

Conferentie Authentieke Kunsteducatie

Amsterdam, 21 november 2011

Authentieke kunsteducatie: van ideaal naar praktijk

In 2001 formuleerde Folkert Haanstra, lector Kunst- en cultuureducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (AHK), in zijn oratie *De Hollandse Schoolkunst* een ideaal: laten we het concept van authentiek onderwijs toepassen op kunsteducatie. Ofwel: laten we in ons kunstonderwijs streven naar complexe opdrachten die een relatie hebben met de buitenschoolse kunstbeoefening en kunstbeleving van leerlingen en met ontwikkelingen in de professionele kunstwereld. Tien jaar later is tijdens de Conferentie Authentieke Cultuureducatie, georganiseerd door de AHK en Cultuurnetwerk Nederland de balans opgemaakt van wat verdere theorievorming en praktische toepassingen ons hebben geleerd over de mogelijk- en onmogelijkheden van authentieke kunsteducatie.

Folkert Haanstra besprak in zijn keynotelezing de kenmerken van authentieke kunsteducatie en zette op basis van onderzoek en praktijkervaringen de voors en tegens op een rijtje. Rob van Gerwen (Universiteit Utrecht) leerde de aanwezigen met andere ogen kijken naar artistieke authenticiteit. Volgens hem is in de kunst authentiek alles wat maakt dat het publiek de kunstenaar in het werk waarneemt. En Lucy Green (University of London), lijfelijk verhinderd wegens de mist, maar virtueel aanwezig, schotelde de zaal via Skype geluidsfragmenten voor van leerlingen die in school samen muziek leren maken. Ze stelt dat er in de muziekles gebruik moet worden gemaakt van de informele manieren waarop (pop)muziek buiten school wordt geleerd, geproduceerd en verspreid.

Deze drie keynotes, en artikelen van Judith Gulikers en Brent Wilson, zijn na te lezen in het themanummer *Cultuur + Educatie 31 Authentieke kunsteducatie*. Hieronder volgen verslagen van de zeven workshops.

1. Authentiek leren in Istanbul

De opleiding beeldende vorming van de AHK is de afgelopen jaren meer op de leest van authentieke kunsteducatie geschoeid. Docenten Paul Meijer en Emiel Heijnen gaven een inkijkje in de omslag van 'kunstacademie' naar docentenopleiding.

'We hebben de oratie van Folkert destijds met open armen ontvangen', stak AHK-docent Paul Meijer van wal. Niet alleen voor het primair en voortgezet onderwijs, maar ook voor het hbo is het concept van authentieke kunsteducatie van belang.

De AHK streeft niet naar 100% authentieke kunsteducatie – studenten hebben ook een kennisbasis nodig – maar authentiek leren fungeert wel als meetlat. Vroeger beschouwde de Amsterdamse kunstvakopleiding studenten vooral als toekomstig kunstenaar/vormgever in plaats van als toekomstig kunstvakdocent. De stage was een ondergeschoven kindje. Nu staan stagewerkplekieren en authentieke toetsen centraal. De opleiding formuleerde vijf professionele rollen: praktijkdocent, theorie docent, kunstenaar/vormgever, ontwikkelaar van lesprogramma's en onderzoeker. Iedere docent, van vakdidacticus tot kunsthistoricus, moet in zijn lessen aanhaken bij deze rollen, bijvoorbeeld door studenten stageopdrachten te geven. Bijkomend voordeel is dat er meer samenwerking tussen de AHK-docenten ontstaat. 'Dat was een culturomslag', aldus Meijer, 'want vroeger was het hier een eilandenrijk.'

Door de stage centraal te stellen komen afgestudeerden beter beslagen ten ijs op de werkvloer. Al kunnen ze niet altijd aan de slag met authentiek leren, weet Meijer. 'Als onze studenten proberen

schoolkunst authentiek te maken, zeggen sommige stagedocenten: op de academie weten ze niet hoe het in de praktijk toegaat. Maar anderen staan verbaasd over wat er allemaal mogelijk is.'

Studiereis

Vervolgens presenteerde Emiel Heijnen als voorbeeld van een complexe authentieke opdracht het verzorgen van een excursie tijdens de jaarlijkse studiereis van derdejaarsstudenten naar Istanbul. In deze opdracht leren studenten iets over wat CKV inhoudt en over interculturaliteit.

