

2017

# **KORTLÆGNING AF FORSKNING I EFFEKTEN AF BØRN OG UNGES MØDE MED KUNST**

FINN HOLST

**STATENS KUNSTFOND**

Forsidebillede: Bettina Nielli Briand  
ISBN: 978-87-92681-01-0  
Statens Kunstfond: [www.kunst.dk](http://www.kunst.dk)

## Indholdsfortegnelse

<b>Summary</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>Resumé</b> .....	<b>7</b>
<b>Del 1. Kortlægning af forskning i effekten af børn og unges møde med kunsten..</b>	<b>10</b>
Forskningsfeltet.....	10
UNESCO-undersøgelsen.....	11
OECD-undersøgelsen.....	13
Multi-Arts Education.....	15
Music education.....	15
Visual Arts Education .....	16
Theatre education .....	16
Dance education.....	17
Motivational outcomes of <i>Arts Education</i> .....	18
Creativity outcomes of <i>Arts Education</i> .....	18
Hjerneforskning - Brain outcomes of <i>Arts Education</i> .....	19
Meta-forskning i musik - kombineret kvantitativ og kvalitativ metode.....	20
Forsknings-syntese musik.....	20
Virksomheder af børn og unges aktive deltagelse i musik for deres intellektuelle, sociale og personlige udvikling (Hallam 2015).....	20
Resultater fra følgeforskning til det tyske JeKi-program (musik) .....	24
Cultural Value-undersøgelsen.....	26
Dansk og nordisk forskning.....	28
Kunststyrelsens kortlægning af nordisk forskning 2013 .....	28
<b>Del 2. Metodiske spørgsmål til forskning i effekten af børn og unges møde med kunsten</b> .....	<b>29</b>
Forskning i <i>Arts Education</i> .....	29
Transfer.....	29
Forskellige former for transfer.....	32
Middel eller mål.....	33
Systematiske reviews – Meta-reviews.....	34
Evidenshierarki .....	34
Evidenstypologi.....	36
Konfigurationer .....	37
Undersøgelse af børns oplevede betydning og værdi .....	38
<b>Del 3. Evaluering af børn og unges møde med kunsten</b> .....	<b>40</b>
Evalueringsmodeller .....	40
Evaluering af børn og unges møde med kunsten .....	42
<b>Referencer</b> .....	<b>45</b>

## Summary

The predominant research in this area can be found within the framework of *Arts Education* where education is understood in a broad sense and includes both teaching under ordinary school auspices and special projects with dissemination and teaching of artistic subjects (music, visual arts, drama, dance, etc.).

The international research is based on different national circumstances where the subject programme varies. The mentioned subjects generally recur crosswise while other subjects occur differently. In addition, the category *Arts Education* is also found in general but here we are dealing with studies involving several art forms collectively or cross-disciplinarily or where we simply do not differentiate between them. This shows a significant difference between the various art forms with regard to research, research approach and publication forms, and there is a big difference in the scale of research in the various art forms.

This report is based on a summary of three key studies of the field of *Arts Education: The Wow Factor* (Bamford 2005), *Art for Art's Sake?* (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin 2013) and *Understanding the Value of Arts and Culture*, The AHRC Cultural Value Project (Crossick & Kazynska 2016).

The three studies are of very different nature. *The Wow Factor* is an international comparative study while the *Art for Art's Sake* is a meta-study of the effects of *Arts Education*. In 2016 the Arts and Humanities Research Council (UK) publishes the report *Cultural Value*, which examines the question of meaning and value of art and culture and how we collect knowledge of it.

*The Wow-factor* is an international study initiated by UNESCO about the conditions in different countries as well as a collection of research cases from this, which combines qualitative and quantitative research approaches (see section 2).

*Art for Art's Sake* is a meta-review. Under the OECD auspices a meta-study is limited to quantitative effect research and adopts a research approach based on the quantitative (statistical) psychological research tradition (see section 3).

The results from *Art for Art's Sake* is subsequently substantiated with music as an example (music is the subject area where there is the most extensive research), among other things with a newer research synthesis in the music area (Hallam 2015), involving both quantitative and qualitative research (see section 4).

The report *Understanding the value of Arts and Culture, The AHRC Cultural Value Project* (Crossick & Kazynska 2016), represents a paradigm shift by moving focus on measurement of "impact" and "effect" of art/culture in a quantitative scientific paradigm to a study of the value, as in value and importance, as an overlapping understanding of a majority of value parameters.

