

“Zo kan het ook!”

**Dramalessen voor de ontwikkeling van flexibiliteit bij het
kind in de 21^{ste} eeuw**

Literatuuronderzoek Debbie Klarenbeek

Begeleider Talita Groenendijk

Master Kunsteducatie

Hogeschool voor de Kunsten Amsterdam

2013

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Voorwoord	4
Inleiding	5
Leeswijzer	8
Hoofdstuk 1 Het belang van flexibiliteit binnen de ‘21st Century Skills’	10
1.1 Het maatschappelijk belang van flexibiliteit in de 21ste eeuw	10
1.2 De 21 st Century Skills binnen het Framework van The Partnership for 21st Century Skills (P21)	12
1.3 Flexibiliteit binnen de 21st Century Skills	15
Conclusie	18
Hoofdstuk 2 Verschillende percepties van flexibiliteit en de ontwikkeling van flexibiliteit bij kinderen	19
2.1 Cognitieve flexibiliteit	19
2.2 Flexibiliteit, creativiteit en divergent denken	21
2.3 Flexibiliteit en het schakelen van perceptie	25
2.4 De ontwikkeling van flexibiliteit bij kinderen	28
Conclusie	29

Hoofdstuk 3 Drama- onderwijs aan kinderen	31
3.1 Dramalessen	31
3.2 De ontwikkeling van kinderen binnen dramalessen	34
Conclusie	36
 Hoofdstuk 4 Empirisch bewijs voor effecten op flexibiliteit binnen dramalessen	 38
4.1 Empirisch bewijs voor effecten op cognitieve flexibiliteit	39
4.2 Empirisch bewijs voor effecten op creatieve flexibiliteit	43
Conclusie	44
 Hoofdstuk 5 De ontwikkeling van flexibiliteit binnen dramalessen	 45
5.1 Experimenteren: Creatieve flexibiliteit en divergent denken ontwikkelen	46
5.2 Rollenspelen: Cognitieve flexibiliteit en het schakelen van perceptie ontwikkelen	50
5.3 De rol van feedback	52
Conclusie	53
 Conclusie en aanbevelingen	 55
 Literatuurlijst	 58

Voorwoord

Als theaterdocent werk ik al een aantal jaren binnen een jeugdtheaterschool waar kinderen en jongeren in hun vrije tijd naar toe komen om theater te spelen en te maken. De doelstellingen en leerlijnen zijn hier helder en voornamelijk gericht op theatereducatie.

Door het veranderende culturele veld in Nederland is er een verschuiving opgetreden binnen de jeugdtheaterschool waar ik voor werk. Waar vóór de bezuinigingen de focus lag op de buitenschoolse activiteiten is de onderwijstak er bij gekomen. Mijn functie is veranderd van het werken op de jeugdtheaterschool als theaterdocent, buiten schooltijd met kinderen die vrijwillig naar de lessen toe komen, naar het werken als cultuurcoach op basisscholen binnen schooltijd en verplicht voor alle kinderen.

De lessen als cultuurcoach vroegen iets heel anders van mij als docent. Randvoorwaarden zoals heldere regels stellen omtrent: het omgaan met elkaar, de structuur van de dramalessen en het gebruik van het lokaal moest ik anders introduceren en herhalen. Nadat ik deze randvoorwaarden aan heb kunnen passen rezen vragen als: Wat zijn mijn doelen hier? Wat is de meerwaarde voor de kinderen, voor het onderwijs én voor de maatschappij dat ik hier dramalessen kom geven? Wat laat ik achter?

Inleiding

Steeds vaker wordt er gesproken over het belang van de 21^{ste} eeuwse vaardigheden, de zogenaamde ‘21st Century Skills’, een Framework dat het afgelopen decennium ontwikkeld werd door verschillende overkoepelende organisaties als UNESCO, de Europese Unie en de EU. In dit onderzoek wilde ik hier meer zicht op krijgen en voornamelijk in het kader van theaterlessen en kinderen. Al snel bleken die 21^{ste} eeuwse vaardigheden heel breed en veelomvattend te zijn. Ik heb daarom besloten één focus te kiezen: flexibiliteit. De 21^{ste} eeuwse vaardigheden waren een aanleiding om dit begrip verder in kaart te brengen. Wat zijn de mogelijkheden om binnen dramalessen hier aan te werken?

De keuze voor flexibiliteit heeft drie belangrijke redenen. Allereerst vind ik flexibiliteit zelf een fascinerende en belangrijke competentie die ieder mens nodig heeft om gelukkig te kunnen functioneren in de maatschappij. De wereld verandert zo snel dat het goed is als je daar zelf in mee kunt bewegen en je geluk in de nieuwe situatie weer gemakkelijk kunt vinden. Deze aannames vond ik terug binnen de 21st Century Skills. Daarnaast vraagt de veranderende situatie binnen mijn werk flexibiliteit van mij en dat is een persoonlijke worsteling die interessant is om van bovenaf te bekijken. En als laatste had ik, voorafgaand aan dit onderzoek een intuïtief gevoel dat drama onderwijs de aangewezen situatie is om flexibiliteit te ontwikkelen. Deze intuïtie wilde ik graag toetsen.

De intuïtie dat flexibiliteit binnen dramalessen ontwikkeld kan worden is gestoeld op mijn ervaringen binnen de dramalessen. Een voorbeeld van een oefening die ik in mijn lessen gebruik is de volgende:

Er ligt een voorwerp, zeg een touw, op de vloer. Alle kinderen zitten als publiek aan de kant.

De docent geeft aan dat dit voorwerp alles is behalve een touw. Als de kinderen iets weten

“Zo kan het ook!”

Dramalessen voor de ontwikkeling van flexibiliteit bij het kind in de 21^{ste} eeuw

wat het kan zijn, mogen zij naar voren lopen en aan het publiek tonen wat het is. Als het publiek het begrijpt gaan ze weer zitten. Alles is goed, niets is fout. Vaak gaat deze opdracht in het begin wat stroef. Kinderen vinden het gek om van een touw een wc-pot of de maan te maken, maar na een tijdje komen ze er in en wordt er vaak veel gelachen omdat kinderen buiten de gebaande categorieën gaan denken. Daarna valt het weer wat stil, worden de pauzes langer en wordt merkbaar dat de hersenen gaan kraken. Dan is het de kunst om door te gaan en te stimuleren. De opdracht laagdrempelig maken werkt door als docent zelf mee te doen of doordat de leerlingen de opdracht met zijn tweeën mogen doen (wat goed werkt voor kinderen die niet zo goed alleen durven). Vaak komt na deze stimulans weer een nieuwe golf van ideeën die meer diversiteit vertoont dan de eerste stroom.

Mijn aanname is dat dit flexibiliteit ontwikkelt, doordat je nieuwe ideeën genereert die vóór de opdracht niet verzonnen konden worden en binnen deze opdracht kinderen dus leren om op een andere en nieuwe manier tegen dingen aan te kijken (een touw wordt ineens de maan). Binnen dit onderzoek wil ik ontdekken wat creatieve en cognitieve flexibiliteit (waarbij het niet gaat om fysieke flexibiliteit) nu precies is, of mijn ideeën kloppen en of er daadwerkelijk gewerkt kan worden aan flexibiliteit binnen dramalessen. Ik hoop richtlijnen te kunnen geven op welke wijze dramalessen vorm gegeven moeten worden om daadwerkelijk flexibiliteit bij kinderen te ontwikkelen, dan wel aanbevelingen te schrijven voor praktijkonderzoek als blijkt dat er nog weinig bewijs voor is.

Onderzoeksopzet en de vraagstelling

De hoofdvraag die ik voor mijn onderzoek hanteer is:

Wat is flexibiliteit en hoe kan de flexibiliteit van kinderen (ongeveer 7 tot en met 11 jaar) ontwikkeld worden door middel van dramalessen en zo een bijdrage leveren aan de zogenaamde ‘21st Century Skills’?

De deelvragen die daaruit voortvloeien zijn:

- Wat is het maatschappelijke belang van flexibiliteit bij kinderen?
- Welke verschillende percepties van flexibiliteit zijn er en hoe ontwikkelt flexibiliteit zich bij kinderen?
- Wat ontwikkelen kinderen binnen dramalessen?
- Welk empirisch bewijs is er voor effecten van drama onderwijs op flexibiliteit?
- (Hoe) kan de flexibiliteit van kinderen ontwikkeld worden binnen dramalessen?

Binnen dit onderzoek richt ik mij specifiek op basisschoolleerlingen in de leeftijd van 7 tot en met 11 jaar. Dit is voor mij gerelateerd aan mijn eigen werkgebied. Naast dat ik de wens heb dat dit onderzoek voor anderen van waarde is wil ik graag onderzoeken of het mogelijk is dat ik mijn werkwijze zo aanpas dat ik flexibiliteit kan ontwikkelen bij deze groep kinderen.

Leeswijzer

In hoofdstuk 1 wordt het maatschappelijk belang van de ontwikkeling van flexibiliteit beschreven aan de hand van de 21st Century Skills. Hierbij wordt het Framework van P21 uiteengezet waarna bekeken wordt welke plek flexibiliteit hier inneemt.

In hoofdstuk 2 wordt uitleg gegeven wat flexibiliteit is en hoe flexibiliteit zich bij kinderen ontwikkelt. Hierbij wordt een driedeling gemaakt, namelijk cognitieve flexibiliteit en creatieve flexibiliteit en er wordt ingegaan op het schakelen naar verschillende percepties. Als laatste wordt de ontwikkeling van flexibiliteit bij kinderen binnen dit hoofdstuk uiteengezet.

Welke vaardigheden kinderen ontwikkelen binnen dramalessen wordt in hoofdstuk 3 omschreven. Dit wordt gedaan door eerst de definitie van dramalessen te geven. Vervolgens wordt er ingegaan op de verschillende doelen binnen dramalessen en daarna de verschillende fasen in de ontwikkeling van kinderen binnen dramalessen.

Binnen hoofdstuk 4 wordt beschreven dat het ontwikkelen van flexibiliteit onder de instrumentele, intrinsieke en creatieve doelen van kunstonderwijs valt. De uitkomsten van verschillende onderzoeken rondom deze doelen worden uit de doeken gedaan.

Hoofdstuk 5 concludeert dat er (nog) niet voldoende bewijs is om aan te kunnen tonen dat flexibiliteit ontwikkeld kan worden binnen dramalessen maar dat er wel didactische voorwaarden gegeven kunnen worden om de mogelijkheid tot het ontwikkelen van

flexibiliteit te vergroten. Deze voorwaarden richten zich op ruimte maken voor het experiment, aandacht richten op rollenspelen en bewust inzetten van positieve feedback.

In de conclusie en aanbevelingen wordt het geheel samengevat en er wordt een suggestie gedaan voor vervolgonderzoek.

Hoofdstuk 1 Het belang van flexibiliteit binnen de ‘21st Century Skills’

1.1 Het maatschappelijk belang van flexibiliteit in de 21ste eeuw

“We are currently preparing students for jobs that don’t yet exist, using technologies that haven’t been invented, in order to solve problems we don’t even know are problems yet” (Riley, geciteerd in Brzozowski, 2012, p. 14).

De samenleving verandert van een industriële maatschappij naar een kennismaatschappij. De kennismaatschappij vraagt andere kennis, vaardigheden en eigenschappen van mensen dan welke zij nodig hadden in de industriële maatschappij. Flexibiliteit, creativiteit, sociale vaardigheden zoals communicatie, de omgang met verschillen in sociale en culturele achtergronden en interpretatie van ICT informatie zijn vaardigheden die kinderen nodig hebben om in de maatschappij van nu en de toekomst te kunnen functioneren (Voogt & Roblin, 2010). Doordat de samenleving en de arbeidsmarkt snel verandert en de vraag naar niet- routinematige vaardigheden toeneemt is het belangrijk om adequaat en flexibel in te kunnen spelen op deze veranderingen. Er is hierbij een maatschappelijk belang van flexibel kunnen denken en handelen (Bussemaker, 2013). Om dit te ontwikkelen zijn woorden als: leerling gestuurd, het nieuwe leren en ondernemerschap ontstaan. Dit maakt dat bijvoorbeeld het frontaal lesgeven ter discussie staat. Al deze punten worden besproken bij de wereldwijde ontwikkeling van de zogeheten 21st Century Skills.

