



Samenvatting MOOSS Methodiek

Meer lezen? Zie ons handboek: Mooss & Marijke Van Eeckhaut (2013). *Kunst- en erfgoededucatie. Theorie en praktijk*. Leuven: Acco.

De kunst- en erfgoededucatie van Mooss vertrekt van het uitgangspunt dat leren een actief en persoonlijk proces is. Mensen geven betekenis aan nieuwe ervaringen en ideeën door ze op hun eigen manier te verbinden met wat ze al kennen en kunnen. Zo ontstaan nieuwe, aangepaste of uitgebreide inzichten, concepten en vaardigheden, die blijven omdat ze verankerd en actief verworven zijn.



Een voorbeeld kan dat verduidelijken. Als wij rond De Notenkraker zouden willen werken, dan streven wij niet naar een uitvoering van (een scène van) dat ballet, waarbij we de rollen verdelen en aan de nodige vaardigheden werken. We zouden wel De Notenkraker als startpunt nemen, om dan samen met de deelnemers op zoek te gaan naar betekenissen en om samen allerlei vormen van uitdrukken in woord, beeld, geluid, lichaams-expressie etc. te verkennen.

Daarbij moedigen we verschillende benaderingen en uitkomsten aan, die de deelnemers tegelijk geruststellen en uitdagen, en die een verrijking vormen voor het proces en het resultaat.

Deze manier van werken hebben we niet enkel ontwikkeld op basis van onze praktijkervaring, maar we vinden er ook argumenten en handvaten voor in educatie- en leertheorie. In het onderstaande bespreken we eerst kort de twee belangrijkste theorieën waarop onze methodiek steunt, om vervolgens de krachtlijnen van de methodiek te schetsen.



1. De constructivistische educatietheorie zoals beschreven door George E. Hein

Een eerste belangrijke theoretische ondersteuning voor onze methodiek is de constructivistische educatietheorie zoals beschreven door George E. Hein.¹ Hein licht toe welke componenten van belang zijn voor een educatietheorie (namelijk een visie op leren en een visie op kennis) en hoe verschillende visies noodzakelijkerwijs leiden tot een andere aanpak. Hij biedt niet alleen inzicht in deze componenten en aanpak; door de vergelijking van de educatietheorieën wordt heel duidelijk welke methodiek geschikt is voor welke uitgangspunten, en waar je dus precies mee bezig bent als je een bepaalde aanpak hanteert.

1 George E. Hein (1998). *Learning in the Museum*. Londen & New York: Routledge. Zie voor een uitgebreidere samenvatting dan het onderstaande ons handboek (2013). Hier vind je ook nog drie andere theorieën waar wij inspiratie uit halen.



1.1

Leertheorie

transmissie-absorptie



constructie

Wat is jouw visie op leren? Er zijn verschillende antwoorden mogelijk op deze vraag, en die situeren zich allemaal op een as tussen twee polen. Er bestaan dus verschillende leertheorieën, en een belangrijk verschil is of je gelooft dat we leren door passief informatie op te nemen of dat we leren door actief betekenis te ontwikkelen.

Op de ene pool ga je ervan uit dat leren een kwestie is van transmissie en absorptie. Je vertrekt vanuit datgene wat je wil aanleren, deelt die kennis op in hapklare brokjes die je van gemakkelijk naar moeilijk rangschikt (of van minder naar meer gevorderd) en die je dan in die volgorde aanleert. De leerling/deelnemer is passief en absorbeert de kennis zonder meer. Jij bent de expert, en de leerling/deelnemer heeft daar niets aan toe te voegen. Hij/zij is als een vat dat je steeds verder vult, en je verwacht dat hij/zij de toegevoegde kennis identiek kan reproduceren. Dit is het verhaal van de eenrichtingsles, de monoloog, de training: rechtlijnig en hiërarchisch gestructureerd.

Op de andere pool ben je van mening dat leren een actief proces is, waarin betekenis wordt geconstrueerd. De leerling/deelnemer probeert betekenis te geven aan de fenomenen waarmee hij/zij zich geconfronteerd ziet, door het nieuwe met het oude te verbinden. Leren is geen kwestie van het vat verder vullen, maar van het mentale netwerk van opgeslagen feiten, opgebouwde overtuigingen etc. te reorganiseren en uit te breiden. Hoe past dat in wat ik al weet? Soms wordt in dat proces informatie toegevoegd (assimilatie), maar het kan bijvoorbeeld ook resulteren in de bevestiging van een overtuiging of in het bijstellen van een visie (accommodatie). Kennis, begrip en vaardigheden ontwikkelen steeds verder, maar op een persoonlijke manier.

De visie op de lerende persoon is op de twee polen heel verschillend. Bij transmissie-absorptie zie je hem/haar als een abstracte figuur zonder eigen verhaal of achtergrond, een van de vele vaten die je verder moet vullen en die eigenlijk onderling inwisselbaar zijn. Bij constructie staat de lerende persoon centraal en vertrek je van verschillende interesses en manieren van werken: mensen zijn niet zomaar inwisselbaar, maar vragen een aangepaste benadering. Voor sommigen werkt de klassieke uitleg/les goed, anderen zullen graag zelf dingen opzoeken en uitproberen bijvoorbeeld. Op de pool transmissie-absorptie voorzie je één manier van aanpakken (hiërarchisch gestructureerd) en vertrek je van de inhoud die jij wil aanbrengen, op de constructiepool voorzie je veel verschillende manieren van aanpakken (waaronder transmissie) en veel verschillende inhoudelijke invalshoeken.

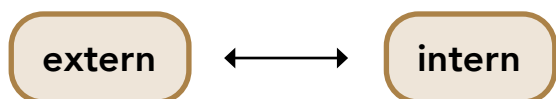
1.2

Kennistheorie

Wat is jouw visie op kennis? Ook op deze vraag zijn verschillende antwoorden mogelijk, en die situeren zich eveneens op een as tussen twee polen. Er bestaan dus verschillende kennistheorieën, en een belangrijk verschil is of je gelooft dat kennis onveranderlijk en waar is of dat kennis steeds verder ontwikkelt op basis van hypothese en experiment, en dus op ieder moment een constructie is.

Op de ene pool ben je van mening dat kennis een waarheid is die los van ons bestaat, onafhankelijk van onze interpretaties. Kennis bestaat dus als een externe realiteit. We verwerven kennis bij voorkeur door erover te redeneren en te praten.

Op de andere pool geloof je dat we zelf kennis construeren, gebaseerd op praktische ervaring en het onderwerpen van onze ideeën aan experiment. Deze interne constructies komen niet noodzakelijk overeen met iets buiten ons: het bestaan van een externe realiteit wordt niet per se ontkend, maar we hebben geen manier om die te kennen. Er is enkel de kennis die we zelf construeren.

