

## LICHAMELIJK BEWUST ARTISTIEK HANDELEN, MAGDA?

M. Thielemans & J. Staes – AP/KCA, CORPoreal, 2021

*“This class is essential for artistic students to help them become aware of their body posture while playing their instrument. They learn ways to get their body ready for playing and to make tight muscles loose again.” (Student LB)*

**Om gezond te blijven en zich te ontwikkelen heeft een mens beweging nodig. Fysiek, maar ook mentaal (Bailey e.a., 2013). Dit geldt ook voor elke kunstenaar of kunstenaar in opleiding. En hoewel de ene van nature uit of vanuit de discipline meer fysiek beweegt dan de andere, is aandacht voor en bewustwording van beweging een van de taken van een opleiding in de podiumkunsten. Bewust lichamenlijk artistiek handelen heeft hierbij niet alleen een gunstig effect op het louter fysieke zoals het blessurevrij spelen, het kan ook artistieke keuzes, mogelijkheden en uitdrukkingsvormen op een positieve manier ondersteunen.**

Het startproject *Physical Awareness through movement training in education in the arts, method Magda Thielemans* vertrok vanuit het centrale gegeven dat bewegen ‘al doende’ wordt geleerd (Adoplh, 2008). Via speciale aandacht en training wordt dit bewegen gespecificeerd. Dansers leren dansen, muzikanten een instrument bespelen, acteurs non-verbaal communiceren ... Het lichaam is een van de instrumenten van de podiumkunstenaar (Mauss, 1973). In de meeste opleidingen aan het Koninklijk Conservatorium Antwerpen wordt er onder andere daarom aandacht besteed aan de ontwikkeling van een ‘artistieke présence’. Deze présence of uitstraling zorgt ervoor dat de kunstenaar, naast de techniciteit van de uitvoering, op het podium de aandacht van het publiek weet vast te houden, zijn stem weet te projecteren, zijn gevoelens groter weet uit te drukken, zijn prestatie de hele zaal laat vullen met bewuste aandacht voor het publiek. Het lichaam en de kennis ervan speelt hierbij een belangrijke rol (Hubrich, 2016). Daarnaast is elke docent/artiest zich ook bewust van de louter fysieke mogelijkheid, beperking en kwetsbaarheid van dit lichaam. Hiermee bewust omgaan – het opwarmen, het trainen, het corrigeren om blessures te voorkomen ... - wordt van bij de start van de opleiding benadrukt, net als de relatie fysieke en mentale gezondheid: stress, je niet goed voelen in je vel, beïnvloedt je artistieke ontwikkeling en prestatie<sup>1</sup>.

Het bewustmaken van zowel het mentale, het fysieke als het artistieke lichaam komen op het Koninklijk Conservatorium Antwerpen als kerndoelstelling aan bod binnen het vak Lichamenlijk bewustzijn (LB), sinds 1987 door mezelf gegeven en intussen uitgebreid met andere lessen en input van Olivia Van de Peer en Stijn Vanhove. De aandachtsontwikkeling vanuit bewegingstraining groeide vanuit een klassieke fysieke preventietraining geleidelijk uit tot een door studenten en docenten genoemde kwalitatieve totaal methode lichamenlijk bewust artistiek handelen<sup>2</sup>. Studenten en alumni gaven meermaals aan dat de lessen bijdragen tot hun artistieke prestatie én tegelijk hen duurzaam leert omgaan met hun ‘instrument’. Ze noemden het ‘uniek’. Maar is dit ook zo en zo ja, wat maakt deze methode – de *Method Magda* zoals studenten het benoemden, zo doeltreffend?

<sup>1</sup> Zie ook onderzoeksopzet ‘Weerbare Kunstenaars’ <https://www.ap.be/project/weerbare-kunstenaars>

<sup>2</sup> Resultaten via Olod-bevraging en jaarlijkse evaluatie van studenten.

## Kwalitatief onderzoek

Mezelf de vraag stellend was het antwoord steevast: “Ik doe wat ik doe. Misschien kan ik niet anders.” Geleidelijk aan groeide ook een andere gedachte: “Ik zou dat eens moeten verwoorden na meer dan dertig jaar. Ik wil dit wel onderzoeken, want ik wil de kwaliteiten vastzetten voor mezelf, en voor anderen.” Die gedacht pareerde ik dan weer met de vraag en vooral de twijfel: “Kan ik dit wel? Ben ik een valide onderzoeker? Mijn manier van onderzoeken is uitproberen, bevragen, toetsen, evalueren, reflecteren en dat in dialoog. Kan da?”

Een startproject binnen het KCA-onderzoek bleek voor mij de juiste ondersteuning: het gaf me de mogelijkheid om te ontdekken wat voor mij een haalbare, kwalitatieve manier van onderzoeken was. Het gaf me een basis(inzicht) en vertrouwen. Wat ik aanvoelde als een voor mij zinvolle manier van onderzoeken kreeg vorm en taal in de term actie-onderzoek. De gesprekken werden semi- gestructureerde interviews en vragenlijsten (Baarda e.a., 2005). Sommige vragenlijsten gaf ik al jaren als evaluatie. Ze kregen nu een ‘betere’ vorm en inhoud: het werden vragen waarop ik het antwoord wilde weten in functie van mijn eigen leren, het leerresultaat van de student en inzicht in het doelgerichte van de lessen: wat maakt dat de student dit leerde? Welke rol speelde ik/de lessen LB hierbij? Gesprekken waren vaste momenten met collega’s en mede-onderzoekers. Gaandeweg ontwikkelde zich de term onderzoeksdramaturgie<sup>3</sup>: het benoemen van gedachten en handelingen tot een logisch – soms gevoelsmatig juist – geheel, doorweven met externe bronnen en voorbeelden uit mijn eigen praktijk. De vragen leidden tot besef, tot benoemen, tot vernieuwingen en uitproberen tijdens de lessen, tot nieuwe gesprekken en het opzoeken van andere bronnen (desk-research). Heb ik hiermee een antwoord gekregen op de vraag: “Wat maakt mijn methode uniek? Is ze ‘überhaupt’ uniek?” Ja en nee. Mag ik u meenemen in mijn gedachte? Wat volgt is mijn eigen vorm. Doordacht. Besproken. Het voldoet misschien niet geheel aan de verwachtingen van het klassieke onderzoeksverslag. Maar ook dat leerde ik: “*Research quality is heavily dependent on the individual skills of the researcher*” (Anderson, 2010). Mijn skills zijn dans en gesprek, liefst in een verhaal, een narratief. Ik neem u mee.