De Istanbul-reis staat al jaren op het programma. 'Vroeger waren de docenten reisleader, nu doen studenten het werk en leren ze hun eigen beroepsrollen oefenen', aldus Heijnen. Hij benadrukte dat de opdracht nog geen best practice is, maar nog in ontwikkeling. Zo was de reis eerst de afsluiting van een collegereeks, nu zit hij halverwege, zodat er ruimte is voor een vervolgoopdracht (maak een CKV-opdracht rondom interculturaliteit die elke docent waar ook in Nederland kan uitvoeren).

De deelnemers aan de workshop kregen filmfragmenten voorgeschoteld en werden gevraagd voor- en nadelen van deze aanpak te noemen. Als goed voorbeeld van een authentieke opdracht noemden ze het interculturele aspect, het samenwerkend leren en het beroep op de vindingrijkheid en het improvisatievermogen van studenten. 'Het is heel authentiek dat studenten zich in korte tijd een omgeving eigen moeten maken, dat maken ze later als docent ook mee', zei een deelnemer onder verwijzing naar de op veel VO-scholen gebruikelijke Rome reis.

Ervaringen

De deelnemers zagen echter ook nadelen. Het is weinig authentiek dat docenten de groepjes indelen en bepalen wie welke excursie moet geven. Misschien wel, erkende Heijnen, maar dit is praktischer. Als ander nadeel werd genoemd dat de informatie die studenten overdragen waarschijnlijk niet altijd klopt. Hoe ga je daarmee om als begeleider? Grijp je in? 'Ik grijp niet meteen in, omdat dan het leereffect het grootst is', antwoordde Heijnen. 'Onze rol als coach is belangrijker dan onze rol als inhoudelijk expert.'

'Waarom laten jullie studenten niet gebruikmaken van ervaringen uit voorgaande jaren?', opperde een deelnemer. 'Want nu vragen jullie wel heel veel dingen tegelijk van studenten.'

Om deze opdracht echt authentiek te maken zou de reis eigenlijk samen met een VO-school moeten gebeuren. 'Dat zou geweldig zijn. Overigens zijn er al eens studenten van ons als gids meegegaan op een VO-reis naar Istanbul.'

Literatuur

Een ander voorbeeld van authentieke kunsteducatie is het project MediaCultuur, zie www.mediacultuur.net

Groenendijk, T., Huizinga, J., Toorenaar, A, Valstar, E. en Christine van Hoorn (2010). *Project mediacultuur onderzocht*. Amsterdam: AHK.

2. Authentieke beoordeling: kansen voor het kunstonderwijs

Wat komt er kijken bij authentieke beoordeling? In haar workshop stond onderzoekster Judith Gulikers uitgebreid stil bij de kenmerken en valkuilen van deze vorm van beoordelen.

Judith Gulikers (vakgroep Educatie en competentiestudies aan Wageningen Universiteit) doet onderzoek naar authentieke beoordeling, vooral in het agrarisch beroepsonderwijs. Maar ook voor kunst- en cultuureducatie biedt het mogelijkheden

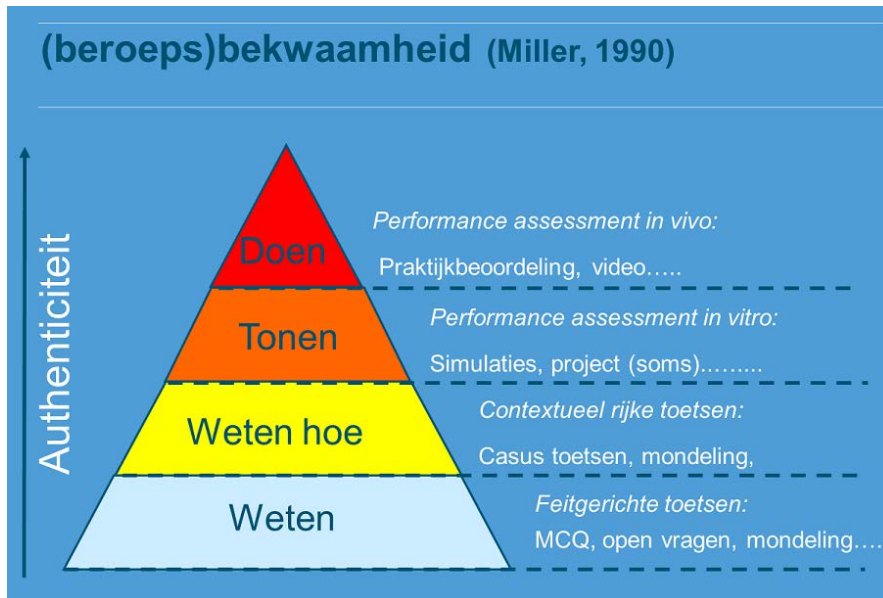
Authentieke beoordeling is in het beroepsonderwijs ontstaan na klachten uit het werkveld dat afgestudeerden onvoldoende voorbereid waren op de beroepspraktijk. Bovendien zou deze vorm van beoordelen studenten meer motiveren. Ten slotte zorgt actieve kennisconstructie ervoor dat leerlingen

