

Mantle of the Expert 2.0: als drama meer is dan de som der delen

Bob Selderslaghs

Vaak bestaat onderwijs in drama uit een reeks losse oefeningen, waarbij dramadocenten een artistieke ervaring proberen op te bouwen vanuit samengestelde onderdelen of bekwaamheden. In dit artikel bepleit Bob Selderslaghs een holistische benadering: laat spelers werkend aan het geheel ontdekken welke vaardigheden ze nodig hebben om theater te maken. Hij beschrijft de door hem ontwikkelde methodiek voor zo'n integrale benadering.

Ik baseer mijn pleidooi en de bijbehorende aanbevelingen op eigen ervaringen als *teaching artist*¹ en op bevindingen uit mijn onderzoekspraktijk aan het Koninklijk Conservatorium (AP Hogeschool Antwerpen) en de Universiteit Antwerpen. In het doctoraatsproject in de kunsten *MoE 2.0 – van verbeeldend onderzoek tot artistiek product in kunsteducatie* exploreer ik de dramatische onderzoeksbenadering van leren en onderwijzen *Mantle of the Expert* en maak ik samen met jonge doelgroepen (tussen 6 en 12 jaar oud) *non-scripted theaterperformances*². De reflectie die ik daaraan koppel speelt zich niet alleen *binnen* mijn individuele praktijk af, maar gaat ook *over* mijn individuele praktijk en vervolgens ook over de artistieke (of artistiek-pedagogische) praktijk in meer algemene zin (Willems & Wuytens, 2015). Die praktijkgerichte insteek met driedelige reflectie maakt van *MoE 2.0* eerder een onderzoek *in* dan *over* kunsteducatie. Dat is een belangrijke nuance, omdat het onderzoek daarmee een leemte vult die een louter theoretische benadering niet kan vullen (Selderslaghs, 2020a).

De gangbare praktijk

Laat ik beginnen met te zeggen dat ik zelf bijna vijftientig jaar lang mijn lespraktijk in drama opbouwde rond het aanleren en inoefenen van wat ik als de noodzakelijke elementen beschouwde om tot een groter artistiek geheel te kunnen komen. Dit is een praktijk die ik ook als lerarenopleider (2008-2018) en onderwijsinspecteur (2018-2020) onderschreef en steeds als een zeer gangbare lesmethode waarnam in het Vlaamse kunstonderwijs.

Deze benadering van artistiek leren manifesteert zich veelal in een arbitrair aanbod van geïsoleerde dramatische spel oefeningen rond improviseren, accepteren, alertheid, bewuste zintuiglijke ervaringen, concentratie, observeren, samenwerken, emoties, inleving, ruimtelijk bewustzijn, vertrouwen, enzovoort. Leerlingen worden verondersteld zich via spel oefeningen te bekwamen in dramatische vaardigheden om deze vervolgens te kunnen inzetten in een groter geheel, zoals het opbouwen van en transformeren in een personage, het creëren van een spelscène of het samen verbeelden van een toneeltekst. Deze werkwijze volgt het schijnbaar logische principe van de volgtijdelijkheid. Je moet immers niet willen lopen vooraleer je kunt

- 1 'Teaching artist' is de term die de educatieve opleidingen van het Koninklijk Conservatorium van de AP Hogeschool Antwerpen gebruiken. De term kan als volgt gedefinieerd worden: *A teaching artist (artist educator) is a practicing professional artist with the complementary skills and sensibilities of an educator, who engages people in learning experiences in, through and about the arts*, www.creativeground.org/faq/what-teaching-artist, laatst geraadpleegd op 17 december 2021.
- 2 Toneelopvoering zonder vaste tekst, maar geverbaliseerd en belichaamd vanuit intrinsieke gedrevenheid.

stappen. En dus bestudeer je maar beter eerst de verschillende bouwstenen van het theater om ze daarna succesvol te kunnen samenbrengen.