Such a systematic approach was proven successful in a German study of the dimensions of children's music experience (Smid 2013), which develop a systematic methodical approach to examine value from a first-person perspective. This result is a significant breakthrough in terms of music and at the

same time a good example of how this could also be done in other art subject areas.

In a Danish and Nordic context there are qualitative studies where prominent study areas are 1) cooperation and organisation, 2) learning and aesthetic processes as well as didactics and teaching competency.

Methodologically, this is a break with a unilateral quantitative evidence paradigm based on an evidence hierarchy in favour of a combined qualitative and quantitative paradigm combining research approaches described in an evidence typology where different study forms are seen as suitable for different things.

In general, we are dealing with a development from a unilateral quantitative paradigm focusing on art's effect and impact (which largely IS documented) to a qualitative approach. This is probably seen most clearly in the meta-research in the music area (Hallam 2015) where there is a strong research tradition. *We can talk about a movement from "effect" to "quality".*

It has been demonstrated that art has a number of transfer effects, but this cannot (or should not) serve as a premise for what quality is and how to develop quality. Here the arrow points to the question about meaning and value.

The *Cultural Value* report represents a current paradigm shift. Focus is shifted by moving from measuring of "impact" and "effect" of art/culture in a quantitative scientific paradigm to a study of the value, as in value and importance, as an overlapping understanding of a majority of value parameters. It is a key research result that it is essential to re-establish the importance of first-hand experience as a central circumstance in the study of the value of art and culture. It is emphasised that too often there has been a one-sided focus on "impact" and effects of secondary character.

The value cannot be understood without taking into account for whom, in what context, and what value it has for the different players. It is also a decisive conclusion in the report that we must not omit (also) studying the value in a first-person perspective – in other words, in art's value for children and young people.

*All in all, we are dealing with a movement from "effect" to "quality" to "value", or from "effect" to "quality" and "value".*

Our knowledge about the effect, the value and its importance, is important to what is staged by practice in this area in different institutional contexts, and as to how resources and funding is allocated. Studies, evaluation and documentation of efforts in the area are an essential basis for knowledge sharing and practice relevant research, and the practice relevant research is the basis for a qualified and usable evaluation thereof.

Utilising this dialectic makes demands on how documentation and evaluation are addressed – how to construe evaluation and what are the premises for doing so in the light of the knowledge we have from research in this field.

There are a number of different approaches to evaluation as such, which can be characterized in terms of types of evaluation forms (a typology) – as a series of evaluation models that have different capabilities and limitations. Monitoring and evidence-oriented impact evaluation is currently dominant, and the trend seems to move in the direction of a more responsive evaluation approach with an increased attention to the participant aspect, involving a formative development-oriented approach.

We are thus also moving from a focus on evaluation of effect – associated with the research related effect paradigm – to a focus on evaluation of what-works-for-whom-in-which-context, which contributes to the development of qualities and use thereof. *A movement in evaluation approach from "effect" to "quality"*.

When moving the research and evaluation related focus to a value perspective, it is, as Crossick & Kazynska (2016) point out, essential to involve value in a first-person perspective, i.e. the value for the children and young people encountering art. Thus, the demand, as mentioned above, for increased involvement of participant and user perspectives is met. Here one would have an evaluation approach based on and in accordance with the research related shift to "value" where value is understood as a "value-for-whom-and-in-which-context".

The *Cultural Value* study includes a number of different evaluation designs. A very interesting example is the so-called "Balanced Scorecard", which is built up as a set of parallel evaluations based on each perspective. This approach will be able to "balance" different understandings and interests. The weakness of this design, however, would be that there is no attention or theoretical basis for developing an understanding of how the various parallel perspectives or levels affect each other, play together or possibly counteract each other. Such an understanding exists, however, in a different approach based on the previously mentioned configurational approach.

With this development in the evaluation area one can also talk about a collective movement *from "effect" to "quality" to "value", or from "effect" to "quality and value"*, as a current potential precisely in relation to the evaluation of children's and young people's encounter with art.

## **Forord**

Kortlægningsundersøgelsen af forskning i effekten af børn og unges møde med kunst er gennemført på initiativ af Statens Kunstfond.

Rapporten blev først udarbejdet i 2015 og er i den foreliggende version i 2017 en opdatering heraf, som inddrager vigtige udviklinger på området i den mellemliggende periode.

