

C

DANS in de SPIEGEL



- Een vergelijkend onderzoek naar de (h)erkenning van 'Cultuur in de Spiegel' en kwalitatieve danseducatie in Vlaanderen -

Maud Tielemans

codarts



rotterdam

Dans in de Spiegel

Een vergelijkend onderzoek naar de (h)erkenning van het theoretische kader 'Cultuur in De Spiegel – (Vlaanderen)' door leerlingen, leerkrachten en experts met betrekking tot kwalitatieve danseducatie in het Vlaamse lager onderwijs.

Het doel van deze thesis is een advies te vormen ter verbetering van het Vlaamse formele onderwijs. Daarbij werd onderzocht in welke mate de theoretische onderbouwing CiS(v)- om te komen tot meer kwaliteit binnen formele danseducatie in Vlaanderen- (h)erkend wordt door de belanghebbende.

Eindscriptie Master Kunsteducatie aan Codarts, Hogeschool voor de Kunsten Rotterdam, 1 Juni 2018.

Maud Tielemans

Scriptiebegeleiders:

Paul Pos

Katrien Van Iseghem



*“La culture, c’est la règle.
L’art, c’est l’exception.”*

- Jean- Luc Godard -

INHOUDSOPGAVE

INHOUDSOPGAVE	
Afbeeldingenlijst	
Grafiekenlijst	
Tabellenlijst	
Dankwoord	11
AANLEIDING.....	13
INLEIDING.....	15
Onderzoeksvraag.....	19
DEEL 1: Theoretisch kader.....	21
Hoofdstuk 1: Cultuur in de Spiegel.....	22
1.1. Cultuur in de Spiegel.....	23
1.1.1. Oorsprong theorie.....	23
1.1.2. Cultuurtheorie.....	24
1.1.2.1. Onderwerp.....	24
1.1.2.2. Culturele basisvaardigheden.....	25
1.1.2.3. Cultureel bewustzijn vormgegeven door media.....	26
1.2. Cultuur in de Spiegel Vlaanderen.....	29
1.3. Cultuur in de Spiegel Vlaanderen en Nederland.....	31
Hoofdstuk 2: Kwaliteitsvolle danseducatie.....	32
2.1. Het begrip kwaliteit.....	32
2.2. Kwaliteitsvolle danseducatie.....	34
DEEL 2: Literatuurstudie.....	35
Hoofdstuk 3: Literatuurstudie - Dans in de Spiegel.....	36
3.1. Danseducatie Vlaanderen.....	36
3.1.1. Ontwikkelingsdoelen en eindtermen dans in de.....	36
lagere school	
3.1.2. Basisvaardigheden lagere schoolkinderen.....	37
<i>DEELCONCLUSIE</i>	46
DEEL 3.....	47
Hoofdstuk 4: Methode.....	48
4.1. Type onderzoek.....	48
4.2. Dataverzameling en –analyse.....	48
4.3. Ethische overwegingen.....	52
Hoofdstuk 5: Resultaat.....	53
<i>DEELCONCLUSIE</i> – Leerlingen.....	63
<i>DEELCONCLUSIE</i> – Leerkrachten.....	74
<i>DEELCONCLUSIE</i> – Experts.....	81
Hoofdstuk 6: Conclusie en Discussie.....	82
ADVIES.....	87

REFERENTIELIJST.....	91
BIJLAGEN.....	95
Bijlage 1 : Indicatorenschema.....	95
Bijlage 2 : Lijst gecontacteerde scholen.....	104
Bijlage 3 : Lijst gecontacteerde experts.....	105
Bijlage 4 : Lijst gecontacteerde leerkrachten.....	106
Bijlage 5 : Goedkeuring Barend Van Heusden en Lode Vermeersch.....	107
Bijlage 6 : Vragenlijst leerlingen.....	109
Bijlage 7 : Vragenlijst leerkrachten en experts.....	110
Bijlage 8 : Vergelijking vragenlijsten.....	111
Bijlage 9 : Grafieken leerlingen.....	115
Bijlage 10: Grafieken leerkrachten.....	118
Bijlage 11: Grafieken experts.....	130
Bijlage 12: Aanpassing indicatorenschema peer.....	141
Bijlage 13: Metacognitieve ontwikkeling 6-12 jaar.....	142
Bijlage 14: Geschreven verslagen scholen.....	143

AFBEELDINGENLIJST

- Afbeelding 1: Citaten leerlingen Albertschool te Molenbeek
- Afbeelding 2: Onderzoeksvraag in schema
- Afbeelding 3: Vier culturele basisvaardigheden in vier fasen (Van Dorsten, 2015)
- Afbeelding 4: Schema Cultuurtheorie
- Afbeelding 5: Ontwikkeling van de culturele basisvaardigheden
- Afbeelding 6: Schematisch overzicht van de ontwikkeling van de cognitieve vaardigheden tussen 4 en 18 jaar (Vermeersch, 2016)
- Afbeelding 7: Onderzoekscyclus
- Afbeelding 8: Samenvatting brainstorm leerlingen
- Afbeelding 9: In welke mate (h)erkennen leerlingen CiSv als kader voor kwalitatieve danseducatie?
- Afbeelding 10: Basisvaardigheden leerlingen
- Afbeelding 11: Samenvatting brainstorm leerkrachten
- Afbeelding 12: In welke mate (h)erkennen leerkrachten CiSv als kader voor kwalitatieve danseducatie?
- Afbeelding 13: Samenvatting brainstorm experts
- Afbeelding 14: In welke mate (h)erkennen experts CiSv als kader voor kwalitatieve danseducatie?

GRAFIEKENLIJST

- Grafiek 1: (h)erkenning van het maken en verzinnen door leerlingen
- Grafiek 2: (h)erkenning van een veilige leeromgeving door leerlingen
- Grafiek 3: (h)erkenning van vakoverstijgend werken door leerlingen
- Grafiek 4: (h)erkenning van de verschillende leerprocessen door leerlingen
- Grafiek 5: (h)erkenning van reflectie door leerlingen
- Grafiek 6: (h)erkenning van lichamelijke uitdrukking door leerlingen
- Grafiek 7: (h)erkenning van de tijdsinvestering van de school door leerlingen
- Grafiek 8: (h)erkenning van fysieke stimulatie door leerlingen
- Grafiek 9: (h)erkenning van verschillende leerprocessen door leerkrachten
- Grafiek 10: (h)erkenning van dans als productieve en receptieve manier door leerkrachten
- Grafiek 11: (h)erkenning van sociale stimulatie door leerkrachten
- Grafiek 12: (h)erkenning van creatieve stimulatie door leerkrachten
- Grafiek 13: (h)erkenning van verantwoordelijkheid bij verschillende leerkrachten door leerkrachten
- Grafiek 14: (h)erkenning van de vaardigheid conceptualiseren
- Grafiek 15: (h)erkenning van een veilige leeromgeving door leerkrachten
- Grafiek 16: (h)erkenning van de aanwezigheid van visie door leerkrachten
- Grafiek 17: (h)erkenning van sociale stimulatie door experts
- Grafiek 18: (h)erkenning van tijd voor danseducatie door experts

TABELLENLIJST

Tabel 1: Indicatorenschema deel 1

Tabel 2: Indicatorenschema deel 2

Tabel 3: Indicatorenschema deel 3

Tabel 4: Indicatorenschema deel 4

Tabel 5: Indicatorenschema deel 5

Tabel 6: Onderzoeksmethode



DANKWOORD

Mijn dank gaat uit naar mijn scriptiebegeleiders, Paul Pos en Katrien Van Iseghem; zonder hun sturing zou ik dit onderzoek niet tot een einde hebben kunnen brengen. In het bijzonder wil ik Paul bedanken voor het delen van zijn ervaring en expertise, het stellen van kritische vragen en mij voor te bereiden op dit eindresultaat. Katrien voor het delen van al haar inhoudelijke kennis over het thema en de fijne gesprekken.

Daarnaast mijn dank aan het docententeam van de masteropleiding 'Kunsteducatie' aan Codarts te Rotterdam: Joan ten Hoonte, Jaco van den Dool, Dick Berckenkamp, Ronald Kox, Arjen Mulder en Zeynep Gündüz. In het bijzonder dank ik Ben van der Sluijs voor zijn ondersteuning doorheen de hele opleiding. Ook een speciale dank aan mijn medestudenten. Tot slot wil ik mijn ouders en Jeroen bedanken voor hun geduld, hun steun en het bieden van een luisterend oor.

De tijd waarin dit onderzoek uitgevoerd is was kort, mede door de lange zoektocht naar scholen die bereid waren mee te werken. Vandaar mijn grote dank aan alle scholen, leerlingen, leerkrachten en experts vermeld in dit onderzoeksrapport.



AANLEIDING

In 2016 studeerde ik af als Bachelor Docent Dans aan Codarts, Rotterdam. Op dat moment had ik een eigen visie en ideaalbeeld over danseducatie in de lagere school ontwikkeld. Ik zag danseducatie als een middel om leerlingen verschillende competenties te leren zoals (zelf)kritisch denken, creativiteit, sociaal bewustzijn, fysieke vaardigheden en zelfregulering en zich zo te ontwikkelen tot unieke personen (21stcenturyskills.nl, 2017; Bergman, 2012; Stichting Kunst voor Rotterdammers [SKVR], 2016¹). Binnen die vaardigheden trof ik voor mij als dansleerkracht een extra kans aan om hen als zelfbewuste wezens een eigen plek in deze wereld te bezorgen. Allemaal factoren die in mijn ogen bijdroegen aan kwaliteitsvolle danseducatie. Eenmaal terug in Vlaanderen ondervond ik een kwaliteitsdiscrepantie tussen wat ik aan ervaringen en visie had opgedaan tijdens mijn opleiding in Nederland en het werkveld dat ik aantrof. Tijdens het vervolmaken van mijn bachelorstudie met een master 'Kunsteducatie' herkende ik de bovenstaande competenties enerzijds in de 'Cultuurtheorie' van Barend Van Heusden (2010) en nadien bij het onderzoek Cultuur in de Spiegel Vlaanderen [CiSv] over kwaliteitsvolle cultuureducatie. Daarin maakte ik een persoonlijke vertaalslag naar danseducatie. Een vertaalslag die Barend Van Heusden in Nederland uitvoerde bij Stichting Leerplanontwikkeling [SLO] en die vanaf 2014 ook bij CANONCultuurcel² in Vlaanderen plaatsvond. Vlaanderen beoogt namelijk een culturele identiteit, culturele zelfreflectie en meer kwaliteitsvolle kunsteducatie (Bamford, 2007; Departement Onderwijs en Vorming, 2008; Smeth & Schauvliege, 2011, 2013). Deze Vlaamse visie op cultuuronderwijs zou de eerdergenoemde kwaliteitsdiscrepantie moeten uitsluiten. Het was voor de start van mijn onderzoek voor mij onduidelijk wat de Cultuur in de Spiegel theorie [CiS] en het daaruit voortgestroomde referentiekader voor visie en leerlijn (Van Heusden, 2014) betekende voor danseducatie in Vlaanderen. Zelf nam ik waar dat vooral het informele, Vlaamse werkveld een kwaliteitsboost ervaren had maar dat de formele setting betreffende dans achter bleef. Hebben leerlingen een gevoel van gemis over deze kwaliteit? Weten zij deze te benoemen en hoe stemt dit dan overeen met de abstracte theorie? Past dans binnen een overkoepelende cultuurtheorie of kunnen we naar Jean-Luc Godard (z.j.) stellen: '*La culture c'est la règle. L'art c'est l'exception*'. En hoe passen de vier culturele basisvaardigheden van Van Heusden (2010) in een dansles? Een antwoord op deze vragen probeer ik te vinden deels als dansleerkracht, danser, choreograaf en onderzoeker maar in de eerste plaats als sterke gelover in de mogelijkheden



“Bij muzische vorming doen leerkrachten vaak interessante dingen maar niet op gebied van de culturele ontwikkeling van leerlingen”.
(Vermeersch, 2017)

¹ SKVR (2012-2016): Tijdens de bacheloropleiding kregen we in dit gebouw les van Hente Annema-Beekhuis en Tineke Van Calster. Zij vormden voor mij een grote inspiratiebron in het vormen van een visie over dans in het basisonderwijs.

² CANONCultuurcel: CANON is de cultuurcel van het Vlaamse onderwijsministerie. Het wil bruggen slaan tussen Cultuur en Onderwijs, en wil een breed publiek wegwijs maken in cultuureducatie. Daarom zet CANON zowel in op de ontwikkeling van beleid als op de ondersteuning en stimulering van praktijk en onderzoek. Ze willen inspireren, faciliteren en informeren.

van het vak dans. Het onderzoek streeft ernaar te vergelijken in hoeverre het geschetste CiS(v)-kader en het aansluitende Vlaamse onderzoek voor geïntegreerde cultuureducatie (h)erkend wordt als kwaliteit voor danseducatie in het lager onderwijs. Dit door zowel leerlingen, leerkrachten en experts in Vlaanderen.

Maud Tielemans, juni 2018.



INLEIDING

De vraag over de kwaliteitsdiscrepantie tussen de cultuurtheorie van Barend van Heusden, het onderzoek CiS Vlaanderen en het werkveld bleef niet bij een persoonlijk hekelpunt. Het werd in dit onderzoeksrapport teruggebracht naar de Vlaamse lagere schoolcontext. De onderzoeksgroep bestond uit 7 klassen, 12 leerkrachten en 10 experts. Dit onderzoek maakte een vergelijking tussen wat deze leerlingen, leerkrachten en experts (h)erkennen als kwaliteit in danseducatie binnen de formele context en de kwaliteitsindicatoren van Cultuur in de Spiegel (Vlaanderen) [CiS(v)]. Dit resulteerde in een advies opgesteld vanuit de formele, Vlaamse danspraktijk dat zou moeten leiden tot kwaliteitsverbetering. Dit is van belang om in de toekomst de kwaliteit van danseducatie te vrijwaren, te behouden en een maatschappelijk draagvlak te creëren. Zoals Bamford dit reeds in 2007 had aangegeven in haar analyse van het Vlaamse cultuuronderwijs. In dit onderzoeksrapport werd omwille van het uiteindelijke doelpubliek gebruik gemaakt van de Vlaamse taal en terminologie binnen de CiS-theorie.

Praktijkschets

Anne Bamford werd in 2007, een jaar na haar onderzoek in Nederland, uitgenodigd door CANONCultuurcel om cultuuronderwijs in Vlaanderen onder de loep te nemen (Demeulenaere, 2012; Dekeyzer, 2013). Haar rapport *'Kwaliteit en consistentie'* werd een katalysator voor cultuureducatie³ dat hierdoor kon doorsijpelen in de politieke agenda's, beleidsplannen en conceptnota's (zie Hoofdstuk 3). Het algemene besef dat cultuuronderwijs belangrijk was voor de formele context groeide. Het Bamfordrapport gaf blijk van enkele aandachtspunten voor kwaliteitsvolle cultuur in het onderwijs. Zo haalde ze de streeve communicatie en samenwerking tussen de ministeries van cultuur en onderwijs en de culturele sector aan. Vervolgens vestigde ze de aandacht op de onduidelijke verwachtingen van de overheid betreffende cultuuronderwijs in het Vlaamse onderwijs. Het laatste aandachtspunt dat ze benoemde waren de kunstzinnige ondernemingen die vaak buiten de reguliere lessen en planningen van de school vallen waardoor samenhang, integratie en een doorlopende leerlijn ontbreken (Bamford, 2007; Vermeersch, De Backer, Vandenbroucke, Lombaerts & Elias, 2012). Dit gebrek aan kwaliteit in cultuuronderwijs werd bevestigd toen uit onderzoek van Scholten (2007) bleek dat er ook internationaal teken was van deze mankementen. In navolging van het Bamfordrapport werden *'Gedeeld/Verbeeld'* (Vandenbroucke, 2008), *'Groeien in Cultuur'* (Schauvliege, Smet, 2011), *'Doorgroeien in cultuur'*⁴ (Schauvliege, Smet, 2013), *'Cultuur leren smaken'* (Beunen, Siongers & Lievens, 2016) en *'Cultuur en Onderwijs- Samen voor meer en beter'* (Gatz, Crevits, 2016) transversaal geschreven vanuit de

³ Cultuureducatie: In dit onderzoek gebruikt volgens de indeling Van Heusden (2010) als verzamelterm voor zowel kunst-, media-, als erfgoededucatie. Het omgaan met verschil en het voortdurend vorm en betekenis geven aan de veranderende wereld. Enkel wanneer het in de bronnen anders vermeld stond zal er gebruik gemaakt worden van de term kunsteducatie. Wanneer gesproken over de Vlaamse context wordt Cultuuronderwijs gehanteerd zoals dat de voorkeur is van CANONCultuurcel.

⁴ Doorgroeien in Cultuur (Schauvliege en Smet, 2013) gaat over kunsteducatie bij volwassenen en is verder niet relevant voor dit onderzoek.

ministeries van onderwijs en cultuur. Daarop volgden enkele SARC-adviezen⁵ en ook de invloed van de veranderingen van het Kunstendecreet in 2004 en 2013 mag niet onderschat worden. Allen werden geschreven met het oog op een kwaliteitsimpuls. Dit zowel op vlak van schoolorganisatie, leerplannen en lesgeven als de samenwerking met de culturele omgeving zoals beschreven door Meeuwis en Poll (V. Meeuwis, persoonlijke communicatie op 26 maart 2018.).

In 2012 werd, in navolging van Nederland, het onderzoek *'Cultuur in de Spiegel - Vlaanderen'* opgezet (CanonCultuurcel, 2017). Het Nederlandse onderzoek had toen al geresulteerd in de 'Cultuur in de Spiegel theorie' van Barend Van Heusden (2010), het Zwarte Boekje, een handboek voor de lerarenopleiding: *'Cultuur 2. Basis voor Cultuuronderwijs'* en de doctoraatsstudie van Theisje van Dorsten *'Mirrors in the Making'*. Resultaten die samen met de onderzoeksresultaten vanuit de Rijksuniversiteit van Groningen al sinds 2009 met CANONCultuurcel gedeeld worden (K., Van Iseghem uit persoonlijke communicatie op 22 mei 2018). In Vlaanderen vond de afronding plaats in 2015. Het onderzoek stoelde tevens op de cultuurtheorie en stelt cultuur als een proces van betekenisgeving. Het doel is om scholen een eigen visie en doorlopende leerlijn te laten ontwikkelen voor cultuuronderwijs over vakken, studierichtingen en leeftijden heen (CanonCultuurcel, 2017; Van Heusden, 2010; SLO, 2017). Dit zou *kunnen* bijdragen aan meer kwaliteitsvolle cultuureducatie.

Het Vlaamse onderzoeksteam werd vanaf 2012 geleid door Lode Vermeersch. Er werd nagegaan hoe leerkrachten omgaan met de theoretische inzichten van CiS en hoe dit hun pedagogische handelen en denken versterkt. Gebleken is namelijk dat het aanbieden van de theorie 'in de klas' of 'in het veld' tot verwarring kan leiden (Dekeyzer, 2013). De CiS-theorie is daarnaast ingezet om te sturen en vorm te geven. Iets vormgeven is echter niet eigen aan het gebruik van theorie. Met theorie probeer je juist een bepaald aspect van de werkelijkheid te doorgronden door afstand te nemen en het onaangeroerd te analyseren (Van Es, 2015). De kwaliteit ligt dus in het bieden van een instrument dat aanzet tot denken over de vormgeving van de eigen lespraktijk en tegelijkertijd vertrouwen kan bieden. Enkelen stellen echter wel de manier waarop dit gemeenschappelijke kader top down wordt opgelegd ter discussie (Bamford, 2007; Vermeersch, De Backer, Vandembroucke, Lombaerts & Elias, 2012). De Vlaamse overheid heeft ondanks deze tegenkating de uitgangspunten van CiS(v) omarmd om een kwaliteitsimpuls te geven aan cultuur- en daarbij danseducatie (CanonCultuurcel, 2017; cultuurenonderwijs.be, 2017). Het moet tegemoetkomen aan de curriculaire discontinuïteit⁶ die vandaag in het onderwijs bestaat (Michielsens, 2016; Bamford, 2007).

⁵ SARC: Strategische adviesraad voor het beleidsdomein cultuur, jeugd, sport en media.

⁶ Curriculaire Discontinuïteit: Cultuur- en danseducatie volgen geen doorlopende leerlijn binnen het basisonderwijs (via <http://www.lasso.be/nodes/achtergrondinformatieoverbeleidsonderzoek/nl> geraadpleegd op 12 april 2018).

In Nederland werd geëxperimenteerd met CiS als kader voor cultuureducatie en heeft de SLO een leerplankader gepubliceerd. In dit document worden richtlijnen en handreikingen voor verschillende disciplines gegeven (SLO, 2014). In de Nederlandse testfase werd er weinig tot niet met dans geëxperimenteerd. In Vlaanderen gebeurde dit wel in de eerste implementatieronde, die startte in 2012 tijdens het onderzoek, waarbij de Albertschool uit Molenbeek met dans aan de slag ging (Luyten, 2016; Augé, De Rosnay & Chaton, 2016). De school nam deel aan een researchproject rond denk- en bewegingspatronen onder leiding van filosoof Jan Knops en choreograaf Benjamin Van De Walle. Het project resulteerde in eerste instantie in een documentaire '*(Un)usual*'. Daarover deden de deelnemende leerlingen enkele inspirerende uitspraken:



Afbeelding 1: Citaten leerlingen Albertschool te Molenbeek

Op het einde van het project werd besloten deze documentaire om te zetten naar de voorstelling '*Movements*', in samenwerking met Anne Teresa De Keersmaeker. Het artistieke proces hiervan werd opnieuw verfilmd. Reflecteren werd geïntegreerd toegepast in het proces. Knops (2016) stelt dat dit heel belangrijk is om verscheidene redenen. Hij noemde geïnteresseerd zijn in elkaars meningen, aan je ervaringen woorden kunnen geven en bewust worden van een artistiek proces waar ze niet altijd mee bekend zijn. Er werd gereflecteerd vanuit de herinnering.

In het schooljaar 2014-2015 vond de tweede implementatieronde plaats en namen vier Vlaamse pilotscholen deel: Het VTI Waregem, Stedelijk Lyceum Antwerpen Linkeroever, PHTI Gent en het KTA Vilvoorde campus De Brug. Het verschil met de scholen van de eerste ronde is dat zij samenwerkten met een culturele partner, het vierde kwaliteitspunt aangehaald door Meeuwis en Poll (z.d.) en nauw verbonden met het derde aandachtspunt gesteld door Bamford (2006). Een andere praktische uitrol die in deze periode plaatsvond is het project '*Samen Cultureel Content*' (2013-2015). Daarin werkten verschillende lerarenopleidingen samen aan de vraag: 'Hoe kan je contextuele cultuureducatie verankeren in verschillende vakcontexten?'. Er werden voorbeeldlessen ontwikkeld aan de hand van de cultuurtheorie. Geen enkele ging over dans. Wat zich als hapklare theorie aanbood ter bevordering van kwaliteit, bleek ingewikkelder dan verwacht. Het hoge level van autonomie voor scholen en het uitblijven van directe controle door de overheid zorgen er mede voor dat de kwaliteit van culturele activiteiten in scholen heel verschillend zijn (Dekeyzer, 2013). CANONcultuurcel bleef daarom, na de afronding van het onderzoek, inzetten op pilotscholen. Dit sterk gestuurd door de uitkomsten van het onderzoek '*Cultuur leren smaken*' door Beunens,

Siongers en Lievens (2016). Op 2 mei 2018 kwam een onderwijsspiegel⁷ uit waaruit bleek dat muzische vorming waaronder dans grotendeels valt, ten opzichte van de andere vakken, uit de toon viel. Het werd slechts één op de twee keer met een voldoende geëvalueerd door de onderwijsinspectie (Rosseel, 2018). De cultuurtheorie is ten slotte een recente en jonge theorie te noemen en zal net als bij bijvoorbeeld de theorie van Gardner over multiple intelligence een proces van jaren moeten doorstaan om volledig geïmplementeerd te raken in het onderwijssysteem (K. Van Iseghem, persoonlijke communicatie op 22 mei 2018).

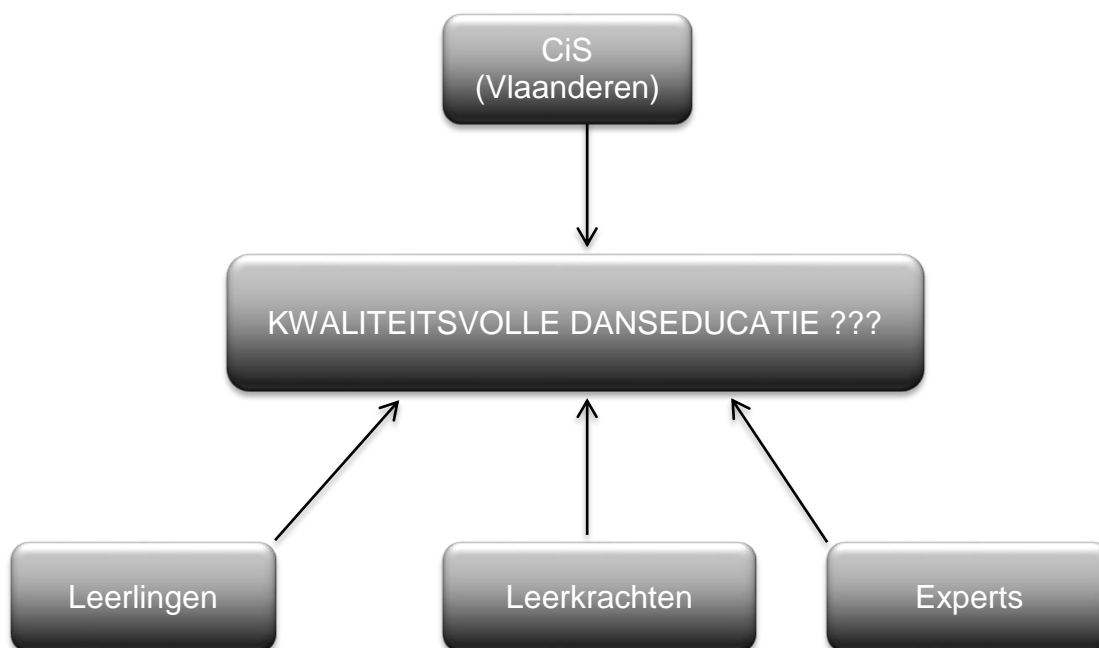
⁷ Onderwijsspiegel: Een onderwijsspiegel is een onderzoeksrapport van de onderwijsinspectie. Zij deden net 9 jaar lang onderzoek naar het Vlaamse onderwijs (Rosseel, 2018)



ONDERZOEKSVRAAG

Om de probleemstelling te operationaliseren, werd volgende toetsende onderzoeksvraag opgesteld:

In welke mate (h)erkennen **leerlingen, leerkrachten en experts** het **theoretische kader (CiS Vlaanderen)** als **kwalitatieve danseducatie** voor het **Vlaamse lager onderwijs**?



Afbeelding 2: Onderzoeksvraag in schema

De onderzoeksvraag bevat een aantal concepten die werden uitgewerkt tot deelvragen en een antwoord moeten geven aan de kwalitatieve vergelijking:

1. Hoe zou danseducatie volgens de theorie 'Cultuur in de Spiegel' vormgegeven moeten worden voor het Vlaamse lager onderwijs?
2. In welke mate (h)erkennen leerlingen CiS(v) als kader voor kwalitatieve danseducatie voor het Vlaamse lager onderwijs?
3. In welke mate (h)erkennen leerkrachten CiS(v) als kader voor kwalitatieve danseducatie voor het Vlaamse lager onderwijs?
4. In welke mate (h)erkennen experts CiS(v) als kader voor kwalitatieve danseducatie voor het Vlaamse lager onderwijs?

Contextschets onderzoeksgroep

In dit onderzoek werd CiS(v) onderzocht vanuit danseducatie. Door de mate van (h)erkenning te meten kon nagegaan worden in welke mate de theorie momenteel kwalitatief toegepast wordt. Dans is in Vlaanderen deels opgenomen in het formele onderwijs en deels is het buitenschools georganiseerd (OnderwijsVlaanderen, 2017; BLOSO, 2017). Voor het formele onderwijs valt dans onder Muzische Vorming [MV] en Lichamelijke opvoeding [LO]/bewegingsopvoeding. De eindtermen voor MV zijn voor alle leerlingen in alle onderwijsnetten dezelfde in Vlaanderen maar de leerplannen zijn netgebonden⁸ (OnderwijsVlaanderen, 2017; Bamford, 2007). Binnen de formele context intendeert het onderzoek op alle vormen van danseducatie die plaatsvinden binnen de schooluren en in relatie staan tot het schoolgebeuren. In de essentie hebben we het dan over dans binnen de vakken Muzische Vorming [MV], Lichamelijke Opvoeding/bewegingsopvoeding [LO], vakoverstijgende vormen, projectweken en workshops. Het onderzoek heeft zich, vanuit de eigen beroepspraktijk, toegespitst op het Vlaamse lager onderwijs en niet de volledige basisschool. De leerlingengroep was met andere woorden tussen 6 en 12 jaar oud. Om democratische triangulatie te verkrijgen werden andere betrokkenen zoals leerkrachten en experts in zake dit onderzoek, bevroegd (Van Der Donk & Van Lanen, 2016). Dit met een literatuuronderzoek aan de basis (zie Hoofdstuk 3). Onder leerkrachten verstaat het onderzoek alle klasleerkrachten, LO- en MV-leerkrachten binnen het lager onderwijs. Onder experts verstaat het alle (gediplomeerde) dansleerkrachten actief in het lagere onderwijs, medewerkers van Cultuur in de Spiegel Vlaanderen en alle dansgerelateerde (beleid)medewerkers van kunsteducatieve organisaties in Vlaanderen. Het onderzoek wil de mate van (h)erkenning op een kwalitatieve wijze onderzoeken (hoge, middel hoge, middel, lage, geen – zoals bekomen uit de codering, zie resultaten Hoofdstuk 5).

In de volgende hoofdstukken zullen allereerst het theoretische kader Cultuur in de Spiegel, de uitkomsten van het onderzoek in Vlaanderen, alsook deze voor danseducatie worden uitgediept (Hoofdstuk 1 & 2). Vervolgens zal de eerste deelvraag beantwoord worden aan de hand van een literatuurstudie (Hoofdstuk 3). De methodologische verantwoording van de gehanteerde aanpak wordt nadien gegeven (Hoofdstuk 4). Uiteindelijk volgt het centrale gedeelte: de resultaten (Hoofdstuk 5) en een conclusie, discussie en advies (Hoofdstuk 6).

⁸ Onderwijsnetten Vlaanderen: Er zijn 3 onderwijsnetten in Vlaanderen. Binnen elk net zijn er 1 of meer onderwijskoepels. Die koepels ondersteunen en vertegenwoordigen schoolbesturen. Zij stellen leerplannen en lessenroosters op, die de schoolbesturen kunnen overnemen. De onderwijskoepels vertegenwoordigen de schoolbesturen ook in onderhandelingen met de overheid. De onderwijsnetten zijn Gemeenschaps Onderwijskoepel voor Steden en Gemeenten en Provinciaal Onderwijs Vlaanderen.

DEEL EEN

- Theoretisch kader -

Dit deel behandelt de drie domeinen waar dit onderzoek zich op beroept: de cultuurtheorie van Barend Van Heusden, het Vlaamse vervolgonderzoek en de kwaliteit van danseducatie. Ze worden elk afzonderlijk toegelicht en uitgewerkt om ze vervolgens met elkaar in verband te brengen. In het onderzoekstraject werden ze nadien geoperationaliseerd tot een indicatorenschema (bijlage 1). Dit was dan weer leidend bij de dataverzameling en -verwerking.



HOOFDSTUK 1: Cultuur in de Spiegel

In 2014 schreven Van Heusden en Van Es een essay om verwarring omtrent de cultuurtheorie te verklaren. De theorie stroomde voort uit een onderzoek afgerond op 24 maart 2010. In het essay stellen zij dat het doel van hun onderzoek was om een theoretisch cognitief perspectief op cultuur te bieden. Het stelt niet wat cultuur exact is. Van Heusden (2014) wilde in dit onderzoek een duidelijk onderscheid definiëren tussen theorie en visie.

“Visie staat voor een bepaalde houding ten opzichte van de werkelijkheid. Het is een manier om dingen te lijf te gaan met taal en je idealen en waarden te verwoorden en de manier waarop je deze zou realiseren. Een visie is gebaseerd op en maakt gebruik van begrippen” (Van Heusden en Van Es, 2014 p. 95).

Begrippen hangen op hun beurt met elkaar samen en hebben betekenis. Ze komen nooit alleen voor maar vormen samen een taalsysteem. Dit hangt dan weer samen met een bepaald cognitief gedrag.

“Theorie is in de eerste plaats, net als visie, een bepaalde houding ten opzichte van de werkelijkheid. Dit echter door afstand te bewaren van de wereld en de gedachte aan haar aan te passen” (Piaget als in Van Heusden, 2014 p. 97).

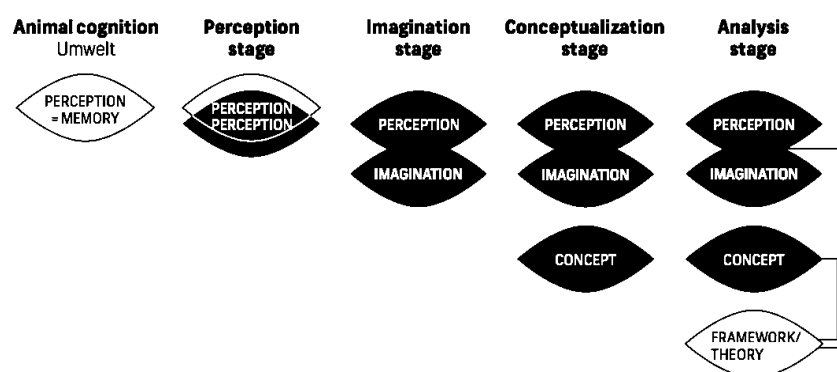
Het is in tegenstelling tot een visie, die persoonlijk is en meerdere versies bevat, gericht op iets universeel geldig maken. Je moet weten wat je wil en vooral precies weten wat er te willen valt (=theorie). Van Heusden koos er in 2010 voor een theorie op te bouwen met het begrip visie op cultuuronderwijs in het achterhoofd. In het bovengenoemde artikel stellen Van Heusden en Van Es (2014) uiteindelijk wat cultuureducatie met kwaliteit zou kunnen inhouden, los van de landelijke doelstellingen. Ze stellen dat er sprake kan zijn van een toenemende kwaliteit in cultuureducatie als alle geledingen die zich met cultuureducatie bezighouden zich in toenemende mate bewust worden van hun eigen mogelijkheden en beperkingen. Zelfbewustzijn (metacognitie) kan hier als een centraal begrip opgevat worden. De ware zelfkennis geeft niet alleen aan wat men allemaal in huis heeft en weet maar vooral wat men niet weet of waar men aan twijfelt. Juist de erkenning van dit niet-weten is de basis voor samenwerking met anderen. Op die manier kan je bij hen de niet-aanwezige, maar mogelijk toch noodzakelijke, kennis halen. Uiteindelijk is een pleidooi voor de

theoretische houding er ook een voor twijfel en desoriëntatie. Men moet hierbij bereid zijn om aan het bestaansrecht van de eigen functie te twijfelen. De cultivering van deze, op het eerste oog weinig productieve eigenschappen, kan ertoe leiden dat mensen werkelijk naar elkaar moeten luisteren en moeten doorvragen als ze iets niet begrijpen. De theorie wil hiermee een instrument bieden om te gaan nadenken over de eigen cultuurpraktijk, zowel in sterktes als zwaktes (Van Heusden & Van Es, 2014).

1.1. Cultuur in de Spiegel: de theorie

1.1.1. Oorsprong van de theorie

Barend van Heusden ging in zijn onderzoek naar een doorlopende leerlijn cultuureducatie uit van enkele theoretische hypothesen. Daarvoor boden psychologen, filosofen en pedagogen een basis. Eén hypothese was die van Merlin Donald (2006), een neurowetenschapper. Deze stelt dat de specifieke kwaliteit van kunst als cognitie gelegen is in de verbeelding van het bewustzijn. Met andere woorden: kunst is een vorm van reflectie of metacognitie, waardoor mensen proberen greep te krijgen op hun ervaring. Von Uexküll (als in van Dorsten, 2015) gaf vanuit de biologie aan hoe wij als mensen reageren op de wereld. Zowel de mens als dieren hebben een 'Umwelt'. Alleen is de mensheid de enige soort die zich daar bewust van is (Van Dorsten, 2015). Doordat we beseffen dat er iets buiten onze 'Umwelt' is, kunnen we betekenisgeving ervaren (Van Heusden, 2015). Cognitie is volgens Van Heusden eerder beeldend – grafisch in plaats van talig – zoals ook Merlin Donald stelt (1991 als in Dekeyzer, 2013). Dit valt goed te linken aan dans wat in eerste instantie opgevat kan worden als een beeldende-grafische vorm. Het proces van vaardigheden waarmee mensen op hun omgeving reageren is cognitief te noemen (Van Heusden, 2015). Het bestaat uit vier basisvaardigheden die een dubbele weergave van onze omgeving tonen in vier verschillende modi. Dit werd door Van Dorsten (2015) in onderstaand schema weergegeven.



Afbeelding 3: Vier culturele basisvaardigheden in vier fases (Van Dorsten, 2015)

1.1.2. De cultuurtheorie

De theorie van Barend Van Heusden (2010) veronderstelt dat er drie pijlers zijn waar cultuureducatie (danceducatie) op rust. Het gaat om:

- 1) het onderwerp waar de cultuureducatie over gaat;
 - ✓ Voorbeeld: Betekenis geven aan het thema zwaartekracht door middel van verbeelding.

- 2) de cognitieve, culturele basisvaardigheden die worden ingezet;
 - ✓ Voorbeeld: Leerlingen kunnen dans linken aan de vier verschillende vaardigheden. Zo kunnen ze bijvoorbeeld van een waargenomen onderwerp door middel van tast een lichamelijke vertaling maken. Deze leren ze uiteindelijk beschrijven vanuit een ervaring om te verklaren wat deze waarneming nu abstract gezien inhoudt.

- 3) de verschillende media waarin cultuur en het cultureel bewustzijn vorm krijgen.
 - ✓ Voorbeeld: Dans zet hoofdzakelijk het lichaam in als cultuurdrager.

Als drie-eenheid dienen ze elkaar aan te vullen en te versterken. In de volgende paragrafen worden ze nader toegelicht en vertaald naar danceducatie.

1.1.2.1. Onderwerp

Cultuur in de spiegel benadert cultuureducatie vanuit de cognitiewetenschappen (CanonCultuurcel, 2017; M. Van der Hoeven et al., 2014; Van Roy, 2014). Het is een open, niet-paradigmatisch kader (Vermeersch, 2017) dat niet één leertheorie naar voor schuift maar open staat voor andere om te komen tot het onderwerp. Het onderwerp maakt het onderscheid tussen cultuuronderwijs en gewoon onderwijs, tussen dans- en cultuureducatie. Het gaat over het menselijke denken en doen. De theorie (Van Heusden, 2010) stelt - deze gedachte volgend - dat cultuur een proces van betekenisgeving is, waarbij de spanning tussen wat we al weten en de steeds veranderende werkelijkheid, sturend is bij de inhoud van het onderwijs. Het is een proces waarover een individu controle heeft maar in belangrijke mate emotioneel en intuïtief gedreven wordt. Waarom vindt de ene persoon een choreografie aangrijpend en de andere niet? Dat heeft te maken met een verschil in verbeelding, persoonlijke visie, referentiekader, kennis en ervaringen. Ze kunnen allemaal onderwerp van danceducatie zijn. Piaget (als in Van Es, 2015) stelt dat mensen sensomotorische wezens zijn, die - in dat culturele proces- voortdurend op zoek zijn naar een balans in het eigen lichaam en tussen het lichaam en diens fysieke en sociale omgeving. Dit doen we door het geheugen te laten accommoderen met onze omgeving, door de wereld te registreren ('senso-') of door het geheugen assimilerend aan die omgeving iets op te leggen, door in de wereld te handelen ('-motorisch'). Deze twee basishoudingen vind je terug in cultuur en in dans. Het wordt vanuit de theorie benaderd als een proces binnen het gegeven onderwerp. Reflectie daarover is belangrijk en moet volgens de theorie in al zijn facetten ontwikkeld worden voor cultuureducatie. De theorie maakt daarom geen onderscheid tussen hoge en lage kunst of tussen kunst en amusement. Je zou kunnen stellen dat alle dansvormen en – stijlen het onderwerp kunnen vormen. Van Heusden (als in Dekeyzer, 2013) stelt cultuur als 'je

geheugen gebruiken om een steeds veranderende werkelijkheid te (her)kennen en er vorm en betekenis aan te geven.’ Het geheugen is individueel; elk goed functionerend persoon heeft een geheugen. Tegelijk is het collectief en wordt het van generatie op generatie overgedragen. Bijgevolg delen mensen het door tijd en ruimte heen. In die zin is cultuur nooit af en zullen er altijd nieuwe onderwerpen zijn voor danseducatie. De theorie volgend zou het onderwerp voor danseducatie kwaliteit bieden wanneer ze aan al het bovengenoemde voldoet. Het moet een onderwerp bieden dat leidt tot betekenisgeving in dans door middel van de basisvaardigheden.


