

*Inhoudelijke richtlijnen
Theater- en acteeropleidingen*

Kunstfactor, Utrecht 2012

Annemiek Dijkstra, Nienke Oele

Colofon

Onderzoek en tekst: Annemiek Dijkstra, Nienke Oele, Robbert Baars, Marieke Hagemans

© **Kunstfactor Utrecht, februari 2012**

Inhoudelijke richtlijn Theater- en acteeropleidingen is een uitgave van Kunstfactor, sectorinstituut amateurkunst. Tenzij anders overeengekomen, geeft Kunstfactor u als lezer toestemming deze uitgave voor eigen gebruik te downloaden en af te drukken. Het is niet toegestaan om inhoudelijk, tekstueel of anderszins wijzigingen aan te brengen. Bij citeren is bronvermelding verplicht. Overdracht aan derden van het gebruiksrecht is uitgesloten. Het gebruiksrecht geldt niet voor commerciële doeleinden. De overdracht van de rechten van intellectueel eigendom, waaronder het auteursrecht, rustend op de door Kunstfactor opgestelde of ontworpen werken zijn bij het gebruiksrecht niet inbegrepen.

Kunstfactor, sectorinstituut amateurkunst, zet zich in voor een sterke amateurkunstsector. Dit doen we vanuit de overtuiging dat actieve kunstbeoefening een bijdrage levert aan de persoonlijke ontwikkeling van mensen en aan een creatieve, harmonieuze samenleving.

Inhoudsopgave

Inleiding	6
Leeswijzer	6
1. Verkenning	7
1.1 Wie is die amateurkunstenaar?	7
1.2 Welke aanbieders zijn actief?	7
1.3 Actuele sociaal-culturele ontwikkelingen	7
1.4 Marktdenken	8
2. Richtlijnen voor cursistenopleidingen	9
3. Visie op leren en kunsteducatie	11
3.1 Facetten van amateurkunst	11
3.2 Soorten van leren	11
3.3 Leertheorie: het constructivisme	12
3.4 Leerstijlen	14
3.5 Methodisch didactische benaderingswijzen	14
3.6 Facetten van amateurkunst	15
3.7 Soorten van leren	15
3.8 Leertheorie: het constructivisme	16
4. De invulling van het docentschap	18
4.1 Meester-gezel	18
4.2 Docent-leerling	18
4.3 De docent als coach	18
4.4 Peer education	18
5. Bekwaamheden	20
5.1 Competenties van de docent	20
5.2 De cursisten: competenties, toetsen en examens	20
6. Legitimering	21
7. Inhoudelijke richtlijnen theater- en acteeropleiding jeugd & jongeren	22
7.1 Richtlijnen voor een theater- en acteeropleiding voor jeugd en jongeren	22
7.2 Visie en doelstelling van de opleiding	23
7.2.1 Werken met kinderen en jongeren	24
7.3 Overzicht theater- en acteeropleiding voor jeugd en jongeren	25
7.3.1 1e Fase: de basis	25
7.3.2 2e Fase: sprong in het diepe	25
7.3.3 3e Fase: klaar voor de spotlights	26
7.4 Doelgroep en Toelating	26
7.4.1 De doelgroep	26
7.4.2 Toelating	26
7.4.3 Toelatingscriteria	27
7.5 Ontwikkeling, Tussentijdse toetsing en Eindtermen	27
7.5.1 Kinderen: leeftijd 4-6 jaar	27
7.5.2 Kinderen: leeftijd 6-9 jaar	28

7.5.3	Kinderen: leeftijd 9 - 12 jaar	28
7.5.4	Toetsing kinderen	29
7.5.5	Jongeren vanaf 12 jaar	30
7.5.6	Toetsing:	30
7.5.7	Attitude	30
7.5.8	Studiedossier	30
7.5.9	Eindtermen	31
7.6	Uitwerking van de drie fases van de opleiding	31
7.6.1	De eerste fase: De basis	31
7.6.2	De toetscriteria aan het einde van de eerste fase	32
7.6.3	De tweede fase: Sprong in het diepe	32
7.6.4	De toetscriteria aan het einde van de tweede fase	33
7.6.5	De derde fase: In de spotlights	33
7.6.6	De toetscriteria aan het einde van de derde fase:	34
8.	Evaluatie en afronding	35
9.	Acteren voor Volwassenen	36
9.1	Richtlijn voor een acteeropleiding voor volwassenen	36
9.2	Visie en doelstelling van de opleiding	36
9.3	Opbouw van de acteeropleiding voor volwassenen	37
10.	De Doelgroep en toelating	39
10.1	De doelgroep	39
10.2	Toelating	39
10.3	Toelatingscriteria	39
10.4	Doorstroming	40
11.	Tussentijdse toetsing en eindtermen	41
11.1	Tussentijdse toetsing	41
11.2	Studiedossier	41
11.3	Eindtermen	41
12.	Uitwerking van de drie fases van de opleiding	42
12.1	De eerste fase: de basis	42
12.2	De tweede fase: Sprong in het diepe	43
12.3	De derde fase: Klaar voor de spotlights	44
13.	Evaluatie en afronding	46
14.	Organisatie van de opleiding	47
14.1	Opleidingswerkplan	47
14.2	Kwaliteitszorg en kwaliteitstoezicht	47
14.3	Docententeam	47
14.4	Toelatingsselectie	48
14.5	Het studiedossier	48
14.6	Toetsing	49
14.7	De eindtoets	49
14.8	Diploma	50
14.9	Klachtenbehandeling en vertrouwenspersoon	50
14.10	Publiciteit	50
14.11	Duur en fasering	51
14.12	Evaluatie van de opleiding	51

BIJLAGEN	53
Bijlage 1. Format voor het opleidingswerkplan	53
Bijlage 2. Percentages van de bouwstenen per fase	55
Bijlage 3. Toetsingscriteria	56

Inleiding

Ter ondersteuning van bestaande en nieuwe aanbieders van kunsteducatie, publiceert Kunstfactor per kunstdiscipline richtlijnen voor cursistenopleidingen. Voor u ligt de inhoudelijke richtlijn theater- en acteeropleidingen volwassenen.

Dit document start met een algemene inleiding op die disciplinegerichte richtlijnen. In deze algemene inleiding bespreekt Kunstfactor een aantal belangrijke aspecten waarmee potentiële aanbieders van cursistenopleidingen rekening zouden moeten houden.

Leeswijzer

Hoofdstuk 1 is een algemene verkenning. Daarin bespreken we kort de enorme diversiteit aan amateurkunstenaars, recente ontwikkelingen op het gebied van de amateurkunst en de markt voor kunsteducatie. Voor nieuwe aanbieders van kunsteducatie is het immers van belang goed te bepalen op welke doelgroep(en) zij zich willen richten en waar mogelijke kansen liggen.

In hoofdstuk 2 leggen we uit waarom Kunstfactor richtlijnen voor cursistenopleidingen publiceert en waarom die per kunstdiscipline sterk van elkaar kunnen verschillen.

In hoofdstuk 3 bespreken we kort verschillende leerstijlen en de op dit moment belangrijkste leertheorie voor kunsteducatie. Deze theorie vertalen we bovendien naar didactische benaderingswijzen.

Hoofdstuk 4 bouwt daarop voort, maar richt zich specifiek op de rol van de docent.

Hoofdstuk 5 tenslotte informeert over gewenste competenties van kunstdocenten en biedt overwegingen over het toetsen van cursisten.

Kunstfactor hoopt met deze korte algemene inleiding (potentiële) aanbieders van kunsteducatie te inspireren en aan te zetten tot nadenken over hun (nieuwe) aanbod. Daarmee hoopt Kunstfactor bij te dragen aan een hogere kwaliteit van kunsteducatie in Nederland, zowel bij Centra voor de Kunsten als bij het groeiende aantal particuliere aanbieders.

Vanaf hoofdstuk 7 leest u de inhoudelijke richtlijn voor de opleiding theater en acteren volwassenen.

1. Verkenning

In dit hoofdstuk bekijken we in vogelvlucht wie de amateurkunstenaar is en welke actuele ontwikkelingen van belang zijn voor (potentiële) aanbieders van kunsteducatie.

1.1 Wie is die amateurkunstenaar?

Wie overweegt cursussen of workshops te organiseren, moet weten voor wie hij dat doet. Want dé amateurkunstenaar bestaat niet!

Uit de *Monitor Amateurkunst* die Kunstfactor jaarlijks publiceert, blijkt dat ruim zeven miljoen Nederlanders zich op de een of andere manier met actieve kunstparticipatie bezighouden. Zij richten zich op een groot aantal verschillende kunstdisciplines, dat bovendien nog toeneemt (denk bijvoorbeeld aan nieuwe media).

De intensiteit waarmee amateurkunstenaars actief zijn, loopt sterk uiteen. Sommigen wijden zich jarenlang aan een kunstdiscipline. Anderen zijn het ene jaar actief op het toneel, maar gaan een jaar later met net zoveel enthousiasme schilderen.

Ook de ambitie waarmee amateurkunstenaars actief zijn, verschilt sterk. Sommigen zien hun activiteiten als een hobby, waarbij de sociale contacten minstens zo belangrijk zijn als de kunstdiscipline. Anderen willen excelleren, hun persoonlijke top halen en zich het liefst presenteren aan een publiek.

1.2 Welke aanbieders zijn actief?

De markt voor aanbieders van kunsteducatie is voortdurend in beweging. Amateurkunstenaars kunnen op verschillende plaatsen terecht voor hun activiteiten. Belangrijke aanbieders zijn

Centra voor de Kunsten en muziekscholen. Ook buurt- en jeugdcentra bieden vaak verschillende vormen van kunsteducatie. Daarnaast bieden amateurkunstverenigingen vaak enige vorm van kunsteducatie, al dan niet in samenwerking met een centrum voor de kunsten of een zelfstandige kunstdocent.

Groeiend is het aantal particuliere aanbieders. Denk aan muziekdocenten of beeldende kunstenaars die hun praktijk uitbreiden met cursussen of workshops.

Voor aanbieders van kunsteducatie is het de uitdaging om naast het al maar groeiende aanbod aan informatiebronnen en inspiratie voldoende meerwaarde te bieden aan cursisten.

1.3 Actuele sociaal-culturele ontwikkelingen

Amateurkunstenaars maken deel uit van de samenleving, hebben hun invloed daarop, maar ondervinden zelf daarvan ook weer de invloeden. Aanbieders van kunsteducatie zullen daar rekening mee moeten houden.

Het rapport Toekomstverkenning Kunstbeoefening van het Sociaal en Cultureel Planbureau (A. van den Broek, 2010) noemt vijf sociaal-culturele ontwikkelingen die van belang zijn voor aanbieders van kunsteducatie:

- individualisering,
- informalisering,
- intensivering,
- internationalisering,
- informatisering.

Door deze ontwikkelingen vermindert de invloed van de traditionele cultuuruitingen. De groeiende deelname aan kunsteducatie van mensen met een niet-westerse achtergrond versterkt die ontwikkeling.

Minstens zo belangrijk is de invloed van internet en digitale hulpmiddelen. Daardoor beschikken amateurkunstenaars over een onuitputtelijke bron van inspiratie. Bovendien brengen digitale hulpmiddelen amateurkunstenaars makkelijker in contact met geestverwanten waar ook ter wereld, waarmee zij hun kunstuitingen kunnen delen en bespreken. Dat geldt niet alleen voor nieuwe, digitale kunstvormen, maar ook voor traditionele kunstdisciplines. Via digitale communities en Youtube is het voor amateurkunstenaars erg eenvoudig om beeldend werk, muziek, literatuur of dans te verspreiden en onderling te becommentariëren

1.4 Marktdenken

De hierboven geschetste sociaal-culturele ontwikkelingen betekenen een uitdaging voor aanbieders van kunsteducatie. Meer dan ooit zullen zij moeten nadenken over de inhoud en de kwaliteit van hun aanbod en de meerwaarde die zij cursisten kunnen bieden. Bovendien zullen zij de nodige flexibiliteit moeten ontwikkelen om op voortdurende veranderingen in de behoeften van cursisten te kunnen inspelen. Dat vraagt marktdenken en dus een ontwikkeling naar cultureel ondernemerschap. Voor de breedte van de kunsteducatie kan dat positieve gevolgen hebben. Door actieve culturele ondernemers met gevoel van kansen, zal de diversiteit in het cursus- en workshoppaanbod - offline en online - toenemen. Die diversiteit heeft niet alleen betrekking op nieuwe lesinhouden en lesvormen, maar ook op dagdelen waarin cursussen worden aangeboden en doelgroepen waarop het aanbod gericht is. Wat dat betreft liggen er nog volop mogelijkheden. Aanbod gericht op bijvoorbeeld kleuters, senioren, niet-Nederlandstaligen en mensen met een fysieke, verstandelijke of psychiatrische beperking bestaat wel, maar is nog schaars. Maar ook onder traditionele doelgroepen zal altijd vraag blijven bestaan naar kwalitatief goede kunsteducatie die voldoet aan de wensen van amateurkunstenaars.

Inventariseer het huidige aanbod in de omgeving; probeer vast te stellen welke behoeften er leven.

2. Richtlijnen voor cursistenopleidingen

In deze algemene inleiding bespreken we aspecten die betrekking hebben op de hele amateurkunst, dus op alle kunstdisciplines. Daarnaast publiceert Kunstfactor per kunstdiscipline inhoudelijke richtlijnen. Deze bieden aanbieders van cursistenopleidingen - zoals centra voor de kunsten, muziek- en dansscholen, verenigingen en individuele aanbieders - handvatten voor het opzetten van cursussen en workshop in bepaalde kunstdisciplines. Die disciplinegerichte richtlijnen verschillen op een aantal punten sterk van elkaar.

- **Vershil in disciplines**

Vershillen tussen de disciplinegerichte richtlijnen zijn in de eerste plaats ontstaan doordat kunstdisciplines sterk van elkaar kunnen verschillen in tradities en achtergrond. Het verschil in historie tussen kunstdisciplines uit zich onder meer in organisatorische en inhoudelijke verschillen in de kunsteducatie. Kunstdisciplines verschillen ook ten aanzien van het beroep dat zij doen op de vermogens van mensen.

Niet voor niets hadden de Grieken voor de onderscheiden kunstvormen aparte muzen. De ontwikkeling en verfijning van deze vermogens verloopt via verschillende leerprocessen. Sommige kunstvormen doen een sterker beroep op auditieve vermogens, waar andere gebruik maken van de visuele, linguïstische, fysieke of kinesthetische vermogens. Elk van die vermogens vraagt om andere leerroutes en dus tot verschillen in de richtlijnen daarvoor.

Vershillen ontstaan ook doordat sommige kunstvormen leiden tot creatie van nieuw werk, waar in andere kunstvormen het (her)uitvoeren en (her)interpreteren van werk van derden een belangrijke rol speelt. Ook dat vraagt om een andere educatieve aanpak.

Behalve met verschillen tussen kunstdisciplines, hebben we ook te maken met verschillen binnen disciplines. De grote diversiteit aan middelen en materialen, en aan instrumenten, stijlen en technieken, vraagt ook binnen disciplines om verschillende didactische methoden.

*De inhoudelijke disciplinegerichte richtlijnen die Kunstfactor publiceert, verschillen inhoudelijk sterk van elkaar.
Tip: lees ook eens de richtlijnen van een totaal andere discipline. Dat kan inspirerend werken.*

- **Vershil in niveau**

Een aantal kunstdisciplines kent - deels historisch gegroeide - duidelijk omschreven niveaus van vaardigheden. De richtlijnen voor die kunstdisciplines bieden dan ook aanknopingspunten voor de planmatige en doelgerichte opzet van cursussen, van inhoud en ordening van de lesstof tot toetsingscriteria.

Voor andere kunstdisciplines bestaan die niveaus niet of zij die niet helder te omschrijven. Voor die kunstdisciplines geven de richtlijnen meer beleidsmatige impulsen, met als doel bij te dragen aan de discussie over kwaliteit en innovatie binnen de educatie van die kunstdisciplines.

- **Concrete inhoud versus methodiek**

Sommige richtlijnen geven een uitgebreid en gedetailleerd overzicht van de leerstof die in een cursus of opleiding aan bod moet komen, inclusief de eindtermen waaraan de cursist aan het eind van de leerroute moet voldoen. Andere richtlijnen geven een meer globale omschrijving van de leerstof, maar gaan uitgebreider in op de methodiek.

De verschillen in de richtlijnen per kunstdiscipline en zelfs binnen kunstdisciplines maken duidelijk dat in de educatie van amateurkunstenaars zeer veel invalshoeken mogelijk én noodzakelijk zijn. Voeg daar nog maatschappelijke ontwikkelingen en uiteenlopende doelgroepen aan toe, en duidelijk is dat op het gebied van kunsteducatie behoefte is aan een zeer divers aanbod. Mede daarom bieden de disciplinegerichte richtlijnen geen dichtgetimmerde directieven; het zijn vooral bronnen voor inspiratie en discussie.

3. Visie op leren en kunsteducatie

Ervaring met (kunst)onderwijs is niet voldoende om zelf kunstonderwijs vorm te geven. Om een gedegen cursus of workshop te ontwikkelen is op zijn minst enige kennis nodig over didactiek, leerstijlen en lestheorieën. Dit hoofdstuk bespreekt aan aantal basisprincipe uit de onderwijskunde, waarbij we de theorie waar mogelijk vertalen naar de praktijk van de kunsteducatie.