Der har i undersøgelsen været lagt vægt på at anlægge et perspektiv for forskning som ”forskning med henblik på praksis” med henblik på, at forskning på området kan tjene som oplysende og inspiration for Statens Kunstfond og kulturpolitikere, som kvalificerende for kulturinstitutioner og undervisnings- og formidlingsinstitutioner, såvel som at praksis, hvor børn og unge møder kunsten, kan være grundlag for den løbende forskning.

Det er en væsentlig pointe, som Anne Bamford har fremført på grundlag af sin forskning, at der skal være et konstruktivt samspil mellem de forskellige niveauer af aktører for, at børn og unge skal få det bedste ud af indsatser på området. Det er håbet, at rapporten kan være et bidrag hertil.

Finn Holst  
Oktober 2017

## Resumé

Den altovervejende forskning på området findes inden for rammen af *Arts Education*, hvor education forstås bredt og omfatter såvel undervisning i almindeligt skole regi som særlige projekter med formidling af og undervisning i kunstneriske fag (musik, visual arts, drama, dans m.m.).

Den internationale forskning bygger på forskellige nationale forhold, hvor fagrækken er forskellig. De nævnte fag går generelt igen på tværs, mens andre fag optræder forskelligt. Desuden optræder også kategorien *Arts Education* generelt, hvor der er tale om undersøgelser, der inddrager flere kunstfag samlet eller tværgående eller blot ikke skelner mellem dem. Der viser sig en væsentlig forskel mellem de forskellige kunstfag med hensyn til forskning, forskningstilgang og publiceringsformer, og der er stor forskel på omfang af forskning i de forskellige kunstfag.

Rapporten her bygger på en sammenfatning af tre centrale undersøgelser på feltet *Arts Education*: *The Wow Factor* (Bamford 2005), *Art for Art's Sake?* (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin 2013) og *Understanding the Value of Arts and Culture*, The AHRC Cultural Value Project (Crossick & Kazynska 2016).

De tre undersøgelser er af meget forskellig karakter. *The Wow Factor* er en international komparativ undersøgelse, mens *Art for Art's Sake?* er en meta-undersøgelse af effekter af *Arts Education*. I 2016 udgiver Arts and Humanities Research Council (UK) rapporten *Cultural Value*, som undersøger spørgsmålet om betydning og værdi ("value") af kunst og kultur, og hvordan vi indhenter viden herom.

*The Wow-factor* er en international undersøgelse igangsat af UNESCO om forholdene i forskellige lande samt en indsamling af forskningscases herfra, som kombinerer kvalitative og kvantitative forskningstilgange (se afsnit 2).

*Art for Art's Sake?* er et meta-review. I OECD-regi er en meta-undersøgelse begrænset til kvantitativ effekt-forskning og anlægger en forskningstilgang baseret på den kvantitative (statistiske) psykologiske forskningstradition (se afsnit 3).

Resultaterne i *Art for Art's Sake?* udbygges efterfølgende med musik som eksempel (musik er det fagområde, hvor der foreligger den mest omfattende forskning) bl.a. med en nyere forskningssyntese på musikområdet (Hallam 2015), som inddrager både kvantitativ og kvalitativ forskning (se afsnit 4).

Rapporten *Understanding the value of Arts and Culture*, *The AHRC Cultural Value Project* (Crossick & Kazynska 2016), repræsenterer et paradigmeskift ved at flytte fokus på måling af "impact" og "effect" af kunst/kultur i et kvantitativt naturvidenskabeligt paradigme til en undersøgelse af "value" som værdi og betydning, som en overgribende forståelse for et flertal af værdi-parametre.

En sådan systematisk tilgang er lykkedes i en tysk undersøgelse af dimensionerne i børns musikoplevelse (Smid 2013), hvor der udvikles en systematisk metodisk tilgang til at undersøge værdi ud fra et første-persons-perspektiv. Dette er resultatmæssigt en væsentlig landvinding på musikområdet og samtidig et godt eksempel på, hvordan dette også kunne gøres på andre kunstfaglige områder.

I dansk og nordisk sammenhæng findes der kvalitative undersøgelser, hvor fremtrædende undersøgelsesområder er 1) samarbejde og organisering, 2) læring og æstetiske processer samt didaktik og undervisningsfaglighed.