1.1.2.2. De vier culturele basisvaardigheden

De vier culturele, cognitieve vaardigheden zijn waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Ze zouden

steeds cumulatief moeten zijn. Daarnaast zijn ze ieder op te delen in deelvaardigheden. Ze worden ingezet om de werkelijkheid te kunnen vatten (Van Heusden, 2015) en zijn chronologisch in de menselijke evolutie ontstaan (Dekeyzer, 2013; K. Van Iseghem, 2018). De vaardigheden duiden het verband tussen de persoon en zijn omgeving, zijn

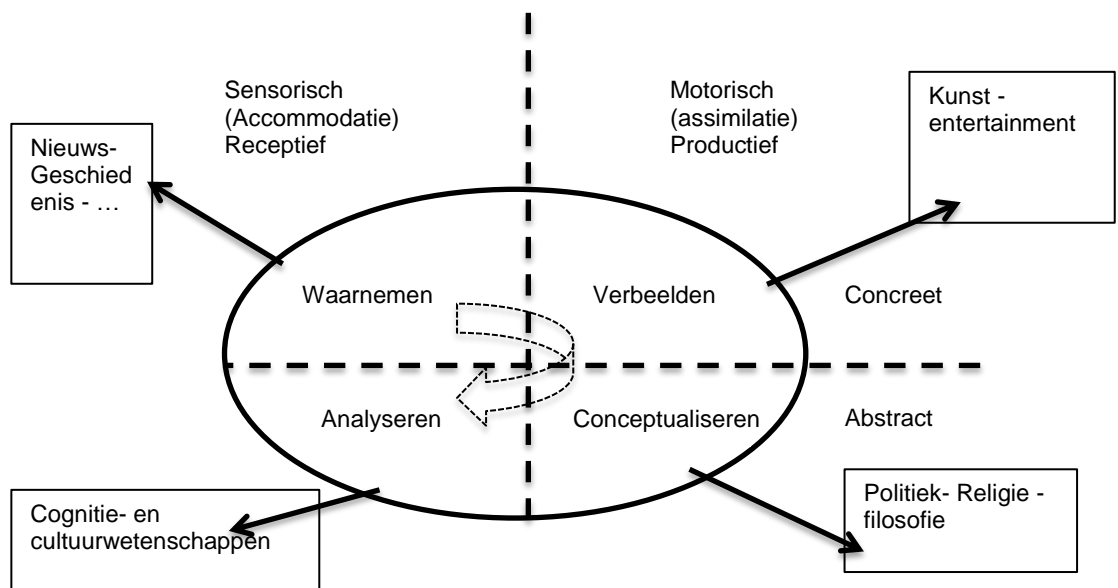
Umwelt – wat volgens cartesiaanse volgers nogal haaks

staat op de scheiding tussen lichaam en geest. De cognitieve-semiotische benadering geeft inzicht in het linken van de vier vaardigheden aan elkaar op logisch gebied, het specificceert niet hoe ze functioneren en het gebruik ervan verbonden kan worden. En dat is uiteindelijk wel cruciaal als we het theoretisch kader willen toepassen op cultuureducatie (van Dorsten, 2015) of danseducatie. We moeten begrijpen waarom we deze vier vaardigheden hanteren en welke problemen dit kan oplossen. Op welke wijze het een instrument kan worden om te denken over danseducatie. Het begrip van hun doel is de eerste stap in het toewijzen van hun plaats in een educatief dansprogramma.



*“Dans behoort in het middelpunt. Dans omvat al deze verschillende facetten. Zo niet moet de danseducatie bijgestuurd worden.”
(Geers - leerkracht, 2018)*

Waarnemen en analyseren zijn eerder receptieve vaardigheden, het zijn concrete en abstracte sensorische geheugenhandelingen. Verbeelden en conceptualiseren worden in de literatuur eerder productieve vaardigheden genoemd en zijn vooral concreet en abstract motorisch (Van der Hoeven et al., 2014; Van Es, 2015). Hoewel emotie de drijvende kracht is achter cultuur kan het geen eigen plaats gegeven worden in het kader. Het zit overal. Het is een eerste levensbehoefte. Van Heusden stelt emotie als motor van al ons denken (K. Van Iseghem, persoonlijke communicatie op 30 april 2018). Het bepaalt onze identiteit als mens, hoe we handelen. Cultuur en haar onderwijs zit niet ‘in’ de dingen, maar is de specifieke manier waarop mensen, in hun denken en handelen, betekenis geven aan de werkelijkheid (Van der Hoeven, et al., 2014). Kwaliteit kan gevonden worden wanneer danseducatie deze cumulatieve cirkel van vaardigheden volgt met begrip voor hun betekenis.



Afbeelding 4: Schema Cultuurtheorie

1.1.2.3. Cultureel bewustzijn vormgegeven door media

Cultureel bewustzijn is het uiteindelijke doel van de cultuurtheorie en zorgt voor kwaliteit. Het kunnen betekenis geven aan je omgeving. Of het vermogen om keuzes te maken en zelfstandig, kritisch en creatief te kunnen omgaan met de cultuurgoederen, uitingen die ons omringen, maar ook met het ruimere sociaal-cultureel en maatschappelijk gebeuren. Kortom, een essentiële competentie om de uitdagingen van vandaag en morgen aan te gaan zoals autonoom kunnen leren, denken en keuzes maken (Schramme, 2017). De mens doet voortdurend aan de vier culturele basisvaardigheden. Dit noemen we culturele zelfreflectie of metacognitie. Het vormt de basis voor cultureel zelfbewustzijn (Van Heusden, 2010). Het reflecteren op cultuur vanuit een helikopter wordt door Van der Hoeven et al. (2014) beschreven als cultuur in ruimere zin. Daarnaast spreekt men ook over cultuur in beperkte zin. De theorie stelt dat je een bepaald medium nodig hebt om te reflecteren (Van Heusden, 2010). Het is de manier waarop cultuur waarneembaar wordt. Cultuur hangt niet in het luchtledige maar heeft een materiële vorm. De theorie spreekt over vier cultuurdragers⁹. Ze worden gebruikt om beelden- van heel concrete plaatjes tot abstracte schema's- te tonen, op te slaan en door te geven (van Heusden, 2010). Voor dans kan je hierbij denken aan het lichaam dat een emotie uit of het noteren van een choreografie aan de hand van Labannotatie. Ze worden ingedeeld in lichaam, voorwerp, taal en grafische tekens.

⁹ Cultuurdragers (CANONcultuurcel, 2017): uit een persoonlijk gesprek met Katrien Van Iseghem op 1 maart 2018 de projectleider Cultuur in de Spiegel Vlaanderen, weten we dat de term cultuurdragers om semantische redenen gebruikt wordt in Vlaanderen. De Nederlandse theorie heeft het over media.

- Het lichaam

De eerste drager van cultuur is het menselijke lichaam, meer in het bijzonder het menselijke brein. Zonder brein is er helemaal geen cognitie mogelijk, en zonder cognitie geen cultuur, geen dans. Cultuur 'gebeurt', 'vindt plaats', in het individuele brein van mensen, - ook als die mensen een collectief vormen, ook als ze allemaal ongeveer (want het is altijd ongeveer!) hetzelfde denken. Cultuur is altijd belichaamd en gestuurd door onze emoties. Daarbij komt dat dans deze lichamelijke ervaring biedt gedreven door emotie. In het brein verbinden we het geheugen, ook als dat tijdelijk opgeslagen was in een ander medium zoals een 'ander brein'. Bijvoorbeeld een computer. Het menselijk lichaam levert op deze manier een eerste groep media of cultuurdragers, die ons in staat stellen de werkelijkheid waar te nemen (Van Heusden, 2010) door zintuigen (M. Van der Hoeven et al., 2014).

- Voorwerpen

Een tweede groep cultuurdragers wordt gevormd door de gebruiksvoorwerpen waarmee we de beperkte mogelijkheden van ons lichaam uitbreiden. Daarnaast kan het lichaam zelf als voorwerp ingezet worden (M. Van der Hoeven et al., 2014). Deze voorwerpen vormen het geheugen van individuen en van een samenleving – het is kennis over hoe iets gemaakt wordt (Van Heusden, 2010). Voorwerpen kunnen zowel een trommel, kledingstuk als een gerecht zijn. Het is breed te interpreteren. Dans gebruikt hoofdzakelijk het voorwerp lichaam (Van Heusden, 2015).

- Taal

Taal is de cultuurdrager die het talige denken in begrippen kan dragen. Daar hoort natuurlijk de menselijke stem bij, maar bijvoorbeeld ook stereotiepe gebaren die we maken (Van Heusden, 2010; M. Van der Hoeven et al., 2014)

- Grafische symbolen

Grafische symbolen zoals tekeningen, plaatjes, schema's, foto's en video's (Van Heusden, 2010; Dekeyzer, 2013) projecteren de werkelijkheid in het platte vlak en maken zo structuren zichtbaar. Zo kunnen we informatie buiten ons hoofd opslaan (M. Van der Hoeven et al., 2014).

Wat deze theorie precies betekent voor danseducatie wordt nader toegelicht in DEEL 2. Alle bovenstaande informatie werd verzameld in een eerste versie van het indicatorenschema dat de basis bood voor het praktijkonderzoek.

Nr.	Cultuur in de Spiegel - Vlaanderen	Kwaliteitsconcepten Kernbegrip Deelvaardigheid	Kwaliteitsindicatoren Deelaspect	Actie Criterium
Indicatoren met betrekking tot leeropbrengst binnen cultuureducatie (danseducatie)				
17	Waarnemen <i>Het leren vaststellen, ervaren en (her)kennen van cultuur.</i>	Gebruik van het lichaam als cultuurdrager.	Het lichaam wordt wel/niet ingezet als cultuurdrager.	De leerling interpreteert de werkelijkheid wel/niet met / door het lichaam.
18	Verbeelden <i>Het gebruiken of manipuleren van datgene dat waargenomen wordt/werd.</i>	Gebruik van voorwerpen als cultuurdrager.	Voorwerpen worden wel/niet gebruikt als cultuurdrager.	Voorwerpen worden wel/niet gebruikt om dans te verbeelden.
19	Conceptualiseren <i>Het abstraheren van de concrete waarneming en verbeelding tot concepten of begrippen.</i>	Taal wordt gebruikt als cultuurdrager.	Taal wordt wel/niet gebruikt als cultuurdrager.	Taal wordt wel/niet ingezet om dans te conceptualiseren.
20	Analyseren <i>De inbedding en context van een cultureel verschijnsel wordt zo benaderd dat de structuur of het systeem dat aan de basis ligt blootgelegd wordt.</i>	Grafische tekens worden ingezet als cultuurdrager.	Grafische tekens worden wel/niet ingezet als cultuurdrager.	Grafische tekens worden wel/niet ingezet om dans te analyseren.

Tabel 1 : Indicatorenschema deel 1

1.2. Cultuur in de Spiegel Vlaanderen

In het voorbije decennium volgde Vlaanderen een tendens die in de Verenigde Staten, Engeland en Nederland werd ingezet: het concept kunsteducatie werd ingeruild voor de nieuwere concepten cultuureducatie, cultuuronderwijs en cultureel leren (Bamford, 2007; Holden, 2008; NACCCE, 1999 als in Van Dorsten, 2015). Dit duidt op een nieuwe visie – dus nog geen nieuwe theorie. Waar bij kunsteducatie nog de artistieke disciplines gezien werden als een enigszins afgeïnd vakgebied, benadrukt cultuuronderwijs het leren over en door kunst en het leren over anderen (Vermeersch et al., 2015). *Is deze evolutie naar leren over en door dans ook te merken?* Deze shift was te zien met betrekking tot de kwaliteit in cultuuronderwijs. Deze maakte de sprong van disciplinegericht naar vakoverstijgend. De opmars van het brede begrip cultuuronderwijs liep samen met het groeiende besef dat het steeds moeilijker wordt om artistiek werk te onderscheiden van niet-artistieke uitingen (Parsons, 2004). De cultuurtheorie van Barend Van Heusden gaf hier reeds een antwoord op. Ze vormde het uitgangspunt van het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel – Vlaanderen [CiSv] (CANONCultuurcel, 2018) dat liep van 2012 tot 2015. Vermeersch et al. (2015) deden praktijkonderzoek aan de hand van professionele leergemeenschappen bij 34 lerarenopleiders in vier Vlaamse lerarenopleidingen. Het doel was om een gemeenschappelijke taal en denkkader te creëren tussen onderwijs en cultuur die onder verschillende departementen vielen. Opnieuw duikt de wil om een instrument te bieden aan (cultuur)onderwijzers op. Het was daarentegen allerminst de bedoeling een didactisch handelen aan te bieden. Zoals de SLO in Nederland reeds trachtte, was het vooral gericht op de overgang van theorie naar praktijk (Vermeersch, 2016). In 2017 stelde Vermeersch over de didactische vraag dat je het als een verklarend en niet als een normerend model moet zien. Het geeft leerkrachten de kans om wat ze doen te herkennen en te evalueren. De kwaliteit van het cultuur- en dansonderwijs is hierdoor te vinden in de kwaliteit van dit resultaat. De theorie gaat ervan uit dat de kunstdisciplines niet in aparte hokjes gestopt moeten worden maar geïntegreerd moeten opgenomen worden in het curriculum (Cultuureducatie.be, 2017) en wil kijken naar mogelijke transfers tussen vakgebieden (Vermeersch, 2017). Kwaliteit ontstaat volgens de cultuurtheorie door een combinatie van volgende begrippen: leerdoelen, visie, toetsing, tijd, leeromgeving, groeiperingsvormen, leerinhoud, leeractiviteiten, leerkrachtrollen, bronnen en materialen (Van Heusden, 2010; Vermeersch, De Backer, Vandenbroucke, Lombaerts, & Elias, 2012). Uit het Vlaamse onderzoek werden met betrekking tot goed (kwaliteitsvol) cultuuronderwijs nog enkele andere conclusies getrokken (CiS Vlaanderen, 2016). :

- Neem tijd om sterktes en zwaktes te bekijken.
- Werk concreet en abstract en dit voortdurend in wisselwerking.
- Sta als leerkracht open voor vernieuwing, ook op theoretisch vlak.
- Stimuleer de leerlingen om te reflecteren op cultuur.
- Denk na over wat de leerling effectief bijleert en varieer.
- Expliciteer je doelen en maak het onderwijs ook echt doelgericht.
- Besef dat ontwikkelingsdoelen en eindtermen niet het 'einde' zijn.
- Denken en doen zijn geen verschillende vaardigheden. Ze gaan samen.
- Er zijn mogelijkheden om over lessen en vakken heen aan cultuur te werken

Deze bovenstaande informatie werd gebruikt om het indicatorenschema aan te vullen (zie bijlage 1 – sectie 1-27).

Vermeersch (2016) concludeerde voor Vlaanderen dat een breed cultuurbegrip loont. Van zodra het namelijk duidelijk is wat cultuur is en welke vaardigheden daarbij ontwikkeld worden, is het makkelijk om te evalueren (Bijlage 1 – sectie 7). Een goede cultuuractiviteit is volgens zijn onderzoek een activiteit van de lerende die verder bouwt op bestaande kennis. Een andere conclusie van het onderzoek was dat het centrale curriculum dat de overheid voorschrijft voor zowel kleuter-, lager- en secundair onderwijs niet volledig is, waardoor alweer curriculaire discontinuïteit optreedt. Door de praktijkgerichte aanpak resulteerde het onderzoek Cultuur in de Spiegel Vlaanderen in enkele concrete uitwerkingen ter bevordering van de kwaliteit van cultuuronderwijs. Eén daarvan is Cultuurkuur.be (K. Van Iseghem, persoonlijke communicatie 1 maart 2018). Mede voortbouwend op het Bamfordrapport (2007) dat stelde dat er een te kort was aan visie en vindplaatsen, werd een digitaal platform gemaakt om de dialoog en samenwerking tussen cultuur en onderwijs te faciliteren. Daarbij werd maximaal ingezet op de integratie van CiS(v) en praktijkvoorbeelden, cfr. best practices. De website Mijncultuurspiegel.be was een tweede uitwerking en voorzag de leerkrachten van informatie over de theorie. Verder gingen enkele koepels aan de slag met het aanpassen van de leerplannen en werd er onderzoek gedaan naar de manier waarop cultuuronderwijs geïntegreerd kon worden in andere leergebieden.

1.3. Cultuur in de Spiegel Vlaanderen en Nederland

De CiS-theorie en haar onderzoek kende in Nederland en Vlaanderen een verschillende aanpak en ondersteuning. Beide onderzoeken kennen raakvlakken waaronder visie, inhoud en het theoretische kader. Anderzijds zijn er heel wat verschillen. Een eerste verschil is te vinden in het Bamfordrapport. Dit landde een jaar eerder in Nederland dat hierdoor tijdsgebonden een stap voor had. De andere verschillen kunnen allicht het grotere draagvlak in Vlaanderen verklaren. De verschillen zijn hoofdzakelijk contextgebonden (K. Van Iseghem, persoonlijke communicatie op 1 maart en 22 mei 2018). In eerste instantie is er een verschil in de methode van onderzoek. Deze werd in Vlaanderen hoofdzakelijk op participatieve wijze gevoerd met betrokkenheid van alle actoren. Denk daarbij aan hogescholen, inspecties, lerarenopleidingen, De Vlaamse Onderwijsraad [VLOR], steunpunten, UNESCO, etc. Er werden daarnaast klankbord- en reflectiegroepen ingezet. In Nederland was er meer sprake van een politieke agenda in het vooral academisch benaderde onderzoek met private financiering. Op het gebied van uitwerking was de timing in Vlaanderen sterker. Het moest dan wel weer rekening houden met de verschillende onderwijskoepels die leerplannen opstellen en de theorie dienen te begrijpen en verwerken. Als laatste is het belangrijk te stellen dat Vlaanderen de Europese Sleutelcompetenties hanteert tegenover de in Nederland toegepaste 21st Century Skills. Deze laatste zijn gebaseerd op een business model en worden commercieel-economisch benaderd (Van Iseghem, 2015). In Nederland zelf is deze benadering genuanceerder (21stcenturyskills.nl, z.d.). De sleutelcompetenties werden geschreven vanuit een globaal-humanistische filosofie. De Vlaamse eindtermen zijn op basis van deze competenties geschreven, waardoor aansluiting makkelijker te vinden is. De achtste competentie is 'cultureel bewustzijn en expressie' - hieraan schreven onder andere Lode Vermeersch en Brecht Demeulenaere, voormalig directeur bij CANONCultuurcel, mee. Daardoor vindt de theorie zowel aansluiting bij deze competentie als bij de Vlaamse eindtermen (K. Van Iseghem, persoonlijke communicatie 1 maart en 22 mei 2018). CiS leeft nog steeds in Nederland. Zo werkt Van Heusden mee aan documenten van de onderwijsinspectie en starten er nieuwe pilotscholen in Groningen (Van Iseghem, 2018). Kox (R. Kox, persoonlijke communicatie op 23 mei 2018) stelt dat er in Nederland op schoolniveau nog nauwelijks scholen zijn die bewust met CiS werken. Ook de Rijksuniversiteit Groningen geeft er volgens hem nog nauwelijks ondersteuning aan. Bij visievorming voor het onderwijs komt CiS wel vaak terug en nemen mensen elementen van de theorie over. Dit alles maakt een uitwisseling in werkwijze tussen Nederland en Vlaanderen mogelijk. Er werden in Vlaanderen enkele paradigmatische keuzes gemaakt in taalgebruik. Zo wordt er niet gesproken over leerplankaders omdat men daarmee teveel in het vaarwater van de onderwijskoepels komt. Het woord conceptualiseren wordt steeds vaker als 'taalgebruik' omschreven en het woord cognitie is een weinig gebruikt woord. Ook cultuuronderwijs draagt de voorkeur. Dit alles met als doel de theorie toegankelijk te maken voor iedereen. Het moet een gemeenschappelijke taal en denkkader bieden alsook een kwaliteitstoets voor leerkrachten. Zo kunnen verschillende leerinhouden met elkaar verbonden worden (Van Iseghem, 2018). Beide onderzoeken zijn in essentie wel overeenkomstig te noemen.



HOOFDSTUK 2 : Kwaliteitsvolle danseducatie

Kwaliteit is een ruim begrip en kan verschillend geïnterpreteerd worden. Dit onderzoek stelde daarom een definitie van het begrip alvorens te starten. Hieronder wordt gedefinieerd wat in dit onderzoek verstaan wordt onder kwaliteit. Alle andere definities van kwaliteit zijn niet van belang voor dit rapport.

2.1. Het begrip kwaliteit

Van Dale (2017) stelt dat kwaliteit de mate is waarin iets goed is. De mate waarin danseducatie goed is. Van Es (2015) heeft het in zijn essay over de vraag wat kwaliteit is en hoe het te meten is voor cultuur. Hij concludeert dat kwaliteit ontstaat als mensen een waardeoordeel aan aspecten van de werkelijkheid toekennen. Een waardeoordeel gekoppeld aan elementen van danseducatie zoals bijvoorbeeld leerlijn, visie en culturele basisvaardigheden. Kwaliteit is dus geen eigenschap van de wereld zelf: die is wat zij is, het is een oordeel. Dit maakt het bij voorbaat moeilijk om de kwaliteit van iets objectief vast te stellen. Als we een kwaliteitsmeting willen doen, zullen we naar de gemeenschap moeten kijken die de kwaliteit van iets bepaalt. In dit geval leerlingen, leerkrachten en experts. Indien er dergelijke gemeenschappen bestaan, en dit lijkt het geval, doen ze er goed aan in acht te nemen dat er binnen het cultuureducatieve veld structureel verschillende handelingen plaatsvinden. Deze zouden we elk, op basis van verschillende criteria, bij een kwaliteitsinterpretatie een rol moeten laten spelen. Kwaliteitsoordelen worden met deze denkwijze bepaald door de cognitieve context waarbinnen zij ontstaan (Van Es, 2015). Om de bepaling van kwaliteit zuiver te houden, zal bij het oordeel altijd een reflectie gegeven moeten worden op de totstandkoming van het oordeel (zie Hoofdstuk 6). Meerkerk en Van Es (2016) betogen, in navolging op Van Es (2015) dat zolang een kwaliteitsbegrip onbepaald is, het onduidelijk blijft wat je precies aan het evalueren en meten bent. Meeuwis & Poll (2018) deden onderzoek naar kwaliteit binnen cultuureducatie. Dit aan de hand van een deskresearch met hoofdzakelijk literatuur als bron. Zij stellen 4 belangrijke onderdelen om te komen tot kwaliteit in cultuureducatie:

1. Kwaliteit van de schoolorganisatie.
2. Kwaliteit van het leerplan.
3. Kwaliteit van lesgeven.
4. Kwaliteit van samenwerking met de culturele omgeving.

(V. Meeuwis, persoonlijke communicatie op 26 maart 2018)

Dit onderzoek voegt deze vormen samen voor danseducatie als onderdeel van cultuuronderwijs en behandelt het laatste punt niet. Zo ontstaat er een oordeel over de mate waarin danseducatie goed is om er nadien op te kunnen reflecteren. Het oordeel vond plaats op twee gebieden:

- Kwaliteit doordat een visie op danseducatie aanwezig is (1+2).
- Kwaliteit doordat er een leeropbrengst gekoppeld kan worden aan danseducatie (3).

Deze opdeling werd tevens gehanteerd in het indicatoren­schema (bijlage 1). Het onderzoek kon van bij de start vanuit twee perspectieven benaderd worden. In eerste instantie kon het gaan over de manier van lesgeven in dans waarbij de leerkracht geobserveerd zou worden. Anderzijds kon het perspectief dat kijkt naar de leerling en beschouwt wat zij doen als een resultaat van goed onderwijs, een tweede benadering zijn. Dit onderzoek focust zich hoofdzakelijk op het laatste. De theorie werd namelijk voor leerkrachten geschreven als instrument om te komen tot goed onderwijs. Dit is in een uiteindelijke fase gericht op de leerlingen. Het gaat niet over het resultaat maar over het proces van de leerlingen gestuurd door de leerkracht zoals ook Van Heusden (2010) aanhaalt in zijn onderzoek. Als gesteld wordt vanuit het bovenstaande dat kwaliteit gaat over het pedagogisch-didactische, de inhoud en het resultaat, dan lag de focus van dit onderzoek op alle drie de elementen.



“De zoektocht naar een plaats in de wereld en naar zichzelf”, wat in wezen een onontkoombare paradox is. Deze vraag wordt – indien gesteld – doorgaans nooit beantwoord”
(De Keersmaeker, 2008).

2.2. Kwaliteitsvolle danseducatie

Vanuit eerdere onderzoeken en definities van danseducatie door Bamford (2006), Dieckman (2009), Maes (2013) en het boek 'Dans in Samenhang' van Vera Bergman (2012) wordt in dit onderzoek volgende definitie van kwaliteitsvolle danseducatie gehanteerd:

Danseducatie is de ontwikkeling van fysieke, cognitieve, sociale, affectieve en artistieke vaardigheden die het mogelijk maken dans in al zijn vormen te leren kennen, ervaren, beleven, waarderen, interpreteren, beoordelen en beoefenen; dit zowel met dans als doel en middel op een actieve, receptieve of reflectieve manier. Education in and through Dance (Bamford, 2006; Dieckman, 2009; Maes, 2013; Bergman, 2012).

De kwaliteit van danseducatie werd onderzocht door Brouwer (2013).

In haar onderzoek staat dans in het primair onderwijs centraal.

Ze stelt dat die zowel een expressieve als esthetische kwaliteit biedt waardoor het fysieke, creatieve en beschouwende vaardigheden aan kan leren. Dieckman (2009) vult de kwaliteit van danseducatie aan met cognitieve, sociale (Giguere, 2011), affectieve (Wildschut, 2003) en artistieke vaardigheden. Zij benadrukt de culturele oriëntatie en de algemene ontwikkeling die dans kan bieden mits inhoudelijke kwaliteit gewaarborgd wordt. Ook uit de literatuur (Bergman, 2012; Smith-Autard 2002 als in Brouwer, 2013) over danseducatie vallen deze bovengenoemde kwaliteiten af te leiden. Andere kwaliteiten van dans die teruggevonden werden in de literatuur zijn: het leren gebruiken van bewegingen, taal en symbolen, muziek en spel om hiermee gevoelens, ervaringen en empathie uit te drukken (Bergman, 2012; Humphrey, 1987; North, 1990; Behrends, Müller en Dziobek, 2012). Schupp (2015) haalt dan weer de kracht van dans om samen te leren werken aan. Voets (2014) legt een link met CiS door te stellen dat dans kan leren om waar te nemen, te interpreteren, contextualiseren, analyseren en evalueren. Wat betreft Vlaamse danseducatie zien we dat er vooral onderzoek gedaan is in het secundair onderwijs door Dafne Maes (2013). Zij benadrukt het belang van de danseducator voor kwaliteitsvolle danseducatie. Die kan bereikt worden door vorming, artistieke competentie en artistieke attitude (experimenteren/innoveren, coachen/begeleiden, organiseren/coördineren, samenwerken).



*“Ik vind het belangrijk dat de creativiteit bij kinderen blijvend gestimuleerd wordt. Het lichaam is een belangrijke bron van kennis die in onze maatschappij nog onderbenut wordt.”
(Marchant - Expert, 2018)*

Vanuit het theoretisch kader van CiS(v) (Van Heusden, 2010; Vermeersch, 2016) waarin kwaliteitsbegrippen voor dansonderwijs worden genoemd, werden deze begrippen geoperationaliseerd. De operationalisering is voorgelegd aan en bijgestuurd door Lode Vermeersch en Barend Van Heusden (zie bijlage 1 & 5).

DEEL TWEE

- Literatuurstudie (deelvraag 1) -

Dit deel formuleert een antwoord op de eerste deelvraag van het onderzoek: Hoe zou danseducatie volgens de theorie 'Cultuur in de Spiegel' vormgegeven moeten worden in het Vlaamse lager onderwijs? Bovenstaande verklaringen van de theorie, de ontwikkeling van de culturele basisvaardigheden bij de onderzoekspopulatie alsook enkele nieuwe inzichten werden voor de beantwoording van de deelvraag onderzocht. Het indicatoren­schema werd geconcretiseerd.



Hoofdstuk 3: Literatuurstudie – Dans in de Spiegel

Voor het begin van dit hoofdstuk wordt Van Heusden (2017) geciteerd. Hij gebruikte ooit de uitdrukking '*reculer pour mieux sauter*'. Ga terug naar de basis om nadien verder te kunnen springen.

3.1. Formele danseducatie in Vlaanderen: een beknopte geschiedenis

Uit de geschiedenisboeken weten we dat de eerste dansmeesters en de eerste vorm van danseducatie ontstonden in de 15^e eeuw. Later in de 17^e eeuw werd het beroep pas officieel erkend aan het hof van koning Lodewijk XIV (De Wilde, 2012). In de 19^{de} eeuw was er sprake van een enge definitie van kunsteducatie. De functie van het overbrengen van de kunsten werd door een lange traditie toegewezen aan de hoge klasse. Een elitegroep van politici, kerk en overheid bepaalde wat goede kunst was. In de jaren '50 en '60 vond er een paradigmashift plaats naar eerder expressief en later reflectief cultuuronderwijs. Men ging van onderwijzen naar leren, van 'absorptie' naar 'constructie van kennis'; van een 'input-output-model' naar 'onafhankelijk leren' en van 'individueel' naar 'collectief' leren. Er werd meer gewerkt op 'competenties' in plaats van 'kennisinhoudelijk'. Het gevoel en besef van het belang om transversaal te gaan werken bleef groeien en bleek cruciaal (Schramme, 2017). Toen Arthur Danto in de jaren '70 zelfs stelde dat kunst, en dus dans, niet bestaat, zorgde dit voor een crisis in de kunst- en onderwijswereld (Van Heusden, 2010). Wat onderwees men nu? En hoe? Er ontbrak een theorie, een wetenschappelijke onderbouwing en legitimering (Van Heusden, 2017).

3.1.1. Ontwikkelingsdoelen en eindtermen met betrekking tot dans in de lagere school

Vlaanderen heeft sinds 1991 de bevoegdheid over onderwijs. In 1998-99 werden eindtermen ingevoerd met onder meer muzische vorming en vaardigheden die gingen van reflecteren tot genieten. In de praktijk kan momenteel worden vastgesteld dat de invulling sterk verschilt per school (Schramme, 2017). Vermeersch (2017) zegt dat veel eindtermen in Vlaanderen culturele zaken aanraken maar slechts weinig uren specifiek voor cultuur toegekend zijn. Al is dat volgens hem moeilijk meetbaar aangezien al het onderwijs in cultuur, cultuuronderwijs is. Verder is er geen expliciete samenhang te vinden met cultuur(reflectieve)doelen en weinig uitspraak over culturele media en onderwerpen. De muzische vorming waar dans onder thuis te brengen is, wordt nog te vaak gezien als artistieke vorming met vooral mediale vaardigheden die aangeleerd worden.

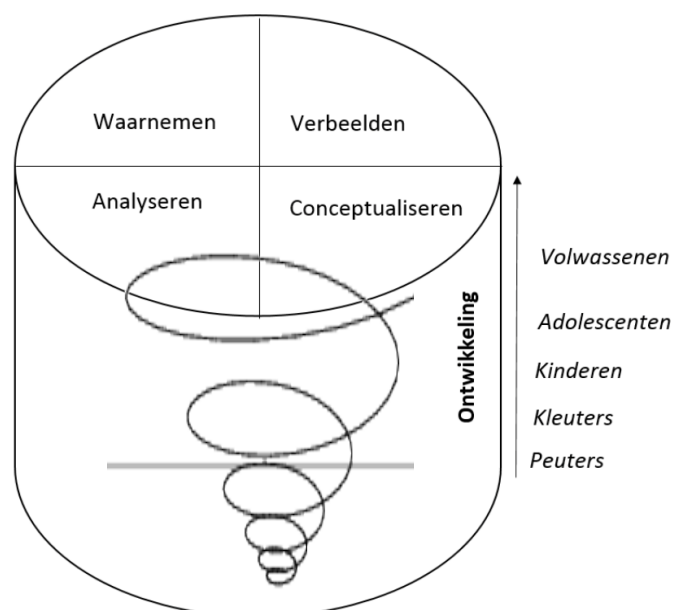
Het 'ervaren en uitproberen' primeert boven het 'kennen en kunnen'. Deze uitspraak strookt met de door Vermeersch (2016) opgestelde ontwikkeling in culturele basisvaardigheden, waarbij lagere schoolkinderen vooral groeien in verbeelden en conceptualiseren, die vallen in de motorische en productieve helft. Deze groei wordt hieronder nader toegelicht.

3.1.2. Basisvaardigheden voor lagere schoolkinderen

Om culturele leeractiviteiten, in dit geval danseducatie, af te stemmen op de lerende, is het belangrijk goed aan te sluiten bij wat de leerling al weet en kan. Het Vlaamse onderzoeksteam onder leiding van Lode Vermeersch schreef in 2016: '*Culturele basisvaardigheden – een ontwikkelingslijn op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*'.

Een ontwikkelingslijn is een instrument dat de verschillende stappen beschrijft van een (continue) ontwikkeling van een individu aangaande een bepaald ontwikkelingsaspect.

Het instrument heeft in de eerste plaats betrekking op de leerling(en). Een ontwikkelingslijn kan gebruikt worden bij het ontwerpen van educatieve activiteiten (Vermeersch et al., 2016). Belangrijk is te begrijpen dat een ontwikkelingslijn dus hoofdzakelijk de ontwikkeling van een individu beschrijft, waar een leerlijn eerder oriëntering in een leertraject (hoe en wat wordt geleerd en tot welk niveau een leerinspanning moet leiden) biedt. Vermeersch et al. (2016) benadrukken dat de vaardigheden niet in de betekenis gebruikt worden dat ze steeds te maken hebben met een bepaalde motorische handeling. Ze moeten eerder gezien worden als algemene competenties, zowel sensorisch gestuurd (waarnemen en analyseren) als motorisch sturend (verbeelden en conceptualiseren). De meta-cognitieve ontwikkeling van het cultureel bewustzijn werd ook beschreven in de publicatie (zie bijlage 13).



Afbeelding 5: Ontwikkeling van de culturele basisvaardigheden.

Hieronder wordt iedere vaardigheid nader toegelicht en geoperationaliseerd naar de doelpopulatie van dit onderzoek: 6-12 jarigen met betrekking tot dans. Dit zoals Van Dorsten (2015) aanraadde met betrekking tot het begrip van het doel van de vaardigheden. Op die manier geeft het inzicht in bepaalde ankerpunten voor een doorlopende leerlijn. De ontwikkelingslijn geschetst door Vermeersch et al. (2016) is niet discipline-specifiek, deze vertaling werd in dit onderzoek wel gemaakt. Een leerlijn wordt verondersteld cumulatief, aansluitend en afgestemd op de ontwikkeling van kinderen te zijn (Van Heusden, 2010).



Afbeelding 6: Schematisch overzicht van de ontwikkeling van de cognitieve vaardigheden tussen 4 en 18 jaar (Vermeersch, 2016).

o Waarnemen

Waarnemen omvat alle vaardigheden die te maken hebben met het vergaren van (nieuwe) informatie. Dat zijn in de eerste plaats zintuiglijke vaardigheden zoals zien, voelen, ruiken, ... Deze zintuiglijke of sensorische vaardigheden zijn gericht op het leren kennen en ontdekken van de wereld. Dit ervaringsproces is steeds gebaseerd op de eigen herinneringen, dus op dat wat we al weten. Zo wordt gewerkt aan een waarnemingsgeheugen (herinneringen aan dat wat eerder waargenomen werd, cfr. constructivisme). Ze kennen betekenis toe aan de waargenomen objecten. Tijdens dat proces van betekenis geven spelen emoties een centrale rol. Waarnemen wordt opgedeeld in drie deelvaardigheden:

- 1) zintuiglijke waarneming: het verwerven van informatie via de zintuigen zoals de ritmes van muziek opnemen.
- 2) ervaren en beleven: het actief selecteren van zintuiglijke informatie en de ervaring die daardoor wordt uitgelokt via een gecontroleerd en bewust proces dat een zeer mentale concentratie of aandacht vereist en gestuurd wordt door emotie. Zoals het uitkiezen van één enkele muzieklijn voor een frase.
- 3) memoriseren en herkennen: het registreren en opbouwen van een waarnemingsgeheugen waarbij nieuwe waarnemingen worden gekoppeld aan reeds bestaande kennis, ervaringen of vaststellingen en op basis daarvan betekenis krijgen. Zoals het koppelen van maatsoorten aan bewegingen en het onthouden van een choreografie. Het gaat dus om het al dan niet kennen en herkennen van verworven informatie. Het is niet

*“Bij dans
beleef je
dingen.”
(Ilian- leerling,
2018)*

enkel visueel maar vormt een algemene term voor alle manieren waarop we informatie uit de omgeving kunnen opdoen via zintuigen. Het ontwikkelen en gebruik van deze zintuigen is iets dat mensen quasi automatisch doen (Vermeersch et al., 2016; Van Heusden, 2010).

De leeftijdscategorie van het onderzoek, 6 tot 12 jaar, ontwikkelt zich vooral binnen de deelvaardigheid beleven en ervaren. Er werd vastgesteld dat vooral de vaardigheid waarnemen afneemt voor beweging (Vermeersch et al., 2014) en dus voor dans. Deze informatie zorgde voor een uitbreiding van het indicatorenschema (zie bijlage 1).

Ontwikkeling 6-12 jaar		
Waarnemen <i>Het leren vaststellen, ervaren en (her)kennen van cultuur.</i>	Zintuigelijke waarneming	/
	Ervaren en beleven van gerichte waarneming (gecontroleerd – bewust)	Systematische waarneming Gedetailleerd Selectief Aangepast Gepland Perceptuele exploratie Waarneming gestuurd door concepten Perceptuele reorganisatie Inhibitie Belangstelling echtheid Interesse extremen Selectieve aandacht Negeren irrelevante informatie Waardering Onderscheid werkelijkheid en psychologische motieven
	Memoriseren en herkennen	Betere herrineringsstrategieën Perceptuele schematisering

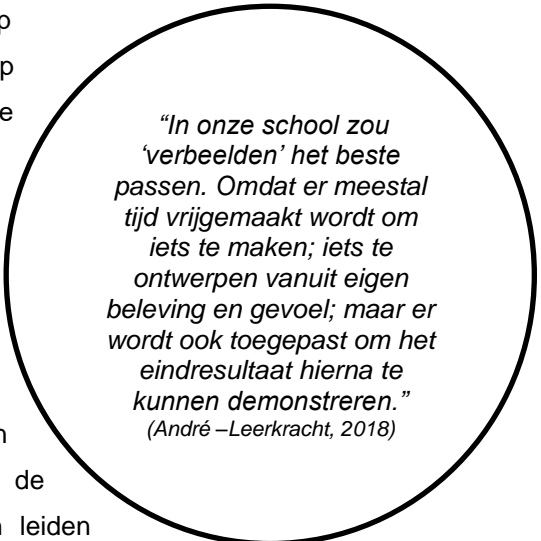
Tabel 2: Indicatorenschema deel 2

o Verbeelden

Verbeelden betreft het gebruiken of manipuleren van datgene wat waargenomen wordt/werd. Verbeelding is het vermogen om van bekende elementen iets nieuws te maken (Van Heusden, 2010). Zo weten de meeste mensen al wat fysiek contact is. Dat kan voor hen een mentale voorstelling zijn (bv. Een droombeeld) of een tastbaar materieel product (bv. Een knuffelbeer). De vaardigheid verbeelding ligt vrij dicht bij 'creativiteit' en 'innovatie' in de betekenis van het iets origineel toevoegt aan dat wat al bestaat. Het brengt namelijk aanwezige elementen samen in een (coherent) nieuw geheel zodat nieuwe mogelijkheden ontstaan. Je hebt contact met iemand anders door middel van beweging. Verbeelding berust op het zich voorstellen van mogelijke standen van zaken in de directe fysieke en sociale omgeving en het handelen om deze mogelijkheden vorm te geven en werkelijk te maken. Het behelst een beweging 'naar de wereld' toe, de wereld wordt naar de hand gezet (gemanipuleerd – het duet wordt gemanipuleerd). Deze vaardigheid wordt opgedeeld in drie deelvaardigheden:

- 1) verbeelden en verzinnen: een mentale voorstelling of representatie maken los van directe waarnemingen en deze in gedachten aanpassen.
- 2) lichamelijke uitdrukken: met het lichaam creëren of uitdrukken van een gevoel, een idee, een rol, een mening,.....
- 3) het creëren en uitvoeren met materieel en techniek: een materieel product maken, aangestuurd door een eigen mentale representatie en het eigen beeldend vermogen. Het gebruik van materialen en technieken zijn daarvoor essentieel.

