UNIVERSITY OF AMSTERDAM

UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Wat werkt in kunstzinnige oriëntatie?

Reviewstudie naar beïnvloedbare factoren voor leerprestaties bij kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs

Haanstra, F.; Dieleman, C.; van Hoek, E.; Reus, L.; Schönau, D.; Lectoraat Kunsteducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Publication date
2022

Document Version
Final published version

License
CC BY-NC-ND

Link to publication

Citation for published version (APA):
Haanstra, F., Dieleman, C., van Hoek, E., Reus, L., Schönau, D., & Lectoraat Kunsteducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (2022). *Wat werkt in kunstzinnige oriëntatie? Reviewstudie naar beïnvloedbare factoren voor leerprestaties bij kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. https://www.ahk.nl/onderzoek/research-profile/publicaties/publicatie/wat-werkt-in-kunstzinnige-orientatie/

General rights
It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: https://uba.uva.nl/en/contact, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (https://dare.uva.nl)

Download date:15 Sept 2026

WAT WERKT IN KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE ?

Reviewstudie naar beïnvloedbare factoren voor leerprestaties bij kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs

Folkert Haanstra
Cock Dieleman
Ellen van Hoek
Linda Reus
Diederik Schönau

Redactie: Folkert Haanstra, Melissa Bremmer, Emiel Heijnen

Lectoraat Kunsteducatie
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Deze literatuurstudie is gefinancierd door het
Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek

Inhoud

1. VRAAGSTELLING EN OPZET VAN DE REVIEWSTUDIE KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE 5

2. KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE 9

3. KWALITEITSINDICATOREN VAN KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE 13

4. BEELDEND 19

5. DANS 33

6. DRAMA/THEATER 41

7. MUZIEK 53

8. CREATIVITEIT 69

9. SAMENWERKING MET DE CULTURELE OMGEVING 81

10. SAMENHANG, INTEGRATIE EN INTERDISCIPLINARITEIT 91

11. SAMENVATTING, DISCUSSIE, AANBEVELINGEN 99

LITERATUUR 113

BIJLAGEN
- 1 Tabel factoren beeldend 128
- 2 Tabel factoren dans 132
- 3 Tabel factoren drama/theater 134
- 4 Tabel factoren muziek 137
- 5 Tabel factoren creativiteit 142
- 6 Tabel factoren samenwerking 145
- 7 Tabel factoren interdisciplinariteit 147
- 8 Analyse schema artikelen dans 149

1.
VRAAGSTELLING EN OPZET VAN DE REVIEWSTUDIE KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE

Onder regie van de Inspectie van het Onderwijs worden periodieke onderzoeken uitgevoerd naar de inhoud, kwaliteit en het niveau van een bepaald leergebied. Deze onderwijspeilingen richten zich op groep 8 van het primair onderwijs (po). Het gaat daarbij om twee vragen: welke kennis en vaardigheden hebben leerlingen op het onderzochte gebied en hoe ziet het aanbod van scholen eruit op dat leergebied? Voorafgaand aan een peiling maakt SLO een domeinbeschrijving van het betreffende gebied. Daarnaast wordt een reviewstudie uitgevoerd naar wat uit internationaal onderzoek bekend is over beïnvloedbare factoren die bijdragen aan leerprestaties van leerlingen. Deze review ondersteunt de ontwikkeling van onderzoeksinstrumenten om de aanbodkenmerken van het onderwijs in kaart te brengen.

In schooljaar 2024/2025 zal een peiling plaatsvinden van het onderwijsniveau van kunstzinnige oriëntatie aan het eind van de basisschool. Kunstzinnige oriëntatie omvat de kunstdisciplines beeldend, dans, drama, muziek en cultureel erfgoed. In 2015/2016 vond de vorige peiling kunstzinnige oriëntatie plaats (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Geruime tijd daarvoor, in de jaren negentig van de vorige eeuw, waren er peilingen van muziek (Weerden & Veldhuijzen, 2000) en beeldend (Hermans et al., 2001).

Ter voorbereiding van de peiling in 2024 heeft het Lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten een reviewstudie uitgevoerd. Centrale vraagstelling van deze studie is: wat is er bekend over beïnvloedbare factoren voor leerprestaties bij kunstzinnige oriëntatie in (het einde van) het primair onderwijs?

1.1 OPZET EN UITVOERING VAN DE REVIEW

Op basis van eerder onderzoek is in kaart gebracht welke onderwijsfactoren (zoals curriculum, didactiek, deskundigheid van groepsleerkrachten) van invloed zijn op kennis en vaardigheden van leerlingen.

Afbakening

Om het onderzoek haalbaar te maken binnen de gestelde tijd en middelen is de review afgebakend op grond van deze uitgangspunten:

- Het onderzoek richt zich op de disciplines beeldend (inclusief audiovisueel), dans, drama/theater en muziek.
- Het onderwerp 'cultureel erfgoed' blijft beperkt tot 'kunst en waardering voor aspecten van kunst', om overlap met het leergebied Mens en Maatschappij te voorkomen.
- Media-educatie in de brede zin van mediawijsheid valt buiten de review.
- De nadruk ligt op de vakspecifieke leeropbrengsten, niet op instrumentele opbrengsten en effecten (zoals de bijdrage van kunst aan rekenonderwijs). Onderzoek naar instrumentele effecten komt wel aan de orde om de stand van zaken van onderzoek aan te geven en omdat soms de scheidslijn tussen intrinsiek en instrumenteel niet duidelijk te trekken is.
- Drie vakoverstijgende thema's – *creativiteit, interdisciplinariteit* en *samenwerking met de culturele omgeving* – zijn dusdanig onderdeel van kunstzinnige oriëntatie dat ook deze zijn meegenomen in de review.

Zoekcriteria

Op basis van zoekprofielen zijn relevante publicaties verzameld. Criteria bij de eerste selectie zijn:

- Het onderzoek betreft een of meer kunstdisciplines.
- Het gaat om onderzoek binnen het primair onderwijs met daarbinnen een nadruk op de leeftijdsgroep 10-12 jaar; in enkele gevallen zijn ook onderzoeken onder leerlingen uit het voortgezet onderwijs (vo) gebruikt.
- Het gaat om onderzoek naar het bereiken of verbeteren van leerprestaties.
- Het gaat om Nederlands- en Engelstalige publicaties en om zowel empirische als theoretische studies.
- Het gaat in principe om peer reviewed publicaties, maar relevante onderzoeksrapporten (bijvoorbeeld in opdracht van overheden) zijn ook meegenomen.
- In eerste instantie gaat het om publicaties vanaf 2013, maar indien dit te weinig gegevens oplevert wordt de search uitgebreid tot publicaties vanaf 2003.

Uitvoering literatuursearch

Er is primair gezocht in de online digitale bibliotheek van het Education Resources Information Center (ERIC). Deze omvat niet alle journals over kunstzinnige oriëntatie, dus is aanvullend gezocht in specifieke vakbladen, zoals het *International Journal of Education through Art*. Andere aanvullende bronnen zijn handboeken zoals het *International Handbook of Research in Arts Education, The Routledge International Handbook of Arts and Education* en het *International Yearbook for Research in Arts Education*. Voor Nederlandstalige publicaties is ook gezocht in *Cultuur+Educatie*, hoewel dit tijdschrift niet de gehele periode vanaf 2003 peer reviewed was. Verder zijn de *Monitor Cultuureducatie Primair Onderwijs* (kortweg: Monitor cultuureducatie) en Nederlandse proefschriften over de kunstvakken bekeken. Gezien het geringe aantal publicaties bij dans is voor die discipline ook gezocht in de database PsycINFO.

Met abstracts is beoordeeld of artikelen in aanmerking kwamen voor nadere bestudering. De uiteindelijk geselecteerde publicaties zijn gecodeerd op de volgende gegevens: titel, auteur(s), jaartal, de soorten beïnvloedbare factoren die aan de orde komen en soort onderzoek (theoretische studie, review, kwalitatief of kwantitatief empirisch onderzoek).

1.2 TERMINOLOGIE

De term 'kunstzinnige oriëntatie' duidt het wettelijk bepaalde leergebied in het primair onderwijs aan. De termen 'kunsteducatie' en 'kunstvakken' zijn verzameltermen voor onderwijs in beeldende kunst (inclusief audiovisueel), dans, drama en muziek. 'Cultuureducatie' en 'cultuuronderwijs' omvatten de kunstdisciplines en cultureel erfgoed. Cultuuronderwijs heeft binnen de theorie van Cultuur in de Spiegel een bredere betekenis en omvat daar naast de kunstvakken, ook de mens- en maatschappijvakken, de talen, het godsdienstonderwijs en filosofie. We vermijden in dit rapport 'kunstonderwijs', omdat die term is verbonden met kunstvakopleidingen in het hoger onderwijs. 'Leerkracht' gebruiken we als verzamelterm, omdat de term 'docent' is verbonden met het voortgezet en hoger onderwijs. Verder gebruiken we de volgende, voor Nederland specifieke aanduidingen:

- groepsleerkracht (heeft een pabo-opleiding gedaan);
- vakleerkracht (heeft een docentenopleiding in de kunstvakken gedaan);
- kunstenaar-docent (heeft een kunstvakopleiding gedaan en daarbinnen of daarna ook vakdidactiek/methodiek en mag daarom kunstlessen geven);
- kunstenaar (heeft kunstvakopleiding zonder didactiek/methodiek gedaan).

Engelstalige termen zijn als volgt vertaald:

- general teacher; classroom teacher; general classroom teacher = groepsleerkracht;
- specialist arts teacher; arts specialist; arts teacher = vakleerkracht;
- teaching artists; artist educators; artist teachers = kunstenaar-docent. We volgen in de vertaling de combinatie van kunstenaar- en docentschap, ook wanneer niet bekend is of er in de kunstopleiding aandacht is besteed aan pedagogiek/didactiek.
- artist = kunstenaar.

1.3 OPZET VAN HET RAPPORT

Hoofdstuk 2 bevat een korte domeinbeschrijving van kunstzinnige oriëntatie. Hoofdstuk 3 beschrijft de soorten beïnvloedbare factoren die relevant zijn voor dit domein op basis van publicaties over de kwaliteit van kunsteducatie. De daarop volgende hoofdstukken bevatten de resultaten van de review per kunstdiscipline (hoofdstuk 4 beeldend, hoofdstuk 5 dans, hoofdstuk 6 drama/theater en hoofdstuk 7 muziek) en per vakoverstijgende thema (hoofdstuk 8 creativiteit, hoofdstuk 9 samenwerking met de culturele omgeving en hoofdstuk 10 vakkenintegratie en interdisciplinariteit). Hoofdstuk 11 bevat de samenvatting, conclusies en aanbevelingen.

De hoofdstukken over de kunstdisciplines hebben globaal dezelfde structuur, maar hebben ook een eigen karakter. Dit komt omdat ze zijn geschreven door verschillende onderzoekers, maar vooral omdat de kunstvakken onderling verschillen en het onderzoek per discipline in omvang en aanpak sterk uiteenloopt.

2.
KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE

Dit hoofdstuk beschrijft in het kort het wettelijk kader van het leergebied kunstzinnige oriëntatie, uitwerkingen ervan in leerplannen en welke gegevens over kunstzinnige oriëntatie worden gemonitord. Deze informatie dient als achtergrond voor de hoofdstukken met resultaten van de review. Zie voor een uitgebreide beschrijving van het leergebied de SLO-publicatie *Kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs* (Warmer & Groenendijk, 2022).

2.1 HET WETTELIJKE KADER

Voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie gelden drie kerndoelen:

- 54: De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om ermee te communiceren.
- 55: De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
- 56: De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

Het kerndoelenboekje (SLO, 2020, p. 23) geeft de volgende karakteristiek van kunstzinnige oriëntatie:

> Door middel van een kunstzinnige oriëntatie maken kinderen kennis met kunstzinnige en culturele aspecten in hun leefwereld. Het gaat bij dit domein om kennismaking met dié aspecten van cultureel erfgoed waarmee mensen in de loop van de tijd vorm en betekenis hebben gegeven aan hun bestaan. Het gaat bij kunstzinnige oriëntatie ook om het verwerven van enige kennis van de hedendaagse kunstzinnige en culturele diversiteit. Dit vindt zowel op school plaats, als via regelmatige interactie met de (buiten)wereld. Kinderen leren zich aan de hand van kunstzinnige oriëntatie open te stellen: ze kijken naar schilderijen en beelden, ze luisteren naar muziek, ze genieten van taal en beweging. Kunstzinnige oriëntatie is er ook op gericht bij te dragen aan de waardering van leerlingen voor culturele en kunstzinnige uitingen in hun leefomgeving. Ze leren daarnaast zichzelf te uiten met aan het kunstzinnige domein ontleende middelen:
>
> - ze leren de beeldende mogelijkheden van diverse materialen onderzoeken, aan de hand van de aspecten kleur, vorm, ruimte, textuur en compositie;
> - ze maken tekeningen en ruimtelijke werkstukken;
> - ze leren liedjes en leren ritme-instrumenten te gebruiken als ondersteuning bij het zingen;
> - ze spelen en bewegen.

2.2 UITWERKINGEN IN LEERPLANKADERS, LEERLIJNEN EN LEERPLANNEN

SLO (2014) heeft de kerndoelen uitgewerkt in het leerplankader kunstzinnige oriëntatie. Ze onderscheidt daarbij vier 'kunstzinnige vakdisciplines' namelijk beeldend, dans, drama en muziek, en daarnaast cultureel erfgoed. De inhoudelijke uitgangspunten zijn dat alle kunstdisciplines en cultureel erfgoed aandacht besteden aan de vaardigheden produceren en/of reproduceren, receptie en reflectie en aan alle aspecten van het (cyclische) creatieve proces. Daarnaast bevat het leerplankader didactische uitgangspunten, zoals de belevingswereld van het kind centraal stellen, leerinhouden waar mogelijk in samenhang met elkaar en met andere leergebieden aanbieden, betekenisvol leren, divergente opdrachten en procesgerichte didactiek. Verder vindt het leren zowel binnen- als buitenschools plaats.

Onder de noemer Curriculum.nu (2019) hebben leraren en schoolleiders voor negen leergebieden voorstellen gedaan, waaronder Kunst & Cultuur. De voorstellen waren oorspronkelijk bedoeld als basis voor de herziening van de kerndoelen en eindtermen po en onderbouw vo, maar hebben inmiddels niet meer die status; ze zijn slechts input daarvoor. In het voorstel voor Kunst & Cultuur staat de ontwikkeling van het artistiek-creatief vermogen van de leerling centraal. Artistiek vermogen is gericht op de vertaling van onder andere ervaringen, gevoelens, gedachten en ideeën in een kunstzinnige uiting. Creatief vermogen verwijst naar een iteratief proces waarin leerlingen creatieve maak- en denkstrategieën leren toepassen. Het voorstel bevat enkele veranderingen vergeleken met de huidige kerndoelen. Er is meer aandacht voor nieuwe media en digitale technologie en voor nieuwe maak- en ontwerpprocessen waarbij kunstenaars en wetenschappers samenwerken rond mondiale thema's en actuele vraagstukken.

Er zijn in de afgelopen jaren veel meer leerplannen, leerplankaders en leerlijnen voor kunstzinnige oriëntatie gepubliceerd. Mede binnen het programma Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK) was er geld om op veel plekken in het land leerlijnen te ontwikkelen. Zo geven de grote steden Amsterdam, Rotterdam, Utrecht en Den Haag ieder een eigen invulling aan leerplanontwikkeling voor kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs. Het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA, 2020) inventariseerde maar liefst 55 leerlijnen voor het primair onderwijs. In de leerlijnen van de kunstdisciplines is vrijwel altijd een belangrijke rol voor creativiteitsontwikkeling.

Al met al is het aanbod van uitwerkingen dus groot en zijn er onderling veel verschillen. Maar ondanks verschillende onderbouwingen, indelingen, formuleringen en prioriteringen is er ook overeenstemming over de beoogde kennis en vaardigheden. Bij (re)productie gaat het om oriënteren, experimenteren, uitvoeren of realiseren (met technische vaardigheden, materialen, instrumenten, lichaam), expressie en verbeeldingskracht, reflecteren/evalueren en presenteren. Bij receptie gaat het om kijken en luisteren, kennis over uitingen van kunst en cultuur, analyseren, interpreteren, waarderen en ook reflecteren/evalueren en presenteren.

2.3 MONITORGEGEVENS

De leerplankaders, leerplannen en leerlijnen geven het op papier beoogde curriculum weer. Over het in de praktijk uitgevoerde curriculum zijn gegevens verzameld in het peilingsonderzoek *Peil. Kunstzinnige oriëntatie* 2015/2016 (Inspectie van het Onderwijs, 2016) en in de periodieke monitoronderzoeken cultuureducatie. Het doel van de Monitor cultuureducatie is:

> het in kaart brengen van de ontwikkeling rondom cultuureducatie op het gebied van de visie en organisatie, het onderwijsaanbod en de samenhang en verankering van een doorgaande leerlijn. Ook zijn de deskundigheid van groepsleerkrachten en vakleerkrachten, de samenwerking met de culturele omgeving, de kwaliteitservaring en de waargenomen competenties van leerlingen en groepsleerkrachten gemonitord (Van Essen et al., 2019, p. 5).

Voor ons overzicht volstaan we met informatie over lestijd, vakleerkrachten, deskundigheid van groepsleerkrachten en methodengebruik per discipline (tabel 2.1).

Een schijnbaar eenvoudig gegeven als de wekelijkse lestijd voor de verschillende disciplines is niet zo eenvoudig te verkrijgen. Er zijn verschillen per groep (in de onderbouw besteden scholen meer tijd aan kunst dan in de bovenbouw) en er zijn grote verschillen tussen scholen, dus gemiddeldes zeggen lang niet alles. De gegevens van de peiling zijn gebaseerd op 132 scholen, die van de monitor op 1307 scholen. Maar op het aantal uren voor kunstzinnige oriëntatie heeft 30% van de 1307 scholen geen zicht. Bij de Monitor cultuureducatie blijkt verder een verschil in schattingen wanneer schoolleiders of leerkrachten de vragen beantwoorden. Bij de peiling geldt kunstzinnige oriëntatie als verzamelterm voor vier kunstdisciplines en cultureel erfgoed. Bij de Monitor cultuureducatie wordt kunstzinnige oriëntatie breder opgevat en omvat ze ook literatuur, mediakunst, film en multidisciplinair.

Toch zijn de conclusies duidelijk: de meeste tijd gaat naar beeldend, daarna naar muziek en in veel mindere mate naar drama en dans. De meeste vakleerkrachten zijn er voor muziek. Op beeldend gebied worden de meeste groepsleerkrachten als deskundig beschouwd, op dansgebied het minst (media en film nog minder). Bij muziek is veruit het hoogste gebruik van lesmethoden. Hieruit blijkt dat de kunstvakken in het primair onderwijs een ongelijke positie innemen. In de hoofdstukken met resultaten van de review komen deze verschillen verder tot uiting.

Tabel 2.1 Gegevens over lestijd, vakleerkrachten, deskundigheid groepsleerkrachten en methoden-gebruik per discipline. Gegevens 2015/16 afkomstig uit Inspectie van het Onderwijs, 2016, gegevens 2019 afkomstig uit Van Essen et al., 2019.

	Beeldend	Dans	Drama	Muziek	Cultureel erfgoed
*Gemiddeld aantal minuten lestijd per week in 2015/2016:	65	11	17	31	12
**Gemiddeld aantal minuten lestijd per week in 2019 in groep 7:	66	11	16	39	9
In 2019 heeft 59% van de scholen een vakleerkracht voor kunstzinnige oriëntatie. Daarbinnen het percentage vakleerkrachten per discipline:	37%	35%	33%	87%	12%
***Percentage groepsleerkrachten in redelijke of grote mate deskundig in 2019:	75%	34%	48%	57%	48%
Gebruik van methoden in 2019:	47%	23%	29%	68%	21%

* Opgeteld zijn dat gemiddeld 136 minuten over alle jaargroepen. In groep 8 is het gemiddeld aantal minuten voor kunstzinnige oriëntatie lager, namelijk 92.

** In totaal gemiddeld twee uur kunstzinnige oriëntatie per week, inclusief mediakunst, film en 'multidisciplinair'.

*** Slechts 23% respectievelijk 14% van de groepsleerkrachten worden redelijk of in grote mate deskundig geacht bij de disciplines mediakunst en film.

3.
KWALITEITSINDICATOREN VAN KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE

De kwaliteit van kunsteducatie is al lang onderwerp van discussie en diverse publicaties benoemen factoren die deze kwaliteit zouden bepalen. In dit hoofdstuk beschrijven we kort zeven relevante publicaties en vatten we de belangrijkste soorten factoren of indicatoren samen. Het gaat om door het onderwijs beïnvloedbare factoren en deze kunnen als een beschrijvingskader dienen voor de reviewstudie.

3.1 DRIE ENGELSTALIGE PUBLICATIES

Het boek *The Wow Factor* (Bamford, 2006) biedt een overzicht van onderzoek naar de effecten van zogeheten 'art-rich programmes'. Uit verslagen van zestig casestudies uit verschillende landen probeert Anne Bamford bovendien algemeen geldige kwaliteitscriteria voor kunsteducatie te destilleren. Deze hebben geen betrekking op de inhoud, maar zijn kenmerken van 'structuur' en van 'methode'.

Belangrijke structuurkenmerken zijn onder meer actieve en langdurige samenwerking met creatieve mensen en buitenschoolse organisaties, toegankelijkheid voor alle kinderen, een flexibele organisatie, een voortdurende professionalisering en systematische evaluatie. Belangrijke methodische kenmerken zijn actieve kunsteducatie als uitgangspunt (dus het zelf doen en maken door leerlingen), uitmondend in presentaties of voorstellingen, een projectmatige aanpak, teamwerk en samenwerking door leerlingen. Methodische kwaliteitscriteria zijn verder aandacht voor kritische reflectie door leerlingen, dat het programma discussie en uitwisseling van denkbeelden bevordert, dat het aanmoedigt om risico's te nemen en ruimte laat om fouten te maken en leerlingen eigenaar maakt van hun creatieve proces. De kwaliteitscriteria speelden een rol in de evaluatie van cultuureducatie in Nederland die Bamford op verzoek van de overheid deed (Bamford, 2007). Ook Monsma (2010) paste Bamford's kwaliteitscriteria toe op gegevens van twintig Nederlandse basisscholen die hij via interviews met schoolleiders had verzameld.

De Britse onderwijsonderzoeker John Harland (2008) onderzocht op vo-scholen de leerresultaten van de kunstvakken (beeldend, dans, drama en muziek) via interviews met leerlingen, kunstvakdocenten en schooldirecteuren. Hij concludeert dat drie domeinen de belangrijkste doelen en effecten vertegenwoordigen: 1. kennis van de verschillende kunstdisciplines (onder meer kritisch kijken en luisteren), technieken en vaardigheden; 2. het ontwikkelen van creativiteit en het vermogen te experimenteren, verbeeldingskracht en denk- en probleemoplossend vermogen; en 3. het verkennen, onderzoeken en kunnen uitdrukken van de betekenis in kunst of met kunst (culturele kennis, bewust worden van omgeving en van maatschappelijke en morele kwesties).

Harland constateert een grote onevenwichtigheid in de lespraktijk van de scholen. Die verschilt per kunstdiscipline, maar een algemene conclusie is dat er verhoudingsgewijs de meeste aandacht is voor technieken en vaardigheden. Volgens Harland kenmerkt goede kunsteducatie zich juist door een evenwicht tussen de drie kerndomeinen en levert die gelijkwaardigheid de beste leerresultaten.

Binnen Project Zero (een onderzoeksinstelling voor kunsteducatie van de universiteit van Harvard) is onderzoek gedaan naar opvattingen over en indicatoren van kwaliteit in binnen-en buitenschoolse kunsteducatie (Seidel et al., 2009). De onderzoekers baseerden zich op literatuurstudie, interviews met experts en bezoeken aan projecten. In het eindrapport *The qualities of quality; understanding excellence in arts education* noemen ze zeven brede doelstellingen die kenmerkend zijn voor goede kunsteducatie. Ze vertonen veel overlap met de domeinen van Harland, bijvoorbeeld het ontwikkelen van creatief denken en van artistieke vaardigheden en technieken, mogelijkheden geven om de wereld te ontdekken en zich bezig te houden met maatschappelijke en sociale kwesties. De onderzoekers onderscheiden vier 'lenzen' waardoor kwaliteitscriteria te bekijken zijn, namelijk het leren van de leerling, didactiek, 'community' en omgeving. Bij het leren gaat het onder meer om exploreren en experimenteren, betrokkenheid en eigenaarschap, bij didactiek om onder meer relevantie voor de leerling, verbinding met bestaande kennis en het leerproces modelleren naar het leren van professionele kunstenaars, bij community om samenwerken en open communicatie en bij omgeving om faciliteiten (ruimte/podium, materialen) en voldoende tijd.

3.2 VIER NEDERLANDSE PUBLICATIES

Monitor cultuureducatie

Vanaf 2006 is drie keer een monitoronderzoek naar cultuureducatie uitgevoerd in het voortgezet onderwijs. De centrale vraag was steeds in welke mate scholen cultuureducatie hebben verankerd in hun onderwijs. Vanaf 2009 werd ook het primair onderwijs in deze monitor betrokken (Oomen et al., 2009). In 2012 werd op initiatief van het Ministerie van OCW het programma Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK), gelanceerd, met als doel de verbetering van het cultuuronderwijs op alle basisscholen, zodat dit een vaste plek krijgt in het curriculum. Het programma heeft als belangrijke onderdelen deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten, doorlopende leerlijnen, duurzame samenwerking tussen scholen en culturele instellingen en de ontwikkeling van instrumenten om prestaties te beoordelen. Vanaf 2013 wordt een monitoronderzoek in het primair onderwijs gedaan naar cultuureducatie en het CmK-programma (kortweg: Monitor cultuureducatie).

Vanaf het begin hanteerden de monitoronderzoeken een zogeheten verankeringsmaat. Dit instrument is opgebouwd uit antwoorden van schoolleiders of cultuurcoördinatoren op vragen uit de monitor. De vragen betreffen de volgende indicatoren: 1. een visie op cultuuronderwijs die is vastgelegd in het schoolplan, de schoolgids of in een apart cultuurbeleidsplan; 2. een samenhangend programma/doorlopende leerlijn; 3. deskundige groepsleerkrachten; 4. breed draagvlak bij directie en groepsleerkrachten; 5. aanwezigheid cultuurcoördinator; 6. structurele samenwerking met één of meer culturele partners; 7. evaluatie van de opbrengsten; en 8. structurele financiën. Voor het vo was ook een goede accommodatie een indicator, maar basisscholen zouden weinig invloed hebben op het al dan niet beschikken over een grote zaal of podium. In de loop der jaren is de maat enkele keren aangepast.

Op basis van de scores op de verankeringsmaat wordt een indeling gemaakt in koplopers, volgers en achterblijvers. In 2015-2016 (Kruiter et al., 2016) was de verhouding daartussen – koplopers 37%, volgers 55% en achterblijvers 37% – ongeveer gelijk aan voorafgaande metingen. De auteurs constateren dat de indicatoren in de verankeringsmaat vooral randvoorwaarden betreffen en bij de laatste meting niet langer onderscheidend genoeg zijn. Ze bepleiten uitbreiding met meer inhoudelijke indicatoren, zoals co-teaching van groepsleerkrachten en vakleerkrachten, betrokkenheid van ouders, samenhang met andere vakken en beoordeling van het werkproces van leerlingen.

Kwaliteitskader Haanstra et al.

Op verzoek van het Ministerie van OCW en de Inspectie van het Onderwijs is onderzocht wat de voornaamste criteria zijn voor het bepalen van de kwaliteit van kunstzinnige oriëntatie (Haanstra et al., 2014). De onderzoekers onderscheiden daarbij onderwijsaanbod, onderwijsproces en leerresultaten. Voor het aanbod zijn acht criteria vastgesteld, ontleend aan het leerplankader van de SLO (2014), Cultuur in de Spiegel (Van Heusden, 2010), authentieke kunsteducatie (Haanstra, 2001) en de visie van Harland (2008):

1. Er is een balans tussen productieve en receptieve vormen van kunstbeoefening (audiovisuele kunst, beeldende kunst en vormgeving, dans, drama en muziek);
2. leerlingen verwerven kennis van en ambachtelijke vaardigheden in de onder 1. genoemde kunstdisciplines;
3. leerlingen maken, ervaren en beschouwen verschillende kunstvormen om te leren hoe de werkelijkheid door en met kunst betekenis krijgt;
4. leerlingen verwerven kennis van cultureel erfgoed, leren welke betekenis dit heeft gegeven en kan geven aan het bestaan en leren denken vanuit verschillende perspectieven;
5. leerlingen ontwikkelen creatieve en onderzoekende vaardigheden;
6. leerlingen ontwikkelen in een creatief proces hun verbeelding, leren hoe ze een idee kunnen omzetten in een creatief product en hoe ze met een presentatie de verbeelding van anderen kunnen aanspreken;
7. de leerstof en -activiteiten sluiten aan bij de cultuur van de leerlingen; en
8. de leerstof en -activiteiten sluiten aan bij de ontwikkeling, de interesses en de talenten van de leerlingen.

Voor het onderwijsproces onderscheiden de onderzoekers de volgende soorten factoren: professionaliteit groepsleerkrachten/inzet

vakleerkrachten; leerstof en thema's; samenhang/doorgaande lijn; gebruik van methoden; werkvormen en groeperingswijze; didactiek/opdrachten; beoordeling/ feedback; benutting van de culturele omgeving/samenwerking met culturele instellingen; en investering in materiële voorwaarden. Bij de leerresultaten wijzen de onderzoekers erop dat er geen landelijke normen of referentieniveaus zijn voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Wel zou een school ook voor dit leergebied een beoordelingssystematiek moeten hanteren gericht op de leerprocessen en de producten van leerlingen.

Kwaliteitskader LKCA

Onderdeel van een onderzoek van LKCA naar de kwaliteit van kunstzinnige oriëntatie was het opstellen van kwaliteitskader (Hagenaars et al., 2014). De indeling daarvan is gebaseerd op onderzoek van Scheerens (2013), die op basis van reviews en meta-analyses enkele algemene factoren over schooleffectiviteit destilleert. Ze zijn ingedeeld in input, proces en output en op schoolniveau en klasniveau. Hagenaars en collega's ontlenen hieraan de volgende soorten factoren:

1. Gelegenheid om te leren
   Dit behelst een goede aansluiting tussen wat in examens wordt getoetst of beoordeeld en de onderwezen lesstof. Niet alleen de inhoud, maar ook de manier waarop leerkrachten lesstof aanbieden (pedagogisch, didactisch en organisatorisch (structuur en klassenmanagement), is hierop van invloed.
2. Onderwijstijd
   De onderwijstijd is uit te drukken als de officieel beschikbare of ingeroosterde lestijd of, specifieker, als de aan de taak bestede tijd, ook wel aangeduid als 'effectieve leertijd'.
3. Opbrengstgericht werken
   Hierbij gaat het om doelen stellen, zicht hebben op leerresultaten, planmatig en resultaatgericht werken, met als doel het bereiken van zo hoog mogelijke opbrengsten voor alle leerlingen. Daarbij kunnen leerkrachten gebruikmaken van monitoring en feedback op school-, leraar- en klasniveau. De zelfdeterminatietheorie (autonomie, competentie en verbondenheid) (Ryan & Deci, 2000) en hoge verwachtingen koesteren van leerlingen spelen een grote rol bij deze factor.
4. Ouderbetrokkenheid en schoolomgeving
   De school kan bij de vormgeving van haar onderwijs de omgeving betrekken. Naast de thuisomgeving van leerlingen is dat de (culturele) omgeving van de school.
5. School- en klasklimaat
   Hierbij gaat het om goede onderlinge verhoudingen op school en in de klas, en meer in het bijzonder om het 'disciplinaire klimaat' en de bevordering van een duidelijke en veilige leeromgeving.

Deze vijf soorten factoren vullen de auteurs in het kwaliteitskader inhoudelijk in voor de vakken muziek en beeldend. Deze zijn ontleend aan bronnen als de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie, het leerplankader van SLO (2014), kennisbases Pabo voor muziek en beeldend (10voordeleraar, 2021) en veelgebruikte lesmethoden muziek en beeldend.

Kwaliteitskader Evi

De laatste publicatie betreft Evi (2020), een digitale vragenlijst over cultuuronderwijs op een school, in te vullen door de directeur en de cultuurcoördinator of de contactpersoon cultuur. "Evi evalueert waar een school staat in de verankering van cultuureducatie: hoe stevig staan de pijlers voor cultuuronderwijs? De pijlers zijn: visie, deskundigheid, programma en samenwerking met externe partijen. Dit zijn alle vier belangrijke randvoorwaarden voor kwalitatief goed cultuuronderwijs" (Evi, 2020, p. 1).

Per pijler zijn er steeds vier scenario's, lopend van scenario 1: incidenteel, 'niet geregeld' naar scenario 4: sterk geborgd cultuuronderwijs. Daarnaast wordt gekeken naar de mate van consistentie tussen de scenario's. Ter verduidelijking van wat onder sterk geborgd cultuuronderwijs wordt verstaan, volgen hieronder de beschrijvingen van scenario vier per onderwerp:

- Visie: We hebben een visie op cultuuronderwijs geïntegreerd in onze bredere onderwijsvisie en expliciet opgenomen in ons schoolplan. Het team voelt zich eigenaar van de visie en plannen, deze zijn een vast onderdeel geworden van de kwaliteitszorg van de school.
- Programma: We brengen – vanuit de zelfbenoemde doelen – bewust samenhang aan in de programmaonderdelen door bijvoorbeeld samenhang met andere vakken en een leerlijn van groep 1 tot en met 8. Ook maken we een verbinding met buitenschoolse activiteiten, de voorschoolse educatie of het voortgezet onderwijs. We reserveren hiervoor structureel voldoende tijd en middelen.
- Deskundigheid: De school bevordert planmatig en structureel de deskundigheid van het hele team op het gebied van cultuuronderwijs. Wij zijn op het vlak van cultuuronderwijs een lerende organisatie. Hiervoor stellen we structureel tijd en middelen beschikbaar.
- Samenwerking: Wij werken structureel samen met partners en leggen de afspraken over samenwerking met hen vast. De samenwerking is erop gericht de inhoud van het programma optimaal te laten aansluiten bij wat wij de leerlingen willen meegeven. Wij voeren zelf actief de regie over de samenwerking.

3.3 TUSSENBALANS

In de beschreven publicaties gaat het om indicatoren voor kunsteducatie of cultuuronderwijs in den brede; alleen het kwaliteitskader van LKCA (Hagenaars et al., 2014) beperkt zich tot muziek en beeldend. Verder gaat het behalve om specifieke factoren voor cultuureducatie, ook om meer algemene kwaliteitscriteria voor onderwijs. Zo verwijst het kwaliteitskader van LKCA expliciet naar algemene factoren van schooleffectiviteit. De drie Engelstalige publicaties zijn normatief, in die zin dat ze voorkeuren bevatten voor bepaalde doelstellingen (Seidel et al. 2009), de verhouding tussen soorten doelstellingen (Harland, 2008) en voor bepaalde werkvormen zoals een projectmatige aanpak en actieve kunsteducatie als uitgangspunt (Bamford, 2006). Voor een kritische beschouwing van de kwaliteitsindicaties van Bamford en van Seidel et.al., zie respectievelijk Schönau 2008 en 2012. Ook de beide kwaliteitskaders kunstzinnige oriëntatie (Haanstra, et al. 2014; Hagenaars et al., 2014) bevatten normatieve criteria, namelijk een keuze voor gewenste leerdoelen en gewenste vakdidactische benaderingen.

De beide andere Nederlandse publicaties – de verankeringsmaat van de Monitor cultuureducatie en Evi – geven niet dergelijke voorkeuren, maar zijn procedureler van aard. Zo noemen ze geen specifieke doelstellingen als kwaliteitsindicator, maar dat een school een expliciete visie met doelstellingen hanteert, dat deze breed gedragen worden en richting geven aan de lespraktijk. Deze twee sets van kwaliteitscriteria zijn geoperationaliseerd in vragenlijsten met meerkeuzevragen voor de directeur en/of cultuurcoördinator. Het gaat daarbij dus om zelfbeoordelingen van de kwaliteit. Borging en verankering zijn de kernwoorden van beide instrumenten.

3.4 VIJF SOORTEN FACTOREN

We kunnen op basis van de publicaties vijf clusters van beïnvloedbare factoren onderscheiden:

1. Visie (doelstellingen/gewenste effecten, verhouding tussen doelstellingen, draagvlak)
2. Proces/programma:
   2a: Wat: leerplan/leerlijn, inhoud/thema's, methoden, opdrachten, materialen
   2b: Hoe: werkvormen, didactiek, pedagogiek, groepering
   2c: Beoordeling: evaluatie, toetsing/ feedback, opbrengstgerichtheid
3. Deskundigheid (groepsleerkrachten, vakleerkrachten, kunstenaars, co-teaching, professionalisering, cultuurcoördinator)
4. Randvoorwaarden (onderwijstijd, financiën, faciliteiten, accommodatie, schoolorganisatie)
5. Samenwerking (gebruik culturele omgeving, culturele instellingen, kunstenaars)

Deze indeling in clusters van beïnvloedbare factoren is als kader gebruikt voor de reviewstudie. Het gaat om herkenbare soorten factoren die ook in de curriculumtheorie worden genoemd. Zo onderscheidt Van den Akker (2003) tien onderdelen van het curriculum die elk een vraag over het (plannen van) leren door leerlingen betreffen. Het zijn visie, leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten, docentrollen, bronnen en materialen, groeperingsvormen, leeromgeving, tijd en toetsing.

3.5 BEINVLOEDBARE FACTOREN IN DE VORIGE PEILING KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE

In het vorige peilingsonderzoek kunstzinnige oriëntatie (Inspectie van het Onderwijs, 2016) zijn

ook aanbodfactoren in kaart gebracht. Tabel 3.1 laat zien welke aanbodfactoren zijn gemeten, ingedeeld naar onze clusters van factoren. De in de peiling gemeten leerprestaties zijn op productief gebied (kerndoel 54): de kwaliteit van tekeningen en de kwaliteit van groepsopdrachten muziek, dans/drama. Op receptief en reflectief gebied (kerndoelen 55 en 56) zijn gemeten: kennis van de verschillende disciplines en de vaardigheid om de eigen waardering en die van anderen voor kunst en cultureel erfgoed te onderbouwen.

In het peilingsonderzoek is nagegaan welke samenhangen er bestaan tussen de leerprestaties en de kenmerken van het onderwijsaanbod. Het gemeten aanbod op scholen blijkt niet bij te dragen aan een positievere beoordeling van de tekeningen. Aanbodkenmerken voor kunstzinnige oriëntatie hebben ook weinig effect op de beoordeling van de groepsopdrachten dans, drama en muziek. Wel wordt de kennistoets beter gemaakt als er een interne cultuurcoördinator is. Voor het onderbouwen van eigen waardering en waardering van anderen voor kunst en cultureel erfgoed zijn de gemeten aanbodkenmerken op schoolniveau niet van invloed. Leerlingkenmerken zoals sekse, verwacht onderwijsniveau na de brugklas, in vrije tijd aan kunst en cultuur doen (dus voor de school niet beïnvloedbare factoren) hangen wel samen met leeruitkomsten.

De conclusie over het vrijwel ontbreken van samenhang tussen gemeten schoolkenmerken en leerprestaties kan zijn dat het onderwijs in kunstzinnige oriëntatie er niet veel toe doet. Vooral de achtergrondkenmerken van leerlingen zijn bepalend (onder andere Haanstra, 2020). Daarnaast kan het zijn dat de aanbodfactoren onvoldoende in kaart zijn gebracht. Zo worden verschillen in de vaardigheid van leerlingen om de eigen waardering te onderbouwen voor een kwart bepaald door schoolkenmerken. Maar het is niet duidelijk welke schoolkenmerken dit zijn, want als wordt gecorrigeerd voor achtergrondkenmerken van leerlingen, levert geen enkel bevraagd aanbodkenmerk een bijdrage aan deze vaardigheid. Wellicht moeten de gemeten factoren anders worden geoperationaliseerd of ontbreken er factoren. In tabel 3.1 is te zien dat over de inhoud van het onderwijsproces alleen is gevraagd naar methodegebruik en niet naar pedagogisch-didactische kenmerken. Ten slotte kan de analyse meer worden gericht op het vinden van schoolprofielen op basis van de aanbodfactoren en deze profielen te relateren aan de gemeten uitkomsten.

Tabel 3.1 Aanbodfactoren gemeten in de peiling 2015/2016, ingedeeld naar soorten factoren

SOORT FACTOR	GEMETEN IN PEILING 2015/16
Visie	Wijze van profileren in kunstzinnige oriëntatie
Proces: inhoud curriculum, opdrachten, methoden	Methodegebruik
Proces: pedagogiek en didactiek	-
Proces: beoordeling	Manier van toetsen van vorderingen Criteria beoordeling
Deskundigheid	Scholing groepsleerkrachten Icc'er Vakleerkrachten
Randvoorwaarden	Lestijd Faciliteiten (muzieklokaal, tekenlokaal et cetera) Moderne media
Samenwerking	Bezoek aan voorstellingen, tentoonstellingen Lessen van externe kunstenaars Kunstzinnige diensten en producten (onder meer van centrum voor kunstzinnige vorming, provinciale steunfunctie, Cultuureducatie met Kwaliteit

4. BEELDEND

Diederik Schönau

4.1 INLEIDING

Van alle kunstdisciplines krijgt beeldend de meeste aandacht op Nederlandse basisscholen (Van Essen et al., 2019, p. 34). Dit weerspiegelt de lange traditie van de beeldende vakken, zoals tekenen en handvaardigheid, in het basisonderwijs. We zien deze traditie ook terug in de huidige kerndoelen: de driedeling in productie, receptie en reflectie sluit goed aan bij het leren in de beeldende vakken. De productie betreft het leren maken van twee- en driedimensionale objecten. Receptie gaat over het leren beschouwen en waarderen van beeldend werk van anderen, kunstenaars en vormgevers, maar ook medeleerlingen. Reflectie, dat in de kerndoelen niet toevallig tussen productie en receptie in staat, betreft zowel het maken als het beschouwen. De leerling doet als het ware een stapje terug en denkt na over waar zij of hij mee bezig is, door te vergelijken, te kijken hoe het anders of beter kan en door een eigen mening te geven. Reflectie is gericht op zowel bewustwording van het eigen leerproces als de beweegredenen van anderen.

In de laatste decennia is het beeldend onderwijs, onder invloed van ontwikkelingen in de beeldende kunst en de maatschappij, veranderd. Zo omvatten de op school gehanteerde technieken niet alleen tekenen, schilderen en het werken met bijvoorbeeld klei, maar ook audiovisuele middelen zoals fotografie en video, en digitale beeldbewerkingsprogramma's. De opvatting dat kunstenaars alleen schilderijen en beelden maken, lijkt achterhaald. Het proces, de interactie met andere deelnemers en het publiek (community art) en het idee (conceptuele kunst) zijn steeds belangrijker geworden. Hierdoor wordt ook de traditionele opvatting over wat geldt als de 'kwaliteit' van een kunstwerk of van een beeldend werkstuk problematisch (zie bijvoorbeeld Danto, 1986; Bourriaud, 2002).

Ook is in het onderwijs het inhoudelijke domein verbreed. Waar de beeldende vakken zich oorspronkelijk richtten op de (westerse) kunstcanon, is het domein uitgebreid naar dagelijkse beelden, zoals reclame, televisie, games, nieuwsfoto's, opnames met een smartphone en de vormgeving van dagelijkse objecten ('visual culture'; Duncum, 2002).

Verder is er een inhoudelijke verschuiving in de doelen en de lessen: van vakgerichte vaardigheidsontwikkeling naar maatschappijgerichte onderwerpen. We zien dit vooral in de veelheid aan onderwerpen die in de voor deze review bestudeerde onderzoeken in beeldende lessen, projecten en opdrachten naar voren komen: community art om sociale veranderingen in gang te zetten, identiteitsonderzoek, wereldburgerschap, crossculturele verbanden leggen, duurzaamheid, invloed van de media (televisie, pers, sociale media) en sociale rechtvaardigheid. In de theorievorming en het onderzoek naar de beeldende kunsteducatie is er wereldwijd ook toenemende aandacht voor interdisciplinariteit – samenwerking tussen leergebieden (wiskunde, natuurwetenschap, STEAM) en vakoverstijgende '21e-eeuwse' vaardigheden als creativiteitsontwikkeling, samenwerking en kritisch denken.

Het lijkt alsof er alleen maar doelen, thema's, vaardigheden en materialen bijkomen, wat tot een overladen curriculum zou kunnen leiden. De vraag is of dat inderdaad het geval is of dat er eerder sprake is van vernieuwende en actuele invullingen voor wat in feite al veel langer op andere manieren gebeurde (Steers, 2007). Het is onduidelijk in hoeverre deze variatie in het onderwijs doordringt of dat groepsleerkrachten alle vernieuwingen inkapselen in hun bestaande aanpak. De vraag is ook, of deze toenemende variatie wel een probleem is of eerder een kenmerk van het vak, waarin volledigheid of een complete dekking van alle leerdoelen onmogelijk en eigenlijk ook onwenselijk is. Juist het verkennen van de veelzijdigheid en complexiteit van het domein, het flexibel omgaan met die veelheid aan mogelijkheden en een voorbeeldmatige, actuele en op de situatie gericht aanpak zijn te zien als sterk punt van de beeldende vakken, niet als een zwakte (Steers 2007; Wilson 2003).

Ondanks deze verbreding en diversificatie is er in het beeldend onderwijs continuïteit en samenhang, in ieder geval binnen de Europese context. Uit een vergelijkend onderzoek naar 37 curricula in 22 landen (voor po en vo) bleek er veel overeenstemming in leerdoelen te zijn en waren uit deze curricula zestien subcompetenties te destilleren die een gemeenschappelijkheid weerspiegelen (Wagner & Schönau, 2016).

4.2 UITVOERING LITERATUURSEARCH

Selectie publicaties

Binnen het zoeksysteem ERIC is geselecteerd op peer reviewed artikelen. In eerste instantie keken we naar publicaties vanaf 2013, omdat de verwachting was dat een selectie vanaf 2003 te veel artikelen zou opleveren om binnen het kader van deze review te kunnen bestuderen. Maar er bleken voor een aantal subthema's (*art appreciation, visual culture*) toch minder titels en daarom is voor deze subthema's de search uitgebreid tot publicaties vanaf 2003. Omdat kunstbeschouwing vaak plaatsvindt in samenwerking met musea, is ook de zoekterm *museum education* gehanteerd. De oogst is te vinden in Tabel 4.1.

Aan deze lijst zijn nog elf artikelen en enkele andere publicaties toegevoegd die al bekend waren of via een van de andere onderzoekers waren gevonden. Het soms subtiele verschil tussen zoektermen (bijvoorbeeld *elementary school* versus *elementary school students*) is een resultaat van de wijze waarop het ERIC systeem suggesties doet voor verfijning. Zoeken op 'primary education' in plaats van 'elementary education' leverde geen nieuwe of relevante publicaties op, vooral omdat 'primary education' betrekking heeft op de onderbouw van het basisonderwijs.

Van alle gevonden bronnen zijn de abstracts gelezen en is beoordeeld of het onderzoek ging over leerlingen van de bovenbouw (circa 9-12 jaar). De artikelen, rapporten en boeken die het meest relevant leken, in totaal 81, zijn gelezen of geraadpleegd. Indien een onderzoeksmatige aanpak ontbrak dan wel de doelgroep te jong was, zijn publicaties geschrapt. Uiteindelijk leverden zestig publicaties bruikbare informatie op. Daarnaast is er om inhoudelijke redenen teruggegrepen op drie publicaties van vóór 2003. Zie bijlage 1 voor de 63 publicaties.

Tabel 4.1 Resultaten van de search in ERIC.

Zoektermen	Aantal artikelen
Elementary school + art education + visual arts + since 2013	65
Art appreciation + elementary school students + since 2003	32
Visual culture + elementary school students+ since 2003	50
Museum education + art education + elementary education + since 2013	59
Arts based + elementary schools + since 2013	30

Stand van onderzoek

Door alle ontwikkelingen in de kunstwereld en de maatschappij en de daaruit voortvloeiende diversificatie in leerdoelen, is er weinig samenhang in het onderzoek naar het leren in het beeldende domein. Die diversiteit zagen we terug in de gevonden publicaties. Verder gaat het meestal om kleinschalig onderzoek, vaak in niet meer dan één klas. Dit onderzoek is meestal kwalitatief van aard: de onderzoeker (vaak de groepsleerkracht zelf) voert een 'vernieuwende' les uit en constateert dan vaak dat het resultaat 'beter' was dan daarvoor en dat leerlingen gemotiveerder werden. Het vergelijken van twee klassen, een experimentele en een controlegroep, komt maar weinig voor. Een grootschaligere onderzoeksaanpak, waarin ook kwantitatieve gegevens worden verzameld, is zeldzaam. Replicatieonderzoek is uiterst zeldzaam. Gevolg is, dat de kennisverrijking door wetenschappelijk onderzoek binnen de beeldende vakken zeer contextspecifiek is. Elke schoolklas is anders, door de achtergrond van de leerlingen, het curriculum, eerder gegeven lessen, de rol van de groepsleerkracht, het karakter van de school en de maatschappelijke context. De directe toepasbaarheid in de Nederlandse situatie is daardoor onzeker. Hierbij moeten we nog opmerken dat systematisch onderzoek naar beeldend onderwijs in de (hoogste) klassen van het Nederlandse basisonderwijs vrijwel ontbreekt.

4.3 RESULTATEN

Visie en doelstellingen

In eerdere kerndoelen kenden de beeldende vakken nog een traditionele verdeling in werken naar de aanschouwing, naar de verbeelding en in toegepaste werkvormen (design/vormgeving). Inmiddels is dat eerste – het leren realistisch weergeven van een waargenomen

werkelijkheid – uit de kerndoelen verdwenen. Het werken naar de verbeelding (werk maken vanuit de eigen fantasie) of vanuit onderzoek naar de effecten van het spelen met vormen, materialen en technieken, is in de huidige kerndoelen nog terug te vinden in kerndoel 54 voor het beeldende domein. De toegepaste werkvorm, ten slotte, gericht op het ontwerpen of verfraaien van gebruiksvoorwerpen, wordt in de kerndoelen niet meer genoemd, maar is in het beeldend onderwijs nog aanwezig in de vorm van twee- of driedimensionale ontwerpopdrachten, mode- of architectuuropdrachten. Deze drie typen van beeldende producten, die ook in werk van leerlingen herkenbaar en beoordeelbaar zijn, zijn in de huidige kerndoelen veralgemeniseerd in termen van het uitdrukken van ideeën, gevoelens en ervaringen. Daarin ontbreken criteria voor wat een relevante of succesvolle 'uitdrukking' kan zijn (bijvoorbeeld realisme of expressief karakter). Verder vermelden de kerndoelen alleen 'diverse materialen', kleur, vorm, ruimte, textuur en compositie. Ze leveren in deze vorm beperkte criteria op om het beeldend werk van leerlingen te kunnen beoordelen.

Op Europees niveau heeft het European Network for Visual Literacy (ENViL) een vergelijkend onderzoek gedaan naar curricula in po en vo voor beeldend in het onderwijs. Dit onderzoek moest onder meer gegevens opleveren voor te formuleren competenties en competentieniveaus (Kirchner & Haanstra, 2016; Kirchner et al., 2016). In totaal zijn 37 curricula uit 22 landen geanalyseerd (20 EU-landen plus Zwitserland en Turkije). In de verslaggeving is geen onderscheid tussen po en vo, maar uit de verzamelde gegevens kwam wel een aantal competenties naar voren die in het overgrote deel van de onderzochte curricula werden genoemd. Deze competenties zijn te zien als gemeenschappelijke leerdoelen in alle onderzochte curricula. Omdat een lijst competenties het onderwijs weinig houvast biedt, zijn ze later vertaald naar een meer consistent en hanteerbaar overzicht (Schönau et al., 2020). Daarin zijn voor het productieve domein de volgende competenties gedefinieerd: visuele ideeën (kunnen) genereren, beeldend onderzoek doen, beeldend werk maken, eigen beeldend werk presenteren en eigen beeldend werk en werkproces evalueren. Voor het receptieve domein gaat het om beelden (kunnen) beschouwen, onderzoeken, evalueren en verslag doen over beelden.

De grote gemeenschappelijkheid in de Europese curricula en het gegeven dat uit de data geen inhoudelijk onderscheid tussen po en vo naar voren kwam, rechtvaardigt de conclusie dat de gevonden en later herschreven competenties in hoge mate kenmerkend zijn voor de leerdoelen in het Europees onderwijs. Uiteraard zijn volledigheid, diepgang en niveau per leerjaar verschillend. Men zou ook kunnen stellen, dat leraren gericht deze competenties in de loop der decennia hebben ontwikkeld en uitgevoerd. Of hiermee alle actuele leerdoelen voldoende gedekt zijn, is een andere kwestie.

In de Verenigde Staten (VS) heeft een vergelijkbare exercitie plaatsgevonden, maar dan meer vanuit een theoretische benadering (NCCAS, 2013). Daarin zijn voor het gehele onderwijs, van *pre-Kindergarten* tot het einde van de *high school*, de leerdoelen in termen van 'standards' geformuleerd:

1. Creating
– generate and conceptualize artistic ideas and work
– organize and develop artistic ideas and work
– refine and complete artistic work
2. Presenting
– select, analyze, and interpret artistic work for presentation
– develop and refine artistic techniques and work for presentation
– convey meaning through the presentation of artistic work
3. Responding
– perceive and analyze artistic work
– interpret intent and meaning in artistic work
– apply criteria to evaluate artistic work
4. Connecting
– synthesize and relate knowledge and personal experiences to make art
– relate artistic ideas and works with societal, cultural, and historical context to deepen understanding

Deze NCCAS-standaarden vertonen grote overeenkomsten met het competentiemodel van ENViL, in zowel hoofd- als subverdeling.

Ook in andere landen zijn vergelijkbare overzichten ontwikkeld, in Engeland bijvoorbeeld als verplichtend nationaal curriculum (Department for Education, 2013). Het formuleren van

voorschriften en standaarden is in de Nederlandse situatie lastig, vanwege de wettelijke vrijheid van onderwijs. Scholen mogen een eigen invulling geven aan de te bereiken leerdoelen. Zeker in het po, waar examenprogramma's geen voorafschaduwende werking hebben, zijn er daardoor veel verschillen.

In Engeland is onderzoek gedaan naar de uitvoering van doelstellingen van de kunstdisciplines in het po (Downing, 2004). Hoewel enigszins gedateerd, laat dit onderzoek wel zien hoe Britse basisscholen aankijken tegen de bijdrage van de kunstvakken. De ontwikkeling van creativiteit en communicatievaardigheden staat centraal, wat aansluit bij de vakoverstijgende ambities van de 21e-eeuwse vaardigheden. Daarnaast zijn er een aantal doelen die niet direct vakspecifiek zijn, maar eerder instrumenteel: versterken van verbindingen met de lokale gemeenschap, het gedrag en de motivatie van leerlingen bevorderen, het leren in andere leerdomeinen verrijken en het zelfvertrouwen en zelfbeeld van leerlingen versterken.

Ook in de publicatie *Studio Thinking* (Hetland et al., 2007; Hetland et al., 2013) wordt met empirisch onderzoek in scholen aangetoond, dat in het Amerikaanse curriculum van de beeldende vakken algemene vaardigheden (*dispositions*) een grote rol spelen. De onderzoekers benoemen acht zogenoemde *studio habits*, algemene cognitieve en op attitude gerichte vaardigheden: ontwikkelen van technische vaardigheden, je aan een probleem verbinden en doorzetten, je een voorstelling maken, creëren, observeren, reflecteren, exploreren en grenzen opzoeken, en de kunstwereld begrijpen. De eerste en de laatste vaardigheid zien zij als kenmerkend voor beeldend, de andere zes als algemene vaardigheden die ook in andere leerdomeinen aan de orde komen.

Meer recent hebben deze inzichten vorm gekregen in een handboek voor het (Amerikaanse) basisonderwijs (Hogan et al., 2018). Het leren gebruiken van materialen en technieken en het ontwikkelen van beeldende vaardigheden (zoals kleurgebruik, compositie en ruimtesuggestie) is altijd de kern geweest van de beeldende vakken. Dit leerdoel moet, waarschuwen Hogan en collega's, niet op zichzelf staan als een vorm van training, maar altijd worden gekoppeld aan de inzet en ontwikkeling van andere 'studio habits'. 'De kunstwereld begrijpen' is gericht op het proces waardoor leerlingen de vele kunstwerelden leren begrijpen waarmee kunstenaars, vormgevers en architecten zich kunnen verbinden: eigentijds, toegepast, populair, niet-westers, historisch, museaal, 'outsider art', enzovoort. Die kunstwerelden kennen twee componenten: het domein (de soorten werelden) en de gemeenschappen (de soorten groepen, met name medeleerlingen). Leerlingen leren verband te zien tussen wat ze zelf maken en wat professionals en medeleerlingen hebben gemaakt. De overige *habits* zien we ook terugkeren in de competenties van de ENViL en de NCCAS.

Programma: aanbod

Curriculum

Het curriculum betreft het plan voor het leren. Het krijgt vorm door instructie, methoden en gerichte opdrachten. Iets minder dan de helft van de basisscholen in Nederland gebruikt voor beeldend een methode en dit aantal is in de loop der jaren steeds verder afgenomen (Van Essen, 2019). Over de oorzaken is niets bekend, evenmin als over het feitelijk gebruik: volgt de leerkracht de methode of kiest hij of zij er lessen uit, afhankelijk van de situatie?

Onderzoekers als Efland (1976), Haanstra (2001), Heijnen et al. (2021) wijzen op de grote invloed die vieringen, feesten en de wisseling van seizoenen hebben op het kunstcurriculum in het po. Deze zogeheten schoolkunst is herkenbaar bij alle kunstdisciplines, en uit zich bij beeldend bijvoorbeeld in het maken van lampions, kerstversieringen en pennenbakjes voor moederdag.

In de onderzochte literatuur staan talloze opdrachten die als voorbeeld en inspiratiebron dienen voor het invullen van het curriculum. Opvallend is dat het vaak incidentele lessen of losse lessenseries zijn, zonder dat duidelijk is hoe deze zich verhouden tot eerdere en latere opdrachten. Longitudinaal onderzoek is niet gevonden. Ook is er, zoals eerder vermeld, maar zelden sprake van een controlegroep. Daardoor is het ook mogelijk dat positieve resultaten van een andere aanpak mede te verklaren zijn door het afwijken van de routine of extra aandacht (meer tijd, nieuwe werkvormen, aanwezigheid van een onderzoeker).

Productieve vaardigheden

Productieve beeldende vaardigheden betreffen het kunnen maken van beelden

– tweedimensionaal en driedimensionaal. In film en video wordt ook de tijdsdimensie in het verbeelden betrokken. Op welk moment je leerlingen het beste bepaalde productieve vaardigheden kunt aanleren en wat de rol van het aanleren van technieken daarbij is, is nog steeds onderwerp van onderzoek.

Een voorbeeld van de onduidelijkheid over de meest wenselijke vorm van beeldend onderwijs is het onderzoek van Rose et al. (2012). Zij vergeleken de ontwikkeling van tekenvaardigheid op vrije scholen, montessorischolen en reguliere scholen in Engeland en zagen dat vooral leerlingen van vrije scholen op jongere leeftijd veel beter zijn in het maken van expressieve beelden en op 7-jarige leeftijd andere leerlingen ook achter zich laten wat betreft realisme in hun werk. Maar na het negende jaar blijken er geen verschillen meer in de prestaties van leerlingen van de verschillende scholen. Dit roept de vraag op welke instructievorm het meest effectief is in de onderbouw en in de bovenbouw. Duidelijk is dat conventies om 'realistisch' te leren tekenen, sterk cultureel bepaald zijn (zie ook de paragraaf over de 'U-curve'). Dit geldt ook voor of het gebruik van voorbeelden (van cartoons tot kunstwerken) wel of niet aanvaardbaar is.

De nog steeds groeiende aandacht voor creativiteit, eigenheid en sociale bewustwording gaat ten koste van onderzoek naar het vergroten van de beeldende vaardigheden. Dit laatste is wel te vinden in een onderzoek naar het werken met zwart-wit prentenboeken om het weergeven van textuur, helderheid, licht-donkercontrasten en overlapping te oefenen (Bukovec et al., 2019). Dit kwalitatieve onderzoek betreft weliswaar 8- en 9-jarigen, maar is wel een voorbeeld van doelgerichte oefening van tekenvaardigheid waarin beeldende aspecten centraal staan. De keuze voor zwart-wit was ingegeven om tegenwicht te beiden tegen de soms excessieve rol van kleur in eigentijdse vormgeving. Leerlingen blijken te ontdekken dat ze met een potlood veel meer kunnen dan gedacht. Ze krijgen ook beter inzicht in de onderzochte beeldaspecten. Als bijeffect blijken ze ook meer aandacht te krijgen voor achtergrond en vlakvulling. Ook hier geldt: wat te doen in de bovenbouw van het primair onderwijs?

Een ander voorbeeld is het leren tekenen van perspectief. Twee gerichte lessen waarin leerlingen perspectief onderzoeken via demonstraties, oefeningen en voorbeelden leiden tot een significante verbetering bij alle leerlingen, ongeacht hun (start)vaardigheid (Snow et al., 2005). Zapp (2017) heeft bij leerlingen tussen 10 en 12 jaar systematisch onderzocht welke factoren een rol spelen bij het kiezen en genereren van kleuren. Het blijkt dat leerlingen zeer genuanceerd kleuren kunnen waarnemen en toepassen. Er is geen a priori principe dat het kleurgebruik op die leeftijd domineert. Het kleurgebruik hangt onder meer af van de ontwikkeling van het kind, de interpretatie van de opdracht, de intentie en het al of niet kunnen inzetten van verschillende vormgevingsstrategieën (repertoire). Vooral dit laatste lijkt van groter belang dat tot nu toe gedacht. Dit is een ondersteuning voor de observatie, dat de ontwikkeling van tekenvaardigheid veel flexibeler kan zijn dan gedacht en dat van een lineaire, al of niet fasegewijze ontwikkeling op die leeftijd nauwelijks sprake is. Leerkrachten kunnen leerlingen dus op alle leeftijden blijven stimuleren bepaalde vaardigheden te ontwikkelen, waardoor deze hun beeldende repertoire kunnen vergroten. Daarnaast draagt actieve reflectie bij aan betere productieve vaardigheid. Differentiatieprocessen in opdrachten en kleurgebruik, die een steeds dynamischer en flexibeler toepassing van het beeldend repertoire mogelijk maken, verhogen het competentieniveau. Zapp concludeert dat je de beoordelingscriteria in relatie tot de opdracht transparant moet formuleren.

Een geheel ander en opvallend aspect in de ontwikkeling van beeldende vaardigheden is het verschil tussen jongen en meisjes. Dit is onderzocht voor de aspecten kleur en ruimtelijke weergave. In de Hongaarse context blijken jongens beter te zijn in ruimtelijke weergave en meisjes beter in kleurgebruik (Tóth et al., 2021). Omdat dit onderzoek alleen in Hongarije is uitgevoerd, is niet duidelijk in hoeverre culturele patronen een rol spelen (bijvoorbeeld aandacht voor mode en voor techniek). De vraag dringt zich op of en hoe leerkrachten voor deze 'scheve' ontwikkeling moeten compenseren. Het is in ieder geval een factor die nader onderzoek behoeft en consequenties kan hebben voor de aard van de opdrachten en de gendergebonden uitwerking en waardering.

Ten slotte, wanneer je leerlingen vraagt tekeningen te maken die verschillende positieve en negatieve emoties laten zien, blijken zij negen strategieën te gebruiken: detaillering, acties, gebruik van lijnen, verandering van kleur, grootte van

onderdelen, vervormingen, gebruik van woorden, karakterisering en de kwaliteit van het lijngebruik. Leerlingen kunnen deze strategieën flexibel toepassen. Kinderen en volwassenen komen sterk overeen in hun beoordeling van het gebruik van deze strategieën (Burkitt & Barrett, 2010).

We mogen concluderen dat er nog veel onduidelijk is over de beste manier om productieve vaardigheden in de beeldende vakken aan te leren en te vergroten. Mogelijke voordelen in het op een bepaalde wijze aanbieden van opdrachten op jongere leeftijd blijken later te verdwijnen. Een tweede probleem is wat we precies onder productieve vaardigheden moeten verstaan. Het aanleren van traditionele tekenvaardigheden (het leren tekenen) staat bijvoorbeeld op gespannen voet met de huidige nadruk op het stimuleren van creativiteit en eigenheid. Ook kunnen leerlingen verschillende gelijkwaardige oplossingsstrategieën ontwikkelen die ze naast elkaar kunnen inzetten. Leerlingen worden ook vaak geacht opdrachten een eigen interpretatie te geven, waardoor er van een eenduidig aanbod in die zin geen sprake is. Opvallend is, dat scholen in hun aanbod nauwelijks rekening houden met mogelijke verschillen in interpretatie, interesse en vaardigheden tussen jongens en meisjes, terwijl onderzoek duidelijk maakt dat genderverschillen invloed hebben.

Beschouwing

Volgens kerndoel 56 moeten leerlingen enige kennis over en waardering van cultureel erfgoed verwerven. In de uitwerking staat aangegeven dat ook kunstwerken hieronder vallen en dat ook het beleven van kunst aandacht moet krijgen (SLO, 2014). Die beleving krijgt vorm "in het kijken en luisteren naar theater, muziek of naar kunstwerken of cultureel erfgoed".

In het beeldend domein is de beleving het meest levensecht wanneer leerlingen kunstwerken bekijken in musea en galeries, in plaats van met reproducties (Heijnen, 2015). Museumeducatie is een domein op zich, dat vaak losstaat van wat op een school plaatsvindt (Konings, 2020). Het betreft vrijwel altijd een incidentele activiteit, waarin een museummedewerker het leerproces vormgeeft. Omdat de variatie in leersituaties groot is en het vaak om korte interventies gaat, is onderzoek naar leereffecten van museumbezoek moeilijk te generaliseren.

Zo hebben Kisida en collega's (2016) onderzoek gedaan naar de bijdrage van museumbezoek aan meer algemene vaardigheden, zoals kritisch denken. Zij onderzochten zeer systematisch het leereffect van gerichte korte training in het beschouwen van kunstwerken (figuratief en abstract) op het kritisch leren denken en hanteerden daarbij een model waarin kritisch denken zeven subvaardigheden omvat (Luke et al., 2007). Vergeleken met een controlegroep waarin geen training werd aangeboden, bleken leerlingen na een training in een vervolgopdracht significant beter te scoren op twee kenmerkende aspecten van kritisch denken: observeren en interpreteren. De vraag is, of deze beperkte uitkomst genoeg zegt over de complexe vaardigheid kritisch denken, omdat leerlingen op de vijf andere aspecten daarvan (evalueren, associëren, probleem vinden, vergelijken en flexibel denken) nauwelijks scoorden. Het effect van de training bleek het grootste bij leerlingen uit achterstandsituaties, die in vergelijking met klasgenoten minder met kunst in aanraking waren geweest. Dit grotere effect beperkte zich tot realistische kunstwerken. In dit onderzoek, waaraan ruim 7500 leerlingen van 8 tot 18 jaar deelnamen, werd geen uitsplitsing gemaakt naar leeftijd. Het geeft ook geen inzicht in welke elementen van de museumervaring hebben bijgedragen aan het effect en of hetzelfde resultaat ook zou zijn bereikt in het klaslokaal met reproducties (Kisida et al., 2016).

Dat observeren en interpreteren de twee (deel) vaardigheden zijn waarin leerlingen, na gerichte training, vooruitgang kunnen boeken, is vanuit kunstbeschouwelijk perspectief niet verrassend. Observeren – goed kijken – is in de kunstbeschouwing meestal de eerste stap in de systematische benadering van een beeld: wat is er te zien? Dit betreft aspecten als de voorstelling, het materiaalgebruik, het gebruik van de verschillende beeldaspecten (zoals kleur en ritme) en, indien relevant, de relatie met de omgeving (beeldhouwkunst, architectuur) en de eventuele functie (esthetisch, vermaak, gebruiksvoorwerp, et cetera). De tweede stap is het interpreteren: hoe werken al deze aspecten samen en welke betekenissen, gedachten, emoties of ervaringen roepen zij op?

Dat het verwerven van kunstbeschouwelijke vaardigheden aan te leren is, tijd kost en zorgvuldig opgebouwd moet worden, blijkt uit onderzoek van Duh et al. (2014) in Slovenië. Zij gebruikten een al eerder ontworpen kunstwaarnemingstoets

om zicht te krijgen op de ontwikkeling van twee deelvaardigheden: waarneming en waardering. Uit onderzoek bij 283 leerlingen tussen 11 en 14 jaar kwam naar voren, dat waarneming door gerichte instructie wel toeneemt bij oudere leerlingen, maar dat dit bij waardering niet duidelijk is. Ook blijken meisjes iets beter te scoren dan jongens, vooral in waardering. De onderzoekers vonden geen verschil tussen leerlingen uit steden en uit een suburbane omgeving. In een herhalingsonderzoek bij 1429 10-jarigen bleken de verschillen tussen jongens en meisjes verwaarloosbaar (Duh & Herzog, 2016). In recent onderzoek bij een nog veel grotere groep 9- en 10-jarigen (2794 leerlingen) blijken oudere leerlingen beter te presteren, zijn meisjes toch weer beter in waarneming en doen leerlingen uit steden het beter dan die uit suburbane omgevingen (Herzog, 2020). De verschillen zijn echter van dien aard dat ze geen praktische consequenties hebben voor het onderwijs. De algemene conclusie van dit onderzoek is dat kunstwaardering voor alle leerlingen aan te leren is, dat daarbij leren waarnemen voorafgaat aan waarderen en dat gender hierbij een verwaarloosbare invloed heeft.

