

Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie

John Harland
Lois Hetland

CULTUUR + EDUCATIE

Reeks thematische uitgaven over cultuureducatie. De reeks maakt kennis toegankelijk over onderzoek, beleid, theorie en praktijk en besteedt expliciet aandacht aan de verbanden daartussen. Iedere uitgave behandelt een per aflevering wisselend thema dat van belang is voor de maatschappelijke en inhoudelijke ontwikkeling van de cultuureducatie. Cultuur + Educatie is een uitgave van Cultuurnetwerk Nederland en is bedoeld voor mensen die beroepsmatig betrokken zijn bij cultuureducatie.

HOOFDREDACTIE

Marjo van Hoorn

EINDREDACTIE

Tia M. Lücker

REDACTIE

Folkert Haanstra, Piet Hagens, Marjo van Hoorn, Melissa de Vreede

VERTALING

Taalcentrum-VU, Amsterdam

PRODUCTIEBEGELEIDING EN REDACTIESECRETARIAAT

Miriam Schout

ONTWERP EN VORMGEVING

Anker & Strijbos - vormgeving, communicatie - Utrecht

FOTOGRAFIE

Anker & Strijbos

DRUKWERK

Drukkerij Libertas Bunnik

UITGAVE

Cultuurnetwerk Nederland
Ganzenmarkt 6
Postbus 61
3500 AB Utrecht
Telefoon 030-236 12 00
Fax 030-236 12 90
E-mail info@cultuurnetwerk.nl
Internet www.cultuurnetwerk.nl

LOSSE UITGAVEN EN ABONNEMENTEN

Jaarlijks verschijnen drie uitgaven. De prijs per uitgave is € 16,50. Een jaarabonnement kost € 37,50-. Studenten krijgen 25 procent korting; groepskorting is mogelijk in overleg.

ABONNEMENTENADMINISTRATIE EN BESTELLINGEN

Cultuurnetwerk Nederland

Ganzenmarkt 6

Postbus 61

3500 AB Utrecht

Telefoon 030-236 12 00

Fax 030-236 12 90

E-mail abonnementsadministratie@cultuurnetwerk.nl

Internet www.cultuurnetwerk.nl

Cultuurnetwerk Nederland is het landelijk expertisecentrum voor de cultuureducatie. Cultuureducatie is de verzamelnaam voor alle vormen van educatie met kunst en cultuur als doel of als middel. De medewerkers van Cultuurnetwerk Nederland verzamelen en verspreiden informatie en kennis over theorie, beleid en praktijk van cultuureducatie in Nederland en het buitenland. Zij maken deze informatie en kennis toegankelijk en toepasbaar voor iedereen die werkt in of voor de cultuureducatie in instellingen voor kunst en cultuur, de amateurkunst, het onderwijs, de centra voor de kunsten en bij de verschillende overheden.

Cultuurnetwerk Nederland heeft een studiecentrum met een gespecialiseerde bibliotheek, organiseert studiedagen, debatten, trainingen en congressen, geeft publicaties uit en onderhoudt internetsites.

Cultuur+Educatie 23 2008

Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie

Auteurs: John Harland en Lois Hetland

ISBN 978-90-6997-127-8

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

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

Inhoud

Redactioneel	4
<i>Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatie</i> <i>John Harland</i>	12
<i>Het spoor van vier onderzoeken</i> <i>Lois Hetland</i>	54

Redactioneel

De vraag wat nu precies belangrijk en betekenisvol is om te leren in de kunsteducatie roept op zijn minst een wedervraag op. Gaat het over het leren van vaardigheden die uniek zijn voor een kunstvak en/of over vaardigheden die ook kunnen worden gedemonstreerd in totaal andere leergebieden, zoals wiskunde of taal? Puriteinen houden vol dat je geen vak leert met als belangrijkste doel vaardigheden die je zo verwerft vervolgens in andere vakken toe te kunnen passen. Want niet alleen komt daarmee de unieke bijdrage van een kunstvak aan het curriculum niet uit de verf, maar ook zullen – als blijkt dat die effecten er niet zijn – de kunstvakken snel de op die gronden verkregen plaats in het onderwijs verliezen. Rekkelijken poneren dat er, naast specifieke kunstvakvaardigheden, ook andere, algemenere worden aangeleerd die geschikt zouden kunnen zijn voor transfer (overdracht) naar andere leersituaties.

Als men beweert dat kunstvakken een positief effect hebben op leerprestaties in andere vakken is een experimentele aanpak met een goede meting van leerresultaten op zijn minst vereist. In 2000 publiceerden Ellen Winner en Lois Hetland het resultaat van de uitkomsten van een grote verzameling onderzoeken naar juist deze effecten. Het ging om experimentele onderzoeken, dat wil zeggen onderzoeken waarbij groepen leerlingen wel en groepen leerlingen niet een bepaald kunsteducatief onderwijsprogramma volgden. Bij deze onderzoeken was sprake van gemeten effecten, namelijk effecten op basis van toetsen en tests, bijvoorbeeld tests voor ruimtelijk inzicht. Winner en Hetland namen alle relevante onderzoeken samen alsof het één groot onderzoek betrof en pleegden er een statistische analyse op. Deze methode, meta-analyse genoemd, is de objectiefste manier om kwantificeerbare onderzoeksresultaten samen te vatten. De resultaten, of liever: het gebrek eraan, leidden tot ongemeen felle discussies. Critici vonden om verschillende redenen dat Hetland en Winner met hun meta-analyse de kunsteducatie een slechte dienst bewezen en die discussies duren tot op de dag van vandaag voort (onder anderen Burchenal, Housen, Rawlinson & Yenawine 2008).

Gebrek aan kwaliteit van de onderzoeken was een van de redenen die werden aangevoerd om de teleurstellende resultaten van het transferonderzoek te verklaren. Eisner (2002, p. 220 en verder) noemt dan ook de noodzaak van een theorie die het verband verklaart tussen cognitieve vaardigheden die door kunsteducatie worden ontwikkeld en de functie die deze vaardigheden hebben in andere vakken. Hij benadrukt verder dat de kunsteducatieprogramma's die leerlingen volgen nauwkeurig moeten worden beschreven, evenals de andere vakken die zij volgen waar een dergelijk resultaat wordt verwacht. Hij gaat verder uitgebreid in op de vraag aan welke eisen een onderzoek naar transfer van bijvoorbeeld beeldende vorming op bepaalde cognitieve vaardigheden zou moeten voldoen. Het gaat dan niet alleen om betrouwbare en valide meting van de beoogde effecten, het gaat ook om een degelijk onderbouwd curriculum dat plausibel maakt dat de transfer zou kunnen optreden en waarin de soort cognitieve vaardigheden die worden nagestreefd duidelijk zijn beschreven. Dat programma zou maanden moeten duren en niet enkele weken of uren, zoals vaak in onderzoek het geval is. Het moet worden gegeven door ervaren docenten en liefst aan meerdere klassen met leerlingen van verschillende leeftijdsgroepen. Behalve klassen die het nieuwe programma krijgen moeten er ook klassen worden gevolgd die het programma niet krijgen: de controlegroep. De keuze of klassen in de experimentele groep zitten of in de controlegroep moet op basis van toeval gebeuren. De controleklassen moeten evenveel uren les krijgen en evenveel aandacht van hun docenten als de experimentele klassen.

Welke educatieve waarde men dan ook beoogt, leerprestaties moeten beschreven worden als opbrengsten die er in onderwijskundig opzicht toe doen (Eisner 2001). Om dat te kunnen bepalen zou samen met docenten een geheel aan voor hen betekenisvolle onderwijsresultaten verzameld moeten worden die tegelijk ook consistent zijn met wat zij leerlingen willen leren. En dat is precies waar deze Cultuur+Educatie over rapporteert. John Harland en Lois Hetland schreven voor dit nummer elk een artikel op basis van de keynote die zij hielden op de door Cultuurnetwerk Nederland georganiseerde Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie (respectievelijk in 2007 en 2008). Het gaat hen daarbij niet alleen om het bekende thema van de doelen en effecten en een beschrijving en analyse van de effecten; ze spreken zich ook uit over gewenste resultaten en een gewenste kwaliteit van kunsteducatie.

Harland baseert zich op twee grote onderzoeken in het Britse voortgezet onderwijs en richt zich op alle mogelijke effecten, van persoonlijke beleving en ervaringen, kennis

en vaardigheden tot en met transfereffecten. Hij onderzocht alleen die leerlingen die bepaalde kunsteducatieprogramma's volgden en deed geen onderzoek bij controlegroepen: leerlingen die geen of andere programma's hadden gevolgd. In zijn onderzoeken gaat het om zogeheten gepercipieerde effecten; dat wil zeggen om wat in de ogen van betrokkenen zelf (in dit geval docenten en leerlingen) geleerd en ervaren is.

Lois Hetland baseert zich in het eerste deel van haar artikel op de eerder genoemde meta-analyse die zij verrichtte met Winner en waarin zij constateren dat onderzoekers tot dusver er niet in geslaagd zijn te documenteren welk soort denken wordt ontwikkeld door middel van kunsteducatie. In het tweede deel van haar artikel beschrijft ze het vervolgonderzoek dat zij verrichtten op twee scholen voor voortgezet onderwijs in Boston. Een schooljaar lang volgden zij de praktijklessen beeldende vorming van 38 klassen (verdeeld over verschillende schooljaren) die gegeven werden door vijf verschillende vakdocenten. De vraag bij dit onderzoek was eenvoudigweg te onderzoeken wat goede vakdocenten onderwijzen en hoe zij dat doen. (--)

'Only when we have determined and documented levels of what students actually learn when they study an art form does it make sense to look for transfer of that learning to other subjects' (Hetland, Winner, Veenema & Sheridan 2007, p. 4). De onderzoekers destilleren uiteindelijk acht belangrijke denkvaardigheden (*habits of mind*) uit hun gegevens over het gedrag van de leerlingen en docenten en drie manieren waarop docenten die onderwijzen (*studio structures*). Ze combineren de acht en drie vervolgens in wat ze noemen het *Studio Thinking Framework*.

Harland en Hetland komen in hun artikelen tot verschillende indelingen van de belangrijkste doelen en resultaten van kunsteducatie. Harland beschrijft zes categorieën van effecten, waarvan hij er drie als de belangrijkste benoemt. Het gaat dan om kennis van en vaardigheden in de verschillende kunstdisciplines, het ontwikkelen van creatieve vaardigheden en denkvaardigheden, en het onderzoeken en kunnen uitdrukken van de betekenis in kunst of door middel van kunst. Drie soorten effecten noemt hij van secundair belang: emotionele effecten zoals plezier, betrokkenheid en minder stress, persoonlijke en sociale ontwikkeling en ten slotte transfereffecten, zoals betere leerprestaties in andere vakken, effecten in de beroepsloopbaan of in de vrije tijd, zoals cultuurdeelname. De drie belangrijkste effecten kunnen intrinsiek of kunstvakinhoudelijk worden genoemd, terwijl de secundaire effecten meer afgeleide zijn en vooral instrumenteel; dat willen zeggen dat ze een middel zijn om resultaten buiten de kunstvakken zelf te bereiken. Harland acht de primaire effecten de belangrijkste en een evenwichtig nastreven van deze drie karakteriseert zijns inziens kwalitatief goede kunsteducatie.

Zoals gezegd komen Lois Hetland c.s. tot acht soorten doelen of gewenste effecten die in kwalitatief goede kunsteducatie worden nagestreefd.

Hoewel ze anders zijn geformuleerd, zijn ze relatief eenvoudig te vertalen in de categorieën van Harland. Want ook bij de indeling van Hetland gaat het om specifieke kunstzinnige vaardigheden, esthetisch oordeel, expressie, begrip van betekenis (zowel in de kunsten als in maatschappelijke en sociale kwesties) en persoonlijke ontwikkeling.

De indeling in (gewenste) doelen en effecten van Harland vertoont overeenkomsten met wat Haanstra en Van Oijen in 1985 vonden naar aanleiding van een inventarisatie van onderzoeken naar effecten van wat toen nog kunstzinnige vorming heette. Zij maken evenals Harland een onderscheid in vakinhoudelijke, intrinsieke effecten en bredere, instrumentele effecten. Onder de intrinsieke effecten scharen zij kennis, vaardigheden en attitudes op het gebied van de verschillende kunstdisciplines en esthetisch beoordelingsvermogen. Onder de instrumentele effecten worden de cognitieve en sensomotorische vaardigheden gerangschikt, evenals persoonlijke ontwikkeling (zoals zelfvertrouwen en sociale vaardigheden) en leerprestaties in andere vakgebieden. Wat ontbreekt in deze oudere indeling zijn gewenste maatschappelijke effecten zoals sociale cohesie. In de huidige discussies rond cultuureducatie spelen die – mede onder invloed van het overheidsbeleid – een belangrijke rol.

In een recenter onderzoek van Prieckaerts (2006) in het basisonderwijs waarin ook leereffecten zijn geïnventariseerd, zijn deze maatschappelijke effecten wel aanwezig. Prieckaerts onderscheidt een brede categorie persoonlijke ontwikkeling, die zowel culturele competenties omvat (kennis, vaardigheden en attitudes op het gebied van kunsten en cultuur) als sociaal emotionele en cognitieve ontwikkeling (zoals leerprestaties in andere vakgebieden). Haar tweede categorie is die van de cultuurparticipatie (zowel actief als receptief) en een derde bevat maatschappelijke doelen zoals sociale inclusie en sociale cohesie. Ook nieuw bij Prieckaerts in vergelijking met eerdere indelingen in de Nederlandse vakliteratuur zijn de effecten op het onderwijs zelf, de effecten van kunsteducatie op de inrichting van de leeromgeving en de door cultuureducatie gestimuleerde onderwijsvernieuwingen.

De oorspronkelijke indeling in leereffecten van Harland is gebruikt in de opeenvolgende versies van de Monitor Cultuureducatie Voortgezet onderwijs om het relatieve belang van de doelen en effecten in kaart te brengen (Oomen, Donker, Van der Grinten & Haanstra 2007, 2009). Volgens de invullers van de monitor (vooral docenten kunstvakken en cultuurcoördinatoren) zijn effecten op denkvaardigheden en toepassing van kennis in andere vakgebieden, kortom de transfereffecten, het minst bereikt.

Het beleven van plezier aan de kunstvakken wordt het vaakst genoemd als meest bereikt resultaat; bij Harland is dat een secundair effect. Maar ook Harlands' belangrijkste (primaire) effecten – meer kennis en vaardigheden op het gebied van kunst en cultuur en meer verbeeldingskracht en originaliteit – scoren hoog in de monitor. In tegenstelling tot het onderzoek van Harland gaat het in de monitor overigens om uitspraken van kunstvakdocenten en cultuurcoördinatoren over cultuureducatie in het algemeen en niet om die over bereikte effecten per kunstdiscipline.

Zolang onderwijs in kunstvakken wordt gegeven hebben docenten lijsten (of lijstjes) gemaakt met gewenste doelen en leereffecten van kunsteducatie. In de eerste plaats wordt in die doelen verhelderd wat zij als belangrijke waarden beschouwen en voorts wordt het belang van kunsteducatie er in onderstreept. In 1971 beschreef Brent Wilson maar liefst zes vakinhouden (van technische vaardigheden tot onderwerp en kunsttheorie en kunstwaardering) die hij in een matrix kruiste met vaardigheden die hij ontleende aan de zogenoemde Taxonomy of Educational Objectives van Bloom, Krathwohl en Masia. De vergelijking met het Studio Thinking Framework van Hetland en anderen is snel gemaakt. Wilson benadrukte echter in zijn schema de unieke vaardigheden die je door kunsteducatie opdoet.

Wat aan het werk van alle in dit redactioneel genoemde onderzoekers ten grondslag ligt, is de overtuiging dat goede metingen van leerresultaten nodig zijn. Niet louter en alleen om de kunstvakken te legitimeren, nee, vooral om het lesgeven en leren van leerlingen te verbeteren.

Het is dan ook belangrijk dat onderzoeksresultaten (en dus kennis) bij de praktijk bekend en bekender wordt. Dat wil zeggen – en Hetland meent dat zelfs te zien – dat de praktijk profiteert van de inzichten uit onderzoeken, zodat deze effect hebben op het denken en doen van lesgevendenden om het onderwijs in kunsteducatie meer diepgang en autoriteit te geven.

Marjo van Hoorn hoofdredacteur

Folkert Haanstra redacteur

LITERATUUR

Burchenal, P., Housen, A., Rawlinson, K. & Yenawine, P. (2008). Why do we teach arts in the schools? The dialogue continues. A response to Winner/Hetland. *NAEA News*, 50(2), 1-3.

Eisner, E. (2001). Comments on the Question of Transfer. In E. Winner & L. Hetland (Eds.), *Beyond the Sounbite: Arts Education and Academic Outcomes* (pp. 41-48). Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.

Haanstra, F. & Oijen, L. van (1985). *Leereffecten van kunstzinnige vorming. Een inventarisatie van onderzoek*. (SCO Rapport 56). Amsterdam: SCO.

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K.M. (2007). *Studio Thinking. The Real Benefits of Visual Arts Education*. New York: Teachers College Press.

Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van der & Haanstra, F. (2007). *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs 2007*. Utrecht: Oberon.

Oomen, C., Donker, A., Grinten, M. van der & Haanstra, F. (2009). *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs 2008*. Utrecht: Oberon.

Prieckaerts, M. (2006). Effecten van cultuureducatie in het primair onderwijs. In M. van Hoorn (Ed.), *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs* (pp. 34-56). (Cultuur+Educatie 16). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Wilson, B.G. (1971). Evaluation of Learning in Art Education. In B.S. Bloom, J.T. Hastings & G.F. Madaus (Eds.), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* (pp. 449-559). New York : MacGraw-Hill, Inc.

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



Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatiemodel

De curricula voor kunsteducatie (in het Verenigd Koninkrijk) zijn onevenwichtig: creëren van betekenis en creativiteit krijgt minder aandacht dan het verwerven van vaardigheden. De vraag is: doceren we wel de goede dingen in kunsteducatie? Of: denken we wel genoeg aan de belangrijkste waarden van kunsteducatie en realiseren we ons als docenten voldoende wat kunst kan bijdragen aan de scholing van alle kinderen? Zijn de doelen van kunsteducatie wel in balans? De mogelijke oorzaken van deze onevenwichtigheid worden besproken en er worden voorstellen gedaan om tot een evenwichtiger kunsteducatie te komen.

Eerst volgt een herziening van een eerdere indeling van de effecten van kunsteducatie (Harland, Kinder, Lord, Stott, Schagen, Haynes, Cusworth, White & Paola 2000). Er kunnen drie gebieden worden gedefinieerd waarop kunsteducatie effect heeft. Deze drie vertegenwoordigen samen de kernwaarden van kunsteducatie en de belangrijkste doelen, namelijk: (1) kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden, (2) creativiteit en denkvaardigheden en (3) onderzoeken en uitdrukken van inhoud en betekenis. Door de resultaten van twee onderzoeken naar kunsteducatie te wegen (kunsteducatie door docenten en kunsteducatie met inzet van kunstenaars) komt een onevenwichtigheid in de curricula aan het licht: er wordt veel minder aandacht besteed aan creëren van betekenis en aan creativiteit dan aan het verwerven van vaardigheden, terwijl daarbij de technische vaardigheden vervolgens zelf meer aandacht krijgen dan de kennis van kunstdisciplines. De diverse kunstvakken laten daarbij verschillende patronen zien. De beeldende vakken scoren relatief hoog als het gaat om creativiteit, maar laag als het gaat om het aansnijden van maatschappelijke en morele kwesties. Drama is sterk in het laatste, maar weer beperkt in creativiteit. Muziek toont zich zowel zwak op het gebied van creativiteit als in het creëren van betekenis.

Het is goed om te benadrukken dat bij het discussiëren over deze onderwerpen wordt uitgegaan van de algemene geldigheid van kunsteducatie – muziek, theater, beeldende

kunst, dans, literatuur en film hebben educatieve waarde voor iedereen en niet alleen voor die leerlingen die daarvan later hun beroep willen maken. En voorts wordt bij het beschouwen van wat er bij de kunstvakken geleerd wordt, zowel gekeken naar kunsteducatie op school als naar programma's die worden verzorgd door kunstenaars en culturele instellingen.

Het gaat hier om gegevens die in Engeland zijn vergaard. Maar ik ben zeer geïnteresseerd of de analyse en de vragen die daaruit voortkomen ook van toepassing zijn in een andere samenhang en in andere landen. Het is overigens goed om dan kennis te nemen van twee dingen die typerend zijn voor kunsteducatie in Engeland.

In de eerste plaats is het in Engeland gebruikelijk dat literatuuronderwijs (poëzie, romans, verhalen en toneelstukken) in het voortgezet onderwijs wordt gegeven als onderdeel van het vak Engels. De beeldende vakken, dans en muziek worden of als apart vak gegeven of in secties als *expressive arts* of *creative arts*. (Dans valt soms onder lichamelijke opvoeding en drama onder het vak Engels.) Literatuuronderwijs staat institutioneel, professioneel en vaak ook cultureel los van de beeldende vakken en muziek. Een gevolg van deze structuur is dat het onderzoek waar in dit artikel naar wordt verwezen grotendeels (maar niet uitsluitend) gaat over beeldende vakken, dans, drama en muziek – en dat literatuuronderwijs niet aan bod komt. Daarbij gaat het vooral om maken en produceren. Veel minder aandacht gaat naar de rol van de leerling als gebruiker of deskundige toeschouwer. Dit onderscheidt onderwijs in expressieve kunstvakken van literatuurlessen, waarbij de producerende rol meestal niet wordt benadrukt op Engelse middelbare scholen.

Om scholen aan te sporen om deze eenzijdige benadering los te laten en jongeren meer te laten deelnemen aan cultuur lanceerde de Calouste Gulbenkian Foundation in 2002 het initiatief *Let's Get Going* (zie Harland & Kinder 1999; Craft, Jeffrey & Joubert 2004). Lezers uit andere landen zullen zich bewust moeten zijn van deze eenzijdige benadering wanneer ze de resultaten van dit artikel willen gebruiken in hun onderwijssysteem. Ik ben geen voorstander van deze benadering. Sterker nog, het ontbreken van regelmatige uitwisseling, synergie en evenwicht tussen de rollen van maker en gebruiker in de huidige kunsteducatie zou wel eens een van de belangrijkste oorzaken kunnen zijn van de overduidelijke onevenwichtigheid in doelen die hierna besproken wordt.

Ook in Engeland gaat het bij de discussie over stevig empirisch bewijs (*evidence based education*) vooral om de ervaringen van jongeren in het voortgezet onderwijs, van elf tot zestien jaar oud. Er lijken op het eerste gezicht geen logische of ontwikkelingspsychologische redenen te zijn waarom wat in dit artikel wordt voorgesteld niet van toepassing zou zijn op kinderen in het basisonderwijs. De kunsteducatie voor kleuters

met onder meer het algemeen aanvaarde belang van creatief spel zal deels wel anders van karakter zijn.

Er is overigens geen verband tussen de kunstvakken die in dit artikel worden besproken en de status die aan elk wordt toegekend. Hun aanwezigheid is louter afhankelijk van het beschikbare, relevante onderzoek.

WAARDEN EN DOELEN VAN KUNSTEDUCATIE

—
Er zijn planken vol literatuur geschreven waarin wordt gepleit voor bepaalde, specifieke waarden van kunsteducatie. Deze zijn doorgaans gebaseerd op filosofische, theoretische en ideologische uitgangspunten. Een van deze auteurs is Herbert Read (1956). Onder invloed van Rousseaus geloof in de aangeboren creatieve capaciteiten van kinderen benadrukte hij de waarde van zelfexpressie in de beeldende vakken. Vergelijkbaar hiermee is Laban (1948), die het belang van individuele expressie, improvisatie en creativiteit in moderne educatieve dans benadrukte. Hornbrook (1989) heeft een andere invalshoek; hij is kritisch over de sterke nadruk op zelfexpressie bij drama en wil het vak daarom weer koppelen aan theater en toneel. Een andere wordt gevormd door de 'nieuwe onderwijssociologie' met betrekking tot muziek (Vulliamy 1977) en de *grounded aesthetics*-theorieën van Willis (1990). Hierbij gaat het om de alledaagse esthetische voorkeuren, in tegenstelling tot de officiële smaak en esthetiek zoals die in kunstinstellingen wordt getoond. Willis en Vulliamy betogen dat de voorkeuren voor bepaalde genres van jongeren en voor wat zij zelf maken (op het gebied van dans, muziek en mode) sterker zouden moeten tellen in de doelen en inhouden van kunsteducatie. Een heel ander voorbeeld is gebaseerd op een studie (Rauscher, Shaw & Ky 1993) die bekend werd als het Mozarteffect, naar effecten van muziek op ruimtelijk inzicht, kortom: kunsteducatie met een instrumentalistisch doel. Een vak als muziek zou zo moeten worden gedoceerd dat er transfer is van het geleerde op leergebieden die belangrijker worden gevonden, zoals wiskunde (Gardiner, Fox, Knowles & Jeffrey 1996; Fox & Gardiner 1997). Een laatste voorbeeld: het rapport van de NACCCE, de *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education* (NACCCE 1999), een adviesorgaan voor de overheid op het gebied van creatieve en culturele educatie onder voorzitterschap van Sir Ken Robinson, stelde voor om creatieve educatie en culturele educatie prioriteit te geven, niet alleen in kunsteducatie maar curriculumbreed.

Hoe bruikbaar en inspirerend dergelijke publicaties ook kunnen zijn, toch wordt de vraag wat de belangrijkste doelen en waarden van kunsteducatie zijn hier benaderd

vanuit een meer empirisch dan theoretisch standpunt. Ik pas daarbij een brede fenomenologische benadering toe en gebruik een aantal kwalitatieve gegevensbestanden waarin leerlingen, docenten en anderen de effecten van kunsteducatie definiëren en beschrijven. Aan de hand daarvan breng ik de essentiële elementen van kunsteducatie onder in een model.

In de eerste fase van de analyse gaat het nog niet om de aantallen. Een enkele vermelding van een bepaald effect heeft evenveel waarde als effecten die honderden keren worden genoemd, althans in theorie. Als het model er eenmaal is, begint de tweede fase waarin een vergelijkende analyse wordt uitgevoerd. In die fase gaat het wel om kwantitatieve gegevens; nagegaan wordt hoe vaak bepaalde effecten zijn genoemd en in hoeverre dit verschilt per kunstdiscipline. In de derde fase worden de mogelijke oorzaken voor de verschillen in de mate waarin effecten voorkomen bij de kunstdisciplines besproken. Kunnen de effecten bij de leerlingen gerelateerd worden aan dat wat de docenten beoogden?

Ten slotte worden in dit artikel de resultaten besproken, worden kantttekeningen gezet bij de onevenwichtigheid in het kunstzinnig onderwijs en wordt een voorstel gedaan voor uitbreiding van het model, dat weer aanleiding kan geven tot verder onderzoek en nadere discussie.