De term roept vooral verzinnen en verbeelden op maar duidt voornamelijk op alle manieren waarop we concreet iets 'doen' met de sensorische informatie die we (eerder) opdoen in de vaardigheid waarnemen. Een scherpe waarneming en een goed waarnemingsgeheugen zijn dus belangrijke voorwaarden voor het proces van verbeelding (Van Heusden, 2011; Vermeersch et al., 2016; M. Van der Hoeven et al., 2014) zo ontstaan nieuwe voorstellingen die tot het gebruik en de creatie van artefacten en technieken kunnen leiden (Dekeyzer, 2013). Om het onderscheid te maken met het louter theoretisch of analytisch denken is het belangrijk het verbeelden steeds te zien als een cognitieve vaardigheid die betrekking heeft op zeer concrete beelden en dingen (Van Heusden, 2012, p. 4). Het wordt



*“In onze school zou ‘verbeelden’ het beste passen. Omdat er meestal tijd vrijgemaakt wordt om iets te maken; iets te ontwerpen vanuit eigen beleving en gevoel; maar er wordt ook toegepast om het eindresultaat hierna te kunnen demonstreren.”
(André –Leerkracht, 2018)*

vaak omschreven als de vaardigheid waar vooral kunstenaars van houden, waar kunst met cultuur in verband gebracht wordt (Schramme, 2017). Het is dan ook niet verwonderlijk dat dans onder deze vaardigheid geplaatst wordt (B. Van Heusden, persoonlijke communicatie op 12 april 2018). Bij verbeelden valt op dat deze leeftijdscategorie zich vooral aan het ontwikkelen is binnen de deelvaardigheid verbeelden en verzinnen. De bovenstaande informatie zorgde voor een aanvulling van het indicatorenscema:

Ontwikkeling 6-12 jaar		
Verbeelden <i>Het gebruiken of manipuleren van datgene dat waargenomen wordt/werd.</i>	Verbeelden en verzinnen	(Belang) Echtheid Realisme Informatie manipuleren Fantastische elementen met stereotiepe kenmerken Grotere cognitieve mogelijkheden Verbeelden volgens concepten Meer detail
	Lichamelijk uitdrukken	Fantastische elementen met stereotiepe kenmerken Emoties faken Associatief spel Maken of doen belangrijk
	Creëren en uitvoeren materiaal en techniek	Realisme

Tabel 3: Indicatorenscema deel 3

○ Conceptualiseren

Conceptualiseren betekent het abstraheren van de concrete waarneming en verbeelding tot concepten of begrippen. Het is een vaardigheid die heel dicht bij het talige vermogen ligt, omdat het gaat over het omzetten van concrete elementen in abstracte tekens. De concepten die gebruikt worden, zijn afhankelijk van sociale conventies of afspraken (Van Heusden, 2015; M. Van der Hoeven et al., 2014). Er worden twee deelvaardigheden onderscheid:

- 1) begripsmatig benoemen: geven van een abstracte noemer of label aan verworven zintuigelijke informatie en ervaring, creatie, enz. zonder expliciete waardering.
- 2) duiden en waarden: gebruik maken van abstracte concepten als een referentiekader om een expliciete waardering of mening duidelijk te maken. Het is dus een abstract toekennen aan iets. Het wordt samengevat als begripsmatig benoemen. Het geeft vorm en betekenis aan de wereld. Daar is een bepaalde interpretatie (Van Heusden, 2012) en het maken van de werkelijkheid (Van Heusden, 2010) voor nodig. Vandaar de deelvaardigheid duiden en waarden.

Het begripsmatig benoemen is op zich de basis voor een groter zelfbegrip (Vermeersch et al., 2016). Het is een abstracte vorm van cognitie. Het realiseren van de abstractie en het ordenen van waarnemingen gebeurt hoofdzakelijk door het gebruik van taal. Het is het maken en in stand houden van categorieën of begrippen. Door begrippen in te zetten kan de mens de ervaring opdelen en van een afstand naar zijn hand zetten. De deelvaardigheid duiden en waarden neemt de bovenhand in de ontwikkeling van kinderen van 6 tot 12 jaar. Een reflectiemoment na een eerste ronde contactimprovisatie door middel van een gesprek kan voorkomen in de dansles. Bovenstaande informatie leidde tot het aanvullen van het indicatorenschema.

Ontwikkeling 6-12 jaar		
Conceptualiseren <i>Het abstraheren van de concrete waarneming en verbeelding tot concepten of begrippen.</i>	Begripsmatig benoemen	Gebruik van (abstracte) concepten Concepten staan los van unieke kenmerken en zijn abstracter Familiariseren met symbolen en codes Narratief bewustzijn Meer organisatie en detail in verhalen Gecoördineerd zelfbeeld
	Duiden & Waarderen	Meta-linguïstisch besef Intenties mee in beschouwing nemen Conformereren naar concepten/aversie voor kritiek Langere, coherente verhalen met evaluatieve commentaar Misconcepties over kunst nemen af Conversatiestrategieën meer verfijnd Gebruik van sociaal-wenselijke stereotypering Zelfbeschrijving op basis van psychologische kenmerken

Tabel 4: Indicatorenschema deel 4

o Analyseren

Analyseren betekent dat de inbedding en context van een cultureel verschijnsel zo wordt benaderd dat de structuur of het systeem dat aan de basis ligt, wordt blootgelegd. Door te analyseren wordt wat eerder werd waargenomen, verbeeld en geconceptualiseerd in een groter geheel geplaatst en met het oog op inzicht en verklaring gelinkt aan andere waarnemingen, verbeeldingen en concepten. Zo zou er bij contactimprovisatie gekeken moeten worden naar andere duetten en het bewegen van twee organismen. Naast concrete waarnemingen maakt analyseren gebruik van abstracties. Het is gericht op het leren kennen van de werkelijkheid en niet op het zelf maken van dingen, het ligt dicht bij wat we theoretisch denken zouden kunnen noemen (Van Heusden, 2010; Vermeersch et al., 2016). Het is ontdekken (M. Van der Hoeven et al., 2014). Hierin wordt een logica ontdekt, een structuur aangebracht of modellen ingevoegd. Die cognitieve strategie heeft de grootste abstractiegraad en is beter dan de andere in staat om met verandering om te gaan (Dekeyser, 2013). De deelvaardigheden zijn:

“Leren analyseren is een belangrijke (misschien wel de belangrijkste) taak van het formele onderwijs. Dans leent zich daar heel goed voor. Het kan leerlingen (analytisch) inzicht geven in de manier waarop het lichaam als expressiemiddel gebruikt kan worden (en is gebruikt)”. (B. Van Heusden, Persoonlijke communicatie op 12 april 2018).

- 1) ontleden en onderzoeken: het zoeken en identificeren van structuren en patronen en het leggen van verbanden en relaties tussen verschillende types van informatie gebaseerd op de andere vaardigheden.
- 2) aftoetsen en verklaren: het op basis van begrip en inzicht aftoetsen van structureren, patronen en verbanden die werden gemaakt en dit op basis van eventueel andere/nieuwe informatie.

Je zou kunnen zeggen dat in deze deelvaardigheid kwaliteit vastgesteld wordt. Hij is sensorisch gestuurd. Analyseren zijn grafische media – het platte vlak. Dit is pas heel laat ontdekt in de evolutie. Jan Masschelein gebruikt hiervoor de grot. Als je daar een beer of bizon op de wand tekent, gebeurt er iets gek want het is geen echte bizon. Het is niet de werkelijkheid maar wat je herkent. Het heeft specifieke kenmerken die het tot een bizon maken zoals bijvoorbeeld de vorm of silhouetten. Die ontdekking heeft het denken van de mens

“We kozen er na een aantal jaren voor om dans te koppelen aan filosoferen, daardoor kwamen de vaardigheden conceptualiseren en analyseren meer op de voorgrond.” (Vandersypen - Expert, 2018)

enorm beïnvloed. Masschelein betoogt dat het platte vlak zich ontwikkeld heeft tot het schoolbord, het schrift en de tafel (K. Van Iseghem, persoonlijke communicatie op 30 april 2018). De basismedia van het moderne rationele, wetenschappelijke, analytische denken want daar wordt structuur zichtbaar. Bij de deelvaardigheid ontleden en onderzoeken zien we een grotere nadruk voor lagere schoolkinderen.

Ontwikkeling 6-12 jaar		
Analyseren <i>De inbedding en context van een cultureel verschijnsel wordt zo benaderd dat de structuur of het systeem dat aan de basis ligt blootgelegd wordt.</i>	Ontleden & Onderzoeken	Logische (complex -causaal) redeneren Spatiaal redeneren Begrip van functionaliteit Temporeel inzicht Klasseninclusie Decentralisme Relatie tussen tijd en ruimte Openheid voor ambiguïteit in redeneren Analytisch vermogen nog niet volledig ontwikkeld Mutual role taking Notie deduceerbaarheid Elaboratie
	Aftoetsen & Verklaren	Transitief denken Verklaring op grond van verbeelding Conservatie Nadenken over meningen en standaarden van anderen Afstand van eigen overtuigingen

Tabel 5: Indicatorenschema deel 5

DEELCONCLUSIE

Op grond van de bovenstaande literatuur werd een antwoord geformuleerd op de eerste deelvraag. Dit rekening houdend met de verschillen tussen de Nederlandse en Vlaamse theorie die bij de operationalisering nauwkeurig werden samengevoegd en in essentie hetzelfde zijn.

Deelvraag 1: Hoe zou danseducatie volgens de theorie ‘Cultuur in de Spiegel’ vormgegeven moeten worden voor het Vlaamse lager onderwijs?

Het antwoord is terug te vinden in het volledige indicatoren­schema (bijlage 1). Als al de vermelde actiecriteria worden toegepast zou dat moeten leiden tot een groter (dans)cultureel zelfbewustzijn van de leerlingen, een duidelijke visie en een doorlopende leerlijn voor danseducatie in integratie met de andere vakken op de lagere school. Het theoretisch kader zou ingezet worden als instrument voor de leerkrachten om na te gaan in welke mate hun pedagogisch didactisch handelen en denken met betrekking tot dans is. Dans zou vanuit de vaardigheden en cultuurdragers benaderd moeten worden als proces van betekenisgeving. Het uiteindelijke kwaliteitsdoel van CiS.

DEEL DRIE

Hoofdstuk 4: Methode

Hoofdstuk 5: Resultaten

Hoofdstuk 6: Conclusie en discussie



Hoofdstuk 4: Methode

4.1. Type onderzoek

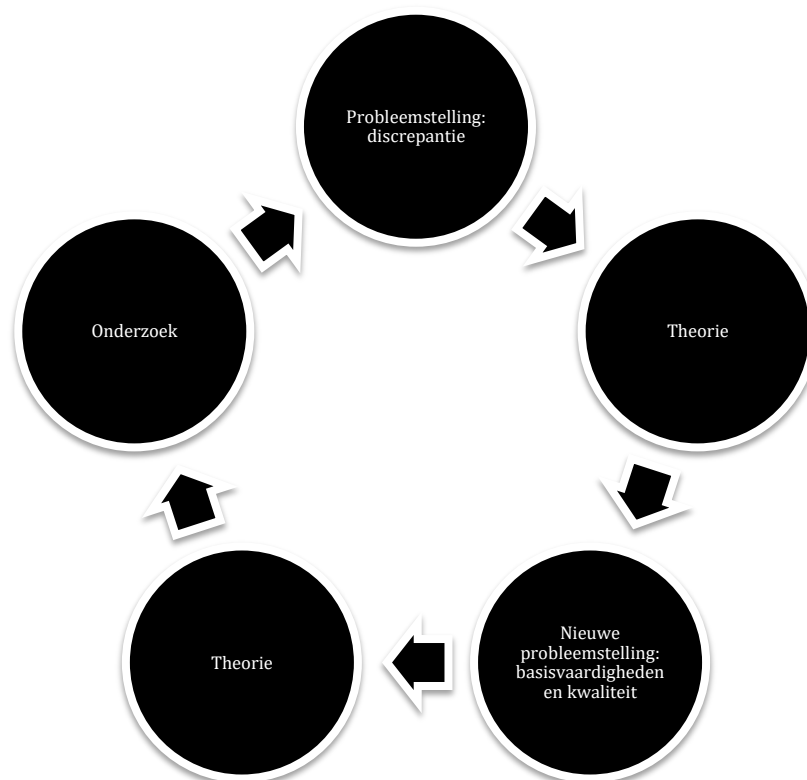
Het ontologisch uitgangspunt van dit onderzoek is dat danseducatie in de Vlaamse formele schoolcontext nood heeft aan een theoretische onderbouwing zoals 'Cultuur in de Spiegel Vlaanderen' om te komen tot kwaliteit. Vanuit epistemologisch standpunt werd gekeken of die nood er daadwerkelijk is en in welke mate het theoretische kader reeds (h)erkend wordt. Het onderzoeksgebied en doelpopulatie waren de formele danseducatie in het Vlaamse lager onderwijs. Om de problematiek van het onderzoeksonderwerp nader te bekijken werd gebruik gemaakt van een kwalitatief, vergelijkend praktijkonderzoek (Van Der Donk & Van Lanen, 2016). Er kan gesproken worden over een kwalitatief onderzoek doordat het onderzoek diepgang beoogde en met name de kwaliteitservaring van leerlingen, leerkrachten en experts binnen danseducatie onderzocht (Van Der Donk & Van Lanen, 2016). Zij worden namelijk primair geconfronteerd met het onderzoeksgebied. Ze kwamen voort uit random sampling (gestratificeerd) en werden onderverdeeld in strate namelijk de leerlingen, leerkrachten en experts (Swanborn, 2010). Anderzijds zou gesteld kunnen worden dat er kwantitatieve data zijn verzameld met de gesloten vragen. Echter is het zo dat ook daar een waardeoordeel aan verbonden was en deze data werden daarom als kwalitatief behandeld.

Om de validiteit en betrouwbaarheid te verhogen werden 7 schoolgroepen onderzocht. Het onderzoekresultaat gaat over hun beleving, deze staat centraal en kan ieder moment wisselen. De analyse van de verzamelde data werd tweemaal doorlopen om fouten te vermijden. De inhoudelijke validiteit is tevens terug te brengen naar deze 7 schoolgroepen. Het generaliseren van de resultaten was nooit het hoofddoel. Dit onderzoek kent triangulatie doordat er drie verschillende groepen onderzoeksobjecten werden ingezet naast literatuuronderzoek. Het onderzoek vond plaats binnen een klein tijdsbestek, december 2017- mei 2018. Om binnen een korte tijdsperiode zoveel mogelijk informatie te kunnen verzamelen werd gekozen voor onderstaande methode van dataverzameling.

4.2. Dataverzameling en -analyse

Omwille van de brede doelpopulatie werd geopteerd, om een operationele populatie (Verhoeven, 2011) te selecteren voor een steekproef. Dit op basis van het al dan niet aanwezig zijn van dans op de school (binnen de gestelde contexten zoals workshop, binnen MO,...) en bereidwilligheid tot medewerking aan het onderzoek. Er werden 7 klasgroepen verkregen uit contact met meer dan 48 scholen (bijlage 2). Het vormt dus geen representatie voor alle scholen in Vlaanderen, nog is het een aselechte groep te noemen. Dit is wel de zaak voor leerkrachten en experts (bijlage 3 & 4). Sommige van hen zijn verbonden aan de onderzochte klasgroepen anderen zijn via zoekfuncties zoals de website van de Vlaamse Overheid bereikt (Van Der Donk & Van Lanen, 2016). In dit onderzoek is gekozen voor geoperationaliseerde begrippen (bijlage 1). Dit betekent dat danseducatie bekeken werd vanuit abstracte begrippen. Deze werden naar kwaliteitsnormen vertaald. *“Wat goed*

cultuuronderwijs is kunnen we alleen bepalen als we criteria voor kwaliteit vaststellen” (Konings, 2017; Sardes, 2014). De kwaliteitscriteria waaraan dit onderzoek nood had werden enerzijds geschetst door de CiS-theorie en anderzijds gedestilleerd uit het Vlaamse onderzoek. Ze werden in de vorm van een indicatorenschema voorgelegd aan Van Heusden en Vermeersch in een eerste versie en aangepast op 20 en 23 november 2017. Na het literatuuronderzoek werd het schema een tweede maal verzonden en aangepast aan de hand van feedback van Barend Van Heusden op 12 april 2018 (zie bijlage 5). Hierbij is het van belang te erkennen dat er voor de operationalisering van de begrippen een koppeling gemaakt werd tussen de begrippen vanuit een neutrale analyse zoals CiS(v) en kwaliteitsindicatoren die een normatieve uitspraak doen. Bij deze vertaling van abstract naar specifiek kan er dus nuance verloren gegaan zijn. De onderzoeker is er zich van bewust dat niet alle turfbare begrippen de abstracte concepten helemaal afdekken, cfr. constructvaliditeit. Daarom moet er bij het evalueren van kwaliteit steeds opnieuw met elkaar vastgesteld worden wat daar precies onder verstaan wordt (Guba & Lincoln, 1989 als in Meerkerk en Van Es, 2016) dit gebeurde voor dit onderzoek in Hoofdstuk 2: Kwaliteitsvolle Danseducatie. De vergelijking tussen de theorie en het veld stelt zich in de mate van het mogelijke los van het feit of de theorie al dan niet correct is. Onderstaande onderzoekscyclus werd hierbij gehanteerd (Verhoeven, 2011):



Afbeelding 7: Onderzoekscyclus

Dit alles leidde tot onderstaande methode om de deelvragen te beantwoorden:

Deelvraag	Methode	Doelpopulatie
1	Literatuurstudie	/
2	Brainstorm Open Vragen Gesloten vragen	Experts danseducatie
3	Brainstorm Open Vragen Gesloten vragen	Leerkrachten algemeen, leerkrachten MV, leerkrachten LO, dansleerkrachten
4	Brainstorm Open Vragen Gesloten vragen	Leerlingen lagere school

Tabel 6: Onderzoeksmethode

De literatuurstudie bestond uit gesprekken in het Vlaamse parlement, interviews van ministers en experts, conceptnota's alsook opiniestukken, beleidsstukken en eerdere onderzoeken naar danseducatie of CiS. Daarnaast werd informatie gehaald uit verschillende gesprekken met Katrien Van Iseghem, een presentatie op De Dag van de Cultuureducatie en het Research Festival op Codarts. Er werd voor de beantwoording van deelvragen twee tot en met vier gebruik gemaakt van drie vormen dataverzameling:

1. Brainstorm

Voor de analyse van de brainstorm waarbij er op een minder gestructureerde manier data verzameld werden, werd er gebruik gemaakt van open coderen op inductieve wijze (Van Der Donk & Van Lanen, 2016 p. 238.). De categorieën ontstonden vanuit de geschreven woorden. De bevroegden werden door tijdsgebrek niet meer gevraagd de genoemde begrippen uit te leggen waardoor verdere codering niet mogelijk was. De antwoorden werden tot één lange lijst gemaakt per respondentengroep (leerlingen, leerkrachten, experts) om ze zo te kunnen categoriseren en tellen. Daarnaast werd, zoals aangeraden door Van Der Donk & Van Lanen (2016), de benoeming binnen deze concept map louter ter illustratie gebruikt in het onderzoeksrapport.

2. Open vragen

Voor de analyse van deze data werd gekozen voor reeds bestaande categorieën uit het literatuuronderzoek en het indicatoren schema: thematisch coderen op deductieve werkwijze (Van Der Donk & Van Lanen, 2016; Verhoeven, 2011). Er werd in de transcriptie bij de leerlingen, leerkrachten en experts gezocht naar

tekstfragmenten die betrekking hadden op een of meer van de benoemde categorieën. Het instrument hiervoor was het indicatoren­schema (bijlage 1). Op deze wijze kon een frequentie-analyse vergelijken in welke mate iedere indicator genoemd werden. Nadien werden ze nog axiaal en selectief gecodeerd (Verhoeven, 2011) tot ze een schematisch frequentiemodel vormden (zie resultaat). Enkel de verbale uitspraken van de leerlingen werden geanalyseerd.

3. Gesloten vragen

Deze analyse heeft gekeken hoe vaak een bepaalde mogelijkheid gekozen was. De resultaten werden getransformeerd in staafdiagrammen (bijlage 9-10-11) en gebruikt ter ondersteuning van het kwalitatieve onderzoek (Van Der Donk & Van Lanen, 2016). De leerlingen beantwoordden deze vragen na het zien van een compilatievideo ([klik hier](#)). Bij de verschillende klas­groepen, die hiertoe een informed consent tekenden, werden deze video-opnames eerder gemaakt tijdens één dansmoment (bijlage 14). Dit gebeurde telkens (met uitzondering van De Piramide) met twee camera's. Een vaste en een los gedragen door de onderzoeker. Om te komen tot de videocompilatie voor de vragenlijsten en interviews werden de video-opnames geanalyseerd aan de hand van het indicatoren­schema. Een medestudent controleerde deze indeling en stuurde hem bij (bijlage 12). Vera Meeuwis, onderzoeker bij LKCA, gaf feedback op de vraagstelling (V. Meeuwis, persoonlijk communicatie op 27 maart 2018). De vragenlijsten werden op 28 maart 2018 getest bij een groep leerlingen en leerkrachten en geredigeerd zodat de vragen duidelijker waren. Verder werd een voorbeeld gegeven per onderdeel zodat de bedoeling duidelijk was voor de respondent. Daarnaast was het abstractieniveau waarmee Van Heusden werkt niet hetzelfde als het niveau van de leerlingen. Om deze reden werden de vragen aangepast. De gestelde vragen aan zowel leerlingen, leerkrachten als experts werden verbonden aan het indicatorenkader en aan elkaar om vergelijking mogelijk te maken (bijlage 8). Daarnaast werd getracht alle videofragmenten zo te selecteren zodat het momenten weergeeft waarop de leerlingen zich niet meer bewust waren van de camera. Bij de bevraging werd gebruik gemaakt van de 5-puntenschaal van Likert (Verhoeven, 2011), voor de leerlingen aan de hand van 5 duimen. Dit bevindt zich met andere woorden op het ordinale niveau (Swanborn, 2010) Bij de grafieken geeft de nul telkens de non-response op die bepaalde vraag weer.

4.3. Ethische overwegingen

Codarts hanteert geen interne ethische commissie voor onderzoek. Met betrekking tot de onderzoeksmethode zijn er echter wel een aantal zaken te overwegen. Hiervoor werd de door Codarts onderschreven '*Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*' (Andriessen et al, 2010 uit W. Kuijper, persoonlijke communicatie op 8 september 2017) ingezet. Belangrijk daarnaast is te erkennen dat de mate van (h)erkenning, zoals geschreven in de onderzoeksvraag, ook de mate van negatieve erkenning kan zijn. Een bepaalde indicator kan heel hoog scoren in de mate van erkenning. Dit kan echter zo zijn doordat het zo vaak aangehaald is door de respondenten als niet aanwezig.



Hoofdstuk 5: RESULTATEN

In dit deel wordt het indicatorenschema, alsook het resultaat van deelvraag 1, in verband gebracht met de verworven data over danseducatie in de Vlaamse lagere school. Dit gebeurt aan de hand van de voor dit onderzoek geformuleerde deelvragen twee tot en met vier. Hiervoor werd telkens een deelconclusie gemaakt ten aanzien van de kwaliteitsverbetering. In hoofdstuk 6 werd uit de onderstaande resultaten een overkoepelende conclusie op de hoofdvraag gegeven.

Algemene toelichting

Deze studie heeft getracht op drie verschillende wijzen, bij haar onderzoeksgroepen, de mate van (h)erkenning te achterhalen. Het bevroeg 134 van de oorspronkelijk gecontacteerde 163 lagere schoolkinderen met een gemiddelde leeftijd van 8,5 jaar. Daarnaast bevroeg het 12 leerkrachten van de verwachte 27 en 10 experts van de 18 gecontacteerde. Vier respondenten gaven de vragenlijst terug na de deadline. Daardoor werden hun resultaten als non-response beschouwd. Zoals gelezen kon worden in de onderzoeksmethode (Hoofdstuk 4) werden drie manieren van data-verzameling gebruikt. Dit stroomt natuurlijkerwijs door in drie vormen van data-analyse. De eerste is een denkschema, de tweede een frequentie-analyse vanuit thematische codering (Van Der Donk & Van Lanen, 2016) en de gesloten vragen werden verwerkt in grafieken (bijlage 9-10-11). Hieronder worden de cijfers uit de grafieken verklaard, deze begrippen komen voort uit de codering van de open vragen. Hun betekenis wordt later toegelicht.

0: Non-response

1: Geen erkenning

2: Lage mate van erkenning

3: Middel mate van erkenning

4: Middel hoge mate van erkenning

5: Hoge mate van erkenning

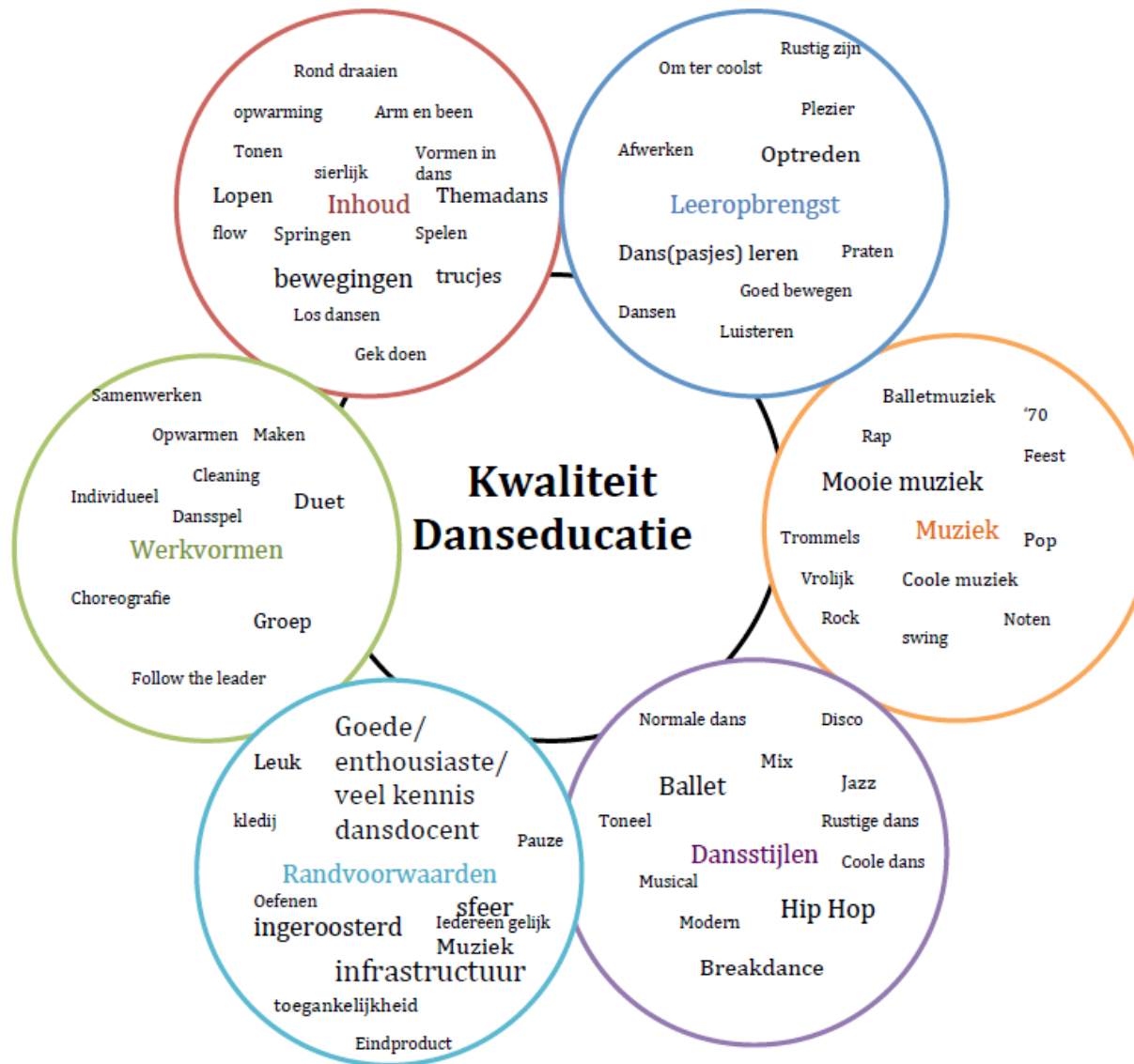
Deelvraag 2: In welke mate (h)erkennen leerlingen CiS(v) als kwalitatieve danseducatie in het Vlaamse lager onderwijs?

Het proces van open codering (Verhoeven, 2011) heeft bij de leerlingen geleid tot 6 indicatoren met betrekking tot kwaliteitsvolle danseducatie. Het resultaat daarvan is te zien in Afbeelding 11. De uitkomsten van de brainstorm waren per klasgroep anders, ook het accent dat ze verkozen binnen de 6 indicatoren was gevarieerd. Hoe groter de woorden in het denkschema staan, hoe meer ze vermeld werden door de leerlingen als een factor van kwalitatieve danseducatie in de lagere schoolcontext.

De mate van erkenning van de cultuurtheorie werd in tweede instantie bevestigd aan de hand van open vragen. Open vragen 1 tot 5 (bijlage 6) werden met een thematische codering van de transcripties (Van Der Donk & Van Lanen, 2016) geanalyseerd. Het indicatorenschema (bijlage 1) stond in om de verschillende gelabelde tekstfragmenten te sorteren en zo te komen tot een frequentie-analyse, tot een analyse van de mate van (h)erkenning. Vanuit de thematische codering kwamen vijf maten van erkenning naar voren:

- *Hoge mate van erkenning*: dit betekent dat er 20 tot 30 tekstfragmenten verbonden konden worden aan de indicatoren vanuit het schema.
- *Middel hoge mate van erkenning*: dit betekent dat er 10 tot 20 tekstfragmenten verbonden konden worden aan de indicatoren uit het schema.
- *Middel mate van erkenning*: dit betekent dat er 5 tot 10 tekstfragmenten verbonden konden worden aan de indicatoren uit het schema.
- *Lage mate van erkenning*: dit betekent dat er 1 tot 5 tekstfragmenten verbonden konden worden aan de indicatoren uit het schema.
- *Geen mate van erkenning*: dit betekent dat er geen tekstfragmenten verbonden konden worden aan de indicatoren uit het schema.

Deze indeling werd in de axiale codering gebruikt om de data te verwerken. De data werden samengebracht tot kortere termen. Er werden ook elementen uit de data, die betrekking hadden op hetzelfde onderwerp maar onder een andere indicator van het schema vielen, samengevoegd. De leerlingen kregen daarnaast ter controle enkele gesloten vragen. Deze vragen, 1 a-b en 2 a-g (bijlage 6), moesten ze beantwoorden volgens de 5-puntschaal van Likert. Enkele indicatoren uit het schema leverde volgens deze wijze niet voldoende data op en werden verwijderd. Dit zijn vragen/indicatoren 11 – 24 – 25- 26- 31 – 32 – 33 – 34. De overige cijfers kunnen teruggevonden worden bij hun mate van (h)erkenning in de onderstaande resultaten.



Afbeelding 8: Samenvatting brainstorm leerlingen

In welke mate (h)erkennen leerlingen CiSv als kader voor kwalitatieve danseducatie voor het Vlaams lager onderwijs?

In Hoge Mate	In Middelhoge Mate	In Middel Mate	In lage Mate	In geen Mate
Sterke Deskundigheid	Motorische vaardigheden versterken	Overzicht verschillende leerprocessen	Zwaktes: geen geld	Visie schoolbreed gekend
Didactische werkvormen	Sterktes: Er is tijd in het wekelijkse rooster	Discipline	Gedeelde verantwoordelijkheid	Visie aanwezig
Zwakke Deskundigheid	Onveilige leeromgeving	Kritisch denken	Zelfstendig denken	Theorievernieuwing
Doel: creativiteit bevorderen	Veilige leeromgeving	Sociaal doel	Geïntegreerd in het curriculum (receptief)	Overlegmomenten Geïntegreerd lesgeven
	Evaluatie mogelijk	Gepassioneerde denken	Talentedontwikkeling	Doorlopende leerlijn
	Geïntegreerd in het curriculum (productief)	Constructief	Kritisch denken	publiekcreatie
	Zwaktes: Er is geen tijd in het wekelijkse rooster	Eindproduct	Bewust/onbewust doelstellingen	Leren interpreteren
		Verbeelden en verzinnen	cognitieve stimulatie	Leerplannen
		Lichamelijk uitdrukken	Fysieke stimulatie	Affectieve stimulatie
		Stijlspecifiek willen leren	infrastructuur	Sociale stimulatie
			Leren genieten	Gebruik van het lichaam als cultuurdrager
			Sterktes onvoldoende helder	Gebruik van taal als cultuurdrager
			zintuigelijke waarneming	Gebruik van grafische tekens als cultuurdrager
			ervaren en beleven van gericht waarneming	Aftoetsen en verklaren
			memoriseren en herkennen	
			begripsmatig benoemen	
			duiden en waarderen	
			onderzoeken en ontleden	
			muziek	
			leerkracht	
			lesopbouw	
			niet stijl-specifiek willen leren	

Afbeelding 9: In welke mate (h)erkennen leerlingen CiSv als kader voor kwalitatieve danseducatie voor het Vlaams lager onderwijs?

Uit alle verzamelde en geanalyseerde data werden enkele resultaten gevonden met betrekking tot de mate waarin leerlingen het CiS(v)-kader (h)erkennen voor kwaliteitsvolle danseducatie:

1. Met betrekking tot twee indicatoren gaven de leerlingen een hoge mate van (h)erkenning aan. Dit zijn de aanwezigheid van deskundigheid (1) en het doel: creativiteit bevorderen (15). Binnen de indicator deskundigheid werden enkele zwaktes ((h)erkenning van de afwezigheid) vastgesteld:

- a. Geen tijd voor voorstellingen/lessen/vrij dansen.
In de brainstorm geven de leerlingen het ingeroosterd zijn van dans aan als een belangrijke factor voor kwalitatieve danseducatie.
- b. De vrije keuze die leerlingen hebben om aan dans te doen.

De sterktes ((h)erkenning van aanwezigheid) waren te vinden in:

- c. Aandacht voor het individu en de eigenheid.
- d. Energie van de leerkracht.
Dit werd bevestigd in de brainstorm waar leerlingen de kennis en het enthousiasme van de leerkracht meerdere malen benoemen als belangrijke term voor de leeropbrengst van danseducatie.
- e. Belang van de seriusheid van het vak.
- f. Evenwicht met hoofdvakken.

g. Belang van muziek.

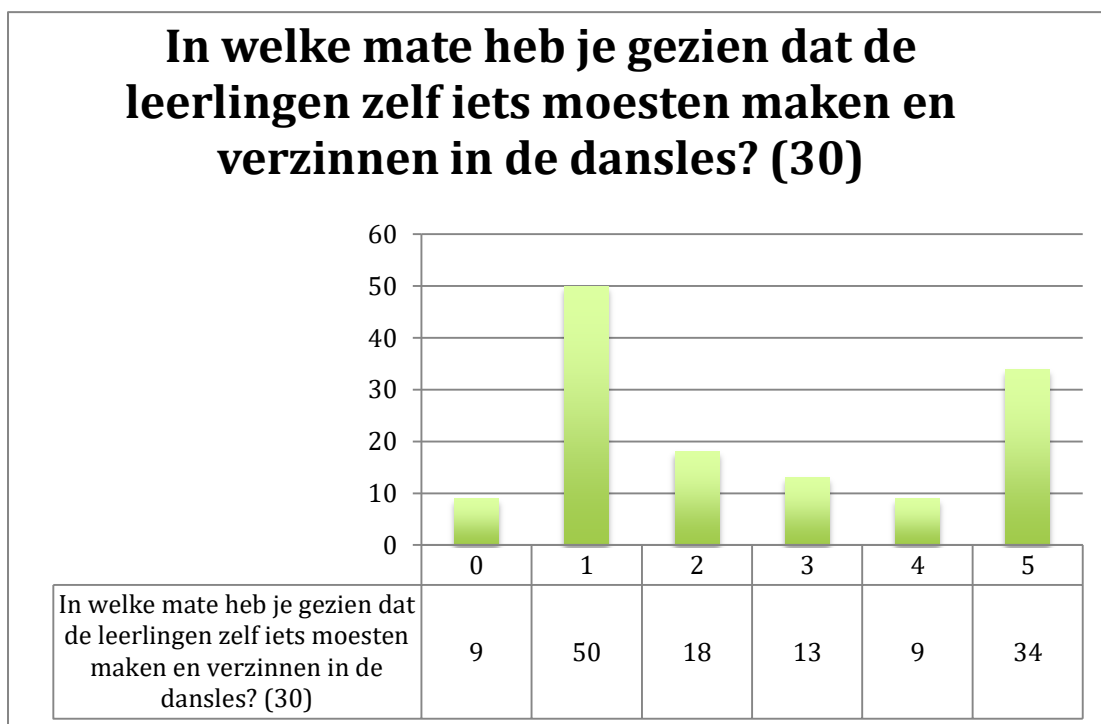
Dit werd bevestigd in de brainstorm waar leerlingen het in hele hoge mate hebben over muziek en het zelfs een nieuwe indicator geworden is.

h. Plezier als doel.

Plezier werd in de brainstorm genoemd als één van de belangrijkste leeropbrengsten van dans.

i. Beweging als doel en hulpmiddel van een gezondere levensstijl.

Op het gebied van creativiteit werd gezien dat muziek, thema, eigenheid en makerschap worden herkend door de leerlingen. Het makerschap werd in de grafiek in mindere mate erkend. Deze uitkomst kan verklaard worden door de sociale druk in de ondervraagde groepen.



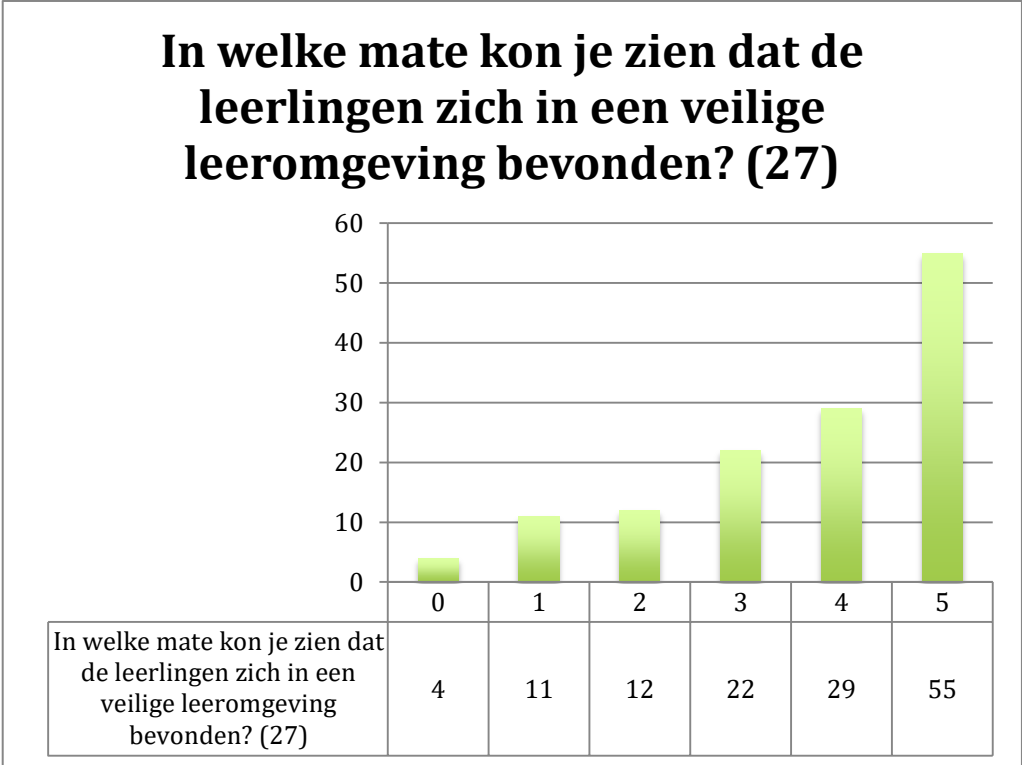
Grafiek 1: (H)erkenning van maken en verzinnen door de leerlingen.

2. De leerlingen gaven een hoge mate van (h)erkenning voor een indicator die niet in de CiS-theorie verwerkt zit. Dit zijn didactische werkvormen van de leerkracht. Deze waren heel divers. Waar dit onderzoek gekozen had om te kijken naar de leerling en zijn handelingen te zien als een resultaat van goed onderwijs, geeft de leerling aan het onderzoek weer dat hij het dit didactische aspect heel belangrijk vindt.

3. De leerlingen gaven 5 indicatoren aan met een middel hoge (h)erkenning voor kwaliteitsvolle danseducatie. Het ging over:

- a. De veilige leeromgeving (27): deze wordt volgens de leerlingen bepaald door het begrip van de lesstof, zelfvertrouwen door moeilijkheidsgraad, de groepsgrootte- en samenstelling, het gevoel van vrijheid en de dansstijl. Deze is volgens hen ook aanwezig in de dansmomenten die ze krijgen op school (zie grafiek 2).