Metodisk er der tale om et opgør med et ensidigt kvantitativt evidens-paradigme baseret på et evidens-hierarki til fordel for et kombineret kvalitativt og kvantitativt paradigme, som kombinerer forskningstilgange beskrevet i en evidens-typologi, hvor forskellige undersøgelsesformer ses som velegnede til forskellige ting.

Der er generelt tale om en udvikling fra et ensidigt kvantitativt paradigme med fokus på kunstens effekt og virkninger (som i vid udstrækning er dokumenteret) til en kvalitativ tilgang. Dette ses nok mest tydeligt i meta-forskningen på musikområdet (Hallam 2015), hvor der er en stærk forsknings-tradition. *Vi kan tale om en bevægelse fra "effect" til "quality".*

At kunsten har en række transfereffekter, er påvist, men kan ikke (eller burde ikke) tjene som en præmis for, hvad der er kvalitet, og hvordan man udvikler kvalitet. Her peger pilen så på spørgsmålet om betydning og værdi ("Value").

*Cultural Value*-rapporten repræsenterer et aktuelt paradigmeskift. Fokus flyttes ved at flytte fra måling af "impact" og "effect" af kunst/kultur i et kvantitativt naturvidenskabeligt paradigme til en undersøgelse af "value" som værdi og betydning, som en overgribende forståelse for et flertal af værdi-parametre. Et centralt forskningsresultat er, at det er afgørende nødvendigt at genetablere betydningen af førstehåndserfaring som et centralt forhold i undersøgelsen af værdien af kunst og kultur. Det påpeges, at man alt for ofte har haft et ensidigt fokus på "impact" og effekter af sekundær karakter.

Værdi ("Value") kan ikke forstås uden at tage i betragtning, for hvem og i hvilken kontekst og hvilken værdi det har for de forskellige aktører. En afgørende konklusion i rapporten er desuden, at man her ikke må udelade (også) at undersøge "value" i et første-persons-perspektiv – altså kunstens værdi for børn og unge.

*Vi kan hermed samlet set tale om en bevægelse fra "effect" over "quality" til "value", eller fra "effect" til "quality" og "value".*

Hvad vi ved om effekten, virkningen, værdien og betydningen heraf, har betydning for, hvad der iscenesættes af praksis på dette område i forskellige institutionelle kontekster, og hvordan dette tildeles ressourcer og støtte. Undersøgelse, evaluering og dokumentation af indsatser på området er et afgørende grundlag for vidensdeling og praksisrelevant forskning, og den praksisrelevante forskning er grundlag for kvalificeret og anvendelig evaluering heraf.

At udnytte denne dialektik stiller krav til, hvordan dokumentation og evaluering gribes an – hvordan forstås evaluering, og hvad er præmisserne herfor i betragtning af den viden, vi har fra forskning på området.

Der findes en række forskellige tilgange til evaluering som sådan, hvilket kan karakteriseres i form af typer af evalueringsformer (en typologi) – som en række evalueringsmodeller, som har forskellige muligheder og begrænsninger. Monitorering og en evidensorienteret effektevaluering er aktuelt dominerende, og der peges på en tendens i retning af en mere responsiv evalueringstilgang med en øget opmærksomhed på deltageraspektet, som inddrager en formativ udviklingsorienteret tilgang.

Vi bevæger os hermed ligeledes fra et fokus på evaluering af effekt – forbundet med det forskningsmæssige effekt-paradigme – til et fokus på evaluering af, hvad-der-virker-for-hvem-i-hvilken-

sammenhæng, som bidrager til udvikling af kvaliteter og anvendelse heraf. *En bevægelse i evalueringstilgang fra "effect" til "quality"*.

Når man flytter det forsknings- og evaluermæssige fokus til et værdiperspektiv, er det, som Crossick & Kazynska (2016) påpeger, afgørende nødvendigt at inddrage værdi i et første-persons-perspektiv, dvs. værdien for de børn og unge, der møder kunsten. Hermed mødes, som ovenfor nævnt, kravet om øget inddragelse af deltager- og brugerperspektiver. Man ville her have en evalueringstilgang baseret på og i overensstemmelse med det forskningsmæssige skift til "value", hvor værdi må forstås som "værdi-for-hvem-og-i-hvilken-kontekst".