Een belangrijk aspect in kunstbeschouwing is de rol van de culturele betrokkenheid van de leerling. Uit onderzoek in Indonesië bij 2089 leerlingen in het po komt naar voren dat het zich actief verdiepen in de cultuur een positieve invloed heeft op het waarderen van kunst (Edwita et al., 2019). Zelf maken van kunst kan ook bijdragen aan meer begrip voor en waardering van cultuur. Er blijkt een duidelijk positief verband tussen beide processen. Ook is er een positieve ontwikkeling in de emotionele en cognitieve waardering van kunstwerken.

Kunstwerken zijn ook gebruikt als uitgangsmateriaal voor vakoverstijgend leren, dat de creativiteit van leerlingen zou kunnen vergroten (Hosack, 2021). Hierbij is gebruikgemaakt van het model 'Take One Picture' (TOP), ontwikkeld door de National Gallery in Londen. Daarin wordt één schilderij uit de collectie als uitgangspunt genomen voor onderwijs op school. Deze aanpak grijpt terug op de theorie van John Dewey dat het ervaren (van een kunstwerk) specifieke gevoelens oproept die het leren bevorderen. Groepsleerkrachten bleken het schilderij op twee manieren in te zetten: als inspiratiebron om beeldend werk te maken en als uitgangspunt voor het maken van associaties en het leggen van verbindingen met andere domeinen. In het tweede geval ontwikkelden ze meer opdrachten en activiteiten. De resultaten waren bij de eerste aanpak veel gelijksoortiger dan bij de tweede. Gezien het specifieke karakter van de deelnemende scholen en de bekendheid van groepsleerkrachten met het TOP-project van de National Gallery zijn de uitkomsten zijn niet zonder meer generaliseerbaar naar andere scholen en naar kunsteducatie in het algemeen.

Het leren van vaardigheden voor kunstbeschouwing heeft een blijvend effect. Leerlingen van 9 en 10 jaar die een jaar lang wekelijks een kunstbeschouwingsles kregen, bleken drie jaar later beter te scoren op een visuele aandachtstoets dan leerlingen die deze lessen niet hadden gekregen (Funch et al., 2012). Voor het beschouwen van populaire cultuur blijken dit soort effecten lastig te onderzoeken. Uit Grieks onderzoek (Christopolou, 2010) kwam naar voren dat het praten over beelden uit een televisieserie door leerlingen tussen 10 en 12 jaar niet werd beschouwd en gewaardeerd als een vorm van beeldend onderwijs. Het bleek ook lastig om deze leerlingen kritisch te laten kijken naar dit soort beelden, waarschijnlijk omdat ze dat ook nooit hadden geoefend. De relatie met het zelf maken van beelden is niet onderzocht. Dit onderzoek toont de complexe relatie tussen beeldend onderwijs en de ontwikkeling van mediawijsheid, omdat de afbakening tussen beide sterk contextbepaald is en afhankelijk is van bijvoorbeeld het onderscheid tussen 'hoge' en 'lage' vormen van cultuur.

Reflectie

Naast productieve en receptieve vaardigheden is er in kerndoel 55 ook sprake van reflectie. In de praktijk kan het gaan om reflectie op het eigen werk (tijdens en na het werken) en op het werk van anderen (medeleerlingen en professionals). In het ENViL-model staat reflectie ook als een afzonderlijke competentie genoemd (*metacognition*), die gemeenschappelijk is voor productieve en receptieve vaardigheden en vooral is gericht op het eigen leerproces (Wagner & Schönau, 2016). Er zijn geen publicaties gevonden waarin juist dit aspect voor de onderzochte leeftijdsgroep apart is onderzocht.

Programma: didactiek

Leerdoelen en onderwijsinhoud hebben invloed op de manier waarop groepsleerkrachten het curriculum invullen en hun lessen vormgeven (Van den Akker & Thijs, 2009). De verbreding van het beeldende domein naar allerlei vormen van visualisering, gekoppeld aan de wens om ook buiten het eigen vak te kijken, leidt tot benaderingen waarin vanuit (maatschappelijke) problemen wordt gedacht en veel aandacht uitgaat naar creativiteit en vernieuwing. Een benadering die ook bij beeldend onderwijs veel wordt toegepast, is cyclisch werken. Daarbij onderzoeken leerlingen eerst een probleem of concept of formuleren ze een stelling. Hierna volgt onderzoek (schetsen), op grond waarvan ze een werk uitvoeren, waarna ze het resultaat evalueren, wat weer kan leiden tot een nieuwe probleemstelling. Met deze aanpak zoekt veel beeldend onderwijs aansluiting bij vernieuwende vormen van eigentijdse kunst. Het gebruik van eigentijdse kunst blijkt inderdaad bij te dragen aan vormen van gezamenlijke kennisconstructie, integratief denken en kunstwaardering (Blagoeva, 2019). Een uitwerking hiervan is de *immersive method*, waarin de wereld (context), sociale relaties en het kunstwerk als één proces worden benaderd (Vuk, 2015). Deze methode sluit aan bij het dagelijks gebruik van moderne media en hedendaagse ICT-toepassingen door leerlingen, maar vooral ook bij het interactieve en interdisciplinaire karakter van deze middelen. Allerlei vormen van leren, zoals verkennen, probleemoplossen, samenwerkend leren en dialoog, worden toegepast, waarbij leerkrachten een individuele benadering door de leerling nastreven. Dit leidde tot meer motivatie bij leerlingen, identificatie met het eigen werk en een actieve bevraging van de eigen omgeving. De leerlingen toonden ook grotere vaardigheid in creatief en kritisch denken en het maken van duidelijke visuele boodschappen.

Ook de sociaal-constructivistische methode, gebaseerd op onder meer het werk van Vygotsky (1934), is onderzocht (Vahter, 2015). Ook hierin was sprake van cyclisch leren. Leerlingen blijken in staat een dergelijke gestructureerde aanpak te kunnen volgen, meer verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces, te kunnen nadenken over hun doelen en hun voortgang zelf te volgen. Er moet wel voldoende tijd zijn om de opdrachten uit te voeren.

Open opdrachten waarin leerlingen kunnen werken aan iets wat hen interesseert, stimuleert hun motivatie (Pavlou, 2020). Creativiteit wordt gestimuleerd wanneer groepsleerkrachten in elke les aandacht besteden aan fantasie en vrije verbeelding. Daarbij moet de groepsleerkracht ook zelf creatief zijn en de leerling het gevoel geven dat deze een unieke persoonlijkheid is (Šlahova et al., 2007). Het vertrouwen in het eigen kunnen van leerlingen (*self-efficacy*) wordt vergroot door ruimte te bieden in het gebruik van de beeldende middelen en het nemen van risico's (Jolley, 2010). Extra uitdagingen kunnen frustratie oproepen, maar wanneer het probleem is opgelost, vergroot dit het zelfvertrouwen, vooral wanneer leerlingen elkaar helpen. Het kiezen van een medeleerling om mee samen te werken bevordert tussentijdse feedback. Het stellen van open vragen door de groepsleerkracht tijdens het werk helpt leerlingen om hun doelen aan te passen. Leerlingen werken ook graag samen en accepteren commentaar van leeftijdsgenoten. Ze vragen om (teken)voorbeelden om hun tekenvaardigheid te vergroten of om suggesties voor speciale onderwerpen of inhouden.

Een andere benadering om de motivatie, maar ook de eigenwaarde en sociale vaardigheden te vergroten is *mentoring*, het inzetten van oudere leerlingen in het begeleiden van jongere. Dit leidt tot meer waardering van het eigen kunnen en tot een productievere omgeving waarin creativiteit en succeservaringen meer aandacht krijgen. Ook de groepsleerkracht kan als voorbeeld dienen door de rol aan te nemen van een kunstenaar (in dit geval Henri Matisse). Dit leidde tot beter werk, sprak de leerlingen meer aan en leidde ook tot het meer uiten van gevoelens. Zij begonnen zichzelf kunstenaar te voelen (Green et al., 2011).

Leerlingen blijken technische ondersteuning bij het ontwikkelen van tekenvaardigheid te waarderen, bijvoorbeeld in de vorm van een demonstratie. Van medeleerlingen verwachten ze vooral aanmoediging, maar ook het laten voltooien van een tekening door een medeleerling geeft hen een goed gevoel (Hallam et al., 2014). Volgens Burkitt en Lowry (2015) hebben leerlingen op scholen waar groepsleerkrachten meer waarde hechten aan expressie dan aan technische vaardigheid, meer plezier in het tekenen. Ze vertonen meer zelfwerkzaamheid en verwachten ook later meer aan tekenen te doen dan leerlingen op scholen die vooral aandacht hebben voor 'goed' leren tekenen. Deze leerlingen tekenen ook vaker buiten het reguliere onderwijs en krijgen ook meer steun van hun ouders. Alle onderzochte scholen hechtten waarde aan het realistisch

leren tekenen, maar de doelstelling is anders: ter versterking van het expressieve karakter van het werk of als doel op zich. De groepsleerkrachten op de 'expressiescholen' hebben minstens vijf jaar professionele ervaring als kunstenaar. Zij zagen ook geen terugval in tekenvaardigheid aan het einde van het basisonderwijs (Burkitt & Lowry, 2015).

Het maken van tekeningen als onderdeel van ontwerponderwijs (design, techniek) is een belangrijk hulpmiddel om ideeën en problemen te onderzoeken. Daarbij moeten leerlingen leren niet te blijven hangen in hun eerste ontwerp, maar in hun werkproces regelmatig nieuwe schetsen maken om greep te krijgen op hun probleem. Het maken van ruimtelijke tekeningen blijkt daarin wel een struikelblok bij leerlingen rond de leeftijd van 10 jaar (MacDonald et al., 2007).

Er bestaat een ingewikkelde relatie tussen de observaties en de verwachtingen van ouders, groepsleerkrachten en leerlingen (Rose et al., 2006). Ouders en groepsleerkrachten zien een terugval in tekenvaardigheid van 11-jarigen, maar de eersten zijn daarin minder uitgesproken. Groepsleerkrachten hebben vermoedelijk minder zicht op wat een kind buiten school tekent en ouders vinden het minder bezwaarlijk wanneer kinderen minder gaan tekenen. Anderzijds kunnen ouders een positieve invloed hebben op de motivatie én vaardigheidsontwikkeling van hun kinderen. Leerlingen rapporteren zelf niet minder creativiteit, verbeelding en zelfexpressie of motivatie. Ze willen graag realistisch leren tekenen en laten zich hierin ook beïnvloeden door het werk van leerlingen die net iets beter zijn. Ook vinden ze het vervelend wanneer zij hun tekenvaardigheid niet verder kunnen ontwikkelen (Burkitt et al., 2010, Jolley, 2010).

Veel leerlingen in de bovenbouw geven als oorzaak voor een verminderde interesse in tekenen dat ze te weinig tijd hebben en dat ze andere belangstellingen ontwikkelen (Richardson, 2017; Wright et al., 2017). Als ze meer tijd zouden krijgen (of hebben), zouden ze meer willen tekenen. Leerlingen hebben op deze leeftijd vaak andere verwachtingen van het beeldend onderwijs dan wat leerkrachten van hen eisen: soms hanteren ze andere esthetische criteria en hebben ze andere artistieke ambities dan hun leerkrachten (Kindler, 2000). De tegenstelling tussen wat leerlingen op school aan opdrachten maken en waar ze thuis het liefst aan werken ('thuiskunst') is een mogelijke verklaring voor de (de)motivatie van leerlingen. Een oplossing is om leerlingen werk dat ze thuis hebben gemaakt, mee naar school te laten brengen, aspecten van deze 'thuiskunst' in het curriculum op te nemen en meer belangstelling te tonen in wat leerlingen thuis maken (Crum, 2007). Haanstra (2010) benoemt vier typen thuiskunst die ook (meer) op school aan de orde zouden kunnen komen: toegepaste kunst, populaire cultuur, persoonlijke ervaringen en traditionele kunst. Leerlingen blijken over meer repertoire te beschikken en meer variatie in stijlen en onderwerpen te tonen dan gedacht. Hij waarschuwt wel dat wat leerlingen op school (moeten) maken niet hun spontane thuiskunst in gevaar moet brengen.

Hoewel het onderwijs bij de leerkrachten berust, is er bij beeldend soms ook een rol weggelegd voor de ouders. Uit Brits onderzoek blijkt, dat leerlingen met hun ouders meer delen over hun tekeningen dan met hun groepsleerkrachten. Maar liefst 72% van de ouders van 11- tot 14jarigen zegt ten minste één keer per week met hun kinderen over dit onderwerp te praten. Het plezier in tekenen stijgt met meer aandacht van ouders, waarbij deze ouders minder richtinggevend zijn dan de groepsleerkrachten. Uiteraard onttrekken deze gesprekken zich aan wat een groepsleerkracht kan beïnvloeden, maar ze spelen wel een indirect rol in het leerproces van de leerlingen (Rose et al., 2006).

Er zijn geen eensluidende conclusies mogelijk over de beste didactische aanpak. De verwachtingen en opvattingen van leerkrachten, leerlingen en ouders lopen uiteen, waardoor leerlingen niet altijd het onderwijs krijgen dat ze zelf willen (bijvoorbeeld betere tekenvaardigheid) of krijgen wat leerkrachten belangrijk vinden (bijvoorbeeld creativiteitsontwikkeling). Leerlingen waarderen hulp van medeleerlingen en gerichte hulp van leerkrachten. Meer aandacht voor wat leerlingen thuis maken en de rol van hun ouders in het al of niet stimuleren van beeldend werk zou kunnen bijdragen aan meer motivatie en grotere leereffecten.

Digitale media

In de afgelopen decennia heeft ICT een steeds grotere invloed gekregen in het onderwijs, bijvoorbeeld in de vorm van teken- en beeldbewerkingsprogramma's en het gebruik van computers en tablets, maar ook in inhoudelijke

mogelijkheden van het leergebied (actualiteit, online jeugdcultuur) (Hoorn, 2009; Peppler, 2010). Volgens Tingting (2018) bespaart het gebruik van tablets veel tijd, ook vergeleken met andere elektronische apparatuur. Leerlingen kunnen hiermee op veel meer manieren beelden maken, virtueel met materialen experimenteren, versies, commentaren en lessen opslaan en daarmee achterstanden inlopen. Het versterkt het leren en hulp van klasgenoten. Bijkomend effect is dat groepsleerkrachten worden bijgeschoold. Nadelen zijn technische problemen (hardware en software), de gedachte van groepsleerkrachten dat het werken met traditionele materialen tot een principieel andere ervaring leidt dan het werken met digitale media, de grote keuze aan software en het klassenmanagement. Tingting concludeert ook dat het gebruik van een tablet geen vervanging kan zijn van andere materialen en technieken.

Een inhoudelijk voorbeeld is het gebruik van *stop motion*-animatie (Pavlou, 2020). Hiermee kunnen leerlingen eigen verhalen vormgeven door te werken met fotografie, driedimensionale vormgeving, geluid en tekst. In één klas werd de leerlingen gevraagd verhalen te maken over hun verwachtingen van het voortgezet onderwijs, in de andere klas waren mensenrechten het thema. De lessen volgden een gefaseerde aanpak, van brainstormen, via storyboard naar filmen en presenteren. Alle leerlingen bleken (zeer) gemotiveerd en de opdrachten bevorderden hun creativiteit, technische vaardigheden, kritisch denken en samenwerking. De groepsleerkrachten waardeerden het interdisciplinaire karakter van de opdrachten. Omdat in dit onderzoek inhoudelijke, didactische (procesgerichte) en technische vernieuwingen werden geïntroduceerd, is het onduidelijk hoe groot de meerwaarde van de gehanteerde *stop motion*-aanpak is ten opzichte van meer traditionele technieken, maar deze aanpak werkte voor de leerlingen in ieder geval extra stimulerend.

Programma: evaluatie

Beoordeling

De beoordeling van beeldend leerlingwerk krijgt relatief weinig aandacht in het primair onderwijs. Voor de Nederlandse situatie is dit deels te verklaren doordat bij kunstzinnige oriëntatie opbrengstgericht werken ontbreekt (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012). In de cultuurmonitorrapporten die sinds 2104 zijn gepubliceerd, is wel aandacht voor de beoordeling (producten en processen), maar dat betreft data voor het gehele kunstzinnige domein. Uit onderzoek van Haanstra et al. (2014) kwam naar voren dat in Nederland 39% van de groepsleerkrachten zegt het beeldend werk van leerlingen vaak te beoordelen, 54% soms en 7% nooit. Groepsleerkrachten houden wat vaker individuele gesprekken, een derde geeft soms geschreven beoordelingen en cijfers en 16% geeft vaak geschreven beoordelingen en 23% vaak cijfers. Bijna de helft van de groepsleerkrachten geeft nooit cijfers (Haanstra et al., 2014).

Als beoordelingscriteria noemen groepsleerkrachten onder andere: creativiteit, aantrekkelijkheid eindproduct, technische kwaliteit, werkhouding en reflectievermogen (Haanstra et al., 2014). Creativiteit en werkproces scoren het hoogst: 80% van de respondenten vindt die van veel belang. Daarbij blijkt expressiviteit een belangrijk uitgangspunt voor de waardering van tekeningen; wel is dit criterium sterk afhankelijk van wat een groepsleerkracht eronder verstaat. Techniek scoort het laagst: 8%. Wanneer leerkrachten hierop letten, is er een enigszins stijgend patroon per leeftijd. Leerlingen zelf hechten juist meer aan technische vaardigheden en streven veel minder naar oorspronkelijkheid. Het goed kunnen natekenen van populaire beeldcultuur, zoals figuren uit strips of games, vinden ze leuk (Haanstra et al., 2014). Het is ook de vraag in hoeverre de criteria van groepsleerkrachten nog aansluiten bij criteria die relevant zijn voor het beoordelen van hedendaagse conceptuele of postmoderne kunst, waarin de formalistische esthetiek geen of een kleine rol speelt. De onderliggende vraag is op welke voorbeelden van beeldende kunst het po zich zou moeten richten.

Een middel om beoordeling in het beeldend onderwijs een grotere rol te geven, is het gebruik van digitale portfolio's. Deze hebben een aantal voordelen. Groepsleerkrachten kunnen individuele leerlingen tijd- en plaatsonafhankelijk volgen en online instructies geven. Leerlingen kunnen hun mening geven en met de groepsleerkracht in discussie gaan en hun werk online voltooien, en met elkaar in gesprek gaan en elkaars werk beoordelen. Leerlingen blijken bij digitale portfolio's beoordeling door medeleerlingen niet zo te waarderen, al schatten zij die hoger in dan

de beoordeling door de groepsleerkracht. En hoewel ze zeggen te leren van commentaar van hun medeleerlingen, vinden ze het zelf lastig om commentaar te geven (Lin et al., 2006).

De U-curve

De rol van impliciete beoordelingscriteria bij het beoordelen van beeldend werk van jonge kinderen, blijkt uit het onderzoek naar de zogeheten U-curve (Gardner & Winner, 1982; Haanstra et al., 2011). Het is het belangrijkste wetenschappelijk onderzoeksthema binnen de beeldende vakken over de leeftijdsgroep van 11-jarigen. Basisvraag is, waarom het niveau van tekenvaardigheid op die leeftijd zo sterk lijkt terug te lopen. Veel mensen herkennen veel expressieve vaardigheden bij jongeren kinderen (vanaf 5 jaar) en een terugval vanaf 8-jaar tot met name de prepuberteit (een L-curve), waarna de ontwikkeling vaak stagneert. Na deze periode zou een deel van de leerlingen weer de oorspronkelijke expressiviteit kunnen verwerven en uitbreiden, idealiter culminerend in werken van hoog artistiek niveau (de U-curve). Dit fenomeen heeft internationaal veel discussie en onderzoek opgeleverd. De geconstateerde U-curve wordt verklaard als een uiting van een modernistisch westers perspectief op de rol van expressie in kunst (Pariser & Van den Berg, 1997; Kindler, 2000; Haanstra et al., 2014). Niet-westerse leerlingen en niet-westerse beoordelaars blijken bijvoorbeeld andere aspecten belangrijker vinden, met name realisme en ambachtelijkheid.

In een serie onderzoeken hebben Haanstra, Damen en Van Hoorn (2011; 2013; 2014; Hoorn, 2009) de U-curve onderzocht door telkens identieke opdrachten voor te leggen aan zes leeftijdsgroepen, van 5-jarigen tot volwassenen, en de resultaten te laten beoordelen door groepsleerkrachten, kunstenaars die de opleiding Beroepskunstenaars in de Klas (BiK) hebben gedaan en volwassen 'leken' in Nederland en door psychologiestudenten en kunststudenten in de VS. Uit de resultaten komt onder meer naar voren, dat de waardering van het werk door BiK-kunstenaars inderdaad de bekende U-curve volgt, maar dat dit voor groepsleerkrachten veel minder geldt, hoewel ook die het werk van 5-jarigen hoger waarderen dan dat van 8- of 11-jarigen. Ook hier is de conclusie, dat de beoordelingscriteria van de groepsleerkrachten en BiK-kunstenaars geworteld zijn in de 'expressieve' vormen van (kinder)kunst zoals deze in het modernisme van het midden van de vorige eeuw werden gewaardeerd. De beoordeling door volwassen leken en psychologiestudenten volgt niet de U-curve, maar laat een toenemende waardering zien met het stijgen van de leeftijd van de leerlingen. Gelet op technische vaardigheid vertonen ook de oordelen van kunstenaars en groepsleerkrachten per leeftijdsgroep een geleidelijk stijgende waardering. Toch blijkt ook de beoordeling van de 'expressieve' kwaliteit van tekeningen niet altijd een U-curve te volgen. Het verschil in beide uitkomsten valt te verklaren door een verschil in aandacht voor bepaalde kenmerken: als mensen alleen op het expressieve karakter van de vormgeving van de tekening letten, ontstaat een U-curve, maar wanneer ook de expressieve kwaliteit in het oordeel wordt betrokken, is er een min of meer geleidelijke lineaire stijging (Jolley 2010; Jolley et al., 2016).

Bijkomend probleem is dat expressieve kwaliteit ook vaak geldt als een uiting van creativiteit. Het creativiteitsbegrip kent twee invalshoeken: oorspronkelijkheid en geschiktheid of gepastheid (zie ook hoofdstuk 8). Dit laatste betreft de mate waarin een werk aansluit bij de context waarin creativiteit moet worden gedemonstreerd. Dat de oorspronkelijkheid terugloopt in het werk van leerlingen vanaf 8 jaar valt te verklaren door de behoefte van oudere leerlingen om zich aan de groep te conformeren. De creativiteit moet dan vooral worden gezocht in de geschiktheid van het resultaat. Het volgen van conventies kan dan wel eens relevanter zijn dan originaliteit en expressie. Jolley en collega's concluderen dat je voor de theorievorming van de beeldende ontwikkeling van leerlingen de expressieve en de inhoudelijke component in samenhang moet beschouwen (Jolley et al., 2016). Er zou ook meer aandacht moeten komen voor de verschillende strategieën die leerlingen gebruiken om iets te visualiseren (Pariser et al., 2007; Burkitt et al., 2010). Dit sluit aan bij het advies van Haanstra om voor het basisonderwijs langs empirische weg competentieniveaus vast te stellen en in samenhang hiermee werkbare beoordelingsinstrumenten te ontwikkelen (Haanstra et al., 2014).

Al deze onderzoeken werpen een beter licht op de vaak geconstateerde verminderde 'kwaliteit' van beeldend werk van 11-jarigen: het is een resultaat van de aard van de opdrachten, maar vooral ook van de (impliciete), cultuurbepaalde

beoordelingscriteria van groepsleerkrachten. Leerlingen blijken zelf op die leeftijd meer te hechten aan realisme en technische vaardigheden én meer uitgedaagd te worden door zelfgekozen onderwerpen en vormentaal dan door hun groepsleerkrachten. Er lijkt een mismatch tussen de wensen van leerlingen en de aansturing en beoordeling door groepsleerkrachten. Het onderzoek naar de U-curve legt hiermee een fundamenteel probleem bloot: de opdrachten van groepsleerkrachten lijken de leerlingen steeds minder aan te spreken en de beoordelingscriteria (als ze de leerling al bekend zijn) sluiten niet aan bij wat een leerling op dat moment wil leren (Rose et al., 2006). Mogelijk valt hieruit te concluderen dat er volgens leerlingen meer aandacht zou moeten komen voor het ontwikkelen en waarderen van technische tekenvaardigheid.

Deskundigheid

De laatste Monitor cultuureducatie rapporteert dat groepsleerkrachten op driekwart van de scholen redelijk of goed vakinhoudelijk deskundig zijn op beeldend gebied (Van Essen et al., 2019, p. 47). Van de scholen die een vakleerkracht hebben (59%) kiest 36% voor een vakleerkracht beeldend, dat is 21% van alle scholen. De meeste scholen (92%) zijn (redelijk) tevreden over de pedagogisch-didactische vaardigheden van de vakleerkracht. De vakleerkrachten zelf zijn nog iets positiever.

Onduidelijk is wat de vakleerkracht inhoudelijk aanbiedt en in hoeverre dit aanbod verschilt van dat van de groepsleerkracht. Interessant is dat er bij de kunstvakken in 35% van de gevallen sprake is van co-teaching. Dit is te zien als een vorm van interne nascholing voor de groepsleerkracht. In hoeverre dit percentage ook geldt voor de beeldende vakken is onbekend. Over de kwaliteiten en visie van de vakleerkracht is weinig bekend. Er is wel veel onderzoek gedaan naar de kwaliteiten van kunstenaar-docenten (zie hoofdstuk 9).

Bij groepsleerkrachten blijkt een gerichte oefening gedurende de opleiding in het zelf (mee) maken van artistieke processen een positieve invloed te hebben op hun houding en zelfvertrouwen (Wright et al., 2017; Chemi, 2014; Gates, 2010; Gatt & Karppinen, 2014; Hudson & Hudson, 2007; Oreck, 2006). Dit heeft nog meer effect wanneer pabostudenten daarbij voortdurend reflecteren op hun eigen werk in relatie tot het leren van hun leerlingen (Wright et al., 2017; Burnaford, 2006; Marshall, 2014). Het is belangrijk dat groepsleerkrachten hun eigen werk en dat van hun leerlingen als meer zien dan alleen een esthetisch object en het beschouwen als middel om te leren en als bewijs van begrip (Leavy, 2009). Er is geen onderzoek naar de relatie tussen houding en zelfvertrouwen van de groepsleerkracht en leeropbrengsten van leerlingen.

Een andere benadering is om de instructie van groepsleerkrachten tijdens hun opleiding als leerkracht gericht af te stemmen op hun vooropleiding en eerder verworven artistiek-technische vaardigheden, en daarbij gebruik te maken van verschillende vormen van kennisverwerving (bijvoorbeeld podcasts, blogs, teksten), hen ruimte te geven in de vormgeving van hun eindproduct en een flexibele leeromgeving aan te bieden (Leavy, 2009).

Leerlingen van 11 jaar vinden vakleerkrachten effectiever dan kunstenaar-docenten, omdat de eersten in hun begeleiding beter aansluiten bij de leerbehoefte van leerlingen (Pavlou, 2004). Leerlingen vinden vrijheid om zelf iets te maken belangrijk, maar willen ook een vakleerkracht die hen kan helpen. Van medeleerlingen verwachten ze vooral morele steun. Die medeleerlingen mogen eventueel ook hun werk verbeteren, groepsleerkrachten niet (Hallam et al., 2014). Probleem is, dat veel groepsleerkrachten zelf onvoldoende tekenvaardig zijn (Jolley, 2010). Deze observatie geldt voor het Verenigd Koninkrijk, maar zal gezien de geringe aandacht voor dit aspect in de pabo-opleiding mogelijk ook voor Nederland gelden.

Ook voor het leren beschouwen van kunst is gerichte oefening tijdens de pabo-opleiding zinvol. Pavlou presenteert een model met twee stappen waarin (aankomende) groepsleerkrachten kunstwerken leren beschouwen: het verzamelen van feitelijke informatie (kijken, beschrijven van inhoud en vormgeving) en het interpreteren daarvan (verbindingen leggen, functie en betekenis begrijpen) om aldus tot een esthetisch inzicht te komen. Groepsleerkrachten blijken zich zekerder te voelen dan collega's die deze verdiepende cursus niet hadden gevolgd (Pavlou, 2015). Vak- en groepsleerkrachten kunnen hun vaardigheden ontwikkelen door in musea via een onderzoeksgerichte benadering kunstwerken niet alleen visueel te ontleden, maar ook de culturele context te onderzoeken, ze te

gebruiken als bron voor eigen werk, erover te praten met collega's en zo hun eigen kennis en zelfvertrouwen vergroten (Frawley, 2013).

Randvoorwaarden

Randvoorwaarden als aantal lesuren, vaklokalen en materialen gelden als indicaties voor kwaliteit van het beeldende onderwijs. Er is echter geen empirisch onderzoek gevonden dat de werking van de randvoorwaarden op de leerprestaties van leerlingen in het po aantoont. Hoekstra (2019) benadrukt wel dat scholen het belang van de fysieke ruimte vaak onderschatten. Leerlingen hebben voor hun beeldende activiteiten een ruimte nodig die ambigu en flexibel genoeg is. Ook stelt Hoekstra dat alternatieve onderwijsvormen vaak met andere indelingen van de ruimte werken.

Samenwerking

De Monitor cultuureducatie 2015-2016 (Kruiter et al., 2016) laat zien dat 65% van de scholen een vorm van samenwerking heeft met musea. In de meeste gevallen (52%) gebruiken ze het bestaande aanbod. Musea worden in dit onderzoek niet nader gespecificeerd, het is dus niet duidelijk welke disciplines de samenwerking betreft. Samenwerking met centra voor de kunsten en met individuele kunstenaars kan verschillende kunstdisciplines betreffen en ook daarover geeft de monitor geen uitsluitsel.

De effecten van samenwerking tussen basisscholen en culturele instellingen is voor beeldend weinig onderzocht. Ook internationaal zijn er weinig onderzoeken gevonden die deze effecten in kaart brengen. Brits onderzoek (Harland et al., 2005) geeft aan dat samenwerking volgens de leerlingen zelf bij de beeldende kunsten een positieve invloed heeft op hun creativiteit, esthetische oordeelsvorming en interpretatieve vaardigheden (zie verder hoofdstuk 9).

4.4 SAMENVATTING FACTOREN

De gedachte dat er geen progressie bestaat in de beeldende ontwikkeling en dat de expressieve beeldende uitingen van jonge kinderen van hoger niveau zijn dan die van oudere kinderen, is het product van een westerse visie op beeldende kunst. In die visie worden expressie en originaliteit hoger gewaardeerd dan realisme en technische vaardigheid. Gerichte oefening kan wel leiden tot een snelle verbetering in vaardigheid. Leerlingen in de bovenbouw willen graag (technische) vaardigheden opdoen en worden uitgedaagd door zelfgekozen onderwerpen, maar krijgen vaak opdrachten die draaien om originaliteit en individuele expressie. Er lijkt een mismatch tussen de opdrachten en (impliciete) criteria van de groepsleerkracht en de behoefte van leerlingen, die demotiverend werkt. Uit onderzoek blijkt ook steeds duidelijker, dat leerlingen een veel groter repertoire aan vaardigheden kunnen bereiken – ook buiten school – dan gedacht.

Ook het beschouwen van kunst/beelden is te leren door systematische en gerichte oefening en leidt ook na jaren tot een verhoogde visuele aandacht. Beschouwing is ook in te zetten als inspiratie voor het maken van eigen werk, waarbij verbindingen met andere leerdomeinen tot grotere variatie leiden. Het actief verdiepen in de cultuur van een ander leidt tot groter begrip en meer waardering.

Qua didactiek worden goede resultaten bereikt door opdrachten die ruimte bieden aan de eigen interesses van leerlingen, vakoverstijgende verbindingen, cyclisch werken en het geven van meer verantwoordelijkheid aan de leerlingen. Aandacht vanuit thuis kan een positieve bijdrage leveren aan de waardering en ontwikkeling van beeldende vaardigheden.

Leerlingen waarderen suggesties van medeleerlingen, maar vinden het zelf lastig om anderen feedback te geven. Het gebruik van een digitaal portfolio biedt mogelijkheden om leerlingen meer in eigen tempo te laten werken en hun ontwikkeling te volgen.

Leerkrachten waarderen gerichte nascholing en voelen zich daarna ook zekerder. Co-teaching van groepsleerkracht en vakleerkracht blijkt een goede vorm van interne nascholing. Het zelf (mee)maken van artistieke processen of het leren beschouwen heeft een positieve invloed op houding en zelfvertrouwen van groepsleerkrachten. In welke mate dit de leeropbrengsten ten goede komt, is onbekend.

5. DANS

Linda Reus

5.1 INLEIDING

Van alle kunstdisciplines besteedt het po aan dans de minste tijd. Uit de peiling kunstzinnige oriëntatie 2015-2016 blijkt dat 46% van de scholen in groep 8 geen lesaanbod heeft voor dans (Inspectie van het Onderwijs, 2016, p. 42-43). Verder komt van alle kunstzinnige buitenschoolse activiteiten het bezoeken van een dansvoorstelling het minst voor.

Uit de laatste Monitor cultuureducatie (Van Essen et al., 2019) blijkt dat 59% van de scholen een vakleerkracht in dienst heeft of inhuurt. Een derde van deze vakleerkrachten (35%) gaf ook beweging of dans, dus 21% van de scholen werkt met een vakleerkracht die onder meer lessen beweging of dans geeft. In deze monitor werd daarbij als definitie gebruikt: onderwijs betreffende beweging of dans, maar géén gymonderwijs. Tegelijkertijd blijkt uit deze monitor dat 65% van de scholen en 63% van de groepsleerkrachten zegt dat de groepsleerkrachten enkel enigszins of niet vaardig zijn in het geven van beweging of dans. Verder werkt 23% van de scholen met een methode voor beweging of dans.

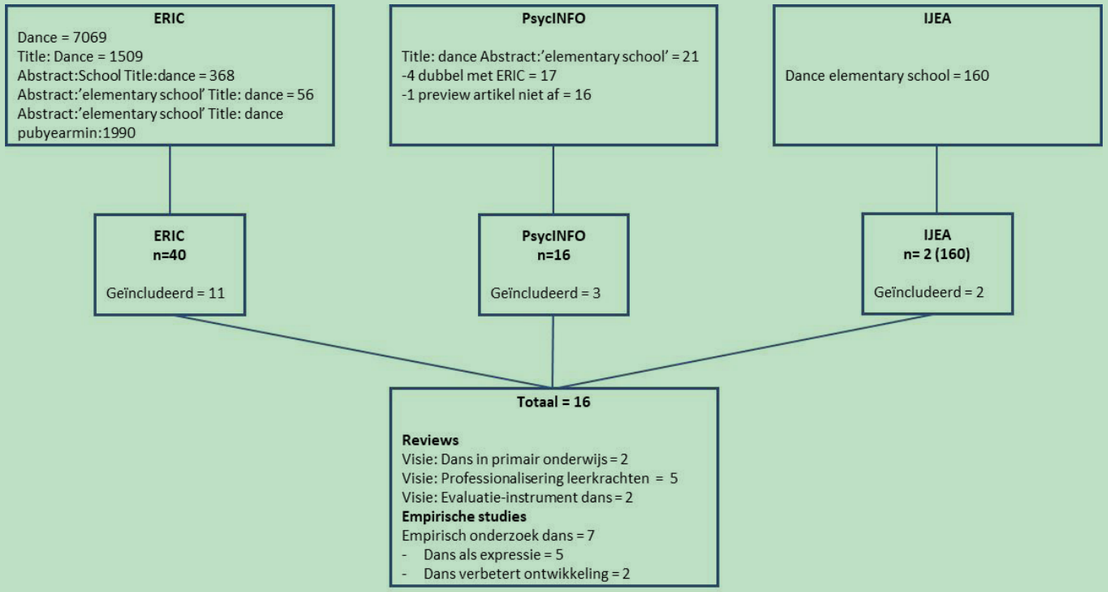
Ook uit Amerikaans onderzoek blijkt dat dans in het po minder gegeven wordt dan de andere kunstdisciplines (Cameron Frichtel, 2017; Overby, 1992; White & Vanneman, 1998), ondanks dat er al vanaf de jaren tachtig en negentig standaarden zijn opgesteld voor kunsteducatie, waaronder dansonderwijs (Overby, 1992; White & Vanneman, 1998). Het National Center for Education Statistics heeft in 2009-2010 onderzocht hoe het staat met het kunstonderwijs in Noord-Amerika. Op 3% van de publieke basisscholen is dans een zelfstandig kunstvak, daarnaast wordt dans gegeven als onderdeel van bewegingsonderwijs (44%), muziekonderwijs (37%) of andere onderwijsvakken (29%) (Parsad & Spiegelman, 2012). In dit onderzoek is verder enkel de inhoud van dans als zelfstandig kunstvak geëvalueerd. Dit bleek grotendeels te bestaan uit wekelijkse lessen gedurende het hele schooljaar, waarin scholen een meerjarig curriculum voor dans volgen. Overby (1992) stelt dat dans veelal, ontdaan van zijn expressieve en kunstzinnige eigenschappen, ondergebracht wordt binnen bewegingsonderwijs. Tot slot blijkt uit verschillende internationale studies dat groepsleerkrachten zich over het algemeen niet toegerust voelen om dans te geven (Andrews, 2008; Barrett et al., 2016).

Hoewel dans minder aan bod komt op basisscholen, is het van belang om de kwaliteit ervan te evalueren volgens de drie kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie (zie hoofdstuk 2). Vertaald naar dans gaat het om dansbewegingen leren gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om ermee te communiceren (kerndoel 54); leren reflecteren op eigen danswerk en dat van anderen, zoals klasgenoten, dansers en choreografen (kerdoel 55); en kennis en waardering verwerven voor aspecten van cultureel erfgoed met name rondom dans (kerndoel 56). SLO heeft deze kerndoelen in een leerlijn voor dans uitgewerkt (Leerplan in beeld, 2022). SLO beschrijft ook voor het vak bewegingsonderwijs competenties voor dans, onder de noemer 'Bewegen op muziek', maar dan draait het niet om expressie, maar om het leren bewegingen uit te voeren die gekoppeld zijn aan tempo en frasering van muziek. Binnen het leerdomein kunstzinnige oriëntatie wordt, indien er gedanst wordt, vanzelfsprekend ook gewerkt aan deze competenties van het bewegingsonderwijs. Een essentie van dans is immers dat zij verbonden is aan muziek en muzikale aspecten zoals tempo en frasering die tot uiting komen in de dansbewegingen. Of er bij scholen verwarring bestaat over het verschil tussen dansen als expressie of als beweging, is niet onderzocht.

5.2 UITVOERING LITERATUURSEARCH

Er zijn er drie internationale wetenschappelijke literatuurdatabases systematisch vanaf het jaar 1990 doorzocht: het Education Resources Information Center (ERIC, het *International Journal of Education through Art* (IJEA) en PsycINFO. De eerste twee zijn specifiek gericht op wetenschappelijke artikelen over onderwijs en/of kunsteducatie. PsycINFO is mogelijk aanvullend wanneer onderzoek naast dans in het onderwijs ook psychologische ontwikkelingsdomeinen bekijkt. De zoektermen 'dance' en 'elementary school' zijn gebruikt. Figuur 5.1 toont een overzicht van alle zoekresultaten.

Bij het bestuderen van de titels en abstracts bleek dat het onderzoeksveld nog niet gericht is op het vaststellen van beïnvloedbare factoren voor leerprestaties bij dans in het po. Daarom is besloten om andere selectiecriteria te gebruiken. Ten eerste zijn er negen relevante reviews



Figuur 5.1: Een overzicht van de zoekresultaten in de literatuurdatabases ERIC, IJEA en PsycINFO.

verzameld, artikelen waarin een visie op dans in het po naar voren komt, die gaan over professionalisering van groepsleerkrachten voor dans en/of over het ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten. Daarnaast zijn zeven empirische artikelen geselecteerd, waarin data zijn verzameld en geanalyseerd om onderzoekvragen te beantwoorden over dans in de bovenbouw van het po. Het gaat hierbij om onderzoek naar vakspecifieke effecten van dans, zoals de mate waarin leerlingen dansbewegingen gebruiken om uiting te geven aan hun gevoelens, kennis en ervaring (kerndoel 54) en om meer psychologisch onderzoek naar instrumentele effecten van dans, op bijvoorbeeld de cognitieve, sociaal-emotionele of motorische ontwikkeling van leerlingen.

Eén relevant artikel bleek onvindbaar, het proefschrift van Giguere uit 2007. Tijdens het zoeken kwam later een tweede artikel van Giguere uit 2011 naar voren, die we hebben geselecteerd. Een ander relevant artikel van MacDonald uit 1991 bleek onvindbaar, twee overeenkomstige artikelen van dezelfde onderzoeker uit het zelfde jaar zijn wel geïncludeerd.

Data-analyse

Alle artikelen zijn met een schema geanalyseerd (zie bijlage 8). Voor de reviews zijn het doel van het onderzoek en de belangrijkste bevindingen of conclusies weergegeven in het schema, evenals eventuele in de review gerapporteerde kwalitatieve onderzoeksgegevens. De empirische artikelen zijn geanalyseerd op type onderzoeksdesign, doel van het onderzoek, kenmerken van de participanten, aanbod dansonderwijs, gebruikte meetinstrumenten en resultaten. De resultaten van de literatuursearch en de kwaliteit van de geselecteerde onderzoeken zijn samengevat in een tabel met daarin de identificatiegegevens van de artikelen, de onderwijsfactoren die aan bod kwamen en het type onderzoek (zie bijlage 2). De resultaten van de literatuuranalyse zijn per onderwerp samengevat.

Kwaliteit onderzoek

De reviews waren niet systematisch van opzet, maar wel peer reviewed en gepubliceerd in een wetenschappelijk tijdschrift. De empirische studies hebben, met uitzondering van die van Gara en Winsler (2020), een vrij zwak onderzoeksdesign door een beperkt aantal deelnemers, het ontbreken van een controle- of vergelijkingsgroep, beperkt uitgewerkte methodesectie en/of uiteenlopende, niet vakspecifieke resultaten (zie bijlage 8). Zes empirische studies zijn in verband te brengen met vakspecifieke effecten van

dansonderwijs in de bovenbouw, waarvan er twee ook gaan over instrumentele opbrengsten. Eén artikel gaat geheel over instrumentele opbrengsten.

5.3 RESULTATEN

Visie en doelstellingen

In de internationale en overwegend Amerikaanse artikelen overheerst de visie dat dans in het po gaat om leerlingen te leren eigen dans te creëren en niet om uitsluitend aandacht voor het aanleren van specifieke dansbewegingen (Bucek, 2013; Kuebler, 2018; Overby, 1992; White & Vanneman, 1998). Dit sluit aan bij kerndoel 54. Onderzoekers stellen dat scholen daartoe dansimprovisatie moeten aanbieden (Bucek, 2013; Kuebler, 2018; Overby, 1992; White & Vanneman, 1998).

Daarnaast achten sommigen dansbeschouwing en reflectie ook van belang binnen het po (White & Vanneman, 1998). Dit sluit aan bij kerndoelen 55 en 56. Het is volgens deze onderzoekers onder andere de bedoeling dat, bij het evalueren van dans, scholen kijken in welke mate leerlingen kennis hebben van het Amerikaanse cultureel danserfgoed, bestaande uit dansstijlen als ballet, stijldansen, folklore, jazz en modern. Deze dansstijlen zijn ook te gebruiken als inspiratie voor eigen danscreaties (White & Vanneman, 1998). Het recentere artikel van Englebright en Mahoney (2012) is echter enkel gefocust op het evalueren in welke mate basisschoolleerlingen in staat zijn dans te creëren en presenteren. In de twee reviewartikelen over professionalisering van Amerikaanse groepsleerkrachten stond creatieve dans, met dansimprovisatie, centraal.

Het is beïnvloedbaar:

- Welke dansvorm Nederlandse basisscholen geven. Volgens de literatuur zijn lessen met dansimprovisatie als onderdeel de beste manier om kerndoel 54 te verwezenlijken.

Proces en programma

In de meeste studies gaat het om een wekelijks dansles gedurende het hele schooljaar, hoewel er ook korte dansprogramma's voorkwamen (Giguere, 2011a; Kuebler, 2018; LaMotte, 2018).

Inhoud

Uit de kwalitatieve studies van Bucek (2013), Cameron-Frichtel (2017), Giguere (20011a), Giguere (2011b) en Kuebler (2018) blijkt dat leerlingen uit de bovenbouw in zelfbedachte dansfrasen eigen gevoelens, kennis en ervaringen delen in en door dans. Al deze onderzoekers verzamelden en analyseerden reacties van leerlingen tijdens en na het danscreatieproces. Deze reacties bestonden uit schriftelijke verslagen, aantekeningen of uitspraken, tekeningen met mondelinge toelichting door leerlingen, en interviews met leerlingen. Hieruit bleek dat de leerlingen hun eigen gevoelens, kennis en ervaringen uiten en versterken in dans. In het onderzoek van Kuebler (2018) zeiden leerlingen dat ze nieuwe ideeën kregen tijdens de danslessen.

De meeste studies analyseerden daarnaast filmbeelden van de danscreaties van leerlingen. Kuebler (2018) vermeldt daarbij ook de mate waarin leerlingen de danselementen vormgaven. Uit de videobeelden en de interviews bleek dat leerlingen actief bezig waren met het verwerken van de zes danselementen die centraal stonden in de danslessen, zoals ruimte, tijd en energie/kracht. Door in bewegingen te variëren met het element ruimte (Hoe plaats ik de beweging in de ruimte?), tijd (Hoe snel maak ik de bewegingen? Waar maak ik een versnelleng of vertraging of *freeze*?) en energie (Met hoeveel spierkracht, spanning en energie maak ik de beweging?) kunnen leerlingen bewegingen vormgeven. Verder onderscheidde Kuebler (2018) nog drie danselementen, namelijk lichaam, beweging en relatie. In de interviews vertelden de leerlingen hoe zij de danselementen gebruikten, ervoeren in hun lichaam en/of hoe het hun gemoed beïnvloedde. Zo was er een leerling die een dans gemaakt had waarin het element lichaam centraal stond, waarbij de leerling verschillende lichaamsdelen telkens geïsoleerd bewoog. Een andere leerling zei na de les over danselement beweging dat hij erg veel plezier had beleefd aan het exploreren van bewegingen waarmee je niet verplaatst, zoals kronkelen, draaien en buigen met je lichaam. Een leerling zei veel plezier te ervaren aan het samen dansen: het voelde als samen spelen, maar dan anders. Dit is een voorbeeld van het danselement relatie.

McPherson (2006) bespreekt hoe zij op haar basisschool als vakleerkracht tot een breed gedragen danscurriculum is gekomen. Het lukte haar eerst niet om groepsleerkrachten te betrekken, die gaven aan het te druk te hebben met de kernvakken. Samen met een vakleerkracht muziek bedacht ze een programma rond verschillende

culturen, een thema dat elk jaar aan bod kwam in groep 5. Zo ontstonden toch raakvlekken met de lessen van de groepsleerkrachten. In enkele jaren ontwikkelde het danscurriculum zich tot een breed gedragen en gewaardeerde inbreng voor de school waaraan alle groepsleerkrachten uit groep 5 deelnamen (McPherson, 2006).

Groepering

In sommige studies maakten leerlingen solistische dans en soms betrof het groepswerk of een combinatie van beide. Er is niet onderzocht wat effectiever is. Giguere (2011) heeft het groepsproces bestudeerd tijdens het creëren van dans. Zij concludeert dat het groepsproces veel effectiever is in groepjes van leerlingen die accepteren dat sommige leerlingen af en toe solistisch aan dansideeën en -frases werken, dan in groepjes waarin leerlingen vinden dat ze alles samen moeten doen.

Toetsing/beoordeling

White en Vanneman (1998) beschrijven een meetinstrument om het dansniveau van basisschoolleerlingen te evalueren. Dit omvat een praktisch deel om het creëren en presenteren van dans te beoordelen en een schriftelijk deel waarin dansbeschouwing en reflectie aan bod komen. Englebright en Mahoney (2012) bespreken een instrument dat enkel bestaat uit een praktisch deel. Reedy (2020) heeft een meetinstrument ontwikkeld dat geschikt is gebleken om dans van basisschoolleerlingen betrouwbaar te beoordelen op de mate van creativiteit. Dit maakt gebruik van de Consensual Assessment Technique (CAT) waarbij meer professionals hetzelfde product beoordelen. Deze beoordelen op een zespuntsschaal de mate van creativiteit, esthetiek en techniek van de choreografie/improvisatie. Hoe hoger de overeenstemming tussen professionals, hoe betrouwbaarder de evaluatie.

Het is beïnvloedbaar:

- In welke mate leerlingen op school de kans krijgen aan eigen danscreaties te werken. De kwalitatieve studies tonen aan dat leerlingen met deze creaties uiting geven aan hun gevoelens, kennis en ervaringen en deze ook versterken (kerndoel 54).
- Hoe leerlingen aan de eigen creaties werken: solistisch, in groepsverband of een combinatie daarvan.
- Of de school dans evalueert en of ze hierbij gebruikmaakt van schoolbrede, nationale of internationale evaluatie-instrumenten.

Deskundigheidsbevordering

Hoewel er geen onderzoek is gedaan naar effecten van leerkrachtkenmerken op dansprestaties van leerlingen, is het opvallend dat vrijwel alle empirische studies vakleerkrachten dans of kunstenaar-docenten inzetten om les te geven op school. Daarnaast blijkt dat de meeste groepsleerkrachten zich niet bekwaam voelen om dans te geven of zorgen hebben over de mogelijkheid om dit te implementeren (Dunkin, 2004; MacDonald, 1991a, 1991b).

We bespreken hier vier reviewartikelen over de deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten in dans (Dunkin, 2004; MacDonald, 1991a, 1991b; Reedy, 2020), twee artikelen over professionalisering van dansonderwijs door de ontwikkeling van een beoordelingsinstrument (Englebright & Mahoney, 2012; White & Vanneman, 1998) en een artikel van McPherson (2006) over het ontwikkelen van een danscurriculum op een basisschool.

Volgens Dunkin (2004) kan het opleiden van groepsleerkrachten door vakleerkrachten dans ertoe bijdragen dat de eersten meer dans gaan geven. Ook zou het helpen dat meer vakleerkrachten dans zich aan scholen gaan verbinden, omdat bijgeschoolde groepsleerkrachten dansonderwijs implementeren en zo vraag creëren voor workshops en lessen(series) van vakleerkrachten dans. Dunkin (2004) stelt dat groepsleerkrachten al over veel vaardigheden beschikken om dans te kunnen geven. Ze zijn goed in afstemming op leerlingen, in klassenmanagement en lesgeven. Hun danslessen bezitten (mogelijk) minder kwaliteit dan die van vakleerkrachten, maar daartegenover staat het voordeel dat via groepsleerkrachten veel meer leerlingen in aanraking kunnen komen met dans. Dunkin (2004) bespreekt data van 99 groepsleerkrachten die een cursus creatieve dans in het basisonderwijs volgen. Aan het begin en eind van de cursus vulden ze een vragenlijst in en hieruit blijkt dat ongeveer 90% zich door de cursus goed voorbereid voelt voor het geven van dans aan hun leerlingen. Wel verwacht ongeveer 80% obstakels bij het implementeren van dans op school qua organisatie, negatieve reacties van leerlingen of eigen tekortkomingen.

In twee reviewartikelen beschrijft MacDonald (1991a; 1991b) ook enkele kwalitatieve gegevens van drie en vervolgens acht groepsleerkrachten die een cursus creatieve dans volgden. In deze cursus leerden groepsleerkrachten met behulp van bestaande danslesplannen om dans aan ander vakken, zoals rekenen of aarderijkunde, te koppelen. Er zijn vooraf en naderhand interviews gehouden met deze cursisten, er zijn per cursist drie lesbezoeken geweest en de cursisten hebben na elke cursusdag (zes bijeenkomsten van drie uur) aantekeningen gemaakt. Hieruit blijkt dat de leerlingen veel plezier beleefden aan de danslessen van hun groepsleerkracht. Ook bleken ze sterk gemotiveerd en betrokken bij de les. De groepsleerkrachten waren zelf verrast door de positieve reacties van hun leerlingen en ze vonden het implementeren van dans in hun onderwijs veel makkelijker dan verdacht.

Uit het onderzoek van Reedy (2020) bleken groepsleerkrachten in staat om dansen van leerlingen die op video waren opgenomen, betrouwbaar te beoordelen op mate van creativiteit. De 74 groepsleerkrachten beoordeelden de mate van creativiteit in overeenstemming met 35 dansexperts. Volgens Reedy zijn er zorgen over of groepsleerkrachten dansonderwijs kunnen geven, omdat zij de mate van creativiteit niet zouden kunnen herkennen in de dansen van hun leerlingen. Haar onderzoek toont aan dat ze dit betrouwbaar kunnen.

Englebright en Mahoney (2012) beschrijven hoe het ontwikkelen van het instrument ertoe geleid heeft dat de doelen van het vak en de criteria voor vakleerkrachten duidelijker werden. Bovendien leidde het toetsen tot een beter danscurriculum van de school en betere danslessen. De professionalisering werkte dus twee kanten op. Ook het uitgebreidere evaluatie-instrument beschreven in het artikel van White en Vanneman (1998) verscherpte de doelstellingen van het vak dans.

Het is beïnvloedbaar:

- Hoe groepsleerkrachten voor het geven van het vak dans worden opgeleid. Uit de literatuur blijkt dat zo'n professionalisering mogelijk is. Mogelijk vermindert de kwaliteit van het dansonderwijs als groepsleerkrachten dit geven in plaats van vakleerkrachten, maar dit is beter dan dat er helemaal geen dansonderwijs op een school is. Bovendien is de kwaliteit van dansonderwijs door geschoolde groepsleerkrachten te monitoren.
- Of en hoe dansonderwijs getoetst wordt. Uit de literatuur blijkt dat het ontwikkelen van een beoordelingsinstrument er ook toe bijdraagt dat het vak dans inhoudelijk beter wordt.
- Hoe scholen dansonderwijs implementeren. Uit de literatuur blijkt dat dit moeite kost. Dans wordt wereldwijd van alle kunstdisciplines het minst gegeven. Het opleiden van groepsleerkrachten en het ontwikkelen van een meetinstrument kunnen bijdragen aan de implementatie.

Effecten van dans op motivatie en cognitieve, sociaal-emotionele en motorische ontwikkeling

Uit de kwalitatieve studies van Bucek (2013), Cameron-Frichtel (2017), Giguere (2011a, 2011b) en Kuebler (2018) blijkt dat leerlingen veel plezier ervaren in het creëren van dans. In het onderzoek van Kuebler (2018) zeiden leerlingen blijheid, ontspanning en vrijheid te ervaren en waren ze enthousiast over het leren in dans. Cameron-Fritchel (2017) laat zien dat leerlingen zelf ervaren dat ze door de danslessen en het maken van een dansvoorstelling meer gaan samenwerken met elkaar en met de leerkrachten. Ze meldden verder dat ze bepaalde gevoelens moesten overwinnen, verantwoordelijkheidsgevoel ontwikkelden en meer leiding gingen nemen gedurende het project.

Het onderzoek van Gara en Winsler (2020) springt eruit vanwege het longitudinale onderzoeksdesign met een groot aantal deelnemers, een cohort van ruim dertigduizend leerlingen. Uit deze Amerikaanse studie blijkt onder meer dat leerlingen die op 4-jarige leeftijd en in groep 5 betere sociale én academische vaardigheden hadden, in groep 8 of de brugklas vaker kozen voor dans. Na correctie op deze en andere factoren die van invloed zijn (zoals etniciteit, Engels als moedertaal en sekse), waren de academische prestaties van deze leerlingen aan het eind van groep 8 of de brugklas, na een jaar dansonderwijs, gemiddeld hoger dan die van hun leeftijdsgenoten. Of dit daadwerkelijk het effect van het dansonderwijs is, moet volgens de auteurs verder onderzocht worden.

Uit de kwalitatieve studie van Giguere (2011a) blijkt dat leerlingen die samen dans creëren,

zowel individueel als in groepsverband cognitieve strategieën gebruiken. Zo gebruikten ze bij het bedenken van dansbewegingen onder meer spel, rekwisieten, teksten en andere verbale cues, motorische vaardigheden en timing en snelheid als cognitieve strategie. De auteur concludeert dat leerlingen door het creëren van dans cognitieve strategieën kunnen ontwikkelen en oefenen die van belang zijn voor hun bredere cognitieve ontwikkeling.

In een gecontroleerde studie van LaMotte (2018) kregen twee klassen projectonderwijs over transport en milieu, de ene klas zonder en de andere klas met dansles. Van tevoren presteerden beide klassen even goed op de kennistoets, maar op de eindtoets presteerde de dansgroep significant beter dan de controlegroep. Daarnaast bleken de leerlingen in de dansgroep meer affectief betrokken bij het project dan de leerlingen uit de controlegroep.

Ten slotte toonden twee onderzoek effecten van dans op creativiteit aan (Lai Keun & Hunt, 2006; Sowden & Clements, 2015). Deze worden in hoofdstuk 8 besproken.

Het is beïnvloedbaar:

- Of leerlingen betrokken zijn bij de les en zich (beter) ontwikkelen. Uit de literatuur blijkt dat leerlingen dans op school als heel plezierig ervaren. Er zijn voorzichtige aanwijzingen dat dans ook kan leiden tot betere algemene leerprestaties, mogelijk als resultaat van hun plezier, ontspanning, betrokkenheid of motivatie tijdens de danslessen.
- Of dans gegeven wordt als afzonderlijk vak of geïntegreerd in ander vakken of projecten.
- In welke mate er binnen dansonderwijs aandacht is voor het ontwikkelen en oefenen van cognitieve strategieën bij het maken van danscreaties.

5.4 AANBEVELINGEN

Er is meer en beter onderzoek nodig naar beïnvloedbare onderwijsfactoren bij het vak dans in het primair onderwijs. Hierin moet naast het creëren van dans ook aandacht komen voor dansbeschouwing en reflectie op dans.

Om dans breder te implementeren in het po is het raadzaam om samen met vakleerkrachten en (hbo-)opleidingen na te denken over een bijscholingsprogramma dans voor groepsleerkrachten. Daarnaast kan nagedacht worden of er een methode dans te ontwikkelen is die afgestemd is op groepsleerkrachten, zodat zij meer handvatten krijgen om zelf danslessen te geven.

Het zou het vak dans helpen wanneer vakleerkrachten, groepsleerkrachten en instellingen die zich bezighouden met toetsing in het onderwijs samen zouden nadenken over de ontwikkeling van een beoordelingsinstrument voor dans in het po. Hiermee is niet alleen de voortgang van leerlingen beter te meten, maar wordt ook het dansonderwijs inhoudelijk beter.

6.
DRAMA/ THEATER

Cock Dieleman

6.1 INLEIDING

Drama is een van de vier kunstdomeinen in het Nederlandse onderwijs, maar in de praktijk van makers en publiek wordt die term eigenlijk nooit gebruikt. De benaming is daar vrijwel altijd 'theater' (Bosch & Dieleman, 2018). Theater als overkoepelende term kent weer verschillende subdisciplines of genres zoals toneel, dans en muziektheater. Wie naar de schouwburg gaat, spreekt over een avondje theater of desnoods een avondje toneel, maar niet over een avondje drama. Over het gebruik van de term drama of theater is in het onderwijs vaak discussie. In zijn voorstellen voor Curriculum.nu heeft het ontwikkelteam kunst en cultuur bijvoorbeeld besloten om drama te vervangen door theater "om aan te sluiten bij de naamgeving van deze discipline in het werkveld" (Curriculum.nu, 2019 p. 9). Ook internationaal is er discussie over de naamgeving. In een review van de veel geciteerde en invloedrijke OECD meta-analyse *Art for Art's Sake?* (Winner et al., 2013) vragen Haseman en Österlind zich bijvoorbeeld af waarom ook in dat rapport voor de term 'theatre' is gekozen, terwijl in het onderwijs juist sprake is van 'drama in education' en daarin een specifieke traditie is opgebouwd (Haseman & Österlind, 2014).

Vakoverstijgende doelen?

Blijkbaar kan het schoolvak drama dus iets wezenlijk anders betekenen dan het woord 'theater' dat makers en publiek bezigen. Uit deze reviewstudie blijkt ook dat men aan drama meestal meer of andere doelen toekent dan het aanleren van vakspecifieke kennis en vaardigheden. We hebben het dan over termen als 'process drama' en 'theatre in education'. Deze benamingen hebben in de Angelsaksische context een lange geschiedenis. Het containerbegrip 'process drama' duidt onderwijsmethoden aan waarin de nadruk op het proces ligt en niet zozeer op het eindresultaat. Groepsleerkrachten opereren vaak als 'teacher in role' om samen met de leerlingen bepaalde (maatschappelijke) problemen in een fictieve wereld te onderzoeken. 'Theatre in education' (TiE) of 'drama in education' wil zeggen dat theaterprofessionals binnen een educatieve context ingezet worden (Reason, 2010).

Procesdrama en TiE zijn vormen van wat men meestal aanduidt met 'applied theatre'. Ook de term 'drama-based pedagogy' wordt als overkoepelende term gehanteerd (Lee et al., 2015; Dawson & Lee, 2018). In de voor deze review bestudeerde artikelen worden effecten onderzocht van drama-/theateronderwijs op vakoverstijgende vaardigheden en aspecten, zoals taalvaardigheid, empathisch vermogen, *theory of mind*, zelfbeeld, samenwerking en creativiteit. Deze worden vaak als transfereffecten bestempeld, maar taal, inleving en samenwerking zijn onlosmakelijk verbonden met de praktijk van theater als kunstvorm (Bosch & Dieleman, 2018).

Hoe zit dat in het Nederlandse basisonderwijs? Kerndoel 54 luidt: "De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren." Voor drama is 'spel' te zien als domeinspecifiek element, maar ook beelden, muziek, taal en beweging zijn onlosmakelijk verbonden met theater als multidisciplinaire kunstvorm. Sterker nog: spel zonder taal dan wel beweging is moeilijk voor te stellen. SLO heeft kerndoel 54 opgedeeld in vier domeinen, waarbij taal en spel (drama) zijn samengenomen. In de toelichting en verantwoording is drama als volgt omschreven:

> Bij het onderdeel taal en spel van dit kerndoel gaat het erom dat kinderen de expressiemogelijkheden van stem, taal, houding, beweging en mimiek leren kennen en toepassen. In spel (drama) verbeelden de kinderen gevoelens, ideeën, gebeurtenissen en personages. Zij leren door middel van spel met anderen te communiceren. De kinderen krijgen inzicht in de opbouw van een rol en een verhaal, het gebruik van decor en kleding en de overdracht naar een publiek. Zij maken kennis met professioneel theater en de manier waarop een voorstelling tot stand komt en gebruiken deze kennis bij hun eigen theatervoorstellingen.
>
> Drama-activiteiten vinden vrijwel altijd plaats in groepsverband. Kinderen werken samen en leren op elkaar in te spelen. Kinderen leren ook relaties te leggen tussen de verbeelde werkelijkheid van het spel en de dagelijkse werkelijkheid. Via dramatisch spel ervaren, analyseren en interpreteren ze deze werkelijkheid en leren ze bewuster omgaan met hun eigen gedrag en dat van anderen. (SLO, z.d.)

In deze beschrijving vallen enkele zaken op. Ten eerste wordt 'beweging' expliciet genoemd, terwijl in een eerdere onderverdeling van het kerndoel beweging bij dans wordt geschaard. Maar blijkbaar is ook voor drama beweging een wezenlijk onderdeel. Ten tweede verwijst SLO expliciet naar het werken in groepsverband en naar verbanden tussen de verbeelde en dagelijkse werkelijkheid, en zelfs naar het omgaan met eigen gedrag en dat van anderen. Drama geldt dus ook in Nederland niet alleen als kunstvak, maar ook als een middel om bepaalde vakoverstijgende vaardigheden (samenwerken, reflectie op eigen gedrag en dat van anderen) te ontwikkelen. Juist deze combinatie van vakspecifieke en vakoverstijgende vaardigheden maakt drama als kunstvak bijzonder en daaraan wordt in een groot deel van de bestudeerde artikelen gerefereerd.

Marginale positie

Uit de laatste Monitor cultuureducatie (Van Essen et al., 2019) komt naar voren dat drama, net als dans, veel minder vaak wordt aangeboden dan beeldend en muziek (zie tabel 2.1). Scholen die een visie op cultuuronderwijs hebben vastgelegd, besteden meer tijd aan drama (Van Essen et al., 2019, p. 35). Slechts een derde van de scholen werkt met een doorgaande leerlijn voor drama; bij scholen die meedoen aan CmK en bij scholen met een visie op cultuuronderwijs, is dit percentage significant hoger. Scholen met een visie leggen ook vaker verbinding tussen binnen- en buitenschoolse educatie voor drama (Van Essen et al., p. 41-42). Volgens de monitor vond minder dan de helft van de scholen groepsleerkrachten in redelijke of grote mate deskundig in drama. Een meerderheid vond hun leerkrachten enigszins of helemaal niet deskundig (Van Essen et al., 2019, p. 47). Ook hier is het beeld voor scholen met een visie op cultuuronderwijs positiever. Een derde van de scholen met vakleerkrachten (ongeveer 60% van alle scholen) zetten deze in voor drama (Van Essen et al., 2019, p. 59). Dus hooguit een vijfde van de basisscholen heeft een vakleerkracht voor drama.

De marginale positie van drama als kunstvak is niet uniek voor Nederland. Uit het overzicht van Parsad en Spiegelman (2012) blijkt dat in 2009-2010 slechts 4% van de 'public elementary schools' in de VS een onderwijsprogramma voor drama/theatre had, terwijl dat in 1999-2000 nog 20% was. Voor muziek had 94% een onderwijsaanbod en voor beeldend 83%. Bovendien bleef dat percentage voor muziek tussen 1999-2000 en 2009-2010 gelijk en daalde het voor beeldend maar heel licht. Drama en dans zijn volgens hetzelfde rapport wel iets vaker onderdeel van andere vakken of curriculumonderdelen.

Waar de deskundigheid in drama op veel Nederlandse basisscholen onvoldoende lijkt te zijn en scholen vakleerkrachten maar mondjesmaat inzetten, kan de deskundigheid die jeugdtheatergezelschappen inbrengen, de rol en positie van drama in het primair onderwijs versterken. Maar deze samenwerking verloopt niet altijd even soepel (Dieleman, 2013). De ideeën van jeugdtheatergezelschappen over (kunst) onderwijs stroken niet altijd met de cultuur en praktijk van scholen (zie hierover de paragraaf 'Samenwerking').

6.2 UITVOERING LITERATUURSEARCH

Via de literatuurdatabase ERIC is aanvankelijk gezocht naar Engelstalige, peer reviewed artikelen met als zoektermen *drama, theater* (of *theatre)* in het primair onderwijs (*elementary education*). Er is gezocht naar artikelen vanaf 2003. Qua leeftijdsgroep lag het accent op leerlingen in de bovenbouw van het po, maar veel onderzoeken betroffen een bredere leeftijdsgroep en in sommige gevallen werd de leeftijdsgroep niet expliciet genoemd. Als we de leeftijdsgrens te strikt gehanteerd hadden, waren er weinig studies overgebleven.

Uit de inventarisatie kwam naar voren dat een zeer groot deel van de onderzoeken gaat over vormen van drama/theater die niet zuiver kunstintrinsiek zijn, maar vaak ook instrumenteel ingezet worden in een educatieve context; ze kunnen als procesdrama of TiE bestempeld worden. Bronnen die vooral beschrijvend waren, zeer lokale casestudies en artikelen die *uitsluitend* de instrumentele waarde van drama voor andere vakken (science, milieukunde) onderzochten, zijn buiten beschouwing gelaten. Artikelen over thema's en vaardigheden die dichter bij de kern van drama liggen (inclusie, empowerment, zelfbeeld, sociale vaardigheden et cetera) zijn wel geselecteerd. Specifieke onderzoeken naar de relatie tussen drama en creativiteitsontwikkeling worden in hoofdstuk 8 beschreven.

Opvallend was de veelheid en verscheidenheid aan studies die op een of andere manier de

invloed van drama op de taalontwikkeling van leerlingen onderzochten. Van drama is al langer bekend dat het vak de taalontwikkeling van leerlingen kan bevorderen. In de meta-analyse *Art for Art's Sake?* (Winner et al., 2013) komen de auteurs, voornamelijk op basis van een eerdere meta-analyse van Podlozny (2000), tot de conclusie dat er een causaal verband is tussen dramaonderwijs en de ontwikkeling van verschillende taalvaardigheden (spreken, luisteren, schrijven, lezen). Hoewel taal een belangrijk onderdeel van drama uitmaakt, is toch besloten deze instrumentele waarde voor taalonderwijs buiten beschouwing te laten. We hadden niet de indruk dat de gevonden artikelen wezenlijk nieuwe informatie toevoegden aan de uitkomsten van eerder onderzoek, zoals *Art for Art's Sake?*.

Van de ruim vijfhonderd in ERIC gevonden artikelen zijn er op basis van titel en abstract en de hierboven genoemde overwegingen bij een eerste schifting 78 geselecteerd.