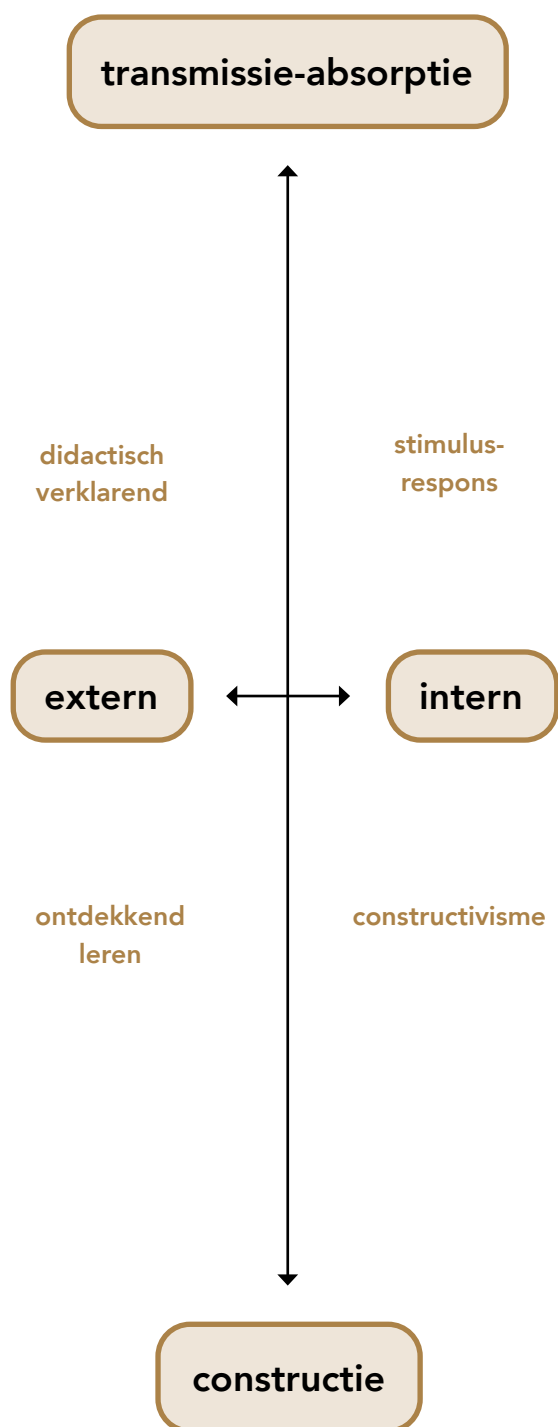


Op de twee polen bestaan feiten: een appel valt naar beneden, een leger overschrijdt een landsgrens, een kunstenaar beschildert een doek. Wanneer je in externe kennis gelooft, figureren deze feiten in één waar verhaal: de zwaartekracht, het ontstaan en verloop van een oorlog, de bedoeling van de kunstenaar. Wanneer je uitgaat van interne constructie, kunnen deze feiten verschillende betekenissen dragen. De zwaartekracht maakt deel uit van ons steeds veranderend beeld van de wereld, het universum en de natuurwetten (er was een tijd waarin we riskeerden van de aarde af te vallen als we te ver over onze platte schijf zouden varen). Aan een oorlog zitten veel kanten, en het verhaal wordt heel erg door je perspectief bepaald: de versies van winnaar en verliezer, staf en voetvolk, leger en burgerbevolking, mannen en vrouwen ... en dynastieke, politieke, economische, sociale standpunten ... moeten samen aan bod komen om een genuanceerd beeld te schetsen. We weten ook niet alles: veel is verloren gegaan in de plooiën van de tijd, andere dingen hebben we niet gezocht omdat we er vanuit ons standpunt niet aan denken. Er kan geen definitief, objectief verslag worden geschreven: er is niet één waarheid, het is altijd iemands waarheid. En dat geldt natuurlijk ook in de kunsten - zelfs de kunstenaars zelf worden door hun eigen creaties verrast: een kunstwerk is zoveel meer dan de intentie van de maker.

Op de externe pool werk je met de inhoud die jij wil brengen. Je geeft een uitleg, toont hoe het moet, biedt het ware verhaal of de juiste toepassing. Op de interne pool interpreteer je samen met de leerling/deelnemer. Je bekijkt je onderwerp vanuit verschillende perspectieven, en onderzoekt samen de context, mogelijkheden, parallellen en contradicties. Je komt tot interpretaties, betekenissen of toepassingen, die open staan om later nog aan te passen of uit te breiden.

1.3

Educatietheorie



Deze verschillende visies op leren en kennis resulteren in vier grote families van educatietheorieën: didactisch verklarend, stimulus-respons, ontdekkend leren en constructivisme. Mooss vertrekt van de constructiepool (leren) en de interne pool (kennis); onze methodiek is dus gebaseerd op het constructivisme. Wij zijn ervan overtuigd – en zien dat ook dagelijks in onze praktijk – dat leren een actief proces is, waarbij iedereen een eigen instappunt heeft, een eigen manier van leren hanteert en tot eigen interpretaties komt. Het blijkt ook uit onderzoek dat betekenissen die persoonlijk relevant zijn, dus op een of andere manier aanknopen bij en voortbouwen op wat iemand al kent en kan, echt blijven hangen – en dat willen we natuurlijk bereiken met onze kunst- en erfgoededucatie.

Bij de didactisch verklarende benadering en het ontdekkend leren werk je toe naar het leren van de ‘waarheid’: die ene uitleg, toepassing, uitkomst. Het kan natuurlijk dat die uitleg een persoonlijke snaar raakt, maar de kans is veel kleiner dan bij het constructivisme, waar je op zoek gaat naar diverse inhoudelijke aanknopingspunten en samen tot relevante betekenissen komt. Bij het interpreteren van kunst en erfgoed zijn er zoveel invalshoeken die aanleiding geven tot inzichten.²

Een belangrijke kritiek op het constructivisme is dat het over niets meer zou mogen gaan en dat het vrijblijvend zou zijn. Maar constructivisme wil niet zeggen dat je alle inhoud loslaat, integendeel. Je beperkt je niet tot één uitleg, maar gaat net op zoek naar diverse inhoudelijke bouwstenen, waarbij je de deelnemers aanmoedigt om kritisch te denken, iets van alle kanten te bekijken, en zich er bewust van te zijn dat de context interpretaties beïnvloedt. Niet om het even wat is goed, het is de bedoeling om tot zo rijk mogelijke betekenissen te komen. Ook bij het ontdekken van beeldende, muzikale, performatieve, audiovisuele ... technieken, het maken van een tentoonstelling, het ontwikkelen van een project, het begeleiden van een groep van onze kunstjeugdbeweging ... stimuleren we onze deelnemers/participanten/vrijwilligers niet tot één ‘juiste’ uitkomst, maar om met verschillende bouwstenen aan de slag te gaan en tot een persoonlijk, rijk resultaat te komen.

² Stimulus-respons is gericht op het aanleren van gedrag (een bepaalde respons, cf. de hond van Pavlov) en is dus minder relevant in deze context.



Dat is ook het grote verschil tussen constructivisme en ontdekkend leren. De visie op leren is in beide educatietheorieën gelijk, maar bij ontdekkend leren probeer je het zo in te kleden dat het actieve en persoonlijke leerproces uitmondt in één vooraf vastgelegde uitkomst. Die ene interpretatie van een kunstwerk, die ene manier om theater te spelen, dat ene type van activiteit voor de kunstjeugdbeweging. Het aanpassen van een historisch kostuum zal binnen ontdekkend leren bijvoorbeeld zo worden omkaderd dat de deelnemer nadenkt over de beperking van de bewegingsvrijheid van de drager. Binnen het constructivisme zal de deelnemer gestimuleerd worden om de ervaring op verschillende manieren te bekijken, waarbij diverse uitkomsten mogelijk zijn: kon je deze kleding alleen aan- en uittrekken of had je hulp nodig, moesten deur-openingen en stoelen niet worden aangepast (bv. bij een hoepelrok), wat is de aard van het materiaal en van de versiering, hoe moest je dit onderhouden, wie was de maker, wie was de drager, hoeveel kostte dit, hoeveel had je ervan in je garderobe, bij welke gelegenheden werd dit gedragen, zou je zoiets zelf willen dragen, zien we hier nog invloeden van terug in de mode vandaag, waarom zou dit kledingstuk op die manier ontworpen zijn, wat zegt dit kledingstuk over het beeld van de man/vrouw in die tijd, roept het herinneringen op aan boeken, films, series, verkleedpartijen als kind etc. Dit zijn allemaal valabele pistes die naar gelang de interesses van de deelnemers kunnen worden aangeboden en/of verder worden uitgediept. Iedere piste of combinatie van pistes kan tot interessante inzichten leiden die een persoonlijke betekenis hebben voor de deelnemers en die tegelijk hun kennis uitbreiden rond het topic dat je wilde bespreken. Het is niet die ene uitkomst, maar het is ook geen vrijblijvend 'meninkje'.