Der er i *Cultural Value*-undersøgelsen indgået en række forskellige evalueringdesign. Et meget interessant eksempel er det såkaldte "Balanced Scorecard", som er bygget op som et sæt af parallelle vurderinger ud fra hvert perspektiv. Denne tilgang vil kunne "balancere" forskellige forståelser og interesser. Svagheden i dette design ville imidlertid være, at der ikke er nogen opmærksomhed på eller teoretisk grundlag for at udvikle en forståelse af, hvordan de forskellige parallelle perspektiver eller niveauer påvirker hinanden, spiller sammen eller evt. modvirker hinanden. En sådan forståelse findes imidlertid i en anden tilgang baseret på den tidligere omtalte konfigorative tilgang.

Med denne udvikling på evalueringsområdet kan man ligeledes tale om *en samlet bevægelse fra "effect" over "quality" til "value", eller fra "effect" til "quality and value"*, som et aktuelt potentiale, netop i forhold til evaluering af børn og unges møde med kunst.

# Del 1. Kortlægning af forskning i effekten af børn og unges møde med kunsten

## Forskningsfeltet

Den altovervejende forskning findes i rammen af *Arts Education*, hvor "education" forstås bredt og omfatter såvel undervisning i almindeligt skoleregi som særlige projekter med formidling og undervisning i kunstneriske fag (musik, visual arts, drama, dans m.m.).

Den internationale forskning bygger på forskellige nationale forhold, hvor fagrækken er forskellig. De nævnte fag går generelt igen på tværs, mens andre fag optræder forskelligt. Desuden optræder også kategorien *Arts Education* generelt, hvor der er tale om undersøgelser, der inddrager flere kunstfag samlet eller tværgående eller blot ikke skelner mellem dem. Der viser sig en væsentlig forskel mellem de forskellige kunstfag med hensyn til forskning, forskningstilgang og publiceringsformer, og der er stor forskel på omfang af forskning i de forskellige kunstfag.

Rapporten her bygger på en sammenfatning af tre centrale undersøgelser på feltet *Arts Education*: *The Wow Factor* (Bamford 2005), *Art for Art's Sake?* (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin 2013) og *Understanding the Value of Arts and Culture, The AHRC Cultural Value Project* (Crossick & Kazynska 2016).

De tre undersøgelser er af meget forskellig karakter. *The Wow Factor* er en international komparativ undersøgelse, mens *Art for Art's Sake?* er en meta-undersøgelse af effekter af *Arts Education*. I 2016 udgiver Arts and Humanities Research Council (UK) rapporten *Cultural Value*, som undersøger spørgsmålet om betydning og værdi ("value") af kunst og kultur, og hvordan vi indhenter viden herom.

*The Wow Factor* er en international undersøgelse igangsat af UNESCO om forholdene i forskellige lande samt en indsamling af forskningscases herfra, som kombinerer kvalitative og kvantitative forskningstilgange (se afsnit 2).

*Art for Art's Sake?* er et meta-review. I OECD-regi er en meta-undersøgelse begrænset til kvantitativ effekt-forskning og anlægger en forskningstilgang baseret på den kvantitative (statistiske) psykologiske forskningstradition (se afsnit 3).

Resultaterne i *Art for Art's Sake?* udbygges efterfølgende med musik som eksempel (musik er det fagområde, hvor der foreligger den mest omfattende forskning) bl.a. med en nyere forskningssyntese på musikområdet (Hallam 2015), som inddrager både kvantitativ og kvalitativ forskning (se afsnit 4).

I 2016 udgiver Arts and Humanities Research Council (UK) rapporten *Cultural Value*, som undersøger spørgsmålet om betydning og værdi ("value") af kunst og kultur, og hvordan vi indhenter viden herom.

Den nordiske, herunder danske, forskning på området er kortlagt i 2013 (Kulturstyrelsen 2013). Projektet kortlægger forekomsten af alment tilgængelig og forskningsfunderet viden om børns møder

med kunst, kultur og kunstnere i skolen. Nyere dansk forskning om samarbejde og partnerskab mellem skoler og eksterne aktører inddrages desuden her (se afsnit 6).

## UNESCO-undersøgelsen

*The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education'* (Bamford 2006) er en rapport over resultaterne af et UNESCO-projekt, som er gennemført i samarbejde med Australia Council for the Arts og The International Federation of Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA).

Undersøgelsen er gennemført i 2004-2005. Analysen bygger på et omfattende kvantitativt såvel som kvalitativt materiale, som omfatter besvarelser på spørgeskemaet samt over 60-casestudier modtaget fra respondent-landene.