opgedane kennis ook in nieuwe situaties kunnen toepassen.

Aan docenten de taak om te denken vanuit leeruitkomsten in plaats van vanuit de lesmethode. Een goede beoordeling hoort daarbij.

Piramide

Om gericht te kunnen nadenken over wat en hoe er beoordeeld moet worden maakt Gulikers gebruik van de Piramide van Miller (1990), waarin (beroeps)bekwaamheid is opgebouwd uit vier lagen:



Hoe hoger in de piramide, hoe belangrijker authenticiteit is. Dit geldt voor zowel instructie en leertaken als toetsen. Kennis (laag 1) is bijvoorbeeld te toetsen met een eenvoudige multiplechoicetest, die echter niet voldoet om te beoordelen hoe de student functioneert op zijn stageplek.

In het onderwijs, zeker ook in het VO, blijven toetsen vaak steken op de onderste twee lagen. Of de leersituatie is gericht op laag 3/4, terwijl de toetsing op laag 1 of 2 plaatsvindt. Gulikers benadrukt het belang van een goede aansluiting tussen instructie, leren en toetsing. Dat mag een open deur lijken, in de praktijk is vaak sprake van een mismatch.

Volgens diverse deelnemers is dat in kunstonderwijs niet aan de orde. Anderen betwijfelden dat weer. 'We denken misschien wel dat we goed beoordelen, maar is dit wel zo?' Daarbij is het ook belangrijk, zo vonden de aanwezigen, goed na te denken over wat je eigenlijk wilt beoordelen, de inzet of het resultaat. Daarna kun je een bijpassende toetsvorm kiezen.

Realistisch

Een authentieke toets moet de werkelijke praktijksituatie zoveel mogelijk benaderen. Gulikers ontwikkelde een model (5DM) met vijf dimensies van toetsing: taak, fysieke context, sociale context, vorm ofwel beoordelingsmethode en beoordelingscriteria. Over de authenticiteit van elke dimensie moet de docent nadenken.

Authenticiteit is hierbij (deels) subjectief. Of een leerling iets authentiek vindt, hangt af van zijn beeld van de werkelijkheid, (beroeps)praktijk en huidige belevingswereld. Dit kan verschillen van wat de docent authentiek vindt. Hoe authentieker een leerling de toets ervaart, hoe groter de leeropbrengsten. Dit vraagt om bezinning van de docent op vragen als: Hoe zie ik de kunst- en cultuurpraktijk? Wat wil ik mijn leerlingen bijbrengen? Wat is de belevingswereld van mijn leerlingen?

Gulikers besloot haar workshop met enkele misvattingen over authentieke toetsing. Het is bijvoorbeeld niet alles of niets ('Ik kan het niet volledig authentiek maken vanwege tijd, geld, faciliteiten, dus authentiek toetsen kan niet in mijn vak'). Dat ze alleen mogelijk zijn in het beroepsonderwijs of

altijd in de praktijk zou moeten plaatsvinden, klopt ook niet. Authentieke toetsing hoeft ook niet altijd leuk te zijn. En ten slotte, niet onbelangrijk voor het kunstonderwijs, portfolio's of reflectieverslagen zijn niet per definitie authentiek. 'Een uitgebreid portfolio met allerlei bewijsstukken beoordelen op 'inzet' is niet authentiek.'

Literatuur

Gulikers, J.T.M. (2010). Monitoringrapport Groen Proeven Pilots 2009-2010. Ede: AOC Raad.

Gulikers, J. T. M., Bastiaens, Th. J., Kirschner, P. A., en Kester, L. (2008). Authenticity is in the Eye of the Beholder: Student and Teacher Perceptions of Assessment Authenticity. *Journal of Vocational Education and Training*, 60 (4).