Bij nadere bestudering van de artikelen zelf is dit in een tweede selectieronde teruggebracht tot 21 artikelen. In aanvulling hierop is gekeken naar (mogelijk) relevante artikelen in enkele specifieke en gerenommeerde tijdschriften, te weten *Cultuur+Educatie, Research in Drama Education* en *Youth Theatre Journal. Cultuur+Educatie* is als Nederlandstalig tijdschrift niet in ERIC opgenomen, de andere twee wel, maar lang niet alle artikelen die voor deze review van belang zouden kunnen zijn, werden in de eerste zoekactie ook daadwerkelijk gevonden. Naast de uitbreiding met artikelen uit de genoemde tijdschriften zijn enkele relevante artikelen uit het *International Handbook for Research in Arts Education* (2007) opgenomen. Ook zijn de twee trendrapporten over dans- en theatereducatie bij culturele instellingen uit 2012 en 2019 van LKCA aan de lijst toegevoegd, omdat deze nadere informatie verschaffen over verschillende vormen van samenwerking tussen scholen en podia en gezelschappen. Uiteindelijk is er een lijst van 48 relevante bronnen geselecteerd (zie bijlage 3 met publicaties, factoren en soorten onderzoek). Daarnaast zijn enkele algemenere boeken over theatre for young audiences en drama based pedagogy geraadpleegd om namen, begrippen, theorieën en methoden van drama en theatereducatie beter in hun context te kunnen plaatsen (Reason, 2010; Van de Water, 2012; Dawson & Lee, 2018).

Wat opvalt, is dat de meeste van de geselecteerde onderzoeken kleinschalig en kwalitatief zijn. Er zijn slechts vier quasi-experimentele onderzoeken waarbij met een controlegroep werd gewerkt. Het is dus lastig om op basis van de geselecteerde artikelen algemene uitspraken te doen. Wel is er een meta-analyse die de uitkomsten van 47 quasi-experimentele onderzoeken naar drama based pedagogy in de periode van 1985 tot 2012 bespreekt (Lee et al., 2015). Het bepalen van de relevantie voor het Nederlandse po wordt nog eens extra bemoeilijkt, doordat we slechts vier Nederlandstalige artikelen vonden, naast de twee genoemde trendrapporten. Er is in Nederland (en Vlaanderen) dus grote behoefte aan meer (en betrouwbaar) onderzoek naar de praktijk van onderwijs in drama en theater.

6.3 RESULTATEN

Visie en doelstellingen

Sociale doelstellingen

Zoals gezegd heeft de inzet van drama in het onderwijs vaak andere doelen dan louter kunstintrinsieke. Daarbij is het belangrijk te benadrukken dat veel sociale en vakoverstijgende doelen wel degelijk nauw met drama als kunstvorm verbonden zijn. Het is bijvoorbeeld vrij logisch dat door toneelstukjes te spelen en je in een ander te verplaatsen de taal- en sociale vaardigheden van leerlingen verbeterd kunnen worden (Bosch & Dieleman, 2018). In twee al wat oudere artikelen worden quasi-experimentele onderzoeken naar de effecten van dramaprojecten van het National Theatre op basisscholen in Londen beschreven. Daarbij werd een zeer breed scala aan effecten onderzocht: op taal, wiskunde, houding (Fleming et al., 2004), zelfvertrouwen, gevoel van eigenwaarde, samenwerking en motivatie (Turner & Dickinson, 2007). De uitkomsten van beide onderzoeken laten een zeer positief beeld zien. Wel is het eerstgenoemde onderzoek zeer kleinschalig. Turner en Dickinson, die de effecten op leerlingen van basisscholen in achterstandswijken onderzocht, noemen zelfvertrouwen en gevoel van eigenwaarde als belangrijke uitkomsten, onder meer omdat deze ervoor zorgen dat leerlingen met plezier naar school gaan en gemotiveerd zijn om te leren. Ook de meta-analyse die Lee et al. (2015) uitvoerden van 47 quasi-experimentele

onderzoeken uit de periode 1985-2012, biedt een positief beeld van de effecten van in dit geval drama-based pedagogy (DBP) op onder andere houding, motivatie, 21e-eeuwse vaardigheden en specifieke dramavaardigheden. Daarbij springt vooral het effect op de motivatie van leerlingen in de bovenbouw in het oog. Tegelijkertijd waarschuwen de auteurs voor een te rooskleurig beeld. De effecten zijn niet altijd te veralgemeniseren en causale relaties zijn niet altijd aantoonbaar. DBP is volgens hen geen wondermiddel dat allerlei onderwijsproblemen kan oplossen.

Toch zou uit de geselecteerde artikelen de indruk kunnen ontstaan dat de inzet van drama wel een wondermiddel is om algemenere maatschappelijke problemen aan te kaarten of zelfs te helpen oplossen. Zo bestudeerden enkele onderzoekers drama als democratische en inclusieve praktijk (Neelands, 2009; Kitchen, 2015; Storsve et al., 2021) en zetten anderen drama in als middel om stereotypen rondom sociaal-economische status en armoede te herkennen en te herzien (Freebody, 2010; Gallagher & Service, 2010), als methode voor *human rights education* (Marin, 2014) en duurzaamheidsonderwijs (McNaughton, 2010), en als middel om problemen rondom *body image* te thematiseren en aan te kaarten (Winters & Code, 2017; Griffin et al., 2017). Ook hierbij geldt dat de bestudeerde praktijken dicht bij de intrinsieke kenmerken van drama liggen. Om een voorstelling te maken, opereren leerlingen als een ensemble, ze moeten samen tot (artistieke) beslissingen komen en ieders inbreng laten meewegen. Kitchen (2015) spreekt in dit kader zelfs van 'ensemblepedagogie'. Doordat leerlingen zich in anderen leren verplaatsen, is drama volgens Marin ook een goede methode voor *human rights education* (HRE): "It is my firm belief that when theatre is coupled with HRE as an arts-based educational tool, it serves the crucial purpose of awakening our collective critical consciousness and motivates us to act." (Marin, 2014, p. 42). Vergelijkbare argumenten geeft McNaughton om drama in te zetten voor duurzaamheid. Omdat in drama het lichaam een van de belangrijkste uitdrukkingsmiddelen is, is drama volgens Winters en Code (2017) ten slotte in te zetten om de problematiek rondom een negatief lichaamsbeeld te thematiseren.

Zowel Storsve et al. (2021) als Winters en Code (2017) beklemtonen overigens dat deze positieve effecten van drama niet automatisch optreden en ook een keerzijde kunnen hebben, wanneer drama bestaande machtsstructuren juist versterkt. De eersten benadrukken daarom dat professionele expertise en ervaring van groepsleerkrachten en voldoende tijd en ruimte belangrijke randvoorwaarden zijn om dergelijke dramaprojecten succesvol te laten zijn.

Cognitieve doelstellingen

Verschillende auteurs noemen daarnaast ook doelstellingen voor de cognitieve en creatieve ontwikkeling van leerlingen. Zo deden McCammon et al. (2010) onderzoek naar hoe vakleerkrachten drama "creative teaching and teaching for creative achievement" met elkaar kunnen combineren (zie ook de paragraaf over deskundigheid en hoofdstuk 8). Een aantal artikelen bespreekt de mogelijkheden van *embodied learning* door drama (Duffy, 2012, 2014; Branscombe, 2015; Österlind et al., 2016). Zowel Duffy als Österlind et al. stellen dat onderzoek naar 'embodiment' of *embodied cognition* een nieuwe impuls kan geven aan de ontwikkeling van drama als schoolvak. *Embodied cognition* ziet het proces van kennisverwerving als een dynamisch en complex samenspel tussen lichaam, geest en de omgeving. Ook is een veronderstelling dat kennis ín het lichaam tot uiting komt bijvoorbeeld in gebaren (Bremmer, 2016). Volgens Duffy (2012) kunnen de uitkomsten van recent onderzoek naar *embodiment* veel onderliggende hypotheses in dramaonderwijs een wetenschappelijk fundament geven. Hij geeft als voorbeeld het beroemde onderzoek van Adam en Galinsky (2012) naar *enclothed cognition,* waarin studenten die een witte labjas aantrokken, beter presteerden op een concentratietoets (Stroop Test) (Duffy, 2012, p. 123-124). Saebø (2009) wijst echter op de paradox dat een creatief en leerlinggericht concept van leren weliswaar steeds vaker genoemd wordt in curricula en docentopleidingen, maar dat in de onderwijspraktijk een traditioneel en rationeel concept van kennis nog steeds centraal staat.

Dima et al. (2020) bekeken in een quasi-experimenteel onderzoek de invloed van theaterworkshops op vijf kritische denkvaardigheden van leerlingen van 8 tot 10 jaar. De uitkomsten laten zien dat de dramalessen een positieve invloed hadden op de ontwikkeling van kritische denkvaardigheden. Fundamenteler en robuuster is het quasi-experimentele onderzoek van Goldstein en Winner (2012) naar de invloed van acteerlessen

op de ontwikkeling van empathie en *theory of mind*. Het effect van drama op sociale vaardigheden was tot dan toe vooral theoretisch onderzocht. Goldstein en Winner vinden voor het eerst ook overtuigend empirisch bewijs dat oefening in acteren leidt tot betere sociale vaardigheden, in het bijzonder dus empathie en *theory of mind*.

Hiermee is een tweede vakoverstijgend effect van drama aangetoond. Het is dus mogelijk om voor drama doelen voor taal- en sociale vaardigheden te formuleren. Omdat die vaardigheden dicht bij de kunstvorm drama zelf liggen, kunnen kunstintrinsieke en instrumentele doelen hand in hand gaan. Bosch en Dieleman (2018) benadrukken dat je die doelen in lesprogramma's wel theoretisch moet onderbouwen en als uitkomsten van specifieke oefeningen en lessen formuleren. In bestaande lesmethoden gebeurt dat nog onvoldoende. Methoden noemen die instrumentele effecten van drama vaak wel, maar beschrijven ze niet als doelen en/of uitkomsten van specifieke lessen en oefeningen. Daardoor is het voor leerkrachten moeilijk om theorie en praktijk te verbinden. Bosch en Dieleman geven het voorbeeld van oefeningen waarbij leerlingen een personage leren ontwikkelen. Dit wordt dan als leeractiviteit en leerdoel beschreven, terwijl leerlingen door het ontwikkelen van een personage juist zouden kunnen leren dat elk mens zijn eigen gedachten en gevoelens heeft (Bosch & Dieleman, 2018).

Receptie

Ten slotte noemt een aantal artikelen specifieke doelstellingen voor receptieve theatereducatie. Het gaat daarbij in het bijzonder om het bezoeken van professionele (jeugdtheater)voorstellingen om zo de ervaring als toeschouwer van live theater te ontwikkelen (Prendergast, 2004; Schiller, 2005; Schonmann, 2007b). Prendergast benadrukt dat leerlingen een schat aan ervaring hebben ontwikkeld in 'mediatized performance', maar dat is een tamelijk passieve vorm van toeschouwen: "(...) the lived-through experience of the live performing arts offers a powerful medium for young people within which they may find relevance and genuine connection with artists and artistic practice that is not generally available through mediatized performance forms" (Prendergast, 2004, p. 47). Schonmann (2007b, p. 587) noemt "appreciation the weakest link in drama/theater education". Volgens haar is het belangrijk om leerlingen te trainen in het herkennen van symbolische representaties en hen te leren een vorm van esthetische distantie te ontwikkelen om de verschillen tussen de voorgestelde wereld op het toneel te kunnen onderscheiden van de realiteit. We praten dan dus over de ontwikkeling van een dubbel theaterbewustzijn, in andere contexten ook wel de 'suspension of disbelief' genoemd.

Samenvattend is bekend dat het vak drama een positief effect kan hebben op de taalvaardigheid van leerlingen en hun sociale vaardigheden, zoals empathie en *theory of mind*. Deze vaardigheden liggen dicht bij de kunstintrinsieke kenmerken van drama en zijn dus goed met drama als kunstvak te verbinden (zie SLO, z.d.). Daarnaast is drama in te zetten voor een groot aantal vakoverstijgende doelen. Volgens verschillende auteurs is naast actieve en reflectieve theatereducatie meer aandacht nodig voor receptieve theatereducatie.

Proces

Inhoud en didactiek

Hiervoor zijn al enkele toepassingen van drama in het onderwijs de revue gepasseerd. Specifieke methoden van procesdrama die in artikelen worden genoemd zijn die van Augusto Boal, in het bijzonder het forumtheater als onderdeel van zijn Theater der Onderdrukten (Hammond, 2012); het tableau (Branscombe, 2015); en, opvallend vaak aangehaald, de door Dorothy Heathcote in de jaren tachtig van de vorige eeuw ontwikkelde methode *Mantle of the Expert* (Cawthon & Dawson, 2009; Duffy, 2012; Winters & Code, 2017; Griffin et al., 2017; Selderslaghs, 2020, 2021). Forumtheater is een vorm van participatietheater waarin toeschouwers rollen van acteurs kunnen overnemen om het verloop van een scène een andere wending te geven en zo een bepaald (sociaal) probleem te helpen oplossen. In een tableau of tableau vivant creëren acteurs samen zwijgend een stilstaand beeld, een levend schilderij, om een gebeurtenis of een idee tot uitdrukking te brengen. Mantle of the Expert ten slotte is een methode waarin leerlingen een fictief team van experts vormen om een bepaald (maatschappelijk) probleem op te lossen, zoals het redden van een bergbeklimmer of het bestrijden van een natuurbrand. Volgens Selderslaghs (2021, p. 71-72) zijn hierbij "tal van activiteiten te bedenken die aansluiten op het curriculum: experten dienen immers voortdurend zaken te berekenen, verslag uit te brengen over hun bevindingen, over specifieke kennis te beschikken, bepaalde waarden uit te dragen, procedures te volgen, enzovoort".

Winters en Code (2017) zetten de Mantle of the Expert-aanpak in bij hun onderzoek naar de samenhang tussen lichaamsbeeld en schoolprestaties. Leerlingen werden hierin als experts ingezet bij het ontwerpen van de perfecte mannequin. Duffy (2012) spreekt van een effectieve methode die gebruikmaakt van *enclothed cognition*. De Vlaamse onderzoeker en theaterdocent Bob Selderslaghs (2021) ten slotte paste de aanpak juist toe om artistieke competenties bij zijn leerlingen te ontwikkelen. Hij noemt dit Mantle of the Expert 2.0, waarbij hij drama dus niet als methode in educatie inzet, maar een educatieve dramamethode gebruikt voor "een combinatie van zelfregulerend leren en motiverend lesgeven", waardoor "leerlingen (...) artistiek competent(er) worden" (Selderslaghs, 2021, p. 79). Hij pleit voor de inzet van procesdrama in een artistieke context om te voorkomen dat drama te veel een doel op zich wordt.

Een onderdeel van theatereducatie waar in Nederland, voor zover bekend, weinig aandacht voor is, betreft het ontwikkelen en schrijven van een toneeltekst. Het hoeft hierbij niet altijd te gaan om een individuele opdracht, waarbij leerlingen op basis van plot, personages, en thema's een dialoog of toneeltekst leren schrijven. Het kan ook onderdeel zijn van een groepsproces, wanneer een groep leerlingen, al dan niet onder leiding van een leerkracht, al improviserend een toneelstuk ontwikkelt (McKean, 2007; Dunn, 2008). Dunn (2008) onderzocht dit proces en beschrijft in haar artikel hoe teksten in improvisaties van drie groepen meisjes van 11 en 12 jaar tot stand komen.

Beoordeling

Een belangrijk vraagstuk bij drama, zoals bij alle kunstvakken, is hoe je de leerresultaten kunt of moet beoordelen. Verschillende artikelen besteden hier aandacht aan (Schonmann, 2007a; Fryer, 2010; Lan & Morgan, 2003; Omasta et al., 2021). Volgens Omasta et al. (2021) en Schonmann (2007b) is er geen eenduidige methode voor toetsing voorhanden vanwege de gemarginaliseerde positie van drama en de verschillende doeleinden waarvoor het wordt ingezet.

Omasta et al. (2021) interviewden vakleerkrachten drama in de VS om een beeld te krijgen van hoe zij omgaan met toetsing en hoe ze hun leerlingen beoordelen. Vakleerkrachten blijken zich op dit gebied onzeker te voelen. Toen de onderzoekers hun vroegen om toetsing (*assessment*) te definiëren, noemden de meesten vakinhoudelijke vaardigheden en sociaal-emotionele vaardigheden. De meesten vonden iteratieve en formatieve toetsing, waarbij de focus op zelfreflectie en feedback ligt, het meest effectief. Op basis hiervan concluderen de onderzoekers dat vakleerkrachten drama onzeker zijn over toetsing en er zelfs een weerzin tegen kunnen hebben. Verder stellen ze dat toetsing van drama alleen zinvol is als de vakleerkrachten een langere relatie met leerlingen hebben opgebouwd en dat toetsing van vaardigheden belangrijker is dan toetsing van kennis. Zij concludeerden ook dat formatieve toetsing voorop zou moeten staan, maar dat vakleerkrachten zich onder druk gezet voelen door de schoolomgeving om ook summatief te toetsen en aan bepaalde standaarden te voldoen (Omasta et al., 2021).

Volgens Chan (2009) werkt drama als onderdeel van een curriculum veel minder goed als dat curriculum vooral gericht is op reproduceerbare kennis. In een onderzoek naar de positie van drama in het curriculum van Scandinavische landen (Denemarken, Noorwegen, Zweden, Finland, IJsland) komt eveneens naar voren dat dramaonderwijs – en kunstonderwijs in het algemeen – zich steeds meer moet voegen naar de eisen van een "international comparison and testing culture" (Österlind et al., 2016, p. 52).

Een heel ander geluid komt van Tabone en Weltsek (2019). Zij ontwikkelden een methode om de uitkomsten van theateronderwijs in het po op een kwalitatieve, maar wel summatieve manier te toetsen "to capture the artistic experience that students realize in theater arts class, while at the same time fulfilling the requirements of accountability and vigor that the standards provide" (Tabone & Weltsek, 2019, p. 166). Met hun methode zijn vijf standaarden (*script writing, acting, designing, directing, analyzing the scene*) te toetsen. Uit de resultaten bleek dat de leerlingen die meededen aan het project, op elk van die vlakken progressie hadden geboekt.

Lan en Morgan (2003) deden een quasi-experimenteel onderzoek, waarbij ze keken of zelfmonitoring – door leerlingen video-opnames

van repetities te laten terugkijken – een effectieve vorm was om hun dramaprestaties te verbeteren. Experts concludeerden inderdaad dat leerlingen die aan dit experiment meededen, beter presteerden in de uiteindelijke voorstelling dan leerlingen uit de controlegroep. Vooral voor jonge kinderen is daarbij volgens de auteurs focus belangrijk, in de vorm van specifieke vragen en instructies, om het metacognitieve aspect van zelfmonitoring tot zijn recht te laten komen (Lan & Morgan, 2003). Overigens betreft dit een onderzoek van twintig jaar geleden en zullen leerlingen door de opkomst van smartphones en sociale media tegenwoordig heel anders met gefilmde beelden omgaan. Toch kan een vorm van zelfmonitoring met gefilmde repetitiebeelden nog steeds effectief zijn. Bovendien is dit technologisch tegenwoordig veel eenvoudiger in te zetten, zoals blijkt uit het onderzoek van Burnett et al. (2020) naar de dynamische inzet van iPads in een theatereducatieprogramma.

Samenvattend beschrijven de bestudeerde onderzoeken diverse specifieke werkvormen en methoden voor dramaonderwijs. Opvallend vaak gaat het over de methode Mantle of the Expert, die als vorm van procesdrama in verschillende contexten succesvol is ingezet. Daarnaast is er in veel onderzoeken aandacht voor toetsing en beoordeling van drama als kunstvak. De discussie gaat veelal over de vraag op welke manier er getoetst kan en moet worden en hoe formatieve toetsing zich verhoudt tot een internationale cultuur van toetsen en vergelijken. Uit de verschillende onderzoeken komt naar voren dat vakleerkrachten zich op het gebied van toetsen onzeker voelen. Interessant is de bevinding dat zelfmonitoring de acteerprestaties van leerlingen kan verbeteren.

Deskundigheid

Zoals eerder vermeld achten betrekkelijk weinig scholen hun groepsleerkrachten voldoende deskundig in drama. Bij toetsing zijn juist de vakleerkrachten onzeker (Omasta et al., 2021). Deze gevoelens van onzekerheid kunnen te maken hebben met de marginale en onduidelijke positie van drama in het curriculum. Dat geldt bijvoorbeeld ook voor de Scandinavische landen. In het eerder aangehaalde onderzoek van Österlind et al. (2016) komt naar voren dat de positie van drama onder druk staat. Er is discussie over de vraag of esthetisch leren een algemeen leergebied is of een afzonderlijk vak. Een verwante vraag in deze discussie is of drama te beschouwen is als een vorm van kunstonderwijs of als methode binnen andere schoolvakken. Österland et al. (2016, p. 52) concluderen dat er steeds meer overtuigend bewijs is dat drama een belangrijke rol kan spelen in het onderwijs, maar dat er, paradoxaal genoeg, steeds minder aandacht voor is in "teacher education and professional development courses".

McCammon et al. (2010) deden onderzoek naar hoe vakleerkrachten drama "creative teaching and teaching for creative achievement" percipiëren. Ze deden dat met een internationale survey onder vakleerkrachten in de VS, Canada, Jamaica en Noorwegen. Ze concluderen dat de nadruk op creativiteit, in de didactiek en in de leerdoelen van de dramalessen, niet alleen goed is voor de leerlingen, maar ook voor de vakleerkrachten zelf: door "creative teaching" kunnen ze leerlinggericht werken en meer leren over creativiteit en hoe ze die kunnen onderwijzen en beoordelen.

Cawthon en Dawson (2009) onderzochten de effecten van Drama for Schools in Texas (VS). In dit programma werden groepsleerkrachten niet alleen getraind in het geven van dramalessen, maar ook actief ondersteund bij het voorbereiden en geven ervan. Ze konden vervolgens als peer mentor voor collega's fungeren. Deelnemende groepsleerkrachten waren positief over het programma, scoorden daarna beter op *self-efficacy* en waren beter in staat hun leerlingen authentieke leerervaringen te bieden.

McDonagh en Finneran (2017) deden onderzoek naar de uitkomsten van een Iers project over co-creatie in drama tussen leerkrachten en leerlingen. De leerkrachten kregen een training in deze vorm van co-creatie en pasten dat vervolgens in hun eigen lessen toe. De leerlingen floreerden door het vertrouwen dat de leerkrachten hun gaven en de leerkrachten zelf kregen meer zelfvertrouwen en konden zich daardoor flexibel opstellen om deze vorm van co-creatie mogelijk te maken. Vooral deze laatste uitkomst is volgens de onderzoekers belangrijk, omdat een gebrek aan zelfvertrouwen een belangrijke hindernis is bij het geven van drama, en kunsteducatie in het algemeen.

Stinson en Burton (2016) concluderen in een groot Australisch onderzoek, waarbij jongeren na een bezoek aan een voorstelling werden geïnterviewd, dat docenten in vo-scholen een belangrijke rol als "gatekeeper, educator and role model" voor hun leerlingen vervullen. Docenten zorgen voor "access to live theatre events", zijn medeverantwoordelijk voor de ontwikkeling van "theatre literacy", belangrijk voor het ontwikkelen van een analytisch en kritisch perspectief en fungeren bovendien als rolmodel door te laten zien dat het bijwonen van theatervoorstellingen een sociale praktijk is die voor (esthetisch) plezier kan zorgen (Stinson & Burton, 2016, p. 77-78). Hoewel het een onderzoek onder jongeren vanaf 14 jaar betrof, valt te veronderstellen dat leerkrachten in het po op een vergelijkbare manier als poortwachter en rolmodel kunnen fungeren. Dat betekent ook dat ze hierin een zekere verantwoordelijkheid hebben. Wales (2009, p. 276) stelt dat drama altijd gaat over 'subjectivities', omdat het uitgaat van "the lived experiences of characters and their emotional processes". Deze 'subjectivities' spelen een belangrijke rol bij de vorming van identiteit, waarbij niet alleen mentale aspecten, maar vooral ook lichamelijke aspecten een rol spelen. Omdat een leerkracht in dramalessen niet zelden ook als rolmodel fungeert, is het belangrijk dat deze zich bewust is van de eigen 'subjectivities': "Only by comprehending how their personal social and political beliefs enter their classrooms, can they begin to recognise how their work can concurrently educate and inhibit, free and constrict, empower and disempower their students" (Wales, 2009, p. 277).

Samenvattend kunnen we stellen dat leerkrachten in drama een belangrijke rol als poortwachter en rolmodel vervullen. Ook wanneer scholen drama voor vakoverstijgende doelen inzetten, is het belangrijk dat groepsleerkrachten voldoende deskundig zijn en zich bewust zijn van de kwetsbare positie van leerlingen in een dramales. De dramales moet een veilige ruimte bieden waarin leerlingen zichzelf durven uiten en risico's durven nemen. De specifieke deskundigheid daartoe lijkt bij veel groepsleerkrachten nog onvoldoende ontwikkeld te zijn. Samen met de onduidelijke positie van drama in het curriculum leidt dat niet zelden tot veel onzekerheid. Uit een aantal onderzoeken blijkt dat leerkrachten door intensieve trainingen, workshops en coaching in relatief korte tijd meer kennis en ervaring kunnen opdoen en die succesvol en met meer zelfvertrouwen in hun eigen lessen kunnen toepassen. Mogelijk verhogen deze trainingen ook de leeropbrengsten, maar onderzoek hiernaar ontbreekt vooralsnog.

Randvoorwaarden

Bepaalde randvoorwaarden, zoals een dramalokaal met voldoende bewegingsruimte, lijken uitermate belangrijk voor de effectiviteit van dramaonderwijs, maar over randvoorwaarden is in de bestudeerde artikelen nauwelijks iets geschreven. In het eerder aangehaalde onderzoek van Storsve et al. (2021) staat wel dat bij groepswerk voor het maken van een theatervoorstelling nogal wat komt kijken en dat dit ook niet altijd zonder risico is. Zij benadrukken dan ook dat "professional expertise, experience, time and space are essential to the preparation and implementation of such drama teaching projects" (Storsve et al., 2021, p. 77). Aspán (2020) wijst op groepsgrootte en gebrek aan tijd als belangrijke beperkende factoren in het project dat zij onderzocht. Macpherson (2021) ten slotte benoemt een aantal kenmerken dat volgens haar van belang is om in de dramalessen te komen tot een 'negotiated space'. Zij prefereert deze term boven 'safe-space', omdat leerlingen tijdens de dramalessen ook risico's moeten kunnen nemen en leren een proces van voortdurende transformatie is. In de ideale dramales kunnen leerlingen volgens haar een gevoel van eigenaarschap ontwikkelen, hebben ze respect voor meningen van anderen, komt iedereen aan het woord en is er constructieve feedback. Ze beschrijft een aantal praktische oefeningen om dit te bewerkstelligen.

Samenwerking

In het Nederlandse onderwijs kan de deskundigheid die jeugdtheatergezelschappen inbrengen, een rol van betekenis spelen. Sinds de jaren negentig van de vorige eeuw is jeugdtheater onderdeel van het landelijke theaterbestel. Vanuit de landelijke Culturele Basisinfrastructuur worden momenteel negen jeugdtheatergezelschappen, drie jeugddansgezelschappen en één jeugdoperagezelschap gefinancierd. Deze jeugdgezelschappen spelen veel van hun voorstellingen op scholen, voorzien van een educatieve omlijsting, maar ze bieden ook educatieve programma's aan die los van hun voorstellingen staan. Uit het tweede trendrapport theater-, dans- en muziekeducatie komt naar voren dat gezelschappen zeer veel en zeer gevarieerde voorstellingen,

projecten en educatieve activiteiten voor scholen organiseren. Soms gebeurt dat als een samenwerkingstraject binnen CmK, maar minstens zo vaak daarbuiten (Dieleman et al., 2019).

Bij de jeugdgezelschappen is veel deskundigheid in theatereducatie te halen en hun voorstellingen zijn van een (ook internationaal) erkend hoog niveau (Dieleman, 2013; Van de Water, 2012). In 2018 werd de Prijs voor de Kritiek door de Kring van Nederlandse Theatercritici (KNT) uitgereikt aan alle jeugdtheatergezelschappen uit de Culturele Basisinfrastructuur. In het juryrapport wordt de diversiteit, gelaagdheid en zeggingskracht van het Nederlandse jeugdtheater geprezen. Ook weerspiegelt het jeugdtheater de veranderende samenstelling van de bevolking volgens de jury "sneller en vanzelfsprekender" dan in het volwassenentheater (Beeckmans, 2018).

In de laatste Monitor cultuureducatie (Van Essen et al., 2019) komt naar voren dat ongeveer driekwart van de Nederlandse scholen gebruikmaakt van het beschikbare aanbod van culturele instellingen. Een veel kleiner percentage formuleert zelf vragen waarop de instellingen inspelen of ontwikkelt samen met hen een cultureel aanbod. Een klein aantal (4%) werkt helemaal niet samen met de culturele omgeving. In hoeverre deze cijfers ook voor samenwerking met theaterinstellingen opgaan, valt deels af te leiden uit de gegevens van de Monitor cultuureducatie 2015-2016 (Kruiter et al., 2016). Hierin komt naar voren dat iets minder dan de helft van de scholen met een theater(gezelschap) samenwerkt. In de meeste gevallen leidt dat volgens de respondenten tot betere cultuureducatie, maar slechts een gering aantal vindt dat samenwerking tot meer kennis leidt bij groepsleerkrachten (9%), betere doorlopende leerlijnen (4%) of meer samenhang in het onderwijs (12%). Gezien het geringe aandeel drama in de uren voor kunstzinnige oriëntatie en de beperkte expertise in drama op po-scholen is het aannemelijk dat op de meeste scholen de kennis van het theaterveld beperkt is en dat samenwerking eerder incidenteel dan structureel is. Het is dan ook de vraag of die scholen de regie in theatereducatie in eigen hand kunnen nemen, heldere vragen en behoeftes formuleren en hierover met theaterinstellingen in gesprek gaan (Dieleman, 2013). In het trendrapport theater-, dans- en muziekeducatie (Dieleman et al., 2019) geven verschillende gezelschappen aan hier weinig vertrouwen in te hebben: ze hebben te maken met overbelaste groepsleerkrachten en scholen die onvoldoende vragen met diepgang weten te formuleren. Ze vinden het daarom belangrijker om als gezelschap, naast een artistieke visie, ook een eigen duidelijke visie op theatereducatie en op samenwerking met scholen te ontwikkelen en uit te dragen.

Naast de aanwezige deskundigheid is samenwerking met (jeugd)theatergezelschappen ook vanwege de ontwikkeling van receptieve theatervaardigheden van groot belang. Prendergast (2004) en McLauchlan (2017) benadrukken het belang van educatieve activiteiten als voorbereiding op en ter verwerking van het voorstellingsbezoek. Dat geldt zowel voor voorstellingen in het theater (Prendergast) als voor artist-in-the-classroom projecten (McLauchlan). McLauchlan is kritisch op de houding van sommige groepsleerkrachten en schoolbesturen bij het door haar bestudeerde project *Playlinks* in Canada. Zij zagen de workshops als entertainment, een afwisseling van de dagelijkse lespraktijk. Soms waren de groepsleerkrachten zelf afwezig tijdens de workshops. Als groepsleerkrachten drama zo marginaliseren, dan doen hun leerlingen dat ook (McLauchlan, 2017).

Samenvattend kunnen we concluderen dat samenwerking met professionele jeugdtheatergezelschappen soms een oplossing kan zijn voor het gebrek aan deskundigheid op scholen, maar dat samenwerking niet altijd vanzelfsprekend is. Scholen blijken ook niet altijd inhoudelijke vragen voor deze samenwerkingen te kunnen formuleren. Diverse theatergezelschappen willen daarom liever een eigen visie op theater en onderwijs formuleren en uitdragen, dan te reageren op vragen van scholen. Samenwerking met theaterinstellingen is daarnaast van belang om receptieve vaardigheden te ontwikkelen. Leerlingen hebben veel ervaring in het kijken naar gemediatiseerde voorstellingen, maar de meer actieve vorm van toeschouwen bij live voorstellingen is vaak nog onderontwikkeld.

6.4 AANBEVELINGEN

In het algemeen lijken gebrek aan visie, deskundigheid en tijd de belangrijkste struikelblokken om drama meer in het onderwijsprogramma te integreren. Mogelijk spelen ook andere randvoorwaarden een rol, zoals geschikte ruimtes voor dramaonderwijs. In de peiling zou bekeken moeten worden in hoeverre deze factoren inderdaad een rol spelen bij de implementatie van drama in het onderwijsprogramma. Verder kan gevraagd worden naar de mate waarin scholen drama inzetten voor vakoverstijgende doelen en of dat in de context van kunstonderwijs gebeurt of louter als methode. Zijn scholen bijvoorbeeld bekend en vertrouwd met de inzet van drama voor taalontwikkeling, met bepaalde methoden als het tableau, Mantle of the Expert en forumtheater, en zetten ze deze ook structureel in? Een andere vraag is of scholen een bepaalde lesmethode gebruiken en of dat leidt tot een structurelere inbedding van drama in het onderwijsprogramma. Een volgende mogelijke vraag betreft de samenwerking met culturele instellingen. In welke context vindt die plaats, is ze incidenteel of structureel, en in hoeverre draagt samenwerking bij aan de ontwikkeling van een doorgaande leerlijn?

Ten slotte merken we op dat er in Nederland nog niet of nauwelijks onderzoek gedaan is naar de effecten van drama in het po. Er is dus grote behoefte aan meer (en betrouwbaar) onderzoek naar de praktijk van onderwijs in drama.

7.
MUZIEK

Ellen van Hoek

7.1 INLEIDING

De kwaliteit van muziekonderwijs in het po stond lang ter discussie. Dertig jaar geleden verschenen rapporten van de Commissie Muzikale Vorming (1991) en van de Inspectie van het Onderwijs (1991) die zich zeer kritisch toonden over die kwaliteit. Het in 1992 gehouden peilingsonderzoek muziek (Van Weerden et al., 1995) concludeerde dat de toenmalige kerndoelen niet werden gehaald. De tweede peiling in 1997 viel bij de meeste uitkomsten nog negatiever uit (Van Weerden & Veldhuijzen, 2000). Deze publicaties waren een van de aanjagers voor het amendement-Barth (2001), waarbij er geld beschikbaar werd gesteld (de ProPoso-gelden) om "te komen tot een verbetering van de kwaliteit van het muziekonderwijs in het basisonderwijs en het speciaal onderwijs en tot een verhoging van het aantal vakleraren voor muziek" (OCW, 2001 p.8). Dit was het begin van een reeks verbetermaatregelen in Nederland. In de periode die deze review omvat, de afgelopen twee decennia, was er een aantal grote impulsregelingen voor binnenschools muziekonderwijs in het po.

Als eerste was er de specifiek op muziek gerichte regeling Muziek in ieder Kind (MIK; 2009-2012), gevolgd door de bredere CmK-regeling (2013-heden) en de nog lopende regeling Impuls Muziekonderwijs (IM; 2015-2023). CmK is een algemene regeling voor cultuureducatie en stimuleert de ontwikkeling en implementatie van doorlopende leerlijnen, de deskundigheid van groepsleerkrachten en educatief medewerkers, de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen en de ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten (Van Essen et al., 2019). De IM-regeling is specifiek gericht op muziekonderwijs en voorziet in projectsubsidies voor "een duurzame inbedding van kwalitatief goed muziekonderwijs in het po door deskundigheidsbevordering van de mensen die voor de klas staan, het structureel verzorgen van muziekonderwijs onder schooltijd en het vormen van verbindingen tussen binnenschoolse en buitenschoolse muziekeducatie" (overheid.nl, 2015 artikel 1.2).

De regeling Professionalisering Muziekonderwijs op pabo's (PMP) van het Fonds voor Cultuurparticipatie maakt deel uit van de inzet van minister Bussemaker voor meer en beter muziekonderwijs en sluit aan bij de beweging Méér Muziek in de Klas, waarbinnen publieke en private partijen zich vijf jaar lang gezamenlijk inzetten voor structureel muziekonderwijs op de basisschool. Door het al dan niet deelnemen aan deze regelingen bestaan er grote verschillen tussen scholen in het structureel aanbieden van muziekonderwijs.

Een onderliggende vraag is of het voor de kwaliteit van muziekonderwijs uitmaakt wie dat onderwijs geeft. Groepsleerkrachten en vakleerkrachten met een opleiding Docent Muziek (ODM) zijn beiden bevoegd muziekonderwijs te geven. Daarnaast worden musici (zangers en instrumentalisten) met een docentenopleiding voor de buitenschoolse educatie en eventueel met een nascholing voor po, vaak bij muziekonderwijs betrokken. Groepsleerkrachten geven regelmatig te kennen dat ze zich niet zeker genoeg voelen, te weinig vakspecifieke kennis hebben, kortom onvoldoende toegerust zijn goede kunsteducatie te verzorgen (Schilt-Mol et al., 2011). Tegelijkertijd wordt vakleerkrachten verweten dat het hen vaak ontbreekt aan specifieke pedagogische en didactische vaardigheden die voor het po nodig zijn (Wervers & Van Miert, 2016). Er zijn dan ook diverse professionaliseringstrajecten ontstaan om de inhoudelijke of pedagogisch-didactische tekorten op te lossen (Bremmer & Van Hoek, 2020). CmK voorziet in "de verbetering van deskundigheid (van leerkrachten en educatief medewerkers" (OCW, 2014, p.1), IM in "deskundigheidsbevordering van de mensen die voor de klas staan" (OCW, 2015, artikel 1.2), en PMP ambieert "dat toekomstige groepsleerkrachten zich handelingsbekwaam voelen op het gebied van muziekonderwijs" (FCP, par 2).

Als we de peiling van 2015/2016 vergelijken met vorige peiling in 1996/1997 dan blijkt dat de theoretische muziekopdrachten gemiddeld slechter zijn gemaakt. Een vergelijking van de resultaten op de praktische muziekopdrachten is niet mogelijk, omdat die geheel verschillend waren. De laatste Monitor cultuureducatie (Van Essen et al., 2019) geeft het meest actuele overzicht van de stand van zaken van het muziekonderwijs in het po en de doorwerking van de bovengenoemde regelingen. Ruim de helft van de po-scholen heeft een aparte visie op muziekonderwijs opgesteld of is bezig deze op te stellen. Bijna de helft van de scholen zegt dat muziekonderwijs is geborgd door een doorgaande leerlijn. Over de regeling IM melden de auteurs:

> Actief deelnemende scholen aan IM onderscheiden zich positief van niet-deelnemende scholen IM op het gebied van de verankering van doorgaande leerlijnen op het gebied van cultuureducatie, de deskundigheid van groepsleerkrachten en de bevordering hiervan, samenwerking met de culturele omgeving en de algehele kwaliteitservaring van cultuureducatie (Van Essen et al., 2019, p. 10).

Van ouderbetrokkenheid bij cultuureducatie is nauwelijks sprake. Gemiddeld besteedden scholen in de periode 2015-16 per week 31 minuten aan muziek en in 2019 in groep 7 per week 39 minuten (zie tabel 2.1). Over de mate van verankering melden Van Essen et al. (2019, p. 30):

> Bijna twee derde van de scholen zit in het laagste niveau (A) van de gecombineerde schaal voor structureel muziekonderwijs: deze scholen hebben geen visie op muziekonderwijs en geen leerlijn voor muziekonderwijs. Zestien procent zit in het hoogste niveau (D). Deze scholen hebben een visie op muziekonderwijs, er is sprake van een doorlopende leerlijn voor muziekonderwijs én men werkt samen met een vaste partner.

18% van álle scholen, zowel met als zonder IM, hebben een vaste vakleerkracht muziek in dienst. Qua deskundigheid scoort ongeveer een kwart van de scholen op het laagste niveau van een vierpuntsschaal ("onvoldoende of matige deskundigheid"). Ongeveer 30% bevindt zich in de hoogste schaal: "daar zijn vak- en groepsleerkrachten in grote mate deskundig om muziekonderwijs te verzorgen en hebben zij in grote mate vertrouwen in hun vaardigheden. Scholen die deelnemen aan de IM scoren hoger op deze schaal" (Van Essen et al., 2019, p. 53).

Voor muziek beschrijven de kerndoelen dat leerlingen muziek leren gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om ermee te communiceren (kerndoel 54), leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren (kerndoel 55) en enige kennis over en waardering krijgen voor aspecten van cultureel erfgoed (kerndoel 56) (SLO, 2006).

SLO (2021a) ontwikkelde (niet verplichtende) tussendoelen en leerlijnen (TULE) voor het muziekonderwijs. Dit muziekonderwijs gaat dan over betekenisvolle onderwerpen en thema's, zingen, luisteren, muziek maken, muziek vastleggen en bewegen. Over de invulling van het muziekonderwijs schrijft SLO (2019, par 3):

> Typerend voor muziek(-onderwijs) is dat kinderen, naast het muziek bedenken, uitvoeren en noteren, voor een groot deel in de muziekles bezig zijn met reproductie: de kinderen zingen bestaande liederen of spelen bestaande liedbegeleidingen en speelstukken. Bij het reproducerend muziek maken, speelt in het kader van de vaardigheidsontwikkeling het herhalen, oefenen en verbeteren een grote rol.

Veel basisschoolleerlingen volgen buitenschoolse muzieklessen of komen uit een muzikale thuisomgeving. Ze lopen in hun muzikale ontwikkeling vaak voor op leeftijdsgenoten die deze buitenschoolse bagage niet hebben (Inspectie, 2016). In het nieuwe peilingsonderzoek moet hiermee rekening worden gehouden.

7.2 UITVOERING LITERATUURSEARCH

Via literatuurdatabase ERIC is gezocht op verschillende combinaties van de volgende zoektermen: *music; music education; elementary general music; singing; elementary schools; primary education; elementary school students*; muziekeducatie; en primair onderwijs. Aanvankelijk is er gezocht op *'grade 6/7/8'* en *'grade 4/5/6'*, maar uiteindelijk is ervoor gekozen om te zoeken op alle leeftijdsniveaus in het po, omdat ook muziekonderwijs voor jonge kinderen door kan/zal werken op latere leeftijd. Aanvullend is er gezocht via de bibliotheek van de Universiteit van Amsterdam en LKCA, en zijn door het sneeuwbaleffect nog meer artikelen gevonden. Ook bij een inperking tot peer reviewed artikelen van de laatste twintig jaar leverde dit een grote hoeveelheid artikelen (357) op. Hier uit zijn vervolgens artikelen over empirisch onderzoek geselecteerd.

Op basis van de abstracts zijn in een eerste selectieronde volgende artikelen terzijde gelegd: onderzoek naar instrumentele effecten van muziekonderwijs, zoals effecten van muziek op rekenen, taal en leesvaardigheid; onderzoek naar buitenschools muziekonderwijs, tenzij er

raakvlakken waren met binnenschools muziekonderwijs; onderzoek naar docenten in opleiding; en onderzoek met een specifieke regionale invulling. Onderzoek naar de invloed van gender, afkomst, et cetera op deelname aan muzikale activiteiten zijn alleen meegenomen als het om binnenschoolse activiteiten ging.

Wel zijn meegenomen onderzoeken die naast instrumentele effecten op taal of rekenen ook of alleen beschrijven hoe muziekonderwijs muzikale leerprestaties verbetert. Artikelen over inclusief onderwijs zijn meegenomen als het gaat over passend onderwijs binnen het reguliere po. Ook meegenomen zijn artikelen over *middle schools,* een Amerikaans schooltype tussen *elementary* en *high school* voor leerlingen van 12 -14 jaar en daardoor relevant voor de Nederlandse groep 8. Ten slotte zijn onderzoeken naar instrumentaal onderwijs op school meegenomen. Er bleven 67 artikelen over die beïnvloedbare factoren beschrijven voor het verbeteren van muzikale leerprestaties. Het gaat om effectonderzoek, kwalitatief beschrijvende casestudies en etnografisch onderzoek; deze laatste twee zijn gebruikelijke vormen van kunsteducatief onderzoek. Naast de artikelen zijn er diverse handboeken, relevante rapporten en proefschriften geraadpleegd. Alle onderzoeken zijn verder gesorteerd op de clusters visie/doelstelling, proces en programma, deskundigheid, randvoorwaarden en samenwerking, en soort onderzoek (zie bijlage 4).

De kwaliteit van de onderzoeken is heel divers: van kleinschalig, kwalitatief onderzoek tot robuust kwantitatief onderzoek. Zo ging het Sing-Up-traject in het Verenigd Koninkrijk (VK) ging hand in hand met een breed opgezet meerjarig volgonderzoek naar diverse aspecten hiervan. Voor het volgen van de zangontwikkeling zijn in dit project in een periode van twee jaar 8799 afzonderlijke beoordelingen afgenomen. Het promotieonderzoek van Bremmer (2015) omvat zes cases: zij volgt zes muziekdocenten. Ook dit is onderzoek van hoogwaardige kwaliteit. Maar bij kleinschalig onderzoek speelt eerder de vraag in hoeverre de uitkomsten te generaliseren zijn. Bij de beschreven onderzoeken vermelden we zo mogelijk leeftijd en/of groep, het aantal participanten én of er sprake is van een controlegroep. Gegevens over het soort onderzoek zijn te vinden in bijlage 4.

7.3 RESULTATEN

Visie en doelstellingen

De sterke aandacht voor muziekonderwijs de laatste jaren is ook zichtbaar in de ons omringende landen, getuige beleidsstukken als *Schools Achieving Success* 2001 en *Music Manifesto 2004* met als uitwerking Wider Opportunities Music en Sing Up (Hallam, 2019; Welch et al., 2009) in het VK en Jedem Kind ein Instrument (JeKi) in Duitsland. Onder deze projecten en regelingen liggen visies met accenten op diverse aspecten worden gelegd:

Sociale aspect

De landelijke regeling MIK (2009-2013), met als ondertitel 'naar verankering van muziekeducatie in het primair onderwijs', had tot doel "muziekeducatie voor kinderen van 4 tot en met 12 jaar *toegankelijk te maken en te bevorderen"* (LKCA, 2013, p.4). Ook het Duitse programma JeKi wil *alle* leerlingen in het basisonderwijs de kans te geven een instrument te leren bespelen – *ongeacht hun afkomst of sociale achtergrond* (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018).

Kwaliteit

De CmK-regeling volgde in 2014 op de MIK met als doel: het voorzien in *goed* muziekonderwijs voor alle kinderen (OCW, 2014). De IM-regeling voorziet in projectsubsidies voor "een duurzame inbedding van *kwalitatief goed* muziekonderwijs in het primair onderwijs (po) door deskundigheidsbevordering van de mensen die voor de klas staan, het structureel verzorgen van muziekonderwijs onder schooltijd en het vormen van verbindingen tussen binnenschoolse en buitenschoolse muziekeducatie" (OCW, 2015, artikel 1.2, cursivering door EvH). Hierbij worden geen inhoudelijke uitspraken gedaan over wat kwaliteit inhoudt.

Inhoud

Sing Up (2007) was een vierjarig programma in het VK met als overkoepelend doel *de status van het zingen* te verhogen: "Kinderen kunnen dagelijks ervaring opdoen met zang van hoge kwaliteit, zowel binnen als buiten het dagelijkse schoolprogramma" en "elke school [heeft] een leerkracht die zich inzet voor zang met hoge kwaliteit en zang activiteiten voor de hele school" (Welch et al., 2009, p.5). Uitspraken over kwaliteit gaan hier wel hand in hand met inhoudelijke richtlijnen.

De basisgedachte onder Wider Opportunities Music (WOM), was dat *alle* basisschoolleerlingen in het VK de kans moesten krijgen om *een muziekinstrument te leren bespelen* (Hallam, 2016; Hallam, 2019). Traditioneel vormen eenvoudig te bespelen (percussie-)instrumenten, zoals Orff instrumenten, een vast onderdeel van het lesmateriaal bij muziekonderwijs in het po. De vernieuwing bij WOM, JeKi en initiatieven zoals het Leerorkest in Nederland is dat er instrumenten de klas in komen die een grotere vaardigheid vragen. Dit kunnen grotere percussie-instrumenten zijn, zoals darbuka's en djembés, maar ook gitaren, keyboards en diverse blaas-, strijk- of andere orkestinstrumenten. Dat vraagt om groeps- of vakleerkrachten die het bespelen van deze instrumenten kunnen doceren. Hiervoor zoeken scholen vaak samenwerking met lokale kunsten en/of muziekcentra en komen instrumentaal muziekdocenten de school in die niet altijd een formele lesbevoegdheid hebben voor het po.

Schoolniveau

In 2019 had 59% van de scholen een visie op muziekonderwijs opgesteld, los van een algehele visie op kunstonderwijs. Scholen die deelnamen aan IM, hadden vaker een aparte visie vastgelegd (Van Essen et al., 2019). Uit een surveyonderzoek van Schilt-Mol et al. (2011) over de inhoudelijke invulling van muziekonderwijs onder 350 basisschooldirecteuren, blijkt dat scholen instrumentele aspecten van muziekonderwijs belangrijker vinden dan kunstintrinsieke aspecten.

Beïnvloedbare factoren

- Er is geen onderzoek gevonden naar de directe relatie tussen deze visies en doelstellingen en de leeropbrengsten voor muziek. Wel zijn de verschillende visies en de daaraan gekoppelde regelingen aanleiding geweest voor de vormgeving van leerlijnen en leerroutes. Het onderzoek hiernaar komt aan bod in de volgende paragraaf.

Proces en programma

Zangprogramma's

Welch et al. (2011) onderzochten de leerlingen uit het Britse Sing-Up-programma. Zij namen toetsen af vooraf, tijdens en na drie jaar, en vergeleken de resultaten met leerlingen die niet meededen. Zij onderzochten de gebruikelijke spraakhoogte, het toonbereik waarin leerlingen comfortabel zongen en de uitvoering van twee bekende liedjes. Ongeacht de sociaal-economische afkomst blijken leerlingen die ervaring hebben met Sing Up gemiddeld twee jaar verder te zijn in hun zangontwikkeling dan hun leeftijdsgenoten zonder ervaring hebben met Sing-Up (Welch et al., 2010; Welch, 2011). De jongste kinderen (4-8 jaar) lijken, zelfs drie jaar voor te lopen in hun zangontwikkeling (Welch et al., 2011).

Instrumentale programma's

Het Duitse JeKi-programma is direct verbonden aan po-scholen, met een geïntegreerd lesprogramma en een aanvullend programma waarbij leerlingen instrumentale lessen hebben in kleine groepjes op een instrument naar keuze die ze via school kunnen huren. Aanvullend hebben ze één keer per week een orkestrepetitie met de hele school. Het programma eindigt na de vierde graad (groep 8 in Nederland) (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018). Vergelijkbaar in de Nederlandse context is de aanpak van het Leerorkest dat de laatste vijftien jaar zijn opmars heeft gemaakt en dat basisschoolleerlingen een algemene muzikale ontwikkeling laat doormaken door hen een muziekinstrument te leren bespelen (LKCA, 2013).

Gecombineerde programma's

Bij het Britse WOM zoeken scholen samenwerking met lokale centra voor muziekeducatie, waarbij leerlingen minimaal een semester de mogelijkheden krijgen om muziekinstrumenten te leren kennen, in ensembles te spelen en op te treden. Er zijn duidelijke en betaalbare ontwikkelingsroutes beschikbaar. Er is ook een zangtraject om te stimuleren dat elk kind regelmatig zingt (Fautley et al., 2017).

De Muziek Talent Express (MTE) van het Amsterdamse muziekcentrum Aslan begon als een van de projecten van de MIK-regeling en voorziet in een leerlijn voor acht leerjaren, ontwikkeld door het muziekcentrum en uitgevoerd door muziekdocenten vanuit Aslan. De MTE kenmerkt zich ook door gevarieerde muzikale werkvormen met zingen en spelen op diverse klasseninstrumenten en grotere percussie-instrumenten als kern, waarbij wereldmuziek een groot deel uitmaakt van het muzikaal materiaal (Herfs & van Hoek, 2013).

Fautley et al. (2017; 2019) constateren, terugblikkend op WOM, dat er een onderscheid

te maken valt tussen muziekonderwijs dat het muziekinstrument centraal stelt (zoals bij het Leerorkest) en muziekonderwijs *via* muziekinstrumenten (zoals bij de MTE). De keuze voor een van beide heeft gevolgen voor de invulling van het programma stellen zij: duidelijkheid over de doelen van onderwijzen en leren is fundamenteel voor effectieve muziekpedagogie.

Digitale leerlijn

Een digitale leerlijn biedt een divers aanbod van toepassingen gevat in een jaarplanning. Voor het primair muziekonderwijs is sinds 2011 een aantal Engelstalige digitale jaarprogramma's ontwikkelend en onderzocht: MusicPlay Online, Quaver's Marvelous World of Music en Interactive Music. Murillo (2017) peilde de ervaringen van vakleerkrachten muziek in Texas met deze digitale muziekleerlijnen via een online survey. Van de ruim vierhonderd benaderde vakleerkrachten vulden 72 deze survey ook daadwerkelijk in. Ruim 70% van de respondenten zei de methoden regelmatig te gebruiken en vonden dat de prestaties van leerlingen erdoor verbeterden. Ook in de Nederlandse context zijn diverse methoden gedigitaliseerd, maar hierover zijn geen onderzoeksgegevens gevonden.

Inhoud

Algemene inhoud

Vanuit WOM doen Hallam (2016; 2019) en Fautley et al. (2017; 2019) onderzoek naar de factoren voor een succesvolle invulling voor het *Whole-class Ensemble Tuition* (WCET): instrumentaal muziekonderwijs met de hele klas. De data verzamelden ze bij de aanbieders, deelnemende scholen en muziekdocenten via vragenlijsten, interviews, diverse discussiebijeenkomsten en lesobservaties. Volgens de verzamelde data was de inhoudelijke kwaliteit hoog als leerlingen algemene kennis van muziek opdoen; er een verscheidenheid aan improvisatie- en compositieactiviteiten is; er een breed muziekaanbod is met bestaande en door leerlingen zelf gemaakte opnames; er mogelijkheden zijn om op te treden in diverse stijlen en genres, en op uiteenlopende locaties; er mogelijkheden geboden worden om vooruitgang te boeken die aansluiten bij de wensen van de leerlingen; en muzikale prestaties worden beloond, zowel collectief als individueel (Hallam, 2019; Fautley et al., 2017).

Repertoire

Morrison et al. (2008) repliceerden een onderzoek bij volwassenen, en breiden dit uit naar 10 en 11-jarigen. Zij onderzochten de invloed van de *muziekkeuze* op het onthouden ervan en vergeleken cultureel bekende met cultureel onbekende muziek (westerse en Turkse muziek). Alle 94 deelnemers, volwassenen en kinderen geboren en getogen in de VS, waren beter in het onthouden van muziek uit de eigen cultuur. Eenvoudige fragmenten onthielden kinderen net zo goed als de volwassenen, maar de laatsten waren beter in het onthouden van complexe westerse muziek. De onderzoekers leiden hieruit af dat *enculturatie* (het aanleren van cultuurkenmerken uit het milieu waarin je opgroeit) al voor de volwassenheid invloed heeft op begrip van muziekstructuur. Het lijkt aannemelijk dat niet-westerse kinderen westerse muziek, in ieder geval in het begin, minder succesvol verwerken als muziek uit de eigen cultuur. De voorkennis van muziek heeft effect op hoe leerlingen muziek verwerken, onthouden en toepassen (Matsunaga et al., 2015).

Vakoverstijgend onderwijs

Bylica (2020) ontwikkelde een kwalitatief onderzoeksproject waarbij leerlingen soundscape-composities maakten met als uitgangspunt: hoe hóór ik mijn wereld? Het project had een sociaal-maatschappelijk doel, de leeropbrengsten richtten zich op dialoog en kritisch nadenken over zichzelf, klasgenoten en de wereld.

In een etnografisch onderzoek beschrijft Miller (2013) een intensieve samenwerking vanuit co-teaching tussen één groepsleerkracht en één vakleerkracht. Gedurende twee jaar werden alle vakken inclusief muziek aan een klas (10-11 jaar) geïntegreerd in een totaal lesplan (zie ook bij Deskundigheid).

Bugos en Jacobs (2012) onderzochten de effecten van een compositietraject van vier maanden aan een klas (11-jarigen) en een controleklas op cognitieve vaardigheden zoals analytische en luistervaardigheden. Externe vakspecialisten gaven de compositielessen samen met compositiestudenten (vanuit het 'Composers in Public School-programma) in samenwerking met de vaste vakleerkracht. De resultaten suggereren dat creatieve ervaringen met onder meer muzieknotatie en analytische compositieconcepten mogelijk invloed hebben op analytische vaardigheden en symboolmanipulatie zoals bij wiskunde.

Opdrachten

Er is een aantal kleinschalige onderzoeken dat specifiek iets vertelt over de (vernieuwende) invulling van opdrachten in muzieklessen.

Compositie- en improvisatieopdrachten

Bij muziek creëren gaat het over «het ordenen van geluiden in een samenhang die meer of minder 'nieuw' is» (Mak & Jansma in Bremmer & Schopman, 2011, p. 58). Het gaat dan vaak over componeren en improviseren. Vaak gebruikt men de term 'componeren' als iemand langdurig de tijd heeft om muzikale ideeën vorm te geven en te herzien. Bij improviseren worden binnen het moment van uitvoeren de muzikale ideeën bedacht én uitgevoerd (Bremmer & Schopman, 2011).

In exploratief onderzoek bestudeert Mellor (2007) creatief gedrag in een individuele compositieopdracht met een digitaal programma, waarbij gekeken is naar de muisbewegingen van acht leerlingen (10-11 jaar). De helft heeft geen en de andere helft wel formeel instrumentaal muziekonderwijs gevolgd. Mellor onderscheidt verticaal of lineair compositiegedrag en horizontaal of dynamisch en niet-lineair compositiegedrag. Bij verticaal gedrag werken leerlingen achtereenvolgens aan kleine segmenten van de compositie, waarbij ze elk segment afmaken voordat ze naar het volgende gaan. Dit pasten alle leerlingen, ongeacht hun muzikale scholing, toe. Bij horizontaal gedrag is een continue wisseling tussen convergent en divergent denken zichtbaar, deze aanpak paste geen van de leerlingen toe. Dit suggereert dat de opzet van een softwareprogramma kan uitnodigen tot specifiek compositiegedrag.

Chandler (2018) deed een internationaal reviewonderzoek naar improvisatie in muzieklessen in het po in Europa, Maleisië en de VS. Het improvisatievermogen van leerlingen blijkt zich vooral in ritmiek en muzikale zinsbouw te ontwikkelen. Vanaf 8 jaar kunnen leerlingen meer ritmische vaardigheden en gevoel voor frasering toepassen bij het improviseren. Als leerlingen gedurende een langere periode bij het zingen begeleid worden door een harmonische tegenstem, kunnen ze beter zingend improviseren, passend bij harmonische structuur en opbouw. Dit was niet gebonden aan leeftijd, maar aan muzikale ervaring (Guilbault, 2009). Leerlingen laten zich graag uitnodigen tot vrije improvisatie, maar het stimuleert als zij hun leerkracht zelf zien en horen improviseren (Coulson, 2013).

Koutsoupidou en Hargreaves (2009) voerden een onderzoek uit onder 6-jarigen, waarbij in een experimentgroep de muzieklessen werden verrijkt met een variëteit aan improvisatieactiviteiten; de lessen in de controlegroep bevatten géén improvisatieactiviteiten, maar waren leerkracht gestuurd. De verrijkte leeromgeving bevorderde de muzikale flexibiliteit, originaliteit en syntaxis in het muziek maken van de leerlingen. Deze bevindingen suggereren dat het belangrijk is om leerlingen een rijke muzikale omgeving te bieden met ruimte om eigen muzikale ideeën te verkennen en mogelijkheden tot experimenteren, gestimuleerd door leerkrachten.

Beegle (2010) onderzocht improvisatie als opdracht voor kleine groepen. Gedurende twaalf weken kregen leerlingen (10- en 11-jarigen van twee klassen, maar geen controlegroep) in groepjes van vier diverse improvisatieopdrachten bij een gedicht, schilderij en muziekstuk. De leerlingen werden onder andere vaardiger in luisteren en optreden in ensembleverband, in onderling communiceren en het onderling delen van improvisatietechnieken en muzikale ideeën. Er blijkt aandacht nodig voor het formuleren van opdrachten, waardoor leerlingen aandacht gaan besteden aan muzikale karakteristieken waar ze misschien uit zichzelf geen aandacht aan besteden.

Luister- en notatieopdrachten

Verschaffel et al. (2010) onderzochten de verschillende manieren waarop 116 kinderen (8-9 en 11-12 jaar) diverse tekens, symbolen en/of andere manieren van noteren bedachten en gebruikten om hun ervaringen met klankfragmenten weer te geven. De auteurs onderzochten de invloed van leeftijd en muzikale achtergrond op het weergeven van fragmenten met opvallende muzikale parameters (melodie, ritme en dynamiek) en drie korte complexe muziekfragmenten. Zij stelden een verband vast tussen leeftijd en buitenschools muziekonderwijs op de differentiatie in de afbeeldingen: oudere leerlingen en leerlingen met buitenschools muziekonderwijs produceerden gedifferentieerdere notaties. Maar de complexere muziekfragmenten leverden juist veel minder gedifferentieerde notaties op.

Elkoshi (2007) onderzocht gedurende negen jaar of het leren vanuit formele muzieknotatie effect heeft op de intuïtieve symbolische weergave en daarmee de muzikale perceptie van leerlingen. Zij stelde vast dat de meeste leerlingen, ongeacht

of ze muziekles vanuit formeel notenschrift hadden gevolgd, een klankpatroon intuïtief konden weergeven. Ze concludeerde ook dat leerlingen na een jaar muziekles (in vergelijking met leerlingen zonder) naast formele notatie juist méér associatieve afbeeldingen gebruikten als ze daartoe werden uitgenodigd.

Materialen en media

Chen (2015) onderzocht de effectiviteit van de applicatie Auralbook bij het leren van auditieve vaardigheden. De onderzoeker analyseerde prestatiescores voor ritme klappen, zingen en stijlherkenning vanuit de appgebruikers. De app bleek vooral ondersteunend bij ritme klappen op beginnersniveau en zingen bij middenniveau. Maar het is afhankelijk van de intrinsieke motivatie van de leerling of deze de app effectief gebruikt.

Innocenti et al. (2019) ontwierpen een op *virtual reality* gebaseerd multi-platform mobiele applicatie, VR4EDU, voor het herkennen van muziekgenres en testten deze applicatie in een kleinschalig onderzoek (twee klassen 10-11 jaar). In de ene klas werden de leerlingen met VR-techniek ondergedompeld in ruimtelijke opstellingen van muziekuitvoeringen in diverse genres. De leerlingen werden in een 3D-omgeving aangemoedigd te bewegen en te dansen, terwijl ze naar de muziek luisterden. Voor de controlegroep was de les opgebouwd uit audiomateriaal met een verbale toelichting. De resultaten suggereren dat het zelfstandig kunnen navigeren in de VR-omgeving de aandacht van de leerlingen richt, en een context biedt voor het leggen van verbanden tussen eerder verworven kennis, herinneringen en emoties. Het gebruik van mobiele VR-technologie kan, als het samengaat met traditionele lesmethoden, het actief luisteren verbeteren.

Hernández-Bravo et al. (2016) vergeleken het effect op verschillende muzikale vaardigheden tussen een op ICT gebaseerde invulling van de muzieklessen in vergelijking tot traditioneel gegeven muzieklessen. Leerlingen (negentig leerlingen van 10-12 jaar) werden vooraf getest op hun muzikale competenties en ingedeeld in laag, midden en hoog niveau. Vooral de midden en hoog scorende leerlingen profiteerden van de ICT. De laag ingedeelde leerlingen hadden meer baat bij het traditionele programma. Het aantrekkelijke van nieuwe technologieën in het muziekonderwijs lijkt te maken hebben met de mogelijkheden van interactiviteit en onmiddellijke feedback. Bovendien zijn een veelvoud aan gevarieerde bronnen toegankelijk, wat bij de traditionele manier van muziekonderwijs niet altijd mogelijk is (Hernández-Bravo et al., 2016).

Didactiek

Hallam (2019) beschrijft wat vanuit het onderzoek naar WOM (zie ook bij Inhoud) is geformuleerd als kwalitatief goed muziekonderwijs: tempo in de les, kwaliteit van de uitvoering en constructieve feedback, evenwicht tussen het praten van de leerkracht en het musiceren van de leerlingen, muziek maken in plaats van oefeningen doen, voordoen door de leerkracht, contact met de leerlingen, plezier en betrokkenheid van leerlingen, beoordeling van de ontwikkeling van muzikale vaardigheden. Didactisch moet het volgens Hallam (2019) gaan over werken aan zelfvertrouwen, focus, concentratie, ruimte voor differentiatie en inbreng van de leerlingen zelf.

Begeleiding muzikale leerprocessen

Burnard en Younker (2004) beschreven de aanpak van zes jonge componisten (tussen 11 en 20 jaar) met een focus op probleemoplossen tijdens het componeren en de mate waarin begeleiding gewenst is. Individueel componerende leerlingen blijken het beste te worden ondersteund als deze eigen probleemoplossende strategieën kan ontwikkelen en zo het eigen componeertraject leert vorm te geven. Divergent en convergent denken zijn schakels voor probleemoplossen en leerkrachten kunnen dit stimuleren. In een vervolgonderzoek onderzochten Burnard en Younker (2008) onderhandelingsstrategieën en sociaal-muzikale interacties tussen leerlingen en de gevolgen voor de begeleiding. Zij analyseerden bestaande video-opnamen van een groepscompositieopdracht voor 10- en 11-jarigen in de VS en een groepsarrangeeropdracht voor 12- en 13-jarigen in het VK. Hiervoor gebruikten zij Engstroms activiteitentheorie als analytische lens, om complexe onderlinge muzikale interacties van de leerlingen te beschrijven. De activiteiten componeren en arrangeren blijken onderscheidende manieren van participeren uit te lokken. Bij componeren lijkt de nadruk te liggen op taakgericht praten: uitwisseling over de keuze en het gebruik van instrumenten en de kennis om compositorische ideeën uit te werken. Bij arrangeren, waarbij bestaand muzikaal materiaal

wordt herverdeeld over verschillende instrumenten, gaat het meer over taakgerichte acties, onderbroken door non-verbale communicatie en praten. Meer kennis over onderhandelingsstrategieën en sociaal-muzikale interacties tussen leerlingen maakt dat leerkrachten deze activiteiten effectiever kunnen ondersteunen.

Uit het onderzoek van McPherson (2005) blijkt dat het belangrijk is voor instrumentale muziekdocenten om leerlingen expliciet oefenstrategieën te leren en hoe de leerlingen een grotere variëteit aan oefenstrategieën kunnen gebruiken. Bij het leren spelen op instrumenten is het ontwikkelen en oefenen van ambachtelijke vaardigheden een aspect. Als leerlingen hun muziekinstrument mee naar huis mogen nemen, oefenen zij deels thuis. Om meer inzicht te krijgen hoe kinderen dat aanpakken onderzochten Austin et al. (2006) de motivatie om te oefenen bij leerlingen die meespelen in schoolbands of schoolorkesten. 224 leerlingen (11-12 jaar) van 85 verschillende scholen werkten mee aan dit onderzoek, door vragenlijsten en de beschrijving van een oefensessie door hen zelf. De schriftelijke verhalen lieten zien dat sommige leerlingen een scala aan oefen- en reguleringsstrategieën gebruiken, terwijl anderen oefenen op een manier die nauwelijks strategisch is. Het onderzoek van McPherson (2005) onder 154 leerlingen (7-9 jaar) laat zien dat leerlingen die al heel vroeg in hun leerproces muzikaal geschikte mentale strategieën toepasten, meer kans van slagen hadden dan hun leeftijdsgenoten. Gerichte instructie in oefenstrategieën lijkt dus van belang

Een aantal problemen met muziekonderwijs zijn specifiek gender gerelateerd, en de vorm van begeleiding kan hier invloed op hebben. Voor zang is in de ontwikkeling van de jongensstem tijdens de puberteit een stembreuk: de stem wordt lager. Mannen zingen daarom meestal in een lager register dan jongens. Dit heeft invloed op hoe jongens zich kunnen spiegelen aan het stemgebruik van de leerkracht (Valdes & Persellin, 2016). Waar meisjes over het algemeen enthousiast zijn over zingen, verloopt dit enthousiasme bij jongens meer in fases. Jonge jongens vinden zingen meestal leuk, maar in de loop van het po gaan ze dit meisjesachtig vinden en verdwijnt hun enthousiasme (Hall, 2005). Om een beter begrip te krijgen van zanggedrag van jonge jongens en om jongens te stimuleren te blijven zingen onderzocht Hall (2005) een project waarbij zij leerlingen inzet als rolmodellen om de interesse in zingen levend te houden. In een kwalitatief evaluatieonderzoek bij twee klassen kregen 5-jarige jongens lessen ondersteund door zang-enthousiaste rolmodellen: een 17-jarige na de stemovergang, en een 9-jarige ervoor. De algemene zangstemontwikkeling (aangetoond met Rutkowski's *Singing Voice Development Measure* (SVDM) en het participatieniveau van de jongens verbeterde sterk in de loop van het project.

Valdes en Persellin (2016) wilden weten hoe mannelijke muziekdocenten hun zangstem gebruiken in lessen bij groep 1-3 en groep 4-6: zingen zij met hun normale lage borststem (deze klikt een octaaf lager dan de kinderen zingen) of gebruiken zij de minder gebruikelijke hoge falsetstem waarmee ze in hetzelfde register als de leerlingen zingen? Vooral jonge kinderen hebben er baat bij als de muziekdocent in hetzelfde register mee- en voorzingt, op voorwaarde dat de muziekdocent dit zonder spanning kan. Alle muziekdocenten worden aangemoedigd zich bewust te zijn van de voor- en nadelen van het gebruik van beide stemregisters en er rekening mee te houden door het aanbieden van verschillende onderwijsstrategieën.