Undersøgelsen har fire hovedkonklusioner (Bamford 2006, s. 40):

1. En skelnen mellem Education in the Arts og Education through the Arts – undervisning i kunstfagene som sådan og for undervisning med kunstneriske tilgange i andre fag.
2. *Quality Arts Education* er karakteriseret ved et stærkt partnerskab mellem skole og eksterne aktører.
3. Der er gennemgående behov for efteruddannelse (Ongoing professional learning/løbende efteruddannelse).
4. *Quality Arts Education* har tydelige fordele/værdier for børnene (effekt/impact).

Det har gennem undersøgelsen vist sig som et gennemgående resultat, at de positive virkninger af *Arts Education* optræder i rammen af programmer/projekter, som har bestemte former for kvalitet. Det er et overordentligt vigtigt resultat, at "virkninger" har kvalitative betingelser. At der er tale om en "Q-faktor", som betinger effekt/virkning /impact betyder, at virkninger ikke bare optræder "som sådan", men kan optræde eller ikke optræde, afhængigt af hvorvidt nogle kvalitative betingelser er opfyldt.

Det er desuden på grundlag af casestudierne og de kvalitative undersøgelser muligt at pege på en række karakteristika for "quality arts programmes" (ibid, s.40):

1. Aktive partnerskaber mellem skoler og kunstinstitutioner og mellem lærere, kunstnere og lokalsamfundet.
2. Fælles ansvar for planlægning, implementering, vurdering og evaluering.
3. Muligheder for offentlig optræden, udstilling og/eller præsentation.
4. Vægt på samarbejde.
5. En inkluderende tilgang med mulighed for alle børn for at deltage.
6. Detaljerede strategier for at evaluere og rapportere børns læring, oplevelse og udvikling.
7. Løbende professionel kvalificering for lærere, kunstnere og medarbejdere.
8. Fleksible skolestrukturer og åbning mellem skole og lokalsamfund.

Der er tale om generelle kvalitetskriterier, som ikke medtager eller kan erstatte mere specifikke kvalitetskriterier i det specifikke program/projekt eller kunstfaglige område.

Der optræder desuden nogle karakteristiske af didaktisk/metodisk karakter (ibid., s. 94-96), som peger i retning af en projektbaseret, eksperimenterende og aktivt skabende undervisningsform med varierede arbejdsformer, som understøtter elevernes samarbejde og teamwork.

Der rapporteres en række forskellige "impacts of Arts Education", baseret på et omfattende case-materiale af indsamlede studier/rapporter fra de forskellige lande, og der er således tale om et bredt materiale fra forskellige lande og kulturområder, som kvalificerer resultaterne fra undersøgelsen betydeligt. Sammenfatningen heraf er dog ikke systematisk, men beskriver resultaterne fra case-materialet på forskellige områder:

I: Betydning af Arts Education (AE) i fagene selv (Achievement in the Arts):

Art-rich education leder til væsentlige kunstfaglige resultater, men en sådan undervisning ser ud til at være ret isoleret: "In the USA very effective art-rich education programmes led to dramatic increases in students' achievements in the arts, but there is also an implication that these programmes are isolated examples" (ibid., s. 104). Dette mønster med meget succesfulde eksempler, som forekommer ret isoleret, ser ud til at gå igen på tværs af de forskellige lande. Det bliver desuden fremhævet i svarene fra flere lande, at der er utilstrækkelig empirisk forskning af børns kulturelle og kunstneriske resultater/læring/udvikling, og man efterlyser især langtidsstudier (ibid., s. 106).

II: Betydning af Arts Education (AE) i andre fag (Improved student educational attainment and academic achievement) (ibid., s. 107):

- forbedring af resultater i de boglige fag (academic achievements)
- understøttelse af literacy
- understøtter læring i fremmedsprog
- giver en mere positiv oplevelse af skolen

III: Betydningen af Arts Education (AE) for elevernes indstilling og holdning (improved student attitude) (ibid., s. 115):

- forbedring af elevernes indstilling over for skolen/det at gå i skole
- understøtter samarbejde, respekt, ansvar, tolerance og værdsættelse
- understøtter social- og kulturel forståelse

Der peges også på dette område på behovet for flere langtidsstudier (ibid., s. 115).