Om die resultaten te halen, stelt het constructivisme dat je de deelnemer moet ondersteunen in zijn/haar leerproces, dat actief en persoonlijk is. Dat staat dus in schril contrast tot het klassieke doceren van de didactisch verklarende benadering, wat niet uitsluit dat een uiteenzetting of een demonstratie een interessante aanpak kan zijn. Maar dan niet als enige manier van leren, wel als een optie of onderdeel: wie kiest voor het constructivisme vertrekt van verschillende achtergronden en houdt rekening met verschillende manieren van leren. Het eerste punt houdt in dat je oog hebt voor de bagage die mensen meebrengen, voor hun interesses en voor aanknopingspunten. Het tweede punt houdt in dat je een omgeving creëert waarin iedereen op een gepaste manier uitgedaagd en gestimuleerd wordt om te leren: een omgeving waarin deelnemers kunnen ervaren, manipuleren, experimenteren, theoretiseren, verifiëren, concluderen, denken, doen en voelen, en zo hun eigen leren vormgeven. We hebben allemaal onze persoonlijke voorkeuren in leren, en om daar meer vat op te krijgen, gebruikt Mooss de leerstijltheorie van David Kolb.



2.

Het ervaringsleren volgens David Kolb

Kolb doet onderzoek naar hoe wij leren van onze ervaringen. Hij stelt dat het belangrijk is dat we leren als een proces begrijpen, en niet als iets wat een vooraf bepaald resultaat moet opleveren. Kennis is volgens zijn bevindingen geen vaststaand gegeven: concepten worden gevormd en aangepast door ervaringen, in een continu proces. Het is de lerende persoon die het proces vormgeeft en de uitkomst bepaalt. Met zijn theorie, die dus perfect aansluit op de constructivistische educatietheorie, legt hij de structurele kenmerken van dit leerproces bloot en geeft hij ons handvaten om het te ondersteunen.³

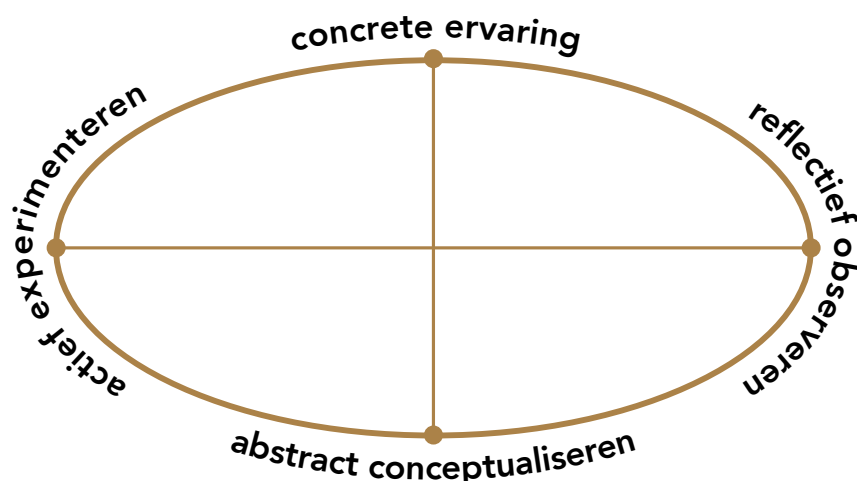
3 Zie onder meer: David A. Kolb (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall. Zie voor een uitgebreidere samenvatting dan het onderstaande ons handboek (2013).

2.1

Vier manieren van leren

Kolb stelt dat we vier basismanieren van leren gebruiken, en dat we ons die allemaal als kind eigen maken. Het zijn heel uiteenlopende manieren om met de wereld om te gaan.

Twee manieren van leren hebben te maken met de wijze waarop we grip krijgen op de wereld: meer concreet of meer abstract. Bij **concrete ervaring** draait het om betrokkenheid bij ervaringen en echte situaties. De nadruk ligt meer op de unieke en complexe realiteit dan op theorie en veralgemeningen, meer op voelen dan op denken. Beslissingen zijn meer intuïtief dan wetenschappelijk. Menselijke relaties zijn belangrijk. Bij **abstract conceptualiseren** draait het om logica, ideeën en concepten. De nadruk ligt meer op het creëren van algemene theorieën dan op een intuïtief begrip van een uniek, specifiek gegeven, meer op denken dan op voelen. Systematische planning, nauwkeurigheid en analyse zijn belangrijk. Een voorbeeld om te verduidelijken: je kan rozen kennen door al eens een roos gezien en geroken te hebben (concrete ervaring) en je kan weten wat een roos is door erover gelezen te hebben (abstract conceptualiseren).





De twee andere manieren van leren hebben te maken met de wijze waarop we informatie verwerken: door te reflecteren of door te doen. Bij **reflectief observeren** staat het begrijpen van de betekenis van ideeën en situaties door zorgvuldige observatie, beschrijving en reflectie centraal. Verschillende perspectieven en een weloverwogen, onpartijdig oordeel zijn belangrijk. De eigen gedachten, gevoelens en intuïtie spelen een rol bij het vormen van een mening. Bij **actief experimenteren** staat het realiseren van dingen centraal: invloed uitoefenen op de omgeving, mensen beïnvloeden, situaties veranderen. Het is geen probleem om risico's te nemen om doelen te bereiken. De nadruk ligt meer op praktische toepassingen en doen dan op reflectief begrijpen en waarnemen. Om bij ons voorbeeld te blijven: je kan meer te weten komen over rozen door er meer over op te zoeken en ze te bestuderen (reflectief observeren) of door er zelf mee aan de slag te gaan (actief experimenteren).

Niemand komt tot leren zonder een combinatie van twee van deze basismanieren: één om grip te krijgen en één om te verwerken. De vier basismanieren om met de wereld om te gaan zijn zoals gezegd zeer verschillend. Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat mensen bepaalde voorkeuren ontwikkelen en zich eerder via de ene manier van leren oriënteren dan via een andere. Het leerproces verloopt dus niet voor iedereen hetzelfde.

2.2 Vier leerstijlen

Zo'n combinatie van twee manieren van leren noemt Kolb een leerstijl. Er zijn vier elementaire leerstijlen.