Nichols (2016) onderzocht hoe nauwkeurig leerlingen (N=120, 9-10 jaar van zes verschillende scholen) verschillende zangtaken kunnen uitvoeren en hoe zij daarbij begeleid worden: het zingen van een enkele toonhoogte, intervallen, een fragmentje en een liedje, en wat het effect is als ze dit alleen doen (solo) of wanneer ze daarbij worden ondersteund door een opname van een betrouwbare tweede zanger. De leerlingen presteerden duidelijk beter voor alle taken in de gedubbelde vorm dan in de solovorm. Leerlingen met enige voorgeschiedenis van privélessen (iets meer dan de helft) presteerden significant beter dan degenen zonder. Succesvol solo zingen is, volgens Nichols, een belangrijk resultaat voor de muziekles. Leerkrachten kunnen dit stimuleren door hun leerlingen eerst met een andere betrouwbare stem mee te laten zingen.

Multimodale muziekdidactiek

Een aantal artikelen beschrijft hoe het aanbieden van muziek vanuit meer modaliteiten (visueel, bewegend, tactiel) het doceren en leren in muziek kan ondersteunen. Het medium muziek is onzichtbaar, het voelen en zien ervan geeft extra informatie, waardoor het leren van muziek

ondersteund lijkt te worden (Fortuna, 2022; Bremmer, 2015; den Dool, 2018).

Muziek en bewegen

Bremmer (2015) onderzocht in haar proefschrift hoe vakleerkrachten ritmische vaardigheden doceren aan groep 1-2. Zij benaderde dit vanuit een belichaamd cognitieperspectief en volgde zes vakleerkrachten gespecialiseerd in muzieklessen aan kleuters via *stimulated recall* interviews, videoanalyse van de didactiek van de vakleerkrachten, notitieboekjes en semi-gestructureerde interviews (Bremmer, 2021a). Zij identificeerde en benoemde vormen waarin het lichaam van de vakleerkracht de instructie ondersteunt: instructiegebaren, representatiegebaren en begeleidende gebaren die het leren van ritmevaardigheden van kleuters vergemakkelijken. De vakleerkrachten zelf zijn zich niet altijd bewust van de gelaagdheid van deze fysieke didactiek. Bremmer vraagt zich af of er voldoende aandacht gaat naar de rol van het lichaam bij de overdracht van muziekactiviteiten.

Ook Van den Dool (2018) onderzocht in een proefschrift de rol van het lichaam in muzikale leerprocessen, om de relatie tussen lichamelijke bewegingen en het leren en doceren van muzikale kennis en vaardigheden in kaart te brengen. Voor een deel baseerde hij zijn bevindingen op een etnografisch onderzoek naar de rol van fysieke communicatie bij het leren in zelflerende bandjes in Nepal. Aanvullend bestudeerde hij het leren in bandjes in een Nederlandse context. Hij beschrijft vijf interactievormen bij het leerproces: persoonlijk en collectief monitoren, imiteren, verbaal en non-verbaal visualiseren, bevestigen en sturen (Van den Dool, 2012). Hij concludeert dat belichaamd leren past bij de neiging van alle kinderen om op een niet-talige wijze te leren, ongeacht hun cognitieve capaciteiten; en dat muziek en beweging nauw met elkaar verbonden zijn. Belichaamd leren, met de nadruk op leren door beweging, maakt gebruik van de natuurlijke neiging van leerlingen om hun lichaam af te stemmen op de puls van de muziek (Van den Dool, 2018).

Ook Juntunen (2020) beschrijft een onderzoeksproject vanuit een belichaamd cognitieperspectief, waarbij leerlingen (eerste klas vo) eerst allerlei muziek- en bewegingsactiviteiten kregen aangeboden. Daarna maakten ze met een tablet een muziekvideo, waarin ze muziek- en bewegingscomposities combineerden tot een multimodale performance. Dit vastleggen op video bevordert volgens Juntunen belichaamd leren, want om dit te kunnen doen moesten de leerlingen zich de eerdere activiteiten herinneren, deze opnieuw ervaren en toepassen.

Liao en Davidson (2016) richten zich op warming-upoefeningen met 10- en 11-jarige beginnende koorzangers (55 leerlingen verdeeld over drie groepen). Zij maken onderscheid tussen gebaren en bewegingen en concluderen dat als warming-upoefeningen gericht op intonatie en ondersteund door gebaren én beweging, dit een positieve invloed heeft op intonatie. Het promotieonderzoek van Martinovic-Trejgut (2010) toont aan dat instructie vanuit beweging ook het memoriseren van tekst en ritme aanzienlijk ondersteunt bij het aanleren van een lied aan jonge kinderen (1st grade, N = 92 verdeeld over een interventie- en een controlegroep).

Fortuna en Nijs (2020) toonden aan dat leerlingen (twee klassen van 9- en 10-jarigen die geen formeel muziekonderwijs volgden) in een grafische weergave van muziek meer gedifferentieerde en structurele kenmerken van een muzikaal fragment weergeven als het luisteren naar muziek ondersteund wordt door beweging dan leeftijdsgenoten die alleen verbale ondersteuning kregen. Zij concluderen dat verschillende modaliteiten van interactie het betekenis geven aan muziek op verschillende manieren kunnen beïnvloeden. Verschillende soorten interactie met muziek, zoals verbale en lichamelijke, kunnen dus leiden tot een globale of meer structurele muzikale interpretatie door leerlingen. Dit vraagt bewustzijn en vaardigheid van de leerkracht.

Luisteren en tekenen

In het onderzoek van Elkoshi (2019) onder 181 leerlingen van drie scholen (7 tot 8,5 jaar) mochten ze, na geluisterd te hebben naar muziekwerken uit verschillende periodes, deze tekenen op de manier en met de middelen die ze zelf kozen. Ze bleken verschillende audiovisuele stijlen te gebruiken. De onderzoeker onderscheidt morfologische, structurele en conceptuele elementen in haar analyse van 495 tekeningen. Dit 'muzikaal tekenen' is volgens Elkoshi een waardevolle toevoeging in de didactiek en stimuleert het muzikale begrip van leerlingen. Leerkrachten zouden volgens Ekoshi meer handvatten moeten krijgen deze grafische weergaven te duiden.

Blair (2007) liet haar leerlingen na het beluisteren van een muziekstuk, een muzikale land/routekaart maken. Het betrof een kwalitatief etnografisch onderzoek in één klas (10-11 jaar), waarbij de leerkracht ook de onderzoeker was. Het proces van het creëren van een grafische voorstelling vergemakkelijkt de luisterervaring en maakt muzikaal begrip mogelijk. De leerlingen deelden hun voltooide kaarten met hun klasgenoten door hun eigen grafische voorstelling fysiek te verbeelden terwijl ze naar de muziek luisterden. Zo bood de kaart een kader voor het herbeleven van de ervaring, verdere verkenning en het delen van ideeën.

Muziek, tekst en beeld

Aldalalah en Fong (2010) wilden inzicht verwerven in hoe je digitaal lesmateriaal effectief kunt aanbieden. Zij onderzochten het verband van combinaties van verschillende modaliteiten en *redundancy principles* (overbodigheidsprincipe) op de leerattitude voor muziektheorie bij basisschoolleerlingen. Volgens het *overbodigheidsprincipe* belemmert het aanbieden van overtollig leermateriaal het leren in plaats van dat het iets toevoegt of zelfs neutraal blijkt te zijn bij het verwerven van nieuwe informatie. Door het elimineren van overbodige informatie wordt het werkgeheugen ontlast, waardoor leren makkelijker verloopt. De onderzoekers ontwikkelden een les muziektheorie in drie verschillende modi: audio en beeld (AI), tekst met beeld (TI) en audio met beeld en tekst (AIT). De leerlingen (N=405, grade 3/groep 5) die gebruik maakten van de AI-modus presteerden significant beter dan de leerlingen die de andere twee modi gebruikten. Bij het ontwerpen van lesmateriaal is het volgens Abdalalah en Fong belangrijk rekening te houden met modaliteiten en het overbodigheidsprincipe.

Vergelijkbaar onderzochten Owens en Sweller (2008) de *Cognitive Load Theory* bij muzieknstructie vanuit notatie bij 79 leerlingen (11-12 jaar). Ze deden twee experimenten en toonden aan dat het ruimtelijk in beeld en tijd *tegelijk* aanbieden van muzieknotatie en tekst beter werkt dan dit in tijd en ruimte te scheiden. Verder toonden hun experimenten aan leerlingen bij het tegelijkertijd zien van twee of drie informatiebronnen (geluid, notatie en beschrijvende tekst) die beter verwerkten dan wanneer ze deze opeenvolgend te zien kregen.

Groepering

Leerlingen kunnen in de muziekles klassikaal, individueel of in groepjes werken. Vooral creërende activiteiten gebeuren vaak in diverse samengestelde deelgroepen. Baek en Taylor (2020) onderzochten een project dat robotica en compositie combineerde. 191 leerlingen (8-11 jaar) werkten veertienweken aan een compositieopdracht opgezet vanuit LEGO Mindstorm EV3. Ze stelden diverse gemengde groepen samen èn verdeelden de opdracht in *collaborative* en *coöperative* werken. In de collaboratieve groep werkten de leerlingen samen aan de totaalopdracht, maar verdeelden ze onderling de activiteiten, terwijl voor de coöperatieve groep de onderlinge taken vooraf vastgelegd waren. De eerste groep scoorde hoger op het compositieresultaat, vermoedelijk omdat deze werkvorm leerlingen aanzette tot een efficiëntere en effectievere manier van samenwerken. Wat betreft de houding ten aanzien van muziek en ten aanzien van samenwerking waren er geen significante verschillen tussen collaborative en coöperative werken. De resultaten suggereren dat leerlingen baat hebben bij verschillende vormen van groepswerk.

Toetsing, beoordeling en feedback

Muziek kent een eigen vorm van feedback tijdens het musiceren, vaak aangeduid met non-verbale feedback: het geven van fysieke aanwijzingen tijdens het musiceren. Tijdens het collectieve muzikale leerproces brengen musici van verschillende niveaus vaak muzikale informatie over via modelling, blik, gebaren en lichaamsbewegingen (Van den Dool, 2018). Volgens Barrett (2005) prefereren kinderen tijdens het muziek maken (onderlinge) non-verbale communicatie. Bremmer (2021a, 2021b) vond in haar onderzoek dat vakleerkrachten hun lichaam inzetten als beoordelings- en feedbackinstrument, waardoor de kleuters muziek konden blijven maken en tegelijkertijd informatie kregen over *hoe* zij dit deden. Taal speelt een rol bij het leren van muziek, maar onderbreekt de stroom van het spelen. In een goede muziekles wordt weinig gesproken, maar veel muziek gemaakt (Hallam, 2019; Saunders et al., 2011). Saunders et al. (2011, p.5) zeggen hierover:

> Pupils performance is monitored and assessed and musically informed feedback

instantly provided, with clear indications of how to improve. Through a combination of sung, spoken, visual responses and gestures, the vocal leader provides simple ways for pupils to improve their performance.

Paney en Kay (2015) onderzochten of een game als SingingCoach leerlingen kan helpen bij het intoneren tijdens het zingen. Het programma voorziet in een real-time visuele feedback en geeft een score weer. Ze vergeleken de pre- en postscores van 2021 leerlingen (geen controlegroep) en zagen een significante verbetering in zuiver zingen en intoneren. Het prestatie-element en de individuele feedback lijken hieraan bij te dragen.

Beinvloedbare factoren:

- Leerlijnen:
  - inhoudelijke keuzes met omschreven doelen formuleren
  - beschikbaarheid van aansprekend materiaal, aansluitend bij ontwikkelingsniveau van de leerlingen
  - duidelijke ontwikkelroutes, zichtbaar en bereikbaar voor de leerlingen
  - een intensief zangprogramma als Sing Up ondersteunt de ontwikkeling van de zangstem
- Een rijke muzikale leeromgeving:
  - een grote verscheidenheid aan muziekactiviteiten en genres en stijlen
  - voorbeelden en modelling, bij zang, instrumentaal spel enimproviseren
  - mogelijkheden voor de leerlingen om zelf muzikaal te experimenteren
  - diverse apps en programmma's met interactiviteit en onmiddellijke feedback
- Op lesniveau:
  - evenwicht tussen het praten van de leerkracht en het musiceren van de kinderen
  - beoordeling van de ontwikkeling van muzikale vaardigheden.
  - ruimte voor differentiatie en inbreng van de leerlingen zelf
- Begeleiding leerprocessen:
  - gerichte instructie in oefenstrategieën
  - kennis van gezond stemgebruik en ontwikkeling van de zangstem van kinderen
  - modelling, met ook voor jongens een aansprekend en ondersteunend zangvoorbeeld
- Multi-modale muziekdidactiek:
  - ritmische vaardigheden aanleren en ondersteunen door het inzetten van gebaren
  - bewegingscomposities laten maken
  - gebaren en beweging om warming-up oefeningen voor de stem te ondersteunen
  - beweging inzetten om memoriseren van tekst en ritme te ondersteunen
  - luisteren ondersteunen met beweging en/ of tekenen
- Leerlingen bij creërende opdrachten op verschillende manieren laten samenwerken in diverse groeperingen.
- Non-verbale fysieke feedback tijdens het actief musiceren

Motivatie en muziekparticipatie

Motivatie van leerlingen voor muziek kan de leeropbrengsten beïnvloeden. In een aantal van de gevonden onderzoeken werd hiernaar verwezen. Roberts (2015) onderzocht welke aspecten ervoor zorgen dat leerlingen muziekopdrachten aantrekkelijk vinden vanuit de input van leerlingen uit één klas (groep 4), gedurende vier maanden. De volgende vier aspecten bleken ertoe te doen: iets 'nieuws', een bewegingsactiviteit, ruimte voor zelfvertrouwen én uitdaging, en als leerlingen creativiteit kunnen gebruiken. Het inpassen van deze aspecten in muziekactiviteiten kan de interesse van leerlingen vergroten, wat weer zou kunnen leiden tot meer betrokkenheid en betere prestaties. In een vervolgonderzoek keek Roberts (2016) bij zijn eigen leerlingen (132) naar hun voorkeur bij zangspelletjes: met of zonder competitief element. De leerlingen hadden (ongeacht leeftijd en gender) een duidelijke voorkeur hadden voor het competitieve spel.

Hogenes (2016) en Hogenes et al. (2016) beschreven de invloed van een zes maanden durend compositieproject op muzikale betrokkenheid, en academische vaardigheden. Eén groep 5 en twee groepen 6 kregen muzieklessen met compositie activiteiten. De drie controleklassen kregen op lessen met muziekreproductie. Productieve muziekeducatie lijkt boeiender te zijn voor leerlingen dan reproductieve vormen van muziekonderwijs.

Barret et al. (2020) toonden aan dat het implementeren van muziekactiviteiten voor jonge kinderen (N=292; 4-8 jaar) een positieve invloed kan hebben op hun zangvaardigheden, maar óók op hun houding tegenover muziek, dit was ongeacht gender, etniciteit en socio-economische status.

Hallam et al. (2016) onderzochten in een breed opgezet onderzoek (N=3325) hoe de motivatie en muzikale aspiraties veranderen bij toenemende deskundigheid in het bespelen van een muziekinstrument. Vijf subschalen omvatten verschillende aspecten van motivatie: (1) sociale steun en bevestiging; (2) sociaal leven en de waarde van het bespelen van een instrument; (3) plezier in het optreden; (4) zelfvertrouwen in muzikale bekwaamheid; en (5) plezier in instrumentale muzikale activiteiten. Er waren lineaire trends voor elk van de vijf subschalen in relatie tot het niveau van deskundigheid, met uitzondering van sociale steun en bevestiging. Voor jongere beginnende instrumentale spelers (niveau 1-2) is steun van ouders, vrienden en leraren opvallend belangrijk. En zij beleven veel plezier aan het optreden met hun muziekinstrument.

Het Duitse project JeKi beoogt muziekparticipatie van leerlingen op de lange termijn te bevorderen, dat ze ook na het afronden van de Jeki-activiteiten doorgaan met hun muzikale activiteiten (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018). Uit het onderzoek onder 529 leerlingen (11,5-12,5 jaar) blijken affiniteit met muziek en ouderbetrokkenheid bepalend. De afwezigheid van ouderlijke steun en een muzikale cultuur thuis heeft een negatief effect dat scholen en leerkrachten moeilijk kunnen compenseren (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018). Ook bij het WOM programma bleek dat maar een derde van de leerlingen daadwerkelijk instrumentale lessen blijft volgen. Dit werd beïnvloed door de bereidheid van de school en de ouders om dit instrumentaal leren te ondersteunen en te betalen (Hallam, 2019).

Beinvloedbare factoren:

- Maakopdrachten lijken de motivatie van leerlingen voor muziek te verhogen.
- Voor langdurige muziekparticipatie is ouderbetrokkenheid onmisbaar.

Deskundigheid

Groepsleerkrachten, vakleerkrachten en muziekdocenten

Saetre (2018) wilde meer inzicht in hoe muzikale opleiding van leerkrachten samenhangt met hun muzikale competenties en de inhoud van hun muzieklessen. Dit werd onderzocht met een survey onder 135 Noorse groepsleerkrachten, vakleerkrachten en instrumentale muziekdocenten. Uit een lijst van zestien competenties bleken de volgende een significant verband te hebben met de muzikale opleiding: muziek arrangeren voor uitvoering in de klas; muzikale uitvoering in de klas begeleiden; componeren; improviseren; instrumenten bespelen; en kennis van muziekgeschiedenis en genres. Deze competenties hangen samen met bepaalde lesinhouden: uitvoeren van muzikale activiteiten (muziek maken), componeren, improviseren, muziek luisteren voorbereid door de docent, muziekgeschiedenis en muziektheorie.

Het vertrouwen in eigen kunnen (*self-efficacy;* Bandura, 1977*)* vormt de aanzet tot daadwerkelijke gedragsverandering. De Vries (2013) bestudeerde in een Australische context vijf groepsleerkrachten die muzieklessen gaven in het derde jaar van hun lespraktijk. Individuele factoren die onder andere van invloed zijn op de invulling van de muzikale activiteiten: hun muzikale achtergrond, betrokkenheid bij het maken van muziek en toegang tot middelen en muziekcursussen in de opleiding. Hun *self-efficacy* werd positief beïnvloed door het opdoen van leerervaringen (positieve ervaring in het lesgeven in muziek) en verbale bevestiging van ouders, leerkrachten en schooldirecteuren.

Potter (2021) spitst het onderzoek toe op *self-efficacy* in klassenmanagement bij beginnende en bij ervaren muziekvakleerkrachten. Zij deed een survey onder de 292 leden van de National Association for Music Education. Ervaring met muzieklesgeven had een grote invloed op de mate van self-efficacy in klassenmanagement.

Co-teaching

Als een externe vakleerkracht muziekonderwijs verzorgt, is het niet vanzelfsprekend dat de groepsleerkracht hierbij betrokken is. De les wordt veelal volledig overgelaten aan de vakleerkracht, of de groepsleerkracht speelt een marginale rol (Schilt-Mol, 2011; Van Hoek & Herfs, 2013, 2017). Een betere aanpak is om beide leerkrachten samen te laten werken, ieders expertise te gebruiken en vanuit die kracht een bijdrage te leveren aan de kwaliteit van de kunstlessen. Dat kan door co-teaching: samen lessen ontwerpen, uitvoeren en nabespreken. Co- teaching is erop gericht om de partners effectief te laten samenwerken vanuit hun eigen expertise om daarmee

beter (kunst)onderwijs voor de leerlingen te creëren (Bremmer & Van Hoek, 2020).

Co-teaching, wordt in twee onderzoeken besproken. Miller (2013) beschrijft vanuit een etnografische onderzoeksaanpak een intensieve samenwerking tussen één groepsleerkracht en één vakleerkracht gedurende twee jaar bij alle lessen aan een klas (10- en 11-jarigen). Het betrof een aanpak waarbij alle vakken inclusief muziek werden geïntegreerd in een totaal lesplan. Dagboeken van beide leerkrachten en video-opnames van de klas toonden aan dat het gedrag en de werkethiek van de leerlingen verbeterden naarmate de studie vorderde. De intensieve samenwerking die nodig was voor het plannen en onderwijzen van het geïntegreerde curriculum, zorgde ervoor dat beide leerkrachten zich minder professioneel geïsoleerd voelden. Het vroeg van beide leerkrachten wel een grote tijdsinvestering.

Van Hoek en Herfs (2017) beschrijven vanuit een ontwerp-onderzoek een traject van co-teaching bij de Muziek Talent Express (MTE). Vraag was of en hoe co-teaching de duurzaamheid van de doorgaande leerlijn MTE kon vergroten. In het onderzoek zijn vernieuwende didactische werkvormen en procedures, waarbij de groepsleerkracht actief bij de muzieklessen betrokken was, verkend, beschreven en geëvalueerd. Door de inbreng van de groepsleerkracht en het toepassen van andere werkvormen, kon er verschillend en meer gedifferentieerd gegroepeerd en gewerkt worden. Benoemde beïnvloedbare factoren zijn ontwikkeltijd voor de uitwerking van de co-teaching en actieve betrokkenheid van de directie.

Deskundigheidsbevordering en professionalisering

Zingen

Himonides et al. (2011) onderzochten binnen het Britse programma Sing Up de ervaringen van groepsleerkrachten met hun 'Workforce Development': doorlopende professionele ontwikkelings- en trainingsmogelijkheden voor scholen, organisaties en individuen; regionaal aangestuurd met op maat gemaakte, individuele trainingsprogramma's. Het evaluerend onderzoek werd uitgevoerd met gesloten en open vragen over onder andere de eigen zangvaardigheden en het vermogen om leiding te geven aan de zangontwikkeling bij kinderen. De groepsleerkrachten constateerden dat hun beroepsmatige ontwikkeling in zingen tot zeer positieve effecten leidden op het zingen van hun leerlingen. Vooral hun toegenomen zelfvertrouwen als zangleider en de verstrekking van lesmateriaal ter ondersteuning van het zangonderwijs op school droegen daaraan bij. Ook waren ze positief over de toegang tot een ondersteunend netwerk van collega-professionals.

Saunders et al. (2011) onderzochten een specifiek onderdeel van Sing Up: het 'Chorister Outreach Program'. Dit faciliteerde samenwerking tussen scholen en kathedraalkoren met als doel de leerkrachten samen met de zangleiders van de kathedraalscholen een breed repertoire van liederen te laten ontwikkelen die de kinderen tijdens een concert uitvoerden. Deze invulling leidde tot kwalitatief hoogstaand zangonderwijs door zowel groeps- als vakleerkrachten. Ook Barret et al. (2020) constateren dat Australische groepsleerkrachten van kleutergroepen die een intensief trainingsprogramma volgden voor zangonderwijs, met ondersteuning van gespecialiseerde muziekmentoren, succesvol de zangvaardigheid van leerlingen kunnen bevorderen.

Cuadrado en Rusinek (2016) onderzochten, in de Spaanse context, hoe vakleerkrachten zíngen met hun klas en hoe zij hun leerlingen leren te zingen in samenhang met hun voorbeelden (modeling). Zij schetsen op basis van casestudyonderzoek zes modellen voor zingen, variërend van een brede aanpak met diverse invalshoeken tot helemaal nìet zingen. De verschillen in aanpak bij wel zingen, betroffen het aanbieden van stemvorming naast het zingen van liedjes, de pedagogische aanpak en wijze van vocale modeling. De onderzoekers stellen dat het noodzakelijk is om vakleerkrachten te voorzien van een samenhangend theoretisch kader over het onderwijzen en leren van zang.

Herfs en Van Hoek (2013) concluderen in hun onderzoek naar de MTE, dat het onderdeel 'scholing van het muziekdocententeam' bijdraagt aan het delen van ervaringen en kennis met vakcollega's en daardoor tot vakinhoudelijke vernieuwing. Zelfs als de muziekdocent slechts korte tijd lid is van het MTE-team, doet deze veel nieuwe kennis en ervaring op.

Improviseren

Om een gevarieerd aanbod van improvisatieopdrachten aan te kunnen bieden moeten leerkrachten ervaring op kunnen doen met improviseren. Zelf ervaring en oefening met improviseren lijken bepalend voor of en hoe leerkrachten improvisatie toepassen in hun lessen (Chandler, 2018).

Repertoire

Tuinstra (2019) onderzocht onder tachtig vakleerkrachten in British Columbia de mate waarin zij het wenselijk vonden meer niet-westerse muziek aan te bieden, en de mate waarin ze zich daartoe competent voelden. Het merendeel (84%) zag de noodzaak ervan in, maar het lukt een deel (63%) van hen maar om een cultureel diverser aanbod te realiseren.

Beinvloedbare factoren:

- Het beheersen van competenties voor *muziek maken* lijkt bepalend of actief musiceren daadwerkelijk in de klas wordt gedaan.
- *Self-efficacy* wordt positief ondersteund door het opdoen van (positieve) ervaring met geven van muziekles.
- Co-teaching biedt een manier voor vakkenintegratie en het gevarieerder omgaan met groeperingen en differentiatie.
- Het bieden van beroepsmatige ontwikkeling, inzicht in gezond stemgebruik en lesmateriaal vergroot het vermogen van groepsleerkrachten om zangonderwijs te geven.
- Toegankelijkheid van aanbod voor deskundigheidsbevordering in het kader van actuele ontwikkelingen en inzichten in muziekonderwijs, voor àlle leerkrachten. Ook voor externe vakleerkrachten.

Randvoorwaarden

Viig (2019) concludeert dat voor het ontstaan van creatieve praktijken een duurzame periode nodig is in plaats van kortstondige interventies. Zij onderzocht een compositieproject in een Noorse basisschool waar vijftig leerlingen (10-11 jaar) een week lang twee uur per dag aan de slag gingen onder leiding van twee vakleerkrachten en werkten naar een uitvoering toe. Viig identificeert de ontwikkeling van drie uitwisselingssystemen: 1. het bedenken en gebruiken van symbolische notatiesystemen; 2. het ontwikkelen van visuele interacties, zoals dirigeergebaren om muzikale betekenis te communiceren; en 3. creatieve herbewerking van muzikale ideeën en ervaringen. Leerlingen moeten voldoende tijd krijgen om muzikale ideeën te verkennen en te ontwikkelen, het improviseren te plannen en voor te bereiden, en om het (diverse keren) uit te voeren (Viig, 2019; Beegle, 2010). De vraag is of dertig minuten per week hieraan voldoet. Om co-teaching tussen groeps- en vakleerkracht vorm te geven is extra voorbereidingstijd essentieel (Miller, 2013; Van Hoek & Herfs, 2017).

Beinvloedbare factoren:

- Voor sommige muziekinhouden hebben leerlingen meer aaneengesloten tijd nodig om deze te ontwikkelen.
- Gefaciliteerde voorbereidingstijd voor alle betrokken leerkrachten maakt dat samenwerking tussen groeps- en vakleerkracht realistisch wordt.

Samenwerking

Fautley et al. (2017) en Hallam (2019) benoemen de volgende de succesbepalende factoren voor partnerschappen tussen aanbieders en individuele scholen: steun van het hogere managementteam; betrokkenheid van het schoolpersoneel en mogelijkheden voor professionele ontwikkeling; flexibiliteit van de culturele partner om tegemoet te komen aan de behoeften van scholen.

Herfs en Van Hoek (2012) onderzochten in een evaluatieonderzoek de pilot muziekeducatie basisonderwijs. Gesteund door drie muziekeducatie-deskundigen en vijf Amsterdamse muziekinstellingen hebben zeven basisscholen in Amsterdam een op maat gemaakt programma voor binnenschoolse muziekeducatie uitgevoerd. Een van de conclusies was dat duidelijkheid over een gemeenschappelijk gedragen verantwoordelijkheid van de culturele instellingen en de onderwijswereld belangrijk is; de verantwoordelijkheid daarvoor kan niet alleen berusten bij de culturele instellingen.

Daarnaast volgenden Herfs en Van Hoek (2013) gedurende drie jaar de ontwikkelingen van een doorlopende leerlijn muziek (MTE) uitgevoerd door vakleerkrachten aangestuurd vanuit Aslan Muziekcentrum op zestien Amsterdamse basisscholen. Over de samenwerking concluderen ze dat de MTE in de praktijk succesvol is mede door de efficiënte invulling door het muziekcentrum. Het MTE-model ontlast de basisschool en biedt hoogwaardig muziekonderwijs, waarbij specifieke wensen van de basisschool worden gerespecteerd. Daarnaast constateren de onderzoekers

dat het MTE-model aan duurzaamheid kan winnen als de basisschool in het kader van educatief partnerschap een grotere rol kan en wil gaan spelen.

Enkele onderzoekers benoemen het belang van het betrekken van ouders en de directe omgeving van de leerlingen voor het spelen op instrumenten en muziekparticipatie (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018; Hallam, 2016;2019). De Vries (2013) en Potter (2021) beschrijven het belang van betrokkenheid en ondersteuning van ouders voor de *self-efficacy* van groeps- en vakleerkrachten.

Beinvloedbare factoren:

- Samenwerking vereist:
  - steun van het managementteam;
  - betrokkenheid van het schoolpersoneel
  - flexibiliteit van de culturele partner om tegemoet te komen aan de behoeften van scholen.
- Gezamenlijk gedragen verantwoordelijkheid voor het muzikale leerproces.
- Betrekken van ouders is vooral voor de muziekparticipatie van leerlingen heel belangrijk.

8.
CREATIVITEIT

Folkert Haanstra

Creativiteit is nauw verbonden met kunst en kunsteducatie, ook in het po. Een van de uitgangspunten van het leerplankader van SLO is dat alle kunstdisciplines aandacht besteden aan het (cyclische) creatieve proces. In het voorstel van Curriculum.nu voor het leergebied Kunst & Cultuur staat de ontwikkeling van het artistiek-creatief vermogen van de leerling centraal. Ook in de vele regionale, plaatselijke of schoolgebonden leerlijnen en leerplannen kunstzinnige oriëntatie is er vrijwel altijd een belangrijke plaats voor creativiteit en creativiteitsontwikkeling (zie hoofdstuk 2).

Er is een enkel tegengeluid. Zo stelt Bisschop Boele (2014) dat de ideologie van de creativiteitsontwikkeling moeilijk toepasbaar is op muziekonderwijs. Van oudsher is muziekonderwijs gebaseerd op de formele muziekcultuur, met de ambachtelijk-expressieve musicus als voorbeeld. Als nu creativiteitsontwikkeling de legitimatie is dan wordt het voorbeeld "het componerende, improviserende dan wel expressieve individu" (Bisschop Boele, 2014, p. 102). Beide visies doen echter volgens Bisschop Boele geen recht aan het hybride en pluriforme muzikale leven van alledag van leerlingen.

8.1 HET BEGRIP CREATIVITEIT

Er zijn veel definities van creativiteit, maar in de meeste komen zowel de termen 'nieuw' als 'waardevol', 'nuttig' of 'gepast' (*appropriate*) voor. Twee voorbeelden: "Creativity is the ability to come up with ideas or artefacts that are new, surprising and valuable" (Boden, 2004, p. 1). En creativiteit is "de interactie tussen vaardigheid, proces en omgeving, waardoor een individu of groep een waarneembaar product maakt dat zowel nieuw als nuttig is binnen een bepaalde context" (Plucker et al., 2004, geciteerd in Van de Kamp et al., 2012, p.1).

Creativiteit kan betrekking hebben op (vermogens van) een persoon of groep, op een proces en op een product. Aan een creatief persoon worden eigenschappen toegeschreven als 'openess to experience', voorkeur voor complexiteit, onafhankelijkheid en tolerantie voor ambiguïteit (Sawyer, 2012). Voor de creativiteit van een groep of team zijn er aanwijzingen dat divers samengestelde teams creatiever zijn dan homogene, omdat die meer uiteenlopende perspectieven vertegenwoordigen (Nijstad & DeDrue, 2002). In veel domeinen is sprake van een gezamenlijk maakproces. Dat geldt ook voor de kunsten. Onder meer Sawyer (2003) deed onderzoek naar collectieve creativiteit bij muziek (jazzimprovisatie) en theater en de complexe interacties die daarbij een rol spelen. Ook in het onderwijs zijn optredens en voorstellingen meestal het resultaat van bijdragen van meer leerlingen. Toch staat in het onderwijs vaak nog een individuele benadering van creativiteit centraal (Clapp, 2016).

Het creatieve proces wordt vaak ingedeeld in verschillende fases, zoals preparatie, incubatie, illuminatie, en verificatie (Wallas, 1926), of oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren (SLO, 2014). Een andere indeling begint met *problem finding*, waarbij divergent denken van belang is, het genereren van veel verschillende mogelijkheden. Daarna volgt *problem solving*, waarbij convergent denken van belang is, het kiezen van de beste optie (onder andere Getzels & Czikszentmihalyi, 1976). Kupers en Van Geert (2017, p. 51) stellen dat "de ontwikkeling van creativiteit een sociaal gesitueerd proces is, dat tot stand komt door herhaalde interacties tussen het kind en zijn naaste omgeving, zoals de leerkracht". De school en de groepsleerkracht zijn in die visie geen externe factor, maar een intrinsiek onderdeel van de ontwikkeling van die creativiteit. Onderzoek is in hun visie ontoereikend als het uitgaat van een externe variabele (zoals een bepaalde didactiek van een leerkracht) die de afhankelijke variabele creativiteit (vaak uitgedrukt als het groepsgemiddelde van een creativiteitsmeting) beïnvloedt. Dat onderzoek ziet de beïnvloeding als eenrichtingscausaliteit, terwijl volgens Kupers en Van Geert er sprake is van wederzijdse beïnvloeding. Onderzoek moet zich daarom richten op meer dimensies van creativiteit en op de processen die tot bepaalde resultaten leiden. Dat vereist complex onderzoek en het meeste onderzoek voldoet daar volgens Kupers en Van Geert niet aan. Kupers heeft zelf wel onderzoek naar creativiteit in muziek gedaan dat uitgaat van wat ze procescausaliteit noemt (Kupers & Van Dijk 2020).

Of een product creatief wordt genoemd, hangt af van de context en de omgeving en dus van het oordeel van anderen. Een veelgenoemd verschil in niveau van creativiteit is dat met een grote C en met een kleine c. Grote C heeft betrekking op een brede context en een lange tijdsduur. Het betreft belangrijke vernieuwingen in de kunsten of omwentelingen in de wetenschap en de technologie. Kleine c gaat om creativiteit in het dagelijks leven, bijvoorbeeld in de manier waarop een leerling een probleem oplost of een taak uitvoert. De context is hierbij veel kleiner en beperkt tot de directe omgeving.

Er is een onderscheid tussen domeingenerieke creativiteit (creatief vermogen dat in verschillende domeinen en leergebieden is in te zetten) en domeinspecifieke creativiteit. Volgens Sawyer (2017a) zijn de meeste onderzoekers het erover eens dat er weliswaar domeingenerieke strategieën zijn, maar dat creativiteit primair domeinspecifiek is. Barbot et al. (2015, p. 3) stellen dat

> (...) creative potential represents simultaneously a domain-general ability (set of resources that is involved in the creative work across domains, regardless of the specific nature of the task), a set of domain-specific abilities (domain-relevant resources that are needed across creative tasks within a particular domain), and a set of task-relevant abilities (resources that are uniquely associated with a given creative outlet of interest).

Creatieve prestaties van iemand in een bepaald domein zijn slechte voorspellers van de mate van diens creativiteit in een ander domein. Creativiteit vereist domeinspecifieke kennis en vaardigheden, zoals wiskunde of beeldende kunst. Onderzoek in bijvoorbeeld de beeldende kunst toont significante correlaties tussen techniek en tekenvaardigheden enerzijds en creativiteit anderzijds (onder andere Chan & Zhao, 2010; Groenendijk, 2012).

8.2 UITVOERING LITERATUURSEARCH

Er zijn publicaties vanaf 2003 gezocht in de literatuurdatabase ERIC met als zoektermen: elementary education (of primary education) AND arts education AND creativity. Dit leverde 115 publicaties op. Geschrapt zijn onder meer publicaties met louter beschrijvingen van praktijklessen, onderzoek naar (na)scholing van leerkrachten en correlationele studies (zoals samenhang van creativiteit en gender). Andere bronnen voor publicaties zijn *Cultuur+Educatie* (onder andere themanummer 47: Creativiteit in de klas) en proefschriften van Nederlandse onderzoekers: Groenendijk (2012), Hogenes (2015) en Van de Kamp (2017).

Uiteindelijk bleven er 44 relevante publicaties over. Hiervan hebben vijftien betrekking op creativiteit in het algemeen (niet beperkt tot kunst) of over creativiteit in de kunstvakken, niet gespecificeerd naar kunstdiscipline. Hieronder zijn veel theoretische studies met referenties naar onderzoek. Twaalf publicaties over creativiteit hebben betrekking op beeldend, drie op dans, twee op drama/theater en twaalf op muziek. De procesfactoren inhoud, opdrachten en pedagogiek, didactiek worden het meest behandeld.

Kwantitatief en kwalitatief onderzoek zijn redelijk in evenwicht. Eén publicatie met meta-analyses van effectonderzoeken omvat alle disciplines (Winner et al., 2013). Het bestand telt acht reviewstudies: drie over algemene creativiteit, twee over beeldende creativiteit en drie over muzikale creativiteit. Die over muziek gaan vooral over improviseren en componeren. Een overzicht van de publicaties is te vinden in bijlage 5. In dit hoofdstuk komen ook enkele onderzoeken ter sprake over samenwerking tussen scholen en kunstenaars. Deze zijn opgenomen in het bestand van onderzoeken over samenwerking (bijlage 6).

8.3 VERSCHILLENDE MANIEREN OM CREATIVITEIT TE METEN

Er zijn verschillende manieren om creativiteit te meten. Stubbé et al. (2015) onderscheiden toetsen, vragenlijsten en product- en procesbeoordelingen. Vragenlijsten kunnen gaan over activiteiten, maar ook over onderliggende creatieve competenties of disposities, zoals flexibiliteit en doorzettingsvermogen. Voor de kunstdisciplines zijn ook speciale instrumenten ontwikkeld. Een overzicht van meetinstrumenten van creativiteit in muziek is te vinden bij Barbot en Lubart (2012) en van creativiteit in de beeldende vakken bij Beattie (2000). Groenendijk et al. (2016) geven een overzicht van beoordelingsinstrumenten in dans, beeldende kunst, muziek en theater, waaronder instrumenten voor het beoordelen van creativiteit. Hieronder lichten we een aantal meetinstrumenten uit.

Toetsen

In veel onderzoeken (ook over de kunstvakken) wordt creativiteit gemeten met schriftelijke, domeingenerieke toetsen zoals de Torrance Tests of Creative Thinking (1968) of de Wallach-Kogan Creativity Tests (Wallach & Kogan, 1965). Die meten vooral aspecten van divergent denken, zoals het aantal ideeën dat iemand genereert, het aantal verschillende categorieën waarin de ideeën vallen en het aantal ideeën dat niet wordt genoemd door de meeste leeftijdsgenoten. De vraag is hoe valide deze divergent denken toetsen zijn. Volgens Sawyer (2012, p. 51) toont onderzoek aan dat die tests geen verband hebben met 'real world creativity' en dat ze hoogstens triviale aspecten van creativiteit meten.

Lubart et al. (2011) ontwikkelden het instrument Evaluation of Potential Creativity (EPoC) voor kinderen en adolescenten. Deze meet op basis van opdrachten twee clusters van creatief denken: divergent, explorerend denken en convergent, integrerend denken. Er bestaan versies voor verschillende domeinen zoals wiskunde, 'social problem solving', verbaal-literair, maar ook voor beeldende kunst en muziek. Voor het meten van muzikale creativiteit van kinderen heeft Webster (1994) een Measure of Creative Thinking in Music (MCTM) ontworpen. Deze methode, waarbij kinderen eenvoudige muzikale taken uitvoeren, is bijvoorbeeld gebruikt in onderzoek van Koutsoupidou en Hargreaves (2009).

Vragenlijsten

Lucas et al. (2013) ontwikkelden een instrument dat zowel leerlingen als leerkrachten kunnen invullen. Het meet vijf creatieve 'disposities': nieuwsgierigheid, vasthoudendheid, vindingrijkheid, vermogen om samen te werken en discipline. Het instrument kan binnen een bepaald vakgebied worden gebruikt (dus domeinspecifiek), maar ook vakoverstijgend. Hierop voortbouwend hebben Stubbé et al. (2015) de vragenlijst Creatief vermogen ontwikkeld voor leerlingen vanaf groep 7 van het po. Dit instrument beoogt alleen domeingenerieke creativiteit te meten. Vincent-Lancrin et al. (2019) ontwikkelden een instrument, waarbij de leerkracht niveaus van creativiteit en kritisch denken van leerlingen kan aangeven. Dit gebeurt met rubrics, combinaties van criteria voor een competentie en verschillende beheersingsniveaus. Het gaat hierbij om zowel domeingenerieke als domeinspecifieke rubrics over vier vaardigheden: 'inquiring', 'imagining', 'doing' en 'reflecting'.

Andersoortige instrumenten om creativiteit van processen en producten te meten zijn vragenlijsten waarin een leerkracht van een leerling of een leerling van zichzelf, aangeeft of bepaalde uitspraken van toepassing zijn. Er zijn ook (zelf) rapportages op basis van open vragen. *Learner reports* waarbij leerlingen hun leerervaringen beschrijven bij opdrachten gericht op creativiteit en kritisch denken, zijn ook een vorm van zelfrapportage (onder andere in Heijnen et al., 2021). Verder zijn in onderzoek beoordelingen door leerkrachten gebruikt via vragenlijsten met open vragen of via interviews (onder andere Galton, 2015; Kolyvas, 2020).

Product- en procesbeoordeling

Domeinspecifieke creativiteit in kunstdisciplines is ook gemeten met beoordelingen van producten of uitvoeringen. De meestgebruikte manier hierbij is de Consensual Assessment Technique, waarbij twee of meer experts een oordeel geven en hun beoordelingsscores middelen (Amabile, 1982). Deze beoordelingsmethode heeft Groenendijk (2012) bijvoorbeeld toegepast in haar onderzoek naar effecten van observerend leren op creativiteit.

Het beoordelen van producten gebeurt ook als onderdeel van portfoliobeoordeling. Bij Lindstrom (2006) bestaat een portfolio voor beeldende kunst onder meer uit inspiratiebronnen, schetsen, ontwerpen, logboeken, reflectieverslagen en uiteindelijke producten. Het gaat dus om een proces- en een productbeoordeling. Het portfolio wordt op creativiteit beoordeeld met een rubric met zeven criteria, waarvan vier over het proces en drie over het product. De beoordeling kan plaatsvinden door leerkrachten en peers, en door leerlingen zelf.

Observaties van creatieve processen zijn bijvoorbeeld gebruikt in onderzoek van Hallam et al. (2011) bij beeldende lessen en van Beegle (2010) en Kupers en Van Dijk (2020) bij muziek. In deze onderzoeken krijgen de interacties tussen leerkrachten en leerlingen aandacht en wordt duidelijk wat wordt bedoeld met creativiteit als sociaal gesitueerd proces.

Gallagher (2007) merkt in haar artikel over creativiteit in dramaonderwijs op dat drama bijna altijd een groepsactiviteit is, waarbij lichamelijkheid een grote rol speelt. Maar zowel het collectief als lichamelijkheid ontbreken in de meeste instrumenten die creativiteit meten.

8.4 EFFECTEN VAN KUNSTEDUCATIE OP CREATIVITEIT

Het lijkt vanzelfsprekend dat onderwijs in de kunsten de creativiteit bevordert, maar uit de meta-analyses van Winner et al. (2013) blijkt dat niet het geval. Een meta-analyse geeft een kwantitatieve samenvatting in de vorm van een gemiddelde effectgrootte van verzamelde onderzoeken. Winner en collega's verzamelden kwantitatief onderzoek tot 2012 naar effecten van onderwijsprogramma's beeldend, dans, drama en muziek en van 'multi arts' (programma's met meer kunstdisciplines) op taal, wiskunde, algemene intelligentie, ruimtelijk inzicht, sociale vaardigheden en ook op creativiteit. Wat betreft creativiteit is de conclusie dat effecten van *multi arts*, beeldend en muziek niet overtuigend zijn aangetoond. Voor dans en drama werden wel enkele onderzoeken met positieve uitkomsten gevonden. Een voorbeeld is het onderzoek van Hui en Lau (2006) waarbij kinderen van 6 en 10 jaar zestien weken dramalessen kregen. Na afloop scoorden ze hoger dan een controlegroep op enkele creativiteitsmaten, waaronder de Wallach-Kogan test.

Winner en collega's noemen een aantal redenen voor het gebrek aan positieve uitkomsten. Ten eerste wordt in de meeste onderzoeken creativiteit gemeten met schriftelijke, domeingenerieke toetsen voor divergent denken, zoals de genoemde Torrance Tests of Creative Thinking en de Wallach-Kogan Test. Als creativiteit in belangrijke mate domeinspecifiek is, zijn de domeingenerieke toetsen minder geëigende meetinstrumenten. Een tweede reden kan zijn dat het onderzochte onderwijs wel een kunstvorm betreft, maar de leerlingen veelal niet uitdaagt tot creativiteit. Het kan gaan om lessen in conventionele 'schoolkunst' (onder andere Haanstra, 2008), zoals het zingen van standaardrepertoire of het maken van versieringen voor Moederdag. Dit is een veronderstelling, want uit de door Winner en collega's verzamelde onderzoekspublicaties is vaak niet op te maken wat het onderzochte onderwijs precies inhield en welke didactiek was gehanteerd. Uit de meta-analyses zijn derhalve geen beïnvloedbare factoren te destilleren.

Na de publicatie van Winner et al. in 2013, zijn er nieuwe publicaties verschenen van kwantitatief onderzoek naar effecten van kunstvakken op creativiteit. We geven enkele voorbeelden. Heijnen et al. (2021) evalueerden bij vijftien basisscholen een kunstzinnige lessenserie over nepnieuws. Hierbij gingen leerlingen na introductie van dit thema met populaire cultuur, hedendaagse kunst en politiek zelf een vorm van nepnieuws maken en on- of offline publiceren. De vraag of de lessen bijdroegen aan creatief en kritisch denken werd positief beantwoord op basis van gegevens uit worksheets en *learner reports*. De onderzoekers maken over creativiteit wel een kritische kanttekening: veel van de ideeën van leerlingen waren wel nieuw, maar voldeden niet aan het andere veelgenoemde criterium van een creatief product, namelijk gepast of waardevol. Veel ideeën waren namelijk onrealistisch of te complex om uit te voeren.

In het grootschalige internationale OECD-onderzoek van Vincent-Lancrin et al. (2019) werden eveneens lessen ontworpen en geëvalueerd op effecten op creativiteit en kritisch denken. Hieronder waren ook lessen beeldend en muziek voor po en vo. De effecten werden onder meer gemeten met de bovengenoemd EPoC-toets en de resultaten ten opzichte van de controlegroepen waren positief. Twee proefschriften (Groenendijk, 2012; Van de Kamp, 2017) over beeldende creativiteit zijn weliswaar uitgevoerd bij vo-leerlingen, maar de resultaten lijken ook relevant voor het po. In beide gevallen werden positieve resultaten gemeten ten opzichte van controlegroepen door het aanbieden van instructie over het creatieve proces.

Twee onderzoeken over dans en theater melden positieve effecten op creativiteit. Lai Keun en Hunt (2006) onderzochten het effect van het geven van 'movement problems' op creatieve dansoplossingen en Sowden en Clements (2015) onderzochten in hun eerste experiment de effecten van dansimprovisaties op creativiteit zoals gemeten met de Wallach-Kogan Test. Een tweede experiment van hen liet positieve effecten zien van acteerimprovisaties op de Torrance Test of Creative Thinking. In beide experimenten werd creativiteit dus gemeten met domeingenerieke toetsen.

Onderzoek naar creativiteit in muziek is vaak gericht op improviseren en componeren. Zo onderzochten Koutsoupidou en Hargreaves (2009)

de effecten van een half jaar muziekles met improvisaties met stem, lichaam en instrumenten bij leerlingen van 6 jaar. De leerlingen die improvisatielessen hadden gehad, scoorden hoger op de Measure of Creative Thinking in Music dan leerlingen in de controlegroep die muzieklessen zonder improvisatie hadden gekregen. Chandler (2018) concludeert in zijn review dat improvisatie met basisschoolleerlingen van 8 jaar en ouder creativiteit en divergent denken kan bevorderen.

8.5 BEÏNVLOEDBARE FACTOREN

Visie en doelstellingen

Verschillende visies op creativiteit hebben invloed op het onderwijs in kunstvakken en de beoogde leereffecten. Selkrig (2018) stelt dat de visie op creativiteit als verbonden met persoonlijke expressie en esthetiek steeds meer verdrongen is door de visie op creativiteit als een 21e-eeuwse vaardigheid die van economisch belang is. Dit betekent ook dat "engaging in creativity for its 'own sake' has become devalued" (Selkrig, 2018, p. 480). Het OECD-onderzoek *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking* (Vincent-Lancrin et al., 2019) opent met de vaststelling dat creativiteit en kritisch denken steeds belangrijker zijn voor de arbeidsmarkt en dat de huidige economieën gedreven worden door innovatie. Om kritiek voor te zijn wordt daaraan toegevoegd: "But even if there was no economic argument, creativity and critical thinking contribute to human well-being and to the good functioning of democratic societies" (Vincent-Lancrin et al., 2016, p. 16). Onderwijs gericht op creativiteit als 21e-eeuwse vaardigheid zal meer domeingeneriek zijn en gericht op het proces van zoeken naar oplossingen dan onderwijs dat gericht is op persoonlijke expressie zoals verbeeld en verklankt in artistiek producten en optredens.

De visie dat jonge kinderen van nature creatief zijn en dat gericht onderwijs in bijvoorbeeld tekenen contraproductief werkt en creativiteit ontmoedigt (onder andere Wilson, 2004; Van de Kamp et al., 2012; Sawyer, 2012) staat tegenover de visie dat creativiteit leerbaar is, maar wel domeinspecifieke kennis en vaardigheden vereist. De eerste visie zal leiden tot vormen van laisser-faire in het onderwijs, en bij de tweede visie zal onderwijs meer gerichte instructie omvatten. Kupers en Van Geert (2017) verwijzen naar Feldman en Csikszentmihayi (onder andere Feldman & Benjamin, 2006) die betogen dat jonge kinderen vaak wel nieuwsgierig en origineel zijn, maar dat dit komt omdat ze de kennis en conventies van de sociale omgeving nog niet geleerd hebben. De vroegkinderlijke creativiteit moet verfijnd en ingeperkt worden om kennis en vaardigheden aan te brengen die volwassen vormen van creativiteit mogelijk maken, waarbij aangeleerde conventies weer worden doorbroken. Sternberg (2003, p. 121) zegt het zo:

> One cannot be creative without knowledge. Quite simply, one cannot go beyond the existing state of knowledge if one does not know what that state is. Those with a greater knowledge base can be creative in ways that those who are still learning about the basics of the field cannot be.

Proces en programma

In de verzamelde literatuur zijn twee reviews over factoren in het onderwijsprogramma die creativiteit van leerlingen bevorderen, ongeacht het domein (Cremin & Chappell, 2021; Davies et al. 2013). Ook publicaties van Sawyer (2017a) en Soh (2017) bevatten opsommingen van factoren. Hoogeveen (2017) en Galton (2015) geven factoren voor het domein kunsteducatie en daarnaast zijn er binnen de verschillende kunstdisciplines onderzoeken waarin beïnvloedbare factoren aan te wijzen zijn. De meeste factoren betreffen didactiek en docentgedrag, maar ook opdrachten en vormen van beoordeling en feedback. Hoewel er allerlei verschillen zijn tussen de invullingen van genoemde factoren, is er ook een duidelijke overlap.

Didactiek en docentgedrag bij creativiteit algemeen

De review van Cremin en Chappell (2021) naar *creative pedagogy* omvat 35 onderzoeken (1990-2018). Negen onderzoeken betreffen het po. De vakgebieden lopen uiteen, maar omvatten ook enkele onderzoeken bij drama, beeldend en dans. Van de 35 onderzoeken tonen slechts zes empirisch aan dat bepaalde kenmerken tot positieve resultaten bij leerlingen leiden. Daarbij lopen de methoden om creativiteit te meten uiteen en zijn de onderzoeksopzetten niet altijd overtuigend. De review komt tot zeven kenmerken van onderwijs gericht op bevordering van creativiteit: "generating and exploring ideas; encouraging autonomy and agency; playfulness; problem-solving; risk-taking; co-constructing and collaborating; and teacher creativity" (Cremin & Chappell, 2021, p. 1).

De review van Davies et al. (2013) omvat 32 empirische studies (2005-2011) over creatieve leeromgevingen, waarvan 24 in het po. Een deel van de omgevingskenmerken valt onder de randvoorwaarden (zie verder), hier bespreken we wat de pedagogische omgeving wordt genoemd. Voor de effectiviteit van de volgende kenmerken bestaat volgens de auteurs een redelijke mate van bewijs: de relatie tussen groepsleerkracht en leerling moet zich kenmerken door hoge verwachtingen, wederzijds respect, 'modelling of creative attitudes', flexibiliteit en dialoog. Naast het belang van autonomie van de leerling is creativiteit gerelateerd aan mogelijkheden om samen te werken, wat kan uitmonden in vormen van beoordeling door medeleerlingen. Davies et al. (2013) zijn kritisch over het onderzoek naar effectiviteit van creatieve leeromgevingen. Veel publicaties zijn filosofisch, anekdotisch of polemisch van aard, maar er is weinig stevig empirisch onderzoek.

Sawyer (2017a) komt op basis van literatuuronderzoek tot zeventien kenmerken van leraargedrag die creativiteit stimuleren, zoals: creëer openheid en wijs ongebruikelijke vragen en ideeën niet af; biedt vertrouwen en veiligheid en zorg dat de klas een psychologisch veilige omgeving is; moedig creatieve samenwerking aan, maar help leerlingen weerstand te bieden aan groepsdruk om zich te conformeren; stimuleer open probleemverkenning en -oplossing en geef leerlingen de vrijheid om hun eigen oplossingen voor problemen te vinden; fungeer als rolmodel; stel aannames ter discussie en moedig het genereren van ideeën aan en vraag niet om slechts één antwoord; geef voldoende tijd voor creatief denken en beschouwing; moedig aanvaardbare risico's aan en sta vergissingen toe; motiveer leerlingen om kennis op te doen, want dat is een belangrijke basis voor creativiteit.

Soh (2017) onderscheidt op basis van literatuuronderzoek drie vormen waarmee leerkrachten creativiteit van leerlingen kunnen bevorderen, namelijk door 'social modeling' (leerkracht als rolmodel, waarvan leerling het gedrag gaan imiteren), 'reinforcement' (het belonen van creatief gedrag) en 'classroom ecology' (een sociale omgeving die creativiteit uitlokt). De laatste vorm is de meest werkbare en de kenmerken van zo'n creatief milieu in de klas komen deels overeen met kenmerken die hierboven al zijn genoemd: aanmoedigen tot onafhankelijkheid, leren omgaan met frustratie en mislukking, bevorderen van zelfevaluatie, tijd en gelegenheid geven om uit te proberen, maar ook aanmoedigen om kennis op te doen als basis voor divergent denken. Dat kennis nodig is, gaat in tegen de misconceptie "that to be creative is to be able to come up with something from nothing" (Soh, 2017, p. 61).

Didactiek en docentgedrag bij creativiteit in de kunstvakken

Hoogeveen (2017) komt op basis van interviews tot een opsomming van wat kunstvakdocenten beschouwen als 'didactische kernelementen' van creativiteit bevorderend onderwijs:

- open opdrachten: een probleem/vraagstuk waarvoor diverse oplossingen denkbaar zijn;
- leerlingen laten samenwerken: dit vraagt om kennis van groepsdynamiek en samenwerkend leren;
- ideeën genereren: alles is in principe goed, samen op zoek gaan;
- ontwerpen/experimenteren/simulatie: leerlingen vertrouwen en ruimte geven om dingen uit te proberen;
- feedback geven op proces en product: wat wilde je weten, heb je een antwoord/oplossing gevonden, is dat inderdaad waar je naar op zoek was?;
- beoordelingsvormen die aansluiten op de nieuwe manier van leren.

Galton (2015) vergeleek drie po-scholen die meedoen aan het project Creative Partnerships (zie hoofdstuk 9 over samenwerking) met twee scholen die dat niet doen. In deze vergelijkende case studies gebruikte hij observaties, vragenlijsten en interviews. Kenmerkend voor onderwijs gericht op creativiteit is dat het de autonomie en de zelfregulatie van leerlingen bevordert, dat het de leerlingen leert denken in mogelijkheden en in het omgaan met ambigue opdrachten. Creativiteit kun je volgens Galton ook bevorderen in een omgeving waarin het nemen van risico's wordt aangemoedigd en wanneer er tijd is voor het bediscussiëren van ideeën in een atmosfeer van vertrouwen en openheid.

Hallam et al. (2011, p.194) observeren bij beeldende lessen voor leerlingen van 6 tot en met 10 jaar dat het creatieve proces geen individuele zaak is, maar een “flexible socially negotiated process”. Soms laat de groepsleerkracht de leerlingen vrij om te experimenteren en soms stuurt deze met bepaalde activiteiten. Door deze interacties ontstaat een gezamenlijke creativiteit van leerkracht en leerlingen. Kupers en Van Dijk (2020) onderzochten creativiteit bij het maken van een muzikale compositie door observatie van interacties tussen vijf vakleerkrachten muziek en vijf leerlingen. Ze verdelen het geobserveerde compositieproces van de leerlingen onder in kleine eenheden, die verbaal kunnen zijn (een vraag, een opmerking, een antwoord op een vraag) en non-verbaal. Alle eenheden codeerden ze vervolgens op twee schalen: de mate waarin de eenheid ‘nieuw’ is en de mate waarin die ‘gepast’ (*appropriate*) is. Het gedrag van de vakleerkracht werd verdeeld in convergerende en divergerende eenheden, dat wil zeggen meer gesloten of meer open vragen en opmerkingen. Uit analyses van de interacties blijkt dat convergerend gedrag van de vakleerkracht meestal geen nieuw gedrag van leerling tot gevolg heeft. Maar divergerend gedrag resulteert niet altijd in nieuw gedrag van de leerling. Pas bij analyses van langere interactiepatronen blijkt dat toch vaak een afwisseling van convergent en divergent gedrag van de vakleerkracht het meest effectief is.

Hogenes (2016) deed onderzoek naar het componeren van muziek door een klas met po-leerlingen en kwam tot een driedeling van activiteiten: het creëren van gemeenschappelijke basis om vanuit te werken (bijvoorbeeld een foto of een verhaal), het genereren van ideeën en schrijven van de compositie (waarbinnen enkele revisierondes plaatsvinden) en de presentatie. Leerlingen kunnen in dit proces verschillende rollen vervullen. De leerkracht stelt in de tweede fase kritische vragen en geeft feedback, maar is ook stimulerend en motiverend. Hogenes heeft niet empirisch onderzocht of zijn driestappenmodel effectiever is dan andere aanpakken van componeren met po-leerlingen.

In hun review van onderzoek naar improvisatie bij het vak muziek concluderen Larsson en Georgii (2019) dat er gestructureerde, leerkrachtgestuurde improvisatie is en vrije, leerlinggerichte improvisatie. Bij de eerste vorm is improvisatie een gericht middel om muzikale kennis en vaardigheden aan te brengen, bij de tweede vorm gaat het om het ontwikkelen van een exploratieve en creatieve houding. Improvisatie wordt daarbij beschouwd als een ontdekkingsproces, waarbij leerlingen fouten mogen maken. De groepsleerkracht moet daarbij zorgen voor een veilig klimaat, waarin het maken van fouten niet wordt afgestraft.

Opdrachten

Geheel gesloten opdrachten kunnen leiden tot uniforme uitkomsten. Geheel open opdrachten zijn weer voor veel leerlingen moeilijk, omdat ze dan niet goed weten wat ze moeten doen en terugvallen op dat wat ze al kunnen. Davies et al. (2013) benadrukken daarom dat de leerkracht evenwicht moet zoeken tussen het geven van voldoende vrijheid en het aanbrengen van voldoende structuur. Termen hiervoor zijn ‘gedisciplineerde improvisatie’ (Sawyer, 2017a) en ‘enabling contraints’ (in Heijnen & Bremmer, 2020). Leerlingen verschillen overigens wel in de mate waarin ze structuur nodig hebben (Davies et al., 2013). Sawyer (2017b) meldt in zijn review dat een belangrijk thema in de 65 verzamelde onderzoeken de spanning is tussen open opdrachten en de behoefte aan structuur. Leerkrachten “are walking a line between driving students in a particular direction and encouraging students to act independently” (Sawyer, 2017b, p. 107). Compositieopdrachten bij muziek moeten volgens Taft (2019) genoeg parameters bevatten zodat leerlingen weten wat ze moeten doen, “but not so many as to stifle their creativity or push them too far beyond their current musical capabilities” (Taft, 2019, p. 32). Ook bij dans is die spanning aanwezig, blijkt uit onderzoek van Chapell (2006) onder vakleerkrachten dans die met po-leerlingen werken. Ze spreekt van “balancing personal/collective voice and craft/compositional knowledge when teaching for creativity” (Chapell, 2006, p. 39).

Materiaal en media

Davies et al. (2013, p. 84) concluderen op basis van hun review dat bij onderwijs waarin het leren maken van artefacten centraal staat (bijvoorbeeld bij beeldende kunst, vormgeving en technologie) er op basis van onderzoek sterk bewijs is dat “that providing a wide range of appropriate materials, tools and other resources can stimulate creativity”.

Zo zijn er verschillende onderzoeken die stellen dat bepaalde vormen van digitale media in de kunstvakken creativiteit kunnen bevorderen. Kolyvas (2020) beschrijft, op basis van een dagboek van de groepsleerkracht en vragenlijsten voor leerlingen, hoe educatieve software beeldende lessen kan innoveren. Het gaat om het gezamenlijk zoeken van informatie over kunst, maar ook om een digitale tentoonstellingsruimte voor werk van leerlingen. Twee andere onderzoeken over muziek gaan over componeren met de software Dance eJay. Daarmee kun je je eigen dancemuziek maken met samples. Mellor (2007) concludeert dat de toepassing hiervan zorgt voor grote motivatie en concentratie bij alle leerlingen en de mogelijkheid om creativiteit te stimuleren en succes te ervaren. Gall en Breeze (2008) concluderen dat deze software creativiteit bij het maken van muzikale composities stimuleert. Ze gebruiken daarvoor de aan de waarnemingspsycholoog Gibson (1986) ontleende term ‘affordances’: het appel dat de omgeving of bepaalde voorwerpen op je doen, de uitnodiging die ze je geven. In dit geval gaat het om de gedragsmogelijkheden die het softwareprogramma eJay bij leerlingen oproept. Gall en Breeze (2008, p. 40) vragen zich in hun conclusies wel af of muziek die is gecomponeerd op basis van bestaande samples creatief te noemen is. Maar veel professionele dancemuziek is ook gebaseerd op samples van eerdere opnames. En “for pupils in this study, producing music that sounded like music they would listen to at home was evidently important, and yet, all those who were interviewed felt that their pieces of music reflected their own creativity”. De onderzoeken van Kolyvas (2020), Mellor (2007) en Gall en Breeze (2008) zijn alle kleinschalige kwalitatieve onderzoeken zonder controlegroepen. Wel wijzen de uitkomsten in dezelfde richting, namelijk dat educatieve software de kunstzinnige creativiteit van leerlingen kan bevorderen.

Evenals Gall en Breeze (2008) gebruiken Kupers en Haakma (2020) het concept ‘affordances’. Ze doen onderzoek naar de gedragsmogelijkheden die opdrachten en materiaal oproepen in beeldende lessen. Uit onderzoek van Withagen et al. (2012) komen vier algemene factoren naar voren die bepalen of taken en materiaal uitnodigend zijn voor divergent denken: 1. de match tussen taak en vaardigheden van de leerling; 2. de kans op beloning versus risico om te falen; 3. passendheid in de culturele context; en 4. passendheid in de persoonlijke geschiedenis van de leerling. Op basis van observaties van drie beeldende lessen in groep zes maken de onderzoekers deze vier factoren concreet. De onderzoekers zien hun studie als een eerste stap om taken en materialen in de kunstvakken te analyseren en de effecten daarvan in kaart te brengen.

Werkvormen en inhoud

In twee proefschriften over beeldend zijn effecten onderzocht van instructie over wat het creatieve proces inhoudt. Groenendijk (2012) deed onderzoek naar de effecten van observerend leren als instructievorm. In een van haar experimenten liet ze leerlingen filmpjes zien van leeftijdsgenoten die werken aan een ontwerptaak en daarbij hardop denken over wat ze doen en welke beslissingen ze nemen. Deze leerlingen maakten creatievere, maar niet technisch betere producten dan de leerlingen uit de controlegroep.

Van de Kamp (2017) stelde in een vooronderzoek vast dat veel leerlingen niet weten wat divergent denken is en of, en zo ja hoe, zij dat zelf kunnen bevorderen. Ze ontwierp een les met metacognitieve strategie-instructie, waarin leerlingen uitleg kregen over soorten creatieve activiteiten en de manieren waarop je deze kunt uitvoeren. De groep leerlingen die deze instructie hadden gekregen, kwamen naderhand met meer en originelere ideeën bij een beeldende opdracht dan leerlingen uit de controlegroep. Beide proefschriften zijn uitgevoerd met vo-leerlingen, maar de effectiviteit van instructie over het wat en hoe van creatieve activiteiten lijkt ook relevant voor het po. Zo adviseren Eddles-Hirsch et al. (2019, p. 913) groepsleerkrachten “to explicitly teach students about characteristics associated with creativity”, bijvoorbeeld aan de hand van een bepaalde kunstenaar. Een andere manier om dat te doen is volgens deze onderzoekers door lessen te ontwerpen die expliciet gebaseerd zijn op de fases van het creatieve proces (bijvoorbeeld het model van Wallas).

In zijn onderzoek naar de ontwikkeling van beeldende creativiteit en hoe die te beoordelen, stelt Lindstrom (2006) dat het bestuderen en gebruikmaken van werk van anderen geen belemmering voor creativiteit vormt, maar integendeel die kan bevorderen. Creativiteit is geen privé en individueel proces, maar vindt plaats in een sociale en culturele context. Leerkrachten

moeten reflectie op het werk van anderen en de ‘ability to use models’ stimuleren. Onderzoek van Hosack (2012) laat zien hoe schilderijen van oude meesters de creativiteit van po-leerlingen kan bevorderen.

In twee artikelen worden interventies besproken die de stemming van de leerlingen beïnvloeden, wat vervolgens tot creatievere prestaties leidt. Teske et al. (2017) lieten leerlingen cartoons tekenen. In de experimentele conditie werden twee ‘mood-lifting activities’ toegevoegd: bij het binnenkomen in de klas klonk enkele minuten ‘upbeat instrumental music’ en vóór het tekenen namen leerlingen een halve minuut deel aan ‘simulated laughter’. Deze activiteiten brachten leerlingen in een goede stemming en dit bevorderde de creativiteit van de cartoons. Die werden, vergeleken met de cartoons uit de controlegroep, beoordeeld als origineler en geestiger. Gruzelier et al. (2014) pasten neurofeedback toe bij 11-jarige leerlingen die een muziekimprovisatie moesten doen. Neurofeedback kan door het visualiseren van hersenactiviteit invloed op die activiteit uitoefenen, hetgeen kan resulteren in ontspanning of mentale alertheid. Leerlingen in de experimentele groep presteerden beter bij creatieve improvisatie dan de leerlingen in de controlegroep. Deze vormen van creativiteitsbevordering zullen in het Nederlandse onderwijs waarschijnlijk niet gauw worden toegepast, hoewel Gruzelier et al. (2014, p. 86) beweren dat “Implementing neurofeedback in the daily school setting proved feasible and holds pedagogic promise”.

Product en/of proces?

In studies naar creativiteitsbevordering gaat het zowel om het creatieve proces als het uiteindelijke product (een beeld, een voorstelling, een compositie). De meningen verschillen over wat het betekent om toe te werken naar een eindproduct. Volgens Davies et al. (2013) laat onderzoek zien dat externe druk door het moeten presteren bij een tentoonstelling of een eindvoorstelling, de verhoudingen in een klas kan verstoren en daarmee negatief uitwerkt op de creativiteit van samenwerkende leerlingen. Galton (2015) is genuanceerder in de conclusies: de nadruk in het onderwijs moet op het proces liggen en niet op het eindproduct, maar een uitvoering kan wel belangrijk zijn voor de motivatie en het zelfvertrouwen van leerlingen. Andere onderzoekers zoals Lord (2007) en Hogenes (2015) concluderen dat het toewerken naar een product of afsluitend optreden stimulerend is en juist de creativiteit bevordert.

Groepswerk

Veel onderzoeken benadrukken de positieve invloed op creativiteit van groepswerk en samenwerking tussen leerlingen (onder andere Oreck, 2006; Galton, 2015; Hoogeveen, 2017; Kolyvas, 2020; Cremin & Chapell, 2021). Locke en Locke (2012) deden onderzoek naar componeren met 10-jarigen. Uit de groepsgesprekken achteraf bleek dat leerlingen het hebben van partners in het compositieproces zeer waardevol vonden: ”The collaborative aspect of the project allowed for the pooling of ideas and more opportunities for synthesis” (Locke & Locke, 2012, p. 18). Maar samenwerking was niet altijd probleemloos: het leidde in enkele gevallen tot conflicten en het marginaliseren van de inbreng van sommige leerlingen.