### I’ve been thinking about you!

Op wandel in de stad, aanschuiwend voor een voorstelling, op trein, heel regelmatig, echt heel regelmatig hoor ik de zin: “Hé Magda! Ik heb nog net aan jou gedacht! Echt.” Dat is natuurlijkhartverwarmend en het vleit me, maar steeds stel ik de vraag: “Wat heb je dan gedacht?” En: “Wat maakt dat je dat gedacht hebt?” Alumni vertellen me dat de lessen Lichamelijk bewustzijn (LB) erg belangrijk voor hen zijn geweest en dat ze het in hun dagelijkse én professionele leven toepassen. Dat het hen helpt. Ik vermeldde het al eerder. Ze vertellen me anderzijds ook dat ze de lessen missen. Dat ze de training en het externe oog missen.

Ik kwam in 1987, als jonge pas afgestudeerde danspedagoge, eerder toevallig, op het Conservatorium terecht doordat de toenmalige docent Jazz-dance een andere aanbieding kreeg en mij aan *Dora van der Groen* als zijn vervanger voorstelde. Dora vond me te jong, te onervaren, mijn balletachtergrond te dwingend, te beperkt, te formeel. Toch ben ik begonnen. Het was een vuurdoop. Voor me had ik kritisch ingestelde studenten die niet allemaal of meteen zaten te springen om te dansen. Zij waren acteurs. Zij wilden acteren, discussiëren, het over de wereld hebben. Ik was gewoon om dansles te geven aan mensen die zich kwamen ontspannen, die de taal die ik zo goed kende wilden leren. Hier was dat niet het geval. Wat ik deed, waarom en hoe ik het deed werden constant in vraag gesteld. Wat zijn wij hiermee? Waarom doen we dit? Moeten we dat echt op deze muziek doen?

Een terechte vraag. Aan mij om daarop te antwoorden. Aan mij om te weten te komen wát acteren is en hoe het lichaam daarbij belangrijk is. Aan mij om te onderzoeken of en wat ik daartoe kon bijdragen. Ik moest mijn eigen kunnen vanuit een andere context bekijken en vertalen, terugbrengen naar nuttige informatie en tools voor een andere podiumkunst. Daarnaast was het onontbeerlijk me te verdiepen in de podiumkunsten om de specificiteit en de noden van elke discipline te leren kennen. Mijn opdracht was om acteurs en later ook de andere podium disciplines (woord, kleinkunst, zang, instrument) hun lichaam als instrument te leren bekijken, te leren kennen en in te zetten bij een artistieke prestatie. Danstaal verwerven was geen doel maar kon een middel zijn.

Er was mij niet echt geleerd om te reflecteren over mijn kunnen. Ik was getraind om perfect uit te voeren. Ik ontdekte dat mijn danstaal een schat aan verworven lichaamsbewustzijn, lichaamscontrole, wendbaarheid, coördinatie, flexibiliteit, explosiviteit, muzikaliteit, ruimtelijk bewustzijn en nog zoveel meer bevatte waar ik nog niet op die manier had bij stilgestaan. Embodied-learning kende ik niet als term, maar kon ik wel. Het buiten mijn gekende context onderzoeken van wat ik kon en dat te benoemen en vertalen naar materiaal voor de andere podiumkunsten was eigenlijk het begin van de methode Lichamelijk bewustzijn aan het Conservatorium in Antwerpen. Lichamelijk bewustzijn was meer dan training om blessures te voorkomen. Bewust bewegingen maken, vanuit de controle en de 'feeling' van het eigen lichaam, stuwt ook het artistieke proces. En niet enkel bij de danser, ook bij acteurs en muzikanten.

### **Wat-waarom-hoe?**

Om te weten te komen wat de impact van LB op de studenten had en heeft, analyseerde ik in de eerste plaats systematisch de lessen in het academiejaar 2018-2019 en het eerste deel van het academiejaar 2019-2020. Ik bevroeg de studenten Bachelor 1 en Bachelor 3 (opleiding Drama en Zang) via semi- gestructureerde interviews en vragenlijsten<sup>4</sup>. Uit de antwoorden van 27 respondenten kwamen voor mij opvallende en waardevolle zaken naar voor, die meer dan eens genoemd werden. Hierbij was er wel een duidelijk verschil te merken tussen Ba1 en Ba3, te verklaren door het feit dat Ba3 al 3 jaar vertrouwd is met mijn manier van lesgeven en de inhouden en daarenboven meer uren les kreeg.