“Waar we vroeger leerden dat de belangrijkste productiefactoren grond, arbeid en kapitaal waren, draait onze economie nu op kennis, relaties en creativiteit” (Ottenheijm, 2011, p. 3). Dit is belangrijk om onder ogen te zien en om te zien dat dit in een razend tempo is

veranderd en nog steeds verandert. In de industriële maatschappij waren er veel routinematige banen. In deze kennissamenleving zijn ‘kenniswerkers’ en ‘mensenwerkers’ steeds belangrijker geworden. “Terwijl in de industriële samenleving de belangrijkste focus van het onderwijs is bij te dragen tot de ontwikkeling van feitelijke en procedurele kennis, wordt in de kennissamenleving de ontwikkeling van conceptuele en meta- cognitieve kennis in toenemende mate van belang geacht” (Anderson, geciteerd in Voogt, et al., 2010, p. 9). Dit betekent dat kinderen en jongeren dus andere vaardigheden en competenties moeten ontwikkelen willen zij van waardevolle betekenis kunnen zijn in deze vernieuwde maatschappij (Voogt, et al., 2010).

Binnen de 21st Century Skills wordt het belang van het ontwikkelen van deze nieuwe vaardigheden en competenties onderschreven. Dit blijkt uit het feit dat grote nationale en internationale organisaties op verschillende wijzen in kaart proberen te brengen welke competenties van belang zijn in deze maatschappij. Overkoepelende namen voor het ontwikkelen van deze competenties zijn: 21st Century Skills (Voogt et al., 2010), Life Long Learning Competences (Ananiadou & Claro, 2009), en Key Skills of Sleutelvaardigheden (Europees Parlement & de Raad, 2006). Ik kies er in dit onderzoek voor deze vaardigheden en competenties ‘21st Century Skills’ te noemen omdat dit woord het meest gebruikt wordt binnen de onderzoeken die voor dit rapport bestudeerd zijn.

1.2 De 21st Century Skills binnen het Framework van The Partnership for 21st Century Skills (P21)

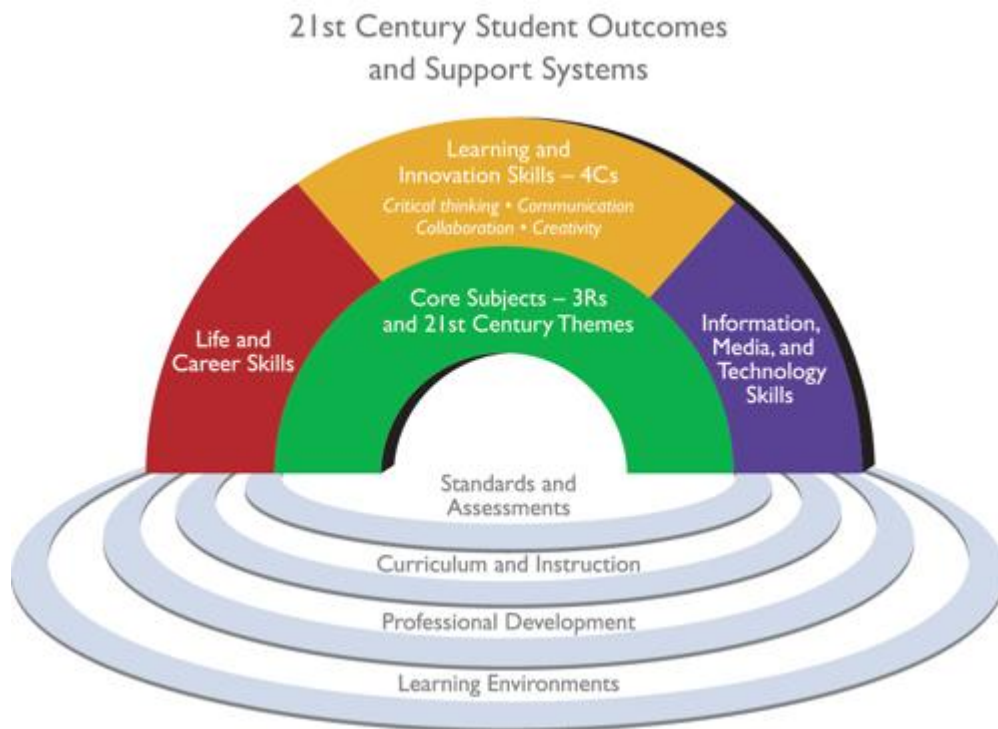
“Zonder 21st Century Skills worden kinderen klaargestoomd voor de wereld van gisteren, niet die van morgen”

Burkhardt, G., Coughlin, E., Dawson, M., Gunn, C., Lemke, C., Martin, C., Monsour, M., et al. (2003 p. 2).

Zoals er meerdere overkoepelende namen voor de 21st Century Skills zijn, zo zijn er ook veel overkoepelende organisaties, zoals de EU, OESO en UNESCO, die zich bezig houden met het ontwikkelen van een raamwerk waarbinnen deze vaardigheden een plek krijgen. Voor dit onderzoek is er gekozen om één van deze overkoepelende organisaties nader te belichten. Eerst zal uitleg gegeven worden wat de doelen van deze organisatie zijn. Er wordt globaal ingegaan op het raamwerk dat deze organisatie hanteert. In de volgende paragraaf zal aangetoond worden welke plek flexibiliteit binnen dit grotere raamwerk heeft.

“Het model dat ontwikkeld is door The Partnership for 21st Century Skills is ontwikkeld in de Verenigde Staten met als doel 21st Century Skills te positioneren in het basis en voortgezet onderwijs. P21 is opgericht in 2001 met sponsoring van de Amerikaanse overheid en verschillende organisaties uit de private sector” (Voogt 2010, p. 5). The Partnership for 21st Century Skills Framework (2009) is een generieke basis. Een aantal andere modellen gebruiken dit model om verder op door te borduren. Dit model is gedetailleerder dan andere modellen en heeft het grootste bereik, waarmee bedoeld wordt dat het algemener geaccepteerd is, in vergelijking met alle andere modellen (Dede, 2009). Dit is de reden dat binnen dit onderzoek er verder ingegaan wordt op dit model. De afkorting van

Partnership for 21st Century Skills is P21. De organisatie noemt zichzelf ook P21 en omwille van de leesbaarheid zal ik deze term vanaf nu hanteren.



Figuur 1. Het Framework van P21 waar de leerlingresultaten die P21 belangrijk acht in de 21ste eeuw zichtbaar worden. Overgenomen van "21st Century Student Outcomes" Partnership for 21st Century Skills (2009, 22 april). Geraadpleegd op <http://dc126.4shared.com/doc/VX5nkbWf/preview.html> van de website "Framework for 21st Century Learning" Copyright Partnership for 21st Century Skills.

Het model van P21 gaat ervan uit dat leerlingen kernvakken moeten krijgen. De kernvakken zijn onder meer Engels, wereldtalen, kunst, wiskunde, economie, wetenschap, geografie, geschiedenis, overheid en maatschappijleer. Naast deze kernvakken moeten scholen 21ste eeuwse interdisciplinaire thema's behandelen binnen de kernvakken. Deze thema's omvatten: Global bewustzijn, financiële, economische, zakelijke en ondernemende geletterdheid, burgerschap, gezondheid en milieu (The Partnership for 21st Century Skills, 2009).

Naast deze kernvakken erkennen zij drie nieuwe groepen van vaardigheden die van belang zijn voor onderwijs in de 21ste eeuw: leren & innovatie skills, digitale geletterdheid en carrière & life skills. Hieronder worden deze drie groepen verder toegelicht.

"Zo kan het ook!"

Dramalessen voor de ontwikkeling van flexibiliteit bij het kind in de 21^{ste} eeuw

Leren & innovatie skills

De afzonderlijke onderdelen die hierbij van belang zijn, zijn creativiteit & innovatie, kritisch denkvermogen & probleemoplossend vermogen, communicatie & samenwerking (The Partnership for 21st Century Skills, 2009).

Digitale geletterdheid

Deze vaardigheden worden ontwikkeld binnen drie vormen van geletterdheid: informatie geletterdheid, media geletterdheid en ICT geletterdheid (The Partnership for 21st Century Skills, 2009).

Carrière & life skills

De mogelijkheid om binnen het complexe leven en werk te navigeren vraagt van leerlingen om aandacht te schenken aan de ontwikkeling van adequate levens- en carrière vaardigheden. Hieronder vallen 5 verschillende gebieden: flexibiliteit & aanpassingsvermogen, initiatief & zelfsturend vermogen, sociale & crossculturele interactie, productiviteit & aansprakelijkheid, leiderschap & verantwoordelijkheid (The Partnership for 21st Century Skills, 2009).

1.3 Flexibiliteit binnen de 21st Century Skills

De vaardigheid om je snel en flexibel te kunnen aanpassen binnen deze sterk veranderende maatschappij en het belang om innovatief denken te ontwikkelen staat aan de basis van de visie van de 21st Century Skills (Bussemaker, 2013).

Nu er een beeld is gegeven van het Framework van P21, kan er gekeken worden welke plek flexibiliteit binnen dit geheel inneemt. In het Framework van P21 valt flexibiliteit binnen de vaardighedengroep ‘carrière en life skills’ en wordt het genoemd onder ‘flexibiliteit en aanpassingsvermogen’.

Met het aanpassen aan veranderingen wordt binnen dit model bedoeld: “Het aanpassen aan gevarieerde rollen, taken, verantwoordelijkheden, schema's en contexten; het effectief kunnen werken in een klimaat van onduidelijkheid en veranderende prioriteiten” (The Partnership for 21st Century Skills, 2009, p. 6).

Met flexibel zijn wordt binnen dit model bedoeld: “effectief integreren van feedback; positief omgaan met lof, tegenslagen en kritiek; het begrijpen van, onderhandelen over en balanceren rondom verschillende opvattingen en overtuigingen om oplossingen te creëren die werkbaar zijn, met name in multiculturele omgevingen” (The Partnership for 21st Century Skills, 2009, p. 6).

Deze visie wordt onderbouwd en aangevuld door de NCREL (North Central Regional Educational Laboratory) en de Metiri Group die het enGauge model hebben ontwikkeld met de titel: ‘enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age’. Hier wordt uitgegaan van vier hoofdvaardigheden binnen de 21st Century Skills: het tijdperk van de digitale geletterdheid; effectieve communicatie; hoge productiviteit; inventief denken.

Aanpassingsvermogen valt hier binnen de skills van inventief denken.

Binnen het inventief denken benoemt enGauge de volgende competenties:

- Aanpassingsvermogen, het managen van complexiteit en zelfsturing
- Nieuwsgierigheid, creativiteit en het durven nemen van risico's
- Het denken op een hoger level en probleem oplossend vermogen

De mogelijkheid om zich te kunnen aanpassen en complexe situaties te managen betekent hier “het vermogen om het denken, de houding of het gedrag aan te passen aan de huidige en toekomstige omgeving; en de mogelijkheid om meerdere doelen en taken tegelijkertijd te behalen waarbij men rekening kan houden met beperkingen van tijd, middelen en systemen” (enGauge, 2003, p. 34).

Studenten die zich kunnen aanpassen en in staat zijn om complexe situaties te managen kunnen:

- **Omgaan met verandering**
- Veranderingen, en de winsten die kunnen voortvloeien uit deze veranderingen, herkennen.
- Snel en rustig veranderen in een nieuwe situatie, zonder eerdere methoden en ideeën te idealiseren.
- **Goed omgaan met een confrontatie van complexe problemen en meerdere doelen**
- Denken vanuit meerdere perspectieven over problemen en begrijpen dat de problemen kunnen worden opgelost met behulp van het toepassen van verschillende strategieën en betrekken hierbij meer dan één oplossing.

- Anticiperen op moeilijkheden en de moeilijkheden met vertrouwen tegemoet komen.
- Problemen die zich voordoen op een correcte manier bekijken en strategieën die ineffectief blijken verlaten.
- Meerdere doelen en subdoelen tegelijkertijd managen en in dienst stellen van grotere doelen; gefocust blijven onder druk en het grotere geheel blijven zien.
- Zelfmanagement strategieën toepassen door: zicht te hebben op tijd en middelen; organisatievermogen te behouden; zelf verantwoording te nemen voor het bereiken van doelen.
- Doelen blijven nastreven ondanks hindernissen.
- De componenten van relevante systemen begrijpen.
- Nadenken over de lessen die zijn geleerd uit het verleden en gebruiken de inzichten die daaruit voortvloeien voor de toekomstige plannen.

(enGauge, 2003, p. 34).

In hoofdstuk 2 is te lezen dat flexibiliteit ook gerelateerd is aan creativiteit en probleemoplossend vermogen oplossen, dus aan de ‘leren en innovatie skills’ van het P21 Framework.