Buitenschoolse kunsteducatie kent geen verplichtende aspecten. Deelnemers hebben daarvoor een intrinsieke drijfveer. Reden te meer om rekening te houden met hun behoeften.

3.1 Facetten van amateurkunst

In paragraaf 1.1 betoogden we dat dé amateurkunstenaar niet bestaat. In het verlengde daarvan beweren we nu dat dé kunsteducatie niet bestaat. Dat heeft alles te maken met de verschillende wijzen waarop amateurs met kunst bezig kunnen zijn. Die verschillende facetten van (amateur)kunst vloeien in de praktijk vaak in elkaar over, maar zijn toch helder van elkaar te onderscheiden.

In de (amateur)kunst zijn vier facetten te onderscheiden:

- de amateurkunstenaar als uitvoerder;
- de amateurkunstenaar als maker;
- de amateurkunstenaar als kijker;
- de amateurkunstenaar als criticus.

Niet iedere amateurmuzikant wil ook componeren, niet iedere fotograaf heeft belangstelling voor het werk van professionals en niet iedere danser wil nadenken over de betekenis van bewegingen.

Ontwikkelaars en uitvoerders van cursussen voor amateurs zullen zich bewust moeten zijn van deze vier mogelijke kanten van kunstbeleving. De keuze voor een of meer van deze facetten heeft invloed op de inhoud van een cursus.

3.2 Soorten van leren

Waarom willen wij leren? Waarom willen amateurkunstenaars iets leren? Voor aanbieders van kunsteducatie is nuttig om bij deze vragen stil te staan.

Het motief voor regulier onderwijs is eenvoudig. Daarom heeft dit zogenaamde formele leren over het algemeen een duidelijke structuur en een helder doel: binnen gestructureerde grenzen (in tijd en omgeving) draagt een leraar bewust en systematisch kennis, vaardigheden en attitude over. Formeel leren leidt in de regel tot erkende diploma's en kwalificaties met een maatschappelijke waarde.

Tegenover het formele leren staat het buitenschoolse leren. Onderwijskundigen onderscheiden twee hoofdvormen: het non-formele en het informele leren.

Enige kennis van leertheorie en leerstijlen inspireert aanbieders van kunsteducatie om na te denken over hun eigen programma en werkwijze.

Het non-formeel leren is, net als het formele leren, intentioneel en systematisch. Anders gezegd: deze onderwijsvorm heeft een concreet doel, bijvoorbeeld gitaar leren

spelen of leren volleyballen. Deze onderwijsvorm leidt in tegenstelling tot het formele leren niet tot een kwalificatie of een diploma met maatschappelijke waarde.

Datzelfde geldt voor het informele leren. Dat kent zelfs geen structuur, maar gebeurt spontaan, in een context zonder onderwijsdoeleinden. Dat neemt niet weg dat deze manier van leren erg belangrijk kan zijn, juist in de amateurkunst. Voorbeelden? Denk aan hangjongeren die elkaar coole hiphopmoves leren. Of aan amateurschrijvers die elkaars werk beoordelen. Of aan muziekbandjes die zich door andere bandjes laten inspireren om een clip op Youtube te publiceren.

Bij het non- en informele leren zijn de doelen minder scherp definieerbaar dan bij het formele leren. Vaak zijn die doelen veel persoonlijker; 'Ik wil dat gewoon kunnen', 'Mijn vrienden zijn hier ook mee bezig', 'Ik wil kijken hoe ver ik kan komen'. Hierbij is dus sprake van een intrinsieke drijfveer.

Meer informatie over authentiek leren is te vinden in de publicatie van F. Haanstra De Hollandse Schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van de authentieke kunsteducatie, in 2001 uitgegeven door Cultuurnetwerk Nederland.

In de kunsteducatie spelen zowel non-formeel leren als formeel leren een rol. Cursussen bij Centra voor de Kunsten of andere aanbieders hebben immers vaak een concreet doel; een techniek leren gebruiken of een instrument leren bespelen. Maar vrijwel altijd hebben die cursussen ook een informeel aspect, omdat cursisten in de wandelgangen voor of na een les met elkaar praten, elkaars werk bespreken, tips uitwisselen of samen gaan spelen. Aanbieders van kunsteducatie spelen dus ook een facilitaire rol; zij brengen cursisten met dezelfde belangstelling met elkaar in contact.

Als instellingen voor non-formeel leren hebben Centra voor de Kunsten, particuliere aanbieders en verenigingen een grote mate van vrijheid om het educatief aanbod in te richten en de educatieve activiteiten vorm te geven. Slimme aanbieders houden rekening met de doelen en drijfveren van potentiële deelnemers.

3.3 Leertheorie: het constructivisme

Hoewel buitenschoolse kunsteducatie tot het non-formele of informele onderwijs behoort, zijn ook daarop formele pedagogische theorieën van toepassing. Voor aanbieders van kunsteducatie is het nuttig om enige kennis van belangrijke leertheorieën te hebben. Immers, docenten kunnen kennis en vaardigheden op verschillende manieren overdragen. Voor een optimaal resultaat daarvan is het goed om na te denken over de eigen aanpak en kennis te nemen van alternatieven daarvoor.

In de loop van de tijd hebben pedagogen en onderwijskundigen verschillende leertheorieën ontwikkeld. De onderwijsgeschiedenis laat zien dat in verschillende tijden en in verschillende onderwijstypen verschillende leertheorieën in zwang waren. Het is niet onlogisch dat die veranderingen verband houden met ontwikkelingen in de samenleving. Grotere zelfstandigheid van leerlingen en grotere betrokkenheid van leerlingen bij het onderwijsprogramma hebben bijvoorbeeld invloed op actuele leertheorieën.

Op dit moment is in de onderwijswereld 'het Nieuwe leren', ook wel 'Authentiek leren' genoemd, een belangrijke stroming. Deze stroming is ontstaan uit zogenaamde constructivistische opvattingen over leerprocessen. We gaan hier wat dieper op het 'Authentiek leren' in, omdat deze leertheorie goed toepasbaar is in de kunsteducatie.

De constructivistische benadering benadrukt dat leren een actief, constructief proces is; leren is het koppelen van nieuwe informatie aan bestaande voorkennis. Bovendien vindt volgens het constructivisme het leren altijd plaats in een sociale context, in interactie met mensen. Onderlinge communicatie is dus een belangrijk aspect van deze leertheorie.

De didactiek (de leer van het onderwijzen) binnen het constructivisme kent vier uitgangspunten, die stuk voor stuk ook voor kunsteducatie van belang kunnen zijn:

- het onderwijs beperkt zich niet tot het overdragen van door de docent voorgestructureerde leerstof, maar streeft naar een productieve leeromgeving, met gevarieerde opdrachten en globale richtlijnen. Deze bieden cursisten ruimte voor eigen initiatief en exploratie.
- het onderwijs is inhoudelijk georiënteerd op de leefwereld van de cursisten en hun voorkennis. Het schenkt aandacht aan de eigen interesses en behoeften van cursisten.
- het onderwijs is waar mogelijk afgeleid van activiteiten van professionals in de samenleving. (N.B. Het begrip 'authentiek' slaat dus niet alleen op de persoonlijke inbreng en motivatie van de cursist, maar ook op het levensechte karakter van de leertaken).
- authentieke leersituaties kenmerken zich door onderlinge communicatie en samenwerking tussen cursisten, zoals het uitvoeren van groepstaken, onderling overleg en discussie, standpunten bepalen en presenteren en eventueel ook onderlinge beoordeling.

Voor aanbieders van kunsteducatie is het de uitdaging om deze uitgangspunten te gebruiken bij het samenstellen van een onderwijsprogramma.

Een ander hulpmiddel voor aanbieders van kunsteducatie zijn de leerprocessen die J. Lowyck en N. Verloop in 2003 beschreven in *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*, uitgegeven door Wolters-Noordhoff. Zij onderscheiden:

- Leren als een constructief proces: Mensen zijn geen passieve ontvangers van informatie, maar bouwen zelf hun kennis en vaardigheden op. Dit gebeurt in samenhang met aanwezige voorkennis en vaardigheden, verwachtingen en behoeften. Het interpreteren en verwerken is een actief proces.
- Leren als een cumulatief proces: Leren is een cumulatief proces. Het leerproces bouwt voort op eerder verworven kennis en vaardigheden.
- Leren in samenhang: Leren in samenhang maakt kennis en vaardigheden betekenisvoller en vergroot de kans op beklijven.
- Leren gericht op wendbaar gebruik: Kennis wordt toepasbaar in nieuwe situaties als de cursist al tijdens het leerproces nieuwe kennis creatief leert toepassen.
- Leren als een sociaal proces: Kennis wordt niet alleen individueel geconstrueerd, maar ook gespiegeld aan de opvattingen van anderen. Door eigen kennis te spiegelen aan die van anderen, wordt deze verrijkt en ontstaat een vorm van sociale betekenis.
- Leren is reflecteren: Leren en reflecteren zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Doel van het reflecteren is het vergroten van begrip en inzicht, ook in het werk van anderen.

Binnen de onderwijskunde zijn naast de constructivistische leertheorie nog twee grote stromingen bekend: de behavioristische leertheorie en de cognitieve leertheorie. Hoewel die minder goed toepasbaar lijken in de kunsteducatie, kan het natuurlijk nooit kwaad om daar enig inzicht in te verwerven.

Al deze leerprocessen kunnen in de kunsteducatie een rol spelen.

3.4 Leerstijlen

De ene cursist is de andere niet. Binnen een ogenschijnlijk homogene groep cursisten kunnen grote verschillen bestaan in houding en karakter. Die persoonlijke verschillen uiteten zich ook in verschillende leerstijlen. Die leerstijlen spelen uiteraard ook binnen de kunsteducatie een rol.

Een belangrijke theoreticus op het gebied van leerstijlen is de Amerikaanse pedagoog David Kolb. Hij ontwikkelde een zogenaamde leercyclus waarin vier leerstijlen op elkaar inhaken:

- concreet ervaren - doen en ervaren
- reflectief observeren - voelen, kijken, luisteren
- abstract conceptualiseren - kijken, luisteren, denken
- actief experimenteren - denken en doen

Niet iedere cursist is even sterk op elk van die vier gebieden. Sommige mensen nemen informatie het best op door middel van concrete ervaringen (voelen, aanraken, vasthouden, zien en horen), terwijl anderen meer abstract omgaan met informatie (door middel van mentale en visuele conceptualisering).

Voor het verwerken van informatie geldt iets dergelijks: sommige mensen verwerken informatie het best door er actief mee te experimenteren, terwijl anderen informatie verwerken door observatie en daarover nadenken.

Volgens Kolb dienen voor optimale leerprestaties de vier genoemde gedragingen (ervaren, observeren, nadenken, experimenteren) samen te gaan. Hoewel iedere cursist zijn voorkeursleerlijn heeft, zal hij, om een 'complete leerling' te worden, zich in alle vaardigheden moeten bekwaamen en deze moeten combineren.

De vier leerstijlen zijn ook voor kunsteducatie van belang. Voor optimale overdracht van kennis en vaardigheden is variatie in oefeningen en opdrachten nodig. Idealiter spreekt een programma elk van de vier verschillende leerstijlen aan.

3.5 Methodisch didactische benaderingswijzen

De vier verschillende leerstijlen - en de vier facetten van de amateurkunstenaar - vragen verschillende didactische benaderingswijzen.

In Dans in Samenhang: een flexibele methodiek, een uitgave van De Kunstconnectie, beschrijft Vera Bergman die voor dans. Haar omschrijvingen zijn echter ook toepasbaar voor andere kunstdisciplines.

Bergman omschrijft vier benaderingswijzen, gericht op de uitvoerder, de maker, de kijker en de criticus in de amateurkunstenaar:

1. De techniekgerichte benadering: daarbij gaat het om de ontwikkeling van het vakmanschap en de beheersing van technische vaardigheden.
2. De reproductiegerichte benadering: hier gaat het om de overdracht van bestaand repertoire of het nabootsen van voorbeelden.
3. De expressief/creatieve benadering: de nadruk ligt op het ontwikkelen van een eigen idioom, het vermogen zichzelf uit te drukken in kunst en het uitdrukking geven aan gevoelens en ervaringen. Hieronder wordt ook het eigen makerschap verstaan.
4. De receptief/theoretische benadering: het accent ligt op de ontwikkeling van kennis, inzicht en attitudes. Die vindt vooral plaats door het reflecteren op zowel het eigen kunstwerk, als dat van anderen, en het plaatsen daarvan in een bredere maatschappelijke context.

3.6 Facetten van amateurkunst

In paragraaf 1.1 betoogden we dat dé amateurkunstenaar niet bestaat. In het verlengde daarvan beweren we nu dat dé kunsteducatie niet bestaat. Dat heeft alles te maken met de verschillende wijzen waarop amateurs met kunst bezig kunnen zijn. Die verschillende facetten van (amateur)kunst vloeien in de praktijk vaak in elkaar over, maar zijn toch helder van elkaar te onderscheiden.

In de (amateur)kunst zijn vier facetten te onderscheiden:

- de amateurkunstenaar als uitvoerder;
- de amateurkunstenaar als maker;
- de amateurkunstenaar als kijker;
- de amateurkunstenaar als criticus.

Niet iedere amateurmuzikant wil ook componeren, niet iedere fotograaf heeft belangstelling voor het werk van professionals en niet iedere danser wil nadenken over de betekenis van bewegingen.

Ontwikkelaars en uitvoerders van cursussen voor amateurs zullen zich bewust moeten zijn van deze vier mogelijke kanten van kunstbeleving. De keuze voor een of meer van deze facetten heeft invloed op de inhoud van een cursus.

3.7 Soorten van leren

Waarom willen wij leren? Waarom willen amateurkunstenaars iets leren? Voor aanbieders van kunsteducatie is nuttig om bij deze vragen stil te staan.

Het motief voor regulier onderwijs is eenvoudig. Daarom heeft dit zogenaamde formele leren over het algemeen een duidelijke structuur en een helder doel: binnen gestructureerde grenzen (in tijd en omgeving) draagt een leraar bewust en systematisch kennis, vaardigheden en attitude over. Formeel leren leidt in de regel tot erkende diploma's en kwalificaties met een maatschappelijke waarde.

Tegenover het formele leren staat het buitenschoolse leren. Onderwijskundigen onderscheiden twee hoofdvormen: het non-formele en het informele leren.

Het non-formeel leren is, net als het formele leren, intentioneel en systematisch. Anders gezegd: deze onderwijsvorm heeft een concreet doel, bijvoorbeeld gitaar leren spelen of leren volleyballen. Deze onderwijsvorm leidt in tegenstelling tot het formele leren niet tot een kwalificatie of een diploma met maatschappelijke waarde.

Datzelfde geldt voor het informele leren. Dat kent zelfs geen structuur, maar gebeurt spontaan, in een context zonder onderwijsdoeleinden. Dat neemt niet weg dat deze manier van leren erg belangrijk kan zijn, juist in de amateurkunst. Voorbeelden? Denk aan hangjongeren die elkaar coole hiphopmoves leren. Of aan amateurschrijvers die elkaars werk beoordelen. Of aan muziekbandjes die zich door andere bandjes laten inspireren om een clip op Youtube te publiceren.

Bij het non- en informele leren zijn de doelen minder scherp definieerbaar dan bij het formele leren. Vaak zijn die doelen veel persoonlijker; 'Ik wil dat gewoon kunnen', 'Mijn vrienden zijn hier ook mee bezig', 'Ik wil kijken hoe ver ik kan komen'. Hierbij is dus sprake van een intrinsieke drijfveer.

In de kunsteducatie spelen zowel non-formeel leren als informeel leren een rol. Cursussen bij Centra voor de Kunsten of andere aanbieders hebben immers vaak een concreet doel; een techniek leren gebruiken of een instrument leren bespelen. Maar vrijwel altijd hebben die cursussen ook een informeel aspect, omdat cursisten in de wandelgangen voor of na een les met elkaar praten, elkaars werk bespreken, tips uitwisselen of samen gaan spelen. Aanbieders van kunsteducatie spelen dus ook een facilitaire rol; zij brengen cursisten met dezelfde belangstelling met elkaar in contact.

Als instellingen voor non-formeel leren hebben Centra voor de Kunsten, particuliere aanbieders en verenigingen een grote mate van vrijheid om het educatief aanbod in te richten en de educatieve activiteiten vorm te geven. Slimme aanbieders houden rekening met de doelen en drijfveren van potentiële deelnemers.

3.8 Leertheorie: het constructivisme

Hoewel buitenschoolse kunsteducatie tot het non-formele of informele onderwijs behoort, zijn ook daarop formele pedagogische theorieën van toepassing. Voor aanbieders van kunsteducatie is het nuttig om enige kennis van belangrijke leertheorieën te hebben. Immers, docenten kunnen kennis en vaardigheden op verschillende manieren overdragen. Voor een optimaal resultaat daarvan is het goed om na te denken over de eigen aanpak en kennis te nemen van alternatieven daarvoor.