*“Altijd als ik thuis ben laat ik me los en dan denk ik op school kan ik dat ook!”
(Emme- Leerling, 2018)*



Grafiek 2: (H)erkenning van een veilige leeromgeving door leerlingen

- b. De tijd in het wekelijkse rooster voor dans (1-2): de tijd die in meerdere of mindere mate door de leerlingen (h)erkend werd voor dans waren de speeltijd, de turnles, feestdagen, verjaardagen en MV. Toch was het opvallend dat ze aangaven dat tijdens MV maar weinig tijd vrijgemaakt wordt voor dans.

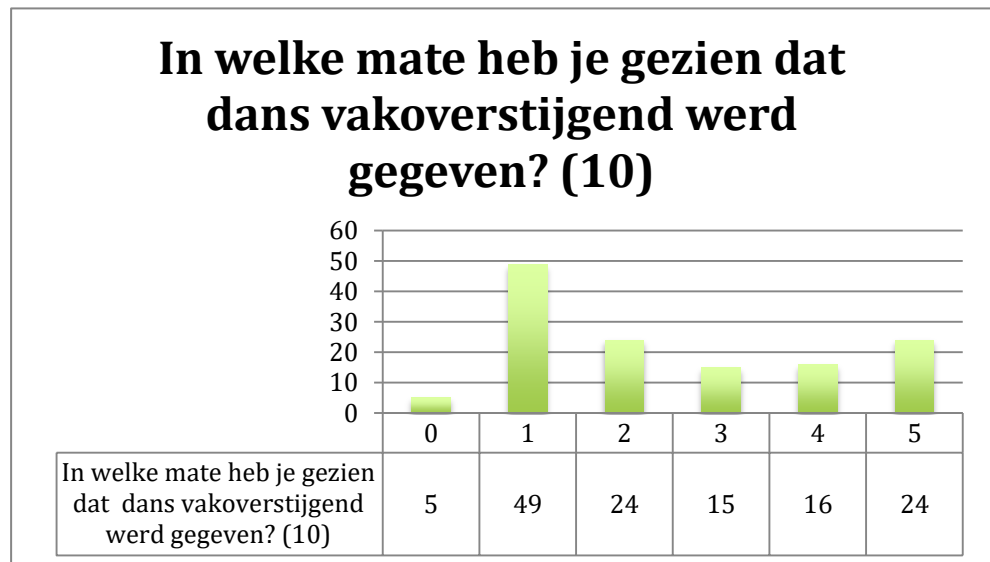
- c. De evaluatiemogelijkheid (7): het moment van evaluatie voor dans bijzonder bleek onbestaande. Leerlingen geven wel aan dat dit gebeurt in het turnrapport, besproken wordt op een oudercontact en zien het applaus van het publiek of een compliment van de leerkracht ook als evaluatievorm.

*“Soms krijg je een applaus en dan weet je dat het goed was”
(Sacha- leerling, 2018)*

- d. Het doel: motorische vaardigheden versterken (16): Hierbij werd het vaakst het aanleren van pasjes genoemd. Maar ook groot bewegen, het gebruik van het lichaam, hoogtelagen en turnvaardigheden konden uit de axiale codering gehaald worden.

In de brainstorm wordt danspasjes leren genoemd als de belangrijkste leeropbrengst van dans.

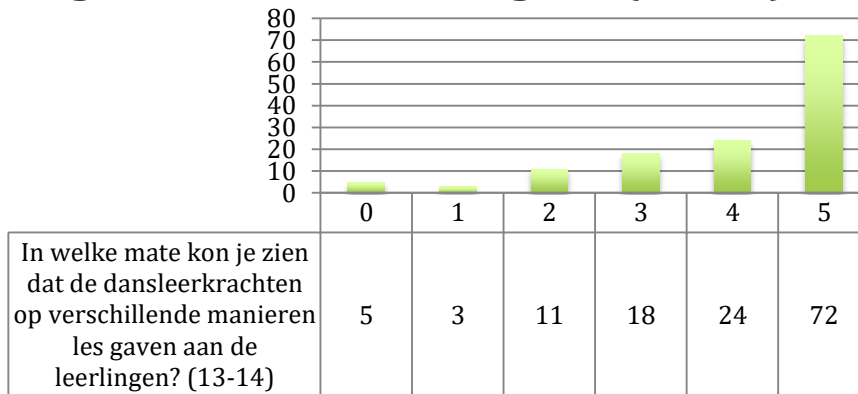
- e. Het integreren van danseducatie (10): De leerlingen herkenden het integreren van dans in de rest van de vakken met hoge mate. Als we echter gaan kijken naar de manier waarop zij integreren interpreteren zien we dat het vaak gaat over ontspanningsmomenten tussen bijvoorbeeld de taal- en rekenles, vaak gaat dit gepaard met het spel 'Just Dance' dat meerdere malen genoemd werd. Het is dus niet te vergelijken met de manier waarop integratie door Cultuur in de Spiegel geschetst wordt.



Grafiek 3: (H)erkenning van vakoverstijgend werken binnen dans door de leerlingen.

4. Bij de middel mate van (h)erkenning gaven de leerlingen 7 indicatoren uit het schema aan en voegde de axiale codering er nog 3 nieuwe toe.
- Sociaal doel (26).
 - Gepassioneerd denken (12).
 - Constructief (14).
 - Eindproduct (17).
 - Verbeelden en verzinnen (29).
 - Overzicht van de leerprocessen (13).

In welke mate kon je zien dat de dansleerkrachten op verschillende manieren les gaven aan de leerlingen? (13-14)

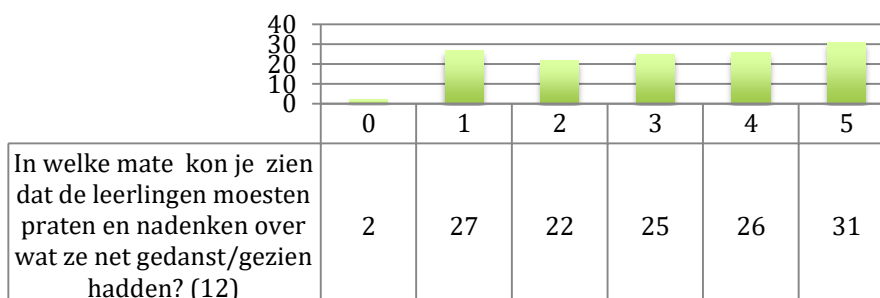


Grafiek 4: (H)erkenning van de verschillende leerprocessen door leerlingen.



- g. Discipline (nieuw indicator).
- h. Kritisch denken (12).

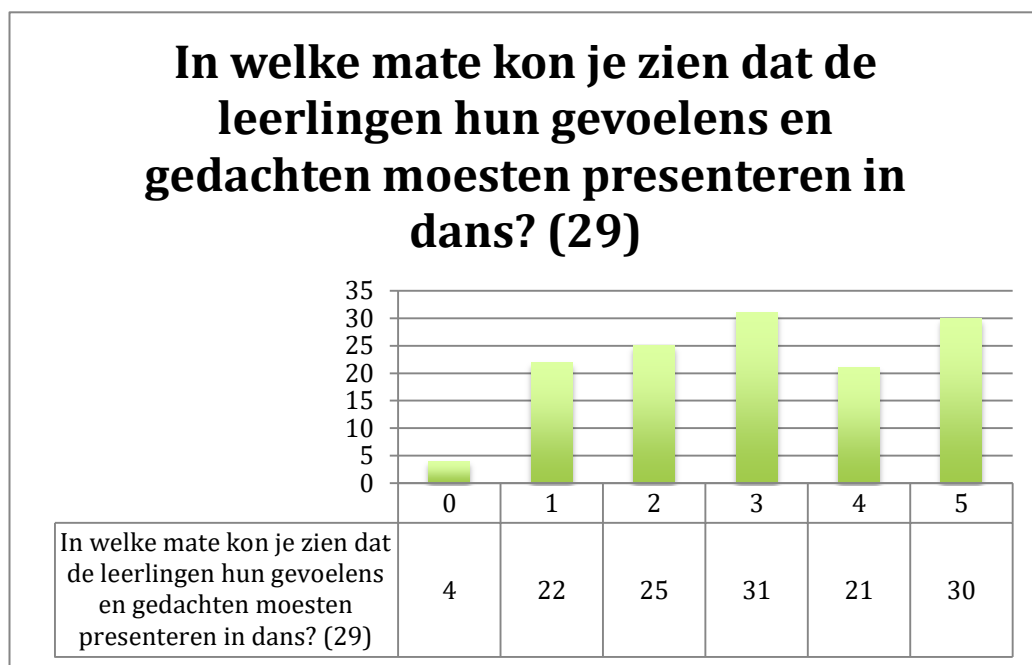
In welke mate kon je zien dat de leerlingen moesten praten en nadenken over wat ze net gedanst/gezien hadden? (12)



Grafiek 5 : (H)erkenning van reflectie door leerlingen.

Het is opmerkelijk dat deze factor slechts bij middel mate van (h)erkenning gevonden wordt. Volgens Vermeersch (2016) neemt deze deelvaardigheid net de bovenhand bij leerlingen van 6-12 jaar.

i. Lichamelijk uitdrukken (29).



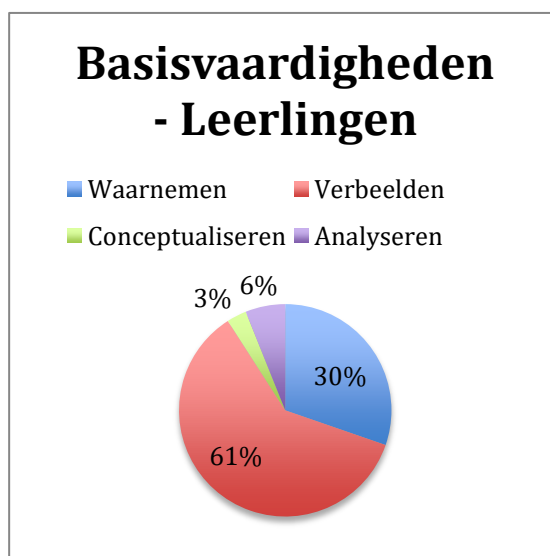
Grafiek 6: (H)erkenning van lichamelijk uitdrukken door leerlingen.

j. Stijl-specifiek willen leren (nieuwe indicator).

5. Als laatste werden er 23 indicatoren uit het schema in lage mate (h)erkend door de leerlingen (2-4-6-10-12-18-19-24-25-26-28-30-31-nieuw indicatoren).

Opvallend daarbij is wel dat infrastructuur genoemd wordt als een noodzakelijk element om te komen tot kwalitatieve danseducatie.

De leerlingen schetsen ook in de brainstorm enkele randvoorwaarden voor de dansles zoals vakbekwame docent, sfeer en ingeroosterde dansles.



Afbeelding 10: basisvaardigheden leerlingen

6. De leerlingen (h)erkennen vooral de basisvaardigheid verbeelden (29) voor kwaliteitsvolle danseducatie. Dit gevolgd door waarnemen (28).

“Ik denk dat het correct is om dans in eerste instantie onder verbeelding te plaatsen. Je maakt iets met je lichaam. Dansen kan een rol spelen bij de waarneming, maar dat wordt toch al snel vergezocht. Net als andere vormen van verbeelding kan ook dans zich ontwikkelen tot een concept (ik denk aan rituelen, volksdansen, e.d.), en dat lijkt me ook zeker iets om met leerlingen te bespreken. Dans leent zich er voor om geanalyseerd te worden (bewegingsleer), maar is zelf geen vorm van analyse, of nauwelijks.”
(B. Van Heusden, persoonlijke communicatie op 12 april 2018).

7. Uit de brainstorm kwam naar voor dat leerlingen de stijl waarin danseducatie aangeboden wordt, beschouwen als kwalitatief. Daarbinnen werden vooral hip hop, breakdance en klassiek genoemd. Nochtans (h)erkent de theorie geen verschil in lage of hoge kunst – in dansstijlen.

8. Enkele indicatoren van cultuur in de spiegel werden door de leerlingen niet (h)erkend (3-5-8-9-10-11-20-22-23-26-28-30-31). Het gaat dan in hoofdzaak over de aanwezigheid en bekendheid van visie op danseducatie, het werken aan geïntegreerde en doorlopende danseducatie vanuit theoretische vernieuwing en het gebruik van voorwerp en taal als cultuurdrager voor dans. Daarnaast worden enkele doelen van CiS niet erkend. Daaronder vallen het leren interpreteren en het affectieve aspect van dans maar ook publiekscreatie, herkenning van leerplannen en aftoetsen en verklaren. Het lichaam als cultuurdrager onder geen mate van erkenning is te verwaarlozen omdat het bij middel hoge mate van erkenning terug te brengen is naar motorische vaardigheden. Geen enkele van deze zake kon teruggevonden worden in de brainstorm of bij de grafieken.

“Ik kan niet dansen. Ze vinden het niet belangrijk dat ik het leer”.
(Mehmet-Leerling, 2018)

DEELCONCLUSIE - leerlingen

Het theoretische kader CiS(v) is voor leerkrachten geschreven. Voor deze respondentengroep werd het onderzocht aan de hand van de mate van (h)erkenning van de leerlingen. Zien zij de indicatoren terug bij hun leerkrachten? De kwaliteit van de theorie is voor deze groep te vinden in de kwaliteit van hun eigen dansresultaat. Als we kijken naar de axiale codering zien we dat de meeste indicatoren uit het schema zich in de middel mate tot geen mate van (h)erkenning bevinden. Leerlingen (h)erkennen slechts een klein aantal indicatoren van de door CiS gestelde kwaliteitsfactoren voor cultuur- en danseducatie.

De indeling van het schema aanhoudend kan in eerste instantie geconcludeerd worden dat visie, die volgens de CiS(v)-theorie zou moeten leiden naar een doorlopende leerlijn met geïntegreerde danseducatie, afwezig is bij de onderzochte groepen. Dit mede door een gebrek aan (h)erkenning van theoretische vernieuwing. Al (h)erkennen de leerlingen de mate van deskundigheid als heel hoog, toch kan gesteld worden dat de wijze waarop niet altijd kwalitatief is ten op zichte van wat de CiS(v)-theorie bedoelt. Door dit ontbreken van de (h)erkenning van een gezamenlijk referentiekader, wordt het evalueren van dans onmogelijk zoals ook Vermeersch (2016) stelde. Daarnaast zou deze evaluatie verder moeten gaan dan een cijfer- of stickersysteem maar kijken naar vormen van talige feedback.

Binnen het leeropbrengst-gedeelte (h)erkenden de leerlingen vooral verbeelden uit de vaardigheden van CiS. Voor hen ligt het dansproces nog te veel in het concrete deel van de vaardigheden. Zo (h)erkennen de leerlingen tijd in het rooster, evaluatie en integratie van de vakken in hoge mate aanwezig in hun school en die van anderen. Als we echter dieper op de theorie ingaan is de inhoud van die erkenning niet gelijk aan elkaar. Er zou meer gewerkt moeten worden aan structurele lesmomenten en niet enkel dans als ontspannings- en feestmoment inzetten. Het idee dat dansen draait om het aanleren van pasjes is bij de leerlingen veelvuldig aanwezig. Toch (h)erkennen ze in middel mate dat het voelen van je lichaam van belang is. Als een vergelijking gemaakt wordt met het indicatoren schema en de theorie valt nog op dat de leerlingen bijna niet spreken over dans als een proces, het geven van betekenis of het zelfbewuster omgaan met de wereld. Het leren over en door dans wordt niet aangehaald. Het onderzoek legde desondanks een additionele kwaliteitsfactor bloot met een hoge mate van (h)erkenning: de didactische vaardigheden. Deze staan niet beschreven in het kader en worden door zowel Van Heusden, Vermeersch als de CANON Cultuurcel (K. Van Iseghem, persoonlijke communicatie op 30 april 2018) als niet noodzakelijk gezien. Toch werd dit in het theoretische kader van dit onderzoek reeds aangehaald door Maes (2013) als belangrijke indicator van kwaliteitsvolle danseducatie. Dit gaat tevens op voor de indicator muziek (Bergman, 2012; Humphrey, 1987; North, 1990; Behrends, Müller en Dziobek, 2012). Wat door de leerlingen zowel in de brainstorm als de open vragen als belangrijke randvoorwaarde werd geschetst. De theorie biedt voor de leerlingen geen theoretisch cognitief perspectief, nog wordt het door hen (h)erkend een instrumenteel voor kwalitatieve

danseducatie of reflectie op de ervaring. Dit is niet geheel onlogisch aangezien het een instrument zou moeten bieden voor hun onderwijzers. De CiS(v)-theorie volgend zou geconcludeerd kunnen worden dat een groter (dans)cultureel bewustzijn door middel van danseducatie op dit moment niet aanwezig is bij Vlaamse lagere schoolleerlingen.

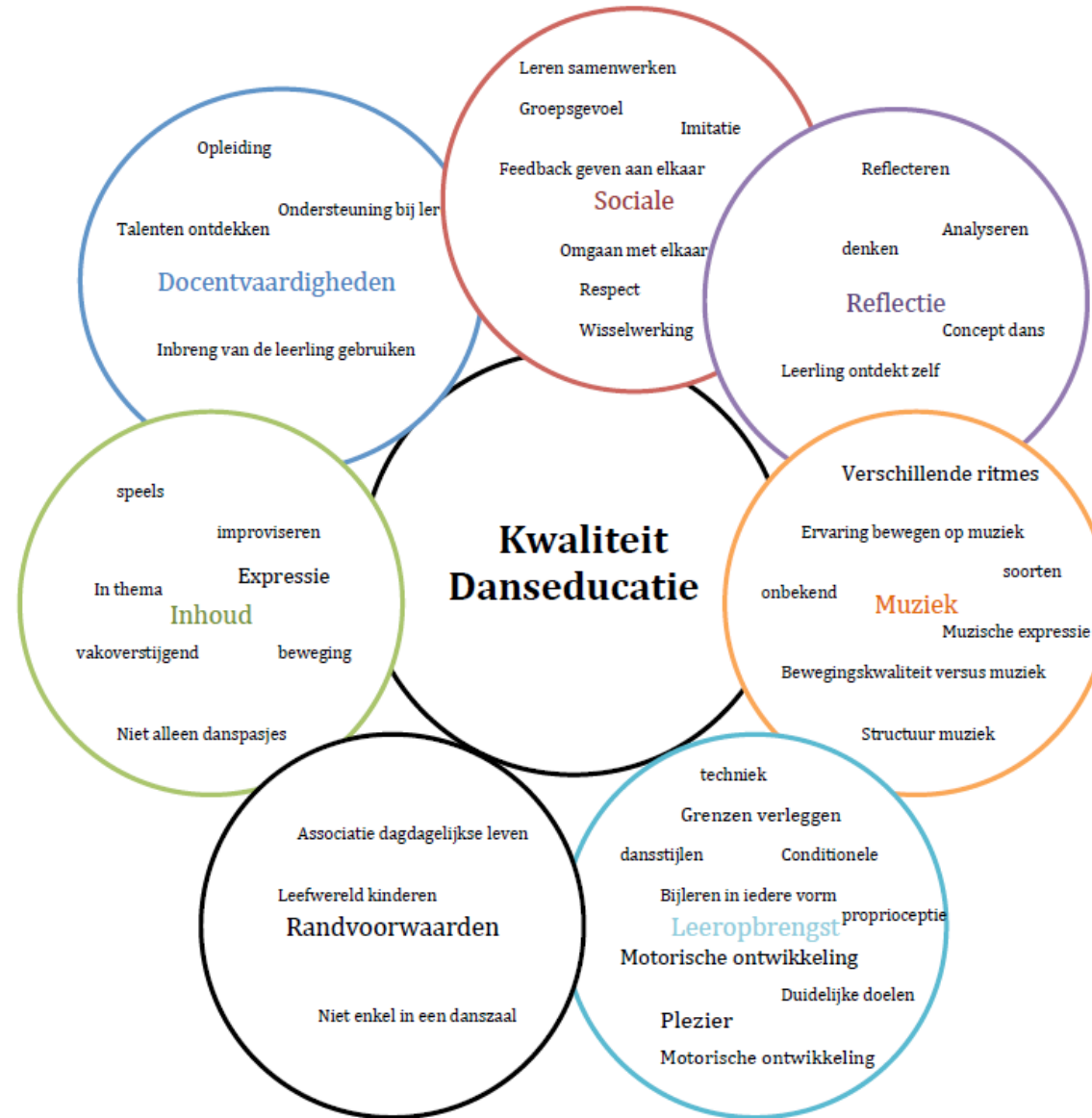
Er kan besloten worden dat de onderzochte groep leerlingen een gelijkaardig beeld heeft van kwaliteitsvolle danseducatie in de lagere school. Er moet dus ergens een referentiekader voor bestaan maar voorlopig is dat nog in onvoldoende mate terug te brengen naar de CiS-theorie. Dansen wordt vooral gezien als een manier om de 'gewone' vakken op te leuken. Maar een groot besef van de echte leeropbrengsten zoals beschreven in het indicatorenschema is er niet bij de leerlingen. Het gaat hier dus om het creëren van een besef. De vraag is dan of dit niet specifiek in relatie staat tot het handelen van de leerkracht.

Deelvraag 3: In welke mate (h)erkennen leerkrachten CiS(v) als kwalitatieve danseducatie in het Vlaamse lager onderwijs?

Het proces van open codering (Verhoeven, 2011) heeft bij de leerkrachten geleid tot 7 indicatoren met betrekking tot kwaliteitsvolle danseducatie. Het resultaat daarvan is te zien in Afbeelding 14. De uitkomsten van de brainstorm waren per leerkracht anders, ook het accent dat ze verkozen binnen de 7 indicatoren was gevarieerd. Hoe groter de woorden in het denkschema staan, hoe meer ze vermeld werden door de leerkrachten als een factor van kwalitatieve danseducatie in de lagere schoolcontext.

De mate van (h)erkenning van de cultuurtheorie werd in tweede instantie bevestigd aan de hand van open vragen. Open vragen 1 tot 5 (bijlage 7) werden met een thematische codering van de transcripties (Van Der Donk & Van Lanen, 2016) geanalyseerd. Het indicatorenschema (bijlage 1) stond in om de verschillende gelabelde tekstfragmenten te sorteren en zo te komen tot een frequentie-analyse, tot een analyse van de mate van (h)erkenning. Deze indeling werd in de axiale codering verder gebruikt om de data te verwerken. De data werden samengebracht tot kortere termen. Er werden ook elementen uit de data, die betrekking hadden op hetzelfde onderwerp maar onder een andere indicator van het schema vielen, samengevoegd. De leerkrachten kregen daarnaast ter controle enkele gesloten vragen. Deze vragen, 1-34 (bijlage 1-7), moesten ze beantwoorden volgens de 5-puntschaal van Likert (bijlage 10). Doordat de leerlingenanalyse aan het licht bracht dat enkele vragen niet correct gesteld waren, werden deze voor de leerkrachten weggelaten. Onderstaande indeling werd gebruikt bij de codering van de open vragen. Daarbij werd rekening gehouden met een kleinere groep aan leerkrachten ten opzicht van de ondervraagde leerlingen.

- *Hoge mate van erkenning*: dit betekent dat er meer dan 15 tekstfragmenten verbonden konden worden aan de indicatoren vanuit het schema.
- *Middel hoge mate van erkenning*: dit betekent dat er 10 tot 15 tekstfragmenten verbonden konden worden aan de indicatoren uit het schema.
- *Middel mate van erkenning*: dit betekent dat er 5 tot 10 tekstfragmenten verbonden konden worden aan de indicatoren uit het schema.
- *Lage mate van erkenning*: dit betekent dat er 1 tot 5 tekstfragmenten verbonden konden worden aan de indicatoren uit het schema.
- *Geen mate van erkenning*: dit betekent dat er geen tekstfragmenten verbonden konden worden aan de indicatoren uit het schema.



Afbeelding 11: Samenvatting brainstorm leerkrachten

In welke mate (h)erkennen leerkrachten CiSv als kader voor kwalitatieve danseducatie voor het Vlaams lager onderwijs?

In Hoge Mate	In Middelhoge Mate	In Middel Mate	In lage Mate	In geen Mate
Tijd in het (wekelijkse) rooster Geen tijd in het wekelijkse rooster Leren genieten	Motorische vaardigheden versterken Overzicht verschillende leerprocessen	Sociale stimulatie Geïntegreerd in het curriculum (productief) Creativiteit bevorderen Lichamelijk uitdrukken Muziek	Verbeelden en verzinnen Kritisch denken Zwakke: mate waarin dans gedragen wordt Zelfstandig denken Cognitieve stimulatie Fysieke stimulatie Gerichte waarneming Infrastructuur Duiden en waarderen Creëren en uitvoeren materiaal en techniek Memoriseren en herkennen Onveilige leeromgeving Veilige leeromgeving Niet enkel eindtermen als doel Constructief Gepassioneerd denken Afwezigheid visie Formulering visie (niet helder)	Geen geld Niet stijlspecifiek willen leren Een mooi eindproduct neerzetten Evaluatie mogelijk Stijlspecifiek willen leren; Theoretische vernieuwing Geïntegreerd in het curriculum (receptief) Overlegmomenten integratie Doorlopende leerlijng Talentontwikkeling Publiekscreatie Kritisch denken versterken Leren interpreteren Leerplannen NIEUW: Discipline Doen: Affectieve stimulatie Doen: Creatieve stimulatie Zintuigelijke waarneming Gebruik van het lichaam als cultuurdrager Gebruik van voorwerpen als cultuurdrager Begripsmatig benoemen: Taal wordt gebruikt als cultuurdrager Ontleden en onderzoeken: Aftoetsen en verklaren Grafische tekens worden ingezet als cultuurdrager

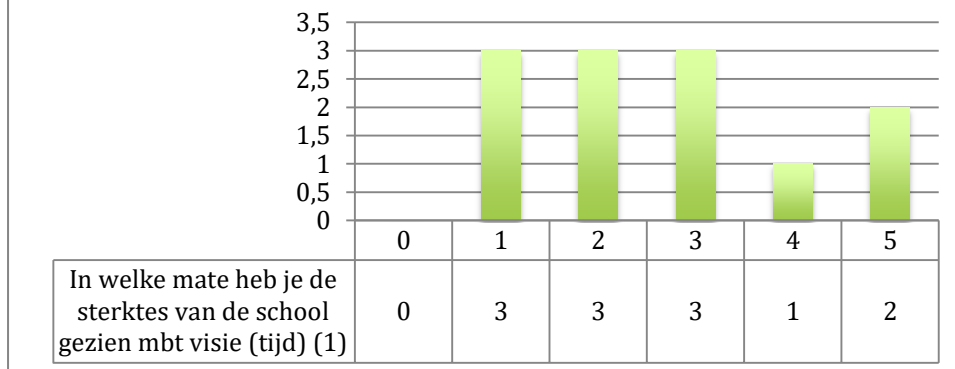
Afbeelding 11: In welke mate (h)erkennen leerkrachten CiSv als kader voor kwalitatieve danseducatie voor het Vlaams lager onderwijs?

Uit alle verzamelde en geanalyseerde data werden enkele resultaten gevonden met betrekking tot de mate waarin leerkrachten het CiS(v)-kader (h)erkennen voor kwaliteitsvolle danseducatie:

1. Met betrekking tot twee indicatoren gaven de leerkrachten een hoge mate van (h)erkenning aan. Dit waren tijd in het wekelijkse rooster voor danseducatie (1-2) en het leerdoel: leren genieten (18).
 - a. Tijd in het wekelijkse rooster werd erkend maar niet altijd als wekelijks. Er werd aangegeven dat sommige scholen wel degelijk een structurele vorm hanteren voor danseducatie. Dit vooral binnen MO en LO/bewegingsopvoeding.
 - b. Geen tijd in het wekelijkse rooster ging bij de leerkrachten vooral over de projectmatige manier (voorstellingen, schoolfeest, tussendoortje) waarop dans ingezet wordt. In de grafieken zien we deze verdeling ook tussen scholen die wel en scholen die geen structurele tijd hebben voor dans.

Er zijn dikwijls aanzetten tot ritmisch bewegen. Af en toe gaan we met z'n allen wel eens los in de klas, maar ik zou het geen dansles durven noemen....
 (Van Geite- Leerkracht, 2018)

In welke mate heb je de sterktes van de school gezien mbt visie (tijd) (1)



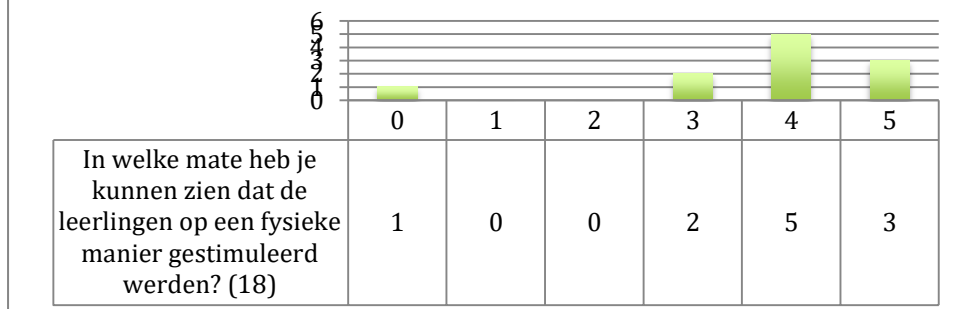
Grafiek 7: (H)erkenning tijdsinvestering van de school door leerkrachten

c. Het leerdoel genieten haalde ontspanning, dansplezier en uitleving aan.
Dansplezier springt er ook uit in de brainstorm als één van de belangrijkste leeropbrengsten van dans volgens de leerkrachten.

2. De leerkrachten gaven twee indicatoren aan met een middel hoge (h)erkenning voor kwaliteitsvolle danseducatie. Het ging over:

a. Leerdoel: motorische vaardigheden versterken (16) waarbij basishouding, perceptie, cardio, danspassen en –elementen (h)erkend werden. Deze mate van (h)erkenning voor motorische ontwikkeling werd in de grafieken bevestigd.

In welke mate heb je kunnen zien dat de leerlingen op een fysieke manier gestimuleerd werden? (18)

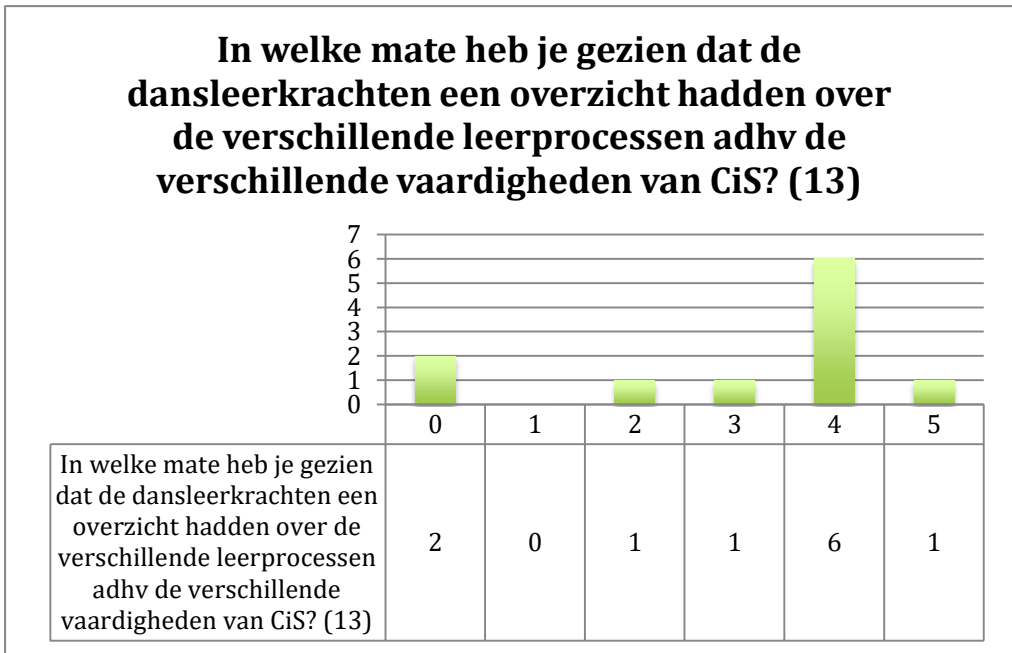


Grafiek 8: (H)erkenning fysieke stimulatie door leerkrachten.

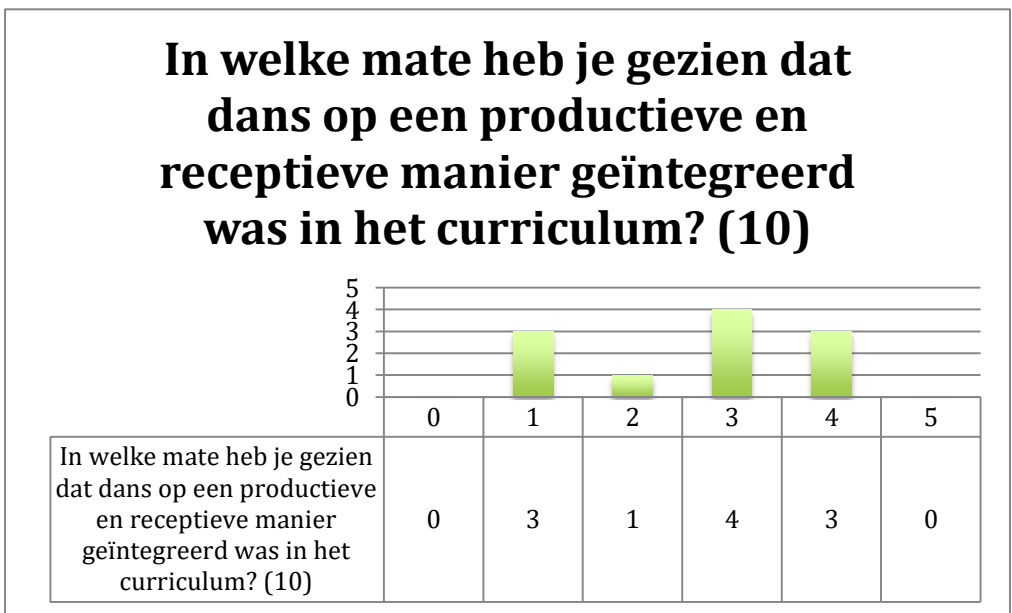
b. Overzicht verschillende leerprocessen (13):

Hierbij speelde de afwisseling tussen leerkrachten die het cumulatieve van de vaardigheden wel gebruiken en zij die dat niet doen de grootste rol. Het afwisselend leerling- en leerkrachtgestuurd alsook receptief en productief werken, werden hier aangehaald. Deze (h)erkenning zien we in een iets lichtere vorm terug in de grafieken.

*“Ik tracht de 4 begrippen zoveel mogelijk toe te passen in een dansles. Ik zal nooit een bepaald begrip laten vallen vermits ze allen belangrijk zijn om tot een totale danservaring te komen.”
(Vanmulder – Leerkracht, 2018)*

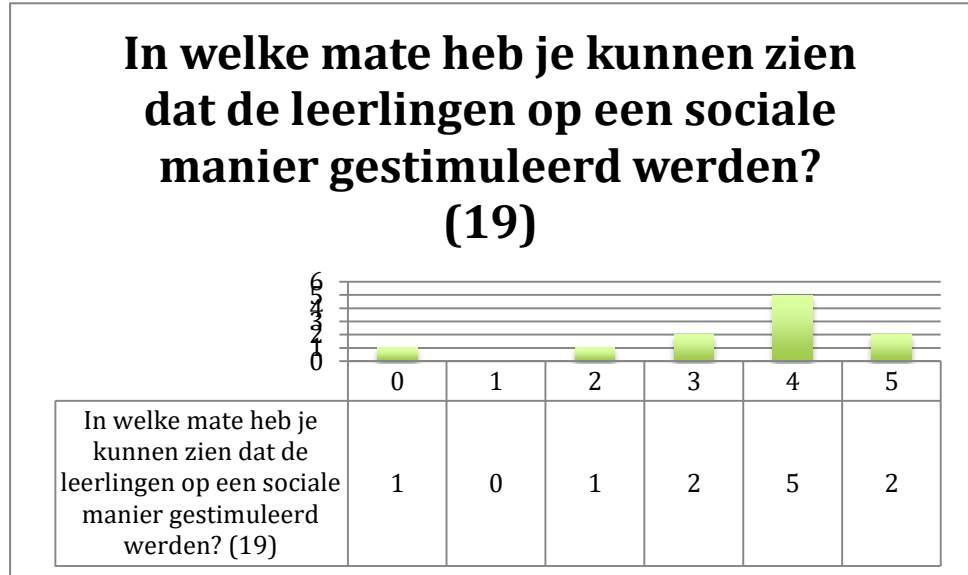


Grafiek 9: (H) erkenning overzicht verschillende leerprocessen door leerkrachten



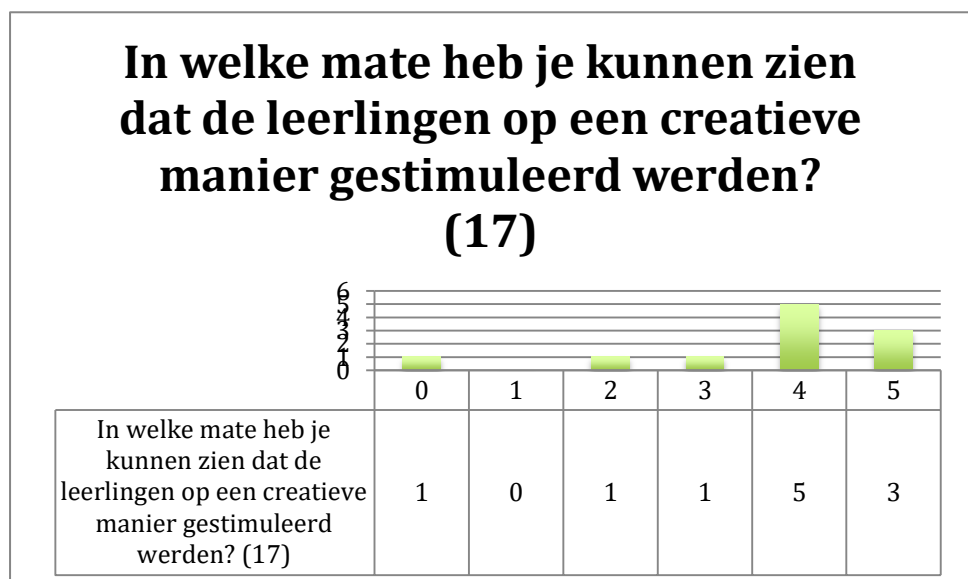
Grafiek 10: (H)erkenning gebruik dans als productieve en receptieve manier door leerkrachten
69 Dans in de Spiegel

3. Bij de middel mate van (h)erkenning gaven de leerkrachten vijf indicatoren aan.
- a. Sociale stimulatie (26): Leerkrachten gaven het leren van sociale eigenschappen door middel van dans, dansen met elkaar, het groepsgevoel, respect en samenwerken aan. Dit (h)erkenden ze ook in de gesloten vragen.



Grafiek 11: (H)erkenning van sociale stimulatie door leerkrachten

- b. Dans op productieve wijze geïntegreerd in het curriculum (10): De integratie vindt volgens de leerkrachten plaats in associatie met andere vakken, thematisch werken en dit vooral in de MO- en WO-les.
- c. Leerdoel: bevorderen van de creativiteit (15): Ook dit werd (h)erkend in de grafieken.



Grafiek 12: (H)erkenning van creatieve stimulatie door leerkrachten

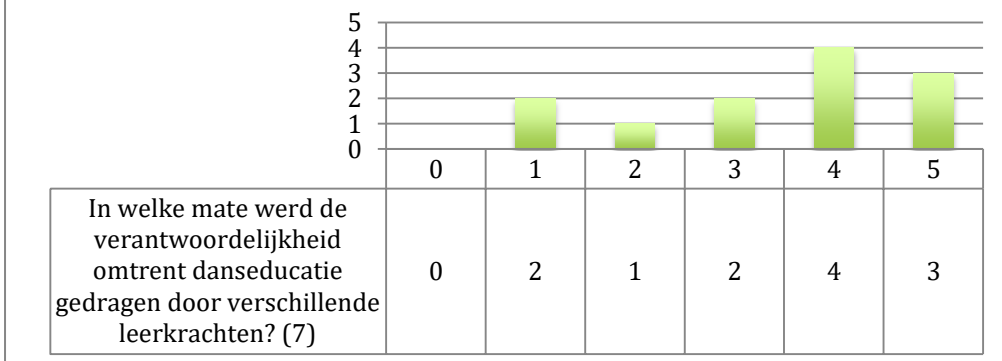
- d. Lichamelijk uitdrukken.
- e. Muziek.

4. Als laatste werden er 15 indicatoren uit het schema in lage mate (h)erkend door de leerkrachten.

- a. Verbeelden en verzinnen (29). Dit hoofdzakelijk in functie van het schoolfeest tijdens de LO-lessen.
- b. Kritisch denken (12).
- c. Lage mate waarin dans gedragen wordt. Dit is enkel projectmatig en op initiatief van de leerkrachten (2).