Conclusie

Er is een groot maatschappelijk belang om kinderen en jongeren ‘skills’ aan te leren om ervoor te zorgen dat zij goed kunnen functioneren in deze snel veranderende maatschappij. Verschillende grote overkoepelende organisaties maken brede Frameworks om deze skills in te kunnen omschrijven. P21 heeft een Framework ontwikkeld dat door veel mensen en organisaties gebruikt wordt. Dit Framework onderscheidt kernvakken, thema’s en vaardigheden. Flexibiliteit valt binnen dit Framework onder carrière en life skills. Binnen P21 en enGauge wordt ingegaan op wat flexibiliteit inhoudt binnen de 21^{ste} eeuwse vaardigheden. Aanpassingsvermogen, (zelfstandig) omgaan met veranderingen, verschillen en problemen in een complexe maatschappij zijn daarin belangrijke speerpunten.

Opvallend aan de verschillende bestudeerde Frameworks is dat zij veelomvattend en breed dragend zijn. Alle vaardigheden die kinderen, jongeren en mensen moeten leren kunnen wel ergens onder vallen. De moeilijkheid hierbij is dit brede raamwerk te concretiseren en praktisch toepasbaar te maken binnen het onderwijs. Het werken aan de 21st Century Skills vraagt een geheel nieuwe visie op, en inrichting van, onderwijs dan de visie van kennisoverdracht en vakspecifiek lesgeven. Het aanleren van competenties in plaats van kennisoverdracht vraagt onder andere vakoverstijgend werken en leerling gestuurd werken. Hoe dit er praktisch uit ziet wordt niet weergegeven binnen de bestudeerde raamwerken.

Hoofdstuk 2 Verschillende percepties van flexibiliteit en de ontwikkeling van flexibiliteit bij kinderen

“The measure of intelligence is the ability to change”

(Einstein geciteerd in O’Sullivan, 2010).

Flexibiliteit in de enge zin van het woord betekent volgens van Dale (1993, a-i p. 850) dat iemand zich “gemakkelijk aan [weet] te passen aan wisselende omstandigheden”. Om flexibiliteit in een breder kader te zetten wordt flexibiliteit bekeken binnen de begrippen: cognitieve flexibiliteit, creativiteit, divergent denken, en het schakelen van perceptie. Dit wordt binnen alle begrippen gedaan door eerst te omschrijven wat de breedte van het begrip omhelst, waarna er ingegaan wordt op welke plek flexibiliteit binnen dit kader inneemt. Als laatste wordt ingegaan op de ontwikkeling van flexibiliteit bij kinderen.

2.1 Cognitieve flexibiliteit

Flexibiliteit binnen de psychologie valt onder executieve functies. “Het begrip executieve functies (EF) [is] een verzamelterm voor denkprocessen (oftewel functies) die belangrijk zijn voor het uitvoeren (de executie) van sociaal en doelgericht gedrag” (Smidts & Huizinga, 2011, p. 19). Huizinga (2007) omschrijft de executieve functies als:

Het vermogen om gedachten en handelingen zodanig te reguleren dat ze doelgericht en efficiënt kunnen zijn. EF is nodig wanneer men een moeilijke of nieuwe taak uitvoert die voortdurende bewuste aandacht en inzet vereist, zoals bij planning en strategisch

denken, en ook bij evaluatie en feedback die nodig is voor een flexibele aanpassing aan de omgeving (Miller & Cohen, 2001; Zelazo, Muller, Frye & Marcovitch, 2003). Onder deze executieve functies vallen onder andere werkgeheugen, inhibitie (remming of onderdrukking van bijvoorbeeld een impuls), planning en flexibiliteit (Verwest, 2011). Het begrip executieve functies is multidimensionaal (Banich, 2009, volgens Verwest, 2011) en moeilijk eenduidig te definiëren, doordat het gaat om een diversiteit aan functies in de hersenen. EF spelen met name een belangrijke rol in nieuwe situaties, waarvoor nog geen routines zijn ontwikkeld en die om probleemoplossend vermogen vragen (Gioia, Isquith, Guy & Kenworthy, 2000, volgens Verwest, 2011).

Binnen het domein van de executieve functies wordt flexibiliteit ook wel mentale flexibiliteit of cognitieve flexibiliteit genoemd (Verwest, 2011). Cognitie kan worden beschreven als de processen die betrokken zijn bij het verwerven en verwerken van informatie. Cognitief heeft betrekking op het waarnemen en denken (Smidts & Huizinga, 2011). Mentale, of cognitieve, flexibiliteit kan omschreven worden als het vermogen om plannen, gedachten en gedrag aan te passen wanneer situaties of omstandigheden veranderen (Anderson, 2002; Davidson, Amso, Anderson & Diamond, 2006, volgens Verwest, 2011). “Ook het (snel) kunnen aanpassen van of wisselen tussen strategieën om zo het informatieproces te optimaliseren valt hieronder” (Verwest, 2011, p. 3).

2.2 Flexibiliteit, creativiteit en divergent denken

Flexibiliteit kan ook gerelateerd worden aan divergent denken waarbij het een component is van creativiteit. In de onderstaande paragraaf zal dit verder uitgelegd worden.

Creativiteit

Een definitie van Creativiteit vinden we in de Torrance Tests of Creative Thinking (Torrance, 1966, p6. geciteerd in Kim, 2006, p.10):

A process of becoming sensitive to problems, deficiencies, gaps in knowledge, missing elements, disharmonies, and so on; identifying the difficulty; searching for solutions, making guesses, or formulating hypotheses about the deficiencies; testing and retesting these hypotheses and possibly modifying and retesting them; and finally communicating the results.

Kelly definieerde creativiteit als: flexibiliteit van de geest (McLellan, Galton, Steward & Page, 2012) wat lijkt op Craft's (2000) notie dat creativiteit als 'positief denken' verwant is aan verbeelding (McLellan et al., 2012), volgens Verwest (2011). Corradi (2009) citeert Vidal (2009) ter verduidelijking van deze visie:

In deze visie wordt creativiteit gezien als een manier om een idee, probleem of situatie op vele verschillende manieren te bekijken, vanuit verschillende perspectieven. Hierbij worden ook eigen ideeën, eigen oplossingen continue in vraag gesteld totdat men tevreden is over de oplossing (p. 10).

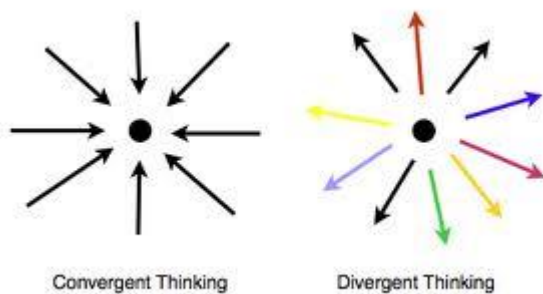
Divergent denken

Creativiteit kan getest worden binnen de Torrance Test of Creativity. Dit is een divergentietest. Marzano en Heflebower (2012) omschrijven divergent denken als:

“Zo kan het ook!”

Dramalessen voor de ontwikkeling van flexibiliteit bij het kind in de 21^{ste} eeuw

Het denkproces dat zonder beperkingen of voorwaarden is en dat leidt tot een brede stroom van talrijke, diverse en originele ideeën. De diverse ideeën hebben betrekking op flexibiliteit. Convergent denken is dan het denkproces dat rekening houdt met praktische bezwaren en voorwaarden en is gericht op de beste oplossing of het beste idee. Zowel het convergent als het divergent denken zijn onmisbaar bij het aanpakken van complexe problemen en kwesties (p. 81).



Figuur 2. Het verschil tussen convergent en divergent denken. Overgenomen van “What type of thinker are you?” Bernhard, T. (2013, 28 februari). Geraadpleegd op <http://www.psychologytoday.com/blog/turning-straw-gold/201302/what-type-thinker-are-you> van de website “Turning straw into Gold” Copyright 2013 Toni Bernhard

Guilford (1957) ziet divergent denken als een vaardigheid om snel verschillende ideeën te genereren. Bijvoorbeeld om tijdens het oplossen van problemen, op verschillende oplossingen, en dus ook tot verschillende perspectieven te komen voor een oplossing. Bij het probleemoplossend vermogen verwijst divergent denken volgens Marzano et al. (2012) naar het creëren van verschillende mogelijkheden voor probleemoplossingen. Daarbij zorgt het convergent denken ervoor dat men logische stappen kan maken om het probleem op te kunnen lossen (p. 27). Robinson (2009) voegt daaraan toe:

Creativiteit gaat over het maken van nieuwe verbindingen, zodat we dingen op nieuwe manieren zien en vanuit andere perspectieven. Bij logisch, lineair denken bewegen we van het ene idee naar het andere, via een reeks regels en conventies. . . . Creatieve

inzichten ontstaan vaak op niet- lineaire manieren, door het zien van verbanden en overeenkomsten tussen dingen die we nog niet eerder zagen. Creatief denken hangt voor een groot deel af van wat wel ‘divergerend’ of ‘lateraal’ denken wordt genoemd en met name van het denken in metaforen of het zien van analogieën. . . . Alle delen van lichaam en geest zijn erbij betrokken (pp. 82-83).

Componenten van divergent denken

Guilford (1957) benoemt vier factoren die getest kunnen worden door middel van de Torrance Test of Creative Thinking als men creativiteit en divergent denken wil testen: Vlotheid, originaliteit, uitwerking en flexibiliteit. De Torrance tests meten divergentie als indicator van creativiteit. Een voorbeeld van een test is de ‘unusual uses test’, waarbij de geteste persoon gevraagd wordt om zoveel mogelijk ongebruikelijke toepassingen te verzinnen van bijvoorbeeld een baksteen. (Dit lijkt veel op de oefening met het touw die in de inleiding is beschreven). De test score bestaat uit de vier deelscores: De score van vloeiendheid toont binnen deze context de hoeveelheid van relevante ideeën aan, de mogelijkheid om een bepaalde hoeveelheid aan beelden te produceren. De score van originaliteit toont binnen deze context de hoeveelheid van statistisch zeldzame ideeën aan en zegt dus iets over de mogelijkheid van het produceren van ongebruikelijke en originele antwoorden. De score van uitwerking toont binnen deze context de hoeveelheid van details in de antwoorden aan. De score van flexibiliteit geeft aan van hoeveel verschillende categorieën en thema’s iemand gebruik maakt bij de productie van ideeën. Als flexibiliteit gemeten wordt dan wordt er dus gemeten in hoeveel verschillende soorten categorieën en thema’s de ideeën vallen. Stel dat iemand alleen in de categorie ‘voertuigen’ zijn ideeën genereert en niet van deze categorie afwijkt dan is deze persoon minder flexibel dan dat iemand zijn ideeën bijvoorbeeld in categorie ‘voertuigen’, ‘gebouwen’ en ‘boeken’ laat vallen (Kim, 2006).

Flexibiliteit binnen creativiteit en divergent denken

Binnen dit verband wordt flexibiliteit gezien als de mogelijkheid tot het produceren van ideeën uit een heterogene pool van thema's en categorieën, ook wel ideationele flexibiliteit genoemd. Dit is een zeer belangrijk aspect binnen creativiteit en divergent denken en het brengt informatie over die niet uit de vloeiendheid en originaliteit komt. Flexibiliteit scores zijn noodzakelijk binnen divergentietests omdat zij samen met andere deelcomponenten van creativiteit creatief gedrag in de echte wereld kunnen voorspellen (Runco, 2001).

2.3 Flexibiliteit en het schakelen van perceptie

If you never change your mind, why have one?

(Edward de Bono, geciteerd in Costa en Kallick, 2000, p. 4).

Costa en Kallick (2000) beschrijven 16 Habits of Mind, vrij vertaald zijn dit 16 gewoonten van de geest. Binnen de ‘16 Habits of Mind’ komen eenzelfde soort vragen naar voren als binnen de 21st Century Skills. Ook hier is de vraag hoe studenten complexe problemen oplossen. Waar de schrijvers vooral naar hebben gezocht is naar “hoe studenten kennis produceren in plaats van reproduceren”, en naar het “niet alleen kennis bezitten maar weten op welke verschillende wijzen je kennis in kunt zetten” (Costa & Kallick, 2000, p. 1). Een ‘Habit of Mind’ betekent een aanleg hebben richting bepaald intelligent gedrag als je geconfronteerd wordt met problemen waarvan je de antwoorden niet meteen weet, aldus Costa en Kallick. ‘Habits of Mind’ inzetten binnen complexe problemen vraagt om gebruik te maken van vele vaardigheden, attitudes en het juist inzetten van ervaringen in het verleden. Het betekent ook dat je zelf de waarde in kunt schatten van de verschillende denkpatronen en zelf keuzes kunt maken welk denkpatroon gebruikt moet worden voor welk complex probleem.