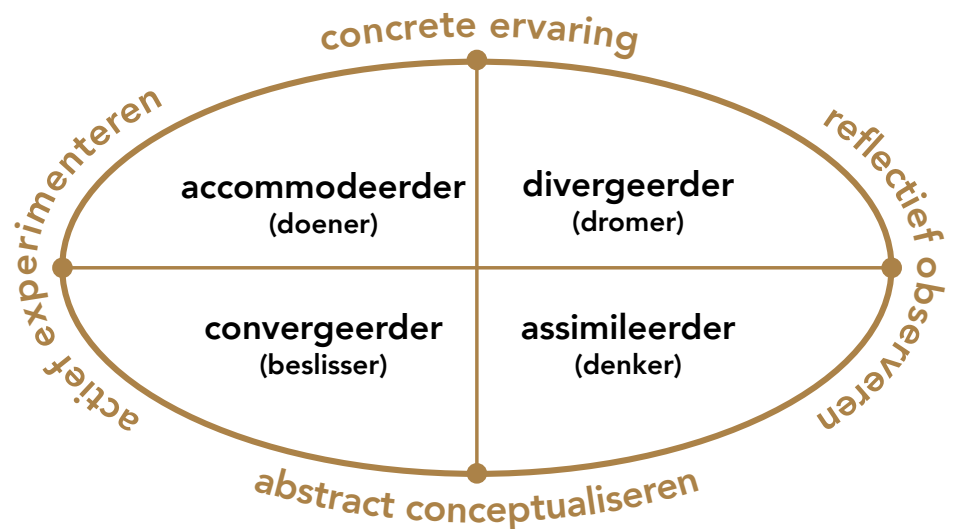
De **divergeerder (dromer)** bekijkt concrete situaties vanuit verschillende perspectieven en ziet betekenisvolle verbanden – ze zijn dus meestal goed in brainstormen. Ze zijn geïnteresseerd in mensen en waarden, zijn vaak fantasierijk en gaan dikwijls af op hun gevoel.

De **assimileerder (denker)** ontwikkelt theoretische modellen door uiteenlopende observaties te assimileren in één verklarend concept. Het belangrijkste is dat de theorie logisch samenhangt en nauwkeurig is, menselijke aspecten en praktisch nut spelen minder een rol.

De **convergeerder (beslisser)** lost problemen op, neemt beslissingen en vertaalt ideeën naar de praktijk. Ze vormen hypotheses om hun kennis in te zetten om specifieke problemen op te lossen. Ze geloven in één juist antwoord en houden meer van technische taken dan van sociale kwesties.

De **accommodeerder (doener)** handelt actief en brengt opdrachten tot een goed einde door mogelijkheden te zoeken en het risico niet te mijden. Ze passen zich aan veranderende omstandigheden aan, aarzelen niet om plannen af te voeren, gebruiken trial & error en hun intuïtie.





Onze voorkeuren voor bepaalde manieren van leren leiden ook tot een voorkeur voor één of een bepaalde combinatie van leerstijlen. In iedere groep mensen zullen steeds verschillende (combinaties van) voorkeursleerstijlen aanwezig zijn, maar Kolb heeft wel verbanden vastgesteld tussen leerstijlen en opleidingen en beroepen. Zo vinden we in verhouding meer divergeerders in de sociale sector (psychologie, verpleegkunde, sociaal werk), kunsten en communicatie; assimileerders in de wetenschappen, onderzoek en informatie (sociologie, theologie); convergeerders in de technologie (ingenieurs, ICT, medische technologie), economie en het milieu (land- en bosbouw); en accommodeerders in organisatie (management, publieke financiën, administratie) en business (marketing, overheid, human resources). De verschillende opleidingen en beroepen vragen specifieke vaardigheden, zoals meer analytische, meer beslissende of meer sociale vaardigheden, en trekken daardoor meer mensen aan die al een zekere voorkeur en/of aanleg voor die manier van werken hebben, terwijl die voorkeur door de studie en de carrière ook verder wordt gestimuleerd.

Ieder van ons vult een leerstijl echter op een unieke manier in. Je moet het niet zien als een onveranderlijk patroon dat een persoon zou volgen, maar als een kader waarbinnen je keuzes maakt: binnen een leerstijl bestaat er veel variatie. Daarom moeten we opletten dat we geen etiketten op mensen plakken: de ene divergeerder is de andere niet (zeker de simpele benamingen dromer-denker-beslissers-doener kunnen aanleiding geven tot stereotypering). Bovendien gebruiken we allemaal alle leerstijlen: voor een compleet leerproces moeten we alle manieren van leren combineren (waarin we naargelang onze voorkeur accenten leggen), en we zetten ook zwaarder in op een andere dan onze voorkeursleerstijl als de situatie daarom vraagt. Kolb zegt ook dat de ene persoon in de loop van de tijd steeds meer de verschillende leerstijlen integreert, terwijl de andere zijn/haar leven lang een duidelijke voorkeur blijft hebben.



2.3 Leren

Het gebruik van één leerstijl leidt tot een vorm van gespecialiseerde kennis. Een combinatie van twee naast elkaar liggende leerstijlen (dus drie van de vier manieren van leren) geeft een meer complete vorm van leren, maar de combinatie van de vier leidt tot het sterkste leerproces: het ervaren en waarnemen van een situatie, het vormen van een theorie, het formuleren en uittesten van een hypothese wat aanleiding geeft tot een nieuwe ervaring die dan weer geobserveerd en geanalyseerd kan worden met aanpassingen aan de theorie en de daarop gebaseerde actie tot gevolg etc. Het leerproces valt te vergelijken met een spiraalvormige beweging langs de verschillende manieren van leren: we bewegen tussen actie en observatie, tussen betrokkenheid en objectiviteit; voelen, waarnemen, denken en doen komen allemaal aan bod. Het proces zet zich altijd maar voort waardoor het steeds verder verfijnt, en het individu zich ook steeds verder ontwikkelt.

Mooss wil deelnemers ondersteunen in hun persoonlijke leerproces. Aangezien we allemaal voorkeuren hebben in onze manieren van leren, zullen we beter leren als we onze voorkeursleerstijl kunnen gebruiken, het is een comfortabel en veilig vertrekpunt. Tegelijk streven we naar complete leerprocessen en de ontwikkeling van de vaardigheden van de deelnemers. Elke leerstijl heeft zijn sterke en minder sterke kanten; we moeten onszelf uitdagen om aan de zwakkere punten te werken. Een eenzijdige aanpak is voor de ene een veilige situatie en voor de andere misschien pure uitdaging, waardoor geen van beiden een rijk leerproces zal ontwikkelen.

De opdeling die Kolb maakt in manieren waarop je grip krijgt op de wereld (concrete ervaring en abstract conceptualiseren) en manieren waarop je informatie verwerkt (reflectief observeren en actief experimenteren), vestigt ook de aandacht op het feit dat je zowel moet variëren in de manier waarop je informatie aanbiedt, in soorten informatie, als in de manier waarop informatie verwerkt kan worden. Het gaat dus niet alleen om het verschil tussen observeren en doen, maar ook om het verschil tussen het concrete en specifieke, en het algemene en conceptuele.



3. Mooss-methodiek: handvaten voor de praktijk

De Mooss-praktijk vertrekt van het uitgangspunt dat mensen actief leren en hun leerproces zelf in handen hebben. Dat wil echter niet zeggen dat het leren vanzelf zal gebeuren. In veel gevallen is het nauwkeuriger om te stellen dat de deelnemer zijn leerproces mee vormgeeft. Er is dus wel degelijk nood aan begeleiding, aan uitdagen, stimuleren en motiveren, en aan het creëren van een situatie waarin verschillende manieren van leren mogelijk zijn en aangemoedigd worden.

Omdat begeleider en deelnemers de verantwoordelijkheid voor het leerproces delen, wordt de begeleiding zelfs complexer. Er is nood aan veel variatie om de verschillende achtergronden, interesses en leervoorkeuren aan te spreken en te ondersteunen, en door de input van de deelnemers kunnen allerlei onvoorspelbare dingen gebeuren. De begeleider moet verschillende soorten informatie verzamelen, van uiteenlopende aard en vanuit diverse invalshoeken, deze met de groep delen en het leerproces begeleiden, maar de deelnemers zijn wel gelijkwaardige partners die eveneens bagage en strategieën meebrengen in het leerproces. De begeleider heeft bijgevolg zowel een uitgebreide kennis van het onderwerp nodig, als inzicht in hoe hij een leerproces op gang kan brengen en houden voor een publiek met uiteenlopende leervoorkeuren. Wat dat methodische betreft, bieden we in het onderstaande een aantal praktische handvaten.

