

Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief

Rachel Dickinson
Folkert Haanstra
Pippa Lord
Patricia Palmer
Diederik Schönau
Shari Tishman
Helen Turner

Inhoud

Redactioneel	4
Ontwikkelingen in evaluatie-onderzoek <i>Folkert Haanstra & Diederik Schönau</i>	8
Effecten van kunstprojecten in het onderwijs op jongeren <i>Pippa Lord</i>	30
Effecten van dramaprojecten op leerlingen van basisscholen in achterstandswijken <i>Helen Turner & Rachel Dickinson</i>	54
Het is de moeite waard om na te denken over kunst <i>Patricia Palmer & Shari Tishman</i>	82

Cultuur + Educatie 18 2006: Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief

Auteurs: Rachel Dickinson, Folkert Haanstra, Pippa Lord, Patricia Palmer, Diederik Schönau,
Shari Tishman en Helen Turner

ISBN 978-90-6997-118-6

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

Overname is alleen toegestaan met bronvermelding en na schriftelijke toestemming van de uitgever.

KUIFJE EN HET MYSTERIE VAN DE KUNSTEDUCATIE

—
Evaluating the impact of arts and cultural education heette het door de Franse overheid georganiseerde internationale symposium in januari 2007 in het Centre Pompidou in Parijs. Deze Cultuur + Educatie bevat drie voorbeelden van evaluatieonderzoek die op het symposium zijn gepresenteerd. Ze worden voorafgegaan door een algemeen overzicht van evaluatieonderzoek in de beeldende vorming, gebaseerd op een hoofdstuk uit het *International Handbook of Research in Arts Education* (Bresler 2007).

Samenstelster Liora Bresler beoogt met het handboek een internationale stand van zaken te geven van onderzoek dat alle kunst disciplines beslaat. Het eerste deel ervan is conventioneel van opzet, met hoofdstukken als ‘historisch overzicht’, ‘curriculum’ en ‘evaluatie’; het tweede deel bevat minder voor de hand liggende thema’s, zoals ‘informeel leren’, ‘het lichaam’ en ‘spiritualiteit’. Folkert Haanstra en Diederik Schönau werd gevraagd een hoofdstuk te schrijven over evaluatie in de beeldende vorming. Het moest een overzicht bieden van zowel onderzoek naar het beoordelen van leerlingen (*student assessment*), als naar het waarderen van de effecten van curricula en projecten (*program evaluation*). Leerlingbeoordeling omvat onder meer onderzoek naar portfolio’s en naar examens, maar ook naar nationale peilingen, zoals de Nederlandse periodieke peiling van het onderwijsniveau van het Cito. Het is spijtig om te constateren dat in Nederland geen vervolg op die peilingen van muziek en beeldende vorming in zicht is, zodat de betiteling ‘periodiek’ een vrome wens blijft en het niet mogelijk is om trends in het onderwijspeil van de kunstvakken na te gaan. Het hoofdstuk gaat ook in op verschillende vormen van evaluatie van curricula en programma’s en op het evalueren van transfer van leereffecten van kunsteducatie, dat wil zeggen het gebruik van door kunsteducatie verworven kennis en vaardigheden in andere leergebieden en situaties.

Op de Parijse conferentie stonden juist ook programma-evaluaties en transfer centraal. Er waren nauwelijks presentaties van onderzoek naar de effecten van het reguliere onderwijs in kunstvakken, noch in de zin van curriculum-evaluaties noch in de zin van onderzoek naar verschillende vormen van beoordeling en examinering. Een mogelijke oorzaak hiervan is dat voor verkrijgen of continuering van projectsubsidies vaak een evaluatie is vereist, terwijl het reguliere onderwijs in kunstvakken blijkbaar ook wel zonder evaluatieonderzoek doorgang vindt. En volgens sommige onderzoekers vormt de druk van opdrachtgevers en subsidieverstrekkers om met positieve resultaten over die uitgevoerde projecten te komen wel een bedreiging van de objectiviteit van dit soort evaluaties.

De oude tegenstelling tussen kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksbenaderingen kwam bij het symposium weer naar boven. Om kunsteducatie recht te doen is volgens enkele onderzoekers een kleinschalige kwalitatieve evaluatie aanpak vereist. Het beleid wenst echter ook ‘harde’ cijfers waarmee de opbrengsten van kunsteducatie kunnen worden aangetoond, hetzij door toename van schoolprestaties en economische bedrijvigheid, dan wel door verminderde schooluitval en verminderd vandalisme. Veel van het gepresenteerde onderzoek betrof samenwerkingsprojecten tussen scholen en culturele organisaties of kunstenaars. Naast Amerikaanse waren vooral Britse projecten opvallend aanwezig. De Britse overheid en de Arts Council hebben de laatste jaren veel aandacht besteed aan de maatschappelijke effecten van kunsteducatie. Deze Cultuur + Educatie presenteert twee voorbeelden van Brits onderzoek. Lord, Harland e.a. deden uitgebreid evaluatieonderzoek naar samenwerkingsprojecten tussen culturele instellingen en scholen. Ze onderzochten een hele reeks verschillende effecten en concluderen dat, hoewel er zeker aanwijzingen zijn voor transfer, de meest overtuigende effecten toch op het gebied van de kunsten zelf worden bereikt.

Het andere Britse onderzoek betreft de evaluatie van educatieve projecten van het National Theatre voor basisscholen in achterstandswijken. De onderzoekers Turner en Dickinson zijn optimistischer over transfer naar persoonlijke en sociale vaardigheden. De aankondiging van het symposium en de inhoud van het programma leken vooral die instrumentele effecten te benadrukken, zoals cognitieve ontwikkeling, verbeterde schoolprestaties, algemene creativiteit, sociale vaardigheden en dergelijke. Maar er klonken ook nuanceringen van en waarschuwingen tegen het legitimeren van de kunsteducatie op basis van transfer naar effecten op terreinen buiten de kunsten. Zo wees de Amerikaanse psycholoog Howard Gardner op het gevaar van *indirect teaching* (bijvoorbeeld het verbeteren van wiskunde prestaties via theateronderwijs, zoals in het onderzoek van Turner en Dickinson wordt beschreven), omdat direct onderwijs (in dit geval: meer en beter wiskundeonderwijs) uiteindelijk vaak effectiever blijkt te zijn. Bovendien ontbreken meestal plausibele theoretische verklaringen voor dergelijke instrumentele effecten. Volgens Gardner ligt het belang van kunsteducatie in de eerste plaats in het unieke karakter van de kunstzinnige symbooltalen. In het verlengde daarvan pleitte hij voor onderzoek naar effecten van kunsteducatie op denken en denkdisposities in de artistieke domeinen en met gebruik van geëigende (*art fair*) meetinstrumenten en niet met standaard tests. Een duidelijk voorbeeld hiervan is het onderzoek van Tishman en Palmer op het gebied van *artful thinking* in deze Cultuur + Educatie. Hun doel is leerkrachten te helpen om ‘rijke’ en diepgaande verbanden te leggen tussen kunstwerken

en thema's en topics in het leerplan (vooral bij de talen en maatschappijvakken) en ten tweede om docenten kunst te laten gebruiken om het denken van leerlingen te oefenen en te ontwikkelen.

Op weg naar de vergaderzalen van het Centre Pompidou moesten de deelnemers van het symposium eerst door een grote tentoonstelling over de striptekenaar Hergé. Na afloop bleek dat ook met behulp van Kuifje en professor Zonnebloem het mysterie van de effecten van kunsteducatie nog niet is opgelost. De in deze Cultuur + Educatie weergegeven pogingen om die effecten te onderzoeken laten echter wel zien dat er vooruitgang wordt geboekt.

Folkert Haanstra

Redactielid Cultuur + Educatie

LITERATUUR

—
Bresler, L. (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer.



In dit artikel ter inleiding op drie artikelen over effecten van vormen van kunsteducatie op jongeren worden de ontwikkelingen in evaluatieonderzoek in het onderwijs behandeld, beperkt tot enkele functies en aspecten van evaluatie. Het gaat hierbij hoofdzakelijk over beeldende vorming, maar verschillende beschreven voorbeelden van onderzoek hebben ook betrekking op andere kunstdisciplines. Eerst wordt de beoordeling van de kwaliteit van beeldende producten bekeken, zowel op niveau van de klas als op landelijk niveau. Daarna worden voorbeelden behandeld van evaluaties van onderwijsprogramma's en tenslotte onderzoek naar de effecten van kunsteducatie op kennis en vaardigheden van leerlingen.

EEN PROBLEMATISCHE VERHOUDING

— Evaluatie in het onderwijs heeft verschillende functies, zoals selectie, feedback, diagnose, diplomering, controle en versterking van effectiviteit van programma's, en verantwoording aan buitenstaanders. Evaluatieonderzoek kan als onderwerp hebben de vorderingen en/of eindprestaties van de leerling, het onderwijs door de leerkracht, op educatieve methodes, projecten, schoolprogramma's enzovoort (zie Eisner, 1996). Evaluatie kan gedaan worden op het microniveau van de leerling en de leerkracht, op het mesoniveau van klas of school, maar ook op macroniveau van provincie, staat of land. Die verschillende functies, onderwerpen en schaalgroottes van evaluatie vereisen verschillende methodes en instrumenten. Dit geldt voor alle soorten onderwijs en educatie en dus ook voor de kunsteducatie. Maar de relatie tussen kunsteducatie en evaluatie en beoordeling wordt vaak 'ongemakkelijk' genoemd (Eisner, 1996), 'controversieel' (Allison 1986) of zelfs 'vijandig' (Soep 2004). Die problematische verhouding heeft een lange geschiedenis. Voor de beeldende vorming laat zich die als volgt samenvatten. In de kindgerichte benadering van de kunsteducatie in de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw in veel westerse landen stond de creatieve zelfexpressie van kinderen voorop. Leerplannen en formele beoordeling van de prestaties van de leerlingen werden afgewezen. Zo stelt Löwenfeld in zijn vooral in de VS invloedrijke boek *Creative and Mental Growth* dat 'kunst hét gebied is in het voortgezet onderwijs waar jongeren hun toevlucht toe kunnen nemen zonder zich zorgen te hoeven maken over beoordeling en evaluatie.' (1982 p. 413). Maar ook in de verschillende gedaantes van de vrije-expressiebeweging in Nederland ging het vooral om individuele vrijheid en beleving en veel minder om beoordeling en rekenschap afleggen.

Sinds de jaren zestig werden de expressiedenkbeelden meer en meer bekritiseerd. In de

VS was het vooral de cognitieve benadering van de kunsteducatie waarin men zich afzet tegen een scheiding van de cognitieve vakken (taal rekenen, zaakvakken) en de expressievakken, die alleen het affectieve en motorische domein zouden betreffen. Alle mentale activiteiten hebben een cognitieve basis en dat betekent een geheel andere visie op de ontwikkeling van artistieke vaardigheden of artistieke intelligenties (Gardner 1983). In Nederland kwam kritiek op de expressiegedachte vanuit een fenomenologische visie op de beeldende vorming (o.a. Ringelestein 1963). Ondanks de uiteenlopende aard van de kritieken ging de kunsteducatie bijna overal steeds meer de kant op van pedagogisch formalisme en een disciplinegericht curriculum (Efland 1990). Kunst werd beschouwd als een vak met leerdoelen en met leerinhouden die kunnen worden onderwezen, waarmee ook evaluatie en beoordeling geaccepteerder werden. In Nederland is de invoering van de eindexamens in beeldende vakken en muziek kenmerkend hiervoor.

Discussies over evaluatie houden niet alleen gelijke tred met veranderingen in onderwijskundige visies op doelen en inhouden van het curriculum, maar ook met de landelijke onderwijspolitiek. Het groeiend aantal leerlingen in de jaren zeventig betekende een sterke stijging van de kosten en de vraag naar een effectieve en efficiënte besteding van de onderwijsgelden. De aandacht voor onderwijsinput verschoof naar het meten van de uitkomsten en effecten van onderwijs. In veel landen werden nationale curricula en nationale onderwijsstandaarden voor schoolvakken opgesteld, ten dele ook voor de kunstvakken. Gevolg was nationale eindexamens in de kunstvakken, maar ook nationale peilingen van het onderwijsniveau in de kunstvakken, zoals in de National Assessment of Educational Progress (NAEP) in de VS en bij de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) in Nederland.

In de loop der jaren is aan de legitimering van de kunstvakken in het onderwijs steeds weer een andere invulling gegeven. Daardoor is er ook een groeiende behoefte aan evaluatieonderzoek dat kan aantonen dat kunsteducatie bijvoorbeeld een belangrijk middel is om een toekomstig kunstpubliek te kweken, maar ook dat het persoonlijke en maatschappelijke effecten heeft die zich uitstrekken tot buiten de kunsten.

ONDERZOEK NAAR PRAKTISCH BEELDEND WERK

— In het onderwijs in de beeldende vakken staat het maken van praktisch beeldend werk centraal. Maar welke doelen een docent of een leerling zichzelf daarbij ook stelt, in alle gevallen is beoordeling van het resultaat essentieel. Je wilt immers weten of de doelen zijn bereikt en of er van een werkelijk leerproces sprake is. In de dagelijkse schoolpraktijk

geven docenten leerlingen tijdens hun werk commentaar en adviezen of komen zij tot een eendoordeel als het werk is afgerond.

Beoordeling in de kunstvakken heeft dezelfde problemen als de meeste andere vakken, alleen zijn de problemen ingewikkelder en lastiger. Leerlingen verwerven hun vaardigheden ieder op een eigen manier en er zijn talloze manieren om leerlingen bepaalde vaardigheden bij te brengen. De resultaten zijn dan ook sterk persoonsgebonden en zeer divers. Mede daarom zijn er bijna net zoveel instructievormen als beoordelingsmodellen. Beattie (1997) presenteert bijvoorbeeld 59 modellen voor het aansturen en beoordelen van werk van leerlingen als onderdeel van de lespraktijk. Er is echter weinig systematisch onderzoek gedaan naar de beste manier om praktisch beeldend werk te beoordelen. In deze paragraaf wordt een aantal voorbeelden besproken.

PORTFOLIOBEOORDELING: BEELD UIT ZWEDEN

Een gebruikelijk beoordelingsinstrument in de beeldende vakken is het portfolio. Een portfolio is een doelbewust samengestelde collectie van werk van leerlingen waarin de leerling laat zien wat hij heeft gedaan, hoe hij zich heeft verbeterd en welk eindresultaat zijn voorkeur heeft (Moelands 2004). Portfolio's kunnen het leerproces ondersteunen en leerlingen helpen bij hun reflectie op dit leerproces, zodat zij zichzelf nieuwe leerdoelen kunnen stellen. Portfolio's kunnen ook het einde van het leerproces markeren. In dat geval laten ze de beste resultaten zien, de bijbehorende documentatie, voorbeelden van groei en verbetering en de ontwikkeling naar het beoogde einddoel. Portfolio's kunnen als geheel worden beoordeeld of analytisch, aan de hand van geëxpliciteerde beoordelingscriteria of door middel van een combinatie van beide methodieken.

Lindström heeft onderzocht hoe praktisch beeldend werk analytisch kan worden beoordeeld. Centraal daarbij stond de beoordeling van creatieve vaardigheden (Lindström 2002, 2005, 2006). Hij formuleerde zeven beoordelingscriteria: drie productcriteria (zichtbaarheid van de bedoeling, kleurgebruik/vorm/compositie en technische vaardigheid) en vier procescriteria (onderzoekend werk, vindingrijkheid, het benutten van voorbeelden en zelfbeoordeling). Aan de hand van deze criteria is het werk van circa vijfhonderd leerlingen van vijf tot negentien jaar totstandgekomen in tien tot dertig lessen beoordeeld. De portfolio's bevatten ook logboeken en video's met daarop interviews met de leerlingen.

Voor elk criterium werden vier rubrieken geformuleerd in een oplopende schaal van vier niveaus, van beginner (*novice*) tot expert. Bij elk criterium werden de vier niveaus beschreven en toegelicht. Voor het formuleren van de rubrieken maakte Lindström gebruik van de methode van Kelly (1955), waarin systematisch wordt onderzocht

hoe individuen waargenomen verschijnselen in mentale categorieën onderbrengen. Lindström heeft deze methode aangepast om te onderzoeken hoe docenten en professionele ontwerpers onderscheid maken tussen beginnelingen en experts.

Beoordelaars van portfolio's werd gevraagd niet alleen de rubriek aan te geven die het best paste bij het werk, maar ook of het werk net iets boven, precies op het gemiddelde of net iets onder het beschreven gemiddelde zat. Zo ontstond een twaalfpuntsschaal waarmee het mogelijk werd werk van leerlingen van alle onderwijsniveaus met elkaar te vergelijken. Alle portfolio's werden beoordeeld door de eigen docent van de leerling en een collega van hetzelfde onderwijsniveau van een andere school. Als beoordelaars in hun beoordeling op de twaalfpuntsschaal niet meer dan een of twee niveaus verschilden, werden zij geacht het met elkaar eens te zijn. In de beoordeling van bijna 3100 werken bleken de beoordelaars het in 78 procent van de gevallen met elkaar eens te zijn. De conclusie was dat het mogelijk is op een bevredigende wijze portfolio's te beoordelen op gedemonstreerde creatieve vaardigheden. Naast het werk van de leerling werd ook het logboek en het video-interview in de beoordeling betrokken. Het bleek dat respectievelijk de productcriteria en de procescriteria nauw met elkaar samenhangen. Leerlingen tussen acht en vijftien jaar bleken door de jaren heen op maar op twee criteria vooruitgang te boeken: technische vaardigheid en kleur/vorm/compositie. Bij de procescriteria toonden zij nauwelijks groei. Een verklaring daarvoor kan zijn dat op school de nadruk ligt op eisen ten aanzien van het eindproduct en niet op de totstandkoming ervan.

EINDEXAMENS: EEN VOORBEELD UIT NEDERLAND EN HONGARIJE

Een ander type onderzoek naar het beoordelen van werk van leerlingen is onderzoek naar de mate waarin beoordelaars het met elkaar eens zijn. In Nederland is de beoordeling van praktisch beeldend werk onderzocht in het kader van de invoering van eindexamens in de beeldende vakken op het vwo. Dit onderzoek was noodzakelijk omdat objectieve beoordeling een voorwaarde was om deze examenvorm in het centraal examen op te nemen. Leerlingen worden beoordeeld op vaardigheden die relevant zijn voor een studie op universitair niveau. Daarom zijn van het begin af aan criteria vastgesteld waarmee zaken als proces, onafhankelijkheid, communicatieve vaardigheden en een onderzoekende houding beoordeeld kunnen worden.

Ter vergroting van de objectiviteit in de beoordeling is een aantal beoordelingsmethoden vergeleken (Schönau 1996). De eerste methode bestond uit het vergelijken van de cijfers die docenten onafhankelijk van elkaar voor werk van leerlingen gaven, op de welbekende tienpuntsschaal. De cijfers van de eigen docent en die van een collega

van een andere school (waar hetzelfde examen werd afgenomen) werden met elkaar vergeleken. De cijfers correleerden .68, wat redelijk genoemd mag worden. Aangezien beoordelende docenten bij centrale examens samen het eindcijfer vaststellen, werd in de meeste gevallen het eindoordeel bepaald in onderling overleg en niet door het gemiddelde van beide cijfers.

Vervolgens is de zogeheten analytische beoordelingsmethode onderzocht. In deze methode wordt werk van leerlingen op allerlei onderdelen (criteria) apart beoordeeld. Omdat het bij de beeldende vakken op het vwo destijds om een geheel nieuw examen ging en bovendien de eigenheid van de drie betrokken vakken (tekenen, handenarbeid en textiele werkvormen) gewaarborgd moest blijven, was het bijzonder lastig het eens te worden over de exacte formulering van die criteria en het gewicht dat aan ieder criterium moet worden toegekend. Uiteindelijk kwam men uit op zeven criteria. Als een vorm van controle werden daar nog twee criteria aan toegevoegd. Zo kon worden onderzocht hoe specifiek en relevant de zeven criteria waren. Een fundamenteel probleem bij dit soort onderzoek is: hoe bepaal je de 'ware score'? Hoe weet je wat een collectie werk 'werkelijk waard' is. Om deze score te bepalen werden de collecties door vijf beoordelaars, onafhankelijk van elkaar, beoordeeld. Hun werd gevraagd op basis van hun expertise en ervaring tot een eindcijfer te komen. Deze eindcijfers werden gemiddeld en leverde de 'ware score' op. Om te zien of een analytische beoordeling de 'ware score' beter benaderde dan een globale beoordeling (gebaseerd op de eerste indruk van een collectie) werden dezelfde collecties ook globaal beoordeeld, door een andere groep beoordelaars. Uit de resultaten kwam naar voren dat een analytische beoordeling de 'ware score' niet beter voorspelde dan een globaal oordeel.

Een derde methode om de beoordelingsovereenstemming te verbeteren is het aanbieden van gestructureerder opdrachten, die beter aansluiten bij de beoordelingscriteria. Het liet zien dat de analytische beoordeling van gestructureerde opdrachten niet noodzakelijkerwijs tot grotere overeenstemming tussen beoordelaars leidde dan de traditionele beoordeling van niet-gestructureerde opdrachten.

De Nederlands vwo-examens hebben model gestaan voor de hervorming van de examens in de beeldende vakken in Hongarije. Tussen 1994 en 1996 is er in Hongarije een vervolgonderzoek naar beoordelingsovereenstemming gedaan (Kárpáti et al. 1998). Dit onderzoek toonde aan dat docenten die getraind waren in het beoordelen aan de hand van criteria werk van leerlingen strenger beoordeelden dan de eigen docenten van de leerlingen. Het werd duidelijk dat er grote verschillen bestaan tussen beoordelaars in de mate van strengheid en consistentie in hun beoordelingsgedrag en dat deze factoren ook afhankelijk zijn van de aard van de opdracht. Het 'horizontaal' beoordelen

van collecties – dat wil zeggen dat alle collecties eerst op het eerste criterium worden beoordeeld, daarna allemaal op het tweede criterium, enzovoort) – vergrootte de betrouwbaarheid van de beoordeling. De algemene conclusie was dat het trainen van beoordelaars, het expliciteren van beoordelingscriteria en het 'horizontaal' beoordelen allemaal de overeenstemming in beoordeling in een groep van onafhankelijke beoordelaars ten goede komt.

PRAKTIJKBEOORDELING IN DE KLAS: ONDERZOEK IN DE VERENIGDE STATEN

In 2004 publiceerden Dorn, Madeja & Sabol een grootschalig onderzoek naar de beoordeling van beeldend werk van leerlingen. Het belangrijkste doel van het onderzoek was om te laten zien dat werk van leerlingen op een tamelijk objectieve wijze kan worden beoordeeld, ook al werkten de docenten onafhankelijk van elkaar en hadden zij geen onderling contact. Er werden ongeveer achtduizend werken beoordeeld, gemaakt door bijna duizend leerlingen tussen vier en zestien jaar uit zeventig klassen in drie verschillende staten. De beoordelingscriteria waren gebaseerd op een systematiek ontwikkeld door Howard (1977). De gehanteerde criteria weerspiegelden het idee van de onderzoekers dat werk van leerlingen een artistieke en visuele kwaliteit heeft, tegenovergesteld aan de hedendaagse ontwikkeling in de beeldende vakken om meer aandacht te geven aan denken en praten over kunst. Daarbij dreigt volgens de onderzoekers de kwaliteit van de eigen artistieke ontwikkeling van de leerling uit het oog te geraken. Door middel van statistische analyse werd aangetoond dat het mogelijk is op basis van deze criteria een bepaalde mate van betrouwbaarheid in de beoordeling te bereiken.

ONAFHANKELIJK BEOORDELING:

ADVANCED PLACEMENT EN INTERNATIONAL BACCALAUREAT

Er is ook systematisch onderzoek gedaan naar het beoordelen van werk van leerlingen door alleen externe beoordelaars. Dit gebeurt bij het Advanced Placement (AP) in de Verenigde Staten en het International Baccalaureat (IB), waar beoordelaars worden getraind door het gebruik van visuele voorbeelden ('ankers') die verschillende niveaus in vaardigheid van leerlingen weergeven.

Het AP bereidt voor op toelating tot kunstacademies en is sterk selectief en vooral gericht op artistieke kwaliteit. Vanwege dit selectieve karakter bestond de beoordeling uit een beperkt aantal algemene criteria die op een driepuntsschaal werden beoordeeld. In de loop der jaren zijn de schalen verfijnd tot zespuntsschalen. Omdat de resultaten van de beoordeling voorspellend moeten zijn voor toekomstig studiesucces, hebben eisen van de vervolgopleidingen de aard en de formulering van de criteria sterk beïnvloed. Het AP

is objectiever geworden sinds de invoering van een jaarlijkse training van beoordelaars, waardoor ook de betrouwbaarheid van de beoordelaars is toegenomen (Myford, 2004). Het IB is een eindexamenprogramma dat door scholen wereldwijd wordt gebruikt. Steeds meer is de nadruk komen te liggen op het werkproces en op de denksystematiek van leerlingen, maar ook op de vrijheid van de leerling zich te houden aan bepaalde artistieke tradities in de wereld. Boughton (2004) benadrukt het belang van deze ontwikkeling op basis van postmoderne opvattingen over kunst en beeldendkoneducatie, die leerlingen ruimte geeft voor eigen keuzes en ook niet-westerse en niet-traditionele vormen van beeldende vormgeving toe te laten. Het gebruik van vastgelegde criteria met vaste wegingen heeft daarom plaatsgemaakt voor een systeem waarin een holistische benadering wordt gecombineerd met een gedetailleerde beoordeling waarin leerling en docent samen de criteria en hun weging vaststellen. Het internationale karakter van het IB heeft ook geleid tot de introductie van voorbeeldcollecties van verschillende niveaus. Deze collecties staan commentaarloos op de website van het IB, waardoor leerlingen en beoordelaars in de hele wereld op dezelfde lijn komen.

ONDERZOEK NAAR DE KWALITEIT VAN BEELDEND ONDERWIJS OP NATIONAAL NIVEAU

— NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS (NAEP)

De beoordeling van individuele leerlingen is meestal gekoppeld aan specifieke onderwijsdoelen die zijn vastgesteld door de docent, een examencommissie of een onderzoeker. Voor wie iets wil weten over resultaten van het onderwijs buiten deze specifieke en doelgerichte contexten, is het lastiger goede en eerlijke vergelijkingen te maken. Dit is het geval bij onderzoek op het niveau van *national assessment*, waarin 'het' onderwijsniveau van leerlingen op een bepaalde leeftijd op nationaal niveau in kaart wordt gebracht.

De bekendste voorbeelden hiervan zijn de drie NAEP onderzoeken die in 1975, 1978 en 1997 in de Verenigde Staten zijn uitgevoerd (Persky 2004; Myford & Sims-Gunzenhauser 2004). De gebruikte methodiek en de beoordeelde inhoud weerspiegelen in hoge mate de theorieën en praktijken in de beeldende vakken van dat moment en dat maakt het onmogelijk om resultaten uit verschillende jaren met elkaar te vergelijken. De onderzoeken in de jaren zeventig waren gebaseerd op een vakdomein geformuleerd in termen van beoogd gedrag, terwijl in 1997 de inhoud was gespecificeerd en geformuleerd in een matrix waarin product- en proceseisen op de ene as en kennis en vaardigheden op de andere as waren uitgezet. De uitwerking van deze eisen was sterk bepaald door de

theoretische concepten van *discipline-based art education* (DBAE) die in de jaren tachtig in de VS opkwam. Bij DBAE hebben naast de eigen beeldende activiteiten van leerlingen ook kunstbeschouwing, kunstgeschiedenis en kunstfilosofie een gelijkwaardige plaats. In 1997 werd de leerlingen een combinatie aangeboden van vragen over een kunstwerk en een opdracht voor een tweedimensionaal werkstuk waarin de leerlingen op basis van het aangeboden kunstwerk een beeldend onderzoek moesten doen. Daarna werd een driedimensionale opdracht gegeven. De beoordeling werd uitgevoerd door getrainde beoordelaars van buiten de school. Er werden verschillende scoringsmethoden gehanteerd, variërend van holistisch tot analytisch. Het bleek dat een holistische beoordeling meer recht deed aan wat leerlingen deden.

HET NEDERLANDSE PPON ONDERZOEK

In Nederland wordt structureel onderzoek gedaan naar het niveau van het basisonderwijs door middel van de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON). Dit onderzoeksprogramma richt zich vooral op het laatste jaar van het basis- en speciaal onderwijs, op leerlingen van elf of twaalf jaar oud. In 1987 was het eerste onderzoek voor de beeldende vorming; dat bestond uit een inventarisatie van het leer- en vormingsaanbod, samen met onderwijstijd, materialen en methoden. In 1996 was er een tweede onderzoek, met de nadruk op de resultaten van het onderwijs. Volgens de kerndoelen voor het basisonderwijs moeten docenten zowel aandacht geven aan het maken van beeldend werk als aan reflectie op beelden, inclusief de bijbehorende terminologie en basale kunsttheoretische noties. Gekozen werd voor het laten maken van werk op basis van enkele centraal opgestelde tekenopdrachten. Deze representeerden de drie traditionele domeinen in het beeldend onderwijs: werk gebaseerd op fantasie of verbeelding, op directe waarneming en op specifieke ontwerpeisen voor een praktisch (toegepast) doel. Na een gestratificeerde landelijke steekproef van circa honderd scholen maakten ongeveer duizend leerlingen de drie opdrachten.

Een groep docenten beeldende vakken in de brugklas van het voortgezet onderwijs formuleerde dertig criteria voor beoordeling aan de hand van de meest gebruikte en relevante opmerkingen van docenten over werk van leerlingen, zoals: 'Deze tekening getuigt van een goede beheersing van materiaal en techniek', of 'In deze tekening is sprake van een samenhangende ruimteuitbeelding.' Omdat niet alle criteria voor elk van de opdrachten relevant waren, werd elk van de drie opdrachten op 24 criteria beoordeeld. Om de beoordeling objectiever en betrouwbaarder te maken, werd voor iedere opdracht een schaal geconstrueerd van visuele voorbeelden van tekeningen in oplopend niveau van kwaliteit. Uit elk van de drie series van circa duizend tekeningen

werden willekeurig vierentwintig tekeningen geselecteerd. Hieraan werden nog vier tekeningen toegevoegd die door experts waren uitgekozen en die de uitersten van de schaal moesten representeren: 'zeer slecht' en 'uitmuntend'. De geselecteerde tekeningen werden door twintig docenten beoordeeld. Via statistische analyses van alle scores kon aldus per opdracht een schaal worden geconstrueerd van negen ankervoorbeelden in oplopende graad van kwaliteit. Met behulp van deze schaal werden de bijna drieduizend collecties door twaalf docenten beoordeeld. Elke tekening werd door drie docenten beoordeeld; elke collectie moest ergens op de negenpuntsschaal worden geplaatst.

De resultaten lieten zien dat bij alle drie de opdrachten het merendeel van de tekeningen onder het midden van de schaal lag. De scheve verdeling is moeilijk te verklaren, omdat niet duidelijk is hoe gelijkmatig de kwaliteit van het onderwijsniveau over Nederland is verdeeld en ook niet hoeveel tijd de betreffende leerlingen in de acht voorafgaande jaren aan tekenen hebben besteed.

De verschillen in resultaten tussen het NAEP in de Verenigde Staten en het PPO in Nederland laten een paar fundamentele problemen zien bij het vergelijken van onderwijsniveaus in de loop der jaren. Allereerst is er het probleem van veranderende visies op doel en aard van de beeldende vorming. Ten tweede is er het verschil tussen het beoordelen van werk in opdrachten waarbij leerlingen min of meer hetzelfde resultaat moeten bereiken, en opdrachten waar leerlingen in hoge mate vrij zijn in hun onderwerpkeuze en aanpak. Ten derde is er de validiteit van de beoordelingscriteria. In hoeverre weerspiegelen deze criteria wat er doelbewust is onderwezen? En tenslotte: hoe stabiel zijn de onderwijsdoelen door de tijd heen, zeker gezien de grote sociale en culturele veranderingen?