De belangrijkste aan kennis gelieerde zaken die Ba1 benoemde waren vaak gelinkt aan het leren van vaardigheden zoals het kunnen observeren van het eigen lichaam (*ik let nu vaak op mijn houding als ik zit / ook als ik sta / op random momenten / ik merk verschil tijdens de zangles / als ik op de scène sta*) en het bewust zijn van de eigen houding (*ik weet hoe ik sta / ik beheers beter mijn houding / Focus on what my body was doing how and why*). Ze leren hier taal aan te geven, waardoor het motorische en het cognitieve met elkaar verbonden worden (Caruso, 2016) (*ik begrijp beter hoe ik moet bewegen vanuit mijn zwaartepunt / mijn focus is van het technische naar het sensorische verschoven / ik heb een stabielere houding / I learned to be grounded*). Ook de belangrijke relatie fysiek en mentaal lichaam komt aan bod (*ik merk sneller wanneer ik gespannen ben / ik zoek meer het natuurlijke i.p.v. het correcte op*) net als als het – soms moeilijk – kunnen benoemen van de eigenwaarde van dat lichaam, bv. versus sociale normen (Evans e.a., 2004) (*ik zit beter in mijn vel, ik ben zelfverzekerder / een stabiele houding = zelfvertrouwen / ik durf nu bepaalde kleding te dragen*).

Volgend op deze kennis konden de studenten ook benoemen hoe ze hun eigen lichaamshouding konden verbeteren (*gewicht goed verdelen / mijn knieën los houden, niet hangen, op een zachte manier voelen en corrigeren*) of inspelen op aspecten zoals stress of spanning (*bij spanning en stress ga ik nu wel eens liggen en focus ik op mijn ademhaling, stretches helpen ook / ik visualiseer het skelet en scharnierpunten. Ik weet hoe ik spanning kan lossen*). Ze kunnen de oefeningen ook zelfstandig toepassen en geven aan dit ook te doen (*ik ken mijn werkpunt en weet hoe daaraan te verbeteren / Ik denk aan 'zeewier', aan de atlas, 'hangmatje'. LB geeft inzicht. Ik pas het toe wanneer ik gespannen ben*).

Wanneer gevraagd naar de zin en betekenis van LB in de opleiding, geven studenten diverse redenen aan. Bewustwording (*Onszelf de vraag stellen wat we doen waarom en hoe helpt mij om het zelf te doen*) ook als artiest (*Het hoort bij artistieke praktijk omdat ik bewuster de dag in ga als ik eerst LB heb gehad / Als performer moet je in goed contact staan met je lichaam aangezien daar alles mee begint. Vanaf het moment je lichaam opspant door bvb stress, zet dit je ademhaling vast en kan je niet meer op hetzelfde niveau performen*).

<sup>3</sup> De term 'onderzoeksdramaturgie' ontstond tijdens één van de gesprekken met Jan Staes. Hij stelde voortdurend vragen waarom ik tot conclusie x of y kwam, en wat dit vertelde over mijn methode. Het leek sterk op dramaturgie in de podiumkunsten.

<sup>4</sup> Resultaten werden verzameld bij 27 studenten Ba1 en Ba3 op een totaal van 57 studenten die LB volgden in 2018-2019 (47% respondent). Resultaten werden ingescand, geanalyseerd op kernbegrippen en met elkaar vergeleken. Vragenlijsten zijn bij de onderzoekers opvraagbaar.

*Door preventief bewust te zijn van je lichaam kan je al veel spanning loslaten / Voor mij is dit onderdeel belangrijk omdat je, vooral als zanger, moet weten wat je lichaam eigenlijk is, en hoe je fysieke problemen die je ondervindt zelf kan oplossen) of vanuit artistieke prestatie (het maakt je los. Dat is goed om de juiste lichaamshouding te krijgen voor op de scène) en ontwikkeling (het gaat over het optimaal gebruiken van het lichaam als instrument). De voordelen worden ook benoemd als mental awareness (het gaat over jezelf in je lichaam leren kennen, je houding (opnieuw) natuurlijk maken, maar vooral alles los te laten voor een moment en de rust te vinden / Ik ben nu meer gegrond, zit nu meer in mijn lichaam en kan daar enorm van genieten. Ik heb een grotere appreciatie gekregen voor de mogelijkheden die mijn lichaam me geeft, wat ook een invloed heeft op mijn mentale toestand heeft gehad en mentale weerbaarheid. Je wordt er zowel fysiek als mentaal weerbaarder door. Je leert ontspannen en de focus behouden). Studenten benoemen dat LB ook gericht is op korte- en lange termijn voordelen (het geeft de mogelijkheid duurzamer om te gaan met ons eigen lichaam, in een leven/carrière waarin het lichaam het zwaar te verduren kan krijgen), de lessen bieden ook antwoorden binnen andere vakken (Waardevol om mijn dag in mijn lijf te beginnen. Het maakt me bewust van hoe ik me op het moment voel. Fysiek maar ook mentaal. En naarmate het jaar vordert realiseer ik me dat ik de lessen LB in alle andere onderdelen van de opleiding kan toepassen).*

Ba3 benoemt gelijkaardige inhouden en voordelen, zowel fysiek, mentaal als artistiek. Opvallend maar niet verwonderlijk is dat door meer lessen te krijgen hun taalgebruik – het onder woorden kunnen brengen van het eigen lichaam en het functioneren ervan – rijker wordt (balans / gronden / centrum / stabiliteit / focus op het skelet / wendbaarheid) en dat ze deze begrippen niet enkel begrijpen maar zich ook eigen hebben gemaakt. Gevraagd op toepassing op korte en langere termijn - binnen de eigen opleiding en carrière – zijn de antwoorden eenduidig positief (*het is een dagelijkse gewoonte geworden / ik merk dat LB voor zangles veel verschil maakt, dus doe ik het nu altijd / ik pas alles toe want het is noodzakelijk / het is het fundament van mijn artistieke vorming*) Specifieke vragen waarom LB naast fysieke en mentale ook artistieke vorming ondersteunt, leidt tot diverse antwoorden. Van zuivere noodzaak (*het is noodzakelijk, je lichaam = instrument*) over relatie opleiding-werk en mentale gezondheid (*de opleiding en het beroep geeft veel spanning en stress, je leert tools om daarmee om te gaan*) tot fysieke preventie (*preventie van blessures*).