Een eerste belangrijk punt zijn de doelstellingen: we willen rond een bepaald onderwerp werken en de kennis van de deelnemers uitbreiden en hen goesting geven in meer. We vertrekken van de concepten die de deelnemers ter zake hebben, maar beperken ons er niet toe: we stimuleren hen om hun bestaande kaders verder te ontwikkelen, nieuwe dingen te zien, te ervaren en te begrijpen, ruimere verbanden te leggen. Het is niet de bedoeling dat er een zeer specifiek resultaat wordt neergezet (een norm wordt gehaald), maar wel dat iedereen zijn/haar kennis, houding en vaardigheden ontwikkelt. Daarvoor is het evenwicht tussen openheid en richting geven belangrijk (zie doelstellingen).

Mensen moeten gemotiveerd en gestimuleerd worden om in dat leerproces te stappen en te blijven en daarvoor creëert Mooss een veilige, vrije en uitdagende leeromgeving (zie basisvoorwaarden). Aanknopingspunten, het aanbieden van een compleet leerproces, het aanpassen van de activiteit aan de noden van individuele deelnemers, en bevestiging van persoonlijke resultaten vormen daarbij sleutelwoorden. De instrumenten helpen ons daarbij (zie basisinstrumenten en transversale instrumenten). En een uitgebreide en stevige voorbereiding stelt ons als begeleider in staat om op vragen, input en wendingen in te spelen (zie opbouw).

Deze methodiek is ook de basis voor de inclusieve werking van Mooss: wij willen iedereen actief in onze werking insluiten en stellen kinderen, jongeren en hun begeleiders met al hun verschillende uitgangspunten en leermogelijkheden centraal. Een constructivistische methodiek ziet verschillen eerder als mogelijkheden en capaciteiten dan als problemen en beperkingen. Iedereen kan leren van, met, over en door kunst en erfgoed, en iedereen kan een bijdrage leveren aan een groepsproces. Het is duidelijk dat het niet realistisch is om tijdens een activiteit van korte duur een groep met zeer grote onderlinge verschillen te begeleiden, maar het basisprincipe is wel dat Mooss iedereen gelijkwaardige kansen wil bieden om samen met anderen betekenis te creëren door en over kunst en erfgoed.

3.1 Doelstellingen

Het leerproces dat je wil begeleiden, is niet vrijblijvend: je wil naar iets toe-werken, deelnemers ondersteunen bij het ontwikkelen van hun kennis, houding en vaardigheden. Daarvoor heb je de focus van doelstellingen nodig, die je helder, bondig en concreet formuleert (deelnemers moeten dus niet in het algemeen iets oppikken van de principes van fotografie, maar een/meer in-zicht hebben in mogelijke relaties tussen kadering en emotionele zeggingskracht bijvoorbeeld). Doelstellingen geven het proces dus richting.

Omdat je een persoonlijk leerproces wil ondersteunen, moet je tegelijk streven naar voldoende openheid (en variatie in tussendoelstellingen) zodat er ruimte is voor de interesses en leerstrategieën van de verschillende deelnemers. Een van de moeilijkste dingen in het constructivisme is het evenwicht vinden tussen voldoende openheid bieden en voldoende richting geven. Een mogelijke oplossing van Mooss is vertrekken van een specifiek gegeven, maar dan de mogelijkheden breed laten uitwaaiëren. Zoals in het voorbeeld aan het begin van deze tekst van De Notenkraak: niet werken naar een welomlijnd eindresultaat zoals het uitvoeren van (een scène van) het ballet, maar vertrekken van de rijkdom van een kunstwerk en daar een heldere doelstelling aan koppelen. Door een dergelijk concreet vertrekpunt garandeer je tegelijk dat de deelnemers nader kennismaken met kunst en erfgoed, zodat er niet uitsluitend rond bijvoorbeeld creativiteit of techniek wordt gewerkt. Zo kunnen achtergrondgeluiden in films aanleiding geven tot een exploratie van soundscapes en klankverhalen, en choreografieën van onder meer Anne Teresa De Keersmaeker het uitgangspunt vormen voor een artistiek-wetenschappelijk onderzoek naar de relatie tussen zwaartekracht en beweging.

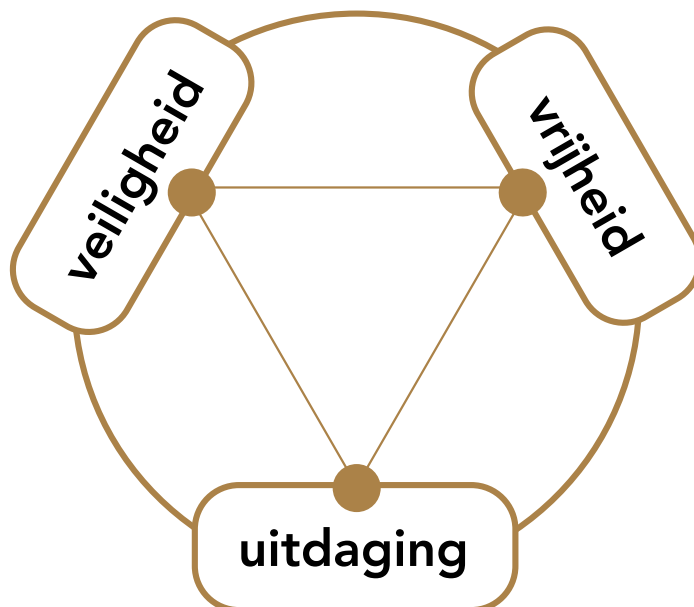
3.2 Opbouw

Om de doelstelling te bereiken, is een goede opbouw nodig. Voor het begeleiden van persoonlijke leerprocessen is het belangrijk dat de opbouw grondig is voorbereid, zodat er ruimte en een kader is om in te spelen op de achtergrond, verwachtingen en input van de deelnemers en de evolutie van het proces, terwijl je tegelijkertijd naar de doelstelling toe blijft werken.

Bij de opbouw zijn er verschillende elementen die je in de gaten moet houden. Ten eerste is een enthousiasmerende introductie belangrijk om de deelnemers zin te geven om aan de activiteit te beginnen. Ten tweede moet je tijdens die introductie duidelijkheid scheppen voor de deelnemers: wat zal er gebeuren, wat is de bedoeling, wat wordt er verwacht? Dit is het rationale en door dat te delen met de deelnemers kunnen zij actief participeren en hun leerproces mee vormgeven. Hierbij aansluitend moet je de deelnemers zowel tijdens als ter afsluiting van de activiteit stimuleren om op het proces te reflecteren, zodat ze bewuster met hun leren kunnen omgaan. Ten vierde moet je ervoor zorgen dat je vaardigheden en uitdagingen voldoende op elkaar afstemt: je tast de groep af en kiest de geschikte elementen uit je voorbereiding zodat je de uitdaging geleidelijk opbouwt, desnoods stuur je je voorbereiding bij. En ten vijfde is het belangrijk om voldoende afwisseling in de opdrachten te voorzien, zodat deelnemers met verschillende interesses en verschillende manieren van leren aangemoedigd worden om betrokken te blijven.