EVALUATIE VAN ONDERWIJSPROGRAMMA'S

—
Evaluatie van onderwijsprogramma's is vaak bedoeld om empirische gegevens aan te leveren ten behoeve van beslissingen over verbetering of voortgang van die programma's. Met de kwantitatieve, positivistische evaluatieaanpak worden zo objectief mogelijk vooraf geformuleerde gewenste effecten gemeten. De onderzoeker heeft daarbij de rol van onpartijdige arbiter die zich onthoudt van een normatieve inbreng. Daar tegenover staan kwalitatieve evaluatiebenaderingen, waarbij de rol van de onderzoeker interpreterend en bewustmakend is. Zulke 'naturalistische' vormen van evaluatie maken gebruik van nauwgezette beschrijvingen, metaforen en dergelijke. Een bekend voorbeeld is het model van de onderwijskundige connaisseur van Eisner (1979), die als een

kunstkenner moet kunnen waarnemen, waarderen en beoordelen. En er zijn de zogeheten responsieve evaluatiemodellen (bijvoorbeeld Stake 1975; Guba & Lincoln 1989) die het uitgangspunt verwerpen van een set van tevoren vastgelegde doelstellingen. Hierdoor krijgen de verschillende perspectieven en soms tegenstrijdige belangen van de betrokkenen de nadruk. Objectieve evaluatie bestaat niet: de constructie van de werkelijkheid is altijd specifiek en gebonden aan omstandigheden. Zowel Eisner als Stake hebben een grote invloed gehad op de manier van evalueren van onderwijsprogramma's in de kunsteducatie. Hoewel in de minderheid zijn in het verrichte evaluatieonderzoek ook de kwantitatieve benaderingen herkenbaar.

EVALUATIE VAN GROOTSCHALIGE PROGRAMMA'S

Een voorbeeld van meerjarige evaluatie is het onderzoek naar zes regionale nascholingsinstituten in de VS (Wilson 1997) voor kunstdocenten in een door het Getty Institute ontwikkelde disciplinegerichte benadering van beeldende vorming. De onderzoekers hanteerden een responsieve aanpak: de partijen (directies, docenten, deelnemers et cetera) werden uitgebreid gehoord en hun meningen verwoord. De kwalitatieve benadering blijkt ook uit de visie van het evaluatieteam op de onderwijsprogramma's: deze worden beschouwd als 'te interpreteren teksten' (ibid. p.33). Onderzoekers stellen zich vragen als: naar welke onderliggende opvattingen van kunst en onderwijs verwijzen curriculumdocumenten en onderwijsactiviteiten? Wat betekenen ze? In welke mate weerspiegelen ze het ideaal van een disciplinegerichte aanpak van de beeldende vorming? Wat is hun waarde?

Een ander voorbeeld van een meerjarige evaluatie is het onderzoek van Harland, Kinder, Lord, Stott, Schagen & Haynes (2000) naar effecten en effectieve praktijken van kunstvakken in het Britse voortgezet onderwijs. Kwalitatieve gegevens werden verzameld met behulp van interviews en observaties, kwantitatieve gegevens betroffen schoolprestaties en resultaten van schriftelijke vragenlijsten. De onderzoekers namen een afstandelijker positie in dan in het onderzoek van Wilson. De evaluatie beschreef effecten, maar er werd geen uitspraak gedaan over de wenselijkheid en de waarde van de verschillende soorten effecten van de kunstvakken. De in het onderzoek onderscheiden soorten effecten hebben betrekking op leerlingen, op scholen, op de maatschappij en op de kunsten. Effecten op leerlingen zijn directe affectieve effecten (plezier beleven aan, welbevinden), kennis en vaardigheden op het gebied van kunst, kennis over culturele en maatschappelijke kwesties, creativiteit en probleemoplossingvaardigheden, communicatieve en expressieve vaardigheden, persoonlijke en sociale ontwikkeling. In een later evaluatieonderzoek naar kunsteducatieve projecten met kunstenaars is deze indeling

van effecten door Harland e.a. nog uitgebreid en verfijnd. (Zie het artikel *Effecten van kunstprojecten in het onderwijs op jongeren* in deze *Cultuur+Educatie*).

Nagel, Ganzeboom, Haanstra & Oud (1997) onderzochten de langetermijneffecten van de Nederlandse examenprogramma's in de beeldende vakken en muziek. Effecten op cultuurdeelname werden op kwantitatieve manier onderzocht, maar de persoonlijke leerervaringen werden op een kwalitatieve manier onderzocht met behulp van zogeheten leerlingverslagen (Van der Kamp 1980). Oud-leerlingen moesten daarbij zinnen afmaken als 'Ik heb geleerd dat/hoe...' maar ook 'Ik heb geleerd dat ik...' of 'Ik heb ervaren dat ik...'. Ook bij evaluatie van literatuuronderwijs (Janssen 1998) is gebleken dat dit soort leerlingverslagen een bruikbaar instrument is om vormingsgerichte effecten van onderwijsprogramma's in kaart te brengen.

EVALUATIE VAN LESSEN EN PROJECTEN

Meerjarig evaluatieonderzoek van onderwijsprogramma's in de kunsten zijn schaars. Veel vaker is kortlopend evaluatieonderzoek gedaan naar de effectiviteit van lessen in het maken van beeldende producten (o.a. Brewer 1991, 2002; Dowell 1990) en van lessen kunstbeschouwing (bijvoorbeeld Short 1998). Voor een deel gaat het om quasi-experimenteel onderzoek waarbij de effecten van verschillende onderwijsinhouden of onderwijsmethoden en didactieken worden vergeleken. Haanstra (1994) analyseerde 39 voornamelijk Amerikaanse onderzoeken, die effecten van beeldende vorming op esthetische oordelen en voorkeuren onderzochten. De gebruikte instrumenten waren voor een deel tests waarbij men voorkeuren voor afgebeelde kunstwerken moest uitspreken of reageren op bepaalde kunstwerken. De reacties werden geanalyseerd op basis van categorieën, zoals vormaspecten, stijl, inhoud en dergelijke. Reflectieve onderdelen betroffen vooral het bijbrengen van een kunstbeschouwelijk vocabulaire en het leren toepassen van kunstbeschouwelijke schema's. In de kunstgeschiedenis ging de meeste aandacht naar de westerse kunst, met nadruk op de negentiende en twintigste eeuw. Maar in het tijdperk van het postmodernisme staan mogelijke interpretaties en herinterpretaties van het kunstwerk door de beschouwer centraal. Het begrip voor kunstuitingen hangt niet zozeer af van een gedifferentieerde waarneming, van oog hebben voor kleurcontrasten, lijnvoering, maar wel van kennis van contexten, theoretische inzichten en interpretaties. Enkele recente onderzoeken proberen effecten op die interpretatievaardigheden te onderzoeken, zoals de evaluatie van het beschouwen en beschrijven van kunstwerken in verschillende contexten (Koroscik, Short, Stavropoulos & Fortin 1992) en een onderzoek naar de effectiviteit van een lesprogramma gewijd aan het kunstsociologische begrip kunstwereld (Erickson 2002).

LANGETERMIJNEFFECTEN OP CULTUURDEELNAME

— Het lijkt voor de hand te liggen dat beeldende vorming op school zal bijdragen aan meer museumbezoek en meer beeldende amateurkunst op latere leeftijd. Maar volgens sommige sociologische theorieën (o.a. Bourdieu & Passeron 1979) zal kunsteducatie nauwelijks effect sorteren op deelname aan de traditionele, 'hoge' cultuur. Die deelname is vooral een gevolg van de culturele kennis, vaardigheden en houdingen die al in het gezin zijn door de opvoeding van de ouders. Onderwijs in de kunstvakken zou hoogstens de achterstand kunnen compenseren van degenen die kunst en cultuur niet van huis uit hebben meegekregen. Onderzoek dat probeert de effecten van kunsteducatie te meten zal dus zeker met die belangrijke gezinsinvloed rekening moeten houden.

In de VS zijn enkele onderzoeken gedaan naar de effecten van binnen- en buitenschoolse kunsteducatie (Bergonzi & Smith 1996; Kracman 1996), in een groot en representatief bevolkingsonderzoek, de *Survey of Public Participation in the Arts* uit 1992 (SPPA92). De vragen gingen over receptieve deelname (door bezoeken aan voorstellingen, musea en dergelijke en via de media) en productieve deelname (eigen kunstzinnige activiteiten). De genoten kunsteducatie werd vastgesteld aan de hand van het aantal en soort kunstvakken en cursussen dat was gevolgd. Een belangrijke conclusie van Bergonzi & Smith (1996) is dat binnen- en buitenschoolse kunsteducatie een positieve invloed heeft op cultuurdeelname op latere leeftijd. Dat gold althans voor de beeldende kunst, literatuur en muziek, maar niet voor dans en theater. De mate van kunsteducatie bleek belangrijker voor cultuurdeelname dan het uiteindelijke onderwijsniveau dat iemand had bereikt.

Kracman (1996) onderzocht alleen effecten op receptieve cultuurdeelname. Haar conclusie is dat zowel kunsteducatie op school als buitenschoolse kunsteducatie een positief effect hebben op latere culturele bezoeken, maar dat buitenschoolse lessen zwaarder wegen.

De SPPA92-gegevens hebben enkele duidelijke beperkingen. Ten eerste zijn het zogeheten retrospectieve gegevens; de deelnemers rapporteren over hun kunstlessen uit het verleden en dat kan een vertekend beeld geven. Ten tweede is er geen informatie over inhoud (laat staan de kwaliteit) van de kunstlessen. Ten derde zijn de meeste lessen en cursussen vrijwillig gekozen. Kracman (1996) laat ook zien dat de keuze van kunstlessen sterk afhankelijk is van het geslacht en de etniciteit van de persoon, maar ook van het opleidingsniveau van de ouders. Het is van belang om rekening te houden met dergelijke factoren bij uitspraken over effecten van kunsteducatie. In de Amerikaanse onderzoeken gebeurt dat ook, maar gegevens over de cultuurdeelname van de ouders,

een zeer belangrijke indicator voor de culturele opvoeding van de kinderen, zijn niet bekend.

In enkele Nederlandse onderzoeken zijn die gegevens wel verzameld. Zo onderzochten Nagel, Ganzeboom, Haanstra & Oud (1997) de effecten van eindexamenprogramma's muziek en beeldende vakken op de cultuurdeelname tussen tien en twintig jaar na het behalen van het eindexamen. Hun conclusie is dat cultuurdeelname in de jeugd en van de ouders de latere cultuurdeelname in veel sterkere mate bepalen dan de kunstvakken op school. Toch werd wel een effect van de kunstvakken aangetoond, maar dat effect beperkte zich tot de eigen kunstdiscipline. Dat wil zeggen dat examenprogramma's muziek alleen invloed hadden op later concertbezoek en het zelf musiceren en het beeldende-examenprogramma alleen op museumbezoek en eigen beeldende activiteiten. Het CKV1-Volgproject (Ganzeboom, Haanstra, Nagel & Damen 2003) vergeleek de mate en soorten van cultuurdeelname van CKV1-leerlingen met leerlingen die het vak niet hadden gevolgd. Gevraagd werd naar traditionele cultuurdeelname (museum, theater, klassieke concerten en dergelijke) en naar populaire cultuurdeelname (film, popmuziek, dj of vj events en dergelijke). Ook hier werden cultuurdeelnamecijfers van de ouders van de onderzochte leerlingen verzameld. De conclusie was dat CKV1-leerlingen wel meer aan cultuur deelnemen tijdens het volgen van het vak, maar dat dit verschil niet beklijft. Twee tot vijf jaar later is geen verschil in mate en soort cultuurdeelname tussen CKV1-leerlingen en zij die het vak niet hebben gehad. Belangrijkste factoren die de cultuurdeelname bepalen zijn sekse (vrouwen zijn actiever dan mannen), onderwijsniveau en vooral de cultuurdeelname van de ouders.

TRANSFER VAN KUNSTEDUCATIE NAAR GEBIEDEN BUITEN DE KUNSTEN

—
In het onderzoek naar kunsteducatie bestaat een lange traditie naar de zogeheten transfer van leereffecten van kunsteducatie, het gebruik van door kunsteducatie verworven kennis en vaardigheden in andere leergebieden en situaties. Het meeste evaluatieonderzoek is gedaan naar effecten van kunsteducatie op cognitief gebied, zoals op algemene schoolprestaties (bijvoorbeeld Catterall, Chapleau & Iwanaga 1999), creatief denken, ruimtelijk inzicht en dergelijke. In mindere mate is onderzoek gedaan naar effecten op persoonlijkheid (zelfbeeld, zelfvertrouwen) en sociaal functioneren. Zo onderzochten Burton, Horowitz & Abeles (2000) de effecten van kunsteducatie op creativiteit en een aantal persoonlijkheidskenmerken, zoals zelfbeeld. Het meeste onder-

zoek wordt gedaan naar individuele kenmerken en maar enkele naar maatschappelijke effecten zoals sociale cohesie of arbeidsmarktperspectieven (bijvoorbeeld Newman, Curtis & Stephens, 2003).

Positieve resultaten van dit soort onderzoek kunnen een rol spelen in het debat rond de legitimering van de kunsteducatie. Een enkele studie heeft echter te weinig bewijskracht en wanneer er meer onderzoeken over eenzelfde effect zijn, spreken de resultaten elkaar vaak tegen. Om dan toch tot een uitspraak te komen volstaat het niet om dan maar te kiezen voor de resultaten die het beste uitkomen of om simpelweg te turven welk resultaat het meest voorkomt. Een goede manier om onderzoeksuitkomsten te integreren is de zogeheten meta-analyse, een verzameling methoden voor het statistisch analyseren en samenvatten van de uitkomsten van empirische onderzoeken over eenzelfde vraagstelling (Cooper & Hedges 1994). De uitkomsten van de verzamelde onderzoeken worden daarbij behandeld alsof ze afkomstig zijn uit een groot onderzoek. Op die manier kan men komen tot een gemiddelde uitkomst of een gemiddeld effect. Meta-analyses van effecten van kunsteducatie zijn op beperkte schaal uitgevoerd. Haanstra (1994) ging met behulp van een meta-analyse na of lessen in tekenen, handarbeid en kunstbeschouwing effect hebben op visueel ruimtelijke vermogens. Hij vond dertig relevante onderzoeken, uitgevoerd tussen 1960 en 1990. Gemiddeld genomen tonen deze onderzoeken geen effect op ruimtelijk inzicht aan. Alleen bij jonge kinderen (vier tot zes jaar) werden bescheiden effecten gevonden. Het ging dan vaak om lessen waarin kunstzinnige activiteiten werden gecombineerd met sterk gestructureerde waarnemingsoefeningen.

Het bekendste voorbeeld van meta-analyse in de kunsteducatie is de uitgebreide studie van Winner en Hetland naar effecten op cognitieve prestaties. Van de ruim elfduizend door hen verzamelde publicaties bleken uiteindelijk slechts 188 daadwerkelijk onderzoek naar cognitieve effecten van kunsteducatie te bevatten. Op basis van deze onderzoeken zijn tien soorten effecten onderscheiden en drie daarvan worden door Winner en Hetland op basis van hun analyse als 'bewezen' beschouwd. Het zijn de effecten op ruimtelijk inzicht door zowel instrumentale muzieklessen (met inbegrip van het leren en gebruiken van muzikale notatie) als door het luisteren naar bepaalde muziek (het zogeheten Mozarteffect) en als derde de effecten van drama op diverse verbale vermogens (zoals tekstbegrip, mondeling taalgebruik, schrijven en lezen).

Zeven onderscheiden effecten zijn niet (of nog niet) overtuigend aangetoond. Het gaat om de effecten van kunstvakken op algemene schoolprestaties en op creatief denken, van instrumentale muzieklessen op wiskunde en op lezen, van beeldende vakken op lezen en van dans op lezen en op visueel ruimtelijke vermogens. Soms is wel sprake van

een samenhang, maar niet van een causaal verband. Zo bestaat in de Verenigde Staten een relatie tussen het aantal jaren dat men in het voortgezet onderwijs kunstvakken heeft gevolgd (leerlingen kunnen al dan niet kiezen voor een kunstvak) en de uiteindelijke schoolprestaties. Dit gegeven is vaak aangevoerd als bewijs dat de kunstvakken bijdragen aan de schoolprestaties. Maar het blijkt dat die samenhang nog veel sterker is naarmate leerlingen in het voortgezet onderwijs meer wiskunde of langer een vreemde taal hebben gehad. Blijkbaar kiezen de 'betere', gemotiveerde leerlingen er voor om bepaalde vakken langer en diepgaander te bestuderen. Een bijkomende verklaring is dat om tot de Amerikaanse topuniversiteiten te worden toegelaten goede eindcijfers voor de kernvakken niet meer voldoende is. De universiteiten kijken daarnaast naar andere kennis en vaardigheden en het helpt als je je hebt verdiept in een kunstvak. Het lijkt er dus op dat de slimme en gemotiveerde leerlingen vaker kunstvakken kiezen, maar dat betekent niet dat ze door kunst ook beter zijn geworden in andere vakken. In Groot-Brittannië (Harland e.a. 1998) en Nederland (Nagel e.a. 1996) is er geen verband tussen het volgen van kunstvakken en schoolprestaties. De verschillen tussen de landen laten zien dat het belangrijk is om de onderwijscontext te kennen voor men conclusies trekt over bepaalde samenhangen en effecten.

De vaak weinig overtuigende uitkomsten van onderzoek naar transfereffecten van kunsteducatie hebben geleid tot kritiek op bestaand onderzoek en aanbevelingen hoe het anders zou moeten. In de eerste plaats is beter onderzoek vereist, dat wil zeggen langduriger studies van de effecten van kwalitatief goede kunsteducatie. Eisner (2002 p.220) beschrijft aan welke voorwaarden dergelijk evaluatieonderzoek zou moeten voldoen.

Diverse onderzoekers (Winner & Hetland 2000; Perkins 2001; Eisner 2002) benadrukken dat er op dit gebied meer theoriegestuurd onderzoek nodig is. Dat wil zeggen dat niet zomaar allerlei gewenste effecten worden gemeten, maar dat er eerst een duidelijke theorie moet zijn die beschrijft waarom bepaalde effecten aannemelijk zijn. In plaats van verbetering te verwachten in basale vaardigheden gemeten met standaard tests voor spellen, wiskunde, ruimtelijk inzicht en dergelijke moet de aandacht uitgaan naar bruggen tussen kunsteducatie en kunstevige cognitieve vaardigheden zoals vormen van kritisch denken, beeldingskracht, het zich kunnen verplaatsen in andere gezichtspunten, het denken in metaforen en symbolen, het kunnen omgaan met ambiguïteit, het bevorderen van een open, onderzoekende houding, et cetera.

Voorbeelden van dergelijk onderzoek zijn de evaluatie van een programma Visuele Denkstrategie van Housen (2001) voor het ontwikkelen van denkvaardigheden door middel van kunstbeschouwing. Housen concludeert op basis van haar effectonderzoek dat de resultaten van haar programma positief zijn en dat transfer naar andere gebie-

den kan optreden. Tishman, MacCillivary & Palmer (1999) komen tot dezelfde conclusies op basis van een evaluatie van een soortgelijk programma in het Museum for Modern Art in New York. Later ontwikkelde Tishman haar eigen programma Artful Thinking (zie haar bijdrage in deze *Cultuur + Educatie*).

Tenslotte stelt Cattarral in *Critical Links* (Deasy 2002) in een compendium van onderzoek naar cognitieve en sociale effecten van kunsteducatie dat het te beperkend is om steeds maar één richting van effecten te bestuderen. Transfer houdt vaak interactieve processen tussen verschillende domeinen en disciplines in. In onderzoek naar de effecten van curricula waarbij kunstvakken worden geïntegreerd met andere vakken zijn pogingen gedaan om dergelijke interacties te onderzoeken (oa Trainin, Andrzejczak & Poldberg 2005; DeMoss 2005).

SLOTOPMERKINGEN

— De noodzaak om onderwijsprogramma's in de kunstvakken te evalueren en om voorde-
ringen en prestaties van leerlingen vast te stellen en te beoordelen is toegenomen. Dat
komt enerzijds door vragen en wensen van het onderwijs zelf, maar ook door eisen die
de maatschappij en de politiek aan het onderwijs, inclusief de kunsteducatie, stellen.
Om de gevraagde evaluaties uit te voeren zijn de laatste decennia veel methodes en
instrumenten ontwikkeld. Deze variëren van authentieke beoordelingen van individuele
kunstproducten en processen door portfolio's tot en met nationale peilingen en natio-
nale eindexamens in de kunstvakken.

Door dergelijk evaluatieonderzoek is nu duidelijker hoe beoordeling van kunstproduc-
ten betrouwbaarder is te maken en is er meer bekend over de mogelijke effecten van
kunsteducatieprogramma's op deelnemers en scholen. Er is ook meer bekend over de
mogelijkheden en beperkingen van transfer van effecten van kunsteducatie naar andere
gebieden. Dat onderzoek naar transfer zal naar verwachting vaker theoriegestuurd
zijn met betere methoden. Toch moet – in navolging van Winner en Hetland – worden
gezegd dat buiten de kunsten gelegen effecten nooit de belangrijkste legitimering van
kunsteducatie mogen worden. Kunst is een unieke en waardevolle manier om gedach-
ten en gevoelens vorm te geven en om kennis te nemen van de visies van anderen op
zichzelf en de wereld. Het leren hanteren en begrijpen van verschillende kunsttalen is
een op zich waardevol onderwijsgebied.

De discussie over beoordeling en evaluatie in de kunsteducatie duurt voort. Er zijn nog
veel onbeantwoorde vragen over de validiteit en betrouwbaarheid van beoordelingen

en vragen over de interpretatie en vergelijkbaarheid van evaluatie-uitkomsten op nationaal en internationaal niveau. Verder blijven er controverses en weerstanden. Voor veel kunstvakdocenten zijn kunstzinnige processen verbonden met emoties, subjectiviteit en individuele kwaliteiten, terwijl examinering en evaluatie juist rationaliteit, objectiviteit en vergelijkbaarheid veronderstellen. En ondanks vernieuwingen en aanpassingen worden landelijke examens en nationale curricula bekritiseerd wegens hun beperkende invloed op het kunstonderwijs. Bovendien wordt de dominante westerse kunst uitgedaagd door niet-westerse stromingen, postmodernisme en nieuwe technologieën. Volgens bijvoorbeeld Freedman (2003) moeten we daarom beeldende vorming verbreden naar onderwijs in visuele cultuur. De bestaande beoordelingscriteria en evaluatiemethodes staan hierdoor ter discussie. Om aan de veranderingen in kunst en cultuur recht te doen zal steeds opnieuw de relatie tussen onderwijsdoelen, vakinhouden, beoordelingscriteria en evaluatiemethoden aan de orde moeten worden gesteld.

Folkert Haanstra & Diederik Schönau

Folkert Haanstra is lector kunst- en cultuureducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten en tevens als bijzonder hoogleraar cultuureducatie en cultuurparticipatie verbonden aan de Faculteit der Geesteswetenschappen/Letteren van de UU. Diederik Schönau, kunsthistoricus en cultuurpsycholoog, is lector kunsteducatie bij ArtEZ Expertisecentrum kunsteducatie in Zwolle. Hij werkt bij Cito als internationaal consultant.

LITERATUUR

-
- Alban-Metcalf, R. J.** (1997). Repertory grid Technique. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (2nd ed., pp. 315 – 318). Oxford: Elsevier Science.
- Allison, B.** (1986). Some aspects of assessment in art and design education. In M. Ross (Ed.), *Assessment in arts education: a necessary discipline or a loss of happiness?* (pp.113-129). Oxford: Pergamon Press.
- Beattie, D. K.** (1997). *Assessment in Art Education*. Worcester: Davies Publications.
- Bergonzi, L. & Smith, J.** (1996). *Effects of arts education on the participation in the arts*. Research Division Report 36. Santa Anna CA: National Endowment for the Arts, Seven Locks Press.
- Boughton, D.** (2004). Assessing Art Learning in Changing Contexts: High-Stakes Accountability, International Standards and Changing Conceptions of Artistic Development. In E.W. Eisner & M. D. Day, (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. (pp.585 - 605). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.** (1979). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Brewer, T. M.** (1991). An examination of two approaches to ceramics instruction in elementary education. *Studies in Art Education*, 32(4), 196-206.
- Brewer, T. M.** (2002). An examination of intrinsic and instrumental instruction in art education. *Studies in Art Education*, 43(4), 354-372.
- Burton, J. M., Horowitz, R. & Abeles, H.** (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education*, 41 (3), 228-257.
- Catterall, J. S., Chappleau, R. & Iwanaga, J.** (1999). Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theatre arts. In E. Fiske (Ed.), *Champions of change: the impact of the arts on learning*. (pp. 1-18). The Arts Education Partnership and The President's Committee on the Arts and the Humanities.
- Cooper, H. & Hedges, L.V.** (Eds.). (1994). *The handbook of research synthesis*. New York: Russell Sage.
- Deasy, R.** (Ed.). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- DeMoss, K.** (2005). How arts integration supports student learning: Evidence from students in Chicago's CAPE partnership schools. *Arts and Learning Research Journal*, 21, 91-117.
- Dorn, Ch., Madeja, S. & Sabol, F.R.** (2004). *Assessing expressive learning. A Practical Guide for Teacher-Directed Authentic Assessment in K-12 Visual Arts Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dowell, M.L.** (1990). Effects of visual referents upon representational drawing of the human figure. *Studies in Art Education*, 31(2), 78-85.
- Duncum, P.** (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42(2), 101-112.
- Efland, A.** (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E.W.** (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan Publishing Co.

- Eisner, E. (1996). Overview of evaluation and assessment: conceptions in search of practice. In D. Boughton, E. W. Eisner & J. Ligtvoet (Eds.), *Evaluating and assessing the visual arts in education: International perspectives* (pp. 1-16). New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Erickson, M. (1995). Second and sixth grade students' art historical interpretation abilities: A one-year study. *Studies in Art Education*, 37(1), 19-28.
- Erickson, M. (2002). Teaching about artworlds: A collaborative research project. In M. Ericson & B. Young (Eds.), *Multicultural artworlds: Enduring, evolving and overlapping traditions*. (pp. 33-39). Reston, VA: National Art Education Association.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York and London: Teachers College Press and Reston, VA: National Art Education Association.
- Ganzeboom, H., Haanstra, F., Damen, M. & Nagel, I. (2003). *Momentopnames CKV1 –Eindrapportage CKV1-Volgproject*. Cultuur+Educatie 8. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Haanstra, F. (1994). *Effects of art education on visual-spatial ability and aesthetic perception: Two meta-analyses*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I. & Haynes, J. (2000). *Arts education in secondary schools: effects and effectiveness*. York, UK: National Foundation for educational Research.
- Hermans, P., van der Schoot, F., Sluijter, C. & Verhelst, N. (2001). *Balans van de peiling beeldende vorming aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1996*. Arnhem: Citogroep.
- Housen, A. (2001). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research Journal*, 18(1), 99-131.
- Howard, V. (1977). Artistic practice and skills. In D. Perkins, D. & B. Leonard (Eds.), *The arts and Cognition* (pp. 208 – 240). Baltimore: Johns Hopkins University.
- Johnston, M., Roybol, C. & Parsons, M. (1988). Teaching the concept of style to elementary school art students: A developmental investigation. *Visual Arts Research*, 14(2), 57-67.
- Kárpáti, A., Zemleni, A., Verhelst, N.D., Veldhuijzen, N.A., Schönau, D.W. (1998). Expert Agreement in Judging Art Projects – A Myth or Reality? *Studies in Educational Evaluation*, 24 (4), 385 – 404.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Koroscik, J. S., Short, G., Stravropoulos, C. & Fortin, S. (1992). Frameworks for understanding arts: The function of comparative art contexts and verbal cues. *Studies in Art Education*, 33(3), 154-164.
- Kracman, K. (1996). The effect of school-based art instruction on attendance at museums and the performing arts. *Poetics*, 24, 203-218.
- Lindström, L. (2002). Criteria for Assessing Students' Creative Skills in the Visual Arts: A Teacher's Manual. In *Conference report of A Must or a-Muse, Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe, Rotterdam, The Netherlands, September 26-29, 2001* (pp. 175 – 189). Utrecht: Cultuurnetwerk.
- Lindström, L. (2005). Novice or expert? Conceptions of competence in metalwork. In: L. Lindström (Ed.), *Technology Education in New Perspectives* (pp. 61-83). Stockholm: Stockholm Institute of Education Press (HLS Förlag).
- Lindström, L. (2006). Creativity; What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught? *The International Journal of Art and Design Education* 25 (3), 53 - 66.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1982). *Creative and Mental Growth* (seventh edition). New York: Macmillan Publishing Co.
- Luftig, R. (1994). *The schooled mind: do the arts make a difference? An empirical evaluation of the Hamilton Fairfield SPECTRA+ Program, 1993-1994*. Oxford, Ohio: Center for Human Development, Learning and Teaching, Miami University.
- Moelands, H. (2004). Portfolio's in het onderwijs: samenstelling en beoordeling. *Cultuur + Educatie* 10, (pp. 6-30).
- Myford, C. M. & Sims-Gunzenhauser, A. (2004). The Evolution of Large-Scale Assessment of Program in the Visual Arts. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. (pp.637 - 666). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Nagel, I., Ganzeboom, H., Haanstra, F. & Oud, W. (1997). *Effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs*. SCO Rapport 452. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Newman, T., Curtis, K. & Stephens, J. (2003). Do community-based arts projects result in social gains? A review of the literature. *Community Development Journal*, 38 (4), 310-322.
- Perkins, D. (2001). Embracing Babel: the prospects of instrumental uses of the arts in education. In E. Winner & L. Hetland (Eds.), *Beyond the soundbite: arts education and academic outcomes* (p.117-p.124). Los Angeles: J. Paul Getty Trust.
- Ringlestein, W. van (1963). *Beeld en werkelijkheid*. Den Haag: Ad. M.C. Stok.
- Schönau, D.W. (1996). Nationwide Assessment of Studio Work in the Visual Arts: Actual Practice and Research in the Netherlands. In D. Boughton, E.W. Eisner & J. Ligtvoet (Eds.), *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education* (pp. 156 – 175). New York: Teachers College.
- Short, G. (1998). The highschool studio curriculum and art understanding: An examination. *Studies in Art Education*, 39(3), 154-169.
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education*. Columbus, Ohio: Charles Merrill Publishing Co.

Soep, E. (2004). Assessment and visual arts education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. (pp.579 - 583). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Publishers.

Tishman, S., MacCillivray, D. & Palmer, P. (1999). *Investigating the Educational Impact and Potential of The Museum of Modern Arts' Visual Thinking Curriculum: Final report*. Unpublished manuscript. Harvard Project Zero.

Trainin, G., Andrzejczak, N. & Poldberg, M. (2005). Visual arts and writing: A mutually beneficial relationship. *Arts and Learning Research Journal* 21, 139-155.

Van der Kamp, M. (1982). Art, music and crafts in secondary education: their purpose and their effect. In P. Godefrooij (Ed.) *Insea pre-conference on research into ideology, learning, evaluation and arts education* (pp. 203-211). Enschede: SLO.

Weerden, J. van & Veldhuijzen, N. (1995). *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2: uitkomsten van de eerste muziekpeiling einde basisonderwijs met een uitbreiding naar LOM- en MLK-scholen*. Arnhem: Cito.

Weerden, J. van & Veldhuijzen, N. (2000). *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2: uitkomsten van de tweede peiling in 1997*. Arnhem: Cito.

Wilson, B. (1997). *The quiet evolution: Changing the face of arts education*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.

Winner, E. & Hetland, L. (Eds.) (2000). The arts and academic achievement: What the evidence shows. *Journal of aesthetic education*, 34 (3/4).



Effecten van kunstprojecten in het onderwijs op jongeren

Dit artikel beschrijft de uitkomsten van onderzoek door de Britse National Foundation for Educational Research naar de *Arts and Education Interface* (AEI), een initiatief tot samenwerking tussen kunstinstellingen en onderwijs van de Arts Council England.

Het AEI-initiatief wordt beschreven en het daaraan gekoppelde programma van interventies. De doelstellingen van het onderzoek, de onderzoeksopzet en de methodologie worden toegelicht. Het onderzoek toonde de effecten van het AEI-initiatief op kinderen en jongeren, afhankelijk van de schoolfase van de jongere en de kunstdiscipline. Doel was ook het onderzoeken van de weg die de jongeren aflegden met behulp van een voor-en-namethodologie. De effecten worden besproken en een aantal van de belangrijkste elementen van de interventies die hebben bijgedragen aan de effecten op jongeren wordt belicht. Tot slot van het artikel wordt een aantal onderwerpen voor discussie aangedragen.

HET AEI-INITIATIEF

De National Foundation for Educational Research (NFER) heeft een onderzoek uitgevoerd naar het *Arts and Education Interface* (AEI), een initiatief van de Arts Council England. Doel van het initiatief was het onderzoeken van relaties tussen de kunstinstellingen en onderwijs door middel van een specifiek kunstaanbod (hier: interventies of projecten genoemd). Het initiatief werd eind jaren negentig genomen als reactie op de behoefte aan steviger empirisch bewijs waarop beleid voor kunstprojecten en onderwijs kon worden gestoeld. Er was grote behoefte aan onderzoek naar de effecten op jonge mensen die aan de kunsten deelnamen, vooral longitudinale evaluaties waren schaars (bijvoorbeeld beschreven in Harland & Lord 2001). Het AEI was bedoeld om beleidsmakers en de professionele praktijk te informeren door het bestaande relevante onderzoek op dit gebied uit te breiden.