Gulikers, J. (2007). Authentiek beoordelen in een curriculum. *OnderwijsInnovatie*, 2, p. 11-14.

Gulikers, J. T. M., Bastiaens, Th. J., Kirschner, P. A., en Kester, L. (2006). Relations between student perceptions of assessment authenticity, study approaches and learning outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 32, p. 381-400.

Gulikers, J., Bastaens, Th., en Kirschner, P.A. (2005). Authentieke toetsing, de beroepspraktijk in het vizier. *OnderwijsInnovatie*, 2, 17-24.

Gulikers, J.T.M., Bastiaens, Th. J., & Kirschner, P.A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research & Development*, 52, 67-85.

3. Vakoverstijgend onderwijs en authentieke kunsteducatie

Hoe kan authentieke kunsteducatie ingezet worden als motor voor vakoverstijgend onderwijs? Die vraag stond centraal in de workshop van lerarenopleider en onderzoekster Esther Bos en docente Floor den Uyl.

Esther Bos (Hogeschool voor de Kunsten Utrecht en lerarenopleiding van de Universiteit van Leiden, ICLON) doet onderzoek naar cultuurgebaseerd onderwijs (CGO). Veel scholen werken met CGO-elementen, bijvoorbeeld elke vrijdagmiddag thematische museummodules of thematisch onderwijs op CGO-leest in de onderbouw.

Het Utrechtse Amadeus Lyceum wil deze vorm van leren als centraal uitgangspunt gebruiken en vroeg Bos om te onderzoeken hoe vakken kunnen samenwerken met kunst en cultuur als vertrekpunt. Dit onderzoek loopt nog. Bos' eigen definitie van CGO luidt levensecht onderwijs met als uitgangspunt een culturele stimulus, zoals een excursie of ervaring, waarbij wordt aangesloten bij de leefwereld en eigen inbreng van leerlingen en gebruikgemaakt wordt van alle mogelijkheden van de multiculturele samenleving. Leerstof wordt vakoverstijgend en thematisch aangeboden.

Er zijn veel overeenkomsten tussen authentieke kunsteducatie en CGO, zoals de nadruk op levensecht en betekenisvol leren en de relatie met de professionele (kunst)wereld. Verschil is dat CGO altijd vakoverstijgend is en niet per se kunsteducatie hoeft te betreffen.

Kerkgids

Vraag is of authentieke kunsteducatie ook ruimte biedt voor vakoverstijgend werken en dit mogelijk zelfs kan stimuleren. Floor den Uyl (docente CKV, Kunst Algemeen en beeldende vormgeving op het Spinoza Lyceum in Amsterdam) gaf een voorbeeld uit de praktijk. Tijdens de master Kunsteducatie aan de AHK ontwikkelde ze de lesmodule *Kerken Kijken Utrecht: de leerling als gids*.

Toen ze het onderwerp kerkcultuur in de middeleeuwen moest behandelen, ging ze op zoek naar een aantrekkelijke werkvorm. Ze klopte aan bij de organisatie Kerken Kijken Utrecht (KKU) en

ontwikkelde een project waarbij leerlingen werden opgeleid als kerkgids. Eerst krijgen ze een rondleiding door een officiële kerkgids. Daarna verzamelen ze, aan de hand van een werkblad, zelf informatie over verschillende onderdelen in de kerk en besluiten ze het project met een eigen rondleiding, waarbij ze worden beoordeeld door de officiële kerkgids. Naast dit kunsthistorische onderdeel maken leerlingen bij beeldende vorming een product, bijvoorbeeld een hedendaags glas in lood werk.

Onderzoeksvragen

Daarna zetten Bos en Den Uyl de deelnemers aan het werk. Ze moesten in tweetallen nadenken over suggesties voor vakoverstijgend werken bij het kerkproject. De deelnemers zagen tal van mogelijkheden en noemden vakken als geschiedenis, godsdienst en zelfs natuurkunde. Ook droegen ze desgevraagd tal van mogelijke kwesties of onderzoeksvragen aan die leerlingen in dit kerkproject zouden kunnen uitzoeken, zoals zingeving, ruimtebeleving, de rol van opdrachtgevers of verschillen in de oorspronkelijke en huidige functie van het gebouw. Er kwamen ook vragen. Zo hadden de deelnemers hun twijfels of het thema kerken wel aansloot bij de leefwereld van leerlingen. ‘Zijn ze wel direct gemotiveerd om dit te onderzoeken?’, vroeg iemand. Iemand gaf als tip om leerlingen ook elkaars rondleiding te laten beoordelen. De deelnemers benadrukten om de keuze van wat op te nemen in de rondleiding vooral aan de leerlingen over te laten. ‘Dan worden ze actiever en reproduceren ze niet alleen maar informatie van internet.’