3.3 Drie basisvoorwaarden

Als je wil dat deelnemers hun eigen leerproces actief en creatief mee vormgeven, dan is een comfortabele en stimulerende leeromgeving een must. Een dergelijke leeromgeving is gebaseerd op drie basisvoorwaarden: veiligheid, vrijheid en uitdaging. Deze voorwaarden zijn nauw met elkaar verweven. Als je de veiligheid vergroot, zal dat ten koste gaan van de uitdaging. Vrijheid en veiligheid gaan tot op zekere hoogte hand in hand, maar als de vrijheid te groot wordt, zal het veiligheidsgevoel verlagen. Een te grote uitdaging aanpassen aan de groep



kan je doen door de veiligheid te vergroten, bijvoorbeeld door richtlijnen mee te geven waarbinnen een oplossing gezocht kan worden. Enzovoort. Het evenwicht tussen de drie basisvoorwaarden is verschillend naargelang de groep en de activiteit, maar evolueert ook tijdens de activiteit zelf. Een constant uitgebalanceerde verhouding is de sleutel tot een stimulerende leeromgeving.



Veiligheid

Deelnemers moeten zich veilig voelen om te kunnen leren. Hoe veiliger ze zich voelen, hoe verder ze buiten hun vertrouwde terrein zullen willen zoeken naar nieuwe oplossingen, hoe meer ze geneigd zullen zijn om hun bestaande kennis en visies echt in vraag te stellen. Het omgekeerde geldt ook: wie zich onveilig voelt, zal proberen om vertrouwd terrein op te zoeken en zal zich beperken tot de gekende oplossingsstrategieën. Indien het onveiligheidsgevoel te groot wordt, kan de deelnemer in kwestie zich zelfs terugtrekken.

Om een veilige situatie te creëren, zijn twee dingen belangrijk. Ten eerste moet duidelijk zijn dat fouten maken mag, of zelfs nog beter: dat er geen specifieke standaard is waaraan de deelnemers moeten voldoen. Ten tweede moet je persoonlijke visies en oplossingen aanmoedigen en waarderen. Alleen dan kan je risico, experiment en creativiteit stimuleren (cf. vrijheid). Mooss gebruikt vier pijlers om veiligheid te creëren: het omgaan met faalangst en groepsdruk, een ondersteunende begeleidingshouding, het omgaan met de bestaande groepsdynamiek en de praktische organisatie.



Vrijheid

Veiligheid en vrijheid zijn twee kanten van dezelfde medaille: je installeert een sfeer waarbinnen experiment, risico en creativiteit worden gewaardeerd (veiligheid), en tegelijk bied je voldoende ruimte (mentaal, fysiek en sociaal) om effectief een eigen invulling aan een opdracht te geven (vrijheid). Bij het formuleren van de opdracht moet je dus niet alleen oog hebben voor de richtlijnen die veiligheid bieden, maar er ook zorg voor dragen dat er voldoende openheid is. Het is daarbij belangrijk om de deelnemers te motiveren om de vrijheid actief te gebruiken en niet tevreden te zijn met hun eerste idee of resultaat. Ze moeten dus niet alleen durven (veiligheid) experimenteren, maar het ook kunnen (vrijheid) en willen (motivering).

Vrijheid draait niet alleen om kunnen experimenteren en tot eigen resultaten komen, maar ook om inspraak in inhoud, proces en praktische organisatie. Het bieden van de mogelijkheid tot inspraak stimuleert het persoonlijke leerproces en vergroot de intrinsieke motivatie. Ideaal is natuurlijk wanneer het programma vooraf samen met de groep kan worden opgesteld, maar dat is eerder uitzonderlijk. De mate van inspraak wordt voor een groot deel bepaald door de duur van de activiteit: hoe langer de activiteit duurt, hoe meer ruimte er is. Ook de leeftijd van de deelnemers speelt een rol. De keuze die je altijd moet bieden, is of deelnemers al dan niet (volledig) aan een bepaald deel van het programma meedoen. Niet iedereen hoeft per se alles gedaan te hebben. Dit heeft niet alleen te maken met vrijheid en intrinsieke motivatie, maar ook met verschillende interesses en leerstrategieën.

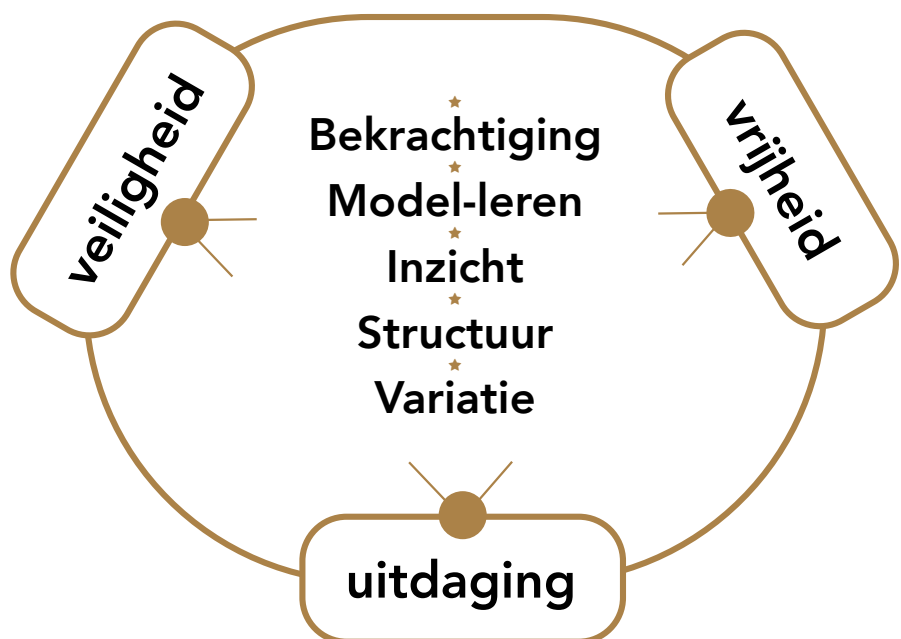
Uitdaging

Je kan ervoor zorgen dat de geboden vrijheid goed wordt benut en in een echte leerervaring wordt omgezet door de deelnemers uit te dagen om hun grenzen af te tasten. Een dergelijke grensverleggende leersituatie ontstaat vooral wanneer we mensen buiten hun comfortzone brengen: net ver genoeg waardoor ze nieuwe oplossingen moeten zoeken, maar toch nog dicht genoeg bij bekend terrein zodat ze zich veilig genoeg voelen om te experimenteren.

Je start het best met kleine uitdagingen om de deelnemers een reeks succeservaringen te geven waaruit ze de motivatie kunnen putten om door te gaan en nieuwe ideeën en opdrachten uit te proberen. Omdat de kennis en de vaardigheden van de deelnemers op die manier groeien, moet je later in het leerproces grotere uitdagingen en meer verantwoordelijkheden aanbieden om de motivatie en de flow intact te houden. Uitdaging hoeft je niet alleen te zoeken in de opdrachten: je kan deelnemers ook uitdagen in de reflectiemomenten tussen de opdrachten door en in de nabespreking. Dat hoeft ook niet noodzakelijk volledig afgerond te worden op het einde van de activiteit: je kan een vraag, stelling of probleem onopgelost laten.

Bij het vergroten of verkleinen van de uitdaging is het belangrijk om oog te hebben voor verschillende aspecten: het inhoudelijke, technische, sociale ... speelt allemaal een rol. Je mag ook niet vergeten dat kunst en erfgoed op zich reeds behoorlijk uitdagend kunnen zijn. De hele setting van het gebeuren alleen al (bijvoorbeeld: een uitstap naar een cultuurcentrum, museum of theater) kan een grote uitdaging vormen voor deelnemers. Daarnaast kunnen experiment, risico en creativiteit relatief onbekend terrein zijn, bijvoorbeeld voor deelnemers die meer vertrouwd zijn met didactische verklarende educatie.