Toetsing, beoordeling en feedback

Beoordelen is niet vanzelfsprekend bij kunstzinnige oriëntatie in het po: volgens de Monitor Cultuureducatie 2015-2016 (Kruiter et al., 2016) beoordeelt 59% van de scholen niet. Maar als het wel gebeurt, is creativiteit in 92% van de gevallen een criterium, voor technische kwaliteit is dat 65%. Onderzoekers benadrukken het belang van beoordeling bij creativiteitsontwikkeling. Soms om ‘politieke’ redenen: het laat zien dat creativiteitsontwikkeling in het onderwijs niet vrijblijvend is (Upitis, 2014). Maar vaker concluderen onderzoekers dat de kwaliteit van het creatieve proces wordt bevorderd door tussentijdse, formatieve evaluatie door de groepsleerkracht, maar ook door zelfevaluatie en zelfreflectie van de leerling (onder andere Lindstrom, 2006; Sawyer, 2017a; Hoogeveen, 2017; Soh, 2017). Lindstrom (2006) en Vincent-Lancrin et al. (2019) beschouwen rubrics met duidelijke criteria als een goed middel bij de beoordeling van creativiteit. Rubrics geven een concreet beeld van wat creativiteit van proces en product betekent en zorgen voor gezamenlijk begrip en verwachting bij groepsleerkrachten en leerlingen. Soh (2017, p. 60) benadrukt het belang van zelfboordeling, omdat dit op den duur leidt naar “the development of self-imposed standards and autonomy which is needed for creativity to emerge”.

Van een andere aard zijn onderzoeken die melding maken van een negatieve invloed op creativiteit als beoordeling van leerprestaties in het onderwijs wordt beheerst door gestandaardiseerde toetsen (onder andere Sternberg, 2015).

Deskundigheid

De kennis en vaardigheden die leerkrachten moeten bezitten om creativiteit te bevorderen, kunnen we afleiden uit bovenstaande opsomming van didactische en pedagogische principes over de omgang met leerlingen, soorten opdrachten, werkvormen en beoordeling. Kern daarvan is het vinden van een balans tussen het geven van voldoende structuur én voldoende vrijheid.

Enkele onderzoeken inventariseren meningen over en kennis van creativiteit bij groepsleerkrachten (Imms et al., 2011; Selkrig, 2018; Davies et al., 2017). Groepsleerkrachten onderschrijven het belang van creativiteit, maar onderzoekers constateren bij hen een beperkte kennis op dit gebied. Volgens Davies et al. (2017, p. 884) vinden groepsleerkrachten het moeilijk “to accurately describe incidents of creativity being fostered and teaching creatively is often confused for teaching for creativity”. Volgens Imms et al. (2011) beschrijven groepsleerkrachten maar een beperkt aantal kenmerken van creativiteit en Selkrig (2018) constateert bij hen uiteenlopende conceptualiseringen van creativiteit in de kunsten. Bij sommigen staan alleen emotie en expressie voorop, bij anderen cognitie (het denken in mogelijkheden) en bij weer anderen gaat het om vaardigheden om tot resultaten te komen.

Randvoorwaarden

Volgens de review van Davies et al. (2013) is er ‘reasonable evidence’ dat toegankelijkheid tot materialen, het flexibel gebruik van ruimte in het klaslokaal en het flexibel kunnen besteden van tijd belangrijke voorwaarden zijn voor creativiteitsontwikkeling van leerlingen. Daarnaast stellen onderzoeken in de review dat mogelijkheden om buiten de klas te werken creativiteit kunnen stimuleren. Oreck (2006) formuleert het negatief: beperkingen in tijd en ruimte werken de mogelijkheden om creativiteit te ontwikkelen tegen.

Samenwerking

Onderzoeken naar de effecten van samenwerking tussen scholen en culturele instellingen en kunstenaars hebben soms ook creativiteitsontwikkeling als onderwerp. Dit geldt voor onderzoeken naar het Britse project Creative Partnerships (onder andere Sharp et al., 2006; Galton, 2015), maar bijvoorbeeld ook voor het Belgische onderzoek van De Backer et al. (2012). De genoemde onderzoeken constateren dat de samenwerking positieve effecten kan hebben op creativiteitsontwikkeling, maar noemen ook voorwaarden. De resultaten van dit soort onderzoek komen aan bod in hoofdstuk 9.

8.6 SAMENVATTING BEÏNVLOEDBARE FACTOREN

Afhankelijk van of men creativiteit als domeingeneriek of domeinspecifiek opvat, zal het onderwijs gericht op creativiteitsbevordering verschillende vormen aannemen. Vanuit een domeinspecifieke visie zullen scholen leerlingen motiveren om domeinspecifieke kennis op te doen, omdat dit een belangrijke basis voor creativiteit in dat domein is.

Veel onderzoek naar creativiteitsbevordering gaat over factoren van het onderwijsproces, zoals de pedagogisch-didactische aanpak, opdrachten en beoordeling. De groepsleerkracht moet leerlingen vertrouwen en ruimte geven om dingen uit te proberen, ze risico leren nemen en ze leren omgaan met frustratie en mislukking. Onderzoekers benadrukken de positieve invloed van groepswerk en samenwerking tussen leerlingen op creativiteit. Bij opdrachten is een evenwicht tussen het geven van voldoende vrijheid en het aanbrengen van voldoende structuur belangrijk. Materialen en media kunnen in meer of mindere mate uitnodigen tot creativiteit. Bepaalde vormen van het gebruik van digitale media in de kunstvakken blijken creativiteit te bevorderen. Expliciete instructie over het creatieve proces (door het laten observeren van personen die een taak verrichten of het direct geven van uitleg) verhoogt de metacognitieve kennis van leerlingen en bevordert hun creativiteit.

Onderzoekers concluderen dat de kwaliteit van het creatieve proces is te bevorderen door tussentijdse, formatieve evaluatie door de groepsleerkracht, maar ook door zelfevaluatie en zelfreflectie van de leerling. Qua randvoorwaarden zijn toegankelijkheid tot materialen, flexibel gebruik van ruimte in het klaslokaal en het flexibel kunnen besteden van tijd belangrijk voor creativiteitsontwikkeling van leerlingen.

9.
SAMENWERKING MET DE CULTURELE OMGEVING

Folkert Haanstra

9.1 DE CIJFERS

Uit de laatste Monitor cultuureducatie (Van Essen et al., 2019) blijkt dat driekwart van de basisscholen gebruikmaakt van het aanbod van de culturele omgeving. Dat aanbod komt vooral van culturele instellingen. Dat kunnen professionele culturele instellingen zijn (zoals een orkest, theatergezelschap, museum of schouwburg), of professionele cultuureducatie-instellingen (zoals een muziekschool, centrum voor de kunsten of expertisecentrum cultuureducatie), een bibliotheek of een amateurvereniging. Daarnaast is er aanbod van individuele professionele kunstenaars.

Van de scholen die samenwerkt, formuleert 12% een vraag waar een culturele instelling op inspeelt en ontwikkelt 9% samen met een culturele instelling activiteiten. 4% van de scholen heeft geen enkele vorm van samenwerking. Gebruikmaken van bestaand aanbod komt het meest voor bij samenwerking met musea, theater- en muziekgezelschappen en filmhuizen. Bij de samenwerking met individuele kunstenaars komt relatief het meest voor dat de school een vraag formuleert. Het gezamenlijk ontwikkelen en uitvoeren van cultuureducatie komt relatief het vaakst voor bij de samenwerking met muziekscholen en weer met individuele kunstenaars (Hoogeveen & Beekhoven, 2016).

Hagenaars (2020) laat in zijn proefschrift over het cultuuronderwijsbeleid van Den Uyl tot Rutte-III het verloop zien van de aantallen bezoeken van scholieren aan culturele instellingen. In de periode 1996-2016 zijn de aantallen tot 2009 gestegen, maar daarna weer gedaald. Zo ging in schooljaar 2013/14 in groep 7 45% naar een theatervoorstelling, 24% naar een concert en 15% naar een dansvoorstelling. In schooljaar 2015/16 waren die percentages respectievelijk 38, 20 en 10. Het museumbezoek liep weinig terug, van 54 naar 52 %. Soortgelijke dalingen gelden voor culturele activiteiten die scholen met culturele partners organiseren. Omdat het beschikbare geoormerkte budget in de periode tot 2016 niet gedaald is, is er waarschijnlijk sprake van een verschuiving in activiteiten van bezoeken aan voorstellingen en dergelijke naar deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten dan wel het samen ontwikkelen van leerlijnen. Uiteraard zullen in 2020 en 2021 door de coronacrisis de bezoeken sterk zijn teruggelopen.

9.2 HET BELEID

Er zijn de afgelopen decennia veel beleidsinitiatieven geweest om de samenwerking tussen basisschool en culturele omgeving te versterken (Hagenaars, 2020). Vanaf 2012 bundelt het CmK-programma veel vormen van die samenwerking. Elke provincie en grotere gemeente heeft een culturele instelling die in hun regio aanspreekpunt is voor en uitvoerder van het lokale programma. Redenen om vanuit het cultuurbeleid de samenwerking tussen het po en het culturele werkveld te stimuleren zijn een betere verankering van kunstzinnige oriëntatie in het curriculum en om de kwaliteit ervan te verhogen, onder meer door leerlijnen te ontwikkelen. Daarbij wordt verwacht dat de culturele instellingen zoveel mogelijk vraaggericht werken. Samenwerking kan ook het gemis aan expertise op kunstgebied bij groepsleerkrachten compenseren en zou moeten bijdragen aan deskundigheidsbevordering. Een praktische reden is dat scholen gebruik kunnen maken van faciliteiten die ze zelf niet hebben. Voor culturele instellingen is de samenwerking met scholen een manier om toekomstige publiek te kweken. Maar het is ook vaak een eis vanuit de politiek dat culturele instellingen door educatie de samenstelling van het huidige publiek verbreden. Door zich te richten op het po bereiken ze immers alle lagen van de bevolking.

Hagenaars (2020) laat zien dat de overheid bij geen enkel ander leergebied zo sterk beleid heeft gevoerd voor samenwerking met partijen buiten het onderwijs. In zijn conclusies plaatst hij een kritische kanttekening bij de effecten ervan:

> Alle beleidsstimuli van het ministerie en adviesinspanningen van Onderwijsraad en Raad voor Cultuur ten spijt om de basisschool zelf de regie te laten voeren, blijven toch voornamelijk culturele instellingen, gesubsidieerd door overheden, het werk doen. Dit terwijl de kunstvakken, net als de andere leergebieden in het basisonderwijs, eigen curricula kennen met een kennisbasis, kerndoelen, vakinhouden en waarden, die door school en leerkrachten moeten worden gerealiseerd (Hagenaars, 2020, p. 222).

Ook Konings (2020) is kritisch over het beleid in haar proefschrift over de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in het po. Ze constateert dat culturele instellingen van de overheid een belangrijke rol hebben gekregen in het Nederlandse onderwijs, maar dat de overheid niet aangeeft wat die rol precies is en ook niet aan welke eisen de instellingen daarbij moeten voldoen. “Wat moet een culturele instelling doen om vraaggericht te werken en doorlopende leerlijnen te realiseren? Wanneer levert de culturele instelling de gewenste kwaliteit? En op welk gebied moet kwaliteit geleverd worden?” (Konings, 2020, p. 44).

Omdat de samenwerking met culturele instellingen zo’n substantieel deel uitmaakt van de kunstzinnige oriëntatie in het po, is een afzonderlijke search gedaan naar onderzoek naar die samenwerking in relatie tot leereffecten. Dat betreft niet alleen Nederland, want in het buitenland is samenwerking tussen het basisonderwijs en culturele instellingen en kunstenaars ook al lange tijd gangbaar. Het kan gaan om de afname van kant-en-klaar aanbod (‘simple transactions’, Rowe et al., 2004), maar het meeste onderzoek richt zich op intensievere vormen van samenwerking: partnerships. Het Britse onderzoek richt zich vooral op Creative Partnerships (CP), een initiatief van de Art Counsel of England dat liep van 2002 tot 2011 en waarin kunstenaars en andere ‘creative practitioners’ op scholen werkten. In de VS, Australië en Canada bestaan al decennialang partnerschappen onder noemers als Arts education partnerships, Artist-school partnerships, Arts Partnerships in Education en Artist in-schools-programma’s. De reden van de groei in die landen is niet altijd positief: vanwege minder ruimte voor reguliere kunsteducatielessen zien scholen het als mogelijkheid om kunsteducatie overeind te houden (onder andere Andrews, 2011).

9.3 UITVOERING LITERATUURSEARCH

Er zijn publicaties vanaf 2003 gezocht in literatuurdatabase ERIC met als zoekprofielen: elementary education (of primary education) AND arts partnerships; elementary education (of primary education) AND art education AND partnerships in education; en elementary education (of primary education) AND artist teachers.

Omdat onderzoek naar samenwerking deels beleidsonderzoek betreft in opdracht van overheden (Konings, 2020) is niet alleen gezocht naar peer reviewed artikelen, maar ook naar onderzoek- en evaluatierapporten. Verder is gebruikgemaakt van de review van internationale literatuur over samenwerking in hoofdstuk 2 van het proefschrift van Konings (2020). Nederlandstalige literatuur is gezocht via LKCA.

Deze search leverde in totaal tachtig publicaties op. Na een selectie op basis van abstracts bleven er 45 over en na raadpleging van de volledige teksten uiteindelijk 28 relevante publicaties, waarvan drie reviews. Relatief veel onderzoeken behandelen de factor deskundigheid en deskundigheidsbevordering.

Het merendeel betreft kwalitatieve studies. Eén publicatie betreft een nationale evaluatie van Creative Partnerships (Sharp et al., 2006) en één een evaluatie van Australische partnerships tussen scholen en de professionele kunstsector, met de focus op de resultaten bij leerlingen (Imms et. al., 2011). Eén publicatie komt ook voor in de selectie bij het thema vakkenintegratie (Schlaack & Steele, 2018). Zeven publicaties gaan over de Nederlandse situatie. Zie bijlage 6 voor alle geselecteerde publicaties.

Eerst bespreken we welke effecten op leerlingen de onderzoeken laten zien, vervolgens kijken we naar welke bepalende factoren uit onderzoek naar voren komen.

9.4 SOORTEN EFFECTEN

In het internationale onderzoek naar samenwerking van po-scholen met de culturele omgeving zijn verschillende soorten effecten op leerlingen onderzocht (Konings, 2020, p. 55 en verder). In de eerste plaats effecten op betrokkenheid bij en deelname aan school (mate van absentie, motivatie, welbevinden, inclusie, zelfvertrouwen). Vervolgens effecten op prestaties in andere vakken en effecten op 21e-eeuwse vaardigheden zoals kritisch denken, probleemoplossen, creatieve en sociale vaardigheden. Kortom, het hele scala aan gewenste instrumentele effecten van kunsteducatie dat vaak wordt onderzocht.

Er worden weliswaar positieve effecten gemeld (onder andere Donelan, 2009; Sharp et al., 2006; Imms et al., 2011), maar het gaat om onderzoeksdesigns zonder controlegroepen. Verder zijn de effecten gemeten door het vragen naar meningen van groepsleerkrachten

en kunstenaars en door zelfrapportages van leerlingen. Het betreft dus gepercipieerde effecten, waarbij het de vraag is hoe valide die zijn. Een uitzondering is het onderzoek van Bowen en Kisida (2019) dat een opzet heeft met 42 "primary en middle schools" in Houston met circa tienduizend leerlingen. De scholen zijn random toegewezen aan deelname aan een AAI-programma of aan de controlegroep. Zo'n AAI-programma bestaat uit bezoeken aan voorstellingen en musea, bezoeken van gezelschappen aan scholen en 'teaching-artist residencies' en kan alle kunstdisciplines omvatten. Het onderzoek meldt positieve effecten op schrijfvaardigheid, empathie en schoolbetrokkenheid. Een beperking is dat de AAI-programma's zeer divers waren en de onderzoekers niet konden nagaan welke kenmerken van de programma's de meeste effecten sorteerden.

Bij het onderzoek naar effecten van samenwerking met culturele instellingen en kunstenaars zijn studies naar kunstintrinsieke effecten in de minderheid. Donelan et al. (2009, p. 49) merken op: "As such, there is a shortage of research relating to the impact of arts/school partnerships on students' development of arts-related skills and knowledge." Tien jaar later is daar blijkens het overzicht van Konings (2020) nog niet veel in veranderd. Het weinige onderzoek dat er wel is, kijkt in de eerste plaats naar veranderde houding tegenover en interesse van leerlingen in kunst en kunstvakken. In onderzoeken van Abeles (2004) en Bowen en Kisida (2019) zijn controlegroepen gebruikt en beide laten positieve effecten zien op houding en interesse. Onderzoek van Sharp et al. (2006) werkt met voor- en nametingen en onderzoeken van Griffith en Woolf (2009) en Lord (2007) alleen met nametingen. Ook deze onderzoeken melden positieve effecten, maar niet altijd. Sharp et al. (2006) constateren wel een positievere houding tegenover cultuuruitingen, maar constateren geen toename in daadwerkelijk gedrag (zoals bezoeken aan voorstellingen en musea). En Lord (2007) constateert een positievere houding tegenover de verschillende kunstvormen, maar niet tegenover de reguliere kunstvakken op school. De verklaring zou zijn dat de gewone lessen minder leuk en stimulerend waren dan de kunstprojecten met samenwerkingspartners.

Onderzoekers melden ook positieve effecten op kunstzinnige vaardigheden door de samenwerking met culturele instellingen (Lord, 2007; Sharp et al., 2006; Imms et al., 2011). Lord (2007), zich baserend op haar onderzoek met Harland (Harland et al., 2005) geeft een nadere uitsplitsing in kennis en vaardigheden en relateert die aan verschillende kunstdisciplines. De beeldende kunsten lieten meer ontwikkeling zien op van creativiteit, esthetische oordeelsvorming en interpretatieve vaardigheden. Muziek was de enige discipline met relatief sterke effecten op sociale en culturele kennis, bijvoorbeeld door het leren over wereldmuziek. Imms et al. (2011) melden tegenstrijdige uitkomsten: de surveys onder leerlingen lieten geen effecten zien op 'arts related knowledge and skills', maar uit interviews kwamen juist wel positieve effecten naar voren.

Er zijn rapportages die niet duidelijk maken welke kennis en vaardigheden in het kunstdomein precies beïnvloed worden door samenwerking met culturele instellingen. Een voorbeeld is een Nederlands onderzoek naar effecten van samenwerking door Hoogeveen en Beekhoven (2016). Scholen die samenwerken met culturele instellingen of kunstenaars ervaren een positief effect op de 'kwaliteit van kunsteducatie'. Dat geldt het meest voor samenwerking met centra voor kunst en cultuur en het minst voor filmhuizen en bioscopen. Die kwaliteitsverbetering geldt in de eerste plaats meer kennis en vaardigheden bij leerlingen, in mindere mate kennis en vaardigheden van groepsleerkrachten en in beperkte mate aan betere doorlopende leerlijnen kunstzinnige oriëntatie. De scholen die gezamenlijk met een culturele partner programma's ontwikkelen en uitvoeren, ervaren vaker een positief effect op de kwaliteit van de kunsteducatie dan bij een aanbodgestuurde samenwerking. De onderzoeksgegevens betreffen nadere analyses van de Monitor cultuuronderwijs 2014-2015. Het gaat om door schooldirecteuren en interne cultuurcoördinators (icc'ers) gepercipieerde effecten en de monitorgegevens bieden, zoals al vermeld, geen nadere invulling van kennis en vaardigheden.

In de laatste Monitor cultuureducatie (Van Essen et al., 2019) is gekeken naar verschillen tussen scholen die deelnemen aan CmK (waarin samenwerking van culturele instellingen met basisscholen centraal staat) en scholen die dat niet doen. Van de responderende scholen doet 31% niet mee aan CmK, maar de onderzoekers denken dat dat percentage in werkelijkheid waarschijnlijk hoger is. Deelnemende scholen onderscheiden

zich positief van niet deelnemende scholen op visie, verankering van de doorgaande leerlijn, deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten, samenwerking met de culturele omgeving en de algehele kwaliteitservaring van cultuureducatie op de scholen. De monitoronderzoekers stellen dat gerapporteerde verschillen niet hoeven te verwijzen naar causale effecten. Het kan gaan om een selectie-effect: scholen die al een positieve en actieve houding tegenover kunstzinnige oriëntatie hadden, zijn eerder geneigd om aan het CmK-programma deel te nemen. De review naar CmK (Van den Bulk & Beemster, 2016) laat zien dat regionale onderzoeken dezelfde verschillen aantonen als de landelijke monitor, maar ook hier stellen de reviewers dat de situatie van de deelnemende scholen vooraf al gunstiger geweest kan zijn. Toch stellen ze vast dat op basis van het beschikbare onderzoek op alle doelen van CmK duidelijke vooruitgang is geboekt en dat het programma "een enorme boost heeft gegeven aan de kwaliteitsverhoging van cultuureducatie" (Van den Bulk & Beemster, 2016, p. 10). In het *Trendrapport theater-, dans- en muziekeducatie* (Dieleman et al., 2019) komt ook een kritiekpunt naar voren: er zou minder belangstelling zijn voor educatieve programma's die voorheen via een kunstmenu werden gepresenteerd. Instellingen die niet in een CmK-programma participeren, vinden het vaak moeilijker om hun artistieke en educatieve producten aan de man te brengen. Dat betekent wellicht dat sommige samenwerkingen structureler van aard zijn, maar dat leerlingen met een minder grote diversiteit aan voorstellingen en educatieve activiteiten kennismaken.

Enkele onderzoeken buiten Nederland laten positieve effecten van samenwerking zien op de deskundigheid van groepsleerkrachten. Bij drie onderzoeken gaat het alleen om nametingen (Griffiths & Woolf, 2009; Vermeersch et al., 2014; Hall & Thomson, 2016) en bij drie andere om een voor- en nameting (Sharp et al., 2006; Galton, 2008; Imms et al., 2011). Het onderzoek van Vermeersch et al. (2014) in Vlaanderen toont aan dat na de samenwerking de groepsleerkrachten vaker aandacht schonken aan creativiteitsontwikkeling in hun kunstzinnige lessen. De andere onderzoeken noemen als effecten meer zelfvertrouwen van groepsleerkrachten om leerlingen te begeleiden in hun creatieve ontwikkeling en les te geven in de kunsten en een veranderd pedagogisch handelen van hen, waarbij het handelen van kunstenaar-docenten als voorbeeld dient. Imms et al. (2011, p. 8) beschrijven dat aldus:

> It led to some teachers giving students increased opportunities to work more independently than they had in the past. Others expressed a greater confidence in their students' capacities to problem solve and be innovative. Some teachers also developed an awareness of their own creative capacities.

Samenvattend kunnen we zeggen dat onderzoek naar effecten van samenwerking tussen scholen en culturele instellingen zich heeft geconcentreerd op instrumentele effecten. Definitieve conclusies op dat gebied zijn niet te trekken, omdat in de meeste onderzoekdesigns controlegroepen ontbreken en geen causaliteit aantoonbaar is. Dat geldt ook voor onderzoek naar de kunstintrinsieke effecten, maar effecten als positievere attitudes bij leerlingen en verbeterde kwaliteitservaring zijn wel plausibeler dan instrumentele effecten. Onderzoek meldt ook effecten van samenwerking op groepsleerkrachten, maar dan wel onder bepaalde voorwaarden (zie hierna bij Deskundigheid en deskundigheidsbevordering).

9.5 BEÏNVLOEDBARE FACTOREN

Uit de onderzoeken komen verschillende soorten beïnvloedbare factoren naar voren die de samenwerking tussen school en culturele omgeving verbeteren en effectiever maken of juist belemmeren. Ze hebben betrekking op doelstellingen, inhoud van het educatieve proces, pedagogisch-didactische aanpak en deskundigheid en randvoorwaarden.

Doelstellingen

Samenwerkingspartners hebben deels eigen doelstellingen. Uit een onderzoek in Californië (Rowe et al., 2004) bleken scholen naast kennis en ervaring voor leerlingen ook professionalisering van groepsleerkrachten als belangrijke doelstelling te hebben, terwijl culturele organisaties dat niet noemden. Voor Nederland zijn er slechts globale gegevens beschikbaar. Onderzoek van IJdens et al. (2007) liet zien dat rijksgesubsidieerde culturele instellingen doelen

hanteren als meer plezier in bezoek, het bevorderen van een esthetische ervaring en het creëren van toekomstig publiek. Kennis verschaffen en informatieoverdracht spelen in mindere mate een rol. Onderzoek van Beekhoven et al. (2015) onder rijks- en fondsgefinancierde instellingen laat zien dat kinderen en jongeren kennis laten maken met kunst en cultuur een belangrijke doelstelling is. Doelen die horen bij de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie in het po worden niet zo van belang geacht.

Nederlands onderzoek naar welke doelen de scholen hanteren bij samenwerking met culturele instellingen ontbreekt. In de Monitor cultuureducatie 2015-16 (Kruiter et al., 2016) is wel gevraagd naar welke doelen scholen in het algemeen hanteren bij cultuureducatie. Kinderen in aanraking brengen met kunst en cultuur is het meest genoemd, gevolgd door het stimuleren van persoonlijke ontwikkeling. Deelname aan kunst en cultuur buiten school stimuleren wordt weinig genoemd.

Overeenstemming over de belangrijkste doelen of in elk geval helderheid over elkaars doelen is een belangrijke voorwaarde bij de partnerschappen (Andrews, 2011; Burnaford, 2007; Hallam, 2011; Sharp et al., 2006; Konings, 2020). Dit vereist goede communicatie en afstemming. Om zich bewust te worden van doelstellingen en of deze daadwerkelijk worden bereikt, pleit Burnaford (2007) zelfs voor actieonderzoek door betrokkenen (groepsleerkrachten en kunstenaars) in samenwerking met onderzoekers. Ze baseert zich op ervaringen bij het Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE). Daarbij ging het om samenwerkingstrajecten van enkele jaren:

> CAPE discovered that only when teachers are intentionally involved in addressing the organization's research questions, as well as their own inquiry questions, do intentions and intended actions become clear. Such practices also suggest how important it may be to challenge teachers with specific, expected pedagogical goals (Burnaford, 2007, p. 37).

Onderwijsproces: inhoud

Konings (2020) constateert op basis van casestudies van samenwerkingen, dat culturele instellingen wel kunnen bijdragen aan doorlopende leerlijnen, maar dit vaak niet doen. Om van meer betekenis te zijn voor leerlingen zouden ze rekening moeten houden met bepaalde inhoudelijke aspecten. Voor deze aspecten neemt Konings de cultuurtheorie van Cultuur in de Spiegel (Van Heusden, 2010) als uitgangspunt. Ze stelt dat het in de samenwerkingsprojecten gaat om een balans tussen het onderwerp waaraan betekenis wordt gegeven en de cognitieve en mediale vaardigheden die ingezet en ontwikkeld worden om (te leren) betekenis te geven. De cognitieve vaardigheden zijn waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. De mediale vaardigheden betreffen het lichaam, voorwerpen (zoals een camera), taal en grafische symbolen. Om het onderwerp en de vaardigheden betekenisvol voor de leerlingen te laten zijn, is het van belang goed aan te sluiten bij hun ontwikkeling. Het formuleren van doelen voor te ontwikkelen kennis en vaardigheden moet meer aandacht krijgen, omdat alleen zo te bepalen is of er sprake is van een ontwikkeling. Uit Konings casestudies bleek dat er vooral aandacht is voor afstemming over organisatorische aspecten en nauwelijks voor inhoudelijke punten, zoals keuze van thema en van cognitieve en mediale vaardigheden. Het vastleggen van inhoudelijke afspraken in documenten zou het zicht op resultaten kunnen verbeteren. Konings komt zo tot een aantal richtlijnen voor een goede samenwerking tussen po en culturele instellingen.

Onderwijsproces: pedagogisch-didactisch handelen van kunstenaars

Onderzoekers noemen de kenmerkende pedagogiek van kunstenaars als een belangrijke factor bij samenwerking om de kwaliteit van kunsteducatie te verhogen (Lord, 2007; Hall et al., 2007; Galton, 2008; Hall & Thomson, 2016; Hoekstra, 2015, 2018; Van Meerkerk, 2010; Kenny & Morrissey, 2021). Het gaat dan niet om bezoek aan voorstellingen, maar om samenwerkingsvormen waarbij kunstenaars of andere 'creative practicioners' met leerlingen en leerkrachten werken. Verschillende onderzoekers beschrijven die pedagogische aanpak en geven ook kenmerkende verschillen aan met die van groepsleerkrachten. Hall en Thomson beschrijven maar liefst negentien kenmerkende praktijken. Bijvoorbeeld het nadrukkelijk inzetten van het lichaam in het onderwijs en wat ze noemen 'the self as a teaching resource': "The artists tended to speak openly about their personal lives; they assumed

that students were interested in their identity as artists and they shared information about their own experiences" (Hall & Thompson, 2016, p. 8).

Lord (2007) noemt ook de onderwijsaanpak van de kunstenaars als een factor die zorgt voor positieve effecten van samenwerking. Deze wordt gekenmerkt door demonstreren, herhalen, terugkoppeling, flexibiliteit, een open aanpak en toestaan van eigen verantwoordelijkheid van de leerling. Van Meerkerk (2020) constateert dat groepsleerkrachten erg gestructureerd werken en dat dit haaks staat op de manier van werken die de kunstvakken volgens de kunstenaar-docenten vergen. De laatsten hebben ook minder angst dat leerlingen falen, omdat dit hoort bij kunst. Volgens Galton (2008) proberen kunstenaars bovendien vaker voort te bouwen op voorstellen van leerlingen dan deze af te wijzen of te veranderen en geven ze meer ruimte om leerlingen zelf te laten ontdekken en hun eigen aanpak te proberen. Hall en Thomson (2016) en Hoekstra (2015) noemen vergelijkbare kenmerken van de kunstenaar als procesbegeleider: vertrouwen bieden, toestaan van vergissingen, aanmoedigen van aanvaardbare risico's, steunen en versterken van bijzondere ideeën. Groepsleerkrachten zijn sterk gericht op een goed eindproduct, kunstenaars waarderen het als leerlingen verdiept zijn in hun proces, omdat ze dat herkennen als een belangrijk aspect van hun eigen kunstenaarschap. Gericht zijn op het proces betekent niet afzien van beoordeling: kunstenaar-docenten vinden voortdurende feedback op het verloop van het proces van belang. Veel van deze kenmerken zie we ook terug in literatuur over het bevorderen van creativiteit (zie hoofdstuk 8).

Deskundigheid en deskundigheidsbevordering

Onderzoekers benadrukken dat groepsleerkrachten voor hun eigen handelen wel kunnen leren van kunstenaars, maar niet op de stoel van de kunstenaars moeten gaan zitten (bijvoorbeeld Van Meerkerk, 2020). Maar de vraag is of leerkrachten hun pedagogisch-didactisch handelen zullen veranderen alleen door kunstenaars aan het werk te zien. Onderzoek naar vormen van co-teaching bij muzieklessen (Van Hoek & Herfs, 2017) laat zien dat wanneer één lesgeeft en de ander volgt en observeert, dit niet automatisch een uitbreiding van didactisch handelen oplevert voor de observator. Om effect te sorteren is het belangrijk is dat de partners van tevoren afspreken welke specifieke observaties ze doen en die naderhand gezamenlijk bespreken. Veen et al. (2021) deden onderzoek naar effecten van projecten van kunstenaars op het handelen van pedagogisch medewerkers in groepen met jonge kinderen. De pedagogisch medewerkers waren tevreden over hun leerervaringen in de kunstprojecten, maar observaties van hun pedagogisch handelen in de groepen lieten naderhand geen veranderingen zien. Om het werkgedrag te veranderen zijn volgens de onderzoekers meer doelgerichte, participerende observaties van de pedagogisch medewerkers en gezamenlijke reflectie nodig. De Backer et al. (2012) concluderen dat het voorbeeld van kunstenaars alleen tot blijvende veranderingen leidt bij langdurige en structurele samenwerking. Overigens gaan veel vormen van co-teaching uit van wederkerigheid, dat wil zeggen dat vakleerkrachten of kunstenaar-docenten ook leren van groepsleerkrachten, bijvoorbeeld over didactiek en klassenmanagement (Van Hoek & Herfs, 2017). Doel is dan vaak een blijvende samenwerking tussen vakleerkracht en groepsleerkracht, waarbij ieder de eigen expertise inzet.

Griffiths en Woolf (2009) onderzochten in het kader van Creative Partnerships het 'Nottingham apprenticeship model'. 'Apprenticeship' betekent dat een beginner in de leer gaat bij een expert. Het Nottingham apprenticeship model geeft aan hoe kunstenaars en leerkrachten samen onderwijs voor leerlingen kunnen plannen in vier leerfases: observant, deelnemer, beginnend beoefenaar en zelfstandig beoefenaar. Het model geeft voor elk van de fases en elk van de deelnemers (kunstenaar, leerkracht en leerling) duidelijke richtlijnen voor activiteiten. Sommige kunstenaars vonden het volgen van het model te veel een keurslijf en gaven de voorkeur aan vormen van vrije expressie. De onderzoekers concluderen dat de leereffecten voor alle deelnemende partijen groter zijn wanneer het model wordt gevolgd dan wanneer dit niet gebeurt.

Schlaak en Steele (2018) onderzochten een project op Hawaï waarbij groepsleerkrachten samenwerkten met kunstenaar-docenten. "The collaborations provided active participation within specific integrated content, curriculum planning, modeling of teaching techniques, coaching, and feedback on student learning outcomes..." (Schlaak & Steele, 2018, p. 23). De

onderzoekers benutten interviews, observaties van lessen van zes groepsleerkrachten en beoordeling van leerlingproducten. Belangrijk voor het slagen van het project was dat de groepsleerkrachten tijd en ruimte kregen om verworven kennis en vaardigheden in de praktijk te brengen en gedurende die tijd gecoacht werden.

Kritiek op samenwerking met kunstenaars in relatie tot deskundigheid is er ook. Zo gaan volgens Hanley (2003) de vaak kortdurende projecten met kunstenaars ten koste van de positie van reguliere vakleerkrachten in het onderwijs. Die zijn didactisch meer geschoold, meer geïntegreerd in het onderwijs en werken langduriger samen met groepsleerkrachten en bereiken daardoor op kunstzinnige gebied meer effecten bij leerlingen. Het is niet bekend of een dergelijk verdringingseffect zich in het verleden ook in Nederland heeft voortgedaan. Het aantal vakleerkrachten is de laatste jaren sterk toegenomen.

Randvoorwaarden

Slaagfactor voor samenwerking is dat beide partijen verantwoordelijke personen hebben die elkaar kunnen aanspreken (Sharp et al., 2006; Kukkonen, 2020). In de Nederlandse basisscholen is de aanspreekbare persoon vaak de intern cultuurcoördinator (icc'er), een leerkracht die het interne en externe cultuuraanbod coördineert. Velen daarvan zijn gecertificeerd, dat wil zeggen dat ze een speciale training hebben gevolgd. In de peiling kunstzinnige oriëntatie (Inspectie van het onderwijs, 2016) had 76% van de deelnemende scholen een icc'er en deze scholen scoorden hoger op de kennistoetsen van de peiling. Volgens de laatste Monitor cultuureducatie (Van Essen et al., 2019) is in 2019 het percentage scholen dat een icc'er heeft gestegen tot 86. Gemiddeld hebben ze dertig taakuren per schooljaar, maar die tijd varieert sterk per school. Omdat zoveel scholen een icc'er hebben, is de aanwezigheid alleen nauwelijks nog een onderscheidende factor voor de mate van verankering en kwaliteit van cultuureducatie. In de Monitor cultuureducatie 2015-2016 (Kruiter et al. 2016, p. 79) stellen de auteurs daarom voor over de icc'er aanvullende informatie te verzamelen, zoals:

- Is de cultuurcoördinator gecertificeerd en zo ja, sinds wanneer?
- Zijn de uren voor de cultuurcoördinator opgenomen in de jaartaakbelasting?
- Hoe vaak wordt er gewisseld van cultuurcoördinator?
- Werkt de cultuurcoördinator veel samen met de directeur?
- Wat zijn de taken van de cultuurcoördinator? (folders uitdelen over activiteiten is iets heel anders dan het vergroten van draagvlak)
- Heeft de cultuurcoördinator inzicht in de financiën rond cultuuronderwijs?

Onderzoekers noemen verder bekende randvoorwaarden voor het slagen van samenwerking, namelijk tijd, geld en ruimtelijke faciliteiten. Bijvoorbeeld Andrews (2011, p. 38): "Key success factors at the organizational level are strong administrative support, commitment, and adequate financial resources. Obstacles to classroom implementation are inappropriate space, insufficient time, and large numbers". Of Imms et al. (2011, p. 45): "When the projects were school-based, the main difficulties were scheduling, lack of time, and, lack of space."

9.6 SAMENVATTING BEÏNVLOEDBARE FACTOREN

Een eerste belangrijke factor bij samenwerking van culturele instellingen en kunstenaars met po-scholen is overeenstemming over de na te streven doelen, of in elk geval helderheid over elkaars doelen. Uit onderzoek blijkt dat er vooral aandacht is voor afstemming over organisatorische aspecten en nauwelijks voor inhoudelijke punten, zoals op welk thema en op welke vaardigheden de samenwerking zich richt. Het vastleggen van inhoudelijke afspraken kan het zicht op leerprestaties verbeteren.

Bij samenwerking blijkt de kenmerkende pedagogiek van kunstenaars of kunstenaar-docenten een belangrijke factor te zijn om de kwaliteit van kunsteducatie te verhogen. Die pedagogiek wordt gekenmerkt door een open aanpak en het geven van eigen verantwoordelijkheid aan de leerling. Andere kenmerken zijn vertrouwen bieden, toestaan van vergissingen, aanmoedigen van aanvaardbare risico's, steunen en versterken van bijzondere ideeën. Groepsleerkrachten zijn sterk gericht op een goed eindproduct, kunstenaars meer op de kwaliteit van het werkproces van leerlingen. Daarbij is voortdurende feedback en reflectie op het verloop van dat proces van belang. Veel van deze kenmerken komen ook naar voren in onderzoek over het bevorderen van creativiteit (zie hoofdstuk 8).

Groepsleerkrachten zullen alleen door kunstenaars aan het werk te zien hun pedagogisch handelen niet veranderen. Daarvoor blijken doelgerichte participerende observaties en gezamenlijke reflectie nodig. Het voorbeeld van kunstenaars leidt alleen tot blijvende veranderingen bij langdurige en structurele samenwerking. Zo'n samenwerking kan ook de vorm aannemen van co-teaching, waarbij de groepsleerkrachten en kunstenaars ieder hun specifieke expertise inzetten. Voldoende tijd, geld en ruimtelijke faciliteiten zijn noodzakelijke randvoorwoorden voor het slagen van samenwerking.

10. SAMENHANG, INTEGRATIE EN INTERDISCIPLINARITEIT

Folkert Haanstra

10.1 SAMENHANG VAN KUNSTDISCIPLINES ONDERLING EN MET ANDERE LEERGEBIEDEN

In het kerndoelenboekje (SLO, 2020, p. 23) wordt aan de drie kerndoelen kunstzinnige oriëntatie toegevoegd: “Waar mogelijk worden daarbij onderwerpen gebruikt die samenhangen met die uit andere leergebieden. Het onderwijs wordt daardoor meer samenhangend en mede daardoor betekenisvoller voor leerlingen. Maar voorop staat natuurlijk de authentieke bijdrage van kunstzinnige oriëntatie aan de ontwikkeling van kinderen.”

In de aandachtspunten van het leerplankader (SLO, 2020) staat: “De inhouden van de kunstzinnige vakdisciplines en van cultureel erfgoed worden, waar mogelijk, in samenhang met elkaar en met andere leergebieden aangeboden.” En verder dat samenhang binnen kunstdisciplines (beeldend, dans, drama en muziek) en cultureel erfgoed mogelijk is, omdat alle aspecten van het creatieve proces kennen: “Elk vak binnen het leergebied kunstzinnige oriëntatie stelt de verbeelding centraal en geeft op eigen wijze vorm aan een proces van betekenisgeving. Er zijn relaties te leggen tussen de vakken, bijvoorbeeld in een multidisciplinaire opdracht.” Multidisciplinaire opdrachten zijn ontworpen vanuit minimaal twee verschillende kunstzinnige vakdisciplines. Er zijn ook multidisciplinaire kunstdisciplines, zoals film en musical.

De laatste Monitor cultuureducatie (Van Essen et al., 2019) laat zien dat in een derde van de scholen binnen cultuureducatie sprake is van losstaande vakken. In meer dan de helft van de scholen (56%) zijn sommige kunstvakken op elkaar afgestemd, bijvoorbeeld qua thema. 11% van de scholen zegt één samenhangend cultuurprogramma te gebruiken. Dat kan inhouden dat er is beschreven wat iedere leerling moet kennen en kunnen op cultuurgebied. Het leerplankader van SLO (2020) geeft aan dat samenhang ook te zoeken is in inhouden en vaardigheden uit andere leergebieden, zoals oriëntatie op jezelf en de wereld, taal en rekenen. In de lesvoorbeelden bij het leerplankader gaat het bijvoorbeeld om thema’s als vreemde vogels, grenzen en geur. Samenhang tussen vakken en leergebieden bevordert volgens het leerplankader betrokkenheid van leerlingen, omdat inhouden van vakken en leergebieden voor hen betekenisvol worden. Volgens de Monitor cultuureducatie bestaat er vooral samenhang tussen cultuureducatie en zaakvakken, in mindere mate met taalonderwijs en nauwelijks met rekenonderwijs (Van Essen, et al., 2019).

In het voorstel Kunst & Cultuur (Curriculum.nu, 2019, p. 35) is een nieuw onderdeel van het curriculum beschreven onder de noemer ‘artistieke innovatie’. Voor de bovenbouw van het po is dat als volgt uitgewerkt:

> In de bovenbouw van po staat de samenwerking tussen vak- en leergebieden centraal bij het onderzoeken van vraagstukken binnen mondiale thema’s. Door de samenwerking tussen kunstvakken en andere leergebieden krijgen de leerlingen inzicht in maak- en denkstrategieën. In deze samenwerking vergroten leerlingen hun kennis hierover. Leerlingen onderzoeken de (on)mogelijkheden van traditionele en eigentijdse technieken en vaardigheden vanuit verschillende invalshoeken. Leerlingen bespreken opbrengsten van onderzoek en delen opvattingen, meningen en inzichten over actuele ontwikkelingen. Ze raken geïnspireerd door de wijze waarop professionele kunstenaars technologie gebruiken in hun artistiek werk, zoals het gebruik van big data, controllers, 3d-printers, sensoren, drones, schimmels of bacteriën.

Dit voorstel verwijst naar STEAM-onderwijs (*science, technology, engineering, arts, and mathematics*), dat in sommige landen al in nationale curricula te vinden is. STEAM draait om vormen van samenwerking tussen kunst-, techniek- en bètavakken en houdt zich bezig met ontwerpvragen en vormgeving, maar ook met vraagstukken rondom ethiek en zingeving. Hieraan verwant is de wereldwijde beweging van makersonderwijs (Halverson & Sheridan, 2014), een breed begrip waarin het maken van artefacten en het delen van de resultaten centraal staan.

De begrippen samenhang en samenwerking zijn ruim en kunnen zeer verschillende uitwerkingen hebben. In de onderzoeksliteratuur worden vaker de begrippen multi-, inter- en transinterdisciplinariteit gebruikt en het begrip (vakken)integratie. Het zijn allemaal vormen van samenhang tussen disciplines of vakgebieden. De samenhang wordt intensiever van multi- via inter- naar transdisciplinariteit. Bij projectonderwijs is vaak sprake van een multidisciplinaire aanpak: er zijn verschillende perspectieven op een thema of probleem, maar de disciplines worden niet geïntegreerd. Echt interdisciplinair werken en denken vereist het vermogen tot perspectiefwisseling en het benaderen van problemen op een hoger aggregatieniveau. Een volledig geïntegreerde benadering, waarbij de scheidslijnen tussen disciplines helemaal zijn verdwenen, wordt aangeduid met transdisciplinariteit (Marshall, 2014). In de Engelstalige literatuur heeft het begrip ‘arts Integration’ verschillende betekenissen. Ludwig et al. (2017, p. 5) omschrijven het als “the practice of purposefully connecting concepts and skills from the arts and other subjects“. Buck en Snook (2020, p. 98) geven de kunsten een meer dienende rol. Hun definitie van arts integration is: “a pedagogical approach to teaching and learning that employs arts activities to teach concepts in other subject areas where the focus is on the arts learning processes that are transferable across different disciplines and less so on the artistic product.”

10.2 UITVOERING LITERATUURSEARCH

Omdat veel scholen aangeven dat er in hun aanbod zowel samenhang bestaat tussen kunstdisciplines onderling als met andere leergebieden, is een afzonderlijke search gedaan naar publicaties over samenhangen in relatie tot leereffecten. Er zijn publicaties vanaf 2003 gezocht in literatuurdatabase ERIC met als zoekprofielen: elementary education (of primary education) AND arts integration; elementary education (of primary education) AND art education AND interdisciplinary; elementary education (of primary education) AND art education AND STEM education; en elementary education (of primary education) AND STEAM education.

Dit leverde 191 publicaties op, waarvan een aantal dubbel. Onderzoeken over teacher training en lesbeschrijvingen zonder effectmeting vielen af. Verder bleek de meerderheid van de artikelen te gaan over effecten op andere leergebieden en effecten op algemene vaardigheden. Uiteindelijk bleven 27 onderzoeken over, waarvan een kleine meerderheid kwalitatief onderzoek. Factoren rondom het onderwijsproces worden het meest behandeld.

De search leverde vier Engelstalige reviews op, waarvan drie over arts integration (Burnaford et al., 2007; Russell & Zembylas, 2007; Ludwig et al., 2017) en een review over STEAM-onderwijs (Perignat & Katz-Buonincontro, 2019). Verder zijn er twee relevante Nederlandstalige literatuuronderzoeken, over (effecten van) vakkenintegratie in het algemeen (Wilschut & Pijls, 2019) en over integratie van kunstvakken (Haanstra, 2009). Twee onderzoeken over de eindmusical in groep 8 betreffen afstudeeronderzoeken. Omdat er geen peer reviewed artikelen over dit onderwerp zijn gevonden, zijn deze onderzoeken toch meegenomen. Zie Bijlage 7 voor de 27 geselecteerde publicaties.

Eerst bespreken we welke vormen van integratie tussen en met de kunstvakken worden onderscheiden en welke effecten van vakkenintegratie op leerlingen de onderzoeken laten zien. Vervolgens kijken we naar welke beïnvloedbare factoren uit onderzoek naar voren komen.

10.3 SOORTEN INTEGRATIE

Uit de literatuurstudies van Burnaford et al. (2007) en Haanstra (2009) komen vier kenmerkende vormen van integratie naar voren:

1. Kunst gebruiken als illustratie of leermiddel bij onderwerpen of vaardigheden van andere vakken
   Bijvoorbeeld de behandeling van een historische gebeurtenis met een schilderij of het gebruik van dans bij uitleg over het sterrenstelsel. Dit is de zwakste vorm van integratie.
2. Integratie van de kunstvakken zelf: wat hebben ze gemeen en waarin verschillen ze?
   Vaak wordt dit soort integratie formalistisch ingevuld, op basis van gemeenschappelijke kunstzinnige vormprincipes zoals ritme of structuur. Integratie van kunstvakken is ook te gebruiken om sociale en affectieve doelen te bevorderen, zoals een beter schoolklimaat (bijvoorbeeld een gezamenlijke weekopening met muziek en/of theater) of als ritueel (bijvoorbeeld de bekende eindmusical in groep acht).
3. De thematische of projectmatige aanpak: een gemeenschappelijk thema benaderen vanuit verschillende disciplines, waaronder één of meer kunstdisciplines.
   Het kan gaan om sociaal-maatschappelijke thema’s, formele thema’s (zoals ruimte) of

meer neutrale thema's zoals de stad of het voorjaar. In tegenstelling tot de eerste vorm zijn hier de verschillende disciplines in principe gelijkwaardig.
4. Werken aan levensechte problemen of mondiale thema's door een combinatie van kunst- en andere vakken. Dit is de meest verregaande vorm van integratie. Ook vormen van STEAM-onderwijs, gericht op onderzoekend en ontwerpend leren, vallen hieronder.

Deze varianten van integratieve benaderingen vanuit de kunstdisciplines zijn terug te vinden in de gevonden onderzoeksliteratuur.

Integratie van kunstvakken zelf

De eindmusical of afscheidsmusical in groep acht is hét bekende voorbeeld van multidisciplinariteit in het po. Naast muziek, theater en dans is er vaak nog een bijdrage van beeldend in de vorm van decors. De vraag is echter of we de musical als onderdeel van kunstzinnige oriëntatie moeten beschouwen of dat het vooral een sociaal evenement is: het afscheid van de school en de medeleerlingen.

Op de site Musical op school zijn ongeveer honderddertig kant-en-klare afscheidsmusicals te koop. Via het menu kun je filteren op aantal spelers, speelduur en producent. Een deel van de musicals wordt ook als filmscript aangeboden. Het voordeel van afscheidsfilms is dat leerlingen er in verschillende periodes van het jaar aan kunnen werken en dat het op de avond van de voorstelling minder stress oplevert (Musical op school, z.d.). Twee afstudeeronderzoeken (Jonker, 2011; Van Zuiden, z.j.) hebben de afscheidsmusical als onderwerp. In beide gevallen beschrijven en evalueren de studenten op een school het werkproces en gaat het niet om de uitvoering van een kant-en-klaar product, maar geven de leerlingen zelf invulling aan de musical. Van Zuiden beschrijft hoe leerlingen verschillende onderdelen voor hun rekening nemen. In vergelijking met de kerstmusical, waarbij leerlingen geen invloed hadden, is hun betrokkenheid (gemeten met een vragenlijst) veel hoger. Van Zuiden vergelijkt verder verschillende manieren van instuderen van liederen, maar komt niet tot een keuze omdat alle methoden voor- en nadelen hebben.

Jonker deed eerst een vooronderzoek in de regio onder 23 scholen. De meeste bleken met kant-en-klare musicals te werken. Er is daarbij nog wel behoefte aan ondersteuning door vakleerkrachten. Bij de school die Jonker uiteindelijk onderzoekt, is er ondersteuning van ouders die tevens vakdocenten drama zijn. Uit onvrede met de bestaande musicalpraktijk hebben deze docenten het initiatief genomen om leerlingen zelf inhoud, tekst en vorm te laten bedenken. Beoogd effect is meer betrokkenheid en om de leerlingen bewuster te laten spelen, zingen en dansen, waardoor de samenwerking en het samenspel worden vergroot. Dit lukt, maar door de langere aanloop in lessen in verschillende disciplines kost het totale werkproces veel tijd, namelijk een half jaar. Jonker stelt dat basisscholen een keuze moeten maken: is de musical van groep acht een kunsteducatief evenement of heeft het vooral een sociale functie? Op voorwaarde dat leerlingen zelf inbreng hebben is het eerstgenoemde mogelijk en kan de eindmusical functioneren als afsluiting van kunstzinnige oriëntatie. Maar zo'n arbeidsintensief en kostbaar project als de onderzochte musical is niet op grote schaal te realiseren. In de praktijk zullen er veel varianten bestaan tussen het uitvoeren van een kant-en-klare musical en het geheel zelf bedenken van vorm en inhoud door leerlingen.

Een duidelijk voorbeeld van integratie van kunstvakken rond een formeel thema is het onderzoek van Bautista et al. (2016). Het door hen onderzochte project rond het thema ruimte leidde tot meer inzicht in de verschillende kunstvormen. Leerlingen reflecteerden op het belang van ruimte in de verschillende kunstvormen, kregen inzicht in verschillen en overeenkomsten tussen de kunstdisciplines en creëerden hun eigen interdisciplinaire performances.

Er zijn ook onderzoeken over de inzet van twee kunstdisciplines om elkaar te versterken. Elkoshi (2019) onderzocht de beeldende reacties van basisschoolleerlingen op klassieke muziek uit verschillende periodes. Dit moedigde de leerlingen aan om de verbondenheid tussen kunstvormen te ervaren en bevordert synesthesie, het verschijnsel waarbij een zintuiglijke ervaring ook één of meer andere zintuiglijke indrukken oproept. Volgens de onderzoekers is dit een belangrijk kenmerk van 'art thinking'. Pavlou en Athansiou (2014) onderzochten het gebruik van muziek om meer gevarieerde en genuanceerde reacties op beeldende kunst te krijgen. Chou en Shih (2010) vonden dat drama-oefeningen voorafgaand aan een museumbezoek, de exploratie van beeldende kunst bevorderde.

Integratie van kunstvakken met andere leergebieden

Verschillende studies gaan over de samenhang van een kunstvak met een ander vakgebied, waarbij voor beide vakgebieden leereffecten worden nagestreefd. Wolkowicz (2017) hanteert het begrip 'concept based integration' en benadrukt als voorwaarde voor een geslaagde integratie dat de gekozen concepten 'rijk' en relevant zijn in de verschillende vakgebieden. Hij onderzocht een samenwerking tussen muziek en biologie met de begrippen 'beweging' en 'adaptatie'. Niet duidelijk wordt of de leeropbrengsten hier hoger zijn dan wanneer de concepten afzonderlijk per vakgebied worden onderwezen. Wolkowicz (2017, p. 40) constateert verder dat integratie van een kunstvak met een ander leergebied voor- en nadelen kan hebben: "Arts integration has been a mixed blessing, with both the potential for developing deeper understandings amid concerns that it diminishes the integrity and authenticity of learning in the arts."

Kroesbergen et al. (2019) onderzochten de effecten van een combinatie van rekenen/wiskunde en beeldende kunst in de bovenbouw van het po. De lessenserie Meetkunst omvat elementen van rekenen/wiskunde, kunstbeschouwing en zelf maken van een beeldend product rondom de thema's ruimte en patronen. De effecten werden vergeleken met de effecten van reguliere rekenen/wiskundelessen met een voor- en nameting bij 2712 leerlingen. De conclusie is dat het meetkunstprogramma niet tot meer wiskundige kennis leidde, maar ook niet tot minder kennis dan in de controlegroep (de reguliere wiskundelessen). Wel leidde het tot het vaker benoemen en beschrijven van meetkundige aspecten in een schilderij. Dat is voor de kunstbeschouwing een bescheiden effect. Birsa (2015) beschrijft een voorbeeld van het effect van vakoverschrijdend onderwijs, waarbij het juist meer gaat om de kunsten dan om de wiskunde. Het betreft een opdracht voor het maken van een driedimensionaal beeld. Er zijn daarin verbindingen gelegd met concepten uit de wiskunde (bijvoorbeeld regelmatige vormen) en de natuurkunde (materiaaleigenschappen). Leerlingen in de groep die vakoverschrijdend werkte, toonden meer begrip van kunstzinnige concepten (gemeten met een schriftelijk verslag) en hun beeldende producten werden als creatiever beoordeeld dan van de leerlingen in de controlegroep.

Een voorbeeld van een beschrijvend onderzoek naar STEAM-onderwijs betreft een Finse basisschool met een 'makers space' (Kajamaa & Kumpulainen, 2020). In deze combinatie van een studio en een laboratorium staan computers en 3D-printers, maar ook gereedschappen en materialen als rubber en steen. Leerlingen kunnen individueel of in groepjes werken aan 'challenges', zoals het ontwerpen van sieraden, windmolens, rollercoasters of een droomhuis. Dit leidde tot verschillende vormen van 'multimodale' kennis en vaardigheden in de opeenvolgende fases van het maakproces: oriëntatie, interpretatie, concretisering en generalisatie.

10.4 GEWENSTE EN AANGETOONDE EFFECTEN VAN INTEGRATIE OP LEERLINGEN

Wilschut en Pijls (2019) hebben een literatuuronderzoek gedaan naar de mate waarin vermeende voor- en nadelen van geïntegreerd onderwijs empirisch zijn onderbouwd. Het gaat om vakkenintegratie in het algemeen, dus niet beperkt tot de kunstvakken. In de literatuur genoemde voordelen zijn onder meer meer betekenisvol leren, meer motivatie en betere leerprestaties. Verder sluit deze vorm van leren beter aan bij de complexe buitenwereld en creëert hij meer diepgaand begrip, hogere-orde-denken en kritisch denken. Nadelen zijn dat geïntegreerd leren vaak erg complex is voor leerlingen. Vakken zijn letterlijk en figuurlijk eenvoudiger. Een ander nadeel zou zijn dat leerlingen veel zaken onbewust en terloops aanleren en dat is nadelig voor het ontwikkelen van metacognitie en voor de transfer van kennis in andere contexten. Ook zou de aanwezige inhoudelijke en vakdidactische expertise van leraren bij geïntegreerd onderwijs onvoldoende worden benut.

De algemene conclusie van Wilschut en Pijls is ontnuchterend, namelijk dat de veronderstelde voordelen grotendeels onbewezen zijn. Soms kan vakkenintegratie ertoe leiden dat leerlingen beter inzien waarom het nuttig is die vakken te leren, en daardoor ook meer gemotiveerd raken. Het benutten van taal in een vakmatige omgeving (taalgericht vakonderwijs of vakgericht taalonderwijs) kan gunstige effecten hebben op zowel de taal als het vak. Voor het overige zijn betere leerprestaties niet aangetoond. De claim dat

vakkenintegratie zou leiden tot meer hogere-orde-denken, probleemoplossende vaardigheden en kritisch denken, is onbewezen. Maar ook voor de mogelijke nadelen is weinig empirisch bewijs gevonden. Beide onderzoekers betrekken in hun review ook onderzoek naar effecten van integratie van kunstvakken. Ze beperken zich daarbij tot grootschalige Amerikaanse en Canadese onderzoeken bij basisscholen met programma's waarbij kunst op allerlei manieren in het onderwijs wordt geïntegreerd. Met standaardtoetsen worden effecten van die programma's op leerprestaties in andere vakgebieden gemeten, zoals lezen, schrijven, rekenen, natuurwetenschappen en geschiedenis. Het onderzoek van Barry (2010) betreft deze zogeheten A+-scholen in de VS. De resultaten zijn wisselend: op sommige vakgebieden scoren de A+-leerlingen hoger, op andere lager dan de controlegroep. Smithrin & Upitis (2005) vergeleken leerprestaties van leerlingen van Canadese basisscholen met een Learning Through The Arts (LTTA)-programma met die van leerlingen van andere basisscholen. Dat de aandacht voor de kunstvakken in de onderzochte scholen gemiddeld genomen niet ten koste gaat van de leerprestaties in taal en rekenen vinden beide onderzoekers een positief resultaat. Verder blijkt dat de leerlingen die een LTTA-programma hadden gedaan, gemiddeld iets hoger scoorden op bepaalde onderdelen van wiskunde. Maar de LTTA-scholen zijn een soort elitescholen met een specifieke leerlingpopulatie. Hierdoor valt geen causaal verband aan te tonen.

In hun review noemen Russell en Zembylas (2007) deels dezelfde onderzoeken gericht op leerprestaties in andere vakgebieden, maar ook een aantal kleinschalige kwalitatieve onderzoeken. Die zijn vaak gericht op andersoortige instrumentele effecten (zoals motivatie, betrokkenheid, sociale vaardigheden, kritisch denken) en de resultaten zijn vaak positiever dan van de kwantitatieve onderzoeken. Ludwig et al. (2017) richtten zich in hun review op Amerikaans onderzoek naar effecten van *arts integration* in de periode vanaf 2000. Ze vonden 44 studies die ze indeelden naar de mate van aangetoonde effecten. De meerderheid (34) bleek van het laagste niveau, namelijk theoretisch plausibel, maar nog geen overtuigend empirisch bewijs. Tien studies hadden wel empirisch aangetoonde effecten, waarvan slechts één aan de hoogste eisen voldeed. Van 27 studies was de opzet zodanig dat een meta-analyse kon worden uitgevoerd met berekening van een gemiddelde effectgrootte. De onderzoekers concluderen dat gemiddeld genomen significante, maar zeer bescheiden effecten zijn aangetoond en dat deze effecten vooral betrekking hebben op leerprestaties in taal en rekenen/wiskunde en ook op sociaal-emotionele vaardigheden. Opvallend is dat er bijna geen onderzoeken zijn die kunstzinnige leereffecten aantonen. Slechts één onderzoek laat verbetering van productieve vaardigheden van jonge kinderen zien voor muziek, beeldende kunst en 'creative movement'. Twee onderzoeken laten als effect een positievere houding zien tegenover kunst en twee een positievere houding tegenover musea.

De review van Perignat en Katz-Buonincontro (2019) omvat 44 studies naar STEAM-onderwijs uit de periode 2007 tot 2018. Ze constateren dat het label STEAM-onderwijs naar zeer verschillende praktijken verwijst: de A van art kan beperkt zijn tot één kunstdiscipline, meer kunstdisciplines omvatten, maar ook breed worden opgevat met inbegrip van literatuur, geschiedenis en filosofie. Bij één of meer kunstdisciplines gaat het niet om kunstreceptie, maar vrijwel altijd om maken of uitvoeren. Daarbij is soms aandacht voor kunstzinnige aspecten van het eindproduct, maar vaker gaat de aandacht van onderzoek uit naar het maakproces. STEAM-onderwijs kan verschillende doelen nastreven, zoals 'enhancing problem solving skills in real world settings', maar ook creativiteit. Nevendoel kan zijn om hetzij de bètavakken, hetzij juist de kunstvakken aantrekkelijker te maken voor bepaalde groepen leerlingen. Uiteraard zou ook meer kennis en vaardigheid in de kunstvakken doel moeten zijn, maar in tegenstelling tot de 'STEM outcomes' is daar in de meeste onderzoeken weinig expliciete aandacht voor. Het gebrek aan aandacht hiervoor versterkt de valse mythe dat leren in de kunst niet gemeten kan worden, aldus de onderzoekers. In het STEAM-onderzoek van Baek en Tayler (2020) is wel gekeken naar effecten op de kunstdisciplines. Het onderzoek betreft het componeren van muziek door basisschoolleerlingen via het programmeren van robots. De onderzoekers vergeleken verschillende vormen van taakverdeling bij groepswerk bij het programmeren en componeren. Deze vormen hebben geen effect op de houding tegenover muziek, maar wel op de kwaliteit van de gemaakte compositie.

10.5 BEÏNVLOEDBARE FACTOREN

Inhoud

In veel artikelen over integratie van kunstvakken met andere leergebieden is aandacht voor inhoudelijke en voor pedagogisch-didactische aspecten. Inhoudelijk is de vraag hoe je gelijkwaardigheid tussen de te integreren disciplines kunt bereiken, omdat het gevaar is dat kunstvakken slechts als illustratie of middel worden gebruikt (onder andere Russell & Zembylas, 2007; Wolkowicz, 2019). Heijnen en Bremmer (2019) stellen dat integratie met kunstvakken niet alleen gebaseerd moet worden op instrumentele doelen als betere leerprestaties in andere vakgebieden of aan 21e-eeuwse vaardigheden. Een belangrijke inhoudelijke legitimering van integratie is de ontwikkeling van leerlingen in de kunsten zelf. Kenmerk van veel actuele kunstpraktijken is het sociale en onderzoeksmatige karakter ervan en de verbindingen met wetenschap, politiek, natuur en technologie. Dit in tegenstelling tot de meer op individuele expressie gerichte autonome kunst. Voor kunstzinnige oriëntatie is kennismaken met die ontwikkeling relevant, omdat het de perceptie van leerlingen over wat kunst is kan verbreden, het een aantrekkelijke manier is om belangrijke vraagstukken aan de orde te stellen en andere dan de traditionele media te gebruiken.

Bij de meest verregaande vorm van integratie is het uitgangspunt een levensecht probleem dat vragen oproept die ook relevant en betekenisvol moeten zijn voor de leerlingen. In de woorden van Hawari en Noor (2020, p. 108): "the questions engage students to real-world topics, culminate an in-depth authentic and impactful investigation. Most important of all, the questions are relevant and relatable to the students' surroundings and life." Quigley et al. (2020) constateren dat het voor leerkrachten vaak moeilijk is om 'a real-world topic' te vinden dat leerlingen kunnen verbinden met hun eigen leven. Ze stellen dat de deelnemende groepsleerkrachten de tijd moeten nemen om tot een juiste probleemstelling te komen en dat het belangrijk is om de leerlingen erbij te betrekken.

Pedagogisch-didactische aanpak

Veel van de onderzochte projecten met integratie tussen kunst- en andere vakken vallen onder noemers als probleemgeoriënteerd onderwijs, ontwerpend leren, onderzoekend leren of 'learning by design' (onder andere Heijnen & Bremmer, 2019; Hawari & Noor, 2020; Quigley et al., 2020). Wilschut en Pijls (2018, p. 111) tekenen daarbij aan dat wanneer er positieve effecten zijn gevonden "het onduidelijk was of die effecten nu voortvloeiden uit de vakkenintegratie of uit de daarmee gepaard gaande vernieuwende didactiek".

Bij ontwerpend leren gaat het om het oplossen van een levensecht probleem met als uitkomst een ontwerp, prototype, product of een dienst. Bij de integratie met kunst hoeft het niet te gaan om een oplossing, maar kan het ook gaan om het problematiseren van een maatschappelijk vraagstuk of technologische ontwikkeling. Over de pedagogisch-didactische eisen voor deze vormen van onderwijs bestaat veel literatuur, maar die is niet specifiek voor integratie met kunstvakken. In Nederland is bijvoorbeeld een website over onderzoekend en ontwerpend leren (Platform Samen Onderzoeken, z.j.). Volgens de website bevatten goede projecten opdrachten en lessen die aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen en bevatten ze voldoende open-einde vragen, stimuleren ze tot eigen onderzoek en ontwerp, waarbij falen en opnieuw proberen worden gestimuleerd en leerlingen ook van elkaar kunnen leren. Veel van deze kenmerken zien we ook terug bij creativiteit bevorderend onderwijs (zie hoofdstuk 8).

De publicaties hierover gaan uit van een fasering van de ontwerpactiviteiten. Globaal gaat het om plannen, testen en reflecteren, of meer gedetailleerd om introductie en verkennen, experimenteren, delen en presenteren van de resultaten en ten slotte verdiepen en verbreden. Taak van de groepsleerkracht is het proces faciliteren, de gezamenlijke inspanningen aanmoedigen en zo nodig bijsturen, en monitoren van de voortgang.

Deskundigheid

Veel onderzoeken naar integratie van kunstvakken melden dat dit hoge eisen stelt aan de kennis, vaardigheden en attitudes van de betrokken leerkrachten (onder andere Strand, 2006; Buck & Snook, 2020; Corbisiero-Drakos & Reeder (2021); Nixon May & Robinson (2016); Schlaak & Steele, 2018). Deze eisen gelden wederom voor vakkenintegratie in het algemeen. Wilschut en Pijls (2018, p. 104) vatten het als volgt samen:

Bij leraren gaat het dan om een goed inzicht in de theorie van vakkenintegratie en curriculumontwikkeling, maar ook om een specifieke expertise in het eigen vak en/of aangrenzende vakken die het mogelijk maken op zinvolle en doelgerichte manier geïntegreerde leseenheden te ontwikkelen.

Daarnaast noemen veel publicaties dat leraren moeten beschikken over samenwerkingsvaardigheden. Dat geldt vooral voor het vo, waar docenten van verschillende vakgebieden samen een interdisciplinair project ontwerpen en uitvoeren. In het po kan samenwerking met vakleerkrachten of externe partners aan de orde zijn.

Randvoorwaarden

De in de literatuur genoemde gunstige randvoorwaarden voor geïntegreerd onderwijs met kunstvakken (onder andere Strand, 2006; Burnaford et al., 2007; Ludwig et al., 2017) zijn voorspelbaar. Omdat het ontwerpen van goede projecten tijdrovend is, is een van de belangrijkste voorwaarden het ter beschikking stellen van voldoende tijd. Verder uiteraard een geschikte ruimte en als het ontwerponderwijs betreft “the availability of instructional resources (e.g., necessary technology, art supplies)” (Ludwig et al., 2017, p. 10).

10.6 SAMENVATTING BEÏNVLOEDBARE FACTOREN

Onderzoek geeft aan dat kunstdisciplines elkaar kunnen versterken, zoals beeldende verwerkingen van muziek of dramaoefeningen als voorbereiding op een bezoek aan een museum voor beeldende kunst. Veel van de onderzochte projecten naar integratie van kunstvakken met andere vakken vallen onder noemers als probleemgeoriënteerd onderwijs, ontwerpend leren en onderzoekend leren. Effectieve projecten op dit gebied hebben opdrachten die aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen, bevatten voldoende open-einde vragen, stimuleren tot eigen onderzoek en ontwerp, en laten ruimte voor mislukken en opnieuw proberen. Samenwerking en leren van elkaar worden gestimuleerd. Veel van deze kenmerken zien we ook terug bij creativiteit bevorderend onderwijs (zie hoofdstuk 8).

Onderzoekers constateren dat het voor leerkrachten vaak moeilijk is om ‘a real-world topic’ te vinden dat relevant is voor verschillende vakken en dat leerlingen kunnen verbinden met hun eigen leven. Daarom moeten deelnemende leerkrachten de tijd nemen om tot een zinvolle probleemstelling te komen en is het belangrijk om de leerlingen erbij te betrekken. Omdat het ontwerpen van projecten tijdrovend is, is een van de belangrijkste randvoorwaarden het ter beschikking stellen van voldoende voorbereidingstijd. Andere randvoorwaarden zijn een geschikte ruimte en, bij ontwerponderwijs, de beschikbaarheid van materialen en software.

Onderzoeken naar integratie van kunstvakken laten zien dat dit hoge eisen stelt aan de kennis, vaardigheden en attitudes van de betrokken leerkrachten. Het gaat om inzicht in de theorie van vakkenintegratie en curriculumontwikkeling, maar ook om expertise in het eigen vak en/of aangrenzende vakken, waarmee zinvolle geïntegreerde projecten of leseenheden te ontwikkelen zijn. Ook moeten leerkrachten beschikken over samenwerkingsvaardigheden.

11. SAMENVATTING, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

11.1 OPZET, UITVOERING EN OPBRENGST REVIEW

Deze reviewstudie had als doel na te gaan wat uit onderzoek bekend is over beïnvloedbare factoren voor leerprestaties van leerlingen in groep acht (po) bij kunstzinnige oriëntatie. Kunstzinnige oriëntatie omvat de kunstdisciplines beeldend, dans, drama/theater, muziek en cultureel erfgoed. Kennis over beïnvloedbare factoren is te gebruiken in de volgende onderwijspeiling van dit leergebied, in het bijzonder voor instrumenten die meten op welke manier scholen hun kunstzinnige onderwijs aanbieden.