Eén van de 16 beschreven vaardigheden is flexibiliteit. “Een verbazingwekkende ontdekking over het menselijke brein is haar plasticiteit – zijn vermogen om te veranderen en zelfs zichzelf te herstellen om slimmer te worden” (Costa & Kallick, 2000, p. 4).

Flexibele mensen zijn mensen met de meeste controle. Ze hebben de capaciteit om hun gedachten te veranderen op het moment dat ze aanvullende gegevens ontvangen. . . .

Ze zoeken en creëren nieuwe benaderingen en hebben een goed ontwikkeld gevoel

“Zo kan het ook!”

Dramalessen voor de ontwikkeling van flexibiliteit bij het kind in de 21^{ste} eeuw

voor humor. . . . Flexibele mensen kunnen een probleem vanuit een nieuwe invalshoek bekijken en benaderen. . . . Ze kunnen situaties vanuit verschillende gezichtspunten bekijken en omgaan met verschillende informatiebronnen op eenzelfde moment. Hun geest staat open voor verandering op basis van aanvullende informatie, gegevens en redeneringen die [in eerste instantie] hun geloof tegenspreekt. Flexibele mensen weten wat ze hebben en kunnen opties ontwikkelen om alternatieven [serieus] in overweging te nemen (Costa & Kallick, 2000, p. 4).

Bovenstaande geeft weer dat de controle hebben op de situatie betekent mee kunnen bewegen met veranderingen en daarin de eigen weg weer vinden. Een vergelijking kan gemaakt worden met een weg die bewandeld wordt. Als iemand een eigen weg voor zichzelf heeft uitgestippeld en de wereld om hem heen verandert waardoor deze weg dood loopt of niet het beoogde resultaat op zal leveren dan wordt een mens gelukkiger als hij de nieuwe wegen kan zien die zijn ontstaan en daar nieuwe keuzes uit kan maken, dan dat iemand star blijft staren naar het doodlopende pad. Ook zorgt het er voor dat flexibele denkers op hun eigen intuïtie vertrouwen. “Flexibiliteit is de bakermat van humor, creativiteit en repertoire” (Costa & Kallick, 2000, p. 5).

Costa en Kallick (2000) formuleren verschillende percepties en posities, waarbij zij aangeven dat flexibele denkers in staat zijn om te schakelen wanneer zij dit willen, binnen deze verschillende percepties en posities. Het gaat hierbij om: egocentrisme, allocentrisme, microcentrisme en macrocentrisme. Het egocentrisme gaat over het “waarnemen vanuit ons eigen standpunt” (Costa & Kallick, 2000, p. 4). Het tegenovergestelde van egocentrisme is allocentrisme wat betekent “de positie van waaruit we waarnemen door andermans perceptie” (Costa & Kallick, 2000, p. 4). Dit gebeurt “als we ons inleven in andermans gevoelens, voorspellen hoe anderen denken en anticiperen op mogelijke misverstanden” (Costa &

Kallick, 2000, p. 4). Het belang van het om kunnen gaan met multiculturele omgevingen werd duidelijk gemaakt in hoofdstuk 1.3 in het P21 Framework. Het waarnemen door andermans perceptie zorgt er voor dat het mogelijk is het perspectief van mensen uit verschillende culturen te leren begrijpen. Dit kan ook wel gezien worden als multiperspectiviteit.

Macro- centrisme is een andere vorm van kijken.

Dit is vergelijkbaar met naar beneden te kijken vanaf een balkon naar onszelf en onze interacties met anderen. Deze ‘bird’s eye view’ is nuttig bij het bekijken van de grote hoeveelheid patronen, thema’s en gegevens [in ons leven. Deze kijk is] (...) intuïtief, holistisch en conceptueel (Costa & Kallick, 2000, p. 4).

Het zien van de patronen en verbanden kunnen leggen komt bij deze vorm terug. Door de mogelijkheid om verbanden te leggen omdat er van bovenaf naar de situatie gekeken kan worden is het mogelijk om bijvoorbeeld keuzes te maken gebaseerd op eerdere ervaringen waardoor het ‘ongeluk’ sneller uit de weg gegaan kan worden. Naast het kunnen uitzoomen is het ook belangrijk om te kunnen inzoomen. Dit gebeurt bij het micro- centrisme.

Dit houdt het onderzoeken van de individuele en soms zeer kleine onderdelen in, die deel uitmaken van een groter geheel. Dit heet ook wel ‘worm’s- eye view’. Zonder deze kijk zou geen wetenschap, technologie of complexe onderneming functioneren. Bij deze kijk wordt via logische analytische berekeningen op zoek gegaan naar causaliteit [oorzakelijkheid] door middel van methodische stappen. Het vereist aandacht voor detail, precisie en ordelijke progressie (Costa & Kallick, 2000, p. 4).

2.4 De ontwikkeling van flexibiliteit bij kinderen

In verschillende wetenschappelijke onderzoeken naar de ontwikkeling van cognitieve flexibiliteit gebruikt men vaak tests waarbij kinderen bepaalde regels moeten leren. Men kijkt hoe goed ze verschillende regels kunnen toepassen (bijvoorbeeld sorteer plaatjes op vorm), in hoeverre ze kunnen schakelen tussen de regels (bijvoorbeeld sorteer eerst plaatjes op vorm en daarna op kleur), in hoeverre ze zelf regels kunnen ontdekken en toepassen (zonder dat de regels verteld worden), in hoeverre ze snel hierin kunnen schakelen, en in hoeverre ze de regels kunnen toepassen op ander soort plaatjes (waarbij de transfer onderzocht wordt), hoe snel ze kunnen reageren op twee opdrachten waarbij één opdracht hetzelfde blijft en één steeds verandert (waarbij de zogenaamde switchkosten – de snelheid en nauwkeurigheid – worden onderzocht) (Smidts & Huizinga, 2011).

Cognitieve flexibiliteit ontwikkelt zich tijdens de kindertijd, maar ook nog daarna tijdens de puberteit. Kinderen leren geleidelijk hoe ze zich kunnen aanpassen aan nieuwe situaties, van fouten kunnen leren en alternatieve oplossingen voor een probleem kunnen bedenken. Ze zijn steeds beter in staat om hun aandacht te verdelen en tegelijkertijd verschillende soorten informatie te verwerken (Smidts & Huizinga, 2011, pp. 79-80).

De ontwikkeling van flexibiliteit start ongeveer tussen het derde en vijfde levensjaar. En gaat bij een normale ontwikkeling door tot in de puberteit. De sterkste veranderingen en de meeste vooruitgang is te zien tussen het zevende en het negende levensjaar, waarin kinderen steeds meer complexiteit aan kunnen. Daarbij krijgt de flexibiliteit ook verschillende dimensies en kan de complexiteit van de opdrachten toenemen (Anderson, 2002; Huizinga, Dolan & van der Molen, 2006, volgens Verwest, 2011). Kinderen kunnen, naarmate ze ouder

worden, zelf zoeken naar sorteeropdrachten, leren zelf schakelen, zelf schakelen binnen complexere opdrachten waarbij opdrachten dan wel en dan niet veranderen, leren transfers maken, leren binnen die transfers ook weer te schakelen en leren middels feedback een nieuwe reactie te geven (Smidts & Huizinga, 2011).

Conclusie

De ontwikkeling van flexibiliteit bij een normale ontwikkeling van een kind start rond het derde levensjaar en ontwikkelt zich door tot in de adolescentie. Ook ontwikkelt flexibiliteit zich in verschillende tempo's binnen de verschillende ontwikkelingsperiodes van een kind en heeft het een gedifferentieerd ontwikkelingspatroon (Huizinga, 2007).

Flexibiliteit heeft een belangrijke functie binnen onze cognitie, creativiteit en ons divergent denken. Het is een breed begrip. Binnen het Framework van P21, te lezen in hoofdstuk 1, viel flexibiliteit onder de noemer 'carrière en life skills' en werd het belicht vanuit 'flexibiliteit en aanpassingsvermogen'. Echter, flexibiliteit is ook een belangrijk onderdeel binnen creativiteit. Creativiteit binnen het Framework van P21 valt onder 'leren en innovatie skills' en wordt belicht binnen 'creativiteit en innovatie'. Geconcludeerd kan worden dat flexibiliteit binnen verschillende overkoepelende skills een essentiële rol heeft. Voor dit verdere onderzoek definiëren we flexibiliteit binnen drie gebieden:

Cognitieve flexibiliteit: Dit kan omschreven worden als het vermogen om plannen, gedachten en gedrag aan te passen wanneer situaties of omstandigheden veranderen. Ook het

(snel) kunnen aanpassen van of wisselen tussen strategieën om zo het informatieproces te optimaliseren valt hieronder.

Creatieve flexibiliteit en divergent denken: Binnen dit verband wordt flexibiliteit gezien als de mogelijkheid tot het produceren van ideeën uit een heterogene pool van thema's en categorieën, ook wel ideationele flexibiliteit genoemd.

Flexibiliteit te zien als een 'Habit of Mind': Flexibele denkers kunnen zelf schakelen tussen het waarnemen vanuit de eigen perceptie, waarnemen vanuit andermans perceptie, inzoomen op de situatie en uitzoomen op de situatie. Zo zien zij sneller het grotere geheel, de details, en de verschillende kanten van een situatie. Doordat flexibele denkers een goed overzicht hebben van een situatie kunnen zij keuzes maken die gefundeerd zijn en gebaseerd op het geheel.

Hoofdstuk 3 Drama- onderwijs aan kinderen

3.1 Dramalessen

“Samenspel kun je niet ernstig genoeg nemen” (Janssens, 1999, p. 93).

In het vorige hoofdstuk is helder geworden wat flexibiliteit is en welke vormen van flexibiliteit er zijn. De vraag is of flexibiliteit ook binnen dramalessen ontwikkeld kan worden. Voordat hier antwoord op gegeven kan worden is het belangrijk om eerst in te gaan op de functie van dramalessen en welke ontwikkelingen kinderen binnen dramalessen door kunnen maken. Dat is in dit hoofdstuk te lezen.

Het woord drama komt uit het Grieks en betekent ‘handeling’. Wat alle toneelstukken in die tijd gemeen hadden was de handeling. Dat wil zeggen dat er een serie gebeurtenissen plaatsvonden die tezamen ervoor zorgden dat de omstandigheden van de personen aan het eind van het drama, het toneelstuk, anders waren dan aan het begin van het stuk (Pijper, 1994). Om tot verduidelijking van het begrip dramalessen te komen zal ik het begrip eerst in een breder perspectief neerzetten. Er zijn twee soorten kunsteducatie. Bolder (2010, p. 11) benoemt deze twee vormen door Schonmann aan te halen. Er is ‘educatie door de kunsten’ en ‘kunsteducatie in de kunsten’. Bij de tweede vorm leren kinderen een kunstvorm door de kunstvorm te beoefenen. De kunstvorm zelf leren is het doel. Bij de eerste vorm leren kinderen andere vaardigheden door middel van het beoefenen van de kunstvorm. Hierbij wordt een kunstvorm ingezet om vaardigheden te ontwikkelen die buiten de kunstvorm zelf liggen. Te denken valt aan verschillende competenties zoals sociale vaardigheden en probleemoplossend vermogen (Feenstra, 2012; Bolder, 2010; van Hoorn & Haanstra, 2008).

De begrippen ‘drama’ en ‘theater’ waren tot ongeveer halverwege de jaren ’80 strikt gescheiden woorden (Hornbrook, 1991). Drama werd gezien als een middel om tot leren en ontwikkelen te komen. . . . Door middel van spel werd getracht om op verschillende onderwijsterreinen tot prestaties te komen. Men probeerde met behulp van drama veel uiteenlopende doelen te bereiken, zoals persoonlijke en sociale ontwikkelingen (Bos, 2000, p. 4).

Drama ging over het leren door middel van theater en theatereducatie ging over het leren van theater (Henry, 2000 volgens Bos, 2000). Na de jaren ’80 is deze tweedeling veranderd. Dramatische vorming en theater kwamen weer dichterbij elkaar waarbij het vakinhoudelijke aspect bij drama educatie weer meer van belang werd geacht (de Vroomen, 1994). Binnen dramalessen wordt wel het proces centraal gesteld, en niet het (theater)product (Janssens, 1999). Dit is de reden dat in dit onderzoek de term dramalessen aangehouden wordt.