Aansluitend bij het overheidsbeleid van die tijd (DCMS, ministerie van Cultuur, Media en Sport 1999) werden ook onderwerpen met betrekking tot sociale cohesie in het programma van de AEI opgenomen. De AEI-activiteiten werden ondergebracht bij de Education Action Zones (EAZ's), vergelijkbaar met onderwijsvoorrangsgebieden in ons land.

Deze EAZ's waren onderdeel van een plan van de overheid voor achterstandsgebieden (met bijvoorbeeld hoge werkloosheidscijfers, jeugdwerkloosheid, criminaliteit, drugsgerelateerde problemen, enzovoort) en voor gebieden waar scholen zich tijdelijk niet hoe-

ven houden aan het nationale curriculum om het prestatieniveau van sommige vakken te verhogen, vooral bij taal en rekenen. Scholen konden dit doen door meer aandacht te besteden aan taal, kunsten, sport of andere terreinen naar keuze.

Dit onderzoek werd gehouden in twee EAZ's. Het onderzoek van NFER vormde een deel van het AEI-programma.

HET AEI-NFER-PROGRAMMA

Speciaal voor het onderzoek ontwierp de Arts Council vijftien verschillende kunstprojecten. De steekproef betrof een dwarsdoorsnede door schoolfasen (inclusief kleuterschool, basisschool en voortgezet onderwijs) voor kinderen en jongeren van vier tot zestien jaar. Het onderzoek omvatte ook twee buitenschoolse projecten en een speciale school voor kinderen met leer- en gedragsproblemen.

De vijftien projecten bevatten een reeks kunstdisciplines (inclusief beeldende kunst, toneel, muziek, dans en onderdelen van fotografie, radio en technologie). Bij alle projecten werd een deskundige bijdrage door kunstenaars en/of kunstdocenten geleverd.

De projecten werden zo samengesteld dat er een reeks was voor zowel de korte als de lange termijn. De vijftien projecten werden als volgt gekenmerkt:

- vijf eenmalige projecten (relatief korte termijn, voor een bepaalde groep jongeren, hun docent en een bepaalde kunstenaar of kunstorganisatie),
- vier reeksen projecten (voor dezelfde groep jongeren in een bepaalde periode activiteiten van een reeks kunstdisciplines),
- drie ontwikkelingsprojecten (voor dezelfde groep jongeren gedurende een langere periode activiteiten in een kunstdiscipline),
- drie projecten voor de professionele ontwikkeling van docenten.

Het volledige rapport van het onderzoek (Harland et al. 2005) geeft details over bestudeerde typen projecten en kunstdisciplines, inclusief de EAZ-locatie, de bezochte educatieve locaties, cliëntgroepen, kunstenaars, lesinhoud, timing en duur, het type locatie en de kosten.

Kort samengevat bestonden de projecten uit:

- buiten schooltijd georganiseerde workshops en uitvoeringen gospel zingen,
- dansworkshops en -uitvoeringen op een middelbare school,
- een bezoek van kleuters aan het plaatselijke kunstmuseum,
- een theateruitvoering op school voor key stage 1-kinderen (vijf tot zeven jaar),
- workshops druktechnieken (bijvoorbeeld zeefdrukken) op een middelbare school,

- verschillende kunstdisciplines (waaronder fotografie) die in opeenvolgende fasen werden aangeboden op een school voor speciaal onderwijs,
- verschillende kunstdisciplines (waaronder poëzie en *live art*) op een middelbare school,
- verschillende kunstdisciplines (radio, film en *turntablism*) in een jongerencentrum,
- verschillende kunstdisciplines (muziek, beeldende kunst, toneel) op een basisschool,
- een dramaproject I voor key stage 1-leerlingen,
- een drama-ontwikkelingsproject voor key stage 4-leerlingen (veertien tot zestien jaar),
- een muzikaal ontwikkelingproject voor key stage 3-leerlingen (elf tot veertien jaar),
- een dans-ontwikkelingsproject voor docenten op een basisschool,
- een project Latijns-Amerikaanse dans voor docenten op een basisschool,
- een beeldendekunstproject (digitale beelden, keramiek) voor docenten op een basisschool.

ONDERZOEKSDOELSTELLINGEN

Doel van het onderzoek was het vergroten van op bewijs gefundeerde kennis van de effecten van specifieke kunstprojecten in het onderwijs en vaststellen wat effectief is. De drie onderzoeksdoelstellingen waren:

1. Vaststellen en onderzoeken van de effecten van verschillende projecten, vooral op jongeren (kinderen, schoolkinderen, leerlingen) en daarnaast op docenten, scholen, kunstenaars en kunstorganisaties;
2. Onderzoeken van de belangrijkste factoren (kenmerken, processen, redenen) die van invloed zijn op de kwaliteit en het bereik van effecten bij de verschillende projecten;
3. De nadruk leggen op algemene lessen voor het ontwerpen van effectieve toepassingen in hun context.

ONDERZOEKSOPZET

METHODOLOGIE

Bij de onderzoeksopzet is een gemeenschappelijk methodologisch kader opgesteld om vergelijkingen tussen de vijftien projecten mogelijk te maken. Hierbinnen bleef ruimte

voor een bepaalde flexibiliteit, zodat onderzoekers methodes en technieken voor het verzamelen van gegevens konden kiezen die het bruikbaarst waren voor de context en de behoeften in individuele gevallen. De vijftien projecten werden elk toegewezen aan een lid van het onderzoeksteam dat de algemene onderzoeksopzet aanpaste op basis van de specifieke aard van interventie en de betreffende tijdsperiode.

De vijftien projecten werden gedurende een periode van twee jaar gevolgd. Het veldwerk begon in juli 2001 en liep tot en met juli 2003. Voor ieder project werd het veldwerk in drie fasen uitgevoerd om gegevens te verzamelen op verschillende tijdstippen:

- vooraf, met andere woorden *basis* (informatie en gedragsgegevens over de deelnemers, de school en de kunstenaars voor de project),
- tijdens, met andere woorden *onmiddellijk na* het project (ervaring en meningen van de deelnemers over de inhoud en de processen van het project en de directe effecten ervan),
- na, met andere woorden *follow-up* (inzicht in de eventuele effecten van het project op lange termijn).

De gegevens werden verzameld door middel van een selectie van de volgende onderzoeksinstrumenten:

- i) een-op-eeninterviews met leerlingen, docenten, schoolmanagers, kunstenaars, directeuren van kunstinstellingen en medewerkers van de EAZ's en de Arts Council,
- ii) korte vragenlijsten (voor kinderen ouder dan zeven of acht) voor en na de projecten,
- iii) observaties (met video-opnames) van onderwijs en leren, met een aantal interviewvragen naar aanleiding van de geobserveerde sessies,
- iv) geproduceerd werk, portfolio's, van commentaar voorziene foto's van werk, enzovoort,
- v) bestaande beoordelingen (zoals rapporten, toetsen, beoordelingen van de docent),
- vi) gegevens over gedrag van leerlingen.

Het totale aantal afgenomen interviews met leerlingen, docenten en kunstenaars was: kinderen en jongeren (376 interviews), docenten (inclusief kleuterschoolpersoneel) (163 interviews), kunstenaars (126 interviews). Bovendien werden er in totaal 25 interviews in bredere context gehouden met medewerkers van de Arts Council en EAZ's.

Om de effecten en factoren die van invloed zijn op effecten in kaart te brengen, bevatte de interviews open en gesloten vragen. Ze begonnen altijd met een open vraag naar de mening van de deelnemers. Bij het onderzoek naar effecten werd deelnemers bijvoorbeeld eerst gevraagd naar hun conclusie over de effecten of wat 'ze aan het project hadden gehad'. Hierna volgde een reeks gerichte vragen aan de geïnterviewde

of de effecten op de betrokken terreinen merkbaar waren (bijvoorbeeld communicatievaardigheden, cognitieve vaardigheden, enzovoort). Als dit het geval was, werd de geïnterviewden gevraagd voorbeelden te geven.

ANALYSE

Er werden drie modellen of typologieën opgesteld als onderdeel van de analyse voor het onderzoek – twee modellen voor effecten (een voor effecten op leerlingen en een voor effecten op docenten en kunstenaars) en een model voor de factoren. In dit artikel gaat het over het de effecten op jongeren.

Deze modellen werden gemaakt door het uitbreiden en verfijnen van categorieën uit eerder onderzoek. De effecten op leerlingen en de typologieën van de belangrijkste factoren werden vastgesteld op basis van vergelijkbare, maar minder uitgewerkte tegenhangers in het onderzoek *Effects and Effectiveness* (Harland et al. 2000), terwijl de uitkomsten voor de typologie van professionals werden afgeleid uit een onderzoek naar professionele ontwikkeling voor docenten (Kinder & Harland 1991).

De codering van de interviewgegevens voor beide uitkomsten en belangrijkste factoren werd uitgevoerd door leden van het onderzoeksteam. De onderzoekers codeerden de gegevens in Excelwerkbladen en namen verwijzingen op naar effecten of procesfactoren telkens wanneer ze in de interviewgegevens naar boven kwamen, niet alleen in reactie op de specifieke vragen.

Bij de analyse en de interpretatie van de gegevens werd bijzondere waarde gehecht aan antwoorden op de open vragen aan het begin van het interview – zowel voor de effecten als voor belangrijke procesfactoren. De analyse was er tevens op gericht om de methodologische en analytische technieken voor het onderzoeken van de effecten van kunsteducatie uit te breiden door middel van:

- het vaststellen van indicatoren voor de sterkte en de frequentie van het effect,
- het goniometrisch berekenen van de waarnemingen van jongeren, docenten en kunstenaars,
- het genereren van analyses voor de variatie in effecten door achtergrondvariabelen zoals de kunstdiscipline, het type project en het type educatieve omgeving,
- het onderzoeken van een ontwikkelingsperspectief voor het interpreteren van uitkomsten (bijvoorbeeld uitkomstroutes en 'de afgelegde weg' met gebruik van basis- en effectgegevens),
- het onderzoeken van verbanden tussen processen en resultaten, ter versteviging van de bewijsgrondslag van effectieve praktijktoepassingen.

HET ONTWERP VAN DE INTERVENTIES

Elementen zoals de verschillende tijdsperioden, de verschillende kunstdisciplines en dergelijke vielen binnen het onderzoeksprogramma en konden daarom als achtergrondvariabelen worden onderzocht.

In iedere EAZ zorgde een coördinator van de Arts Council voor de eerste contacten met managers op scholen en bij andere organisaties. In de meeste gevallen namen de coördinatoren, na overleg met docenten en kunstvakdocenten, contact op met een kunstenaar of kunstorganisatie die aan de opgegeven behoeften voldeed en werd hun interesse en beschikbaarheid besproken. Hierna organiseerde de coördinator een bijeenkomst om de partners aan elkaar voor te stellen.

In het begin van het onderzoek werden er protocollen opgesteld voor de communicatie en de informatiestroom tussen de betrokkenen. In deze protocollen lag de nadruk op de neutrale rol als tussenpersoon van de AEI-coördinatoren.

Op sommige scholen kon de Arts Council-coördinator het aan de kunstenaar en de school overlaten om nadere afspraken voor de project te maken. In andere gevallen bleef de coördinator als schakel fungeren tussen beide partners totdat alle afspraken waren gemaakt om te garanderen dat beide partners volledig op de hoogte bleven van de ontwikkelingen. Tijdens het gehele proces van het ontwerpen van het project hield de coördinator de betrokken onderzoeker op de hoogte.

EFFECTEN OP JONGEREN

Er werden elf brede categorieën met effecten op leerlingen en jongeren vastgesteld. Deze categorieën werden in het effectenmodel (te zien in figuur 1) opgenomen. Het model bevat de uitkomsten van de AEI-projecten en de resultaatcategorieën van eerder onderzoek (bijvoorbeeld Harland et al. 2000; Sharp & Dust 1997). De categorieën zijn gedefinieerd aan de hand van de taal en terminologie die door de leerlingen, docenten en kunstenaars werd gebruikt. Dit varieerde in sommige gevallen bij de drie hoofdgroepen van deelnemers aanzienlijk. Er werd tevens terminologie uit ander onderzoek (bijvoorbeeld Winner & Hetland 2000) gebruikt wanneer het nodig was voor een bepaalde passende benaming.

FIGUUR 1 _ ELF BREDE CATEGORIEËN VAN EFFECTEN OP LEERLINGEN EN JONGEREN
(Copyright NFER 2005)

I AFFECTIEVE EFFECTEN

De eerste brede categorie bestaat uit drie subtypen effecten:

A. Direct plezier en therapeutische effecten

Voorbeelden van plezier; verwijzingen naar 'leuk' en het ervaren van 'opwinding'. Deze subcategorie kan tevens ontspanning of catharsis bevatten, plus beschrijvingen van activiteiten als 'therapeutisch' op de korte termijn.

B. Gevoel van prestatie, voldoening en blijdschap

Diepgaander manifestaties van affectieve reacties van leerlingen, bijvoorbeeld 'trots' op hun prestaties, in combinatie met een gevoel van voldoening. Het bevat tevens verwijzingen naar 'therapeutische' gevoelens op de langere termijn.

C. Gevoel van fysiek welzijn

Verwijzingen naar fysiek welzijn, gezondheid en fitheid en toegenomen lichaamsbewustzijn – 'hoe het lichaam werkt' of 'hun lichamen op andere manieren gebruiken'.

II KENNIS, WAARDERING EN VAARDIGHEDEN MET BETREKKING TOT DE KUNSTDISCIPLINE

Deze brede groep bevat vijf subtypen van effecten:

A. Kennis van de kunstdiscipline

De gevolgen voor de kennis van leerlingen over: de elementen van de kunstdiscipline (zoals kleur en ritme), gerelateerde definities, werkwijze en de historische of culturele context van het genre van de kunstenaar/kunst.

B. Waardering van de kunstdiscipline

De waardering van de leerlingen voor: een breder repertoire aan stijlen in de kunstdiscipline en de professionele kunstwereld, inclusief wat het is om een kunstenaar te zijn en wat deze rol inhoudt. Het gaat ook om leerlingen die de producten of uitvoeringen van de kunstdiscipline meer waarderen of op prijs stellen.

C. Vaardigheden en technieken van de kunstdiscipline

Verwijzingen naar vaardigheden en technieken voor het gebruik van en omgaan met de hulpmiddelen en materialen van de kunstdiscipline (inclusief vaardigheden op het gebied van tentoonstellen en uitvoering); gedrag dat hoort bij de kunstdiscipline.

D. Interpretatieve vaardigheden

Het toegenomen vermogen van leerlingen om processen en producten te 'lezen' en te decoderen en om de kritische vaardigheden hiervoor te ontwikkelen – feitelijk een 'kenner van de kunstdiscipline' te worden en kunst te beschouwen en erop te reflecteren.

E. Vermogen om esthetische oordelen te vormen

Het (toegenomen) vermogen van leerlingen om werk van anderen op waarde te schatten en te waarderen en het vermogen om een kritische beoordeling te geven over de kwaliteit van kunstwerken op basis van criteria zoals de esthetische waarde.

III SOCIALE EN CULTURELE KENNIS

Deze brede categorie bevatte drie subtypen van effect:

A. Sociale en morele kwesties

Toegenomen bewustzijn van vraagstukken als gelijke kansen, racisme en invaliditeit, maar ook pesten, conflicten en problemen rond drugs en alcohol.

B. Milieu en omgeving

Het toegenomen bewustzijn van leerlingen van hun visuele en sociale omgeving en mogelijk toegenomen begrip van de wereld om hen heen en hun plaats erin.

C. Culturen, tradities en culturele diversiteit

Verwijzingen naar toegenomen bewustzijn van de cultuur en tradities van mensen (zowel kunst- als niet-kunstgerelateerd), verrijking van de eigen culturele identiteit en een groter multicultureel bewustzijn.

IV KENNIS, VAARDIGHEDEN EN APPRECIATIE BUITEN DE KUNSTEN

Ook de kennis en waardering van leerlingen voor studiegebieden buiten de kunsten kunnen worden behandeld en uitgebreid – bijvoorbeeld wanneer de inhoud van het project rechtstreeks is gerelateerd aan andere vakken in het onderwijsprogramma, zoals natuurwetenschappen, geschiedenis of literatuur. Door andere aandachtspunten te selecteren kunnen ook vaardigheden als lezen en sensorisch bewustzijn (bijvoorbeeld een gevoel van aanraking) worden ontwikkeld.

V COGNITIEVE VAARDIGHEDEN

Hiervoor worden twee subcategorieën onderscheiden:

A. Cognitieve vermogens, concentratie, scherpheid en helderheid

Effecten op het denken van dat moment. Op de langere termijn kunnen deze vaardigheden zich manifesteren in de vorm van een verbeterd geheugen, toegenomen flexibiliteit van denken of non-verbale redeneervaardigheden.

B. Probleemoplossende vaardigheden

Het vermogen tot probleemoplossing van leerlingen, niet alleen op dat moment, maar tevens het vinden van strategieën om van a naar b te gaan. Het gaat hierbij om onafhankelijke cognitieve vaardigheden en cognitieve vaardigheden in een groep.

VI ONTWIKKELINGEN OP HET GEBIED VAN CREATIVITEIT

Onder andere – op basisniveau – het gebruiken en ‘toepassen’ van bepaalde thema’s en ideeën; op een gevorderd niveau gaat het om origineel denken, verbeeldingsvermogen en verkenning, zoals proberen en de ideeën van anderen in de eigen ideeën opnemen. Op gevorderd niveau waren effecten in deze categorie gerelateerd aan het nemen van meer risico’s.

VII COMMUNICATIEVE EN EXPRESSIEVE VAARDIGHEDEN

Deze brede categorie bestaat uit twee typen uitkomsten:

A. Artistieke communicatieve en expressieve vaardigheden

Het grotere vermogen van leerlingen zich uit te drukken door middel van de kunsten. Het kan ook gaan om het toegenomen vermogen van leerlingen om de kunsten te herkennen als een medium voor zelfexpressie en het gevoel vrij te zijn in het gebruik ervan.

B. Algemene communicatieve vaardigheden

Het overdraagbare subtype en bevat het gebruik van taal (zowel mondeling als schriftelijk), de uitbreiding van de woordenschat, verbeteringen in verbale vaardigheden, spreken en luisteren, en het vermogen en zelfvertrouwen van leerlingen om hun ideeën, waarden en meningen te uiten.

VIII PERSOONLIJKE ONTWIKKELING

Attitudes, eigenschappen en vaardigheden, zoals in Gardners (1993) beschrijving van intrapersonlijke intelligenties, hier gecategoriseerd in vijf subtypen:

A. Gevoel van eigen persoonlijkheid en identiteit

Dit subtype verwijst voornamelijk naar leerlingen die een bewustzijn ontwikkelen van hun eigen identiteit en een toegenomen inzicht in hun eigen persoonlijkheid en emoties, inclusief het zien van zichzelf als lid van een klas/groep.

B. Gevoel van eigenwaarde

Verbeteringen op dit gebied zijn onder andere leerlingen die ‘zich beter voelen over zichzelf’, een gevoel van ‘trots’ op zichzelf ervaren, minder geven om of zich minder zorgen maken over wat anderen over hen denken en zich ‘sterker’ voelen.

C. Zelfvertrouwen

Toename van het zelfvertrouwen is onder andere waarneembaar wanneer leerlingen het gevoel hebben zich beter te kunnen uiten of hun ideeën te kunnen aandragen, zich zelfverzekerder voelen in hun algemene vaardigheden en verlegenheid of gêne overwinnen.

D. Vertrouwen in de kunstdiscipline

Bij vertrouwen in de kunstdiscipline gaat het om het toenemende geloof van de leerlingen in hun vermogens op het gebied van de kunstdiscipline. Ook voelen ze zich zelfverzekerder bij het optreden of zijn ze bereidwilliger om voor een publiek op te treden.

E. Gevoel van volwassenheid

Hierbij gaat het om de vaardigheden en eigenschappen die bijdragen aan de toenemende volwassenheid van de leerlingen. Die zijn: gemotiveerder en georganiseerder worden, verantwoordelijkheid nemen en de voordelen herkennen van hard werken en leren.

IX SOCIALE ONTWIKKELING

Het concept sociale ontwikkeling, dat Gardners concept van interpersoonlijke intelligenties benadert, wordt gerangschikt in drie subtypen van effecten:

A. Werken met anderen en teamwork

Hier wordt hoofdzakelijk beschreven dat leerlingen betere werkrelaties krijgen – met andere leerlingen, docenten of kunstenaars, en de sociale vaardigheden leren om op effectieve wijze samen te werken.

B. Sociale relaties

Het maken van nieuwe vrienden en het aangaan van sociale (in tegenstelling tot werkgerelateerde) relaties met een docent of kunstenaar. Het gaat tevens om het vermogen van leerlingen om hun sociale cirkel uit te breiden – zich zelfverzekerder voelen bij de omgang met nieuwe mensen.

C. Sociaal bewustzijn van anderen

Dit subtype omvat toegenomen empathie met anderen en de situaties waarin anderen verkeren, toegenomen tolerantie of gevoeligheid en het wegnemen van sociale barrières tussen mensen.

X WIJZIGINGEN IN ATTITUDES TEN OPZICHTE VAN EN BETROKKENHEID BIJ DE KUNSTDICIPLINE

Deze categorie bestaat uit vijf subtypen:

A. Attitudes ten opzichte van het leren van de kunstdiscipline

De wens van leerlingen om de ervaringen in het project te herhalen of om vaker met de kunstdiscipline te werken. Wijzigingen in het enthousiasme van leerlingen voor de kunstdiscipline en het belang dat aan leren wordt gehecht, zijn eveneens opgenomen.

B. Positief beeld van de bekwaamheid in de kunstdiscipline

Het gevoel van de leerling ‘beter te zijn’ in de algemene kunstdiscipline, met name in de schoollessen, met mogelijke verbeteringen in ‘harde indicatoren’ zoals cijfers.

C. Aanwezigheid en gedrag tijdens activiteiten

Deze categorie bevat alle verwijzingen (zowel in perceptie als in ‘harde indicatoren’) naar veranderingen in de aanwezigheid of het gedrag van leerlingen tijdens projecten of kunstlessen na het project.

D. Participatie buiten school

De toename (of de wens tot toename) van de deelname van de leerlingen aan de kunstdiscipline – ofwel informeel thuis ofwel door aanwezigheid bij buitenschoolse bijeenkomsten. Voor degenen die al deelnamen aan de kunstdiscipline wordt ook toegenomen motivatie opgenomen.

E. Attitudes ten opzichte van een loopbaan in de kunstdiscipline

Op een basisniveau gaat het hier om leerlingen die beter op de hoogte zijn van de mogelijkheden om werk te vinden in de kunstdiscipline. Op een dieper niveau hebben leerlingen mogelijk de wens ervaren om een loopbaan te volgen in de kunstdisciplines en hebben ze hiervoor feitelijk al stappen gezet.

XI OVERDRACHT BUITEN DE KUNSTDISCIPLINE

Deze laatste categorie bevat uitkomsten die buiten de kunsten liggen, op drie gebieden:

A. Leven op school

Meldingen over attitudes, vaardigheden en intelligenties met rechtstreekse transfer naar andere leergebieden, specifieke onderwerpen en school in het algemeen worden hier gerubriceerd. Ook veranderingen in de algemene kennis, de aanwezigheid, het gedrag en de onderwerpkeuze worden hier opgenomen.

B. Huidig leven buiten school

Effecten op het dagelijkse leven van leerlingen buiten school, inclusief werk en buitenschoolse activiteiten (niet gerelateerd aan de kunstdisciplines) en het leven thuis. Overdracht naar andere kunstdisciplines waarbij leerlingen waren betrokken (of waarin zij zijn begonnen) worden opgenomen.

C. Toekomstig leven en werken

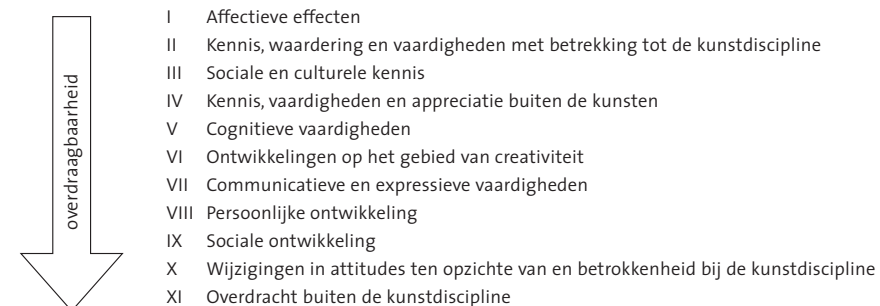
Overdracht naar het toekomstig leven van leerlingen omvat effecten die als belangrijk worden beschouwd voor het 'volwassen leven', toepasselijk voor het werkende leven in het algemeen of voor loopbanen en toekomstige vrijetijdsactiviteiten op gebieden anders dan die van de kunstdiscipline van het project.

OVERDRAAGBAARHEID

De rangschikking van de categorieën in het model (figuur 2) toont in welke mate de brede uitkomsten overdraagbaar zijn van de directe effecten gerelateerd aan het leren op dat moment (bijvoorbeeld plezier, kunstdiscipline kennis en vaardigheden) naar effecten die voor een groter bereik gelden (bijvoorbeeld cognitieve vaardigheden, sociale vaardigheden, overdracht naar andere leergebieden, naar de toekomst van jongeren enzovoort). De initiële en meest directe effecten staan dus bovenaan in het model, terwijl de effecten die grotere mate of afstand van overdracht vereisen onderaan in het model staan. Met behulp van de metaforen van Moga et al. (2000) suggereren de initiële uitkomsten 'overdracht dichtbij' of een 'smalle brug', terwijl de latere effecten staan voor 'overdracht veraf' of een 'brede brug'.

FIGUUR 2 _ MODEL VAN EFFECTEN OP LEERLINGEN

(Copyright NFER 2005)



DE MEEST VOORKOMENDE EFFECTEN OP LEERLINGEN EN JONGEREN

Van de elf brede categorieën met effecten op leerlingen/jongeren werden er vier het vaakst en met de meeste nadruk vermeld. Dit waren:

- Affectieve effecten zoals plezier, trots en een gevoel iets bereikt te hebben;
- Kennis, waardering en vaardigheden met betrekking tot de kunstdiscipline, appreciatie en technieken;
- Persoonlijke ontwikkeling, vooral gevoel van eigenwaarde en zelfvertrouwen;
- Sociale ontwikkeling, vooral teamwork en zich bewust zijn van anderen.

GEMATIGDE EFFECTEN

Er was in drie andere categorieën sprake van gematigde effecten:

- Creativiteit, zoals het verkennen van thema's en ideeën, vermogen tot origineel denken, en testen van nieuwe ideeën;
- Veranderingen in attitudes ten opzichte van de kunsten zoals enthousiasme om 'meer te doen' met de kunstdiscipline, een positief beeld van bekwaamheid op het gebied van de kunstdiscipline, participatie in de kunsten op school en buiten school;
- Overdracht buiten de kunstdiscipline naar leven en leren op school, buiten school en het potentieel voor het toekomstige leven en werken.

MINDER FREQUENT GEMELDE EFFECTEN

De resterende vier categorieën, minder frequent genoemd en over het algemeen minder intens (ondanks een of twee uitzonderingen), waren:

- Communicatieve en expressieve vaardigheden – door de kunsten en door taal (spreken, schrijven, luisteren, ideeën uiten, enzovoort);
- Cognitieve vaardigheden zoals vermogens voor concentratie, non-verbale redenering en probleemoplossende strategieën;
- Sociale en culturele kennis (bijvoorbeeld bewustzijn van gelijke kansen, culturele identiteit, begrip van de buitenwereld) (bij muziek was dit relatief sterk);
- Kennis en vaardigheden buiten de kunsten was rechtstreeks gekoppeld aan de inhoud van het project, bijvoorbeeld natuurwetenschappen, geschiedenis of literatuur (hoofdzakelijk gemeld in de basisschoolfase).

VARIATIES PER SCHOOLFASE

Effecten op kinderen en jongeren varieerden in de verschillende schoolleeftijden. Winst met betrekking tot waardering van de kunstdiscipline en vertrouwen in de eigen bekwaamheid daarin kwam vaker voor bij leerlingen van voortgezet onderwijs dan bij basisschoolleerlingen. Effecten voor wat betreft kennis, vaardigheden en appreciatie buiten de kunstdisciplines werden bij deze projecten alleen gevonden bij basisschoolleerlingen.

VARIATIES PER KUNSTDICIPLINE

De afzonderlijke kunstdisciplines leidden tot verschillende uitkomsten voor leerlingen:

- De beeldende kunsten lieten meer ontwikkeling zien op het gebied van creativiteit, esthetisch oordeelvorming en interpretatieve vaardigheden dan enige andere kunstdiscipline.
- Dans scoorde relatief hoog op het gebied van teamwork en fysiek welzijn.
- Drama toonde het grootste potentieel voor het genereren van een brede reeks effecten en voor 'sterke' effecten.
- Terwijl muziek de minst uitgebreide reeks effecten produceerde, was het de enige vorm met relatief sterke effecten op het gebied van sociale en culturele kennis (bijvoorbeeld door leren over de historische of hedendaagse relevantie en contexten van Afrikaans drummen, een steelband, traditionele Indiaanse muziek, enzovoort).

EFFECTEN OP 'GEWONE' KUNSTEDUCATIE

De vijftien kunstprojecten zijn op verschillende manieren ontworpen en bekeken, bijvoorbeeld als aanvulling op de gebruikelijke kunsteducatie, als onderdeel van ontwikkelingen in het schoolwerkplan en als onderdeel van kunstactiviteiten in informele settings. Alle interventies weken echter af van het gebruikelijke kunsteducatiecurriculum doordat bij alle projecten een deskundige bijdrage werd geleverd door kunstenaars en/of kunstdocenten.

In een ander onderzoek naar het reguliere leerplan kunsteducatie (Harland et al. 2000) werden bij alle kunstdisciplines expressieve en communicatieve vaardigheden gevonden. Bij beeldende kunst gold dit vooral voor zelfexpressie via een non-verbaal medium, en bij drama voor vertrouwen in het zichzelf uitdrukken en het kenbaar maken van de eigen mening.

Vergeleken met een onderzoek naar de effecten van kunsteducatie in het reguliere leerplan in het voortgezet onderwijs (Harland et al. 2000) leidden de AEI-kunstprojecten met een nog grotere waarschijnlijkheid tot waardering voor de kunstdiscipline en een grote mate van plezier, maar met minder waarschijnlijkheid tot het bereiken van expressieve vaardigheden. Bij deze interventies lijken de toegenomen waardering van de jongeren voor de kunst en hun grote mate van plezier verband te houden met de bijzondere evenementen (zoals voorstellingen en tentoonstellingen) die er een onderdeel van vormden; dit is waarschijnlijk niet zo gangbaar in het gangbare leerplan kunsteducatie van scholen.

VOOR EN NA

Om de 'leerweg' die de jongeren tijdens de interventies aflegden te onderzoeken, werd een voor-en-namethodologie gebruikt. De leerlingen vulden vooraf en achteraf vragenlijsten in (zogenoemde voor-en-navragenlijsten). Wijzigingen in attitudes van leerlingen voor en na werden op twee gebieden bijgehouden: i) attitudes ten opzichte van de kunstdiscipline en ii) attitudes ten opzichte van zichzelf en hun persoonlijke eigenschappen. De analyse van voor-en-navragenlijsten was mogelijk bij kunstprojecten in het voortgezet onderwijs en in gevallen waarbij tien of meer overeenkomstige respondenten de vragenlijsten in zowel de voor- als nafase hadden ingevuld. Ook werd een groep leerlingen (een steekproef) gevolgd die deelnamen aan de multifase-projecten (met andere woorden de reeks projecten in een kunstdiscipline en de projecten in

verschillende kunstdisciplines). Op basis van deze gegevens kon de ontwikkeling die de jongeren doormaakten, worden geanalyseerd. De uitkomsten van de analyse brachten een aantal onverwachte resultaten aan het licht.

WIJZIGINGEN IN ATTITUDES TEN OPZICHTE VAN DE KUNSTDICIPLINE

Hoewel de leerlingen in het algemeen positief waren over kunst, hadden ze iets minder gunstige attitudes ten opzichte van kunst na het project dan ervoor. De opvallendste verandering hierbij kwam naar voren bij het item Ik geniet echt van... Ik heb echt een hekel aan (de kunstdiscipline) op school. Er leken dus gewijzigde attitudes ten opzichte van de 'schoolversie' van de kunstdiscipline te zijn.