In de loop van de tijd hebben pedagogen en onderwijskundigen verschillende leertheorieën ontwikkeld. De onderwijsgeschiedenis laat zien dat in verschillende tijden en in verschillende onderwijstypen verschillende leertheorieën in zwang waren. Het is niet onlogisch dat die veranderingen verband houden met ontwikkelingen in de samenleving. Grotere zelfstandigheid van leerlingen en grotere betrokkenheid van leerlingen bij het onderwijsprogramma hebben bijvoorbeeld invloed op actuele leertheorieën.

Op dit moment is in de onderwijswereld 'het Nieuwe leren', ook wel 'Authentiek leren' genoemd, een belangrijke stroming. Deze stroming is ontstaan uit zogenaamde constructivistische opvattingen over leerprocessen. We gaan hier wat dieper op het 'Authentiek leren' in, omdat deze leertheorie goed toepasbaar is in de kunsteducatie.

De constructivistische benadering benadrukt dat leren een actief, constructief proces is; leren is het koppelen van nieuwe informatie aan bestaande voorkennis. Bovendien vindt volgens het constructivisme het leren altijd plaats in een sociale context, in interactie met mensen. Onderlinge communicatie is dus een belangrijk aspect van deze leertheorie.

De didactiek (de leer van het onderwijzen) binnen het constructivisme kent vier uitgangspunten, die stuk voor stuk ook voor kunsteducatie van belang kunnen zijn:

- het onderwijs beperkt zich niet tot het overdragen van door de docent voorgestructureerde leerstof, maar streeft naar een productieve leeromgeving, met gevarieerde opdrachten en globale richtlijnen. Deze bieden cursisten ruimte voor eigen initiatief en exploratie.
- het onderwijs is inhoudelijk georiënteerd op de leefwereld van de cursisten en hun voorkennis. Het schenkt aandacht aan de eigen interesses en behoeften van cursisten.
- het onderwijs is waar mogelijk afgeleid van activiteiten van professionals in de samenleving. (N.B. Het begrip 'authentiek' slaat dus niet alleen op de persoonlijke inbreng en motivatie van de cursist, maar ook op het levensechte karakter van de leertaken).

- authentieke leersituaties kenmerken zich door onderlinge communicatie en samenwerking tussen cursisten, zoals het uitvoeren van groepstaken, onderling overleg en discussie, standpunten bepalen en presenteren en eventueel ook onderlinge beoordeling.

Voor aanbieders van kunsteducatie is het de uitdaging om deze uitgangspunten te gebruiken bij het samenstellen van een onderwijsprogramma.

Een ander hulpmiddel voor aanbieders van kunsteducatie zijn de leerprocessen die J. Lowyck en N. Verloop in 2003 beschreven in *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*, uitgegeven door Wolters-Noordhoff. Zij onderscheiden:

- leren als een constructief proces: Mensen zijn geen passieve ontvangers van informatie, maar bouwen zelf hun kennis en vaardigheden op. Dit gebeurt in samenhang met aanwezige voorkennis en vaardigheden, verwachtingen en behoeften. Het interpreteren en verwerken is een actief proces.
- leren als een cumulatief proces: Leren is een cumulatief proces. Het leerproces bouwt voort op eerder verworven kennis en vaardigheden.
- leren in samenhang: Leren in samenhang maakt kennis en vaardigheden betekenisvoller en vergroot de kans op beklijven.
- leren gericht opwendbaar gebruik: Kennis wordt toepasbaar in nieuwe situaties als de cursist al tijdens het leerproces nieuwe kennis creatief leert toepassen.
- leren als een sociaal proces: Kennis wordt niet alleen individueel geconstrueerd, maar ook gespiegeld aan de opvattingen van anderen. Door eigen kennis te spiegelen aan die van anderen, wordt deze verrijkt en ontstaat een vorm van sociale betekenis.
- leren is reflecteren: Leren en reflecteren zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Doel van het reflecteren is het vergroten van begrip en inzicht, ook in het werk van anderen.

Al deze leerprocessen kunnen in de kunsteducatie een rol spelen.

4. De invulling van het docentschap

In iedere educatieve omgeving speelt de docent een leidende, sturende en/of coachende rol ten opzichte van cursisten. De precieze rol die hij speelt, kan van geval tot geval sterk verschillen. Voor aanbieders van kunsteducatie is het goed om zich bewust te zijn van de hieronder genoemde vier mogelijke rollen die een docent kan spelen. De keuze voor een van die rollen hangt onder meer af van de doelgroep, het leerdoel, de onderwijsvorm (individueel of groepsgewijs) en de kunstdiscipline. Aanbieders van kunsteducatie kiezen zelf voor welke cursussen welk type docent gewenst is.

4.1 Meester-gezel

De meester-gezelrelatie is zo oud als de mensheid en één van de meest beproefde onderwijsvormen. Hooft e.a. omschrijven in *Onderwijsvormen in het kunstonderwijs, Vijf benaderingen* (Utrecht: HKU, 2004) deze onderwijsvorm als volgt: 'De leerling komt werken in de werkplaats van de meester en levert zijn arbeid in ruil voor inwijding in alle aspecten van het beroep. De meester zet de leerling aan het werk en commentarieert zo nodig uitvoering en opbrengst. Hiaten in kennis en vaardigheden kan hij gericht aanvullen. De leerling werkt in de nabijheid van de meester en kan zo als het ware de kunst ook afkijken. Er is gelegenheid om alle kanten van de beroepsuitoefening onder de knie te krijgen: kennis en vaardigheden, gebruiken, mores, et cetera.' (p.8). Kenmerkend voor de meester-gezelrelatie is de praktijkgerichtheid. Het ontbreekt vaak aan expliciete instructie; overdracht van kennis en vaardigheden vindt indirect plaats door het observeren en meelopen met de 'meester'.

4.2 Docent-leerling

Het cursorisch onderwijs, dat gekenmerkt wordt door docentgestuurde werkvormen, kennen we uit het formele onderwijs. Hierbij verloopt het onderwijs volgens een van tevoren opgesteld leerplan, waarbij sprake is van een lineaire opbouw; beginnen bij A en eindigen bij Z. De docent formuleert doelstellingen en bepaalt in welke volgorde de leerstof wordt aangeboden. De leraar stuurt het leerproces door de keuze van de inhoud en de volgorde van de leerstof, door het leertempo aan te geven en door de juiste uitvoering van leertaken te controleren. Hoewel cursorisch onderwijs verschillende varianten kent en er soms sprake is van eigen inbreng van leerlingen, beslist de docent. De relatie tussen docent en leerling is hiërarchisch.

4.3 De docent als coach

Doordat mensen steeds meer zelf willen bepalen wat zij willen leren en op welke wijze, verschuift de rol van de docent. Van overdragers van kennis, inzichten en vaardigheden worden zij begeleiders; zij coachen hun cursisten. Dit leidt alleen tot succes als cursisten een actieve houding aannemen en de docent een coachende, begeleidende rol vervult.

4.4 Peer education

Nieuwe kunstdisciplines of nieuwe stijlen binnen bestaande kunstdisciplines komen vooral voort uit de jongerencultuur. Een gevolg daarvan is dat bestaande docenten onvoldoende expertise hebben op het gebied van nieuwe disciplines of stijlen.

Aanbieders van kunsteducatie kunnen dit ondervangen door gebruik te maken van zogenaamde peer education. Hierbij worden kennis, ervaring en motivatie overgebracht door leeftijdgenoten en/of mensen met dezelfde achtergrond als de doelgroep. Soms dragen peers daarbij niet alleen kennis, maar ook een levensstijl over.

Veel jongeren hebben veel waardering voor peer education, omdat zij zich goed kunnen identificeren met een leeftijdgenoot die tevens expert is. Die waardering is echter nog geen garantie voor kwaliteit. Samenwerking met of begeleiding door een ervaren docent kan het rendement van een peer educators belangrijk vergroten.

5. Bekwaamheden

Iedere aanbieder van kunsteducatie streeft kwaliteit na. Dat begint met het inschakelen van competente docenten. Bovendien zullen aanbieders op zijn minst dienen na te denken over de gewenste eindtermen van hun cursussen.

5.1 Competenties van de docent

Onder competenties verstaan we de kennis, het inzicht en de vaardigheden om in concrete situaties de beoogde doelen te bereiken.

Veel docenten in de kunsteducatie hebben een HBO-opleiding gevolgd. De competenties waarover een beginnende kunstvakdocent moet beschikken zijn vastgelegd door de HBO-Raad (Opleidingsprofiel Docent Kunstvak, 2004, www.hbo-raad.nl).

Ook komt het voor dat kunstenaar zonder docentenopleiding lesgeven. Natuurlijk gelden de competenties ook voor deze groep.

5.2 De cursisten: competenties, toetsen en examens

Aanbieders van kunsteducatie hebben een grote mate van vrijheid om het eigen educatief aanbod in te richten en educatieve activiteiten vorm te geven. Dat geldt ook voor eventuele eindtermen of competenties die men aan bepaalde opleidingen verbindt. Aanbieders zullen moeten beslissen of, en zo ja, hoe zij willen toetsen of de leerdoelen zijn behaald. Dat kan op verschillende manieren:

- testlessen zijn beoordelingslessen waarbij de docent de vooruitgang van elke cursist beoordeelt.
- het rapport is een schriftelijke weergave van de vorderingen van de leerling dat ook inzet, motivatie en attitude beoordeelt. Voor de beoordeling wordt vaak de driedeling M(atig), V(oldoende), of G(oed) gebruikt.
- examens toetsen de praktische vaardigheden en de inhoudelijke kennis van cursisten.

Voor het toetsen van cursisten bestaan geen centrale regels. Daarom een aantal aanbevelingen:

- rapporten, examens en testlessen zijn over het algemeen alleen van toepassing op kinderen, pubers en adolescenten;
- het is belangrijk om in de beoordeling het instapniveau van de leerling mee te nemen naast het algemeen/gemiddelde niveau van een groep;
- testlessen en examens zijn met name relevant wanneer het gaat om talentontwikkeling en het bevorderen van doorstroming naar vakopleidingen;
- rapporten zijn een mogelijkheid om een cursist en diens ouders feedback te geven. 10- minutengesprekken bieden de mogelijkheid om met het kind en de ouders de individuele vorderingen door te spreken. Rapporten moeten een dusdanige ontwikkelingsgerichte insteek hebben dat zowel goede leerlingen als zwakkere leerlingen zich gestimuleerd voelen.

In sommige, maar lang niet alle richtlijnen die Kunstfactor voor cursistenopleidingen heeft opgesteld, zijn competenties of eindtermen voor cursisten en soms ook exameneisen en wijzen van toetsen beschreven.

Het staat aanbieders vrij om daar gebruik van te maken of juist van af te wijken. Aanbieders die kiezen voor een competentiegerichte aanpak, doen er goed aan die competenties - ongeacht welke dat zijn - terug te laten komen in de evaluaties.

6. Legitimering

Alle door Kunstfactor gepubliceerde richtlijnen komen tot stand in overleg met deskundigen en andere betrokkenen uit het veld van de amateurkunst en de kunsteducatie. In de verschillende richtlijnen worden deze personen vermeld. De richtlijnen worden vastgesteld door het bestuur van Kunstfactor en openbaar gemaakt op de website van Kunstfactor, zodat belangstellenden er gebruik van kunnen maken.

Referenties

Algonquin College of Applied Arts and Technology, Learning on the Internet',
www.algonquinc.on.ca/edtech/gened/styles.html

Beraadsgroep Vorming (2003). Manifest over het belang van non-formele educatie. Rotterdam

Bergman, V. (2003). Dans in Samenhang: Een flexibele methodiek. Utrecht: De Kunstconnectie

Broek, A. van den (2010). Toekomstverkenning kunstbeoefening. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau

Haanstra, F. (2001). De Hollandse Schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van de authentieke kunsteducatie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland

Hoogeveen, K, Oosterhuis, P, Oostwoud Wijdenes, P. Visch, E. (2004). Onderwijsvormen in het kunstonderwijs, Vijf benaderingen. Utrecht: HKU

Lowyck, J, Verloop, N. (2003) Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Mooijman, G.J.E. en Tillema, H. (2002). Strategisch opleiden en leren in organisaties. Groningen: Stenfert Kroese

Vodsgaard, H.J., artikel in het kader van het multilaterale Grundtvigproject, Learning Outcome of Amateur Culture (LOAC) (2011). National Associations of Cultural Councils in Denmark, Copenhagen.

7. Inhoudelijke richtlijnen theater- en acteeropleiding jeugd & jongeren

7.1 Richtlijnen voor een theater- en acteeropleiding voor jeugd en jongeren

In Nederland kennen we al jaren een groot aantal jeugdtheaterscholen, particuliere scholen en centra voor de kunsten waar jongeren theaterles kunnen volgen, en dit aantal groeit nog steeds. Jonge spelers kunnen hier onder professionele begeleiding hun spelkwaliteiten ontwikkelen middels een samenhangend aanbod en dit vaak gedurende meerdere jaren. Mede hierdoor worden er op jeugdtheaterscholen en in andere instellingen vaak spraakmakende producties gemaakt die zich kenmerken door lef en originaliteit. Een gevolg is ook dat kinderen en jongeren de mogelijkheid krijgen hun talent te ontdekken.

Daarmee zijn veel jeugdtheaterscholen en centra een broedplaats geworden voor talent en een voorportaal voor professionele theateropleidingen na het voortgezet onderwijs. Voor de leerlingen die deze ambitie niet hebben, is de jeugdtheaterschool een prettige en veilige plek om op een serieuze manier met hun hobby bezig te zijn en een steeds betere speler te worden. Volgens Stichting Netwerk Jeugdtheaterscholen waren in 2008 meer dan 20.000 kinderen en jongeren op 60 plaatsen in het land bezig met het volgen van lessen en het maken van voorstellingen. Daarmee kunnen we rustig zeggen dat theateronderwijs voor jongeren niet meer weg te denken is in het Nederlandse cultuurlandschap.

Al deze scholen en instellingen hebben een eigen signatuur, een eigen structuur en een eigen lesinhoud. Er zijn scholen met een aanbod voor kinderen en jongeren en scholen met een aanbod voor enkel jongeren. Sommige scholen hebben een talentenklas, andere hebben niveaugroepen, weer andere jaargroepen. Op de ene school zijn er selectiedrempels en op andere scholen is dit niet het geval. Op sommige scholen kan een leerling na één jaar les al meedoen in een productie en op andere scholen duurt dat twee of drie jaar. Er zijn kortom veel verschillen.

Deze landelijke richtlijnen kunnen ertoe bijdragen dat er meer helderheid en transparantie komt in hetgeen een acteeropleiding voor jongeren te bieden heeft. Hierdoor kan ook duidelijker worden op welk niveau een leerling van een bepaalde jaargroep of theaterklas qua spelkwaliteit staat. Onderlinge uitwisseling van leerlingen tussen verschillende instellingen wordt hiermee ook gemakkelijker. Landelijke richtlijnen stimuleren daarmee ook verdere professionalisering van de scholen en instellingen waar op dit moment al theateronderwijs aan jongeren wordt gegeven.

Deze richtlijnen theater- en acteeropleidingen voor jeugd en jongeren zijn daarom bedoeld als:

- ondersteuning voor bestaande en nieuwe jeugdtheaterscholen en instellingen om de inhoud en organisatie van de school (verder) te ontwikkelen
- document om meer eenheid en transparantie te verkrijgen in het aanbod op de jeugdtheaterscholen in Nederland, zonder dat de eigenheid van de verschillende scholen en instellingen wordt aangetast. Hierdoor wordt het o.a. het voor leerlingen gemakkelijker om van de ene naar de andere instelling over te stappen
- document voor de minimum eisen waaraan een school moet voldoen qua inhoud en organisatie
- een volgende stap in de professionalisering van theater- en acteeropleidingen voor kinderen en jongeren in Nederland.

In deze richtlijnen is een onderscheid gemaakt tussen kinderen en jongeren. Met kinderen bedoelen we de leeftijd van 4 tot 12 jaar, vanaf 12 jaar heet de doelgroep jongeren. Dit komt overeen met de leeftijden binnen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs

Bij een beschrijving van waaraan een theateropleiding voor jongeren minimaal moet voldoen, gaat het er niet om de authenticiteit van de bestaande scholen en instellingen teniet te doen. Daarom is voor het tot stand komen van deze richtlijnen kennis genomen van de opleidingsdocumenten van meerdere jeugdtheaterscholen, te weten:

- Grote Broer Nijmegen
- Jeugdtheaterschool Masquerade in Bilthoven
- De Amsterdamse Jeugdteaterschool
- Jeugdtheaterhuis Gouda
- Jeugdtheaterschool Groningen
- Muziektheaterschool Grid uit Doetichem

De veldcommissie acteren jeugd & jongeren bestond uit: Guido Bosua, coördinator Stichting Netwerk Jeugdtheaterscholen en Irene Jonbloed, coördinator jeugdtheaterschool Masquerade Bilthoven.