Drama heeft veel elementen in zich die het bredere onderwerp ‘spel’ in zich bergen. Spel heeft een aantal kenmerken in zich die ook bij drama van toepassing zijn: “Spel heeft zijn doel in zichzelf; spel voltrekt zich binnen afgesproken grenzen van plaats en tijd; spel kent eigen regels; spel kent een andere werkelijkheid dan de dagelijkse; spel gaat gepaard met spanning of vreugde” (Janssens, 1999, p.16). Vele ontwikkelingsgebieden worden door middel van spelen gestimuleerd. Denk hierbij aan de cognitieve, taal, sociale, emotionele en (senso)motorische ontwikkeling (van der Aalsvoort, Kwakkel-Scheffer, de Vries, 2006). Flexibiliteit valt onder de cognitieve ontwikkeling. Al spelend doen kinderen ervaringen op aan een verscheidenheid van activiteiten. Spel zorgt er voor dat kinderen problemen zelf op kunnen lossen (Bruner, 1983, volgens van der Aalsvoort et al., 2006). Kinderen experimenteren met vele activiteiten en dit bevordert divergent en convergent denken.

De kenmerkende experimentele en flexibele aard van spel lokt divergent denken uit. . . . [Het kind verschaft] een breed repertoire van vaardigheden, van mogelijke reacties op steeds wisselende situaties. Zo oefenen kinderen flexibele benaderingswijzen waardoor ze effectief een taak kunnen uitvoeren die divergent denken vereist (van der Aalsvoort et al., 2006, p. 15).

Doordat kinderen in spel ‘doen alsof’ ontwikkelen ze ook divergent denken. Een blokje dat in spel een auto wordt, maakt dat het blokje een symbool wordt voor iets anders. “Dit symbolisch representeren maakt deel uit van het proces waardoor kinderen tot abstract denken kunnen komen” (van der Aalsvoort et al., 2006, p. 16). Als kinderen leren dat de verbeelde werkelijkheid hen vrijheid verschaft, doordat de beperkingen van de echte wereld hier niet aanwezig zijn, kunnen zij een scheiding aan gaan brengen tussen het concrete en het abstracte. Dit geeft hen een enorme hoeveelheid van nieuwe mogelijkheden (van der Aalsvoort et al., 2006). Hier ontwikkelt zich de creativiteit en het divergent denken.

3.2 De ontwikkeling van kinderen binnen dramalessen

“Spelende kinderen laten zien hoe serieus het spel gespeeld kan worden en tegelijkertijd hoe belangrijk spelplezier is of hoe gemakkelijk spel en werkelijkheid in elkaar overgaan.

Spelend ontdekt het kind zichzelf en de wereld om hem heen”

(Delcour, 1994, geciteerd door Berghs, 1999).

Dramalessen zijn lessen waarbij ‘doen alsof’ het uitgangspunt is. De ontwikkelingen van kinderen bij drama staat, zoals te lezen is in de vorige paragraaf, in nauw verband met de ontwikkeling van kinderen bij spel. Dit onderzoek beperkt zich tot kinderen in de leeftijd van 7 tot en met 11 jaar.

Kinderen rond de leeftijd van 7 en 8 jaar leren lezen, schrijven en rekenen. Ze leren dat er symbolen zijn voor dingen. Daarbij begrijpen zij dat er afspraken gemaakt kunnen worden (Pijper, 1994). Ze hebben vaak een goed zicht op de wereld en de regels en ‘spelregels’ om hen heen. Deze kinderen leren dat gezamenlijk een nieuwe spelwerkelijkheid gecreëerd kan worden. Ze spelen vaak realistische situaties, scènes gebaseerd op de realiteit (Berghs, 1999). Daarbij maken ze graag gebruik van attributen en details die zo natuurgetrouw mogelijk zijn (Bos, 2000). Maar ook ontdekken ze dat ze alles bij elkaar kunnen fantaseren en hebben ze een liefde voor de meest waanzinnige avonturen. Het spelen voor publiek is voor hen nog niet nodig en de toneelstukjes zijn vaak eindeloos waarbij er wel een basisverhaal is maar er daaromheen van alles en nog wat gefantaseerd wordt. Ook willen zij graag alles zelf ervaren en meemaken. Het gebruik van de eigen zintuigen en de eigen ervaring maakt ook meer indruk dan alles uitleggen. Doen is dus het motto (Pijper, 1994).

Het onderzoeken is, net als bij kleuters, van belang. Maar het verschil met kleuters is dat kleuters vooral gericht zijn op de eigen waarneming (het egoïstische perspectief), terwijl kinderen van deze leeftijd ook interesse hebben voor de sociale relaties en de effecten van emoties. Kinderen van deze leeftijd krijgen meer controle over hun eigen emoties. Ze ontdekken dat je de basisemoties (boos, blij, bang, bedroefd) na kunt spelen. Ook vergelijken en meten ze zichzelf met anderen. Het verschil tussen jongens en meisjes wordt zichtbaar doordat de verhalen van jongens vaak vol met acties zitten en de verhalen van meisjes vol verbale kunsten. Kinderen in deze fase willen alles onderzoeken en zijn nieuwsgierig. Ze leren gemakkelijker als ze het zelf ervaren en aan den lijve ondervinden (Pijper, 1994).

Kinderen in de leeftijd van 9 tot en met 11 jaar zitten nog een paar jaar op de basisschool. Ze weten perfect hoe ze samen een spelwerkelijkheid kunnen maken door goede afspraken te maken. Ook kunnen ze het spel goed overzien. Terwijl jongere kinderen heel lang door kunnen gaan, kunnen kinderen van deze leeftijd een verhaal met een kop en een staart maken (Pijper, 1994). Ze kunnen zich goed in een rol inleven. Ze kunnen deze rol goed spelen en kunnen hierbij ook een scène uitspelen (Berghs, 1999). Soms durven ze zelfs dubbelrollen aan. De rollen hebben soms specifieke karaktereigenschappen (Pijper, 1994). Met emoties kunnen zij steeds beter omgaan. Ook kunnen zij goed improviseren (Berghs, 1999). Daarnaast worden kinderen steeds makkelijker in het oplossen van problemen en neemt de interesse in oorzaak en gevolg toe. Tegengestelde belangen (van rollen) moeten worden onderzocht en uitgespeeld. Het onderzoeken en oplossen van allerlei zaken boeit de kinderen nu enorm (Pijper, 1994). Vaak zie je veel zelfvertrouwen en willen ze voor publiek optreden. Dit kan een toneelstuk zijn. Kinderen in deze leeftijd kunnen werken met scripts en simpele scenario's (Bos, 2000).

Conclusie

Binnen dramalessen is ‘spelen’ een groot onderdeel. Binnen dit spelen kunnen kinderen experimenteren met tal van mogelijkheden. Door deze mogelijkheden en perspectieven binnen het spel zouden kinderen hun flexibiliteit in het denken (perspectief name en genereren van ideeën) kunnen ontwikkelen. Of daar ook empirisch bewijs voor is wordt in het volgende hoofdstuk bekeken. Door het ‘doen alsof’ en het begrijpen van het verschil tussen de verbeelde werkelijkheid en de echte werkelijkheid leren kinderen concreet en abstract te denken en hierin onderscheid aan te brengen.

Belangrijke woorden in de ontwikkeling van kinderen van 7 en 8 jaar binnen dramalessen zijn: Onderzoekend en nieuwsgierig, zelf ervaren en meemaken, gebruik van de eigen zintuigen, interesse in sociale relaties en effecten van emoties, realistisch spel versus waanzinnige avonturen. Het niveau van de leerlingen zit op begrip voor (spel)regels, afspraken en symbolen. Het ontwikkelen van de ideationele flexibiliteit (die binnen de creativiteit en het divergent denken wordt benoemd) lijkt hier goed op aan te sluiten, daar kinderen willen experimenteren en onderzoeken binnen verschillende categorieën van mogelijkheden.

Het niveau van kinderen van 9 tot en met 11 jaar zit op: Het goed overzien van het spel, een scène kunnen maken met een kop en een staart, zich goed in kunnen leven in een rol, specifieke karaktereigenschappen kunnen uitspelen, interesse in oorzaak en gevolg en het probleemoplossend vermogen vergroot, tegengestelde belangen moeten worden onderzocht en uitgespeeld. Hier lijkt de cognitieve flexibiliteit goed op aan te sluiten doordat leerlingen

interesse hebben voor tegengestelde belangen en zij hierin de verschillende percepties van de situatie kunnen gaan begrijpen.

Hoofdstuk 4 Empirisch bewijs voor effecten op flexibiliteit binnen dramalessen

In het voorwoord van gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie zetten van Hoorn en Haanstra (2008) de leereffecten in de volgende categorieën: vakinhoudelijke, intrinsieke en instrumentele effecten. “Onder de instrumentele effecten worden de cognitieve en sensomotorische vaardigheden gerangschikt, evenals persoonlijke ontwikkeling (zoals zelfvertrouwen en sociale vaardigheden) en leerprestaties in de andere vakgebieden” (van Hoorn en Haanstra, 2008, p. 7). Binnen de vakinhoudelijke en intrinsieke effecten vallen: “kennis van en vaardigheden in de verschillende kunstdisciplines, het ontwikkelen van creatieve vaardigheden en denkvaardigheden, en het onderzoeken en kunnen uitdrukken van de betekenis in kunst door middel van kunst” (van Hoorn en Haanstra, 2008, p.7).

In het vorige hoofdstuk zijn de verschillende varianten van flexibiliteit uiteengezet. Alle onderscheidende varianten kunnen als vakinhoudelijk en als algemene vaardigheden bekeken worden. Voorbeelden waarbinnen de vakinhoudelijke flexibiliteit ontwikkeld wordt zijn: Het kunnen switchen van verschillende rollen en emoties binnen eenzelfde scène en het genereren van diverse ideeën uit verschillende categorieën binnen één opdracht (zoals bij de touwopdracht die uiteen is gezet in de inleiding). Voorbeelden waarbinnen de flexibiliteit ontwikkeld wordt die ook buiten de kunsten ingezet kan worden zijn: Het ontwikkelen van multiperspectiviteit en het flexibel kunnen schakelen tussen deze percepties, het probleemoplossend vermogen vergroten en het ontwikkelen van flexibiliteit in ideeën genereren.

4.1 Empirisch bewijs voor effecten op cognitieve flexibiliteit

Een belangrijke vraag is óf je met drama ook daadwerkelijk instrumentele vaardigheden kunt ontwikkelen. ‘Art for Art’s Sake?’ van Winner, Goldstein en Vincent-Lacrin (2013) is een review studie van empirisch onderzoek sinds 1950. Het bouwt voort op een eerdere grote meta-analyse van Winner en Hetland. Art for Art’s Sake bevat 510 uitkomsten van onderzoek naar 39 verschillende effecten van kunsteducatie: op niet- kunstzinnige skills, op skills in denken en creativiteit en op diverse gedrags- en sociale vaardigheden.

Er is nog te weinig onderzoek gedaan naar de impact van kunsteducatie op leerlingen en de resultaten op creativiteit, kritisch denkvermogen, volharding, motivatie, zelfconcept [het denkbeeld van de eigen ik], aldus Winner, Goldstein en Vincent-Lancrin (2013). Het wil dus niet zeggen dat er geen verbanden of effecten zijn. Het is echter (nog) niet aangetoond.

Van Heusden (2012) haalt Belfiore en Bennett (2010) aan bij de woorden dat onderzoek van kunsteducatie ‘vaak niet, of onvoldoende theoretisch onderbouwd [is], en dit geldt ook voor de gekozen benadering’.

Men lijkt al te gemakkelijk voorbij te gaan aan de complexiteit van het onderzochte verschijnsel – de complexiteit van de artistieke en pedagogische werkelijkheid. Het is nog steeds verre van duidelijk wat precies de cognitieve (dat wil hier zeggen: de emotionele, sociale en intellectuele) processen zijn die aan culturele, en meer in het bijzonder artistieke ervaringen ten grondslag liggen (van Heusden, 2012).

Winner et al. (2013) maken een onderscheid binnen de instrumentele vaardigheden die ontwikkeld (kunnen) worden tussen cognitieve vaardigheden, sociale en gedragsmatige

vaardigheden. De creatieve vaardigheden worden binnen de paragraaf hierna besproken omdat deze onder de vakinhoudelijke vaardigheden vallen. Onderstaande geeft een samenvatting van de uitkomsten van het onderzoeken rondom de ontwikkeling van vaardigheden binnen dramalessen.