HEROVERWEGING VAN LEERRESULTATEN KUNSTEDUCATIE

—
In een onderzoek onder mijn leiding eind jaren negentig van de vorige eeuw, werd een indeling (typologie) gepresenteerd van de effecten van kunsteducatie op middelbare scholen (Harland et al. 2000). We baseerden deze karakterisering voornamelijk op gegevens die we verzamelden tijdens herhaalde bezoeken aan vijf scholen voor voortgezet onderwijs die bekend stonden vanwege hun goede kunstonderwijs. We namen in totaal 219 interviews af met leerlingen uit verschillende klassen; bovendien interviewden we schooldirecteuren, kunstvakdocenten en -adviseurs. We vroegen aan de leerlingen of ze wilden omschrijven wat ze hadden geleerd of wat ze hadden gehad aan de kunstlessen die ze volgden. Dit door middel van een open vraag om te voorkomen dat we de geïnterviewden zouden aanzetten tot het noemen van bepaalde effecten.

We verzamelden ongeveer 3300 door leerlingen genoemde leereffecten en verdeelden deze in zeven hoofdgroepen:

1. meer plezier, betrokkenheid, voldoening en het kunnen loslaten van stress;
2. meer kennis van en vaardigheden in de verschillende kunstdisciplines;

3. meer kennis van maatschappelijke en culturele kwesties;
4. het ontwikkelen van creatieve en denkvaardigheden;
5. een verrijking van communicatieve en expressieve vaardigheden;
6. vooruitgang in persoonlijke en sociale ontwikkeling en
7. transfereffecten; dat wil zeggen het geleerde kunnen toepassen in een andere context, zoals in beroep of het bezoek aan culturele activiteiten buiten de school of daarna.

Achteraf bezien, deels vanwege verder onderzoek, volstond deze indeling in deze categorieën niet helemaal. Vooral de vijfde categorie, communicatieve en expressieve vaardigheden, gaf problemen. Hier ging de suggestie vanuit dat expressieve vaardigheden zelfstandig bestaansrecht hebben, ongeacht wát er wordt uitgedrukt. Dit zou kunnen leiden tot de opvatting dat de expressieve competenties los kunnen en zouden moeten worden gezien van de inhoud of betekenis en het gevoel dat daarmee wordt uitgedrukt. Uit nadere bestudering van de interviews bleek dat dit niet was wat leerlingen en leraren probeerden duidelijk te maken. Bovendien fungeerde deze algemene categorie als een soort vergaarbak van uiteenlopende effecten en ontbrak het aan conceptuele samenhang. Om die reden moet deze categorie worden aangepast.

De vijfde categorie, communicatieve en expressieve vaardigheden, bevatte oorspronkelijk de volgende subcategorieën (Harland et al. 2000):

- i. verrijking van interactieve communicatieve vaardigheden,
- ii. taalontwikkeling,
- iii. versterken van kritische en actieve luistervaardigheden en waarnemingsvermogens,
- iv. een groei van de capaciteiten en vaardigheden die leerlingen nodig hebben om beweringen te doen over hun wereld en zichzelf, en het ontwikkelen van vertrouwen om zichzelf te uiten (p. 113).

Zowel leraren als leerlingen vonden de effecten in deze laatste subcategorie erg belangrijk. Hierbij horen opmerkingen over hoe kunst een instrument kan zijn om zich te uiten – dus hoe leerlingen kunst kunnen toepassen om beweringen te doen over de wereld, hun eigen omgeving en zichzelf. Een directeur verwoordde de veel gedeelde opvatting dat kunst leerlingen in staat stelt om persoonlijke opvattingen te verbeelden en te articuleren zo: ‘In veel vakken in het curriculum gaat het erom dat leerlingen antwoorden en reageren op een omgeving waarop hun eigen invloed gering is en waarin ze weinig persoonlijk en subjectief kunnen registreren. Daarom is kunst zo goed: ze kunnen de omgeving in zich opnemen en hun reactie verwerken en uiten als antwoord’ (p. 111).

Verschillende leerlingen beschrijven het zo: ‘Ik denk dat ik heb geleerd hoe ik mezelf

kan uiten door te tekenen. Ik heb geleerd hoe kunstenaars verschillende technieken gebruiken en zo ... Een leraar zei een keer tegen ons: Stel dat je je down voelt vandaag. De meeste kunstenaars gebruiken dan sombere kleuren dus dan weet ik wat voor stemming jij hebt omdat het de manier beïnvloedt waarop je schildert, welke kleuren je gebruikt en wat voor stemming je hebt' (p. 114-5).

'Leren hoe je jezelf op verschillende manieren kunt uitdrukken. Creatiever zijn en, zeg maar, met een ruimere blik ergens naar kijken ... met muziek kun je je uiten door te zingen ... in de beeldende vakken kun je tekenen en schilderen hoe je je voelt en met drama kun je spelen hoe andere mensen zich voelen en hoe je jezelf voelt, zodat ze je begrijpen' (p.117).

'Sommige mensen kunnen het beste zeggen wat ze denken door een beeld, met een tekening, als ze niet goed kunnen praten. Het is gewoon een andere manier om je uit te drukken. Een andere manier om te zeggen wat je bedoelt' (p. 115).

Deze laatste, hierboven geïllustreerde subcategorie (het vermogen je te uiten door middel van kunst) wordt samengevoegd met de derde algemene categorie: toename van kennis van maatschappelijke en culturele kwesties. Hierdoor komt de wisselwerking beter tot uitdrukking van enerzijds het uiten van betekenis in kunst en anderzijds een toenemend besef van de maatschappelijke en morele kwesties waar het om gaat. Daarmee ontstaat dus een nieuwe algemene categorie: toename in onderzoek en uitdrukken van betekenis van kunst. Deze nieuwe categorie onderstreept dat kunst zich bezighoudt met inhoud en wezenlijke zaken, of dat nu een buiten de kunsten gelegen thema is of een intrinsiek thema waarbij de kunstdiscipline zelf de belangrijkste boodschap is.

Bovendien bleek ook duidelijk uit wat de leerlingen noemden als de betekenis van wat zij met kunst uitdrukten en ontdekten, behoort tot het affectieve domein (bijvoorbeeld je gevoelens als boosheid uiten door middel van dans) of het terrein van hun kennis of begrip van maatschappelijke en morele zaken.

Een verdere verfijning die wordt voorgesteld is dat de derde subcategorie (het versterken van kritische en actieve luistervaardigheden en waarnemingsvermogens) wordt ondergebracht bij de tweede hoofdcategorie: meer kennis van en vaardigheden in de kunstdisciplines. Het volgende citaat van een van de leerlingen onderstreept dat de opmerkingen over betere luistervaardigheden en waarnemingsvermogens nauw samenhangen met de vaardigheden en technieken die worden toegepast bij het leren over de kunstdiscipline. 'Als ik nu ergens naar luister, kan ik er stukjes uitpikken en zeggen welk instrument het is en wat de maat is ... Ik heb gemerkt dat ik muziek daardoor leuker vind. Het klinkt een beetje technisch, maar het wordt zo echt duidelijker ... leren

luisteren naar wat achter de muziek zit ...' (p. 109).

De laatste twee subcategorieën, interactieve communicatieve vaardigheden en taalontwikkeling, dekten het vermogen om deze vaardigheden te gebruiken op andere gebieden dan in de kunstvakken. Een belangrijke eigenschap van deze effecten is de mogelijke toepassing ervan op andere onderwerpen of in andere situaties.

Om dit beter tot uiting te laten komen zouden de uitspraken die eerder tot deze subcategorieën werden gerekend, beter kunnen worden geplaatst onder de hoofdcategorieën persoonlijke en sociale ontwikkeling (vooral de opmerkingen over meer zelfvertrouwen en interactief zijn) of onder transfereffecten (vooral opmerkingen over betere taalvaardigheid in andere situaties).

Effecten die werden genoemd op het leren van de 'taal' van de verschillende kunstdisciplines worden ondergebracht in de hoofdcategorie kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden; de meer transferachtige effecten van taalontwikkeling zijn vervolgens ondergebracht in de hoofdcategorie communicatieve vaardigheden.

Op die manier ontstaat de volgende typologie van effecten:

1. meer plezier, betrokkenheid en voldoening en het kunnen loslaten van stress;
2. meer kennis van en vaardigheden in de verschillende kunstdisciplines;
3. het verkennen, onderzoeken en kunnen uitdrukken van de betekenis in kunst of door middel van kunst;
4. het ontwikkelen van creatieve en denkvaardigheden;
5. vooruitgang in persoonlijke en sociale ontwikkeling en
6. transfereffecten; dat wil zeggen het geleerde kunnen toepassen in een andere context, zoals in beroep of het bezoek aan culturele activiteiten buiten de school of daarna.

KERNGEBIEDEN VAN KUNSTEDUCATIE

—
Nu de typologie is aangepast, kan de vraag aan de orde komen of sommige effecten meer of minder relevant zijn voor de kunsteducatie. Zijn er die terreinen vertegenwoordigen die belangrijker zijn voor kunsteducatie dan andere? Uit de onderzoeken blijkt dat drie van de zes hoofdcategorieën aantoonbaar belangrijkere doelen vertegenwoordigen.

Als we kijken naar de leerdoelen van de kunstdocent of naar het kunstcurriculum komen drie domeinen naar voren die de belangrijkste leerdoelen vertegenwoordigen: meer kennis van en vaardigheden in de verschillende kunstdisciplines, het verkennen, onderzoeken en kunnen uitdrukken van de betekenis in kunst of door middel van kunst,

en het ontwikkelen van creatieve en denkvaardigheden.

Dit wil overigens niet zeggen dat de andere drie niet belangrijk zijn, maar dat ze op het gebied van kunsteducatie op de tweede plaats komen – ze vormen een reactie op of komen voort uit de primaire effecten of hun invloed geldt vooral andere vakgebieden of een breder maatschappelijk kader. Docenten en leerplanontwikkelaars hopen uiteraard dat ook deze secundaire effecten er zullen zijn. Toch zullen de meesten van hen hoogstwaarschijnlijk prioriteit geven aan de primaire effecten, vooral om de plaats van de kunstvakken in het curriculum te legitimeren, hun specifieke educatieve bijdrage en de leerdoelen die ze beogen. Ook lenen ze zich waarschijnlijk het best voor de beoordeling van leerprestaties in de kunstvakken.

FIGUUR 1 _PRIMAIRE EN SECUNDAIRE EFFECTDOMEINEN VAN KUNSTEDUCATIE

PRIMAIRE EFFECTEN	SECUNDAIRE EFFECTEN
Kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden	Plezier en andere emotionele effecten
Creatieve en denkvaardigheden	Persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling
Verkennen, onderzoeken en kunnen uitdrukken van de betekenis in kunst of door middel van kunst	Transfereffecten (toepassing van het geleerde in andere contexten)

Vanwege de centrale rol die in dit artikel wordt toegekend aan de drie primaire domeinen van effecten en hun belang voor kunsteducatie, moeten ze wat vlees op de botten krijgen. De subcategorieën van deze effecten worden hierna beschreven.

KENNIS VAN DE KUNSTDISCIPLINE, TECHNIEKEN EN VAARDIGHEDEN

Deze categorie verwijst naar groei in de kennis, het begrip en de waardering van kunst door leerlingen, inclusief het vermogen om over kunstwerken te praten en te oordelen. Daarnaast omvat deze categorie ook de ontwikkeling van technische vaardigheden. Met inbegrip van de hierboven genoemde revisies wordt deze categorie onderverdeeld in vijf subcategorieën:

- het versterken van kennis en begrip van de verschillende kunstdisciplines en hun context,
- het ontwikkelen van de interpretatieve vaardigheden die nodig zijn om kunstwerken en kunstprocessen te kunnen 'ontcijferen',

- toenemende waardering van kunst, groei in esthetisch oordeelsvermogen,
- ontwikkelingen in technische vaardigheden bij het eigen praktisch werk,
- versterken van kritische en actieve luistervaardigheden en waarnemingsvermogen.

CREATIVITEIT EN DENKVAARDIGHEDEN

Hier staat de ontwikkeling van creativiteit en het gebruik van verbeeldingskracht centraal, naast andere belangrijke cognitieve processen zoals denkvaardigheden en oplossend vermogen. Er zijn drie subcategorieën:

- het ontwikkelen van creativiteit en het vermogen om te experimenteren en vernieuwen,
- toename van de verbeeldingskracht,
- verwerven van denk- en probleemoplossend vermogen.

Creativiteit wordt in navolging van de National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE 1999) gedefinieerd: Een vindingrijke handeling die zo is vormgegeven dat ze resultaten oplevert die zowel origineel als waardevol zijn. In Banaji & Burn met Buckingham (2006) worden enkele opvattingen en discussies over het begrip creativiteit besproken. Hun werk overlapt met de subcategorieën in ons onderzoek: creativiteit als experimenteel risico's nemen, fantasievol spelen en cognitieve mentale vaardigheden.

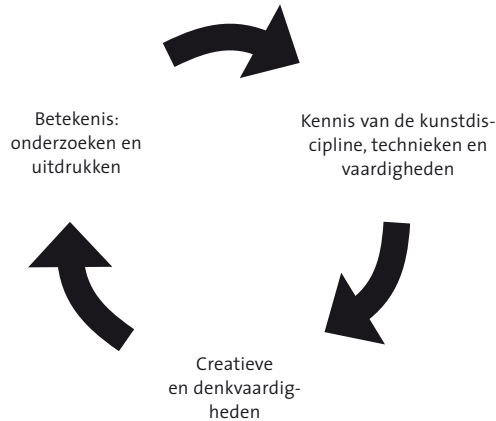
ONDERZOEKEN EN UITDRUKKEN VAN BETEKENIS

Deze categorie omschrijft de uitbreiding van de kennis en het begrip bij leerlingen van de maatschappelijke en culturele onderwerpen waar kunst zich mee bezighoudt. Het gaat hier om vier subcategorieën:

- een toename van de mogelijkheden en vaardigheden van leerlingen die nodig zijn om beweringen te doen over de wereld en zichzelf, evenals het ontwikkelen van vertrouwen om zichzelf te uiten door middel van beeld, muziek et cetera,
- meer culturele kennis,
- grotere bewustwording van de omgeving,
- groeiend begrip van sociale en morele kwesties.

Samengevat: wanneer we de leerlingen een compleet programma willen aanbieden van alle effecten die kunst hebben, moet continu aandacht worden besteed aan drie met elkaar samenhangende kernwaarden. Deze drie zijn samengevat in figuur 2 (de weergave in deze figuur bedoelt niet iets te zeggen over een eventuele invloedsrichting tussen de drie kernwaarden)

FIGUUR 2_MODEL VAN DE DRIE KERNWAARDEN VAN KUNSTEDUCATIE



Tot zover is alleen gekeken naar de resultaten uit het onderzoek naar de beeldende vakken, dans, drama en muziek in het voortgezet onderwijs. Als nu eens gekeken zou worden naar de effecten van programma's van kunstenaars of culturele instellingen of andere, informele educatieve instellingen, zou dat eenzelfde model opleveren? Deze vraag kan worden beantwoord als er een ander onderzoek bij wordt betrokken; daarin is een vergelijkbare methode van indelen toegepast.

Het gaat om het onderzoek (Harland, Lord, Stott, Kinder, Lamot & Ashworth 2005) waarin vijftien kunstprojecten werden onderzocht in het kader van het Arts-Education Interface (AEI)-project. Dit project werd georganiseerd door de Arts Council England in de periode 2001 en 2003, in twee regio's in Groot-Brittannië, zowel op basisscholen als op scholen voor vo. In dit onderzoek werd jongeren gevraagd naar de effecten en invloeden van educatieve projecten met kunstenaars en kunstorganisaties.

De typologie van de effecten in de rapportage van het AEI-project (ibid. 2005) wijkt op sommige punten af van die van het eerder gepubliceerde rapport. Ondanks deze kleine verschillen kan de indeling van de leereffecten van de programma's van kunstenaars en kunstorganisaties op dezelfde manier worden aangepast als bij het onderzoek naar de effecten van de kunstlessen in het onderwijs. Meer dan dat: het onderzoek naar het Arts-Education Interface-project levert een nagenoeg identiek model van primaire en secundaire domeinen van effecten op.

IS ER EVENWICHT TUSSEN DE DRIE KERNGEBIEDEN?

Nu de vraag naar het evenwicht of relatieve belang dat docenten of kunstenaars aan de drie kerngebieden verbinden. Een eerste indicatie kan de frequentie zijn waarmee leerlingen effecten noemen voor elk van de drie. Er zijn uiteraard enkele bezwaren aan te voeren als de frequentie wordt gebruikt als indicatie voor de mate van aandacht voor de doelen en de inhoud van het curriculum. Dat komt ook doordat die frequentie soms meer zegt over hoe weinig leerlingen iets zien en horen over kunst in hun omgeving dan over het aantal keren dat het onderwerp in de les aan bod kwam. Maar wie dergelijke bezwaren oppert, moet dan wel met een verklaring komen voor het feit dat leerlingen bij een bepaalde kunstdiscipline juist meer of minder effecten zien en rapporteren dan bij een andere kunstdiscipline. Er zijn namelijk significante verschillen in frequenties tussen de kunstdisciplines. Al met al kan deze methode alleen dienen als een globale indicatie van een trend waarvoor nader onderzoek op basis van andere gegevens nodig is.

Tabel 1 toont hoe vaak de leerlingen effecten meldden voor elk van de drie primaire domeinen in het docentenonderzoek (Harland et al. 2000); in absolute aantallen en in percentages. In totaal zijn er 3300 effecten genoemd.

TABEL 1 _DOOR LEERLINGEN GENOEMDE EFFECTEN, UITGESPLITST NAAR DE DRIE PRIMAIRE DOMEINEN (HARLAND ET AL. 2000)

	N =	% van alle vermeldingen
Kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden	1.254	38
Onderzoeken en uitdrukken van betekenis in kunst	321	10
Creatieve en denkvaardigheden	199	6

N van alle vermeldingen = 3.300

NB: Deze cijfers wijken iets af van die in het rapport zelf (Harland et al. 2000) vanwege de herindeling in dit artikel.

Het is goed om hierbij op te merken dat deze resultaten, die gebaseerd zijn op alle kunstvakken samen, de eventuele verschillen kunnen verhullen tussen de vier onderling (dus beeldende vakken, dans, drama en muziek). Toch blijkt uit de cijfers het grootste aantal effecten bij kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden, dat wil

zeggen ruim een derde van alle genoemde effecten. Daarbij moet worden opgemerkt dat de verhouding tussen het aantal keren dat kunstvaardigheden is genoemd als effect en het effect kennis van de kunstdiscipline 3 staat tot 1 is. Als we aannemen dat de genoemde effecten iets zeggen over de inhoud van het curriculum en de prioriteiten van docenten, lijkt het erop dat technische vaardigheden heel hoog op de agenda staan bij zowel beeldend, dans, drama als muziek.

In vergelijking hiermee vormden de effecten voor onderzoeken en uitdrukken van betekenis van kunst slechts een kwart van het aantal genoemde effecten bij kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden.

In de categorie onderzoeken en uitdrukken van betekenis in kunst (met 10 procent van alle genoemde effecten) heeft ongeveer een derde betrekking op het verkrijgen van meer besef van maatschappelijke en culturele kwesties en twee derde op het ontwikkelen van het vermogen om kunst te gebruiken als instrument bij het geven van betekenis. Er werden nog minder effecten genoemd voor creativiteit en denkvaardigheden. In deze categorie scoorde creativiteit overigens weer hoger dan denkvaardigheden (in een verhouding van ongeveer 9 staat tot 1).

Als deze resultaten iets zeggen over de inhoud van het curriculum dan wijzen ze op een onevenwichtige verhouding. De doelen betekenisgeven en creativiteit krijgen veel minder aandacht dan de technische vaardigheden, die op hun beurt weer hoger scoren dan kennis van kunst.

Hoe verhouden deze resultaten zich tot het aantal keren dat effecten werden genoemd in het andere onderzoek, dat met de kunstenaars (Harland et al. 2005)? Is er wel evenwicht bij programma's gegeven door kunstenaars? In dat onderzoek is het aantal effecten niet gekwantificeerd, maar is wel een relatieve waarde bepaald voor elk project naar de mate waarin effecten werden genoemd (van groot effect voor alle/de meeste leerlingen tot middelgroot effect voor sommigen en beperkt effect). Kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden loopt met afstand aan kop met veel hogere scores dan de twee andere primaire effectdomeinen.

In 23 van de projectfasen kreeg de categorie kennis van de kunstdiscipline, techniek en vaardigheden de waarde 'groot effect' voor alle/de meeste leerlingen. In vergelijking hiermee kreeg creatieve en denkvaardigheden deze waarde maar voor drie fasen. Het domein onderzoeken en uitdrukken van betekenis in kunst nam ongeveer een middenpositie in tussen de andere domeinen. Kortom: in plaats van het gebrek aan evenwicht dat uit het onderzoek onder docenten naar voren kwam bij te stellen, lijkt hier sprake van dezelfde onevenwichtigheid en dezelfde prioriteitsstelling. Ook kunstenaars blijken de voorkeur te geven aan kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden boven betekenisgeven en creativiteit.

CREATIVITEIT EN DE VERSCHILLENDE KUNSTDICIPLINES

Al eerder is gezegd dat de bovenstaande analyse het risico in zich heeft verschillen tussen de kunstdisciplines te maskeren. Daarom is het belangrijk om in kaart te brengen wat het relatieve gewicht is van de effecten voor de vier disciplines uit het docentenonderzoek (Harland et al. 2000).

TABEL 2 _MATE WAARIN SUBCATEGORIEËN VAN CREATIVITEIT EN DENKVAARDIGHEDEN DOOR LEERLINGEN WERDEN GENOEMD VOOR DE VIER KUNSTDICIPLINES (UIT: HARLAND ET AL. 2000)

ONTWIKKELING VAN...	BEELDENE VAKKEN	DANS	DRAMA	MUZIEK
CREATIVITEIT EN EXPERIMENTEREN	In het algemeen laag, maar in verhouding tot andere kunst-disciplines hoog	Middelgroot (maar in het algemeen laag)	Laag	Laag
VERBEELDINGSKRACHT	In het algemeen laag, maar in verhouding tot andere kunst-disciplines hoog	Iets hoger (maar in het algemeen laag)	In het algemeen laag, maar in verhouding tot andere kunst-disciplines hoog	Laag
DENK- EN PROBLEEMOPLOSSINGS-VAARDIGHEDEN	Vrijwel niet	Vrijwel niet	Middelgroot (maar in het algemeen laag)	Middelgroot (maar in het algemeen laag)

N van alle vermeldingen = 3.300

NB: Deze cijfers wijken iets af van die in het rapport zelf (Harland et al. 2000) vanwege de herindeling in dit artikel.

BEELDENE VAKKEN

Al eerder is vermeld dat creativiteit en denkvaardigheden niet vaak werd genoemd, met niet meer dan 6 procent van alle genoemde effecten. Toch scoren beeldende vakken in verhouding tot de andere vakken hoog; het is op de vier na hoogste subcategorie voor beeldende vakken. Maar de tabel laat ook zien dat ze bijna niet werden geassocieerd met een verbetering van probleemoplossend vermogen en andere denkvaardigheden. Groei in experimenteren door een gevoel, 'dingen ongehinderd kunnen uitproberen', werd redelijk vaak aan beeldende vakken toegeschreven. Dergelijke opmerkingen kwamen van alle leeftijdsgroepen, ook al werd dat gevoel van vrijheid (bijvoorbeeld: 'zo

gek of zo behoudend zijn als je zelf wilt') vooral als effect gerapporteerd door de wat ouderen (bij veertien- tot zestienjarigen). Leerlingen legden vaak een verband tussen ontwikkelingen in hun creativiteit en experimenteren bij het maken van beeldend werk, maar ook met kansen om zichzelf te uiten.

Ook bij het gebruik van de verbeeldingskracht waren het vooral oudere leerlingen (van dertien tot zestien jaar) die effecten meldden, vooral op een van de scholen waar veel nadruk wordt gelegd op creativiteit. Een dertienjarige leerling zei bijvoorbeeld dat hij tijdens de tekenles leerde om 'de dingen vreemd te maken: ... als een leraar me vraagt om iets te doen, doe ik niet iets gewoons ... Ik teken niet normaal, zoals je het moet zien. Ik gebruik gewoon mijn verbeelding en dan teken ik dingen die ik zou willen zien ... Ik denk dat het dan bijzonder wordt, je krijgt er een goed gevoel van dat je die verbeelding in je hebt waarmee je al die dingen kunt maken en tekenen. Want een gewoon gezicht tekenen, dat vind ik veel te saai.'

Een leerling had geleerd om verbeelding op weer een andere manier te gebruiken: een situatie of een voorstelling bedenken, 'tot je die 'in je hoofd ziet', en daarvan dan een beeldende interpretatie maken.

Samenvattend: de leerlingen noemden relatief vaak effecten van de beeldende vakken op de ontwikkeling van creativiteit en verbeeldingskracht. Daarnaast werd er door hen bijna niet verwezen naar effecten op probleemoplossend vermogen of andere denkvaardigheden.

DANS

Een belangrijk aandachtspunt bij dans is dat het vak niet zo vaak wordt gegeven op scholen. Vandaar dat effecten van dans ook minder vaak werden genoemd, waardoor de omvang van de genoemde effecten moeilijk te bepalen is. Desondanks komt ook uit het kleine aantal genoemde effecten van dans de ontwikkeling van creativiteit en verbeeldingskracht duidelijk naar voren. Voldoende om deze subcategorie een vierde plaats toe te kennen van meest genoemde effecten van dans. Er was maar een vermelding van een effect op het gebied van probleemoplossend vermogen en denkvaardigheden, namelijk je beter kunnen concentreren.

In verhouding tot de andere effecten van dans was er een bescheiden aantal verwijzingen naar effecten op de ontwikkeling in experimenteren, zoals hier: 'De beste [lessen] zijn niet die waar je een dans aanleert, maar die waarin je er zelf een mag bedenken ... als we vrij zijn om te doen wat we maar willen.'

Net als bij beeldende vakken waren opmerkingen als deze vooral afkomstig van oudere leerlingen. De groei van verbeeldingskracht door dans werd iets vaker genoemd.

DRAMA

De door leerlingen gerapporteerde effecten van drama laten een ander beeld zien dan bij beeldende vakken. Uit tabel 2 blijkt dat creativiteit en experimenteren laag scoren, terwijl denk- en probleemoplossingsvaardigheden veel meer werd genoemd. Ontwikkelingen in experimenteren doordat de leerlingen zich vrij voelden om iets nieuws te proberen werd vier maal vaker toegeschreven aan beeldende vakken dan aan drama. Net als bij beeldende vakken waren het vooral de oudere leerlingen (veertien- tot zestienjarigen) die zeiden bij dramalessen iets meer 'hun eigen gang' te mogen gaan.

Groei in verbeeldingskracht werd even vaak genoemd bij drama als bij beeldend.