7.2 Visie en doelstelling van de opleiding

Een theater- en acteeropleiding is er voor ieder kind en iedere jongere die zijn talenten en vaardigheden als speler wil ontdekken, bevorderen en verdiepen. Dit is alleen mogelijk als deze opleiding zich kenmerkt door een samenhangend en gevarieerd aanbod gedurende meerdere jaren, verzorgd door professioneel opgeleide docenten. Hierdoor kan nieuw talent zich ontwikkelen en kan een bijdrage geleverd worden aan de kunstzinnige en persoonlijke groei van de jongere.

De doelstelling van de theater- en acteeropleiding voor jongeren is dan ook: het aanbieden van een samenhangend aanbod van lessen waardoor leerlingen zich kunnen ontwikkelen tot zelfstandige en interessante spelers en leerlingen hun eigen talenten kunnen ontdekken en verder ontwikkelen.

Omdat het hier gaat om een opleiding voor kinderen en jongeren zal er binnen de opleiding een goede balans gezocht moeten worden tussen ambachtelijkheid en spelplezier. Spelen is een serieuze hobby, dus er mogen kwaliteitseisen gesteld worden aan het spel en de inzet van de leerlingen. Dit betekent dat de leerling kennismaakt en zich verdiept in de verschillende hoofdaspecten van het acteren. Maar er moet ook ruimte zijn voor plezier zodat de deelnemers hun activiteiten binnen de opleiding kunnen blijven ervaren als een waardevolle maar ook ontspannende aanvulling op hun school leven en andere vrijetijdsbesteding. Het zoeken en vinden van de juiste balans tussen de ambachtelijkheid en spelplezier zal beter verlopen naarmate leerlingen ouder worden, omdat jongeren beter kunnen reflecteren op hun eigen spel. De opleiding zal een veilige plek moeten zijn voor de leerling, zodat hij de ruimte voelt om zich open te stellen voor het aanbod en om mogelijke risico's aan te gaan.

Eigen aan de ambitieuze jonge speler is dat hij wil spelen! Een jong kind wordt gedreven door een natuurlijk spelinstinct en een ouder kind wil spelen om, naast het spelplezier, ook iets van artistieke waarde te maken. De leerling maakt op dit gebied dus een ontwikkeling door en moet daarom vooral leren door te doen. Dit betekent voor het aanbod en de invulling van het lesprogramma dat ze veel op de vloer kunnen staan.

Bovenstaande stelt ook eisen aan de lesgevende docenten. Zij moeten enerzijds het ambacht van het acteren kennen en weten over te dragen en daarnaast zorgen voor een ontspannen sfeer met begrip en aandacht voor de belevingswereld van de leerlingen. Daarom is het van groot belang

dat de docenten weet hebben van de ontwikkelingsfasen van kinderen en jongeren en wat elke fase met zich meebrengt zowel voor de cognitieve, fysieke en sociale mogelijkheden en vaardigheden, als voor de beleving- en gevoelswereld van kinderen en jongeren.

7.2.1 Werken met kinderen en jongeren

Acteren is een complex proces van handelen, bewegen, spreken, denken en voelen. Er zijn meerdere speelstijlen die dit handelen, bewegen, spreken, denken en voelen bepalen in hun uitingsvorm. Er zijn vele soorten teksten in verschillende moeilijkheidsgraad die medebepalend en richtinggevend zijn voor het acteren. En dan is er nog de regisseur die een concept heeft, iets van een speler wil, een speler op een bepaald spoor wil zetten. Er is de mise-en-scène waar rekening mee moet worden gehouden, het licht op de spelvloer en een publiek.

Bij het werken met kinderen en jongeren is de ontwikkelingsfase zeer bepalend voor wat en hoe er geleerd kan worden. En vergeet niet het spelplezier dat zichtbaar moet blijven en waar het de leerling vaak ook allemaal om begonnen is. Tussen al deze aandachtspunten moet de leerling een weg kunnen zien te vinden en ze leren integreren tot interessant en mooi spel.

De nadruk ligt in deze richtlijnen op een klassieke benadering van theater, d.w.z. dat er gewerkt wordt met tekst, beweging, improvisatie en een regisseur. Uiteraard is het ook mogelijk dat een opleiding zich meer wil richten op performancekunst, waarbij spelers veel meer worden begeleid tot zelfstandige theatermakers, die theater maken vanuit een eigen 'ik'. Wij juichen deze ontwikkeling toe, omdat het aansluit bij de huidige praktijk van de theateropleidingen, maar we hebben het niet opgenomen in deze aanbevelingen vanwege praktische redenen. Het zou te omvangrijk worden.

Het enthousiasme van een kind of jongere om lessen te gaan volgen is gebaseerd op zijn eigen ervaringen met spelen, acteren of op datgene wat hij gezien heeft op het gebied van acteren en theater. Dit heeft zijn ideeën over wat spelen is gevormd. Deze ideeën en beelden stroken niet noodzakelijkerwijs met het complexe gebied dat theater omvat.

Een opleiding zal daarom aan de ene kant aan moeten sluiten bij datgene wat de leerling enthousiasmeert en anderzijds het gezichtsveld van de leerling verbreden en verdiepen. Hoe belangrijk het voor de jonge speler ook is om plezier te hebben en om zich veilig te voelen, is het soms ook nodig dat je nieuwe, onzekere gebieden betreedt en risico's neemt, en dat je door periodes heen moet waar je spelplezier even weg is.

Om de speler te begeleiden in het vinden van een weg in het complexe web van aandachtspunten en mogelijkheden van toneelspel, is het nodig om de verschillende aspecten van het spelen los van elkaar aandacht te geven. Hierdoor worden de bouwstenen van het spel voor de leerling helder en hanteerbaar en wordt het inzicht in wat spelen is en wat allemaal mogelijk is, vergroot. Vervolgens kunnen deze bouwstenen weer samengevoegd worden binnen de complexiteit van een presentatie of voorstelling.

De bouwstenen zijn:

- Improvisatie en elementair toneel
- Het werken met vaste teksten
- Dramaturgie
- Beweging
- Stem
- Vormgeving en ruimtegebruik

Om deze bouwstenen te laten integreren bij de leerling is tijd nodig. Daarom zal een theater- en acteeropleiding voor kinderen en jongeren de leerling de tijd moeten geven om én de verschillende bouwstenen en facetten van toneelspelen te leren kennen, én zich te verdiepen in

deze bouwstenen en facetten zodat hij ze zich in zekere mate eigen kan maken, en om ze tenslotte te integreren in zijn spel. Aangezien de leeftijd van de jongeren bepalend is voor de wijze waarop de lesstof wordt aangeboden, verdient het aanbeveling om de leerlingen per fase in verschillende leeftijdsgroepen in te delen. Ook zullen sommige bouwstenen niet aan alle leeftijdsgroepen aangeboden kunnen worden. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het werken met vaste tekst en dramaturgie en filosofie.

Om het gezichtsveld van leerlingen nog verder te vergroten en om te leren kijken naar theater is het van belang om leerlingen te stimuleren om professionele en amateurvoorstellingen te bezoeken. Dit werkt het beste als een docent samen met de leerlingen naar voorstellingen toegaat. Het verdient aanbeveling om het lesgeld inclusief één of meerdere voorstellingsbezoeken te laten zijn, zodat het zien van theatervoorstellingen geen vrijblijvende aangelegenheid is maar integraal onderdeel van het lesprogramma. Ook is het een aanbeveling om leerlingen te enthousiasmeren om deel te nemen aan workshops of lessen binnen en/of buiten de eigen school.

7.3 Overzicht theater- en acteeropleiding voor jeugd en jongeren

De theater- en acteeropleiding voor jeugd en jongeren duurt minimaal drie jaar, kent een doorlopende leerlijn en omvat drie fases. Binnen elke fase wordt er één dagdeel per week les aangeboden met een minimum aantal van 90 uur per fase. Leerlingen hebben een presentieplicht van 80% om door te mogen naar een volgende fase. Mocht er gezien de leeftijd van de leerling besloten worden om per jaar minder dan 90 uren les te geven zal een fase langer duren dan één jaar.

In elke fase wordt de kennis en verdieping van het spelen verder vormgegeven. In de eerste fase ligt de nadruk op spelen en spelplezier. In de tweede fase moet er naast het spelen ook al aandacht besteed worden aan presentatie-gericht werken. In de derde en laatste fase moet de leerling in staat zijn om mee te denken met het concept van de regisseur, en daar input voor kunnen leveren. Dit betekent voor de leerling: het kunnen toepassen van de verschillende speltechnieken en het kunnen onderbouwen van een artistieke visie die hij in de voorgaande jaren heeft aangeleerd. Gedurende alle leerjaren blijft de nadruk liggen op het ontwikkelen van de spelkwaliteiten van de deelnemer; het maken van een presentatie (die ook al in het eerste jaar verplicht is) mag deze spellessen niet in de weg staan maar maakt daar uiteraard wel onderdeel van uit.

7.3.1 1e Fase: de basis

De eerste fase bestaat uit een kennismaking met de bouwstenen van het spelen zoals die in deze opleiding wordt aangeboden:

- Improvisatie en elementair toneel
- Het werken met vaste teksten
- Dramaturgie
- Beweging
- Stem
- Vormgeving en ruimtegebruik

Bij kinderen tot 12 jaar staat in deze fase het spelplezier centraal.

7.3.2 2e Fase: sprong in het diepe

In deze fase bouwt de deelnemer verder op het fundament van bouwstenen dat in de eerste fase is aangeboden. Het verdiepen van kennis, inzicht en vaardigheden in het acteren staan centraal.

De leerlingen tonen hun ontwikkelingen in een presentatie voor publiek van buiten de opleiding. De presentatie kent theatrale elementen, maar het hoeft niet noodzakelijkerwijs een volledige voorstelling te zijn. Maar de presentatie heeft ook niet meer de vrijblijvendheid van een open les of een theatraal onderzoek.

7.3.3 3e Fase: klaar voor de spotlights

In de laatste fase wordt toegewerkt naar een voorstelling van minimaal 1 uur. Het meespelen in een volwaardige theaterproductie waarbij de leerling kennismaat met én een bijdrage levert aan het maakproces en het concept van de regisseur staat centraal. De leerling past hierbij de opgedane kennis en vaardigheden toe die hij heeft aangeleerd.

7.4 Doelgroep en Toelating

7.4.1 De doelgroep

De theater- en acteeropleiding richt zich op kinderen en jongeren die:

- graag willen ontdekken wat toneelspelen is en willen kijken of deze hobby voor hem of haar geschikt is
- graag toneel willen spelen in een professionele omgeving en tijd en energie wil steken in hun eigen spelontwikkeling
- ambities hebben om tot een professionele kunstvakopleiding te worden toegelaten.

7.4.2 Toelating

Hierbij is het van belang om een onderscheid te maken tussen kinderen tot 12 jaar die nog in het basisonderwijs zitten en jongeren van 12 jaar en ouder.

Kinderen tot 12 jaar kunnen zonder een vorm van selectie instromen in een groep of klas voor beginners of in een leeftijdsgebonden klas of groep.

Bij leerlingen die 12 jaar zijn of ouder zijn, is het zowel voor de theater- en acteeropleiding als voor de leerling zelf, belangrijk om duidelijk te hebben of op zijn plaats is binnen de school. Om hem een helder beeld te geven over de inhoud en eisen van de opleiding is er een vorm van selectie. Deze toelating kan plaatsvinden door middel van gesprekken, (open) lessen en/ of training. Ook het schrijven van een motivatie behoort tot de mogelijkheden. Het staat de betreffende opleiding vrij hier zelf een keuze in te maken. Ook staat het de opleiding vrij welke benaming gegeven wordt aan deze selectie. Mogelijkheden zijn onder andere: toelatingsgesprek, selectie, selectie cursus, auditie, introductiedagen, introductie cursus.

De toelating biedt de potentiële leerling de mogelijkheid:

- een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de opleiding
- te checken of deze voldoende bagage en/of aanleg heeft om de opleiding te gaan volgen
- na te gaan of de opleiding aan zijn of haar verwachtingen voldoet

De toelating heeft voor de opleiding tot doel:

- voldoende zicht te krijgen op de motivatie van de toekomstige leerling
- na te gaan of de toekomstige leerling zich voldoende kan ontwikkelen
- na te gaan of de toekomstige leerling voldoende bagage en/ of aanleg heeft om de opleiding te starten.

7.4.3 Toelatingscriteria

Bij de start van de school voor jongeren van 12 jaar en ouder wordt er getoetst op:

- een open leerhouding; of de leerling zich op de vloer laat uitdagen en zich nieuwsgierig toont
- een goede werkhouding (concentratie, respect voor mede leerlingen en docent, heeft iemand zijn tekst geleerd etc.)
- de mogelijkheid van de leerling om met spelaanwijzingen om te gaan
- de mogelijkheid tot samenwerken binnen en buiten het spel met andere leerlingen
- mate van inzicht in wat spelen is
- mate waarin een leerling zich kan ontwikkelen

7.5 Ontwikkeling, Tussentijdse toetsing en Eindtermen

Ook hierbij maken we onderscheid tussen kinderen en jongeren. Om dit te verduidelijken wordt hieronder per leeftijdscategorie kort aangegeven wat de ontwikkelingsfase van een kind in die categorie is.

7.5.1 Kinderen: leeftijd 4-6 jaar

Een kenmerk van de kleuter is het magische denken, een wereld waarin alles mogelijk is. In het spel is er geen scheiding tussen fantasie en werkelijkheid. Het kind en het spel zijn één.

Het betekent dat docenten zich bewust moeten zijn dat een jong kind niet de rol speelt maar daadwerkelijk is op dat moment, hij wordt één geheel met datgene wat de spelmogelijkheden hem bieden. De fantasie van een kleuter wordt nog niet belemmerd door de realiteit. De kleuter stapt heel gemakkelijk in en uit zijn rol en zal geen verloop in zijn spel hebben. Zijn fantasie is oneindig en hij gelooft alles wat er verteld wordt en gaat heel gemakkelijk mee in het verhaal, het liefst spelend en al.

Naast het grote fantasiegehalte zal het kind veel willen imiteren. Een kleuter speelt de hele dag waarbij hij veel imiteert en al imiterend ontdekt hij een hoop van de wereld, van andere mensen en van zichzelf. Een kleuter heeft veel behoefte aan beweging en vanuit deze gedachte is het noodzakelijk om het kind al spelend en bewegend in een lesaanbod ervaringen te laten opdoen. Dat wat binnen de omgeving gebeurt, absorbeert een kleuter. Hij wordt onderdeel van de ervaring. Het spel speelt zich af in het hier en nu. Bij een theaterles wordt het kind dus onderdeel van het verhaal, of een ander theateraanbod. De nadruk in de lessen moet vooral komen te liggen op de fantasie en beweging met bekende elementen erin.

De basis van artistiek spel is onbewust aanwezig, tijdens de spellessen doen de kleuters ervaringen op die later zullen bijdragen aan het ontwikkelen van een artistieke visie.

Het empathische vermogen ontwikkelt zich in verschillende spelsituaties. We kunnen deze zo creëren dat het kind d.m.v. het verhaal of de opdracht zich in gaat leven in de ander. Empathie is een ander woord voor inlevingsvermogen, de kunde of vaardigheid om je in te kunnen leven in de gevoelens van een ander.

Het kind is in staat om:

- de fantasie te gebruiken in spel
- zich kortdurend in te leven in een spelsituatie
- zich kortdurend in te leven in een rol (empathie)
- de mogelijkheden te ontdekken om te spelen met stem, beweging en mimiek
- de aandacht op de eigen rol vast te houden gedurende een korte periode
- de aandacht te richten op de speelruimte
- de juiste energie en concentratie kortdurend te gebruiken voor het spel
- te reageren op verschillende spelimpulsen die gegeven worden door de docent

- te reageren op spelimpulsen die gegeven worden door medespelers.

7.5.2 Kinderen: leeftijd 6-9 jaar

Tot de leeftijd van 6 jaar bevinden kinderen zich vaak in een magische fase, waarin er nauwelijks onderscheid is tussen fantasie en werkelijkheid. Vanaf de leeftijd van 6 jaar wordt een kind zich meer bewust van de wereld om hem heen. Er is echter nog wel een mengeling van fantasie en werkelijkheid, waarbij de vraag of iets echt kan of echt bestaat, steeds meer toeneemt. De bewustwording dat je iets kunt spelen anders dan jezelf bent, wordt groter m.a.w. de bewuste verbeelding ontstaat in deze leeftijd. Daarnaast wordt het kind zich meer bewust van zijn eigen identiteit en mogelijkheden.

Het echte uitbeelden/spelen begint in deze periode, het kind speelt iets en realiseert zich de gefingeerde werkelijkheid. De nauwkeurigheid van de uitbeelding en daarmee de herkenbaarheid is wisselend en neemt bij oefening en herhaling sterk toe. Kinderen in deze leeftijd willen van alles spelen maar ze overzien nog niet goed hoe ze dit het beste kunnen vormgeven.

Ook in deze leeftijd speelt de beweging (motorische ontwikkeling) een grote rol. Spelend en bewegend ervaart een kind de dingen het meest natuurlijk. De bewustwording om d.m.v. je eigen lichaam en spel iets te kunnen maken met een artistieke waarde vangt aan in deze leeftijd. Dit is een sprong vooruit want de kleuter had deze artistieke blik nog niet.