Aan Ba3 werd ook gevraagd wat het ‘specifieke’ is aan de lessen LB. Hier wordt het holistische van de lessen beschreven (*mengvorm: lijkt een beetje op yoga, pilates, meditatie, coördinatieoefeningen en dans*), de sterke focus op de relatie cognitie en senso-motrische (*een uur bewust worden van de sterktes en de zwaktes van je lichaam, zonder te oordelen, maar met de juiste ondersteuning om er op de beste, meest ontspannen manier mee aan de slag te gaan*) maar ook basisvoorwaarden die eigen zijn aan de didactisch-pedagogische opbouw van de lessen (*veiligheid / regelmaat en duur zorgen voor een breed gamma aan tools / het zijn duidelijke oefeningen waarvan je mee neemt wat je zelf nuttig vindt*). Wat docentstijl betreft sluit dit hierop aan. Het zelfregulerend (leren) karakter komt vaak aan bod (*Ik heb autonomie binnen een groepsles / Je stimuleert zelfstandigheid*) alsook de bijsturing en coachende houding (*je bent iemand die meekijkt, je bijstaat en bijstuurt, aanmoedigend en volhardend*) waarbij studenten gestimuleerd worden om zich een eigen vorm en inhoud eigen te maken (*het zijn duidelijke oefeningen waarvan je mee neemt wat je zelf nuttig vindt / de vrijheid om aanpassingen te doen naar je eigen lichaam*) vanuit didactische individualisatie en differentiatieprincipe (*geïnteresseerd in iedereen / houdt rekening met iedereen / past zich aan aan de noden van de studenten op het moment / oprechtheid en het feit dat je iedereen écht ziet*).

Tot slot benoemen de studenten ook de vorm waarin de lessen worden gegeven: vanuit een duidelijke herkenbare structuur (*bouwt goed op / zeer consistent en toch niet saai*) gebruik makend van

*dansante/muzikale elementen (danser van opleiding / fijne muziek) en in een losse stijl die gewaardeerd wordt (aangenaam en humoristisch).*

De verschillende vragenlijsten en interviews doorlopend, gaven alvast een aantal inzichten over de eigen lessen. De in de ECTS beschreven vooropgestelde doelen – fysieke en mentale bewustwording – worden door alle groepen benoemd. Maar ook de, voor mij erg belangrijke, artistieke bewustwording.

Gedurende de interviews werd het me ook duidelijk dat niet enkel de inhoud, de opbouw en de vorm van de lessen, maar ook mijn persoonlijke leerkracht/coachende stijl vaak werd aangehaald als 'eigen' aan de methode. Gesprekken met onder andere collega's en reflecties binnen het onderzoeksteam over het 'unieke' van de eigen stijl, deden mij beseffen dat dans en muziek – mijn eigen artistieke vorm – steeds een basis zijn van waaruit ik vertrek. De eigen artistieke ervaring, de zin om te creëren en ook het geloof in de kracht van de combinatie muziek/beweging, maakt dat de lessen 'anders' zijn dan bijvoorbeeld vergeleken andere fysieke bewustzijns- of bewegingslessen en methodes zoals stabilisatietraining, Alexandertechniek of yoga. Mijn lessen zijn uiteraard pedagogisch/didactisch onderbouwd, maar leggen naast het fysiek-mentale ook een speels/creërende focus. Met collega's bespreek ik elementen uit bijvoorbeeld kinesitherapie, logopedie en eutonie die ik integreer in de lessen. 'Die-hard' wetenschappelijke uitleg hoe een lichaam, een spier, een stem, een skelet werkt – ik maak het aanschouwelijk met voorbeelden, filmpjes, beelden ... - wissel ik af met wat studenten soms een 'dansje' noemen. Deze bewuste bewegingsfrases focussen - op een ontspannen manier - op de theoretische elementen die net werden aangehaald. Het speelse zorgt hier voor openheid, bereidwilligheid en een andere manier van leren bij studenten en is zo een belangrijke motor in de aanname en verwerking van wat geleerd wordt (Sailer & Homner, 2019).

## Een unieke methode?

Is Lichamelijk Bewustzijn, zoals gegeven aan het Koninklijk Conservatorium Antwerpen, een unieke methode? Is het om te beginnen een methode? Methodes duiden op duidelijk omliggende en bewuste patronen en principes die een verandering mogelijk maken. Bekend binnen het onderwijs zijn onder andere leermethodes, welke het leerproces tussen leraar en lerende sturen (Westwood, 2008). Kenmerkend zijn hierbij onder andere de duidelijk taakomschrijving tussen beiden, het klasmanagement, uitgangspunten en de pedagogische en didactische principes die gebruikt worden. Lichamelijk Bewustzijn vergeleken we met andere gekende en beschreven fysieke en mentale bewustzijns- of bewegingslessen en methodes zoals Alexander Techniek, mindfulness, Feldenkrais, Laban en yoga. We bekeken de uitgangspunten, de structuur, de opbouw en ook gebruikte werkvormen. Deze lijst is niet exhaustief, de keuze ervan werd bepaald op basis van eigen ervaring met de methodes en de kennis ervan, de bekendheid binnen het Conservatorium en de mogelijkheid om de methodes ook via toegankelijke beschrijvingen via deskresearch te kunnen ontleden en onderzoeken (onder andere: Alexander, 1932; Boydston, 1986; Collins, Button & Giblin, 2014; Davies, 2006; De Celle, Janssen & Sanjiv, 2004; Fitzgerald, 2002).