Deze duidelijk afgenomen waardering in de attitudes van de leerlingen was enigszins verrassend. Maar misschien heeft het toegenomen plezier in de kunstdiscipline in het project (volgens de interviewgegevens) geresulteerd in minder gunstige attitudes ten opzichte van de kunstdiscipline zoals die in schoollessen wordt behandeld. Leerlingen kregen tijdens de interventie een positievere kijk op de kunstdiscipline. De leerlingen beschreven de projecten als stimulerend en boeiend; in hun woorden als 'speciaal' of een aanpak 'anders dan mijn leraar'. Eenmaal weer terug in de gewone les zijn de projecten waarschijnlijk van invloed op de manier waarop leerlingen denken en oordelen over de lespraktijk van de docent en het onderwijsprogramma. Bovendien was de kunstdiscipline die in het project centraal stond in sommige gevallen niet beschikbaar op school. Leerlingen vergeleken het project dus niet alleen met het aanbod op school, maar ook met wat er niet beschikbaar was.

Dit laat zien dat scholen, kunstenaars en bemiddelaars die samenwerken aandacht dienen te besteden aan de invloed van aantrekkelijke en plezierige kunstprojecten op de attitudes van leerlingen ten opzichte van de kunstdiscipline op school, na afloop van het project.

WIJZIGINGEN IN ATTITUDES TEN OPZICHTE VAN ZICHZELF

De analyses toonden ook een neerwaartse trend in de attitudes van jongeren ten opzichte van zichzelf. In het uiterste geval hadden leerlingen bij een bepaald project (aan het begin van het voortgezet onderwijs) minder gunstige attitudes met betrekking tot de zestien items over zichzelf (bijvoorbeeld gevoel van eigenwaarde, het zichzelf begrijpen, het zelfbeeld op school, opvattingen over eigen kunnen en opvattingen over relaties met anderen, enzovoort).

Een belangrijke positieve verandering in attitude ten opzichte van zichzelf was te zien bij het onderwerp zelfvertrouwen. Maar ook waren er bij bepaalde leerlingen positieve

veranderingen te zien in persoonlijke en sociale ontwikkeling (tot op zekere hoogte in relatie tot de communicatieve en expressieve vaardigheden in het model van effecten).

De vragenlijstonderwerpen waren gericht op algemene zelfpercepties en er was geen expliciete koppeling met de AEI. Er spelen waarschijnlijk allerlei factoren een rol bij de responspatronen voor en na het project. Leerlingen zijn bijvoorbeeld ouder geworden, hebben vooruitgang geboekt door hun opleiding – een half jaar en soms een heel schooljaar – en hebben andere activiteiten meegemaakt en levenservaringen opgedaan. Sterker nog, andere onderzoeken laten zien dat er een algemene neerwaartse trend is te zien in attitudes van middelbare scholieren ten opzichte van zichzelf en hun school, inclusief een afname in het plezier in alle vakken in de vroege tienerjaren (zie Harland et al. 2002 en Lord & Jones 2006).

Dit leidt tot de vraag of de interventies erin zijn geslaagd iets ten goede te veranderen aan de geleidelijke afname van het gevoel van eigenwaarde en het zelfbeeld op school naarmate de leerlingen ouder worden. Op basis van de antwoorden op de vragenlijsten lijkt het antwoord op deze vraag ontkennend, maar er zou een controlegroep nodig zijn om te beoordelen of de afname groter zou zijn geweest zonder de kunstprojecten. Uit de interviews kwam een groot aantal verklaringen naar voren over een verbeterd zelfbeeld en toegenomen zelfvertrouwen, plus een aantal voorbeelden van overdraagbare positieve attitudes ten opzichte van school en andere onderdelen van het lesprogramma. De antwoorden die direct gerelateerd zijn aan het project, werden op deze manier nog veelzeggender gezien de neerwaartse trend op de achtergrond. In de context van de EAZ's lijkt het erop dat de kunstprojecten hebben bijgedragen aan het oplossen van problemen met betrekking tot een gering gevoel van eigenwaarde en een negatief zelfbeeld, in ieder geval op de korte termijn. Maar kunstprojecten alleen kunnen misschien niet voorkomen dat attitudes ten opzichte van gevoel van eigenwaarde en zelfbeeld op school op de langere termijn verslechteren. Er is, zo blijkt, behoefte aan langetermijnstrategieën die ertoe kunnen leiden dat gevoel van eigenwaarde en zelfbeeld lange tijd op hetzelfde niveau blijven.

BELANGRIJKE FACTOREN VAN INVLOED OP DE EFFECTEN VOOR JONGEREN

– Een aantal factoren was van invloed op de mate van de effecten op jongeren bij deze projecten. De drie vaakst vastgestelde factoren zoals waargenomen door jongeren, docenten en kunstenaars, zijn:

- de onderwijsmethode van de kunstenaar – hierbij ging het om de kwaliteit van uitleg en terugkoppeling, het geven van voorbeelden, herhalen, demonstreren, en de flexibiliteit ten opzichte van de behoeften van leerlingen, een open aanpak, het toestaan dat de leerling eigen verantwoordelijkheid neemt. Dergelijke aspecten van de onderwijsmethoden van de kunstenaar bleken van invloed te zijn op de creativiteit, persoonlijke ontwikkeling en affectieve effecten van jongeren;
- de inhoud, inclusief praktijkervaring voor de jongeren, het eigenmaken van technische vaardigheden en een verband met het echte leven leggen via de historische, culturele of hedendaagse context van de kunstdiscipline, vooral door de jongeren zelf waargenomen;
- beheersbaarheid voor de leerlingen – de ‘inschatting’ of het ‘niveau’ van de activiteiten, hoewel er soms een spanning was tussen ‘te jong ingeschat’ en ‘zorgen dat iedereen het eenvoudig kan leren’. Het ging tevens om percepties van fysieke beheersbaarheid, zoals behendigheid, en emotionele kwetsbaarheid, vooral waargenomen door docenten en kunstenaars. Het werktempo werd door de leerlingen eveneens als een factor gezien; de jongeren vonden vaak dat het tempo aanhoudend hoog lag. Hiermee kwamen er twee onderwerpen voor de leerlingen aan de orde, 1) behoefte aan tijd om hun eigen interpretaties te bedenken of om even ‘rust’ te hebben, en 2) zich goed voelen over het feit dat ze ‘wilskracht’ hadden getoond.

ANDERE FACTOREN VAN INVLOED OP EFFECTEN

Bij een analyse op het tweede niveau, waarbij onderzoekers feitelijke en waargenomen gegevens over de projecten aan de effecten koppelden, werden ook andere belangrijke kenmerken vastgesteld. Hiertoe verifieerden de onderzoekers alle belangrijke details en informatie over de projecten die naar voren kwamen uit de verzamelde interviewgegevens, observaties en documenten. Het ging hierbij om informatie over doelstellingen, plannen, communicatie, relaties, inhoud, processen, enzovoort. De onderzoekers bekeken vervolgens of er gemeenschappelijke kenmerken waren in de projecten en de waargenomen effecten. Op deze manier bracht deze analyse factoren aan het licht die de geïnterviewden zelf niet noodzakelijkerwijs hadden waargenomen.

De resultaten van deze tweede analyse lieten zien dat de hoeveelheid tijd en de spreiding ervan van belang is bij de implementatie van de kunstprojecten. De effecten werden frequenter en sterker ervaren bij de interventies waarvoor langere perioden werden vrijgemaakt (in tegenstelling tot korte perioden), die gespreid waren, met een ingebouwde continuïteit en progressie. Eenmalige projecten resulteerden in een kleinere reeks gemelde effecten dan projecten waarbij leerlingen meerdere fasen doorliepen.

De effecten werden tevens frequenter en sterker ervaren wanneer samenwerking en planning tussen docenten en kunstenaars voorafgaand aan de projecten werd benadrukt, en tijdens projecten waarbij sprake was van positieve relaties met de kunstenaar en/of docent.

Een gemeenschappelijk kenmerk van effectieve praktijk was de zogenoemde gemeenschappelijke leerdriehoek, waarin leerlingen, kunstenaars en docenten volledig zijn betrokken bij het kunstproject. Dit werkte het best wanneer docenten, kunstenaars en de jongeren zich bewust waren van dit type gemeenschappelijk leren van elkaar. Wanneer alle partijen aanwezig en actief waren, werden de uitkomsten voor alle partijen frequenter en sterker waargenomen. De kwaliteit van de leerinteracties aan alle zijden van driehoek was belangrijk.

DISCUSSIE

– WAT IS DE TOEGEVOEGDE WAARDE VAN KUNSTPROJECTEN OF KUNSTINTERVENTIES ALS DEZE VOOR JONGEREN?

De kunstprojecten werden gedaan in EAZ's, waarbij de betrokken jongeren als kansarm kunnen worden omschreven. In deze context werd aanvankelijk gesuggereerd dat ze konden worden gebruikt om de taal- en rekenvaardigheden, de prestaties en de sociale vaardigheden van de leerlingen te vergroten. De interventies lieten echter de sterkste effecten zien op het gebied van de kennis en vaardigheden van jongeren in de kunstdisciplines. Dit lijkt te bewijzen dat de kunsten op zich al waardevol zijn als medium en middel voor verbetering. Deze projecten openden voor veel leerlingen en jongeren inderdaad een nieuwe wereld van kennis van kunst, betekenissen en vaardigheden dankzij de ontmoeting met professionele kunstenaars. Bovendien liet een voorzichtige conclusie zien dat het potentieel van effecten van kunstdisciplines het grootst was bij jongeren met weinig eerdere ervaringen in de kunsten.

Deze conclusies lijken sommige trends en visies te weerleggen die het als een doel van kunsteducatie zien effecten te bereiken op andere terreinen.

Een dergelijke visie is bijvoorbeeld beschreven in het rapport van de National Advisory Committee on Creative and Cultural Education over de uitdagingen voor creatieve ondernemingen in de eenentwintigste eeuw (bekend als het rapport Robinson 1999). Mogelijk leidt een te groot vertrouwen in de mogelijkheid van kunsteducatie om effecten op andere terreinen te bereiken de aandacht af van het plannen van kunstkennis en -vaardigheden, die mogelijkterwijs de fundamenten kunnen vormen voor andere leeruitkomsten.

WAT LEVEREN KUNSTPROJECTEN OP WAAR HET GAAT OM NEERWAARTSE TRENDS IN ATTITUDES VAN LEERLINGEN NAARMATE ZE LANGER OP SCHOOL ZIJN?

De uitkomsten van de vragenlijsten wezen op minder positieve attitudes van jongeren ten opzichte van zichzelf en de school, vooral bij de groep tieners in dit onderzoek. Dit algemene patroon sluit aan bij ander bestaand onderzoek in het Verenigd Koninkrijk dat hetzelfde laat zien (bijvoorbeeld Lord & Jones 2006). De interviewgegevens ondersteunden echter sterke effecten van de kunstprojecten op het gebied van persoonlijke en sociale ontwikkeling. Sterker nog, de interviews lieten een groot aantal voorbeelden zien van zelfgemelde effecten op de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen, vooral op het gebied van zelfvertrouwen en het samenwerken met anderen in professionele en artistieke rollen. Deze uitkomsten wijzen duidelijk op toegevoegde waarde, vooral voor de middelbare scholieren in deze projecten.

ZIJN ER GEVOLGEN VOOR KUNSTEDUCATIE OP SCHOOL?

Die zijn er. De resultaten lieten ook achteruitgang zien in de attitudes van een groot aantal middelbare scholieren ten opzichte van de gewone kunstvakken op school. De AEI-kunstprojecten werden vaak door leerlingen als 'speciaal' of 'anders dan die mijn leraar geeft' omschreven. Alle projecten omvatten deskundige bijdragen van kunstenaars of kunstdocenten. De kans is groot dat kunstprojecten als deze invloed hebben op de mening van de leerlingen over kunsteducatie op school (de manier waarop het wordt onderwezen, de persoon die les geeft, de inhoud en de gebruikte context, enzovoort).

De volgende vraag dient zich aan: kunnen elementen van de gemeenschappelijke leer-driehoek in de gewone lessen worden opgenomen? Hierbij kan het gaan om betrokkenheid van de docent en de leerling bij het opstellen en plannen van het kunstonderwijs; de samenwerking tussen docent en kunstenaar bij het opzetten en plannen was bij deze projecten een belangrijke factor.

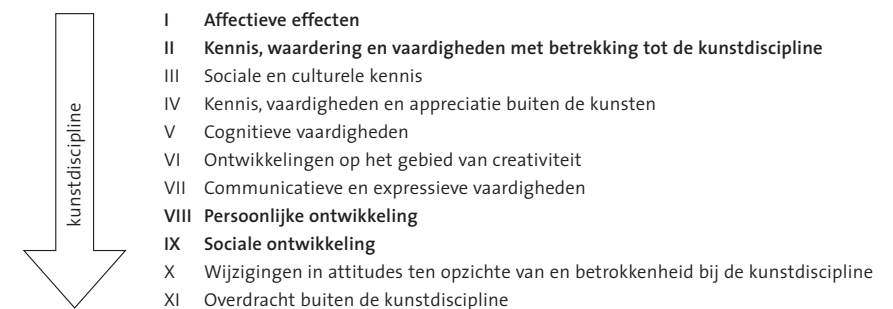
Sterker nog, bij het opzetten van projecten is een relatie gevonden tussen de beoogde doelstellingen van deze kunstprojecten en de resultaten. Beoogde resultaten werden beter bereikt dan niet beoogde resultaten. Op dezelfde manier reflecteerde een aantal van de minst genoemde doelstellingen de laagste leerlingresultaten: sociale en culturele kennis, cognitieve vaardigheden en algemene communicatieve en expressieve vaardigheden. Er was maar een kleine kans dat kennis en vaardigheden buiten de kunstdisciplines en resultaten op het gebied van sociale en culturele kennis werden bereikt, tenzij deze specifieke doelstellingen vormden.

WAT ZIJN DE GEVOLGEN VOOR DE DUURZAAMHEID VAN EFFECTEN OP JONGEREN?

Zijn de effecten overdraagbaar en hoe lang blijven ze werken? Zit er ontwikkeling in? Keren we terug naar de uitkomsten voor jongeren van de AEI-projecten. Figuur 4 laat zien op welke terreinen de effecten op jongeren het sterkst waren (vet gedrukt). De meest frequente en sterke effecten hadden betrekking op het plezier van jongeren en op hun vooruitgang op het gebied van kennis van de kunstdiscipline en vaardigheden en de effecten op hun persoonlijke en sociale ontwikkeling. De rangschikking van de categorieën in het model laat zien in welke mate de brede uitkomsten kunnen worden overgedragen van de directe effecten gerelateerd aan het leren op dat moment (bijvoorbeeld plezier, kunstdiscipline kennis en vaardigheden) tot en met de effecten die voor een groter bereik gelden (bijvoorbeeld cognitieve vaardigheden, sociale vaardigheden, overdracht naar andere leergebieden, naar de toekomst van jongeren enzovoort). Maakt deze overdracht de effecten duurzamer op de lange termijn? Als dit zo is, moet er wellicht meer aandacht worden besteed aan de gebieden in het midden van het model. Er lijkt bijvoorbeeld ruimte te zijn voor het uitbreiden van de sociale en culturele verwijzingen in de projecten (bijvoorbeeld bewustzijn van sociale en morele kwesties, culturen en culturele verscheidenheid) of ontwikkelingen op het gebied van creativiteit, ook op andere terreinen.

FIGUUR 3 _ MODEL VAN EFFECTEN OP LEERLINGEN

(Copyright NFER 2005)



Met het oog op ontwikkelingsleren (met andere woorden verbanden tussen de uitkomstcategorieën) is een aantal van zulke effecten in deze projecten gevonden – bedoeld wordt leren met continuïteit of progressie waarbij het ene effect tot het andere kan leiden. Dit type ontwikkeling werd in sterkere mate aangetroffen bij projecten die

uit meerdere fasen bestonden en waarbij de activiteiten als opeenvolgend waren ontworpen en gepland. Er zijn diverse redenen te geven als oorzaak voor problemen bij het vaststellen van ontwikkelingsleren, langdurig leren of verbindend leren. Het gaat hierbij onder andere om de aard van de projecten, vaak gezien als 'tijd-' of 'financieringsgebonden' projecten, en beschouwd als 'extra' of 'speciaal', waarbij de leerlingen terugvallen naar 'normale' programmapercepties en -responsen na het project.

SLOTOPMERKING

Het onderzoek mat de effecten van kunsteducatie in een speciaal ontworpen programma, met de deskundige bijdrage van kunstenaars en kunstdocenten. Er werden elf brede categorieën met effecten vastgesteld. Van doorslaggevend belang voor het succes van deze projecten was de gemeenschappelijke leerdriehoek, waarbij kunstenaars, docenten en leerlingen zich allemaal bewust waren van het feit dat ze samenwerkten en van elkaar leerden. De kunsten zelf speelden ook een belangrijke rol in de inhoud van deze projecten, de aandacht voor kennis en vaardigheden die de jongeren opdeden en de ontmoetingen van jongeren met professionele kunstenaars.

De mate waarin deze activiteit kan voorkomen in de schoolse kunsteducatie kan een belangrijk onderwerp van discussie vormen. Over het algemeen onderstrepen de conclusies de behoefte aan langetermijnstrategieën om de leerresultaten, plus persoonlijke kwaliteiten zoals gevoel van eigenwaarde vast te houden en uit te bouwen.

Het opstellen van modellen met een langere looptijd voor de gemeenschappelijke leerdriehoek kan de moeite van aanvullend onderzoek en ontwikkeling waard zijn.

Pippa Lord

Pippa Lord is senior onderzoeker bij de National Foundation for Educational Research. Zij doet kunstgerelateerd onderzoek, onder meer naar effecten op jongeren van de kunsten in het onderwijs en naar creativiteit bij sociaal buitengesloten jongeren.

Dit artikel is gebaseerd op een volledig rapport van het onderzoeksproject: *The arts-education interface: a mutual learning triangle*. Wij danken het onderzoeksteam, vooral John Harland, en de collega's van NFER op wier werk dit artikel is gebaseerd.

LITERATUUR

— **Department for Culture, Media and Sport.** Policy Action Team 10 (1999). *Arts & Sport: a Report to the Social Exclusion Unit*. Londen: DCMS.

Harland, J., Lord, P., Stott, A., Kinder, K., Lamont, E. & Ashworth, M. (2005). *The arts-education interface: a mutual learning triangle?* Slough: NFER.

Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I. & Haynes, J. met Cusworth, L., White, R. & Paola, R. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. Slough: NFER.

Harland, J., Moor, H., Kinder, K. & Ashworth, M. (2002). *Is the Curriculum Working? The Key Stage 3 Phase of the Northern Ireland Curriculum Cohort Study*. Slough: NFER.

Kinder, K. & Harland, J. (1991). *The Impact of INSET: the Case of Primary Science*. Slough: NFER.

Lord, P. & Jones, M. (2006). *Pupils' experiences and perspectives of the National Curriculum and assessment: Final Report for the Research Review (1989–2006)*. Uitgevoerd voor de Qualifications and Curriculum Authority. Eerdere rapporten online beschikbaar op: http://www.qca.org.uk/254_1956.html [3 november 2006]

Moga, E., Burger, K., Hetland, L. & Winner, E. (2000) Does studying the arts engender creative thinking? Evidence for near but not far transfer. *The Journal of Aesthetic Education*, 34, 304, 91-104, Fall/Winter.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (The Robinson Report) (1999). *All Our Futures*. Londen: Department for Education and Employment.

Winner, E. & Hetland, L. (2000). The arts and academic improvement: what the evidence shows, *Journal of Aesthetic Education*, 34, 304, (heel nummer), Fall/Winter.



Effecten van dramaprojecten op leerlingen van basisscholen in achterstandswijken

Sinds een jaar of twintig is de rol van culturele projecten bij stadsvernieuwing steeds belangrijker. In de jaren negentig werd het accent van de vernieuwingsstrategieën verlegd van kapitaalinvestering voor grootschalige reconstructie van het postindustriële stedelijke landschap naar mensen en gemeenschappen als de voornaamste middelen waarmee vernieuwing kon worden bereikt. Kenmerkend voor deze accentverschuiving was een belangrijk evaluatie van de toekomst van het onderwijs, waartoe in 1998 opdracht werd gegeven door David Blunkett, minister van Onderwijs en Werkgelegenheid en Chris Smith, minister van Cultuur, Media en Sport.

Uit het hieruit voortvloeiende rapport *All Our Futures: Creativity, Culture and Education* (NACCCE, 1999) bleek dat scholen, om tegemoet te komen aan de economische, technologische, sociale en persoonlijke behoeften van de eenentwintigste eeuw, 'breed, flexibel en motiverend onderwijs' moesten bieden waarin de waarde van creativiteit, aanpassingsvermogen en goede communicatie werd erkend. Culturele instellingen gaven gehoor aan de oproep.

DRAMAPROJECTEN OP TIEN BASISSCHOLEN

Tussen 2002 en 2004 programmeerde National Theatre Education jaarlijks theaterproducties voor een jong publiek (zeven tot elf jaar) ondersteund door intensieve drama-projecten op tien basisscholen in twee achterstandswijken in Londen, georganiseerd en mogelijk gemaakt door Art of Regeneration (AOR), een stadsvernieuwingsproject.

De dramaprojecten van het National Theatre voor basisschoolleerlingen hadden alle drie de jaren dezelfde opbouw. Trainingsdagen voor kunstenaars en docenten gingen aan het project vooraf. Hierna volgden op school sessies met de kinderen onder leiding van de kunstenaars. Deze schoolsessies waren meestal 's morgens in de aula en duurden ongeveer tweeënehalf uur, met een kwartier pauze halverwege. De docenten werd gevraagd erbij te zijn en orde te houden; de meeste docenten namen ook deel aan de activiteiten. De kinderen waren actief bezig en werkten klassikaal en/of in groepen. Halverwege het project gingen de kinderen naar het National Theatre om een uitvoering bij te wonen die aan het project was gerelateerd.

In 2002 werd *The Mini Tempest* opgevoerd als onderdeel van het project Primary Shakespeare (toen de kinderen zeven of acht jaar waren). Deze bewerking en de originele tekst van *The Tempest* (Shakespeare) werden in twaalf sessies op school behandeld met aandacht voor dramaspelletjes, verhalen vertellen, miniscènes, tekst, beweging,

poppen maken, manipuleren en opnemen in uitvoeringen, muziek, werk bedenken en maken, en repetities tot en met de uitvoering.

In 2003 werd een gecombineerde uitvoering van verhalen, *Dilemma Tales*, opgevoerd in het kader van het project Word Alive! Storytelling. Het National Theatre stelde daarvoor negen sessies samen met onder meer aandacht voor de aard en kunst van het verhalen vertellen door middel van dramaspelletjes, luisteren naar verhalen, leren over verhaalstructuur, verhalen navertellen, het gebruik van beweging, geluid en ritme in verhalen en het bedenken van verhalen voor een uitvoering.

In 2004 werd het stuk *The Wonderful Life and Miserable Death of the Renowned Magician Dr Faustus* opgevoerd in het project Primary Classics (met kinderen van negen en tien jaar). Deze bewerking en de originele tekst *Dr Faustus van Marlowe* werd in twaalf sessies aangeboden, met dramaspelletjes, gekoppeld aan onderwerpen als geschiedenis en burgerschap, verhalen vertellen, miniscènes, muziek, beweging, dramaontwerp, poppenspel en het bedenken, repeteren en uitvoeren van een eigen dramaproductie. De docenten kregen een training van twee dagen samen met de kunstenaars die op school kwamen. Ze kregen allerlei hulpmiddelen online en offline, zoals lees- en schrijfmaterialen en materialen om aan te sluiten bij de lessen en ontwerpmaterialen. Aan het einde van het project gaven de kinderen een voorstelling in Albany Theatre, Deptford.

In oktober 2001 gaf het National Theatre Education Department opdracht aan de Social Science Research Unit van het Institute of Education van de University of London tot een zorgvuldige evaluatie van alle activiteiten.

ONDERZOEKSDOELSTELLINGEN

De doelstellingen van het onderzoek waren:

- Het evalueren van de effecten van dramaprojecten op basisscholen in achterstandswijken in binnensteden op de educatieve, persoonlijke, sociale en esthetische ontwikkeling van kinderen (in dit artikel gaat het alleen om de effecten van National Theatre-project op de leerlingen),
- Het bestuderen van de samenwerking tussen kunstenaars en docenten en van de effecten van de projecten op docenten,
- Het onderzoeken van processen bij de invoering van National Theatre-projecten op basisscholen.

ONDERZOEKSOPZET

De verschillen tussen kinderen en docenten die deelnamen aan de National Theatre-projecten en kinderen en docenten die niet deelnamen zijn met elkaar vergeleken door middel van een controlegroep. De kwalitatieve en kwantitatieve resultaten van de kinderen op scholen waar projecten werden gedaan (de National Theatre-kinderen – dat wil zeggen kinderen die aan de projecten deelnamen) werden vergeleken met de resultaten van de leerlingen op controlescholen.

Het National Theatre Education Department vroeg vijftien scholen deel te nemen aan het onderzoek. Deze scholen werden gekozen omdat ze in het AOR-gebied lagen – een project van het National Theatre Education in North Lewisham en West Greenwich, gevestigd in Albany Theatre te Deptford. Dertien van de vijftien scholen stemden toe. Drie van die dertien scholen kregen extra ondersteuning, vooral op het gebied van de kunsten, via het Education Action Zones-schema. Deze scholen zijn niet in het onderzoek opgenomen.

Het onderzoek betrof daarom tien scholen, in dit rapport National Theatre-scholen genoemd.

SELECTIE

Criteria voor het selecteren van de controlescholen waren: het percentage kinderen dat gratis maaltijden op school krijgt, Engels als tweede taal heeft en niveau 4 of hoger haalt voor key stage 2 SATs (standaard tests) voor lezen en schrijven. Deze criteria verwijzen in grote lijnen naar socio-economische status, kansen om goed te presteren in het Engelstalige schoolsysteem en academische prestaties.

Het bepalen van controlescholen was moeilijk. Er werden scholen benaderd die het beste bij de National Theatre-scholen pasten; in twee gevallen weigerde de eerste (beste) match en moesten we genoegen nemen met de een na beste match. De controlescholen kregen 500 pond voor hun deelname in zowel het eerste als het tweede jaar van het onderzoek.

Twee groepen kinderen op National Theatre-scholen en op controlescholen werden gedurende drie onderzoeksjaren gevolgd. De oudere groep begon in de schooljaren 4 of 5 en nam twee jaar deel aan de National Theatre-projecten (2001-2 en 2002-3). De jongere groep nam deel aan alle drie de jaren van de National Theatre-projecten, te beginnen in schooljaar 3 en eindigend in het lenteseizoen van schooljaar 5. De oudere groep kinderen is in het derde jaar van het onderzoek niet gevolgd, omdat de helft naar het voortgezet onderwijs zou gaan en omdat er geen geld voor beschikbaar was.

In dit artikel rapporteren we de resultaten van de jongere groep die deelnam aan alle drie de National Theatre-projecten. Verzameld werden kwalitatieve en kwantitatieve uitkomstgegevens over en van de National Theatre-kinderen en hun leeftijdgenoten op de controlescholen in het derde schooljaar (2001-2), het vierde schooljaar (2002-3) en het vijfde schooljaar (2003-4). In het laatste jaar van het onderzoek (2003-4) moesten we de resultaten van de controlekinderen weglaten door financiële beperkingen.

Negen klassen, een van elk van negen National Theatre-scholen, namen deel in 2001-2 en 2002-3 en acht scholen in 2003-4 (de negende school wilde een groep van een ander jaar laten deelnemen aan het project en daarom werd deze school uit het onderzoek geschrapt in 2003-4).

De resultaten zijn vergeleken en er is een procesevaluatie uitgevoerd van de invoering van hun dramaproject door het National Theatre. Procesevaluaties bieden 'een gestructureerde manier om na te denken over wat er tijdens een project is gebeurd' waarmee het mogelijk is de gebeurtenissen als gevolg van de activiteiten te beschrijven en te bespreken (Woolf 1999). Er werd geen procesevaluatie uitgevoerd op controlescholen.

ONDERZOEKSMETHODES

We hadden behoefte aan zowel kwantitatieve als kwalitatieve methodes om de effecten van een dergelijk omvangrijk dramaproject en het invoeringsproces op alle scholen en in de twee theaters gedurende een periode van drie jaar vast te leggen, te beschrijven, toe te lichten en te meten. We hanteerden een aanpak met meerdere methodes waarbij we gebruik maakten van verschillende instrumenten en methodes (observaties, documenten, interviews, vragenlijsten) om te begrijpen wat zich in de onderzoeksetting afspeelde en hoe de betrokken mensen in hun rollen functioneerden.

SEMIGESTRUCTUREERDE VRAGENLIJSTEN

De kinderen in de National Theatre-klassen en de controleklassen vulden een vragenlijst in voor aanvang van de National Theatre-projecten (2001) en uitkomstvragenlijsten in 2002 (N=396) en 2003 (N=309). Alleen kinderen die zowel de basis- als de uitkomstvragenlijst hadden ingevuld, werden opgenomen in de statistische analyse in 2003. National Theatre-kinderen vulden tevens in 2004 (N=192) een uitkomstvragenlijst in. De vragenlijsten voor de kinderen bevatten ieder jaar een reeks gevalideerde en specifiek ontworpen metingen op het gebied van zelfvertrouwen, gevoel van eigenwaarde, zelfbeeld, niveau van lezen en schrijven, het vermogen in een team te werken, tevredenheid

op school, cultureel bewustzijn, gevoelens van uitsluiting dan wel insluiting en betrokkenheid bij de gemeenschap.

OBSERVATIES

Gedurende de drie jaar observeerden onderzoekers 85 dramasesies van tweeënehalf uur op scholen (Primary Shakespeare: 36 observaties, Word Alive: 25, Primary Classics: 24). De verslaggeving was gelijkmatig verdeeld over de typen sessies, de scholen en de kunstenaars. Tijdens de dramasesies op school en tijdens de op video opgenomen oefening (zomer 2003) codeerden de onderzoekers wat ze zagen (acties en woorden) met behulp van een tijdlijn in de volgorde van uitvoering. Ze noteerden tevens aanvullende opmerkingen en observaties in een schema dat hiervoor was gemaakt en dat in de drie jaar verder werd uitgewerkt. Er zijn twaalf uitvoeringen van kinderen in Albany Theatre (vier keer *Tempest* en acht keer *Dr. Faustus*) en zestien National Theatre-uitvoeringen (vier keer een uur *The Mini Tempest*, vier keer een uur Word Alive-verhaalfestivals en acht keer een uur *Wonderful Life and Miserable Death of the Renowned Magician Dr. Faustus*) geobserveerd. Er zijn veldnotities gemaakt en na de uitvoeringen werd gesproken met de kinderen over hun ervaringen met behulp van een topiclijst met vier vragen.

INTERVIEWS MET KINDEREN

Op verschillende momenten gedurende de drie jaar werden de kinderen in paren, kleine groepjes en klassikaal geïnterviewd om erachter te komen wat ze van de projecten vonden en om hun esthetische ontwikkeling en hun niveaus van lezen, schrijven en spreekvaardigheid te meten. Er waren klassikale interviews van tien minuten aan het einde van iedere geobserveerde sessie (2002) en gesprekken halverwege met drie projectklassen in 2002 en vier in 2003. Deze duurden ongeveer twintig minuten per groepje (meestal vijf of zes groepjes per klas). De onderzoeker gebruikte een vooraf bepaalde reeks vragen en de antwoorden werden genoteerd. In 2004 vroegen we alle acht klassen (in groepen) naar hun ervaringen over de afgelopen drie jaar.

VRAGENLIJSTEN VOOR EN INTERVIEWS MET DOCENTEN

In 2002 vulden de negen Primary Shakespeare-docenten en negen docenten van de controlescholen basis- en uitkomstvragenlijsten in; alle negen Primary Shakespeare-docenten werden aan het einde van het project ook geïnterviewd. In 2003 vulden negen Word Alive-docenten en hun negen controlecollega's de basis- en uitkomstvragenlijsten in. Alle acht Primary Classics-docenten werden in 2004 na afloop van het project geïnterviewd.

VRAGENLIJSTEN VOOR EN INTERVIEWS MET ANDERE BETROKKENEN

Als onderdeel van de procesevaluatie hielden we interviews met docenten en National Theatre-kunstenaars en vroegen we schoolbestuurders vragenlijsten over andere kunstgerelateerde activiteiten van hun school in te vullen. Voorbeelden van een aantal onderzochte onderwerpen: hun plezier bij het werken in de projecten, de voor- en nadelen van deelname, effecten op hun werk en de school en eventuele processen die uitvoeren van de projecten op de rest van de school bevorderden of juist hinderden.

MAP

Bij het begin van het Primary Classics-project kreeg ieder kind een map met een National Theatre-reclameposter over de *Faustus*-uitvoering in het National Theatre, een tijdschema van het gehele Primary Classics-project waaraan ze deelnamen (sessies op school en bezoeken aan het National Theatre en Albany Theatre) en drie lees- en schrijfvaardigheidsoefeningen. De map had extra vakken die de kinderen konden gebruiken voor andere documenten. Aan het einde van het project keerden we terug naar de scholen en bekeken we, met toestemming van de kinderen, de inhoud van de mappen.