Het empathisch vermogen, wat een noodzakelijke vaardigheid is om te kunnen acteren, ontwikkelt zich snel in deze leeftijdsfase. Het kind richt zich steeds meer naar andere kinderen in zijn spel en al spelend ontdekt het een hoop van de wereld.

Het kind wordt zich niet alleen meer bewust van zichzelf maar ook van de groep waarin hij leeft en de groep wordt steeds belangrijker. De belangstelling voor elkaars spel neemt toe en de wil om iets zo realistisch mogelijk te spelen wordt groter.

Aan het einde van deze periode is het kind in staat om op het ontwikkelingsniveau passend bij deze leeftijd:

- Onderscheid te maken tussen fantasie en werkelijkheid
- Bewuste verbeelding te gebruiken en een kort durende scene te improviseren.
- De spelgegevens te gebruiken in zijn spel zoals: wie, waar, wat en wanneer
- Gebruik te maken van de instrumentale vaardigheden zoals mimiek, houding, gebaar, beweging. Het gebruik maken gebeurt op speelse manier.
- De ruimte waarin het speelt te gebruiken
- Zich kortdurend in te leven in de rol die hij speelt (empathie)
- Zich in te leven in de spelsituatie samen met anderen
- Te reageren op spelimpulsen die gegeven worden door medespelers en deze om kunnen zetten in spel
- Te reageren op spelimpulsen die gegeven worden door de docent en deze om kunnen zetten in spel
- De energie en concentratie bewust te gebruiken die nodig zijn bij het spelen.

7.5.3 Kinderen: leeftijd 9 - 12 jaar

In deze leeftijd ontwikkelt het bewustzijn zich in hoog tempo. De mentale/cognitieve ontwikkeling heeft zich ten aanzien van spel zo ontwikkeld dat er een spelbewustzijn is ontstaan waardoor het kind in staat is om een rol te spelen en vorm te geven en dit voor langere tijd vast te houden binnen de context van het spel. Deze context is op deze leeftijd het liefst een situatie die zo realistisch mogelijk is. Kinderen in deze leeftijd kunnen steeds meer beschouwend optreden. Ze overleggen met elkaar over de structuur van het spel en de opbouw van een verhaal. Het groepsverband gaat een grote rol spelen en dit heeft zijn uitwerking op de

spelmogelijkheden. Tevens het onderscheid tussen de sekse gaat een rol spelen, een gegeven wat in de voorgaande jaren nauwelijks een rol speelde. Kinderen vanaf 10/11 jaar zijn in staat om echt naar elkaar te kijken en te vertellen wat ze ervan vinden. Het besef van een artistieke visie ontwikkelt zich in hoog tempo in deze fase. Wat is goed, wat is interessant om naar te kijken en wat niet? Het zijn vragen die nu gesteld kunnen worden.

Het kind krijgt oog voor chronologie; de spelgebeurtenissen kunnen in een tijdsperiode geplaatst worden. Er ontstaat een dramatische opbouw in spelen. De spelinformatie wordt uitgebreid met situaties die voor henzelf van belang zijn, en een kind is in staat om een verhaallijn te overzien en hiernaar te spelen. Daarnaast kan het een aanvang maken met rolanalyse. Het empathisch vermogen neemt sterk toe en kan hier bewust bij gebruikt worden. Hoe voelt een ander zich, hoe loopt een ander, wat zijn de drijfveren van een ander? Deze vragen kunnen aan kinderen vanaf 9/10 jaar gesteld worden. Het zijn vragen die te maken hebben met de echte wereld en kinderen zien en merken dat ze deze echt kunnen 'spelen' en zelf vormgeven. Het kind is zich in grotere mate bewust dat het iets kan spelen of maken dat mooi is en een artistieke waarde heeft.

Aan het einde van deze periode is het kind in staat om, op het ontwikkelingsniveau passend bij deze leeftijd:

- De werkelijkheid te gebruiken binnen het spel en in staat zijn dit om te zetten naar bewuste verbeelding/spel
- Gebruik te maken van de instrumentale vaardigheden, zowel individueel als in de groep
- De juiste energie en aandacht tijdens het spelen te gebruiken voor zichzelf, de anderen en de ruimte waarbinnen het spel zich afspeelt
- Te kunnen reflecteren op het eigen spel
- Te kunnen reflecteren op het spel van anderen
- Een verantwoorde rol opbouw te maken
- Verhalen en scènes te bedenken en gebruik te maken van de spelelementen zoals wie, waar, wat en wanneer
- Een logische verhaallijn te bedenken met een begin, midden en einde
- Een scène te improviseren en deze tot een goed einde brengen met een logische structuur
- Het empathisch vermogen gebruiken om zich in te leven in een rol.
- Een artistieke onderbouwing kunnen geven

7.5.4 Toetsing kinderen

Bij kinderen jonger dan 12 jaar verdient het aanbeveling om de kinderen aan het einde van een cursus of leerjaar feed-back te geven over hoe ze zich qua spelen hebben ontwikkeld en wat de aandachtspunten zijn. De bovengenoemde competenties kunnen daarbij een hulpmiddel zijn.

De bouwstenen waarmee gewerkt wordt bij kinderen zijn:

- Improvisatie
- Instrumentale vaardigheden
- Beweging
- stem
- vormgeving en ruimtegebruik

Deze evaluatie hoeft echter geen drempel tot voortgang naar een volgende kindergroep.

Drempels in de toelating tot een meer gevorderde lesgroep en/of productiegroep voor kinderen zijn wel:

- de werkhouding
- de motivatie en inzet
- de aanwezigheid

7.5.5 Jongeren vanaf 12 jaar

Aan het begin van de puberteit heeft de jongere de groep nodig om zijn eigen spel vorm te geven en te ontwikkelen. Door het belang van de groep en de veiligheid die het hieraan ontleent zal de jongere op zijn eigen spel kunnen reflecteren en dit verder ontwikkelen. De jongere zal grotendeels bezig zijn met het vormgeven van de eigen identiteit en zal zijn spel in de groep hierbij in eerste instantie op deze manier gaan gebruiken.

7.5.6 Toetsing:

Het geleerde of een onderdeel van het geleerde wordt minimaal één keer per jaar middels een presentatie getoond aan een publiek buiten de lesgroepen. Per leerjaar of fase wordt bekeken (op basis van de resultaten van de beoordelingen per module) of de leerling zich voldoende heeft ontwikkeld om naar de volgende fase te gaan.

Bij de overgang naar een volgende fase wordt er getoetst op dezelfde punten als bij de beginselectie.

Daarnaast zijn er criteria afgeleid van de aangeboden lesstof in de betreffende fase, die hierna zullen worden besproken. Hierbij is het van belang dat de leerling van tevoren op de hoogte is van de punten waarop hij beoordeeld wordt om door te kunnen stromen naar de volgende fase. Op deze wijze garandeert de opleiding dat een leerling in een leergroep zit met andere leerlingen die dezelfde motivatie en gerichtheid hebben. Tevens zorg je er daarmee voor dat de leerlingen zich moeten blijven ontwikkelen en dat de kwaliteitsverschillen tussen de leerlingen niet zo groot worden, zodat het aanbod van de docent groepsgewijs kan plaatsvinden. Ook kan het lesaanbod op deze wijze uitdagend blijven.

7.5.7 Attitude

Omdat een positieve werkhouding van de leerling en een flinke dosis spelplezier voorwaarde is om tot goed spel te komen en om je te kunnen ontwikkelen, wordt de leerling in iedere fase beoordeeld op de volgende criteria:

- de leerling heeft zichtbaar spelplezier
- de leerling is in staat om feedback te geven en te ontvangen
- de leerling toont respect voor zichzelf en anderen
- de leerling toont een open werkhouding in het spel en aan de kant
- de leerling toont een nieuwsgierige, onderzoekende houding
- de leerling toont discipline
- de leerling heeft een constructieve inbreng
- de leerling werkt constructief samen met medespelers

7.5.8 Studiedossier

De ontwikkeling van een leerling wordt vastgelegd in een studiedossier. Het studiedossier weegt mee bij de eindbeoordeling van de leerling. Dit dossier bestaat minimaal uit een schriftelijke verslag per fase, een presentielijst en een evaluatie van de presentaties. Hoe en door wie dit studiedossier wordt bijgehouden, is te lezen in het organisatorische gedeelte van deze richtlijnen.

7.5.9 Eindtermen

Aan het einde van de derde fase van de theater- en acteeropleiding heeft de leerling tijdens de repetities laten zien dat hij, op basis van een goede werkhouding, tot het volgende in staat is:

- Speltechniek
- stem, adem en lichaam bewust inzetten
- samenspel
- tekstinterpretatie en tekstbehandeling
- bewust zijn van de ruimte en zich daartoe kunnen verhouden

- Authenticiteit
- spelen vanuit zijn/ haar eigen krachten en mogelijkheden
- zich verbinden met inhoud, vorm en speelstijl van de voorstelling

- Autonomie/Zelfstandigheid
- middels spel diverse mogelijkheden aanbieden om scènes te maken
- theatraal interessant spelmateriaal aanbieden
- de geleerde speltechnieken toepassen in een voorstelling en verder ontwikkelen
- met de regisseur mee zoeken naar de vorm en betekenis van het gehele stuk

7.6 Uitwerking van de drie fases van de opleiding

7.6.1 De eerste fase: De basis

Het hoofddaccent in deze fase ligt op kennismaken met de verschillende bouwstenen van spelen. Zoals hierboven beschreven is het belangrijk om het complexe gebied van acteren en theater op te delen in een aantal helder te onderscheiden bouwstenen. Dit resulteert in een aanbod van verschillende modules of vakken die gericht zijn op een specifieke bouwsteen van het spelen. Hierdoor is er enerzijds genoeg afwisseling en kan de deelnemer ontdekken waarin hij of zij goed in is en welke facetten er allemaal een rol spelen. Anderzijds duren de modules of vakken lang genoeg om in te zoomen, zodat de deelnemer zich ook daadwerkelijk kan ontwikkelen met betrekking tot deze bouwsteen.

Welke indeling van modules, blokken of vakken een theater- en acteeropleiding voor kinderen en jongeren kiest, is aan de school zelf. Zo kan gekozen worden voor het aanbod van de verschillende bouwstenen op één lesmiddag of lesavond tijdens verschillende lessen gedurende het gehele jaar, of voor een aanbod van opeenvolgende, afgeronde modules gedurende een kortere periode.

Daarnaast zijn er een aantal algemene voorwaarden om tot spel te komen, die in alle modules of lesblokken aandacht moeten krijgen, zoals: spelplezier, concentratie, speldiscipline, respect voor medespelers, teamgeest, openheid, nieuwsgierigheid, kijkgedrag en formuleren van mening over het eigen spel en dat van anderen, zoals hierboven benoemd onder Attitude.

De bouwstenen zijn:

- Improvisatie en elementair toneel
- Het werken met vaste teksten
- Dramaturgie
- Beweging
- Stem

- Vormgeving en ruimtegebruik

De bouwstenen bestaan uit de volgende onderdelen

- Fantasie, spontaniteit, flexibiliteit
- Samenspel
- Het geven en volgen van spelimpulsen
- Authenticiteit en geloofwaardigheid
- Heldere keuzes maken op de speelvloer
- Spelen vanuit motieven en vanuit het invullen van de vragen: “wie, wat, waar, wanneer , waarom en hoe”.
- Spelinzicht: wat maakt een scene interessant; het dramatisch conflict
- Het geven en nemen van de aandacht
- Bewustwording van de taal van het lichaam en non verbaal spel
- Tempo en ritme
- Inzetten en bewust gebruiken van de zintuigen op de speelvloer

Als er gekozen is voor een bepaalde bouwsteen in een module, worden deze elementen binnen de lessen van de modules meegenomen. Bijvoorbeeld binnen de module improvisatie wordt er ook aandacht besteed aan tempo en ritme van een geïmproviseerde scene.

Omdat de leerling in eerste instantie naar de opleiding komt om te spelen en beter te leren spelen, verdient het aanbeveling om het onderwijs vooral zo in te richten, dat de leerling leert door te doen. Dit houdt in dat de meer theoretische aspecten van het spelen zoals dramaturgie, tekstanalyse en filosofie aan te bieden in combinatie met spelopdrachten.

7.6.2 De toetscriteria aan het einde van de eerste fase

De leerling heeft tijdens de lessen laten zien dat hij, op basis van een goede werkhouding:

- bereid is om risico's aan te gaan: bereid is nieuw en ander spel te leveren dan wat hij in eerste instantie aanbiedt
- in staat is actief spelmateriaal te leveren, ook in improvisaties
- in staat zijn aanwijzingen op te volgen en om te zetten in spel
- kan kijken en luisteren; de basisvoorwaarde om samen te spelen
- contact kan maken, zowel verbaal als non-verbaal, met zijn medeleerling(en)
- in staat om de inbreng van een medespeler te volgen, ook tijdens improvisaties
- met korte tekstscènes kan werken
- zich kan verbinden met het spelmateriaal dat hij levert, waardoor het authenticiteit kan krijgen.
- zich kan ontspannen op de speelvloer
- spanning en ontspanning kan inzetten in spel
- variatie kan aanbrengen in zijn manier van bewegen
- kan variëren in ritme en tempo
- de grenzen van de stem durft op te zoeken
- weet dat vormgeving en ruimtegebruik van invloed is op de betekenis en de impact van het spel
- in staat is om vanuit een motief te spelen en het “wie, wat, waar, waarom, wanneer en hoe” kan meenemen in zijn spel

7.6.3 De tweede fase: Sprong in het diepe

Het accent in de tweede fase ligt op verdieping van het spel. De leerling krijgt in de lessen de mogelijkheid om zich verder te verdiepen, te ontwikkelen en te bekwamen in de diverse

bouwstenen van het spel. Tevens zal hier een start gemaakt worden met de integratie van deze bouwstenen tot één geheel. Ook worden in deze fase hogere eisen gesteld aan de theatraliteit van het spelmateriaal dat de deelnemer aanbiedt. De bouwstenen die in de eerste fase aan bod komen, zijn hetzelfde in de tweede fase.

T.o.v. de eerste fase wordt er, naast de elementen uit het eerste jaar, extra aandacht besteed aan de volgende elementen:

- het leveren van conflict- en/of spelversterkend spelmateriaal
- het zorg dragen voor een dramatische spanning binnen een scene
- het analyseren van theaterteksten: het kunnen verwoorden waar een scene overgaat en welke functie de aanwezige personages daarbinnen hebben
- het lezen en spelen van verschillende soorten theaterteksten
- het kennismaken met verschillende speelstijlen. Te denken valt aan: inlevend spel, uitver groot spel, mime
- het herhaalbaar maken van het spel
- integratie van spel en beweging
- integratie van tekst en beweging
- integratie van ruimtegebruik/ mise-en-scène met minimaal één van de volgende bouwstenen: tekst, spel, beweging
- personage - ontwikkeling
- (rol)transformatie

7.6.4 De toetscriteria aan het einde van de tweede fase

De leerling beschikt over een goede werkhouding en:

- weet waar een interessante scène aan moet voldoen
- heeft kennis gemaakt met verschillende theaterteksten
- is in staat een theaterscène te analyseren
- heeft vanuit een fysieke ingang gewerkt met tekst en spel

De leerling heeft op de spelvloer laten zien dat hij:

- in staat is om de dramatische spanning in een improvisatie te vergroten
- in staat is om een theatertekst speelbaar te maken
- zich ontwikkeld heeft in de kwaliteit van zijn tekstbehandeling
- meerdere speelstijlen kan inzetten in zijn spel
- een personage kan opbouwen
- als personage kan denken, incasseren, voelen en handelen
- kan schakelen in zijn spel
- fysiek kan transformeren
- weet welke invloed vormgeving en ruimtegebruik heeft op de zeggingskracht van spel en tekst
- zijn stem gevarieerd kan inzetten binnen het spelen qua volume en qua klankkleur

7.6.5 De derde fase: In de spotlights

Tijdens deze fase krijgt de deelnemer de kans om het geleerde toe te passen binnen het totaal van een voorstelling. De regisseur/docent kan zelf kiezen of hij werkt vanuit een bestaande theatertekst of dat hij vanuit improvisatie een voorstelling gaat maken. Wel zal het geïmproviseerde materiaal uiteindelijk in een herhaalbare vorm gegoten moeten zijn, zodat de deelnemer ervaring kan opdoen met het leren van tekst of bewegingscomposities en met het herhaalbaar maken.