“Vanuit de school worden mijn initiatieven zeker warm onthaald. De school zelf neemt hier minder initiatieven in of heeft hier geen specifieke visie over. Alles komt vanuit de leerkrachten zelf.”
(François – Leerkracht, 2018)

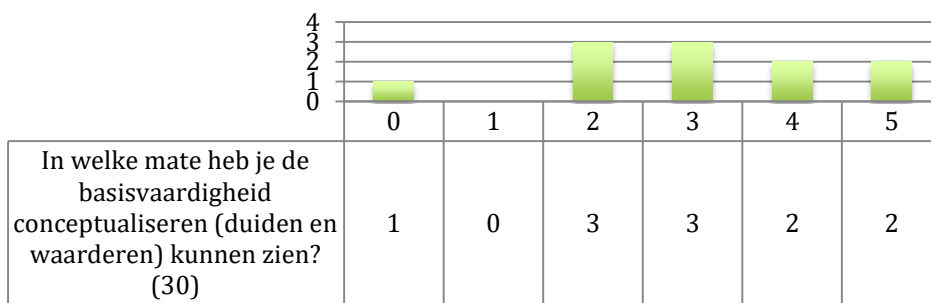
In welke mate werd de verantwoordelijkheid omtrent danseducatie gedragen door verschillende leerkrachten? (7)



Grafiek 13: (H)erkenning van de mate van verantwoordelijkheid bij verschillende leerkrachten door leerkrachten.

- d. Zelfstandig denken (12).
- e. Cognitieve stimulatie (25).
- f. Gerichte waarneming (28).
- g. Infrastructuur (nieuw indicator).
- h. Duiden en waarderen. Deze werd in de grafiek in iets hogere mate (h)erkend (30).

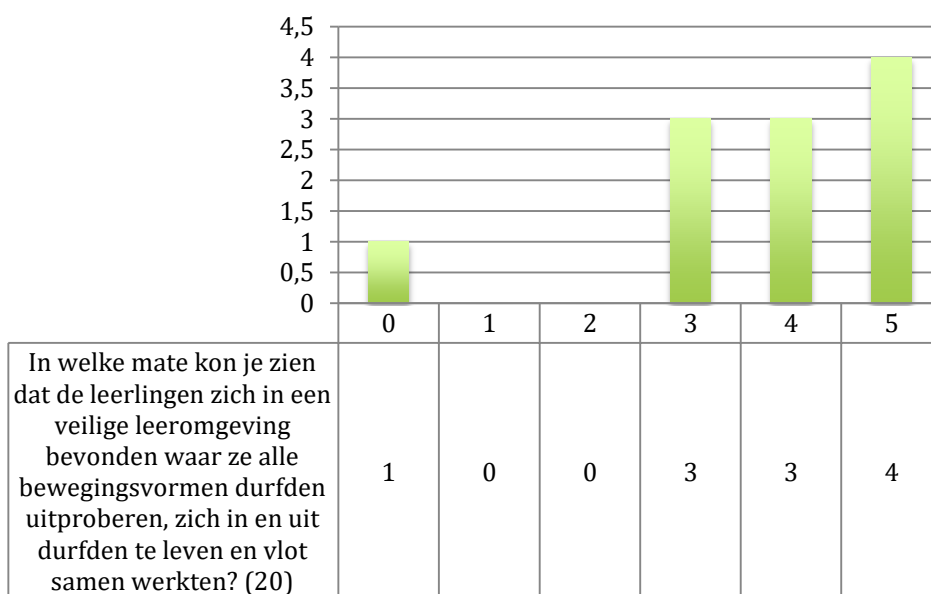
In welke mate heb je de basisvaardigheid conceptualiseren (duiden en waarderen) kunnen zien? (30)



Grafiek 14: (H)erkenning van conceptualiseren door leerkrachten

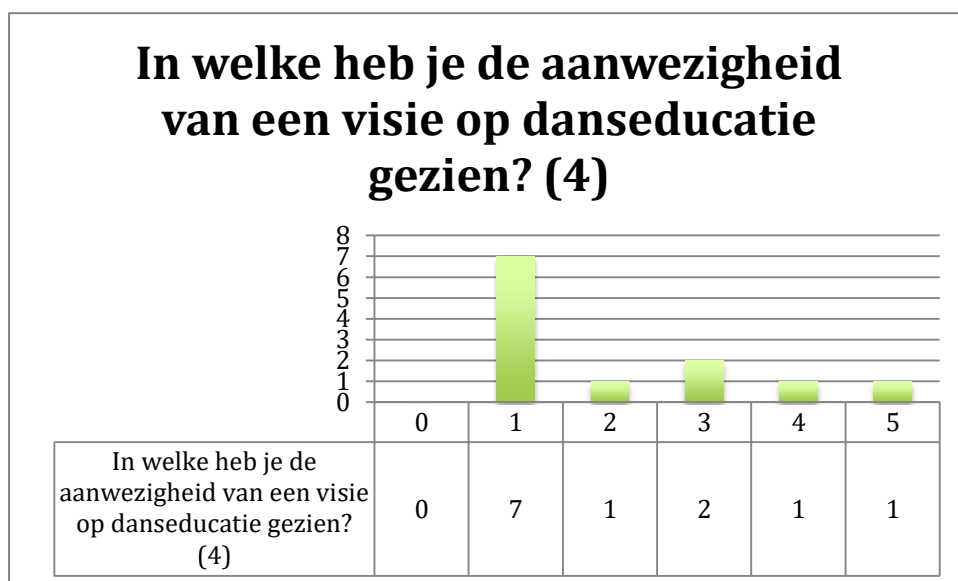
- i. Creëren en uitvoeren materiaal en techniek (29).
- j. Memoriseren en herkennen (28).
- k. Leeromgeving. Dit vooral gezien met dans in ruime zin waardoor het drempelverlagend zou kunnen werken (27).

In welke mate kon je zien dat de leerlingen zich in een veilige leeromgeving bevonden waar ze alle bewegingsvormen durfden uitproberen, zich in en uit durfden te leven en vlot samen werkten? (20)



Grafiek 15: (H)erkenning veilige leeromgeving door leerkrachten

- l. Enkel eindtermen als doel (24).
- m. Gepassioneerd denken (12).
- n. Afwezigheid visie (3).



Grafiek 16: (H)erkenning aanwezigheid visie door leerkrachten.

- o. Onheldere formulering van de visie die slechts in de jaarplanning vermeld staat. Fysieke stimulatie en het lichaam als cultuurdrager zijn te verwaarlozen aangezien deze ook onder motorische ontwikkeling vallen (4).
5. Uit de brainstorm kwam naar voor dat leerkrachten hoofdzakelijk leeropbrengsten van dans (h)erkennen met betrekking tot haar kwaliteit. Zo scoren motorische ontwikkeling, grenzen verleggen en plezier het hoogst. Verder hebben de leerkrachten heel verschillende zaken aangegeven.
6. 25 indicatoren van cultuur in de spiegel werden door de leerkrachten niet (h)erkend. Toch werden enkele daarvan wel aangegeven in de grafieken (2-7-8-9-10-11-12-17-19-20-22-23-26-28-29-30-31). Dat zijn:
- a. Theoretische vernieuwing (8-9).
 - b. Doorlopende leerlijn (11).
 - c. Affectieve stimulatie (26).
 - d. Lichaam als cultuurdrager (28).

DEELCONCLUSIE - leerkrachten

Het theoretische kader CiS(v) is in eerste instantie geschreven voor leerkrachtenteams. De kwaliteit is voor deze groep te bereiken als zij bij hun leerlingen een groter cultureel bewustzijn verkrijgen dankzij het geboden instrument. Wanneer ze aan de hand van CiS(v) reflecteren op hun pedagogisch didactisch handelen. Gekeken naar de axiale codering zien we dat de meeste indicatoren uit het schema zich in de lage mate tot geen mate van (h)erkenning bevinden. Leerkrachten (h)erkennen slechts een klein aantal indicatoren van de door CiS gestelde kwaliteitsfactoren voor cultuur- en danseducatie.

De indeling van het schema aanhoudend werd in eerste instantie gekeken naar de visie met betrekking tot danseducatie. Deze visie, die volgens de CiS(v)-theorie zou moeten leiden naar een doorlopende leerlijn met geïntegreerde danseducatie, is slechts in lage mate van (h)erkenning aanwezig bij de respondenten. Dit mede door een gebrek aan (h)erkenning van theoretische vernieuwing. De leerkrachten (h)erkennen het overzicht van de verschillende leerprocessen als heel hoog, wat gelijkgesteld zou kunnen worden aan theoretische vernieuwing. Ze zijn zich dus wel bewust van de verschillende vaardigheden en hun doel. Het evalueren van dans kan door het ontbreken van de visie op scholen niet plaats vinden.

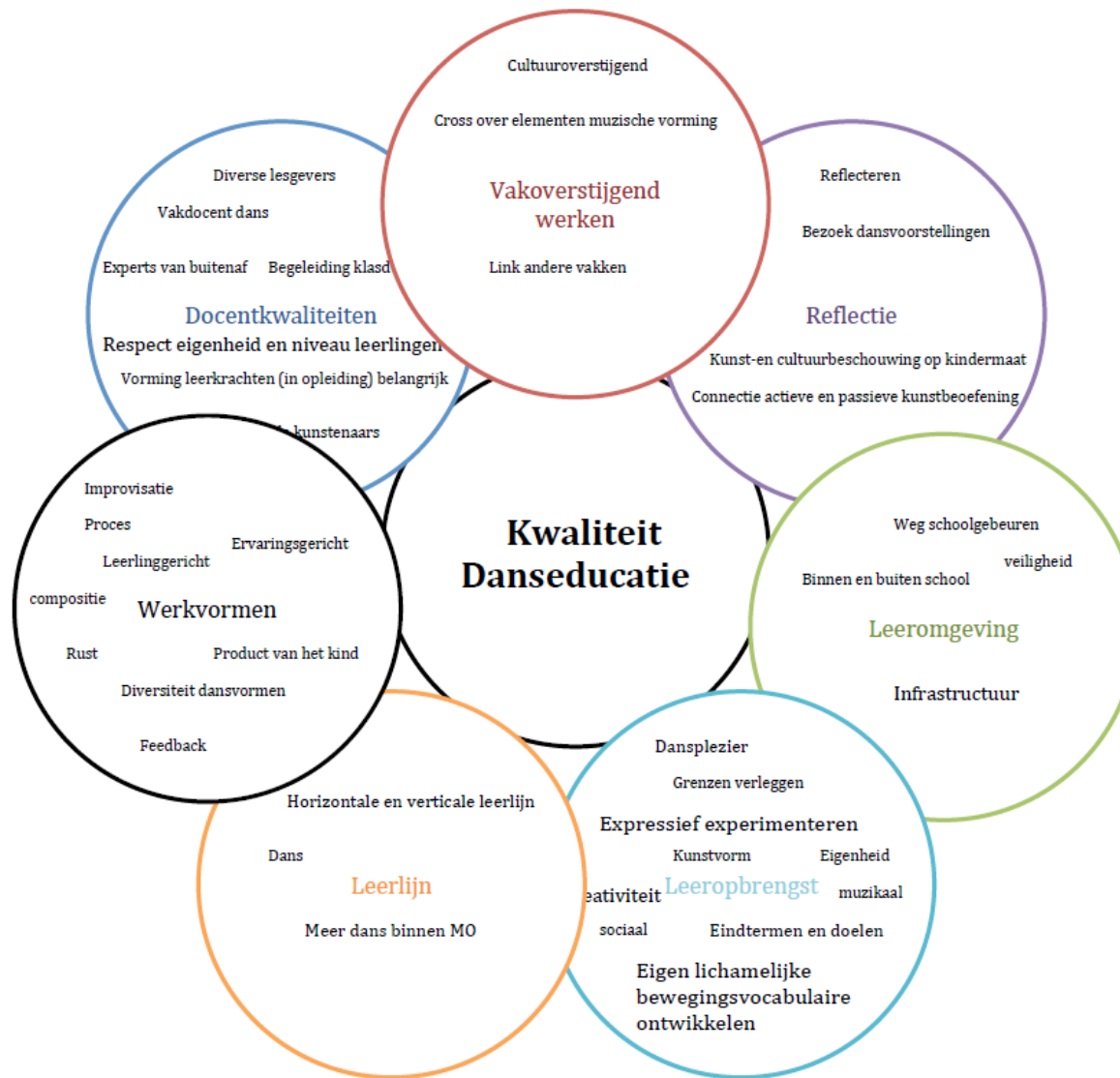
Binnen het leeropbrengst-gedeelte (h)erkenden de leerkrachten alle vaardigheden maar wordt analyseren zo goed als niet aangehaald als onderdeel van kwaliteit. Daarnaast (h)erkennen de leerkrachten tijd in het (wekelijkse) rooster en leren genieten van dans in hoge mate aanwezig in hun school en die van anderen. Of de plaats die de leerkrachten (h)erkennen voor dans in het rooster voldoende is om tot kwaliteit te komen, blijft in het midden. De leerkrachten hebben in sterke mate het idee dat dans vooral motorische vaardigheden aanmoedigt. Ze halen het overzicht van de leerprocessen daarnaast als zeer belangrijk aan. Er kan geconcludeerd worden dat ze zich hier heel bewust van zijn en dit goed kunnen toepassen in de praktijk. Daarnaast staat het sociale aspect van dans samen met creativiteit en integratie in het hele curriculum in middel mate van (h)erkenning bij de leerkrachten. Zij spreken over dans als proces maar nog niet als een heel belangrijk middel om leerlingen te leren omgaan met de wereld. Doordat de theorie in zo een lage mate (h)erkend wordt door de leerkrachten kan geconcludeerd worden dat het voor hen voorlopig geen theoretisch cognitief perspectief, noch een instrument voor kwalitatieve danseducatie of reflectie op de ervaring biedt. De theorie volgend kan gesteld worden dat er op dit moment bijna niet gekomen wordt tot een groter (dans)cultureel bewustzijn door middel van danseducatie volgens de leerkrachten.

Er kan besloten worden dat leerkrachten een beperkt gelijkaardig beeld hebben van danseducatie in de lagere school. Er moet dus een referentiekader voor bestaan dat hoofdzakelijk op vier gebieden (motorische, tijd, genieten en leerprocessen) aansluiting vindt bij de CiS(v)-theorie en kan leiden tot kwaliteit. Momenteel wordt echter nog niet (h)erkend dat

dit hun pedagogisch handelen en denken versterkt. Het wordt nog niet ingezet om wat leerkrachten doen aan danseducatie te herkennen en te evalueren. Dit zou zoals Dekeyzer (2013) reeds stelde in het theoretische kader kunnen komen door de grote mate van autonomie die aan de scholen gegeven wordt.

Deelvraag 4: In welke mate (h)erkennen experts CiS(v) als kwalitatieve danseducatie in het Vlaamse lager onderwijs.

Het proces van open codering (Verhoeven, 2011) heeft bij de experts geleid tot 7 indicatoren met betrekking tot kwaliteitsvolle danseducatie. Het resultaat daarvan is te zien in Afbeelding 16. De uitkomsten van de brainstorm waren per expert anders, ook het accent dat ze verkozen binnen de 7 indicatoren was gevarieerd. Hoe groter de woorden in het denkschema staan, hoe meer ze vermeld werden door de experts als een factor van kwalitatieve danseducatie in de lagere schoolcontext. Vanuit de open vragen en thematische codering werd gekomen tot een frequentie-analyse met betrekking tot kwaliteitsvolle danseducatie voor de experts. Daarin werd verder onderzocht in welke mate deze te vergelijken is met de kwaliteitsfactoren uit CiS(v). Verder kunnen er ook grafieken teruggevonden worden (bijlage 11) bekomen vanuit de gesloten vragen. De methode van analyse was dezelfde als bij de leerkrachten.



Afbeelding 13: Samenvatting brainstorm experts

In welke mate (h)erkennen experts CiSv als kader voor kwalitatieve danseducatie voor het Vlaams lager onderwijs?

	In Hoge Mate	In Middelhoge Mate	In Middel Mate	In lage Mate	In geen Mate
Sociale stimulatie	Er is geen tijd in het wekelijkse rooster Overzicht verschillende leerprocessen Lichamelijk uitdrukken Er is tijd in het wekelijkse rooster		Kritisch denken Creativiteit bevorderen Motorische vaardigheden Veilige leeromgeving creëren en uitvoeren materialen en techniek Afwegigheid visie danseducatie Geïntegreerd in het curriculum (productief)	Mate waarin het gedragen wordt Geïntegreerd in het curriculum (receptief) gepassioneerd denken constructief duiden en waarderen een mooi eindproduct neerzetten zintuigelijke waarneming ervaren en beleven infrastructuur formulering visie Bekendheid visie Theoretische vernieuwing Concrete overlegmomenten voor integratie Leren genieten Leren interpreteren Bewust gebruik eindtermen Taal als cultuurdrager ontleden en onderzoeken muziek lesopbouw niet-stijlspecifiek leren geen geld om aan danseducatie te doen	voorwerpen als cultuurdrager gedeelde verantwoordelijkheid: Evaluatie mogelijk Een doorlopende leerlijn Talentontwikkeling Publiekscreeatie Kritisch denken versterken Leerplannen Denken: cognitieve stimulatie Doen: Affectieve stimulatie Doen: Creatieve stimulatie Doen: Fysieke stimulatie Onveilige leeromgeving Gebruik van het lichaam als cultuurdrager Verbeelden en verzinnen Begripsmatig benoemen: Aftoetsen en verklaren Stijlspecifiek willen leren;

Afbeelding 14: In welke mate (h)erkennen experts CiSv als kader voor kwalitatieve danseducatie voor het Vlaams lager onderwijs?

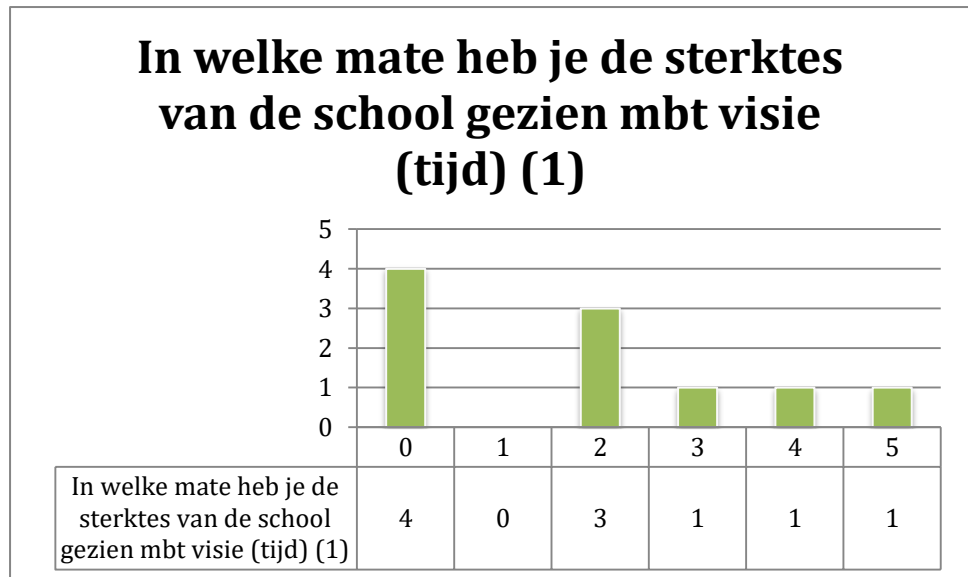
Uit alle verzamelde en geanalyseerde data werden enkele resultaten gevonden met betrekking tot de mate waarin experts het CiSv-kader (h)erkennen voor kwaliteitsvolle danseducatie:

1. Met betrekking tot één indicator gaven de experts een hoge mate van (h)erkenning aan. Deze was sociale stimulatie (26). Ze hadden het daarbij zowel over samenwerken, zelfverzekerd zijn, leren samen dansen als respect tonen, openheid uitstralen en kijken naar elkaar.



Grafiek 17: (H)erkenning van de sociale stimulatie door experts

2. De experts gaven drie indicatoren aan met een middel hoge (h)erkenning voor kwaliteitsvolle danseducatie.
- a. Tijd in het wekelijkse rooster (1-2): ze benoemden hierin vooral de noodzaak aan structurele, verdiepende lessen en het feit dat dans vaak gereduceerd wordt tot de tijd van de turnles.



Grafiek 18: (H)erkenning van tijd voor danseducatie door experts

- b. Overzicht van de verschillende leerprocessen (13): De experts (h)erkenden in middel hoge mate de cumulatieve functie van de vaardigheden. Soms lieten ze het abstracte deel waaronder conceptualiseren en analyseren vallen weg. Ze haalden ook het belang aan van langere lesperiodes om deze leerprocessen toe te kunnen passen.
- c. Lichamelijk uitdrukken (29): de experts hadden het hier vooral over het beschouwen van dans als taal om expressief te experimenteren, uit te drukken, te maken en te presenteren.
3. Bij de middel mate van (h)erkenning gaven de experts zeven indicatoren aan.
- a. Kritisch denken (12): De experts (h)erkenden verscheidene vormen van reflectie waaronder reflectie op een voorstelling, op het proces,...
- In de brainstorm komen eveneens verscheidene vormen van reflectie aan bod. De experts hebben het over cultuurbeschouwing op kindermaat.*

*“Sommige gingen echt los zo van ik kan dat en ik wil dat. En daardoor konden ze echt heel mooi dansen.”
(Lilly- Leerling, 2018)*

b. Veilige leeromgeving (27) .

c. Creativiteit bevorderen door middel van improvisatie en expressie (15).

Dit wordt ook in hoge mate (h)erkend in de brainstorm.

d. Motorische vaardigheden versterken (16).

e. Creëren en uitvoeren materialen en techniek (29).

f. Afwezigheid visie danseducatie (3): Ze halen het belang aan van een visie die aansluit bij zowel de algemene, kunstzinnige als vakgerichte doelstellingen.

g. Productief geïntegreerd in het curriculum (10). De experts onderstreepten hier het belang van de link met de lesstof uit de klas.


4. Als laatste werden er 22 indicatoren uit het schema in lage mate (h)erkend door de experts. Daarbij is het opvallend dat hoofdzakelijk over visie, theorie en vakoverstijgend werken gaat. Verder halen de experts ook de noodzakelijke infrastructuur aan (1-2-4-5-8-9-10-12-14-17-18-22-24-30-31).

5. Uit de brainstorm kwam naar voor dat experts het ontwikkelen van een eigen fysieke bewegingsvocabulary belangrijk vinden als leeropbrengst van dans. Verder springen creativiteit, het werken op niveau en infrastructuur eruit.

6. 17 indicatoren van cultuur in de spiegel werden door de leerkrachten niet (h)erkend. Creatieve en fysieke stimulatie zijn hier te verwaarlozen omwille van de creativiteitsbevordering en motorische vaardigheid als leerdoel (6-7-11-12-19-20-23-25-26-27-28-29-30-31).



*“Het is van essentieel belang dat elk kind in het lager onderwijs in contact komt en kennis maakt met dans. Hoe kortdurend of intensief is afhankelijk van de profilering van de school en de keuzes die beleidsmakers hierin maken.”
(Van Calster, 2018)*



*“Ik heb het gevoel dat op dit moment weinig Vlaamse scholen toegang hebben tot de kennis en de mogelijkheden van dans als reguliere les binnen het basisonderwijs.”
(Dubois – Experts, 2018)*

DEELCONCLUSIE - experts

Het theoretische kader CiS(v) is in eerste instantie geschreven voor leerkrachtenteams. De experts gaven zelf aan dat dans vaak op projectmatige basis gegeven wordt. Dan komt vaak een externe organisatie voor dans, met allicht een expert aanwezig, over de schoolvloer (Meeuwis & Poll, z.d.). De kwaliteit is voor deze groep te bereiken als zij bij de leerkrachtenteams het theoretisch kader kunnen overbrengen om een groter (dans)cultureel bewustzijn te verkrijgen bij de uitvoerende leerlingen. Dit dankzij het geboden instrument van CiS(v). Gekeken naar de axiale codering zien we dat de meeste indicatoren uit het schema zich in de middel mate tot geen mate van (h)erkenning bevinden. Experts (h)erkennen een aantal indicatoren van de door CiS gestelde kwaliteitsfactoren voor cultuur- en danseducatie. Toch zijn hier onderling veel verschillen in te ontdekken.

De indeling van het schema aanhoudend werd in eerste instantie gekeken naar de visie met betrekking tot danseducatie. Deze visie, die volgens de CiSv-theorie zou moeten leiden naar een doorlopende leerlijn met geïntegreerde danseducatie, is slechts in middel lage mate van (h)erkenning aanwezig bij de respondenten. Ze halen daarbij heel duidelijk het belang van structurele danslessen aan. Dit heeft een uitwerking op verschillende andere indicatoren van theorie. Denk maar aan tijdinvestering, mogelijkheid tot evaluatie, mate van deskundigheid, theoretische vernieuwing en een leerlijn. Binnen het leeropbrengst-gedeelte (h)erkenden de experts alle vaardigheden maar wordt het abstracte deel minder aangehaald als onderdeel van de kwaliteit. De experts hebben in sterke mate het idee dat dans vooral sociale vaardigheden aanmoedigt en ze halen het overzicht van de leerprocessen als zeer belangrijk aan. Er kan ook geconcludeerd worden dat ze zich hier heel bewust van zijn en dit goed kunnen toepassen in de praktijk. Ze (h)erkennen in middel mate het belang van de motorische vaardigheden voor dans en (h)erkennen dat voor Vlaanderen nog winst te halen valt maar ook al een eerste stap gezet is, op gebied van vakoverstijgend werken, creativiteitsbevordering en de leeromgeving. Zij spreken over dans als een proces en als een heel belangrijk middel om leerlingen te leren omgaan met de wereld. Ze (h)erkennen op die manier wel het belang van (dans)cultureel bewustzijn. De theorie wordt door de experts in verdeelde mate (h)erkend. Er kan gesteld worden dat de experts een overeenkomstig referentiekader hebben met betrekking tot kwaliteitsvolle danseducatie. Daarin kunnen nog een ruim aantal zaken (h)erkend worden met betrekking tot de CiS-theorie. Alleen wordt de theorie zelf nog niet als instrument gezien. Iedere expert handelt, zo lijkt het, vanuit zijn eigen ervaring.

Er kan besloten worden dat experts een deels overeenkomstig en deels verschillend beeld hebben van danseducatie in de lagere school. Er moet dus ergens een referentiekader te vinden zijn. De vraag is dan of dit voortkomt uit opleiding, ervaring of een gezet kader van bovenaf. Momenteel wordt op veranderlijke wijze (h)erkend dat de theorie het pedagogisch handelen en denken van leerkrachten versterkt.



Hoofdstuk 6: CONCLUSIE & DISCUSSIE

Conclusie

Dit onderzoek maakte een vergelijking tussen de cultuurtheorie CiS(v) en de huidige praktijk in de Vlaamse lagere school. Dit met betrekking tot danseducatie. Het doel was te kijken in welke mate de gestelde kwaliteitsindicatoren voor cultuureducatie (h)erkend worden voor danseducatie door het praktijkveld. Hiertoe werden zowel leerlingen, leerkrachten als experts bevroegd vanuit onderstaande onderzoeksvraag:

In welke mate (h)erkennen **leerlingen, leerkrachten en experts** het **theoretische kader (CiS Vlaanderen)** als **kwalitatieve danseducatie** voor het **Vlaamse lager onderwijs**?

Door het werken met een steekproef (zie Hoofdstuk 6) kon het onderzoek twee mogelijke uitkomsten kennen. Bij hypothese één hadden alle scholen een heel verschillend beeld van kwalitatieve danseducatie. Er zou dan besloten kunnen worden dat de visie op dans en het gehanteerde referentiekader sterk verschilt per school. Een nieuw onderzoek zou nodig zijn om de achterliggende redenen te weten te komen. De hypothese die dit onderzoek echter aannam, was dat er overeenkomsten te ontdekken zouden zijn. Dit zou dan staven de doelpopulatie toch voortbouwt op een gezamenlijk referentiekader.

Een gezamenlijk kader dat herkent (wat je ervaart) en erkent werd (bevestigen wat je waarneemt) voor danskwaliteit. Dit onderzoek kent vanzelfsprekend geen eenduidig antwoord. Toch stelt het dat er een lijn te vinden is bij wat leerlingen, leerkrachten en experts (h)erkenden. Om te komen tot deze conclusie werden een literatuuronderzoek gehouden dat leidde naar een indicatoren schema. Dit was dan weer leidend in het vergelijkend praktijkonderzoek met als doel de verbetering van de praktijk. Vooral in dat laatste is een lijn zichtbaar. Er werden naast de bestaande indicatoren zo goed als geen nieuwe indicatoren genoemd. De doelpopulatie gaf enkele overeenkomsten aan met betrekking tot kwaliteitsvolle danseducatie:

1. Het theoretische kader CiS wordt door de drie onderzoeksgroepen tussen middel en geen mate (h)erkend voor danseducatie.
2. Het gebrek aan theorievernieuwing wordt door leerlingen en leerkrachten in hoge mate (h)erkend en enkel door de experts gezien als een gevolg van het ontbreken van een visie. Net door dat ontbreken geven alle groepen aan dat evaluatie van dans moeilijk is. Er is geen

*“In mijn ideale schoolwereld zouden kinderen zich zo thuis voelen in de danstaal zodat ook een dans gemaakt zou kunnen worden over een onderwerp i.p.v. een opstel of werkstuk...”
(van Calster-Expert, 2018)*

eenduidige visie en begrip van danseducatie.

3. Leerkrachten en experts (h)erkennen het belang van het overzicht over de verschillende leerprocessen met betrekking tot kwaliteitsvolle danseducatie.
4. Vakoverstijgend werken wordt door leerkrachten en experts van hoge tot middel mate (h)erkend. Dit is ook aanwezig bij de leerlingen zij het niet zoals bedoelt door de theorie.
5. Leerkrachten en experts willen meer tijd voor dans onder de vorm van structurele lessen ter bevordering van indicatoren als evaluatie, tijdinvestering en visieontwikkeling.
6. De theorie biedt voor geen enkele respondentengroep een theoretisch cognitief perspectief, nog wordt het gezien als instrument voor kwalitatieve danseducatie of reflectie op danservaring. Kortom er is een discrepantie tussen theorie en praktijk.
7. De theorie is nog in onvoldoende mate (h)erkend om te komen tot een groter (dans) cultureel bewustzijn. Het wordt vooral door experts (h)erkend wat een top-down idee oplevert.

De verschillen zitten hem in eerste instantie in de wijze waarop de kwaliteit van danseducatie ontstaat. Voor leerlingen heeft dit betrekking op het resultaat van de eigen danseducatieve activiteit. De leerkrachten bereiken dan weer kwalitatieve danseducatie wanneer ze het (dans)culturele bewustzijn bij hun leerlingen verkrijgen. Voor experts geldt dat zij kwaliteit verkrijgen wanneer ze in staat zijn het theoretische kader over te brengen op leerkrachtenteams en zo onrechtstreeks het resultaat van de leerlingen beïnvloeden. Verder waren enkele andere verschillen waar te nemen met betrekking tot kwaliteitsvolle danseducatie:

1. De leerlingen (h)erkennen de visie op danseducatie niet. De leerkrachten (h)erkennen hem in lage mate en de experts in middel lage mate. Hierdoor kan gesteld worden dat de aanwezigheid van een visie met betrekking tot danseducatie zo goed als onbestaande is. Enkel de experts geven het belang van het hebben van deze visie aan.
2. De mate van deskundigheid wordt door de leerlingen als heel hoog (h)erkend maar strookt niet met de invulling van het CiS en die van de leerkrachten en experts.
3. Waar de leerlingen enkel verbeelden (en waarnemen) aanhalen uit de vaardigheden kan besloten worden dat leerkrachten en experts hier verder in staan. Ze (h)erkennen de cumulatieve vaardigheden grotendeels wel. Toch vinden zij dat het abstracte deel te verwaarlozen is. Ze kiezen voor een focus binnen de vaardigheden.
4. Leerlingen stellen de didactische vaardigheden van docenten gelijk aan kwaliteitsvolle danseducatie. Ze herkennen dit hoofdzakelijk enkel in het aanleren van pasjes. De (h)erkenning is te verwaarlozen aangezien het niet voldoet aan het theoretisch kader dat binnen dit onderzoek getoetst werd.
5. Leerlingen (h)erkennen de tijd, evaluatie en integratie van vakken niet op gelijkaardige wijze zoals door CiS(v) bedoelt. De leerkrachten en experts doen dit wel en in hoge mate.

6. Leerkrachten (h)erkennen eerder de motorische aspecten van danseducatie als kwaliteitsvol en de experts de sociale. Leerlingen sluiten aan bij het motorische en benoemen dan vooral het leren van dansspasjes.
7. Dans zien als een proces wordt niet door alle doelgroepen in gelijke mate van belang (h)erkend.
8. Muziek wordt zowel door de leerlingen als de docenten aangehaald als een belangrijke randvoorwaarden voor dans. Dit begrip is echter te verwaarlozen omdat het niet aangehaald wordt in het indicatorenschema (bijlage 1).

Bij de leerlingen werden enkele nieuwe indicatoren toegevoegd die zij (h)erkenden. Dit is bij de leerkrachten niet het geval. Leerkrachten (h)erkennen meer dan leerlingen de indicatoren van CiS(v). Alleen de mate waarin ze het (h)erkennen ligt lager. Daaruit kan opgemaakt worden dat de mate van (h)erkenning en toepassing dus schoolgerelateerd is, zoals ook Schramme (2014) stelde. Er werd geen groot gevoel van gemis van kwaliteit vastgesteld bij de leerlingen.

Besloten kan worden dat het moeilijk is om DE definitie van kwaliteitsvolle danseducatie te geven en te vergelijken. Net daar komt de theorie van Van Heusden van pas die beoogt zo breed te zijn dat alle andere kaders en theorieën er in zouden moeten passen. Uit het onderzoek blijkt dat iedere doelgroep een ander referentiekader hanteert en daarbinnen ook nog van mening verschilt. De inbedding van het theoretische kader CiS(v) is nog niet voltooid voor Vlaanderen en wordt eerder in lage mate (h)erkend door leerlingen, leerkrachten en experts. Daardoor is het moeilijk te spreken van kwaliteitsvolle danseducatie. Deze kan behaald worden door de inbedding te versterken. Zo kan gezorgd worden voor een overeenstemming tussen theorie en praktijk. Dit zal echter een proces van jaren zijn.

Discussie

In dit onderdeel laat ik als onderzoeker mijn persoonlijke licht op het onderzoek schijnen (Verhoeven, 2011). Een eerste vraag die zich stelt is: 'Is een theoretisch kader voor dans- en cultuureducatie de manier om grip te krijgen op de werkelijkheid?'. Uit de conclusie blijkt namelijk dat de mate van (h)erkenning bij de belanghebbende nog niet voldoende is om kwaliteit te waarborgen. Het moeilijke aan het onderzoek was om het begrip kwaliteit te definiëren. Werd dit niet gedaan dan werd echter het risico gelopen dat de vragen niet specifiek genoeg beantwoord werden bij de dataverzameling. Werd het begrip te dicht gehamerd dan doe je te kort aan dit begrip zelf. Naarmate het onderzoeksproces vorderde rezen een aantal vragen bij mij op ten aanzien van de theorie en haar benadering van kwaliteit. De eerste komen voort uit persoonlijke communicatie met K. Van Iseghem (op 30 maart 2018). Het zijn vier punten waarmee de theorie in het algemeen vaak te kampen krijgt. Deze punten kwamen ook naar voor bij de analyse van de onderzoeksresultaten:

1. Moet de cumulatieve pijn in de culturele basisvaardigheden weggelaten worden?

CANONCultuurcel (K. Van Iseghem persoonlijk contact op 30 april 2018) stelt dat als deze pijn weggelaten zou worden, de hele theorie in elkaar valt. Toch is de pijn voor de leerlingen, leerkracht en experts in de klas niet altijd belangrijk om te komen tot kwaliteit bleek uit de onderzoeksresultaten. Vermeersch (2016) stelde hier wel over dat je moet opletten de vaardigheden niet altijd in verband te willen brengen met een motorisch handelen maar het ook als een algemene competentie moet beschouwen.

2. Nood aan methodiek

Een andere kritiek die zou kunnen komen is dat er nood is aan een methodiek voor dans in het lager onderwijs. Dit zou echter niet stroken met de visie die CANONCultuurcel aangenomen heeft ten opzichte van de cultuurtheorie. Een methodiek biedt in hun ogen een voorgekauwde dansles aan. Waar de theorie net een denkkader wil geven en een tool voor reflectie wil vormen. Als je een methodiek ontwikkelt bestaat het gevaar dat iedereen dezelfde lessen gaat geven. Er wordt dan niet meer gekeken naar wat de groep, die voor de leerkracht staat, moet leren. De vraag is dan of het geven van 'voorgekauwde' lessen voor sommige leerkrachten in het lager onderwijs geen eerste stap zou kunnen vormen om te komen tot danseducatie als dit onderzoek vaststelt dat tijd in het rooster een probleem vormt. Leerlingen stellen in dit onderzoek kwaliteit in hele hoge mate gelijk aan de didactische vaardigheden van de docent. Moeten we dan niet naar hen luisteren, naar hen die zich uiteindelijk moeten ontwikkelen door het leerresultaat dat wij als leerkrachten aan hen bieden?

3. Emotie als motor van cognitie

Damasco en Van Heusden (K. Van Iseghem, persoonlijke communicatie 30 april 2018) stellen beide dat emotie de motor is van alle cognitie. Dit verwierp mijn kritiek dat er in het kader te weinig aandacht is voor het vaak aangehaalde belang van plezier - we zagen dit namelijk enkel in de Vlaamse aanvulling terug. Maar als emotie de motor van ons denken is en emotie als situatie-afhankelijk bestempeld wordt, dan zou gesteld kunnen worden dat het moeilijk is om hier een vastgesteld kader aan te verbinden voor dans.

4. Een te westerse benadering vanuit CiS?

Daarnaast stelt zich een ethische vraag. Cultuur in de Spiegel is heel erg Westers gericht. Zijn de huidige scholen nog geheel westers gericht? Sluit de benadering van cultuur en dans dan nog aan?

Kunnen we op het einde van deze thesis de stelling van Jean-Luc Godard aanpassen? En stellen:

“La culture, c’est la règle. La danse, c’est l’exception”

Zouden we kwaliteit in dans kunnen verkrijgen zonder een theoretisch kader? Zijn er meerdere theoretische kaders mogelijk? Wie was er eerst de werkelijkheid of de theorie?

Methodologische leermomenten

In de methode van onderzoek kwamen enkele leermomenten naar voor. De eerste handelt over het begrip kwaliteit. Dit speelde een grote rol binnen het onderzoek. Een eerste stap die gemaakt moest worden was de keuze van haar definitie. Vanuit een eenduidig geformuleerd begrip kon de dataverzameling starten. Het was belangrijk om daarbij het gedefinieerde begrip niet uit het oog te verliezen. Bij een ander onderdeel van de dataverzameling kon tevens meer winst behaald worden. Dit door de vragenlijsten van de leerkrachten samen te laten vallen met de bevraging op mijn cultuurspiegel.be. Op die manier had het wellicht tot nog meer bruikbaar materiaal voor CANONCultuurcel geleid. Als laatste kan over de dataverzameling gesteld worden dat de constructvaliditeit te betwisten is. Dit door het gebruik van turfbaar begrippen. Zo werd er een vertaalslag gemaakt vanuit het indicatorenschema voor de vragenlijst. Er kan vanuit gegaan worden dat hierdoor niet alle deelbegrippen het grotere begrip helemaal dekten. Anderzijds werd vastgesteld dat wanneer een gesloten vraag hoog scoorde, dit vaak het gevolg is van 1 klas die hier een hele hoge (h)erkenning aan geeft. Dat is dan weer het gevolg van maar te werken met 7 klasgroepen. Verder werd door de leeftijd en als gevolg van groepsdynamiek bij de leerlingen ondervonden dat hun antwoorden niet altijd geheel objectief geweest konden zijn bij de dataverzameling. Als laatste had het onderzoek te maken met een grote non-response van experts. Door een druk werkschema moesten zij vaak afhaken.



ADVIES

De aanbevelingen die hier gedaan worden ten aanzien van een bepaalde aanpak voor danseducatie in het Vlaamse formele veld zijn tweeledig: aanbevelingen voor de organisatie (CANONCultuurcel) en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek. De eerste aanbevelingen die hieronder gedaan worden zijn voor de organisatie, CANONCultuurcel. Alle aanbevelingen werden tevens gedaan vanuit het dansperspectief van het onderzoek, niet vanuit een algemeen cultuurperspectief. Uit de onderzoeksresultaten en conclusie kan opgemaakt worden dat er nood is aan:

- Een ontwikkeling van (dans)visie voor en van de scholen zodat evaluatie en reflectie mogelijk wordt.
- De ontwikkeling van de culturele vaardigheden en het kiezen van een focus binnen deze vaardigheden van het leerproces.
- Zowel het vakoverstijgend werken als werken binnen structurele lessen met een horizontale en verticale leerlijn voor dans om te komen tot een procesgerichte benadering.
- Een oplossing voor de (h)erkenning van het instrumenteel waardoor de discrepantie tussen theorie en praktijk wegebt en leerkrachten bottom-up kunnen werken.
- Het verhogen van de deskundigheid over CiS op scholen.
- De ontwikkeling van de motorische en sociale (h)erkenning voor dans maar vooral de andere doelstellingen vanuit het theoretische kader.