AANVULLENDE GEGEVENS

De key stage 2 optionele SAT-scores voor lezen, schrijven en wiskunde voor National Theatre-kinderen en controlekinderen in 2002 en 2003 werden vergeleken. In 2002 konden we slechts zes van de negen paren (Primary Shakespeare-kinderen en de controlegroep) vergelijken omdat sommige scholen de gegevens niet leverden. In 2003 ontvingen we gegevens van acht van de negen paren klassen. We vergeleken tevens individuele scores (en niet klassikale scores) omdat hiermee de verschillen tussen de onderzoeksgroepen en de controlegroepen beter kunnen worden getoond. Voor 2004 werden er geen SAT-gegevens verzameld omdat hiervoor geen fondsen beschikbaar waren.

VIDEO-OPNAMEN

De vorderingen van de kinderen bij de hoofdonderdelen van de National Theatre-projecten werden getest: leren wat drama en verhalen vertellen is, en leren drama uit te voeren of te maken en verhalen te bedenken en te vertellen. We ontwierpen, organiseerden en analyseerden dramaoefeningen die op video werden opgenomen met willekeurige paren National Theatre-scholen en controlescholen – vier paren van de hoofdgroep (waar dit verslag over gaat) en drie paren van de oudere groep.

Twee onderzoekers bekeken samen de opnamen en codeerden individueel de activitei-

ten. Ze kwamen samen tot een uiteindelijke beoordeling. De onderzoekers waren hierbij niet op de hoogte om welke klas het ging en ze bekeken geen opnamen van scholen waar ze hadden gewerkt. De scholen kregen van tevoren de opdracht schoollogo's of badges te verwijderen of onzichtbaar te maken.

De verschillende elementen van de workshops werden gecodeerd en beoordeeld en er werd een classificatie gemaakt van een oefening verhalen vertellen. Vervolgens maakten we een algehele classificatie van de prestaties van de kinderen, met scores van 1 tot 5 voor de onderstaande eigenschappen. Rechts staan factoren die kinderen in staat stellen te leren (Deakin Crick 2003) en die de dramavaardigheden en persoonlijke en sociale vermogens tonen:

Gehoorzaam <> assertief

Niet creatief <> creatief

Behoedzaam <> zelfverzekerd

Cognitief <> meerdere intelligenties

Afhankelijk <> onafhankelijk

Geen interactie met artiest <> veel interactie

Onzekere interactie met leeftijdsgenoten <> zelfverzekerde interactie

RESULTATEN

DRAMA UITVOEREN EN REAGEREN

Drama is een belangrijk component van de National Literacy Strategy (NLS, de nationale alfabetismestrategie) in het National Curriculum. Naast spreek-, luister-, lees- en schrijfopdrachten die later aan de orde komen, vormen de drama-activiteiten die in dit gedeelte worden besproken een onderdeel van alfabetisme zoals gedefinieerd door de NLS. Alfabetisme is in de definitie van de NLS grotendeels een kwestie van technische vaardigheden en kennis; het omvat vaardigheden op het gebied van spelling, grammatica en interpunctie plus kennis van de verschillen tussen het schrijven van fictie en non-fictie. We gebruiken de term drama-alfabetisme om hierin ook de beoordeling van kinderen van drama als kunstvorm op te nemen en hun begrip van manieren en technieken om drama te maken. In de drie jaar hebben leerlingen leren begrijpen wat een toneelstuk is en hebben ze geleerd een stuk te maken.

DRAMASPELLETJES EN -OEFENINGEN

Dramaspelletjes en -oefeningen vormen een geaccepteerd onderdeel van alle typen

dramatraining. De eerste sessie in het tweede en derde jaar (Word Alive 2003, Primary Classics 2004) bestond uit dramaspelletjes. Op deze manier konden de kunstenaars de kinderen leren kennen: namen, voorkeuren en afkeren, sterke en zwakke punten, vriendengroepjes en vijanden. In spelletjes leerden de kinderen risico's te nemen en fouten te maken in een leuke en veilige omgeving. Door de spelletjes konden kinderen op verschillende manieren en met verschillende mensen samenwerken. Het leren beurtelings te werken was een goede voorbereiding op het teamwork dat nodig is om een theaterstuk van de grond te krijgen.

De dramaspelletjes boden tevens een gelegenheid om al vroeg een aantal drama-oefeningen en -technieken te introduceren, zoals spiegelen, vertrouwensoefeningen en bevroren frame/stilstaande beelden/tableaus. Dergelijke oefeningen en technieken zijn essentiële bouwstenen voor theaterwerk en kinderen maakten gedurende de projecten daadwerkelijk gebruik van het verworven vocabulaire.

VERHALEN VERTELLEN EN MINISCÈNES

Bij Primary Shakespeare (sessies 1 en 2) en Primary Classics (sessies 4 en 5) was het doel van de verhalensessie de kinderen de verhalen van *The Tempest* en *Dr. Faustus* te laten ervaren door middel van een reeks participerende drama-activiteiten. De workshop met miniscènes was vervolgens bedoeld om deze kennis van het verhaal, de taal en de personages te verstevigen. Het verhaal werd in stukken verdeeld en groepjes kinderen kregen ieder een stuk van het verhaal toegewezen. De groepen werden vervolgens stap voor stap door het proces geleid, van het uitvoeren van tableaus tot het acteren van hun scène met gebruik van gedeeltes uit de tekst. Om een vertelling van het gehele stuk te creëren speelden ze vervolgens de miniscènes in de volgorde van het verhaal. In de Primary Shakespeare- en Primary Classics-projecten observeerden we kinderen die een personage speelden: bijvoorbeeld als paradijselijke engeltjes – met hoge smekende stemmetjes, gevouwen handen, naar de hemel opgeslagen ogen, of als gevallen engeltjes – met lage sissende stemmen, verkrampde lichamen, glazig sturende ogen.

De kinderen leerden het ritme van de taal van Shakespeare te gebruiken met behulp van oefeningen met jambische pentameters (een versvorm die Shakespeare gebruikt). Maar bij het opvoeren van de scènes in de klas of later in Albany Theatre konden de kinderen hun tekst niet op deze manier voordragen. Hoewel kunstenaar Jan Blake bij de oefeningen veel gebruik maakte van accenten, geluiden en verschillende manieren van stemgebruik bij het verhalen vertellen, gaven maar weinig kinderen tijdens de uitvoering hun personage een andere stem dan hun eigen spreekstem.

Door het verhaal te spelen begrepen de kinderen de betekenis van de tekst. Door middel

van emotie, personage en handeling werd de archaische, dichterlijke taal ontraadseld en tot leven gebracht.

Deze sessies bereidden de kinderen voor om de producties in het National Theatre te zien en stelden de kinderen in staat hun weg te vinden in het stuk dat voor hun werd opgevoerd. Doordat zij tekst en personages hadden leren kennen en herkennen waren ze in staat deel te nemen en een kritisch publiek te vormen.

MUZIEK EN BEWEGING

De muziek- en bewegingssessies werden in het eerste jaar (2002 Primary Shakespeare) door specialisten en in het tweede jaar (Word Alive 2003) en het derde jaar (Primary Classics 2004) door kunstenaars gegeven. Het doel van deze sessies was de kinderen de multidimensionale aard van het theater te laten ervaren (Esslin 1991) en ze voor te bereiden op de National Theatre-productie die ze gingen zien. De muzieksessies waren ook bedoeld om van het idee af te komen dat alleen kinderen die muziekinstrumenten spelen muzikaal zijn of muziek kunnen maken; de kinderen leerden dat ze met alles muziek konden maken.

Ook beweging is een belangrijk theaterhulpmiddel waar de kinderen kennis mee maakten. De doelen van de bewegingssessies waren: de kinderen een kinesthetisch begrip van lichamen in de ruimte geven, onderzoeken hoe beweging kan worden gebruikt om een verhaal te vertellen, een vocabulaire van beweging en dans delen en laten zien hoe het lichaam en de ruimte veilig kunnen worden gebruikt. De bewegingssessies gaven de kinderen, net als de muzieksessies en de dramaspelletjes, de gelegenheid dingen te proberen. Ook boden de sessies mogelijkheden voor zelfexpressie.

De kinderen reageerden positief op de bewegings- en muzieksessies. In het eerste jaar hadden 20 procent en 24 procent van alle opmerkingen die kinderen maakten over het hele Primary Shakespeare-project te maken met het leren over muziek en het genieten van muziek. Toen we de kinderen vroegen wat ze dachten geleerd te hebben, was beweging een van de zes activiteiten die ze noemden. De kinderen zeiden dat de bewegingssessies hen hielpen bij het leren bewegen en zichzelf uitdrukken en het bewegen en van richting veranderen zonder elkaar aan te raken.

In het tweede en derde jaar vroegen we de kinderen specifiek te zijn in wat ze leuk en wat ze niet leuk vonden aan de projecten. Significant meer meisjes dan jongens van het Word Alive-project (2003) genoten van de muziek- en geluidssessie waarbij ze konden zingen en hun stem konden gebruiken als aanvulling op het verhalen vertellen ($p > 0.004$). Er waren ook meisjes die zelf liedjes schreven, op hun eigen manier en in hun eigen tijd, die ze later ten gehore brachten als onderdeel van het Primary Classics Festival in Albany Theatre.

THEATERONTWERP EN POPPENSPEL

Bij de projecten Primary Shakespeare en Primary Classics (2002 en 2004) namen de kinderen deel aan workshops poppen maken en theaterontwerp. In 2002 gaven professionele poppenspelers drie workshops van twee uur. Ze lieten de kinderen zien hoe ze een reeks verschillende poppen konden maken en manipuleren. Net zoals bij de rest van het project was het de bedoeling dat de kinderen kennis zouden maken met de verschillende uitvoeringselementen die ze konden gebruiken in *The Tempest* van het National Theatre.

De kinderen leerden een nieuw vocabulaire voor het maken van poppen, namelijk het beschrijven van diverse materialen die werden gebruikt, de verschillende typen poppen (hand-, stokpop, schaduwpop), de vereiste technieken voor het maken en manipuleren van de poppen en de manier waarop de materialen konden worden gebruikt om concepten weer te geven zoals status. Bij de uitvoeringen gaven de meeste kinderen er de voorkeur aan hun poppen te laten zien in plaats van ze daadwerkelijk als personage in de uitvoering te gebruiken. De workshop theaterontwerp in het derde jaar bood de gelegenheid het drama-alfabetisme van de kinderen te vergroten. De kinderen maakten door middel van een reeks activiteiten kennis met het concept, de processen en het vocabulaire van toneelontwerp en -uitvoering.

De timing van deze workshop was goed: de kinderen hadden een week eerder *Faustus* van het National Theatre gezien. Dit gaf de kunstenaars de gelegenheid toelichting te geven en dieper in te gaan op wat ze hadden gezien en begrepen van de productie. De sessies poppen maken en de sessies onder leiding van de regisseur leverden de meeste commentaren op over het leren van nieuwe dingen. Het enthousiasme voor het maken van poppen was in het derde jaar nog steeds duidelijk zichtbaar: poppen maken was de populairste workshop – 96 procent van de kinderen zei het leuk te vinden om poppen te maken.

EEN THEATERSTUK BEDENKEN

De laatste twee sessies van het project Primary Shakespeare en de laatste drie sessies van Primary Classics werden besteed aan het bedenken en repeteren van een bijdrage aan de voorstelling ter afsluiting van het project in Albany Theatre. Anders dan bij andere sessies waarbij de kunstenaars modellen en ideeën voor het werk tijdens de training hadden gekregen, kregen de kinderen en de kunstenaars bij deze laatste sessies de gelegenheid om zelf te bepalen wat er gebeurde.

De kinderen namen deel aan discussies over de inhoud van de uitvoering. Hun ideeën waren basisconcepten – liedjes geschreven op de speelplaats, toverformules geschreven

in de klas plus een paar dingen die rechtstreeks van de workshops afkomstig waren. De kunstenaars structureerden en verfijnden het materiaal van de kinderen en namen hierbij de rol van regisseur op zich. De kinderen hielden van deze sessies omdat ze zoveel activiteiten bevatten die ze echt leuk vonden: het acteren van de stukjes die ze zelf hadden gekozen en ook alleen die stukjes. Ze vonden het ook prettig dat ze hun werk konden bijschaven en repeteren als voorbereiding op een uitvoering waarop ze trots zouden zijn.

Voor wat betreft het drama-alfabetisme vormden deze sessies in voorbereiding op de uitvoering in Albany Theatre het moment waarop alle dingen die ze hadden geleerd en die zeer divers waren bij elkaar werden gebracht. De kinderen konden nu het bedenken van het theaterstuk als geïnformeerde deelnemers benaderen. Ze beschikten over vaardigheden, het vocabulaire en het vertrouwen om een stuk te maken. In 2004 waren deze theatergeletterde kinderen over het algemeen in staat te onderscheiden en te bespreken wat wel en niet werkte, wat de moeite waard was om te behouden en hoe iets te verbeteren. Ze waren ook vertrouwd met het bijpassende repetitievocabulaire: een opeenvolging, signaal, opkomst, afgang, tekst, scène, bevriezen.

OPTREDEN

Optreden, in een sessie of voor publiek, geeft kinderen de kans wat ze geleerd en gerepeteerd hebben in de praktijk te brengen. Door middel van het optreden wordt het leren van kinderen direct verdiept, uitgebreid en verhelderd.

Het uitvoeren of laten zien van het theater- en verhaalwerk van de kinderen was zowel een wezenlijk deel van de sessies als een goede afsluiting. De uitvoering werd daarom niet alleen als product, maar ook als proces gebruikt. Toch was er een verschil tussen een uitvoering als eindproduct en de tussentijdse uitvoeringen tijdens de sessies. De laatstgenoemde uitvoeringen waren ontspannen en de kinderen konden fouten maken en deze verbeteren zonder de angst het op de grote dag te 'verknallen'. Waar de kinderen wel bang voor waren, zelfs de zelfverzekerde kinderen die zich op hun gemak voelden bij het optreden, was zichzelf of anderen teleur te stellen. Optreden en uitvoeringen zijn zowel individuele als groepsmomenten.

Optreden voor leeftijdgenoten bood de kinderen de kans geleerde vaardigheden en 'natuurlijk' (en soms niet herkend) talent te gebruiken en te tonen. Tijdens het Word Alive-project bleek een aantal kinderen geboren vertellers die het publiek van de hele klas of soms de hele school konden boeien. In de meeste gevallen leken de kinderen enthousiast om elkaar te laten zien wat ze hadden bedacht en samengesteld. Enkele kinderen onttrokken zich aan de schijnwerpers; dat kwam meestal omdat ze dachten

niet goed voorbereid te zijn, dat ze niet voldoende tijd hadden gehad voor het bedenken en repeteren, dat ze niet echt begrepen wat ze moesten doen of het was hun groep niet gelukt goed samen te werken.

Toen we kinderen later (via een vragenlijst) vroegen naar wat ze hadden geleerd, scoorden Primary Shakespeare-kinderen hoger dan de controlekinderen voor wat betreft het leren een verhaal uitbeelden (75 procent versus 65 procent, $p > 0.04$). Ze scoorden tevens hoger bij het theaterbezoek als een van de buitenschoolse activiteiten (51 procent versus 43 procent, $p > 0.03$). Aan de andere kant zeiden meer controlekinderen dit jaar te hebben geleerd te luisteren naar wat mensen zeggen (70 procent versus 59 procent, $p > 0.03$). Word Alive-kinderen zeiden significant vaker dan controlekinderen plezier te beleven aan het spreken voor de klas ($p > 0.04$) en een meerderheid (Word Alive-meisjes) dacht te hebben geleerd hoe ze een verhaal moesten vertellen ($p > 0.002$). Een groter aantal Word Alive-kinderen dan de controlekinderen had genoten van drama en verhalen vertellen en het deelnemen aan groeps gesprekken en -uitvoeringen ($p > 0.005$ en $p > 0.000$ respectievelijk). Per saldo duiden deze resultaten op aanzienlijke winst bij de National Theatre-kinderen.

OP HET PODIUM VAN ALBANY THEATRE

De projecten Primary Shakespeare en Primary Classics bevatten beide een afsluitende bijeenkomst in Albany Theatre in Deptford. Voor de meerderheid van de kinderen in 2002 (toen ze pas zeven of acht jaar waren) was dit de eerste keer dat ze op een echt podium stonden. De klassen werden uitgenodigd om op te treden of met een of twee andere klassen te laten zien wat ze op school hadden gedaan: miniscènes, spelletjes, sonnetten of theaterstukjes die ze hadden bedacht tijdens de laatste drie sessies met de kunstenaars. De klassen kregen voor de uitvoering technische ondersteuning (licht, toneelopbouw) en technische repetitietijd met de kunstenaar en het team; ze deden ervaring op in de technische aspecten van het theater. Hierbij ging het om licht- en soundchecks, een toneelmeester aan het werk zien, het leren het podium op te komen en af te gaan en aanvullend theatervocabulaire. Hun drama-alfabetisme werd ook vergroot door de kennismaking met de theatertraditie en -cultuur. De toneelmeester behandelde de kinderen namelijk als professionals: 'Dames en heren, de zaal is nu geopend.'

We spraken met kinderen voor en na hun optredens in 2002 (drie klassen) en 2004 (alle acht klassen) over hun gevoelens en gedachten over de ervaring van het optreden. In 2002 waren de meeste kinderen van tevoren zenuwachtig en achteraf opgelucht geweest: 'Thuis trilden mijn benen, maar toen ik hier was had ik er zin in.' 'Bang en zenuwachtig, maar ik vond het wel leuk.' 'Ik had tekst en ik dacht dat ik hem zou verge-

ten.' (Primary Shakespeare 2002). Hoewel nog steeds zenuwachtig, waren de kinderen in 2004 aanmerkelijk vrolijker: 'Ik ben zenuwachtig omdat ik denk dat ik het ga verpesten. Tegelijkertijd vind ik het erg leuk dat we gaan optreden. Ik voel me zelfverzekerd omdat mijn vrienden er zijn. Ik voel me echt bevoorrecht.' 'Ik voel me goed en ik denk dat we het goed zullen doen.'

REACTIES VAN DE KINDEREN

REACTIES OP *THE MINI TEMPEST*

De meeste kinderen, toen in het derde jaar, gingen voor het eerst naar het National Theatre of waren zelfs nog nooit in een theater geweest. Ze waren zeer opgetogen – zowel door de reis en de lunchpakketten als door de theaterervaring. Het was duidelijk dat de meeste kinderen niet wisten dat het complex van het National Theatre uit drie theaters bestond en nooit de kans hadden gehad een van deze ruimtes te bekijken. Ze wisten dat ze op een speciale plaats waren en ze spraken over de garderobe, de licht-installatie en de mooie tafels en stoelen.

Hoewel ze geen ervaring met theaterbezoeken hadden, speelden de kinderen onbewust de rol van publiek: ze waren rustig en oplettend, deden goed mee toen hen werd gevraagd het geluid van een storm na te doen en ze applaudisseerden op het juiste moment.

Bij de bespreking na de voorstelling was er commentaar over het gebruik van poppen 'in plaats van' acteurs. Het liet zien hoe nieuw het theater en het idee van aanpassing en geschiktheid van theaterhulpmiddelen voor de kinderen waren: 'Ik denk dat het toneelstuk met acteurs beter zou zijn.' 'Ik vond de muziek mooi, maar ik denk dat de uitvoering niet zo goed was omdat er niet genoeg acteurs waren...' Sommigen kinderen vonden het stuk grappig en hadden moeten lachen om de fratsen en grappen van de personages. Sommigen waren geschrokken van de grofheid (een pratend achterste) en verbaasd over de nabijheid van echt theater.

REACTIES OP HET VERHALENFESTIVAL

Word Alive! Dilemma Tales (2003) presenteerde een reeks verhalen uit allerlei culturen, verteld door vier verschillende, levendige acteurs. Het waren meeslepende verhalen over de fundamentele complexiteit van sociale relaties en de ethiek van de keuze. Deze optredens, met een enkele acteur op een leeg podium, vormden een heel andere theaterervaring voor de kinderen. Ze accepteerden het solo-optreden en begrepen dat dit de geschiktste dramavorm voor een dergelijk werk was.

Kinderen bleven interesse tonen voor 'het technische kader en de sfeer rond het optreden' (Esslin 1991 p.103) en maakten ongecompliceerde observaties over het gebouw en de stoelen. Sommigen konden een stapje verder gaan en nadenken over de relatie tussen de zaal en het podium, en over relaties tussen het podium, zalen en de artiest en over de manier waarop technische hulpmiddelen (zoals de verlichting) deze ondersteunen om een bepaald effect teweeg te brengen.

REACTIES OP *THE WONDERFUL LIFE AND MISERABLE DEATH OF THE RENOWNED MAGICIAN DR FAUSTUS*

Het commentaar na de voorstelling duidt erop dat de kinderen de diverse elementen die een rol spelen bij het maken van theater begrepen. Ze beschreven hoe het verhaal op een multidimensionale manier aan hen werd gepresenteerd en maakten uitstekend gebruik van het passende technische vocabulaire. Ze gaven commentaar op alle verschillende hulpmiddelen die werden gebruikt om het verhaal te vertellen, zoals: poppen, acteurs, rekwisieten, decor, expressie, speciale effecten, verlichting, pruiken, kostuums, muziek, instrumenten, nepbloed, teamwork. De kinderen hadden van het optreden genoten en konden ook in detail vertellen waarvan precies en analyses en beoordelingen geven van keuzes die in de productie waren gemaakt. Ze herkenden de verschillende vaardigheden die in de productie waren gebruikt: gezichtsuitdrukkingen, luide stemmen, niet verlegen zijn, het decor maken, tekst kennen/goed geheugen, expressief zijn en emotie in het script leggen. Door een verband te leggen met hun eigen ervaring als theatermakers konden ze tevens de minder zichtbare expertise herkennen die aanwezig dient te zijn bij het creëren van een hoogwaardige voorstelling: werken met teamleden, concentratie, enthousiasme, verantwoordelijkheid, niet de controle verliezen, lees- en schrijfvaardigheden.

REACTIES OP HUN EIGEN OPTREDEN EN DAT VAN ANDEREN

In 2002 waren de kinderen over het algemeen complimenteus over de optredens van de andere klassen; er waren over het geheel genomen meer complimenten dan kritiek: 'Het was een geweldig optreden.' 'Het zat allemaal goed in elkaar omdat ze samenwerkten.' Met enige aanmoediging van de kunstenaars stelden de kinderen in 2004 een aantal onderzoekende vragen aan hun medespelers. De vragen hadden hoofdzakelijk betrekking op het type uitvoering dat de klassen hadden gekozen: 'Waarom wilde je een versie van het toneelstuk doen in plaats van drama-activiteiten?' 'Waarom besloot je poppen te gebruiken en te zingen?' 'Waarom heb je je eigen liedje gebruikt?'

PERSOONLIJKE EN SOCIALE WINST

ZELFVERTROUWEN EN GEVOEL VAN EIGENWAARDE

In 2002 en 2003 stond in de vragenlijst voor National Theatre-kinderen en controlekinderen een reeks vragen die was bedoeld om de kinderen over zichzelf te laten vertellen – waar ze goed in waren, wat ze leuk vonden om te doen, hun vriendschappen en hoe ze wilden werken. We wilden erachter komen of de National Theatre-kinderen aan het einde van het jaar hoger scoorden dan de controlegroep. De resultaten lieten zien dat er bij de meeste metingen maar heel weinig onderscheid tussen de verschillende kinderen bestond. Bijna alle kinderen hadden een positief beeld over zichzelf: een hoog percentage zei goed te zijn in zingen, tekenen, dansen en sport. De meeste kinderen vonden zichzelf slim. Sommige kinderen vonden zichzelf verlegen en sommigen vonden zichzelf brutaal. Een minderheid zei vaak thuis en op school in de problemen te zitten. Drie van de vier kinderen zeiden zich meestal gelukkig te voelen. Vrijwel alle kinderen zeiden veel vrienden te hebben en de meeste kinderen hadden een beste vriend(in).

In 2002 vonden iets meer controlekinderen dat ze goed voor mensen konden zorgen (77 procent versus 67 procent, $p > 0.04$) dan National Theatre-kinderen. We maakten een samengestelde code voor zelfvertrouwen (met dertien variabelen) en deze liet ook zien dat – hoewel de scores gemiddeld hoog waren – de controlekinderen hoger scoorden, met een gemiddelde van 8,3 versus 7,2 voor de National Theatre-kinderen. Dit verschil was het duidelijkst bij de jongens in de groepen; bij de National Theatre-jongens scoorde slechts 25 procent bovengemiddeld, terwijl dit percentage bij de controlejongens 44 procent bedroeg ($p > 0.006$); 38 procent van de National Theatre-meisjes en 50 procent van de controlemeisjes scoorde bovengemiddeld (niet significant).

In 2003 ontwierpen en gebruikten we een ander type beoordeling van het zelfvertrouwen van kinderen op basis van observaties van onderzoekers. Deze beoordeling diende als aanvulling op de zelfbeoordeling van de kinderen door middel van de vragenlijst. Een kunstenaar gaf een dramaworkshop van anderhalf uur voor vier klassen en vervolgens voor de controleklassen. Hierin werd een afgesproken reeks oefeningen gedaan. De sessies werden op video opgenomen. Later bekeken steeds twee onderzoekers de video's 'blind'; iedere onderzoeker beoordeelde individueel de activiteiten van de kinderen en vervolgens werden de notities bekeken en werden scores gegeven.

We veronderstelden dat de National Theatre-kinderen hoger zouden scoren op het gebied van verhalen vertellen en bij de algehele beoordeling. Deze veronderstelling kwam uit voor drie van de vier paren, waarbij de National Theatre-kinderen op beide onderdelen hoger scoorden. Bij het vierde paar gaven gelijke scores voor de oefening

verhalen vertellen de doorslag bij de algehele score in het voordeel van de controlegroep.

LEREN WERKEN MET ANDEREN

De kinderen kregen de gelegenheid bij dramaspelletjes, oefeningen en miniscènes om samen te werken in teams, groepen en paren. Bij dit werk leerden ze over de waarde van het groepswerk en over zichzelf. In veel gevallen werkten de kinderen op effectieve wijze samen. In andere gevallen werden taken echter niet met succes afgerond door problemen bij het naar elkaar luisteren en het samenwerken. In ieder evaluatiejaar vond een aantal kinderen het werken in groepen moeilijk: ze hadden moeite onderdeel van een groep te worden en in een groep te werken, ze weigerden samen te werken en trokken zich terug uit de hun aangewezen groep, ze bedachten omstandige manieren om zich te onttrekken aan pogingen van artiesten en docenten om hen van hun vrienden en leeftijdgenoten te scheiden. De kunstenaars en docenten bleven er echter van overtuigd dat groepswerk, met name het samenwerken met een nieuwe persoon, bevorderlijk is voor de persoonlijke en sociale ontwikkeling van kinderen.

De kinderen waren zich bewust van deze problemen bij groepswerk. Toen we de kinderen in 2002 vroegen hoe ze het liefst werken (alleen, met een vriend, in een kleine groep, klassikaal) gaven de meeste kinderen (zowel National Theatre- als controlekinderen) de voorkeur aan 'met een vriend' (49 procent). Echter, significant hogere aantallen Primary Shakespeare-meisjes dan controlemeisjes kozen voor 'alleen' (36 procent versus 22 procent, $p > 0.03$) en voor 'in een kleine groep' (26 procent versus 14 procent, $p > 0.03$).

MET PLEZIER NAAR SCHOOL

In 2002 en 2003 vroegen we de kinderen of ze altijd, soms of nooit met plezier naar school gingen. We vergeleken de antwoorden van de kinderen die aan de dramaprojecten meededen met de antwoorden van de controlekinderen. In 2002 zeiden meer Primary Shakespeare-kinderen met plezier naar school te gaan, slechts 10 procent (versus 19 procent, $p > 0.01$) beleefde helemaal geen plezier aan school. De scores van de meisjes verschilden niet significant, maar bij de jongens was dit wel het geval: twee keer zoveel controlejongens als Primary Shakespeare-jongens (29 procent versus 15 procent, $p > 0.05$) hadden een hekel aan school. Aangezien een groot aantal Primary Shakespeare-kinderen plezier had in drama, is het mogelijk dat dit van invloed was op hun algehele gevoel over school. Er was geen statistisch verschil tussen Word Alive-kinderen en hun controlekinderen in 2003 voor wat betreft het plezier op school. In 2004 werden er geen vergelijkingen tussen de groepen gemaakt; het percentage van onze

kinderen dat nooit met plezier naar school gaat nam af van 10 procent in 2002 naar 7 procent in 2004 (6 procent jongens).

KINDEREN ALS BURGERS

– MENSEN ONTMOETEN EN MET MENSEN PRATEN

Onze gegevens laten zien dat de dramaprojecten van het National Theatre het merendeel van de onderwerpen en activiteitsgebieden van het nieuwe Citizenship-leerplan omvatten (zie: www.qca.org.uk), zoals: mensen ontmoeten en met mensen praten, nadenken over morele en sociale kwesties en kinderen helpen positief over zichzelf te denken door middel van hun prestaties. Drie jaar lang spraken en werkten de kinderen met professionals: de twee regisseurs en een verteller die leiding gaven aan de sessies met de workshops Primary Shakespeare, Word Alive en Primary Classics workshops op school en aan de producties in Albany Theatre, de bewegingsdeskundige, de muziekdeskundige, de tekstdeskundige die de kinderen hielp de taal van Shakespeare te begrijpen, de poppenkastspeler die de kinderen leerde poppen te maken en te manipuleren en de hoofdcoördinator van AOR. Het werken met mensen van buiten school gaf de kinderen de gelegenheid nieuwe en andere vaardigheden en intelligenties te leren dan die door het leerplan worden geboden. Een van de doelen van het dramawerk was het weg nemen van kliëkvorming en barrières tussen kinderen; de dramaspelletjes en -oefeningen vormden een manier om dit te bereiken.

De kinderen hadden de gelegenheid iemand uit het verleden of uit een andere cultuur te ontmoeten, te spreken of te worden. Door tekst, rolkarakterisering en fysieke actie konden ze onderzoeken hoe mensen die in andere tijden en op andere plaatsen leefden met zaken als status, macht, familietwisten en verzoeningen omgingen. Ze ervoeren het gevoel machtig en wreed of machteloos en onderdrukt te zijn. Dit hielp de kinderen de relaties tussen de verschillende personages te begrijpen, waardoor ze met gevoel en inlevingsvermogen konden schrijven.

OMGAAN MET SOCIALE EN MORELE DILEMMA'S

In de drie jaren waren de kinderen bezig met drama waarbij sociale en morele dilemma's aan de orde kwamen. De kinderen werkten met vertellers aan het luisteren naar en opnieuw vertellen van traditionele dilemmaverhalen. Ze werden aangemoedigd na te denken en te spreken over moeilijke keuzes en onzekerheid in hun eigen levens, zowel in het verleden als het heden. Bij dilemmaverhalen is er vaak geen eenduidig antwoord

of een happy ending. De kinderen werden geconfronteerd met onzekerheid en moeilijke keuzes. Dit kan de kinderen helpen bij de voorbereiding op het echte leven, inclusief onzekerheden.

Soms waren de erop volgende discussies en de onthullingen van jaloezie en rivaliteit van de kinderen schokkend en bijzonder ontroerend. Een kind dat, voor zover de docent wist, nooit voor de klas had gesproken, vertelde een aandachtig publiek uitgebreid over zijn huiselijke omstandigheden.

KINDEREN HELPEN POSITIEF OVER ZICHZELF TE DENKEN

Na drie jaar National Theatre-project was het de kinderen duidelijk dat ze persoonlijke en sociale winst hadden geboekt. In totaal had 35 procent van de commentaren over het werk dat ze in het derde schooljaar (het eerste jaar van de projecten) deden betrekking op het optreden in Albany Theatre. Op de vraag wat ze dachten over zichzelf te hebben geleerd in die drie jaar betrof bijna de helft (49,5 procent) van de antwoorden van de kinderen de eigen persoonlijke en sociale ontwikkeling en bewustzijn. Hiervan bestond 96 procent uit positieve verklaringen over henzelf – dat ze iets positiefs over zichzelf hadden geleerd.

ALFABETISME

– KINDEREN ALS LUISTERAARS EN SPREKERS

Docenten besteden gewoonlijk meer tijd aan het onderwijzen van NLS-doelstellingen voor lezen en schrijven dan aan het ontwikkelen en onderwijzen van luister- en spreekvaardigheden; desondanks is in het National Curriculum luisteren en spreken tot hoofdvaardigheden bestempeld. Drama kan worden gezien als een krachtig middel voor het ontwikkelen van alfabetismevaardigheden zoals gedefinieerd in het National Curriculum: het geeft docenten en kinderen de kans hun luister- en leesvaardigheden verder te onderzoeken en te ontwikkelen door hen kennis te laten maken en de kans te geven zelf verschillende modellen, patronen en modi van spraak van expressie te proberen. Het kan kinderen helpen te begrijpen hoe taal is opgebouwd en wordt gebruikt. Het kan het vocabulaire vergroten en de kinderen aanmoedigen speels en creatiever te formuleren. In de drie jaar kregen de National Theatre-kinderen een reeks verschillende doelen en contexten voor luisteren en spreken aangeboden.