Literatuur

Bos, E. en Vlastuin, J. (2010). Leren als levenskunst: cultuurgebaseerd onderwijs op het Amadeus Lyceum. In: Brigitte Dekeyzer (red.) *Education through art. Kunst- en cultuureducatie als motor van leren*. Apeldoorn: Garant Uitgeverij.

Van Boxtel, C. A. M. (red.) (2009). *Vakintegratie in de Mens- en Maatschappijvakken. Theorie en praktijk*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken en Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel.

Ottevanger, D. Vegt J. van der (2004). *De wereld in. De weg naar cultuurgebaseerd onderwijs*. Den Haag: Valerius pers.

4. De Musical Futures van Lucy Green

Leer leerlingen muziek zoals beginnende popmuzikanten elkaar muziek leren. Dat is het uitgangspunt van het Britse project Musical Futures. De deelnemers aan de workshop discussieerden over de praktische haalbaarheid hiervan.

Lucy Green onderzocht hoe beginnende popmuzikanten precies te werk gaan en formuleerde die kenmerken als uitgangspunten voor muziekonderwijs. Die uitgangspunten stonden centraal in de discussie, die, omdat Green door mist was verhinderd, geleid werd door Adri Schreuder, hoofd van de opleiding Docent Muziek van het Conservatorium van Amsterdam..

Vriendengroepje

De eerste twee uitgangspunten – laat leerlingen werken vanuit een vriendengroep en stimuleer peer-directed leren – riep meteen al de nodige vragen op. Is dit wel werkbaar in een klassensituatie? ‘Gaat het niet veel meer om muzikaal gelijkgestemden dan om vrienden?’ vroeg bijvoorbeeld iemand onder verwijzing naar de biografie van Keith Richards. Bovendien, denkt een ander, wordt in die vriendengroepjes vast het minste gepresteerd: ‘Die gaan lekker chillen, niet werken.’ En wat doe je met die paar leerlingen in de klas die altijd overblijven?

Green kon in haar Skype-lezing mensen op enkele van deze punten geruststellen: in praktijk schoten er zelden leerlingen over. Sommigen begonnen wel in hun eentje, maar vonden uiteindelijk toch

aansluiting bij een groepje. En inderdaad vonden leerlingen elkaar ook muzieksmaak.

Eigen muziek

Ook het derde uitgangspunt – leren start vanuit muziek die leerlingen zelf kiezen en waarmee ze zich kunnen identificeren – riep de nodige discussie op. Sommige deelnemers merken op dat dit eigenlijk al de praktijk is op veel vmbo-scholen.

Toch toonde niet iedereen zich daar gelukkig mee. De muziekkeuze van leerlingen is namelijk nogal eens te hoog gegrepen: 'Ze kiezen vaak te moeilijke nummers die ze dan niet kunnen uitvoeren, omdat ze de muzikale parameters niet beheersen', zoals iemand zei. Zeker als leerlingen het echt op eigen houtje moeten doen, zoals in het Britse project, lijkt dat gedoemd te mislukken. Een ander risico is dat de muzikale leerlingen het werk doen, terwijl de anderen 'blijven hangen in de minder muzikale taken'. Anderen zeiden, zoals ook Green later in haar keynotelezing, dat het er in peerlearning juist om gaat dat leerlingen van elkaar gaan leren door elkaar te imiteren. En omdat ze op elkaar aangewezen zijn, gebeurt dat ook.

Leerlingen moeten, het vierde uitgangspunt, leren luisteren zonder notatie. Kenmerkend is bovendien dat er een nauw verband bestaat tussen de verschillende vaardigheden: luisteren, componeren, improviseren en uitvoeren. Leren gaat niet lineair, maar kriskras. Soms is een eerste spontane uitvoering beter dan halverwege het leerproces. Dat is niet erg, zou Green later betogen. Het betekent dat leerlingen aan het leren zijn. Aan docenten de taak zich terughoudend op te stellen, niet in te grijpen en vooral te observeren wat er gebeurt. De docenten gingen ervan uit dat de leerlingen niet aan de slag zouden gaan, maar het tegendeel bleek waar: ze bleken juist zeer gemotiveerd. Dat ene uurtje authentiek muziekonderwijs in de week wierp dus vruchten af.