Om deze aanbevelingen toegankelijker te maken, werd een geheugensteun ontwikkeld: **DANSSPIEGEL**. Daarbij wil ik nog verduidelijken dat een advies nooit aan leerlingen maar steeds aan de onderwijzers en experts is. Het onderzoek is er zich ook van bewust dat sommige aanbevelingen reeds uitgevoerd worden door CANONCultuurcel.

Durf denken. Bied mogelijkheden zodat leerkrachten en beleidsmakers durven denken over een (persoonlijke) dansvisie.

Aselect gebruik van vaardigheden. Kijk naar de theorie en pas hem aan maar behoud de culturele basisvaardigheden van het leerproces. Maak duidelijk dat leerkrachten een focus kunnen kiezen binnen de vaardigheden maar ook moeten variëren.

Nieuw denken. Leerkrachten moeten een nieuwe manier van denken over danslessen aannemen voor de toepassing van de theorie. Bied hiervoor een toegankelijk kader (één voor de discipline en één discipline-overstijgend) dit om te komen tot education in and through dance vanuit een bottom-up benadering.

Structurele lessen. Bied scholen een structurele les danseducatie aan. Zorg ervoor dat scholen deze tijdsinvestering willen maken en start bij structurele lessen cultuureducatie.

Streefdoelen. Bied vanuit de leerplannen concrete doelen in de dansles aan om het leerproces van de leerlingen optimaal te ondersteunen.

Procesgericht werken. Zowel voor de leerling als de leerkracht. Bouw het bestaande instrumenteel verder uit. Dit met enkele concrete lessen maar vooral tools voor verderzetting van het thema met een eigen uitwerking aangepast aan de leerling.

Integratie. Integreer dans in het hele schoolgebeuren, ondersteun deze implementatie.

Experts. Bied dansexperts aan scholen aan om te komen tot meer kwaliteit.

Gezondheid implementeren. Kwaliteit voor dans werd vaak aangehaald als onderdeel van motorische en sociale vaardigheden. Er wordt snel de link gelegd met meer sportgerelateerde activiteiten door de belanghebbende. Al het denken over handelingen is cultuur. Zoek ook draagvlak van dans in de sportsector. Zie het als een vorm van integratie. Misschien wordt er daardoor meer draagvlak gecreëerd.

Eenvoudig. Maak de theorie eenvoudig en behapbaar voor de leerkracht in het werkveld. Zorg dat ze geen theoretische afstand moeten nemen maar zich eigenaar voelt.

Leerlijn (horizontaal en verticaal). Help zowel horizontale als verticale leerlijnen met betrekking tot dans maar ook de andere kunst disciplines te ontwikkelen. Hierin zullen vooral de onderwijskoepels hulp nodig hebben.



*“Academie Hamme
voorziet coaching
voor leerkrachten
lager onderwijs voor
het vak muzische
vorming.”¹
ISEP
(Desmet –Expert, 2018)*

Zoals gesteld door Van Es en Van Heusden (2015) treedt kwaliteit enkel op als alle geledingen, in dit geval leerlingen, leerkrachten en experts zich in toenemende mate bewust worden van de noodzaak tot verandering. Enkele adviezen komen overeen met de adviezen die voort stroomden uit het Vlaamse onderzoek en waarmee CANONCultuurcel reeds actief bezig is. Waar ligt dan het pijnpunt? Dit onderzoek wil tot slot aanraden om te kijken naar het implementatieproces? Hoe kan je deze denkwijze verspreiden over heel Vlaanderen. Hoe breng je de theorie naar alle scholen? Hoe zorgen we dat de mate van (h)erkenning heel hoog scoort?

Dit onderzoek leidde vervolgens tot enkele nieuwe vragen en nieuwe onderzoeksonderwerpen voor de toekomst. Het wil op het einde van het verslag enkele aanbevelingen doen:

- Het theoretisch kader stelt vakintegratie als belangrijke kwaliteitsfactor voor cultuureducatie. Maar moet er ook een apart vak dans blijven bestaan voor het technische aspect en de ambacht van het vak?
- Is er nood aan een methodiek vanuit de leerkrachten om CiS kwaliteitsvol toe te kunnen passen?
- Een vervolgonderzoek zou kunnen vergelijken welke ervaringen leerlingen geven die een ideale, cultuur in de spiegel theoretische dansles krijgen, geven en leerlingen die een 'normale' dansles krijgen. Dan zou je wel kunnen spreken van een aselechte onderzoeksgroep.
- Als de theorie nog nader in vraag gesteld zou worden, zou een vervolgtraject kunnen bevragen: Is een dansles/kunstproject pas goed als je tot cultureel bewustzijn komt?
- Kijkende naar onze diverse maatschappij kan ook volgende vraag gesteld worden in een vervolgonderzoek: Wat doe je met dansers met bijvoorbeeld een beperking die niet over alle vaardigheden beschikken?
- Welke mate van autonomie wil/heeft de docent. Welke toetskader heeft hij nodig om zijn kwaliteit van lesgeven voor dans te verhogen.
- Hoe wordt CiS aangeboden in de lerarenopleidingen? Zit het kwaliteitsprobleem daar al verwerven?
- Hoe denken de andere geledingen erover? Deze werden nog niet onderzocht. Er wordt gedacht aan onderwijsinspectie, ouders en lerarenopleiders.

REFERENTIELIJST

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S., (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. Raad vereniging van hogescholen.
- Augé, G., De Rosnay, X., & Chaton, J. (2016). *Do the dance #2 – (un)usual & movements (Initia, MUS-E Belgium & Sint-Albertschool)*. [Video-bestand]. Geraadpleegd 9 maart 2018 via <https://www.youtube.com/watch?v=KFmeP0eBEAM>
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlijn: Waxmann Verlag.
- Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en consistentie - kunst –en cultuureducatie in Vlaanderen*. Brussel: Agentschap voor Onderwijscommunicatie.
- Behrends, A., Müller, S., & Dziobek, I. (2012). *Moving in and out of synchrony: A concept for a new intervention fostering empathy through interactional movement and dance*. Geraadpleegd op 21 september 2017 via <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0197455612000214>
- Bergman, V. (2012). *Dans in samenhang*. Utrecht: De Kunstconnectie.
- Beunen, S., Siongers, J., & Lievens, J. (2016). *Cultuur leren smaken*. Gent.
- Brouwer, A. (2013). *Hedendaagse dans in het primair onderwijs*. Geraadpleegd op 10 oktober 2017 via http://allroundarteducation.com/allroundarteducation/Masterthesis_files/Scriptie%20Amber%20Brouwer3..pdf
- Dekeyzer, G. (2013). *Kleine cartografie van Cultuur in de Spiegel*. Utrecht: LKCA.
- Demeulenaere, B. (2012). *Cultuureducatie in beleid en onderwijs*. geraadpleegd op 3 november 2017 via https://ambrassade.be/sites/default/files/publicatie/bestand/KRAX_22_Cultuureducatie_in_beleid_en_onderwijs.pdf
- De Wilde, N. (2012). *Dansgeschiedenis en danstheorie*. Utrecht: (z.u.).
- Dieckmann, J. (2009). *Is het gras echt groener bij de buren? 100 jaar danseducatie in Duitsland en Nederland*, scriptie Artez Masteropleiding Kunsteducatie, Zwolle.
- Doolaar, A., Mollema, J., Kuijten, A., Schouwenaar, E., Tijmstra, R., Tummers, M., Wicherson, R., Wijnroks, A., & Willems, P. (2017). *De APA-richtlijnen uitgelegd. Een praktische handleiding voor bronvermelding in het hoger onderwijs*. Zevenaar: Productiemannen.
- Gatz, S., & Crevits, H. (2016). *Cultuur leren smaken*. Geraadpleegd op 10 september 2017 via <https://lib.ugent.be/nl/catalog/pug01:8174446>
- Giguere, M. (2011). *Dancing thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance*. Z.p.: Research in Dance Education.
- Haanstra, F., Van Heusden, B., Hoogeveen, K., & Schönau, D. (2014). *Kader 'kwaliteit kunstzinnige oriëntatie primair onderwijs'*. Geraadpleegd op 19 november 2017 via http://www.sardes.nl/uploads/publicaties_downloads/2014_rap_kwaliteitskader_KO.pdf
- Humphrey, J.H. (1987). *Child Development and Learning Through Dance*. New York: AMS Press Inc.
- Knops, J. (2016). *Dag van de cultuureducatie*. Geraadpleegd op 8 maart 2018 via <http://www.cultuurenonderwijs.be/blogs/loesfierens>

- Konings, L. (2017). *Leerplannen in ontwikkeling*. Geraadpleegd op 11 november 2017 via <http://www.bureaukoningskunst.nl/download/Leerplannen%20in%20ontwikkeling.pdf>
- Kox, R. (2015). *Sterk in verbinding*. Geraadpleegd op 2 maart 2017 via http://www.lkca.nl/~media/downloads/publicaties/ce_2015_sterk_in_verbinding.pdf
- Luyten, A. (2016). *Verder, dieper, meer*. Geraadpleegd op 8 november 2017 via <http://www.rug.nl/cultuuronderwijs/bibliotheek/lessen/pdf/2016-canon-cultuurcel-cultuur-in-de-spiegel-verder-dieper-meer.pdf>
- Maes, D. (2009). *Danseducatie: een must!*. Brussel: Concertgebouwcahier. Geraadpleegd op 30 januari 2017 via <http://www.concertgebouw.be/content/uploads/files/DIV.pdf>
- Maes, D. (2013). *Bewogen lessen: een onderzoek naar danseducatie*. Utrecht: LKCA.
- Michielsen, P. (2016). *Dag van de cultuureducatie*. Geraadpleegd op 8 maart 2018 via <http://www.cultuurenonderwijs.be/blogs/loesfierens>
- NACCE (1999). *All our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DfEE.
- North, M. (1990). *Movement & Dance Education*. Plymouth: Northcote House Publishers.
- OnderwijsVlaanderen (2017). *Eindtermen Muzische vorming- beweging*. Geraadpleegd op 15 september 2017 via <http://eindtermen.vlaanderen.be/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/muzische-vorming/eindtermen.htm>
- Parsons, M.J. (2004). *Art ad integrated curriculum. Handbook of research and policy in art education*. New Jersey: Erlbaum and Associates.
- Rosseel, K. (2018). *Persmededeling*. K. Van Iseghem, persoonlijke communicatie op 2 mei 2018.
- Scholten, S.J. (2007). *Literatuuronderzoek doorlopende leerlijn cultuureducatie*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Schramme, A. (2017). *Cultuur in de spiegel*. Geraadpleegd op 8 maart 2018 via <https://www.youtube.com/watch?v=fRveAyUkGm0>
- Schupp, K. (2015). *Teaching Collaborative Skills through dance: isolating parts to strenghten the whole*. Geraadpleegd op 10 februari 2017 via <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15290824.2015.1039643>
- SKVR. (2017). *Primair Onderwijs*. geraadpleegd op 3 november 2017 via https://www.skvr.nl/Onderwijs/Primair_onderwijs.aspx
- SLO (2009). *Grond onder mijn voeten: een verzameling van ervaringen uit het leertraject 2008-2009 in het kader van het project 'Cultuur in de Spiegel'*. Niet gepubliceerd document. SLO: Enschede.
- SLO (2014). *Cultuur in de Spiegel. Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Geraadpleegd op 15 oktober 2017 via <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/cultuurspiegel/>
- Smet, P., & Schauvliege, J. (2011). *Groeien in Cultuur*. Geraadpleegd op 10 september 2017 via <https://cjsm.be/cultuur/themas/cultureel-leren-en-cultuureducatie/samenwerking-onderwijs/groeien-cultuur>
- Smet, P., & Schauvliege, J. (2013). *Doorgroeien in cultuur*. Geraadpleegd op 10 september 2017 via <https://cjsm.be/cultuur/themas/cultureel-leren-en-cultuureducatie/samenwerking-onderwijs/doorgroeien-cultuur>
- Smith-Autard, J.M. (2002), *The art of dance education*. London: Methuen Drama.

- Swanborn, P.G. (2010). *Basisboek sociaal onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma, uitgevers.
- Van Dale, (z.d.). *van Dale*. Geraadpleegd op 10 maart 2018 via <http://vandale.be>
- Vandenbrouck, F. (2008). *Gedeeld, verbeeld*. Geraadpleegd op 10 september 2017 via <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/gedeeld-verbeeld-eindrapport-van-de-commissie-onderwijs-en-cultuur>
- Van der Hoeven, M, Jacobse, A., Van Lanschot, H. V., Rass, A., Roozen, I., Sluijsmans, L., & Van de Vorle R. (2014). *Cultuur in de spiegel in de praktijk – een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Geraadpleegd op 3 oktober 2017 via <http://www.slo.nl/downloads/2014/cultuur-in-de-spiegel.pdf/>
- Van den Oetelaar (2012). *21st century skills in het onderwijs*. geraadpleegd op 3 november 2017 via http://www.21stcenturyskills.nl/download/Whitepaper_21st_Century_Skills_in_het_onderwijs.pdf
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van Dorsten T. (2015). *Mirrors in the making. Culture, education and the development of metacognition in early childhood (4-10)*. Groningen: University of Groningen.
- Van Es, E. (2015). *Cultuuronderwijs in de Spiegel: het nut van theorie*. Utrecht: LKCA.
- Van Heusden, B. (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen-Enschede: Rijksuniversiteit Groningen/SLO.
- Van Heusden, B. (2012). *Teaching Art today*. Groningen: RU Groningen.
- Van Heusden, B. (2012). *Cognitiewetenschappen en kunstonderwijs*. Utrecht: LKCA.
- Van Heusden, B. (2014). *Kunst is waardevol als ze je in staat stelt betekenis te geven aan je leven*. Geraadpleegd op 8 februari 2018 via <https://www.volkskrant.nl/archief/-kunst-is-waardevol-als-ze-je-in-staat-stelt-vorm-te-geven-aan-je-leven~a3618949/>
- Van Heusden, B., & van Es, E. (2014). *Tussen waarheid en waarde: over theorie- en visievorming in cultuuronderwijs*. Utrecht: LKCA.
- Van Heusden, B. (2015). *Cultuur in de spiegel*. Geraadpleegd op 8 maart 2018 via <https://www.youtube.com/watch?v=fRveAyUkGm0>
- Van Meerkerk, E. &, van Es, E. (2016). *Kwaliteit meten is positie kiezen*. Utrecht: LKCA.
- Van Roy, A. (2014). *Cultuurparticipatie, kunst- en cultuureducatie over de vele definities en doelstellingen*. Geraadpleegd op 14 september 2017 via http://www.lasso.be/documents/CULTUURPARTICIPATIE_KUNST-EN_CULTUUREDUCATIE..._OVER_DE_VELE_DEFINITIES_EN_DOELSTELLINGEN.pdf
- Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek? – praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.
- Vermeersch, L., Alaerts, L., Jans, L., Goossens, K., Crul, K., & Lauwers, W. (2015). *Leergemeenschappen maken de horizontale connectie: cultuureducatie in de lerarenopleiding*. Utrecht: Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst.
- Vermeersch, L., De Backer, F., Vandenbroucke, A., Lombaerts, K., & Elias, W. (2012). *Cultuur in de spiegel Vlaanderen – verkenning van opvattingen over cultuureducatie op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Leuven: KULeuven.

Vermeersch, L., De Backer, F., Vandenbroucke, A., Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2014). *Cultuur over cultuur – Cultuurreflectie in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs: een analyse op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'* Leuven: KULeuven.

Vermeersch, L., De Backer, F., Vandenbroucke, A., Lombaerts, K., & Elias, W. (2016). *Culturele basisvaardigheden – een ontwikkelingslijn op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Leuven: KULeuven.

Vermeersch, L. (2016). *Warm pleidooi voor meer cultuur en reflectie in het onderwijs*. geraadpleegd op 8 maart 2018 via <http://www.lkca.nl/cultureel%20kapitaal/opinie-lode-vermeersch>

Voets, J. (2014). *Eerst kijken, dan zien: onderzoek naar waarom basisscholen met hun leerlingen naar kinderdansvoorstellingen moeten gaan*. Faculty of humanities theses. Z.p.

Wildschut, E. M. M. (2003). *Bewogen door dans: De beleving van theaterdansvoorstellingen door kinderen*. Z.p.

Z.n. (2016, 2 februari). *Dag van de cultuureducatie 2016*. [Video-bestand]. Geraadpleegd op 8 maart 2018 via <http://www.cultuuren onderwijs.be/blogs/loesfierens>

Z.n. (2017). *Cultuur in de spiegel*. Geraadpleegd op 11 oktober 2017 <http://canoncultuurcel.be/cultuur-de-spiegel-inleiding>

Z.n. (2017). *BLOSO- Danssportvlaanderen*. Geraadpleegd op 3 oktober 2017 via <http://www.danssportvlaanderen.be/page?orl=1&ssn=&lng=1&pge=1>

Z.n. (2017). *Cultuuren onderwijs.be*. Geraadpleegd op 19 november 2011 via <http://www.cultuuren onderwijs.be/sites/default/files/Actieplan-cultuur-en-onderwijs-samen-voor-meer-en-beter.pdf>

Z.n. (2017) *Cultureel Content*. Geraadpleegd op 15 november 2017 via <https://www.cultureelcontent.com/about>

Z.n. (2017). *Leerplannen*. Geraadpleegd op 2 juni 2017 via <https://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsbeleid/leerplannen>

BIJLAGE

Bijlage 1: Indicatoren­schema

Nr.	Cultuur in de Spiegel - Vlaanderen	Kwaliteitsconcepten Kernbegrip Deelvaardigheid	Kwaliteitsindicatoren Deelaspect	Actie Criterium	Videonr.
Indicatoren met betrekking tot Danseducatie(visie)					
1	Visie van de school m.b.t. danseducatie	Sterktes	Tijd	Er is tijd in het wekelijkse uurrooster van de leerlingen en leerkrachten om aan danseducatie te doen.	'T Staakte 199 – 214 - 220 – 275 (18:25) Spring 321- 322
			Geld	Het budget om aan danseducatie te doen is voldoende aanwezig.	
			Deskundigheid (Mate waarin danseducatie gedragen wordt)	Deskundigheid is aanwezig.	
2		Zwaktes	Geen tijd	Er is geen tijd in het wekelijkse uurrooster van de leerlingen en leerkrachten om aan danseducatie te doen.	Piramide 2206 -
			Geen geld	Het budget om aan danseducatie te doen is onvoldoende aanwezig.	
			Deskundigheid	Deskundigheid is afwezig/onvoldoende aanwezig.	
3	Aanwezigheid	Aanwezig	In de school is een visie aanwezig met betrekking tot danseducatie.		
		Afwezig	In de school is geen visie aanwezig met betrekking tot danseducatie.		
4	Formulering	Helder	De visie met betrekking tot danseducatie is helder geformuleerd.		
		Niet Helder	De visie met betrekking tot danseducatie is niet helder geformuleerd.		
5	Bekend		De visie omtrent danseducatie is bij alle leerkrachten van de school gekend.		
6	Verantwoordelijk	Één verantwoordelijke	Er is één van de docenten verantwoordelijk voor danseducatie.		

			Gedeelde verantwoordelijkheid	De verantwoordelijkheid omtrent danseducatie wordt verdeeld onder verschillende leerkrachten.	
7		Evaluatie mogelijk	Toekomstgerichte visie over danseducatie	Door de zichtbare aanwezigheid van eenzelfde visie op danseducatie worden duidelijke begrippen voor toetsing vastgelegd.	
8	Sta als leerkracht open voor vernieuwing, ook op theoretisch vlak	Vernieuwing op theoretisch vlak	De dansdocent vernieuwt zich op theoretisch vlak	De leerkracht neemt regelmatig tijd om zichzelf en zijn lespraktijk te bevragen. De leerkracht vernieuwt haar/zijn praktijk zowel op theoretisch als praktisch vlak.	
9			De dansdocent vernieuwt zich niet op theoretisch vlak	De leerkracht neemt geen tijd om zichzelf en zijn lespraktijk te bevragen. De leerkracht vernieuwt haar/zijn praktijk niet op theoretisch als praktisch vlak.	
10	Er zijn mogelijkheden om over lessen en vakken heen aan cultuur te werken	Op een productieve en/of receptieve manier geïntegreerd in het curriculum rond cultuureducatie Niet op een productieve en/of receptieve manier geïntegreerd in het curriculum rond cultuureducatie		De leerlingen krijgen naast de vakken muzische vorming en plastische opvoeding plaats in het rooster om aan danseducatie deel te nemen dit in: - Taalvakken - Exacte vakken op een receptieve en/of productieve manier. De leerkrachten plannen concrete overlegmomenten in om te bespreken hoe deze integratie plaats kan vinden.	
11	Er is een doorlopende leerlijn aanwezig of er is ruimte om hierover na te denken	Een doorlopende leerlijn waarbinnen gewerkt wordt met dans	Ruimte en tijd vrijmaken	De school kan of wil wel/niet een doorlopende leerlijn cultuureducatie waarin dans aan bod komt. De school kan of wil ruimte maken voor een doorlopende leerlijn cultuureducatie waarin dans aan bod komt.	

			Geen ruimte en tijd vrijmaken	De school kan of wil geen ruimte maken voor doorlopende leerlijn cultuureducatie waarin dans aan bod komt.	
Indicatoren met betrekking tot leeropbrengst binnen cultuureducatie (danceducatie)					
12	Stimuleer de leerlingen om te reflecteren op cultuur	Cultureel denken – (Dans) Cultureel Zelfbewustzijn	Kritisch denken Zelfstandig denken Gepassioneerd denken	De leerlingen tonen zichtbaar aan dat ze in staat zijn na te denken over de eigen danscultuur en die van anderen. Leerlingen vatten dans op als een vorm van reflectie op (aspecten van) het leven/ de wereld. De leerlingen worden zichtbaar door de docent begeleid in het zoeken van een eigen dansidentiteit.	T Staakte 219 HHC 19 – 23 – 46
13	Denk na over wat de leerling effectief bijleert en varieer	Overzicht verschillende leerprocessen		De leerkracht heeft een duidelijk overzicht over de verschillende vaardigheden van CiS (waarnemen, analyseren, conceptualiseren en verbeelden – productief en receptief) om zo de leerlingen een ruim palet aan vaardigheden aan te bieden in de dansles.	Tover 310 (00:00)
14		Constructief	Een goede cultuuractiviteit bouwt verder op bestaande kennis van de lerende	De leerkracht biedt oefenstof aan die verder bouwt op bestaande kennis van de leerlingen.	'T Staakte 199 – 274 (04:11) HHC 6 – Spring 332 – 333 - 338
15	Expliciteer je leerdoelen en maak het onderwijs ook echt doelgericht	Creativiteit bevorderen	Kunnen koppelen tussen de verschillende doelen en wat er in de klas gebeurt met een positief effect.	De leerkracht legt een duidelijk zichtbare link tussen het vooropgestelde leerdoel, de lesstof en de leerlingen kunnen duidelijk maken wat ze geleerd hebben het geleerde op een duidelijk waarneembare manier.	T Staakte 274 op 02:30
16		Motorische vaardigheden versterken			

17		Een mooi eindproduct maken	Kunnen koppelen tussen de verschillende doelen en de lespraktijk heeft een negatief effect.	De leerkracht legt geen duidelijk zichtbare link tussen het vooropgestelde leerdoel, de lesstof en de leerlingen kunnen niet duidelijk maken wat ze geleerd hebben.	Piramide 2208 Piramide 2216 HHC 45
18		Leren genieten			
19		Talentontwikkeling			
20		Publiekscreatie			
2&		Kritisch denken versterken			
22		Leren interpreteren			
23		Leerplannen			
24	Besef dat ontwikkelingsdoelen en eindtermen niet het 'einde' zijn	Bewust Onbewust	Bewustzijn Niet bewust zijn	De leerkracht stelt duidelijke doelen die niet enkel gebaseerd zijn op de eindtermen. De leerkracht stelt duidelijke doelen die enkel gebaseerd zijn op de eindtermen.	
25	Denken en doen zijn geen verschillende vaardigheden. Ze gaan samen	Denken	Cognitieve stimulatie	Er vindt een combinatie plaats tussen denken en doen op verschillende stimulerende gebieden. Er vindt geen combinatie plaats tussen denken en doen op verschillende stimulerende gebieden.	Piramide 2207 'T Staakte 198
26		Doen	Affectieve stimulatie Creatieve stimulatie Fysieke stimulatie Sociale stimulatie		HHC 1 Tover 52 - 95
27	Leeromgeving	Veilig Onveilig	De leerlingen geven in de dansles blijk van een veilig gevoel. De leerlingen laten merken dat ze zich onveilig voelen in de dansles.	Durven alle mogelijke bewegingsvormen uitproberen. Leven zich in en uit. Leerlingen werken vlot samen. Durven niet alle mogelijke bewegingsvormen uit. Leven zich niet in en uit.	HHC 7

28	Waarnemen <i>Het leren vaststellen, ervaren en (her)kennen van cultuur.</i>	<p>Zintuigelijke waarneming</p> <p>Ervaren en beleven van gerichte waarneming (gecontroleerd – bewust)</p> <p>Memoriseren en herkennen</p> <p>Gebruik van het lichaam als cultuurdrager.</p>	<p>De leerlingen tonen in de dansles dat ze zintuiglijk informatie kunnen verwerven.</p> <p>De leerlingen tonen in de dansles dat ze met hun zintuigen systematisch en actief ervaren en/of beleven.</p> <p>De leerlingen registreren en bouwen in de dansles een waarnemingsgeheugen op gekoppeld aan reeds bestaande kennis die ze memoriseren en herkennen.</p> <p>Het lichaam wordt wel/niet ingezet als cultuurdrager.</p>	<p>Leerlingen werken niet vlot samen.</p> <p>Voelen Horen Zien</p> <p><u>Gedetailleerd/Selectief/Aangepast/Gepland:</u> Kijken – Observeren – perceptuele exploratie Luisteren Gericht proeven Gericht ruiken Tasten Opmerken/waarderen vs. Inhibitie Vaststellen (echtheid herkennen) Lokaliseren (vb. Geluid in de ruimte) Aan de hand van concepten Perceptuele reorganisatie</p> <p>Onthouden dmv herrineringsstrategieën Identificeren (met herinnering van delen en gehelen) Niet- herkennen</p> <p>De leerling interpreteert de werkelijkheid wel/niet met/ door het lichaam.</p>	<p>Piramide 2218 – 2221 HHC 11 – 16- 17 -20 Spring 335- 336</p> <p>Spring 325 Piramide 2217 HHC 5 – 27- Tover 25 T' Staakte 197 – 201 HHC 3 -6 – 9 – 16 – 17- 20 – 21 Tover 43 – 86 – 56 Piramide 2210 Tover 310 (06:30) Spring 332 -333 Tover 80 - 36 Tover 1- 74 HHC 39 – Tover 44 HHC 6 Tover 59 – 310 (04:00) HHC 4</p> <p>'T Staakte</p>
29	Verbeelden	Verbeelden en	De leerlingen tonen in de dansles dat	(Re) presenteren, kijken en interpreteren van dans	'T Staakte

	<p><i>Het gebruiken of manipuleren van datgene dat waargenomen wordt/werd.</i></p>	<p>verzinnen</p>	<p>ze een mentale representatie kunnen maken los van de directe waarneming en deze in gedachten kunnen bewerken met belang voor echtheid.</p>	<p>Voorstellen van beweging adhv concepten Fantaseren – fantastische elementen met stereotiepe kenmerken presenteren vanuit een dansante waarneming Plannen Inschatten Transformeren van directe waarneming van dans Manipuleren van informatie uit de dansles Verbinden Voorspellen Hypothesen maken Verzinnen Inleven/dromen/waanvoorstellingen maken binnen dansante contexten Out of the box denken Dimensioneel denken Verbinden Modelleren Herschalen Samenbrengen Ontwerpen => binnen productie en receptie</p> <p>Zich uitdrukken (gevoel, persoonlijk, emoties); uitdrukking herkennen Gedachten presenteren (inleven, spelen, uitvoeren, emoties faken) Associaties maken en herkennen</p> <p>Doen en maken</p> <p>Gebruiken materiaal Toepassen techniek Ontwikkelen Maken en doen Construeren – organiseren - compositie</p>	<p>206 – 207 HHC 6 - 7 T Staakte 274 (20:00) HHC 7 - 15 Tover 54 T Staakte 276 (07:44 – 09:45-14:00) HHC 25 Spring 324 – 327- 328-329 T Staakte 197 Tover 78-91-63 T Staakte 200 – 274 (05:01 + 13:28) HHC 28 – 29 Tover 312 (03:20) T Staakte 201 – 205 HHC 30 - 31- 34- - 35- 37- 38 – 41- 43 Tover 61 T Staakte 199 T' Staakte 211 – 212 –</p>
		<p>Lichamelijk uitdrukken</p>	<p>De leerlingen tonen in de dansles dat ze lichamelijk kunnen creëren en uitdrukken.</p>		
		<p>Creëren en uitvoeren materiaal en techniek</p>	<p>De leerlingen tonen in de dansles dat ze in staat zijn een materieel product te creëren dit met een bepaalde techniek of materiaal uit te voeren.</p>		

				<p>Experimenteren Uitvoeren Realisme</p> <p>Voorwerpen worden wel/niet gebruikt om dans te verbeelden.</p>	<p>275 T Staakte 275 (00:00) 'T Staakte 195 HHC 6 Tover 29</p>
30	<p>Conceptualiseren <i>Het abstraheren van de concrete waarneming en verbeelding tot concepten of begrippen.</i></p>	<p>Begripsmatig benoemen</p> <p>Duiden & Waarderen</p> <p>Taal wordt gebruikt als cultuurdrager.</p>	<p>De leerlingen geven in de dansles een abstract label aan verworven zintuiglijke informatie en ervaring zonder expliciete eigen waardering of unieke kenmerken</p> <p>De leerlingen maken in de dansles gebruik van abstracte concepten als referentiekader om expliciete waardering of een mening duidelijk te maken.</p> <p>Taal wordt wel/niet gebruikt als cultuurdrager.</p>	<p>Presenteren/ reflecteren op wat ze hebben gedaan, meegemaakt, waargenomen Omschrijven (gecoördineerd zelfbeeld) Beschrijven Formuleren Narratief bewustzijn Vertellen in detail Praten over Toelichten aan de hand van gefamiliariseerde symbolen en codes</p> <p>Interpreteren Becommentariëren (met bewust taalgebruik/ met intentie/ Debatteren Rechtvaardigen (sociale stereotypering) Communiceren (verfijnde strategieën)</p> <p>Taal wordt wel/niet ingezet om dans te conceptualiseren.</p>	<p>' T Staakte 196 Tover 310 (03:35) – 312 (00:00)</p> <p>'T Staakte 213 - 217 HHC 12 – 81 (02:50) T Staakte 216 T Staakte 217 Piramide 2211</p> <p>'T Staakte 196 – 216 - 217 HHC 13 -22</p>

31	<p>Analyseren <i>De inbedding en context van een cultureel verschijnsel wordt zo benaderd dat de structuur of het systeem dat aan de basis ligt blootgelegd wordt.</i></p>	<p>Ontleden & Onderzoeken</p> <p>Aftoetsen & Verklaren</p> <p>Grafische tekens worden ingezet als cultuurdrager.</p>	<p>De leerlingen zoeken en identificeren structuren en patronen en leggen verbanden en relaties tussen verschillende types informatie.</p> <p>De leerling toetst structuren, patronen en verbanden af die gemaakt werden op basis van eventueel andere/nieuwe informatie werden gemaakt.</p> <p>Grafische tekens worden wel/niet ingezet als cultuurdrager.</p>	<p>Inzichtelijk maken (functionaliteit) Inzicht in beweging, in het lichaam, in dans en choreografie als cultuuruiting Uitleggen Noodzakelijke/feitelijke verbanden leggen Logisch, complex, spatiaal en causaal redeneren met ambiguïteit Modellen zoeken Ontleden Relatie tussen tijd en ruimte Klasseninclusie Decentralisme Deduceerbaarheid</p> <p>Checken Testen Concluderen Beoordelen (conservatie) Empirisch onderzoeken (verklaren op basis van verbeelding) Transitief denken Nadenken over meningen en standaarden van anderen</p> <p>Grafische tekens worden wel/niet ingezet om dans te analyseren.</p>	<p>HHC 24</p> <p>HHC 24 – 82 (00:00)</p>
----	--	---	---	--	--

Bij de onderzoeksgroep (6-12 jaar) de vaardigheid die het meest gehanteerd wordt en het best aansluit bij hun ontwikkeling

Bijlage 2: Lijst gecontacteerde scholen

Nr.	School/Organisatie	Datum	Antwoord
1	Movimento Dell'Arte	24/11/17	Kennen enkel KSO scholen
2	St. Barbara Gent	24/11/17	Dansdocent op zwangerschapsverlof
3	CANON Cultuurcel	24/11/17	Sturen lijst op met contacten
4	School Wemmel	25/11/17	Geen reactie na specifieke toelichting
5	Heilig Graf	26/11/17	Geven momenteel geen danslessen meer.
6	SKVR	27/11/17	Onvoldoende kennis over het Vlaamse veld
7	Movimento Dell'Arte 2	28/11/17	Gaat een lijst met workshops bezorgen
8	De Piramide	30/11/17	Ok.
9	HHC Halleweg	30/11/17	Ok.
10	Veerman	30/11/17	Vraagt na bij collega's. Geen reactie meer.
11	Fedes	30/11/17	Verzorgen workshops in Brugge. Geen reactie meer.
12	Mooss	30/11/17	Nog geen reactie.
13	Wisper	30/11/17	Raden Mooss aan met meer kennis.
14	RondOmDans	30/11/17	Geen reactie.
15	Pol Coussement	07/12/17	Gaan een lijst doorsturen met data en scholen met workshops.
16	Cathy Baelemans	07/12/17	Neemt persoonlijk contact op met docente.
17	Tina Van Roy	07/12/17	Verspreid flyer onder DKO docenten
18	Koen Victoor	07/12/17	Gaat mogelijkheden binnen Danspunt bekijken.
19	Lot Jansen	08/12/17	Danslessen in Brussel. Nog geen reactie.
20	Linde Plateau	08/12/17	School in Ternat. Nog geen reactie.
21	Joke Pinnoo	17/12/17	VBS Sint Jan hadden vorig jaar een project en nu niet meer.
22	Het Open Groene	17/12/17	Werken dit jaar niet met dans maar een project rond 3D.
23	Tineke DeSmet	24/11/17	
24	Linde De Groof	21/12/17	Project rond bewegen in Muzische vorming voor docenten.
24	Mieke Evenepoel	17/12/2017	Leggen focus niet meer op dans dit jaar.
25	Cultuurkuur	14/12/17	Lijst scholen die dansprojecten deden in het verleden
26	Tatiana Blauwaert	24/11/17	Het team heeft beslist niet deel te willen nemen aan het onderzoek;
27	Yasmin Noël	10/01/18	Geeft beweging binnen muzische vorming. Met dit als specialisatie. Via Linde De Groof. Ok.
28	Sportbasisschool Heusden	11/01/18	Geen antwoord
29	Sportbasisschool Hamme	11/01/18	Geen antwoord
30	Sportbasisschool Het Startblok	11/01/18	Nederlandse school dus voldoet niet aan de eisen van het onderzoek.
31	Sportbasisschool Zonnebergen	11/01/18	Kan me niet verder helpen.
32	Basisschool De Schakel	11/01/18	Geen antwoord
33	Sportbasisschool Kruipuit	11/01/18	Geen apart vak of dans in het 2 ^e semester.
34	Basisschool Kleurenpalet	11/01/18	Geen antwoord
35	De Sportschool	11/01/18	Geen antwoord
36	De Sportplaneet	11/01/18	Geen antwoord
37	Dansgroep Adagio	11/01/18	Geen antwoord
38	Het Kompas	11/01/18	Geen antwoord
39	Choco Of Kaas	15/01/18	Geantwoord. Laten me weten welke voorstellingen ze doen dat ik langs kan gaan. OK.
40	De Toverfluit	18/01/18	Dansparels OK
41	Amandine	17/01/18	Geen antwoord

Bijlage 3: Lijst gecontacteerde experts

Naam	Functie
Dafne Maes	Docent aan Docentopleiding dans Artestis
Danaé Bosman	LAP-vzw
Jan Knops	Filosoof en testsschool
Benjamin Van De Walle	Choreograaf en testschool
Inne Debusscher	Docent Dans aan de opleing LO
Pol Coussement	Paserelle – Artistiek leider
Jozefien Muylle	MUS-E Belgium
Josephine Scheibers	OperaBallet Vlaanderen
Linde De Groof	Academie Hamme
Tineke Desmet	Academie Hamme
Tina Van Roy	OVSG
Koen Victoor	Danspunt
Eva Van Der Sypern	CANONCultuutcel
Tineke Van Calster	SKVR
Stephan Marchant	Move2Create
Ine Dubois	SKVR
Leen en Annelies	DansBeeld
Geertrui Feytens	Musical on Stage

Bijlage 4: Lijst gecontacteerde leerkrachten

Naam	Functie
Lies Dedoncker	LO Docent
Yasmin Noël	MO Docent
Chloé Geers	Docent Dans
Jeroen Vanmulder	MO- en LO Docent
Sofie Roels	Dansdocent
Axelle De Rore	Dansdocent
Eva Fernandez	Leerkracht lager
Tineke Beurguis	Leerkracht lager
Helena Van De Castele	Docent Dans
Jesca Donken	Docent Dans
Martine De Block	Leerkracht lager
Valerie Vanhussel	Leerkracht lager
Berline Francois	LO Docent
Amy Bousard	Docent Dans
Elke Mertens	Leerkracht Lager
Amandine André	Leerkracht Lager
Ineke Ceuterick	Leerkracht Lager
Jean-Louis De Cock	Docent Dans
Leen Declerq	Docent Dans
Greet Botermans	Leerkracht Lager
Christine Bosman	Leerkracht LO en Docent Dans
Ellen Mosselmans	Leerkracht Lager
Greet Agneessens	Leerkracht Lager
Lieve De Braekeleer	Leerkracht lager
Lode van Geitte	Leerkracht Lager
Lynn Van Weesenbeeck	Leerkracht lager

Bijlage 5: Goedkeuring Van Heusden en Vermeersch indicatorenschema

Mail op 13 oktober 2017

Beste Maud,

Dank voor je mail. Mijn excuses voor de trage reactie - het zijn drukke tijden. Ik zou je aanraden om, als je dat niet al hebt gedaan, contact op te nemen met Lode Vermeersch (KU Leuven). Hij heeft onderzoek gedaan naar CiS in Vlaanderen en heeft dus veel ervaring op dit gebied. Ik denk dat hij het ook boeiend zal vinden om jou te adviseren en evt. te helpen. Je zou ook Katrien van Iseghem (Canon Cultuurcel, Vlaams Ministerie van Onderwijs) kunnen benaderen. Zij coördineert CiS in Vlaanderen en weet waarschijnlijk precies of, en waar dans wordt ingezet.

Anne Sasbrink (annesasbrink@gmail.com) is zelfstandig onderzoeker en heeft onderzoek gedaan, vanuit een CiS-perspectief, naar dansonderwijs in Amsterdam. Misschien dat je daar ook nog iets mee kunt?

Ik hoop dat je hier iets aan hebt..

Met vriendelijke groet,
Barend

Mail op 20 november 2017

Beste Maud,

Ik heb naar je schema gekeken. Ik vond het interessant en heb hier en daar wat suggesties en ook nog mogelijke bonnen toegevoegd. Ik ben benieuwd naar de operationalisering.

Met vriendelijke groet,
Barend

Mail op 21 november 2017

Beste Maud,

los van een paar taalfouten heb ik geen opmerkingen bij de tabel. Veel hangt achter af van wat je er onderzoek matig wil doen. Wat je zeker moet overdenken is de manier waarop je een cultuurtheorie zoals CiS (die een neutrale analyse maakt van hoe cultuur werkt) koppelt aan kwaliteitsindicatoren (die een normatieve uitspraak doen over wat kwaliteit is). Dat is (altijd) een delicate koppeling. Wees er ook attent voor dat je nu de abstracte begrippen van de theorie gaat operationaliseren en specifieke, turfbare criteria. Dat is erg goed, maar in de operationalisering van abstract naar specifiek gaat altijd nuance verloren. Bovendien dekken niet alle turfbare begrippen de abstracte concepten helemaal af (dat is natuurlijk nooit zo, dat heet construct validiteit).