Algemene cognitieve, sociale en gedragsmatige vaardigheden

In het onderzoek van Winner et al. (2013) wordt ingegaan op de verbale vaardigheden binnen het cognitieve vaardighedendomein bij dramalessen. Zoals eerder in dit onderzoek is aangetoond zijn cognitieve vaardigheden de processen die betrokken zijn bij het verwerven en verwerken van informatie. Cognitief heeft betrekking op het waarnemen en denken (Smidts & Huizinga, 2011). Mentale, of cognitieve, flexibiliteit kan omschreven worden als het vermogen om plannen, gedachten en gedrag aan te passen wanneer situaties of omstandigheden veranderen (Anderson, 2002; Davidson, Amso, Anderson & Diamond, 2006, volgens Verwest, 2011). Deze bredere opvatting van cognitie is niet op deze wijze terug te vinden in het onderzoek van Winner et al. (2013). Winner et al. (2013) betrekken bovenstaande definitie van cognitie op de sociale en gedragsmatige vaardigheden.

Er is niet meer dan voorlopig bewijs ten opzichte van de impact van kunsteducatie op verschillende vormen van sociale en gedragsmatige vaardigheden, zoals zelfvertrouwen, het eigen denkbeeld, vaardigheden in communicatie en samenwerking, empathie, het kunnen nemen van verschillende perspectieven en het kunnen reguleren van emoties door ze te tonen in plaats van ze te onderdrukken. Het eerste bewijs binnen onderzoeken betrokken bij theatereducatie lijkt het meest veelbelovend. Dit komt doordat binnen een aantal studies aangetoond wordt dat dramalessen empathie, [nieuwe] perspectieven nemen, en emotieregulatie verhogen.

Het is ook aannemelijk dat dit gebeurt, gegeven de natuur van dit soort onderwijs (Winner et al., 2013, p. 19).

Zo kwam uit een onderzoek van Chandler, Greenspan en Barenboim (1973) naar voren dat delinquente jongeren die video opnames van sketches maakten waarbij ze verschillende personages en percepties naspeelden, na 12 maanden, minder delicten pleegden dan jongeren die niet op deze wijze video opnames hadden gemaakt. De jongeren die de opnamen hadden gemaakt waren socialer en konden beter afstand nemen van hun eigen gezichtspunt en zich richten op andere percepties (Winner et al., 2013).

Als dit naast de vaardigheid flexibiliteit gelegd wordt dan zien we hier het verband met het aannemen van verschillende perspectieven. Om flexibel te kunnen denken moet men kunnen switchen van de verschillende perspectieven (egocentrisme, allocentrisme, micro- en macro- centrisme). Dit is echter niet meer dan voorlopig bewijs. Ik zou dit onderzoek graag aan willen vullen met het onderzoek van Harland & Hetland (2008) rondom denkvaardigheden en probleemoplossend vermogen. Deze twee vermogens werden niet vaak genoemd door leerlingen, maar wel iets meer dan bij beeldende vakken en dans.

Leerlingen noemden vooral dat ze leerden helderder en beschouwender te denken. Een leerling legde uit dat hij of zij het onderwerp van alle kanten benaderde: ‘... bij drama, als je een rollenspel doet, moet je nadenken over de structuur van het stuk en waar jij staat. Je moet nadenken over wie wat zegt enzovoort’. Dit soort actief denken werd ook genoemd door een leerling die had geleerd ‘eerst te denken en dan te praten’ (Harland & Hetland, 2008, p. 26).

Het actieve denken door middel van het zich verplaatsen in de rollen en zo het onderwerp van alle kanten bekijken heeft ook te maken met het kijken vanuit verschillende perspectieven.

Binnen een onderzoek van The DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education) (2010) waar 5000 studenten in de leeftijd van 13 tot 16 jaar uit 12 verschillende landen aan meededen werd er een positief effect gevonden op het gebied van “verbale vaardigheden, humor, creativiteit, graag naar school gaan, verschillende perspectieven kunnen aannemen, probleemoplossend vermogen, stress controle, tolerantie ten opzichte van minderheden en buitenlanders, actieve burgerschap en ondernemerschap” (Winner et al., 2013, p. 225). Leerlingen en docenten gaven aan dat de beste ideeën vaak kwamen door “plotselinge veranderingen van perspectieven” (DICE Consortium, 2010, p. 81).

Binnen een studie met Taiwanese kinderen van 11 en 12 jaar oud is onderzocht in hoeverre drama het possibility thinking, ofwel, mogelijkheden denken, kan bevorderen (Lin, 2010). Hierbij is het probleemoplossend vermogen van belang. De kinderen kregen dramalessen vanuit rollenspelen. Door deze rollenspelen kregen de kinderen de mogelijkheid om zich niet alleen geconfronteerd te zien met de problemen van een situatie, maar om de situatie ook te onderzoeken die anders vaak abstract en ontoegankelijk bleef. De kinderen schreven in dagboeken hun ervaringen op. Ze gaven hierin aan dat ‘drama hun hersenen stimuleert en er voor zorgt dat ze fantasierijk worden’, ‘ze hun eigen gedachten kunnen hebben in plaats van de juiste antwoorden te zeggen’, ‘eigen oplossingen kunnen zoeken’, en ‘gebruik kunnen maken van verschillende manieren van het oplossen en uiten van problemen’. De open atmosfeer tijdens de dramalessen zorgt er voor dat ze aangeven ‘niet bang te zijn om nieuwe dingen uit te proberen en uitdagingen aan te gaan’. De informatie van de 67 kinderen die mee hebben gedaan aan dit onderzoek onderschrijven het idee dat drama

mogelijkheidsdenken kan ontwikkelen. Het is echter van belang om pogingen om de kinderen hierin te blijven stimuleren, vol te houden (Lin, 2010).

4.2 Empirisch bewijs voor effecten op creatieve flexibiliteit

Verschillende studies (Yeh, 2008; Hui, 2006; Warger & Kleman, 1986, volgens Winner et al., 2013; Wright, 2006; Karakelle, 2009) zijn gedaan waarin theater/drama educatie in verband gebracht wordt met: originaliteit, verbeelding en vloeiendheid (de drie vaardigheden die, naast flexibiliteit, getest worden binnen de Torrance Test of Creativity), creativiteit en probleem oplossend vermogen, expressieve communicatie, creatief tekenen, verbale creativiteit. Al deze tests geven meer of minder positieve resultaten. Maar de omvang en validiteit van de test is (nog) niet voldoende om hier harde bewijzen aan te hangen (Winner et al., 2013). Twee onderzoeken worden hier onder de loep genomen:

Binnen een studie waarin creative drama ingezet werd om specifiek flexibel en vloeiend denken te ontwikkelen werd drama gebaseerd op de gedachten, interventies, kennis en ervaringen van de deelnemers. Er werd geen gebruik gemaakt van geschreven tekst (Karakelle, 2009). Er werd verwacht van de deelnemers dat zij hun verbeelding inzetten, gebaseerd op de eigen ervaring, zonder de intentie te hebben om te pronken met de uitkomsten. Het ging hierbij puur om het proces. Het was hierbij van belang dat de deelnemers een zekere mate van onzekerheid tolereren en dat dit zelfs de nieuwsgierigheid prikkelt. Door het werken met een groep, ervoeren de deelnemers dat er verschillende aspecten aan één situatie zitten en dat er verschillende oplossingen voor dezelfde situatie mogelijk zijn. Dit ontwikkelt de flexibiliteit. Echter is er niet bewezen of de effecten ook op

langere termijn aanwezig zijn. Daarnaast was de onderzoeker ook de groepsleider, wat het lastig maakt om de uitkomsten geheel objectief te bestuderen (Karakelle, 2009).

Binnen een studie waarin rollenspel gebruikt werd om onder andere flexibiliteit te ontwikkelen werden deze vaardigheden geconceptualiseerd als ‘improved attitudes towards the possible’ (Biddle, 1979, p.9. volgens Wright, 2006). Biddle is het hierbij eens met Smilansky’s visie waarbij hij claimt dat rollen aangeleerd moeten worden en dat door het onderwijzen van rollen met allerlei verschillende mogelijkheden, kinderen het ook in de actualiteit toe kunnen passen (Wright, 2006). Resultaten uit onderzoek toonden een significante groei in de mogelijkheid van het aannemen van een rol, woordenschat en verbetering in zelfkennis (Wright, 2006).

Conclusie

Binnen empirisch kunsteducatief onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen instrumentele, intrinsieke en vakspecifieke doelen. Alle onderscheidende varianten kunnen als vakinhoudelijk en als algemene vaardigheden bekeken worden. Er is voorzichtig bewijs dat het denken vanuit verschillende perspectieven, probleemoplossend vermogen, het denken in mogelijkheden, en actief denken ontwikkeld kunnen worden binnen dramalessen. Ook is er voorzichtig bewijs dat het flexibel creatief denken ontwikkeld kan worden. Voor beiden is het echter voorzichtig bewijs en zal er meer onderzoek gedaan moeten worden om hier hardere uitspraken over te kunnen doen.

Hoofdstuk 5 De ontwikkeling van flexibiliteit binnen dramalessen

De vraagstelling van dit onderzoek is:

Wat is flexibiliteit en hoe kan de flexibiliteit van kinderen ontwikkeld worden door middel van dramalessen en zo een waardevolle bijdrage leveren aan de zogenaamde ‘21st Century Skills’?

Volgens P21 is flexibiliteit een belangrijke competentie om te ontwikkelen in de 21ste eeuw. Het is een vaardigheid die van maatschappelijke en persoonlijke waarde is. Een vaardigheid die er voor zorgt dat de mens een situatie vanuit verschillende perspectieven kan bekijken. Het is een vaardigheid die ontwikkeld wordt als men creativiteit ontwikkelt en welke binnen het divergent denken en executieve functies valt. Binnen de vaardigheden die ontwikkeld worden in dramalessen valt flexibiliteit onder de instrumentele intrinsieke en vakinhoudelijke doelen. Er is (nog) niet genoeg bewijs dat flexibiliteit ontwikkeld wordt binnen dramalessen. Wel lijkt er een logisch verband te bestaan tussen dramalessen en het kunnen kijken vanuit verschillende perspectieven. Meer onderzoek zal moeten aantonen of dit ook daadwerkelijk gebeurt. Wat voorop staat is dat als je een specifieke competentie wilt ontwikkelen, je ook je didactische en inhoudelijke aanpak hierop moet richten (Winner et al., 2013).

In dit hoofdstuk wil ik dan ook inzoomen op dit gegeven: Als het doel is om flexibiliteit te ontwikkelen binnen dramalessen, welke logische vormen zijn er om dit ook daadwerkelijk voor elkaar te krijgen. Dit met de kanttekening dat (nog) niet is bewezen dat flexibiliteit ook daadwerkelijk ontwikkeld wordt binnen dramalessen. Vervolgens zal namelijk meer onderzoek aan moeten tonen of onderstaande aannames ook daadwerkelijk het gewenste effect zullen krijgen.

5.1 Experimenteren: Creatieve flexibiliteit en divergent denken ontwikkelen

“Anything can be taught so as to stimulate creativity and imagination, and anything can be taught in a deadening way” (Winner et al., 2013, p. 19).

Het aansturen van het onderzoeken/ experimenteren lijkt dé mogelijkheid om flexibiliteit binnen dramalessen te ontwikkelen. Binnen de verschillende fasen van de ontwikkeling van kinderen zien we dat kinderen in de leeftijd van 7 tot en met 11 jaar steeds meer geïnteresseerd zijn in het onderzoeken, nieuwsgierig zijn en willen experimenteren. Het past dus goed om binnen die ontwikkeling aan te sluiten.

Binnen het theaternemen kunnen er acht verschillende fasen worden onderscheiden waarvan experimenteren er één is (Bos, 2000). In de experimenteerfase gaan kinderen ideeën uitproberen. Korte scènes worden op verschillende manieren uitgetoetst. Voordat het scenario vast staat zullen de leerlingen verschillende mogelijkheden en vormen uitproberen. Na de experimenteerfase worden er keuzes gemaakt en wordt het stuk vormgegeven (Bos, 2000). Binnen onderzoek rondom de effecten van drama schreven leerlingen de ontwikkelingen in experimenteren, doordat leerlingen zich vrij voelden om iets nieuws uit te proberen, veel vaker toe aan beeldende vakken dan aan drama (Harland & Hetland, 2008). De vraag is hoe de lessen die de kinderen hebben gekregen zijn opgebouwd en hoe lang de dramadocent stil stond bij de experimenteerfase. In hoofdstuk 3 is aangetoond dat spelen en ‘doen alsof’ experimenteren stimuleert en dat dit tot flexibel en divergent denken leidt (van der Aalsvoort, Kwakkel-Scheffer & de Vries, 2006).