3.4 Vijf basisinstrumenten





Om een evenwichtige veilige, vrije en uitdagende leeromgeving te installeren en in stand te houden, kan je gebruik maken van de vijf instrumenten bekrachtiging, model-leren, inzicht, structuur en variatie. Je kan de instrumenten zowel tijdens je voorbereiding als tijdens de activiteit gebruiken, en ze hebben zowel met inhoud als met vorm en structuur van de activiteit te maken, als met de manier waarop je een groep begeleidt, en de verschillende individuen binnen een groep. Ook wanneer er geen fysieke begeleider aanwezig is, maar het publiek met een kunst-educatief product aan de slag gaat, zijn de instrumenten zeer bruikbaar om het product zo te ontwikkelen dat het de gebruikers stimuleert om hun eigen leren in handen te nemen.



Bekrachtiging

Een belangrijk instrument om een veilige omgeving te creëren waarbinnen experiment, risico en creativiteit kunnen gedijen, is de positieve bekrachtiging. Alle pogingen tot experiment, het nemen van risico's en creatief denken en handelen zal je positief waarderen, ook als de uitkomsten niet altijd even interessant zijn. Ook andere elementen die bijdragen tot het gewenste klimaat en een vooruitgang betekenen in het leerproces, verdienen verbaal en non-verbaal bekrachtiging. Denk dan aan tekenen van participatie, een open en positieve omgang met elkaar, het aandragen van een nieuwe invalshoek etc. Je probeert ook een tolerante en positieve sfeer tussen de deelnemers onderling te creëren. Je zorgt ervoor dat de deelnemers een goed gevoel hebben over de activiteit en over zichzelf, en zo verdere stappen durven te zetten in hun leerproces. Bekrachtiging is ook een manier om te bevestigen dat persoonlijke resultaten inderdaad gewaardeerd worden, waarbij je vooruitgang afmeet aan het uitgangspunt en de mogelijkheden van iedere deelnemer op zich.

Je maakt het best alleen bij gevorderde groepen of in een langere activiteit waarin je met de deelnemers een vertrouwensband opbouwt, gebruik van negatieve feedback (tenzij bij storend gedrag), waarbij je altijd veel aandacht besteedt aan de formulering ervan.



Model-leren

Imitatie kan een zeer bruikbaar vertrekpunt zijn, op minstens twee manieren. Om te beginnen kunnen deelnemers op die manier zonder veel moeite beleven waar je met hen naartoe wil, en zo misschien gemakkelijker over de streep worden getrokken om zelf ook te durven experimenteren. Het reproduceren van een reeks luide kreten kan bijvoorbeeld op zich al grensverleggend zijn. In de tweede plaats kan imitatie een handig vertrekpunt zijn voor het zoeken naar eigen oplossingen: eerst nemen de deelnemers iets over, dan passen ze het aan en vervolgens kunnen ze zich hierop inspireren om verder te zoeken. Model-leren draagt bij tot een veilige leeromgeving. We moeten wel opletten dat we haalbare voorbeelden aanbrenge en dat we het model-leren beperken in de tijd: het is vaak een goede start (of ook een doorstart mocht een deelnemer ergens in moeilijkheden komen), maar daarna moet je deelnemers stimuleren om verder te gaan.

Daarnaast is het gebruik van een model erg handig om een opdracht te verduidelijken. Door even kort de opdracht voor te doen of een idee uit de groep te vragen, geef je de deelnemers een tastbaar voorbeeld. Verder is het belangrijk dat je je zorgvuldig opstelt als voorbeeldfiguur, bijvoorbeeld ook in de manier van feedback geven.





Inzicht

Deelnemers hebben inzicht nodig in proces, doelstellingen en strategie om hun eigen leren mee vorm te geven. Dat heeft zowel met veiligheid als met vrijheid te maken. Ten eerste zullen deelnemers minder geneigd zijn om in het proces te stappen wanneer ze niet begrijpen wat er precies van hen wordt gevraagd: wat kunnen ze verwachten en hoe zal alles verlopen? Bovendien zullen ze pas gemotiveerd zijn om zich echt in te zetten als de doelstellingen duidelijk zijn: waar leiden de opdrachten toe, wat zijn ze precies aan het leren? Daarnaast moet je eveneens inzicht bieden in je strategie: hoe dragen de opdrachten bij tot een bepaald leerdoel, hoe houden die opdrachten met elkaar verband? Een gebrek aan inzicht kan leiden tot wantrouwen of een gereserveerde houding.

Even belangrijk voor het leerproces is het inzicht dat deelnemers zelf verwerven in wat ze leren en in hun manier van leren. Het eerste zorgt ervoor dat het geleerde ook echt kan blijven en het tweede zorgt ervoor dat ze zich bewuster worden van hun groeimogelijkheden en leerhouding, en op die manier hun leren meer autonoom kunnen aansturen.

Ten slotte kan je niet alleen leren van experiment en imitatie, maar kan je ook op basis van observatie en analyse via inzicht tot oplossingen komen.



Structuur

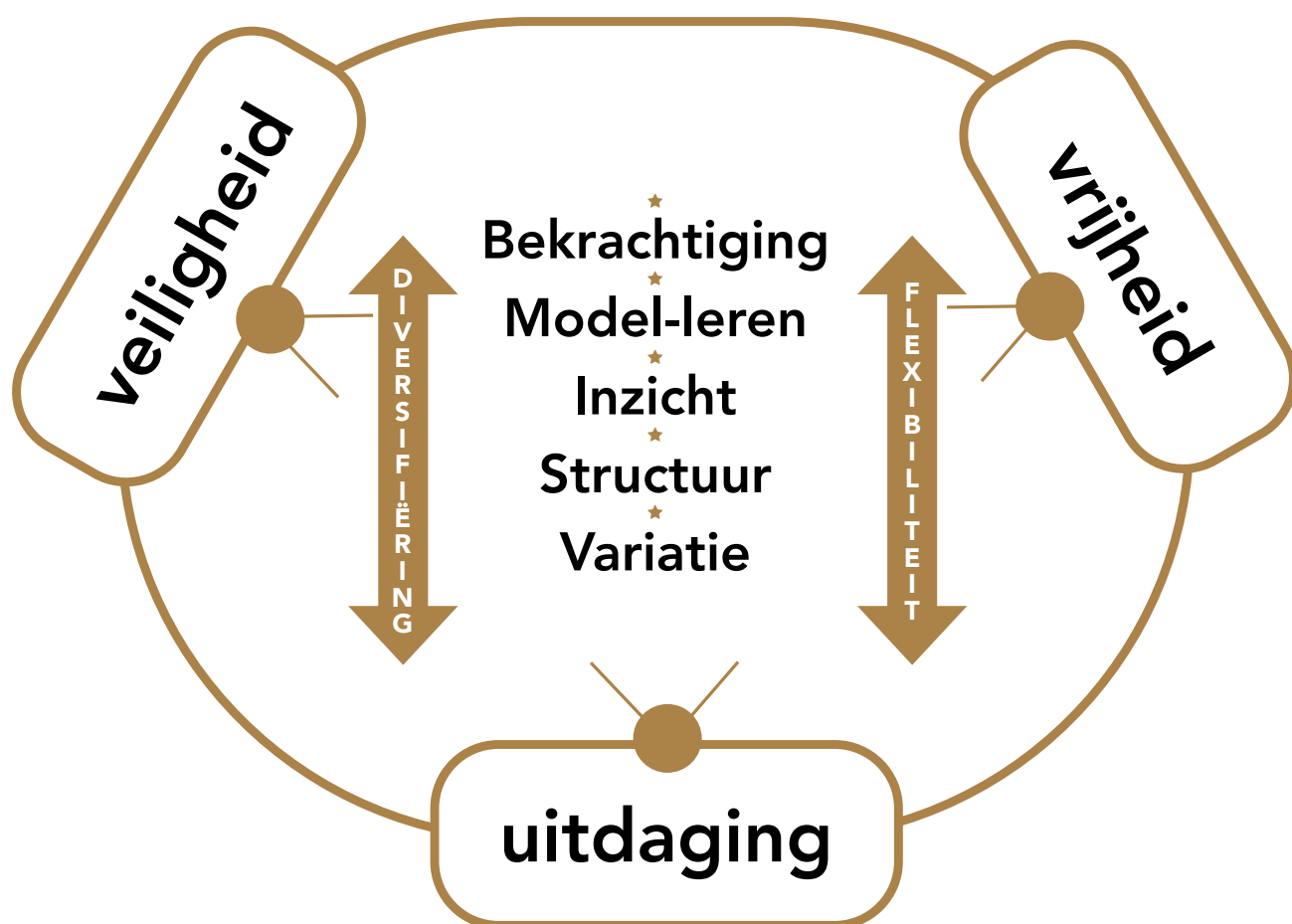
Een duidelijke en zorgvuldig opgebouwde structuur laat flexibiliteit toe: terwijl je naar je doelstelling blijft toewerken, heb je een kader voor de inbreng van de groep. Een goed voorbereide structuur is ook je belangrijkste wapen om veiligheid, vrijheid en uitdaging gedurende het hele proces in evenwicht te houden. Bovendien kan je deelnemers weinig inzicht bieden in een activiteit, als je zelf het inzicht van een logische structuur niet hebt. In eerste instantie is het dus belangrijk dat je zelf een goed overzicht hebt van de structuur waarbinnen je een kunsteducatief proces zal begeleiden, maar in tweede instantie is het ook nodig dat je deze structuur kan benoemen naar je groep toe.