We merkten dat kinderen aandachtiger luisterden en meer van de verhalen en/of over personages onthielden wanneer kinderen actief werden betrokken bij het vertelproces

door middel van vragen en antwoorden (welk eten zou jij op de feesttafel zetten?), bij herhaling van woorden en namen van personages, kort samenvatten, opnieuw vertellen en een overzicht van het verhaal tot dusver geven, en bespreken van de betekenis van eventueel onbekende woorden, zoals harpij, ziel, gij.

Met het oog op de mogelijke effecten van het Primary Shakespeare-project op het alfabetisme van kinderen gaven we de kinderen en hun docenten een klassikale taak (negen National Theatre-klassen en negen controleklassen): we vroegen de kinderen naar zoveel mogelijk woorden om een bij te beschrijven (zomer 2002). Het doel hiervan was het bestuderen van het vocabulaire van de kinderen en hun creatieve respons op de taak.

Er waren geen verschillen tussen de twee groepen voor wat betreft het totale aantal gegeven woorden. Bij een telling van het totale aantal bijdragen van losse woorden en van zes of meer woorden zagen we echter meer losse woorden bij de National Theatre-klassen (43 versus 7) en minder bijdragen van zes of meer woorden (11 versus 38) ten opzichte van de controleklassen. Dit staat haaks op de hypothese dat het Primary Shakespeare-project een positief effect op de spreekvaardigheid van kinderen en/of het creatieve gebruik van woorden zou hebben.

Bij een tweede spreekvaardigheidsoefening die zomer vroegen we paren kinderen (in vier National Theatre-klassen en vier controleklassen) om met een onderzoeker een afbeelding van het schilderij *Tijger in de tropische storm* van Rousseau te bespreken. Het gemiddelde aantal van alle antwoorden per klas was iets hoger bij de National Theatre-klassen dan bij de controleklassen (64,9 versus 57,3). De antwoorden werden verdeeld in drie categorieën: beschrijvend, esthetisch en fantasierijk. Analyse van het gemiddelde aantal antwoorden per categorie bracht een vergelijkbaar patroon aan het licht: 24,4 tegenover 21,7 bij beschrijvende antwoorden, 11,4 tegenover 11,3 bij esthetische antwoorden, 15,8 tegenover 12,4 bij fantasierijke antwoorden. Dit duidt op een heel klein verschil in het voordeel van de National Theatre-kinderen.

KINDEREN ALS LEZERS EN SCHRIJVERS

Volgens het National Curriculum moeten key stage 2-kinderen het volgende leren: vloeiend, accuraat en begrijpend lezen, teksten begrijpen, lezen om informatie te zoeken, en begrip en waardering ontwikkelen voor literaire teksten, non-fictie en niet-literaire teksten. Key stage 2-kinderen moeten ook leren: compositie, plannen en opstellen, interpunctie, spelling, handschrift en presentatie, het gebruik van formeel en niet-standaard Engels, en taalstructuur.

Aan het einde van Primary Shakespeare (2002) en Primary Classics (2004) kregen de

kinderen een aantal opdrachten om te bekijken of de projecten effect hadden gehad op hun schriftelijke vaardigheden. In 2002 (in een vragenlijst voor Primary Shakespeare-kinderen en controlekinderen) gaven we ze de eerste twee regels van een gedicht over de zomer:

*Zomer is papiertjes van ijsjes en hete stoffige straten,
zonnenschijn en schaduw in het park.*

We vroegen de kinderen twee aanvullende regels te schrijven, die niet hoefden te rijmen. Dit is een voorbeeld van een gedicht van een kind:

*Papiertjes van ijsjes en hete stoffige straten,
Zonnenschijn en schaduw in het park,
Zwemmen en spelen en rondrennen,
Het is weer zomer, laat je horen*

We stelden vast dat statistisch significant meer National Theatre-kinderen dan controlekinderen deze opdracht volbrachten (78 procent versus 67 procent, $p > 0.02$). In 2004 (in de folders over *Faustus*) kregen de kinderen nog een schrijfpdracht, gedeeltelijk om te zien of hun actieve dramawerk in de sessies hen had geholpen bij het schrijven in de eerste persoon en gedeeltelijk om te zien of de docenten tijd hadden ingeruimd om te werken na en tussen de sessies. Het was duidelijk dat sommige docenten ofwel geen tijd hadden vrijgemaakt voor de kinderen om dit werk te doen ofwel iets anders hadden vervangen; maar als de kinderen ertoe werden aangemoedigd, slaagden ze er bijna allemaal in om in de eerste persoon te schrijven.

Ten slotte vroegen we de kinderen die hadden deelgenomen aan alle drie de jaren van de National Theatre-projecten (Primary Shakespeare, Word Alive en Primary Classics) wat ze dachten te hebben geleerd: 22 procent van de commentaren over leren had betrekking op alfabetisme.

SATS: ALFABETISME EN WISKUNDE

We vergeleken bij de National Theatre-kinderen en de controlekinderen het aantal kinderen dat niveau 3 of hoger scoorde bij de optionele SATs voor lezen, schrijven en wiskunde (zie de onderstaande tabel). Na de aanpassing wegens basisverschillen scoorden gelijke delen in de twee groepen scholen niveau 3 of hoger voor lezen en schrijven. Significant meer National Theatre-kinderen dan controlekinderen scoorden niveau 3 of hoger voor wiskunde.

SAT-SCORES 2003 (N= 282)

	Basis – * procent met score 3 of hoger		Optionele SATs 2003 – procent met score 3 of hoger		Statistische significantietest
	WORD ALIVE	CONTROLEGROEP	WORD ALIVE	CONTROLEGROEP	
Lezen	27	22	79	72	P>0,46 (-,45, ,96)
Schrijven	7	5	50	50	P>0,90 (-,96, ,84)
Wiskunde	23	26	75	59	P>0,01 (,18, 1,2)

*Basiscores gebaseerd op schoolscores voor key stage 1 SATs van 2001 voor lezen, schrijven en wiskunde.

In 2004 werden er geen controleklassen bestudeerd en dus waren er geen SAT-vergelijkingen tussen National Theatre-klassen en controleklassen.

CREATIVITEIT EN REFLECTEREN

De sessies boden de kinderen veel mogelijkheden om creatief te denken en hun fantasie te gebruiken. Hierbij ging het om een creatief gebruik van hun verstand, hun lichaam, kostuums, instrumenten, objecten, rekwisietpoppen en de ruimte.

Een voorbeeld van een fantasierijke activiteit is de oefening Big Fat Lie van het Word Alive-project. Hierbij vertelden de kinderen een verhaal dat begon met een beschrijving van een aspect van hun leven en dat langzamerhand fictief werd (een grote leugen – *a big fat lie*); hun fantasie kreeg alle ruimte vanwege de ‘onwaarheid’ van het verhaal. De gelegenheid om op school een leugen te vertellen bleek heel populair. Een jongen zat op de stoel voor de ‘grote leugen’ en vertelde vol vertrouwen een verhaal van vier minuten aan de klas.

Tijdens de vier poppensessies hadden de kinderen de gelegenheid hun creatieve vaardigheden te ontwikkelen door ideeën te bedenken om scènes van *The Tempest* uit te beelden. Hierbij werden allerlei verschillende materialen gebruikt om poppen te maken. Tevens werden er individuele ontwerpelementen geïntroduceerd en werd er geëxperimenteerd met opvoerings- en manipulatietechnieken. Het Primary Classics-project bevatte mogelijkheden voor de kinderen om hun creativiteit te oefenen door middel van poppenspel. De kinderen toonden bijvoorbeeld hun vindingrijkheid door huishoudelijke objecten tot leven te brengen. Een kind gebruikte een zeepbakje om een 75-jarige man uit te beelden die heel langzaam liep. Een ander kind veranderde een afvoerontstopper in de 25-jarige *whizzkid* Sticky McDotty door de ontstopper op het tafelblad te laten draaien. Een klein Tupperware-doosje werd omgetoverd tot *Baby Football*, compleet met een zeer geloofwaardige piepend babystemmetje.

REACTIES VAN DE KINDEREN OVER DE DRIE JAAR

In het laatste jaar, 2004, vroegen we de kinderen in kleine groepjes na te denken over het dramawerk dat ze de afgelopen drie jaar met het National Theatre hadden gedaan. Hun reacties (kwantiteit en kwaliteit) lieten zien dat ze deze kans om hierover na te denken als plezierig ervoeren, dat de projecten effect op de kinderen hadden gehad en dat de kinderen in staat waren zich zeer veel tot in de kleinste details te herinneren.

Allereerst vroegen we de kinderen na te denken over de afzonderlijke jaren. De kinderen herinnerden zich het werken aan *The Tempest* in 2002 en spraken uitgebreid over speciale momenten. Het grootste deel van hun opmerkingen over het Primary Shakespeare-project als geheel ging over drama. Bijna tweederde (64 procent) van hun opmerkingen hadden betrekking op theater, vooral het spelen van dramaspelletjes, het maken van poppen en het optreden in een toneeluitvoering in Albany Theatre. ‘Ik herinner me dat ik Stephano speelde en dat ik dronken was.’ ‘Ik vond de schelp leuk waar hij doorheen blies als we stil moesten zijn.’

Sommige kinderen spraken bewonderend over de regisseurs met wie ze hadden gewerkt, vooral over de humor en over de dramaspelletjes die ze met de kinderen hadden gespeeld: ‘Ik vond het leuk als K zijn trucjes deed; (hij zei:) ik kan een uur lang mijn adem onder water inhouden en daarna zette hij een kopje water op zijn hoofd.’

Ze gaven minder algemene commentaren over het onderdeel verhalen vertellen van het Word Alive-project in 2003. De kinderen waren een beetje vaag over de inhoud en de volgorde van de sessies. Ze waren echter duidelijk over het hoofddoel van Word Alive: hulp op het gebied van alfabetisme. Ongeveer 43 procent van hun commentaren over Word Alive 4 gingen over alfabetisme (luisteren en spreken), hoewel drama-activiteiten, zoals spelletjes, liedjes en beweging, nog steeds in hun gesprekken aan de orde kwamen. Deze gesprekken brachten aan het licht hoezeer ze hadden genoten van het luisteren naar goede verhalen en van de kans hun eigen verhalen te vertellen.

Toen we de kinderen vroegen wat ze dachten te hebben geleerd van de projecten in die drie jaar, had 51,5 procent van hun opmerkingen betrekking op het leren theater maken en uitvoeren. Bijna een vijfde deel van hun commentaren (19 procent) ging over het leren over hun eigen persoonlijke en sociale ontwikkeling, vooral het leren werken in een team of in groepen; 22 procent van de commentaren ging over alfabetisme.

‘We leerden meer zelfvertrouwen te hebben bij het acteren en we leerden naar het publiek te kijken.’

‘Het is fijn om het toneelstuk op te voeren. Ik vond mijn scène leuk omdat ik een duivel was. Ik was een goede duivel.’

Ten slotte gaven we de kinderen tijdens de gesprekken over hun driejarige ervaring met de National Theatre-projecten de tijd na te denken over wat ze hadden geleerd over zichzelf (en of ze wel iets hadden geleerd over zichzelf) – afgezien van zaken als alfabetisme en dramavaardigheden. Bijna de helft (49,5 procent) van hun antwoorden op deze vraag ging over hun eigen persoonlijke en sociale ontwikkeling en bewustzijn. Hiervan bestond 96 procent uit positieve verklaringen over henzelf.

‘(Ik heb geleerd dat) ik weet dat ik het kan – sommige mensen zeggen dat je het niet kunt.’

‘Ik heb geleerd dat ik allerlei persoonlijkheden met een hoofdpersoonlijkheid ben.’

‘Dat ik niet kan werken met mensen tenzij (ik ze leuk vind). Ik vind het moeilijk om met anderen te werken. Als je ze leuk vindt, is het gemakkelijker.’

‘(Ik heb geleerd) niet bazig te zijn – geef anderen ook een kans.’

Andere opmerkingen over het leren over zichzelf (40 procent) hadden betrekking op kunnen acteren, verhalen kunnen vertellen, duidelijk kunnen spreken voor een groep en optreden voor een publiek:

‘(Ik heb geleerd dat) ik verschillende dingen kan; zoals acteren. Ik was vroeger niet goed in acteren en verhalen vertellen.’

‘Ik heb geleerd dat ik duidelijker kan spreken – het is zelfvertrouwen.’

SAMENVATTING

-
- Drama bevordert en ondersteunt de invloed op en betrokkenheid bij educatieve processen van kinderen. Deelname aan dramaprojecten heeft ertoe geleid dat de National Theatre-kinderen met meer plezier naar school gingen.
- De kinderen waren als ervaringsleerlingen betrokken bij deze dramaprojecten in twee semesters; dit bevorderde de verankering van hun kennis en zorgde ervoor dat hun creativiteit kon opbloeien.
- De grootste winst voor de kinderen was tweeledig. Allereerst leerden ze drama-alfabetisme: theater maken, uitvoeren en reageren op drama als kunstvorm. Ten tweede bevorderden de projecten essentiële eigenschappen voor leren: zelfvertrouwen en gevoel van eigenwaarde.
- De kinderen kregen ook te maken met theater – een belangrijke culturele ervaring buiten de wereld van de school.
- De kinderen herkenden, door ervaring, de waarde van het werken met anderen om doelen te bereiken.
- National Theatre-kinderen leerden duidelijker te spreken en aandachtiger te luiste-

ren dan hun controleleeftijdsgenoten. We hebben geen verschillen gevonden tussen de twee groepen voor wat betreft de SATs voor alfabetisme (lezen en schrijven).

- National Theatre-kinderen gebruikten hun lichaam, geest, stem, instrumenten, poppen en ruimte om op creatieve wijze drama te maken, zowel klassikaal, in kleine groepjes als individueel.
- Door de projecten, de artiesten en het onderzoek hadden de kinderen de kans na te denken over wat ze hadden geleerd over drama en over zichzelf en daarover te praten.

Helen Turner & Rachel Dickinson

Helen Turner is onderzoeker bij de Social Science Research Unit van het Institute of Education, University of London.

Rachel Dickinson is verbonden aan het National Theatre Londen en projectmanager voor het Primary Shakespeare-project.

MIJLPALEN

Deze evaluatie is een van de vele die door externe instanties (universiteiten en onderwijsadviesbureaus gefinancierd door de overheid) worden uitgevoerd. Dit komt gedeeltelijk door de enorme toename van creatieve kunstprojecten, hoofdzakelijk gefinancierd door de Creative Partnerships en de Arts Council.

Het National Theatre heeft de onderzoekservaring en de resultaten omarmd. Voorbeelden van actuele mijlpalen als gevolg van de evaluatie in 2002-2004:

- De introductie van een Masters Degree: Artists in Society – MA in Cross Sectoral and Community Arts in samenwerking met Goldsmiths College, University of London. www.goldsmiths.ac.uk
- Meer aanbod voor een jonger publiek, met als doel het vergroten van de betrokkenheid van kinderen bij theater, bijvoorbeeld klassiekers op tournee voor de basisschoolsector (*Pericles* 2006, *Romeo and Juliet* 2007). Voorstellingen op grote podia van het National Theatre over verhalen vertellen in de Cottesloe, Lyttelton en Olivier Theatres in de periode 2003-2007.
- Bredere, op maat gemaakte training (CPD) voor National Theatre-beoefenaars, contextspecifiek.
- Training kinderbescherming, Criminal Record Bureau-certificatie.
- Het maken van digitale bronnen die verder reiken dan de vakken in het leerplan en de trends over creativiteit in de maatschappij weerspiegelen. www.stagework.org
- Volledige schooltraining tijdens het werk voor docenten.
- De opstelling van een evaluatiestrategie voor alle National Theatre Education-projecten.

LITERATUUR

Arts Council England (2005). *Children, young people and the arts 2005*. Arts Council England, Marston Book Services.

Arts Council England (2006). *Children, young people and the arts 2006: London Regional Strategy*, Arts Council England, Marston Book Services.

Arts Council England (2006). *Beyond enjoying and achieving*. Arts Council England, Marston Book Services.

Catterall, J. S. (2002). Research on drama and theatre in education. www.aep-arts.org/cllinkpage.htm

Deakin Crick, R. (2003). Citizenship, Lifelong learning and Assessment. Commissioned article for ITT CITZ ED (Initial Teacher Training Citizen Education) <http://www.ittcitized.info/articles.html>

Department for Education and Skills (2003). *Excellence and Enjoyment A Strategy for Primary Schools*. Londen: DfES.

Department for Education and Skills (2003). *Every Child Matters - the Green Paper*. Londen: DfES.

Humphreys P., Lorac C. & Katsioloudes V. (2006). *Pathways to Value*. Londen Multimedia Lab at the Institute of Social Psychology, London School of Economics and Political Science, Creative Partnerships South East.

Merrell, C. & Tymms, P. (2002) *National Theatre Transformation Project: Final evaluation report*. Curriculum Evaluation and Management Department, University of Durham.

Somers, J. (1996). The nature of learning in drama in education. In J. Somers Ed. *Drama and Theatre in Education: Contemporary research*. North York, Canada: Captus Press.

Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. Londen: Cassell Educational Ltd. 1994

Taylor, P. Ed. (1996). *Researching Drama and Arts Education: Paradigms and possibilities*. Londen: Falmer Press

Turner, H., Mayall B., Dickinson R., Clark A., Hood S., Samuels J. & Wiggins M. (2004). *Children engaging with drama. An evaluation of the National Theatre's drama work in primary schools 2002-2004*. Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Woolf, F. (1999). *Partnerships for Learning*. Londen: Arts Council of England and the Regional Arts Boards.

Weare, K. (2003). *Developing the Emotionally Literate School*. Londen: Paul Chapman Publishing.

Standardised Assessment Tests (nu key stage-tests en docentbeoordeling genoemd)



Het is de moeite waard om na te denken over kunst

Het is de moeite waard om na te denken over kunst. Deze eenvoudige vooronderstelling ligt ten grondslag aan het programma Artful Thinking (kunstzinnig denken) dat docenten helpt regelmatig kunstwerken in hun lessen te gebruiken om het denken en leren van leerlingen te verbeteren. Het wordt gebruikt door docenten in basis- en voortgezet onderwijs op diverse scholen in de Verenigde Staten en Europa. In het programma worden kunstwerken bestudeerd en geïnterpreteerd in plaats van gemaakt. Het doel is docenten te helpen verbanden te leggen tussen kunstwerken en hun onderwerpen en kunstwerken te gebruiken als een manier om de denkdisposities van de leerlingen te ontwikkelen.

Dit artikel bespreekt een aantal opvallende uitkomsten van twee onderzoeken die gedaan zijn tijdens het ontwerpen van Artful Thinking. Het eerste onderzoek was naar de effecten van het programma op de ideeën van leerlingen en docenten over kunst; het tweede onderzoek bekeek de effecten van het programma op de ideeën van leerlingen over denken en leren in het algemeen. De onderzoeken waren opgezet als *design research* (Brown 1992; Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble 2003). Dit wil zeggen dat de procedures om de concepten over kunst en denken van de leerlingen en docenten te onderzoeken zijn ontworpen als leergerichte toepassingen die een wezenlijk deel vormen van de bedoeling van Artful Thinking.

ACHTERGROND EN PRAKTIJK VAN ARTFUL THINKING

Om een goed beeld te krijgen hoe de twee onderzoeken zich verhouden tot de effecten van het programma moeten ze beschouwd te worden in de context van twee fundamenten van het Artful Thinking-programma: denkdisposities en denkroutines.

DENKDISPOSITIES

Pogingen om denken te leren zijn eigenlijk altijd gericht geweest op bekwaamheden en het aanleren van denkvaardigheden staat hierbij voorop; bijvoorbeeld kunnen redeneren en argumenteren, creatieve vaardigheden, enzovoort – in de veronderstelling dat dat het enige is dat nodig is om het gewenste gedrag te garanderen. Artful Thinking hanteert een aanpak die is gericht op disposities. Denkvaardigheden zijn belangrijk, maar het aanleren van denkvaardigheden alleen is wellicht niet voldoende. Zeker niet als we willen dat leerlingen die vaak gebruiken, in allerlei andere contexten en dat ze gemotiveerd zijn om bepaald intellectueel gedrag te vertonen (bijvoorbeeld kunst-

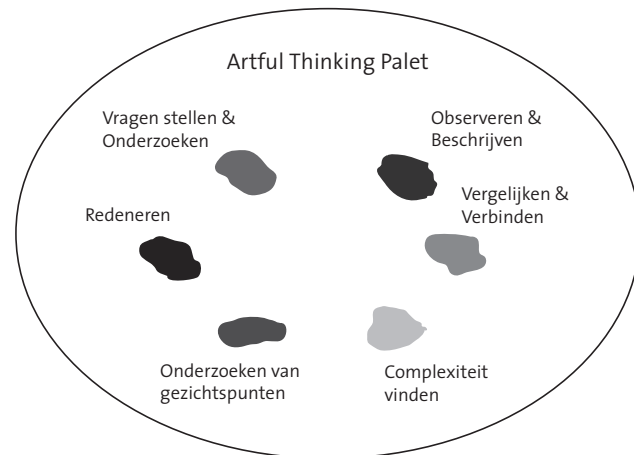
werken onderzoeken vanuit verschillende perspectieven of zorgvuldig nadenken over kunstwerken). Om van leerlingen autonome, alerte denkers te maken, is een dispositiegerichte aanpak voor het aanleren van denken mogelijk beter op zijn plaats. Dat is een aanpak die de nadruk legt op waarden, opvattingen of overtuiging, betrokkenheid en geloofssystemen als aanvulling op denkvaardigheden.

We zien mensen vaak als meer of minder ruimdenkend, redelijk, nadenkend, sceptisch, nieuwsgierig, enzovoort. Deze termen beschrijven meer dan alleen cognitieve vaardigheden, ze beschrijven dispositionele neigingen. En dat is het hele idee van disposities – dat mensen zich op een meer of minder geïnformeerde en ‘gepaste’ manier gedragen, niet alleen op basis van kennis en vaardigheden, maar ook op basis van voorkeuren en neigingen. Psychologen en onderwijskundigen hebben een lans gebroken voor het belang om die dispositionele dimensie van het denken te herkennen (Baron 1985; Langer 1989; Perkins 1995; Stanovich 1994) en voor een dispositionele aanpak voor het aanleren van denken (Costa 2002; Ritchhart 2002; Tishman 2001).

Studio Habits of Mind (Hetland, Winner, Veenema & Sheridan, ter perse) hanteert een dispositionele aanpak voor de analyse en het ontwerpen van praktijklessen beeldende vorming. *Art Works for School* hanteert een dispositionele aanpak voor het aanleren van denken over en door middel van beeldende kunst en theater (Grotzer, Howick, Tishman & Wise 2002). Lambert (2006) pleit voor het belang van denkdisposities als een resultaat van kunsteducatie.

Wat betekent het om een denkdispositie te ‘hebben’? Disposities bestaan uit twee delen: een deel is bekwaamheid – zoals het vermogen verscheidene gezichtspunten te herkennen en zorgvuldige observaties te maken. Het tweede is de motivatie of de geneigdheid om regelmatig een bepaalde (eigen) bekwaamheid zonodig te gebruiken. Bekwaamheid en geneigdheid zijn zeker belangrijk. Maar er is nog meer. Elders hebben we een driedelige theorie van disposities uiteengezet waarin sprake is van drie elementen van dispositioneel gedrag: gevoeligheid, geneigdheid en bekwaamheid (Perkins & Tishman 2001). Gevoeligheid heeft te maken met alertheid op kansen, geneigdheid met de bereidheid van de kansen gebruik te maken en bekwaamheid met het vermogen er een vervolg aan te geven. In het meeste onderzoek naar disposities worden gevoeligheid en geneigdheid op een hoop geveegd; wij hebben laten zien dat op het gebied van denken gevoeligheid een empirisch waarneembaar en invloedrijk onderdeel van dispositioneel gedrag vormt. De uitdaging bij het ontwikkelen van effectieve denkdisposities ligt vaker op het vlak van gevoeligheid dan van geneigdheid – mensen missen eenvoudigweg de kansen om diep over zaken na te denken, het is niet dat ze niet geneigd zouden zijn iets met deze kansen te doen (Perkins, Tishman, Ritchhart, Donis

& Andrade 2000). Bij het zoeken naar bewijs voor dispositionele ontwikkeling moet er dus worden gekeken naar veranderingen in een van de drie – gevoeligheid, geneigdheid en bekwaamheid – of in alle drie. Aan het eind van dit artikel komen we erop terug – vooral op het onderdeel gevoeligheid – bij het bespreken van de uitkomsten van de twee onderzoeken.



Er zijn allerlei denkdisposities die de moeite van het ontwikkelen waard zijn, zoals onder meer nieuwsgierigheid, ruimdenkendheid en redelijkheid. Artful Thinking houdt zich bezig met een set van zes disposities. Dit zijn: *redeneren*, het vormen van argumenten en zoeken van bewijs, *onderzoeken van gezichtspunten*, zaken vanuit verschillende perspectieven bekijken, *complexiteit vinden*, het blootleggen van meerdere dimensies en lagen, *vergelijken & verbinden*, het verkennen van vergelijkbare ideeën en het zoeken van verbanden, *vragen stellen & onderzoeken*, vragen stellen en onderzoeksmethoden proberen, en *observeren en beschrijven*, nauwkeurig kijken en opnieuw presenteren. Deze disposities zijn om twee redenen gekozen. Allereerst vormen ze effectieve patronen van intellectueel gedrag voor het onderzoeken en waarderen van kunstwerken en ten tweede zijn ze effectief voor het vormen van begrip bij andere disciplines. Als set hangen deze zes disposities samen en versterken ze elkaar. Observeren leidt van nature tot redeneren, dat is gekoppeld aan vragen stellen, dat weer is gerelateerd aan het leggen van verbanden, enzovoort. In Artful Thinking wordt het beeld van een schilderspalet gebruikt om deze synergie tot uitdrukking te brengen.

DENKROUTINES ONTWIKKELEN DENKDISPOSITIES

Disposities worden, net als gewoontes, gevormd wanneer mensen stelselmatig specifieke gedragspatronen vertonen. Op dezelfde manier worden door Artful Thinking denkdisposities ontwikkeld met behulp van denkroutines – korte, eenvoudig te leren procedures die leerlingen helpen stelselmatig denkgedrag in de zes gebieden van het palet te vertonen. Het stimuleert leerlingen denkroutines in eerste instantie en regelmatig voor kunstwerken te gebruiken en vervolgens voor een brede reeks onderwerpen of vakken.

Een voorbeeld is een veel gebruikte denkroutine met de naam zien-denken-afvragen. Deze bestaat uit drie discussievragen: Wat zie je? Wat vind je ervan? Wat vraag je je erdoor af? De routine verbindt de twee disposities op het palet – observeren & beschrijven en vragen stellen & onderzoeken – en kan worden gebruikt om het denken van leerlingen over kunstwerken of onderwerpen bij andere vakken te leiden. Een belangrijk kenmerk van denkroutines, voor welk onderwerp en welke dispositie van de leerling dan ook, is dat ze zijn ontworpen om het denken van leerlingen over het betreffende onderwerp meer diepgang te geven, of dit nu een schilderij, een historische gebeurtenis of een wetenschappelijke procedure is.

Een manier om de effecten van Artful Thinking te bewijzen, is vast te stellen hoe de manier van denken van deelnemers erdoor is beïnvloed, in het bijzonder op de twee belangrijkste punten: kunst en denken.

KUNSTCONCEPTEN: IK DACHT ALTIJD... NU DENK IK

– KWALITATIEVE ANALYSE VAN DE VERANDERENDE PERCEPTIE VAN KUNST BIJ LEERLINGEN EN DOCENTEN

Tijdens het eerste jaar van Artful Thinking zagen we een interessante verandering in de ideeën van docenten over kunst. Docenten gebruikten steeds vaker denkroutines bij discussies met leerlingen over kunst en leken zich steeds minder zorgen te maken over het kiezen van 'goede' kunst voor de lessen. In plaats daarvan waren ze geïnteresseerder in gebruik van allerlei verschillende soorten kunst in de klas – klassieke, moderne, gemengde en ongewone media, kunst met een provocerende inhoud – terwijl ze in het begin van het programma meer bekende en betrekkelijk traditionele kunst gebruikten. Deze veranderingen intrigeerden ons en we besloten ze nader te onderzoeken. Onze doelstellingen waren tweeledig. Vanuit een onderzoeksperspectief wilden we de conceptuele ontwikkeling van docenten en leerlingen op het gebied van kunst en denken

documenteren. Vanuit een onderwijsperspectief wilden we docenten en leerlingen de gelegenheid geven na te denken over hun eigen, zich ontwikkelende ideeën en deze ideeën voor hen zichtbaar maken.

INSTRUMENT EN PROCEDURE

We maakten gebruik van de denkroutine *Ik dacht altijd... nu denk ik* om inzichten van zowel leerlingen als docenten te verzamelen. Deze routine kan worden gebruikt voor vrijwel alle onderwerpen waarover langdurig kan worden gedacht en werkt precies zoals de naam zegt: mensen wordt gevraagd na te denken over hoe ze dachten over een onderwerp en wat ze er nu van denken. Sommige, maar niet alle, docenten en leerlingen hadden deze routine, waarvoor geen training is vereist, eerder gebruikt.

De routine voor twee onderwerpen, met enigszins aangepaste formuleringen voor docenten en leerlingen, zag er zo uit:

Opdracht docent:

Ik dacht altijd...nu denk ik: over kunst (onderwerp 1);

Ik dacht altijd...nu denk ik: over het koppelen van kunst en het leerplan (onderwerp 2).

leerling:

Ik dacht altijd...nu denk ik: over kunst (onderwerp 1);

Ik dacht altijd...nu denk ik: over de manier waarop kunst te maken heeft met dingen die we op school bestuderen (onderwerp 2).

De routine werd toegepast voor 26 docenten en 18 5th graders (van tien tot twaalf jaar), 42 6th graders (van elf en twaalf jaar) en 25 9th graders (veertien en vijftien jaar). De docenten en leerlingen waren bij Artful Thinking betrokken in periodes variërend van zes maanden tot twee jaar. Docenten gebruikten de routine in een workshop en kregen ongeveer een kwartier om hun ideeën op papier te zetten. De daaropvolgende week deden docenten de routine in de klas; leerlingen kregen ook ongeveer een kwartier om hun ideeën op papier te zetten.

De opdracht is ontworpen als een denkroutine. Maar zoals alle denkroutines doet hij meer dan alleen de eerdere ideeën van de gebruiker over een onderwerp tonen; het stimuleert mensen ook op het moment zelf ideeën te vormen. Deze routine bevordert reflectie en inzicht door een indeling in tweeën te geven; daardoor kunnen mensen hun ideeën rangschikken. Dat stimuleert hen verandering te herkennen waar ze deze misschien niet eerder hadden herkend. Over het algemeen worden mensen aangemoedigd om verandering te herkennen als positieve groei, omdat de routine meestal wordt gebruikt in een leeromgeving. De routine is dan ook niet geschikt als een objectieve methode om vast te stellen hoeveel mensen conceptuele verandering hebben erva-

ren, aangezien de structuur bijna garandeert dat mensen zullen rapporteren dat er verandering is opgetreden. Wel is de routine een goed hulpmiddel voor het vastleggen van de manier waarop mensen hun waargenomen gevoel van conceptuele verandering ontwikkelen en benoemen. Bij de analyse van de gegevens gaat het erom de kwaliteiten van die waargenomen verandering vast te leggen.

RESULTATEN BIJ LEERLINGEN

Opvallend genoeg konden de ideeën van leerlingen niet netjes in de twee opdracht-categorieën worden verdeeld. Leerlingen leken hoofdzakelijk geïnteresseerd in het praten over hun gedachten over kunst in het algemeen; dit deden ze bij beide en we hebben hun ideeën gecodeerd. Wanneer leerlingen iets specifiek zeiden over het verband tussen kunst en schoolvakken, leek het of ze dit verband als een gegeven beschouwden en gaven ze hun ideeën min of meer in de vorm van ja/nee. Ze schreven bijvoorbeeld dat ze nu 'bij wiskunde naar plaatjes of afbeeldingen keken', wat ze daarvoor nog nooit hadden gedaan. Omdat onze doelstelling niet eenvoudigweg bestond uit het registreren dat de ideeën van deelnemers waren veranderd, maar om het karakteriseren van de specifieke kwaliteiten van verandering, hebben we alleen de ideeën van leerlingen over het eerste onderwerp, kunst in het algemeen, gecodeerd.