Het experimenteren binnen het divergent denken

Flexibiliteit wordt ontwikkeld bij het ontwikkelen van divergent denken.

Binnen divergent denken is het van belang verder te kijken dan het eerste idee.

Eerst vertakt het idee zich in allerlei richtingen tijdens de fase van divergent denken.

Je moet dan voorbij proberen te gaan aan het bekende. Doe nieuwe ontdekkingen en verkrijg nieuwe inzichten. Bij het convergent denken gaan we onderzoekend weer terug naar de kern en we concentreren ons daarop. In deze fase worden de meest nuttige en veelbelovende opties uitgekozen door het samenvoegen en beoordelen van informatie. Door eerst de ene vorm en dan de andere vorm van denken te gebruiken, krijg je een dynamische balans die het mogelijk maakt om met originele ideeën te komen (Puccio et al., 2011 geciteerd in Marzano & Heflebower, 2012).

Puccio et al. (2011) heeft vier didactische principes geformuleerd die nodig zijn om divergent denken te stimuleren: Oordeel niet meteen; ga voor kwantiteit; maak verbindingen; zoek het nieuwe (Marzano et al., 2012).

Doordat flexibiliteit gebruikt wordt binnen het divergent denken worden hieronder de 4 principes van het divergent denken nader besproken.

Oordeel niet meteen

Stel een oordeel uit en probeer gevoelens van ongeloof te vermijden. Zodra we gaan oordelen, stopt de stroom van ideeën. Het uitstellen van ideeën vergroot ons besef van de mogelijkheden, helpt ons meer open te staan en ontvankelijk te zijn voor iets nieuws. Het vermeerdert het aantal keuzes en leert ons op een alternatieve manier naar zaken te kijken (Marzano et al., 2012, p. 83).

Het niet oordelen is binnen een dramales tweeledig. Het gaat over de leerling die geen oordeel over zichzelf heeft tijdens het spelen. Hiervoor is het van belang dat de leerlingen in een flow zitten zodat ze zich niet meer bezig houden met wat de ander van hen vindt of van bovenaf naar zichzelf kijken maar midden in de situatie zitten. Csikszentmihalyi verwoordt flow als “een geestestoestand waarin het bewustzijn harmonieus is geordend en [mensen] datgene doen, doen om het ding zelf” (Robinson, 2009, p. 97). Het gaat er hierbij om dat mensen zich zo kunnen concentreren op de opdracht dat al het andere wordt vergeten.

Dit gebeurt als de docent een betekenisvolle context kan creëren, die nieuwsgierig en enthousiast maakt. De manier van de kennisoverdracht van de docent is hierbij van belang, waarbij het noodzakelijk is dat de docent zijn passie over kan brengen op de leerlingen (Wasterval, 2012).

De andere vorm van oordelen gaat over het oordelen van de ene leerling naar de ander. Van belang is dat de docent alert is op negatieve feedback. Kinderen laten zich, tijdens het kijken naar theater, of een presentatie van klasgenoten, vaak nog leiden door hun eigen gevoelens en emoties en kunnen dit nog niet loskoppelen van het getoonde (Bergman, 1995). Daarnaast is aangetoond dat kinderen beter leren nadat ze positief zijn aangemoedigd, oftewel positieve feedback kregen (‘Dit was goed’) in plaats van aanmoediging middels negatieve feedback (‘Dit was fout, probeer het nog eens’) (Smidts & Huizinga, 2011).

De conclusie die hieruit te trekken valt is dat de docent zeer alert moet zijn op negatieve feedback. Dit stopt de flow en daarmee de stroom van ideeën. Daarnaast creëert het onveiligheid en veiligheid is één van de belangrijkste voorwaarden om tot spel te kunnen komen (Janssens, 1998).

Kwantiteit voorop

Zoveel mogelijk ideeën ontwikkelen betekent dat je kwantiteit voorop stelt. Van heel veel ideeën kan er wel eens eentje heel goed zijn. Parnes (1961) toonde aan dat de laatste 33 procent van de ideeën vaak de meest originele zijn. Hoe meer ideeën je produceert, hoe origineler ze worden.

(Marzano et al., 2012, p. 83).

Verbanden leggen

Door verbanden te leggen maak je gebruik van ander werk, van reacties en van andere ideeën. Mensen kunnen in een groep samenwerken en elkaar stimuleren om een beter of origineler idee te krijgen dan ze in hun eentje hadden gekregen. Door verbanden te maken neemt de kans op onverwachte antwoorden en oplossingen toe. Het bevordert het flexibel denken en vergroot de kans op originele ideeën. Het levert een kruisbestuiving van ideeën op. Als leerlingen bijvoorbeeld twee of drie ideeën vinden kunnen ze zoeken naar een manier om die twee met elkaar te combineren in plaats van er eentje uit te pikken (Marzano et al., 2012, p. 84).

Heel vaak gebeurt het dat kinderen, binnen een opdracht, verschillende ideeën hebben. De kunst is om alle ideeën evenveel waarde te geven (niet oordelen en gaan voor kwantiteit) en samen met de kinderen er voor te zorgen dat alle ideeën in het stuk aan bod komen waarbij de kinderen leren dat één en één drie wordt.

Het nieuwe

“Zoeken naar iets nieuws betekent bewust kijken naar een andere invalshoek”

(Marzano et al., 2012, p. 84). Prettig is dat kinderen in de leeftijd van 7 tot en met 11 jaar al kleine onderzoekers zijn. Belangrijk is dat kinderen nieuwsgierig zijn naar het onverwachte en

gestimuleerd worden om te zoeken naar ongewone ideeën en ongebruikelijke resultaten (Marzano et al., 2012). Hierbij is het ook van belang dat de docent een voorbeeldfunctie aanneemt en zichzelf ook ziet als een onderzoeker, zodat hij samen met de leerlingen kan gaan onderzoeken en dit voor de leerlingen een stimulans is om verder te kijken (Robinson, 2009).

5.2 Rollenspelen: Cognitieve flexibiliteit en het schakelen van perceptie ontwikkelen

In essentie gaat drama over een persoon die een rol aanneemt en in interactie is met anderen, alsof de persoon een ander is. Deze mogelijkheid omvat ook rollenspelen. Het kenmerk van een rollenspel is dat er een probleem is, een probleem waar de spelers een oplossing voor moeten vinden. Hierbij onderzoeken (lees ook: experimenteren) de spelers met verschillende standpunten en analyseren ze gedrag van de verschillende rollen of personages. Bij rollenspelen kunnen kinderen ook informatie krijgen over de rol die zij spelen. Deze informatie kan bijvoorbeeld gaan over: karaktertrekken, standpunten, manier van reageren op de ander(en) of bepaald soort specifiek gedrag. Binnen het spel kunnen de spelers experimenteren met oorzaak en gevolg door bepaalde standpunten en reacties (Pijper, 1994).

Rollenspel en de vier perspectieven

Binnen rollenspelen kan geëxperimenteerd worden door op verschillende wijzen naar een situatie te kijken. Hierbij onderzoeken kinderen een situatie zonder te kijken naar een goed of fout. Een leerling legde binnen een onderzoek uit dat hij ‘het onderwerp dan van alle kanten benaderde’: “Bij drama, als je een rollenspel doet, moet je nadenken over de structuur

van het stuk waar jij staat. Je moet nadenken over wie wat zegt enzovoort” (Harland & Hetland, 2008, p. 26). Een andere leerling omschreef hoe ze dingen leerden te plaatsen vanuit verschillende maatschappelijke en morele invalshoeken: “Hierdoor ga je vanuit een ander gezichtspunt naar de dingen kijken dan wanneer je geen drama zou hebben gedaan. . . . Je leert om verder te kijken dan alleen goed of fout” (Harland & Hetland, 2008, pp. 33-34). De aanname is dat, als het doel van een dramalessen het ontwikkelen van flexibiliteit is, er binnen het rollenspel de situatie vanuit de vier verschillende percepties en posities (egoïsme, allocentrisme, micro- centrisme en macro- centrisme) gespeeld gaat worden. Daarbij is het van belang dat de leerlingen leren switchen tussen al deze posities.

De leeftijd waar dit onderzoek zich op richt (7 tot en met 11 jaar) lijkt ook de juiste leeftijd te zijn om hiermee op deze wijze aan de slag te gaan. Leyser (1979) geeft aan dat “op het moment dat kinderen beginnen te begrijpen hoe hun gevoelens hun gedrag beïnvloedt, ze waardering krijgen voor verhoudingen tussen de motieven en acties van anderen” (Wright, 2006, p. 45). Hier zien we het egoïsme en het allocentrisme al in terug. Zoals is te lezen zijn kinderen in deze leeftijd niet meer alleen bezig met de eigen waarneming maar zijn ze geïnteresseerd in anderen en nieuwsgierige onderzoekers, klaar voor het experiment waarbij oorzaak en gevolg en problemen oplossen een belangrijk gebied is waar ze snel in kunnen leren.

Binnen het ontwikkelen van flexibiliteit bij kinderen door middel van het experimenteren met rollenspelen is de aanname dat het van belang is om de eerder genoemde vier principes van divergent denken (oordeel niet meteen, kwantiteit voorop, verbanden leggen en het zoeken naar het nieuwe) als didactisch middel te integreren.

5.3 De rol van feedback

Naast het experimenteren en de rollenspelen, is het van belang om de rol van feedback binnen de dramales uit te leggen en daarin aannames te doen op welke wijze feedback geïntegreerd kan worden binnen de dramales. In het hoofdstuk over flexibiliteit binnen de 21st Century Skills is te lezen dat met flexibel zijn ook het effectief integreren van feedback wordt bedoeld. Binnen het hoofdstuk ‘Cognitieve flexibiliteit’ is te lezen dat evaluatie en feedback nodig is voor een flexibele aanpassing aan de omgeving. Kinderen kunnen, naarmate ze ouder worden, middels feedback nieuwe reacties geven.

Feedback kan op een goede manier gegeven en ontvangen worden, als er veiligheid in de groep is. Veiligheid wordt onder andere gecreëerd door een duidelijk onderscheid te maken tussen spel en werkelijkheid (Janssens, 1999). Bij het feedback geven wordt er dan alleen iets teruggegeven over het spel.

Zoals in het hoofdstuk rondom het experimenteren omschreven staat is het van belang om niet te oordelen. Niet over elkaar en niet over het eigen spel. Hierbij is het van belang dat de docent alert is op negatieve feedback. Te lezen was dat kinderen van 7 en 8 jaar vooral op uiterlijkheden oordelen en kinderen van 9, 10 en 11 jaar de eigen gevoelens nog niet los kunnen koppelen van het getoonde (Bergman, 1995). Daarnaast is aangetoond dat kinderen veel beter leren van positieve feedback (Smidts & Huizinga, 2011). Negatieve feedback creëert onveiligheid en veiligheid is één van de belangrijkste voorwaarden om tot spel te kunnen komen (Janssens, 1998).

De wijze van feedback geven is dus gericht op positieve feedback waarbij er kijkersvragen gesteld kunnen worden. Hierbij kan de focus liggen op: het uitwisselen van

kijk- en spelbeleving van toeschouwers en uitvoerenden, de spelinhoud, de vormgeving, het doel van de opdrachten (Vane, 1996).

Conclusie

Er is (nog) niet voldoende bewijs dat flexibiliteit ontwikkeld kan worden binnen dramalessen. Toch lijken er een aantal belangrijke didactische vormen voorhanden die de mogelijkheid om flexibiliteit te ontwikkelen binnen dramalessen vergroten.

Creatieve flexibiliteit lijkt binnen het experimenteren ontwikkeld te kunnen worden. De vier belangrijkste didactische aanwijzingen die binnen het experimenteren in acht genomen dienen te worden zijn dan: Oordeel niet meteen; ga voor kwantiteit; maak verbindingen; zoek het nieuwe. Deze vier punten zijn goed terug te vinden in de opdracht met het touw, welke in de inleiding omschreven is. Hierbij geldt ook dat door het niet oordelen van de eigen ideeën en het gaan voor kwantiteit, nieuwe diverse ideeën ontwikkeld worden. Daarnaast werkt het goed om de ideeën van anderen te verbinden aan nieuwe ideeën waardoor er ‘flow’ ontstaat. Als bijvoorbeeld iemand een tent van het touw maakt, komt men plots in de categorie ‘camping’ en wordt het touw vervolgens een zwemband.