Er waren echter wel enkele verschillen in de manier waarop leerlingen spraken over verbeeldingskracht in vergelijking met creativiteit en bovendien waren er verschillen tussen leeftijdsgroepen. Het opvallendst was het aantal genoemde effecten van drama op de verbeeldingskracht, vooral op een school waar dergelijke effecten niet bij creativiteit werden gemeld. Effecten van beeldende vakken en drama op creativiteit werden vooral door oudere leerlingen gezien. Opmerkingen over het gebruik van verbeeldingskracht waren vrijwel alleen afkomstig van jongere leerlingen (elf- tot dertienjarigen). In hun opmerkingen over meer verbeeldingskracht door drama ging het vaak over spontaniteit en ideeën de vrije loop kunnen laten. Sommigen merkten dat het dan eerder draaide om het proces dan om het product: 'We doen gewoon ... je krijgt een idee en dan bedenk je al doende hoe het verder gaat ... En daardoor gaat je verbeelding werken. Het is niet zo dat we een scène in een park moeten opvoeren of iets dergelijks. Je bedenkt gewoon iets en kijkt dan hoe het verder gaat.'

'Je kunt je verbeelding de vrije loop laten. Gewoon dingen doen waar je nog nooit eerder aan gedacht had.'

Denkvaardigheden en probleemoplossend vermogen werd niet vaak genoemd, maar wel iets meer dan bij beeldende vakken en dans. Leerlingen noemden dan vooral dat ze leerden helderder en beschouwender te denken. Een leerling legde uit dat hij of zij het onderwerp dan van alle kanten benaderde: '... bij drama, als je een rollenspel doet, moet je nadenken over de structuur van het stuk en waar jij staat. Je moet nadenken over wie wat zegt enzovoort'.

Dit soort actief denken werd ook genoemd door een leerling die had geleerd 'eerst te denken en dan te praten'.

In het algemeen scoorde drama dus sterker bij resultaten die met verbeeldingskracht en andere denkvaardigheden te maken hadden, maar minder sterk bij creativiteit en verbeeldingskracht.

MUZIEK

Relatief weinig leerlingen, en vooral de oudere, vonden dat muziek hun creatieve en experimentele vaardigheden bevorderde. Net als bij drama zijn er naar verhouding meer leerlingen die bij muziek denkvaardigheden als effect zien dan bij beeldende vakken. Wanneer leerlingen effecten noemden waarin creativiteit een rol speelde, legden ze een sterk verband met compositie, net als bij beeldende vakken. Een zestienjarige schetste het volgende portret: 'Ik denk dat de compositie mijn creativiteit stimuleert. Nu weet ik hoe ik muziek moet schrijven en wat ik moet doen om wat ik in mijn hoofd hoor op papier te zetten. Dat is heel leuk en interessant om te doen en dat heb ik het afgelopen jaar geleerd.' In dit voorbeeld refereert de leerling aan de wisselwerking tussen creativiteit en technisch kunnen waaruit componeren bestaat. Er is ook een begin van het gebruik van creativiteit als een manier om gedachten van binnen, 'in je hoofd' weer te geven.

De ervaringen met het vermogen te experimenteren werd ongeveer vier keer vaker in verband gebracht met drama en de beeldende vakken dan met muziek. Een leerling van vijftien vergeleek het schooljaar met het vorige, en zag dat er meer en betere mogelijkheden waren geweest voor creatieve experimenten. Er was meer vrijheid, wat deze leerling prettig vond: 'muziek was veel beter – mocht mijn gang gaan – vorig jaar lag alles van tevoren al vast.'

Ook het aantal leerlingen dat verbeteringen in hun verbeeldingskracht zag als gevolg van lessen beeldend, drama en dans was (aanzienlijk) hoger dan de leerlingen die vergelijkbare effecten ervoeren bij muziek. Een van de weinige die wel vond dat muziek de verbeeldingskracht bevorderde, zag het effect als een soort dromen: muziek fungeerde als een instrument om van dromen werkelijkheid te maken.

Bij alle vier kunstdisciplines was de score voor denkvaardigheden en probleemoplossend vermogen laag, maar muziek deed het in deze categorie een beetje beter dan in de andere twee subcategorieën, ongeveer op een lijn met drama. Leren concentreren werd genoemd als een effect van muziek. De leerling die zei bij drama holistisch te leren denken, zei hetzelfde over muziek: '... bij muziek kun je niet maar wat noten rammen en hopen dat het dan goed klinkt; je moet ervoor zorgen dat alle noten in dezelfde toonsoort zijn en dat ze mooi samenklinken.'

Verbeteringen in motorische vaardigheden en handigheid werd eveneens toegeschreven aan beter muzikaal denken: '... het is goed voor je reflexen omdat je moet leren snel te zijn ... Ik merk dat ik een beetje sneller denk en zo.'

Een leerling meldde verbeteringen in coördinatie van de linker- en rechterhand en

schreef dat toe aan betere of in ieder geval andere manieren van denken: 'Het is ook goed voor je verstand – als je piano speelt moet je je hersenen leren gebruiken ... [geeft een voorbeeld van verschillende ritmes voor beide handen] ... je moet je aandacht verdelen zodat je niet maar aan een ding denkt, maar aan allebei tegelijk.'

Maar ondanks enkele genoemde effecten op denkvaardigheden scoorde muziek opvallend laag op de categorieën creativiteit, experimenteren en verbeeldingskracht.

Het AEI-onderzoek (Harland et al. 2005) naar projecten met kunstenaars laat dezelfde resultaten zien. Het bleek dat muziekprojecten er doorgaans niet in slagen om creativiteit te stimuleren bij het merendeel van de deelnemende leerlingen. De onderzoekers merken op: 'Muziek was het enige vak waarbij bij de meerderheid van de leerlingen geen toename in creativiteit als effect werd gemeld; resultaten in creativiteit door muziek waren lager dan bij alle andere kunstvakken' (p. 62).

EVENWICHT TUSSEN VAARDIGHEID EN CREATIVITEIT

–
Het AEI-onderzoek onderschrijft ook de uitkomsten van tabel 2, namelijk dat beeldende vakken en dans zeer weinig significant effect lieten zien op het terrein van probleemoplossend vermogen en andere denkvaardigheden, terwijl muziek en vooral drama enkele effecten vertoonden in deze categorie: 'hierbij is drama de enige kunstdiscipline die een aanzienlijk/matig effect voor alle/de meeste [leerlingen] laat zien in sommige fasen – iets meer bij cognitieve capaciteiten, concentratievermogen, focus en helderheid dan in probleemoplossende vermogens' (p. 58).

De – gecombineerde – resultaten uit beide onderzoeken wijzen erop dat het huidige aanbod van kunsteducatie, of dit nu door docenten of kunstenaars wordt verzorgd, bij de meeste leerlingen niet voldoende waarneembare ontwikkelingen in creativiteit en denkvaardigheden oplevert. De beeldende vakken lijken sterker te zijn in het bevorderen van creativiteit, experimenteren en verbeeldingskracht, in vergelijking tot andere kunstdisciplines, ook al is de invloed hier ook beperkt. Er is echter minder succes op het gebied van probleemoplossende vermogens. Drama en dans lijken effect te sorteren op de verbeeldingskracht, maar niet aantoonbaar op creativiteit en experimenteren. Bij muziek ten slotte moet het meeste gebeuren willen er betere resultaten worden geboekt bij creativiteit, experimenteren en verbeeldingskracht.

Hoe zijn de magere resultaten van de leerlingen op het gebied van creativiteit bij muziek te verklaren? Het bleek dat het meestal alleen de oudere muziekleerlingen waren die dergelijke effecten meldden. Deze leerlingen volgden vakken in de laatste twee school-

jaren en daar kiest maar een kleine minderheid voor muziek. Het meeste creatievere muziekonderwijs en compositielessen worden pas in die laatste jaren gegeven, wat betekent dat het merendeel van de leerlingen die ervaring niet krijgt. Een vergelijkbaar beeld komt naar voren voor drama en misschien zelfs beeldende vakken, maar omdat veel meer leerlingen die vakken in de twee laatste jaren wel kiezen, heeft dat minder invloed – dus meer leerlingen ervaren meer creatieve leselementen voor die vakken.

Dit uitstel van creatieve activiteiten wordt doorgaans verdedigd met de bewering dat leerlingen eerst de technieken en vaardigheid van een kunstdiscipline onder de knie moeten hebben voordat ze het creatieve werk goed kunnen uitvoeren. De meeste kunst-educatie is volgens dit principe opgebouwd. Een extreme vorm hiervan kwam naar voren uit een pilotstudie van een curriculumproject in Noord-Ierland. Uit het onderzoek bleek dat elfjarige leerlingen informatietechnologie (it) een leuk vak vonden op alle scholen uit de steekproef, op een na. Op deze school ging men uit van het principe dat eerst de vaardigheid moest worden aangeleerd en dat pas daarna de creatieve toepassing kon volgen. Vandaar dat de leerlingen in de eerste klas tijdens it-les leerden droogtypen op hun toetsenbord zonder dat ze de pc mochten aandoen!

Dat wil niet zeggen dat de scholen in dit artikel dergelijke extreme principes toepassen in hun kunstonderwijs. Toch komt meer dan alleen de suggestie naar voren dat scholen een duidelijke voorkeur hebben: eerst techniek en vaardigheid leren met de belofte dat de creatieve toepassing later zal volgen. Meer interactie tussen aanleren van vaardigheden en creatieve toepassing door de leerlingen te laten experimenteren zou wel eens kunnen leiden tot meer leereffecten. Niet alleen creativiteit en denkvaardigheden kunnen erdoor toenemen, leerlingen zullen ook gemotiveerder zijn en eerder de relevantie zien van het aanleren van vaardigheden.

Aan de andere kant kan het ook ineffectief en contraproductief zijn als creativiteit naar voren wordt geschoven voordat de leerlingen de benodigde vaardigheden en technieken meester zijn. Uit onderzoek naar een project van een theatergezelschap op school (Harland 1990) bleek dat er leerlingen waren die zich onder druk gezet voelden om creatief te zijn terwijl ze nog niet voldoende basistechnieken hadden geleerd. Niet vreemd dat de vraag naar wie er nu eigenlijk creatief is in de loop van dat project steeds prangender werd. Opvallend was dan ook dat toen de uitvoering ter afsluiting van het project dichterbij kwam, de creativiteit van de volwassenen – de leraren en kunstenaars – en niet die van de leerlingen, de overhand kreeg. Het bereiken van een zo groot mogelijk evenwicht tussen creativiteit en ontwikkelen van vaardigheden is een van de belangrijkste kwaliteiten van een kunstdocent.

Een andere verklaring voor de verschillen in de vermelding van creativiteit tussen de verschillende kunstdisciplines, vooral het verschil tussen beeldende vakken en de andere drie, kan deels worden gevonden op het sociale vlak. Het maakt vooral uit of de leerlingen kunst ervaren als individuele of collectieve activiteit. Bij de beeldende vakken worden de opdrachten doorgaans door leerlingen afzonderlijk uitgevoerd. Het artistieke proces, van ontwerp tot uitvoering, kan een compleet individuele ervaring zijn, wat de ervaring creatief te zijn weer versterkt. Zelf ideeën hebben en je eigen creatieve beslissingen nemen wordt daardoor tastbaar. In tegenstelling hiermee bestaan drama, dans en sommige vormen van muziekles vaak of zelfs meestal uit activiteiten die groepsgewijs worden uitgevoerd. Groepsdynamiek, machtsverdeling en de noodzaak om te onderhandelen en compromissen te sluiten kunnen afbreuk doen aan het gevoel zelf betrokken of creatief bezig te zijn. In vergelijking met de veel sterkere ervaring van persoonlijke creativiteit die voortkomt uit een individuele artistieke opdracht, kunnen leerlingen zich in een groepsactiviteit distantiëren van het creatieve proces. Dat kan aanleiding geven tot het ervaren van minder creatieve ontwikkeling. Hoe kan er een persoonlijker benadering worden gekozen in drama, dans en muziek, zodat de leerlingen meer creativiteit en creatieve ontwikkeling ervaren?

Nog een andere verklaring zou kunnen liggen in het verschil tussen productgerichte kunstdisciplines aan de ene kant en kunstdisciplines met als doel de uitvoering aan de andere kant. De podiumkunsten zijn nu eenmaal tijdelijk en vluchtig van aard. Misschien is het daardoor wel moeilijk voor leerlingen om hun eigen creatieve prestaties te zien en te beoordelen. Als er dan ook nog eens weinig mogelijkheden zijn om een stuk bij te schaven of te herzien, wordt het alleen nog maar lastiger.

HET CREËREN VAN BETEKENIS EN DE KUNSTDICIPLINES

—

Eenzelfde analyse is ook toepasbaar op de derde kernwaarde, onderzoeken en uitdrukken van betekenis. Tabel 3 toont de mate waarin de verschillende aspecten van deze hoofdcategorie werden geassocieerd met elk van de vier kunstdisciplines.

BEELDDE VAKKEN

In vergelijking met de andere kunstdisciplines noemden veel leerlingen effecten van beeldende vakken bij vermogen tot uitdrukken van betekenis. Ook wat betreft culturele kennis en bewustwording van de omgeving waren de scores hoger dan bij andere kunstdisciplines, maar omdat de leraren hieraan veel belang hechten, was een hoge

uitkomst ook te verwachten. Misschien wel het zorgwekkendst is het schaarse aantal malen dat kennis en begrip van maatschappelijke en morele kwesties wordt genoemd bij beeldende vakken.

Bij alle kunstdisciplines samen werden slechts 26 (van de 3300) genoemde effecten toegeschreven aan groei in culturele kennis (deze subcategorie onderscheidde zich van kennis van de context van een kunstdiscipline, een subcategorie van kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden).

 TABEL 3_MATE WAARIN ASPECTEN VAN ONDERZOEKEN EN UITDRUKKEN VAN BETEKENIS DOOR
 LEERLINGEN WERDEN GENOEMD VOOR DE VIER KUNSTDICIPLINES (UIT: HARLAND ET AL.
 2000)

ONTWIKKELING VAN...	BEELDENDE VAKKEN	DANS	DRAMA	MUZIEK
CULTURELE KENNIS	In het algemeen zeer laag, maar in verhouding tot andere kunstdisciplines hoog	Vrijwel niet	Vrijwel niet	Vrijwel niet
BEWUSTWORDING VAN OMGEVING	In het algemeen zeer laag, maar in verhouding tot andere kunstdisciplines hoog	Niet	Vrijwel niet	Vrijwel niet
MAATSCHAPPELIJKE EN MORELE KWESTIES	Vrijwel niet	Niet	In het algemeen laag, maar in verhouding tot andere kunstdisciplines hoog	Vrijwel niet
VERMOGEN TOT UITDRUKKEN VAN BETEKENIS DOOR KUNST	In verhouding tot andere kunstdisciplines hoog	In verhouding tot andere kunstdisciplines laag	Vrij hoog	Veel lager dan beeldende vakken en drama, maar hoger dan dans

Het merendeel van deze 26 beschreef een toegenomen bewustzijn van verschillende culturen, wat veel vaker werd toegeschreven aan beeldende vakken dan aan andere kunstdisciplines. Een leerling gaf bijvoorbeeld te kennen dat je door beeldende vakken kennis van de wereld en andere culturen kon opdoen zonder daarvoor op reis te hoeven: 'Je leert kunstenaars kennen en wat voor werk ze maken en door wat je zelf schildert van andere plaatsen op de wereld leer je die kennen zonder echt zelf te hoeven reizen.

We schilderen portretten, en er zijn plaatsen in Amerika en in Afrika en schilderijen van het landschap daar en zo, en ik zat daarnaar te kijken en zag dat de wereld echt zo was.' Andere leerlingen beamen dit, bijvoorbeeld met de opmerking dat kunst helpt om 'te begrijpen hoe de wereld in elkaar zit'.

De tweede subcategorie, sterker bewustzijn van de eigen omgeving, werd weinig genoemd en ook hierbij waren beeldende vakken dominant. Sommige opmerkingen gingen over scherpere visuele gewaarwording, maar de meeste waren algemene noties over bewustzijn van de omgeving – architectuur, milieuverontreiniging, gebouwen en industrie – en 'meer dingen opmerken': '... het lijkt net of je zo'n beetje loopt te slapen en dan denk je ineens: hé, ik heb nooit gezien dat dat er stond.' Een van de jongere leerlingen koppelde dit effect (dus betekenis geven aan kunst door een verhoogde gewaarwording van de omgeving) impliciet aan creativiteit en kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden: 'De kunstles heeft me geholpen om de echte wereld te aanvaarden ... Net als bij muziek en beeldend kun je, zeg maar, naar de wereld kijken en die weergeven op een manier zoals je normaal niet naar de dingen kijkt. Je kunt hem als het ware oppakken, hem een beetje verkreukelen, hem verscheuren, weer een beetje vastplakken en dan weer terugzetten. Hij blijft hetzelfde, maar je kijkt er anders naar.'

De beeldende vakken waren relatief sterk vertegenwoordigd in de eerste twee subcategorieën (ook al was op basis van de opmerkingen van de docenten nog meer te verwachten), maar zeer zwak in de derde categorie, grotere bewustwording en onderzoeken van maatschappelijke en morele kwesties 'in het echt' (zoals de leerlingen het vaak noemden). Slechts eenmaal (van de 47) werd dit effect aan beeldende vakken toegeschreven. Onder groei in vermogen om betekenis uit te drukken door middel van beeldende kunst vallen opmerkingen over ontwikkelingen in kunstzinnige expressie waardoor jongeren hun gevoelens, ideeën en meningen kunnen uiten. Deze subcategorie kreeg in totaal 223 vermeldingen, waarmee deze effecten op de vijfde plaats komen. Beeldende vakken stonden aan kop bij de genoemde effecten; veel leerlingen, vooral oudere, schreven dat juist deze vakken hen hielpen om zich te uiten: 'Je kunnen uiten op zo veel mogelijk verschillende manieren. Het gaat erom dat je laat zien wat je denkt als je iets tekent. Je probeert te zeggen wat je denkt en dat doe je dan op allemaal verschillende manieren.'

'... Met graffiti laten ze iets zien van hun cultuur en waar ze in geloven – dat wil ik graag weten. Met hun kunst, die heel expressief is, laten ze hun cultuur zien en waarin ze geloven. Je kunt eraan zien wat ze tegen elkaar willen zeggen.'

Het werd vaak genoemd als een alternatief voor verbale expressie: 'Zo kan ik zeggen wat ik voel, maar ik hoef dat niet met woorden te doen, waar je soms niet uitkomt – dat je iets wilt zeggen maar dat wil je niet. En dan word je zenuwachtig.'

‘Sommige mensen kunnen het beste zeggen wat ze denken door kunst, met een tekening, als ze niet goed kunnen praten. Het is een gewoon een andere manier om je uit te drukken. Een andere manier om te zeggen wat je bedoelt.’

Veel leerlingen zeiden dat ze zich door kunst beter konden uiten; 48 opmerkingen gingen specifiek over het uiten van gevoelens, de meeste opmerkingen daarvan gingen over beeldend (22). Sommige leerlingen zagen ook een verband tussen expressieve vaardigheden en betere technische bekwaamheid (bijvoorbeeld over de emotionele associaties van het werken met verschillende texturen, materialen en kleuren).

DANS

Dans speelt helemaal geen rol bij meer bewustwording van de omgeving en maatschappelijke en morele kwesties; geen enkel effect werd genoemd voor deze subcategorieën. Bovendien waren er vrijwel geen vermeldingen voor dans wat betreft meer kennis van de culturele omgeving. Slechts een leerling, die meer begrip voor een andere cultuur signaleert, vormt een uitzondering: ‘We hebben geleerd over verschillende culturen en welke [dansen] die hebben ... bijvoorbeeld de indianen ... we leerden over wat ze geloofden en dat ze bij problemen bijzondere dansen deden ... dat is belangrijk want dan weet je hoe je rekening moet houden met hun gevoelens.’

Ook kreeg dans kreeg niet meer dan een handjevol gemelde effecten voor het uitdrukken van betekenis. Een leerling noemde dans een middel om iets uit te drukken: met je lichaam iets uitbeelden. Iemand anders zei dat dans de mogelijkheid biedt om je te uiten zonder iets te schrijven of te zeggen. Maar doorgaans speelde onderzoeken en uitdrukken van betekenis geen belangrijke rol in wat de leerlingen zeiden van dans te leren.

DRAMA

Drama slaagde er niet in meer effecten dan dans te vergaren voor wat betreft culturele kennis en bewustwording van de omgeving. Een leerling vormde een uitzondering; zij had meer geleerd over de culturele achtergrond van haar medeleerlingen door een groepsopdracht: ‘... [bij] drama word je in groepen ingedeeld en dan leer je allemaal andere mensen kennen met wie je nog nooit eerder hebt gesproken, en je leert dan dingen over hun cultuur, de Indiase en Aziatische cultuur. Je zit samen in een groep en zij voeren iets op over hun cultuur en daar leer je heel veel van ...’

Sterk hiermee contrasterend wordt wel een groot aantal effecten gerapporteerd voor de toenemende kennis over maatschappelijke en morele kwesties: 47 van de in totaal 57 effecten. Bij drama, vaak in de vorm van rollenspellen, bestuderen leerlingen vraagstukken zoals pesten en racisme en problemen die met alcohol en drugs te maken hebben.

Een leerling omschreef hoe ze dingen leerden te plaatsen vanuit verschillende maatschappelijke en morele invalshoeken: 'Hierdoor ga je vanuit een ander gezichtspunt naar de dingen kijken dan wanneer je geen drama zou hebben gedaan. [We] hebben iets gedaan over de laatste vrouw die de doodstraf kreeg – je snapt de redenen waarom ze wel en waarom ze niet opgehangen had moeten worden – je leert om verder te kijken dan het simpele goed of fout.'

Op één school kon worden gevolgd wat de leerlingen over bepaalde kwesties leerden in de lessen: pesten en racisme in de eerste klassen, seksisme, mensenrechten en geloofs-overtuigingen in de middenbouw en geweld en conflicten in de bovenbouw.

Drama scoorde naar verhouding hoog bij de subcategorie uiten van betekenis, maar weer niet zo hoog als bij de beeldende vakken. Een interessant gegeven is dat non-verbale expressie even belangrijk bleek bij drama als bij de andere kunstdisciplines: 'Hierdoor ben ik dichterbij mijn gevoel gekomen. Vroeger gebruikte ik bijvoorbeeld gebaren met mijn handen en gezichtsuitdrukkingen en zo. Vroeger zei ik dingen met mijn mond, door te praten, maar ik heb geleerd ... hoe ik mijn lichaam kan gebruiken.'

Er was ook een school waar leerlingen dramatische expressie verbonden met hun innerlijk – 'doe wat van binnen uit komt' – of zoals een ander het verwoordde: het gaat erom dat 'de dingen binnen in je eruit komen'.

MUZIEK

Muziek laat de minste effecten zien in alle vier subcategorieën. Er waren drie leerlingen die een opmerking maakten over kennis opdoen over muziek uit India en Indonesië. Verder was er een melding over muziek en groter bewustzijn van de omgeving. Ook werd er maar een keer verwezen naar muziek en maatschappelijke en morele kwesties, namelijk dat die in de tekst van een liedje aan de orde kunnen komen.

Muziek was ook zwak vertegenwoordigd in de vierde subcategorie, het uiten van betekenis en muziek als expressief middel werd weinig genoemd. Als het als zodanig werd genoemd ging het om het toepassen van verschillende muziekstijlen om daarmee vreugde of verdriet uit te drukken, bijvoorbeeld door soulmuziek of met verschillende dynamieken en ritmes. Leerlingen zagen een toename van expressieve vaardigheden door muziek meestal in een bepaalde speelstijl die hun stemming van dat moment uitdrukte: 'Je kunt je uiten door muziek omdat je je kunt uiten met de instrumenten. Je kunt heel hard spelen als je boos bent of heel zachtjes als je vrolijk bent en zo.'

Anderen hadden het over het uiten van gevoelens door middel van composities – of songteksten – om uit te drukken hoe ze zich op dat moment voelden, maar ze waren naar verhouding schaars.

Het onderzoek van Artists in Education (AEI) (Harland et al. 2005) bevestigde weliswaar grotendeels de resultaten van het bovenstaande onderzoek voor de vier disciplines, maar daaruit bleek ook dat muziek kan leiden tot grotere bewustwording op het culturele vlak. Over de hele breedte van het AEI-project was muziek de enige kunstdiscipline waarbij culturele kennis voor sommige projecten als effect werd genoteerd en dat gold voor een meerderheid van de leerlingen, meestal als aanzienlijk of als middelgroot effect. Dit effect bestond uit opmerkingen over andere culturen, tradities en culturele diversiteit leren kennen door muziek. Dit had er ongetwijfeld mee te maken dat de projecten van kunstenaars onder meer bestonden uit twee projecten over Afrikaanse percussie, twee over gospelzang, een over steeldrums en een onder leiding van een Indiase musicus.

Een ander verschil was dat de relatief hoge score bij het docentenonderzoek voor maatschappelijke en morele kwesties bij drama niet terug te vinden was in het AEI-onderzoek. Ook dit wijst er waarschijnlijk op dat de deelnemende acteurs en theatergezelschappen bepaalde thema's vermeden. Ze kozen doorgaans voor lessen taalvaardigheid, onderwerpen als de zee of dieren en dramaspel.

Voor het overige toont het AEI-onderzoek vergelijkbare tendensen als het docentenonderzoek. Vooral culturele kennis, bewustwording van de omgeving en onderzoeken van maatschappelijke en morele kwesties hadden geen noemenswaardige betekenis in de kunstdisciplines die door de kunstenaars werden gegeven (met uitzondering van muziek bij culturele kennis). Ook het ontwikkelen van expressieve vaardigheden om betekenis te creëren door middel van kunst was niet groot.

PLAATS VAN BETEKENIS IN KUNSTEDUCATIE

—
Samenvattend: op basis van de effecten die leerlingen noemen kan worden aangetoond dat onderzoeken en uitdrukken van betekenis wordt ondergewaardeerd in het huidige aanbod van kunsteducatie op scholen – zeker in verhouding tot de flinke porties kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden die er worden opgediend. Op twee of drie onbeduidende uitzonderingen na (namelijk bewustzijn van de omgeving in de beeldende vakken en maatschappelijke en morele kwesties bij drama) lijken scholen niet zeer enthousiast te zijn om betekenis een volwaardige plaats te geven in de kunsteducatie. Vooral het stimuleren van bewustzijn van de omgeving en het bestuderen van maatschappelijke en morele kwesties komt weinig aan bod. Is het niet vreemd dat bijvoorbeeld bij de beeldende vakken, muziek en dans dat laatste aspect zo weinig

aandacht krijgt, terwijl die disciplines buiten de context van de school (dus in de wereld van de professionele kunst) zijn doortrokken van maatschappelijke, morele en politieke betekenis?

Waarom worden de maatschappelijke en morele kwesties die onlosmakelijk zijn verbonden met literatuur in het Verenigd Koninkrijk wel met leerlingen besproken, terwijl ze bij beeldende vakken, muziek en dans vermeden worden? Het lijkt wel alsof we een manier hebben bedacht om de kunsten zo veel mogelijk te ontdoen van hun inhoud en van het kritisch beschouwen van het wereldbeeld en de visie op het bestaan, toch allemaal inherent aan kunst. Veel docenten zien het feit dat kunst ons de methoden, woorden en uitdrukkingwijzen biedt waarmee we de menselijke staat kunnen onderzoeken juist als de belangrijkste rechtvaardiging voor een plaats in het curriculum. Als de huidige kunsteducatie niet het doel onderzoeken en uitdrukken van betekenis dient, kan ze moeilijk aanspraak maken op dit fundamentele bestaansrecht.