Zo'n synthetiserende benadering van drama lijkt verschillende voordelen met zich mee te brengen. Ze biedt een schijnbaar helder overzicht van na te streven en te bereiken doelen, ze laat zich makkelijk en voorspelbaar inplannen en maakt het afzonderlijk beoordelen van kennis, vaardigheden en attitudes eenvoudiger. Bovendien is er heel wat vakliteratuur die de drama-docent ondersteunt in deze opzet, zoals onder meer de vele populaire *skills based*-publicaties met dramaspelen, opwarmingsoefeningen, *energizers*, concentratie- en bewegingsspelletjes en improvisatieopdrachten. Als leraren-opleider maakte ik samen met studenten vaak zelf verzamelmappen met dramatische spel oefeningen, ingedeeld volgens de artistieke vaardigheden die ze trinden. Ze worden nog steeds gretig gedeeld onder vakcollega's. Hoewel ik toen al duidde dat zo'n verzamelmap geen cursus is en geen opbouw suggereert, lijkt ze veel dramadocenten – met name in het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen – een bedrieglijk houvast te bieden, één dat doet vermoeden dat leerlingen er de nodige dramatische competenties mee ontwikkelen.

De kritiek dat het werken met competentielijsten het 'zelfgestuurd leren belemmert', de 'focus eerder op het bewijzen [en afvinken] van competenties' legt dan op het leren zelf en dat dit het 'leerproces versmalt tot het door de opleiders [of de overheid] geformuleerde referentiekader' lijkt in deze context niet ongegrond (Korthagen, 2004, p. 17). De werkwijze die ik inmiddels bepleit in dramaonderwijs voor kinderen – dat steeds vertrekt vanuit het magische 'als' (Stanislavski, 1989) – is het creëren van een 'Gestalt': een totaalbeeld dat anders is dan een samenstelling van de afzonderlijke delen (Köhler, 1969). Via *Mantle of the Expert* brengt de leerkracht zo'n totaalbeeld tot stand (Hesten, 1994).

Mantle of the Expert 1.0: de originele methode

Ik leerde *Mantle of the Expert* in 2016 kennen in het Verenigd Koninkrijk als een dramatische onderzoeksbenadering van leren en onderwijzen in de basisschool. Ik was meteen onder de indruk van de artistieke ontwikkeling die ermee gepaard leek te gaan, hoewel dat geen doel is van de benadering. Meer nog: ze werd niet eens opgemerkt, laat staan gevaloriseerd.

De methode werd in de jaren tachtig van de vorige eeuw ontwikkeld door dramadocente Dorothy Heathcote MBE (°1926-†2011), die als academica werkte aan de Universiteit van Newcastle-upon-Tyne. Haar doel was om dramatechnieken toegankelijk te maken voor alle leerkrachten en om het

leren voor kinderen spannend en zinvol te maken. Ze focuste zich op het (niet-artistieke) curriculum en bedacht fictieve contexten waarin ze leerlingen castte als een *team van experts* dat in opdracht van een *klant* een belangrijke *commissie* of opdracht uitvoerde (Heathcote & Bolton, 1995). Aan die opdracht koppelde ze vervolgens leeractiviteiten: de kinderen vergaarden kennis, vaardigheden en attitudes in de echte wereld van het klaslokaal en zetten die in als experts in de imaginaire wereld die ze samen met haar creëerden. Zo kon het gebeuren dat leerlingen als reddingswerkers een gewonde bergbeklimmer hielpen, als dierenverzorgers hun expertise aanwendden voor een dierenpark in nood, of als team van scheepsarcheologen artefacten uit het wrak van de Titanic opdoken voor een tentoonstelling in het British Museum. Vanuit alle leergebieden zijn er bij dergelijke fictieve contexten tal van activiteiten te bedenken die aansluiten op het curriculum: experts dienen immers voortdurend zaken te berekenen, verslag uit te brengen over hun bevindingen, over specifieke kennis te beschikken, bepaalde waarden uit te dragen, procedures te volgen, enzovoort.

Nog steeds gebruiken heel wat Britse basisscholen *Mantle of the Expert*. Niet verwonderlijk als je bedenkt dat door deze onderwijsbenadering leren betekenisvol wordt, leerlingen zeggenschap krijgen (zelf beslissingen mogen nemen en verantwoordelijkheid dragen) en intrinsiek gemotiveerd raken, met goede leerprestaties tot gevolg. Dat blijkt onder meer uit onderzoek van Ofsted, the Office for Standards in Education, oftewel de Engelse onderwijsinspectie (Abbott, 2017).