T.o.v. de eerste fase wordt er in deze fase, naast de elementen van de eerste twee jaar, extra aandacht besteed aan de volgende elementen:

- het kunnen leveren van interessant en relevant spelmateriaal binnen het concept van de voorstelling
- het dienstbaar zijn als speler aan het totaalproduct
- het herhaalbaar maken van het spel om tot maximaal haalbare kwaliteit te komen
- het werken onder regie
- het toepassen van tempo en ritme
- het spelen binnen een bepaalde vormgeving (decor en licht)
- het omgaan met (onverwachte) omstandigheden tijdens de voorstellingen
- het mede zorg dragen voor de productionele kant van de voorstelling

7.6.6 De toetscriteria aan het einde van de derde fase:

De leerling beschikt over een goede werkhouding en heeft tijdens de repetities laten zien dat hij:

- beschikt over speltechnische vaardigheden, fysiek, stem, verbaal en non-verbaal
- onder regie kan werken en met de regisseur mee kan zoeken naar de vorm en betekenis van het gehele stuk
- open staat voor nieuwe spelinzichten en spelingenen
- op basis van theaterteksten of anderszins vastliggend spelmateriaal kan werken
- theatraal interessant spelmateriaal kan aanbieden
- in staat is om vorm en inhoud van de voorstelling mee in te vullen
- te spelen vanuit zijn/ haar eigen krachten en mogelijkheden, authenticiteit laat zien

De leerling laat tijdens het spelen van de voorstelling zien dat hij:

- beschikt over speltechnische vaardigheden
- zich verbindt met inhoud, vorm en speelstijl van de voorstelling
- kan samenspelen met medespelers
- in aanwezigheid van publiek theatrale kwaliteit blijft bieden
- een bijdrage kan leveren aan het welslagen van de voorstelling

De leerling laat in een gesprek na afloop van de voorstellingen zien dat:

- hij kan reflecteren op zijn eigen ontwikkeling
- hij kan reflecteren op zijn spel tijdens de voorstellingen
- inzicht heeft in zijn eigen spelmogelijkheden

8. Evaluatie en afronding

Met de theaterproductie rondt de leerling de Acteeropleiding voor Jongeren af. In een eindgesprek na afloop van de voorstellingen wordt de leerling door de docent/regisseur samen met een tweede docent beoordeeld op de eindtermen middels de toetscriteria. Om een beeld te krijgen van de ontwikkeling van de leerling wordt het studiedossier meegenomen in het eindgesprek. De procedure de eindtoets is terug te vinden in de organisatorische uitwerking van deze richtlijnen. Indien de opleiding gecertificeerd is, krijgt de leerling bij goed gevolg een diploma uitgereikt.

Het zal geregeld voorkomen dat jongeren na het volgen van de theater- en acteeropleiding voor kinderen en jongeren de ambitie heeft ontwikkeld om professioneel acteur of theatermaker te willen worden. Hoewel de opleiding daar natuurlijk niet toe verplicht is, verdient het aanbeveling om jong talent tijdens eventuele audities voor professionele opleidingen te begeleiden. Te denken valt bijvoorbeeld aan extra lessen, het voorbereiden van audities door middel van trainingen en gesprekken en algemene coaching. Bij diverse jeugdtheaterscholen kunnen ambitieuze jongeren een LOT cursus volgen die gericht is op audities voor de theateropleidingen in Nederland en Vlaanderen. LOT- cursus plaatsvinden.

9. Acteren voor Volwassenen

9.1 Richtlijn voor een acteeropleiding voor volwassenen

Deze inhoudelijke richtlijn voor acteeropleidingen voor volwassenen biedt handvatten om een kwalitatieve opleiding te ontwikkelen voor volwassenen amateurspelers.

Meer acteeropleidingen voor volwassenen kunnen ertoe leiden dat er voor ambitieuze amateurspelers plekken zijn waar zij zich verder kunnen ontwikkelen, kennis kunnen maken met mogelijk andere vormen en stijlen van theater maken. Hierdoor wordt uiteindelijk ook de mogelijkheid vergroot om meer kwalitatief hoogwaardige en spraakmakende voorstellingen te maken.

De richtlijn is tot stand gekomen door de input van een veldcommissie bestaande uit de volgende experts : Nelleke Verweij, docent Centrum voor de Kunsten Arnhem en regisseur Huis van Puck Arnhem, Esther Bolte, Faust Theaterschool en Dominique Mol, coördinator opleidingen Rotterdamscentrumvoortheater . Verder hebben aan deze richtlijn bijgedragen: Marianne Narold, adviseur theater De Kunst Noord-Holland, Ron Lubbersen, adviseur Theater Scoop Zeeland, Jeanine Boset, hoofd theater en beeldende kunst Kunstencentrum De Lindenberg Nijmegen en Willem Brekelmans, hoofd theater Centrum voor de Kunsten Eindhoven.

9.2 Visie en doelstelling van de opleiding

Een acteeropleiding voor volwassenen is er voor iedereen die zijn talenten en vaardigheden als speler in het niet-professionele theaterveld wil ontdekken, bevorderen en verdiepen. Dit is alleen mogelijk als deze opleiding zich kenmerkt door een samenhangend en gevarieerd aanbod gedurende meerdere jaren, verzorgd door professioneel opgeleide docenten.

De doelstelling van een opleiding is een samenhangend aanbod van lessen aan te bieden waardoor cursisten zich kunnen ontwikkelen tot zelfstandige en interessante spelers, die daarmee een verrijking betekenen voor het amateurveld.

Omdat het hier gaat om een opleiding voor spelers in het niet-professionele theaterveld zal er binnen de opleiding een goede balans gezocht moeten worden basisvaardigheden en spelplezier. Het spelen is een serieuze hobby, dus er mogen kwaliteitseisen gesteld worden aan het spel en de inzet van de deelnemers. Dit betekent dat de deelnemer kennismaakt en zich verdiept in de verschillende hoofdaspecten van acteren. Maar er moet ook ruimte zijn voor plezier zodat de deelnemers hun activiteiten binnen de opleiding kunnen blijven ervaren als een waardevolle maar ook ontspannende aanvulling op hun werk en/ of gezinsleven.

Eigen aan de ambitieuze amateurspeler is dat hij of zij vooral veel wil spelen. Leren door te doen staat daarom voorop. Dit betekent voor het aanbod en de invulling van het lesprogramma dat er veel op de vloer gewerkt wordt. Bovenstaande stelt ook eisen aan de lesgevende docenten. Zij moeten enerzijds het vak van het acteren kennen en weten over te dragen en daarnaast zorgen voor een ontspannende sfeer met begrip en aandacht voor de belevingswereld van de cursisten. Acteren is een complex proces van handelen, bewegen, spreken, denken en voelen. Er zijn meerdere speelstijlen die dit handelen, bewegen, spreken, denken en voelen

bepalen in hun uitingvorm. Er zijn vele soorten teksten in verschillende moeilijkheidsgraad die medebepalend en richtinggevend zijn voor het acteren. En dan is er nog de regisseur die een concept heeft, iets van je wil, je op een bepaald spoor wil zetten. Er is de mise-en-scène waar rekening mee moet worden gehouden, het licht op de spelvloer en een publiek waarmee je je hebt te verhouden. En vergeet niet het spelplezier dat zichtbaar moet blijven en waar het de amateurspeler ook allemaal om begonnen is.

In dit complexe web van aandachtspunten moet de speler een weg zien te vinden en al deze aandachtspunten integreren tot interessant en mooi spel. Het enthousiasme van een amateurspeler om lessen te gaan volgen is gebaseerd op zijn eigen ervaringen met spelen of op datgene wat hij gezien heeft op het gebied van theater. Dit heeft zijn ideeën over wat spelen is, gevormd. Deze ideeën en beelden stroken niet noodzakelijkerwijs met het complexe gebied dat theater omvat. Een opleiding zal daarom aan de ene kant aan moeten sluiten bij datgene wat de deelnemer enthousiasmeert en anderzijds het gezichtsveld van de deelnemer verbreden en verdiepen. Om een betere speler te worden is soms ook nodig dat je oude zekerheden loslaat en dat je door periodes heen moet waar je spelplezier even weg is. Om de speler te begeleiden in het vinden van een weg in het complexe web van aandachtspunten en mogelijkheden van toneelspel, is het nodig om de verschillende aspecten van het spelen los van elkaar aandacht te geven. Hierdoor worden de bouwstenen van het spel voor de amateurspeler helder en hanteerbaar en wordt het inzicht in wat spelen is en wat allemaal mogelijk is, vergroot. Vervolgens kunnen deze bouwstenen weer samengevoegd worden binnen de complexiteit van een presentatie of voorstelling.

De bouwstenen zijn:

- improvisatie en elementair toneel
- het werken met theaterteksten
- dramaturgie
- beweging
- stem
- mise-en-scène, ruimtegebruik en vormgeving

Om deze bouwstenen eigen te maken is tijd nodig. Daarom zal een acteeropleiding voor volwassenen de deelnemer de tijd moeten geven om én de verschillende bouwstenen en facetten van toneelspelen te leren kennen, én zich te verdiepen in deze bouwstenen en facetten zodat hij ze zich in zekere mate eigen kan maken, én om ze tenslotte te integreren in zijn spel. Dit betekent dat een acteeropleiding voor volwassenen 3 fases zal moeten kennen en dat deze 3 fases samen minimaal 3 jaar zullen beslaan. Om het gezichtsveld van spelers nog verder te vergroten is het een algemene aanbeveling om cursisten te stimuleren om professionele en amateurvoorstellingen te bezoeken en om deel te nemen aan workshops of lessen buiten de opleiding.

9.3 Opbouw van de acteeropleiding voor volwassenen

De acteeropleiding voor volwassenen duurt minimaal 3 jaar, kent een doorlopende leerlijn en omvat drie fases. Binnen elk leerjaar wordt er 1 dagdeel per week les aangeboden met een minimum aantal van 90 uur per jaar. Deelnemers hebben een presentieplicht van 80% om door te mogen naar het volgende leerjaar.

Elk jaar wordt de kennis en verdieping van het spelen verder vormgegeven. In het eerste jaar ligt de nadruk puur op spelen, in het tweede jaar moet het spelen ook al in dienst staan van een presentatie en in het laatste jaar moet de speler in staat zijn om mee te denken met het concept van de regisseur, en daar input voor kunnen leveren. Gedurende alle leerjaren blijft de nadruk liggen op het ontwikkelen van de spelkwaliteiten van de deelnemer; het maken van een presentatie (die ook al in het eerste jaar verplicht is) mag deze spellessen niet in de weg staan, maar maakt daar uiteraard wel onderdeel van uit.

1e Jaar: de basis

De eerste fase bestaat uit een kennismaking met de bouwstenen van het spelen zoals die in deze opleiding wordt aangeboden:

- improvisatie en elementair toneel
- werken met theaterteksten
- dramaturgie
- beweging
- stem
- mise-en-scène en ruimtegebruik

2e Jaar: sprong in het diepe

In deze fase bouwt de deelnemer verder op het fundament van bouwstenen dat in de eerste fase is aangeboden. Het verdiepen van kennis, inzicht en vaardigheden in het acteren staan centraal. De deelnemers tonen hun ontwikkelingen in een presentatie voor publiek van buiten de opleiding. De presentatie kent theatrale elementen, maar het hoeft niet noodzakelijkerwijs een volledige voorstelling te zijn. Maar de presentatie heeft ook niet meer de vrijblijvendheid van een open les of een theatraal onderzoek.

3e Jaar: klaar voor de spotlights

In de laatste fase wordt toegewerkt naar een avondvullende voorstelling. Het meespelen in een volwaardige theaterproductie waarbij de cursist kennismaakt met én een bijdrage levert aan het maakproces en het concept van de regisseur staat centraal.

Op de inhoudelijke uitwerking van deze drie fases wordt verder ingegaan in hoofdstuk 10.

10. De Doelgroep en toelating

10.1 De doelgroep

De acteeropleiding voor volwassenen richt zich op iedereen van 18 jaar en ouder, die:

- graag toneel wil spelen in een professionele omgeving en tijd en energie wil steken in de eigen spelontwikkeling;
- deelnemers van amateurverenigingen die zich verder willen ontwikkelen en een betere en rijkere speler willen worden;
- oud-leerlingen van jeugdtheaterscholen die zich willen blijven ontwikkelen als speler en niet zijn doorgestroomd naar een professionele kunstopleiding.

Om je te kunnen ontwikkelen als speler is het nodig dat je moet kunnen reflecteren op je eigen prestaties. Het vraagt enig inzicht in relationele processen, en een zekere mate van mondelinge uitdrukingsvaardigheid en tekstbegrip. Daarom is de minimale achtergrond van een deelnemer een MBO werk- en denkniveau.

10.2 Toelating

Om deelnemers een helder beeld te geven over de inhoud en eisen van de acteeropleiding voor volwassenen is er een vorm van selectie. Deze toelating kan plaatsvinden door middel van gesprekken, lessen en/ of training. Ook het schrijven van een motivatie behoort tot de mogelijkheden. Het staat de betreffende opleiding vrij hier zelf een keuze in te maken.

De toelating biedt de potentiële deelnemer de mogelijkheid:

- een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de toekomstige opleiding
- te checken of deze voldoende bagage en/of aanleg heeft om de opleiding te volgen
- na te gaan of de opleiding aan zijn verwachtingen voldoet.

De toelating heeft voor de opleiding tot doel:

- voldoende zicht te krijgen op de motivatie van de toekomstige deelnemer
- na te gaan of de toekomstige deelnemer zich voldoende kan ontwikkelen
- na te gaan of de toekomstige deelnemer voldoende bagage en/of aanleg heeft om de opleiding te starten.

Het strekt tot de aanbeveling om deelnemers die niet worden toegelaten de mogelijkheid te bieden om een introductiecursus acteren te volgen.

10.3 Toelatingscriteria

Bij de start van de opleiding wordt er getoetst op:

- een open leerhouding; of de deelnemer zich op de vloer laat uitdagen
- een goede werkhouding (concentratie, respect voor medespelers en regisseur, heeft iemand zijn tekst geleerd, etc.)
- de mogelijkheid van de speler om met spelaanwijzingen om te gaan
- de mogelijkheid tot samenwerken binnen en buiten het spel met andere spelers
- mate van inzicht in wat spelen is
- mate waarin een speler zich nog kan ontwikkelen

De open leerhouding wordt bij voorkeur getoetst bij meerdere aspecten van het toneelspelen zoals improvisatie, werken met tekst, stemgebruik en beweging.

10.4 Doorstroming

Als een deelnemer gedurende de opleiding verhuist naar een andere stad of provincie is het in principe mogelijk de acteeropleiding bij een andere instelling te vervolgen. In onderling overleg tussen de beide acteeropleidingen aan de hand van de opleidingswerkplannen en tussentijdse schriftelijke evaluaties, kan bepaald worden in welke leerjaar of in welke module de deelnemer kan instromen.

11. Tussentijdse toetsing en eindtermen

11.1 Tussentijdse toetsing

Het geleerde of een onderdeel van het geleerde wordt minimaal één keer per jaar middels een presentatie getoond aan een publiek buiten de lesgroepen. Per leerjaar wordt bekeken (op basis van de resultaten van de beoordelingen per module) of de deelnemer zich voldoende heeft ontwikkeld om naar de volgende fase te gaan. Bij de overgang naar een volgende fase wordt er getoetst op dezelfde punten als bij de beginselectie. Daarnaast zijn er criteria afgeleid van de aangeboden lesstof in de betreffende fase, die hierna zullen worden besproken. Hierbij is het van belang dat de deelnemer van te voren op de hoogte is van de punten waarop hij beoordeeld wordt om door te kunnen stromen naar de volgende fase. Op deze wijze garandeert de opleiding dat een deelnemer in een leergroep zit met mensen die dezelfde motivatie en gerichtheid hebben. Tevens zorg je er daarmee voor dat de deelnemers zich moeten blijven ontwikkelen en dat de kwaliteitsverschillen tussen de deelnemers niet zo groot worden, zodat het aanbod van de docent groepsgewijs kan plaatsvinden. Ook kan het lesaanbod op deze wijze uitdagend blijven.

11.2 Studiedossier

De ontwikkeling van een deelnemer wordt vastgelegd in een studiedossier. Het studiedossier weegt mee bij de eindbeoordeling van de deelnemer. Dit dossier bestaat minimaal uit een schriftelijk verslag per fase, een presentielijst en een evaluatie van de presentaties. Hoe en door wie dit studiedossier wordt bijgehouden, is te lezen in het organisatorische gedeelte van dit raamleerplan.

11.3 Eindtermen

Aan het einde van de 3e fase van de acteeropleiding voor volwassenen heeft de deelnemer tijdens de repetities laten zien dat hij, op basis van een goede werkhouding, tot het volgende in staat is:

Speltechniek

- stem, adem en lichaam bewust inzetten
- samenspel
- tekstinterpretatie en tekstbehandeling
- bewust zijn van de ruimte en zich daartoe kunnen verhouden

Authenticiteit

- te spelen vanuit zijn/ haar eigen krachten en mogelijkheden
- zich te verbinden met inhoud, vorm en speelstijl van de voorstelling

Autonomie/Zelfstandigheid

- middels hun spel diverse mogelijkheden aan te bieden om scènes te maken
- theatraal interessant spelmateriaal aan te bieden
- de geleerde speltechnieken toe te passen in een voorstelling en verder te ontwikkelen
- met de regisseur mee te zoeken naar de vorm en betekenis van het gehele stuk

12. Uitwerking van de drie fases van de opleiding

12.1 De eerste fase: de basis

Het hoofddaccent in deze fase ligt op kennismaken met de verschillende bouwstenen van spelen. Zoals hierboven beschreven is het belangrijk om het complexe web van theater op te delen in een aantal helder te onderscheiden bouwstenen. Dit resulteert in een aanbod van een aantal verschillende modules die gericht zijn op een specifieke bouwsteen van het spelen. Hierdoor is er enerzijds genoeg variëteit en kan de deelnemer ervaren dat het misschien goed is in de ene bouwsteen, en beter in de andere. Anderzijds duren de modules lang genoeg om in te zoomen, zodat de deelnemer zich ook daadwerkelijk kan ontwikkelen met betrekking tot deze bouwsteen.