Als we de leerlingen meer mogelijkheden willen bieden om te leren op het gebied van onderzoeken en uitdrukken van betekenis, zal er veel moeten veranderen, vooral bij muziek en dans. Twee factoren kunnen bijdragen aan die verandering. In de eerste plaats worden veel mogelijkheden om te leren van de andere kunstdisciplines onvoldoende benut. Bij de beeldende vakken bijvoorbeeld leren de kinderen zich bewuster te worden van hun omgeving. Zou het niet goed zijn wanneer docenten muziek, dans en drama zouden kijken welke methoden beeldende docenten gebruiken om hun leerlingen aandachtiger te leren observeren? Zij kunnen die methoden dan gebruiken in hun vakgebied, zodat de leerlingen de geluiden, bewegingen en interactie van hun directe omgeving beter leren observeren. Zo heeft ook drama in bepaalde scholen bijgedragen aan een groter besef van sociale en morele kwesties die belangrijk zijn voor jonge mensen. Zou het niet goed zijn wanneer docenten beeldende vakken, muziek en dans zich de strategieën en lesmethoden van dramadocenten zouden eigen maken om een vergelijkbaar resultaat te boeken?

Een tweede factor die zou kunnen bijdragen moet bij de leerlingen zelf worden gezocht. Een van de grootste tegenstrijdigheden is het absurde verschil tussen de kunstzinnige lessen op school en de artistieke en culturele bezigheden van jongeren buiten de school. Onderzoek (bijvoorbeeld Ross 1995; Harland et al. 2000) laat zien dat bepaalde kunstdisciplines – vooral muziek en dans – die op school zeer impopulair zijn bij leerlingen, juist het populairst zijn bij jongeren buiten de school, al gaat het dan wel om andere genres en stijlen (Harland, Kinder & Hartley 1995). De voornaamste reden hiervoor is vermoedelijk dat jongeren betekenis en belang aan deze kunstdisciplines hechten.

Wie dan in zijn lessen geen aandacht schenkt aan de kunstzinnige voorkeuren van jongeren zelf en die voorkeuren negeert, laat daarmee een enorme kans liggen. Vandaar dat de vraag moet worden gesteld hoe elk van de kunstdisciplines kan profiteren van de manier waarop jongeren buiten de school betekenis creëren, als kunstproducent én als kunstconsument.

KENNIS VAN DE KUNSTDISCIPLINE, TECHNIEKEN EN VAARDIGHEDEN

De vergelijkende analyse van de verschillende kunstdisciplines wordt afgesloten met de kernwaarde kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden die door de meeste leerlingen werd genoemd als voornaamste leereffect. Tabel 4 toont de mate waarin de verschillende aspecten van deze algemene categorie werden geassocieerd met elk van de vier kunstdisciplines in het docentenonderzoek (Harland et al. 2000).

TABEL 4_MATE WAARIN ASPECTEN VAN KENNIS VAN DE KUNSTDISCIPLINE, TECHNIEKEN EN VAARDIGHEDEN DOOR LEERLINGEN WERDEN GENOEMD VOOR DE VIER KUNSTDISCIPLINES (UIT: HARLAND ET AL. 2000)

ONTWIKKELING VAN...	BEELDENDE VAKKEN	DANS	DRAMA	MUZIEK
KENNIS VAN KUNSTDISCIPLINES EN HUN CONTEXT	Middelgroot	Laag	Laag	Middelgroot tot hoog
INTERPRETATIEVE VAARDIGHEDEN	Laag	Niet	Vrijwel niet	Laag
WAARDERING VAN KUNST EN ESTHETISCH OORDEEL	Middelgroot	Vrijwel niet	Laag	Middelgroot
TECHNIEKEN EN VAARDIGHEDEN	Zeer hoog	Hoog	Hoog	Hoog
KRITISCHE LUISTERVAARDIGHEDEN EN WAARNEMINGSVERMOGENS	Middelgroot tot hoog	Niet	Laag	Zeer hoog

BEELDEND

Zoals uit tabel 4 blijkt, komen de beeldende vakken sterk naar voren in de meeste subcategorieën, maar niet bij alle. Het aanleren van technieken en vaardigheden vormt een

belangrijk element bij de beeldende vakken. Vaak noemden de leerlingen dan het leren van de bouwstenen of de vakbekwaamheid, de toegenomen technische vaardigheid (bijvoorbeeld in het gebruik van toets of licht), betere beheersing van verschillende media (bijvoorbeeld schilderen, kleuren mengen of linoleum snijden en het resultaat realistischer maken) en over vaardigheden in compositie, ontwerp en planning. Veel leerlingen omschreven deze doelen als op zichzelf staande effecten, maar er waren er ook die betrekking hadden op effecten in de andere effectdomeinen (bijvoorbeeld onderzoeken en uitdrukken van betekenis): 'Ik heb nu meer vaardigheden dan eerst. Ik kan nu mijn gevoel erin stoppen, een echt kunstwerk maken.'

Ook werd genoemd het ontwikkelen van het waarnemingsvermogen en gedetailleerder observeren – een vaardigheid waarvan wordt gezegd dat die toepasbaar is in andere vakgebieden.

Ondanks het feit dat leerlingen redelijk vaak effecten meldten op het vlak van kennis en begrip van beeldende kunst (maar niet zo vaak als bij muziek), constateerden de onderzoekers dat het daarbij ging over het herkennen van verschillende stijlen, stromingen en kunstenaars en niet zozeer over de kritische beoordeling en het historische begrip, zoals docenten hadden verwacht. Een aantal leerlingen benadrukte hoe belangrijk het was dat kennis van beeldende kunst toepasbaar is in hun eigen praktisch werk; wellicht verklaart dit waarom het momenteel zo slecht gesteld is met kennis van kunstgeschiedenis: 'In sommige lessen leerden we over schilders en zo en dat is belangrijk, denk ik, want dan leer je verschillende stijlen kennen, maar ik denk dat het ook belangrijk is dat je zelf veel creatief bezig bent omdat kunst weinig effect heeft als je alleen maar allerlei verschillende kunstenaars leert kennen.'

In verhouding tot dans en drama werden beeldende vakken vrij vaak genoemd als het gaat om de subcategorie toenemende waardering van kunst en groei in esthetisch oordeel. Hieronder valt ook het effect van kunsteducatie op het artistieke onderscheidingsvermogen, het esthetische oordeel en het bevorderen van een positieve instelling ten opzichte van de beeldende kunsten (p. 54). Veel opmerkingen gingen over groeiende waardering voor beeldende kunst (bijvoorbeeld 'Ik hou gewoon van alles, schilderijen, beelden ... het inspireert me'), waarbij vaak verhoogde motivatie, meer enthousiasme en inspiratie werden genoemd. In tegenstelling hiermee werden dergelijke effecten zelden genoemd bij theater- of dansproducties.

Bij beeldend werd een redelijk groot aantal effecten gemeld voor de ontwikkeling van esthetisch oordeel (ook hier weer in verhouding tot dans en drama), maar die beperkten zich doorgaans tot opmerkingen over inspanning en kundigheid: voor een 'goed' werk was veel vaardigheid en hard werken vereist en het kostte veel tijd (bijvoorbeeld: 'ze

zijn mooi als ze niet een verhaal vertellen, maar als je duidelijk ziet dat het veel moeite heeft gekost'). De gedachte dat dit een gevolg is van de nadruk in het curriculum op het verwerven van vaardigheden, is verleidelijk. Wordt er misschien een esthetisch oordeel gekoesterd dat is gebaseerd op technieken en gaat dat ten koste van een esthetisch kader waarin het uiten van betekenis meer ruimte krijgt?

De laatste subcategorie, interpretatieve vaardigheden, werd bijna niet genoemd, ook al hadden de docenten dat wel verwacht. Ze hadden vooral gehoopt dat de leerlingen door kunstwerken te lezen en te decoderen, zowel op het kunstwerk als op het artistieke proces zouden letten, waardoor ze zich een instrument om te interpreteren eigen konden maken. De leerlingen noemden dergelijke dingen echter vrijwel niet en in de paar gevallen dat dat wel gebeurde, had dat eerder betrekking op beeldend en muziek dan op dans of drama. En zelfs bij de beeldende vakken en muziek waren de opmerkingen doorgaans heel algemeen (bijvoorbeeld: 'Ik heb geleerd om beter naar vormen te kijken ... en zie nu veel beter wat voor sfeer de schilderijen hebben'). Over processen of manieren om te interpreteren werd bijna niets gezegd.

DANS

Dans werd vrijwel niet verbonden met ontwikkeling in de hoofdcategorie kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden (zie tabel 4), behalve enkele in technieken en vaardigheden, en zeer weinig met kennis van de kunstdiscipline. Naast algemene opmerkingen over beter kunnen dansen noemden leerlingen enkele specifieke vorderingen op het gebied van compositie en improvisatie. Op sommige scholen formuleerden de leerlingen hun betere techniek meer als bewegen dan als dansen: flexibeler, betere balans en rekken en strekken. Ook al was er geen sprake van effecten voor wat betreft kritische beoordeling en historisch begrip, meldden enkelen – een handjevol – meer kennis van dans te hebben gekregen: 'Ik heb geleerd dat er niet maar een soort dans is, zoals ik altijd dacht. Er zijn veel verschillende soorten en ze komen uit de hele wereld.' Een recent onderzoek naar dans op Engelse middelbare scholen wijst op mogelijke verklaringen voor het feit dat er helemaal geen leereffecten worden genoemd voor dans in zijn historische context of voor esthetische oordeelsvorming, interpretatieve vaardigheden en kritische waarnemingsvermogens (Sanderson 2008): 'Dans is een op participatie gerichte kunstzinnige activiteit die meestal wordt ontplooid in de vrije tijd om zijn intrinsieke waarde; dit niet in de laatste plaats vanwege de beperkte mogelijkheden die het Britse landelijke leerplan biedt voor danseducatie. Ondertussen worden de nieuwste kunstinitiatieven niet primair ontplooid ten faveure van de esthetische ontwikkeling, maar juist voor extrinsieke doelen. ... Uit dit onderzoek blijkt ondubbel-

zinnig dat dans op veel meer scholen zou moeten worden gegeven, zodat alle kinderen en jongeren daarvan kunnen profiteren, in de rol van maker, uitvoerder en deskundig toeschouwer' (p. 482).

Het kan zijn dat juist het gebrek aan mogelijkheden in het curriculum voor die laatste rol – van deskundige toeschouwer – de belangrijkste reden vormt voor het ontbreken van bovengenoemde effecten bij wat leerlingen op school bij dans leren. Wel moet hierbij worden aangetekend dat ook andere vormen van kunsteducatie weinig ruimte bieden voor de rol van deskundige toeschouwer. Dit komt aan het eind van dit artikel aan de orde, ik noem dat dan de rol van de leerling als kritische consument.

DRAMA

Tabel 4 toont een vergelijkbaar patroon voor drama als voor dans; leerlingen krijgen weinig kansen om deskundige toeschouwer of kritische waarnemer te worden. Betere technieken en vaardigheden was de enige subcategorie die bij drama veel werd genoemd. Leerlingen hadden het dan over groei in vaardigheden door rollenspel, improvisatie, compositie, *freeze-frames*, hoe ze 'dramatische spanning' konden oproepen en de juiste lichaamstaal, bewegingen en mimiek konden gebruiken. Anderen noemden speltechniek, de relatie met het publiek en stemgebruik. Weer anderen merkten op dat ze in de vijf schooljaren voortgang boekten in hun spelbekwaamheid en een hogere kwaliteitsstandaard leerden hanteren: 'Wat ik in het eerste jaar goed vond, daarvan denk ik nu, nou, zo goed was het niet ... je ontwikkelt je techniek in de loop van de tijd ... het begon heel naturalistisch ... maar in het derde jaar probeerde je abstract drama, dus nu in het vierde jaar moet iedereen die drama kiest ook verder komen met die vaardigheden en er nog meer aanleren.'

In tegenstelling tot wat de leraren verwachtten, dachten de leerlingen bij drama vrijwel niet aan betere luistervaardigheden of waarnemingsvermogens. Zo meende slechts een leerling dat zijn observatievermogen beter was geworden. Omdat drama naar verhouding sterk is in expressieve effecten (zie tabel 3), geeft deze uitkomst aanleiding tot de vraag of dramadocenten niet te snel beginnen met expressie en de observatiefase overslaan die bij beeldende vakken juist wordt benadrukt. Misschien denken sommigen dat observatie bij drama te gedragswetenschappelijk is en een parodie op de verkenning van de psychologische motieven die aan het normale handelen ten grondslag liggen en waaraan meestal de voorkeur wordt gegeven.

In vergelijking met de beeldende vakken en muziek noemden weinig leerlingen meer kennis en begrip van drama en theater als kunstdisciplines en zeker niet in bewoordingen die verwezen naar kritische bestudering van historische contexten of toneelgenres.

Sommigen meldden dat ze nu beseften dat er verschillende manieren zijn van drama: 'We hebben geleerd dat er verschillende manieren zijn om toneel te spelen. Voordat ik naar deze school ging, dacht ik dat toneelspelen gewoon was dat je ging staan en dan de woorden van iemand anders opzegde. Maar je kunt het op veel verschillende manieren interpreteren, bijvoorbeeld met mime of *freeze-frames*. Acteren hoeft niet altijd praten te zijn.'

Een leerling merkte ontwikkeling in haar begrip van personages en literaire teksten door middel van drama: 'Ik denk dat ik nu bijvoorbeeld naar een tekst kan kijken vanuit het standpunt van een acteur en nadenken over wat het personage beweegt ... in plaats van alleen maar ernaar te kijken en het door te lezen.'

Het schaarse aantal vermeldingen van toename in kennis van drama en theater zou verband kunnen houden met de manier waarop het vak wordt gedoceerd. Op sommige scholen ligt het zwaartepunt bij maatschappelijke en morele kwesties (zie tabel 3) en niet bij kennis van de kunstdiscipline en bij kritische beoordeling. Afgezien van de hierboven genoemde opmerkingen waren er vrijwel geen meldingen van groei in interpretatieve vaardigheden, mogelijk om vergelijkbare redenen.

Toenemende waardering of enthousiasme voor kunst in het algemeen of drama in het bijzonder werd zelden genoemd. Er waren maar enkele opmerkingen over esthetische ontwikkeling en die beperkten zich tot de waarde van inspanning. 'Het is hard werken, vooral wanneer je zoals ik sinds ik op deze school kwam aan twee opvoeringen heb meegedaan. Je leert ervan – je kijkt heel anders naar andere voorstellingen omdat je weet wat er achter de schermen gebeurt en hoeveel werk erin zit. Je kijkt vanuit een andere invalshoek, omdat je weet wat er allemaal voor nodig is om dat niveau te halen.'

MUZIEK

Net als bij de andere kunstdisciplines scoorde muziek hoog op technieken en vaardigheden, vooral voor kritisch luisteren en waarnemingsvermogens. Evenals bij beeldende vakken omschreven de leerlingen dat ze de bouwstenen van het vak leerden op allerlei gebieden: muzieknoten, notenschrift, toon, toonhoogte. Tempo en ritme werden vaak door de jongere leerlingen genoemd en compositie door de oudere. Ook naar improvisatie werd vaak verwezen, en naar leren pianospelen en op sommige scholen naar lessen met computers en slagwerk. Sommigen vergeleken het met een taal leren, anderen vertelden hoe hun gehoor zich had ontwikkeld: 'Ik heb geleerd wat ik zelf goed vind klinken ... welke noten mooi klinken samen.'

Terwijl uit de interviews met leraren naar voren kwam dat vooral drama zou bijdragen aan het ontwikkelen van luistervaardigheid, zeiden de leerlingen juist veel vaker dat

muziek leidt tot actief en kritisch luisteren. Op alle scholen en bij alle leeftijdsgroepen had gemiddeld 90 procent van de opmerkingen over betere luistervaardigheid betrekking op muziek. Leerlingen zeiden door aandachtiger te luisteren beter bepaalde instrumenten, noten of thema's te kunnen onderscheiden: 'Als ik nu ergens naar luister, kan ik er stukjes uitpikken en zeggen welk instrument het is en wat de maat is ... Ik heb gemerkt dat ik daardoor muziek leuker vind. Het klinkt een beetje technisch, maar het wordt zo echt duidelijker ... leren luisteren naar wat achter de muziek zit.'

Verscheidene leerlingen legden ook een verband tussen aandachtiger luisteren naar muziek, live of van een opname, en vormen van concentratie. 'In plaats van dat het het ene oor in- en het andere oor uitgaat', aldus een leerling. Er waren leerlingen die beweerden dat de nieuwe vaardigheden ook werkten bij andere gebieden en bij andere leersituaties: 'Ik denk dat muziek vaak van pas komt bij je werk omdat je beter naar mensen kunt luisteren en zo oefen je je oren. Alles bij elkaar denk ik dat je er alerter door wordt.'

Vooruitgang in kennis en begrip werd vooral genoemd bij muziek en beeldend, maar wel veel minder dan vooruitgang in vaardigheden en technieken. Net als bij de andere kunstdisciplines gingen de meeste opmerkingen ook hier meer over muzikale kennis in het algemeen dan over meer bewustzijn van de historische context en betere kritische oordeelsvorming. Wel stelden de onderzoekers vast dat muziek de andere vakken in dit opzicht domineerde, zij het met een kleine marge. Leerlingen meldden meer kennis van instrumenten, muziekstijlen, terminologie van westerse klassieke muziek, componisten en muziekgenres. Sommige leerlingen vonden dat door het opdoen van kennis over de historische context en culturele achtergrond van bepaalde muziekstijlen hun kritisch oordeelsvermogen verbeterde. Op de vraag of kunst ook invloed op had op die ontwikkeling antwoordt een leerling: 'Ja, bijvoorbeeld dat je meningen en achtergronden kent voor je iemand beoordeelt. Bijvoorbeeld bij muziek dacht ik dat blues gewoon blues was, ik wist er niks over; ik kende de stijl wel, maar ik wist niks van de achtergrond, dus dat heeft me geholpen.'

Uit de tabel blijkt ook dat muziek vaak genoemd werd bij groei in waardering van de kunstdiscipline, vooral van leerlingen in de bovenbouw, waarschijnlijk doordat meer muzikale kennis vaak leidt tot meer waardering. Een leerling zei het zo: 'Wat muziek betreft: ik denk dat ik muziek veel meer ben gaan waarderen dan voor ik op school zat, want voor die tijd luisterde ik niet veel naar muziek. Nu heb ik me ontwikkeld en luister ik veel meer naar muziek. Ik weet veel meer van muziek en heb er mijn eigen smaak in ontwikkeld.'

In dezelfde subcategorie werd ook af en toe verwezen naar esthetische ontwikkeling.

Bij de beeldende vakken ging het hierbij vaak om inspanning, bij muziek werden deze opmerkingen vaak verwoord als zintuiglijke waarneming. Niettemin kwam het aantal gemelde effecten van esthetische ontwikkeling door muziek, zowel wat kwantiteit als kwaliteit betreft, niet in de buurt van wat de docenten beoogden. In vergelijking met drama en dans werd er bij muziek, evenals bij de beeldende vakken, wel vaker melding gemaakt van betere interpretatieve vaardigheden, maar niet vaak. Opmerkingen over dit effect gingen vooral over interpreteren door na te denken (concentratie en analyse), samen met verbeeldingskracht en emotionele reacties ('... we moesten onze ogen dichtdoen en vertellen wat voor gevoel het ons gaf...').

Als we kijken naar alle subcategorieën dan komt muziek naar voren met de meeste effecten, mogelijk samen met beeldende vakken. Dit nuanceert het eerdere beeld enigszins waarin muziek de zwakste kunstdiscipline bleek voor twee andere effecten, creativiteit en creëren van betekenis.

Drama en dans zijn duidelijk het zwakst als het gaat om effecten in kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden; de meeste subcategorieën worden zelden of nooit genoemd, behalve vaardigheden en technieken. Het is veelzeggend dat er zo weinig resultaten zijn voor kennis, waardering, interpretatieve vaardigheden, kritische luistervaardigheden en waarnemingsvermogens bij drama en dans.

Dit wordt nog eens onderstreept door de uitkomsten van het AEI-onderzoek (Harland et al. 2005), waar uit programma's onder leiding van kunstenaars een vergelijkbaar zwak beeld naar voren kwam. Onderzoek van Sanderson (2008), wijst in de richting van markante lacunes in het curriculum voor drama en dans, namelijk in het bieden van kansen voor rollen als deskundige of kritische toeschouwer – dit komt aan het eind van dit artikel aan de orde. Hier volstaat de conclusie dat de vergelijking van de sterke en zwakke punten bij elk van de drie domeinen heeft aangetoond dat effecten voor creatieve en denkvaardigheden, en onderzoeken en uitdrukken van betekenis sterk in de schaduw staan van die voor kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden. Op dat laatste gebied echter is het vooral de subcategorie technieken en vaardigheden die de andere subcategorieën domineert.

AANVULLEND BEWIJSMATERIAAL

– Een onderzoek met een vergelijkbare methode als bij het docentenonderzoek en dat van het AEI (kunstenaars) is gedaan naar de effecten van audiovisuele vorming op basisscholen en middelbare scholen (Lord, Jones, Harland, Bazalgette, Reid, Potter & Kinder

2007). Interessant is dat zowel het onderzoek als de audiovisuele (film)projecten werden bekostigd en georganiseerd door *Creative Partnerships* (CP), een overheidsinitiatief in verschillende delen van Engeland. Het doel is het leren bij leerlingen te bevorderen door het creëren van samenwerking tussen scholen en creatieve en culturele organisaties en particulieren. CP is opgezet door de Arts Council England met een financiële bijdrage van de ministeries van Culture, Media and Sport en van Children, Schools and Families. In de eerste fase, van april 2002 tot maart 2004, werden zestien CP's tot stand gebracht in gebieden met een economische en maatschappelijke achterstand. Fase 2 begon in september 2004 met nog eens negen CP-projecten, een jaar later volgde fase 3 met elf nieuwe projecten.

Er werden negen casestudy's van filmprojecten gedaan. Deze projecten stonden onder leiding van filmmakers; het maken van opnamen samen met de scholieren maakte deel uit van de projecten. Hierbij ging het om allerlei verschillende soorten bewegende beelden, van animatie, live actie en documentaire film tot en met montages van bestaand materiaal of eigen opnamen. In sommige projecten stonden bepaalde onderwerpen centraal (bijvoorbeeld: slavernij, transities) terwijl andere algemenere onderwerpen behandelden, zoals water, de zee of de plaatselijke identiteit.

Om methoden ook te kunnen repliceren naar de onderzoeken die hierboven zijn besproken, hielden de onderzoekers herhaalde interviews met een steekproef van de leerlingen die aan de projecten hebben deelgenomen, en met docenten en filmmakers.

In dit onderzoek was kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden een van de drie meest genoemde effecten van het filmproject (de andere twee waren plezier en sociale vaardigheden). De leerlingen zeiden dat ze de volgende vaardigheden en technieken hadden geleerd: een camera hanteren, een statief gebruiken en een draaiboek maken en gebruiken. Het overbrengen van betekenis in en door film en het versterken van maatschappelijke of culturele kennis werden echter veel minder vaak en in minder concrete bewoordingen vermeld dan technische vaardigheden. De onderzoekers concludeerden daarom: 'Bij leren filmen overheerste het opdoen van maatschappelijke of culturele kennis of leren van kritische vaardigheden en betekenis, niet alleen in de bereikte resultaten, maar ook in de gestelde doelen en de inhoud van de projecten, waarbij de filmmakers verantwoordelijk waren voor de bij te brengen kennis en vaardigheden ... Docenten en filmmakers richtten zich mogelijk te zeer op de benodigde technische vaardigheden, daardoor hebben ze misschien de kans niet benut om de jongeren enthousiast te maken over de inhoud en de betekenis van het medium film. ... Als lesstof is zowel vaardigheid als inhoud belangrijk, vooral in een tijd waarin bewegende beelden doordringen tot veel terreinen van het leven van mensen en van invloed zijn op de soci-

alisering en persoonlijke ontwikkeling van jonge mensen' (Lord et al. 2007 p. 127). Het onderzoek liet geen duidelijk resultaat zien op het gebied van ontwikkeling van de creativiteit bij de leerlingen door middel van de filmprojecten. Dit effect zou volgens de onderzoekers juist te verwachten zijn, gezien het feit dat deze projecten zijn ontwikkeld, bekostigd en georganiseerd als creatief initiatief: 'In het algemeen laten deze filmprojecten niet meer en geen sterkere creatieve groei zien dan de andere kunstdisciplines (bijvoorbeeld in het AEI-onderzoek). Gezien het feit dat deze filmprojecten worden georganiseerd als onderdeel van de Creative Partnerships is het wat vreemd dat deze projecten op dit terrein niet meer resultaat opleveren' (p. 127).

Ook dit onderzoek draagt bij aan de conclusie dat in de kunsteducatie, in dit geval film-educatie, blijkbaar meer belang wordt gehecht aan kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden dan aan betekenis en creativiteit. Dit is juist zo interessant omdat deze onevenwichtigheid kennelijk ook zit ingebakken in audiovisuele vorming, een vak dat nog geen lange traditie kent in het curriculum. Er kan dus niet zomaar worden gesteld dat die onevenwichtigheid simpelweg voortkomt uit de geschiedenis van kunsteducatie of het resultaat is van gewoontevorming.

Een bezwaar tegen deze conclusie zou kunnen zijn dat de genoemde onderzoeken en argumenten alle zijn gebaseerd op de aanname dat wat de leerlingen vertellen over hun ervaring met kunsteducatie op school ook werkelijk iets zegt over wat ze op school hebben meegemaakt. We zijn er in dit artikel van uitgegaan dat bijvoorbeeld het door leerlingen genoemde beperkte effect van muziek op de creativiteit en het onderzoeken van maatschappelijke en morele kwesties erop wijst dat zij daarvoor op school niet veel kansen krijgen. We hebben dus een betrouwbaarder basis nodig en directer bewijs van waar de leerplannen zich op concentreren. Dat is te vinden in een vrij recente kwalitatieve studie op het gebied van de beeldende vakken: het onderzoek van Downing en Watson (2004) *School Art: What's in it? Exploring Visual Arts in Secondary Schools*. Hierin werd de inhoud en de doelen van de beeldende vakken op middelbare scholen onderzocht en het bevat een beschrijving van programma's waarin de hedendaagse kunstpraktijk een plaats heeft. De gegevens werden verzameld op tien ad random geselecteerde middelbare scholen en op acht scholen die specifiek aandacht besteden aan de hedendaagse kunstpraktijk. Op elke school werden het hoofd van de sectie beeldend en enkele andere vakdocenten geïnterviewd, in totaal 54 docenten. Ze werden ondervraagd over de opbouw en de inhoud van het curriculum en over de factoren die volgens hen de motivatie achter die keuze bepaalden. Een gedetailleerde beschrijving van een bepaalde module in een klas maakte deel uit van elk interview. Zo werden gegevens verzameld over vijf klassen aan de hand van twaalf interviews op achttien scholen; gemiddeld

genomen kwamen er drie klassen van elke school aan bod.