Bestaande fysieke en mentale bewustzijns- of bewegingslessen en methodes dragen een aantal gemeenschappelijke kenmerken met zich mee. Zo starten ze vanuit een duidelijke visie op leren, een duidelijke visie op lichamelijkheid en een duidelijk mensbeeld, wat vaak holistisch is: de mens is één geheel met verschillende deelgebieden. Hij kan enkel optimaal functioneren als elk van de deelgebieden afzonderlijk en in samenhang met elkaar in balans zijn<sup>5</sup>. De methodes dienen om zich bewust te worden van (inefficiënte) bewegingspatronen en/of gewoontes en deze te veranderen in nieuwe gewoontes via vaststaande oefeningen en patronen. Ze worden beschreven in termen als 'totaalmethode', waarbij focus op bijvoorbeeld het mentale en fysieke even belangrijk is<sup>6</sup>. De inhoud van de oefeningen waaruit de methode is opgebouwd, is zeer verschillend, maar berust op een per methode eigen set van basisprincipes die steeds terugkomen en waarnaar steeds teruggerepen wordt. Bij Alexander Techniek zijn dit bijvoorbeeld *Constructive Conscious Control*, *End-gaining*, *Inhibition*, *Primary control*, *Direction(s)*, *Psycho-physical unity*.<sup>7</sup> Methodes zijn leerkrachtgestuurd: de activiteit van de 'docent' staat centraal en is bepalend voor de handelingen (instructies) van de 'student'<sup>8</sup>: er is - zeker in opbouw van de methode - eerder sprake van een zender-ontvanger model.

<sup>5</sup> Deelgebieden zijn bijvoorbeeld mentaal, emotioneel, fysiek, spiritueel.

<sup>6</sup> Sommige beschrijving gaan hierin erg ver, bijvoorbeeld: "It is not a series of treatments or exercises, but rather a reeducation of the mind and body." (<https://www.alexandertechnique.com>)

<sup>7</sup> Basisprincipes van bijvoorbeeld Alexander Techniek worden meestal niet vertaald omdat de termen een specifieke inhoud weergeven die universeel gebruikt worden.

<sup>8</sup> Ik kies hier voor de algemene term 'docent' en 'student' voor de verduidelijking, omdat deze ook binnen het Koninklijk Conservatorium wordt gebruikt. Deze omvat andere voorkomende beschrijvingen zoals coach, leraar, meester, lerende, deelnemer of leerling.

Het belang van de fysieke aanwezigheid van leraar en student, en de voortdurende (inter)actie tussen beide, wordt benadrukt. Zo bestaan er wel instructieboeken, (online) beeldfragmenten, audio-instructies van methodes, maar meestal eerder als naslagwerk bedoeld. Het belang van onmiddellijke feedback (bijsturing, bevestiging) op wat de student doet en leert is groot. Het (aan)leren heeft voorts een low-tech karakter; methodes kunnen aangeleerd worden zonder het gebruik van specifieke media-applicaties, didactische leermiddelen... Het leren is op zich kinesthetisch, tactiel van aard: studenten voeren bewegingsactiviteiten uit, ze volgen hierbij (directe) instructies op die ze zich eigen maken, in de praktijk vaak ook begeleid door demonstratie door de docent. Het aangeleerde wordt steeds geduid, zodat cognitie gekoppeld wordt aan het motorische ervaren. Eens de student een aantal basisprincipes en lessen van de methode eigen heeft doorlopen, kan hij/zij zich deze eigen maken (integratie).

Methodes zijn sterk lineair, stapsgewijs opgebouwd. Naarmate de student meer vertrouwd is met de methode, kan een proces van scaffolding<sup>9</sup> ontstaan. Op dat ogenblik kunnen de lessen een meer studentgestuurd karakter hebben en kan de student - al dan niet onder begeleiding van de docent, een persoonlijk traject, een persoonlijke set van oefeningen ontwikkelen. Een basisprincipe dat elk van de onderzochte methodes uiteindelijk vooropstelt, is het zelfgestuurd leren: leren waarbij men zelfstandig en met zin voor verantwoordelijkheid de sturing voor de eigen leerprocessen in handen neemt. Om zelfgestuurd te leren, moet de student beschikken over voldoende cognitieve, metacognitieve en motivationeel/affektieve leerstrategieën<sup>10</sup> (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014). De mate van zelfsturing en de vrijheid die de student heeft in de ontwikkeling ervan is sterk afhankelijk van de competentie en motivatie van student zelf, de methode, de bron, de docent, de lesplaats...