De originele methode *Drama for Learning* is niet gericht op theatereducatie of onderwijs in drama (Heathcote & Bolton, 1995). Dat is wel de insteek van mijn doctoraatsonderzoek. Dit heeft als hypothese dat *Mantle of the Expert* ook daar een rol van betekenis kan spelen, namelijk in de zoektocht naar een gezonde balans tussen het artistieke proces en product.

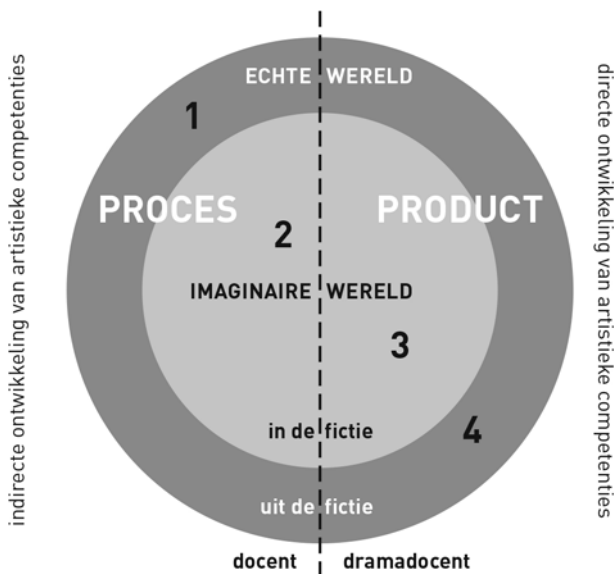
Mantle of the Expert 2.0: van drama in educatie naar educatie in drama

In 2017 en 2018 deed ik een kwalitatief (voor)onderzoek naar de artistieke meerwaarde van *MoE 1.0* met literatuurstudie, een veldonderzoek in het Verenigd Koninkrijk en een meervoudige casestudie op een Vlaamse basisschool. Ik stelde daarbij vast dat de methode indirect een aantal cruciale artistieke competenties ontwikkelt bij leerlingen, zoals creëren, onderzoeken en samenwerken/samenspelen (Selderslaghs & Taylor, 2018).

In mijn huidige doctoraatsonderzoek borduur ik daarop voort en exploreer ik hoe de bestaande *methode* (drama in educatie) uit te breiden is tot een

methodiek om in kunsteducatie artistieke resultaten te bereiken, met bijkomende competenties als presenteren en vakdeskundigheid inzetten³ (educatie in drama). Belangrijk is het verschil tussen methode en methodiek: waar de oorspronkelijke onderwijsbenadering te beschouwen is als een methode – ‘een vaste, weldoordachte manier van handelen om een bepaald doel te bereiken’ – wil *Mantle of the Expert 2.0* als methodiek fungeren, oftewel vertrekken vanuit de ‘overkoepelende methode [MoE 1.0] die diverse submethoden bevat’.⁴ Die submethoden bestaan, na drie casestudies, onder meer uit een aantal voorwaarden om in kunsteducatie met jonge deelnemers tot werkelijke participatie te komen, een model om dramatische spelscènes te ontwikkelen, verschillende reflectietools en het didactische concept van ‘de vier werelden van MoE 2.0’ (zie figuur 1): de echte en imaginaire wereld van het proces (1 en 2) en de echte en imaginaire wereld van het artistieke product (3 en 4) (Selderslaghs, 2020b, 2020c). Dat zal ik even toelichten.

Figuur 1. De vier werelden van MoE 2.0 (Selderslaghs, 2020c)



- 3 Vlaamse overheid. *Het studieprofiel dat deskundigen van het hoger kunstonderwijs, het deeltijds kunstonderwijs, het kunstsecundair onderwijs en de artistieke sector in 2012 ontwikkeld hebben (...) bestaat uit zes kerncompetenties: individuele gedrevenheid tonen, creëren en (drang tot) innoveren, vakdeskundigheid inzetten, onderzoeken, relaties bouwen en samenwerken, presenteren*, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nieuwe-onderwijsdoelen-voor-het-deeltijds-kunstonderwijs>, laatst geraadpleegd op 17 december 2021.
- 4 Genootschap Onze Taal. *Methode/ methodiek/ methodologie*, <https://onzetaal.nl/taaladvies/methode-methodiek-methodologie/>, laatst geraadpleegd 17 december 2021.