Uit de beschrijvingen van de modules door de geïnterviewden van de tien willekeurig geselecteerde scholen kwamen enkele punten duidelijk naar voren die de inhoud van het curriculum typeerden:

- Leerlingen gebruiken vooral schilderen en tekenen als medium.
- De kunst van het begin van de twintigste eeuw is meestal het onderwerp van studie.
- Er zijn weinig verwijzingen naar kunst van voor 1800 en uit de tweede helft van de twintigste en het begin van de eenentwintigste eeuw.
- Mannelijke, Europese kunstenaars, vooral schilders, staan centraal.
- De ontwikkeling van disciplinespecifieke vaardigheden, gebruik van materialen en tekentechnieken (waaronder observatietechnieken) zijn heel belangrijk.
- Er is weinig gelegenheid om kunst te gebruiken bij het onderzoeken van onderwerpen (al worden er meer mogelijkheden geboden in de twee hoogste klassen).
- Leerlingen worden niet vaak uitgedaagd tot creatieve denkprocessen.

De acht scholen die bekendstonden om hun hedendaagse kunstpraktijk toonden vaak een bredere en eclecticischer benadering van kunsteducatiedoelen dan de tien andere gekozen scholen. Misschien dat deze acht scholen daarom hun leerlingen meer aanmoedigden om (a) door beeldend werk te maken onderwerpen te onderzoeken of betekenis uit te drukken en (b) te gebruiken als instrument bij creatieve denkprocessen.

Toch zijn de resultaten van Downing en Watson (2004) globaal genomen vergelijkbaar met die uit ons onderzoek. Zij omschrijven de conventionele inhoud van de curricula zo: '... zestien van de achttien sectiehoofden vonden dat leerlingen aan het begin van de middelbare school eerst technieken moeten aanleren. Alle zestien antwoordden dat ze bij de lesopbouw de zogenoemde key stages (enigszins vergelijkbaar met onze eindtermen) aanhielden; in het eerste jaar begonnen ze met een basisinstructie van vaardigheden, technieken in verschillende media, die ze gedurende fase 3 [elf tot veertien jaar] langzaam uitbouwden. De meeste geïnterviewden vonden dat de leerlingen in key stage 4 [vijftien tot zestien jaar] over voldoende basisvaardigheden moeten beschikken om verkennender of ontdekkender te werk te kunnen gaan. In die fase kan de kunstzinnige context meer aan bod komen en kunnen de leerlingen experimenteren met verschillende media en ideeën. In deze experimentele fase is ook meer ruimte voor zelfstandig leren. Er geldt duidelijk een conventionele opvatting dat vaardigheid eerst moet worden aangeleerd voordat de leerlingen kunnen experimenteren en nieuwe ideeën opdoen' (p. 13).

En: 'Een grote meerderheid van de geïnterviewden beschouwde het leren van vaardigheden en technieken als het zwaartepunt van het curriculum, vooral tijdens key stage

3. Het beschouwen van onderwerpen of het uiten en begrijpen van betekenis in kunst kreeg weinig aandacht, en als dat al gebeurde, was dat vooral in key stage 4' (p. 108).

Deze bevindingen ondersteunen de strekking van dit artikel, namelijk dat leerlingen in de huidige praktijk geen evenwichtig aanbod krijgen van wat ik als de drie kernwaarden van kunsteducatie zie: kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden krijgt veel meer aandacht dan onderzoeken en uitdrukken van betekenis en creatieve en denkvaardigheden, in dit geval bij de beeldende vakken.

De analyse van het onderzoek van Downing en Watson (2004) onderschrijft de stelling dat de keuze en omschrijving van wat docenten vinden dat hun leerlingen moeten doen en leren in hoge mate bepalen wat door leerlingen geleerd wordt. Het is duidelijk dat onderzoek naar de inhoud en opbouw van het curriculum in andere kunstvakken in de lijn van dat van Downing en Watson welkom en noodzakelijk is. Het zou goed zijn als in zo'n onderzoek de laatstgenoemde methode (waarin wordt uitgegaan van de interviews met docenten, wat het risico met zich meebrengt dat er te veel elementen uit het curriculum als wenselijk worden benadrukt) wordt gecombineerd met een studie naar de effecten van het onderwijs (waarbij het zwaartepunt bij de rapportages door leerlingen ligt, zodat bepaalde, misschien ondergeschikte, subtiele elementen van het curriculum weinig nadruk krijgen). Het feit dat het onderzoek naar de beeldende vakken de interpretatie van het onderzoek naar de effecten ondersteunt, geeft voorlopig het vertrouwen dat de resultaten van het onderzoek kunnen worden toegepast op sterke en zwakke elementen in het curriculum.

SAMENVATTING EN CONCLUSIES

— Dit artikel begon met een evaluatie en bijstelling van een bestaande indeling of typologie van gemelde effecten van kunsteducatie. Vervolgens zijn drie effectcategorieën als belangrijkste domeinen bestempeld, als de kernwaarden van kunsteducatie:

- kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden;
- creativiteit en denkvaardigheden;
- verkennen, onderzoeken en kunnen uitdrukken van de betekenis in kunst of door middel van kunst.

De gegevens van twee onderzoeken zijn bekeken: een onderzoek naar kunsteducatie gegeven door kunstvakdocenten en een naar kunstprogramma's zoals die worden uitgevoerd door kunstenaars of educatief medewerkers van kunstinstellingen. Uit beide kwam een onevenwichtigheid in het curriculum naar voren: er wordt veel minder aan-

dacht besteed aan de twee kernwaarden creëren van betekenis en creativiteit dan aan technieken en vaardigheden van de kunstdiscipline. In die laatste groep was overigens weer meer aandacht voor vaardigheden dan voor kennis van de kunstdiscipline. Elk kunstvak laat daarbij weer een ander patroon zien.

In vergelijking met de andere kunstvakken wordt in de beeldende vakken redelijk veel aandacht besteed aan creatieve experimenten en het gebruik van verbeeldingskracht, al werden die vrijwel nooit gebruikt als instrument bij ontwikkeling van probleemoplossend vermogen of denkvaardigheden. De beeldende vakken scoorden relatief hoog voor de ontwikkeling van techniek en waarnemingsvermogen, maar minder als het gaat om het bevorderen van interpretatieve vermogens, esthetisch oordeel en kennis van de kunstdiscipline, vooral niet van de historische context. In de categorie onderzoeken en uitdrukken van betekenis scoorden de beeldende vakken relatief hoog voor (1) vermogen om beweringen te doen over kunst, (2) groei in culturele kennis en (3) grotere bewustwording van de omgeving van de leerlingen. Wat echter vooral opviel, was hoe weinig ontwikkeling in het begrip van maatschappelijke en morele kwesties door middel van kunst werd genoemd als effect.

Dans kreeg naar verhouding veel vermeldingen van ontwikkeling in het gebruiken van de verbeeldingskracht, maar minder van creativiteit en experimenteren en vrijwel geen op het gebied van groei in probleemoplossend vermogen of andere denkvaardigheden. Dans bleek relatief sterk als het gaat om het ontwikkelen van techniek, maar zwak als het gaat om het bevorderen van interpretatieve en esthetische vaardigheden en kennis van de kunstdiscipline, vooral niet van de kunsthistorische context. Vrijwel geen substantiële effecten werden gemeld voor elk van de drie subcategorieën van onderzoeken en uitdrukken van betekenis. Hieruit volgt dat voor betekenis bij dans meer aandacht en vernieuwing nodig is.

Drama scoorde relatief laag waar het ging om creativiteit en experimenteren, maar iets hoger op het gebruiken van verbeeldingskracht, probleemoplossende vermogens en andere denkvaardigheden. Hoewel er bijna geen effecten van toename in culturele kennis en grotere bewustwording van de omgeving genoemd werden, blonk drama uit bij begrip van maatschappelijke en morele kwesties. Wat techniek betreft was drama sterk, maar weer minder wat betreft het bevorderen van interpretatieve vermogens, waarnemingsvermogens, esthetisch oordeel en kennis van de kunstdiscipline, vooral niet van de kunsthistorische context. Als belangrijkste verbeterpunten voor drama worden genoemd: uitbreiden van creativiteit, leren op het culturele terrein, het observeren door de leerlingen van dagelijks handelen en kennis van de kunstdiscipline in zijn historische en culturele context.

Muziek scoorde redelijk hoog op het gebied van ontwikkeling in techniek en luistervaardigheid, maar minder hoog op groei van interpretatieve en esthetische vaardigheden. Experimenteren en het gebruik van verbeeldingskracht scoorde niet hoog, zeker niet bij leerlingen in de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs. Bovendien waren alle aspecten van betekenis zwak. De conclusie lijkt dus onontkoombaar dat er nog veel gedaan moet worden om de leereffecten voor creativiteit en voor onderzoeken en uitdrukken van betekenis in en door muziek te versterken.

Het onderzoek naar de kunstprogramma's door kunstenaars kende weliswaar enkele resultaten die afweken van het docentenonderzoek (bijvoorbeeld: projecten onder leiding van musici leverden meer vermeldingen op van effecten voor culturele kennis), toch schetsen de beide onderzoeken in grote lijnen een vergelijkbaar beeld van sterke en zwakke punten voor de verschillende kunstdisciplines. Een andere studie, naar educatieve filmprojecten, liet eveneens zien dat kennis van de kunstdiscipline, technieken en vaardigheden overheersten over de ontwikkelingen in creativiteit en creëren van betekenis sterk, ook al was dit project onderdeel van een initiatief waar creativiteit centraal stond (*Creative Partnerships*).

Ten slotte ondersteunt ook een onderzoek op enkele middelbare scholen naar de inhoud van hun curricula voor de beeldende vakken de opvatting dat er in de huidige kunsteducatie sprake is van onevenwichtigheid in de doelen.

Het zou goed zijn om bij verder onderzoek het model uit te breiden met andere activiteiten naast die als vervaardigen. Ook luisteren, lezen en/of beschouwen, dus niet alleen culturele productie, maar ook consumptie (met excuses voor de materialistische gevoelswaarde van deze termen). Het is op zijn minst aannemelijk dat dezelfde drie kernwaarden die bij vervaardigen naar voren komen ook fundamenteel zullen zijn in de andere rollen van kritisch luisteren, beschouwen of lezen. Het kritisch beschouwen van kunstwerken brengt zeker kennis van de kunstdiscipline en vaardigheden met zich mee (bijvoorbeeld semiotiek, de taal en structuur van de kunstdiscipline, en de culturele en historische context). Er komt ongetwijfeld ook een bepaalde mate van creativiteit, experimenteren en verbeeldingskracht kijken bij de interpretatie van de betekenis en de betekenislagen in een kunstwerk. Uiteraard is ook het derde domein, het onderzoeken en uitdrukken van betekenis onmisbaar in een kritische rol als luisteraar, lezer en/of beschouwer.

Als we deze redenering doortrekken, zouden de drie kernwaarden aan beide kanten van de medaille voorkomen, waarbij een kant de rol van vervaardigen vertegenwoordigt en de andere die van luisteren, lezen en/of beschouwen. Er zou dan niet alleen een evenwichtige verdeling moeten zijn in de drie afzonderlijke kernwaarden voor productie en

voor kritische consumptie, maar ook tussen de beide kanten van de medaille. Kortom: er hoort een gelijkwaardigheid te zijn tussen kunsteducatie waarbij de kinderen leren vervaardigen, maar ook leren om kritisch te luisteren, lezen en beschouwen. Het zou zo kunnen zijn dat het onderwijs in de beeldende vakken en in drama in Engeland vooral bestaat uit het aanleren van het maken of produceren, terwijl literatuuronderwijs zich traditioneel richt op de rol van de kritische lezer. Een bredere kunsteducatie – of in de woorden van dit artikel, een meer omvattend geheel aan leereffecten – zou bereikt kunnen worden als de beide kanten van de medaille wat vaker afwisselend aan bod kwamen. Naast het gewenste onderzoek dat we hierboven noemden, zou het goed zijn als er ook werd onderzocht of dezelfde kernwaarden gevonden worden in kunsteducatie die de andere rollen (luisteren, lezen en/of beschouwen) benadrukt. Ook onderzoeken naar de samenhang en balans tussen productie en consumptie bij verschillende kunstdisciplines zouden kunnen bijdragen aan goede, op empirisch onderzoek gebaseerde kunsteducatie.

John Harland, LC Research Associates

John Harland is nu freelance onderzoeker en directeur van LC Research Associates, nadat hij lange tijd hoofd was van het Northern Office in York van de National Foundation for Educational Research (UK). Hij deed recent onderzoek naar filmprojecten in het onderwijs, de meningen van leerlingen en ouders over het curriculum voor key stage 3, BBC nieuwsrapportages in schoolproject en een onderzoek voor het landelijke (cultuureducatie) project *Creative Partnerships*.

Reacties naar: j.harland400@btinternet.com

LITERATUUR

- **Banaji, S. & Burn, A. with Buckingham, D.** (2006). *The Rhetorics of Creativity: A Review of the Literature*. Centre for the Study of Children, Youth and Media. Institute of Education, University of London. A Report for Creative Partnerships.
- Craft, A., Jeffrey, B. & Joubert, M.** (2004). *Let's get Going: evaluation of the schools and cultural venues project*. Milton Keynes: Open University.
- Downing, D. & Watson, R.** (2004). *School Art: What's in it? Exploring Visual Arts in Secondary Schools*. Slough: NFER.
- Fox, A. & Gardiner, M.L.** (1997). 'The arts and raising achievement.' Paper presented at 'The Arts in the Curriculum Conference', organised by the Department of the National Heritage and the School Curriculum and Assessment Authority, 25 February.
- Gardiner, M.F., Fox, A., Knowles, F. & Jeffrey, D.** (1996). Learning improved by arts training. *Nature*, 381, 284.
- Harland, J.** (1990). 'An evaluation of a performing arts experiment in a special school'. *Educational Research*, 32(2), 118-129.
- Harland, J., Kinder, K. & Hartley, K.** (1995). *Arts in Their View: A Study of Youth Participation in the Arts*. Slough: NFER.
- Harland, J. & Kinder, K.** (1999). *Crossing the Line: Extending Young People's Access to Cultural Venues*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., Cusworth, L., White, R. & Paola, R.** (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. Slough: NFER.
- Harland, J., Lord, P., Stott, A., Kinder, K., Lamont, E. & Ashworth, M.** (2005). A Mutual Learning Triangle? A Study of the Arts and Education Interface. Slough: NFER.
- Hornbrook, D.** (1989). *Education and Dramatic Art*. London: Blackwell Education.
- Laban, R.** (1948). *Modern Educational Dance*. London: Macdonald and Evans.
- Lord, P., Jones, M., Harland, J., Bazalgette, C., Reid, M., Potter, J. & Kinder, K.** (2007). *Special Effects: the Distinctiveness of Learning Outcomes in Relation to Moving Image Education Projects. Final Report* [online]. Available: HYPERLINK "<http://www.nfer.ac.uk/research-areas/pims-data/summaries/special-effects-the-distinctiveness-of-learning-outcomes-in-relation-to-moving-image-media.cfm>" www.nfer.ac.uk/research-areas/pims-data/summaries/special-effects-the-distinctiveness-of-learning-outcomes-in-relation-to-moving-image-media.cfm
- NACCE, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education** (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture & Education*. London: DfEE.

Rauscher, F.H., Shaw, G.L., Ky, K.N. (1993). Music and Spatial Task Performance. *Nature*, 365(6447), 611.

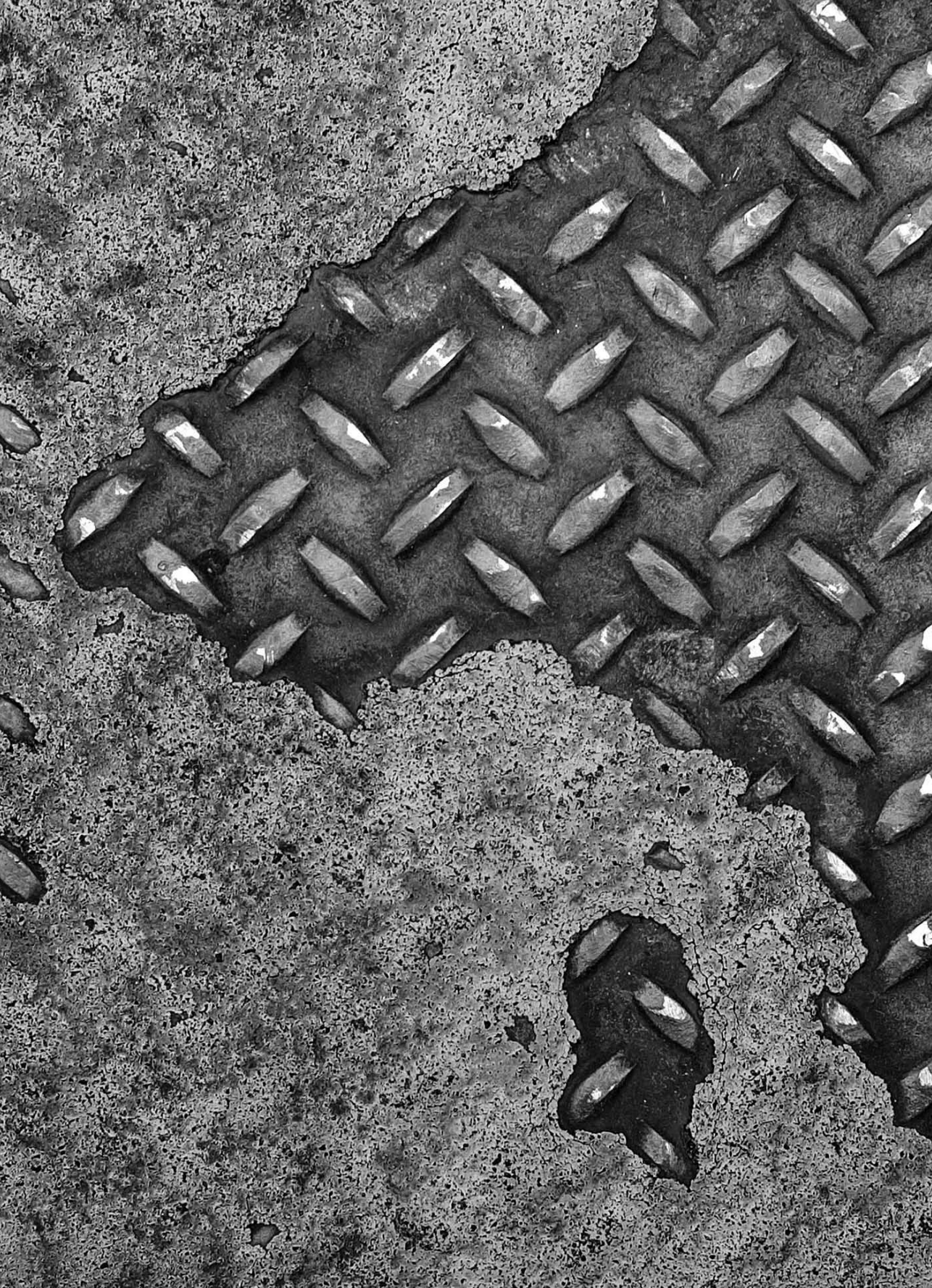
Read, H. (1956). *Education through Art*. Third edition. London: Faber and Faber.

Ross, M. (1995). 'What's wrong with school music?'. *British Journal of Music Education*, 12(3), 185-201.

Sanderson, P. (2008). 'The arts, social inclusion and social class: the case of dance'. *British Educational Research Journal*, 34(4), 467-490.

Vulliamy, G. (1977). Music as a case study in the 'New Sociology of Education', in J. Shepherd, P. Virden, T. Wishart & G. Vulliamy. *Whose Music? A Sociology of Music Languages*. London: Latimer New Dimensions.

Willis, P. (1990). *Moving Culture: An enquiry into the cultural activities of young people*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.



Het spoor van vier onderzoeken

In dit artikel worden vier onderzoeksprojecten beschreven die zijn uitgevoerd door onderzoekers van Project Zero (Harvard Graduate School of Education). Bestudeerd wordt hoe deze onderzoeken door de tijd heen met elkaar samenhangen, elkaar wederzijds beïnvloeden en welke invloed ze kunnen hebben op de praktijk van de kunsteducatie. Zo wordt inzicht verkregen hoe onderzoek kan bijdragen tot vooruitgang en verbeteringen in de praktijk en het beleid.

De verhouding tussen praktijk enerzijds en onderzoek en onderzoekers anderzijds is vaak gecompliceerd, zoals bijvoorbeeld bij kunsteducatie. Er mogen dan veel overeenkomsten zijn in de werkwijzen van kunstenaars en sociaalwetenschappelijk onderzoekers, het zijn juist de verschillen waar zij tegenaan lopen. De verhouding is alleen maar ingewikkelder geworden nu er steeds vaker wordt gevraagd naar empirisch bewijs van effecten van kunsteducatie, waar vooral financiers van de kunsteducatie in de VS in geïnteresseerd zijn.

Daarom is het juist nu belangrijk te weten hoe onderzoek 'bewijs' kan leveren en ook natuurlijk hoe niet, om passend en verantwoord veranderingen zowel in de praktijk van het onderwijs als beleid teweeg te kunnen brengen. Alleen met die kennis kan degelijk wetenschappelijk onderzoek worden uitgevoerd en kunnen docenten en beleidsmakers optimaal gebruikmaken van dat onderzoek.

In dit artikel worden drie onderling samenhangende onderzoeksprojecten gepresenteerd, uitgevoerd door Lois Hetland en onderzoekers van het Project Zero van Harvard Graduate School of Education. Het gaat om de onderzoeken *Reviewing Education and the Arts Project* (REAP), *Studio Thinking en Qualities of Quality in Arts Education*. Ook wordt aandacht besteed aan een onlangs begonnen vierde onderzoek, namelijk: *Can Visual Arts Learning Improve Geometric Reasoning: A Transfer Study* (Lynn Goldsmith, Ellen Winner & Lois Hetland).

De samenhang door de tijd heen tussen deze onderzoeken worden bestudeerd en het verband met andere onderzoeken, hoe ze elkaar wederzijds beïnvloeden en welke invloed ze hebben op diverse praktijksituaties. Zo wordt inzicht verkregen in de manier waarop dit onderzoek kan bijdragen tot ontwikkelingen en verbeteringen in de praktijk en het beleid. Uiteindelijk is het de voortdurende wederzijdse relatie tussen onderzoek en praktijk die zowel vakinhoudelijk als theoretisch begrip bevordert en die leidt tot het gewenste doel: het mogelijk maken van betere kunsteducatie.

REVIEWING EDUCATION AND THE ARTS PROJECT (REAP)

—
In 1997 kregen Ellen Winner en Lois Hetland de opdracht van de Bryant Family Foundation om een grootscheepse review te doen van onderzoek waarop lobbyisten van kunsteducatie hun bewering baseren dat kunstvakken kunnen bijdragen aan leereffecten op buiten de kunsten gelegen cognitieve schoolprestaties (dus niet op bijvoorbeeld sociale of motorische vaardigheden).

Zulke claims waren in die tijd heel gangbaar en werden dat nog meer toen een belastingverlaging in enkele staten van de VS leidde tot lagere budgetten voor scholen, evenals het rapport *A Nation at Risk* van The National Commission on Excellence in Education (1983), waarin verband werd gelegd tussen de curricula op scholen en het feit dat de VS in wetenschappelijke en wiskundige expertise ernstig achterbleven bij Europa en Azië.

De conclusies in dit rapport leidden ertoe dat extra investeringen voor het onderwijs direct ten gunste kwamen van de basisvaardigheden (de drie r's: reading, writing and arithmetic): lezen, schrijven en exacte vakken. Kortom: de kunsten stonden weer in de kou en men had argumenten nodig om onwelwillende beleidsmakers te overtuigen van het belang van kunsteducatie in het onderwijs. Hoe konden ze hen beter overhalen om meer geld te besteden aan kunstzinnig onderwijs, zo redeneerden zij, dan door hun te laten zien dat het kon bijdragen aan het behalen van de doelen die zij juist zo belangrijk vonden: betere leerprestaties voor wiskunde, taal, lezen en schrijven.

Onderzoek zou aantonen dat er stevig wetenschappelijk bewijs is voor de effecten van kunsteducatie op andere vakken en op een scala aan cognitieve verworvenheden en prestaties op andere gebieden. Wij waren hier sceptisch over. Want wat was er nu eigenlijk precies wetenschappelijk aangetoond? Waarom zou kunsteducatie ertoe leiden dat leerlingen beter scoren in gestandaardiseerde lees- en rekenoetsen? En hoe zou dit effect ontstaan; welk theoretische verklaringen zijn er dan voor dit proces? Hoe betrouwbaar en valide was elk van deze onderzoeken?

Wij stelden deze vragen niet uit wantrouwen jegens onderzoekers en docenten die betrokken waren bij de onderzoeken, maar omdat dergelijke vragen nu eenmaal horen bij het beoefenen van wetenschap. Wetenschappelijke conclusies worden geloofwaardig door cumulatie; dat wil zeggen dat betrouwbare conclusies het resultaat zijn van vergelijking van de resultaten van een groot aantal studies waarin verschillende methoden zijn toegepast. Dus: een enkel onderzoek bewijst niets.

Daarom werd besloten een nauwgezette en grondige meta-analyse uit te voeren op onderzoeken waarin deze effecten werden gerapporteerd. We wilden de huidige staat van het onderzoek analyseren in het licht van die effecten en zowel de validiteit (laten de resultaten zien wat de onderzoekers wilden weten?) als de betrouwbaarheid (kunnen deze conclusies ook worden toegepast op toekomstige onderzoeken?) in kaart brengen.

Een meta-analyse is een nauwgezette kwantitatieve onderzoeksmethode die een gemiddeld effect bepaalt (een indicatie van de mate waarin een interventie, in dit geval kunsteducatie, de uitkomst beïnvloedt) met een specifieke effectgrootte (een cijfer dat uitdrukt hoe sterk 'een behandeling' de uitkomst van het onderzoek beïnvloedt), op basis van informatie uit afzonderlijke onderzoeken.

Het is – eenvoudiger gezegd – een verzameling methoden voor het statistisch analyseren en samenvatten van de uitkomsten van empirische onderzoeken over een vraagstelling. Eigenlijk worden de uitkomsten van de verzamelde onderzoeken behandeld alsof ze afkomstig zijn uit een enkel groot onderzoek. Op die manier kan men komen tot een gemiddelde uitkomst.