Cognitieve flexibiliteit lijkt binnen rollenspelen ontwikkeld te kunnen worden. Hierbij kunnen de kinderen een situatie vanuit verschillende perspectieven onderzoeken. De vier perspectieven die hierbij toegepast kunnen worden zijn: egoïsme, allocentrisme, micro-centrisme en macro-centrisme.

Feedback heeft een belangrijke functie binnen de dramalessen. Positieve feedback zorgt ervoor dat kinderen nieuwe reacties kunnen gaan geven. Veiligheid is hierbij een randvoorwaarde, waarbij het verschil tussen spel en werkelijkheid voor iedereen helder is.

Conclusie en aanbevelingen

Flexibiliteit valt binnen de psychologie onder executieve functies, wordt gebruikt bij divergent denken en is nodig bij creativiteit. Het is van groot belang om flexibiliteit bij kinderen te stimuleren voor hen persoonlijk, zodat zij om kunnen gaan met veranderende situaties in hun leven en zo een gelukkiger mens kunnen worden. Daarnaast is het van maatschappelijk belang dat kinderen flexibel kunnen zijn doordat de maatschappij snel verandert en, als kinderen een bijdrage willen leveren aan deze maatschappij, zullen zij zich binnen deze snelle ontwikkelingen flexibel moeten manoeuvreren. Dit onderschrijven een aantal organisaties die zich bezig houden met de 21st Century Skills.

Dit onderzoek heeft een antwoord willen vinden op de volgende vraag:
Wat is flexibiliteit en hoe kan de flexibiliteit van kinderen ontwikkeld worden door middel van dramalessen en zo een waardevolle bijdrage leveren aan de zogenaamde ‘21st Century Skills’? Er is binnen dit onderzoek een onderscheid gemaakt tussen cognitieve flexibiliteit, flexibiliteit als component van divergent denken en creativiteit en flexibiliteit als mogelijkheid om te switchen tussen perspectieven. Cognitieve flexibiliteit is het vermogen om plannen, gedachten en gedrag aan te kunnen passen wanneer situaties of omstandigheden veranderen. Flexibiliteit als component van divergent denken en creativiteit is het vermogen om ideeën te produceren uit een heterogene pool van thema’s en categorieën. Creatieve flexibiliteit lijkt binnen het experimenteren ontwikkeld te kunnen worden. Cognitieve flexibiliteit lijkt binnen rollenspelen ontwikkeld te kunnen worden.

Doordat het (nog) niet (volledig) aangetoond is of flexibiliteit ontwikkeld kan worden binnen theaterlessen zou hier verder onderzoek mogelijk zijn. Een aanbeveling van dit

onderzoek is om langdurig (bijvoorbeeld een jaar) dramalessen te geven zoals beschreven in hoofdstuk 5 (veel ruimte voor experiment en improvisatie, perspectief switchen via rollenspel, zorg dragen voor positieve feedback). Flexibiliteit zou dan via een experiment voor- en nagemeten moeten worden (aan het begin en aan het einde van het jaar). Een controlegroep (leerlingen die geen dramalessen krijgen of dramalessen zonder de in hoofdstuk 5 beschreven kenmerken) zou dan ook ingesteld moeten worden. Op deze manier kan vastgesteld worden of leerlingen in de experimentele groep groeien in flexibiliteit, terwijl dat bij de controle groep niet het geval is.

Dan is de vraag hoe de flexibiliteit gemeten moet worden. Divergentie en het kunnen schakelen tussen de verschillende percepties zou binnen drama gemeten kunnen worden. Daarnaast zou er gekeken kunnen worden naar transfer van flexibiliteit in het dagelijks leven (of buiten de dramalessen). Als er effecten zijn, zullen deze het eerst verwacht worden binnen de discipline waarin de leerlingen onderwijs hebben gehad, vervolgens is er wellicht mogelijkheid tot transfer.

In het jaar van dit experimenteel onderzoek zullen de kinderen wekelijks minimaal een uur dramalessen krijgen gericht op het ontwikkelen van flexibiliteit. Dit zal gedaan worden door veel tijd en aandacht te besteden aan het experimenteren, waarbij het niet meteen oordelen, gaan voor kwantiteit, verbindingen maken en het zoeken naar het nieuwe centraal zal staan. Daarnaast zullen er veel rollenspelen gedaan worden waarbij de kinderen de vier verschillende perspectieven (egoïsme, allocentrisme, micro- centrisme en macro- centrisme) kunnen onderzoeken. Ook zal er binnen de lessen aandacht zijn voor positieve feedback, waarbij de veiligheid gegarandeerd wordt door geen grijs gebied te laten ontstaan tussen spel en werkelijkheid.

Na dit experimentele onderzoek kunnen er conclusies getrokken worden of de aannames die in dit literatuuronderzoek gemaakt zijn ook onderbouwd kunnen worden door het onderzoek in de praktijk.

Reflectie

Dit onderzoek is gestart vanuit de 21st Century Skills. Al vrij snel werd helder dat de vaardigheden, die binnen de 21st Century Skills genoemd worden, veelomvattend en breed dragend zijn en de concrete en praktische toepasbaarheid rondom de ontwikkeling van deze vaardigheden binnen het onderwijs nog ontbreekt. De intuïtie dat flexibiliteit ontwikkeld kan worden binnen dramalessen is (nog) niet gestoeld op voldoende empirisch onderzoek. Er zijn echter wel veel aanknopingspunten voor verder onderzoek, en de behoefte is groot om dit onderzoek in de praktijk te brengen. Dat er verschillende soorten flexibiliteit zijn heeft veel inzichten opgeleverd. Het feit dat daardoor meerdere terreinen zoals de psychologie en creativiteit zijn onderzocht heeft flexibiliteit in een breder kader gezet. De praktische handvaten die uit dit onderzoek zijn gekomen, maakt dat de uitkomsten, ondanks dat het nog niet is bewezen dat flexibiliteit ontwikkeld wordt binnen dramalessen, heel concreet en toepasbaar zijn.

Literatuur

Aalsvoort, G.M. van der, Kwakkel-Scheffer, J.J.C. & Vries, A.K. de (2006). *Puur plezier*.

Spelsuggesties voor de basisschool. Leuven (België): Uitgeverij Acco.

Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and competences for New Millennium*

Learners in OECD Countries. Organisation for Economic Co-operation and

Development.

Bergman, V. (1995). Leren van en over dans. *Katernen kunsteducatie*, 8, 71-83.

Berghs, H. (1999). *Kunst, opvoeding en ontwikkeling. Basisboek kunstzinnige vorming*.

Soest: Uitgeverij H. Nelissen B.V.

Bernhard, T. (2013, 28 februari). *What type of thinker are you?* [afbeelding] Geraadpleegd op

<http://www.psychologytoday.com/blog/turning-straw-gold/201302/what-type-thinker-are-you>

Bolder, S. (2010). *De ontwikkeling van kinderen middels theater- en kunsteducatie*.

Universiteit Utrecht: Tutorialonderzoek

Bos, W. (2000). *Theatereducatie in het basisonderwijs: een theoretische verkenning*.

Universiteit Utrecht: Literatuurscriptie.

Brzozowski, L. (2012, 16 mei). *Preparing Students for the Age of Innovation*. Geraadpleegd

op <http://lenbrzozowski.wordpress.com/2012/05/16/preparing-students-for-the-age-of-innovation>

Burkhardt, G., Coughlin, E., Dawson, M., Gunn, C., Lemke, C., Martin, C., Monsour, M.,

Valdez, G. & Thadani, V. (2003). *enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital*

Age. The North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group

Bussemaker, J. (2013, 10 juni). *Cultuur beweegt. De betekenis van cultuur in een*

- veranderende samenleving..* Geraadpleegd op <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2013/06/11/cultuur-beweegt-de-betekenis-van-cultuur-in-een-veranderende-samenleving.html>
- Corradi, D. (2009). *Over de clown en zijn fiets: een exploratieve studie naar de relatie tussen creativiteit en zelfregulerend leren*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel. Masterproef onderwijskunde. Faculteit voor psychologie en educatiewetenschappen
- Costa, A. & Kallick, B. (2000). Describing 16 habits of mind. *Habits of mind: A Development Series*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Dede, C. (2009). *Comparing Frameworks for 21st Century Skills*. Harvard Graduate School of Education
- DICE Consortium (2010). *The DICE has been cast. A DICE resource research findings and recommendations on educational theatre and drama*. Lifelong Learning Program
- Europees Parlement, Raad (2006, 18 december). *Aanbevelingen van het Europees Parlement en de Raad van de Europese Unie. Kerncompetenties voor een leven lang leren*
Geraadpleegd op <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:nl:PDF>
- Feenstra, C. (2012). *Leren van kunst. Een onderzoek naar de ontwikkeling van kinderen binnen het huidige theatereducatieve aanbod in Nederland*. Universiteit Utrecht: Bachelor Eindwerkstuk.
- Geerts, G. & Heestermans, H. (Eds.). (1993). *Flexibiliteit*. In Van Dale. Groot Woordenboek der Nederlandse Taal. (12de ed., a – i pag. 850) Utrecht/ Antwerpen: van Dale Lexicografie bv.
- Guilford J. P. (1957). *Creative abilities in the arts*. Psychological Review Vol. 64, No. 2. University of Southern California

- Harland, J. & Hetland, L. (2008). *Gewenste en bereikte leereffecten van Kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland
- Heusden, B. van (2012). *Wat leren we van cultuuronderwijs?* Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam
- Hoorn, M. van & Haanstra, F. (2008). Redactioneel. *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie* (pp. 4-11). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland
- Huizinga, M. (2007). De ontwikkeling van executieve functies tussen kindertijd en jongvolwassenheid. *Neuropraxis*, 3, 74-82
- Janssens, L. (1998). *Drama is de kunst. Handboek voor dramadocenten*. Haarlem: Beukers Scholma
- Karakelle, S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity* 4, 124-129
- Kim, K. H. (2006). Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal* 18 (1), 3-14
- Lin, Y. (2010). Drama and possibility thinking – Taiwanese pupils’ perspectives regarding creative pedagogy in drama. *Thinking Skills and Creativity* 5, 108-119
- Marzano R. & Heflebower, T. (2012). *Klaar voor de 21e eeuw. Vaardigheden voor een veranderende wereld*. Vlissingen: Bazalt
- O’Sullivan, K. (2010, september 16). *Albert Einstein Quotes: Knowledge, Learning, Change and Creativity*. Geraadpleegd op <http://knowledgecompass.wordpress.com/?s=the+measure+of+intelligence+is++the+ability+to+change>
- Ottenheijm, S. (2011). Vaardig de 21e eeuw in. *Kennisnet VO*, najaar, 3. p. 3 Leiden: OBT de Bink
- Partnership for 21st Century Skills (2009). *P21 Framework Definitions*. The Partnership for 21st Century Skills

Partnership for 21st Century Skills (2009) *21st Century Student Outcomes* [afbeelding]

Geraadpleegd op <http://dc126.4shared.com/doc/VX5nkbWf/preview.html>

Pijper, G. (1994). *Drama voor de beroepspraktijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff bv.

Robinson, K. (2009). *Het Element. Als passie en talent samenkomen*. Houten- Antwerpen:

Unieboek | Het Spectrum bv

Runco, M. (2001). Flexibility and originality in children's divergent thinking. *The Journal of Psychology*, 120 (4), 345-352

Smidts & Huizinga (2011). *Gedrag in uitvoering. Over executieve functies bij kinderen en pubers*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds

Vane, S. (1996). *Werken met drama*. Soest: Uitgeverij Nelissen

Verwest J. (2011). *Masterproject Neuroscience. De ontwikkeling van executieve functies en de relatie met het sociaal functioneren van basisschoolkinderen*. Leiden: Universiteit Leiden

Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2010). *21st Century Skills. Discussienota*. Enschede: Universiteit Twente

Vroomen, J. de (1994). *Toneel op school*. Nijmegen: Universitair Publikatiebureau KUN

Wasterval, J. (2012). *Theatereducatie en – participatie. Een verdieping in de noodzakelijke mogelijkheden*. Universiteit Utrecht: Masterscriptie

Winner, E., Goldstein T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The impact of art education*. Educational Research and Innovation: OECD

Wright, P. (2006). Drama education and development of self: Myth or reality? *Social Psychology of Education*, 9, 43-65

© Copyright. Alle rechten voorbehouden: niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de schrijfster.