1. De echte wereld van het proces = uit de fictie/proces
De spelers onderzoeken en leren over verschillende elementen die in de imaginaire context voorkomen of verwerven kennis, vaardigheden en attitudes die ze nodig hebben om het verhaal in de fictieve wereld te kunnen voortzetten.
2. De imaginaire wereld van het proces = in de fictie/proces
De spelers worden gecast als een team van experts dat voor een fictieve klant een opdracht uitvoert. Ze ontwikkelen samen een narratief in de imaginaire wereld. Daarin worden ze geconfronteerd met onbekende situaties die hen voor nieuwe uitdagingen stellen.
3. De imaginaire wereld van het product = in de fictie/product
De spelers vertegenwoordigen een team van experts in het narratief dat ze samen ontwikkelden en dat ze presenteren voor een publiek. Ze monitoren daarbij hun performance skills tijdens de artistieke opvoering (*self-spectatorship*).
4. De echte wereld van het product = uit de fictie/product
De spelers ontwikkelen artistieke competenties die hen in staat stellen het narratief over te brengen naar een publiek (bijvoorbeeld verstaanbaarheid, nauwkeurigheid, afwerking en ruimtelijk bewustzijn).

Het didactisch concept van de vier werelden van *MoE 2.0* geeft dramadocenten de kans niet enkel indirect, maar ook direct in te zetten op artistieke competenties. Voor een artistiek product zijn er immers een aantal vaardigheden waar je het best rechtstreeks aan kunt werken met (jonge) spelers. Anders loop je het risico dat ze zich misschien wel kunnen inleven in een dramatische situatie, maar die niet helder overgedragen krijgen aan een publiek. Het omgekeerde is evenmin wenselijk: spelers die veel aandacht wijden aan hun spel-, stem- en spraaktechniek, die zorg besteden aan hun presentatie en zich bewust zijn van een publiek, maar die er niet in slagen om spontaan, persoonlijk en eerlijk te spelen, spreken of vertellen. Het is mijn bevinding dat je makkelijk(er) in deze laatste situatie verzeild raakt als je als leerkracht op voorhand bepaalt aan welke competenties leerlingen dienen te werken. Pas wanneer spelers vanuit een dramatische context een verband leggen met een te verwerven artistieke competentie, zullen ze zich hier doeltreffend in kunnen bekwamen. Anders leiden de aangereikte competenties hen eerder af van de essentie en dreigen deze hen te onttrekken aan het drama, zoals ik vaststelde na mijn tweede casestudie.

Voortschrijdend inzicht vanuit drie casestudies

Bij een eerste casestudie, *De Experten I* (2019), bleef ik vrij trouw aan de originele methode van *Mantle of the Expert* en opereerde ik haast uitsluitend in twee werelden: de echte en de imaginaire wereld van het proces. Ik gaf

twalf workshops van twee en een half uur aan een groep van zeven spelers (8-10 jaar), met aan het eind een *teaching art performance*: de kinderen presenteerden zich aan een publiek als een team van dierenredders dat uit dierenparken ontsnapte wilde en gevaarlijke dieren opspoorde en in veiligheid bracht. De voorstelling kreeg het kader van een open dag waar het publiek een kijkje achter de schermen gegund werd, vragen kon stellen aan de dierenredders, kon deelnemen aan een trainingssessie en getuige werd van een 'echte' reddingsoperatie. Ik nam zelf deel als *teacher-in-role*⁵, een dramatische strategie die erg gebruikelijk is bij *Mantle of the Expert*.

Het resultaat was een voorstelling met pieken van hoge kwaliteit en energie op het podium, waarin de spelers veel eigenaarschap toonden en speels wisten om te springen met de bouwstenen van het theater (spelers, publiek, podium). Maar ze konden de (artistieke) kwaliteit niet continu bewaren en soms schoten hun spel- en spraaktechniek tekort (Selderslaghs, 2020d). Ik concludeerde dat ik een grotere focus moest leggen op het inzetten van vakdeskundigheid en presentatievaardigheden om de voorstelling naar een hoger niveau te tillen en zo het artistieke proces en product meer in balans te brengen.