Er werden gegevens verzameld en geïnterpreteerd van onderzoeken (188 in totaal) uit verschillende perioden en op verschillende locaties, uitgevoerd door verschillende onderzoekers die verschillende methoden gebruikten en hun conclusies op verschillende manieren trokken. Deze variatie in methode, onderwerp en resultaat leidt tot een betrouwbaarder gemiddelde uitkomst (de externe validiteit). Bovendien kunnen hiermee hypothesen worden getoetst waarvoor in afzonderlijke studies geen plaats is (Rosenthal & Rosnow 1985), omdat zo onderzoeksopzetten, methoden om uitkomsten te meten, procedures en andere factoren kunnen worden vergeleken die anders alleen als geheel empirisch beoordeeld kunnen worden. Elke effectgrootte geeft de sterkte aan van de relatie tussen een interventie (bijvoorbeeld onderwijs in dans of drama) en een uitkomst (bijvoorbeeld de score bij een toets die vorderingen op school meet). In een meta-analyse schat je de waarschijnlijkheid dat een waargenomen effect echt bestaat (dus ook in toekomstige studies opnieuw aangetoond kan worden) en hoe sterk het effect is (dit is een van de factoren die helpen het praktische effect te bepalen). Deze

gegevens kunnen vervolgens weer als leidraad dienen voor toekomstige hypotheses en onderzoek.

Een meta-analyse is overigens pas zinvol en uitvoerbaar als in de verzamelde onderzoeken vergelijkbare effecten zijn gemeten én wanneer deze effecten kwantificeerbaar zijn (dus getalmatig kunnen worden weergegeven). Bovendien moet er een behoorlijk aantal onderzoeken beschikbaar zijn.

Gekozen is voor een gebruikelijke correlatiecoëfficiënt, r , als aanduiding van effectgrootte, zoals Rosenthal aanraadt (Rosenthal 1991; Rosenthal & Rosnow 1991). Een r is een waarde tussen $-1,0$ tot $+1,0$. Deze coëfficiënt geeft de sterkte van het verband tussen de variabelen weer. Een effectgrootte van $+1,0$ is een perfect positieve correlatie tussen twee variabelen – bijvoorbeeld: hoe meer lucht je in een band pompt, des te hoger de luchtdruk in de band wordt. Een effectgrootte van $r = 0,10$ beschouwt men als zwak verband, vergelijkbaar met de samenhang in lengtes tussen meisjes van vijftien en meisjes van zestien. Een effectgrootte van $r = 0,37$ beschouwt men als een sterk verband, vergelijkbaar met de samenhang tussen opleidingsniveau en cultuurdeelname.

We hebben tien meta-analyses uitgevoerd waarbij het verband tussen diverse soorten kunstvakken en diverse cognitieve uitkomsten in andere disciplines werd onderzocht. We vonden drie gebieden waarin, op basis van voldoende studies, gezamenlijke effecten werden aangetroffen en een duidelijk oorzakelijk verband kon worden aangetoond tussen kunsteducatie en prestaties op andere vakgebieden. In deze gebieden, die verderop in dit artikel uitgebreider worden toegelicht, werd een verband aangetoond tussen instrumentale muzieklessen en luisteren naar bepaalde muziek en ruimtelijk inzicht, en tussen drama en verbale vaardigheden.

De effectgrootten in deze drie gebieden varieerden van klein tot groot. Kleine of gemiddelde effecten lijken misschien onbeduidend, maar kunnen in de praktijk belangrijk blijken. Een voorbeeld: het verband tussen het slikken van een aspirientje per dag en een verminderde kans op een hartaanval is slechts $r = 0,03$ en deze gewoonte wordt door artsen vaak aanbevolen als een doeltreffende voorzorgsmaatregel (Rosenthal 1991). Daarom moet bij het beoordelen van elke interventie niet alleen worden gelet op de effectgrootte, maar ook op het belang van het resultaat in verhouding tot de inspanning en de kosten die ermee zijn gemoeid. Wanneer een toetscore voor wiskunde van gemiddeld 3 punten een geringe effectgrootte veroorzaakt, zal dat waarschijnlijk weinig gevolgen hebben voor het onderwijs. Als een geringe effectgrootte er echter op wijst dat er ook maar een paar kinderen wél op school blijven die anders hun opleiding niet af zouden maken, is dat van groot belang.

Zoals gezegd, van de tien soorten effecten vertoonden er drie een positief verband en

werden dus op basis van de analyse als ‘bewezen’ beschouwd. De andere zeven lieten geen betrouwbare oorzakelijke verbanden zien (dat houdt in dat een toe- of afname in de uitkomst niet betrouwbaar kan worden geïnterpreteerd als het directe gevolg van kunsteducatie). Het ontbreken van positieve resultaten kan worden toegeschreven aan een of meer van deze twee factoren: er is simpelweg geen oorzakelijk verband tussen interventie en resultaat of er zijn wel positieve aanwijzingen, maar de gevonden gegevens zijn nog te beperkt of tegenstrijdig.

DRIE SOORTEN EFFECTEN MET OORZAKELIJK VERBAND

—

MUZIEK BELUISTEREN EN RUIMTELIJK INZICHT

Op basis van 26 rapportages (36 effectgrootten) kan een middelgroot oorzakelijk verband worden aangetoond bij volwassenen (meestal studenten) die muziek beluisterden (Hetland 2000a). Bij hen werd gedurende ongeveer een kwartier een tijdelijke verbetering gezien in het ruimtelijk inzicht. De effectgrootten varieerden echter aanzienlijk in de diverse onderzoeken; bij sommige was het effect duidelijk aanwezig, maar bij veel onderzoeken was het helemaal afwezig. Bovendien geeft het onderzoek geen duidelijk antwoord op de vraag waarom muziek beluisteren het ruimtelijk inzicht beïnvloedt. Zo'n resultaat is van weinig belang voor het onderwijs omdat het tijdelijk is, niet consequent wordt gevonden en niet overtuigend kan worden verklaard uit een theoretisch mechanisme (ook al worden er enkele aannemelijke verklaringen voorgesteld). Wetenschappelijk gezien is dit resultaat echter wel van belang, omdat het wijst op een psychologisch en wellicht ook een neurologisch verband tussen muziek beluisteren en ruimtelijk inzicht. Er is verder onderzoek nodig om te verklaren waarom het luisteren naar bepaalde soorten muziek het ruimtelijk inzicht beïnvloedt.

MUZIEK MAKEN EN RUIMTELIJK INZICHT

Op basis van 19 rapportages (29 effectgrootten) kan een groot oorzakelijk verband worden aangetoond tussen instrumentale muzieklessen en ruimtelijk inzicht (Hetland 2000b). Het effect was groter wanneer de leerlingen ook leerden om bladmuziek te lezen, maar ook zonder dat was het effect groot. Dit effect is waardevol voor het onderwijs, omdat het zowel geldt voor leerlingen in het algemeen als voor leerlingen met een hoog risico om onvoldoende te presteren op school (bijvoorbeeld door armoede). Bovendien zijn de kosten laag omdat instrumentaal onderwijs voorkomt in de bestaande muzieklessen en er een grote groep leerlingen mee wordt bereikt (69 op elke 100 leerlingen van drie tot

twaalf jaar). Natuurlijk moet nog worden vastgesteld of verbeterde ruimtelijke vaardigheden ook daadwerkelijk kunnen leiden tot betere schoolprestaties.

DRAMA EN VERBALE VERMOGENS

Op basis van 80 rapportages (107 effectgrootten) kan een oorzakelijk verband worden aangetoond tussen drama (naspelen van teksten) en allerlei verbale vermogens (Podlozny 2000). De meeste effecten waren middelgroot (mondeling begrip/navertellen van verhalen, leesbereidheid, leesprestaties, mondelinge en schriftelijke taalbeheersing), een effect was groot (schriftelijk begrip/navertellen van verhalen) en een was klein en kon niet voor andere onderzoeken worden gebruikt (woordenschat). In alle gevallen werden leerlingen die toneel speelden vergeleken met leerlingen die dezelfde teksten lazen, maar ze niet speelden. Door drama verbeterden de taalvaardigheden van de kinderen, niet alleen bij de teksten die ze hadden opgevoerd, maar ook bij nieuwe, niet-gespeelde teksten. Zo'n resultaat is zeer waardevol voor het onderwijs, want taalvaardigheid wordt hoog aangeslagen en toneel kan met weinig inspanningen en kosten worden ingevoerd.

VIJF GEBIEDEN ZONDER BETROUWBAAR OORZAKELIJK VERBAND

— KUNSTVAKKEN EN SCHOOLPRESTATIES

Op basis van 31 rapportages (66 effectgrootten) kan een kleine tot middelgrote samenhang worden aangetoond tussen het volgen van kunstvakken (leerlingen in de VS kunnen daarvoor kiezen) en de uiteindelijke schoolprestaties (Winner & Cooper 2000). Er is echter geen bewijs gevonden dat het volgen van kunstvakken betere leerprestaties *veroorzaakt*. Integendeel, de gevonden verbanden worden verklaard door andere mechanismen. De goede of meest gemotiveerde leerlingen kiezen bijvoorbeeld voor kunstvakken of worden daartoe gestimuleerd (ongeacht etnische groep, ras of sociale klasse waartoe ze behoren). Het tegenovergestelde effect – hoe meer kunstvakken leerlingen kozen, des te lager hun toetscores – werd aangetroffen in correlatieonderzoeken in Groot-Brittannië, waar leerlingen met een leerachterstand extra kunsteducatie krijgen (Harland, Kinder, Haynes & Schagen 1998). Voor de toelating tot Amerikaanse topuniversiteiten is het juist een pre om ook hogere cijfers te hebben op andere gebieden dan alleen de kernvakken, terwijl dat in Groot-Brittannië veel minder of zelfs niet het geval is.

KUNSTVAKKEN EN CREATIEF DENKEN

Op basis van 4 rapportages (6 effectgrootten) kan geen verband worden aangetoond tussen het volgen van kunstvakken en creatief denken (Moga, Burger, Hetland & Winner 2000). Een klein tot middelgroot verband werd aangetroffen tussen het volgen van kunstvakken en creativiteitsscores (op basis van opdrachten in de beeldende vakken), maar dit verband was niet generaliseerbaar. Een ernstige tekortkoming van de onderzoeken die voor deze meta-analyse van kunsteducatie en creativiteit zijn samengebracht, is dat de toetsen niet kunnen voorspellen wie meer of minder creatief is (Perkins 1983). Daarmee staat de uitkomst van deze meta-analyse ter discussie. Er moet dus een betere manier komen om creativiteit te meten voordat een betrouwbare beoordeling kan worden gegeven van de relatie tussen kunsteducatie en creativiteit.

MUZIEKLES EN LEZEN

Op basis van 6 rapportages (6 effectgrootten) kan een klein verband worden aangetoond tussen muziek en lezen, maar dit verband was niet generaliseerbaar (Butzlaff 2000).

BEELDENDE KUNST EN LEZEN

Op basis van 5 rapportages over onderzoeksinterventies waarin lessen werden gegeven in beeldende kunst, apart van lessen in lezen (7 effectgrootten) kan een zeer klein verband worden aangetoond tussen beeldende kunst en lezen, maar dit verband was niet generaliseerbaar (Burger & Winner 2000). Het effect kon geheel worden toegewezen aan de resultaten van leesbereidheid, maar gold niet voor leesvaardigheid. Op basis van 4 rapportages waarin beeldende kunst werd geïntegreerd in taallessen (4 effectgrootten) kon een middelgroot verband worden aangetoond tussen geïntegreerde lessen taal en beeldende vorming en leesvaardigheid. Dit resultaat was eveneens niet generaliseerbaar. Bovendien kon de oorzaak niet op het conto van de lessen beeldende vormgeving alleen worden geschreven. Ook andere factoren (bijvoorbeeld het niveau van de leerkracht of de tijd besteed aan leesinstructie) kunnen dit effect verklaren.

DANS EN LEZEN

Op basis van 4 rapportages (4 effectgrootten) werd een klein verband gevonden tussen dans en lezen, maar ook hier geen te generaliseren verband (Keinanen, Hetland & Winner 2000). Voor deze analyse gelden dezelfde beperkingen als bij de analyse van beeldende lessen en lezen.

TWEE GEBIEDEN MET DUBBELZINNIG OORZAKELIJK VERBAND

—

MUZIEKLES EN WISKUNDE

Op basis van 6 rapportages (6 effectgrootten) werd een klein verband gevonden tussen muziekles en wiskunde (Vaughan 2000). Echter: drie van de zes onderzoeken leverden middelgrote effecten op, terwijl de andere drie weinig of geen effect toonden. De verschillen in de resultaten van de studies betekent dat er meer onderzoek moet worden gedaan voordat betrouwbare conclusies kunnen worden getrokken.

DANS EN NON-VERBAAL REDENEREN

Op basis van 3 rapportages (4 effectgrootten) werd een klein tot middelgroot oorzakelijk verband gevonden tussen dans en betere visueel-ruimtelijke vaardigheden (Keinanen, Hetland & Winner 2000). Ook al is dit een positief effect, het is niet helemaal betrouwbaar omdat het is gebaseerd op zo weinig rapportages.

CONCLUSIES NAAR AANLEIDING VAN REAP

—

De conclusie uit deze metastudies is dat het, zelfs in de gevallen waarin kunstvakken een aantoonbare invloed hebben op leerprestaties bij andere vakken, hachelijk is om kunsteducatie te rechtvaardigen op basis van instrumentele effecten. Kunsteducatie komt dan eerder in een zwakke en kwetsbare positie terecht doordat het als hulpvak kan worden gezien ter ondersteuning van wat 'echt belangrijk' is. Kunstvakdocenten hebben behoefte aan motieven voor de plaats die kunst in het onderwijs verdient gebaseerd op de intrinsieke waarde van kunst, zelfs al is er een instrumenteel doel.

REAP was een knuppel in het hoenderhok van de kunsteducatie in de Verenigde Staten. De puberteit is een moeilijke levensfase en de kunsteducatie leek in dat ontwikkelingsstadium te zijn aanbeland. Het onderwijsveld aarzelde om de simplistische verklaringen van de beginjaren zomaar op te geven. Sommige voorvechters weigerden de uitkomsten te aanvaarden. Ze hadden bezwaar tegen de meta-analyse, volgens hen een te beperkte methode, tegen onze interpretatie van de data en wezen op de resultaten van correlatieonderzoeken (Catterall 2002). Toch begon de discussie van toon te veranderen, in ieder geval tijdelijk.

Het Department of Education van de VS bijvoorbeeld antwoordde bij verzoeken om onderzoeksvoorstellen over kunsteducatie dat de gegevens uit de kunsteducatie zelf of bij andere vakgebieden konden worden vergaard (US Department of Education 2003).

Ook stelden sommige onderzoekers en financiers opeens strengere eisen aan de onderzoeksopzet. Het Department of Education bestemde daartoe onderzoekssubsidies speciaal voor quasi-experimenteel onderzoek; de uitkomsten daarvan kunnen immers in een meta-analyse worden samengevoegd.

Natuurlijk moet het niet zo zijn dat alleen quasi-experimenteel onderzoek wordt gesubsidieerd – onderzoeksmethoden moeten passen bij de specifieke onderzoeksvraag en bij het verloop van dat onderzoek. In het begin van een onderzoek is het vaak belangrijk om een probleem te omschrijven en/of een theoretisch model te kiezen. Daarvoor zijn vaak uitgebreide kwalitatieve methoden nodig. Ook al leveren dergelijke onderzoeksopzetten geen resultaten die kunnen worden geïntegreerd in een meta-analyse, toch kunnen ze bijdragen aan een beter begrip van het onderzoeksgebied. Ze kunnen bijvoorbeeld bestaande of nieuwe hypothesen ondersteunen en de weg bereiden voor toekomstige onderzoeken, waarvan sommige wel kwantitatieve methoden zullen toepassen die voor meta-analyses gebruikt kunnen worden. Onderzoek in een complexe sector die over zo weinig geld beschikt als de kunsteducatie komt langzaam op gang. Het kost tijd voordat experimentele onderzoeken kunnen worden uitgevoerd die als ijkpunt zullen fungeren en tot dwingende uitkomsten voor de praktijk zullen leiden. Er zal nog veel onderzoek moeten worden gedaan naar transfer van kunsteducatie op leerprestaties in andere vakken.

WAT LEERT KUNSTEDUCATIE?

–
Het onderzoek naar de beeldende praktijklessen op enkele geselecteerde scholen in Boston (Hetland, Winner, Veenema & Sheridan 2007) is voortgekomen uit de wens meer zicht te krijgen op wat nu werkelijk de bijdrage is van de kunstvakken in het onderwijs. Uit de resultaten van de hierboven beschreven meta-analyse (Winner & Hetland 2000, 2001) valt te concluderen dat de bijdragen van kunstvakken aan de ontwikkeling van niet aan kunst gerelateerde cognitieve vaardigheden of aan andere vakken zwak zijn, dan wel tijdelijk of onbewijsbaar. Uit analyse van de gegevens bleek gebruik voor toekomstig onderzoek niet mogelijk. Eerst moet duidelijk zijn voor de sector wat de leerlingen leren in de kunstvakken en hoe dat gemeten kan worden. Pas dan kan de transfer grondig worden getoetst.

Deze uitgangspunten dwongen ons een nauwgezette beschrijving van leren over kunst te maken, gebaseerd op empirisch onderzoek. Doel was in kaart te brengen hoe de leerlingen door de beeldende vakken hun denken ontwikkelen en op welke manier docenten daarvoor lesgeven. We wilden ook sterke bewijzen leveren voor de stelling

dat beeldende vakken veel meer omvatten dan het aanleren van technieken en dat ze de ontwikkeling van het denken bevorderen. Die ontwikkeling is waardevol, zowel voor de kunst als daarbuiten. We hoopten door het onderzoek voor docenten, andere opvoeders en onderzoekers een denkkader te ontwikkelen, zoals David Perkins dat noemt: 'Een denkkader structureert ons denken ongeveer zoals een kader of zoeker van een camera het brandpunt en de randen van een compositie vaststelt. Een denkkader bepaalt het antwoord niet van te voren; wij moeten zelf invullen wat het kader zal bevatten. Kaders zijn geen formules, zoals de bewerking waarmee je een staartdeling doet. Ze werken juist als stimulans zodat we zelf antwoorden gaan bedenken' (p. 4).

We hielden ons onderzoek onder leerlingen uit de bovenbouw van vo (veertien tot achttien jaar), op scholen waar de kunstvakken veel aandacht krijgen. We realiseerden ons daarbij dat kunsteducatie een ingewikkeld vakgebied is. We wilden het beeldend onderwijs vooral in kaart brengen zodat docenten (en onderzoekers) een beter zicht op het vakgebied zouden krijgen.

We hoopten dat die beschrijvingen bruikbaar zouden zijn om de eigen lespraktijk tegen het licht te houden, anderen te leren en te leren onderwijzen, de kunsteducatiepraktijk te stimuleren en te zorgen dat daardoor ook betere beoordelingen en dito lesprogramma's worden ontwikkeld.

Die beschrijving was bovendien nodig voor een grondig onderzoek naar transfer. We beperkten ons onderzoeksveld tot de beeldende vakken. Ook andere kunstvakken zouden als onderwerp van studie kunnen dienen, maar we kozen hiervoor vanwege een royale toelage van de J. Paul Getty Trust, dat de voorkeur gaf aan onderzoek op het gebied van de beeldende vakken.

We volgden een jaar lang vijf beeldende docenten die als uitnemend te boek stonden, op twee high schools in Boston en omgeving. De vijf waren ook allen uitvoerend kunstenaar, zodat we ervan uit konden gaan dat hun pedagogische praktijk nauw zou aansluiten bij waar het in de beeldende kunst om draait.

In de vijf klassen waarin dit onderzoek werd uitgevoerd kregen de leerlingen maar liefst tien uur per week praktijkles. Dat maakte het mogelijk voldoende lessen mee te maken om te observeren welke effecten er daadwerkelijk optreden. Wij wilden een theorie opstellen voor wat je van de beeldende praktijklessen kunt leren, geen empirisch onderzoek uitvoeren naar een hypothese die we wilden verifiëren en daar algemene conclusies aan verbinden. In vervolgstudies waarin deze theorie (of denkkader) als hypothese gebruikt wordt, zal een grotere steekproef moeten worden genomen. In dit stadium wilden we de lespraktijken van enkele gekozen beeldende docenten gedetailleerd onderzoeken en daarom volstond een steekproef van vijf docenten op twee scholen.

Elke maand maakten we video-opnamen van een klas (er zijn 38 klassen gevolgd) tijdens vier verschillende lessen. De lesduur varieerde van anderhalf tot drie uur, wat ongeveer 105 uur videomateriaal opleverde. We concentreerden ons bij het observeren op de docenten, onze bedoeling was tenslotte om in kaart te brengen wat vakkundige beeldende docenten hun leerlingen willen leren. Na elke sessie bespraken we onze aantekeningen en de opnamen. We lieten bepaalde fragmenten waarvan we dachten dat ze cruciaal waren aan de docent zien en vroegen dan: Wat probeer je hier over te brengen en waarom doe je dat op deze manier?

Zo toetsten we systematisch onze veronderstellingen en conclusies en gaven we de docenten de gelegenheid om onze bevindingen te bevestigen, aan te vullen of te weerleggen. Na deze maandelijks overlegsessies met hen gingen we als onderzoeksteam aan de slag. Hoe konden we onze bevindingen allereerst zo globaal mogelijk indelen? Welke belangrijke onderdelen kenmerkten de vele varianten die we vonden? We maakten indelingen, veranderden ze en deden dat opnieuw, en we definieerden categorieën. Vervolgens verfijnden we deze indeling weer door willekeurig vier klassen aan te wijzen en die te analyseren.

Uiteindelijk stelden we acht denkvaardigheden van de beeldende vakken vast die volgens ons goed kenmerken wat deze docenten hun leerlingen wilden leren. Daarnaast benoemden we drie manieren van instructie, die kenmerken hoe de docenten hun lessen inrichtten in tijd, ruimte en activiteiten. We noemden de acht denkvaardigheden (of houdingen) en de drie soorten instructies samen het Studio Thinking-kader (Hetland et al. 2007).

WAT IS HET STUDIO THINKING-KADER?

—
Het Studio Thinking-kader (Hetland et al. 2007) onderscheidt twee aspecten van kunst-educatie: (1) drie soorten instructies die kunstvakdocenten gebruiken om hun lessen in te delen in tijd, ruimte en activiteiten en (2) acht denkvaardigheden – met twee daarbij behorende attitudes hoe die te gebruiken: aanleg en het onderkennen van kansen (Perkins, Jay & Tishman 1993). (Zie ook *Cultuur+Educatie 18* 2006.)

We konden de vele complexe activiteiten in allerlei kunstlessen indelen in drie soorten instructies: demonstratie en onderwijzen, persoonlijke instructie terwijl de leerlingen aan het werk zijn, en evaluatie en bespreking van de les. De docenten gebruiken deze vormen van instructie op verschillende momenten en in verschillende volgorden en bij een veelvoud aan onderwerpen. Maar of ze nu een eenvoudig lesplan maken (bij-

voorbeeld demonstraties, gevolgd door een werksessie en ten slotte een bespreking) of een veel afwisselender reeks korte instructies (bijvoorbeeld beginnen met een korte bespreking die overloopt in een korte demonstratie, gevolgd door een korte werksessie, waarop weer een bespreking volgt, nog een werksessie en verder), al het complexe en gevarieerde werk dat in de beeldende lessen werd verricht kon in deze drie categorieën van instructie worden ondergebracht.

Tijdens demonstraties en onderwijzen geeft de docent (maar soms ook een ander, bijvoorbeeld een externe beeldend kunstenaar of een leerling) een visuele presentatie, hij laat beelden zien en geeft daar uitleg bij. Het doel is om de leerlingen snel de uitdagingen, processen, informatie en ideeën aan te reiken die direct nodig zijn voor hun eigen beeldend werk. Tijdens de werksessies, waaruit het leeuwendeel van de beeldende lessen bestaat, maken de leerlingen beeldend werk en ze worden daarbij geobserveerd door de docenten, die individueel commentaar geven op hun pogingen en resultaten. Er worden regelmatig besprekingen gehouden tussen leerlingen en docent. Daarin staan het werk en de informeel tentoongestelde beeldende werkstukken centraal. Deze besprekingen kunnen een-op-een, in kleine groepjes of met de hele klas worden gehouden; het kan mondeling, onuitgesproken of schriftelijk; het commentaar kan komen van de leerling zelf, van de andere leerlingen, docenten en/of externe deskundige; ze kunnen op allerlei manieren worden georganiseerd. Ook worden aanpassingen onderscheiden: bijvoorbeeld als leerlingen van de ene vorm van instructie overgaan naar de andere of aan beeldend werk beginnen of ermee stoppen. Dit is overigens eerder organisatorisch dan inhoudelijk van aard, maar de docent moet er wel zorgvuldig mee omgaan.

Met de term denkvaardigheden duiden we acht belangrijke cognitieve vaardigheden of houdingen aan die worden geleerd in beeldende lessen. Deze acht vaardigheden zijn: bekwaamheid ontwikkelen (techniek), concentreren & volhouden, visueel voorstellingsvermogen ontwikkelen, expressievermogen (uitdrukking geven aan ideeën, gevoelens en dergelijke), nauwkeurig waarnemen, reflecteren, grenzen opzoeken & verkennen en tot slot begrip krijgen van de kunstwereld. We zagen hoe docenten deze acht denkvaardigheden gebruikten; al het onderwijs dat we voor dit onderzoek observeerden paste in een of meer van deze vaardigheden. Ze traden vaak op in clusters en combinaties, afhankelijk van wat de docenten wilden overbrengen met de taken en opdrachten die ze de leerlingen gaven. Een voorbeeld: tijdens een les waarin de leerlingen een mal moesten ontwerpen voor een sculptuur lag de nadruk op grenzen opzoeken & verkennen, concentreren & volhouden, nauwkeurig waarnemen en visueel voorstellingsvermogen ontwikkelen. Bij een project marionet maken lag de nadruk op het cluster bekwaamheid ontwikkelen en visueel voorstellingsvermogen en expressievermogen.

De denkvaardigheden zijn gebaseerd op twee grondslagen. De eerste is de *arts learning triangle* (kunsteducatiedriehoek zoals geformuleerd in onderzoek dat uitgevoerd werd door Project Zero gedurende de jaren tachtig en begin jaren negentig – ArtsPROPEL) (Winner 1991; Winner & Simmons 1992). De theorie over kunsteducatie die daarin is opgesteld houdt in dat het maken de focus van kunst is. Er is een wisselwerking tussen het maken (productie) en twee andere aspecten: perceptie en reflectie. Tijdens het maken is de perceptie van de kunstenaar anders en daardoor werkt hij ook anders. Op een vergelijkbare manier reflecteert een kunstenaar anders als hij werkt en dat heeft weer tot gevolg dat hij op een andere wijze werkt. Reflectie en perceptie beïnvloeden elkaar bovendien ook – de kunstenaar denkt na over nieuwe ideeën, waardoor hij een frisse blik krijgt en vice versa. Deze driehoeksverhouding trekt en duwt als het ware aan het artistieke proces, een continue beweging in drie richtingen. Volgens PROPEL is deze wisselwerking de kern van kunsteducatie.