Veel succes met je onderzoek. Ik ontvang graag de eindversie.

beste groeten,
Lode Vermeersch

Mail op 12 april 2018

Beste Maud,

het spijt me dat je zo lang hebt moeten wachten, maar ik moet dit soort dingen 'tussendoor' doen, en dan raakt het al gauw naar de achtergrond. Ik hoop dat je er toch nog iets mee kunt. In het schema heb ik wat voorstellen voor aanpassing gedaan en wat commentaar toegevoegd. Ik heb vooral benadrukt dat danseducatie niet alleen productief zou moeten zijn maar ook receptief (door het bekijken van voorstellingen, films, lezen van documentatie e.d.).

Laat ik proberen je vragen te beantwoorden.

- Als we kijken naar dans dan wordt het nu vooral geplaatst onder verbeelden (lichamelijk uitdrukken). Weet u of er al onderzoeken bestaan naar dans binnen de andere vaardigheden? Hoe sta jij hier zelf tegenover?

Ik denk dat het correct is om dans in eerste instantie onder verbeelding te plaatsen. Je maakt iets met je lichaam. Dansen kan een rol spelen bij de waarneming, maar dat wordt toch al snel vergezocht. Net als andere vormen van verbeelding kan ook dans zich ontwikkelen tot een concept (ik denk aan rituelen, volksdansen, e.d.), en dat lijkt me ook zeker iets om met leerlingen te bespreken. Dans leent zich er voor om geanalyseerd te worden (bewegingsleer), maar is zelf geen vorm van analyse, of nauwelijks.

- Zou u cultureel bewustzijn als aparte indicator toevoegen aan het schema? Of kan het gezien worden als de uiteindelijke uitkomst van de andere indicatoren?

Als het ontwikkelen van het cultureel bewustzijn de overkoepelende doelstelling is van cultuuronderwijs, dan hoeft dit niet als aparte indicator toegevoegd te worden, dat zou verwarrend zijn. Alle andere indicatoren dragen bij aan die ontwikkeling.

- Ik zag bij verschillende onderzoeken naar de ontwikkeling van de vaardigheden dat analyseren bij leerlingen van 6-12 jaar nog niet echt optimaal ontwikkeld is. Zou u het aanraden dit wel of niet in het schema te verwerken?

Ik zou analysevaardigheden zeker in het schema verwerken. Leren analyseren is een belangrijke (misschien wel de belangrijkste) taak van het formele onderwijs, en dans leent zich daar heel goed voor. Het kan leerlingen (analytisch) inzicht geven in de manier waarop het lichaam als expressiemiddel gebruikt kan worden (en is gebruikt).

- Ik heb de opdeling naar kennis, vaardigheden en attitudes niet geïntegreerd hoewel dat in de publicatie over de culturele basisvaardigheden op Cultuurkuur wel aangehaald wordt. Ontbreekt dit voor u?

Nee - je zou eventueel kunnen aangeven dat de reflexieve houding (het culturele bewustzijn) de attitude is die ontwikkeld wordt, dat dit gebeurt via de verschillende vaardigheden, en dat deze vaardigheden verschillende type kennis (lichamelijk, embodied; praktisch, enz...) met zich meebrengen.

Alvast ontzettend bedankt voor uw tijd. Indien er zaken onduidelijk zijn, mag u steeds vragen stellen.

Geen dank, veel succes met het afronden van het project!

Barend

Bijlage 6: Vragenlijsten Leerlingen

Dans in de Spiegel: Interviewleidraad leerlingen

Contextschets

De leerlingen wordt verteld dat ze meewerken aan een masteronderzoek dat 'Dans in de Spiegel' heet. Het verricht onderzoek naar de (h)erkenning van kwaliteitsvolle danseducatie met CiS. Dit wordt aan de leerlingen verteld als kwaliteitsvolle/goede danslessen en of een theorie daarover gelijk heeft. De leerlingen wordt meegedeeld dat er drie onderdelen zijn waarover ze samen ongeveer 30 minuten lang zullen praten met de onderzoeker:

1. Brainstorm.
2. Open vragen.
3. Observatie vanuit video.

Informatie

Namen leerlingen:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

jongen/meisje
jongen/meisje
jongen/meisje
jongen/meisje
jongen/meisje

Klas:

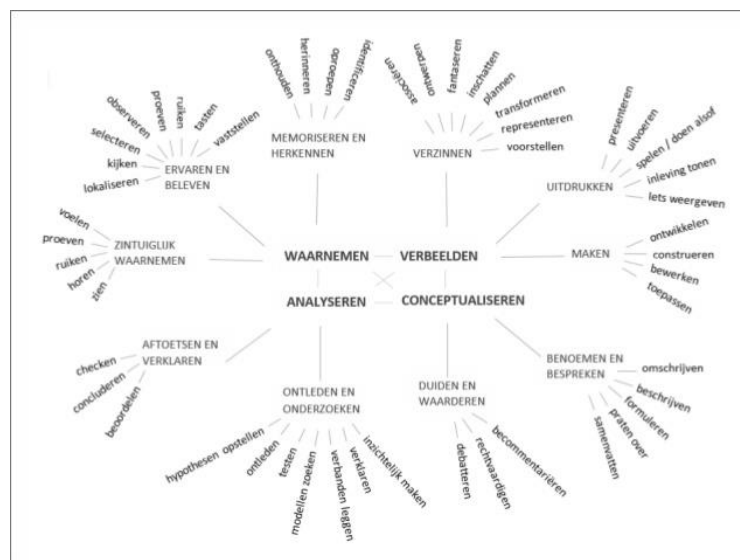
School:

1. Brainstorm

- Schrijf/teken/vertel op dit papier zoveel mogelijk woorden die jij belangrijk vindt voor een goede dansles op school. Denk daarbij na over hoe jij een dansles zou willen krijgen.

2. Open vragen

1. Welke onderdelen van dit schema passen in jouw danslessen zoals jij ze krijgt op school? Waarom?
2. Hoe belangrijk is dans voor jouw school? (tijdinvestering/leerkrachten/...)
3. Wanneer dansen jullie op school?
4. Hoe zou jouw ideale dansles op school eruit zien? En is dat nu zo? Wat is anders?
5. Wat leer jij bij tijdens de danslessen op school? Hoe wordt dit beoordeeld?



3. Observatie

De leerlingen krijgen de videocompilatie te zien per deeltitel. Ze krijgen elk 5 kaarten met dansers op. Iedere danser houdt zijn duim in een ander richting. De leerlingen zitten uit elkaar. Ze krijgen de vraag gesteld en tonen na drie tellen van de onderzoeker de kaart die ze het meest vinden passen. Daarna gaan we verder in gesprek.

Uitleg duimen

Duim omlaag= Niet: Geen enkele vorm van de gegeven indicator kon waargenomen worden.

Duim diagonaal naar beneden = Bijna niet: De indicator kon in zeer geringe mate waargenomen worden. Er moest echt naar gezocht worden om het waar te kunnen nemen.

Duim horizontaal= Soms: De indicator is even vaak wel als niet waargenomen.

Duim diagonaal naar boven= Regelmatig: De indicator kon vaak waargenomen worden. Hij was duidelijk aanwezig.

Duim omhoog = Continue: De indicator is voortdurend waar te nemen en kon in een standvastige lijn doorheen de hele video gezien worden.

Daarnaast geven de kleuren van de duimen (van rood tot groen) ook een indicatie. Waar nodig wordt een voorbeeld gegeven.

Bij elke vraag ook een persoonlijke vertaalslag maken.

1. Danseducatie Visie

- a. In welke mate toonde de video wat de dansleerkracht belangrijk vindt dat de kinderen leren in de dansles?
 - i. Heeft ze hiervan volgens jou een duidelijk idee voor ze aan de les begint? Hoe toont ze dit.
 - ii. Wat denk jij dat jouw leerkracht belangrijk vindt als ze dansles geeft.
- b. In welke mate heb je in de video gezien dat er met dans gewerkt is in een ander vak dan muzische vorming? Denk maar aan wiskunde, WO,
 - i. Heb je dit wel al een keer gedaan?

2. Danseducatie Leeropbrengst

- a. In welke mate heb je een moment gezien waarop de kinderen moesten nadenken over hun les?
 - i. Moeten jullie dit soms doen in je dansles?
- b. In welke mate gaf de leerkracht dansles op verschillende manieren? (Geef voorbeelden: groep, individu, nabootsen,...)
 - i. Doet jullie leerkracht dit ook?
- c. In welke mate konden de kinderen verder bouwen op wat ze al wisten van de dansles?
- d. In welke mate durfden de kinderen zich helemaal uit te leven in de dansles?
 - i. Durven jullie dat zelf ook in de dansles?
- e. In welke mate heb je in de video een moment gezien waarop de kinderen met je zintuigen (eventueel vertalen naar horen, ruiken, zien,...) moest werken in de dansles?
 - i. Hebben jullie dit ook al een keer gedaan?
- f. In welke mate heb je in de video een moment gezien waarop de kinderen gevoelens en gedachten moest presenteren?
 - i. Hebben jullie dit ook al een keer gedaan?
- g. In welke mate heb je in de video een moment gezien waarop de kinderen iets moest maken?
 - i. Hebben jullie dit ook al een keer gedaan?

Bijlage 7 : Vragenlijsten Leerkrachten en experts

Vragenlijst: Dans in de Spiegel – Experts en Leerkrachten

Beste lezer,

Hieronder kan de vragenlijst teruggevonden worden van het masteronderzoek 'Dans in de Spiegel' van Maud Tielemans.

Om de vragenlijst in te vullen zal je ongeveer 30-45 minuten nodig hebben. Er worden vragen gesteld in drie verschillende onderdelen:

4. Brainstorm.
5. Observatie vanuit een video met gesloten vragen.
6. Open vragen.

Als je de hele vragenlijst ingevuld hebt, kan je hem terugmailen als PDF naar maud_tielemans@hotmail.com of per post naar:

Maud Tielemans
Ninoofsesteenweg 223 D Bus 01
1755 Gooik

Mochten er tijdens het beantwoorden van de lijst nog nieuwe vragen opduiken, mag je me hier steeds over contacteren.

Alvast bedankt voor je tijd,

Maud Tielemans
0474234338

Informatie

Naam:
Voornaam:
Leeftijd:
Geslacht:

School/Organisatie:

LEERKRACHT/EXPERTS (omcirkel wat past)

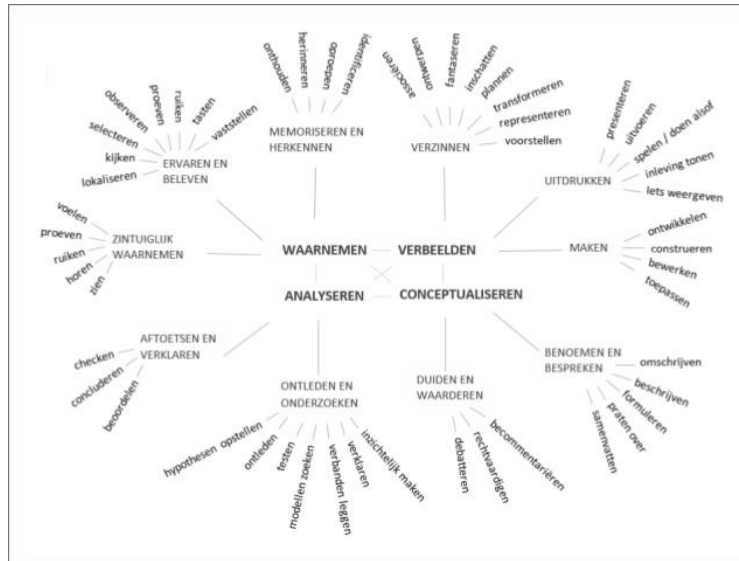
1. Brainstorm

Schrijf in onderstaande cirkel zoveel mogelijk associaties op die voor jou te maken hebben met kwaliteitsvolle danseducatie in de formele context (= lagere school) .

2. Open vragen

Hieronder worden open vragen gesteld, je kan deze zo kort en zo uitgebreid als je zelf wenst, beantwoorden.

1. Waar plaats jij danseducatie binnen jouw schoolcontext of organisatie in deze cirkel van begrippen? Geef uitleg.



2. Hoe belangrijk vind jij/je school/je organisatie het dat leerlingen in de lagere school dansen?
3. Hoe zou een ideale dansles er voor jou uitzien in de lagere school?
4. Welke onderdelen en doelen vind je noodzakelijk in een dansles binnen de formele lagere schoolcontext?
5. Wanneer geef jij/je organisatie dansles binnen de formele lagere schoolcontext?

3. Observatie vanuit de video

Bekijk de videocompilatie via deze link: [Link](#)

Je kan kiezen of je de video in één keer helemaal kijkt of per tussentitel stopt en de vragen aanvult.

Duid in onderstaande tabel aan in welke mate je de gegeven indicatoren kon waarnemen in de video. Om de indicatoren te verduidelijken werden soms voorbeelden toegevoegd. Indien je bij het aankruisen nog extra informatie of uitleg wenst te geven, kan dit onderaan elk onderdeel.

Uitleg cijfers

1= Niet: Geen enkele vorm van de gegeven indicator kon waargenomen worden of is in mijn school aanwezig.

2= Bijna niet: De indicator kon in zeer geringe mate waargenomen worden. Er moest echt naar gezocht worden om het waar te kunnen nemen. Het is in diezelfde mate aanwezig bij mij op school.

3= Soms: De indicator is even vaak wel als niet waargenomen en is aanwezig in mijn school..

4= Regelmatig: De indicator kon vaak waargenomen worden. Hij is duidelijk aanwezig.

5= Continue: De indicator is voortdurend waar te nemen en aanwezig op sch

Bijlage 8 : Vergelijking van de vragenlijsten

Dans in de Spiegel: leerlingen – leerkrachten & experts - vergelijking -

Contextschets

De ondervraagden krijgen een korte uitleg over de context waarin het onderzoek plaats vond. Daarna wordt geschetst welke scholen meededen en welke drie onderdelen (brainstorm, open vragen en brainstorm) zullen voorkomen in de bevraging. Deze volgorde wordt gehanteerd om de mening van de ondervraagden zo weinig mogelijk te beïnvloeden. De gehanteerde methodes worden per onderdeel later en nader toegelicht. Er wordt ook een tijdsinschatting gemaakt.

Alle vragen werden gelinkt aan de nummers uit het indicatorenschema van de theorie.

Informatie

De leerlingen, leerkrachten en experts geven kort informatie over zichzelf. Dit doen ze over volgende punten:

- Naam
- School/Organisatie
- Leeftijd
- Geslacht
- Functie

1. Brainstorm

Er wordt in een hele open vorm gevraagd naar het begrip kwaliteitsvolle danseducatie voor de lagere school.

2. Open vragen

- Open vraag over de plaats die danseducatie krijgt binnen de school met betrekking tot de vier culturele basisvaardigheden.
- Het tijdsbestek van danseducatie.
- Het ideaal van danseducatie.
- Het (leer)doel van danseducatie.

3. Observatie vanuit video's

De leerlingen en leerkrachten krijgen een videocompilatie te zien van ??? minuten. Hierin komen de leerkrachten en leerlingen die ondervraagd worden zelf aan bod maar ze krijgen ook andere contexten te zien. Aan de hand van het indicatorenschema werd een vragenlijst opgesteld. Deze wordt door leerkrachten en experts aan de hand van de likerschaal beantwoord en door de leerlingen met duimen (ook likert). Sommige indicatoren werden verduidelijkt aan de hand van een voorbeeld. De vragen zijn ingedeeld in twee onderdelen:

1. Danseducatie visie
2. Danseducatie leeropbrengst (met waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren als deelonderwerpen).

De ondervraagde kan kiezen of hij de video helemaal kijkt of per deel.

De vragen werden genummerd om zo later makkelijker te kunnen analyseren. Hieronder wordt beschreven hoe deze vragen overeenkomen met het indicatorenschema:

B = Brainstorm

O = Openvragen

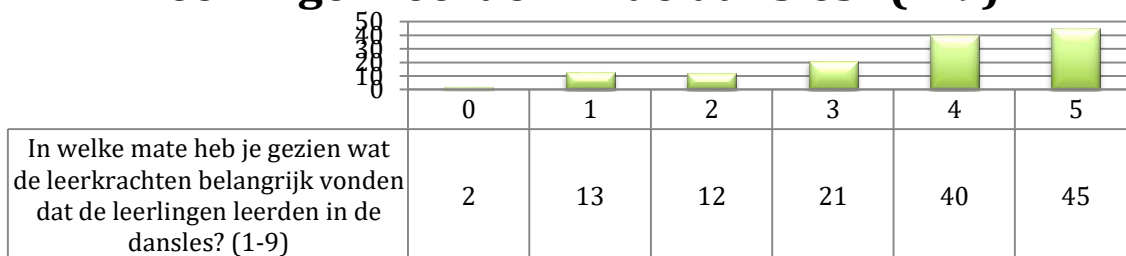
V = observatie vanuit de video

Cijfer indicatorenschema	Cijfer Leerkrachten- Experts	Cijfer Leerlingen
VISIE		
1	V 1-8	O 2
2	V 1-8	O 2
3- 6	V 5-6	O 2-3
7	V 8	O 5

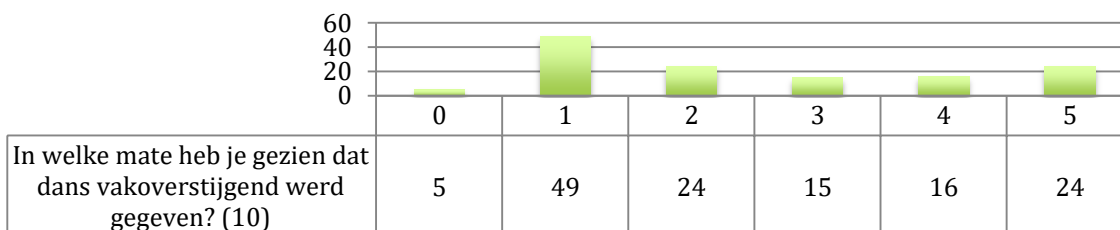
8-9	V 9	V 1 A
10	V 10	V 1 B i
11	V 11	V 1 B ii
LEEROPBRENGST		
1	V 1	V 2 a
2-3	V 2	V 2 b - c
4-12	V 3 - B	B
13	V 3	O 5 V 1 a
14 - 15	V 4-8	V 2 a
16	V 9	V 2 d
17	V 10- 13	V 2 e
18	V 14- 17	V 2 f
19	V 18- 20	V 2 g
20	V 21- 23	V 2 h

Bijlage 9: Grafieken leerlingen

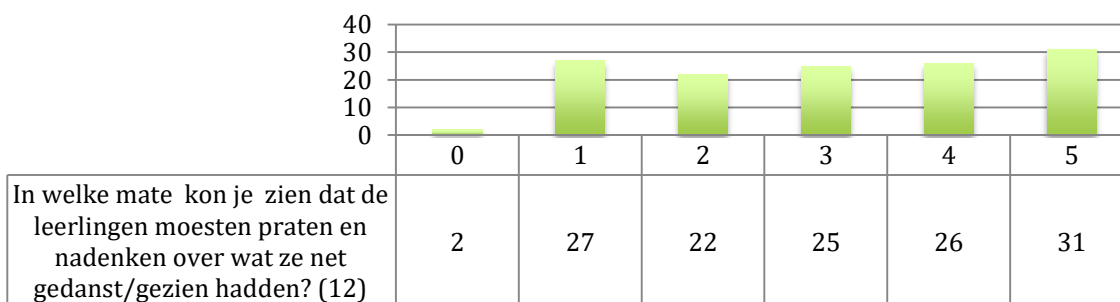
In welke mate heb je gezien wat de leerkrachten belangrijk vonden dat de leerlingen leerden in de dansles? (1-9)



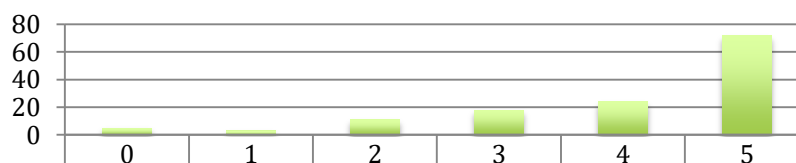
In welke mate heb je gezien dat dans vakoverstijgend werd gegeven? (10)



In welke mate kon je zien dat de leerlingen moesten praten en nadenken over wat ze net gedanst/gezien hadden? (12)

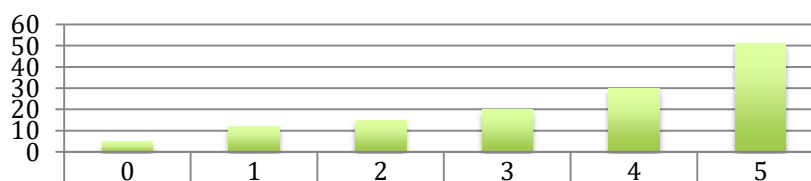


In welke mate kon je zien dat de dansleerkrachten op verschillende manieren les gaven aan de leerlingen? (13-14)



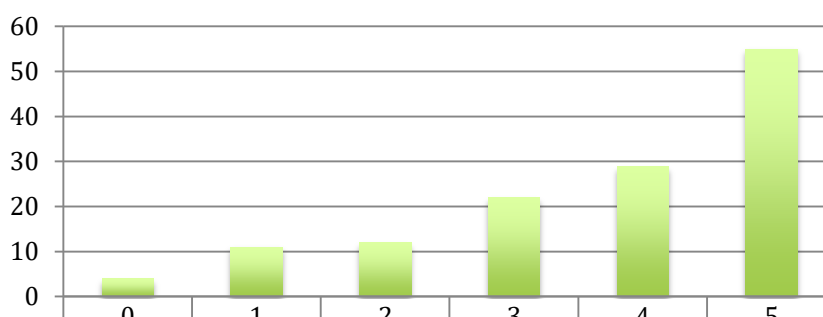
In welke mate kon je zien dat de dansleerkrachten op verschillende manieren les gaven aan de leerlingen? (13-14)	5	3	11	18	24	72
--	---	---	----	----	----	----

In welke mate kon je zien dat de leerlingen duidelijk wisten waaraan ze moesten werken? Hadden zij duidelijke opdrachten gekregen? (15-23)



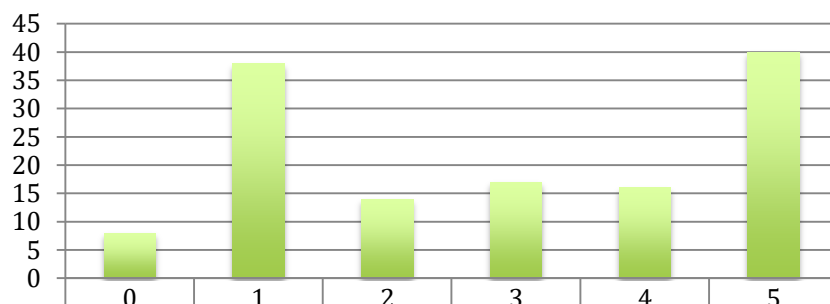
In welke mate kon je zien dat de leerlingen duidelijk wisten waaraan ze moesten werken? Hadden zij duidelijke opdrachten gekregen? (15-23)	5	12	15	20	30	51
--	---	----	----	----	----	----

In welke mate kon je zien dat de leerlingen zich in een veilige leeromgeving bevonden? (27)



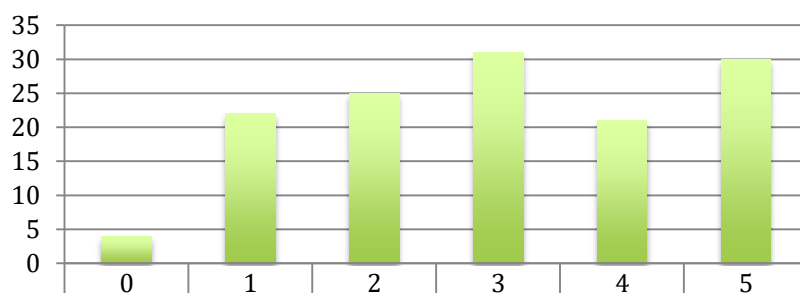
In welke mate kon je zien dat de leerlingen zich in een veilige leeromgeving bevonden? (27)	4	11	12	22	29	55
---	---	----	----	----	----	----

In welke mate kon je zien dat de leerlingen met hun zintuigen moesten werken? (28)



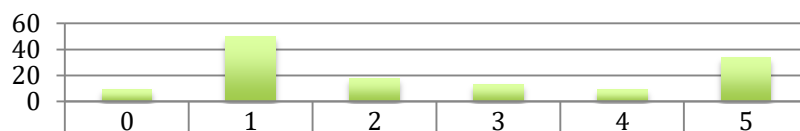
In welke mate kon je zien dat de leerlingen met hun zintuigen moesten werken? (28)	8	38	14	17	16	40
--	---	----	----	----	----	----

In welke mate kon je zien dat de leerlingen hun gevoelens en gedachten moesten presenteren in dans? (29)



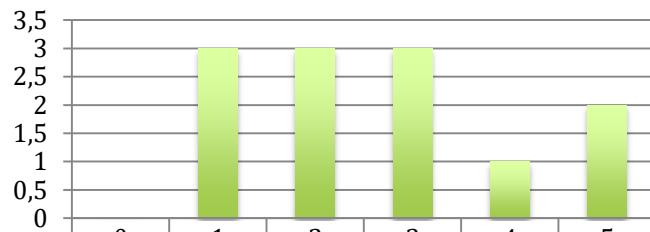
In welke mate kon je zien dat de leerlingen hun gevoelens en gedachten moesten presenteren in dans? (29)	4	22	25	31	21	30
--	---	----	----	----	----	----

In welke mate heb je gezien dat de leerlingen zelf iets moesten maken en verzinnen in de dansles? (30)



In welke mate heb je gezien dat de leerlingen zelf iets moesten maken en verzinnen in de dansles? (30)	9	50	18	13	9	34
--	---	----	----	----	---	----

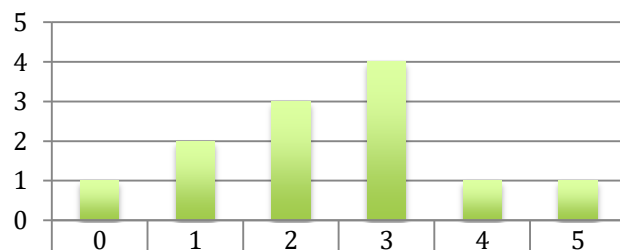
In welke mate heb je de sterktes van de school gezien mbt visie (tijd) (1)



In welke mate heb je de sterktes van de school gezien mbt visie (tijd) (1)

0	1	2	3	4	5
0	3	3	3	1	2

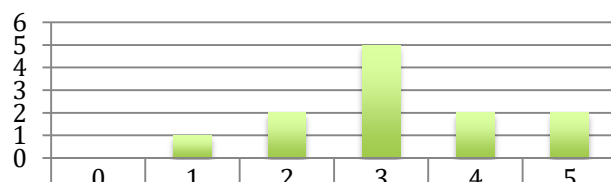
In welke mate heb je de sterktes van de school gezien mbt visie (geld) (2)



In welke mate heb je de sterktes van de school gezien mbt visie (geld) (2)

0	1	2	3	4	5
1	2	3	4	1	1

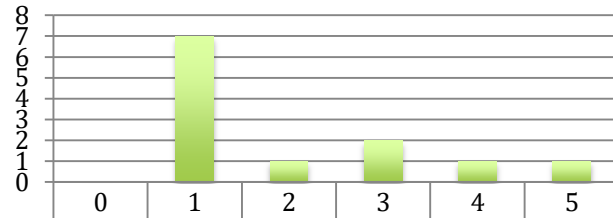
In welke mate heb je de sterktes van de school gezien mbt visie (deskundigheid/gedragen) (3)



In welke mate heb je de sterktes van de school gezien mbt visie (deskundigheid/gedragen) (3)

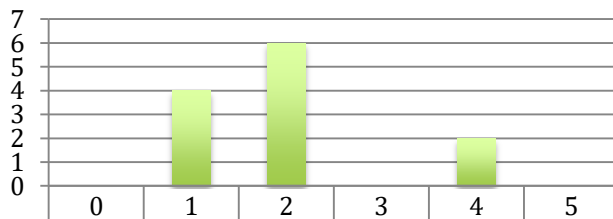
0	1	2	3	4	5
0	1	2	5	2	2

In welke heb je de aanwezigheid van een visie op danseducatie gezien? (4)



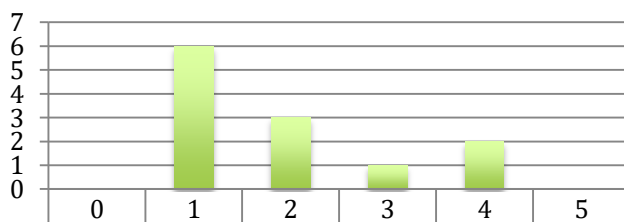
In welke heb je de aanwezigheid van een visie op danseducatie gezien? (4)	0	1	2	3	4	5
	0	7	1	2	1	1

In welke mate kon je een duidelijke formulering van de visie op danseducatie zien? (5)



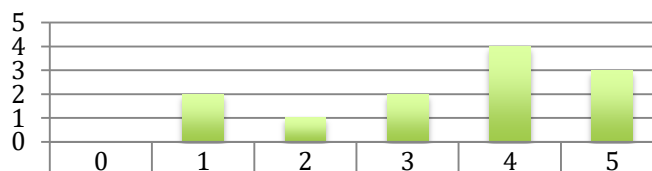
In welke mate kon je een duidelijke formulering van de visie op danseducatie zien? (5)	0	1	2	3	4	5
	0	4	6	0	2	0

In welke mate heb je gezien dat de visie op danseducatie bekend was op de school? (6)



In welke mate heb je gezien dat de visie op danseducatie bekend was op de school? (6)	0	1	2	3	4	5
	0	6	3	1	2	0

In welke mate werd de verantwoordelijkheid omtrent danseducatie gedragen door verschillende leerkrachten? (7)



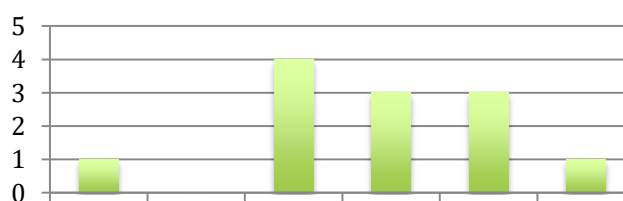
In welke mate werd de verantwoordelijkheid omtrent danseducatie gedragen door verschillende leerkrachten? (7)	0	1	2	3	4	5
	0	2	1	2	4	3

In welke mate heb je gezien dat evaluatie van danseducatie omwille van een duidelijke visie mogelijk was? (8)



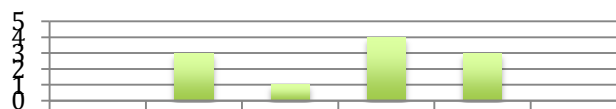
In welke mate heb je gezien dat evaluatie van danseducatie omwille van een duidelijke visie mogelijk was? (8)	0	1	2	3	4	5
	1	4	1	3	1	2

In welke mate kon je zien dat de dansdocent vernieuwend was op theoretisch vlak? (9)



In welke mate kon je zien dat de dansdocent vernieuwend was op theoretisch vlak? (9)	0	1	2	3	4	5
	1	0	4	3	3	1

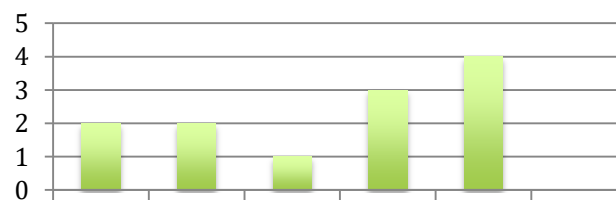
In welke mate heb je gezien dat dans op een productieve en receptieve manier geïntegreerd was in het curriculum? (10)



In welke mate heb je gezien dat dans op een productieve en receptieve manier geïntegreerd was in het curriculum? (10)

0	1	2	3	4	5
0	3	1	4	3	0

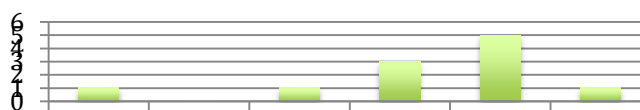
In welke mate kon gezien worden dat dans gegeven werd vanuit een doorlopende leerlijn? (11)



In welke mate kon gezien worden dat dans gegeven werd vanuit een doorlopende leerlijn? (11)

0	1	2	3	4	5
2	2	1	3	4	0

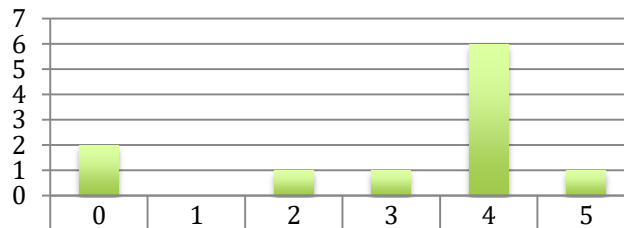
In welke mate heb je gezien dat leerlingen gestimuleerd werden te reflecteren op danseducatie? (12)



In welke mate heb je gezien dat leerlingen gestimuleerd werden te reflecteren op danseducatie? (12)

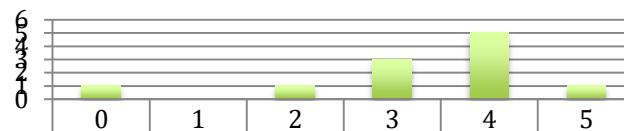
0	1	2	3	4	5
1	0	1	3	5	1

In welke mate heb je gezien dat de dansleerkrachten een overzicht hadden over de verschillende leerprocessen adhv de verschillende vaardigheden van CiS? (13)



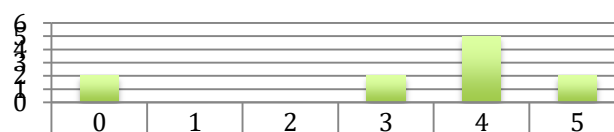
In welke mate heb je gezien dat de dansleerkrachten een overzicht hadden over de verschillende leerprocessen adhv de verschillende vaardigheden van CiS? (13)	2	0	1	1	6	1
---	---	---	---	---	---	---

In welke mate kon je zien dat de dansleerkracht de eindtermen gebruikte om haar danslessen vorm te geven? (14)



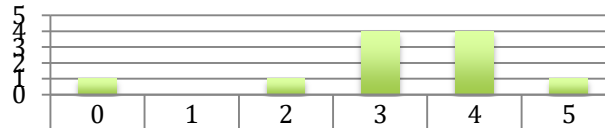
In welke mate kon je zien dat de dansleerkracht de eindtermen gebruikte om haar danslessen vorm te geven? (14)	1	0	1	3	5	1
--	---	---	---	---	---	---

In welke mate heb je kunnen zien dat de leerlingen op een cognitieve manier gestimuleerd werden? 15)



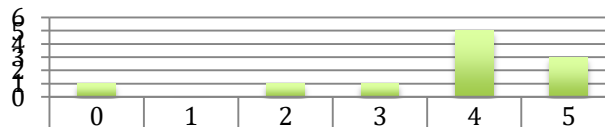
In welke mate heb je kunnen zien dat de leerlingen op een cognitieve manier gestimuleerd werden? 15)	2	0	0	2	5	2
--	---	---	---	---	---	---

In welke mate heb je kunnen zien dat de leerlingen op een affectieve manier gestimuleerd werden? (16)



In welke mate heb je kunnen zien dat de leerlingen op een affectieve manier gestimuleerd werden? (16)	0	1	2	3	4	5
	1	0	1	4	4	1

In welke mate heb je kunnen zien dat de leerlingen op een creatieve manier gestimuleerd werden? (17)



In welke mate heb je kunnen zien dat de leerlingen op een creatieve manier gestimuleerd werden? (17)	0	1	2	3	4	5
	1	0	1	1	5	3

In welke mate heb je kunnen zien dat de leerlingen op een fysieke manier gestimuleerd werden? (18)



In welke mate heb je kunnen zien dat de leerlingen op een fysieke manier gestimuleerd werden? (18)	0	1	2	3	4	5
	1	0	0	2	5	3

In welke mate heb je kunnen zien dat de leerlingen op een sociale manier gestimuleerd werden? (19)



In welke mate heb je kunnen zien dat de leerlingen op een sociale manier gestimuleerd werden? (19)

Rating	0	1	2	3	4	5
aantal	1	0	1	2	5	2

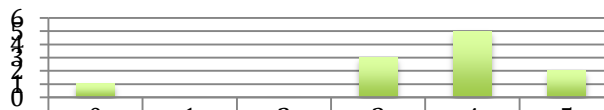
In welke mate kon je zien dat de leerlingen zich in een veilige leeromgeving bevonden waar ze alle bewegingsvormen durfden uitproberen, zich in en uit durfden te leven en vlot samen werkten? (20)



In welke mate kon je zien dat de leerlingen zich in een veilige leeromgeving bevonden waar ze alle bewegingsvormen durfden uitproberen, zich in en uit durfden te leven en vlot samen werkten? (20)

Rating	0	1	2	3	4	5
aantal	1	0	0	3	3	4

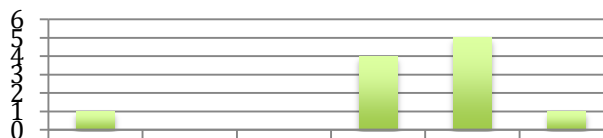
In welke mate heb je de basisvaardigheid waarnemen (zintuigelijke waarneming) kunnen zien? (21)



In welke mate heb je de basisvaardigheid waarnemen (zintuigelijke waarneming) kunnen zien? (21)

Rating	0	1	2	3	4	5
aantal	1	0	0	3	5	2

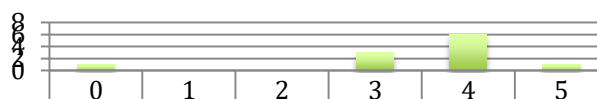
In welke mate heb je de basisvaardigheid waarnemen (Ervaren en beleven) kunnen zien? (22)



In welke mate heb je de basisvaardigheid waarnemen (Ervaren en beleven) kunnen zien? (22)

Antwoord	0	1	2	3	4	5
Aantal	1	0	0	4	5	1

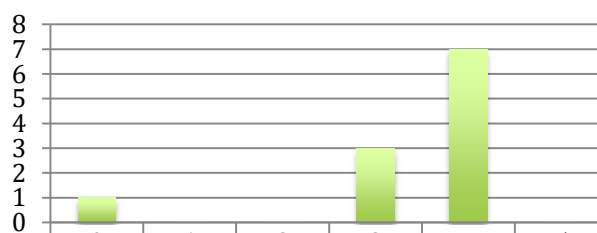
In welke mate heb je de basisvaardigheid waarnemen (memoriseren en herrineren) kunnen zien? (23)



In welke mate heb je de basisvaardigheid waarnemen (memoriseren en herrineren) kunnen zien? (23)

Antwoord	0	1	2	3	4	5
Aantal	1	0	0	3	6	1

In welke mate heb je het lichaam als cultuurdrager kunnen zien? (24)



In welke mate heb je het lichaam als cultuurdrager kunnen zien? (24)

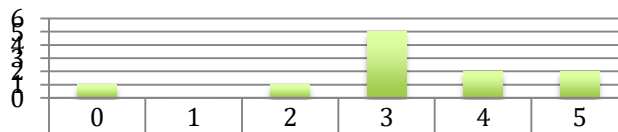
Antwoord	0	1	2	3	4	5
Aantal	1	0	0	3	7	0

**In welke mate heb je de
basisvaardigheid verbeelden
(verbeelden en verzinnen)
kunnen zien? (25)**



In welke mate heb je de basisvaardigheid verbeelden (verbeelden en verzinnen) kunnen zien? (25)	0	1	2	3	4	5
	1	0	1	4	5	0

**In welke mate heb je de
basisvaardigheid verbeelden
(lichamelijk uitdrukken) kunnen
zien? (26)**



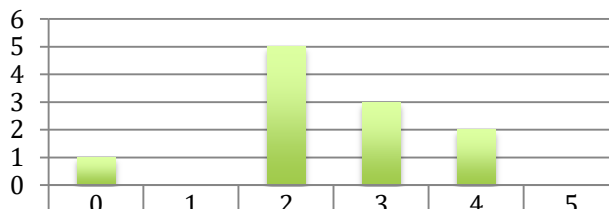
In welke mate heb je de basisvaardigheid verbeelden (lichamelijk uitdrukken) kunnen zien? (26)	0	1	2	3	4	5
	1	0	1	5	2	2

**In welke mate heb je de
basisvaardigheid verbeelden (het
creëren en uitvoeren van
materiaal en techniek) kunnen
zien? (27)**



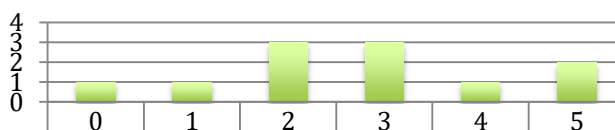
In welke mate heb je de basisvaardigheid verbeelden (het creëren en uitvoeren van materiaal en techniek) kunnen zien? (27)	0	1	2	3	4	5
	1	0	1	6	2	1