Bovenstaande kenmerken van methodes komen ook terug in de lessenreeks Lichamelijk Bewustzijn. Dit is niet vreemd, gezien oefeningen die in deze reeks bewust en sommige onbewust - opgebouwd vanuit ervaring - uit bijvoorbeeld mindfulness of yoga komen. Lichamelijk Bewustzijn vertrekt vanuit een holistische visie op de mens en heeft ook zijn set basisprincipes of bouwstenen:<sup>11</sup>

- *tijd en aandacht geven aan het lichaam*, dat door de podiumkunstenaar als instrument gebruikt wordt. De student tijd en aandacht geven om inzicht te verwerven in hoe zijn instrument werkt, hoe hij/zij ernaar kan luisteren, het kan onderhouden, ervoor zorg kan dragen, (hoe lichaam en geest, gevoel en expressie één zijn). De student wordt uitgedaagd om specifieke punten te onderzoeken, vast te stellen;<sup>12</sup>

- *het lichaam bewust kunnen voorbereiden op en inzetten voor de podiumprestatie*. Het bewust zorg dragen voor het lichaam, een lange gezonde carrière vooropstellen;

- *de psychologische-sociologische-mentale factor*: het afbakenen en verkennen van eigen grenzen en die van anderen, de student kan dat artistiek toepassen maar zal er ook rekening mee moeten houden. LB gaat verder dan blessures voorkomen, de student is zich bewust van zijn het eigen kunnen en van de beperkingen, bewustzijn van eigen artistieke interpretatie maar ook van de medespelers. Trainen van codes versus social space staat hier voorop;<sup>13</sup>

- door LB een manier vinden om *in het moment te zijn*: te focussen, te ontspannen of op te laden; - *artistieke groei via/vanuit het lichamelijke mogelijk maken*.<sup>14</sup>

<sup>8</sup> Ik kies hier voor de algemene term 'docent' en 'student' voor de verduidelijking, omdat deze ook binnen het Koninklijk Conservatorium wordt gebruikt. Deze omvat andere voorkomende beschrijvingen zoals coach, leraar, meester, lerende, deelnemer of leerling.

<sup>9</sup> Scaffolding verwijst naar een afwisseling van instructies die gebruikt worden om de student in zijn leerproces progressief te begeleiden naar een beter begrip en een grotere onafhankelijkheid.

<sup>10</sup> *Cognitie* verwijst naar informatieverwerking, gericht op het onthouden en integreren van nieuwe informatie bij bestaande kennis. *Metacognitie* verwijst naar strategieën om de cognitie te controleren en te reguleren. *Motivatie en affect* duiden op wat de student wil doen en of hij/zij zichzelf kan motiveren om aan de taak te werken.

<sup>11</sup> zie ook website voor 'opbouw' en 'inhoud' van de lessen.

<sup>12</sup> zie website voor een uitgebreidere beschrijving van de bouwstenen

Deze zaken zijn - toegegeven - de start van bouwstenen. Ik koppel ze aan een aantal didactische kernwoorden<sup>15</sup>. Het is een eerste verkenning waar ik nu sta, waar ik me via dit onderzoek van bewust ben geworden. Ze roepen ook vragen op: zijn ze consequent voorwoord? Zijn ze voldoende duidelijk voor mezelf en voor externen? Communiceer ik ze consequent? Zit de kern echt altijd in de lessen of laat ik deze (bewust of onbewust) soms los? Uit de bevraging van studenten bleek wel dat vele elementen door de studenten zelf worden benoemd, dat ze deze meenemen, dat ze deze waarderen en ook toepassen.

Studenten en alumni geven - los van de bevraging - ook meermaals aan dat LB ook effectief gebruikt wordt, dat ze het herkennen als 'de methode Magda', dat ze het zich eigen maken, en dat ze – zeker in Ba3 – aangeven dit zelfstandig te kunnen 'herwerken'. Literatuurstudie leerde dat vele van de beschreven methodes minutieus, zelfs rigide zijn opgebouwd, vanuit duidelijke kaders, instructies en opdrachten. Niet zelden met gecertificeerde docenten. Maar de mogelijkheid van en de manier waarop je deze integreert in een 'eigen' methode of systeem, is steeds aanwezig. Ze hangt bij deze methodes sterk af van de student en ook de 'docent' (i.c. het boek, de website...) die dit doorgeeft. Voor mezelf betekent de mogelijkheid van verwerking en het zich eigen maken door de studenten van LB in een voor hem/haar persoonlijk traject, juist ook een basisprincipe en zelfs streefdoel van LB. Dit maakt 'mijn' methode soms minder makkelijk duidelijk af te bakenen of te benoemen, zeker voor externen.

Wat LB voor mij wel specifiek, eigen of uniek maakt, is dat het een lichamelijke methode is, maar een die vertrekt vanuit het artistiek aspect van de dans. Verbondenheid, beïnvloeding door muziek, lessen met een duidelijke spanningsboog... het zijn maar een aantal van de zaken die steeds terugkomen en die ontstaan zijn vanuit mijn danspraktijk. Ik gebruik bijvoorbeeld muziek en de sfeer die ik creëer om te komen tot de lichamelijke basiselementen die ik op voorhand vast leg (houding, beweging, steun, ontspanning...). De vorm waarin ik deze elementen aan zal bieden, is afwisselend, waarbij ik differentieer op zowel groepssamenstelling, op tijdsgebonden factoren of op ruimte. De bestaande lessenreeks – methode zo je het wil noemen – is mijn persoonlijke interpretatie en samenvoeging van zowel artistieke, klinische en didactische ervaringen. Dat maakt ze uniek, in combinatie met mijn eigen docentvaardigheden. Andere methodes zijn minstens zo waardevol, daarin is LB niet uniek of beter, maar ze zijn mij niet eigen. Andere methodes zijn ook niet gebouwd op de steeds wisselende structuur van het Conservatorium. Op welke basis ik hierbij dan exact deze keuzes maak, heb ik in dit deze fase niet kunnen onderzoeken. Dit vraagt om een vervolg.