Uit de literatuur komen vijf clusters van beïnvloedbare factoren naar voren die bijdragen aan de kwaliteit van kunsteducatie en daarmee aan betere leerprestaties:

1. Visie (doelstellingen/gewenste effecten, verhouding tussen doelstellingen, draagvlak).
2. Proces/programma:
   2a: Wat: leerplan/leerlijn, inhoud/thema's, methoden, opdrachten, materialen.
   2b: Hoe: werkvormen, didactiek, pedagogiek, groepering.
   2c: Beoordeling: evaluatie, toetsing/feedback, opbrengstgerichtheid.
3. Deskundigheid (leerkrachten, vakleerkrachten, kunstenaars, professionalisering, cultuurcoördinator).
4. Randvoorwaarden (onderwijstijd, financiën, faciliteiten, accommodatie, schoolorganisatie).
5. Samenwerking (gebruik culturele omgeving, culturele instellingen, kunstenaars, co-teaching).

Er zijn in de reviewstudie Engelstalige, Nederlandstalige en enkele Duitstalige publicaties vanaf 2003 verzameld voor beeldend, dans, drama/theater en muziek en voor drie vakoverstijgende thema's, namelijk creativiteit, samenwerking met de culturele omgeving en interdisciplinariteit. Cultureel erfgoed is beperkt tot kunst en waardering voor aspecten van kunst. De nadruk van de review ligt op de vakspecifieke leeropbrengsten, maar indien relevant is ook gekeken naar instrumentele opbrengsten en effecten.

In totaal zijn er 293 publicaties verzameld, waarvan 15% studies van Nederlandstalige onderzoekers. Van alle empirische onderzoeken is 65% kwalitatief onderzoek. Er is tussen de kunstdisciplines een groot verschil in aantallen gevonden relevante studies. De meeste studies zijn gevonden bij muziek (67), gevolgd door beeldend (63), drama (48) en ten slotte dans (16). Creativiteit, samenwerking en interdisciplinariteit leverden respectievelijk 44, 28 en 27 publicaties op.

We vatten hieronder de belangrijkste resultaten van de vier kunstdisciplines en de drie vakoverstijgende thema's samen, daarna volgen enkele discussiepunten en ten slotte doen we aanbevelingen voor de peiling van het onderwijsaanbod kunstzinnige oriëntatie.

11.2 BEELDEND

Van alle kunstvakken wordt in het po aan beeldend traditioneel de meeste onderwijstijd besteed. Van een duidelijke, algemeen gevolgde leerlijn is echter geen sprake. In de laatste decennia is bovendien het inhoudelijk domein uitgebreid naar allerlei vormen van visuele cultuur, is het aantal media toegenomen (zoals video, computers, tablets en smartphones) en is ook de thematiek steeds diverser en breder geworden (sociaal-maatschappelijke thema's en actualiteit). Deze grote diversiteit is terug te vinden in de onderzochte literatuur.

De zeer algemeen geformuleerde kerndoelen geven scholen grote vrijheid om zelf doelen te formuleren. Internationaal zijn er initiatieven ontwikkeld om de leerdoelen voor het beeldende domein te herformuleren in competenties met niveauonderscheidingen, waarin met name procesfactoren en situatiegerichte aspecten van opdrachten grote aandacht krijgen. Ook is er een groeiende aandacht voor creativiteit en andere 21e-eeuwse vaardigheden. In het schoolcurriculum kan daarom sprake zijn van een grote variatie in vakbenaderingen en werkvormen.

Leerlingen kunnen soms al op jonge leeftijd bepaalde beeldende vaardigheden ontwikkelen, maar dit geeft niet altijd een blijvende voorsprong. Gerichte oefening kan wel leiden tot een snelle verbetering in vaardigheid. Leerlingen in de bovenbouw willen graag (technische) vaardigheden opdoen en worden uitgedaagd door zelfgekozen onderwerpen, maar krijgen vaak opdrachten die draaien om originaliteit en individuele expressie. Er lijkt dan sprake van een soort mismatch tussen de opdrachten en (impliciete) criteria van de groepsleerkracht en de behoefte van de leerlingen, die demotiverend werkt.

Uit onderzoek blijkt ook steeds duidelijker, dat leerlingen een veel groter repertoire aan vaardigheden kunnen bereiken – ook buiten school – dan gedacht en dat ze deze weten aan te passen aan de aard van de opdracht of het beeldende probleem waarmee zij bezig zijn. De gedachte dat er geen progressie bestaat in de beeldende ontwikkeling en dat de expressieve beeldende uitingen van het jonge kind van hoger niveau zijn dan de meer conventionele uitingen van oudere leerlingen, is het product van een westerse visie op beeldende kunst. In die visie worden expressie en originaliteit hoger gewaardeerd dan realisme en technische vaardigheid.

Ook het beschouwen van kunst/beelden is te leren door systematische en gerichte oefening en leidt ook na jaren tot een verhoogde visuele aandacht. Beschouwing is in te zetten als inspiratie voor het maken van eigen werk, waarbij verbindingen met andere leerdomeinen tot grotere variatie leidt. Het actief verdiepen in de cultuur van een ander leidt tot groter begrip en meer waardering.

In de didactiek worden goede resultaten bereikt met opdrachten die ruimte bieden aan de eigen interesses van leerlingen, vakoverstijgende verbindingen, cyclisch werken en meer verantwoordelijkheid voor leerlingen. Aandacht vanuit thuis kan een positieve bijdrage leveren aan de waardering en ontwikkeling van beeldende vaardigheden.

Beoordeling blijkt vaak plaats te vinden vanuit impliciete, cultureel bepaalde criteria die de leerling niet altijd bekend zijn en waarvan ook de beoordelaar zich niet altijd van bewust is. Leerlingen waarderen suggesties van medeleerlingen, maar vinden het zelf lastig om hen commentaar te geven. Het gebruik van een e-portfolio biedt mogelijkheden om leerlingen meer in hun eigen tempo te laten werken en hun eigen ontwikkeling te volgen.

Groepsleerkrachten waarderen gerichte nascholing en voelen zich daarna ook zekerder. Co-teaching van groeps- en vakleerkracht blijkt een goede vorm van interne nascholing. Het zelf (mee)maken van artistieke processen of het leren beschouwen heeft een positieve invloed op houding en zelfvertrouwen van groepsleerkrachten.

11.3 DANS

Van alle kunstvakken wordt aan dans nationaal en internationaal het minste tijd besteed in het po. Ook blijkt het onderzoek naar dansonderwijs nog niet gericht op het vaststellen van beïnvloedbare onderwijsfactoren.

Danslessen met improvisatie en waarin leerlingen aan eigen choreografieën werken, bieden volgens de literatuur het beste aanbod voor po-leerlingen om eigen dansactiviteiten (kerndoel 54) te verwezenlijken. Uit één artikel blijkt de visie dat naast creëren en presenteren ook dansbeschouwing en reflectie (kerndoel 55) van belang zijn binnen het po.

De kwalitatieve onderzoeken naar dans tonen aan dat leerlingen uit de bovenbouw met eigen danscreaties uiting geven aan hun eigen gevoelens, kennis en ervaringen en deze ook versterken. Over het algemeen waren dit resultaten van leerlingen die een schooljaar lang wekelijks dansles kregen van een vakleerkracht of kunstenaar-docent, maar enkele studies toonden ook effect na kortere dansprojecten. Kerndoel 54 valt zowel te bereiken met individueel werken als in groepsverband. Over reflecteren op dans en kennis en waardering verwerven voor het cultureel erfgoed rondom dans, zijn geen gegevens over beïnvloedbare factoren gerapporteerd.

Internationaal is er aandacht voor het ontwikkelen van meetinstrumenten om dans in het po te kunnen evalueren. Dit draagt niet alleen bij aan evaluatie van leerlingprestaties, maar ook aan verdere vakinhoudelijke professionalisering.

Om dans beter te implementeren is het van groot belang dat groepsleerkrachten, die zich over het algemeen niet bekwaam voelen om dans te geven, bij te scholen. Danslessen gegeven door groepsleerkrachten kan ten koste gaan van de kwaliteit van het dansonderwijs, maar dit nadeel weegt niet op tegen het voordeel dat zo veel meer leerlingen in aanraking komen met dans. Volgens onderzoek kan dans via de weg van bijgeschoolde groepsleerkrachten beter verankeren in scholen, waardoor er in de toekomst ook meer vraag komt voor workshops, lessenseries of lessen van vakleerkrachten dans in het onderwijs.

Tot slot blijkt uit literatuur dat leerlingen uit de bovenbouw dans op school als heel plezierig ervaren. Er zijn voorzichtige aanwijzingen dat dans ook kan leiden tot betere algemene prestaties op school, mogelijk doordat leerlingen veel

plezier beleven tijdens dans en hierdoor meer ontspannen, betrokken of gemotiveerd onderwijs volgen op school.

11.4 DRAMA

Net zoals dans heeft drama/theater op veel po-scholen een marginale positie. Dat geldt voor Nederland, maar ook voor veel andere landen. Veruit de meeste onderzoeken over drama in het po gaan niet over kunstintrinsieke doelen, maar over hoe drama kan bijdragen aan vakoverstijgende doelen (*theatre in education*, procesdrama, *applied theatre, drama-based pedagogy*). Dit rechtvaardigt de conclusie dat drama niet alleen een kunstvak is, maar ook een didactisch-pedagogische methode om andere leeruitkomsten te bewerkstelligen. Deze ambiguïteit zien we ook terug in de discussie over de benaming van het vak. Sommigen spreken liever over 'theater' dan over drama, zeker als het kunstintrinsieke karakter voorop staat. Drama wordt vaker geassocieerd met vakoverstijgende doelen.

Van drama is bekend dat het vak een positief effect kan hebben op de taalontwikkeling van leerlingen en hun sociale vaardigheden, zoals empathie en *theory of mind*. Deze vaardigheden liggen dicht bij de kunstintrinsieke kenmerken van drama. Om een scène te kunnen spelen, maken leerlingen immers gebruik van taal, en om een rol te kunnen spelen, moeten ze zich voorstellen wat anderen denken en voelen. Ontwikkeling van taal- en sociale vaardigheden is dus goed met drama als kunstvak te verbinden. In de bestaande lesmethoden voor drama krijgt die verbinding tussen kunstintrinsieke en instrumentele doelen nog onvoldoende aandacht.

Verder blijkt drama ook in te zetten voor andere vakoverstijgende doelen: samenwerken, diversiteit en inclusie, bewustwording van sociaal-economische problematieken, duurzaamheid, problemen met het eigen lichaamsbeeld. Ook wanneer men drama voor dit soort vakoverstijgende doelen inzet, is het belangrijk dat groepsleerkrachten over voldoende deskundigheid in drama beschikken en zich bewust zijn van de kwetsbare positie die leerlingen innemen in dramalessen, met name wanneer ze zich in een ander verplaatsen, uitdrukking geven aan hun gevoelens en/of hun eigen lichaam als instrument inzetten. De klas moet een veilige ruimte zijn waarin leerlingen zichzelf durven uiten en risico's durven nemen.

De specifieke deskundigheid om goed dramaonderwijs te verzorgen lijkt bij veel groepsleerkrachten nog onvoldoende ontwikkeld. Samen met de onduidelijke positie van het vak in het schoolcurriculum leidt dat tot grote onzekerheid bij groepsleerkrachten. Maar een aantal onderzoeken laat zien dat groepsleerkrachten door intensieve trainingen, workshops en coaching in relatief korte tijd meer kennis en ervaring kunnen opdoen in het geven en organiseren van dramalessen en die kennis en ervaring succesvol en met meer zelfvertrouwen in hun eigen lessen kunnen toepassen.

Relatief weinig scholen zetten vakleerkrachten drama in. Samenwerking met podia en theatergezelschappen kan soms een oplossing zijn voor het gebrek aan eigen deskundigheid, maar die samenwerking is niet altijd vanzelfsprekend. Scholen blijken ook niet altijd in staat om inhoudelijke vragen te formuleren. Diverse theatergezelschappen willen daarom liever zelf een visie op dramaonderwijs formuleren en uitdragen, dan te reageren op vragen van scholen. Hun visie is vaak gericht op lichamelijk leren en komt niet altijd overeen met de onderwijspraktijk.

Samenwerking met theaterinstellingen kan ook een manier zijn om de receptieve vaardigheden van leerlingen te ontwikkelen. Leerlingen in de bovenbouw hebben wel al veel ervaring in het kijken naar gemediatiseerde voorstellingen (film, televisie, YouTube), maar de actievere vorm van toeschouwen bij live theater is bij hen vaak nog onderontwikkeld. Het Nederlandse jeugdtheater heeft een internationale reputatie en hun voorstellingen en bijbehorende educatieprogramma's kunnen leerlingen een authentieke en esthetische ervaring bieden, waaraan ze betekenis kunnen geven en verbinden met hun eigen leven. Om dat laatste mogelijk te maken is het belangrijk dat leerlingen in de bovenbouw van het po een vorm van esthetische distantie (leren) ontwikkelen.

Een laatste vraagstuk dat in diverse artikelen aan bod komt, is hoe leerprestaties van leerlingen te toetsen zijn. Objectieve summatieve toetsing is bijzonder lastig (hoewel één onderzoek wel een methode hiervoor uitwerkt). Toetsing zorgt bovendien voor veel onzekerheid bij (vak)leerkrachten. Diverse auteurs pleiten dan ook voor formatieve toetsing. Omdat juist zelfreflectie met drama te ontwikkelen is, kan zelfmonitoring met video-opnames een formatieve manier zijn om leerlingen hun acteerprestaties te laten ontwikkelen.

11.5 MUZIEK

Binnen kunstzinnige oriëntatie wordt na de beeldende vakken de meeste onderwijstijd besteed aan muziek. Ook kent muziek relatief de meeste vakleerkrachten. Wel staat de kwaliteit van het muziekonderwijs sinds decennia ter discussie. De afgelopen twintig jaar zijn er dan ook diverse regelingen geweest om die kwaliteit te verbeteren, door samenwerking met externe partners te stimuleren, deskundigheidsbevordering en de ontwikkeling van doorgaande leerlijnen. Doordat deelname aan de diverse regelingen vrijwillig is, zijn er grote verschillen tussen scholen in hoe ze muziekonderwijs vormgeven.

Internationaal hebben specifieke onderdelen binnen het muziekonderwijs aandacht gekregen, zoals de kwaliteit van zangonderwijs of het bespelen van instrumenten. Diverse leerlijnen zijn uitgewerkt met accenten op zangonderwijs, instrumentaal spel of combinaties hiervan. Daarbij omvat een goede muzikale leeromgeving volgens onderzoek uit het Verenigd Koninkrijk onder meer gezongen en instrumentaal spel, diverse improvisatie- en compositieactiviteiten, aandacht voor diverse stijlen en genres, en kunnen leerlingen hun resultaten tonen tijdens optredens. Brits onderzoek naar een intensief programma voor zangonderwijs heeft aangetoond dat de zangontwikkeling van de leerlingen daadwerkelijk gemiddeld twee jaar voor kwam te liggen op leerlingen die niet meededen. Er is geen vergelijkbaar onderzoek gevonden naar instrumentale ontwikkeling.

Bij instrumentaal onderwijs moet het instrueren van oefenstrategieën nadruk krijgen. En vooral bij het spelen op instrumenten is ouderbetrokkenheid een bepalende factor of kinderen ook daadwerkelijk blijven spelen. Een met ICT verrijkte omgeving kan de ontwikkeling van diverse muzikale vaardigheden in bijvoorbeeld ritme, zang en beweging, maar ook kennis van muziekgenres positief beïnvloeden.

Binnen compositie- en improvisatieopdrachten is veel onderzoek naar creativiteit gedaan. In een omgeving die leerlingen uitnodigt eigen muzikale ideeën te verkennen en daarmee te experimenteren, worden ze muzikaal flexibeler en origineler. Als leerlingen er daarnaast de tijd voor krijgen, leren zij beter samenwerken, zich uitdrukken, (muzikale) rollen vervullen en zijn zij tegelijkertijd bezig met muzikale structuren en uitdrukkingsvormen. Het gedrag van leerkrachten kan de creativiteit van leerlingen bij muziekopdrachten stimuleren of inperken.

Diverse onderzoeken belichten de rol van het lichaam bij het leren en doceren van muziek. Muziek is een 'onzichtbaar' medium en door het zichtbaar te maken, te voelen en te zien, krijgen leerlingen extra informatie die het leren kan ondersteunen. Bewegen op muziek heeft bijvoorbeeld invloed op hoe kinderen muziek waarnemen. Onderzoek gaat ook in op hoe leerkrachten hun lichaam (onder meer door gebaren) kunnen inzetten bij zangoefeningen en het aanleren van liedjes en ritmische vaardigheden. Gebaren zijn ook belangrijk om tijdens het muziek maken non-verbale feedback en aanwijzingen te kunnen geven. Hierdoor hoeft de muziek minder vaak onderbroken te worden en kunnen leerlingen er langer mee bezig zijn.

Voor deskundigheidsbevordering zijn er succesvolle trajecten ontwikkeld, waarin geïnteresseerde, betrokken groepsleerkrachten worden ondersteund door coaching, kennis over stemontwikkeling en beschikbaar repertoire om in de onderbouw goed zangonderwijs aan te kunnen bieden. Het ondersteunen van actief musiceren waarbij ook instrumenten worden gebruikt, vraagt competenties die muzikale scholing vragen. Deskundigheidsbevordering is het meest succesvol als het aanbod op maat biedt, zowel voor basisvaardigheden als voor specifieke, vernieuwende kennis en ontwikkelingen in muziekonderwijs in het po.

Bij samenwerking tussen scholen en een culturele partner is ondersteuning van het managementteam en betrokkenheid van het team belangrijk. De school vraagt van de betrokken culturele partner flexibiliteit en het tegemoetkomen aan de specifieke behoeften van de school. Daarbij is het belangrijk dat beiden verantwoordelijkheid dragen en voelen voor het muzikale leerproces van de leerlingen.

11.6 CREATIVITEIT

Creativiteit is nauw verbonden met kunst en in het verlengde daarvan ook met kunstzinnige oriëntatie. Een van de uitgangspunten van het

Leerplankader kunstzinnige oriëntatie (SLO, 2014; 2020) is dat alle kunstdisciplines aandacht besteden aan het (cyclische) creatieve proces. Veel studies over creativiteit beginnen met definitieproblemen. Creativiteit kan gaan over (vermogens van) een persoon of een groep, een proces én een product. Er is een onderscheid tussen domeingenerieke creativiteit (creatief vermogen dat in verschillende domeinen en leergebieden is in te zetten) en domeinspecifieke creativiteit, bijvoorbeeld in muziek. In de kunsteducatie is de visie op creativiteit als verbonden met persoonlijke expressie en esthetiek steeds meer verdrongen door de visie op creativiteit als een breed toepasbare 21e-eeuwse vaardigheid die van economisch belang is.

Om creativiteit te meten maken onderzoekers gebruik van toetsen, vragenlijsten en product- en procesbeoordelingen. Effecten van kunsteducatie op domeingenerieke toetsen zijn slechts in enkele studies over dans en drama aangetoond. Er zijn wel verschillende studies die effecten aantonen op het creatieve proces in de kunstvakken, zoals op componeren en improviseren in muziek.

Veel onderzoeken naar creativiteitsbevordering in het onderwijs gaan over factoren van het onderwijsproces, zoals de pedagogisch-didactische aanpak, soorten opdrachten en beoordeling. Leerkrachten moeten leerlingen vertrouwen en ruimte geven om dingen uit te proberen, in een veilige omgeving risico te leren nemen en te leren omgaan met frustratie en mislukking. Ook moeten ze leerlingen motiveren om kennis op te doen, want domeinkennis is een belangrijke basis voor creativiteit in dat domein. Onderzoeken benadrukken de positieve invloed van groepswerk en samenwerking tussen leerlingen op creativiteit. Volledig open of gesloten opdrachten kan men het beste vermijden, er moet evenwicht zijn tussen het geven van voldoende vrijheid en het aanbrengen van voldoende structuur. Materialen en media kunnen in meer of mindere mate uitnodigen tot creativiteit. Zo zijn er onderzoeken die aantonen dat het gebruik van sommige digitale media in de kunstvakken creativiteit kunnen stimuleren. Enkele onderzoeken laten zien dat metacognitieve kennis over creativiteit bevorderend werkt, maar dat leerlingen die kennis vaak niet hebben. Expliciete instructie over het creatieve proces (door het laten observeren van mensen die een creatieve taak verrichten of het direct geven van uitleg) heeft een positieve invloed.

Onderzoekers concluderen dat je de kwaliteit van het creatieve proces kunt bevorderen door tussentijdse, formatieve evaluatie door de leerkracht, maar ook door zelfevaluatie en zelfreflectie van de leerling. Ten slotte zijn toegankelijkheid tot materialen, flexibel gebruik van ruimte in het klaslokaal en het flexibel kunnen besteden van tijd belangrijke randvoorwaarden voor creativiteitsontwikkeling van leerlingen.

11.7 SAMENWERKING MET DE CULTURELE OMGEVING

Driekwart van de basisscholen maakt gebruik van het aanbod van de culturele omgeving. Dat aanbod komt van culturele instellingen, cultuureducatie-instellingen, bibliotheken, amateurverenigingen en individuele professionele kunstenaars. Er zijn de afgelopen decennia veel beleidsinitiatieven geweest ter versterking van de samenwerking tussen po-school en culturele omgeving. Doel daarvan is om kunstzinnige oriëntatie beter te verankeren in het curriculum en om de kwaliteit ervan te verhogen. Daarbij wordt verwacht dat de culturele instellingen zoveel mogelijk inspelen op de vragen en behoeftes van scholen. Samenwerking kan ook het gemis aan expertise op kunstgebied bij de groepsleerkrachten compenseren en bijdragen aan hun deskundigheidsbevordering.

In het buitenland is samenwerking tussen het po en culturele instellingen en kunstenaars eveneens al lange tijd gangbaar. Het kan gaan om de afname van kant-en-klaar aanbod, maar het meeste onderzoek richt zich op intensievere vormen van samenwerking, zoals de Britse Creative Partnerships, en Arts education partnerships, Arts Partnerships in Education en Artist in-schools-programs in de VS, Australië en Canada. Van deze samenwerking zijn vooral instrumentele effecten onderzocht. In de eerste plaats op betrokkenheid bij en deelname aan school (mate van absentie, motivatie, welbevinden, inclusie, zelfvertrouwen). Vervolgens effecten op prestaties in andere vakken en effecten op 21e-eeuwse vaardigheden zoals kritisch denken, probleemoplossen, creatieve en sociale vaardigheden. Er zijn op beide terreinen weliswaar positieve effecten gevonden, maar definitieve conclusies zijn niet te trekken, omdat in de meeste onderzoekdesigns controlegroepen ontbreken en causaliteit niet aantoonbaar is.

Onderzoek naar kunstintrinsieke effecten is in de minderheid. Het beperkte onderzoek laat positievere attitudes van leerlingen tegenover kunst en kunstvakken zien. Enkele onderzoeken maken melding van positieve effecten op kunstzinnige vaardigheden door de samenwerking met culturele instellingen.

Een eerste belangrijke factor bij partnerschappen is overeenstemming over de doelen, of in elk geval helderheid over elkaars doelen. Er blijkt vooral aandacht te zijn voor afstemming over organisatorische aspecten en nauwelijks voor inhoudelijke punten, zoals op welk thema en op welke vaardigheden de samenwerking zich richt. Het vastleggen van inhoudelijke afspraken kan het zicht op leerprestaties verbeteren.

Onderzoekers noemen de kenmerkende pedagogiek van kunstenaars of kunstenaar-docenten als een belangrijke factor bij samenwerking om de kwaliteit van kunsteducatie te verhogen. Die pedagogiek wordt gekenmerkt door een open aanpak en geven van eigen verantwoordelijkheid aan de leerling. Andere kenmerken zijn vertrouwen bieden, toestaan van vergissingen, aanmoedigen van aanvaardbare risico's, steunen en versterken van bijzondere ideeën. Groepsleerkrachten zijn sterk gericht op een goed eindproduct, kunstenaars waarderen het juist als leerlingen zich verdiepen in en tijd nemen voor hun werkproces. Kunstenaars en kunstenaar-docenten herkennen dit als een aspect van hun eigen kunstenaarschap. Daarbij blijkt wel voortdurende feedback en reflectie op het verloop van het proces van belang. Veel van deze kenmerken zien we ook terug in onderzoek over het bevorderen van creativiteit.

Onderzoek maakt duidelijk dat groepsleerkrachten alleen door kunstenaars aan het werk te zien hun pedagogisch handelen niet zullen veranderen. Daarvoor blijken doelgerichte participerende observaties en gezamenlijke reflectie nodig. Het voorbeeld van kunstenaars leidt bovendien alleen tot blijvende veranderingen bij langdurige en structurele samenwerking.

Omdat in Nederland zoveel scholen inmiddels een icc'er hebben, is de aanwezigheid daarvan nauwelijks nog een onderscheidende factor voor de mate van verankering en kwaliteit van cultuureducatie. Bekende randvoorwaarden voor goede samenwerking ten slotte zijn tijd, geld en ruimtelijke faciliteiten.

11.8 SAMENHANG EN INTEGRATIE

Veel Nederlandse scholen zeggen dat er in hun aanbod kunstzinnige oriëntatie samenhang bestaat tussen kunstdisciplines onderling en met andere leergebieden. Maar het begrip samenhang is ruim en de mate waarin scholen verschillende vakken of leergebieden integreren, kan uiteenlopen. Als kunst dient als illustratie of leermiddel bij onderwerpen of vaardigheden van andere vakken, is van integratie nauwelijks sprake. Bij een thematische of projectmatige aanpak is een verdergaande integratie: er worden vanuit verschillende disciplines perspectieven onderscheiden (multidisciplinariteit). Als verschillende kunstvakken onderling worden geïntegreerd kunnen ze elkaars leereffecten versterken. De meest verregaande vorm van integratie is als leerlingen werken aan levensechte problemen of mondiale thema's door een combinatie van kunst- en andere vakken. Deze vorm is herkenbaar in internationaal bekende onderwijsconcepten als STEAM (*science, technology, engineering, arts and mathematics*) en makersonderwijs. Het gaat daarbij om samenwerking tussen kunst-, techniek- en bètavakken; het houdt zich bezig met ontwerpvragen en vormgeving, maar ook met vraagstukken rondom ethiek en zingeving.

In de literatuur genoemde voordelen van geïntegreerd leren zijn onder meer betekenisvol leren, meer motivatie en betere leerprestaties. Maar een reviewstudie naar de effecten van vakkenintegratie in het algemeen concludeert dat de veronderstelde voordelen grotendeels onbewezen zijn. Enkele reviewstudies over vakkenintegratie van kunstvakken met andere disciplines laten zeer bescheiden effecten zien op leerprestaties in taal en rekenen/wiskunde en op sociaal emotionele vaardigheden. Opvallend is dat er bijna geen onderzoeken zijn naar kunstintrinsieke effecten. Ook een reviewstudie naar STEAM-onderwijs stelt dat het meeste onderzoek is gericht op effecten in de bètavakken en nauwelijks op die in de kunstvakken.

Veel van de onderzochte projecten waarbij integratie van kunstvakken met andere vakken aan de orde is, vallen onder noemers als probleemgeoriënteerd onderwijs, ontwerpend leren en onderzoekend leren. Effectieve projecten op dit gebied hebben opdrachten die aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen, met voldoende open vragen, die stimuleren tot eigen onderzoek

en ontwerp, en ruimte laten voor mislukken en opnieuw proberen. Samenwerking en leren van elkaar worden gestimuleerd. Veel van deze kenmerken zien we ook terug bij creativiteit bevorderend onderwijs. Maar onderzoekers constateren ook dat het voor leerkrachten vaak moeilijk is om 'a real-world topic' te vinden dat leerlingen kunnen verbinden met hun eigen leven. Deelnemende leerkrachten moeten de tijd nemen om tot een zinvolle probleemstelling te komen en hierbij leerlingen betrekken. Omdat het ontwerpen van projecten tijdrovend is, is een van de belangrijkste randvoorwaarden voldoende voorbereidingstijd. Andere randvoorwaarden zijn een geschikte ruimte en, als het ontwerponderwijs betreft, de beschikbaarheid van materialen en software.

Veel onderzoeken naar integratie van kunstvakken geven aan dat er hoge eisen worden gesteld aan de kennis, vaardigheden en attitudes van de betrokken leerkrachten. Het gaat om inzicht in de theorie van vakkenintegratie en curriculumontwikkeling, maar ook om expertise in het eigen vak en/of aangrenzende vakken, waarmee zinvolle geïntegreerde projecten of leseenheden te ontwikkelen zijn. Ook moeten leerkrachten beschikken over samenwerkingsvaardigheden.

11.9 DISCUSSIE

Kwaliteit en omvang onderzoek

Reviews van onderwijsonderzoek zijn zelden positief over de omvang en de kwaliteit van het verzamelde onderzoek. De reviews in de door ons verzamelde onderzoeken zijn ook vaak kritisch, bijvoorbeeld Donalan (2009) en Konings (2021) over onderzoek naar samenwerking met de culturele omgeving, Winner et al. (2013), Davies (2013) en Cremin en Chappell (2021) over onderzoek naar creativiteitsontwikkeling en Perignat en Katz-Buonincontro (2019) over onderzoek naar STEAM-onderwijs.

Ook onze review heeft maar in beperkte mate eenduidige conclusies opgeleverd. De verzamelde onderzoeken bevatten weinig (quasi-)experimenteel onderzoek met controlegroepen dat effecten van bepaalde onderwijskenmerken kan aantonen. Veel vaker gaat het om beschrijvend of evaluatief onderzoek van een bepaald onderwijsprogramma of (samenwerkings-)project. Veel van de gevonden kwalitatieve studies zijn kleinschalig, waarbij de onderzochte groep één klas is. Verder zijn de gemeten leeruitkomsten vaak gepercipieerde effecten: meningen van schoolleiders, groeps- of vakleerkrachten en/of zelfrapportages van leerlingen.

De review leverde bij muziek de meeste studies op, gevolgd door beeldend en daarna drama. Bij dans was de oogst mager. De aantallen gevonden onderzoeken per kunstdiscipline zijn een indicatie voor de hoeveelheid empirische kennis en weerspiegelen de ongelijke positie van die disciplines in het onderwijs. Dat geldt niet alleen voor Nederland, maar ook internationaal. In Nederland besteden po-scholen aan beeldend de meeste lestijd, muziek heeft de meeste vakleerkrachten en het hoogste gebruik van lesmethoden. Muziek mocht zich de afgelopen jaren verheugen in de meeste beleidsaandacht en in veel extra geldstromen. Vanaf 2015 zijn in de rapportages van de monitoronderzoeken aparte teksten gewijd aan muziek. Tekenend voor de bijzondere status van muziek in het beleid is de zinsnede in het coalitieakkoord 2021-2025: "We stimuleren muziek- en cultuureducatie op school....." (Overheid, 2021, p. 32). Men mag daarom verwachten dat bij muziek het niveau van kennis en vaardigheden van leerlingen in groep acht in de afgelopen jaren is gestegen. In de vorige peiling was er in muziekkennis nog een achteruitgang vergeleken met de peiling in de jaren negentig. De praktische muzikale opdrachten van deze peilingen waren verschillend en laten zich daarom niet vergelijken.

Productief en receptief

De drie kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie, 54, 55 en 56, betreffen respectievelijk de (re)productie van kunst, de reflectie op eigen werk en dat van anderen en de receptie van kunst. Verreweg het meeste onderzoek gaat over productieve kunsteducatie. De vraag is of dit de verdeling in het onderwijsaanbod in de kunstzinnige oriëntatie weerspiegelt. Het monitoronderzoek in 2008-2009 (Oomen et al., 2009, p. 19) bevatte nog een vraag over de verdeling actief, receptief en reflectief. De verdeling bleek 61% productie, 25% receptie en 14% reflectie. Dat lijkt in overeenstemming met waar het onderzoek zich op richt. Maar de monitor meldt ook dat de vraag moeilijk te beantwoorden was, omdat productieve (of actieve), receptieve en reflectieve activiteiten vaak in elkaar overlopen.

Instrumenteel en intrinsiek

De nadruk van de review ligt op de vakspecifieke leeropbrengsten, niet op instrumentele opbrengsten, dat wil zeggen effecten buiten het leergebied van de kunsten. Deze grens is niet altijd duidelijk te trekken. Zo werd bij drama duidelijk gemaakt dat het nastreven van bepaalde vakoverstijgende doelen (samenwerken, reflectie op eigen gedrag en dat van anderen) ook inherent zijn aan het vak.

Uit onze review bleek dat op sommige thema's het meeste onderzoek is gedaan naar instrumentele effecten, zoals onderzoek naar samenwerking van onderwijs met de culturele omgeving en de integratie van kunstvakken met andere vakken en leergebieden. Ook onderzoek naar creativiteitsontwikkeling in de kunstvakken richt zich vaak op domeingenerieke creativiteit, vooral beschouwd als 21e-eeuwse vaardigheid die op allerlei gebieden van toepassing zou zijn. Onderzoek richt zich maar deels op domeinspecifieke creativiteit, dus bijvoorbeeld creativiteit op beeldend of muzikaal gebied. Maar opgemerkt wordt dat ook die metingen hun beperkingen hebben. Zo zijn dans en drama bijna altijd groepsactiviteiten, waarbij lichamelijkheid een grote rol speelt, maar deze elementen ontbreken in de meeste instrumenten die creativiteit meten.

Een reden voor het vele internationale onderzoek naar instrumentele effecten van kunsteducatie kan zijn dat het aantonen van die effecten (bijvoorbeeld op taalontwikkeling, rekenen/wiskunde en sociale vaardigheden) helpt om de vaak zwakke positie van kunstvakken in het curriculum beter te legitimeren.

Nationaal en internationaal

Van de verzamelde onderzoeken is 85% verricht in het buitenland. Het gaat daarbij vooral om Angelsaksische landen (VS, Groot Brittannië, Australië en Canada) en in mindere mate om landen uit Oost-Europa, Scandinavië en Azië. Enkele Duitstalige publicaties maken deel uit van de verzameling, maar er is in dat taalgebied niet systematisch gezocht.

De vraag in welke mate deze buitenlandse resultaten zonder meer toepasbaar zijn op kunstzinnige oriëntatie in Nederland, is moeilijk te beantwoorden. Haanstra (2014) concludeert dat op basis van de beschikbare overzichten en vergelijkingen van nationale leerplannen en standaarden van kunstvakken er diverse onderlinge verschillen zijn. Die betreffen onder meer de afbakening en naamgeving van vakgebieden en de mate van integratie van de verschillende kunstdisciplines, maar ook op de rol die creativiteit speelt en de relaties met vakoverstijgende vaardigheden. Er zijn verder verschillen in onderwijskundige uitgangspunten, bijvoorbeeld het al of niet hanteren van het begrip competentie en in de theoretische onderbouwing, zoals het zich al dan niet baseren op ontwikkelingspsychologische stadia. Ook zijn er verschillen in de mate waarin landen het leerplan wel of niet dwingend opleggen. Maar ondanks de verschillen bestaat er wel een zekere mate van overeenstemming over belangrijke aspecten. Een internationale vergelijking van curricula stelt zelfs: "There is a high degree of similarity in both concepts and language shown in the Art education standards. Learning goals, aims and skills in the fifteen countries studied show a high degree of conceptual similarity" (The College Board, 2012, p. 5). De drie kerndoelstellingen in de verzamelde curricula zijn 1. *creative problem solving* 2. *making, producing, performing,* en 3. *appreciating and responding to the arts with critically, historically, and culturally informed understanding*. Blijkbaar is er toch zoiets als een internationale 'latente consensus' over wat leerlingen geacht worden te leren in de kunstvakken. Ook de vaak marginale positie van de vakken dans en drama zien we in veel landen terug. Om deze redenen is het aannemelijk dat het internationale onderzoek relevant is voor de Nederlandse situatie.

Factoren

De literatuurstudie is gericht op door het onderwijs beïnvloedbare factoren. In enkele gevallen kwamen uit onderzoek ook niet beïnvloedbare factoren naar voren. Zowel bij beeldend als muziek bleek de ondersteunende rol van ouders van belang en uit sommige onderzoeken bleek ook het belang van genderverschillen bij het leren in kunstzinnige oriëntatie.

Van elk onderzoek in de review is aangegeven op welke soort beïnvloedba(a)r(e) onderwijskenmerk(en) het betrekking heeft. In 59% van de gevallen is dat het onderwijsproces/programma, 15% gaat over deskundigheid, 10% over visie en doelstellingen, 7% over randvoorwaarden en eveneens 7% over samenwerking. Een duidelijke visie op kunsteducatie en goede randvoorwaarden op een school gelden als factoren die de

kwaliteit van het onderwijs bepalen. Dat lijkt logisch, maar het ontbreekt aan empirisch onderzoek dat aantoont dat deze factoren ook tot betere leerprestaties leiden. Het onderzoek naar visie en doelstellingen is vaak beschrijvend (welke specifieke doelen worden nagestreefd) en als randvoorwaarden, zoals faciliteiten, aan de orde komen, worden vaak de meningen van betrokkenen hierover weergegeven.

Het meeste onderzoek betreft dus factoren van proces/programma en daarbinnen vooral over het wat (inhoud, opdrachten, methoden et cetera) en het hoe (didactiek, pedagogiek, docentgedrag) en minder over (effecten van) beoordeling. Omdat in de vorige peiling van het onderwijsaanbod (Inspectie van het Onderwijs, 2016) vragen over inhoud en didactiek van kunstzinnige oriëntatie vrijwel ontbraken, is voor de komende peiling aan te bevelen om ook op die gebieden vragen te formuleren.

11.10 VRAGEN VOOR DE PEILING VAN HET AANBOD

Hieronder volgen suggesties voor vragen voor de peiling van het aanbod. We geven een groot aantal suggesties en beseffen dat voor een werkbare vragenlijst er keuzes gemaakt moeten worden. De suggesties zijn ingedeeld naar de soorten beïnvloedbare factoren die in deze studie zijn onderscheiden. Ze zijn gebaseerd op uitkomsten van de reviewstudie, maar we verwijzen ook naar de vragen over het aanbod in het vorige peilingsonderzoek kunstzinnige oriëntatie (Inspectie van het Onderwijs, 2016) en naar vragen in de rapporten van de Monitor cultuureducatie primair onderwijs. Gebruikmaken van bestaande vragen verhoogt uiteraard de vergelijkbaarheid van uitkomsten. Zoals gezegd is voor veel vragen die wel inzicht in het aanbod geven en ook als kwaliteitsindicatoren gelden, (nog) niet empirisch aangetoond dat ze leerprestaties verhogen. Onze suggesties voor vragen sluiten aan bij de aanbeveling in de domeinbeschrijving kunstzinnige oriëntatie in het po (Warmer & Groenendijk, 2022), namelijk om meer zicht te krijgen op inhoud en didactiek van het uitgevoerde curriculum. Deels gelden de suggesties voor alle kunstdisciplines, deels zijn ze specifiek voor een discipline of voor vakoverstijgend onderwijs. Vragen op schoolniveau zijn in te vullen door schoolleider of icc'er, maar vragen op het niveau van inhoud en vorm van het lesaanbod, beoordeling, co-teaching en dergelijke moet de groepsleerkracht of vakleerkracht invullen. Indien in de peiling op de onderzochte scholen niet in alle kunstvakken opdrachten kunnen worden gemaakt, dan kunnen vakspecifieke vragen over proces/programma worden beperkt tot de desbetreffende discipline die op een school wordt gepeild.

Visie/doelstellingen

Algemeen
- In de Monitor cultuureducatie 2015-2016 werd niet alleen gevraagd óf de school een vastgelegde visie op kunstzinnige oriëntatie heeft, maar ook welke van de veertien doelstellingen de school nastreeft, zoals: leerlingen in aanraking brengen met kunst en cultuur; persoonlijke ontwikkeling stimuleren (identiteit, zelfbeeld, normen en waarden); kennis/vaardigheden in kunst en cultuur vergroten; creatieve vaardigheden ontwikkelen et cetera. Wij adviseren die lijn te handhaven.
- In de peiling 2015-2016 is gevraagd naar de wijze van profileren van de school voor kunstzinnige oriëntatie, onder meer door deelname aan CmK. Het is volgens ons informatiever om niet alleen te vragen *of* men deelneemt aan CmK, maar ook voor *welke disciplines* en *welk onderdeel* (zoals leerlijnen, deskundigheidsbevordering, samenwerking met culturele instellingen, beoordelingsinstrumenten (zie ook monitor 2015-2016).
- Zet de school kunstvakken in voor de verbetering van leerprestaties in andere vakken (zoals taal en rekenen) en/of voor de bijdrage aan vakoverstijgende vaardigheden?
- Geeft de school kunstzinnige oriëntatie vanuit een bepaalde theoretische visie, zoals Cultuur in de Spiegel, Art-based Learning, authentieke kunsteducatie?
- Doet de school mee aan Evi, de digitale vragenlijst over verankering van cultuureducatie?

Dans
- Maakt u een onderscheid tussen bewegen op muziek zoals bij gymnastiek en dans als zelfstandig vak? Kunt u dit toelichten?

Drama/theater
- Gebruikt u op school de term drama of theater? Kunt u deze keuze toelichten?

Muziek
- Neemt school deel aan een van de subsidieregelingen voor muziek (Impuls Muziekonderwijs; Meer muziek in de klas)?
- Wordt muziek gegeven vanuit een bepaalde benadering (Kodály, Orff, Gehrels, Leerorkest)?

Creativiteit
- Wordt creativiteit beschouwd en nagestreefd als iets domeinspecifieks (dus bijvoorbeeld beeldende creativiteit) of als een algemene vaardigheid (dus bijvoorbeeld 21e-eeuwse vaardigheid)?

Proces/programma

Leerplan/leerlijn
- Heeft de school een doorlopende leerlijn ontwikkeld/maakt de school gebruik van een bestaande leerlijn van groep 1 tot en met groep 8?
- Op welke kunstdiscipline(s) heeft de doorlopende leerlijn betrekking?

Inhouden
- Hoe is globaal de verdeling in onderwijstijd tussen (re)productie en receptie?

(Re)productie
- Vragen naar wat inhoudelijk aan de orde komt in de bovenbouw:

Beeldend:
- Hoe is de verdeling in werken naar aanschouwing, verbeelding/fantasie en toegepaste vormen (ontwerpen, design)?
- Hoe is de verdeling tussen 2D (tekenen, schilderen, fotografie), 3D (handvaardigheid) en 4D (video, animatie)?

Dans:
- In welke mate besteedt u binnen de les aandacht aan improvisatie en het zelf bedenken en maken van dans?
- Laat u de leerlingen gedurende danslessen kennis maken met de danselementen ruimte, tijd en kracht?

Drama/theater:
- In welke mate besteedt u binnen de les aandacht aan improvisatie en het zelf bedenken en maken van theater?
- Welke rol speelt taal als uitdrukkingsmiddel in de dramalessen? Is er een verbinding met taalonderwijs?

Muziek:
- Hoe is de verdeling tussen zang en instrumentale muziek?
- In welke mate besteedt u aandacht aan improvisatie en componeren?

Beschouwing
- Welke stijlen, genres, periodes, kunstenaars, theatermakers, choreografen, componisten et cetera zijn in de bovenbouw aan bod gekomen?
- Besteedt u aandacht aan populaire cultuur (films, games, street art, videoclips, populaire dansvormen, cosplay, manga en dergelijke)?
- Besteedt u aandacht aan het bekijken/beluisteren van niet-westerse kunstvormen?
- Zet u beschouwing in als inspiratie voor het maken van eigen beeldend werk, composities, theater of dans?

Leermethoden
- In de peiling 2015-2016 en de monitoronderzoeken wordt gevraagd naar gebruik van leermethoden per discipline. We adviseren om weer naar het gebruik van methoden te vragen, maar om de formulering van de antwoordalternatieven te wijzigen. De vraag in de peiling luidde: Wordt er dit schooljaar in groep 8 gebruikgemaakt van bestaande leermethoden voor kunstzinnige oriëntatie of van zelf ontworpen lessen? De antwoordalternatieven waren: *bestaande lesmethode, zelf ontworpen lessen, zowel bestaande lesmethode als zelf ontworpen lessen, geen van beide*. Dat laatste wordt in het eindrapport vertaald als 'geen enkel lesaanbod' (Inspectie van het onderwijs, 2016, p. 42). Zo zou 12% van de scholen geen lesaanbod muziek hebben gehad. De vraag is of op die scholen geen minuut aan muziek is besteed of dat dit in een vrijblijvende vorm is gebeurd die niet valt onder methode of zelfontworpen les. Ook gratis lesmateriaal van internet is een optie.

Opdrachten
- Aan groepsleerkrachten vragen welke opdracht zij in de bovenbouw het meest zinvol vinden en waarom. Indien van toepassing deze vraag beperken tot de discipline(s) die op die school worden gepeild.
- Vragen naar de mate van openheid en structuur in opdrachten: zie creativiteit.

Media
- Gebruikt u digitale media en ICT en zo ja, op welke manier? Of meer specifiek, zoals de vraag in de Monitor cultuureducatie 2015-2016: Welke van de volgende digitale middelen zet uw school in bij cultuureducatie: digibord, laptops, digitale camera's, smartphones et cetera.
- Gebruiken leerlingen voorbeelden en informatie via internet?

Beeldend
- Gebruikt u digitale programma's en apps voor productie (tekenprogramma's, fotobewerking, film montage, animatie, en dergelijke)?

Muziek
- Gebruikt u digitale programma's en apps (onder andere bij componeren) en/of digitale leermethoden?

Samenhang met andere vakken/vakkenintegratie
- Zijn er vormen van vakkenintegratie binnen de kunstvakken en/of met leergebieden buiten de kunstvakken?
- Als leerkrachten aangeven dat ze kunstvakken in samenhang met elkaar of met andere vakken geven: om welk soort samenhang gaat het dan meestal:
  - kunst als hulpmiddel bij een ander vakgebied (bijvoorbeeld een schilderij als illustratie bij een historische gebeurtenis),
  - een project met een gemeenschappelijk thema (van kunstvakken onderling of kunstvak(ken) met andere leergebieden),
  - ontwerponderwijs op basis van levensechte problemen/vormen van STEAM-onderwijs.
- Geef een voorbeeld van een project of een vorm van ontwerponderwijs

Didactiek/werkvormen
- Waarop laat u uw leerlingen reflecteren in uw kunstlessen?
- Hoé laat u uw leerlingen reflecteren in uw kunstlessen?

Beeldend
- Kunnen leerlingen in hun praktijkwerk zelf invloed uitoefenen op inhoud en materiaalgebruik?
- Mogen leerlingen in hun praktijkwerk samenwerken?

Dans
- Stimuleert u het maken van dansstukken in groepen, waarbinnen leerlingen ook solo's mogen dansen?

Drama/theater
- Bent u bekend met sociaal-didactische werkvormen als tableau, Mantle of the Expert, forumtheater? Gebruikt u deze ook? Met welk doel?
- Werken leerlingen bij drama in groepen aan het ontwikkelen van een scène of een toneelstuk?

Muziek
- Gebruikt u beweging om muzikale vaardigheden zoals ritmegevoel te ontwikkelen?
- Als het om instrumentaal muziekonderwijs gaat: geeft u gerichte instructie over oefenstrategieën?

Creativiteit algemeen
- In de aanbodpeiling kan een korte vragenlijst over creativiteit worden opgenomen. De vragen betreffen onder andere:
  - de balans tussen vrijheid en structuur bij opdrachten
  - het scheppen van een veilig klimaat waarin het maken van fouten is toegestaan
  - het belang van samenwerking tussen leerlingen
  - de noodzaak van kennis en vaardigheden in een bepaald domein
  - de effectiviteit van instructie over het creatieve proces.
- Voor items kunnen ook bestaande vragenlijsten worden gebruikt die beogen te meten in welke mate de pedagogisch-didactische aanpak van een leerkracht de creativiteit bij leerlingen bevordert. Soh (2016) ontwikkelde de Creativity Fostering Teacher Behavior Scale (CFTIndex), die negen kenmerken van een creatieve klasomgeving operationaliseert, zoals 'In my class, students have opportunities to share ideas and view' en 'When my students have some ideas, I get them to explore further before I take a stand'. De Backer et al. (2012) ontwikkelden een vragenlijst voor dans en muziek, waarin leerkrachten invullen of ze bepaalde opdrachten nooit, weinig, regelmatig of heel vaak doen. Die opdrachten zijn gericht op reproductie of eigen creatieve productie van de leerling, zoals 'bestaande danspassen aanleren' versus 'experimenteren met dansbewegingen' of 'meezingen en klappen met een bekende melodie' versus 'muziek maken op zelfgemaakte instrumenten' et cetera. Men kan ook denken aan een vraag over de eindmusical van groep acht: wordt een kant-en-klare, gekochte musical uitgevoerd of hebben de leerlingen inbreng in het verhaal, de liedjes et cetera?

Beoordeling
- Zowel de peiling als de monitorrapporten bevatten vragen over manier van en criteria voor beoordeling. Indien van toepassing zouden ook deze vragen te beperken zijn tot de discipline die wordt gepeild. De criteria kunnen per discipline verschillen.
- Maakt de school een onderscheid tussen formatieve en summatieve beoordeling?
- Gebruikt de school vormen van zelfbeoordeling door leerlingen en/of beoordeling door peers?

Deskundigheid
- Zowel de peiling als de monitorrapporten bevatten vragen over de deskundigheid en (na)scholing van groepsleerkrachten. Wij adviseren om op deze lijn door te gaan. Warmer en Groenendijk (2022) adviseren bovendien om groepsleerkrachten te vragen welke nascholing ze het meest effectief vonden.
- Zowel de peiling als de monitorrapporten bevatten vragen over de aanwezigheid van vakleerkrachten (discipline, aantal uren). Wij adviseren om op deze lijn door te gaan.
- Als er een langdurige samenwerking is met een vakleerkracht: speelt de groepsleerkracht geen of een marginale rol bij de lessen van de vakleerkracht of is er sprake van co-teaching, waarbij ieders expertise wordt gebruikt bij het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van lessen?

Randvoorwaarden
- Lesuren: zowel de peiling als de monitorrapporten bevatten vragen over de onderwijstijd per discipline en per jaargroep. Wij adviseren om op deze lijn door te gaan.
- Is er tijd voor leerkrachten voor onderwijsontwikkeling, om projecten/vormen van samenwerking voor te bereiden en uit te voeren?
- Faciliteiten: In de peiling is gevraagd naar vaklokalen, podium, 'voldoende materialen/gereedschappen voor kunstzinnige activiteiten'. We stellen voor deze vragen te handhaven.

Samenwerking
- Heeft de school een interne cultuurcoördinator? Wij adviseren vervolgvragen over het aantal uren, het takenpakket, bevoegdheden en financiën.
- Zowel de peiling als de monitorrapporten bevatten vragen over samenwerking met de culturele omgeving (bezoek aan voorstellingen, concerten, musea/tentoonstellingen; lessen van externe kunstenaars; kunstzinnige diensten en producten o.a. van centrum voor kunstzinnige vorming, provinciale steunfunctie). Wij adviseren om op deze lijn door te gaan.
- Worden bij een samenwerking met culturele instellingen of kunstenaars naast organisatorische ook inhoudelijke afspraken gemaakt, zoals duidelijkheid over elkaars doelstellingen en gewenste effecten bij de leerlingen en aansluiting van het thema bij het curriculum en de leerlingen?
- Wanneer in een project een groepsleerkracht samenwerkt met een kunstenaar, worden er dan expliciete afspraken gemaakt over de verdelingen van verantwoordelijkheden, activiteiten, manier van observeren, evaluatie en dergelijke?

Vragen aan leerlingen
- Indien mogelijk zouden ook enkele vragen aan leerlingen kunnen worden voorgelegd over het onderwijsprogramma/proces in de discipline(s) die bij deze leerlingen worden gepeild, bijvoorbeeld:
  - Wat kwam het afgelopen jaar niet aan de orde wat je wel graag zou hebben gehad?
  - Welke opdracht(en) van afgelopen jaar vond je het meest leerzaam en waarom?
  - Ben je tevreden over de manier waarop je wordt beoordeeld of zou je dat anders willen?

LITERATUUR: verzamelde onderzoeken per discipline en vakoverstijgend thema

Blagoeva, N.V. (2019). Project-based integration of contemporary art forms into teaching visual arts to primary school students in the after-school art clubs. *International Journal of Education & the Arts, 20*(18), 1-23. http://doi.org/10.26209/ijea20n18

Bukovec, A., & Potocnik, R. (2019). Elementary school students' attitudes on teaching artist' monochrome picture book without text and graphite technique. *Teaching Artist Journal, 17*(3-4), 86-102. http://doi.org/10.1080/15411796.2019.1680230

Burkitt, E., & Barrett, M. (2010). Child and adult reports of graphic strategies used to portray figures with contrasting emotional characteristics. *Journal of Creative Behavior, 44*(3), 169-190.

Burkitt, E., Jolley, R., & Rose, S. (2010). The attitudes and practices that shape children's drawing experience at home and at school. *The International Journal of Art & Design Education, 29*(3), 257-270.

Burkitt, E., & Lowry, R. (2015). Attitudes and practices that shape children's drawing behaviour in mainstream and performing arts schools. *The International Journal of Art & Design Education, 34*(1), 25-43.

Burnaford, G. (2006). *Moving toward a culture of evidence: Documentation and action research inside CAPE veteran partnerships – Veteran partnerships report 2005-2006.* http://www.wings.issuelab.org/resources/2385/2385.pdf

Chemi, T. (2014). The artful teacher: a conceptual model for arts integration in schools. *Studies in Art Education, 56*(1), 370-383.

Christopoulou, M. (2010). Introducing visual culture education into Greek primary school: a curriculum intervention. *The International Journal for Education Through Art, 6*(1), 97-107. https://doi.org/10.1386/eta.6.1.97_1

Crum, J. E. (2007). Educating the art teacher: investigating artistic endeavors by students at home. *Art Education, 60*(4), 39-44. http://www.NAEA-Reston.org/index.html

Department for Education (2013). *National Curriculum in England: art and design programmes of study.* https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-art-and-design-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-art-and-design-programmes-of-study

Downing, D. (2004). Saving a place for the arts? A survey of the arts in primary schools in England. *Management in Education, 18*(3), 23-27.

Duh, M., & Herzog, J. (2016). Monitoring the level of art appreciation of fourth-grade primary school students. *Croatian Journal of Education, 18*(2), 35-50.

Duh, M., Zupancic, T., & Cagran, B. (2014). Development of art appreciation in 11–14 year-old students. *The International Journal of Art & Design Education, 33*(2), 208-222.

Edwita, Safitri, D., Maksum, A., Yunaz, H., Marini, A., & Muda, I. (2019). The effect of student cultural enculturation on student art appreciation. *International Journal of Education and Practice, 7*(4) 469-478.

Frawley, Timothy J. (2013). Aesthetic education: its place in teacher training. *Art Education, 66*(3), 22-28.

Funch, B. S., Kroyer, L. L., Roald, T., & Wildt, E. (2012). Long-term effect of aesthetic education on visual awareness. *Journal of Aesthetic Education, 46*(4), 96-108.

Gardner, H., & Winner, E. (1982). First intimations of artistry. In S. Strauss (Ed.), *U-shaped behavioral growth* (pp. 147–168). Academic Press.

Gates, L. (2010). Professional development through collaborative inquiry for an art education archipelago. *Studies in Art Education, 52*(1), 6-17.

Gatt, I., & Karppinen, S. (2014). An enquiry into primary student teachers' confidence, feelings and attitudes towards teaching arts and crafts in Finland and Malta during initial teacher training. *The International Journal of Art & Design Education, 33*(1), 75-87.

Green, D., Mitchell, T., & Taylor, P. (2011). Mentoring in the art classroom. *Improving Schools, 14*(2), 117-129. https://doi.org/10.1177/1365480211410452

Haanstra, F. (2010). Self-initiated art work and school art. *The International Journal of Art & Design Education, 29*(3) 271-282.

Haanstra, F., Van Hoorn, M., & Damen, M-L. (2011). The U-curve going Dutch: cultural differences in judgements of artwork from different age and expertise groups. *International Journal of Education through Art, 7*(2), 153 -169.

Haanstra, F., Damen, M. L., & Van Hoorn, M. (2013). Interestingness and pleasingness of drawings from different age and expertise groups. *Empirical Studies of the Arts.* Advance online publication. https://doi.org/10.2190/EM.31.2.EOV.2.

Haanstra, F., Damen, M., & Van Hoorn, M. (2014). Beoordeling van beeldende producten in het primair onderwijs. *Pedagogische Studiën, 91*(4), 250-269.

Hallam, J.L., Hewitt, D., & Buxton, S. (2014). An exploration of children's experiences of art in the classroom. *The International Journal of Art & Design Education, 33*(2), 195-207.

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

Herzog, J. (2020). The state of art appreciation among nine- and ten year-old students in Slovenian primary schools. *Center for Educational Policy Studies Journal, 10*(4), 97-116.

Hetland, L., Winner, E, Veenema, S., & Sheridan, K.M. (2013). *Studio Thinking. The real benefits of visual arts education. Second Edition.* Teachers College Press.

Heijnen, E., Braam, H. & Van Tongeren, C. (2021). Bring fake news into the world: a lesson study based on the principles of authentic art education. *Visual Arts Research, 47*(2), 22-40.

Hoekstra, M. (2018). *Artist teachers and democratic pedagogy; Drakakas and thirdspace.* Dissertation, University of Chester.

Hoorn, M. van (Red.), (2009). *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk.* (Cultuur + Educatie 24). Cultuurnetwerk.

Hosack Janes, K. (2021). Objects of curiosity: how old master paintings have been used in the primary classroom to provide pupils with cognitive challenge and creative agency. *Thinking Skills and Creativity, 41,* 100861.

Hudson, P., & Hudson, S. (2007). Examining preservice teachers' preparedness for teaching art. *International Journal of Education and the Arts, 8,* 5. http://www.ijea.org/v8n5/

Jolley, R. P. (2010). *Children and pictures: drawing and understanding.* Wiley-Blackwell.

Jolley, R.P., Barlow, C.M., Rotenberg, K.J., & Cox, M. (2016). Linear and U-shape trends in the development of expressive drawing from preschoolers to normative and artistic adults. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 10*(3), 309 –324.

Kindler, A. (2000). From the U-curve to dragons: culture and understanding of artistic development. *Visual Arts Research, 26*(2), 15-28.

Kirchner, C., Gotta-Leger, T., & Nockmann, M. (2016). Lehrplähne zur visual literacy in Europa. Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Expertenbefragung. In E. Wagner E. & D. Schönau (Eds.) *Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype* (pp. 203 – 210) Waxmann.

Kirchner, C., & Haanstra, F. (2016). Expertenbefragung zu Lehrplänen in Europa. Methoden und erste Ergebnisse, In: E. Wagner & D. Schönau, D. (Eds.) *Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype* (pp. 191 -202) Waxmann.

Kisida, B., Bowen, D.H., & Greene, J.P. (2016). Measuring critical thinking: results from an art museum field trip experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 9*(1), 171-187. https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1086915

Lin, K.C., Yang, S. H., Hung, J. C., & Wang, D.M. (2006). Web-based appreciation and peer-assessment for visual-art education. *International Journal of Distance Education Technologies, 4*(4), 5-14. http://eric.ed.gov/?id=EJ1099844

Luke, J. L., Stein, J., Foutz, S., & Adams, M. (2007). Research to practice: testing a tool for assessing critical thinking in art museum programs. *Journal of Museum Education, 32*(2), 123–136.

MacDonald, D., Gustafson, B.J., & Gentilini, S. (2007). Enhancing children's drawing in design technology planning and making. *Research in Science & Technological Education, 25*(1), 59-75, https://doi.org/10.1080/02635140601053500.

Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and art integration: toward a new understanding of art-based learning across the curriculum. *Studies in Art Education, 55(*2), 104-127.

National Coalition for Core Standards (2013). *National Core Arts Standards.* Reston. https://www.nationalartsstandards.org/sites/default/files/Visual%20Arts%20at%20a%20Glance%20-%20new%20copyright%20info.pdf

Oreck, B. (2006). Artistic choices: a study of teachers who use the arts in the classroom. *International Journal of Education & the Arts, 7(*8). http://ijea.asu.edu/v7n8/

Pariser, D., & Van den Berg, A. (1997). The mind of the beholder: some provisional doubts about the U-curved aesthetic development thesis. *Studies in Art Education, 38*(3), 158-178.

Pariser, D., Kindler, A., Van den Berg, A., Dias, B., & Liu, W.C. (2007). Does practice make perfect? Children's and adults' constructions of graphic merit and development: a crosscultural study. *Visual Arts Research, 33*(2), 96-114.

Pavlou, V. (2004). Profiling primary school teachers in relation to art teaching. *The International Journal of Art & Design Education, 23(*1), 35-47.

Pavlou, V. (2015). Understanding art: preparing generalist school teachers to teach art with artworks. *The International Journal of Art & Design Education, 34*(2), 192-205.

Pavlou, V. (2020). Art technology integration: digital storytellying as a transformative pedagogy in primary education. *The International Journal of Art & Design Education, 39*(1), 195-210.

Richardson, H. (2017). *Building self-efficacy in fifth grade art students through authentic assessments and self-regulating strategies online submission.* Master's Thesis, Moore College of Art and Design.

Rose, S. E., Jolley, R. P., & Burkitt, E. (2006). A review of children's, teachers' and parents influences on children's drawing experience. *The International Journal of Art & Design Education, 25*(3), 341-349.

Rose, S. E., Jolley, R. P., & Charman, A. (2012). An investigation of the expressive and representational drawing development in National Curriculum, Steiner, and Montessori schools. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 6*(1), 83–95. http://doi.org/10.1037/a0024460

Schönau, D., Kárpáti, A., Kirchner, C., & Letsiou, M. (2020). A new structural model of visual competencies in visual literacy: the revised Common European Framework of Reference for Visual Competency. *Gramotnost, pregramotnost a vzděláván 4,*(3), 57-71.

Šlahova, A., Volonte, I., & Cacka, M. (2017). Interrelations in the development of primary school learners' creative imagination and creative activity when depicting a portrait in visual art lessons. *Discourse and Communication for Sustainable Education, 8*(1). 102-120.

Snow, C.S., & McLaughlin, T.F. (2005). Effects of teaching perspective in a structured and systematic way on still life drawing of elementary students: an empirical study. *Educational Research Quarterly, 28*(3), 17-25.

Tingting, W. W. (2018). Empowering art teaching and learning with iPads. *Art Education, 71,*(3), 51-55. https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1436353

Tóth, A., Molnár, G., & Kárpáti, A. (2021). Learning about colour – the legacy of the Bauhaus masters. *The International Journal of Art & Design Education, 40*(1), 108-125.

Vahter, E. (2015). Potential teaching model for applying novel approaches of renewed Estonian national curriculum into visual art classes in primary school. *Education 3–13, 43*(3), 263–278.

Vuk, S. Tacol, T., & Vogrinc, J. (2015). Adoption of the creative process according to the immersive method. *Center for Educational Policy Studies Journal, 5*(3) 51-71.

Wagner, E., & Schönau, D. (2016). *Common European Framework of Reference for visual literacy – prototype.* Waxmann.

Wright, S., Watkins, M., & Grant, G. (2017). Making visual arts learning visible in a generalist elementary school classroom. *International Journal of Education & the Arts, 18*(13). http://www.ijea.org/v18n13/

Zapp, K. A. (2017). *Produktive und reflexive Kompetenzen im Umgang mit Farbe bei Kindern im Alter von zehn bis zwölf Jahren.* Dissertatie, Universiteit Utrecht.

DANS

Bucek, L. E. (2013). Children's dance-making: an autoethnographic path towards transformative critical pedagogy. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 80*(1-B(E)), No Pagination Specified. https://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&CSC=Y&NEWS=N&PAGE=fulltext&D=psyc16&AN=2018-52510-070

Cameron Frichtel, M. J. (2017). "We were the choreographers; the dance teachers were the helpers": student perceptions of learning in a dance outreach program interpreted through a lens of 21st-century skills. *Journal of Dance Education, 17*(2), 43-52.

Dunkin, A. (2004). Gliding glissade not grand jete: elementary classroom teachers teaching dance. *Arts Education Policy Review, 105*(3), 23.

Englebright, K., & Mahoney, M. R. (2012). Assessment in elementary dance education. *Journal of Dance Education, 12*(3), 87-92.

Gara, T. V., & Winsler, A. (2020). Selection into, and academic benefits from, middle school dance elective courses among urban youth. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 14*(4), 433-450.

Giguere, M. (2007). The mind in motion: An examination of children's cognition within the creative process in dance. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 68*(3-A), 772. https://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&CSC=Y&NEWS=N&PAGE=fulltext&D=psyc5&AN=2007-99017-065

Giguere, M. (2011a). Dancing thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance. *Research in Dance Education, 12*(1), 5-28.

Giguere, M. (2011b). Social influences on the creative process: an examination of children's creativity and learning in dance. *International Journal of Education & the Arts, 12*(1.5), 1-13.

Kuebler, K. C. (2018). *A phenomenological study of elementary students in dance classes.* Dissertation, Concordia University.

LaMotte, M. (2018). The integrated approach versus the traditional approach: analyzing the benefits of a dance and transportation integrated curriculum. *Journal of Dance Education 18*(1), 23-32.

MacDonald, C. J. (1991a). Creative dance in elementary schools: A theoretical and practical justification. *Canadian Journal of Education, 16*(4), 434-441. https://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&CSC=Y&NEWS=N&PAGE=fulltext&D=psyc3&AN=1993-07421-001

MacDonald, C. J. (1991b). Implementing change in elementary schools: three case studies report on their experience with creative dance. *Reading Improvement 28*(2), 66-81.

McPherson, E. (2006). Teaching across the curriculum: explorations in teaching world studies through dance and other disciplines. *Journal of Dance Education 6*(2), 57-59.

Overby, L. Y. (1992). *Status of dance in education.* ERIC Digest.

Reedy, P. R. (2020). An investigation of California classroom teachers' beliefs and ratings of creativity in dance. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 82*(2-A), No Pagination Specified. https://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&CSC=Y&NEWS=N&PAGE=fulltext&D=psyc18&AN=2020-67311-250

White, S., & Vanneman, A. (1998). NAEP and dance: framework and field tests. *The National Center for Education Statistics 3* (1) 1-6.

DRAMA/THEATER

Aspán, M. (2020). The tale of Red Riding Hood and the wolf as a multi-literacy tool for reflection and embodied learning. *International Journal of Education & the Arts, 21*(18), 1-31.

Bosch, K., & Dieleman, C. (2018). De onterecht ondergeschikte rol van theatereducatie. *Cultuur+Educatie, 49* (17), 77-97.

Branscombe, M. (2015). Showing, not telling: tableau as an embodied text. *Reading Teacher, 69*(3), 321-329.

Burnett, C., Parry, B., Merchant, G., & Storey, V. (2020) Treading softly in the enchanted forest: exploring the integration of iPads in a participatory theatre education programme. *Pedagogies: An International Journal, 15*(3), 203-220. https://doi.org/10.1080/1554480X.2019.1696199

Cawthon, S.W., & Dawson, K. (2009). Drama for schools: impact of a drama-based professional development program on teacher self-efficacy and authentic instruction. *Youth Theatre Journal, 23*(2), 144-161. https://doi.org/10.1080/08929090903281451

Chan, Y. P. (2009). In their own words: how do students relate drama pedagogy to their learning in curriculum subjects? *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 14*(2), 191-209. https://doi.org/10.1080/13569780902868770

Dieleman, C. (2014). De moeizame samenwerking tussen jeugdtheater en basisonderwijs in Nederland. *Cultuur+Educatie, 36,* (13) 26-40.

Dieleman, C., De Bonth, C., Van den Bulk, L., Van Miert, M., & De Vreede, M. (2019). *Betovering en betekenis. Trendrapport theater-, dans- en muziekeducatie 2019*. LKCA.

Dieleman, C., Poll, J., & De Vreede, M.(2012). *Theatereducatie in de praktijk. Trendrapport dans- en theatereducatie 2012.* Cultuurnetwerk.

Dima, A., Kaiafa, E., & Tsiaras, A. (2020). Evaluation of the educational drama as an innovative method to be adopted by teachers in order to enhance critical thinking skills of students in primary school. *Open Journal for Educational Research 4*(2), 103-116. https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0402.03103d

Duffy, P. (2012). Problem finders in problem spaces: a review of cognitive research for drama in education. *Youth Theatre Journal, 26*(2), 120-132. https://doi.org/10.1080/08929092.2012.723562

Duffy, P.B. (2014). The blended space between third and first person learning: drama, cognition and transfer. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 19*(1), 89-97. https://doi.org/10.1080/13569783.2013.872428

Dunn, J. (2008). Playing around with improvisation: an analysis of the text creation processes used within preadolescent dramatic play. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 13*(1), 55-70. https://doi.org/10.1080/13569780701825286

Fleming, M., Merrell, C., & Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 9*(2), 177-197. https://doi.org/10.1080/1356978042000255067

Freebody, K. (2010). Exploring teacher–student interactions and moral reasoning practices in drama classrooms. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 15*(2), 209-225. https://doi.org/10.1080/13569781003700094

Fryer, N. (2010). From reproduction to creativity and the aesthetic: towards an ontological approach to the assessment of devised performance. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 15*(4), 547-562. https://doi.org/10.1080/13569783.2010.512189

Gallagher, K., & Service, I. (2010). Applied theatre at the heart of educational reform: an impact and sustainability analysis. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 15*(2), 235-253. https://doi.org/10.1080/13569781003700144

Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development, 13*(1), 19-37. https://doi.org/10.1080/15248372.2011.573514

Griffin, S. M., Rowsell, J, Winters, K.; Vietgen, P., McLauchlan, D., & McQueen-Fuentes, G. (2017). A reason to respond: finding agency through the arts. *International Journal of Education & the Arts, 18*(25), 1-23.