In welke mate heb je het voorwerp als drager van cultuur kunnen zien? (28)



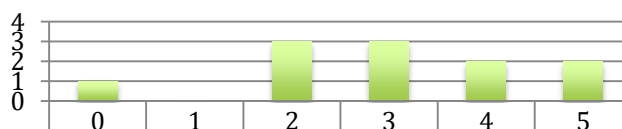
■ In welke mate heb je het voorwerp als drager van cultuur kunnen zien? (28)	0	1	2	3	4	5
	1	0	5	3	2	0

In welke mate heb je de basisvaardigheid conceptualiseren (begripsmatig benoemen) kunnen zien? (29)



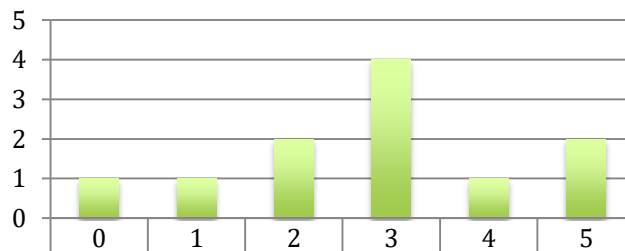
■ In welke mate heb je de basisvaardigheid conceptualiseren (begripsmatig benoemen) kunnen zien? (29)	0	1	2	3	4	5
	1	1	3	3	1	2

In welke mate heb je de basisvaardigheid conceptualiseren (duiden en waarderen) kunnen zien? (30)



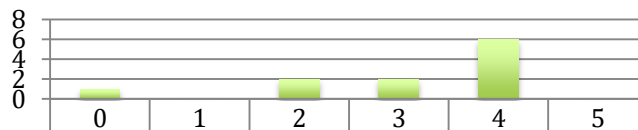
■ In welke mate heb je de basisvaardigheid conceptualiseren (duiden en waarderen) kunnen zien? (30)	0	1	2	3	4	5
	1	0	3	3	2	2

In welke mate heb je taal als cultuurdrager kunnen waarnemen? (31)



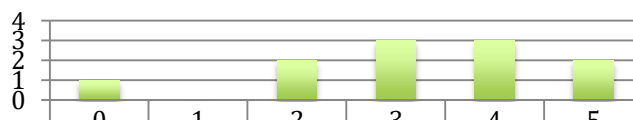
In welke mate heb je taal als cultuurdrager kunnen waarnemen? (31)	0	1	2	3	4	5
	1	1	2	4	1	2

In welke mate heb je de basisvaardigheid analyseren (ontleden en onderzoeken) kunnen zien? (32)



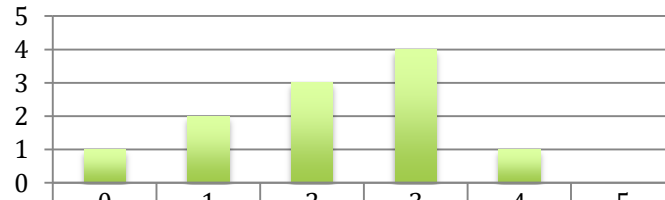
In welke mate heb je de basisvaardigheid analyseren (ontleden en onderzoeken) kunnen zien? (32)	0	1	2	3	4	5
	1	0	2	2	6	0

In welke mate heb je de basisvaardigheid analyseren (aftoetsen en verklaren) kunnen zien? (33)



In welke mate heb je de basisvaardigheid analyseren (aftoetsen en verklaren) kunnen zien? (33)	0	1	2	3	4	5
	1	0	2	3	3	2

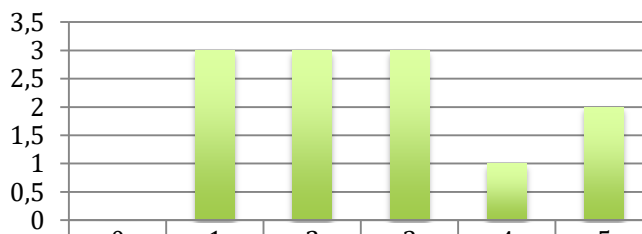
In welke mate heb je grafische tekens als cultuurdrager kunnen zien? (34)



In welke mate heb je grafische tekens als cultuurdrager kunnen zien? (34)

	0	1	2	3	4	5
In welke mate heb je grafische tekens als cultuurdrager kunnen zien? (34)	1	2	3	4	1	0

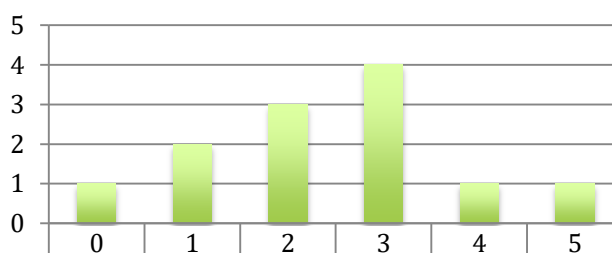
In welke mate heb je de sterktes van de school gezien mbt visie (tijd) (1)



In welke mate heb je de sterktes van de school gezien mbt visie (tijd) (1)

0	3	3	3	1	2
---	---	---	---	---	---

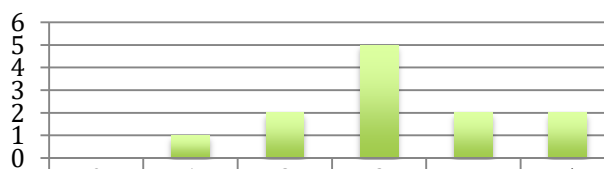
In welke mate heb je de sterktes van de school gezien mbt visie (geld) (2)



In welke mate heb je de sterktes van de school gezien mbt visie (geld) (2)

1	2	3	4	1	1
---	---	---	---	---	---

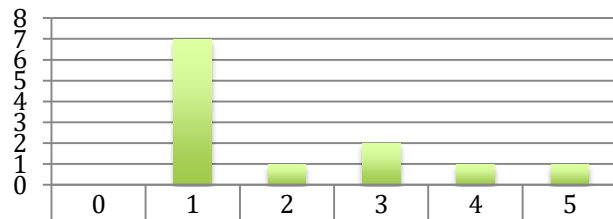
In welke mate heb je de sterktes van de school gezien mbt visie (deskundigheid/gedragen) (3)



In welke mate heb je de sterktes van de school gezien mbt visie (deskundigheid/gedragen) (3)

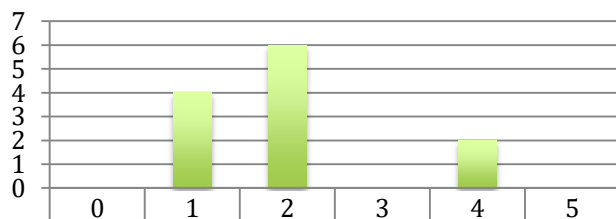
0	1	2	5	2	2
---	---	---	---	---	---

In welke heb je de aanwezigheid van een visie op danseducatie gezien? (4)



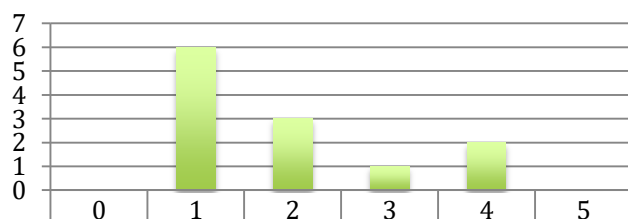
In welke heb je de aanwezigheid van een visie op danseducatie gezien? (4)	0	1	2	3	4	5
	0	7	1	2	1	1

In welke mate kon je een duidelijke formulering van de visie op danseducatie zien? (5)



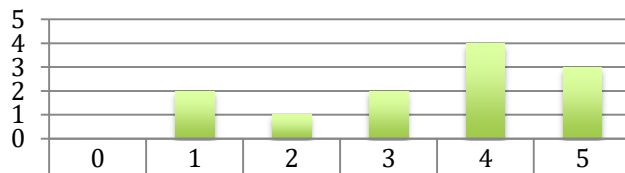
In welke mate kon je een duidelijke formulering van de visie op danseducatie zien? (5)	0	1	2	3	4	5
	0	4	6	0	2	0

In welke mate heb je gezien dat de visie op danseducatie bekend was op de school? (6)



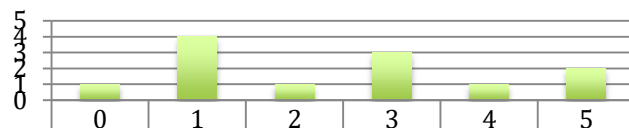
In welke mate heb je gezien dat de visie op danseducatie bekend was op de school? (6)	0	1	2	3	4	5
	0	6	3	1	2	0

In welke mate werd de verantwoordelijkheid omtrent danseducatie gedragen door verschillende leerkrachten? (7)



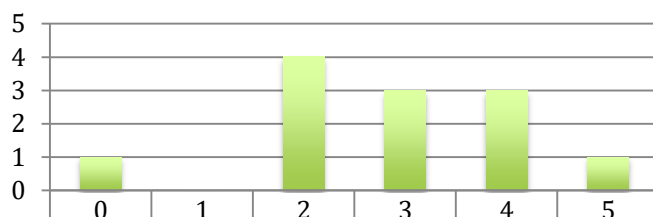
In welke mate werd de verantwoordelijkheid omtrent danseducatie gedragen door verschillende leerkrachten? (7)	0	1	2	3	4	5
	0	2	1	2	4	3

In welke mate heb je gezien dat evaluatie van danseducatie omwille van een duidelijke visie mogelijk was? (8)



In welke mate heb je gezien dat evaluatie van danseducatie omwille van een duidelijke visie mogelijk was? (8)	0	1	2	3	4	5
	1	4	1	3	1	2

In welke mate kon je zien dat de dansdocent vernieuwend was op theoretisch vlak? (9)



In welke mate kon je zien dat de dansdocent vernieuwend was op theoretisch vlak? (9)	0	1	2	3	4	5
	1	0	4	3	3	1

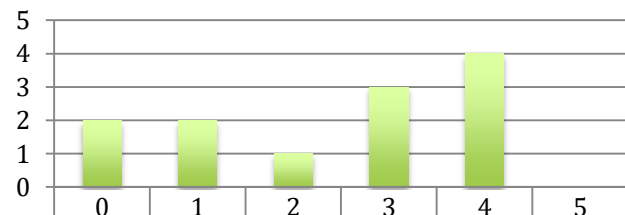
In welke mate heb je gezien dat dans op een productieve en receptieve manier geïntegreerd was in het curriculum? (10)



In welke mate heb je gezien dat dans op een productieve en receptieve manier geïntegreerd was in het curriculum? (10)

0	3	1	4	3	0
---	---	---	---	---	---

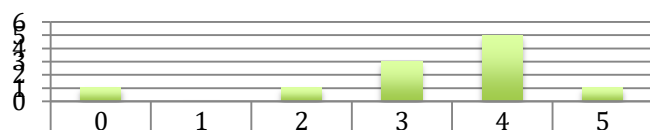
In welke mate kon gezien worden dat dans gegeven werd vanuit een doorlopende leerlijn? (11)



In welke mate kon gezien worden dat dans gegeven werd vanuit een doorlopende leerlijn? (11)

2	2	1	3	4	0
---	---	---	---	---	---

In welke mate heb je gezien dat leerlingen gestimuleerd werden te reflecteren op danseducatie? (12)



In welke mate heb je gezien dat leerlingen gestimuleerd werden te reflecteren op danseducatie? (12)

1	0	1	3	5	1
---	---	---	---	---	---

In welke mate heb je gezien dat de dansleerkrachten een overzicht hadden over de verschillende leerprocessen adhv de verschillende vaardigheden van...



In welke mate heb je gezien dat de dansleerkrachten een overzicht hadden over de verschillende leerprocessen adhv de verschillende vaardigheden van CiS? (13)

0	1	2	3	4	5
2	0	1	1	6	1

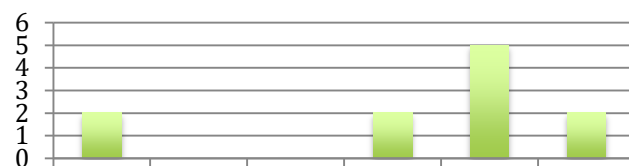
In welke mate kon je zien dat de dansleerkracht de eindtermen gebruikte om haar danslessen vorm te geven? (14)



In welke mate kon je zien dat de dansleerkracht de eindtermen gebruikte om haar danslessen vorm te geven? (14)

0	1	2	3	4	5
1	0	1	3	5	1

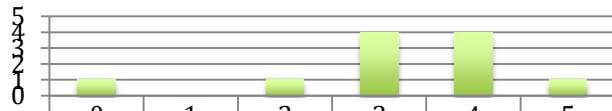
In welke mate heb je kunnen zien dat de leerlingen op een cognitieve manier gestimuleerd werden? 15)



In welke mate heb je kunnen zien dat de leerlingen op een cognitieve manier gestimuleerd werden? 15)

0	1	2	3	4	5
2	0	0	2	5	2

In welke mate heb je kunnen zien dat de leerlingen op een affectieve manier gestimuleerd werden? (16)



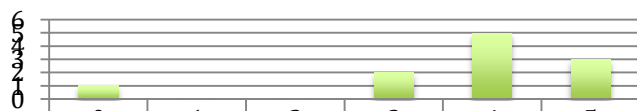
In welke mate heb je kunnen zien dat de leerlingen op een affectieve manier gestimuleerd werden? (16)	0	1	2	3	4	5
	1	0	1	4	4	1

In welke mate heb je kunnen zien dat de leerlingen op een creatieve manier gestimuleerd werden? (17)



In welke mate heb je kunnen zien dat de leerlingen op een creatieve manier gestimuleerd werden? (17)	0	1	2	3	4	5
	1	0	1	1	5	3

In welke mate heb je kunnen zien dat de leerlingen op een fysieke manier gestimuleerd werden? (18)



In welke mate heb je kunnen zien dat de leerlingen op een fysieke manier gestimuleerd werden? (18)	0	1	2	3	4	5
	1	0	0	2	5	3

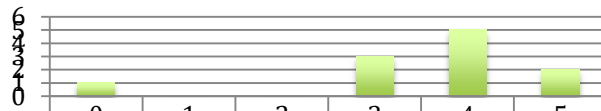
In welke mate kon je zien dat de leerlingen zich in een veilige leeromgeving bevonden waar ze alle bewegingsvormen durfden uitproberen, zich in en uit durfden te leven en vlot samen werkten? (20)



In welke mate kon je zien dat de leerlingen zich in een veilige leeromgeving bevonden waar ze alle bewegingsvormen durfden uitproberen, zich in en uit durfden te leven en vlot samen werkten? (20)

Antwoord	0	1	2	3	4	5
0	1	0	0	3	3	4

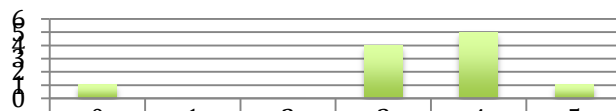
In welke mate heb je de basisvaardigheid waarnemen (zintuigelijke waarneming) kunnen zien? (21)



In welke mate heb je de basisvaardigheid waarnemen (zintuigelijke waarneming) kunnen zien? (21)

Antwoord	0	1	2	3	4	5
0	1	0	0	3	5	2

In welke mate heb je de basisvaardigheid waarnemen (Ervaren en beleven) kunnen zien? (22)



In welke mate heb je de basisvaardigheid waarnemen (Ervaren en beleven) kunnen zien? (22)

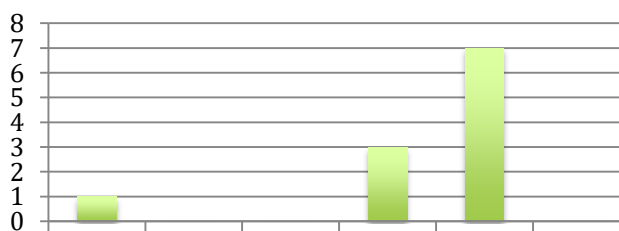
Antwoord	0	1	2	3	4	5
0	1	0	0	4	5	1

In welke mate heb je de basisvaardigheid waarnemen (memoriseren en herrineren) kunnen zien? (23)



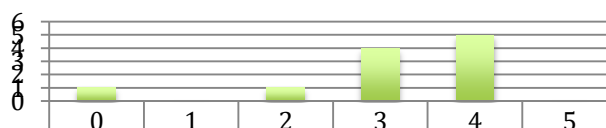
In welke mate heb je de basisvaardigheid waarnemen (memoriseren en herrineren) kunnen zien? (23)	0	1	2	3	4	5
	1	0	0	3	6	1

In welke mate heb je het lichaam als cultuurdrager kunnen zien? (24)



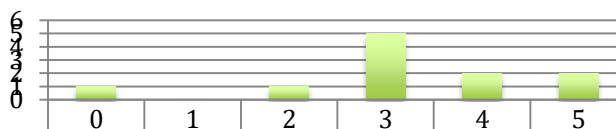
In welke mate heb je het lichaam als cultuurdrager kunnen zien? (24)	0	1	2	3	4	5
	1	0	0	3	7	0

In welke mate heb je de basisvaardigheid verbeelden (verbeelden en verzinnen) kunnen zien? (25)



In welke mate heb je de basisvaardigheid verbeelden (verbeelden en verzinnen) kunnen zien? (25)	0	1	2	3	4	5
	1	0	1	4	5	0

In welke mate heb je de basisvaardigheid verbeelden (lichamelijk uitdrukken) kunnen zien? (26)



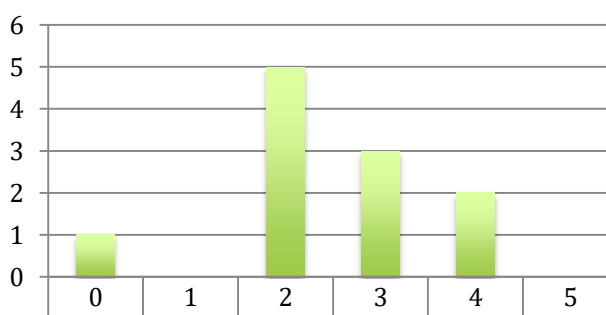
In welke mate heb je de basisvaardigheid verbeelden (lichamelijk uitdrukken) kunnen zien? (26)	0	1	2	3	4	5
	1	0	1	5	2	2

In welke mate heb je de basisvaardigheid verbeelden (het creëren en uitvoeren van materiaal en techniek) kunnen zien? (27)



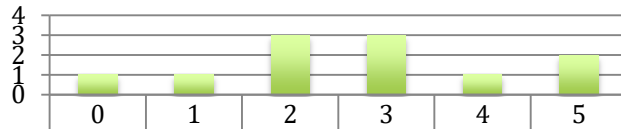
In welke mate heb je de basisvaardigheid verbeelden (het creëren en uitvoeren van materiaal en techniek) kunnen zien? (27)	0	1	2	3	4	5
	1	0	1	6	2	1

In welke mate heb je het voorwerp als drager van cultuur kunnen zien? (28)



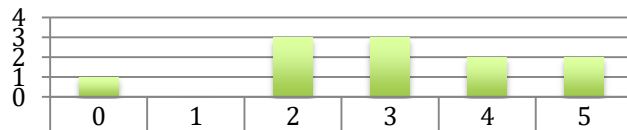
■ In welke mate heb je het voorwerp als drager van cultuur kunnen zien? (28)	0	1	2	3	4	5
	1	0	5	3	2	0

**In welke mate heb je de
basisvaardigheid
conceptualiseren (begripsmatig
benoemen) kunnen zien? (29)**



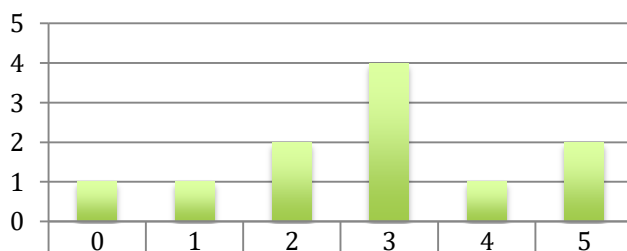
In welke mate heb je de basisvaardigheid conceptualiseren (begripsmatig benoemen) kunnen zien? (29)	0	1	2	3	4	5
	1	1	3	3	1	2

**In welke mate heb je de
basisvaardigheid
conceptualiseren (duiden en
waarderen) kunnen zien? (30)**



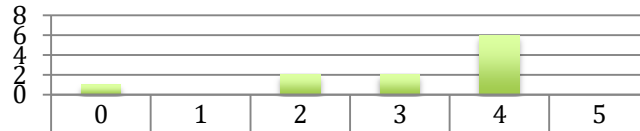
In welke mate heb je de basisvaardigheid conceptualiseren (duiden en waarderen) kunnen zien? (30)	0	1	2	3	4	5
	1	0	3	3	2	2

**In welke mate heb je taal als
cultuurdrager kunnen
waarnemen? (31)**



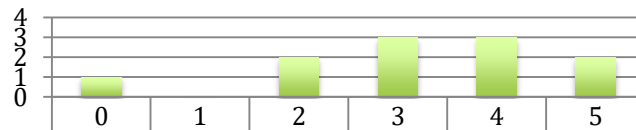
In welke mate heb je taal als cultuurdrager kunnen waarnemen? (31)	0	1	2	3	4	5
	1	1	2	4	1	2

In welke mate heb je de basisvaardigheid analyseren (ontleden en onderzoeken) kunnen zien? (32)



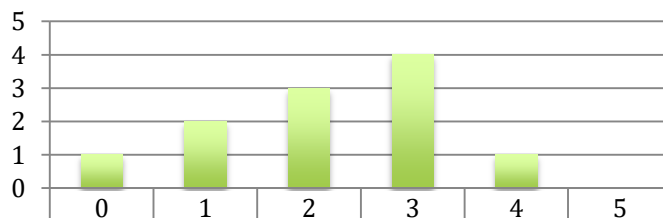
In welke mate heb je de basisvaardigheid analyseren (ontleden en onderzoeken) kunnen zien? (32)	0	1	2	3	4	5
	1	0	2	2	6	0

In welke mate heb je de basisvaardigheid analyseren (aftoetsen en verklaren) kunnen zien? (33)



In welke mate heb je de basisvaardigheid analyseren (aftoetsen en verklaren) kunnen zien? (33)	0	1	2	3	4	5
	1	0	2	3	3	2

In welke mate heb je grafische tekens als cultuurdrager kunnen zien? (34)



In welke mate heb je grafische tekens als cultuurdrager kunnen zien? (34)	0	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	1	0

Bijlage 12: Aanpassingen en goedkeuring Axelle Demirkan (videocompilatie)

Maud,

In het eerste deel waar vooral de visie aan bod komt, heb ik geen enkele video gevonden die niet paste bij de beschrijving.

In deel twee heb je het over danseducatie. Daar had ik wel enkele opmerkingen.

Subdeel 2. Daar wil ik zeggen dat video 310 een prachtwerk is, met mooie voorbeelden, maar dat het misschien handig is om daar verschillende video's van te maken? Bij datzelfde deel mag je van mij video 323 eruit laten. Deze voegt niets extra toe.

Subdeel 3. Daar past video 2219 wel goed omdat ze vraagt naar de voorkennis, maar ze wacht niet op een antwoord van de leerlingen (wanneer het gaat over formaties). Daarom weet ik niet of deze video wel een goed voorbeeld is.

Video 199 mag al iets vroeger starten van mij, dan heb je een beetje meer voorkennis erbij genomen. Ze zegt in die enkele seconden nog dat de leerlingen moeten onthouden wat ze gedaan hebben en dat is vrij cruciaal voor het criterium dat jij beschrijft.

Aan de volgende video's twijfel ik voor subdeel 3: HHC 44, Spring 324 en Spring 337 (deze video zegt heel weinig, maar ik snap dat je hem wilt laten zien samen met 338).

Subdeel 10. Video 326 past hier niet zo goed bij, die mag je van mij weglaten.

Subdeel 14. Video 2 en 4 zijn twijfelgevallen voor mij of je die wel moet opnemen in de lijst.

Subdeel 17. De volgende video's vind ik niet passen bij de indicatoren en criteria.

Spring 331, Piramide 2217 is een twijfelgeval. Net zoals HHC 33 en 27. Bij HHC 42 zag ik helemaal geen link met wat je beschreef.

Algemeen: vermeld kort welke klas je bedoelt bij HHC, of voeg beide groepen samen. Nu was het soms zoeken in welke map ik moest gaan zoeken.

Er zijn maar drie van de video's van de Toverfluit genummerd en kan ik dus alleen aan video 310, 311 en 312 kunnen bekijken. De rest had gewoon de datum van de video, dus daar kon ik niet uit opmaken welke video waar kwam...

Goed werk in het algemeen! Super grondig, zoals altijd ☐

Bijlage 13: Metacognitieve ontwikkeling van cultureel bewustzijn 6-12 jaar

Metacognitieve ontwikkeling van cultureel bewustzijn 6-12 jaar

6-8 jaar

- Zelfbeeld beïnvloed door verbeelding en gericht op competenties en sociale groepen.
- Subjectief perspectief, beperkt anticiperen.
- Positieve zelfevaluatie (Van Heusden, 2010).
- Ingroep favoritisme.
- Belang van gender groep.
- De leerlingen gaan van zelfverbeelding naar zelfconceptualisering (Van der Hoeven, A. Jacobs, V. van Lanschot, Hubrecht, A. Rass, I. Roozen, L. Sluismans, R. van de Vorle, 2014).

8-10 jaar

- Gebalanceerd verfijnd en geïntegreerd zelfbeeld.
- Zelfbeeld op basis van vergelijking met anderen.
- Zelf –reflectieve rol, kans op anticiperen.
- Gevoeligheid clichématig.
- Ijkkunten in de eigen levensloop.

10-12 jaar

- Vergelijking met anderen domineert zelfbeeld.
- Zelfbeeld op basis van psychologische kenmerken en sociale rol.
- Begrip van zelfregulering.
- Derde partij perspectief.
- Sensitief voor feedback van sociale omgeving.
- Traditionele genderidentiteit.
- Het zelf-conceptualiseren wordt dominant (Van der Hoeven, A. Jacobs, V. van Lanschot, Hubrecht, A. Rass, I. Roozen, L. Sluismans, & R. van de Vorle, 2014).

Bijlage 14: Geschreven verslagen scholen

Contextschets: Doelpopulatie

School	Context	Dag	Leerkracht	Aantal In	Experts	Infomatie/Observatie
'T Staakte - Lokeren	Als onderdeel van een muzisch vormingsparcours door de academie van Hamme. Deze biedt basisscholen de kans zich te specialiseren in muzische vorming. Zo kunnen scholen starten met een basiscursus waarbij de klasleerkrachten naar de academie van Hamme trekken om ondergedompeld te worden in de wereld van het muzische. Tegelijkertijd trekken de kunstvakdocenten naar de school en nemen hun klassen over. Naast de basiscursus kan ook	01-02-18	Yasmin Noël Martine De Block	25	Linde De Groof (Academie Hamme)	<p>Docent: volde theateropleiding aan Fontys Hogeschool en vulde aan met bachelor kleuteronderwijs en project kunstvakken.</p> <p><i>Zeppelin didactiek voor muzische vorming</i> van Koen Crul.</p> <p>Iedere week nieuwe les om de klasleerkracht zoveel mogelijk te inspireren.</p> <p>Werken aan een doorlopende leerlijn is geen doel.</p> <p>Leerlingen starten de les in een kring. De schoenen moeten uit voor de les start. De onderzoeker wordt benoemd. Experimentfase: de leerlingen mogen een eigen bewegingen bedenken die hoog is of laag is. De docent geeft enkele voorbeelden. Er zijn gekende regels betreft het bewegen als de muziek aan of uit is. De docent benoemt duidelijk als ik straks...</p> <p>De klasdocent verplaats zich met een notitieblok tussen de leerlingen door en maakt aantekeningen. Er is ook een stagiaire aanwezig in de ruimte. De complexiteit wordt verhoogd: een ruimte-laag en een lichaamsdeel en aanzetten van bewegingen. De eigen keuze van bewegingen wordt verhoogd naar mate de les vordert. Vastleggen van 3 eigen bewegingen. Docent loopt rond en checkt drie bewegingen bij alle leerlingen. Alle leerlingen worden verzameld in de ruimte in een kring. Check van de drie bewegingen. De complexiteit wordt vergroot met het toevoegen van</p>

	<p>gekozen worden voor een vervolgtraject. De vakdocent komt dan, in een rotatiesysteem met de andere kunstvakdocenten, lessen verzorgen binnen de muzische domeinen. De klasleerkracht krijgt vooraf de lesvoorbereiding en volgt de les actief mee. Na een tijdje wisselen de rollen om. Het uiteindelijk doel is te komen tot een klasleerkracht die zelfstandig de muzische vakken kan geven op een verdiepend niveau. Indien er sprake is van parallelklassen krijgt elke klas een andere les. De klasdocenten kunnen dan door te ruilen van klas elk de andere les geven. De</p>				<p>de drie hoogtelagen. De leerlingen krijgen deze opdracht individueel maar nadien tonen er wel 4 leerlingen hun uitkomsten. Snel klassenmanagement overgang naar de volgende opdracht wordt op het einde van de voorgaande muziek gegeven. De leerlingen worden op een rij tegen de zijmuur verzameld. Deze muur is al heel de tijd onbewust het front van de dansles (muziek, docent, camera,...). De docent calculeert enkele problemen in in haar uitleg. Eindopdracht: groepswerk. Drie leerlingen voegen hun bewegingen samen, kiezen een opstelling en tonen het aan het publiek. Wanneer ben je een goed publiek? Reflectiemoment tijdens het toonmoment.</p>
--	--	--	--	--	--

	kunstdocenten komen om de twee weken. De kinderen krijgen dan twee verschillende lessen bv. Muziek en beweging. De week dat de kunstdocenten niet komen, geven de docenten zelf les in deze stijlen.					
GO! Freinetschool De Toverfluit - Hasselt	Als onderdeel van een culturele activiteit bracht SALLY Dansgezelschap Maastricht 'Dansparels' in CC Hasselt. Dit houdt een 10-minuten inleiding en instructie van de leerlingen met betrekking tot de voorstelling, een 10- minuten voorstelling, een 5- minuten nagesprek, een 30- minuten interactieve workshop met betrekking tot de voorstelling en 5	12-03-18	Axelle De Rore Wendy Van Bockrijck	22	/	De kinderen komen binnen terwijl de dansers reeds aanwezig zijn. De klasleerkrachten nemen plaats aan de zijkant. Het doel van de dag wordt gevraagd. Zowel dansen als dans kijken. De dansers worden voorgesteld. Wie wil hen iets vragen? Wat is Moderne dans? Tussen modern en hip hop (Iln) Verhaal bedenken (docent) – vb. Met beweging en associaties van de Iln. Ieder vak krijgt een opdracht Vak 1: kijkt naar beweging Vak 2: Ruimte -> wat wordt hiermee bedoelt? Vak 3: geluiden -> ook verborgen geluiden

	minuten nabespreking in.					<p>Vak 4: Kleur en betekenis</p> <p>Kleine check van docent over de opdracht.</p> <p>Hoe kunnen we allemaal naar dans kijken? Hoe zijn we een goed publiek.</p> <p>Leerlingen tellen samen af tot het begin van de voorstelling.</p> <p>DEEL 2: Voorstelling</p> <p>Muziek: abstracte geluiden + klassieke muziek</p> <p>Kostuum: opvallen kleuren rood, groen, goud, zwart, blauw + dikke rode lippen</p> <p>Interactie met het publiek</p> <p>Geluiden en adem aanwezig</p> <p>Podium is verdeelt in rechte vormen a.d.h.v. een witte dansvloer</p> <p>DEEL 3: Nagesprek</p> <p>Wat vond je ervan (mooi, leuk, raar). Leerlingen benoemen heel kort waarom ze dit vinden (trucjes, goed zijn, lijkt top ballet).</p> <p>Welke verhalen hebben ze ontdekt?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aanvallen ▪ Vrienden en vijanden ▪ Dieren <p>De leerlingen worden aan de hand van de banden op het podium in de ruimte georganiseerd.</p> <p>Wat is belangrijk voor de dansers voor ze deze voorstelling doen? Opwarming! => Brug naar workshop</p>
--	--------------------------	--	--	--	--	--

					<p>DEEL 4: Workshop</p> <p>Warming-Up: lichaamsdelen wakker maken, springen, kruipen,...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie heeft het warmer? <p>Reflectie door de docent op de opdrachten van de leerlingen. Dit levert dansopdrachten op.</p> <p>Groep 1: Welke bewegingen. Dit is een nummer. Aan de hand van commando's uitvoeren.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Op het einde wordt 4x klappen toegevoegd als opdracht om terug naar de eigen plek te keren. <p>Groep 2: Standbeelden op witte banden + hoog en laag + reflectievragen.</p> <p>Groep 3: Geluid dat gehoord werd was adem, grrr, technicus, muziek, blub en stampen. Handen op de grond. Percussie (body).</p> <p>Groep 4: kleuren en hun betekenis overlopen. Wie de kleur aanheeft die genoemd wordt mag dans. De dansers doen mee.</p> <p>DEEL 5: slot</p> <p>Wat vond je ervan? (mooi dansen, opdrachten en meedansen).</p> <p>Wat vonden Kiki en Ivan van de leerlingen?</p> <p>Wat vonden de docenten ervan?</p> <p>Applaus zoals op het einde van een voorstelling.</p>
--	--	--	--	--	--

						Poster en kaart worden uitgedeeld.
Vrije Basisschool 't Minnepoortje - Assent	Zie GO! Freinetschool De Toverfluit.					
Heilig- Hart en College Halleweg 3^e leerjaar	In deze school worden de danslessen verzorgd door de docent Muzische Opvoeding (met achtergrondstudie: lichamelijke opvoeding). Het boek <i>Zeppeling een handboek voor muzische vorming</i> wordt gebruikt als handleiding.	21-02-2018	Jeroen Vanmulder	25	/	<p>Start de les in een kring. Welke disciplines kennen jullie nog van muzische vorming?</p> <p>Wanneer dansen wij hier op school? Leerlingen geven aan enkel tijdens Sinterklaas, bij het afscheid van Lucien,... = enkel bij feestgelegenheden.</p> <p>Warming-Up: face front, follow the leader, de leerling brengt een beweging aan de rest doet na en de docent bouwt deze beweging verder uit.</p> <p>Leerlingen gaan zitten iedere keer bij de uitleg.</p> <p>Experimenteerfase: Oefening op laag-hoog-freeze bewegen. De docent doet mee met de opdrachten en werkt heel muzikaal.</p> <p>Regels van de dansles herhalen door middel van vraagstelling.</p> <p>Kern van de les:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Hoe beweegt de pop wordt mondeling geanalyseerd ○ 1 leerling geeft het voorbeeld met de docent ○ Regels herhalen in dit voorbeeld ○ Docent geeft side coaching ○ Docent toont één voorbeeld uit de oefening. ○ Zoekt verdieping naar het hoog en laag bewegen.

						<ul style="list-style-type: none"> ○ Verwijzingen naar scharnieren van deur bij robot ○ Wissel de leerlingen bij nieuwe duo-opdracht ○ Deze les is vooral experimenteerfase ○ Verdeling gebeurt op klasnummer ○ Feedback geven van leerlingen aan elkaar. De docent stuurt bij door de feedback correct te verwoorden en te herhalen. <p>Einde van de les:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Reflectiemoment ○ Eigen poppen bedenken ○ Handen klap is verwisselen ○ Uitleg over hoe volgende les gaat gaan.
Heilig Hart en College Halleweg – 5^e leerjaar	In deze school worden de danslessen verzorgd door de docent Muzische Opvoeding (met achtergrondstudie: lichamelijke opvoeding). Het boek <i>Zeppelin een handboek voor muzische vorming</i> wordt gebruikt als handleiding.	21-02-2018	Jeroen Vanmulder	25	/	<p>Er wordt aangekondigd dat ik er ben.</p> <p>Brainstorm met de leerlingen over de verschillende soorten sporten.</p> <p>Warming-Up: belangrijk bij dans is tot 8 tellen. De docent telt mee en gaat altijd stiller, met klap,.... Tot zelfstandigheid van de leerlingen.</p> <p>Moeilijke groepsdynamiek.</p> <p>Regels benoemen.</p> <p>Kern:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Docent toont samen met leerling hoe je samen beweegt ○ Spiegelopdracht met sporten en allebei input geven ○ Jongens en meisjes mixen ○ Benoemt het belachelijk maken van bewegingen ○ Docent noemt het einddoel en bouwt daarna af tot de opdracht waarmee ze gaan beginnen

						<ul style="list-style-type: none"> ○ De docent loopt rond tijdens het eigen werk moment ○ Sportbewegingen vastleggen in duo's op muziek
Basisschool De Piramide - Gent	De school werkt al jaren samen met MUS-E Belgium (kunsteducatieve instelling). De leerlingen werken met enkele kunstenaars samen aan een voorstelling. De leerlingen kunnen kiezen binnen welke discipline ze dit willen doen. Een 16-tal leerlingen kozen voor dans. Ze werken over een periode van 4 maand naar een eindproduct toe.	06-12-2017	Chloé Geers	16	MUS-E Belgium Opera Ballet Vlaanderen	<p>Les start met een warming-Up. Deze is deel follow the leader en deels met eigen inbreng van de leerlingen.</p> <p>De choreografie die reeds gekend is wordt herhaald en gecleand.</p> <p>De leerlingen experimenteren met enkele concepten zoals doeken, samen smelten,...</p>
GBD De Springplank Asse	Choco of Kaas maakte voor De Springplank te Okegem deel uit van een groter traject dat BRUIS heet. De leerlingen startten met een prikkelpakket aangeboden vanuit CC	30-03-2018	Sofie Roels	25	Dafne Maes Danaé Bosman	<p>Begin in een kring:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Wie weet de naam van de danser nog? ○ Afspraken maken. ○ Kring rond met eigen naam + beweging uit de voorstelling met een alternatief voor als je deze niet meer weet. <p>Klasleerkracht doet het begin mee en gaat daarna zitten.</p> <p>Across the floor (warming-up).</p>

	<p>Asse, keken vervolgens naar de voorstelling 'choco of kaas' en kregen een week later een danser bij hun op school op bezoek voor een workshop. De voorstelling werd gemaakt door Dafne Maes en Danaé Bosman met hun LAPvzw. Sofie Roels studeerde uitvoerend danser aan Fontys Hogeschool voor de kunsten. Een opleiding die ze nu aanvult met een SLO-opleiding in Antwerpen. Daarnaast geeft ze voltijds les bij de DKO-opleiding MAGO Arlekino.</p> <p>De voorstelling start met een interactief begin in de foyer van het theater.</p>					<ul style="list-style-type: none"> ○ Wie staat in welke wagon. ○ Vissen – Haaien (snel en traag) - ... <p>Leerlingen verzamelen. Wat zagen ze naast dansers en muziek nog? Het licht.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ze komen zelf op het zijn van een standbeeld uit -> AAN/UIT. ○ Er worden hoogtelagen toegevoegd aan de hand van een laserstraal. <p>Leerlingen verzamelen. Er wordt een nieuw deel uit de voorstelling besproken en gelinkt aan een opdracht.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Kiezen doen we in ons hoofd. Niet luidop. ○ Welke keuze maken de leerlingen? Twee delen in de zaal. ○ Kijken naar elkaar. Wordt verder niet over gereflecteerd. <p>Juf wordt ingezet om de namen van kinderen te weten. Leerlingen leren een frase uit de voorstelling aan.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Richting wisseling. ○ Bij iedere wissel minder woorden, minder sturing van de leerling. <p>Leerlingen gaan per twee. De lichaamsdelen die aangetikt worden mogen ze bewegen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Docent duidt aan wie welke rol doet. ○ Wordt herhaald across the floor en met opdrachten van de docent. Het wordt verplaatsend. <p>Opnieuw per twee</p>
--	---	--	--	--	--	--

	<p>De dansers voeren een kort gesproken stuk waarbij het gaat over keuzes maken.</p> <p>Uiteindelijk wordt een stuk tape bovengehaald dat verbonden wordt met andere reeds zichtbare tape. De leerlingen worden over deze tape, via een parcours, meegenomen de theaterzaal in. Daar maken ze aan de hand van deze tape een vierkant rond het speelveld. De dansers gaan in interactie met de leerlingen aan de slag over keuzes maken.</p> <p>Nadien gaan de kinderen zitten en startten ze hun choreografie. Op het einde worden alle kinderen uitgenodigd mee te dansen op het</p>					<ul style="list-style-type: none"> ○ Zeepbelstandbeeld en zeepbeldanser ○ Docent duidt aan wie welke rol doet. <p>Hoe begon de voorstelling?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Welke stukken herinner je je nog? ○ Dans je eigen choco- of kaas voorstelling?
--	---	--	--	--	--	--

	<p>podium.</p> <p>De workshop die geobserveerd werd, werd ontwikkeld door Dafne en Danaé. De dansers geven deze workshop zelf en zetten deze waar ze willen om naar eigen hand. Hij werd tevens ontwikkeld vanuit het dansmateriaal in de voorstelling.</p>					
--	---	--	--	--	--	--