De ideeën van leerlingen bleken in zes brede categorieën onder te brengen: drie categorieën voor hun ideeën over *Ik dacht altijd...* en drie categorieën voor de ideeën over *Nu denk ik...* Elk idee werd gecodeerd en omdat de reacties van leerlingen vaak meer ideeën bevatten, was het totale aantal ideeën groter dan het totale aantal leerlingen.

Ik dacht altijd...

1. Kunst is niet aantrekkelijk (met andere woorden geen onderwerp van onderzoek of om lang over na te denken);
2. Kunst is maar één ding ('alleen' een schilderij, 'alleen' een beeld, 'maar' een betekenis);
3. Kunst staat ver van me af, is niet toegankelijk.

Nu denk ik

4. Kunst nodigt uit tot onderzoek (omdat het complex en verhalend is en diepte heeft);
5. Kunst is op veel plaatsen en heeft veel vormen;
6. Kunst is mooi, leuk.

Hoewel de zes categorieën van toepassing zijn op alle drie de groepen leerlingen wijkt

het verhaal per groep toch wel wat af. Hieronder volgen de resultaten per categorie en worden de verschillende groepen vergeleken.

Categorie 1: Kunst is niet aantrekkelijk (kunst heeft geen speciale of diepere betekenis, het is niet de moeite waard om over kunst na te denken).

'Ik dacht bij het bekijken van een schilderij of een beeldhouwwerk dat dat alles was, en dat er niets van speciaal belang was of je tot nadenken stemde.' (5th grade)

'Ik dacht altijd dat kunst geen zin of betekenis had.' (6th grade)

'Ik dacht altijd dat kunst niet spannend was en ik dacht niet dat mensen kunst speciaal vonden.' (6th grade)

'Het waren gewoon schilderijen, zonder verborgen betekenis, zonder geheimen, gewoon verf.' (9th grade)

'Ik had geen speciale aandacht voor details en de sfeer van het kunstwerk of de muziek. Ik bekeek het kunstwerk oppervlakkig en lette alleen op dingen die ik meteen zag, zoals kleur. Ik heb me nooit verdiept in wat de kunstenaar probeerde over te brengen.' (9th grade)

Zoals de bovenstaande citaten suggereren, zeggen veel leerlingen dat ze kunst eenvoudigweg niet zagen als iets dat uitnodigde tot diep of lang nadenken. De helft van de leerlingen uit de 5th grade en 45 procent van de leerlingen uit de 6th grade rapporteren ideeën in deze categorie. Het is interessant dat dit aantal sterk toeneemt in de 9th grade, waar 72 procent van de leerlingen zegt dat ze kunst oninteressant of onaantrekkelijk vonden.

Categorie 2: Kunst is 'maar één ding' (maar één medium (vaak schilderij), kent maar één betekenis of interpretatie, alleen realistisch, alleen illustratief.

'Ik dacht altijd dat kunst gewoon tekenen en kleuren was.' (5th grade)

'Ik dacht altijd dat kunst maar één boodschap mocht hebben.' (5th grade)

'Ik dacht dat kunst afbeeldingen waren van mensen, dieren en dingen.' (6th grade)

'Ik dacht altijd dat het net zoiets was als een foto die iemand met meer detail had geschilderd.' (6th grade)

'Ik dacht altijd dat de bedoeling van afbeeldingen was om te laten zien hoe dingen eruitzien.' (9th grade)

'Ik keek altijd gewoon naar een schilderij of foto en zag het als een afbeelding.' (9th grade)

Leerlingen in de 5th grade (83 procent) denken het vaakst dat kunst in wezen eenvormig is: zij zien kunst als slechts één soort ding, zoals 'gewoon' een schilderij of 'gewoon een

afbeelding' of zeggen dat kunst maar één betekenis heeft. Dit percentage daalt in de 6th grade sterk naar 38 procent en neemt in de 9th grade nog iets verder af tot 24 procent.

Categorie 3: Kunst staat ver van me af (is niet toegankelijk; kunst is alleen voor experts of mensen die er goed in zijn).

'Ik dacht altijd dat kunst alleen bestemd was voor mensen die er goed in zijn.' (5th grade)

'Kunst was iets van lang geleden.' (5th grade)

'De kunstenaars moesten ongelooflijk goed zijn.' (6th grade)

Een relatief laag percentage leerlingen vindt kunst ontoegankelijk, ver van zich af staand of alleen voor experts. Wellicht in overeenstemming met hun relatief karige notie van kunst vallen de reacties van leerlingen uit de 5th grade het vaakst (33 procent) in deze categorie, terwijl het aantal vrij laag is in de 6th grade (12 procent) en nog lager in de 9th grade (8 procent). Ondanks de structuur van Ik dacht altijd...nu denk ik (die een van-negatieve-naar-positieve respons ondersteunt) rapporteert een klein aantal 9th graders positieve meningen over kunst bij het gedeelte Ik dacht altijd... van de taak. Deze reacties zijn niet vermeld als percentages omdat ze door de structuur niet goed bruikbaar zijn. Het is goed mogelijk dat veel leerlingen positieve gevoelens over kunst hadden (als ze zich al bewust waren van enige gevoelens over kunst), maar deze mening wordt onderdrukt door de structuur van de opdracht. Toch is de invloed van kunst desondanks in de 9th grade positief genoeg op een klein aantal leerlingen om bij hun initiële respons tot uiting te komen.

Hoe veranderen de ideeën van leerlingen over kunst? De ideeën van leerlingen worden opnieuw per categorie gegeven en te zien is hoe de patronen veranderen in de verschillende klassen.

Categorie 4: Kunst is aantrekkelijk: het heeft betekenis en is verhalend en complex.

(Nu denk ik) 'kunst kan een verhaal vertellen, een stemming bepalen of je zelfs laten ontdekken wat ermee uitgedrukt wordt!' (5th grade)

(Nu denk ik) 'kunst is heel complex, er zijn heel veel dingen te zien en er zijn veel gezichtspunten in kunst.' (5th grade)

'Ik probeer nu naar kleine details en dingen die niet opvallen te kijken (6th grade)

'Ik denk nu dat kunst allerlei betekenissen heeft.' (6th grade)

'Als we nu op school kunst bekijken ... denken we preciezer en ontdekken we echt hoe dit kunstwerk ons laat voelen en willen we het weten en erover leren.' (9th grade)

(Nu denk ik) 'dat iedere afbeelding of ieder liedje een boodschap heeft, een verborgen

betekenis, die in de afbeeldingen is opgenomen. Je moet gewoon de tijd nemen om de boodschap te vinden. ... Het is niet gewoon een afbeelding, maar een symbool voor iets anders.' (9th grade)

De meest geuite gedachte van leerlingen in alle klassen in het gedeelte Nu denk ik... is dat kunst wel aantrekkelijk is en een diepere betekenis heeft. De leerlingen zien kunst nu als iets dat vragen oproept, verhalen vertelt en verborgen boodschappen en lagen met details bevat. Hoewel deze verandering duidelijk zichtbaar is in alle klassen, lijkt de perceptie van leerlingen dat kunst aantrekkelijk en betekenisvol is met de jaren te groeien: 61 procent van de leerlingen uit de 5th grade, 79 procent van de 6th grade en 84 procent van de 9th grade laten dit zien.

Categorie 5: Kunst kan in veel vormen en op veel plaatsen en tijden voorkomen

'Kunst is oud en nieuw.' (5th grade)

'Kunst kan over alle tijden gaan, zelfs de toekomst.' (5th grade)

'Je kunt meer dan alleen verf gebruiken voor kunst.' (5th grade)

'Nu weet ik dat er meer kunstenaars zijn.' (6th grade)

De bovenstaande citaten zijn hoofdzakelijk afkomstig van leerlingen in de 5th grade, waarvan 61 procent zei nu te denken dat kunst meer is dan 'gewoon' schilderkunst en dat er vele verschillende vormen zijn, dat kunst door allerlei verschillende mensen kan worden gemaakt, op allerlei plaatsen te vinden is en in verschillende perioden kan zijn gemaakt. Het percentage leerlingen in de 6th grade dat dit idee uit, daalt aanzienlijk tot 14 procent en slechts een leerling in de 9th grade maakt een opmerking op dit vlak. Dit patroon roept het eerdere in de categorie Ik dacht altijd... in herinnering, 'kunst is maar één ding', waarbij 83 procent van de leerlingen in de 5th grade voorheen dacht dat kunst 'alleen' schilderen was, terwijl slechts 38 procent van de leerlingen in de 6th grade en slechts 24 procent van de leerlingen in de 9th grade dit dachten.

Categorie 6: Kunst is mooi, kunst is leuk

'Schilderijen zijn mooi.' (5th grade)

'Kunst is echt leuk om te doen en om over te leren.' (5th grade)

'Je moet het wel leuk vinden.' (6th grade)

'Ik ben nu gek op kunst, muziek, video's, van alles. Het is belangrijk, het geeft ons informatie maar kan ook heel leuk zijn.' (9th grade)

De ideeën in deze categorie zijn hoofdzakelijk afkomstig van leerlingen in de 5th grade; 28 procent zei dat kunst op een bepaalde manier aangenaam was. Slechts 10 procent van de leerlingen in de 6th grade was hierover expliciet en vrijwel niemand in de 9th grade.

DISCUSSIE

— Bij vergelijking van de klassen blijkt iets interessants. Wanneer leerlingen rapporteren wat ze 'altijd dachten' over kunsten, lijken de jongste kinderen het beperktste beeld te rapporteren: 83 procent dacht dat kunst 'slechts één ding' was. Minder dan de helft van de leerlingen in de 5th grade zegt hetzelfde (38 procent) en slechts een kwart (24 procent) van de leerlingen in de 9th grade. Bij het rapporteren van wat ze nu denken, lijken alleen de leerlingen in de 5th grade een sterke verandering op dit gebied te ervaren: 61 procent, terwijl het aantal in de 6th en 9th grade verwaarloosbaar is. Het lijkt erop dat een van de sterkste effecten van het Artful Thinking-programma op leerlingen in de 6th grade is dat het hun idee over kunst als een aparte en genuanceerde wereld van menselijke activiteit bevestigt. Kunst was voor leerlingen in de 5th grade 'slechts één ding'. Dit 'ene ding' heeft nu dimensies gekregen: nu denken ze dat kunst meerdere vormen kan hebben, op veel verschillende momenten, op veel verschillende plaatsen en door veel verschillende mensen kan worden gemaakt en dat kunstwerken op allerlei manier kunnen worden geïnterpreteerd.

Een andere grote verandering voor leerlingen in de 5th grade heeft betrekking op hun beeld van kunst als aantrekkelijk en als iets dat de moeite waard is om goed over na te denken. De helft van de leerlingen in de 5th grade vond kunst voorheen niet aantrekkelijk en 61 procent vindt nu aan kunst wel aantrekkelijk. Deze verandering is in alle klassen duidelijk waarneembaar, maar het is verreweg de opvallendste verandering voor leerlingen in de 6th en 9th grade, terwijl het voor leerlingen in de 6th grade vergelijkbaar is met de verandering waardoor ze kunst nu als iets met meer dimensies zien.

Voor leerlingen in de 6th en 9th grade heeft het programma het sterkste effect op hun opvatting of kunst aantrekkelijk is. 79 procent van de leerlingen in de 6th grade en 84 procent van de 9th grade rapporteren een verandering en zeggen dat ze kunst nu zien als iets met een 'diepe betekenis', met 'verborgen boodschappen', 'veel details', 'verhalen' en 'veel achterliggend denkwerk'. Terwijl meer dan de helft van de leerlingen in alle klassen deze verandering rapporteert, is die bij leerlingen in de 9th grade het grootst; 72 procent zegt vroeger te hebben gedacht dat kunst niet aantrekkelijk was en 82 procent vindt kunst nu wel aantrekkelijk.

Samenvattend geldt dat leerlingen in alle drie de klassen opvallende veranderingen in hun waarnemingen van kunst rapporteren. Bij leerlingen in de 5th grade komen er twee even sterk naar voren. Enerzijds een verandering in het beeld van kunst, namelijk dat kunst een aparte en genuanceerde wereld van menselijke activiteit is, en anderzijds een verandering in de manier waarop kunstwerken worden gezien, namelijk als objecten

die langdurig onderzoek waard zijn. Voor leerlingen in de 6th en 9th grade komt het veranderde beeld dat kunst een waardevol object van onderzoek is sterker naar voren dan enige andere verandering en dat lijkt per klas toe te nemen. De verandering dat kunst de moeite waard is om diep over na te denken lijkt merkbaar sterker in de 6th grade dan in de 5th grade en nog sterker in de 9th grade.

RESULTATEN BIJ DOCENTEN

De veranderingen in het denken van de leerlingen deden zich hoofdzakelijk voor bij kunst in het algemeen (onderwerp 1). Zo niet bij de docenten; zij kwamen met meer ideeën over onderwerp 2. Misschien komt dit doordat een van de expliciete doelen van het programma was docenten te helpen kunst aan de lessen te koppelen en daaraan veel workshopuren voor docenten waren besteed. Daarom worden eerst de ideeën van docenten met betrekking tot kunst en de lessen gerapporteerd, vervolgens hun ideeën over kunst in het algemeen.

Docenten rapporteerden ideeën in de volgende vijf categorieën:

Ik dacht altijd: over kunst en het leerplan

1. Kunst is niet gekoppeld aan het leerplan
2. Kunst hoort thuis in kunstlessen
3. Kunst heeft betrekking op de motivatie of is instrumenteel

Nu denk ik: over kunst en het leerplan

4. Kunst heeft een betekenisvolle relatie met het leerplan
5. Kunst helpt leerlingen denken en leren

Veel docenten leken aan Artful Thinking te beginnen met het beeld dat kunst iets 'toegevoegds' was – iets dat niets te maken had met het schoolwerkleerplan. In hun eigen woorden:

'Ik dacht altijd dat kunst niet op het leerplan aansloot – alleen bij echte kunstonderwerpen zoals kunstgeschiedenis.'

'Ik dacht altijd dat kunst iets voor de kunstles was.'

'Ik dacht altijd dat afbeeldingen en visuele hulpmiddelen een leuke aanvulling op de les vormden. Het bespreken van een kunstwerk zou te veel tijd kunnen kosten.'

Verschillende docenten (37 procent) dachten dat kunst geen of nauwelijks een rechtstreekse relatie met hun vak had. Nog meer docenten (27 procent) vonden dat kunst in de kunstles thuishoorde. Ongeveer een kwart van de docenten (24 procent) zag kunst in de klas voorheen als een activiteit om leerlingen te motiveren zich voor een onderwerp

te interesseren of als iets 'voor de lol'.

Hoe zijn de denkbeelden van de docenten veranderd?

'Nu denk ik dat er zo veel meer is als je de tijd neemt om de details te bestuderen ... met behulp van diverse routines. Alle leerlingen raken geïnteresseerder en betrokkener, waardoor het kunstwerk veel meer betekenis krijgt.'

'Nu denk ik dat het koppelen van kunst aan het leerplan leerlingen veel meer diepte en waarde biedt voor hun eigen manier van denken, niet alleen op school, maar ook in het echte leven. De kinderen spelen een actievere rol in de klas en ze vinden het leuk.'

'Nu denk ik dat kunst leerlingen een groot aantal kansen biedt om na te denken en echt aansluiting te maken.'

De grootse verandering bij docenten leek zich voor te doen bij de aansluiting op het leerplan. Bijna tweederde van de docenten (62 procent) noemt expliciet dat ze nu denken dat kunst wel degelijk een betekenisvol, centraal verband heeft met het leerplan. Veel docenten (56 procent) denken nu dat het bespreken van kunstwerken de leerlingen helpt te leren nadenken en het hun begrip bij andere vakken vergroot. Diverse docenten (18 procent) vermelden ook dat kunst de betrokkenheid van de leerlingen stimuleert en dat leerlingen kunst interessant vinden.

Ik dacht altijd... nu denk ik: over kunst in het algemeen

Ook bij kunst in het algemeen is er sprake van een aantal duidelijke ideeën en veranderingen. De ideeën van docenten vallen in de volgende vijf categorieën:

Ik dacht altijd: over kunst in het algemeen

1. Kunst heeft maar één betekenis
2. Kunst is voor experts
3. Kunst is recreatief, contemplatief

Nu denk ik: over kunst in het algemeen

4. Kunst heeft meer dan één interpretatie of betekenis
6. Kunst leert ons over onszelf.

In de eigen woorden van de docenten:

'Ik dacht altijd dat kunst de betekenis moest hebben die de kunstenaar wilde overbrengen.'

'Ik dacht altijd dat kunst ter recreatie was of voor bespiegeling/meditatie; ik probeerde erachter te komen wat de kunstenaar met zijn/haar werk wilde zeggen.'

'Ik dacht altijd dat kunst geen zinvolle tijdsbesteding was – ik zag er het nut niet van in.' Ongeveer een kwart (24 procent) van de docenten dacht dat kunstwerken maar één betekenis of interpretatie hadden, vaak de betekenis of interpretatie die de kunstenaar voor ogen had. Diverse docenten meenden dat een bepaalde expertise noodzakelijk was

om kunst te waarderen of te interpreteren (16 procent) en diverse docenten vermelden expliciet dat kunst voor hen ontoegankelijk of oninteressant was (16 procent). Sommige docenten spraken over kunst als recreatief of contemplatief (8 procent)

De deelname van docenten aan Artful Thinking lijkt een verandering teweeg te brengen in een aantal van deze ideeën.

‘Nu denk ik over hoe op diverse manieren complexe betekenis in een werk kan worden ontdekt.’

‘Nu denk ik dat kunst ... alle leerlingen van alle niveaus het vermogen tot/de stem van interpretatie kan geven.’

‘Nu denk ik dat kunst ons meer over onszelf kan leren.’

Ongeveer een kwart van de docenten (24 procent) meldt een verandering in denken, namelijk van het denken dat kunstwerken maar één ‘juiste’ interpretatie hebben naar het denken dat kunstwerken op allerlei verschillende manieren kunnen worden geïnterpreteerd, door allerlei verschillende mensen, inclusief leerlingen. Een bescheiden aantal docenten (18 procent) meldt expliciet dat kunst een persoonlijke betekenis voor hun eigen leven heeft gekregen.

DISCUSSIE

De grootste conceptuele verandering in de ideeën van docenten is de overstap van het idee dat er geen plaats is voor kunst in de doelstellingen van het leerplan naar het idee dat kunst krachtige mogelijkheden voor leren kan bieden. Docenten lijken minder geneigd te denken dat kunst alleen maar franje of een activiteit om te motiveren. Ze zien kunst steeds meer als een belangrijke lesactiviteit op zichzelf. Voor wat betreft de ideeën van docenten over kunst in het algemeen lijkt de grootste verandering het afstappen van het idee dat kunstwerken slechts één betekenis hebben – de intentie van de kunstenaar of de mening van een expert. Ze vinden nu dat kunst meerdere geldige interpretaties vanuit meerdere perspectieven verdient, inclusief interpretaties van de docenten zelf en van hun leerlingen. Het is interessant om deze verandering af te zetten tegen de vergelijkbare verandering in de manier waarop leerlingen denken; de leerlingen zagen kunst niet langer als eenvormig – bijvoorbeeld slechts één schilderij, slechts één boodschap – maar als iets met vele vormen en betekenissen. In hun gedeelde erkenning van meerdere mogelijke betekenissen van kunstwerken lijken docenten en leerlingen dezelfde weg af te leggen.

CONCEPTMAPS VAN LEERLINGEN

Het onderzoek Ik dacht altijd... nu denk ik was naar de veranderende perceptie van kunst van leerlingen en docenten. Omdat we geïnteresseerd zijn in conceptuele verandering besloten we ook goed te kijken naar de ideeën die leerlingen hebben over de aard van goed denken in het algemeen. Er waren drie doelstellingen: (1) het onderzoeken van de algemene kenmerken van concepten van leerlingen van goed denken, (2) het onderzoeken of en hoe de concepten van leerlingen over denken veranderen als gevolg van het programma en (3) de leerlingen een ervaring bieden die hun de gelegenheid gaf na te denken over hun ideeën over denken en deze ideeën voor hen zichtbaar te maken. Om deze doelstellingen te bereiken, bedachten we een methode met zogenoemde *concept-maps* (soms ook *mindmaps* genoemd) om de ideeën van leerlingen over goed denken vast te leggen.

De conceptmap is niet gebruikt om alle effecten van Artful Thinking te meten. Het doel ervan was een beeld te geven van de ideeën van leerlingen over denken en hoe deze ideeën kunnen veranderen als gevolg van Artful Thinking.

Toch is er gekeken naar de concepten over denken bij leerlingen, ook al vertellen ze niets over de bekwaamheid tot denken van de leerlingen. Er is goede reden om aan te nemen dat de concepten van leerlingen over intelligentie en denken wel degelijk van invloed zijn op hun intellectuele prestaties. Het onderzoek van Dweck en anderen laat bijvoorbeeld zien dat verschillende opvattingen van leerlingen over de aard van denken en leren verband houden met verschillende uitkomsten bij metingen van denken (Dweck 2000; Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarvis 1996). Een beter begrip van de ideeën die leerlingen associëren met goed denken kan ons dus een beter beeld geven over de soorten denkdisposities waarover ze beschikken. Het hebben van een idee over iets betekent niet automatisch dat het idee ook wordt gebruikt. Het is echter wel een eerste vereiste voor gebruik – een noodzakelijke, maar ontoereikende voorwaarde.

De tweede reden is de koppeling met het concept van denkdisposities waarop Artful Thinking is gebaseerd. Zoals eerder beschreven bevat het concept van denkdisposities drie componenten die nodig zijn voor het succesvol onderwijzen van goed denken: bekwaamheid, geneigdheid en gevoeligheid. Het doceren van alleen bekwaamheid is onvoldoende om goed denken te garanderen, omdat het alleen helpt leerlingen ‘prestaties op verzoek’ te laten verrichten (Perkins et al. 2000). De gegevens van de conceptmap geven weliswaar geen inzicht in de denkvermogens van de leerling, maar bieden wel informatie over de gevoeligheden van leerlingen met betrekking tot denken. Dit komt doordat de conceptmaps leerlingen simpelweg vragen te schrijven over het intellec-

tuele gedrag dat ze noodzakelijk achten in situaties die vereisen dat ze nadenken. Wat een leerling verstaat onder noodzakelijk is een zelfrapportage van een intellectuele gevoeligheid, omdat de leerling feitelijk zegt: 'Ik ben op zoek naar (met andere woorden: ik ben gevoelig voor) dit soorten denkgelegenheden.'

Net als bij de component bekwaamheid betekent gevoeligheid niet automatisch dat er ook iets mee wordt gedaan. Iemand kan bijvoorbeeld in algemene zin op de hoogte zijn van het belang om zaken vanuit meerdere gezichtspunten te bekijken, maar in een bepaalde situatie noch over de geneigdheid noch de bekwaamheid beschikken om dit ook te doen. Net als bekwaamheid is gevoeligheid een noodzakelijke, maar ontoereikende voorwaarde voor goed denken. Anders dan bekwaamheid wordt de aanwezigheid van gevoeligheid zelden gemeten. Hierbij bewijst de methode van de conceptmap zijn waarde. De conceptmap geeft enerzijds een beeld van de gevoeligheden van een leerling op het gebied van denken in het algemeen en anderzijds of deze gevoeligheden kunnen veranderen als gevolg van de interventie.

PROCEDURE

De conceptmap werd in drie klassen aangeboden – de 4th, 5th en 6th- grade – op drie verschillende tijdstippen: bij het begin van Artful Thinking, tegen het einde van het eerste jaar en aan het begin van het tweede jaar. Het was niet mogelijk om de leerlingen van de 6th grade te volgen op het moment dat ze de basisschool verlieten en naar het voortgezet onderwijs gingen (7th grade). Vandaar dat slechts twee van de groepen de activiteit drie keer deden. De jongste groep is groep 1: grade 4,4 (negen en tien jaar) en 5 (elf en twaalf jaar). Deze groep maakte de eerste conceptmap in september van het schooljaar in de 4th grade, de tweede conceptmap in mei van het schooljaar in de 4th grade en de derde conceptmap in maart van het schooljaar in de 5th grade. Groep 2, grade 5,5 (tien en elf jaar) en grade 6 (elf en twaalf jaar), volgde hetzelfde patroon – ze voerden de activiteit uit aan het begin en het einde van de 5th grade en aan het begin van de 6th grade. De derde groep is groep 3: grade 6,6 (elf en twaalf jaar). Deze groep voerde de activiteit twee keer uit: aan het begin en aan het einde van de 6th grade. Op basis van dezelfde procedure werd de conceptmap aangeboden aan een controlegroep van leerlingen op een vergelijkbare nabijgelegen basisschool die geen project hadden gehad. In totaal ging het om 359 leerlingen in beide groepen samen. Het coderingsproces bevatte diverse herhalingen van coderingscategorieën. De reacties van de leerlingen kunnen dubbelzinnig lijken en er moest zekerheid zijn dat hun woorden niet verkeerd werden geïnterpreteerd. Ten minste twee onafhankelijke beoordelaars codeerden een derde van de gegevens om betrouwbaarheid te garanderen. Bij de onderstaande resultaten was de betrouwbaarheid van de beoordelaars 83 procent.



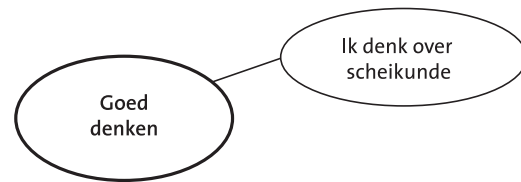
Figuur 1 _ Voorbeeld van conceptmap voor leerlingen

RESULTATEN

De gegevens werden in negen categorieën gecodeerd. De eerste acht categorieën geven een beschrijving van beide groepen denkconcepten van leerlingen – controle- en onderzoeksgroep. Ze leggen geen veranderingen in het denken van leerlingen vast als gevolg van het programma. In plaats hiervan beschrijven ze een brede reeks categorieën van denken waarin de ideeën van leerlingen zijn gegroepeerd. Categorie 9 legt wel een aantal belangrijke wijzigingen in het denken van leerlingen vast; deze worden in detail in een aparte paragraaf besproken. Maar eerst de bevindingen in de categorieën 1 tot en met 8, die belangrijk zijn omdat ze iets vertellen over de 'bouwstenen' van de denkconcepten van leerlingen – de brokken of categorieën waaruit hun ideeën zijn opgebouwd. De resultaten worden per categorie gerapporteerd, tegelijkertijd wordt een zich ontwikkelende, kunstmatige conceptmap geconstrueerd om te illustreren hoe de gegevens er feitelijk uitzagen en om een beeld te geven – weliswaar kunstmatig – van een representatieve conceptmap.

CATEGORIE 1: DENKOBJECTEN

De conceptmapactiviteit vraagt leerlingen naar hun ideeën over denken. Het is weinig verrassend dat een groot aantal ideeën van leerlingen te maken heeft met waar ze over denken. Bijvoorbeeld: 'Ik denk over wat ik ga doen als ik thuiskom.' 'Ik denk aan mijn dromen.' 'Ik hou van dieren', '... winkelen' '...films' '...boeken'. Niet onverwacht scoort deze categorie, met ongeveer een derde van alle reacties van de leerlingen, het hoogst.



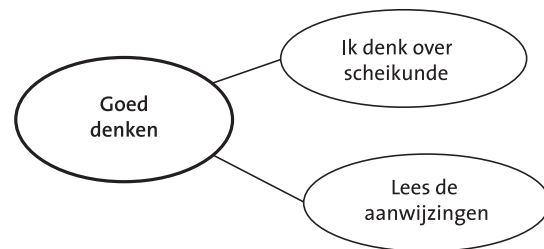
Conceptmap met 1 cirkel – een denkobject.

CATEGORIEËN 2 TOT EN MET 9: DENKTYPEN

Naast ideeën over denkobjecten hebben leerlingen allerlei ideeën over denktypen die belangrijk zijn. Hieronder beschrijven we iedere coderingscategorie en geven we voorbeelden van de ideeën van leerlingen.

CATEGORIE 2: BASISSTRATEGIEËN

De meeste leerlingen hadden ten minste één idee in deze categorie. Basisstrategieën zijn procedurele ideeën over denken die geen relatie hebben met de gebieden van het Artful Thinking-palet en die normaal gesproken geen denken op hoog niveau of kritisch denken laten zien. Ze hebben te maken met basisbegrip of onderwerpspecifieke basisprocedures. Voorbeelden van ideeën van leerlingen op dit gebied: 'lees de aanwijzingen.' 'Tel de getallen op.' 'Lees dit door.' 'Lees dit langzaam.' 'Kies het antwoord.'



Conceptmap met denkobject en basisstrategieën.

CATEGORIE 3: AUTORITEIT ZOEKEN

Diverse leerlingen hadden ideeën met betrekking tot het vragen van informatie aan een autoriteit. Leerlingen zeiden bijvoorbeeld het volgende: 'Ga naar de leraar.' 'Vraag hulp.' 'Vraag de leraar om hulp.' 'Luister naar wat de leraar zegt.'



Conceptmap met denkobject, basisstrategieën en autoriteit zoeken.

CATEGORIE 4: SOCIAAL CO-DENKEN.

Naast het zoeken van een autoriteit voor hulp, hebben leerlingen ideeën over het zoeken van hulp bij hun klasgenoten. Leerlingen zeiden bijvoorbeeld het volgende: 'Werken in een groep.' 'Ik werk met een partner.' 'Vraag het iemand anders dan de leraar.' 'Vraag een vriend om hulp.'



Conceptmap met denkobject, basisstrategieën, autoriteit zoeken en sociaal co-denken.

CATEGORIE 5: ZELFMANAGEMENT - ATTITUDE

Veel leerlingen hebben ideeën over hun attitude of inspanningen bij het nadenken. Deze categorie bevat ideeën die expliciet duiden op het bepalen van de eigen concentratie of inspanning of het doelbewust verrichten van een inspanning om goed werk te leveren. Voorbeelden van ideeën in deze categorie: 'Ik denk bij mezelf dat ik het wel kan.' 'Ik probeer goed over het onderwerp na te denken.' 'Concentreren op één ding.' 'Concentreren op de vraag.'



Conceptmap met denkobject, basisstrategieën, autoriteit zoeken, sociaal co-denken en zelfmanagement.

CATEGORIE 6: ZELFMANAGEMENT – LICHAAM

Leerlingen hebben ook ideeën over het beheersen van hun lichaam en de omgeving om goed te kunnen denken. Ze noemen ideeën zoals: 'Ga naar een rustige kamer om beter te kunnen denken.' 'Neem een kauwgumpje.' 'Neem een goede snack.' 'Ontspan.' 'Blijf kalm.'



Conceptmap met denkobject, basisstrategieën, autoriteit zoeken, sociaal co-denken en zelfmanagement - lichaam.

CATEGORIE 7: METACOGNITIE

Naast het beheersen van de inzet en de fysieke context reageren leerlingen soms met commentaar op de taak dat laat zien dat ze expliciete gedachten hebben over de aard van het denken zelf. Ze zeggen bijvoorbeeld: 'Ik kan op verschillende manieren denken bij verschillende vakken.' 'Denken is moeilijk en soms is het gemakkelijk.' 'Je leert door te denken.'



Conceptmap met denkobject, basisstrategieën, autoriteit zoeken, sociaal co-denken, zelfmanagement – lichaam en metacognitie.

CATEGORIE 8: GEDISTRIBUEERDE COGNITIE

Leerlingen noemden vaak ideeën die te maken hadden met het opschrijven van dingen of anderszins met het verdelen van de inspanning om te denken op papier. Voorbeelden van hun ideeën: 'Maak aantekeningen.' 'Soms zet ik het op papier.' 'Schrijf op waar je aan denkt.' 'Maak een lijst.' 'Maak een schema.'



Conceptmap met denkobject, basisstrategieën, autoriteit zoeken, sociaal co-denken en zelfmanagement – lichaam, metacognitie en gedistribueerde cognitie.

CATEGORIE 9: TOTALE PALET

De totalepaletcategorie bevat en combineert alle ideeën van leerlingen over denken die conceptueel gerelateerd lijken aan denkdisposities op het Artful Thinking-palet. Het is de enige coderingscategorie waarin we significante verschillen zien tussen de controlegroep en de onderzoeksgroep. We hadden gehoopt dat we ieder paletgebied afzonderlijk konden bekijken om te zien of er in bepaalde gebieden meer groei was dan in andere en om te zien of er correlaties tussen veranderde gebieden waren. Helaas zijn de aantallen reacties van de leerlingen per paletgebied zo laag dat statistische tests geen informatie leveren over veranderingen op dit niveau.

REACTIES VAN LEERLINGEN

De ideeën in deze categorie zijn samengesteld voor ideeën van leerlingen per paletgebied plus ideeën die we multipalet hebben genoemd. Een multipaletrespons is een idee dat raakvlakken met meer dan een paletgebied heeft.