## **Mijn verhaal**

Ik wilde u meenemen in een verhaal. Het stopt voorlopig hier. Om echt alles op te sommen wat ik doe, heb ik meer tijd nodig. Conclusies? Ik heb er een paar. Eerst en vooral moet ik mezelf nu, na dit pril onderzoek, een jaar bezig zien. De start is gegeven: mijn eigen bewustwording, de start om inzicht te krijgen in wat onderzoek, wat een methode voor mij is. De start om te lezen, te reflecteren, vast te leggen wat losse elementen waren. Dat was ook voorwerp van dit startproject. Maar onderzoek in deze materie vraagt observatie, ook van mijn eigen functioneren en bewuster handelen. Een tweede conclusie. Dit onderzoek met partners doen was een eye-opener. De reflectie, de vragen, de suggesties, het gaf intersubjectiviteit. Ook omdat een danser die leerde lesgeven en niet-danser die lesgeven als passie ziet genoodzaakt waren tot het zoeken van een gemeenzame, begrijpbare taal die verklaart en beschrijft. Het gaf ook goesting, het verrijkte de kwaliteit van het lesgeven en noopt zelfs tot het nemen van keuzes, of het scherp stellen ervan, voor dit academiejaar. Dit onderzoek leerde me ook om via het benoemen van mijn eigen reflectie de reflectievaardigheden van studenten aan te scherpen. Ik vertelde tijdens de Lessen LB voordien wat niet goed was, wat ik zag en wat ze moesten verbeteren. Als instructie. Vandaag vertrek ik vanuit vragen: ik vraag hen om zelf vast te stellen wat ze doen, waarom ze het doen en laat ze zelf de 'fouten'analyse maken. Het leren ligt meer bij de student en is een start van mogelijk lifelong learning.

<sup>13</sup> Deze bouwsteen heeft anno 2019 aan belang gewonnen, hier leg ik nu meer focus op dan voorheen.

<sup>14</sup> De bouwstenen zijn op hun beurt weer verwerkt in de concrete lesopbouw en concrete lesinhouden. Zie hiervoor de website.

<sup>15</sup> zie website didactische kernwoorden

Een belangrijke competentie, die ik mee aan leer hierdoor, zeker voor onze studenten uit de bachelor die nadien ook aan hun master beginnen, waarbij reflectie nog belangrijker wordt<sup>16</sup>.

Conclusie vier: een methode beschrijven is nog iets anders dan een methode uitwerken die ik kan doorgeven. De vraag van studenten en alumni om iets uit te werken (bijvoorbeeld een podcast) wil ik oppakken. Er zijn zaken die ze eigen hebben gemaakt, maar ze missen het 'lesmoment'. Hoe maken we deze methode met wie deelbaar? Het vraagt wel een aantal concrete stappen, die te onderzoeken zijn. Het leidt ook tot nieuwe vragen: kunnen niet- dansers deze lessen volgen of zelfs geven? Op dit ogenblik, dat merkte ik in dit onderzoek, speelt dansante een belangrijke rol voor mij. Maar wie weet kan een docent drama hier ook vanuit zijn artistieke skills mee aan de slag? Ik sluit alvast niets uit.

*"Lichamelijk bewustzijn is het fundament van mijn artistieke vorming" (Student LB)*

<sup>16</sup> Het verschil in bachelor en master wordt onder andere gekend door de mate van reflectie en zelfstandig handelen, zie hiervoor het verschil tussen DD6 en DD7 op <https://www.nvao.net/nl/publicaties>



## REFERENTIELIJST ARTIKEL

- Adolph, K. E. (2008). Learning to move. Current Directions. In: *Psychological Science, Volume: 17, issue 3*, p. 213-218.
- Alexander, F. M. (1932). *The use of the self*. London: Orion Books.
- Anderson, C. (2010) Presenting and evaluating qualitative research. In: *AJPE, 2010, October, 74(8)*, p 141.
- Baarda, D. B., de Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2005). *Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen, Wolters.
- Bailey, R., Hillman, C.H., Arent, S. & Petitpas, A. (2013). Physical activity: an underestimated investment in human capital? In: *Journal of physical activity and health, 10*, 2013 p. 289-308.
- Boydston, J. A. (1986). John Dewey and the Alexander Technique. In *The Alexander Review, vol. 1 no. 3*, 1986.
- Caruso, G., Coorevits, E., Nijs, L., & Leman, M. (2016). Gestures in Contemporary Music Performance: A Method to Assist the Performer's Artistic Process. In: *Contemporary Music Review, vol 35, 1-21*, p. 402-422.
- Collins, D., Button, C., & Giblin, S. (2014). Physical literacy: importance, assessment and future directions. In *Sports medicine (Auckland, N.Z.), 2014*.
- Davies, E. (2006). *Beyond dance: Laban's legacy of movement analysis. Beyond Dance: Laban's Legacy of Movement Analysis*. Routledge Taylor & Francis Group.
- De Celle, S., Janssen, K., & Sanjiv, A. (2004). Alexander Technique & Feldenkrais method: a critical overview. In *Phys Med Rehabil Clin N-A, 15 (2004)*, p. 188-125.
- Evans, J., Davies, B., & Wright, J. (Eds.) (2004). *Body knowledge and control: Studies in the sociology of physical education and health*. London, UK: Routledge.
- Fitzgerald, T. (2002). Alexander Technique teacher education. An integrated view of professional competence. In *Direction: A journal to the Alexander Technique, 2002, vol. 2/10*, p. 20-23.
- Hubrich, S. G. (2016). The performer's body in creative interpretations of repertoire music. In: *Arts and Humanities in Higher Education, 15(3-4)*, p. 337-352.
- Kostons, D., Donker, A. S., & Opdenakker, M.-C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk*. GION onderwijs/onderzoek, Rijksuniversiteit Groningen, NRO-PPO project 405-14-532.
- Mauss, M. (1973). Techniques of the body. In: *Economy and Society, 2(1)*, p. 70-88.
- Sailer, M. & Homner, L. (2019). The gamification of learning: a meta-analysis. In: *Educational Psychology Review, p. 1-36*.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about Teaching methods*. Camberwell, Vic, ACER Press