Toen we begonnen met het ordenen van de data van het Studio Thinking-project verwachtten we dat het beeldend onderwijs op de twee scholen deels zou bestaan uit maken, deels perceptie en deels reflectie. Maar met het vorderen van onze analyse bleek dat de vaardigheden, zoals die naar voren kwamen uit onze observaties van de docenten en onze gesprekken met hen, allemaal zowel maken als perceptie en reflectie bevatten. Een belangrijk kenmerk van elk van deze categorieën is dat ze zich allemaal concentreren op het vervaardigen, zelfs de theoretische categorieën, zoals begrip van de kunstwereld en reflectie. Bovendien hadden reflectie en perceptie een stevige plaats in die categorieën die juist het maken betreffen, zoals bekwaamheden ontwikkelen, grenzen opzoeken en verkennen.

Een tweede grondslag is de aanwezigheid van een denkhouding of -dispositie. Elke denkvaardigheid bestaat uit een bekwaamheid en de motivatie of geneigdheid die te gebruiken (Perkins, Jay & Tishman 1993; Perkins 1994). De notie van disposities komt naar voren in het werk van onder anderen David Perkins, Shari Tishman, Tina Grotzer en Ron Ritchhart, medewerkers van Project Zero. Het vloeit voort uit onderzoek naar mentale vaardigheden, waarbij werd ontdekt dat wanneer een kind wordt geleerd om goed te denken, denkvaardigheid alleen niet volstaat. Ondanks veel inspanningen en aantoonbaar succes in diverse leermethodes in denkvaardigheid bleken leerlingen in de praktijk niet beter te denken.

Het is te vergelijken met leren lezen. Wanneer een kind leert welke klanken en symbolen in een taal met elkaar corresponderen en de woorden kan ontcijferen zodat de betekenis van een zin, alinea, paragraaf, hoofdstuk en ten slotte roman duidelijk wordt, kun je zeggen dat het heeft leren lezen. Maar als dat kind nooit een boek aanraakt? Wanneer het kind niet

heeft geleerd om zijn leesvaardigheid in praktijk te brengen, is die vaardigheid niet veel waard. De vaardigheid is passief en alle tijd die eraan besteed is, is verspilde moeite. Maar als leren lezen niet alleen de vaardigheid omvat, maar ook de geneigdheid om die toe te passen wordt aangeleerd – zodat kinderen daadwerkelijk een boek gaan lezen – dan is dat een goede poging om die vaardigheid dynamisch en waardevol te maken.

Maar er is nog een derde aspect nodig om een vaardigheid werkelijk te kunnen gebruiken als betekenisvol middel en dat is het onderkennen van kansen. Om bij leesvaardigheid te blijven: als een kind met een grote vaardigheid nu eens niet beseft wanneer lezen zin heeft? Bijvoorbeeld wanneer twee betrouwbare bronnen elkaar tegenspreken, het kind geïnteresseerd is in een bepaald onderwerp of met overtuiging ergens over wil praten – dan zal het leesbereide kind deze uitdagingen als kansen beschouwen om zijn vaardigheden te gebruiken. Kortom: de vaardigheid is uitermate belangrijk, maar het is niet genoeg als het gaat om onderwijzen en leren.

De denkvaardigheden die naar voren kwamen bevatten niet alleen vervaardigen, perceptie en reflectie, maar ook de elementen van de denkdisposities. Kunstenaars moeten zich niet alleen technische vaardigheden eigen maken, maar ook de geneigdheid om dat te doen en ze moeten kunnen onderkennen wanneer zich een kans voordoet. Om hun begrip van de kunstwereld te vergroten wanneer ze aan het werk zijn moeten ze dus de bereidheid hebben daarover informatie te verzamelen door studie, bezoeken aan galerieën en musea en gesprekken met andere deskundigen op hun terrein – alle activiteiten die meer kennis van de kunstwereld oplevert. Hoewel de meeste mensen denken dat de bekwaamheid van een kunstenaar vooral bestaat uit techniek, hebben ze ook andere zoals voorstellingsvermogen, waarnemen, grenzen opzoeken & verkennen, reflectie, expressie en concentreren & volhouden.

Het aanleren van de denkvaardigheden houdt dus veel meer in dan de leerlingen die acht categorieën te leren herkennen. Het is in feite leerlingen leren te maken, te reflecteren en te beschouwen in acht denkvaardigheden, die allemaal zowel aanleg, bereidheid als onderkenning (3) bevatten – dus $3 \times 8 \times 3 = 72$ microkaders! Gelukkig staan deze 72 microkaders niet los van elkaar, maar zijn ze juist nauw met elkaar verbonden. Leerlingen kunnen door deze acht categorieën als kader te gebruiken met meer nuance en onderscheidingsvermogen kunst leren begrijpen. De vaardigheden kunnen docenten helpen om het leren van en over kunst te onderscheiden, beschrijven en beoordelen door wat leerlingen in alle ontwikkelingsniveaus zeggen, doen en maken en dat onder te brengen in deze acht categorieën.

WAT KAN DIE BENADERING OPLEVEREN?

—
Wanneer onderzoek wordt gebruikt voor de praktijk, wordt het spannend. Het kader van de Studio Habits of Mind (denkvaardigheden) kan door docenten worden toegepast op hun specifieke situatie. Hoe kan wat ze doen en denken over bepaalde boeiende, maar ook ingewikkelde, onderdelen van hun lespraktijk hierdoor veranderen? Deze verhouding – dus wat er gebeurt als het denkkader in praktijk wordt gebracht – beschouw ik als de echte waarde van het onderzoeken. Want als het denkkader de leerkrachten niet in staat stelt om hun werk beter te doen, is het waardeloos. Maar wanneer het kader met succes wordt toegepast door mensen die met kinderen en jongeren werken, is dat een bewijs voor de validiteit van het onderzoek.

Sinds in 2002 de eerste versies van het Studio Thinking-onderzoek verschenen, is het gebruikt door verschillende groepen en met uiteenlopende doelen. De eerste resultaten waren veelbelovend. Vier van deze projecten worden hieronder toegelicht.

KUNST ALS NIEUWE TAAL

Studio Thinking werd tot op heden het intensiefst toegepast in Alameda County in Californië, een provincie ten oosten van San Francisco met ongeveer anderhalf miljoen inwoners en achttien schooldistricten. Begin 1999 werd er een Alliance for Arts Learning Leadership opgericht, een samenwerkingsverband van vijf groepen belanghebbenden: docenten van basis- en voortgezet onderwijs, hoger beroepsonderwijs en universiteiten, ouders en maatschappelijke organisaties, kunstenaars en culturele instellingen, en financiers: fondsen en organisaties voor educatieve hervorming (www.artiseducation.org). Het doel van dit samenwerkingsverband was om kunst weer een centrale plaats te geven in het openbaar onderwijs; dit vanwege de verslechtering van kunsteducatie in die staat door de belastingmaatregelen vanaf het begin van de jaren tachtig van de twintigste eeuw.

In 2003 begonnen het departement voor onderwijs van Alameda County, het California College of the Arts en Project Zero een pilotproject, gefinancierd door het Department of Education. Vijf beeldende docenten kunst en vijftien docenten aan de middelbare school (groep dertienjarigen) werkten met twee projecten, Studio Thinking en Teaching for Understanding (Blythe & Associates 1998), om hun lessen te verbeteren. Bovendien gebruikten ze praktijken uit Making Learning Visible (Project Zero & Reggio Children 2001). We vroegen kunstvakdocenten om Studio Thinking te gebruiken om het leren van praktijkwerk van leerlingen beter te kunnen beoordelen; docenten in andere vakken

vroegen we om met alle drie de denkdisposities (zowel afzonderlijk als geïntegreerd) te werken (Perkins 1986, 1987) om zo te leren kunsteducatie te geven in algemene les-situaties.

Toen de pilot medio 2006 was afgerond, gaf het samenwerkingsverband de aanzet tot een vijf jaar durend project (in achttien schooldistricten), gefinancierd door het Department of Education, Ford Foundation, Hewlett Foundation en Haas Foundation. Dit is nu in gang gezet, met Studio Thinking als zwaartepunt. Drie districten fungeren als koplopers. Ze werken samen met culturele organisaties die ondersteuning bieden en zomercolleges geven om kunstvakdocenten op te leiden. Daarnaast zijn zes districten bezig met het invoeren van de eerste fasen van hun eigen kunsteducatiecurricula en nog eens negen districten maken plannen om kunsteducatie verder te ontwikkelen.

Het samenwerkingsverband vraagt ook aandacht voor kunst in de staat Californië zelf. De gouverneur (Arnold Schwarzenegger) van Californië heeft hierop gereageerd door budgetten toe te wijzen van maximaal 105 miljoen dollar per jaar voor verdere professionele ontwikkeling van kunsteducatie, samen met een eenmalige subsidie van vijfhonderd miljoen dollar waarmee districten kunsteducatieve vorming en lichamelijke opvoeding weer op scholen kunnen invoeren.

Louise Music is coördinator kunsteducatie van de provincie en een van de oprichters van het samenwerkingsverband. Zij beschouwt Studio Thinking als de lingua franca van het initiatief:

‘Door expliciet te maken welke denkwijzen nodig zijn bij kunst en welke structuren docenten nodig hebben bij het aanleren van die denkwijzen, levert Studio Thinking ons een soort steen van Rosetta. Daarmee kunnen we de mogelijkheden die kunst biedt vertalen naar diverse disciplines, voor diverse groepen en in allerlei contexten.’

In 2008 heeft het district San Leandro in Alameda de Studio-denkvaardigheden in het hele district ingevoerd. Chris Lim, hoofdinspecteur van het onderwijs, is een voorstander van onderwijs met aandacht voor culturele verschillen om de voorspelbare achterblijvende leerprestaties bij kinderen met een etnische achtergrond tegen te gaan. Ze heeft zich de afgelopen vijf jaar vooral geconcentreerd op projecten voor dit soort onderwijs. De ontwikkeling laat een stijgende lijn zien, maar, zo zegt ze, niet-blanke kinderen en kinderen die problemen hebben de taal te leren (recente immigranten en kinderen voor wie Engels de tweede taal is) scoren nog steeds ‘chronisch en voortdurend ver beneden de norm in de toetsen’. Lim probeert nu iets anders.

Ze heeft mij ingeschakeld bij de professionele ontwikkeling van het hele district, te beginnen met basisscholen en dan vooral met groep 4 omdat de kloof zich in die groep vooral openbaart.

Er is een subsidie voor drie jaar van het ministerie van Onderwijs van de VS en we hebben de vakdocenten in het basisonderwijs en de leerkrachten van groep 4 een scala aan bruikbare kaders aangereikt: Studio Thinking, Teaching for Understanding (Blythe & Associates 1998; Wiske 1998), documenten over leren (Project Zero & Reggio Children 2001) en Making Thinking Visible (Palmer, Perkins, Ritchhart & Tishman 2005; Ritchhart, Palmer, Church & Tishman 2006).

We begonnen met kunstboeken en -strips vanwege hun directe verband met de hedendaagse kunstwereld en omdat die snel en rechtstreeks kunnen worden gebruikt voor lees- en schrijfvaardigheid.

De leerkrachten in San Leandro begonnen in de herfst van 2008 met het opstellen van een vragenlijst voor hun actieonderzoek naar de effecten van het toepassen van kunst in taallessen voor laagpresterende kinderen uit groep 4. De kunstdocenten en leerkrachten van groep 4 begeleiden elkaar en wisselen gegevens uit over het gedrag en de voortgang van de leerlingen tijdens de lessen kunstzinnige vorming en de andere lessen. De boeken gaan heen en weer tussen de lesruimtes en die boeken beïnvloeden spreken, luisteren, lezen en schrijven. Er is een kleine, afgeschermdede website waarop docenten hun pogingen, samenwerking en vragen kwijt kunnen en waar ze werkstukken, opgaven en voortgangsrapporten op kunnen zetten. Via de site kunnen ze hun eigen inspanningen en die van anderen becommentariëren en hun vraagstelling, keuzes en beslissingen bijstellen. Ze zijn enthousiast over het werk, over de eerste vorderingen van de kinderen en over de samenwerking. En dit is nog maar het begin – er is nog een lange weg te gaan.

PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Docenten in opleiding

Aan het Massachusetts College of Art and Design geef ik een twaalf weken durende praktijkvoorbereidende cursus, waarin studenten kunstlessen van tweeënehalf uur per les opstellen en gedeeltelijk geven. Studenten mogen pas als stagiaire op een school werken als ze deze cursus hebben gedaan.

Hier kan ik de studenten overtuigen van het belang om de vorderingen en groei van de leerlingen voorop te stellen in alles wat met het lesgeven te maken heeft: het voorbereiden, uitdenken en indelen van de lessen, de beslissingen die een docent tijdens het lesgeven neemt, het creëren van een ondersteunende en stimulerende omgeving voor collega's en studenten en de gewoonte aanleren om onderwijsmethododes regelmatig onder de loep te nemen en bij te stellen. Er zijn twee belangrijke hulpmiddelen:

de Studio-denkvaardigheden is daar een van (de andere is *Teaching for Understanding Framework*, Blythe & Associates 1998).

In de afgelopen tien jaar heb ik regelmatig het advies gekregen van mededocenten om bij mijn instructie de docenten niet te bedelven onder te veel informatie – te veel kaders, te veel intenties, te veel menugangen. Toch kan ik de verleiding niet weerstaan om ze het hele menu met alle mogelijkheden voor te schotelen, zodat iedereen kan kiezen hoe hij of zij aan deze complexe onderneming wil beginnen. Er is geen vaste instructievolgorde om studenten te leren denkkaders te gebruiken en docenten doceren op evenveel manieren als studenten. Competentie kan op vele manieren bereikt worden en de gouden tip is voor iedereen weer anders. Als zulke voorwaarden ontbreken, is het belangrijk dat iedereen het volledige keuzemenu ter beschikking heeft en zijn eigen weg kan vinden.

Ik heb me in deze cursus niet ingehouden. In de eerste vier weken, nog voordat de lessen beginnen, overstelp ik de studenten met wat wij 'de tsunami' noemen. Ze moeten zich inlezen in *Studio Thinking* (Hetland et al. 2007), *Teaching for Understanding Guide* (Blythe & Associates 1998) en *Skillful Teacher* (1997) van Saphier en Gower, en een opzet maken. Het is natuurlijk onbegonnen werk voor een aankomende docent om zich dit allemaal eigen te maken in vier weken tijd, zelfs nog voordat ze ooit een leerling hebben gezien of hebben geprobeerd om orde te houden. Ik zeg mijn studenten dat het allemaal wat veel is en dat ze het gewoon over zich heen moeten laten komen en zich moeten vastklampen aan wat ze maar kunnen grijpen. Het doel is uiteindelijk om in deze rivier te zwemmen, maar voorlopig hoeven ze alleen maar te blijven drijven. Ik verzeker ze ook dat ze ten slotte zullen leren hoe ze koers moeten houden temidden van alle uitdagingen en met gebruik van alle hulpmiddelen.

Tijdens mijn cursus leren ze dat de vaardigheden kunnen bijdragen aan een beter begrip van kunsteducatie en ze leren om contacten op te bouwen, professioneel samen te werken en de leiding van een groep te kunnen nemen. Ze leren ook hoe waardevol het is om fouten te maken, daarover na te denken en te praten met collega's die ze vertrouwen en die hen steunen (dat is onderdeel van de denkvaardigheid grenzen opzoeken & verkennen). Ze ervaren dat lesgeven en leren op elkaar inwerken en dat kunst ongekeerde mogelijkheden biedt voor engagement, verdieping en ontwikkeling. Ze leren dat Studio Thinking hun ontwikkeling als docent bevordert, als ze leren hun handelingen te beoordelen vanuit de acht categorieën.

Leidinggeven is natuurlijk ook belangrijk voor aankomende docenten, maar het Studio Thinking-kader helpt studenten hun carrière meteen goed te beginnen: door ze lesgeven te laten ervaren als een creatieve onderneming, verankerd in wat ze op de leerlingen

moeten overbrengen. Hier beginnen ze daaraan bij te dragen, elk op hun eigen wijze, individueel en met anderen.

Young Professionals

Studio Thinking heeft ook succes bij jonge docenten die al een paar jaar leservaring hebben of voor ervaren docenten uit andere vakgebieden die voor het eerst met kunst-educatie te maken krijgen. Studio Thinking kan op twee manieren bruikbaar zijn: de instructies bieden een eenvoudige van stap-voor-stapmethode voor docenten. Met de denkvaardigheden kunnen docenten duidelijk maken wat ze willen overbrengen. Het kader kan ook nuttig zijn als didactisch instrument om een duidelijker beeld te krijgen van wat er in een klas gebeurt en om de ontwikkeling van leerlingen beter onderbouwd te beoordelen.

Beginnende kunstvakdocenten analyseerden hun eigen lessen met behulp van de vaardigheden. Ze pasten hun lessen aan, zodat ze de leerlingen niet alleen technieken leerden, maar ze kunst ook gingen zien als een complex van opvattingen, van hedendaagse kunstuitingen en als een domein waar betekenis (expressie), verbeelding (voorstelling) en ontdekkingen (grenzen opzoeken & verkennen) ontstaan.

Voor ervaren docenten die voor het eerst iets op het gebied van kunst doceerden, leek Studio Thinking wel een reddingsboei. Ze kunnen op weinig terugvallen behalve op het aanleren van techniek – en ook daarin zijn ze amper of niet bekwaam. Iemand die literatuurlles gaf zei over Studio Thinking: ‘Sommige elementen zijn erg nuttig, omdat ze verschillende manieren aanreiken om tijd in te delen. Het was een openbaring voor me dat ik mijn lessen kan indelen door te bedenken wanneer ik praat en wanneer de leerlingen aan het werk zijn. Dat werkt erg goed.’

Ervaren docenten

Veel ervaren docenten onderkenden dat Studio Thinking een hulpmiddel kan zijn voor leerlingen bij het ontwikkelen van hun denkprocessen en voor henzelf om te leren reflecteren op hun lesgeven. Anderen waren sceptisch. Een docent zei aanvankelijk dat de Studio Habits bevestigden wat zij al deed, maar dat ze niet inzag hoe ze haar zouden kunnen helpen bij het lesgeven. ‘Het is misschien een manier om ideeën te structureren, maar niets wat we niet altijd al deden.’ Toen ze het toch gebruikte, merkte ze echter dat het kader haar hielp om met haar leerlingen te praten over wat belangrijk was en dat haar leerlingen met meer diepgang en beter geïnformeerd over kunstwerken leerden praten. In de loop van de tijd hebben alle ervaren docenten die Studio Thinking gebruikten evenveel waardering getoond als docenten met minder ervaring. Deze groep

kon onder woorden brengen wat voor hen goed werkte: ze wisten duidelijker welke lesonderdelen ze wilden ontwikkelen en, zeker niet onbelangrijk, ze waren in staat om op hun leerlingen over te brengen wat ze belangrijk vonden, in eenvoudige taal die hun bedoeling zo goed mogelijk weergaf, waardoor een betere beoordeling mogelijk was.

BEOORDELEN VAN LEREN

De Studio denkvaardigheden kunnen een grote bijdrage leveren aan de beoordeling van kunsteducatie. Docenten met wie wij werkten hebben allerlei systemen bedacht om vorderingen bij te houden: aantekeningen, foto's, de manier waarop portfolio's met werk van leerlingen worden opgebouwd, bijgewerkt en becommentarieerd, en evaluaties waarbij leerlingen steeds vaker elkaars werk bekijken en beoordelen. Ik ben ook vaardigheden gaan toepassen om de voortgang te beoordelen van kunststudenten in het hoger onderwijs. Onlangs ben ik een pilotstudy begonnen naar het werk van leerlingen, gebaseerd op mijn indrukken van het werk en de beoordelingen die ze kregen in hun laatste semester.

Uit onze analyses van het Studio Thinking-project gebruikte ik vier zogenoemde groei-continua (Sheridan & Hetland 2007).

Continuüm 1: gescheiden tot geïntegreerd hanteren van kennis – van slechts een concept per keer tot samenhangende concepten in hun context kunnen gebruiken.

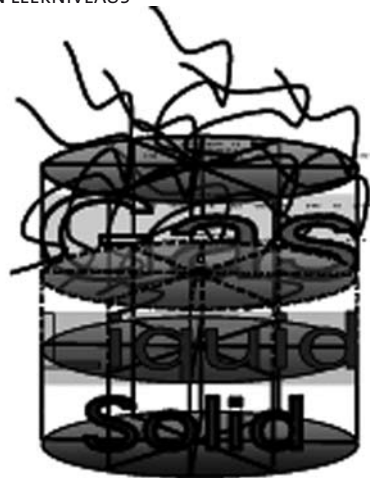
Continuüm 2: rigide tot flexibele denkwijzen – denken beschouwen als formele regels die gevolgd moeten worden, zoals bij een recept, tot het beschouwen van denken als vloeiende, aanpasbare processen waarmee men betekenis kan genereren, conclusies trekken en opvattingen interpreteren.

Continuüm 3: afhankelijk tot autonoom bepalen van kwaliteit – van het beschouwen van de docent/expert als enige die kwaliteit bepaalt tot iemand die zichzelf of de kunstenaar ziet als degene die verantwoordelijk is voor de beslissingen die de kwaliteit van zijn/haar werk of dat van anderen bepaalt.

Continuüm 4: door anderen aangezet tot uitvoeren (bijvoorbeeld door een opdracht) tot gemotiveerd door zichzelf of doelen uit het veld – van 'ik doe dit omdat jij zegt dat dat moet' tot 'ik doe dit omdat ik iets probeer te begrijpen dat voor mijzelf van belang is of voor het terrein van kunstenaars'.

FIGUUR 1_EEN METAFOOR VOOR DE BESCHRIJVING VAN LEERNIVEAUS

geïntegreerd flexibel autonoom zelf/velddoelen



De lagere niveaus bij deze continua zijn het equivalent van de vaste toestand van materie – kennis, denken, beoordelen en iets maken worden benaderd op een enkelvoudige (separate), systematische (rigide), onderworpen (afhankelijke) en externe manier (aangezet door anderen). De middenniveaus bij deze continua kunnen worden vergeleken met de vloeibare toestand. De grenzen tussen ideeën worden doordringbaar en er is uitwisseling – categorieën functioneren als clusters, het denken is vloeiender, het oordelen ontvankelijker en de motivatie meer intern afgestemd. Op de hoogste niveaus lijkt het proces meer op een gas: grenzen zijn zo doordringbaar dat ze vrijwel onzichtbaar zijn en expertise is stilzwijgend, bijna onbewust. Onderscheid tussen categorieën bestaat vrijwel niet meer in de praktijk, ideeën bewegen zich in verbanden die geïntegreerd, interactief en spontaan reageren; verbanden worden flexibel en ontvankelijk benaderd, intuïtief en intersubjectief beoordeeld en de motivatie is persoonlijk en gericht op praktijkdoelen.

Het gebruik van deze metafoer om het werk van studenten te beoordelen in deze pilot was veelbelovend omdat ze deze goed konden begrijpen. Bovendien kon ik met deze indeling structuren identificeren die ik anders niet zou hebben gezien of die moeilijk over te brengen waren. Een grote diversiteit aan persoonlijke benaderingen, denkwijzen en ontwikkelingen konden goed in het format worden geplaatst. Het systeem was echter niet geschikt voor een kwantitatieve beoordeling; in dit stadium kon uit de resultaten van de studie geen gemiddelde cijferwaarde worden berekend. Maar voorlopig is

deze vergelijking nuttig voor een eerste diagnose en afgeleide beoordeling, niet voor een samenvattende, cijfermatige kwalitatieve beoordeling. Mijn collega's en ik werken eraan om onze beoordelingen met gebruik van deze continua om te zetten, zodat we onze oordelen kunnen kwantificeren en *interrater reliabilities* kunnen beoordelen.

MECHANISMEN VAN TRANSFER

Cognitieve transfer is een complex en prikkelend vraagstuk. Naar aanleiding van de resultaten van onze REAP-meta-analyse (Winner & Hetland 2000) zei David Perkins: 'Het is belangrijk om van een afstand naar de uitkomsten te kijken [dat er geen sprake is van transfers] en ons af te vragen of dit nu einde verhaal betekent ... Sommigen zouden zeggen dat er nooit een begin is geweest' (Perkins 2001, p. 117).

De Studio denkvaardigheden bieden de mogelijkheid om theoretische mechanismen van transfer van leren van kunst op andere vakgebieden te bestuderen. We kregen onlangs subsidie van de National Science Foundation om te onderzoeken of en in welke mate voorstellingsvermogen, een vaardigheid die wordt geleerd in beeldende lessen, het vermogen tot visualiseren beïnvloedt die voor wiskunde nodig is (Goldsmith, Hetland & Winner 2008). De aanleiding voor dit onderzoek is dat jongeren in de steden niet voldoende doorstromen naar de hogere opleidingen voor wiskunde en natuurwetenschappen, misschien doordat hun vermogen om te visualiseren onvoldoende is. Visualisatie is nodig om in deze vakken goed te presteren, maar daaraan wordt niet automatisch aandacht besteed tijdens de lessen wiskunde en natuurwetenschappen. Visualisatie (de vaardigheid voorstellingsvermogen) heeft wel een grote plaats in beeldend onderwijs. Onze hypothese was dat een gedegen onderwijsprogramma in de beeldende kunst kan leiden tot betere prestaties bij wiskunde en natuurwetenschappen in de hogere klassen, hetzij doordat de leerlingen de vaardigheden leerden in de beeldende lessen, hetzij doordat hun ervaring met verwante visualisatievaardigheden in de beeldende vakken het lesgeven erin vereenvoudigde.

We zetten een longitudinaal onderzoek van twee jaar op. We onderzochten vijf groepen middelbareschoolleerlingen die aan het begin van het onderzoek veertien jaar waren.

Groep 1: Intensief beeldend onderwijs, naschools (negen uur per week).

Groep 2: Intensief beeldend onderwijs, voortgezet onderwijs (negen uur per week).

Groep 3: Intensieve dramalessen, voortgezet onderwijs (negen uur per week).

Groep 4: Naschools programma met squash en leerondersteuning (negen uur per week).

Groep 5: Controlegroep van vrienden (zonder formele, specifieke, langdurige taken op een bepaald vakgebied).

Dit is het eerste jaar van ons onderzoek. We zijn methoden aan het bedenken om de effecten te meten van het vermogen tot visualiseren in wiskunde (items opstellen in samenwerking met wiskundedocenten en met gebruik van elementen uit gestandaardiseerde toetsen, PISA, NAEP en TIMSS) en van vermogen tot verbeelden in de beeldende vakken (items opstellen in samenwerking met kunstenaars en kunstdocenten). De items in de toetsen worden grotendeels gegroepeerd, maar we maken ook een aantal aparte items, waarbij we de leerlingen vragen om hardop te denken. Zo kunnen we bestuderen hoe leerlingen een probleem oplossen en hun aanleg om te leren. We willen ook redeneren, vocabulaire en empathie toetsen om inzicht te krijgen in de mate waarin de groepen algemene en specifieke vaardigheden verwerven.

Met deze opzet kunnen we allerlei analyses uitvoeren en een scala aan hypotheses toetsen.

1. Zijn er verschillen tussen de groepen?
2. Veranderen de prestaties van de groepen bij verschil in tempo?
3. Is er een verband tussen leren verbeelden bij beeldende lessen en leren visualiseren bij wiskunde?
4. Bevordert het leren verbeelden bij beeldende lessen de leerprestaties bij wiskunde?
5. Leren leerlingen die een beeldend vak volgen sneller bij wiskunde als dat vak op een visuele manier wordt gedoceerd?