- Observeren & beschrijven: 'Observaties maken.' 'Woorden gebruiken om te beschrijven.'
- Redeneren: 'Ik beoordeel of mijn antwoord redelijk is.' 'Ik bekijk of ik een manier kan vinden om het te bewijzen.'
- Vragen stellen & onderzoeken: 'Vragen stellen.' '(Vragen naar) wat je je afvraagt.'
- Vergelijken & verbinden: 'Denk aan iets vergelijkbaars.' 'Vergelijk iets.' 'Denk over eerdere ervaringen.'
- Gezichtspunten onderzoeken: 'Ik bekijk het op een andere manier.' 'Probeer altijd een andere manier te bedenken om iets te zeggen.' 'Ik denk aan hoe het toen voelde.'
- Complexiteit onderzoeken: 'Verdeel de zin in stukken.' 'Verdeel het in stukken.' 'Maak van kleine ideetjes een groter idee.'
- Multipalet: 'Verklaar je denken.' 'Probeer verschillende manieren om antwoord op de vraag te vinden.' 'Overweeg brainstormen om verschillende antwoorden te onderzoeken.'



Conceptmap met voorstelling van alle paletgebieden.



Map van leerling in de 5th grade op school met interventie.



Map van leerling in de 6th grade op school met interventie.

TWEE ONDERZOEKSVRAGEN

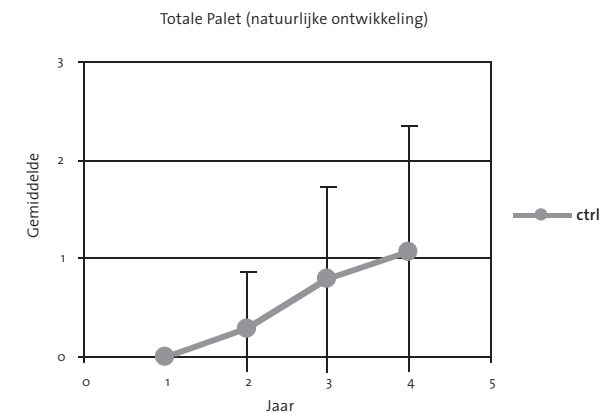
Er zijn twee hoofdvragen bij de resultaten in het totalepaletgebied. De eerste vraag is of de ideeën van kinderen over denken verband houden met het Artful Thinking-palet, onafhankelijk van de interventie. De tweede vraag is of de interventie enig effect heeft gehad op de ideeën van leerlingen over denken in relatie tot het palet.

Vraag 1 is: Hoe zijn de ideeën van kinderen over denken gerelateerd aan het Artful Thinking-palet, onafhankelijk van de interventie?

Een basisprincipe van Artful Thinking is dat de zes denkdisposities op het palet ideeën weerspiegelen die reeds aanwezig zijn, zij het stilzwijgend, in de bestaande denkcon-

cepten van leerlingen. Dit is een van de sterke punten van het programma – het bouwt voort op een aantal alledaagse ideeën over denken waarover leerlingen al beschikken en het bouwt deze ideeën uit. Hetzelfde principe ligt ten grondslag aan de denkroutines. Het basisidee van denkroutines is dat ze toegankelijk zijn voor kinderen omdat ze verbanden leggen tussen ideeën over denken die kinderen al hebben. Een vraag die dus gesteld kan worden over de bevindingen in het totalepaletgebied is of ze enig bewijs bieden ter ondersteuning van deze basisvooronderstelling van toegankelijkheid.

Als de basisvooronderstelling van het programma accuraat is – als leerlingen inderdaad ideeën hebben over denken die zijn gerelateerd aan de disposities op het palet, ongeacht of ze de interventie hebben gekregen – kunnen we bewijs van deze ideeën verwachten in de conceptmaps van de controlegroep bij t₁, t₂, en t₃. Bovendien moeten we, aangezien de controlegroep gedurende een bepaalde periode is gevolgd (van de 4th tot en met de 6th grade), kunnen zien of er natuurlijke ontwikkelingspatronen in hun paletgerelateerde ideeën zijn naarmate ze ouder worden. Voor wat betreft deze onderzoeksvraag is de bevinding dat de controlegroep ideeën in de totalepaletcategorie op ieder gradeniveau heeft van belang, hoewel het aantal ideeën van leerlingen in de 4th grade vrij beperkt is (zie figuur 2). Hierdoor weten we dat de denkdisposities op het palet beperkt, maar duidelijk aanwezig zijn in de natuurlijke ideeën van leerlingen over denken. Bovendien lijkt er een natuurlijk groeitraject voor deze ideeën te bestaan. We weten dit omdat hun ideeën in het totalepaletgebied significant toenemen in de gemeen-tijdspanne, ondanks het feit dat de controlegroep geen interventie kreeg ($p < .05$).



Figuur 2 _ Ontwikkelingstraject op basis van de gegevens van de controlegroep

Weet voor een beter begrip van de grafiek dat leerlingen in de 4th, 5th en 6th grade aan het begin en het einde van het schooljaar de conceptmapactiviteit hebben uitgevoerd. Er is geen significant verschil tussen de scores aan het einde van een jaar en aan het begin van het volgende jaar (bijvoorbeeld leerlingen aan het einde van de 4th grade scoren ongeveer hetzelfde als leerlingen aan het begin van de 5th grade). Dit geeft ons vier gegevenspunten waarmee we een natuurlijk groeitraject kunnen aangeven:

punt 1 = begin van de 4th grade;

punt 2 = einde van de 4th/begin van de 5th

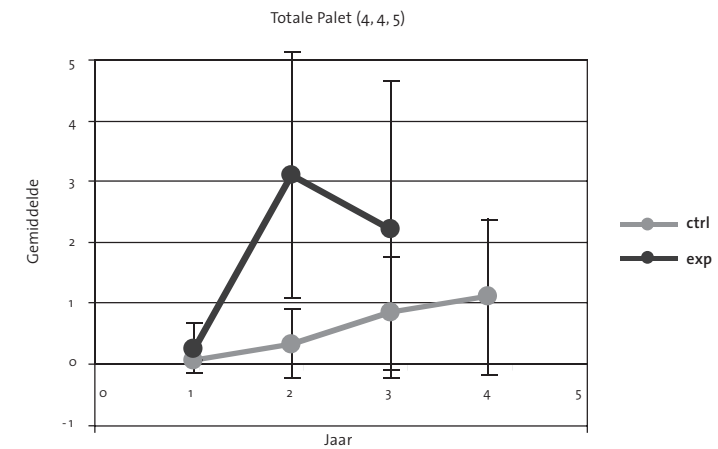
punt 3 = einde van de 5th/begin van de 6th

punt 4 = einde van 6th grade.

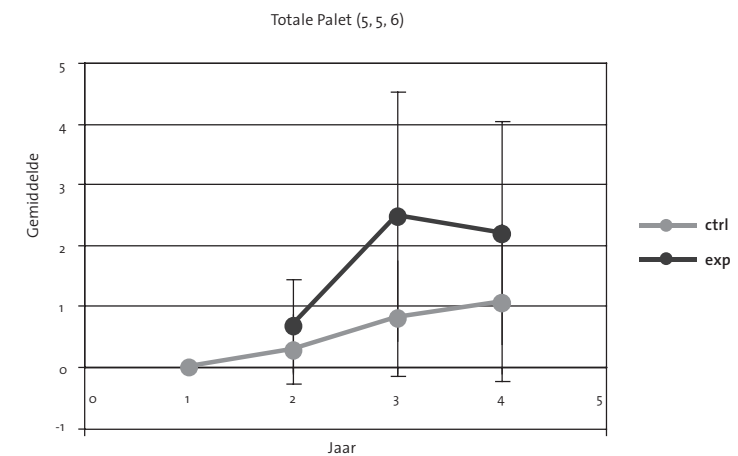
De grafiek toont dat leerlingen op natuurlijke wijze meer paletgerelateerde ideeën over denken verwerven naarmate ze ouder worden. Leerlingen in de 5th grade hebben significant meer ideeën dan leerlingen in de 4th grade en het aantal ideeën neemt weer verder toe in de 6th grade, hoewel het verschil tussen de 5th grade en de 6th grade (punten 3 en 4) statistisch niet significant is ($p < .05$). (Houd er rekening mee dat we geen t3-gegevens voor de 6th grade hebben en we dus niet kunnen weten of deze geleidelijke stijging wordt voortgezet.)

Vraag 2 is: Heeft de interventie enig effect gehad op de ideeën van leerlingen over denken in relatie tot het palet?

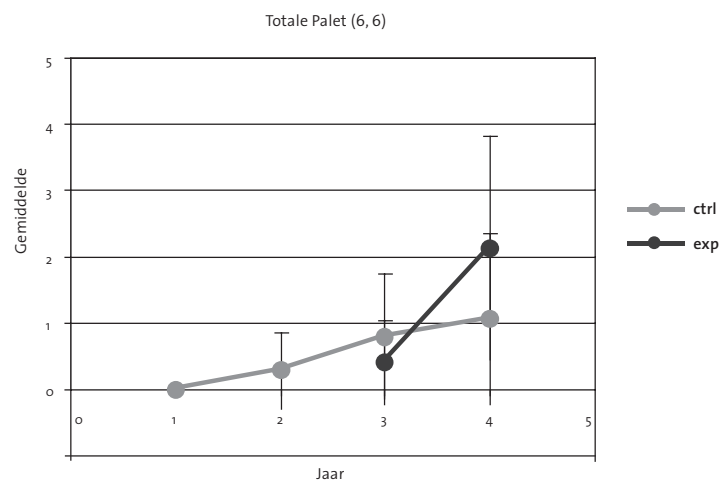
Welke invloed heeft de interventie op de ideeën die leerlingen hebben in het totalepaletgebied? Een belangrijke uitkomst is hier dat de interventie ertoe lijkt te leiden dat leerlingen aanzienlijk meer ideeën op dit gebied hebben dan de controlegroep, waarbij de sterkste toename in het aantal ideeën optreedt tussen t1 en t2. Hieronder staan drie grafieken die corresponderen met de drie experimentele groepen, Groep 1: grade 4,4,5; groep 2: grade 5,5,6; en groep 3: grade 6,6. De grafieken geven de ratio van de toename van de ideeën per groep aan. Ze zijn geplaatst op de grafiek met de ontwikkeling van de controlegroep (figuur 2 hierboven) om te illustreren hoe de ratio van ontwikkeling van de experimentele groep zich verhoudt tot het natuurlijke ontwikkelingstraject van de controlegroep.



Figuur 3



Figuur 4



Figuur 5

De grafieken (figuur 3,4,5) laten drie dingen zien. Bij t1 scoren alle leerjaren in de interventiegroep op een vergelijkbare manier als hun tegenhangers in de controlegroep. Er zijn geen statistisch significante verschillen in de t1-scores van de controlegroepen en de onderzoeksgroepen per leerjaar. We mogen dus redelijkerwijs aannemen dat de interventiegroep hetzelfde patroon van natuurlijke ontwikkeling zou hebben gevolgd als de controlegroep als de leerlingen geen interventie hadden gekregen.

Ten tweede tonen de grafieken dat voor alle leerjaren het grootste effect van de interventie op de paletgerelateerde ideeën in het eerste jaar lijkt op te treden. Voor alle leerjaren in de onderzoeksgroep is er sprake van een statistisch significante toename, voor ieder leerjaar, van de t1-scores tot en met hun t2-scores. Na het eerste jaar vlak de toename af en kan de curve zelfs iets afnemen, hoewel geen van de afnames in de leerjaren van t2 tot en met t3 statistisch significant zijn.

Ten derde laten de grafieken ons zien dat de aanvankelijke toename bij de onderzoeksgroep een aanzienlijk hoger niveau bereikt dan het niveau dat op natuurlijke wijze wordt bereikt door leerlingen in de 6th grade in de controlegroep en dat deze toename wordt vastgehouden, zelfs wanneer er rekening wordt gehouden met de lichte afname van t2 tot t3. Met andere woorden: het programma lijkt een vroege en scherpe acceleratie te veroorzaken in de ratio van de conceptuele ontwikkeling van leerlingen in het totalepaletgebied in vergelijking met het natuurlijke groeitraject op dit gebied voor leerlingen zonder interventie. De groei is het sterkst bij leerlingen in de 4th grade, de jongste leerlingen in het onderzoek.

SAMENVATTING EN BESPREKING

De categorieën waarin de ideeën van leerlingen over denken zijn gegroepeerd, bieden een interessant beeld van hun concepten over denken. Ongeacht of ze de interventie kregen, rapporteerden leerlingen het vaakst over de dingen waarvan ze denken dat ze belangrijk zijn om over na te denken. Maar ze blijken ook gevoelig te zijn voor gelegenheden waarbij verschillende soorten denken gevraagd worden. Leerlingen rapporteren bijvoorbeeld gelegenheden waarbij het belangrijk is na te denken met nadruk op basisbegrip en eenvoudige procedures; ze noemen gelegenheden waarbij het belangrijk is 'de aanwijzingen te lezen', 'langzaam te lezen' en 'de getallen op te tellen'. Leerlingen zijn ook ontvankelijk voor de noodzaak hulp te vragen als ze goed proberen te denken, bijvoorbeeld door autoriteiten zoals docenten om hulp te vragen of hun klasgenoten te vragen. Leerlingen stellen echter in geen geval volledig vertrouwen in de begeleiding van buitenstaanders en ze hebben diverse ideeën over het beheren van hun eigen denken. Deze ideeën bestaan uit twee soorten – ideeën over de beheersing van hun eigen attitudes, hoofdzakelijk door zichzelf opdracht tot concentratie en ideeën over de beheersing van hun lichaam en de fysieke omgeving, bijvoorbeeld door het gebruiken van het juiste potlood, een rustige plek zoeken en goed ontbijten. Leerlingen begrijpen ook de waarde van het op papier zetten van een gedeelte van de denkinspanningen, door 'aantekeningen te maken', 'notities te maken' en 'een schema te maken.'

De bovenstaande soorten ideeën komen met ongeveer dezelfde frequentie voor in de conceptmaps van zowel de controlegroep als de onderzoeksgroep; dit lijkt erop te duiden dat het programma geen significante effecten heeft op de ideeën van leerlingen op dit vlak en dat het goed aansluit bij de bestaande ideeën van leerlingen over denken in het algemeen.

Het wordt echter anders als we kijken naar de ideeën van leerlingen over denken in relatie tot het Artful Thinking-palet. Allereerst valt op dat beide groepen over een aantal ideeën op dit gebied beschikken. Beide groepen noemen bijvoorbeeld het belang van vragen stellen (dispositie vragen stellen & onderzoeken), zorgvuldige observaties maken (dispositie observeren & beschrijven), zaken in kleinere delen verdelen om tot een groter geheel te komen (dispositie complexiteit vinden) enzovoort. Hoewel leerlingen in beide groepen ideeën op dit gebied hebben, zien we het aantal ideeën van de onderzoeksgroep sterk toenemen bij het begin van het programma. Zoals we hebben gezien, heeft de onderzoeksgroep denkrouines in de klas gebruikt – routines die de denkdisposities op het palet vertegenwoordigen. Een ongecompliceerde verklaring voor het toegenomen aantal paletgerelateerde ideeën van de onderzoeksgroep is dat

leerlingen zich paletgerelateerde ideeën en strategieën eigen maken met behulp van denkroutines en dat de leerlingen ze sneller in hun denkconcepten opnemen dan hun collega's in de controlegroep. Met andere woorden: wanneer Artful Thinking-leerlingen praten over goed denken, is de kans groter dat ze dingen noemen die te maken hebben met de zes paletgebieden – redeneren, observeren & beschrijven, vragen stellen & onderzoeken, onderzoeken van gezichtspunten, vergelijken & verbinden en complexiteit onderzoeken. Bovendien doet deze waargenomen toename van hun gevoeligheid voor deze gebieden zich vroeg in het programma voor. Op dat moment wordt door de toename een piekniveau bereikt dat hoger ligt dan dat van leerlingen in de 6th grade die niet bij het programma betrokken waren. Het niveau blijft hierna gehandhaafd. De piek is het steilst bij leerlingen in de 4th grade, maar is in alle klassen significant. Dit laat zien dat er mogelijk sprake is van een ontwikkelingskans rond de 4th grade wanneer leerlingen bijzonder ontvankelijk zijn voor veranderingen in hun denken over denken. Conceptmaps meten niet rechtstreeks de denkvermogens van de leerling. Het is van belang dat voor ogen te houden om het patroon aan bevindingen rond de conceptmaps te begrijpen. Wel geven conceptmaps informatie over de soorten ideeën in de denkconcepten van de leerlingen en de wijze waarop deze ideeën veranderen als gevolg van de interventie. Waarom zijn de denkconcepten van de leerlingen van belang? Omdat ze op twee manieren aan bekwaamheid zijn gerelateerd: allereerst wijst onderzoek uit dat de denkconcepten van leerlingen – met name hun ideeën over wat goed denken is – vaak causaal zijn gerelateerd aan hun intellectuele prestaties (Dweck 2000, Stanovich & West 1997, Langer 1989). Hoewel leerlingen in Traverse City, een schooldistrict in Michigan, in zowel de onderzoeks- als de controlegroep ideeën hebben die aan het palet zijn gerelateerd, zijn de ideeën van de onderzoeksgroep veel talrijker. Dit kan erop wijzen dat leerlingen in de onderzoeksgroep met een grotere waarschijnlijkheid dergelijke vormen van denken hanteren.

De tweede wijze waarop de bevindingen zijn gerelateerd aan de denkvermogens van de leerlingen is de dimensie 'gevoeligheid' van denkdisposities. Project Zero-onderzoekers en anderen hebben erop gewezen dat de aard van goed denken dispositioneel is en dat het eenvoudigweg beschikken over de vereiste denkvaardigheden niet voldoende is. Er is meer nodig – bijvoorbeeld de geneigdheid goed te denken en de gevoeligheid voor gelegenheden om dit te doen (Perkins, Jay, & Tishman 1993). De gegevens van de conceptmaps hebben betrekking op de gevoeligheidsdimensie van dispositionele ontwikkeling, omdat ze informatie verschaffen over de typen denkegelegenheden waarvoor leerlingen zeggen gevoelig te zijn. De meeste leerlingen – in beide groepen – zijn bijvoorbeeld gevoelig voor situaties die vragen om basisbegrip, situaties die de input van

een expert vragen, situaties die om een vorm van zelfmanagement vragen, enzovoort. De conceptmaps van de onderzoeksgroep onderscheiden zich omdat ze toegenomen gevoeligheid laten zien voor gelegenheden tot paletgerelateerd denken. Met andere woorden: leerlingen die bij het Artful Thinking-programma waren betrokken, 'zien' in hun denklandschap meer uitnodiging tot denken in de lijn van het Artful Thinking-palet dan hun collega's in de controlegroep – meer uitnodiging tot zorgvuldige observaties, meer uitnodiging tot gezichtspunten onderzoeken, meer uitnodiging tot complexiteit onderzoeken en meer uitnodiging tot zorgvuldig redeneren. Als een van de doelen van het Artful Thinking-programma is het bevorderen van de gevoeligheid bij leerlingen voor gelegenheden tot nadenken, dan is dit een heel goed teken.

SLOTGEDACHTEN

–
Er is een voortgaand debat onder onderwijsdeskundigen over de juiste doelstellingen van kunsteducatie en een van de speerpunten hierbij is de spanning tussen instrumentele versus intrinsieke doelstellingen (Winner & Hetland 2000; McCarthy, Ondaatje, Zakaras & Brooks 2005). Moeten de kunsten worden onderwezen omdat ze instrumenteel zijn voor het bereiken van andere academische voordelen, zoals rekenvaardigheid en taalbeheersing? Of moeten de kunsten worden onderwezen omdat ze zelf waardevol zijn, onafhankelijk van hun effecten op andere gebieden van de intellectuele prestaties? Een positief gevolg van dit debat is dat het waarschuwt voor de gevaren die ontstaan wanneer we een plaats voor het doceren van de kunsten in het leerplan proberen te verzekeren door het te koppelen aan de prestatieresultaten in andere vakken. Een negatief gevolg van het debat is echter het gevaar dat het natuurlijke bereik van de kunsten kunstmatig wordt versmald door de suggestie dat ze een afzonderlijk domein vormen. Zoals de bevindingen van Ik dacht altijd... nu denk ik aantonen, is het voor docenten en leerlingen vanzelfsprekend om allerlei disciplinaire en persoonlijke verbanden te leggen wanneer er diep over kunst wordt nagedacht. Sommige van deze verbanden kunnen intrinsiek zijn aan de intenties van de kunstenaar of de context; andere zijn wellicht uniek voor de toeschouwer op dat moment. Misschien sterker dan enige andere discipline vormen de kunsten geen op zichzelf staand domein. Kunstwerken zijn enorm verrijkend in hun betekenis en in de manier waarop ze de geest stimuleren, waardoor het vanzelfsprekend is dat mensen die over kunst nadenken verbanden leggen naar een enorm brede reeks menselijke ervaringen.

Waar moeten we naar kijken bij het evalueren van de effecten van kunsteducatie? Een

van de dingen is bewijs dat de ideeën van leerlingen over het doel en het bereik van kunst ruimer zijn geworden, waardoor kunst meer kan doen dan ‘normaal’ en leerlingen kan openstellen voor grote ideeën. Het Ik dacht altijd...nu denk ik-onderzoek is een manier om dit te bereiken, omdat het laat zien hoe leerlingen zelf de verdieping en uitbreidingen van hun ideeën over kunst ervaren. Dit lijkt duidelijk een intrinsiek resultaat van kunsteducatie te zijn. Maar hoe zit het dan met de doelstelling kunst te gebruiken voor de ontwikkeling van denkdisposities van leerlingen in algemenere zin? Hierbij kan de polarisatie van instrumentele en intrinsieke doelstellingen problematisch worden. Er bestaat een duidelijk verband tussen het bekijken van kunst en het leren denken: kunst nodigt van nature uit tot diep en uitgebreid nadenken. Kunstwerken moedigen ons op natuurlijke wijze aan na te denken – over de werken zelf en over de ideeën erachter. Een ander positief punt bij het evalueren van de effecten van kunsteducatie is bewijs dat leerlingen inderdaad meer kans zien om diep over dingen na te denken – zowel in kunstwerken als daarbuiten. Dit laat het onderzoek Conceptmap voor leerlingen zien – de geneigdheid van leerlingen gelegenheden te herkennen voor denken op manieren zoals vertegenwoordigd door het Artful Thinking-palet als gevolg van de interventie – vormen van denken zoals het onderzoeken van gezichtspunten, het maken van vergelijkingen, het vormen van beredeneerde interpretaties, enzovoort. Leerlingen hanteren deze vormen van denken vlot wanneer ze over kunst denken; het verandert de manier waarop ze zich een voorstelling van kunst vormen zoals het onderzoek Ik dacht altijd... nu denk ik aantoont. Ze zijn tevens alert op het nut van deze vormen van denken voor onderwerpen buiten hun studie, zoals het onderzoek met de conceptmaps laat zien. We kunnen ons zorgen maken over disciplinaire grenzen, maar leerlingen vinden het vanzelfsprekend om een verband te leggen tussen het diep nadenken over kunstwerken en het diep nadenken over andere onderwerpen. Wie zich de vraag stelt of dit een instrumenteel of een intrinsiek doel van kunsteducatie is, gaat voorbij aan het doel van kunst in de breedste zin.

Patricia Palmer & Shari Tishman

Patricia Palmer is onderzoeker bij Harvard Project Zero op de Harvard Graduate School of Education. Ze is projectmanager van het Artful Thinking-project en van The Qualities of Quality-project, een onderzoek naar de kenmerken van het hoogwaardig leren en onderwijzen van de kunsten.

Shari Tishman is senior-onderzoeker bij Harvard Project Zero en als docent verbonden aan het Arts in Education-programma op de Harvard Graduate School of Education.

Enkele in dit artikel vermelde ideeën en onderzoeken zijn ontwikkeld met de ondersteuning van de AEMDD-subsidie van het Amerikaanse ministerie van Onderwijs. We danken onze collega's en medeonderzoekers van het Visible Thinking-team verbonden aan Harvard Project Zero en de leidinggevende docenten die hebben geholpen Artful Thinking tot leven te brengen en van wie we zoveel hebben geleerd.

PROJECT ZERO

Project Zero is een onderzoeksgroep verbonden aan de Harvard Graduate School of Education die al veertig jaar onderzoek verricht naar de ontwikkeling van leerprocessen bij kinderen, volwassenen en organisaties. Sinds 1967, toen Project Zero-oprichter Nelson Goodman voor het eerst een interdisciplinair team vormde om te onderzoeken hoe kinderen en volwassen leren op het gebied van en door de kunsten, zijn de onderzoeksinitiatieven van Project Zero gericht geweest op de aard van intelligentie, disciplinair en interdisciplinair begrip, denken, creativiteit en andere essentiële aspecten van menselijk leren. In de loop der jaren is Project Zero uitgebreid naar onderwijs in alle disciplines – niet alleen voor het individu, maar voor hele klassen, scholen, musea en andere educatieve en culturele organisaties.

ARTFUL THINKING

Artful Thinking 2004 – 2007 is een onderzoeks- en ontwikkelingsinitiatief van Project Zero in samenwerking met de Traverse City, Michigan Area Public Schools. Het doel van het initiatief is een methode te bedenken om kunst op te nemen in het reguliere onderwijs door docenten te helpen beeldendekunstwerken en muziek in het leerplan te gebruiken op manieren die het denken en leren van de leerling versterken. Het initiatief is een aanvulling op de bevindingen en onderwerpen van het Visible Thinking-programma (met mede-hoofdonderzoekers David Perkins en Ron Ritchhart) 2000-2005, een onderzoeks- en ontwikkelingsinitiatief dat basisonderzoek op het gebied van dispositionele aspecten van intelligentie combineert met de ontwikkeling van een educatieve methode voor het leren denken.

LITERATUUR

Baron, J. (1985). *Rationality and intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.

Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). *Design experiments in educational research*. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.

Costa, A. L. & Kallick, B. (2002). *Habits of mind (vols. I-IV)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Lampert, Nancy. Critical thinking dispositions as an outcome of art education. *Studies in Art Education*. 2006, vol. 47, no. 1, p. 215-228.

Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

McCarthy, K., Ondaatje, E., Zakaras, L. & Brooks, A. (2005). *Gifts of the Muse: Reframing the Debate About the Benefits of the Arts*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Perkins, D. N. (1995). *Outsmarting IQ: The emerging science of learnable intelligence*. New York: The Free Press.

Perkins, D., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K. & Andrade, A. (2000). Intelligence in the Wild: A dispositional view of intellectual traits. *Educational Psychology Review*. 12(3) 269-293.

Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stanovich, K. E. (1994). Reconceptualizing intelligence: Dysrationalia as an intuition pump. *Educational Researcher*, 23(4), 11-22.

Stanovich, K. E. & West, R. F. (1997). Reasoning independently of prior belief and individual differences in actively open-minded thinking. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 342-357.

Tishman, S. (2001). Added value: A dispositional perspective on thinking. In A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), revised edition, vol. 3, 72-75.

(Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K. (ter perse). *Studio Habits of Mind*).

Winner, E. & Hetland, L. (Eds.) (2000). The arts and academic achievement: What the evidence shows. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4).

VERSCHEENEN IN CULTUUR + EDUCATIE

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst.* Gebundelde bijdragen aan het symposium De Moede Muze bij het afscheid van dr. W.P. Knulst als bijzonder hoogleraar Kunsteducatie en Cultuurparticipatie.
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject.* Eerste publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject.* Tweede publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland.* Inventarisatie en analyse van sinds de verschijning van *Kunstzinnige vorming in Nederland* (1973) verricht sociaal-wetenschappelijk en historisch onderzoek naar kunst- en cultuureducatie en haar afzonderlijke disciplines.
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen Culturele Diversiteit.* Casestudies en vergelijking van het beleid Culturele Diversiteit, onderdeel van het Actieplan Cultuurbereik (2001-2004), van de gemeenten Den Haag, Eindhoven, Groningen, Rotterdam en Almere.
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek.* Hoe kan cultuureducatie op conceptueel niveau een specifieke bijdrage leveren aan sociale cohesie? Indicaties over de resultaten van onderzochte 'goede praktijken' zijn hoopgevend.
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland.* Bundel met herziene bijdragen aan de studiedag 'Jaren van onderscheid' bij het afscheid van prof. dr. Harry Ganzeboom als hoogleraar Sociologie aan de Universiteit Utrecht en de onderzoeksschool ICS (Interuniversitair Centrum voor Sociologie).
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject.* Eindrapportage van het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en werking van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1) in het voortgezet onderwijs.
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief.* Een pleidooi voor een dynamisch model om uiteenlopende situaties waar muziek wordt (aan)geleerd te beschrijven vanuit een cultureel divers perspectief.
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs.* Vier uitgebreide artikelen over de gebruiksmogelijkheden en de (beoordelings)problemen van portfolio's in kunstvakken en literatuuronderwijs. Met theoretische achtergronden en ervaringsgegevens.
- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk* Om de kwaliteit en doelmatigheid van het kunstvakonderwijs te verhogen zijn beroepsprofielen, opleidingsprofielen en competentiegerichte opleidingskwalificaties opgesteld. Het gaat daarbij steeds om de vraag: wat maakt een docent in een kunstvak een goede docent? Wat moet hij kennen en kunnen en waarom? In drie forse bijdragen wordt naar antwoorden gezocht.
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties.* Wat is erfgoededucatie of wat zou zij moeten zijn? Welke inhoud wordt er in onderwijsleersituaties aan gegeven? Hoe verhoudt erfgoededucatie zich tot kunst- en cultuureducatie? In het hoofdartikel poneert Paul Holthuis stellingen waarop tien deskundigen uit de erfgoed-, kunst- en onderwijssector reageren.
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen.* Hoe staat het met de culturele canon bij de kunstvakken in het voortgezet onderwijs? Dat is de vraag die centraal staat in het onderzoek van Ton Bevers. Hij vergeleek de inhoud van de eindexamens muziek en beeldende kunsten in het voortgezet onderwijs in vier Europese landen tussen 1990 en 2004.
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek* In de jaren tachtig is veel onderzoek gedaan naar ontwikkelingsstadia in leren (literair) lezen, zien en luisteren, en het zelf produceren van beeldende kunst, literatuur en muziek. De resultaten van dit onderzoek werden gebruikt in het onderwijs. Gelden deze theorieën over ontwikkelingsstadia nog steeds en zijn ze relevant? Wat is de invloed van deze modellen op de onderwijspraktijk? Wat zijn de overeenkomsten en de verschillen tussen de kunstdisciplines en tussen productieve en receptieve vaardigheden? Dit is een bundeling van de lezingen over dit onderwerp op de studiedag *Steeds mooier?* in december 2004, georganiseerd door Cultuurnetwerk Nederland en Stichting Lezen.
- 15 *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme* Drie decennia na de eerste postmodernistische kritiek op denkbeelden over kinderkunst doet de noodzaak zich voor om een nieuw scenario op te stellen op basis van nieuwe inzichten. Op de conferentie *Visual Culture of Childhood: Child Art after Modernism* van Pennsylvania State University (VS) over de beeldcultuur van kinderen werd een gevarieerde kijk gegeven op de nieuwe inzichten door kunstpedagogen. Dit is een bundeling van zes lezingen en twee inleidingen op deze conferentie.

16. *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs*

Een selectie van recent empirisch onderzoek in het primair onderwijs, aangevuld met een vergelijkend overzicht van onderzoek in de afgelopen vijf jaar. Heel verschillende onderzoeken staan in dit nummer naast elkaar: toegepast naast fundamenteel onderzoek, kwantitatief naast kwalitatief onderzoek en beschrijvend naast verklarend onderzoek. De onderzoeksthema's lopen uiteen van de scenario's cultuureducatie en de implementatie van cultuureducatie tot docentgedrag en leereffecten bij leerlingen.

17. *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en de gemeenschap.*

Verslag van een onderzoek naar de manieren waarop de relatie tussen kunst en maatschappij (gemeenschap en wijk) vorm krijgt in het licht van recente ontwikkelingen in de kunst, maatschappij en politiek. Het onderzoek laat zien dat de bestaande terminologie (community arts of ontmoetingskunst) verwarring in de hand werkt doordat het accent of op het artistieke of op het maatschappelijke (welzijn) wordt gelegd. Op basis van de gegevens uit de online databank community arts en aan de hand van diepte-interviews met geëngageerde kunstenaars is de conclusie dat een dergelijke categorisering niet toereikend is om de gelijkwaardigheid van artistieke, sociale en maatschappelijke drijfveren in sociaal geëngageerde kunstprojecten te bevatten. Het onderzoek beschrijft voorts intenties, werkwijzen en de samenwerkingsverbanden in sociaal geëngageerde kunstprojecten.