## GERAADPLEEGDE LITERATUUR EN BRONNENLIJST TIJDENS HET ONDERZOEK

### Physical Awareness through movement training in education in the arts

- Adolph, K. E. (2008). Learning to move. Current Directions. In *Psychological Science, Volume 17 issue: 3*, p. 213-218.
- Alexander, F. M. (1932). *The use of the self*. London: Orion Books.
- Anderson, C. (2010) Presenting and evaluating qualitative research. In: *AJPE, 2010, October, 74(8)*, p 141.
- Baarda, D. B., de Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2005). *Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Wolters.
- Bailey, R., Hillman, C.H., Arent, S. & Petitpas, A. (2013). Physical activity: an underestimated investment in human capital? In: *Journal of physical activity and health, 10*, 2013 p. 289-308.
- BenArye, E., Katz, I., Hochman, O., & Hermoni, D. (2007). Exploring Feldenkreis practitioners' attitudes toward clinical research. In *The Journal of Alternative and Complementary Medicine, 13(6)*, p. 593– 594.
- Boydston, J. A. (1986). John Dewey and the Alexander Technique. In *The Alexander Review, vol. 1 no. 3*, 1986.
- Caruso, G., Coorevits, E., Nijs, L., & Leman, M. (2016). Gestures in Contemporary Music Performance: A Method to Assist the Performer's Artistic Process. In: *Contemporary Music Review, vol 35, 1-21*, p. 402-422.
- Davies, E. (2006). *Beyond dance: Laban's legacy of movement analysis. Beyond Dance: Laban's Legacy of Movement Analysis*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Demin, L. (1996). In het spoor van Laban. *Etcetera, Jaargang 14, nummer 55*, p.31.
- De Celle, S., Janssen, K., & Sanjiv, A. (2004). Alexander Technique & Feldenkrais method: a critical overview. In *Phys Med Rehabil Clin N-A, 15 (2004)*, p. 188-125.
- Evans, J., Davies, B., & Wright, J. (Eds.) (2004). *Body knowledge and control: Studies in the sociology of physical education and health*. London, UK: Routledge.
- Feldenkrais, M. (1990) *Awareness through Movement: Health Exercises for Personal Growth*, Arkana Penguin Books.
- Fitzgerald, T. ( 2002). Alexander Technique teacher education. An integrated view of professional competence. In *Direction: A journal to the Alexander Technique, 2002, vol. 2/10*, p. 20-23. Foucault, M. (1972). The archaeology of knowledge. London, UK: Tavistock.
- Gruter, A., Polak, R. L., Samama, A., Walvoort, M. (1998). *Musiceren zonder pijn*. Assen: Koninklijke Van Gorkum b.v.
- Hubrich, S. G. (2016). The performer's body in creative interpretations of repertoire music. In: *Arts and Humanities in Higher Education, 15(3-4)*, p. 337-352.
- Jones, F. P. (1976). *Body awareness in action*. New York: Schocken Books.
- Kostons, D., Donker, A. S., & Opdenakker, M.-C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk*. GION onderwijs/onderzoek, Rijksuniversiteit Groningen, NRO-PPO project 405-14-532.

Larson, H. & Quennerstedt, L. (2012). Understanding Movement: A Sociocultural Approach to Exploring Moving Humans. In *Quest - Illinois- National Association for Physical Education in Higher Education - 64(4)*, p. 283-298.

Linden, J. van der & Simons, R.J. (2001). Het nieuwe leren in zicht. In Wald, A. & vander Linden J. (red.). *Leren in perspectief, 173-191*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Masterton, A. (1999). *De Alexander Techniek, een beknopte handleiding*. Harmelen: Ars Scribendi. Mauss, M. (1973). Techniques of the body. In *Economy and Society, 2(1)*, p. 70–88.

Roussel, N. (2016), Kunstkliniek. Preventie en behandeling van klachten bij beroepsspelers. In: *Forum+voor onderzoek en kunsten, nr. 23, 2*, p. 32-35.

Sailer, M. & Homner, L. (2019). The gamification of learning: a meta-analysis. In: *Educational Psychology Review, p. 1-36*.

Struyf, F., Roussel, N., Nijs, J., Truijen, S., van Moorsel, A., de Clerck, L., Stassijns, G., Cumps, E., Meeusen, R. (2006). Onderzoek naar houdings- en bewegingsafwijkingen bekomen uit de stato- dynamische evaluatie van professionele dansers. in *Vlaams Tijdschrift voor Sportgeneeskunde & Sportwetenschappen nr 107*, p. 24-29.

Standaert, R., Troch, F., Peeters, I., & Stroobants, I. (2014). *Leren en onderwijzen: inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven: Acco.

Thielemans, M. (2010). Musiceren zonder pijn, een utopie? In *Forum: tweemaandelijks tijdschrift over onderwijs en podiumkunsten, maart 2010*.

Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*. London: Routledge. Uijen, A.A. (2008). De Alexandertechniek, effectieve behandeling van rugpijn. In *Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde, vol. 152, iss. 47*.

Vos, S. (2013). Het lichaam in de gemeenschap. Het belang van Lea Daan (1906-1995) voor de dans. In *Forum: tweemaandelijks tijdschrift over onderwijs en podiumkunsten, 20 (2012-13)*, p. 21-22. Whitehead, M. ed. (2010). *Physical literacy: throughout the lifecourse*. London: Routledge.

Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about Teaching methods*. Camberwell, Vic, ACER Press