In *De Expert II* (2020) presenteerde dezelfde groep kinderen, opnieuw na twalf workshops van twee en een half uur, een zelfgemaakt verhaal over een team kunstroofdetectives die een mysterieus huis onderzochten en zo het schilderij *De Rechtvaardige Rechters* op het spoor kwamen, het gestolen paneel van *Het Lam Gods*, het beroemde veelluik van de gebroeders Van Eyck.

Tijdens deze tweede casestudie opereerde ik bewust in vier werelden. Ik besteedde niet enkel aandacht aan (1) de imaginaire wereld van het proces (waarin de spelers op onderzoek gingen als detectives) en aan (2) de echte wereld van het proces (waarin ze onder meer achterhaalden hoe detectives werken en kennis verwierven over kunstdiefstallen), maar ook aan (3) de imaginaire wereld van het product (waarin ze zichzelf als spelers leerden monitoren terwijl ze in de fictie zaten) en aan (4) de echte wereld van het product (waarin ze specifieke artistieke competenties trinden).

Het resultaat was een meer afgewerkte voorstelling, maar met nog steeds verbeterpunten. De spelers blonken weliswaar uit in natuurlijk spel en hadden meer aandacht voor nauwkeurigheid en afwerking, maar speelden ook op een erg 'concreet' niveau. De voorstelling beklijfde minder en dreef eerder op engagement dan op gevoel, concludeerde de artistieke klankbordgroep.⁶ De focus op nauwkeurigheid en afwerking kwam van mij, niet van de spelers.

5 Bij *teacher-in-role* neemt de leraar zelf een rol op zich in de fictieve situatie.

6 Een groep van experts in kunst en (kunst)educatie die de voortgang van het onderzoek op geregelde tijdstippen bespreekt.

Het effect daarvan was dat de deelnemers minder diep het drama indoken: de kwaliteit en de energie op het podium waren van een constanter (behoorlijk goed) niveau, maar zonder de hoge pieken van de eerste casestudie. Dat dit komt omdat het leren in werelden (3) en (4) beter geïnitieerd kan worden vanuit de dramatische totaalervaring, werd mij pas echt duidelijk tijdens de derde casestudie.

In *De Experten III* (2021) legde een nieuwe groep van acht spelers (7-11 jaar) een bijzonder parcours af aan het eind van de tweede en midden in de derde coronagolf in België (november 2020-april 2021). Na acht (van de geplande zestien) workshops van twee en een half uur werd het werkproces gepauzeerd vanwege nieuwe maatregelen. Toen we de repetities na twee maanden wilden hervatten, ging ons land een nieuwe lockdown in en werd de geplande theaterperformance geannuleerd. De deelnemers en ik besloten – tijdens twee openluchtsessies, een individueel ‘voorkeurbezoek’ aan elke speler en een online samenkomst – een *making of* te maken van een performance die (n)ooit plaatsvond. Ik monteerde repetitiebeelden en interviews tot een (fictieve) documentaire over *De Toneelratten*, een groep van acteurs die een eigen versie bracht van het volksverhaal *De Rattenvanger van Hamelen*. Drama in het drama: de *make-believe* op de scène werd zelf een vorm van *make-believe*.

Bij aanvang van de casestudie wilde ik opnieuw naast het introduceren van een fictieve context de aandacht richten op enkele competenties die de artistieke kwaliteit van de voorstelling kon verbeteren. Al snel stelde ik vast dat deze nieuwe groep spelers qua artistiek leren anders was dan dat ik had ingeschat. Dat bleek onder meer na een reflectieopdracht tijdens workshop zes, waarbij de deelnemers mochten aangeven waar zij als teamlid op wilden inzetten (+), wat ze absoluut wilden vermijden (-) en waar ze vragen over hadden (?).