Ook de fysieke structuur is belangrijk. Is de ruimte wel aangepast aan de activiteit? Weten de deelnemers wat toelaatbaar is binnen deze ruimte? Bedenk ook steeds vooraf welke materialen je nodig zal hebben (en of die geschikt zijn voor de leeftijdsgroep waarmee je zal werken), en zorg ervoor dat ze in voldoende hoeveelheden aanwezig zijn.



3.5 Twee transversale instrumenten

Deze vijf basisinstrumenten vullen we aan met twee transversale, die belangrijk zijn om de nodige afwisseling en aanpassing te garanderen voor een stimulerende leeromgeving voor iedereen. Het zijn transversale aandachtspunten omdat ze betrekking hebben op alle aspecten van een activiteit: de inhoud, de vorm, de structuur, de aanpak etc. Diversifiëring en flexibiliteit moeten constanten zijn in de begeleiding van een kunst/erfgoededucatief project.





Diversifiëring

Diversifiëren laat je toe om je activiteit af te stemmen op de individuen in de groep in plaats van op een soort algemene deler. Door te diversifiëren kan je voor alle aspecten van je activiteit verschillende niveaus voorzien en zo voor alle deelnemers een veilige, vrije, maar ook uitdagende omgeving creëren. Diversifiëring is iets wat je in je voorbereiding voorziet.

Bij de instrumenten bekrachtiging, model-leren, inzicht en structuur zal je volgens de mate waarin een deelnemer op dat vlak een grotere of kleinere behoefte heeft, meer of minder bekrachtigen, de nadruk op de veiligheid van een structuur of juist de vrijheid binnen een structuur leggen, wat meer of minder focussen op imitatie etc. Wat voor de ene veilig is, is voor de andere vervelend; wat de ene uitdagend vindt, kan voor een ander verlamrend werken; de ene voelt zich goed bij imiteren, een ander houdt meer van experimenteren; en de ene functioneert pas met een goed inzicht in wat er zal gebeuren, terwijl iemand anders de vrijheid wil om op zijn/haar intuïtie af te gaan ... Je kan de mogelijkheid voorzien dat niet iedereen aan alles deelneemt, de gelegenheid creëren om in dezelfde opdracht zowel te vertrekken van een model als iets volledig nieuws te verzinnen, individuele deelnemers indien nodig meer bekrachtigen of bijvoorbeeld meer structuur bieden zodat ze de opdracht toch zien zitten etc.

Binnen het instrument variatie houdt diversifiëren in dat je inhoudelijk verschillende niveaus biedt, al naargelang de voorkennis en de ervaring van de deelnemer, en de snelheid waarmee die leert: waar de ene nog op beginnersniveau zit of wat meer tijd nodig heeft om zich een nieuwe vaardigheid of inzicht eigen te maken, zal de andere er misschien al wat meer ervaring mee hebben of heel snel nieuwe dingen oppikken. Ook door vertrouwd te zijn met zaken die op zich niets met je activiteit te maken hebben, maar die ermee verwant zijn, kan er een groot niveauverschil ontstaan (iemand die martial arts beoefent, kan bijvoorbeeld een voorsprong hebben in een dansworkshop, dus zo kan je ook in een beginnerscursus niveauverschillen krijgen). De ene deelnemer heeft dus nood aan een meer complexe versie van je activiteit dan de andere.

Het mooie aan een meer open doelstelling waarin verschillende persoonlijke uitkomsten worden gewaardeerd, is dat je op die manier vanzelf al de vrijheid creëert om opdrachten op verschillende manieren en niveaus in te vullen: op het einde van de rit moet niet iedereen een vergelijkbaar beeldhouwwerk hebben, datzelfde ritme kunnen spelen, er dezelfde mening over kunst op na houden, hetzelfde stuk erfgoed voor de eeuwigheid willen bewaren, een personage vertolken (je kan ook het decor bouwen of de tekst schrijven).



Flexibiliteit

Diversifiëring werk je in principe volledig op voorhand uit in je voorbereiding (om dan toe te passen tijdens je activiteit). Het is echter onmogelijk om alles te voorzien en dat is waar flexibiliteit bij komt kijken. Diversifiëren is gericht op het aanpassen van de kunsteducatieve activiteit of product aan de verschillende individuen binnen een groep: het gaat over de noden van de deelnemer. Flexibiliteit is echter iets wat zich situeert op het niveau van de begeleider: het gaat om het vermogen om los te laten. De begeleider moet flexibel zijn en op het moment zelf de voorbereiding kunnen en durven loslaten (ook al is die divers en gevarieerd) en het roer volledig omgooien, wanneer de situatie daarom vraagt. Flexibiliteit gaat over het kunnen omgaan met onvoorziene situaties.

Er zijn ontzettend veel factoren die je kunnen noodzaken om je plannen te wijzigen. De groep is bijvoorbeeld niet gemotiveerd, percipieert je doelstelling als onhaalbaar of net niet uitdagend genoeg, er zijn problemen met de groepsdynamiek, de verwachtingen van de groep zijn tegengesteld aan je plannen, de groep heeft veel meer voorkennis en ervaring dan je had verwacht, het lokaal waar je wilde werken is ontoegankelijk, je materiaal is niet tijdig geleverd etc. Houd je dan niet krampachtig vast aan je opdrachtenopbouw. Zorg er juist voor dat je moeiteloos kan schakelen naar een ander niveau of een andere insteek, indien mogelijk binnen je voorbereiding en anders improviserend. In extreme gevallen zal je zelfs je doelstelling moeten aanpassen. Hoe meer ervaring je als begeleider hebt, hoe gemakkelijker het schakelen en het improviseren je zullen vallen.





Meer info?

Mooss vzw
Vaartkom 4
3000 Leuven

Tel: 016 65 94 65
Fax: 016 65 94 69

www.mooss.org
info@mooss.org