Hammond, N. (2013). Introducing forum theatre to elicit and advocate children's views. *Educational Psychology in Practice, 29*(1), 1-18. https://doi.org/10.1080/15248372.2011.573514

Haseman, B., & Österlind, E. (2014). A lost opportunity: a review of Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 19*(4), 409-413. https://doi.org/10.1080/13569783.2014.954815

Kitchen, J. (2015). The ensemble domesticated: mapping issues of autonomy and power in performing arts projects in schools. *Power and Education, 7*(1), 90-105. https://doi.org/10.1177/1757743814567389

Lan, W. Y., & Morgan, J. (2003). Videotaping as a means of self-monitoring to improve theatre students' performance. *The Journal of Experimental Education, 71*(4), 371–381.

Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on PreK–16 outcomes: a meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research, 85*(1), 3-49.

Marin, C. (2014). Enacting engagement: theatre as a pedagogical tool for human rights education. *Youth Theatre Journal, 28*(1), 32-43. https://doi.org/10.1080/08929092.2013.779619

McCammon, L. A., O'Farrell, L., Sæbø, A. B., & Heap, B. (2010). Connecting with their inner beings: an international survey of drama/ theatre teachers' perceptions of creative teaching and teaching for creative achievement. *Youth Theatre Journal, 24*(2), 140-159. https://doi.org/10.1080/08929092.2010.518907

McDonagh, F., & Finneran, M. (2017). The teacher as co-creator of drama: a phenomenological study of the experiences and reflections of Irish primary school teachers. *Irish Educational Studies, 36*(2), 169-183. https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1324806

McKean, B. (2007). Composition in theater: writing and devising performance. In L. Bresler (Ed.) *International Handbook of Research in Arts Education*(pp. 503-515). Springer.

McLauchlan, D. (2017). Playlinks: a theatre-for-young audiences artist-in-the-classroom project. *Pedagogies: An International Journal, 12*(1), 130-142. https://doi.org/10.1080/1554480X.2017.1283998

McNaughton, M.J. (2010). Educational drama in education for sustainable development: ecopedagogy in action. *Pedagogy, Culture & Society, 18*(3), 289-308. https://doi.org/10.1080/14681366.2010.505460

Macpherson, J. (2021). Negotiated space: a reframing of safety and collaboration in the classroom. *Youth Theatre Journal, 35*(1-2), 79-89. https://doi.org/10.1080/08929092.2021.1891165

Neelands, J. (2009). Acting together: ensemble as a democratic process in art and life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 14*(2), 173-189. https://doi.org/10.1080/13569780902868713

Omasta, M., Murray, B., McAvoy, M., & Chappell, D. (2021). Assessment in elementary-level drama education: Teachers' conceptualizations and practices. *Arts Education Policy Review, 122*(4), 265-279. https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746710

Österlind, E., Østern, A., & Thorkelsdóttir, R. B. (2016). Drama and theatre in a Nordic curriculum perspective – a challenged arts subject used as a learning medium in compulsory education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 21*(1), 42-56. https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1126174

Prendergast, M. (2004). Theatre audience education or how to see a play: toward a curriculum theory for spectatorship in the performing arts. *Youth Theatre Journal, 18*(1), 45-54. https://doi.org/10.1080/08929092.2004.10012563

Sæbø, A.B. (2009). Challenges and possibilities in Norwegian classroom drama practice. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 14*(2), 279-294. https://doi.org/10.1080/13569780902868952

Schiller, W. (2005). Children's perceptions of live arts performances: a longitudinal study. *Early Child Development and Care, 175*(6), 543-552. https://doi.org/10.1080/03004430500131411

Schonmann, S. (2007a). Wrestling with assessment in drama education. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 409-421). Springer.

Schonmann, S. (2007b). Appreciation: the weakest link in drama/theater education. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 587-599). Springer.

Selderslaghs, B. (2020). Mantle of the Expert 2.0: from drama in education towards education in drama. *Drama Research: International Journal of Drama in Education, 11*(1). 1-21.

Selderslaghs, B. (2021). Mantle of the Expert 2.0: als drama meer is dan de som der delen. *Cultuur+Educatie 59*,(20), 69-81.

Stinson, M., & Burton, B. (2016). Keeping the stage alive: the impact of teachers on young people's engagement with theatre. *Youth Theatre Journal, 30*(1), 68–78. https://doi.org/10.1080/08929092.2015.1090516
Storsve, K., Gjærum, R. G., & Rasmussen, B. (2021). Drama as democratic and inclusive practice. *Youth Theatre Journal, 35*(1-2), 65–78. https://doi.org/10.1080/08929092.2021.1891164
Tabone, C., & Weltsek, G. J. (2019). A qualitative summative assessment for theater education. *Arts Education Policy Review, 120*(3), 165–174. https://doi.org/10.1080/10632913.2019.1596854
Turner, H., & Dickinson, R. (2007). Effecten van dramaprojecten op leerlingen van basisscholen in achterstandswijken. In M. van Hoorn (Red.), *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief.* (pp. 54–81). (Cultuur + Educatie 18). Cultuurnetwerk.
Tzibazi, V. (2014). Primary schoolchildren's experiences of participatory theatre in a heritage site. *Education 3-13, 42*(5), 498–516. https://doi.org/10.1080/03004279.2012.724434
Wales, P. (2009). Positioning the drama teacher: exploring the power of identity in teaching practices. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 14*(2), 261–278. https://doi.org/10.1080/13569780902868911
Winters, K. & Code, M. (2017). Imperfect/I'm perfect: bodies/embodiment in post-secondary and elementary settings. *Pedagogies: An International Journal, 12*(1), 108–129. https://doi.org/10.1080/1554480X.2017.1283997

MUZIEK

Aldalalah, & Fong, S. F. (2010). Effects of modality and redundancy principles on the learning and attitude of a computer-based music theory lesson among Jordanian primary pupils. *International Education Studies, 3*(3), 52–64.
Austin, J. R., & Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of Music, 34*(4), 535–558. https://doi.org/10.1177/0305735606067170
Baek, Y., & Taylor, K. (2020). Not just composing, but programming music in group robotics. *Music Education Research, 22*(3), 315–330. https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1767558
Barrett, M. S., Zhukov, K., Brown, J. E., & Welch, G. F. (2020). Evaluating the impact of a generalist teacher-led music program on early childhood school children's singing skills and attitudes to music. *Psychology of Music, 48*(1), 120–136. https://doi.org/10.1177/0305735618790355
Beegle, A. C. (2010). A classroom-based study of small-group planned improvisation with fifth-grade children. *Journal of Research in Music Education, 58*(3), 219–239. https://doi.org/10.1177/0022429410379916
Blair, D. V. (2007). Musical maps as narrative inquiry. *International Journal of Education and the Arts, 8*(15), 1–20.
Bremmer, M. (2015). *What the body knows about teaching music: the specialist preschool music teacher's pedagogical content knowing regarding teaching and learning rhythm skills viewed from an embodied cognition perspective.* Dissertation, University of Exeter.
Bremmer, M. (2021a). Where's the body? Reconsidering the concept of pedagogical content knowledge through research in music education with Dutch specialist preschool music teachers. *British Journal of Music Education, 38*(2), 119–130. https://doi.org/10.1017/S0265051720000285
Bremmer, M. (2021b). Does the body count as evidence? Exploring the embodied pedagogical content knowledge concerning rhythm skills of a Dutch specialist preschool music teacher. *International Journal of Music in Early Childhood, 16*(1), 89–103
Bremmer, M & Schopman, E. (2011). De improvisaties: praktijkkennis van docenten muziek vergeleken met theoretische inzichten. In Bremmer, M., Van Hoek, E. Schopman, E. & Vervoorn, A. (auteurs), *Onderzoek in muziek in het voortgezet onderwijs* (pp. 45-127). Lectoraat Kunst- en cultuureducatie & Het Amsterdamse Fonds voor de Kunst.
Bugos, J., & Jacobs, E. (2012). Composition instruction and cognitive performance: results of a pilot study. *Research and Issues in Music Education, 10*(1, p.1-15).
Burnard, P., & Younker, B. A. (2004). Problem-solving and creativity: insights from students' individual composing pathways. *International Journal of Music Education, 22*(1), 59–76. https://doi.org/10.1177/0255761404042375
Burnard, P., & Younker, B. A. (2008). Investigating children's musical interactions within the activities systems of group composing and arranging: an application of Engeström's Activity Theory. *International journal of educational research 47*(1) 60–74.
Bylica, K. (2020). Hearing my world: negotiating borders, porosity, and relationality through cultural production in middle school music classes. *Music Education Research, 22*(3), 331–345. https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1759519
Chandler, M. D. (2018). Improvisation in elementary general music: a review of the literature. *Applications of Research in Music Education, 37*(1), 42–48. https://doi.org/10.1177/8755123318763002
Chen, C. W. J. (2015). Mobile learning: using application Auralbook to learn aural skills. *International Journal of Music Education, 33*(2), 244–259. https://doi.org/10.1177/0255761414533308
Coulson, A. N. & Burke, B. M. (2013). Creativity in the elementary music classroom: a study of students' perceptions. *International Journal of Music Education, 31*(4), 428–441. https://doi.org/10.1177/0255761413495760
Cuadrado, A., & Rusinek, G. (2016). Singing and vocal instruction in primary schools: an analysis from six case studies in Spain. *British Journal of Music Education, 33*(1), 101–115. https://doi.org/10.1017/S0265051715000273
De Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research, 15*(4), 375–391. https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829427
Elkoshi, R. (2007). The effects of in-school stave notation learning on student's symbolising behaviour and musical perception. *Music Education Research, 9*(3), 355–371. https://doi.org/10.1080/14613800701587704
Elkoshi, R. (2019). When sounds, colors, and shapes meet: Investigating children's audiovisual art in response to classical music. *International Journal of Music Education, 37*(4), 576–592. https://doi.org/10.1177/0255761419866084
Fautley, M., Kinsella, V., & Whittaker, A. (2017). *Whole class ensemble teaching research report.* Birmingham City University. https://www.musicmark.org.uk/wp-content/uploads/WCET-Report-FINAL-141117.pdf
Fautley, M., Kinsella, V., & Whittaker, A. (2019). Models of teaching and learning identified in Whole Class Ensemble Tuition. *British Journal of Music Education, 36*(3), 243–252. https://doi.org/10.1017/S0265051719000354
Fortuna, S., & Nijs, L. (2020). Children's representational strategies based on verbal versus bodily interactions with music: an intervention-based study. *Music Education Research, 22*(1), 107–127. https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1699521
Fortuna, S. (2022). *The influence of body movement on musical sense-making in primary school children: a multimodal approach in music education.* Dissertation, Ghent University.
Guilbault, D. M. (2009). The effects of harmonic accompaniment on the tonal improvisations of students in first through sixth grade. *Journal of Research in Music Education, 57*(2), 81–91. https://doi.org/10.1177/0022429409337201
Hall, C. (2005). Gender and boys' singing in early childhood. *British Journal of Music Education, 22*(1), 5–20. https://doi.org/10.1017/S0265051704005960
Hallam, S. (2016). *Whole Class Ensemble Teaching (WCET) final report September 2016.* Music Mark – The UK Association for Music Education. https://www.musicmark.org.uk/resources/whole-class-ensemble-teaching-wcet-research/
Hallam, S., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Rinta, T., Varvarigou, M., & Lanipekun, J. (2016). Changes in motivation as expertise develops: Relationships with musical aspirations. *Musicae Scientiae, 20*(4), 528–550. https://doi.org/10.1177/1029864916634420
Hallam, S. (2019). What contributes to successful whole-class Ensemble Tuition? *British Journal of Music Education, 36*(3), 229–241. https://doi.org/10.1017/S0265051719000342
Hemonides. E., Saunders. J., Papageorgi, I., & Welch, G. (2011). *Researching Sing Up's Workforce Development main findings from the first three years practitioners' singing self-efficacy and knowledge about singing.* Imerc.
Herfs, J., & Van Hoek, E. (2012). *Pilot Muziekeducatie in het basisonderwijs: Monitor 2011-2012.* Lectoraat Kunst- en cultuureducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
Herfs, J., & Van Hoek, E. (2013). *Muziekles is anders.* Lectoraat Kunst- en cultuureducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
Hernández-Bravo, J.R., Cardona-Moltó, M. C., & Hernández-Bravo, J. A. (2016). The effects of an individualised ICT-based music education programme on primary school students' musical competence and grades. *Music Education Research, 18*(2), 176–194. https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1049255
Hogenes, M. (2016). *Creative music making: Music composition as social-cultural activity in the elementary classroom.* Vrije Universiteit Amsterdam.
Hogenes, M., Van Oers, B., Diekstra, R. F. W., & Sklad, M. (2016). The effects of music composition as a classroom activity on engagement in music education and academic and music achievement: a quasi-experimental study. *International Journal of Music Education, 34*(1), 32–48. https://doi.org/10.1177/0255761415584296
Innocenti, E. D., Geronazzo, M., Vescovi, D., Nordahl, R., Serafin, S., Ludovico, L. A., & Avanzini, F. (2019). Mobile virtual reality for musical genre learning in primary education. *Computers and Education, 139*, 102–117. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.010
Juntunen, M. (2020). Embodied learning through and for collaborative multimodal composing: a case in a Finnish lower secondary music classroom. *International Journal of Education and the Arts, 21*(29).
Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music, 37*(3), 251–278. https://doi.org/10.1177/0305735608097246
Krupp-Schleußner, V., & Lehmann-Wermser, A. (2018). An instrument for every child: a study on long-term effects of extended music education in German primary schools. *Music Education Research, 20*(1), 44–58. https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1249361
Liao, M., & Davidson, J. W. (2016). The effects of gesture and movement training on the intonation of children's singing in vocal warm-up sessions. *International Journal of Music Education, 34*(1), 4–18. https://doi.org/10.1177/0255761415614798
Martinovic-Trejgut, N. (2010). *The effect of movement instruction on memorization and retention of new-song material among first-grade students.* Kent State University / OhioLINK.
McPherson, G. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music, 33*(1), 5–35. https://doi.org/10.1177/0305735605048012
Mellor, L. (2007). Computer-based composition in the primary school: An investigation of children's "creative" responses using the CD Rom Dance eJay. *Musicae Scientiae, 11*(1), 61–88. https://doi.org/10.1177/102986490701100103
Miller, B. A. (2013). Joining forces: a collaborative study of curricular integration. *International Journal of Education & the Arts, 14*(SI 1.9, 1-24).
Morrison, S. J., Demorest, S. M., & Stambaugh, L. A. (2008). Enculturation effects in music cognition: the role of age and music complexity. *Journal of Research in Music Education, 56*(2), 118–129. https://doi.org/10.1177/0022429408322854
Murillo, R. E. (2017). The 21st century elementary music classroom and the digital music curriculum: a synergism of technology and traditional pedagogy. *Texas Music Education Research,* 14–27.
Nichols, B. E. (2016). Task-based variability in children's singing accuracy. *Journal of Research in Music Education, 64*(3), 309–321. https://doi.org/10.1177/0022429416666054
Owens, P., & Sweller, J. (2008). Cognitive load theory and music instruction. *Educational Psychology 28*(1), 29–45. https://doi.org/10.1080/01443410701369146

Paney, A. S., & Kay, A. C. (2015). Developing singing in third-grade music classrooms: the effect of a concurrent-feedback computer game on pitch-matching skills. *Update - Applications of Research in Music Education, 34*(1), 42–49. https://doi.org/10.1177/8755123314548047
Potter, J.L. (2021). Novice and experienced elementary general music teachers' classroom management self-efficacy. *Journal of Music Teacher Education, 30*(2), 65–76. https://doi.org/10.1177/1057083720980465
Roberts, J. C. (2015). Situational interest of fourth-grade children in music at school. *Journal of Research in Music Education, 63*(2), 180–197. https://doi.org/10.1177/0022429415585955
Roberts, J. C. (2016). "Wanna race?": primary student preference for competitive or non-competitive singing games. *British Journal of Music Education, 33*(2), 159–174. https://doi.org/10.1017/S0265051715000236
Saetre, J. H. (2018). Why school music teachers teach the way they do: a search for statistical regularities. *Music Education Research, 20*(5), 546–559. https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1433149
Saunders, J., Papageorgi, I., Himonides, E., Rinta, T., & Welch, G. (2011*). Researching the impact of the national Singing Programme 'Sing Up' in England: diverse approaches to successful singing in primary settings.* Imerc.
Schilt-Mol, T., Mariën, H., Van Vijfeijken, M., & Broekmans, A. (2011). *Muziekeducatie in het primair onderwijs: een kwantitatieve en kwalitatieve verkenning van de stand van zaken*. IVA beleidsonderzoek en advies.
Tuinstra, B. (2019). Embracing identity: an examination of non-Western music education practices in British Columbia. *International Journal of Music Education, 37*(2), 286–297. https://doi.org/10.1177/0255761419827359
Valdes, E., & Persellin, D. (2016). Baritone or falsetto?: male educators' vocal modeling in the elementary classroom. *Texas Music Education Research,* 37-45.
Van den Dool, J. (2012). Leren met het muzikale oog. In M. van Hoorn (Red.), *Observeren: een oud principe in een nieuw jasje.* (pp. 76-98). (Cultuur + Educatie 35). Cultuurnetwerk.
Van den Dool, J. (2018). *Move to the music: understanding the relationship between bodily interaction and the acquisition of musical knowledge and skills in music education*. Dissertation, Erasmus Universiteit.
Van Hoek, E., & Herfs, J. (2017). *Met meer handen in de klas meer muziek.* Lectoraat Kunsteducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. https://www.ahk.nl/lectoraten/educatie/publicaties/met-meer-handen-in-de-klas-meer-muziek/
Verschaffel, L., Reybrouck, M., Janssens, M., & Van Dooren, W. (2010). Using graphical notations to assess children's experiencing of simple and complex musical fragments. *Psychology of Music, 38*(3), 259–284. https://doi.org/10.1177/0305735609336054
Viig, T. G. (2019). "There is a shark coming, then there is a du-du-du-du-du…": mediating cultural tools in a Norwegian creative music-making project. *British Journal of Music Education, 36*(2), 125–138. https://doi.org/10.1017/S026505171900007X
Welch, G. F., Himonides, E., Papageorgi, I., Saunders, J., Rinta, T., Stewart, C., & Hill, J. (2009). The National Singing Programme for primary schools in England: an initial baseline study. *Music Education Research, 11*(1), 1–22. https://doi.org/10.1080/14613800802699523
Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., Preti, C., Rinta, T., Vraka, M., Stephens Himonides, C., Stewart, C., Lanipekun, J., & Hill, J. (2010). *Researching the impact of the National Singing Programme 'Sing Up' in England: main findings from the first three years (2007-2010). Children's singing development, self-concept and sense of social inclusion*. Institute of Education, University of London.
Welch, G. F. (2011). The impact of a National Programme on children's singing development In England. *Sing Up Help Kids find their voice 2007-11. Executive Summary.* https://www.singup.org/fileadmin/user_upload/Blog/PDFs/Sing_Up_2007-11_Executive_Summary_01.pdf
Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., Rinta, T., Preti, C., & Hill, J. (2011). Researching the first year of the National Singing Programme Sing Up in England: An initial impact evaluation. *Psychomusicology, 21*(1-2), 83–97. https://doi.org/10.1037/h0094006
Welch, G.F. (2021). The challenge of ensuring effective early years music education by non-specialists. *Early Child Development and Care, 191*(12), 1972–1984. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1792895

CREATIVITEIT

Algemeen

Alter, F., Hays, T., & O'Hara, R. (2009). Creative arts teaching and practice: critical reflections of primary school teachers in Australia. *International Journal of Education & the Arts, 10*(9) 1-21. http://www.ijea.org/v10n9/
Cremin, T., & Chappell, K. (2021). Creative pedagogies: a systematic review. *Research Papers in Education, 36*(3) 299-331. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757.
Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). *Creative learning environments in education: a systematic literature review. Thinking Skills and Creativity, 8,* 80-91.
De Jong, L. (2017). Het begeleiden van creatieve processen. *Cultuur+Educatie, 16*(47), 62- 84.
Galton, M. (2015). 'It's a real journey – a life changing experience.' A comparison case study of Creative Partnership and other primary schools. *Education* 3-13, 43(4), 433-444.
Hoogeveen, K. (2017). Creativiteit: niet alleen het 'wat', maar vooral het 'hoe'. *Cultuur+Educatie, 16*(47), 85-93.
Kupers, E., Lehmann-Wermser, A., McPherson, G., & Van Geert, P. (2019). Children's creativity: a theoretical framework and systematic review. *Review of Educational Research, 89*. https://doi.org/10.3102/0034654318815707.
Oreck, B. A (2006). Artistic choices: a study of teachers who use the arts in the classroom. *International Journal of Education & the Arts, 7*(8) 1-27.
Sawyer, R. K. (2017a). Scholen hervormen om creativiteit te stimuleren. *Cultuur+Educatie, 16*(47), 8-41.
Selkrig, M (2018). Connections teachers make between creativity and arts learning. *Educational Research, 60*(4), 478-493.
Soh, K. (2017). Fostering student creativity through teacher behaviors. *Thinking Skills and Creativity, 23,* 58–66. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.11.002.
Sternberg, R. J. (2015). Teaching for creativity: the sounds of silence. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 9*(2), 115–117. https://doi.org/10.1037/aca0000007
Van de Kamp, M.-Th., Admiraal, W., & Rijlaarsdam, G. (2012). Creativiteit bevorderen bij de kunstvakken. Wat zegt de wetenschap over creativiteit? *Kunstzone, (2/*3), 6-9.
Vincent-Lancrin, S., Gonzalez-Sancho, C., Bouckaert, M., De Luca, F., Fernandez, M., Jacotin, G., Urgel, J. & Vidal, Q. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: what it means in school, educational research and innovation.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/62212c37-en.
Zimmerman, E. (2009). Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice. *Studies in Art Education, 50*(4) 382–399

Creativiteit Beeldend

Chan, D. W., & Zhao, Y. (2010). The relationship between drawing skill and artistic creativity: do age and artistic involvement make a difference? *Creativity Research Journal, 22*(1), 27–36. http://doi.org/10.1080/10400410903579528
Eddles-Hirsch, K., Kennedy-Clark, S., & Francis, T. (2020). Developing creativity through authentic programming in the inclusive classroom, *Education* 3-13, *48* (8), 909-918. http://doi.org/10.1080/03004279.2019.1670714
Groenendijk, T. (2012). *Observe and explore: empirical studies about learning in creative writing and the visual arts.* Dissertatie, Universiteit van Amsterdam.
Hallam, J., Das Gupta, M., & Lee, H. (2011). Shaping children's artwork in English primary classes: insights from teacher-child interaction during art activities. *International Journal of Early Years Education, 19*(3–4), 193–205.
Heijnen, E., Braam, H. & Van Tongeren, C. (2021). Bring fake news into the world: a lesson study based on the principles of authentic art education. *Visual Arts Research, 47*(2), 22-40. https://www.jstor.org/stable/10.5406/visuartsrese.47.2.0022
Hosack Janes, K. (2021). Objects of curiosity: how old master paintings have been used in the primary classroom to provide pupils with cognitive challenge and creative agency. *Thinking Skills and Creativity, 41,* 1-11 https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100861
Kolyvas, S. (2020). Innovative and collaborative learning in visual arts with the use of modern educational software. *Education Quarterly Reviews, 3*(2) 194-200.
Kupers, E., & Haakma, I. (2020). Creativiteit is de les: welke rol spelen taak en materiaal*? Cultuur+Educatie 19* (54), 78-93.
Lindström, L. (2006). Creativity: what is it? can you assess it? can it be taught? *International Journal of Art & Design Education, 25*(1), 53–66.
Sawyer, R. K. (2017b). Teaching creativity in art and design studio classes: A systematic literature review. *Educational Research Review, 22,* 99–113. https://doi.org/10. 1016/j.edurev.2017.07.002.
Teske, J., Clausen, C. K., Gray, P., Smith, L. L., Al Subia, S., Rod Szabo, Kuhn, M., Gordon, M. & Rule, A. C. (2017). Creativity of third graders' leadership cartoons: comparison of mood-enhanced to neutral conditions. *Thinking Skills and Creativity, 23,* 217–226. http://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.003
Van de Kamp, M-Th. A. (2017). *Reimagine, redesign and transform: Enhancing generation and exploration in creative problem finding processes in visual arts education*. Dissertatie, Universiteit van Amsterdam.

Creativiteit Dans/Drama

Chappell, K. (2007). The dilemmas of teaching for creativity: insights from expert specialist dance teachers. *Thinking Skills and Creativity, 2*(1) 39-56. http://doi.org/10.1016/j.tsc.2007.01.001
Hui, A., & Lau, S. (2006). Drama education: a touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity, 1*(1), 34–40. http://doi.org/10.1016/j.tsc.2005.06.001
Lai Keun, L., & Hunt, P. (2006). Creative dance: Singapore children's creative thinking and problem-solving responses. *Research in Dance Education 7*(1), 35-65. http://doi.org/10.1080/14617890600610661
Lin, Y. S. (2010). Drama and possibility thinking - Taiwanese pupils' perspectives regarding creative pedagogy in drama. *Thinking Skills and Creativity 5*(3), 108–119. http://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.09.001
Sowden, P. T., Clements, L., Redlich, C., & Lewis, C. (2015). Improvisation facilitates divergent thinking and creativity: Realizing a benefit of primary school arts education. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 9*(2), 128–138. https://doi.org/10.1037/aca0000018

Creativiteit Muziek

Beegle, A. C. (2010). A classroom-based study of small-group planned improvisation with fifth-grade children. *Journal of Research in Music Education, 58*(3), 219–239. http://doi.org/10.1177/0022429410379916
Chandler, M. D. (2018). Improvisation in elementary general music: a review of the literature. *Research in Music Education, 37*(1) 42– 48.
Coulson, A. N. & Burke, B. (2013). Creativity in the elementary music classroom: a study of students' perceptions. *International Journal of Music Education, 31* (4), 428-441. http://dx.doi.org/10.1177/0255761413495760
Gall, M., & Breeze, N. (2008). Music and eJay: an opportunity for creative collaborations in the classroom. *International Journal of Educational Research, 47*(1), 27–40. http://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.008
Gruzelier, J. H., Foks, M., Steffert, T., Chen, M. J. L., & Ros, T. (2014). Beneficial outcome from EEG-neurofeedback on creative music performance, attention and well-being in school children. *Biological Psychology, 95*(1), 86–95.
Hogenes, M. (2015). *Creative music making: music composition as social-cultural activity in the elementary classroom*. Dissertatie, Vrije Universiteit Amsterdam.
Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking

in music. *Psychology of Music, 37*(3), 251–278. http://doi.org/10.1177/0305735608097246
Kupers, E., & Van Dijk, M. (2020). Creativity in interaction: the dynamics of teacher-student interactions during a musical composition task. *Thinking Skills and Creativity, 36,* 1-12. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100648
Larsson, C., & Georgii, E. (2019). Improvisation in general music education – a literature review. *British Journal of Music Education, 36*(1), 49–67. https://doi.org/10.1017/S026505171800013X
Locke, M., & Locke, T. (2012). Introducing a mentor into a children's composition project: reflections on a process. *Thinking Skills and Creativity, 7*(1), 8–20. http://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.12.001
Mellor, L. (2007). Computer-based composition in the primary school: an investigation of children's "creative" responses using the CD Rom Dance eJay. *Musicae Scientiae, 11*(1), 61–88. http://doi.org/10.1177/102986490701100103
Taft, S. A. (2019). Composition in the ensemble classroom: ideas from eight researcher-designed methods. *Applications of Research in Music Education, 38*(1), 25-33. http://doi.org/10.1177/8755123319846542

SAMENWERKING

Abeles, H. (2004). The effect of three orchestra/school partnerships on students' interest in instrumental music instruction. *Journal of Research in Music Education, 52*(3), 248-263.
Andrews, B. (2011). The good, the bad and the ugly: identifying effective partnership practices in arts education. *International Journal of Humanities and Social Science, 1*(13), 38-46.
Bowen, D., & Kisida, B. (2019). Investigating causal effects of arts education. *Phi Delta Kappan, 98*(7), 8-14.
Burnaford, G. (2007). Moving toward a culture of evidence: documentation and action research in the practice of arts partnerships. *Arts Education Policy Review, 108*(3), 35-40.
De Backer, F., Lombaerts, K., De Mette, T., Buffel, T. & Elias, W. (2012). Creativity in artistic education: introducing artists into primary schools. *International Journal of Art & Design Education, 31*(1) 53-66.
Donelan, K., Irvine, C., Imms, W., Jeanneret, N., & O'Toole, J. (2009). *Partnerships between schools and the professional arts sector.* Melbourne: Education, Policy and Research Division, Office for Policy, Research and Innovation, Department of Education and Early Childhood Development.
Galton, M. (2008). *Creative Practitioners in schools and classrooms, Final report of the project: The Pedagogy of Creative Practitioners in Schools.* University of Cambridge.
Griffiths, M., & Woolf, F. (2009). The Nottingham Apprenticeship Model: Schools in partnership with artists and creative practitioners. *British Educational Research Journal, 35*(4), 557-574.
Hall, C., Thomson, P., & Russell, L. (2007). Teaching like an artist: the pedagogic identities and practices of artists in schools. *British Journal of Sociology of Education, 28*(5), 605–619.
Hall, C., & Thomson, P. (2016). Creativity in teaching: what can teachers learn from artists? *Research Papers in Education.* https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1144216
Hallam, R. (2011). Effective partnership working in music education: principles and practice. *International Journal of Music Education, 29*(2), 155-171
Hanley, B. (2003). The good, the bad, and the ugly: arts partnerships in Canadian elementary schools. *Arts Education Policy Review, 104*(6) 11-20. https://doi.org/10.1080/10632910309600975
Hoekstra, M. (2015). The problematic nature of the artist teacher concept and implications for pedagogical practice. *International Journal of Arts & Design Education, 34*(3), 349-357.
Hoekstra, M. (2018). *Artist teachers and democratic pedagogy; Drakakas and thirdspace.* Dissertation, University of Chester.
Hoogeveen, K., & Beekhoven, S. (2016). Samen werkt het beter? De samenwerking tussen scholen en de culturele omgeving. In: L. van den Bulk (red.) *Een kleurrijke basis. Ontwikkelingen en trends in het cultuuronderwijs,* (pp. 139-148). LKCA.
Imms, W., Jeanneret, N., & Stevens-Ballenger, J. (2011). *Partnership between schools and the professional art sector: Evaluation of impact on student outcomes.* Arts Victoria.
Kenny, A., & Morrissey, D. (2021). Negotiating teacher-artist identities: "disturbance" through partnership. *Arts Education Policy Review, 122*(2), 93-100.
Kukkonen, T. (2020). An ecological model of artist–school partnerships for policy makers and practitioners. *Arts Education Policy Review, 121*(2), 43-54. https://doi.org/10.1080/10632913.2019.1576150
Konings, F. (2020). *Zitten we op één lijn? Een studie naar de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in de basisschool.* Dissertatie, Rijksuniversiteit Groningen.
Lamont, E., Jeffes, J., & Lord, P. (2010). *Evaluation of the nature and impact of the creative partnerships programme on the teaching workforce.* National Foundation for Educational Research.
Lord, P. (2006). Effecten van kunstprojecten in het onderwijs op jongeren. In M. van Hoorn (Red.), *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief* (pp. 30-51). (Cultuur + Educatie 18). Cultuurnetwerk.
Rowe, M., Werber Castaneda, L., Kaganoff, T., & Robyn, A. (2004). *Arts education partnerships. Lessons learned from one school district experience.* The RAND Corporation.
Schlaack, N. & Steele, J. (2018). The collaborative residency project: the influence of co-teaching on professional development in arts integration. *International Journal of Education & the Arts, 19*(11) 1-28.
Sharp, C., Pye, D., Blackmore, J., Brown, E., Eames, A., Easton, C., Filmer-Sankey, C., Tabary, A., Sharp, C., Pye, D., Blackmore, J., Brown, E., Eames, A., Easton, C., Filmer-Sankey, C., Tabary, A., Whitby, K., Wilson, R., & Benton, T. (2006). *National evaluation of Creative Partnerships. Final report.* National Foundation of Educational Research.
Van den Bulk, L., & Beemster, C. (2016). *Review Cultuureducatie met Kwaliteit. Diverse onderzoeken rond Cultuureducatie en Cultuureducatie met Kwaliteit 2015-2016.* LKCA.
Van Hoek, E., & Herfs, J. (2017). *Met meer handen in de klas meer muziek.* Lectoraat Kunsteducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. https://www.ahk.nl/lectoraten/educatie/publicaties/met-meer-handen-in-de-klas-meer-muziek/
Van Meerkerk, E. (2020) *Een woordenboek voor samenwerking tussen leerkracht en kunstdocent.* Radboud Universiteit. https://cmk.cultuuroost.nl/resources/uploads/2021/02/CMK-Onderzoek-Edwin-van-Meerkerk-DEF.pdf
Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2014). Schools and cultural organisations: natural partners in art and cultural education (ACE)? *Procedia, Social and Behavioral Sciences, 116,* 1032-1039.

INTERDISCIPLINARITEIT

Bautista, A., Tan, L S., Ponnusamy, L. D.& Yau, X. (2016). Curriculum integration in arts education: connecting multiple art forms through the idea of "space". *Journal of Curriculum Studies, 48*(5) 610-629.
Baek, Y., & Taylor, K. (2020). Not just composing, but programming music in group robotic. *Music Education Research, 22*(3), 315-330. https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1767558
Barry, N.H. (2010). *Oklahoma A+ schools, research report: 2002 – 2007, volume three: Quantitative measures.* University of Central Oklahoma.
Birsa, E. (2015). Teaching strategies and the holistic acquisition of knowledge of the visual. *Center for Educational Policy Studies Journal, 8*(3), 187-206. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1192482.pdf
Buck, R., & Snook, B. (2020). Reality bites: implementing arts integration. *Research in Dance Education 21*(1) 98-115.
Burnaford, G., Brown, S., Doherty, J. & McLaughlin, H. (2007). *Arts integration: frameworks, research & practice. A literature review.* Arts Education Partnership.
Chou, A., & Shih, J. (2010). Show me what you see: an exploration of learning in museums and learning in theatre. *Journal for Learning through the Arts, 6*(1) 1 -19. https://doi.org/10.21977/D96110024
Corbisiero-Drakos, L., Reeder, L. K. (2021). Arts integration and 21st century skills: a study of learners and teachers. *International Journal of Education & the Arts, 22*(2) 2 - 25. https://doi.org/10.26209/ijea22n2
Elkoshi, R. (2019). When sounds, colors, and shapes meet: investigating children's audiovisual art in response to classical music. *International Journal of Music Education, 37*(4) 576-592. http://doi.org/10.1177/0255761419866084
Haanstra, F (2009). Integratie van kunstvakken: een literatuuroverzicht. In T. Hagen, F. Konings en F. Haanstra, *Grenzen aan samenhang* (pp 51 – 59). Lectoraat Kunst- en Cultuureducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
Hawari, A. D. M., Noor, A. I. M. (2020). Project based learning pedagogical design in STEAM art education. *Asian Journal of University Education, 16*(3), 102-111.
Jonker, G. (2011). *Van nul naar musical. Casestudy musicalproject basisschool Mathenesse. Rasquert.* Master Kunsteducatie Hanzehogeschool Groningen/NHL Hogeschool Leeuwarden.
Kajamaa, A., & Kumpulainen, K. (2020). Students' multimodal knowledge practices in a makerspace learning environment. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning,* 15, 411–444. https://doi.org/10.1007/s11412-020-09337-z
Kroesbergen, E., Schroevers, E., Keijzer, R., Jonker, V., & Wijers, M. (2019). Meetkunst in de basisschool: effecten van een combinatie van wiskunde en kunstonderwijs. *Cultuur+Educatie, 51*(18), 50-67.
Ludwig, M., Boyle, A., & Lindsay, J. (2017). *Review of evidence: arts integration research through the lens of the 'Every Student Succeeds Act'.* American Institutes for Research.
Nixon May, B., & Robinson, N. (2015). Arts teachers' perceptions and attitudes on arts integration while participating in a statewide arts integration initiative. *Journal of music teacher education, 25*(3) 12 -26.
Pavlou, V., & Athansiou, G. (2014). An interdisciplinary approach for understanding artworks: the role of music in visual arts education. *International Journal of Education & the Arts, 15*(11) 1-24.
Perignat, E., & Katz-Buonincontro, J. (2019). STEAM in practice and research: an integrative literature review *Thinking Skills and Creativity, 31,* 31–43.
Quigly, C. F., Herro, D., King E. & Plank, H. (2020). STEAM designed and enacted: understanding the process of design and implementation of STEAM curriculum in an elementary school. *Journal of Science Education and Technology 29,* 499–518. https://doi.org/10.1007/s10956-020-09832-w
Russell, J., & Zembylas, M. (2007). Arts integration in the curriculum: a review of research and implications for teaching and learning. In L. Bressler (Ed.) *International Handbook of Research in Arts Education Part One* (pp. 287-302). Springer.
Schlaack, N., & Steele, J. (2018). The collaborative residency project: the influence of co-teaching on professional development in arts integration. *International Journal of Education & the Arts 19*(11) 2-28.
Smithrim, K., & Upitis, R. (2005). Learning through the arts: lessons of engagement. *Canadian Journal of Education, 28*(1, 2), 109-127.
Strand, K. (2006). The heart of the journey: case studies of collaboration for arts integrated curricula. *Arts Education Policy Review, 108*(1), 29-40.
Van Zuiden, A. J. (z.j.). *Ons meesterwerk: onze musical!* Afstudeerscriptie, Stenden University.
Wilschut, A., & Pijls, M. (2018). *Effecten van vakkenintegratie: een literatuurstudie.* Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam.
Wilson, H. E., Song, H., Johnson, J., Presley, L., & Olson, K. (2020). Effects of transdisciplinary STEAM lessons on student critical and creative thinking. *Journal of Educational Research, 114*(5), 445-457.
Wolkowicz, T. (2017). Concept-based arts integration: lessons learned from an application in music and biology. *Music Educators Journal, 103*(4), 40-47. http://dx.doi.org/10.1177/0027432117697004

OVERIGE LITERATUUR

10voordeleraar (2021). *Kennisbasis en profilering lerarenopleiding basisonderwijs.* (https://kennisbases.10voordeleraar.nl/pdf/kennisbasis-pabo.pdf).

Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: a consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*(5), 997-1013.

Amendement Bart: https://www.parlementairemonitor.nl/9353000/1/j9vvij5epmj1ey0/vi3ak78j8xzx

Andrews, B. W. (2008). The Odyssey Project: fostering teacher learning in the arts. *International Journal of Education & the Arts, 9*(11), 1-20.

Bamford, A. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education.* Waxman.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. I. (2011). Assessing creativity in the classroom. *The Open Education Journal, 4*(1), 58–66.

Barbot, B., & Lubart, T. (2012). Creative thinking in music: its nature and assessment through musical exploratory behaviors. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 6*(3), 231–242.

Barrett, M.S. (2005). Musical communication and children's communities of musical practice. In D. Miell, D., R. MacDonald & D. J.Hargreaves (Eds.), *Musical Communication* (pp. 261-280). Oxford University Press.

Barrett, T., Webster, P., Anttila, E., & Haseman, B. (2016). Teaching the arts across the curriculum: meanings, policy and practice. *International Journal of Education & the Arts, 17*(29), 1-21.

Beattie, D. (2000) Creativity in art: the feasibility of assessing current conceptions in the school context. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 7*(2), 175-192.

Beekhoven, S., Hoogeveen, K., Fukkink, H., Kruiter, J., Donker, A., Costermans, G., & Kieft, M. (2015). *Cultuureducatie in rijks- en fondsgefinancierde instellingen.* Sardes/Oberon.

Beeckmans, J. (2018). Prijs van de kritiek voor de grote jeugdtheatergezelschappen. *Theaterkrant* 11 september 2018. https://www.theaterkrant.nl/nieuws/prijs-van-de-kritiek-voor-de-grote-jeugdtheatergezelschappen/

Bisschop Boele, E. (2014). Het vak muziek in het creatieve tijdperk. *Cultuur+Educatie, 13*(38), 86 -106.

Boden, M. A. (2004). *The creative mind: myths and mechanisms.* Second edition. Routledge.

Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics.* Les presse du réel.

Bremmer, M. (2016). Wat het lichaam weet over het doceren van muziek. *Cultuur+Educatie 15*(44), 43-63.

Bremmer, M. & Van Hoek, E. (2020). Teamplayers: 4CO-Teaching in arts education in primary education. *International Journal of Education and the Arts, 21*(9) 1 - 17.

Bremmer, M., & Schopman, E. (2011). De improvisatieles: praktijkkennis van docenten muziek vergeleken met theoretische inzichten. In M. Bremmer, E. van Hoek, E. Schopman & A. Vervoorn (eds.), *Onderzoek in muziek in het voortgezet onderwijs* (pp. 45-127). Lectoraat Kunst- en cultuureducatie & Het Amsterdamse Fonds voor de Kunst.

Clap, E. (2016). *Participatory creativity. Introducing access and equity to the creative classroom.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315671512

Curriculum. nu (2019). *Leergebied Kunst en Cultuur. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Kunst & Cultuur.* https://www.curriculum.nu/voorstellen/kunst-cultuur/

Danto, A. C. (1986). *The philosophical disenfranchisement of art.* Columbia University Press.

Dawson, K., & Lee, B. K. (2018). *Drama-based pedagogy: activating learning across the curriculum.* Intellect.

Duncum, P. (2002). Visual culture art education: why, what and how. *The International Journal for Art and Design Education, 21*(1), 14-23.

Efland, A. (1976). The school art style: a functional analysis. *Studies in Art Education, 17*(2), 37-44.

Evi (2020) (https://evi2.nl/)

FCP (*Professionalisering Muziekonderwijs op pabo's)* https://cultuurparticipatie.nl/subsidie-aanvragen/22/professionalisering-muziekonderwijs-op-pabos

Feldman, D. H., & Benjamin, A. C. (2006). Creativity and education: an American retrospective. *Cambridge Journal of Education 36*(3), 319-336. https://doi.org/10.1080/03057640600865819

Gibson, J. (1986). *The ecological approach to visual perception.* Lawrence Erlbaum Publishers.

Getzels, J. W., & Csikszentmihalyi. M. (1976). *The creative vision: a longitudinal study of problem finding in art.* Wiley & Sons.

Groenendijk, T., Damen, M. Haanstra, F., & Van Boxtel, C. (2016). Beoordelingsinstrumenten in de kunstvakken - een review. *Pedagogische Studiën, 93*(2) 62-82.

Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie.* Oratie. Cultuurnetwerk Nederland.

Haanstra, F. (2011*). Kunsteducatie: een stand van zaken.* In M. van Hoorn (Red.), Authentieke kunsteducatie (pp. 8 - 38).(Cultuur + Educatie 31). Cultuurnetwerk.

Haanstra, F. (2014). Nationale leerplannen en leerplankaders voor de kunstvakken. *Cultuur+Educatie, 14*(40), 8-25.

Haanstra, F. (2020). De relevantie van tekenen. *Cultuur+Educatie, 19*(54), 11-125.

Haanstra, F., Van Heusden, B., Hoogeveen, K., & Schönau, D. (2014). *Kader 'Kwaliteit kunstzinnige oriëntatie primair onderwijs'.* Sardes.

Hagenaars, P., Klootwijk, D. & Kommers, M-J. (2014). *Kwaliteitskader Kunstzinnige Oriëntatie Onderzoek kwaliteit kunstzinnige oriëntatie. Eindproduct fase 2* https://www.lkca.nl/wp-content/uploads/2020/01/ce_2014_kwaliteitskader_kunstzinnige_ori%C3%ABntatie.pdf

Hagenaars, P. (2020). *Opdracht & onmacht. Cultuuronderwijsbeleid van Den Uyl tot Rutte III.* Dissertatie, Erasmus Universiteit.

Halverson E. R., & Sheridan K. (2014). The maker movement in education. *Harvard Educational Review, 84*(4), 495–504. https://doi.org/10.17763/haer.84.4.34j1g68140382063

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

Harland, J. (2008). Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatie. In M. van Hoorn (Red.), *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie (*pp. 12-52). (Cultuur + Educatie 23). Cultuurnetwerk.

Heijnen, E. (2015). *Remixing the Art Curriculum: How Contemporary Visual Practices Inspire Authentic Art Education.* Dissertatie, Radboud Universiteit.

Heijnen, E., & Bremmer, M. (2019). ArtsSciences als aanjager van curriculumvernieuwing. *Cultuur+Educatie, 51*(18), 6-16.

Heijnen, E., & Bremmer, M. (2020). *Wicked arts assignments. Practising creativity in contemporary arts education.* Valiz.

Hermans, P., Van der Schoot, F., Sluijter, C., & Verhelst, N. (2001). *Balans van de peiling beeldende vakken aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede peiling 1996.* Cito.

Hetland, L., Winner, E, Veenema, S., & Sheridan, K.M. (2007). *Studio Thinking. The real benefits of visual arts education.* Teachers College Press.

Hoekstra, M. (2019). *Kunstenaar-docenten en democratische pedagogiek.* Lectoraat Kunsteducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Hogan, J., Hetland, L., Jaquith, D. B., & Winner, E. (2018). *Studio Thinking from the start: The K–8 Art educator's handbook.* Harvard.

Hoorn, M. van. (Red.). (2009). Media + Kunst + Educatie: Internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie. (Cultuur+Educatie 26). Cultuurnetwerk.

IJdens, T., & Van den Berg, H. (2007). *Enquête Cultuureducatie 2006 onder rijks gesubsidieerde culturele instellingen.* Onderzoeksrapport. IVA Beleidsonderzoek en Advies.

Inspectie van het Onderwijs (2016). *Peil. Kunstzinnige oriëntatie* 2015-2016.

Kruiter, J., Hoogeveen, K., Beekhoven, S., Kieft, M., & Bomhof, M. (2016*). Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs en programma Cultuureducatie met Kwaliteit (peiling 2015/2016)* Oberon/Sardes.

Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice.* Phaidon.

LKCA (2013). *Muziek in ieder kind, de projecten. Naar verankering van muziekonderwijs in het primair onderwijs.* LKCA.

LKCA (2020). *Leerlijnen cultuureducatie voor primair en voortgezet onderwijs.* (https://www.lkca.nl/artikel/leerlijnen-cultuureducatie-voor-primair-en-voortgezet-onderwijs/)

Lubart, T. I., Besancon, M., & Barbot, B. (2011). *Evaluation du potentiel creatif (EPoC)* [evaluation of potential for creativity]. Editions Hogrefe France.

Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and art integration: toward a new understanding of art-based learning across the curriculum. *Studies in Art Education, 55*(2), 104-127.

Matsunaga, R., Hartono, P., & Abe, J. (2015). The acquisition process of musical tonal schema: implications from connectionist modeling. *Frontiers in psychology, 6,* Article 1348. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01348

Monsma, D. (2010). *Kwaliteit kunsteducatie op Hollandse basisscholen.* http://www.dirkmonsma.nl/site/page/item/801/Kwaliteit-kunsteducatie-op-Hollandse-basisscholen

Nijstadt, B., & De Drue, C. (2002). Creativity and group innovation. *Applied Psychology, 51*(3), 400-406. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00984

Oomen, C., Visser, I., Donker, A., Beekhoven, S., Hoogeveen, K., & Haanstra, F. (2009). *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs.* Monitor 2008-2009. Oberon/ Sardes.

OCW (2001) Vaststelling van de begroting van de uitgaven en de ontvangsten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (VIII) voor het jaar 2002. https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-28000-VIII-105.pdf

OCW (2014) *Brief Nieuws visie cultuurbeleid 24-11-2014.* https://www.eerstekamer.nl/nonav/behandeling/20141024/brief_regering_impuls/document3/f=/vjoffrfwtbyf.pdf

Overheid (2012). *Besluit vernieuwde kerndoelen* https://wetten.overheid.nl/BWBR0018844/2012-12-01

Overheid (2015). *Deelregeling Impuls muziekonderwijs PO 2015–2020.* https://wetten.overheid.nl/BWBR0037083/2015-10-14

Overheid (2021). Coalitieakkoord 2021-2025. https://open.overheid.nl/repository/ronl-f3cb0d9c-878b-4608-9f6a-8a2f6e24a410/1/pdf/coalitieakkoord-2021-2025.pdf

Parsad, B., & Spiegelman, M. (2012). *Arts education in public elementary and secondary schools: 1999–2000 and 2009–10 (NCES 2012–014).* National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Platform Samen Onderzoeken (z.j) (https://www.platformsamenonderzoeken.nl/wetenwatwerkt/).

Peppler, K.A. (2010). Media arts: arts education for a digital age, *Teachers College Record 112*(8), 2118-2153.

Plucker, J., Beghetto, R.A. & Dow, G. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist 39* (2),83-96. DOI: 10.1207/s15326985ep3902_1

Reason, M. (2010). *The Young Audience. Exploring and enhancing children's experiences of theatre.* Institute of Education Press.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55* (1), 68-78.

Sawyer, R. K. (2003) *Group creativity: music, theater, collaboration.* Psychology Press.

Sawyer, R. K. (2012) *Explaining creativity. The science of human innovation.* Second Edition. Oxford University Press.

Scheerens, J. (2013). *What is effective schooling. A review of current thought and practice.* https://research.utwente.nl/en/publications/what-is-effective-schooling-a-review-of-current-thought-and-practice

Schönau, D. (2008). De Wow-factor van goede kunsteducatie. In M. van Hoorn (Red.), *Conferentie Onderzoek in cultuureducatie 2008: een keuze uit gepresenteerde papers.* (pp. 71-78). (Cultuur + Educatie 22). Cultuurnetwerk.

Schönau, D. (2011). Kwaliteit in soorten: goede of excellente kunsteducatie? In M. van Hoorn (Red.), *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit* (pp. 30-45. (Cultuur + Educatie 33). Cultuurnetwerk.

Schönau, D. (2017). Naar een gemeenschappelijk Europees

referentiekader voor visual literacy. De ontwikkeling van een prototype. *Kunstzone 1,* 62-63.
Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. (2009). *The qualities of quality: understanding excellence in arts education.* Arts Education Partnerships.
SLO (2014). *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie.* https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-orientatie/
SLO (2019) *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie Muziek, de kern van het vak.* https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-orientatie/leerlijnen/muziek/
SLO (2020). Leerplankader kunstzinnige oriëntatie. Aandachtspunten. https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-orientatie/uitgangspunten/aandachtspunten/
SLO (z.d). Kunstzinnige oriëntatie - kerndoel 54 - taal en spel - Toelichting en verantwoording. https://www.slo.nl/thema/meer/tule/kunstzinnige-orientatie/kerndoel-54/taal-spel/?mode=toelichting-en-verantwoording
SLO (2021). *Leerplan in beeld.* https://leerplaninbeeld.slo.nl/
Steers, J. (2007). The ever-expanding art curriculum – is it teachable and sustainable? *International Journal of Education through Art, 3*(2), 141-153.
Sternberg, R. I. (2003). The development of creativity as a decision-making process. In R. I. Sternberg (Ed.), Creativity and development (pp. 91-138). Oxford University Press.
Stubbé, H. E., Jetten, A. M., Paradies, G. J., & Veldhuis, G. (2015). *Creatief vermogen - de ontwikkeling van een meetinstrument voor leerlingen op schoo*l. TNO.
The College Board (2011). *International arts education standards: A survey of the arts education standards and practices of fifteen countries and regions.* National Coalition of Core Arts Standards.
Torrance, E. P. (1968). *Torrance tests of creative thinking.* Personnel Press, Incorporated.
Van den Akker, J., & Thijs, A. (2009). *Leerplan in ontwikkeling.* SLO.
Van der Hoeven, M., Sluijsmans, L., Van de Vorle, R., & Van Heusden, B. (2014). (Eds.). *Cultuur in de spiegel: een leerplankader voor cultuuronderwijs.* SLO.
Van Essen, M., Termorshuizen, T., & Van den Broek, A. (2019). *Monitor cultuureducatie primair onderwijs. Onderzoek naar de landelijke ontwikkelingen in cultuureducatie sinds 2015-2016 en in relatie tot programma cultuureducatie met kwaliteit.* ResearchNed.
Van Heusden, B. (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs.* https://ugp.rug.nl/cis/article/view/1/1
Van Heusden, B., Rass, A., & Tans, J. (2016). *Cultuur2. Basis voor cultuureducatie.* Van Gorcum.
Van de Water, M. (2012). *Theatre, youth, and culture. A critical and historical exploration.* Palgrave MacMillan.
Van Weerden, J. J., Veldhuijzen, N. H., Beers-Bultje, B., Breimer, J., &. Niels H. (1995). *Balans van het muziekonderwijs aan het eind van de basisschool: uitkomsten van de eerste muziekpeiling einde basisonderwijs met een uitbreiding naar LOM- en MLK-scholen.* Cito.
Van Weerden, J. J., & Veldhuijzen, N. H. (2000). *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede peiling 1997.* PPON-reeks nummer 16. Cito.
Veen, A., Haanstra, F., & Karssen, M. (2021). *Kunstenaars in de groep. Onderzoek naar effecten van kunst in de voorschoolse educatie.* Kohnstamm Instituut.
Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). A new look at the creativity-intelligence distinction. *Journal of Personality, 33*(3), 348–369. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1965.tb01391.x
Wallas, G. (1926). *The art of thought.* Harcourt Brace.
Warmer, M., & Groenendijk, T. (2022). *Kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs.* SLO.
Webster, P. (1994). *Measure of creative thinking in music-II (MCTM-II). Administrative Applied Psychology guidelines.* Unpublished Manuscript, Northwestern University.
Wervers, E., & Van Miert, M. (2016). *De kunstvakdocent in het PO [The specialist arts teacher in primary education].* LKCA.
Wilson, B. (2003). Of diagrams and rhizomes: visual culture, contemporary art and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education, 44*(3), 214-229.
Wilson, B. (2004). Child art after modernism. In E. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 299-328). Lawrence Erlbaum Publishers.
Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The impact of arts education.* OECD. http://doi.org/10.1787/9789264180789-en
Withagen, R., De Poel, H., Araujo, D., & Pepping, G. J. (2012). Affordances can invite behavior: reconsidering the relationship between affordances and agency. *New ideas in Psychology, 30*(2), 250-258.
Wright, S., Watkins, M., & Grant, G. (2017). Making visual arts learning visible in a generalist elementary school classroom. *International Journal of Education & the Arts, 18,* (13). Retrieved from http://www.ijea.org/v18n13/.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1 Beeldend

Factoren:

1. VISIE (doelstellingen/gewenste effecten, conceptualisering, draagvlak en doorwerking)
2. PROCES/PROGRAMMA (Leerplan/leerlijn, inhoud/thema's, methoden, opdrachten, materialen)
3. PROCES/PROGRAMMA (werkvormen, didactiek, pedagogiek, groepering)
4. PROCES/PROGRAMMA (evaluatie, toetsing/beoordeling/ feedback, opbrengstgerichtheid)
5. DESKUNDIGHEID (groepsleerkrachten, vakleerkrachten, co-teaching, professionalisering, cultuurcoördinator)
6. RANDVOORWAARDEN (onderwijstijd, financiën, faciliteiten, accommodatie, schoolorganisatie)
7. SAMENWERKING (gebruik culturele omgeving, culturele instellingen, ouderbetrokkenheid)

(meerdere factoren per publicatie zijn mogelijk)

Soort onderzoek:

- T = Theoretisch artikel met referenties naar onderzoek
- R = Reviewstudie
- Kl = Kwalitatief onderzoek
- Kt = Kwantitatief onderzoek

(meerdere soorten per publicatie zijn mogelijk)

		Factoren							Soort onderzoek			
	Titel	1	2	3	4	5	6	7	T	R	Kl	Kt
1	Blagoeva, N.V. (2019). Project-based integration of contemporary art forms into teaching visual arts to primary school students in the after-school art clubs.			X							X	
2	Bukovec, A., & Potocnik, R. (2019). Elementary school students' attitudes on teaching artist' monochrome picture book without text and graphite technique.			X							X	
3	Burkitt, E., & Barrett, M. (2010). Child and adult reports of graphic strategies used to portray figures with contrasting emotional characteristics.			X								X
4	Burkitt, E., Jolley, R., & Rose, S. (2010). The attitudes and practices that shape children's drawing experience at home and at school.			X								
5	Burkitt, E., & Lowry, R. (2015). Attitudes and practices that shape children's drawing behaviour in mainstream and performing arts schools.	X		X	X							X
6	Burnaford, G. (2006). Moving toward a culture of evidence: documentation and action research inside CAPE veteran partnerships – Veteran partnerships report 2005-2006.	X	X	X		X					X	
7	Chemi, T. (2014). The artful teacher: a conceptual model for arts integration in schools.					X			X		X	
8	Christopoulou, M. (2010). Introducing visual culture education into Greek primary school: a curriculum intervention.			X							X	
9	Crum, J. E. (2007). Educating the art teacher: investigating artistic endeavors by students at home.			X							X	
10	Department for Education (2013). National curriculum in England: art and design programmes of study.	X	X								X	
11	Downing, D. (2004), Saving a place for the arts? A survey of the arts in primary schools in England.	X	X	X	X	X	X	X			X	

		Factoren							Soort onderzoek			
	Titel	1	2	3	4	5	6	7	T	R	Kl	Kt
12	Duh, M., & Herzog, J. (2016). Monitoring the level of art appreciation of fourth-grade primary school students.			X	X							X
13	Duh, M., Zupancic, T., & Cagran, B. (2014). Development of art appreciation in 11–14 year-old students.			X	X							X
14	Edwita, Safitri, D., Maksum, A., Yunaz, H., Marini, A., & Muda, I. (2019). The effect of student cultural enculturation on student art appreciation.			X	X							X
15	Frawley, Timothy J. (2013). Aesthetic education: its place in teacher training.					X			X			X
16	Funch, B. S., Kroyer, L. L., Roald, T., & Wildt, E. (2012). Long-term effect of aesthetic education on visual awareness.			X	X							X
17	Gardner, H., & Winner, E. (1982). First intimations of artistry.				X				X		X	
18	Gates, L. (2010). Professional development through collaborative inquiry for an art education archipelago.					X					X	
19	Gatt, I., & Karppinen, S. (2014). An enquiry into primary student teachers' confidence, feelings and attitudes towards teaching arts and crafts in Finland and Malta during initial teacher training.					X					X	
20	Green, D., Mitchell, T., & Taylor, P. (2011). Mentoring in the art classroom.			X		X						X
21	Haanstra, F., Van Hoorn, M., & Damen, M. L. (2009). Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk.				X							X
22	Haanstra, F. (2010). Self-initiated art work and school art.			X					X		X	
23	Haanstra, F., Van Hoorn, M., & Damen, M. L. (2011). The U-curve going Dutch: cultural differences in judgements of artwork from different age and expertise groups.				X							X
24	Haanstra, F., Damen, M. L., & Van Hoorn, M. (2013). Interestingness and pleasingness of drawings from different age and expertise groups.				X							X
25	Haanstra, F., Damen, M., & Van Hoorn, M. (2014). Beoordeling van beeldende producten in het primair onderwijs.				X							X
26	Hallam, J.L., Hewitt, D., & Buxton, S. (2014). An exploration of children's experiences of art in the classroom.			X		X					X	
27	Harland, J., Lord, P., Stott, A., Kinder, K. Lamont, E., & Ashworth, M. (2005). The arts-education interface: a mutual learning triangle?			X	X			X			X	X
28	Herzog, J. (2020). The state of art appreciation among nine- and ten year-old students in Slovenian primary schools.			X	X							X
29	Hetland, L., Winner, E, Veenema, S., & Sherian, K.M. (2013). Studio thinking. The real benefits of visual arts education.		X	X					X		X	
30	Heijnen, E., Braam, H., & Van Tongeren, C. (2021). Bring fake news into the world: a lesson study based on the principles of authentic art education.	X	X	X							X	X
31	Hoekstra, M. (2018). Artist teachers and democratic pedagogy.	X	X	X		X	X	X			X	

		Factoren							Soort onderzoek			
	Titel	1	2	3	4	5	6	7	T	R	KI	Kt
32	Hosack Janes, K. (2021). Objects of curiosity: how old master paintings have been used in the primary classroom to provide pupils with cognitive challenge and creative agency.			X	X						X	
33	Hudson, P., & Hudson, S. (2007). Examining pre-service teachers' preparedness for teaching art.					X						X
34	Jolley, R. P. (2010). Children and pictures: drawing and understanding.			X	X							X
35	Jolley, R.P., Barlow, C.M., Rotenberg, K.J., & Cox, M. (2016). Linear and U-shape trends in the development of expressive drawing from preschoolers to normative and artistic adults.			X	X						X	X
36	Kindler, A. (2000). From the U-curve to dragons: culture and understanding of artistic development.				X				X			X
37	Kirchner, C., Gotta-Leger, T., & Nockmann, M. (2016). Lehrpläne zur visual literacy in Europa. Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Experten-befragung.		X						X		X	
38	Kirchner, C., & Haanstra, F. (2016). Experten-befragung zu Lehrplänen in Europa. Methoden und erste Ergebnisse.		X						X		X	
39	Kisida, B., Bowen, D.H., & Greene, J.P. (2016). Measuring critical thinking: results from an art museum field trip experiment.	X			X							X
40	Lin, K.C., Yang, S. H., Hung, J.C., & Wang, D.M. (2006). Web-based appreciation and peer-assessment for visual-art education.				X							X
41	Luke, J. L., Stein, J., Foutz, S., & Adams, M. (2007). Research to practice: testing a tool for assessing critical thinking in art museum programs.	X		X	X						X	
42	MacDonald, D., Gustafson, B.J., & Gentilini, S. (2007). Enhancing children's drawing in design technology planning and making.			X	X						X	
43	Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and art integration: toward a new understanding of art-based learning across the curriculum.	X		X					X			
44	National Coalition for Core Standards (2013). National Core Arts Standards.		X						X		X	
45	Oreck, B. (2006). Artistic choices: a study of teachers who use the arts in the classroom.					X					X	
46	Pariser, D., & Van den Berg, A. (1997). The mind of the beholder: some provisional doubts about the U-curved aesthetic development thesis.				X							X
47	Pariser, D., Kindler, A., Van den Berg, A., Dias, B., & Liu, W.C. (2007). Does practice make perfect? Children's and adults' constructions of graphic merit and development: a crosscultural study.			X	X							X
48	Pavlou, V. (2004). Profiling primary school teachers in relation to art teaching.					X					X	
49	Pavlou, V. (2015). Understanding art: preparing generalist school teachers to teach art with artworks.			X		X					X	
50	Pavlou, V. (2020). Art technology integration: digital storytelling as a transformative pedagogy in primary education.			X							X	
51	Richardson, H. (2017). Building self-efficacy in fifth grade art students through authentic assessments and self-regulating strategies.				X						X	

		Factoren							Soort onderzoek			
	Titel	1	2	3	4	5	6	7	T	R	KI	Kt
52	Rose, S. E., Jolley, R. P., & Burkitt, E. (2006). A review of children's, teachers' and parents influences on children's drawing experience.			X							X	
53	Rose, S. E., Jolley, R. P., & Charman, A. (2012). An investigation of the expressive and representational drawing development in National Curriculum, Steiner, and Montessori schools.			X		X					X	X
54	Schönau, D., Kárpáti, A., Kirchner, C., & Letsiou, M. (2020). A new structural model of visual competencies in visual literacy: the revised Common European Framework of Reference for Visual Competency.		X						X		X	
55	Šlahova, A., Volonte, I., & Cacka, M. (2017). Interrelations in the development of primary school learners' creative imagination and creative activity when depicting a portrait in visual art lessons,			X								X
56	Snow, C.S., & McLaughlin, T.F. (2005). Effects of teaching perspective in a structured and systematic way on still life drawing of elementary students: an empirical study.			X								X
57	Tingting, W. W. (2018). Empowering art teaching and learning with iPads.		X	X							X	
58	Tóth, A., Molnár, G., & Kárpáti, A. (2021). Learning about colour – the legacy of the Bauhaus masters.			X								X
59	Vahter, E. (2015). Potential teaching model for applying novel approaches of renewed Estonian national curriculum into visual art classes in primary school.			X							X	
60	Vuk, S. Tacol, T., & Vogrinc, J. (2015). Adoption of the creative process according to the immersive method.			X							X	
61	Wagner, E., & Schönau, D. (2016). Common European Framework of Reference for visual literacy – prototype.		X						X		X	
62	Wright, S., Watkins, & M., Grant, G. (2017). Making visual arts learning visible in a generalist elementary school classroom.					X					X	
63	Zapp, K.A. (2017). Produktive und reflexive Kompetenzen im Umgang mit Farbe bei Kindern im Alter von zehn bis zwölf Jahren.		X								X	X
N		9	13	38	24	15	2	3	12	0	39	28

BIJLAGE 2 Dans

Factoren:

1 VISIE (doelstellingen/gewenste effecten, conceptualisering, draagvlak en doorwerking)
2 PROCES/PROGRAMMA (Leerplan/leerlijn, inhoud/thema's, methoden, opdrachten, materialen)
3 PROCES/PROGRAMMA (werkvormen, didactiek, pedagogiek, groepering)
4 PROCES/PROGRAMMA (evaluatie, toetsing/beoordeling/ feedback, opbrengstgerichtheid)
5 DESKUNDIGHEID (leerkrachten, vakdocenten, co-teaching, professionalisering, cultuur coördinator)
6 RANDVOORWAARDEN (onderwijstijd, financiën, faciliteiten, accommodatie, schoolorganisatie)
7 SAMENWERKING (gebruik culturele omgeving, culturele instellingen, ouderbetrokkenheid)

(meerdere factoren per publicatie zijn mogelijk)

Soort onderzoek:

- T = Theoretisch artikel met referenties naar onderzoek
- R = Review studie
- Kl = Kwalitatief onderzoek
- Kt = Kwantitatief onderzoek

(meerdere soorten per publicatie zijn mogelijk)

		Factoren							Soort onderzoek			
	Titel	1	2	3	4	5	6	7	T	R	Kl	Kt
1	Bucek, L. E. (2013). Children's dance-making: an autoethnographic path towards transformative critical pedagogy.	X	X								X	
2	Cameron Frichtel, M.J. (2017). "We were the choreographers; the dance teachers were the helpers": student perceptions of learning in a dance outreach program interpreted through a lens of 21st-century skills.		X					X			X	
3	Dunkin, A. (2004). Gliding glissade not grand jete: elementary classroom teachers teaching dance.	X				X				X	X	
4	Englebright, K., & Mahoney, M. (2012). Assessment in elementary dance education.	X			X	X				X		
5	Gara, T.V., & Winsler, A. (2020). Selection into, and academic benefits from, middle school dance elective courses among urban youth.	Instrumentele opbrengsten										X
6	Giguere, M. (2007). The mind in motion: an examination of children's cognition within the creative process in dance. Giguere, M.(2011a). Dancing thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance		X	+ Instrumentele opbrengsten							X	
7	Giguere, M. (2011b). Social influences on the creative process: an examination of children's creativity and learning in dance.		X								X	
8	Kuebler, K.C. (2018). A phenomenological study of elementary students in dance classes.		X								X	
9	LaMotte, M. (2018). The integrated approach versus the traditional approach: analyzing the benefits of a dance and transportation integrated curriculum.		X	+ Instrumentele opbrengsten							X	X
10	MacDonald, C.J. (1991a). Creative dance in elementary schools: a theoretical and practical justification	X				X				X	X	
11	MacDonald, C.J. (1991b). Implementing change in elementary schools: three case studies report on their experience with creative dance.	X				X				X	X	

		Factoren							Soort onderzoek			
	Titel	1	2	3	4	5	6	7	T	R	Kl	Kt
12	MacDonald, C. J. (1991). Elementary school teachers explain why they do not use creative dance in their classrooms.									X	X	
13	McPherson, E. (2006). Teaching across the curriculum: explorations in teaching world studies through dance and other disciplines.	X	X							X		
14	Overby, L. Y. (1992). Status of dance in education. ERIC digest.	X								X		
15	Reedy, P. R. (2020). An investigation of California classroom teachers' beliefs and ratings of creativity in dance.	X			X	X						X
16	White, S., & Vanneman, A. (1998). NAEP and dance: framework and field tests.	X			X	X				X		
N		9	7	0	3	6	0	1	0	8	10	3

3,4, 10 t/m 16: reviewartikelen
1, 2, 5, 6, 7,8, 9: empirische onderzoeken
12: full tekst niet verkrijgbaar

BIJLAGE 3 Drama/theater

Factoren:

1 VISIE (doelstellingen/gewenste effecten, conceptualisering, draagvlak en doorwerking)
2 PROCES/PROGRAMMA (Leerplan/leerlijn, inhoud/thema's, methoden, opdrachten, materialen)
3 PROCES/PROGRAMMA (werkvormen, didactiek, pedagogiek, groepering)
4 PROCES/PROGRAMMA (evaluatie, toetsing/beoordeling/feedback, opbrengstgerichtheid)
5 DESKUNDIGHEID (leerkrachten, vakdocenten, co-teaching, professionalisering, cultuur coördinator)
6 RANDVOORWAARDEN (onderwijstijd, financiën, faciliteiten, accommodatie, schoolorganisatie)
7 SAMENWERKING (gebruik culturele omgeving, culturele instellingen, ouderbetrokkenheid)

(meerdere factoren per publicatie zijn mogelijk)

Soort onderzoek:

- T = Theoretisch artikel met referenties naar onderzoek
- R = Review studie
- Kl = Kwalitatief onderzoek
- Kt = Kwantitatief onderzoek

(meerdere soorten per publicatie zijn mogelijk)