Bij (+) schreven ze:

andagtig zijn; begripvol zijn; dat als er kinderen zijn die je kent dat je dan makleker kan komiceren; samenwerken met elkaar; we moeten naar elkaar planen luisteren; zelfvertrouwe hebbe; in je rol blijven; naar elkaar luisteren; creatief; bespreken met elkaar; goed meewerken als Bob iets vraagt; samen bespreken; samewerken; lief zijn voor elkaar; lief zijn; we moete volhoude; samen werken met elkaar; elkaar geloven; vrienden zijn; dat je creatief bent; beleeft zijn tegen elkaar (post-its deelnemers, 2021)

Bij (-) schreven ze:

elkaar uitschelden; ruzie maken; gekibbel; sommige kinderen willen niet mee doen; onderbreken; flauw zijn; onbeleeft zijn; we moge niet opgeeven; niet zomaar iets beginnen te doen; lui zijn; je mag niet zeggen dat je niet

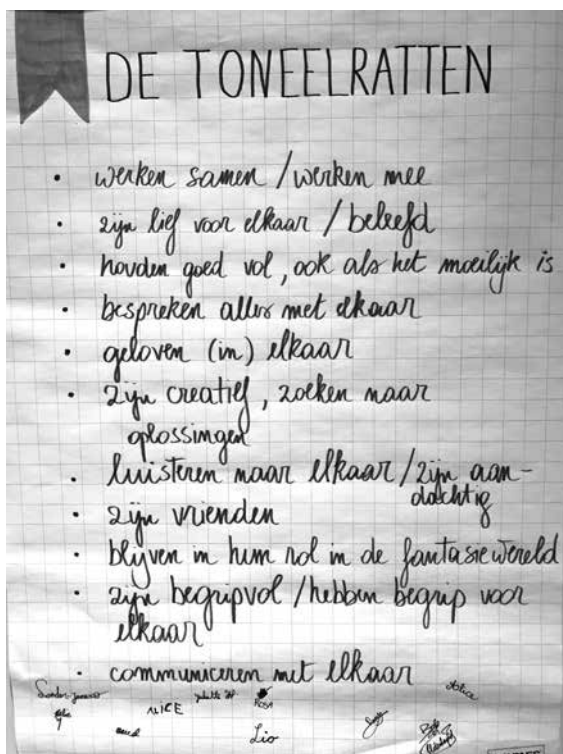
meewerkt; meer na elkaar luisteren; geen ruzie maaken!; zomaar weglopen; niet meewerken; niet samenwerken; je mag ook niet zomaar iets doen waar je zin in hebt; als en kint its vout doet dan doet soms de ander het helemaal en dan leren we het nooit (post-its deelnemers, 2021)

Bij (?) schreven ze:

gaan we nog meer leren samenwerken, soms lukt het goet soms minder goet soms slegt (post-its deelnemers, 2021)

Vanuit deze reflecties stelden we samen een lijst met aandachtspunten op die de spelers, zo stelden ze zelf voor, wilden ondertekenen als een contract (zie figuur 2).

Figuur 2. Aandachtspunten De Toneelratten



Deze aandachtspunten bevatten een aantal (artistieke) competenties die de spelers naar voren brachten nadat ze de dramatische context als geheel hadden geëxploreerd. Er ontstond een noodzaak om te leren samenwerken en -spelen, vertrouwen te bouwen (in zichzelf en elkaar), geloof in de fictieve

context op te bouwen en te onderhouden, respectvol te leren communiceren en reflecteren, creatief te zijn en doorzettingsvermogen te tonen. De spelers waren intrinsiek gemotiveerd om op deze competenties in te zetten en slaagden erin belangrijke stappen te zetten in hun ontwikkeling ervan. Dat bleek onder meer door de manier waarop ze collectief bijdroegen aan het idee en de uitwerking van de *making of*.

Wat dan gedaan met andere (artistieke) competenties waarvan spelers de noodzaak (nog) niet voelen, maar die toch belangrijk zijn en horen bij een artistiek proces en product? Die noodzaak kun je volgens mij creëren. Zo experimenteerde ik tijdens de derde casestudie met een van *Mantle of the Expert* afgeleide methode, eveneens ontwikkeld door Dorothy Heathcote, *The Commission Model*. In deze benadering is er geen fictieve, maar een werkelijke klant met een opdracht in de echte wereld (Özen & Adigüzel, 2010). In dit geval fungeerde Hendrik Storme, directeur van International Arts Centre De Singel in Antwerpen, als opdrachtgever. Onze voorstelling zou namelijk plaatsvinden in een van zijn theaterzalen, evenals de workshops trouwens. Hoewel Storme een echte klant was, hoefde hij niet in levende lijven op te dagen tijdens de repetities. Hij kon in de imaginaire wereld gerepresenteerd worden door mij (als *teacher-in-role*), maar evenzeer via een mail, telefoongesprek, enzovoort. De spelers werd daarbij niets ‘wijsgemaakt’: ze toonden bewust de bereidheid om hun ongeloof in de fictieve situatie tijdelijk op te heffen.⁷ Op die manier schakelde ik de theaterdirecteur in als katalysator, focus, beoordelaar, ander standpunt, spiegel, muze... Kortom, Storme creëerde een noodzaak voor *De Toneelratten* om in de echte wereld bepaalde dingen bij te schaven, andere invalshoeken te onderzoeken, zaken te verfijnen of af te werken.