Welke indeling van modules of blokken een acteeropleiding kiest, is aan de opleiding zelf. Daarnaast zijn er een aantal algemene voorwaarden om tot spel te komen, die in alle modules of lesblokken aandacht moeten krijgen, zoals: concentratie, speldiscipline, respect voor medespelers, teamgeest, openheid, nieuwsgierigheid, kijkgedrag en formuleren van mening over het eigen spel en dat van anderen.

De bouwstenen zijn:

- improvisatie en elementair toneel
- het werken met (theater)teksten
- dramaturgie
- beweging
- stem
- mise-en-scène, ruimtegebruik en vormgeving

Tegelijkertijd wordt er, naar inzicht van de docent, binnen de modules aandacht besteed aan de volgende aandachtspunten:

- verbeelding, spontaniteit, flexibiliteit
- samenspel
- het geven en volgen van spelimpulsen
- authenticiteit en geloofwaardigheid
- heldere keuzes maken op de speelvloer
- spelen vanuit motieven en vanuit de vragen: “wie, wat, waar, wanneer, waarom en hoe”.
- spelinzicht: wat maakt een scène interessant; het dramatisch conflict
- het geven en nemen van de aandacht
- bewustwording van de taal van het lichaam en non-verbaal spel
- tempo en ritme
- inzetten en bewust gebruiken van de zintuigen op de speelvloer

Als er gekozen is voor een bepaalde bouwsteen in een module, worden deze elementen binnen de lessen van de modules meegenomen. Bijvoorbeeld binnen de module improvisatie wordt er ook aandacht besteed aan tempo en ritme van een geïmproviseerde scene.

Omdat de amateurspeler in eerste instantie naar de opleiding komt om te spelen en beter te leren spelen, verdient het aanbeveling om het onderwijs vooral zo in te richten, dat de deelnemer leert door te doen. Dit houdt in dat de meer theoretische aspecten van het spelen zoals dramaturgie aan te bieden in combinatie met spelopdrachten.

De toetscriteria aan het einde van de eerste fase:

De deelnemer heeft tijdens de lessen laten zien dat hij, op basis van een goede werkhouding:

- bereid is om risico's aan te gaan: nieuw en ander spel te leveren dan hij tot nu toe gewend was
- in staat is actief spelmateriaal te leveren, ook in improvisaties
- in staat zijn aanwijzingen op te volgen en om te zetten in spel
- kan kijken en luisteren; de basisvoorwaarde om samen te spelen
- contact kan maken, zowel verbaal als non-verbaal, met zijn medespeler(s)
- in staat om de inbreng van een medespeler te volgen, ook tijdens improvisaties
- met korte tekstscènes kan werken
- zich kan verbinden met het spelmateriaal dat hij levert, waardoor het authenticiteit kan krijgen.
- zich kan ontspannen op de speelvloer
- spanning en ontspanning kan inzetten in spel
- variatie kan aanbrengen in zijn manier van bewegen
- kan variëren in ritme en tempo
- de grenzen van de stem durft op te zoeken
- weet dat mise-en-scène en ruimtegebruik van invloed is op de betekenis en de impact van het spel
- in staat is om vanuit een motief te spelen en het "wie, wat, waar, waarom, wanneer en hoe" kan meenemen in zijn spel

12.2 De tweede fase: Sprong in het diepe

Het accent in de tweede fase ligt op verdieping van het spel. De deelnemer krijgt in de lessen de mogelijkheid om zich verder te verdiepen, te ontwikkelen en te bekwamen in de diverse bouwstenen van het spel. Tevens zal hier een start gemaakt worden met de integratie van deze bouwstenen tot een geheel. Ook worden in deze fase hogere eisen gesteld aan de theatraliteit van het spelmateriaal dat de deelnemer aanbiedt. De bouwstenen die in de eerste fase aan bod komen, zijn hetzelfde in de tweede fase.

T.o.v. de eerste fase wordt er, naast de elementen uit het eerste jaar, extra aandacht besteed aan de volgende elementen:

- het leveren van conflict- en/of spelversterkend spelmateriaal
- het zorg dragen voor een dramatische spanning binnen een scene
- het analyseren van theaterteksten
- theaterteksten uit verschillende periodes in de theatergeschiedenis kan lezen en daarmee kan spelen
- het kennismaken met verschillende speelstijlen; bijvoorbeeld: inlevend spel, uitvergroot spel en mime
- integratie van spel en beweging
- integratie van tekst en beweging
- integratie van ruimtegebruik met minimaal één van de volgende bouwstenen: tekst, spel, beweging
- personageontwikkeling
- (rol)transformatie

De toetscriteria aan het einde van de tweede fase:

- de deelnemer beschikt over een goede werkhouding en weet waar een interessante scene aan moet voldoen

- heeft kennis gemaakt met verschillende teksten uit de theatergeschiedenis
- is in staat een theaterscène te analyseren
- heeft vanuit een fysieke ingang gewerkt met tekst en spel

De deelnemer heeft op de spelvloer laten zien dat hij:

- in staat is om de dramatische spanning in een improvisatie te vergroten
- in staat is om een theatertekst speelbaar te maken, waarin gebruik wordt gemaakt
- van niet alledaagse spreektaal, zoals bijvoorbeeld een tekst van Shakespeare
- zich ontwikkeld heeft in de kwaliteit van zijn tekstbehandeling
- meerdere speelstijlen kan inzetten in zijn spel
- zelfstandig een personage kan opbouwen;
- als personage kan denken, incasseren, voelen en handelen
- kan schakelen in zijn spel
- fysiek kan transformeren
- weet welke invloed mise-en-scène en ruimtegebruik heeft op de zeggingskracht van spel en tekst
- zijn stem gevarieerd kan inzetten binnen het spelen qua volume en qua klankkleur

12.3 De derde fase: Klaar voor de spotlights

In deze fase maakt de deelnemer onder begeleiding van een regisseur samen met medespelers een volwaardige theaterproductie van minimaal 1 uur. Deze productie wordt ten minste 3 keer gespeeld in een theaterzaal met publiek van buiten.

Tijdens deze fase krijgt de deelnemer de kans om het geleerde toe te passen binnen het totaal van een voorstelling. De regisseur/docent kan zelf kiezen of hij werkt vanuit een bestaande theatertekst of dat hij vanuit improvisatie een voorstelling gaat maken. Wel zal het geïmproviseerde materiaal uiteindelijk in een herhaalbare vorm gegoten moeten zijn, zodat de deelnemer ervaring kan opdoen met het leren van tekst of bewegingscomposities en met het herhaalbaar maken.

T.o.v. de eerste fase wordt er in deze fase, naast de elementen van de eerste twee jaar, extra aandacht besteed aan de volgende elementen:

- het kunnen leveren van interessant en relevant spel materiaal binnen het concept van de voorstelling
- het dienstbaar zijn als speler aan het totaalproduct
- het herhaalbaar maken van het spel
- het werken onder regie
- om kan gaan met tempo en ritme
- het spelen binnen een bepaalde vormgeving (decor en licht)
- het omgaan met (onverwachte) omstandigheden tijdens de voorstellingen
- het mede zorg dragen voor de productionele kant van de voorstelling

De toetscriteria aan het einde van de derde fase zijn:

De deelnemer beschikt over een goede werkhouding en heeft tijdens de repetities laten zien dat hij:

- beschikt over speltechnische vaardigheden, fysiek, stem, verbaal en non-verbaal
- onder regie kan werken en met de regisseur mee te zoeken naar de vorm en betekenis van het gehele stuk
- open staat voor nieuwe spelinzichten en spelingen
- op basis van theaterteksten kan werken
- theateraantal interessant spel materiaal kan aanbieden

- in staat is om vorm en inhoud van de voorstelling mee in te vullen
- te spelen vanuit zijn/ haar eigen krachten en mogelijkheden, authenticiteit laat zien

De deelnemer laat tijdens het spelen van de voorstelling zien dat hij:

- beschikt over speltechnische vaardigheden
- zich verbindt met inhoud, vorm en speelstijl van de voorstelling
- kan samenspelen met medespelers
- in aanwezigheid van publiek theatrale kwaliteit blijft bieden
- een bijdrage kan leveren aan het welslagen van de voorstelling

De deelnemer laat in een gesprek na afloop van de voorstellingen zien dat:

- hij kan reflecteren op zijn eigen ontwikkeling
- hij kan reflecteren op zijn spel tijdens de voorstellingen
- inzicht heeft in zijn eigen spelmogelijkheden

13. Evaluatie en afronding

Met de theaterproductie rondt de deelnemer de acteeropleiding af. Alle in de twee eerste fasen doorlopen aspecten van het spelen komen samen in deze productie.

In een eindgesprek na afloop van de voorstellingen wordt de deelnemer door de docent/regisseur samen met een tweede docent beoordeeld op de eindtermen middels de toetscriteria. Om een beeld te krijgen van de ontwikkeling van de deelnemer wordt het studiedossier meegenomen in het eindgesprek.

De procedurele gang van zaken rond de eindtoets is terug te vinden in het organisatorisch gedeelte van dit raamleerplan in hoofdstuk 12.

Bij goed gevolg kan de deelnemer een certificaat 'acteren binnen de amateurkunst' ontvangen. Hierop kan ook vermeld worden dat de opleiding gebaseerd is op de richtlijnen acteren voor volwassenen van Kunstfactor.

14. Organisatie van de opleiding

14.1 Opleidingswerkplan

Dit organisatorische deel is het praktische, aanvullende deel op het inhoudelijke deel van de richtlijnen. In dit deel staan de formele richtlijnen waar de opleiding aan moet voldoen. Instellingen die de opleiding(en) willen aanbieden, moeten deze formele richtlijnen zelf vertalen in een opleidingswerkplan. In dit plan staat per jaar of fase beschreven wat de doelen, activiteiten, competenties en eindcriteria zijn waaraan de opleiding, de docenten en de deelnemers moeten voldoen. Om voor certificering in aanmerking te komen is de visie van de opleiding van groot belang. In bijlage 1 kunt u een format vinden van een dergelijk opleidingswerkplan. De richtlijnen die in dit organisatorische gedeelte te lezen zijn, hebben zowel betrekking op de opleiding voor jongeren als voor volwassenen.

14.2 Kwaliteitszorg en kwaliteitstoezicht

Deze richtlijn biedt handvatten voor de kwaliteit van de opleiding.

De aanbieder van een theater- en acteeropleiding voor volwassenen is verantwoordelijk voor de zorg voor kwaliteit en de uitvoering van kwaliteitsbeleid van de opleiding. De aanbieder (bijvoorbeeld centrum voor de kunsten, vereniging, maatschap, etc.) kan daarbij de volgende aandachtspunten volgen:

- ontwikkelen van een opleidingsplan op basis van de richtlijn, waaruit op te maken is dat de opleiding een verantwoord niveau nastreeft
- aandacht voor de inhoudelijke facetten die van belang zijn voor een goede kwaliteit van de opleiding, denk aan:
 - de visie van de opleiding
 - de feitelijke inhoud en de manier waarop die wordt aangeboden
 - professionele begeleiding van de deelnemers
 - professionele begeleiding van de deelnemers

Daarnaast zijn er organisatorische randvoorwaarden die een rol spelen:

- veiligheid en hoe die geborgd wordt in de uitwerking van de opleiding, denk aan:
- veilige lokalen, veilige omgeving
- preventiebeleid, denk o.a. aan:
 - verleende vrijstellingen
 - het aanstellen van een vertrouwenspersoon
 - een bewijs van goed gedrag van de docenten
 - een heldere klachtenprocedure.

Kwaliteitsbeleid houdt in dat er structureel wordt gewerkt aan het onderhouden of aanscherpen van de kwaliteit van de opleiding op basis van structurele evaluaties. De kwaliteitscyclus behelst de stappen Plan – Do – Check – Act.

In hoofdstuk 12.12 gaan wij in op de evaluatie van de opleiding.

14.3 Docententeam

Om de kwaliteit en diversiteit van de theater- en acteeropleidingen te garanderen is het noodzakelijk dat de deelnemers met meerdere docenten werken. Het opleidingsteam bestaat minimaal uit een artistiek coördinator, een organisatorisch coördinator en twee theaterdocenten, één met een speciale bekwaamheid in dans en/of beweging.

Daarnaast kan een aantal gastdocenten worden aangetrokken, zoals een stem- of zangdocent, een theaterdocent met een specifieke kwaliteit of een professioneel acteur. Het is van belang dat de deelnemers met de visie en werkwijzen van verschillende docenten kennismaken.

De bij de theater- en acteeropleidingen betrokken docenten dienen te voldoen aan de eisen van het HBO Kunstvakonderwijs (theateropleiding en didactisch bevoegd/bekwaam) of een gelijkwaardig aantoonbaar niveau te hebben. De docent dient voor de opleiding acteren voor jeugd en jongeren een Verklaring Omtrent het Gedrag (VOG) te kunnen overleggen.

14.4 Toelatingsselectie

De toelating kan plaatsvinden door middel van gesprekken en/of training. Het staat de betreffende acteeropleidingen voor volwassenen en jongeren vrij hier zelf een keuze in te maken. Ook schriftelijke opdrachten zoals het schrijven van een motivatie behoren tot de mogelijkheden.

De toelating hoeft geen apart onderdeel van de acteeropleiding te vormen, maar kan de aanloop van de eerste fase zijn in de vorm van een blok of module.

Deelnemers aan de selectie moeten een zo goed mogelijk zicht krijgen op de inhoud en eisen van de richtlijnen en de te behalen competenties en toetscriteria. Voor zowel jongeren als volwassenen zijn dit de criteria waarop de selectie gebaseerd is:

Bij de start van de opleiding wordt er getoetst op:

- een open leerhouding; of de deelnemer zich op de vloer laat uitdagen
- een goede werkhouding (concentratie, respect voor medespelers en regisseur, heeft iemand zijn tekst geleerd etc.).
- de mogelijkheid van de speler om met spelaanwijzingen om te gaan
- de mogelijkheid tot samenwerken binnen en buiten het spel met andere spelers
- mate van inzicht in wat spelen is
- mate waarin een speler zich nog kan ontwikkelen

Om een juiste waardering en een zo breed mogelijke indruk van de deelnemers te krijgen, verdient het de aanbeveling om de selectie door minimaal twee docenten te verrichten. Het aantal deelnemers binnen de Acteeropleiding voor Volwassenen en de Acteeropleiding voor Jongeren bedraagt bij aanvang van fase 1 en 2 minimaal 8 en maximaal 16, en bij aanvang van fase 3 minimaal 6 en maximaal 16.

14.5 Het studiedossier

In het studiedossier worden alle documenten verzameld die iets zeggen over de ontwikkeling van de deelnemer, zoals evaluaties, vrijstellingen, etc. Bij de opleiding voor jongeren is de opleider verantwoordelijk voor het opstellen en bijhouden van het studiedossier; volwassenen zijn zelf verantwoordelijk voor hun eigen studiedossier.

Het studiedossier is een onderdeel van het examen. Met andere woorden: de ontwikkeling van de deelnemer tijdens de opleiding tot aan de afstudeervoorstelling is medebepalend voor de eindbeoordeling of een deelnemer al dan niet slaagt.

Het studiedossier:

- is voor de deelnemer zelf een naslagwerk en geeft een overzicht van de gevolgde onderdelen van de opleiding

- wordt tijdens het eindgesprek aan de gecommitteerde (indien aanwezig) voorgelegd, zodat deze inzicht krijgt in het traject dat de deelnemer heeft doorlopen gedurende de opleidingsjaren
- is bestemd voor de organiserende instelling als naslagwerk van de behaalde resultaten van de deelnemer. Studiedossiers geven na verloop van tijd data waarin onder meer trends zichtbaar worden wat betreft de werkwijze van de organiserende instelling, repertoirekeuze van deelnemers, vragen en behoeften uit de sector
- vermeldt het aanwezigheidspercentage
- vermeldt wanneer de deelnemer dispensatie is gegeven (tot een maximum van 25% van het totaal van het aantal lessen). De eerder gevolgde opleidingen staan in het studiedossier.

Het studiedossier bestaat minimaal uit:

- presentielijst van de deelnemer
- schriftelijk verslag van alle evaluaties die in de afgelopen drie jaar zijn gehouden
- schriftelijk verslag van de evaluaties van presentaties en voorstellingen
- verleende vrijstellingen
- eventueel: schriftelijke zelfevaluatie(s) van de deelnemer
- eventueel: verslagen van workshops buiten de opleiding om

14.6 Toetsing

Tussentijdse toetsing

Minimaal twee maal per opleidingsfase vindt er een evaluatie plaats. Op dat moment wordt de ontwikkeling van de deelnemers door de betrokken docent(en) getoetst aan de voor die fase geldende criteria.

De docenten evalueren alle deelnemers aan het einde van elke fase. Bij twijfel over voortgang van de deelnemer wordt de opleidingscoördinator ingeschakeld. In een gezamenlijk overleg wordt besloten of een deelnemer door kan stromen naar de volgende fase. Als tijdens de opleiding blijkt dat de deelnemer onvoldoende ontwikkeling doormaakt, kunnen de docent(en) en/ of opleidingscoördinator deze deelnemer, na overleg met elkaar, bindend adviseren een fase nog eens over te doen of de deelname aan de opleiding te beëindigen.