Leerlingen die anders niet over voldoende vaardigheden beschikken, zouden wellicht door gedegen lessen in beeldende vakken gelijke kansen kunnen krijgen in het voortgezet onderwijs bij wiskunde en natuurwetenschappen.

Op een vergelijkbare manier kunnen de Studio denkvaardigheden een bijdrage leveren aan onderzoek naar taalontwikkeling onder bepaalde groepen door middel van kunst-educatie (bijvoorbeeld reflecteren: vraag en uitleg kan helpen bij het leren denken, spreken, lezen en schrijven; concentreren & volhouden: kan stimuleren tot leerprestaties in het algemeen).

Docenten van andere vakken dan kunstvakken die deelnamen aan de projecten in Alameda County, gebruiken nu vaker bewust kunst in hun lessen en passen de vaardigheden toe. Het project van kunstdocent Todd Elkin is een mooi voorbeeld van de mogelijke koppeling van beeldende kunst en geschiedenis (Todd Elkin, in: *Do-It-Yourself Homeless Shelters*, Boix Mansilla, uitgave in voorbereiding). De leerlingen dachten na over het doel en uiterlijk van een schuilplaats (begrip van de kunstwereld; reflecteren: vraag en uitleg). Ze werkten met bouw materiaal dat afkomstig was uit afvalcontainers (bekwaamheid ontwikkelen, grenzen opzoeken & verkennen). Ze ontwierpen en bouwden een schuilplaats voor tenminste een persoon (voorstellingsvermogen, bekwaam-

heid ontwikkelen, reflecteren: vraag en uitleg, evaluatie en concentreren & volhouden) en mochten het ten slotte naar eigen inzicht en smaak decoreren (expressievermogen, reflecteren, evalueren, concentreren & volhouden). Hierdoor beseften ze eens te meer hoe groot het daklozenprobleem is en hoe belangrijk het is dat er iets gebeurt om dit sociale probleem in eigen land en wereldwijd op te lossen. Ter ondersteuning van creatief denken kon deze docent met de denkvaardigheden de klas begrip voor de betrokkenheid van de hedendaagse kunstwereld bij sociale kwesties en acties bijbrengen, artistiek voorstellingsvermogen en grenzen opzoeken & verkennen, terwijl de bekwaamheid werd aangeleerd, het vermogen tot concentreren & volhouden, tot reflecteren en kwaliteitscriteria opstellen.

ONDERZOEK NAAR DE KWALITEIT IN KUNSTEDUCATIE

—
Eind 2005 begon Project Zero met een onderzoek (Seidel, Tishman, Winner, Hetland & Palmer, uitgave in voorbereiding), bekostigd door de Wallace Foundation naar kwaliteit in kunsteducatie. We onderzochten drie soorten bronnen:

1. literatuurstudies om te bepalen wat in het veld wordt gezien als eigenschap die kwaliteit bepaalt;
2. interviews met diverse experts uit het veld, voorgedragen door vakgenoten, om de conclusies uit het literatuuronderzoek tegen af te zetten;
3. casestudy's op verschillende locaties (verschillend in geografische ligging, kunstvorm, ontwikkelingsniveau, op scholen en daarbuiten).

De organisaties die we onderzochten werken in de praktijk en ze konden van daaruit omschrijven hoe zij streven naar kwaliteit in hun kunsteducatie.

In de afgelopen vijfentwintig jaar is er in de VS veel gedaan om de kwaliteit van kunsteducatie te vergroten. Er zijn richtlijnen en leerplannen opgesteld, zowel landelijk als door de verschillende staten en er is gewerkt aan toetsing, evaluatie van lesprogramma's en vakinhoudelijke ontwikkeling. Toch wilden wij het onderwerp kwaliteit eens van een andere kant benaderen, met het doel onderwijzenden en organisaties te helpen hun kwaliteit te verbeteren. We noemden deze aanpak een 'ervaringsperspectief'. In veel opzichten lijkt deze aanpak op die van Studio Thinking: we werkten met experts uit het veld, zowel in praktische als theoretische contexten, groepeerden de gegevens in categorieën, overlegden met het onderzoeksteam over besluiten en interpretaties en kwamen uiteindelijk met denkkaders waarmee docenten en organisaties hun kwaliteit onder de loep konden nemen. Ook hier is het resultaat van het onderzoek geen conclu-

sie de we hebben getoetst en geverifieerd. Het is eerder een theoretisch kader waarmee het veld zelf onderzoek kan doen naar kwaliteit.

Er zijn drie kaders voor kwaliteitsbeoordeling vastgesteld.

- A. We constateerden dat er zeven doelen van kunsteducatie zijn die breed worden gedeeld:
1. brede disposities en vaardigheden aanleren, vooral het vermogen om creatief te denken en verbanden te leggen;
 2. kunstzinnige vaardigheden en technieken aanleren, maar deze behoren niet op de eerste plaats te staan;
 3. esthetische waarneming ontwikkelen;
 4. de wil om de wereld te begrijpen aanwakkeren;
 5. leerlingen in staat stellen om in aanraking te komen met de maatschappij en met maatschappelijke en sociale kwesties;
 6. leerlingen een podium bieden waarop ze zich kunnen uiten;
 7. leerlingen helpen bij hun individuele ontwikkeling.
- B. We hebben vier 'lenzen' gevonden en vastgesteld welke kwaliteitsaspecten hierdoor kunnen worden gezien:
1. leren (leerlingen leren betrokkenheid, betekenisvolle ervaringen door kunstwerken te maken of te bekijken, emotionele openheid en eerlijkheid, experimenteren, ontdekken, onderzoeken, verantwoordelijkheid);
 2. pedagogiek (authenticiteit, artistieke processen vormgeven, onderzoeken, vaardigheden, participeren in het leren, lessen relevant maken en verbanden leggen met bestaande kennis, doelbewustheid, flexibiliteit en transparantie);
 3. groepsdynamiek (respect en vertrouwen bij alle deelnemers, samen met geloof in wat leerlingen kunnen, open communicatie en samenwerking);
 4. omgeving (functionele en esthetische ruimte en materialen, kunst neemt een centrale plaats in de fysieke omgeving in, voldoende tijd voor authentiek artistiek werk).
- C. We hebben drie beslissingsniveaus vastgesteld die de kwaliteit van kunsteducatie beïnvloeden:
1. kunstenaars/docenten en leerlingen in de klas;
 2. personen of organisatie buiten de schools (bijvoorbeeld educatief medewerkers);
 3. beslissers ver van de klas (de beleidsmakers en financiers die misschien wel nooit een voet zetten in een ruimte waar kunsteducatie wordt gegeven).

Met behulp van dit denkkader of de ‘lenzen’ kan het veld gerichter praten en oordelen over kwaliteit. Onderzoekers hebben zoveel energie en deskundigheid gevonden dat te verwachten valt dat er veel meer aandacht aan kwaliteit zal worden besteed, zowel door uitvoerenden als door organisaties en onderzoekers. Dat levert alleen maar voordeel op.

HET SPOOR VERDER VOLGEN

–
Het is duidelijk dat de richting van deze onderzoeken en de verbanden ertussen niet eenvoudig zijn en ook niet lineair. Er is geen sprake van een specifieke onderzoeksvraag die in een bepaalde periode is bestudeerd en er zijn geen replicatieonderzoeken uitgevoerd. Twee onderzoeken (REAP en het onderzoek naar overdracht van visualisatie) zijn kwantitatief en opgezet om bewerkte resultaten cijfermatig te kunnen presenteren; de andere onderzoeken (Studio Thinking en Qualities of Quality) ontwikkelen een theorie op basis van gegronde analyses. Welke conclusies zijn er wel te trekken over hoe onderzoek aanleiding vormt voor een volgend onderzoek? Hoe kunnen we concluderen wat betrouwbaar onderzoek is en hoe onderzoek praktijk en beleid beïnvloedt? Daarvoor gaan we terug naar de doelen aan het begin van dit artikel: zijn er samenhangen tussen deze onderzoeken, tussen de onderzoeken en diverse praktijksituaties en tussen deze onderzoeken en studies van anderen, in het verleden en in de toekomst?

SAMENHANG: WISSELWERKING EN BEÏNVLOEDING

REAP (Reviewing Education and the Arts Project) gaf rechtstreeks aanleiding tot het Studio Thinking-project. Uit de meta-analyses van REAP bleek dat er een extra stap nodig was voordat kon worden geconcludeerd dat de overdracht van kunsteducatie betrouwbaar kon worden aangetoond in een omvangrijk samenhangend geheel. Er moest eerst in kaart worden gebracht wat kunsteducatie precies aanleert.

Studio Thinking gaf rechtstreeks aanleiding tot het onderzoek naar transfer bij visualisatie: het reikte een theorie aan die kon worden onderzocht als verklarende hypothese. Voorstellingsvermogen is een onlosmakelijk onderdeel van beeldende lessen, net als visualiseren bij wiskunde. Studio Thinking heeft onze aanpak van het kwaliteitsonderzoek, Qualities of Quality, onbewust beïnvloed. We hebben daarvoor een vergelijkbare methode ontwikkeld. Met de data die we hebben verzameld kunnen we een denkkader opzetten dat zijn nut en waarde nog moet bewijzen als mensen in het veld ermee aan het werk gaan – door het te gebruiken bij het plannen, doceren en evalueren van de

kwaliteit van hun lessen. Het *Qualities of Quality*-onderzoek bevat verwijzingen naar zowel REAP als Studio Thinking. Samen met vele andere inspanningen uit het veld dragen ze bij tot een grondslag voor het denken over kwaliteit in kunsteducatie.

SAMENHANG TUSSEN ONDERZOEKEN EN PRAKTIJK

Het REAP-onderzoek stelde bepaalde claims uit het veld ter discussie, wat door sommigen als bedreiging werd ervaren. Tegelijkertijd ervoeren veel kunstvakdocenten het onderzoek als een geruststelling, omdat de uitkomst bevestigde dat het in het onderwijs om kunst zelf moet gaan en niet om bepaalde neveneffecten van kunstprogramma's. Studio Thinking is een onderbouwing van wat er in het veld gebeurt en wordt breed toegepast als hulpmiddel bij het plannen en beoordelen van lessen, het volgen van vorderingen tijdens de lessen en bij het evalueren van portfolio's en kunstwerken van leerlingen. Ook op andere terreinen wordt Studio Thinking toegepast, bijvoorbeeld door de met overheidssteun opgerichte Batuta Foundation in Colombia (www.fundacionbatuta.org/SOBREBATUTA/ENGLISH/tabid/70/Default.aspx). Daar worden de *ocho hábitos* gebruikt, de acht vaardigheden, voor professionele ontwikkeling van docenten aan de meer dan honderd muziekoopleidingen in het land (bron: Matthew Hazelwood, privécorrespondentie). Ook het California College of the Arts heeft een afstudeerprogramma dat is gebaseerd op de acht denkvaardigheden (en op denkkaders uit Project Zero, zoals leren begrijpen en visueel denken). Het onderzoek *Qualities of Quality* is nog niet gepubliceerd, maar ook daarvan gaat al invloed uit op het veld – deelnemers aan symposia waren vol enthousiasme om het plan te gebruiken bij hun streven naar kwaliteitsverbetering. Het onderzoek leidt ertoe dat het begrip kwaliteit in de kunsteducatie nieuwe invulling krijgt, zodat het niet alleen bestaat uit kwantificeerbare, meetbare resultaten, maar dat ook het beoordelen van ervaringen met kinderen en met leren wordt meegenomen. Het onderzoek naar de transfer van visualisatie staat nog in de kinderschoenen, maar ook dit stimuleert kunstvakdocenten en wiskundedocenten al om anders te kijken naar hun lesinhoud, naar hoe ze kunnen meten wat de leerlingen leren en hoe verschillende disciplines elkaar kunnen beïnvloeden.

SAMENHANG TUSSEN DEZE EN ANDERE ONDERZOEKEN

REAP heeft bijgedragen tot een nieuwe kijk op de resultaten van kunsteducatie, zoals bijvoorbeeld blijkt uit verzoeken om onderzoeksvoorstellen van het Department of Education. Het Studio Thinking-kader werd gebruikt in een onderzoek door het Boston Ballet, het dient als uitgangspunt voor de discussie tussen organisaties voor gemeenschapskunst onder leiding van het Perpich Center in Minnesota en, zo hoorde ik onlangs

van verschillende kanten, in New York is een begin gemaakt met enkele projecten die door de federale overheid worden gefinancierd (onder andere kunstprogramma's van Studio in the Schools en van de New Yorkse raad voor cultuur). Het Qualities of Quality-onderzoek en het onderzoek naar overdracht van visualisatie verkeren nog in een te vroeg stadium om te kunnen bepalen of ze invloed op andere onderzoeken hebben. De wegen van het onderzoek gaan steeds weer uiteen en kruisen elkaar en andere praktijkgebieden in de kunsteducatie. Ik hoop dat deze gedetailleerde casestudy van vier onderzoeksgebieden iets duidelijk maakt van de complexe, steeds veranderende bijdrage die onderzoek kan leveren aan betere praktijk en beter beleid. Dit is geen snelle ontwikkeling en er kan ook niet altijd een direct verband worden aangetoond, zoals dat met replicatieonderzoeken op andere gebieden wel gebeurt. Het zijn juist die onderlinge verbanden tussen de verschillende onderzoeksprogramma's – en de banden met de praktijk en andere onderzoeksgebieden – die in de loop van de tijd zorgen voor beter praktisch en theoretisch begrip. Met kleine, moeizame stappen gaan we voorwaarts met de snelheid van een gletsjer naar het doel: beter onderwijs voor onze kinderen. Ze verdienen het.

Dr. Lois Hetland

Lois Hetland is pedagoog. Zij doceert aan het Massachusetts College of Art and Design en is onderzoeker bij Project Zero van de Harvard Graduate School of Education.

DANK

—
De beschrijving van het onderzoek in dit artikel is van de hand van verschillende auteurs; delen ervan zijn eerder in andere publicaties verschenen. Bij citaten in de tekst staan bronverwijzingen. Ellen Winner is medeauteur van het Reviewing Education and the Arts-onderzoek. Ellen Winner, Shirley Veenema en Kimberly N. Sheridan zijn de medeauteurs van het Studio Thinking-kader. Steve Seidel, Shari Tishman, Ellen Winner en Patricia Palmer zijn de medeauteurs van het Qualities of Quality-project.

Wij bedanken de organisaties die ons onderzoek financieel hebben ondersteund: de Bryant Family Foundation (REAP), de J. Paul Getty Trust (Studio Thinking), de Ahmanson Foundation (Studio Thinking), het Amerikaanse ministerie van Onderwijs (Studio Thinking), de Wallace Foundation (Qualities of Quality) en de Arts Education Partnership (Qualities of Quality).

LITERATUUR

Blythe, T. & Associates (1998). *The Teaching for Understanding Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Burger, K. & Winner, E. (2000). *Instruction in Visual Art: Can it Help Children Learn to Read?* *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 277-293.

Butzlaff, R. (2000). *Can music be used to teach reading?* *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 167-178.

Catterall, J. (2002). *The Arts and the Transfer of Learning*. In R. Deasy (Ed.), *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (pp. 151-159). Washington, DC: Arts Education Partnership.

Elkin, T. (manuscript in preparation). *Do-it-yourself homeless shelters unit*. In V. Boix Mansilla (Ed.), *The Dimensions of Understanding Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Goldsmith, L., Hetland, L. & Winner, E. (2008). *Can visual arts learning promote geometric reasoning: A transfer study*. Proposal to the National Science Foundation, Empirical Frontier proposal, Category 2: Cognitive processes underlying STEM learning/teaching.

Harland, J., Kinder, K., Haynes, J. & Schagen, I. (1998). *The effects and effectiveness of arts education in schools. Interim Report 1*. Slough: NFER.

Hetland, L. (2000a). *Listening to music enhances spatial-temporal reasoning: Evidence for the 'Mozart effect'*. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 105-148.

Hetland, L. (2000b). *Learning to make music enhances spatial reasoning*. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 179-238.

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K. (2007). *Studio Thinking: The Real Benefits of Visual Arts Education*. New York: Teachers College.

Keinanen, M., Hetland, L. & Winner, E. (2000). *Teaching cognitive skill through dance: Evidence for near but not far transfer*. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 295-306.

Moga, E., Burger, K., Hetland, L. & Winner, E. (2000). *Does Studying the Arts Engender Creative Thinking? Evidence for Near but Not Far Transfer*. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 91-104.

The National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education*.

Palmer, P., Perkins, D., Ritchhart, R. & Tishman, S. (2006). *Visible Thinking*. Accessed October 31, 2008 at <http://www.pz.harvard.edu/vt/index.html>

Perkins, D. (1983). *The mind's best work*. Cambridge: Harvard University Press.

Perkins, D.N. (1986). *Thinking frames*. *Educational Leadership*, 43(8), 4-10.

- Perkins, D.N.** (1987). Thinking frames: An integrative perspective on teaching cognitive skills. In J.B. Baron & R.J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 41–61). New York: W.H. Freeman.
- Perkins, D.** (1994). *The intelligent eye: learning to think by looking at art*. Los Angeles: J. Paul Getty.
- Perkins, D.** (2001). Embracing Babel: The prospects of instrumental uses of the arts for education. In E. Winner & L. Hetland (Eds.), *Beyond the soundbite: Arts education and academic outcomes* (pp. 117-124). Los Angeles: J. Paul Getty Trust.
- Perkins, D.N., Jay, E. & Tishman, S.** (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1-21.
- Podlozny, A.** (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 239-275.
- Project Zero & Reggio Children** (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M. & Tishman, S.** (2006). *Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom*. Paper presented at the AERA National Convention.
- Rosenthal, R.** (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Rosenthal, R. & Rosnow, R. L.** (1985). *Contrast analysis: Focused comparisons in the analysis of variance*. Cambridge: Cambridge University.
- Rosenthal, R. & Rosnow, R. L.** (1991). *Essentials of behavioral research: Methods and data analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Saphier, J. & Gower, R.** (1997). *The skillful teacher: Building your teaching skills*. Boston, MA: Research for Better Teaching.
- Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L. & Palmer, P.** (manuscript in preparation). *The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education*. Washington, DC: Arts Education Partnerships.
- Sheridan, K. & Hetland, L.** (2007). *Looking for mind in student work: Assessing development of the Studio Habits of Mind*. Symposium conducted at the annual meeting of the National Art Education Association, March 14 – 18, New York City, New York.
- US Department of Education** (2003). Office of Innovation and Improvement—Professional Development for Arts Educators; Notice Inviting Applications for New Awards. *Federal Register*, 68(95), Doc. 03-12284, 26951-26954.
- Vaughan, K.** (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 149-166.
- Winner, E. (Ed.)** (1991). *Arts PROPEL: An introductory handbook*. Cambridge, MA: Project Zero at the Harvard Graduate School of Education and Educational Testing Service.

Winner, E. & Cooper, M. (2000). Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 11-75.

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

Winner, E. & Hetland, L. (Eds.) (2001). *Proceedings from 'Beyond the soundbite: What the research actually shows about arts education and academic outcomes.'* Los Angeles: J. Paul Getty Trust.

Winner, E. & Simmons, S. (Eds.) (1992). *Arts PROPEL: A handbook for visual arts.* Cambridge, MA: Project Zero at the Harvard Graduate School of Education and Educational Testing Service.

Wiske, M.S. (Ed.) (1998). *Teaching for Understanding: A Practical Framework.* San Francisco: Jossey-Bass.

VERSCHENEN 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 denkbelden 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.
18. *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief.* In januari 2007 werd in Parijs het internationale symposium *Evaluating the impact of arts and cultural education* gehouden. Centraal op het symposium stonden programma-evaluaties en transfer van leereffecten van kunsteducatie. In dit nummer een algemeen overzicht van evaluatieonderzoek in de beeldende vorming en drie verslagen van evaluatieonderzoeken die op het symposium zijn gepresenteerd.
In het overzicht worden verschillende vormen van evaluatie van curricula en programma's besproken en transfer, het gebruik van door kunsteducatie verworven kennis en vaardigheden in andere leergebieden en situaties geëvalueerd. Twee artikelen gaan over Britse onderzoeken naar samenwerkingsprojecten tussen scholen en culturele organisaties. In het ene onderzoek is de conclusie dat de meest overtuigende effecten op het gebied van de kunsten zelf worden bereikt; de conclusie in een ander onderzoek is optimistischer over transfer naar persoonlijke en sociale vaardigheden. Voorts een artikel over Amerikaans onderzoek naar een programma dat leerkrachten helpt verband te leggen tussen kunstwerken en het leerplan en het gebruik van kunst om het denken van leerlingen te ontwikkelen.
19. *Vlaams onderzoek naar cultuureducatie.* Op 22 juni 2007 vond de eerste conferentie *Onderzoek in Cultuureducatie* plaats. Ruim twintig Nederlandse en Vlaamse onderzoekers presenteerden hier hun laatste bevindingen. Voor dit nummer zijn vier conferentiebijdragen van Vlaamse onderzoeken geselecteerd. Samen bieden ze

een kleine doorsnee van de stand van zaken in Vlaanderen en kunnen ze als spiegel fungeren voor Nederlandse onderzoekers, beleidsmakers en werkers in het cultuur-educatieveld.

Het eerste artikel biedt een overzicht van de positie van erfgoededucatie in Vlaanderen. Erfgoed, zo blijkt uit het uitgebreide veldonderzoek, is nog geen vanzelfsprekend onderdeel in het Vlaamse onderwijs. Het tweede artikel verkent de manieren waarop volwassenen moderne kunstwerken bekijken en tot een interpretatie ervan komen. Daarna volgen twee artikelen die elk een specifiek cultuureducatief project onder de loep nemen. Het eerste project benut de kracht van verhalen in het beroepsonderwijs. Verhalen kunnen voor studenten belangrijke thema's pregnant verwoorden en daardoor aanzetten tot reflectie en discussie. Het tweede betreft een mediaproject, waarbij media niet als bedreigend en gevaarlijk, maar juist als verrijkend worden beschouwd. Ze kunnen kinderen een nieuwe manier aanreiken om zich uit te drukken.

20. *Amateurkunst in de Lage Landen*. Gastredacteur Wim Knulst koos vier onderwerpen voor dit nummer over de stand van zaken van de amateurkunst in de Lage Landen. Ter inleiding worden de bestaande denkbeelden over de amateurkunst bekeken en getoetst aan de praktijk.

Het tweede artikel geeft een overzicht van de amateurkunst die in de Brabantse verenigingen of ensembles op een podium of in de publiek ruimte wordt uitgevoerd.

In de derde bijdrage worden – voor zover bekend voor het eerst - participatiecijfers in de amateurkunst in Vlaanderen en Nederland vergeleken.

In het volgende artikel komt de deelname aan amateurkunst in Nederland in bevolkingssurveys aan de orde. Duidelijk is dat naast vergrijzing er een groeiende deelname is te zien onder de jongsten. Blijven zij na hun tienerjaren bezig met kunstzinnige activiteiten of haken ze af?

De etiketten amateurkunst en beroepskunst die de statisticus gebruikt, dekken niet de lading van de praktijk. In het laatste artikel op basis van interviews met kunstbeoefenaars komt naar voren dat opleiding, inkomen en talent niet alleen bepalen of iemand kunst als beroep kiest. Ook gedrevenheid, persoonlijkheid, de omgeving en timing zijn medebepalend.

21. *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en school 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*. Het Cultuur-en-Schoolbeleid is sinds 1997 een belangrijk beleidsthema van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. In dit themanummer wordt in vier artikelen aandacht besteed aan tien jaar Cultuur en School. Dit nummer kwam tot stand in samenwerking met gastredacteur dr. Teunis IJdens

van IVA Beleidsonderzoek en Advies te Tilburg.

In het eerste artikel wordt het Cultuur-en-Schoolbeleid geëvalueerd aan de hand van literatuuronderzoek, onderzoeksliteratuur en veldraadpleging.

Het tweede artikel gaat over de manier waarop in beleidsdocumenten van de verantwoordelijke bewindslieden verwezen wordt naar onderzoek ter voorbereiding van nieuwe maatregelen of om inzicht te verkrijgen in resultaten van het beleid.

Het volgende artikel gaat over de effecten van de regeling Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs op de verankering van cultuureducatie in het curriculum van basisscholen.

Het vierde en laatste artikel gaat over recent onderzoek naar de verankering van cultuureducatie in het voortgezet onderwijs en de betekenis ervan voor de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen.

22. *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie 2008: een keuze uit gepresenteerde papers.*

Op 19 juni 2008 werd de tweede conferentie Onderzoek in Cultuureducatie gehouden. Ruim twintig onderzoekers presenteerden hier hun laatste bevindingen. Voor dit nummer zijn vier conferentiebijdragen geselecteerd. Voorafgaand aan deze onderzoeksartikelen is een korte beschouwing opgenomen over wat onderzoekers nu precies verstaan onder kunst en cultuur. Het eerste onderzoeksartikel is gewijd aan de esthetische ontwikkeling van kinderen, toegepast op fotografie. Het maakt duidelijk dat jonge kinderen letterlijk met andere ogen naar foto's kijken. Het tweede artikel beschrijft met welke middelen je jongeren naar opera kunt lokken. Het meeste succes wordt geboekt als marketing en educatie hand in hand gaan. Interdisciplinair werken kan bijdragen aan de professionele ontwikkeling van jonge kunstenaars. In het derde artikel wordt beschreven welke docentcompetenties nodig zijn om dat proces optimaal te begeleiden. Ook Anne Bamford gaf een aantal criteria voor goede kunsteducatie. In het laatste artikel worden haar criteria aan een kritische analyse onderworpen en uiteindelijk te licht bevonden

MAX VAN DER KAMP SCRIPTIEPRIJS

Op 22 juni 2009, tijdens de Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie, reikt Cultuurnetwerk Nederland voor het eerst de tweejaarlijkse Max van der Kamp Scriptieprijs uit.

De winnaar van de scriptieprijs krijgt € 1000,- en een onderscheiding. Met het instellen van de prijs wil Cultuurnetwerk Nederland interessante scripties onder de aandacht brengen en kwalitatief goed onderzoek door studenten bevorderen.

De prijs is vernoemd naar Max van der Kamp (1947-2007), een van de pioniers in het Nederlandse onderzoek naar kunst- en cultuureducatie. Zijn proefschrift *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* (1980) was een belangrijke wetenschappelijke publicatie op dit gebied. Van der Kamp was onder meer hoogleraar en directeur onderzoek voor pedagogiek en onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Groningen en hij publiceerde een groot aantal boeken en artikelen over kunsteducatie.

Voor de Max van der Kamp Scriptieprijs 2009 komen masterscripties in aanmerking die tussen 1 september 2007 en 15 april 2009 zijn ingediend aan Nederlandse en Vlaamse universiteiten en hogescholen. Zij moeten uiterlijk op 15 april 2009 in het bezit zijn van Cultuurnetwerk Nederland.

Meer informatie en het reglement is te vinden op http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/scriptieprijs.asp