Literatuur

Zie de website van het project www.musicalfutures.org

De inaugurele rede van Lucy Green *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom* (2005) is in ingekorte en iets gewijzigde versie verschenen als artikel in *Cultuur + Educatie* 31.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school. A new classroom pedagogy*. London: Ashgate.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.

5. De wereld verkennen met Wanita

Wanita is een Nederlands praktijkvoorbeeld van authentiek (kunst)onderwijs. In haar workshop vertelde onderzoekster Wil Oud hoe dit concept op vier basisscholen vorm heeft gekregen.

In 2001 startten in Rotterdam de eerste basisscholen die volgens het Wanita-concept (genoemd naar een gefingeerde leerling) hun onderwijs vernieuwden. Wanita is een vorm van authentiek leren waarin verwondering en eigen vragen van leerlingen de basis vormen voor kunstzinnige oriëntatie en oriëntatie op zichzelf en de wereld.

Traditioneel, zo vertelde Wil Oud (Kohnstamm Instituut), staat kunstonderwijs los van overige vakken, bij Wanita is het idealiter geïntegreerd. De klas kiest een thema, waarna leerlingen in groepjes subthema's gaan uitwerken en hun bevindingen presenteren aan medeleerlingen. De leerkracht fungeert als coach: iemand die wel de weg, maar niet het antwoord wijst.

Eigen draai

Oud monitorde tussen 2003-2007 de ontwikkeling en de praktijk van het Wanita-concept op vier basisscholen (Bloemhof, Blijvliet en de Internationale Schakelklas (ISK) Nieuw Zuid in Rotterdam en de Prinses Irene in Krimpen aan de Lek). Het blijkt dat de scholen een eigen draai aan het concept geven. Zo wordt kunsteducatie vaak niet met alle vakken geïntegreerd, maar alleen met wereldoriëntatie. En voor de ISK-leerlingen, die vaak nauwelijks Nederlands spreken, bleek geheel vraaggericht werken niet haalbaar, daar is gekozen voor opdrachtgestuurd werken.

In de workshop zoomde Oud in op de randvoorwaarden deskundigheid en organisatie. Dat bleken in praktijk obstakels om authentieke kunsteducatie te realiseren. Het kost tijd alvorens leerkrachten echt in staat zijn papieren principes te vertalen naar de lespraktijk. 'En als er dan veel wisselingen in het team zijn, moet telkens het wiel opnieuw worden uitgevonden.' Te meer daar een rode Wanita-draad op schoolniveau, althans in 2007, nog ontbrak. Verder bleven kunstenaars, van binnen of buiten de school, nog te veel aanbodgericht werken.

Borging

Ouds verhaal riep verschillende vragen op. Zo vroeg Ank Bredevoort zich af of binnen Wanita kunst louter als middel wordt benut. 'Dan heb je dus een les 'Wat leeft er in de sloot?' en mogen kinderen daarna vissen knutselen. Ik had gedacht dat het bij Wanita andersom was, maar dat zie ik nog niet.' Oud antwoordde dat kunst ten dienste staat aan de ontwikkeling van kinderen, maar dat de kunstzinnige ontwikkeling daarbij inbegrepen zit.

PO-schooldirecteur Ria Fruyn, op zoek naar een cultureel concept voor haar eigen school, vroeg zich af wat de reden voor scholen was om met Wanita te beginnen. En of er voldoende tijd is voor zowel kunstinhoud als topo en taal. En wat, wilden de aanwezige weten, zijn precies de voorwaarden voor succes?

Organisatie en draagvlak, zo stelde Oud, zijn onontbeerlijk. Op drie van de vier scholen is het concept anno 2011 redelijk geborgd. Althans naar zeggen van de directeuren, want Oud heeft dat (nog) niet onderzocht. 'Staat het opgenomen in het schoolbeleidsplan?' vroeg Karin Hooegeveen (Sardes), 'dat is altijd een betrouwbare indicator.'