Als je zo’n reële klant representeert in de imaginaire wereld is het belangrijk dat je hem of haar niet koudweg instructies laat geven, maar eerder vragen ter reflectie laat stellen en daarbij tegelijk een aantal praktijkprincipes van motiverend lesgeven toepast, zoals betekenisvolle uitleg geven, keuzes bieden, vooruitgang benadrukken (Hornstra, Wijers, Van der Veen, & Peetsma, 2016). Indien mogelijk kun je er overigens ook voor kiezen de klant werkelijk uit te nodigen en hem of haar in gesprek laten gaan met het team van experts.

Jammer genoeg kon deze derde casestudie niet zoals gepland afgerond worden vanwege de ingekorte repetitietijd en de uitzonderlijke omstandigheden. Niettemin leverde ze relevante inzichten op, zoals blijkt uit het bovenstaande.

⁷ *Suspension of disbelief* is een term die bedacht werd door de Engelse romantische dichter Samuel Taylor Coleridge in 1817 (*Biographia Literaria*) en omschrijft de bereidheid die een lezer of toeschouwer moet hebben om de gebeurtenissen in een verhaal als ‘echt’ te aanvaarden om er ten volle van te kunnen genieten.

Conclusie en aanbevelingen

De drie casestudies bieden sterke aanwijzingen dat leerlingen via een holistische benadering van drama en door een combinatie van zelfregulerend leren en motiverend lesgeven artistiek competent(er) worden. Jonge spelers kunnen met de methodiek *MoE 2.0* specifieke kennis, vaardigheden en attitudes geïntegreerd benutten in een artistiek proces en product.

Ik ben het eens met Van Petegem en collega's die stellen dat 'een competentie-gerichte onderwijsleeromgeving (...) een andere manier van denken, onderwijzen en leren' impliceert en dat 'voldoende begeleiding en training van docenten' daarbij 'essentieel' is (Van Petegem, Geyskens, Stes, Van Waes, & Verdurmen, 2015, pp. 39-40). Wat educatie van jonge doelgroepen betreft wil ik daarbij drie aanbevelingen formuleren voor *teaching artists* en drama-docenten.

Ten eerste: vergeet het maken en hanteren van competentielijsten. Ze zijn hoe dan ook onvolledig, beperkend en willekeurig. Een eenvoudig referentiekader of raamwerk (zoals de zes kerncompetenties die de Vlaamse overheid vooropstelt, zie voetnoot 3) kan volstaan als toetssteen voor het artistieke proces en product. Dat maakt het mogelijk om leerlinggericht te werken, een authentiek leerproces op gang te brengen en leerlingen de regie voor hun eigen leren in handen te laten nemen. Zodra je competenties minutieus gaat opsplitsen, verder gaat expliciteren naar leerplan- en lesdoelen met daaraan gekoppelde beheersingsniveaus, dreigt eerder kunstmatige dan kunstzinnige vorming. Het resultaat zal in het beste geval een som der delen zijn, maar niets 'anders', niets 'meer'. En willen we dat niet net verwelkomen in de kunsten?