		Factoren							Soort onderzoek			
	Titel	1	2	3	4	5	6	7	T	R	Kl	Kt
1	Aspán, M. (2020). The tale of Red Riding Hood and the wolf as a multi-literacy tool for reflection and embodied learning.		X	X				X			X	
2	Bosch, K., & Dieleman, C. (2018). De onterecht ondergeschikte rol van theatereducatie.	X				X			X		X	
3	Branscombe, M. (2015). Showing, not telling: tableau as an embodied text.	X	X	X		X					X	
4	Burnett, C., Parry, B., Merchant, G., & Storey, V. (2020) Treading softly in the enchanted forest: exploring the integration of iPads in a participatory theatre education programme.		X	X			X		X		X	
5	Cawthon, S.W., & Dawson, K. (2009). Drama for schools: impact of a drama-based professional development program on teacher self-efficacy and authentic instruction.					X					X	
6	Chan, Y. P. (2009). In their own words: how do students relate drama pedagogy to their learning in curriculum subjects?		X								X	
7	Dieleman, C. (2013). De moeizame samenwerking tussen jeugdtheater en basisonderwijs in Nederland.					X		X	X		X	
8	Dieleman, C., De Bonth, C., Van den Bulk, L., Van Miert, M., & De Vreede, M. (2019). Betovering en betekenis. Trendrapport theater-, dans- en muziekeducatie 2019.							X			X	X
9	Dieleman, C., Poll, J., & De Vreede, M. (2012). Theatereducatie in de praktijk. Trendrapport dans- en theatereducatie 2012.							X			X	X
10	Dima, A., Kaiafa, E., & Tsiaras, A. (2020). Evaluation of the educational drama as an innovative method to be adopted by teachers in order to enhance critical thinking skills of students in primary school.		X	X							X	X
11	Duffy, P. (2012). Problem finders in problem spaces: a review of cognitive research for drama in education.	X	X	X					X	X	X	

		Factoren							Soort onderzoek			
	Titel	1	2	3	4	5	6	7	T	R	Kl	Kt
12	Duffy, P.B. (2014). The blended space between third and first person learning: drama, cognition and transfer.	X	X								X	
13	Dunn, J. (2008). Playing around with improvisation: an analysis of the text creation processes used within preadolescent dramatic play.		X	X							X	
14	Fleming, M., Merrell, C., & Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools.		X	X	X							X
15	Freebody, K. (2010). Exploring teacher–student interactions and moral reasoning practices in drama classrooms.	X	X		X				X		X	
16	Fryer, N. (2010). From reproduction to creativity and the aesthetic: towards an ontological approach to the assessment of devised performance.	X			X				X			
17	Gallagher, K., & Service, I. (2010). Applied theatre at the heart of educational reform: an impact and sustainability analysis.			X	X	X					X	
18	Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind.		X		X						X	X
19	Griffin, S. M., Rowsell, J, Winters, K.; Vietgen, P., McLauchlan, D., & McQueen-Fuentes, G. (2017). A reason to respond: finding agency through the arts.	X		X	X			X	X		X	
20	Hammond, N. (2013). Introducing forum theatre to elicit and advocate children's views.	X		X		X			X		X	
21	Haseman, B., & Österlind, E. (2014). A lost opportunity: a review of Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education.	X								X		
22	Kitchen, J. (2015). The ensemble domesticated: mapping issues of autonomy and power in performing arts projects in schools.	X						X	X			
23	Lan, W. Y., & Morgan, J. (2003). Videotaping as a means of self-monitoring to improve theatre students' performance. .			X	X						X	X
24	Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on PreK–16 outcomes: a meta-analysis of research from 1985 to 2012.		X	X	X					X		
25	Marin, C. (2014). Enacting engagement: theatre as a pedagogical tool for human rights education.	X		X	X				X		X	
26	McCammon, L. A., O'Farrell, L., Sæbø, A. B., & Heap, B. (2010). Connecting with their inner beings: an international survey of drama/ theatre teachers' perceptions of creative teaching and teaching for creative achievement.			X		X	X				X	
27	McDonagh, F., & Finneran, M. (2017). The teacher as co-creator of drama: a phenomenological study of the experiences and reflections of Irish primary school teachers.	X		X		X					X	
28	McKean, B. (2007). Composition in theater: writing and devising performance.		X	X							X	
29	McLauchlan, D. (2017). Playlinks: a theatre-for-young audiences artist-in-the-classroom project.			X		X		X			X	X
30	McNaughton, M.J. (2010). Educational drama in education for sustainable development: eco-pedagogy in action.	X	X	X	X						X	

		Factoren							Soort onderzoek			
	Titel	1	2	3	4	5	6	7	T	R	Kl	Kt
31	Macpherson, J. (2021). Negotiated space: a reframing of safety and collaboration in the classroom.	X		X		X			X		X	
32	Neelands, J. (2009). Acting together: ensemble as a democratic process in art and life.	X							X			
33	Omasta, M., Murray, B., McAvoy, M., & Chappell, D. (2021) Assessment in elementary-level drama education: Teachers' conceptualizations and practices.	X			X	X				X	X	
34	Österlind, E., Østern, A., & Thorkelsdóttir, R. B. (2016). Drama and theatre in a Nordic curriculum perspective – a challenged arts subject used as a learning medium in compulsory education.	X	X	X	X	X			X		X	
35	Prendergast, M. (2004). Theatre audience education or how to see a play: toward a curriculum theory for spectatorship in the performing arts.		X	X				X	X			
36	Sæbø, A.B. (2009). Challenges and possibilities in Norwegian classroom drama practice.	X	X			X			X		X	
37	Schiller, W. (2005). Children's perceptions of live arts performances: a longitudinal study.		X	X							X	
38	Schonmann, S. (2007a). Wrestling with assessment in drama education.				X							
39	Schonmann, S. (2007b). Appreciation: the weakest link in drama/theater education.		X									
40	Selderslaghs, B. (2020). Mantle of the Expert 2.0: from drama in education towards education in drama.	X		X					X		X	
41	Selderslaghs, B. (2021). Mantle of the Expert 2.0: als drama meer is dan de som der delen.	X		X					X		X	
42	Stinson, M., & Burton, B. (2016). Keeping the stage alive: the impact of teachers on young people's engagement with theatre.			X		X					X	
43	Storsve, K., Gjærum, R. G., & Rasmussen, B. (2021). Drama as democratic and inclusive practice.	X	X	X		X	X	X		X	X	
44	Tabone, C., & Weltsek, G. J. (2019). A qualitative summative assessment for theater education.				X						X	X
45	Turner, H., & Dickinson, R. (2007). Effecten van dramaprojecten op leerlingen van basisscholen in achterstandswijken.			X	X			X			X	X
46	Tzibazi, V. (2014). Primary schoolchildren's experiences of participatory theatre in a heritage site.			X	X				X		X	
47	Wales, P. (2009). Positioning the drama teacher: exploring the power of identity in teaching practices.	X		X		X			X			
48	Winters, K. & Code, M. (2017). Imperfect/I'm perfect: bodies/embodiment in post-secondary and elementary settings.	X	X						X		X	
N		23	21	29	16	16	3	10	20	5	38	9

BIJLAGE 4 Muziek

Factoren:

1 VISIE (doelstellingen/gewenste effecten, conceptualisering, draagvlak en doorwerking)
2 PROCES/PROGRAMMA (Leerplan/leerlijn, inhoud/thema's, methoden, opdrachten, materialen)
3 PROCES/PROGRAMMA (werkvormen, didactiek, pedagogiek, groepering)
4 PROCES/PROGRAMMA (evaluatie, toetsing/beoordeling/feedback, opbrengstgerichtheid)
5 DESKUNDIGHEID (leerkrachten, vakdocenten, co-teaching, professionalisering, cultuur coördinator)
6 RANDVOORWAARDEN (onderwijstijd, financiën, faciliteiten, accommodatie, schoolorganisatie)
7 SAMENWERKING (gebruik culturele omgeving, culturele instellingen, ouderbetrokkenheid)

(meerdere factoren per publicatie zijn mogelijk)

Soort onderzoek:

- T = Theoretisch artikel met referenties naar onderzoek
- R = Review studie
- Kl = Kwalitatief onderzoek
- Kt = Kwantitatief onderzoek

(meerdere soorten per publicatie zijn mogelijk)

		Factoren							Soort onderzoek			
	Titel	1	2	3	4	5	6	7	T	R	Kl	Kt
1	Aldalalah, & Fong, S. F. (2010). Effects of modality and redundancy principles on the learning and attitude of a computer-based music theory lesson among Jordanian primary pupils.			X	X						X	X
2	Austin, J. R., & Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students.			X	X	X		X			X	X
3	Baek, Y., & Taylor, K. (2020). Not just composing, but programming music in group robotics.			X	X							X
4	Barrett, M. S Zhukov, K., Brown, J. E., & Welch, G. F. (2020). Evaluating the impact of a generalist teacher-led music program on early childhood school children's singing skills and attitudes to music.		X			X					X	X
5	Beegle, A. C. (2010). A classroom-based study of small-group planned improvisation with fifth-grade children.		X	X		X	X				X	
6	Blair, D.V. (2007). Musical maps as narrative inquiry.			X							X	
7	Bremmer, M. (2015). What the body knows about teaching music: the specialist preschool music teacher's pedagogical content knowing regarding teaching and learning rhythm skills viewed from an embodied cognition perspective.			X		X					X	
8	Bremmer, M. (2021a). Where's the body? Reconsidering the concept of pedagogical content knowledge through research in music education with Dutch specialist preschool music teachers.			X		X					X	
9	Bremmer, M. (2021b). Does the body count as evidence? Exploring the embodied pedagogical content knowledge concerning rhythm skills of a Dutch specialist preschool music teacher.			X		X					X	
10	Bugos, J., & Jacobs, E. (2012). Composition instruction and cognitive performance: results of a pilot study.		X		X							X
11	Burnard, P., & Younker, B. A. (2004). Problem-solving and creativity: insights from students' individual composing pathways.		X	X	X	X					X	

		Factoren							Soort onderzoek			
	Titel	1	2	3	4	5	6	7	T	R	Kl	Kt
12	Burnard, P., & Younker, B. A. (2008). Investigating children's musical interactions within the activities systems of group composing and arranging: an application of Engeström's Activity Theory.		X	X		X			X			
13	Bylica. K. (2020). Hearing my world: negotiating borders, porosity, and relationality through cultural production in middle school music classes.		X	X							X	
14	Chandler, M. D. (2018). Improvisation in elementary general music: a review of the literature.		X	X		X	X			X		
15	Chen, C. W. J. (2015). Mobile learning: using application Auralbook to learn aural skills.		X	X	X						X	X
16	Coulson, A. N., & Burke, B. M. (2013). Creativity in the elementary music classroom: a study of students' perceptions.		X	X		X					X	
17	Cuadrado, A., & Rusinek, G. (2016). Singing and vocal instruction in primary schools: an analysis from six case studies in Spain.		X			X					X	
18	De Vries. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching.			X		X	X				X	
19	Elkoshi, R. (2007). The effects of in-school stave notation learning on student's symbolising behaviour and musical perception.		X	X		X					X	X
20	Elkoshi, R. (2019). When sounds, colors, and shapes meet: investigating children's audiovisual art in response to classical music.		X	X							X	X
21	Fautley, M., Kinsella, V., & Whittaker, A (2017). Whole class ensemble teaching research report.	X	X	X		X	X	X			X	X
22	Fautley, M., Kinsella, V., & Whittaker, A. (2019). Models of teaching and learning identified in Whole Class Ensemble Tuition.	X	X	X		X	X	X			X	X
23	Fortuna, S., & Nijs, L. (2020). Children's representational strategies based on verbal versus bodily interactions with music: an intervention-based study.		X	X		X					X	
24	Fortuna, S. (2022). The influence of body movement on musical sense-making in primary school children: a multimodal approach in music education.		X	X		X					X	
25	Guilbault, D. M. (2009). The effects of harmonic accompaniment on the tonal improvisations of students in first through sixth grade.			X		X					X	
26	Hall, C. (2005). Gender and boys' singing in early childhood.		X	X							X	
27	Hallam, S., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Rinta, T., Varvarigou, M., & Lanipekun, J. (2016). Changes in motivation as expertise develops: Relationships with musical aspirations.							X				X
28	Hallam, S. (2016). Whole Class Ensemble Teaching (WCET) final report		X	X	X	X	X	X			X	X
29	Hallam, S. (2019). What contributes to successful whole-class Ensemble Tuition?	X	X	X	X	X	X	X			X	
30	Hemonides. E. Saunders. J., Papageorgi, I., & Welch, G. (2011) Researching Sing Up's Workforce Development main findings from the first three years practitioners' singing self-efficacy and knowledge about singing		X	X	X	X	X	X			X	X
31	Herfs, J., & Van Hoek, E. (2012). Pilot Muziek-educatie in het basisonderwijs: Monitor 2011-2012.	X						X			X	X
32	Herfs, J., & Van Hoek, E. (2013). Muziekles is anders.	X	X	X	X	X	X	X			X	X

		Factoren							Soort onderzoek			
	Titel	1	2	3	4	5	6	7	T	R	Kl	Kt
33	Hernández-Bravo, J.R., Cardona-Moltó, M. C., & Hernández-Bravo, J. A. (2016). The effects of an individualised ICT-based music education programme on primary school students' musical competence and grades.		X	X		X						X
34	Hogenes, M. (2016). Creative music making: music composition as social-cultural activity in the elementary classroom.		X	X		X					X	
35	Hogenes, M. Van Oers, B., Diekstra, R. F. W., & Sklad, M. (2016). The effects of music composition as a classroom activity on engagement in music education and academic and music achievement: a quasi-experimental study		X	X		X					X	
36	Innocenti, E. D., Geronazzo, M., Vescovi, D., Nordahl, R., Serafin, S., Ludovico, L. A., & Avanzini, F. (2019). Mobile virtual reality for musical genre learning in primary education.		X	X							X	
37	Juntunen, M. (2020). Embodied learning through and for collaborative multimodal composing: a case in a Finnish lower secondary music classroom.		X	X		X					X	
38	Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music.		X	X								X
39	Krupp-Schleußner, V., & Lehmann-Wermser, A. (2018). An instrument for every child: a study on long-term effects of e1tended music education in German primary schools.	X				X	X	X				1
40	Liao, M., & Davidson, J.W. (2016). The effects of gesture and movement training on the intonation of children's singing in vocal warm-up sessions.		X	X		X					X	X
41	Martinovic-Trejgut, N. (2010). The effect of movement instruction on memorization and retention of new-song material among first-grade students.		X	X								X
42	McPherson, G. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument.		X	X	X	X					X	X
43	Mellor, L. (2007). Computer-based composition in the primary school: An investigation of children's "creative" responses using the CD Rom Dance eJay.		X	X							X	
44	Miller, B. A. (2013). Joining forces: a collaborative study of curricular integration.		X			X					X	
45	Morrison, S. J., Demorest, S. M., & Stambaugh, L. A. (2008). Enculturation effects in music cognition: the role of age and music complexity.		X									X
46	Murillo. (2017). The 21st century elementary music classroom and the digital music curriculum: a synergism of technology and traditional pedagogy.		X			X						X
47	Nichols, B. E. (2016). Task-based variability in children's singing accuracy.		X	X	X						X	X
48	Owens, P., & Sweller, J. (2008). Cognitive load theory and music instruction.		X	X								X
49	Paney, A. S., & Kay, A. C. (2015). Developing singing in third-grade music classrooms: the effect of a concurrent-feedback computer game on pitch-matching skills.		X	X	X							X

		Factoren							Soort onderzoek			
	Titel	1	2	3	4	5	6	7	T	R	Kl	Kt
50	Potter, J.L. (2021). Novice and experienced elementary general music teachers' classroom management self-efficacy.			X		X		X			X	X
51	Roberts, J. C. (2016). Situational interest of fourth-grade children in music at school.		X	X							X	
52	Roberts, J. C. (2016). Wanna race?: primary student preference for competitive or non-competitive singing games.		X	X							X	
53	Saetre, J.H. (2018). Why school music teachers teach the way they do: a search for statistical regularities.		X	X		X						X
54	Saunders, J., Papageorgi, I., Himonides, E., Rinta, T., & Welch, G. 2011). Researching the impact of the national Singing Programme 'Sing Up' in England: diverse approaches to successful singing in primary settings.		X	X	X	X	X				X	X
55	Schilt-Mol, T., Mariën, H., Van Vijfeijken, M., & Broekmans, A. (2011). Muziekeducatie in het primair onderwijs: een kwantitatieve en kwalitatieve verkenning van de stand van zaken.	X	X			X	X	X			X	X
56	Tuinstra, B. (2019). Embracing identity: an examination of non-Western music education practices in British Columbia.		X			X	X				X	X
57	Valdes, E., & Persellin, D. (2016). Baritone or falsetto?: male educators' vocal modeling in the elementary classroom.			X		X					X	X
58	Van den Dool, J. (2012). Leren met het muzikale oog.		X	X							X	
59	Van den Dool, J. (2018). Move to the music: understanding the relationship between bodily interaction and the acquisition of musical knowledge and skills in music education.		X	X		X					X	
60	Van Hoek, E., & Herfs, J. (2017.) Met meer handen in de klas meer muziek.		X	X		X	X				X	
61	Verschaffel, L., Reybrouck, M., Janssens, M., & Van Dooren, W. (2010). Using graphical notations to assess children's experiencing of simple and complex musical fragments.		X	X							X	X
62	Viig. T.G. (2019). "There is a shark coming, then there is a du-du-du-du-du…": mediating cultural tools in a Norwegian creative music-making project.		X	X			X					
63	Welch, G. F., Himonides, E., Papageorgi, I., Saunders, J., Rinta, T., Stewart, C., & Hill, J. (2009). The National Singing Programme for primary schools in England: an initial baseline study.	X	X		X						X	X
64	Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., Preti, C., Rinta, T., Vraka, M., Stephens Himonides, C., Stewart, C., Lanipekun, J., & Hill, J. (2010). Researching the impact of the National Singing Programme 'Sing Up' in England: main findings from the first three years (2007-2010). Children's singing development, self-concept and sense of social inclusion.	X	X		X						X	X
65	Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., Rinta, T., Preti, C., & Hill, J. (2011). Researching the first year of the National Singing Programme Sing Up in England: an initial impact evaluation.	X	X		X						X	X

		Factoren							Soort onderzoek			
	Titel	1	2	3	4	5	6	7	T	R	Kl	Kt
66	Welch, G.F. (2011). The impact of a National Programme on children's singing development In England, Sing Up Help Kids find their voice 2007-11.	X	X	X	X	X	X	X			X	X
67	Welch, G.F. (2021). The challenge of ensuring effective early years music education by non-specialists.					X				X		
N		11	52	52	18	41	16	13	1	2	51	37

BIJLAGE 5 Creativiteit

Factoren:

1 VISIE (doelstellingen/gewenste effecten, conceptualisering, draagvlak en doorwerking)
2 PROCES/PROGRAMMA (Leerplan/leerlijn, inhoud/thema's, methoden, opdrachten, materialen)
3 PROCES/PROGRAMMA (werkvormen, didactiek, pedagogiek, groepering)
4 PROCES/PROGRAMMA (evaluatie, toetsing/beoordeling/feedback, opbrengstgerichtheid)
5 DESKUNDIGHEID (leerkrachten, vakdocenten, co-teaching, professionalisering, cultuur coördinator)
6 RANDVOORWAARDEN (onderwijstijd, financiën, faciliteiten, accommodatie, schoolorganisatie)
7 SAMENWERKING (gebruik culturele omgeving, culturele instellingen, ouderbetrokkenheid)
(meerdere factoren per publicatie zijn mogelijk)

Soort onderzoek:

- T = Theoretisch artikel met referenties naar onderzoek
- R = Review studie
- Kl = Kwalitatief onderzoek
- Kt = Kwantitatief onderzoek

(meerdere soorten per publicatie zijn mogelijk)

		Factoren							Soort onderzoek			
	Algemeen	1	2	3	4	5	6	7	T	R	Kl	Kt
1	Alter, F., Hays, T., & O'Hara, R. (2009) Creative arts teaching and practice: critical reflections of primary school teachers in Australia.					X					X	
2	Cremin, T., & Chappell, K. (2021). Creative pedagogies: a systematic review.			X		X				X		
3	Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education: a systematic literature review.		X	X		X	X	X		X		
4	De Jong, L. (2017). Het begeleiden van creatieve processen.		X	X		X			X		X	
5	Galton, M. (2015). 'It's a real journey – a life changing experience.' A comparison case study of Creative Partnership and other primary schools.		X	X				X			X	
6	Hoogeveen, K. (2017). Creativiteit: niet alleen het 'wat', maar vooral het 'hoe'.		X	X	X				X		X	
7	Kupers, E., Lehmann-Wermser, A., McPherson, G., & Van Geert, P. (2019). Children's creativity: a theoretical framework and systematic review.			X			X		X	X		
8	Oreck, B. A (2006). Artistic choices: a study of teachers who use the arts in the classroom.		X	X		X	X	X			X	
9	Sawyer, R. K. (2017a). Scholen hervormen om creativiteit te stimuleren.		X				X		X			
10	Selkrig, M. (2018). Connections teachers make between creativity and arts Learning.	X				X					X	
11	Soh, K. (2017). Fostering student creativity through teacher behaviors.			X		X			X			X
12	Sternberg, R. J. (2015). Teaching for creativity: the sounds of silence.				X	X			X			
13	Van de Kamp, M.-Th. (2012). Creativiteit bevorderen bij de kunstvakken. Wat zegt de wetenschap over creativiteit?	X							X			
14	Vincent-Lancrin, S., Gonzalez-Sancho, C., Bouckaert, M., De Luca, F., Fernandez, M., Jacotin, G., Urgel, J. & Vidal, Q. (2019). Fostering students' creativity and critical thinking: what it means in school.	X	X	X	X	X						X
15	Zimmerman, E. (2009). Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice.	X							X			
N		4	7	9	3	9	4	3	8	3	6	2

	Beeldend	1	2	3	4	5	6	7	T	R	Kl	Kt
16	Chan, D. W., & Zhao, Y. (2010). The relationship between drawing skill and artistic creativity.	X	X									X
17	Eddles-Hirsch, K., Kennedy-Clark, S., & Francis, T. (2020). Developing creativity through authentic programming in the inclusive classroom.		X	X		X			X	X		
18	Groenendijk, T. (2012). Observe and explore: empirical studies about learning in creative writing and the visual arts.		X	X	X							X
19	Hallam, J., Das Gupta, M., & Lee, H. (2011). Shaping children's artwork in English primary classes: insights from teacher-child interaction during art activities.		X	X							X	
20	Heijnen, E., Braam, H. & Van Tongeren, C. (2021). Bring fake news into the world: a lesson study based on the principles of authentic art education.	X	X	X							X	X
21	Hosack Janes, K. (2021). Objects of curiosity: how old master paintings have been used in the primary classroom to provide pupils with cognitive challenge and creative agency.		X	X							X	
22	Kolyvas, S. (2020). Innovative and collaborative learning in visual arts with the use of modern educational software education.		X	X							X	X
23	Kupers, E., & Haakma, I. (2020). Creativiteit in de les: welke rol spelen taak en materiaal?		X			X					X	
24	Lindström, L. (2006). Creativity: what is it? can you assess it? can it be taught?	X		X	X						X	
25	Sawyer, R. K. (2017). Teaching creativity in art and design studio classes: a systematic literature review.		X	X	X					X		
26	Teske, J., Clausen, C. K., Gray, P., Smith, L. L., Al Subia, S., Rod Szabo, M., & Rule, A. C. (2017). Creativity of third graders' leadership cartoons: comparison of mood-enhanced to neutral conditions		X	X								X
27	Van de Kamp, M-T. (2017). Reimagine, redesign and transform: Enhancing generation and exploration in creative problem finding processes in visual arts education.		X	X								X
N		3	11	10	3	2	-	-	1	2	6	6

	Dans/Drama	1	2	3	4	5	6	7	T	R	Kl	Kt
28	Chappell, K. (2007). The dilemmas of teaching for creativity: insights from expert specialist dance teachers.	X				X					X	
29	Hui, A., & Lau, S. (2006). Drama education: a touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong.		X	X								X
30	Lai Keun, L., & Hunt, P. (2006). Creative dance: Singapore children's creative thinking and problem-solving responses.		X	X							X	
31	Lin, Y. S. (2010). Drama and possibility thinking - Taiwanese pupils' perspectives regarding creative pedagogy in drama.		X	X							X	
32	Sowden, P. T. Clements, L., Redlich, C., & Lewis, C. (2015). Improvisation facilitates divergent thinking and creativity: realizing a benefit of primary school arts education.		X	X								X
N		1	4	4	-	1	-	-	-	-	3	2

	Muziek	1	2	3	4	5	6	7	T	R	Kl	Kt
33	Beegle, A. C. (2010). A classroom-based study of small-group planned improvisation with fifth-grade children.		X	X							X	
34	Chandler, M. D. (2018). Improvisation in elementary general music: a review of the literature		X	X		X	X			X		
35	Coulson, A., & Burke, B. (2013). Creativity in the elementary music classroom: a study of students' perceptions.		X	X			X				X	
36	Gall, M., & Breeze, N. (2008). Music and eJay: an opportunity for creative collaborations in the classroom.		X	X							X	
37	Gruzelier, J. H., Foks, M., Steffert, T., Chen, M. J. L., & Ros, T. (2014). Beneficial outcome from EEG-neurofeedback on creative music performance, attention and well-being in school children.		X									X
38	Hogenes, M. (2015). Creative music making: music composition as social-cultural activity in the elementary classroom.		X	X					X			
39	Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music.		X	X								X
40	Kupers, E., & Van Dijk, M. (2020). Creativity in interaction: the dynamics of teacher-student interactions during a musical composition task.		X	X							X	X
41	Larsson, C., & Georgii, E. (2019). Improvisation in general music education – a literature review.	X	X	X		X	X			X		
42	Locke, M., & Locke, T. (2012). Introducing a mentor into a children's composition project: reflections on a process.		X	X		X					X	
43	Mellor, L. (2007). Computer-based composition in the primary school: an investigation of children's "creative" responses using the CD Rom Dance eJay.		X	X							X	
44	Taft, S. A. (2019). Composition in the ensemble classroom: ideas from eight researcher-designed methods applications of research in music education.		X	X						X		
N		1	12	11	0	3	3	0	1	3	6	3
N tot.		9	34	34	6	15	7	3	10	8	21	13

BIJLAGE 6 Samenwerking met kunstenaars en culturele instellingen

Factoren:

1 VISIE (doelstellingen/gewenste effecten, conceptualisering, draagvlak en doorwerking)
2 PROCES/PROGRAMMA (Leerplan/leerlijn, inhoud/thema's, methoden, opdrachten, materialen)
3 PROCES/PROGRAMMA (werkvormen, didactiek, pedagogiek, groepering)
4 PROCES/PROGRAMMA (evaluatie, toetsing/beoordeling/feedback, opbrengstgerichtheid)
5 DESKUNDIGHEID (leerkrachten, vakdocenten, co-teaching, professionalisering, cultuur coördinator)
6 RANDVOORWAARDEN (onderwijstijd, financiën, faciliteiten, accommodatie, schoolorganisatie)
7 SAMENWERKING (gebruik culturele omgeving, culturele instellingen, ouderbetrokkenheid)

(meerdere factoren per publicatie zijn mogelijk)

Soort onderzoek:

- T = Theoretisch artikel met referenties naar onderzoek
- R = Review studie
- Kl = Kwalitatief onderzoek
- Kt = Kwantitatief onderzoek

(meerdere soorten per publicatie zijn mogelijk)

		Factoren							Soort onderzoek			
	Titel	1	2	3	4	5	6	7	T	R	Kl	Kt
1	Abeles, H. (2004). The effect of three orchestra/ school partnerships on students' interest in instrumental music instruction.	X						X				X
2	Andrews, B. (2011). The good, the bad and the ugly: identifying effective partnership practices in arts education.	X				X	X	X			X	X
3	Bowen, D., & Kisida, B. (2019). Investigating causal effects of arts education experiences.		X				X	X				X
4	Burnaford, G. (2007). Moving toward a culture of evidence: documentation and action research in the practice of arts partnerships.				X			X	X			
5	De Backer, F., Lombaerts, K., De Mette, T., Buffel, T., & Elias, W. (2012). Creativity in artistic education: introducing artists into primary schools.		X	X		X	X	X				X
6	Donelan, K., Irvine, C., Imms, W., Jeanneret, N., & O'Toole, J. (2009). Partnerships between schools and the professional arts sector.	X		X	X			X		X		
7	Galton, M. (2008). Creative Practitioners in schools and classrooms, Final report of the project: The Pedagogy of Creative Practitioners in Schools.	X		X	X	X	X	X			X	
8	Griffiths, M., & Woolf, F. (2009). The Nottingham Apprenticeship Model: Schools in partnership with artists and creative practitioners.		X	X	X			X			X	
9	Hall, C., Thomson, P., & Russell, L. (2007). Teaching like an artist: the pedagogic identities and practices of artists in schools.		X	X		X	X	X			X	
10	Hall, C., & Thomson, P. (2016). Creativity in teaching: what can teachers learn from artists?		X	X		X		X			X	
11	Hallam, R. (2011). Effective partnership working in music education: principles and practice.				X	X	X	X	X			
12	Hanley, B. (2003). The good, the bad, and the ugly—arts partnerships in Canadian elementary schools.	X				X	X	X	X			
13	Hoekstra, M. (2015). The problematic nature of the artist teacher concept and implications for pedagogical practice.					X		X			X	

		Factoren							Soort onderzoek			
	Titel	1	2	3	4	5	6	7	T	R	KI	Kt
14	Hoekstra, M. (2018). Artist teachers and democratic pedagogy.	X	X	X		X	X	X			X	
15	Hoogeveen, K., & Beekhoven, S. (2016). Samen werkt het beter? De samenwerking tussen scholen en de culturele omgeving.				X			X				X
16	Imms, W., Jeanneret, N., & Stevens-Ballenger, J. (2011). Partnership between schools and the professional art sector: Evaluation of impact on student outcomes.				X		X	X			X	X
17	Kenny, A., & Morrissey, D. (2021). Negotiating teacher-artist identities: "disturbance" through partnership.					X	X	X			X	
18	Kukkonen, T. (2020). An ecological model of artist–school partnerships for policy makers and practitioners.	X				X	X	X	X			
19	Konings, F. (2020). Zitten we op één lijn: Een studie naar de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in de basisschool.	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
20	Lamont, E., Jeffes, J., & Lord, P. (2010). Evaluation of the nature and impact of the creative partnerships programme on the teaching workforce.					X		X				X
21	Lord, P. (2007). Effecten van kunstprojecten in het onderwijs op jongeren.			X	X			X			X	X
22	Rowe, M., Werber Castaneda, L., Kaganoff, T., & Robyn, A. (2004). Arts education partnerships. Lessons learned from one school district experience.	X				X	X	X			X	
23	Schlaack, N., & Steele, J. (2018). The collaborative residency project: the influence of co-teaching on professional development in arts integration.		X	X		X		X			X	
24	Sharp, C., Pye, D., Blackmore, J., Brown, E., Eames, A., Easton, C., Filmer-Sankey, C., Tabary, A., Whitby, K., Wilson, R., & Benton, T. (2006). National evaluation of Creative Partnerships.	X				X	X	X			X	X
25	Van den Bulk, L., & Beemster, C. (2016) Review Cultuureducatie met Kwaliteit.	X	X		X	X		X		X		
26	Van Hoek, E., & Herfs, J. (2017). Met meer handen in de klas meer muziek.		X	X	X	X	X	X			X	
27	Van Meerkerk, E. (2020). Een woordenboek voor samenwerking tussen leerkracht en kunstdocent.	X	X	X		X	X	X			X	
28	Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2014). Schools and cultural organisations. Natural partners in art and cultural education (ACE)?					X	X	X			X	X
N		12	11	12	11	20	17	27	4	3	17	10

BIJLAGE 7 Multi- en interdisciplinariteit, STEAM

Factoren:

1 VISIE (doelstellingen/gewenste effecten, conceptualisering, draagvlak en doorwerking)
2 PROCES/PROGRAMMA (Leerplan/leerlijn, inhoud/thema's, methoden, opdrachten, materialen)
3 PROCES/PROGRAMMA (werkvormen, didactiek, pedagogiek, groepering)
4 PROCES/PROGRAMMA (evaluatie, toetsing/beoordeling/feedback, opbrengstgerichtheid)
5 DESKUNDIGHEID (leerkrachten, vakdocenten, co-teaching, professionalisering, cultuur coördinator)
6 RANDVOORWAARDEN (onderwijstijd, financiën, faciliteiten, accommodatie, schoolorganisatie)
7 SAMENWERKING (gebruik culturele omgeving, culturele instellingen, ouderbetrokkenheid)

(meerdere factoren per publicatie zijn mogelijk)

Soort onderzoek:

- T = Theoretisch artikel met referenties naar onderzoek
- R = Review studie
- KI = Kwalitatief onderzoek
- Kt = Kwantitatief onderzoek

(meerdere soorten per publicatie zijn mogelijk)

		Factoren							Soort onderzoek			
	Titel	1	2	3	4	5	6	7	T	R	KI	Kt
1	Bautista, A., Tan, L S., Ponnusamy, L. D., Yau, X. (2016). Curriculum integration in arts education: connecting multiple art forms through the idea of "space".	X	X	X							X	
2	Baek, Y., & Taylor, K. (2020). Not just composing, but programming music in group robotic.		X	X								X
3	Barry, N.H. (2010). Oklahoma A+ schools, research report: 2002 – 2007, volume three: Quantitative measures.		X	X	X	X						X
4	Birsa, E. (2015). Teaching strategies and the holistic acquisition of knowledge of the visual.		X	X								X
5	Buck, R., & Snook, B. (2020). Reality bites: implementing arts integration.	X				X	X				X	X
6	Burnaford, G., Brown, S., Doherty, J. & McLaughlin, H. (2007). Arts integration: frameworks, research & practice. A literature review.	X	X	X	X	X	X	X		X		
7	Chou, A., & Shih, J. (2010). Show me what you see: an exploration of learning in museums and learning in theatre.		X	X	X		X				X	
8	Corbisiero-Drakos, L., & Reeder, L. K. (2021). Arts integration and 21st century skills: a study of learners and teachers.	X			X	X		X				X
9	Elkoshi, R. (2019). When sounds, colors, and shapes meet: investigating children's audiovisual art in response to classical music.		X	X								X
10	Haanstra, F (2009). Integratie van kunstvakken: een literatuuroverzicht.	X				X	X			X		
11	Hawari, A. D. M., & Noor, A. I. M. (2020). Project based learning pedagogical design in STEAM art education.		X	X	X	X	X				X	
12	Jonker, G. (2011). Van nul naar musical.		X	X			X				X	
13	Kajamaa, A., & Kumpulainen, K. (2020). Students' multimodal knowledge practices in a makerspace learning environment.		X	X	X		X				X	

		Factoren							Soort onderzoek			
	Titel	1	2	3	4	5	6	7	T	R	Kl	Kt
14	Kroesbergen, E., Schroevers, E., Keijzer, R., Jonker, V., & Wijers, M. (2019). Meetkunst in de basisschool: effecten van een combinatie van wiskunde en kunstonderwijs.		X	X	X	X						X
15	Ludwig, M., A. Boyle, & Lindsay, J. (2017). Review of evidence: arts integration research through the lens of the 'Every Student Succeeds Act'.	X			X		X			X		X
16	Nixon May, B., & Robinson, N. (2015). Arts teachers' perceptions and attitudes on arts integration while participating in a statewide arts integration initiative.	X				X	X				X	X
17	Pavlou, V., & Athansiou, G. (2014) An inter-disciplinary approach for understanding artworks: the role of music in visual arts education.		X	X		X					X	X
18	Perignat, E., & Katz-Buonincontro, J. (2019). STEAM in practice and research: an integrative literature review.	X	X	X	X					X		
19	Quigly, C. F., Herro, D., King E. & Plank, H. (2020). STEAM designed and enacted: understanding the process of design and implementation of STEAM curriculum in an elementary school.	X	X	X		X	X				X	
20	Russell, J., & Zembylas, M. (2007). Arts integration in the curriculum: a review of research and implications for teaching and learning.	X				X	X			X		
21	Schlaack, N., & Steele, J. (2018). The collaborative residency project: the influence of co-teaching on professional development in arts integration.		X	X		X		X			X	
22	Smithrim, K., & Upitis, R. (2005). Learning through the arts: lessons of engagement.		X					X				X
23	Strand, K (2006). The heart of the journey: case studies of collaboration for arts integrated curricula.	X	X	X	X	X	X	X			X	
24	Wilschut, A., & Pijls, M. (2018). Effecten van vakkenintegratie: een literatuurstudie.	X	X	X		X	X	X		X		
25	Wilson, H. E., Song, H., Johnson, J., Presley, L., & Olson, K. (2020). Effects of transdisciplinary STEAM lessons on student critical and creative thinking.	X	X	X	X						X	X
26	Wolkowicz, T. (2017). Concept-based arts integration: lessons learned from an application in music and biology.		X	X		X	X	X			X	
27	Zuiden, A. J. van (z.j.). Ons meesterwerk: onze musical!		X	X								X
N		13	21	20	11	15	14	7	-	6	13	13

BIJLAGE 8 De analyse van de artikelen over dans

Auteur	Titel	Bron	Design	Doel/Onderzoeksvraag	Participanten
1. Bucek L.E. (2013)	Children's dance-making: an auto-ethnographic path towards trans-formative critical pedagogy.	Dissertatie	Zelfreflectief auto-ethnografisch kwalitatief onderzoek	Aantonen dat leerlingen (9-11 jaar) van een reguliere basisschool met een geïntegreerd kunstprogramma in zelfgemaakte dans-choreografieën, uiting geven aan hun persoonlijke ervaringen, gevoelens en begrip van hun wereld.	– 17 ll (9-11 jaar, groep 6 en 7) – 9 danschoreografieën – Dansdocent *Reguliere basisschool met geïntegreerd kunstprogramma (Arts Elementary school)*
2. Cameron Frichtel M. J. (2017)	"We were the choreographers; the dance teachers were the helpers": student perceptions of learning in a dance outreach program interpreted through a lens of 21st-century skills.	Artikel	Kwalitatief fenomeno-logisch onderzoek	De leerlingervaringen van een binnenschools dans-programma evalueren met extra aandacht voor 21e-eeuwse-vaardigheden.	– 27 ll. (12 jaar, groep 8) – 202 reacties op *writing prompts* van 27 ll (2-6 per ll) – 85 tekeningen en verslagen van jongere leerlingen van de school. – Dansdocent *Reguliere basisschool (95% Afro-Amerikaanse ll 90% sociaaleconomische achterstand)*
3. Dunkin, A. (2004).	Not grand jete: elementary classroom teachers teaching dance.	Artikel	Niet-systematische review + kwalitatieve gegevens	Visie op dans in het onderwijs overdragen en inzicht geven in het opleiden van basisschool-leerkrachten in dans.	– 99 groepsleerkrachten die een cursus creatieve dans in het basisonderwijs volgden.
4. Englebright, K. & Mahoney, M. R. (2012).	Assessment in elementary dance education.	Artikel	Niet-systematische review + verslag	Rapporteren over de ontwikkeling van een instrument om dans te evalueren in het onderwijs.	– Een dansdocent doet verslag van het uitproberen en ontwikkelen van het meetinstrument.
5. Gara T. V. and Winsler A. (2020)	Selection into, and academic benefits from, middle school dance elective courses among urban youth.	Artikel	Longitudinaal prospectief cohort-onderzoek	Bepalen wat het effect is van dansonderwijs op de academische prestaties van de leerlingen, waarbij statistisch wordt gecontroleerd voor verschillende demografische en kindfactoren. Vaststellen hoeveel leerlingen uit het cohort in groep 7, 8 of klas 1 vo (6th, 7th of 8th grade) deelnemen aan dansles op school en welke factoren de kans hierop vergroten (etniciteit, Engels als moedertaal, gender, sociale vaardigheid op 4-jarige leeftijd, academische prestaties in groep 6, enzovoort).	– Cohort = 31.332 ll, etnisch divers, overwegend lage inkomens. – 202 scholen – 66 scholen boden dans in groep 8, en klas 1-2 vo (6-8th grade)) – 6,7% (≈ 2113 ll) volgde minimaal 1 jaar dans – ≈50% van cohort-ll ging naar een school waar dans werd aangeboden. – 13.3% van deze ll koos dans *Reguliere scholen met LL van etnisch divers families en overwegend lage inkomens.*

Auteur	Titel	Bron	Design	Doel/Onderzoeksvraag	Participanten
6. Giguere M. (2011b)	Social Influences on the creative process: an examination of children's creativity and learning in dance.	Artikel	Kwalitatief fenomeno-logisch onderzoek	Hoe draagt het sociale proces in groepen bij aan het gezamenlijk creëren van een danschoreografie? Welke cognitieve strategieën worden gebruikt in het proces van creëren?	– 37 ll, groep 7 (5th grade USA) – 2 scholen (School-A 16 ll, School-B 21 ll) – 9 dans-choreografieën (School-A 4, School-B 5) – Kunstenaar-docenten dans *Twee reguliere basisscholen*
7. Giguere M. (2007) Giguere M. (2011a)	*The mind in motion: an examination of children's cognition within the creative process in dance.* Dancing thoughts: an examination of children's cogni-tion and creative process in dance.	*Dissertatie* Artikel	Kwalitatief fenomeno-logisch onderzoek	Hoe ziet het creatieve en cognitieve denkproces eruit bij basisschool-leerlingen die dans creëren?	– 16 ll, groep 7 (5th grade USA) – 4 danschoreografieën – Kunstenaar-docenten dans *Reguliere basisschool*
8. Kuebler K. C. (2018)	A phenomenological study of elementary students in dance classes.	Dissertatie	Kwalitatief fenomeno-logisch onderzoek	Welke ervaringen leer-lingen opdoen bij dansles op school betreffende de danselementen. Hoe kijken ze terug op cognitieve, kines-thetische, creatieve elementen bij het creëren van dans?	– 20 ll, groep 6, 7 en 8 (3th, 4th en 5th grade). *Reguliere basisschool*
9. LaMotte M. (2018)	The integrated approach versus the traditional approach: analyzing the benefits of a dance and trans-portation integrated curriculum.	Artikel	Gecontroleerd mixed design onderzoek met kwan-titatieve en kwalitatieve gegevens.	Is thematisch onderwijs met geïntegreerd dansprogramma effectiever vergeleken met thematisch onderwijs zonder dansprogramma?	Experimentele groep: – 22 ll, groep 7 (5th grade USA) Controlegroep: – 18 ll, groep 7 (5th grade USA) *Twee reguliere basisscholen.*
10. MacDonald, C. J. (1991b)	Implementing change in elementary schools: three case studies report on their experience with creative dance.	Artikel	Niet-systema-tische review + kwalitatieve gegevens	Of de attitude van groepsleerkrachten tegenover dans verandert gedurende het volgen van een cursus creatieve dans.	– 3 groepsleerkrachten als casus uit een groep van 20 groeps-leerkrachten die een cursus creatieve dans in het basisonderwijs volgden.
11. MacDonald, C. J. (1991a)	Creative dance in elementary schools: a theoretical and practical justification.	Artikel	Niet-systema-tische review + kwalitatieve gegevens	Hoe groepsleerkrachten de cursus creatieve dans in het basisonderwijs evalueren en wat zij er aan hebben voor de praktijk.	– 8 groepsleerkrachten als casus uit een groep van 20 groeps-leerkrachten die een cursus creatieve dans in het basisonderwijs volgden.
12. MacDonald, C. J. (1991)	Elementary school teachers explain why they do not use creative dance in their classrooms.	Artikel niet beschik-baar			

Auteur	Titel	Bron	Design	Doel/Onderzoeksvraag	Participanten
13. McPherson E. (2006)	Teaching across the curriculum: explorations in teaching world studies through dance and other disciplines.	Artikel	Niet-systema-tische review/ verslag.	Hoe kan je een dans-curriculum ontwikkelen op een basisschool?	– N.v.t.
14. Overby L. Y. (1992)	Status of dance in education. ERIC digest.	Artikel	Niet-systema-tische review.	De status van dans in het onderwijs samenvatten.	– N.v.t.
15. Reedy, P. R. (2020).	An investigation of California classroom teachers' beliefs and ratings of creativity in dance.	Dissertatie	Kwantitatieve studie	Wat zijn opvattingen van groepsleerkrachten over creativiteit en dans? Kunnen groepsleer-krachten de mate van creativiteit in dans-producten van leerlingen betrouwbaar evalueren? Wat is de relatie tussen de beoordeling van groeps-leerkrachten en dans-experts over de mate van creativiteit in dans-producten van leerlingen?	– 74 groepsleerkrachten (75% reguliere basisschool) – 35 dansexperts (dansopleiding en min. 5 jaar ervaring als dansdocent)
16. White, S. & Vanneman, A. (1998)	NAEP and dance: framework and field tests.	Artikel	Niet-systema-tische review + verslag	Rapporteren over de ontwikkeling van een instrument om dans te evalueren in het onderwijs.	n.v.t.

Soort lessen/programma	Meetinstrumenten	Resultaten
1. Dansexpressie binnen geïntegreerd kunstprogramma op school. – De danslessen werden gegeven door een dansdocent.	Documentanalyse: film-beelden, lesplannen, lesaantekeningen, ll interviews, rapporten en vakliteratuur.	Narratief van onderzoeker over: dansbewegingen-choreografie/ achtergrond van de choreografie/ reflectie op de choreografie/ over de danser(s) Het narratief toont dat de leerlingen in originele zelfbedachte dansbewegingen samengebracht in choreografieën de eigen gevoelens, gedachten en ideeën delen in en door dans. Bij verschillende dansen is er door de leerlingen een koppeling tussen dans en poëzie gemaakt.
2. Dansexpressie - (post) modern dansprogramma van 1 schooljaar met 1 les per week. – De lessen werden gegeven door een dansdocent vanuit een samenwerking met een dansgezelschap.	– Reacties op *writing prompts* (uitspraken) over uitdagingen tijdens de lessen, het proces van choreograferen, de lesaanpak, het gevoel van voldoening of de mate waarin ll iets leuk vonden of niet. Gemeten na 8 maanden dansles, na de eind-voorstelling en 3 weken voor het eind van het schooljaar.	Uit de kwalitatieve analyse van de 202 leerlingreacties kwamen drie onderwerpen naar voren die volgens auteurs gerelateerd zijn aan de 21e-eeuwse vaardigheden rond leren vanuit samen-werking: 1. De positief ervaren samenwerking tussen ll onderling en met docenten tijdens de lessen en het creëren van dans. 2. De ervaring van tegenslag en frustratie, toen tijdens het repeteren van de voorstelling discipline van de ll verwacht werd die niet elke ll kon opbrengen. 3. Het ervaren gevoel verantwoordelijkheid en leidingnemen bij het creëren, repeteren en uitvoeren van dans. OPMERKING REVIEWER: Het onderzoek toont tevens hoe leerlingen in groep 8 vanuit dansimprovisatie tot eigen danscreaties komen waarin zij de eigen ideeën, kennis ervaringen en gevoelens uiten (Kerndoel 54).
3. Leerkrachtcursus creatieve dans op de basisschool.	– Vragenlijst bij aanvang en afronding van de cursus.	Achtergrond cursisten: – De meeste cursisten geven al enkele jaren les in het basis-onderwijs. ≈50% had geen ervaring met dans. 100% had geen ervaring met creatieve dans. 90% van de cursisten was vrouw. 50% herinnert zich dans gehad te hebben op de basisschool. Ervaringen van cursisten: – De cursisten zijn bij aanvang heel positief over het idee om hun leerlingen dansles te kunnen gaan geven. – Er zijn onder de cursisten zorgen over het implementeren van dans op school, omdat het geen onderdeel is van de schoolresultatentesten en daarmee een lagere prioriteit heeft. – ≈90% van de cursisten is na de cursus gemotiveerd en goed voorbereid om dansles te gaan geven op school. – 80% voorziet wel obstakels bij het invoeren van dans op school: externe obstakels, negatieve reacties ll, tekortkomingen van zichzelf. Visie op dansonderwijs: Groepsleerkrachten hebben al veel vaardigheden die nodig zijn om dansles te geven, zoals afstemmen op de leeftijd en aansturen van leerlingen. Hoewel het niveau van de lessen lager zal zijn dan bij vakleerkrachten dans, is het altijd beter dan geen dans op school. Bovendien kan dansles door groepsleerkrachten leiden tot workshops en lessen van vakleerkrachten dans. Want dans is immers al in de school gebracht.
4. n.v.t.	n.v.t.	Washington State wilde van schooljaar 2008-2009 alle vakken evalueren, waaronder ook de kunstvakken. Hoewel dans niet veel wordt aangeboden op de basisscholen, is er ook een instrument ontwikkeld voor dans. Dit instrument bestaat uit een opdracht waarin ll geïnspireerd op een kunstwerk of gedicht een dansfrase ontwikkelen en deze opvoeren. Het creëren van de dansfrase en het opvoeren ervan wordt op specifieke onderdelen geëvalueerd. De dansleerkracht geeft aan dat het ontwikkelen van het instrument ertoe geleid heeft dat de criteria voor bevoegdheden van dansdocenten is verscherpt. Bovendien leidde het toetsen tot verbetering van het danscurriculum van de school en verbetering van de danslessen. De professionalisering werkte in die zin twee kanten op.

Soort lessen/programma	Meetinstrumenten	Resultaten
5. Een deel van de scholen bood dans: – Dans was onderdeel van het curriculum in groep 7, 8 of klas 1 vo (6-8th grade). – Het vak werd gegeven door dansdocenten. – Dans vormde, naast de andere vakken, een onderdeel van het rapport.	Controlefactoren: – Categorische variabelen: gender, etniciteit, Engels moedertaal ja/nee, zittenblijven ja/nee. – Schoolrijpheid (4 jaar oud): sociale vaar-digheden, gedrags-problemen, grove motoriek, fijne motoriek, cognitieve vaardigheden, taalontwikkeling. – Academische prestaties groep 6 (5th grade): gem. schoolrapportcijfer, wiskunde, leesvaardig-heid – Categorische variabelen (groep 7 (6th grade)): gratis lunch ja/nee, handicap ja/nee, Engels vaardig ja/nee. Uitkomstmaten groep 7, 8 en klas 1 vo (6-8th grade): gem. schoolrapportcijfer, wiskunde, leesvaardigheid, dagen absent, zittenblijven ja/nee, geschorst ja/nee.	Witte-Amerikaanse of Spaans-Amerikaanse vrouwelijke leerlingen, met betere sociale en academische vaardigheden (4 jarige leeftijd, groep 6 (5th grade)), kiezen eerder voor dans dan andere leerlingen. Wanneer voor al deze factoren wordt gecontroleerd, dan blijkt dat leerlingen die dans kiezen in groep 7, 8 of klas 1 vo (6-8th grade) sterkere academische vaardigheden hebben dan leerlingen die geen dans kiezen.
6. Geen informatie over het programma gerapporteerd (zie Giguere M. (2011a)). Dansopdracht luidde als volgt: maak in groepjes een danschoreografie vanuit dansimprovisatie en kies jullie eigen onderwerp.	Observatie, ll interviews en ll verslagen.	Op basis van interviews en reflectieverslagen werden 7 betekenisvolle hoofdcategorieën gemaakt die van belang zijn voor het proces van danscreatie: maken van bewegingen, organiseren van bewegingen, weten dat iets goed is, de groep, hoe het voelt, bewustzijn van publiek, nieuwe ervaringen. Deze 7 categorieën bestonden uit 66 subcategorieën. De auteur heeft specifiek gekeken welke categorieën te koppelen zijn aan cognitieve processen. Zoals: het aanpassen van bewegingen door fasering of timing, inbeelding, improvisatie, repeteren, aandacht voor structuur, aandacht voor betekenis enzovoort. OPMERKING REVIEWER: Het onderzoek toont ook hoe leerlingen in groep 8 bij het creëren van dans vanuit dansimprovisatie de eigen ideeën, kennis, gevoelens vormgeven in dans (kerndoel 54).

Soort lessen/programma	Meetinstrumenten	Resultaten
7. Een programma van 10 opeenvolgende dagen, waarin dansworkshops gegeven werden met als doel aan het eind een danspresentatie te geven op school. – Op dag 1 en 2 werden de ideeën geïnventariseerd en afgesproken met brainstormbladen. – Op dag 8 werd er peer-feedback gegeven op de dansen – Op dag 9 en 10 werden de dansen op live percussie muziek gezet.	Observatie, video's van de workshops, ll-interviews, ll-verslagen en de brainstormbladen. Elementen uit de data die volgens de onderzoeker inzicht geven in het proces van creëren werden gemarkeerd en verder geanalyseerd door ze te categoriseren in 7 hoofdcategorieën en 66 subcategorieën. Hieruit werden vervolgens de belangrijkste cognitieve strategieën gedestilleerd, die van belang waren bij creëren van dans.	Tijdens het creëren van dans in groepen worden verschillende cognitieve strategieën gebruikt door basisschoolleerlingen. Dans zou ook ingezet kunnen worden om dit soort cognitieve strategieën van leerlingen te versterken. HOOFDCATEGORIEËN BIJ HET CREËREN VAN DANS: 1. verzinnen van dansbewegingen; 2. het organiseren van bewegingen; 3. weten dat iets goed is; 4. de groep; 5. hoe het voelt; 6. bewustheid van publiek; 7. nieuwe ervaringen. De hoofdcategorieën bestonden uit 66 subcategorieën. 1. DANSBEWEGINGEN werden bijvoorbeeld op 15 verschillende manieren verzonnen: Improvisatie (naast elkaar of met elkaar), repeteren (verbeteren, aanscherpen, controleren), imitatie (binnen en tussen groepen), uitwerken, spel, gebruik van rekwisieten, tekst/cue, vaardigheden, verandering door aanpassen van timing of snelheid, inbeelden, spontane ideeën, bedenken, concentratie, terugkijken van video of tekeningen en verschillen tussen ideeën en uitvoering. 2. Het ORGANISEREN VAN BEWEGINGEN kwam op 11 verschillende manieren terug: aandacht voor structuur, revisie, verdelen van taken, mening van een ander, actieve discussie, reactie op stimulus, onthouden van het proces, mogelijkheden van de dansers, de bijdragen van vele individuen, aandacht voor betekenis en het proces (tijdsdruk, rust/onrust, structuur van de opdracht). Enzovoort voor categorie 3 t/m 7. COGNITIEVE STRATEGIEËN, die van belang zijn bij creëren van dans werden vanuit de hoofd- en subcategorieën gedestilleerd. COGNITIEVE INDIVIDUELE- OF GROEPSSTRATEGIEËN: spel, gebruik rekwisieten, tekst/cue, vaardigheden, verandering door aanpassen van timing of snelheid, inbeelding, improvisatie, repeteren, aandacht voor structuur, reactie op stimuli, mogelijkheden van de dansers, aandacht voor betekenis, revisie, vergelijking van ideeën, betekenis en inbeelding. INDIVIDUELE COGNITIEVE STRATEGIEËN: spontane ideeën, bedenken, concentratie, bekijken verschil tussen idee en uitvoering en eerdere ervaringen. COGNITIEVE GROEPSSTRATEGIEËN: imitatie, verdelen van taken, actieve discussies, de bijdragen van vele individuen en de mening van andere. OPMERKING REVIEWER: Het onderzoek toont ook hoe leerlingen in groep 8 bij het creëren van dans vanuit dansimprovisatie de eigen ideeën, kennis, gevoelens vormgeven in dans (kerndoel 54).
8. Een programma van 2 weken dagelijks voorschools dansles. – Dansexpressie – Opbouw les: opwarming, exploratie dans-element, maken dansfrase, feedback, verwerken feedback, presenteren, beschouwen en bespreken.	– Elke les een video van de dansfrasen – Per ll 3 tekeningen over hun ervaringen tijdens de dansles, – Van 10 leerlingen een-op-een interviews na elke dansles. – Interview: Hoe voel jij je als je danst?, Waar denk je aan als je danst?, Hoe is het om dans van klasgenoten te beschouwen?	ERVARINGEN ll BETREFFENDE DE DANSELEMENTEN. – Uit de videobeelden en de interviews bleek dat ll actief bezig waren met het omzetten van de danselementen in bewegingen. In de interviews vertelden de ll hoe zij de danselementen vormgaven in bewegingen, welke fantasie dit opleverde en hoe het hun gemoed positief beïnvloedde. HOE KIJKEN ll TERUG OP COGNITIEVE, KINESTHETISCHE, CREATIEVE ELEMENTEN BIJ HET CREËREN VAN DANS? – Zij verwoordden in het interview en verbeeldden in de tekeningen vooral het plezier dat zij beleefden bij het maken van dans. Ze rapporteerden over gevoelens van blijheid, ontspanning, vrijheid en enthousiasme over het leren in dans en het krijgen van nieuwe ideeën die opkwamen in de danslessen. Ze rapporteerden het fijn te vinden om op een speelse, explorerende manier in samenwerking met andere ll te leren. Het tonen van dansfrasen (optreden) en het beschouwen van dansfrasen van klasgenoten werd benoemd als een fijne gelegenheden om van te leren.

Soort lessen/programma	Meetinstrumenten	Resultaten
9. Een programma van 12 weken. EXPERIMENTELE-GROEP – 7 met dansimprovisatie geïntegreerde themalessen – 1 losse dansles CONTROLEGROEP – 7 themalessen – De dansonderdelen werden gegeven door een dansdocent.	– Pre- and posttest, een toets over kennis rondom transport gekoppeld aan milieu (het thema). – ll-verslagen van de themalessen met daarin cognitieve, affectieve en psychomotorische positieve, negatieve en neutrale leerling ervaringen.	De met dans geïntegreerde themalessen waren effectiever dan de traditionele themalessen voor het vergroten van kennis over transport en milieu (het thema). Bij de pretoets scoorden beide groepen gelijk. Bij de posttoets scoorde de experimentele groep significant beter dan bij de pretoets en ook significant beter dan de controlegroep. Terwijl de controlegroep niet significant beter scoorde op de posttoets vergeleken bij de pretoets. Bij de experimentele groep was 52% van de reacties cognitief, 23% affectief en 25% psychomotorisch. Bij de controlegroep was 90% van de uitspraken cognitief, 10% affectief en 0% psychomotorisch. De experimentele groep rapporteerde meer affectieve positieve reacties (n=39) op de themalessen dan de controlegroep (n=10), waaruit een hogere betrokkenheid van de leerlingen spreekt.
10. Cursus creatieve dans op school voor groepsleerkrachten (6x3 uur) Concrete voorbeelden van danslessen voor op de basisschool, vaak gekoppeld aan ander onderwijs zoals rekenen, lezen, geschiedenis enzovoort	Van de 3 casussen een beschrijvend proces verslagen op basis van: – Pre- en postinterviews – 3 lesobservaties door cursus docent – Aantekeningen van cursist na elke workshop	Uit de procesverslagen blijkt dat alle drie de groepsleerkrachten bij aanvang van de cursus niet wisten wat dans zou kunnen opleveren voor hun leerlingen. Ze gaven aan hun leerlingen niets tekort te willen doen door iets niet aan te bieden wat mogelijk wel veel kan opleveren. Ook gaven ze aan geen idee te hebben in hoe ze dansles zouden kunnen geven en kunnen implementeren in hun onderwijs. Ze voelden zich onzeker over en incompetent in het geven van dansles. Gedurende de cursus kregen zij een veel positievere houding tegenover dans in het onderwijs, omdat ze sprekende voorbeelden zagen. Vervolgens veranderde hun praktijk, zij gingen danslessen geven en implementeren in hun onderwijs. – De groepsleerkrachten gaven aan dat de cursus creatieve dans, de invloed van andere personen en de reacties van de leerlingen op hun danslessen zorgden dat hun attitude veranderde en dat zij zich competenter begonnen te voelen.
11. Cursus creatieve dans op school voor groepsleerkrachten (6x3 uur) Concrete voorbeelden van danslessen voor op de basisschool, vaak gekoppeld aan ander onderwijs zoals rekenen, lezen, geschiedenis enzovoort	Van de 8 casussen: – Pre- en postinterviews – 3 lesobservaties door cursus docent – Aantekeningen van cursist na elke workshop	– Uit de lesobservaties en aantekeningen van de basisschoolleerkrachten blijkt dat ll veel plezier beleven aan de danslessen., meer gemotiveerd en betrokken zijn. – Uit de postinterviews blijkt dat de groepsleerkrachten positief verrast zijn over de positieve reacties van hun ll op de danslessen. – Uit de aantekeningen van de groepsleerkrachten en de postinterviews blijkt dat zij het implementeren van danslessen veel makkelijker vonden dan van tevoren gedacht.
12.		
13. n.v.t.	n.v.t.	Gekoppeld aan het schooldoel dat ll kennismaken met verschillende culturen, reist de onderbouw met haar lessen langs verschillende landen. De dansdocent koos er samen met de muziekdocent voor om gekoppeld aan deze landen de leerlingen werelddansen, muziek en liederen aan te leren en deze te presenteren. De beeldende kunstdocent sloot later aan door decors en kostuums met de leerlingen te ontwerpen. Het project groeide met de jaren, naast traditionele werelddansen maakten leerlingen zelf *werelddansen*, passend bij wat ze wisten over een cultuur en de dansstijl van een bepaald land. Vooral dit laatste, het zelf mogen ontwerpen van dans, vergrootten hun betrokkenheid en motivatie bij dit project.

Soort lessen/programma	Meetinstrumenten	Resultaten
14. n.v.t.	n.v.t.	– In Amerika wordt dans sinds 1984 erkend als onderdeel van het kunstonderwijs. – Van alle kunstdisciplines wordt dans het minst gegeven binnen het basisonderwijs. – Dansonderwijsprogramma's geven de mogelijkheid om net als bij de andere kunstdisciplines te werken aan 1. analytische vaardigheden en kritisch denken; 2. leren samenwerken; 3. zelfexpressie en zelfvertrouwen; 4. organisatievaardigheden en probleemoplossend vermogen; 5. culturele kennis; en 6. specifiek voor dans: het leren communiceren van emoties via bewegingen. – Vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw is er een dans-curriculum voor het basisonderwijs ontwikkeld met duidelijke inhoud, doelen en te meten opbrengsten. Dit is in 1992 echter pas in één staat geïmplementeerd. – Net als de andere kunstdisciplines is dans ook in te zetten als een onderdeel van geïntegreerd onderwijs over bepaalde thema's. Dit gebeurt sporadisch. – Dans is bij 89% van de Amerikaanse basisscholen onderdeel van bewegingsonderwijs, waarbij de nadruk ligt op het fysieke aspect van dans en het expressieve en kunstzinnige aspect niet aan bod komt. ACTUELE THEMA'S ROND DANSONDERWIJS IN AMERIKA – Er moet minder op danstechniek gefocust worden en gewerkt worden aan een brede visie op dansonderwijs. – Er moeten opleidingscriteria komen voor dansdocenten in het (basis)onderwijs, zodat zij zich gedegen kunnen certificeren. – Dans biedt een mogelijkheid om multicultureel of cultuursensitief onderwijs te realiseren. – Dans biedt mogelijkheden om aan andere ontwikkelings-gebieden te werken van leerlingen dan het dansen zelf.
15. n.v.t.	– Consensual Assessment Technique (CAT), een instrument waarmee creativiteit, esthetiek en techniek van kunst wordt geëvalueerd door professionals. Hoe hoger de overeenstemming tussen professionals hoe betrouwbaarder de evaluatie. – De Creativity Beliefs Questionnaire, om de opvattingen over creativiteit van leer-krachten te inven-tariseren op basis van stellingen. – Het beoordelen van 9 dansen van basisschool-leerlingen op video's.	Groepsleerkrachten staan positief tegenover creativiteit en hebben de overtuiging dat alle kinderen creatief kunnen zijn. Groepsleerkrachten beoordeelden dansen van basisschool-leerlingen met grote overeenstemming in hoge, gemiddelde en lage mate van creativiteit. Er werd geen statistisch verschil gevonden tussen de dans-beoordelingen van de dansexperts en groepsleerkrachten. Groepsleerkrachten zijn in staat om creativiteit in danscreaties van basisschoolleerlingen te beoordelen.
16. n.v.t.	n.v.t.	– In 1992 wilde NAEP (Amerikaans) een meetinstrument ontwikkelen om het kunstonderwijs te evalueren, waaronder ook een instrument voor dans. Dit instrument zou vervolgens getest worden in het onderwijs. Dit was lastiger omdat, zeker in de hogere klassen, het te weinig werd aangeboden om betrouwbaar te evalueren. – Het instrument bestond uit een schriftelijke toets (om kennis van danscultuur te toetsen) het maken van een solistische dansfrase (om het creëren van dans te evalueren) en het uit-voeren van een aangeleerde dans (om dansvaardigheid te toetsen).

SAMENVATTING

Ter voorbereiding van het peilingsonderzoek kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs in 2024 onder regie van de Inspectie van het Onderwijs, heeft het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten een reviewstudie uitgevoerd. Centrale vraagstelling is: wat is er bekend over beïnvloedbare factoren voor leerprestaties bij kunstzinnige oriëntatie in de bovenbouw van het primair onderwijs? Beïnvloedbare factoren zijn kenmerken van het onderwijs, bijvoorbeeld kennis en vaardigheden van leerkrachten, curriculum, didactiek, aantal lesuren en faciliteiten. In de reviewstudie worden deze beïnvloedbare factoren uitgewerkt voor leerprestaties per kunstdiscipline (beeldend, drama/theater, dans en muziek) en de thema's interdisciplinair, creativiteit en samenwerking met de culturele omgeving. De nadruk ligt op de vakspecifieke leeropbrengsten, maar indien relevant is er ook gekeken naar instrumentele opbrengsten. De review besluit met aanbevelingen voor de nieuw te ontwikkelen instrumenten voor het komende peilingsonderzoek.

BIOGRAFIEËN

Dr. Melissa Bremmer voltooide de studie Docent Muziek aan het Conservatorium van Amsterdam en de studie Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. Zij deed promotieonderzoek aan de University of Exeter naar de *pedagogical content knowledge* van vakleerkrachten muziek vanuit een *embodied cognition*-perspectief. Samen met dr. Emiel Heijnen geeft zij sinds 2016 leiding aan het lectoraat Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Dr. Cock Dieleman studeerde geschiedenis in Utrecht en theaterwetenschap in Amsterdam. Sinds 1985 werkt hij voor de opleidingen theaterwetenschap en dramaturgie van de Universiteit van Amsterdam, thans als universitair docent. Zijn specialisaties zijn theatereducatie, jeugdtheater, dramaturgie en contemporain Nederlands theater. Hiernaast was hij van 1999 tot 2005 hoofd educatie van Het Zuidelijk Toneel, respectievelijk ZT Hollandia in Eindhoven.

Dr. Folkert Haanstra studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit Groningen en schilderkunst en grafiek aan de Academie voor Beeldende Kunsten Minerva in Groningen. Van 2001 tot en met 2015 bekleedde hij de bijzondere leerstoel Cultuureducatie en Cultuurparticipatie, ingesteld door het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst. Van 2002 tot en met 2016 was hij lector Kunst- en Cultuureducatie bij de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Dr. Emiel Heijnen is opgeleid als docent Beeldende kunst en vormgeving aan de Hogeschool Katholieke Leergangen (tweedegraads) en aan de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (eerstegraads en kunstgeschiedenis). Hij promoveerde aan de Radboud Universiteit op het proefschrift *Remixing the Art Curiculum*. Samen met dr. Melissa Bremmer geeft hij sinds 2016 leiding aan het lectoraat Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Ellen van Hoek is afgestudeerd als fluitist aan het Amsterdamse Sweelinck Conservatorium en werkt als musicus en docent. Na de master Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten werkt zij nu als freelance onderzoeker. Onderzoekspublicaties zijn onder andere *Bewogen muziek* (2016) en *Teamplayers* (2018). Ook ontwikkelde zij *Bandcheck*, een digitale zelfreflectietool voor bandspelers.

Dr. Linda Reus is docent aan de opleiding Pedagogische Wetenschappen van de Radboud Universiteit. Zij studeerde af aan de Fontys dansacademie en behaalde haar master psychologie/cognitiewetenschap aan de Radboud Universiteit. Zij promoveerde op een onderzoek naar de motorische ontwikkeling van kinderen met het Prader-Willi syndroom. Vanwege haar interesse in mechanismen achter ontwikkeling bestudeert zij de methodiek IMRO Beweging-als-houvast (Interactiemethodiek voor Relationele Ontwikkeling) en ouder-kind interactie.

Diederik Schönau, kunsthistoricus en cultuurpsycholoog, was als vakmedewerker verantwoordelijk voor de eindexamens en toetsen in de beeldende vakken bij het Cito. Van 2007 tot 2010 was hij lector Kunsteducatie bij ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten, van 1999 tot 2002 President van de International Society for Education through Art en van 2017 tot 2021 bestuurslid en voorzitter van de European Network for Visual Literacy.

Deze literatuurstudie is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Uitgever: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

ISBN: 978-90-71681-59-2

2022 Het lectoraat Kunsteducatie steunt open access publishing voor wetenschappelijke publicaties. Dit werk valt onder een Creative Commons Naamsvermelding-NietCommercieel-GeenAfgeleideWerken 4.0 Internationaal-licentie.
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

COLOFON

WAT WERKT IN KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE?
Reviewstudie naar beïnvloedbare factoren voor leerprestaties bij kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs

DOOR
Folkert Haanstra, Cock Dieleman, Ellen van Hoek, Linda Reus en Diederik Schönau

REDACTIE
Folkert Haanstra, Melissa Bremmer, Emiel Heijnen

EINDREDACTIE
Bea Ros, Sanne Kersten

GRAFISCH ONTWERP
Meeus Ontwerpt

Lectoraat Kunsteducatie
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten richt zich op kennisontwikkeling en onderwijsontwikkeling op het gebied van kunst- en cultuureducatie. Het lectoraat wordt geleid door de lectoren Melissa Bremmer en Emiel Heijnen.
www.ahk.nl/onderzoek