Fruyn weet dat draagvlak creëren moeilijk is. 'De leerlingen zijn niet het probleem, leerkrachten en niet te vergeten ouders wel.' Anderen voegen eraan toe dat de toch al hoge belasting van docenten echt een knelpunt is. Er liggen tussen ideaal en praktijk van authentieke kunsteducatie kortom de nodige obstakels.

Literatuur

Oud, W. (2007), *Ontwikkeling en implementatie van het Wanita-concept. Afsluiting van de monitor. SCO-rapport 788*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam

Oud, W. mmv Ledoux, G. (2006), *Ontwikkeling en implementatie van het Wanita-concept. SCO-rapport 749*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam

6. Motivatie en het nieuwe leren

In haar workshop stond onderzoekster Thea Peetsma uitgebreid stil bij het begrip motivatie en vertelde ze in hoeverre authentiek leren de motivatie van leerlingen kan vergroten.

Thea Peetsma (Afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam) doet onder meer onderzoek naar de motivatie van leerlingen en naar onderwijsvernieuwingen die beogen die motivatie te verhogen, zoals het nieuwe leren.

Ze begon de workshop met een klein college over motivatie. Zin in leren heeft alles te maken met iemands doelen voor, verwachtingen over en welbevinden in het onderwijs.

Zelfvertrouwen

Lerenden, zo legde Peetsma uit, kunnen intrinsiek en extrinsiek gemotiveerd zijn. Simpel gezegd: ze werken voor zichzelf (meer weten, iets bereiken) of voor een ander (beloning, straf). Al zijn dit niet altijd zulke uitersten als ooit werd voorgesteld, er is eerder sprake van een glijdende schaal.

Als docent moet je intrinsiek gemotiveerde leerlingen blijven voeden in hun motivatie. Dat kan door hen autonomie te bieden, vooruitgang te laten ervaren en een gevoel van verbondenheid te creëren (*self-determination theory*).

Verwachtingen, de tweede pijler onder motivatie, hebben te maken met zelfvertrouwen van de leerling (*self-efficacy theory*). Welbevinden ten slotte kan te maken hebben met de uitvoering van de taak, de relatie met leraren of medeleerlingen of met de thuissituatie van de leerling.

Tot en met ongeveer elf jaar maken kinderen nog geen onderscheid tussen wat iemand kan en de training die daarvoor vereist is. Zij zien alleen dat iemand iets heel goed kan en realiseren zich niet hoeveel werk daaraan ten grondslag ligt. In de puberteit neemt de leermotivatie af. Jongeren hebben andere behoeften en interesses dan school. Vrijtijdsbesteding in het hier en nu concurreert bovendien met de aandacht voor de toekomstige beroepsloopbaan.

Zelfgereguleerd leren

Onder de noemer 'het nieuwe leren' hebben diverse VO-scholen hun onderwijs vernieuwd, gericht op verbetering van de motivatie, leervaardigheden en leerprestaties van leerlingen. Deze vernieuwingen - hetzij in instructie, hetzij in het gehele onderwijsconcept - vertrekken vanuit de volgende uitgangspunten:

- aandacht voor zelfgereguleerd leren (leren als actief en intentioneel proces)
- en voor metacognitie (hoe leer ik?)
- ruimte voor zelfverantwoordelijk leren
- authentieke leeromgeving
- leren beschouwd als een sociale activiteit
- gebruik van ict

Peetsma voerde samen met collega's een reviewstudie uit naar de effecten van deze zes uitgangspunten op de motivatie en het leren van leerlingen. Daaruit bleek onder meer dat onbegeleid leren niet effectief is. Begeleide instructie of ondersteuning door een stimulerende docent laten wel goede resultaten zien. Ict biedt veel oefenmogelijkheden. Portfolio's zijn weinig effectief zolang er geen einddoel is bepaald en docent en leerling er niet over in gesprek gaan. Een authentieke leeromgeving ten slotte blijkt motiverend en het lijkt erop dat leerlingen opgedane kennis ook weten toe te passen in nieuwe contexten.

Vanuit de deelnemers kwam de vraag hoe je als docent zowel kunt vertrekken vanuit de fascinatie van leerlingen als hen vakkennis kunt bijbrengen. Peetsma's antwoord: maak leerlingen vooral duidelijk wat het traject en einddoel is. Coach leerlingen dusdanig dat ze onderweg niet verdwalen.