Ten tweede: omarm je coachende en begeleidende rol. In plaats van te vertrekken vanuit je vakinhoudelijke expertise – wat ik vaak zie gebeuren bij (beginnende) *teaching artists* – is het doeltreffender die in te zetten *at point of need*, waarbij de noodzaak ontstaat vanuit de context die je creëert in de klas. Ga ook op zoek naar nieuwe evaluatievormen die competenties van leerlingen in beeld kunnen brengen zonder dat het een afvinklijst wordt. Inspiratie daarvoor vind je bijvoorbeeld bij het model van '*third generation assessment*' dat gericht is op een holistische en kwalitatieve beoordeling (James & Lewis, 2008). Denk daarbij onder meer aan het gebruik van leerdialogen, individuele dagboeken, een doorlopend portfolio (met foto's, video's, geluidsfragmenten, beeldend werk...), een blog die wordt bijgehouden in de fictieve context, vormen van meta-leren, instrumenten voor (zelf)evaluatie, een leerlingenspreekuur (waarbij leerlingen vrijwillig een probleem voorleggen aan hun *peers*), vragenlijsten voor ouders en kinderen, *mindmaps*, uiteraard ook individuele en collectieve artistieke prestaties.

Ten derde: besteed (meer) aandacht aan procesdrama.⁸ Dit omvat niet enkel *Mantle of the Expert* en *The Commission Model*, maar alle vormen van drama die niet productgericht zijn en die je in de eerste plaats gebruikt om samen een probleem, situatie, thema of idee te verkennen zonder dat je als docent er de uitkomst al van kent. Procesdrama vertrekt altijd vanuit een totaalbeeld: een fictieve context die de docent introduceert en die leerlingen vervolgens mogen vormgeven. Daarbij kan drama zowel een middel als een doel zijn. Wanneer drama louter een doel wordt, dreigt er een te nauwe focus op productgericht leren, waardoor je een wereld aan mogelijkheden (zie werelden 1 en 2) én competenties onbenut laat.

Bob Selderslaghs is doctoraats-
onderzoeker aan het Koninklijk
Conservatorium van de AP
Hogeschool Antwerpen en de
Universiteit Antwerpen.
bob.selderslaghs@ap.be

8 Procesdrama is afgeleid van het Engelse *Process Drama* dat zijn oorsprong vindt in de tweede helft van de 20^{ste} eeuw in het werk van Brian Way, Dorothy Heathcote en Gavin Bolton in het Verenigd Koninkrijk.

Literatuur

- Abbott, L. (2017). 'Mantle of the Expert' as a route to irresistible learning and transformative teaching. *FORUM*, 59(3), 423-432.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning. Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to education*. Heinemann.
- Hesten, S. (1994). *The Dorothy Heathcote archive: Vol. 1. Doctoralthesis* Metropolitan University.
- Hornstra, L., Weijers, D., Veen, I. van der, & Peetsma, T. (2016) *Motiverend lesgeven. Handleiding voor docenten*. Universiteit Utrecht/Universiteit van Amsterdam/Kohnstamm Instituut.
- James, M., & Lewis, J. (2008). Assessment in harmony with our understanding of learning: problems and possibilities. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 187-205). 2nd ed. Sage.
- Köhler, W. (1969). *The task of Gestalt psychology*. Princeton University Press.
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(1), 13-23.
- Özen, Z., & Adigüzel, Ö. (2010). Dorothy Heathcote's creative drama approaches. *Creative Drama Journal*, 5(9-10), 9-20.
- Selderslaghs, B. (2020a). Het belang van onderzoek in kunsteducatie. *Kunstzone*, (6), 36-39.
- Selderslaghs, B. (2020b). Mantle of the Expert: Participatie en onderzoek in kunsteducatie. *FORUM+*, 27(1), 36-44.
- Selderslaghs, B. (2020c). *Het ABC van Mantle of the Expert. Inspiratiegids voor elke dramadocent*. Boeklyn.
- Selderslaghs, B. (2020d). Mantle of the Expert 2.0: from drama in education towards education in drama. *Drama Research*, 11(1).
- Selderslaghs, B., & Taylor, T. (2018) *Mantle of the Expert. Een handleiding voor beginners. Drama als leermiddel in het lager onderwijs*. Garant.
- Stanislavski, K. (1989). *Lessen voor acteurs – Deel 1*. International Theatre Bookshop.
- Van Petegem, P., Geyskens, J., Stes, A., Van Waes, S., & Verdurmen, C. (2015) *Praktijkboek innoverend hoger onderwijs*. Uitgeverij Lannoo.
- Willems, B., & Wuytens, K. (2015). *Onderzoek in de kunsten*. Acco.