Afsluiting

Aan het eind van de theater- en acteeropleidingen een toetsing van de spelhouding en spelkwaliteiten van de deelnemer plaats aan de hand van:

- het studiedossier
- de evaluatie van de spelhouding en de spelprestaties van de deelnemer tijdens (het productieproces van) de afstudeervoorstelling
- het eindgesprek

De criteria voor zowel de tussentijdse toetsing als de eindtoets zijn te vinden in het inhoudelijk gedeelte en in bijlage 3 van deze richtlijnen.

14.7 De eindtoets

De instelling die de opleiding aanbiedt is verantwoordelijk voor het instellen van een toetscommissie die aan de hand van het studiedossier, het eindgesprek en het bijwonen van één van de voorstellingen, bepaalt of de deelnemer slaagt. De coördinator en de docent/regisseur van de theaterproductie maken in elk geval deel van uit van de

commissie. De acteeropleiding kan desgewenst een extern deskundige uitnodigen om de eindtoets bij te wonen en aan het eindgesprek deel te nemen. Dit eindgesprek kan plaatsvinden in de deelnemersgroep waarmee de voorstelling is gemaakt, of individueel. In het eindgesprek spreken docenten en deelnemers (in het geval van een groepsgesprek) zich uit over de competenties en ontwikkelingen van een deelnemer. De opleiding zorgt voor een schriftelijke verslag van het eindgesprek. Een praktische en zinvolle manier van het maken van dit eindverslag is om dat door de deelnemers te laten doen. De ene deelnemer schrijft dan het verslag van een andere deelnemer. Het verslag hoeft geen letterlijke weergave te zijn van wat er gezegd is. Het mag dus in een objectieve en verkorte vorm worden weergegeven. Uiteraard kan de docent ook zelf dit verslag schrijven en is het bijvoorbeeld mogelijk om een algemeen evaluatieverslag te schrijven met daarin korte aandacht voor elke deelnemer. Het staat de opleiding vrij om dit in het opleidingswerkplan zelf uit te werken.

14.8 Diploma

Aan de deelnemers die de opleiding met goed gevolg doorlopen hebben, kan door de opleiding namens de instelling na een geslaagde eindtoets het diploma acteren - jongeren of volwassenen - uitgereikt worden!

14.9 Klachtenbehandeling en vertrouwenspersoon

De organiserende instelling stelt een klachtenprocedure op. Deze moet bij de deelnemers bekend zijn. De klachtenprocedure heeft onder andere betrekking op de facilitaire omstandigheden, het artistiek inhoudelijk aanbod, de keuze van docenten, de zwaarte van de opleiding, de organisatie en omgang met de deelnemers.

Indien een deelnemer niet tevreden is:

- legt hij zijn onvrede voor aan de coördinator van de opleiding. Samen proberen zij tot een oplossing te komen.
- kan de deelnemer dit rechtstreeks met de betreffende docent bespreken. Wanneer er geen bevredigende oplossing wordt gevonden kan de deelnemer de coördinator van de opleiding erbij betrekken.
- en wanneer deelnemer en coördinator niet tot een bevredigende oplossing komen dan kan de deelnemer zich wenden tot de directie van de organiserende instelling.

Een vertrouwenspersoon aanstellen is van belang om te zorgen dat er klachten kunnen worden besproken, waarbij het voor een deelnemer niet makkelijk of niet mogelijk is om een docent of coördinator aan te spreken. Bij aanvang van de opleiding worden de deelnemers op de hoogte gesteld van wie dit is en hoe de vertrouwenspersoon te bereiken is.

14.10 Publiciteit

De indruk moet worden vermeden dat het onderwijs betreft van een door het ministerie van onderwijs erkende kunstvakopleiding. Er moet duidelijk op gewezen worden dat het een opleiding betreft die zich richt op amateurs en amateurkunst.

14.11 Duur en fasering

De acteeropleidingen voor volwassenen en jeugd en jongeren duurt minimaal drie jaar en omvat drie fases, zoals beschreven in het inhoudelijke gedeelte.

Voor volwassenen omvatten alle fases tenminste 90 uren exclusief zelfstudie. Die zelfstudie kan tussen de 15-30 uur bevatten. Zelfstudie kan bestaan uit het lezen van literatuur, het leren van tekst, het volgen van extra workshops of bijvoorbeeld het bezoeken van voorstellingen. Hierin zijn opleidingen vrij om in hun opleidingsplan zelf keuzes te maken wat ze de jongeren en volwassenen aanbieden.

De productie

De productie die in de derde fase gemaakt wordt, bestaat uit minimaal 30 repetities van 2,5 uur, exclusief voorbereiding en overleg. De voorstelling duurt minimaal één uur en wordt minimaal 3 keer gespeeld. Hierdoor doen leerlingen ervaring op in het herhaalbaar maken van hun spel en leren ze hoe het is om de voorstelling steeds voor een nieuw en ander publiek te spelen.

Het staat de opleiding vrij om naar eigen inzicht het aantal uren per bouwsteen in te vullen. In bijlage 2 is een tijdsindeling in percentages opgenomen voor zowel jongeren als volwassenen, wat als richtlijn is bedoeld voor de opleider. Deze percentages zijn enkel en alleen bedoeld als indicaties voor de opleiding.

Doorstroming

Als een deelnemer gedurende de opleiding verhuist naar een andere stad is het in principe mogelijk de opleiding bij een andere instelling te vervolgen. In onderling overleg tussen de beide opleidingen aan de hand van de opleidingswerkplannen en tussentijdse schriftelijke evaluaties, zal besloten worden in welke leerjaar of in welke module de deelnemer kan instromen. Wanneer een deelnemer vanuit een acteeropleiding voor jongeren wil doorstromen naar de acteeropleiding voor volwassenen zal per individu gekeken moeten worden in welk jaar/ fase iemand het beste kan instromen.

14.12 Evaluatie van de opleiding

Elke opleiding moet driejaarlijks met deelnemers en docenten evalueren over de opleiding, om op die manier de kwaliteit van de opleiding te kunnen waarborgen. Van deze evaluatie dient een schriftelijk verslag gemaakt te worden op basis waarvan het opleidingswerkplan aangescherpt en verbeterd kan worden.

Aandachtspunten die in de evaluatie aan de orde kunnen komen zijn:

Algemeen

- sluit de opleiding aan bij de achtergrond van de deelnemers?
- hebben er tussentijds deelnemers de opleiding verlaten en waarom?
- op welke plaats werd de opleiding uitgevoerd en voldeed deze?
- hebben er bijstellingen plaatsgevonden met betrekking tot de uitvoering van de opleiding?

Organisatie:

- hoe beoordeelden de deelnemers de coördinatie en organisatie?
- hoe beoordeelden de deelnemers de hoofddocenten?

- hoe beoordeelden de deelnemers de gastdocenten?

Partners:

- wie zijn de partners in het werkveld?
- worden de partners op de hoogte gesteld van de afgestudeerde deelnemers?
- worden wensen van de partners met betrekking tot de opleiding gerealiseerd?

Doorstroomgegevens:

- waar zijn de deelnemers na de opleiding terecht gekomen?
- aantal mannen /vrouwen dat een diploma gehaald heeft of tussentijds is gestopt.

Inhoud

Opzet:

- was het aanbod bij aanvang voor de deelnemers duidelijk?
- is de inhoud door coördinator en docenten geëvalueerd en wat is daar bij uitgekomen?
- zijn de docenten door de organisatie geëvalueerd en wat is daar bij uitgekomen?
- zijn de gastdocenten door de organisatie geëvalueerd en wat is daar bij uitgekomen?
- waren de (gast)docenten tevreden over de organisatie en coördinatie?

Uitvoering (zwakke en sterke punten):

- komen de verwachtingen van de deelnemers uit?
- welke inhoudelijke vakken beoordeelden de deelnemers positief?
- welke inhoudelijke vakken beoordeelden de deelnemers negatief?
- welke inhoudelijke vakken werden eventueel gemist en hoe is hier op ingespeeld?
- hoe beoordeelden de deelnemers de (tussentijdse)evaluaties?

Conclusies

- welke organisatorische conclusies en verbeterpunten zijn getrokken?
- welke inhoudelijke conclusies en verbeterpunten zijn getrokken?

BIJLAGEN

Bijlage 1. Format voor het opleidingswerkplan

Het opleidingswerkplan is de vertaling van de richtlijnen door degene die de opleiding aanbiedt. Het is een belangrijk document voor de docenten en de instelling die de certificering beoordeelt. Onderwerpen die aan bod moeten komen zijn:

Inhoud van de Opleiding

1. Visie op de opleiding en visie op onderwijs
2. Selectie
 - wat is de doelgroep
 - hoe ziet de selectie eruit
 - toetscriteria
3. Inhoud van de opleiding per fase of leerjaar
 - welke onderwerpen en competenties komen per jaar of fase aan bod
4. Duur en fasering van de opleiding
 - hoe is de opleiding opgebouwd
 - de duur van de opleiding in jaren en/of fases
 - aantal contacturen per jaar of fase
 - aantal voorbereidingsuren per jaar of fase (lezen, tekst leren, maken van opdrachten)
 - aantal presentatie-uren per jaar of fase (voorstellingen en presentaties voor publiek)
5. Extra
 - welke extra activiteiten worden aangeboden binnen de opleiding en
 - hoeveel tijd neemt dit in beslag

Denk aan: voorstellingsbezoek, workshops, etc.
6. Evaluatie of voortgangsgesprekken
 - per fase
 - de eindevaluatie
 - verslaglegging
7. Eindtermen en eindtoets
 - beschrijving van de eindtermen
 - hoe wordt de toets afgenomen
8. Studiedossier, volgsysteem voor de cursisten, portfolio
 - waaruit bestaat het dossier
 - wie houdt het bij
9. Literatuurlijst

Organisatie van de opleiding

10. Uitvoering

- onder wiens verantwoordelijkheid valt de opleiding
- wie houdt toezicht op de kwaliteit

11. Facilitaire voorzieningen

- waar wordt de opleiding gegeven en onder welke omstandigheden (ruimte en middelen)

12. Groepsgrootte

13. Publiciteit

- op welke wijze wordt publiciteit gevoerd

14. Docententeam

- samenstelling van het docententeam
- de namen, functies en opleiding van docenten en gastdocenten, inclusief CV en Verklaring Omtrent het Gedrag (VOG)

15. Evaluatie van de gehele opleiding

16. Het aanscherpen van het opleidingswerkplan

17. Klachtenbehandeling en vertrouwenspersoon

- hoe vindt de klachtenbehandeling plaats
- wie is de vertrouwenspersoon en hoe bereikbaar

Bijlage 2. Percentages van de bouwstenen per fase

In deze bijlage staan percentages vermeld van de tijd die per bouwsteen en per fase verdeeld kan worden. Deze percentages zijn niet verplicht en hebben enkel als doel om de opleiding een handvat te bieden bij het schrijven van het opleidingswerkplan.

1e Fase: de basis

Onderdelen:

- improvisatie, elementair spel en beweging 45 %
- tekstbehandeling, tekst en presentatie voor publiek 25 %
- stem en stemgebruik 10 %
- toegepaste dramaturgie 5 %
- mise-en-scène, ruimtegebruik en vormgeving 10 %
- voortgangsgesprekken en evaluatie 5 %

2e Fase: sprong in het diepe

Onderdelen:

- improvisatie, elementair spel en fysieke transformatie 30 %
- tekstanalyse en dramaturgie 10 %
- het lezen en/of speelbaar maken van teksten en presentatie voor publiek 20 %
- personageopbouw en specifieke speelstijl 20 %
- mise-en-scène, ruimtegebruik en vormgeving 10 %
- stem en stemgebruik 5 %
- voortgangsgesprekken en evaluatie 5 %

3e Fase: in de spotlights

Onderdelen:

- voorbereiding (tekst leren etc., lied instuderen) 20 %
- spelmatig ontwikkelen van de voorstelling 60 %
- productionele verantwoordelijkheid: beheer rekwisieten, kostuums e.a. 5 %
- spelen van de voorstelling 10 %
- evaluatie, eindtoets en afronding van de opleiding

Bijlage 3. Toetsingscriteria

Toetsingscriteria voor het opleidingswerkplan

In deze bijlage staan alle toetscriteria nog eens duidelijk onder elkaar. Het verdient aanbeveling om de deelnemers te beoordelen met een +, een – of een +/-.

De opleider moet de manier van beoordelen vermelden in het opleidingswerkplan. Een – moet altijd gecompenseerd kunnen worden met een +. De opleiding moet in het opleidingsplan aangeven waar de ondergrens ligt om iemand door te laten gaan naar de volgende fase.

Onder een goede werkhouding wordt verstaan dat deelnemers zich tijdens de lessen goed kunnen concentreren en met een respectvolle manier met mededeelnemers en docenten omgaat. Ook is het belangrijk dat iemand, indien van toepassing, zich goed heeft voorbereid op de les door bijvoorbeeld teksten te leren. Het staat de opleiding vrij om in het opleidingswerkplan hier zelf criteria aan toe te voegen die voor de opleiding van belang worden geacht.

De toetscriteria aan het einde van de eerste fase:

De deelnemer heeft tijdens de lessen laten zien dat hij, op basis van een goede werkhouding:

- bereid is om risico's aan te gaan: nieuw en ander spel te leveren dan hij tot nu toe gewend was
- in staat is actief spelmateriaal te leveren
- in staat is aanwijzingen op te volgen en om te zetten in spel
- kan kijken en luisteren; de basisvoorwaarde om samen te spelen
- contact kan maken, zowel verbaal als non-verbaal, met zijn medespeler(s)
- in staat om de inbreng van een medespeler te volgen
- met korte tekstscènes kan werken
- zich kan verbinden met het spelmateriaal dat hij levert, waardoor het authenticiteit kan krijgen
- spanning en ontspanning kan inzetten in spel; zich kan ontspannen op de speelvloer
- variatie kan aanbrengen in zijn manier van bewegen
- kan variëren in ritme en tempo
- de grenzen van de stem durft op te zoeken
- weet dat mise-en-scène en ruimtegebruik van invloed is op de betekenis en de impact van het spel
- in staat is om vanuit een motief te spelen en het “wie, wat, waar, waarom, wanneer en hoe” kan meenemen in zijn spel

De toetscriteria aan het einde van de tweede fase – ter aanvulling op de criteria uit de eerste fase:

De deelnemer heeft tijdens de lessen laten zien dat hij, op basis van een goede werkhouding:

- weet waar een interessante scène aan moet voldoen
- kennis heeft gemaakt met verschillende teksten uit de theatergeschiedenis (alleen voor volwassenen)
- is in staat een theaterscène te analyseren (alleen voor volwassenen)
- vanuit een fysieke ingang heeft gewerkt met tekst en spel

De deelnemer heeft op de spelvloer laten zien dat hij:

- in staat is om de dramatische spanning in een improvisatie te vergroten
- in staat is om een theatertekst speelbaar te maken, waarin gebruik wordt gemaakt van niet alledaagse spreektaal; denk hierbij bijvoorbeeld aan een tekst van Shakespeare (alleen voor volwassenen)
- zich ontwikkeld heeft in de kwaliteit van zijn tekstbehandeling
- meerdere speelstijlen kan inzetten in zijn spel
- zelfstandig een personage kan opbouwen;
- als personage kan denken, incasseren, voelen en handelen
- kan schakelen in zijn spel
- fysiek kan transformeren
- weet welke invloed mise-en-scène en ruimtegebruik heeft op de zeggingskracht van spel en tekst
- zijn stem gevarieerd kan inzetten wat betreft volume en klankkleur

De toetscriteria aan het einde van de derde fase, ter aanvulling op de criteria uit de eerste twee fases:

De deelnemer heeft tijdens de lessen laten zien dat hij, op basis van een goede werkhouding:

- beschikt over speltechnische vaardigheden, fysiek, stem, verbaal en non-verbaal
- onder regie kan werken en met de regisseur mee kan zoeken naar de vorm en betekenis van het gehele stuk
- open staat voor nieuwe spelinzichten en spelingangen
- op basis van theaterteksten kan werken
- theatraal interessant spelmateriaal kan aanbieden
- in staat is om vorm en inhoud van de voorstelling mee in te vullen
- te spelen vanuit zijn/ haar eigen krachten en mogelijkheden, authenticiteit laat zien

De deelnemer heeft tijdens de voorstelling zien dat hij:

- beschikt over speltechnische vaardigheden
- zich verbindt met inhoud, vorm en speelstijl van de voorstelling
- kan samenspelen met medespelers
- in aanwezigheid van publiek theatrale kwaliteit blijft bieden
- een bijdrage kan leveren aan het welslagen van de voorstelling
- moeiteloos tekst, beweging en handeling kan reproduceren

De deelnemer laat tijdens evaluaties zien dat hij:

- inzicht heeft in zijn eigen spelmogelijkheden
- kan reflecteren op zijn eigen ontwikkeling tijdens het productieproces
- kan reflecteren op zijn spel tijdens de voorstellingen