Literatuur

Boekaerts, M. (2011). 'Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning'. In: Zimmerman, B. & Schunk, D. (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, p. 408-425. New York: Routledge.

Oostdam, R., Peetsma, T., en H. Blok (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningsnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.

Blok, H., Oostdam, R. en T. Peetsma (2006). *Het nieuwe leren in het basisonderwijs: een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.

Peetsma, T. (1992). *Toekomst als motor? Toekomstperspectieven van leerlingen in het voortgezet onderwijs en hun inzet voor de school*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.

7. De consternatiecompetentie: authentiek leren in het mbo

In deze workshop zette dansdocent Marga Alta-Douma de aanwezigen aan hun handen te laten wapperen. Al doende ontdekten ze wat een authentieke lesopdracht is.

De dansopleiding van het Art & Entertainment College van het ROC Amsterdam leidt studenten op tot allround uitvoerend danser en (zelfstandig) choreograaf, vertelde docent Marga Alta-Douma. Afgestudeerden komen onder meer terecht in de creatieve industrie, waar artistieke ondergeschikt is aan commercie (bijvoorbeeld de reclamewereld of amusement tijdens cruises); in het theaterwerkveld (zoals musicals) of educatie (zoals teamtrainingen). De kans dat ze doorstromen naar een kunstacademie is klein. Daarom wordt in de opleiding niet alleen veel aandacht besteed aan vaktechnische, maar ook aan beroepsvaardigheden als samenwerken, organiseren en problemen oplossen. Al vanaf het eerste jaar lopen de studenten stages, in de vorm van ateliers, voorstellingen en miniproducties die ze zelf moeten draaien. In het vierde jaar vindt een scholentournee plaats.

In het diepe

Douma-Alma gaf een voorbeeld van een authentiek element in de dansopleiding. Regelmatig worden experts van buiten de school binnengehaald, bijvoorbeeld een expert in Afrikaanse dans. De studenten krijgen dan als opdracht: maak je de nieuwe danstechniek eigen, mix hem met de dansvormen die je al kent tot een nieuwe danstechniek en maak een voorstelling die je over drie weken in het theater uitvoert.

'En dan doet de consternatiecompetentie haar intrede', vertelde Douma-Alta. Docenten gooien studenten met deze opdracht opzettelijk in het diepe: 'Net als in een echte werksituatie moeten ze onder tijdsdruk intensief samenwerken en worden ze afgerekend op hun prestaties.' Die druk krijgen studenten ook op diverse andere momenten tijdens de opleiding opgelegd. Zo zijn er met grote regelmaat viewings voor voorstellingen waaraan de studenten werken, waarbij ze tussentijds aan een panel van docenten moeten laten zien hoe ver ze al zijn. Confronterend, want studenten zien dan ook dat sommige van hen al lang voor de datum van de voorstelling klaar zijn, terwijl anderen op dat moment nog niets hebben. Ook hier zorgen competitie en stress, net zoals in het 'echte leven', voor de consternatiecompetentie.

Fanatiek

De workshopleidster liet het niet bij woorden alleen. Ze liet de deelnemers zelf ervaren hoe het is om onder druk te presteren. In groepjes moesten ze binnen tien minuten een choreografie bedenken en instuderen. Ze werden begeleid door derdejaarsstudenten van het ROC, die daarmee meteen een authentieke opdracht vervulden.

De deelnemers stonden eerst nog wat onwennig naast elkaar, maar al snel werden ze fanatiek. Eén groepje had meteen de smaak te pakken en was het snel eens over de choreografie, terwijl een ander groepje heel wat meer moeite had om 'uit het hoofd' en 'in het lijf' te raken. 'Hoe meer tijd je hebt om erover na te denken, hoe minder het lukt', vertelde Douma-Alta. Na tien minuten presenteerden de drie groepen hun choreografie op muziek, onder luid applaus van de anderen.

Leerzaam, oordeelden de deelnemers. 'Het is echt intimiderend als het groepje naast je al klaar is terwijl jijzelf nog helemaal niks hebt!' Ook waren ze zeer te spreken over de begeleiding door de studenten. 'Ik wil jullie wel inhuren, als energizer voor mijn team!' aldus een van de deelnemers.

Literatuur

Hoorn, M. van, IJdens, T. (red.) (2010). Creatieve mbo-opleidingen tussen talentontwikkeling en arbeidsmarkt. *Cultuur + Educatie 29*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.