Det nævnes desuden, at AE i flere studier er tæt forbundet med udviklingen af en positiv social adfærd (ibid., s. 118), hvilket i vid udstrækning svarer til det, vi ville kalde udvikling af en positiv identitet.

IV: Betydningen af Arts Education for lokalsamfundet (community) (ibid., s. 122):

- kan have betydning for lokalsamfundets sociale, økonomiske og uddannelsesmæssige udvikling
- optræden og præsentation kan understøtte en positiv selvopfattelse og et positivt omdømme af skolen

Det nævnes herunder, at længerevarende partnerskaber er vigtige for samarbejdet i lokalsamfundet (ibid., s. 127).

V: Betydningen af *Arts Education* for sundhed og velvære/trivsel (health and well-being) (ibid., s. 133). Her er rapporteret positiv betydning for sundhed og velvære/trivsel.

Der peges i denne forbindelse på, at *Arts Education* omfatter læringsformer, som er strukturelt forskellige fra andre fagområder og understøtter en mere interaktiv undervisning, bedre muligheder for koncentration og mindre fravær, især for drenge og marginaliserede elever.

Fra undersøgelsens indsamlede case-materialer udledes således en række forskellige betydningsområder og virkninger fra *Arts Education* forstået som Art-Rich Education og undervisning i de forskellige kunstfag. Materialet er enestående i sin bredde, idet det er hentet fra mange forskellige lande og kulturområder, og det er en kvalitet, at der er anlagt såvel en kvalitativ som en kvantitativ tilgang til undersøgelsen. Det er imidlertid også en svaghed, at der ikke er tale om en systematisk undersøgelse, men at den case-baserede undersøgelse, der her er gennemført, kan ses som et afsæt for en sådan.

Undersøgelsen viser, at *Arts Education* har væsentlig betydning på en række områder, hvilket også tidligere har været rapporteret i forskellige undersøgelser. Det afgørende resultat ved denne undersøgelse er imidlertid, at spørgsmålet om virkning/impact/effekt er betinget af en kvalitetsfaktor (en "Q-faktor"), og at *Arts Education* afhængigt heraf kan have markante virkninger, ingen virkninger og, som det ekstra påpeges ved fravær af den nødvendige kvalitet, endda negative virkninger.

Dette resultat har afgørende konsekvenser for, hvordan vi forstår og gennemfører *Arts Education* i praksis, forskning og evaluering. Der er i undersøgelsen peget på en række generelle kvalitetskategorier (som "globale" faktorer/arts-generelle faktorer), som har stor betydning for praksis – og som efterfølgende også har haft betydning for udviklingen på området i flere lande. Undersøgelsens generelle karakter (som international komparativ undersøgelse) har ikke undersøgt sådanne Q-faktorer mere specifikt ("lokale" faktorer og fag-/domænespecifikke faktorer), men danner grundlag herfor. Undersøgelsen efterlader på den ene side ønsket om en systematisk virkningsundersøgelse, men tydeliggør på den anden side også, at en sådan undersøgelse må undersøge virkninger som integreret i et betingelsesfelt, og at undersøgelsen af de specifikke kvalitetsfaktorer må stå centralt.

## **OECD-undersøgelsen**

*Art for Art's Sake?* (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin 2013) er et meta-review i OECD-regi baseret på kvantitativ empirisk forskning, udarbejdet i rammen af OECD's Center for Educational Research and Innovation (CERI). Rapporten er finansieret af Stiftung Mercator (Tyskland), det franske undervisningsministerium samt OECD. Meta-reviewet bygger i væsentlig grad på tidligere meta-reviews, herunder analyser gennemført af Ellen Winner og Louis Hetland i 2000 og 2001, og er gennemgående bygget op med en gengivelse af resultaterne herfra suppleret med resultater fra undersøgelser i perioden herefter (fra 1998 til 2013). Der er således i høj grad tale om en meta-undersøgelse, der samler meta-undersøgelser.

Meta-undersøgelsen bygger på en systematisk analyse af kvantitative studier, som kan sammenfattes statistisk (aggregativ analyse) – se yderligere herom under metodiske spørgsmål.

Forfatterne er klar over begrænsningen ved denne fremgangsmåde og peger på, at en mere omfattende meta-analyse (konfigurativ analyse) af hver gruppe af undersøgelser ville være en langt bedre metode end det at sammentælle positive og negative resultater:

*"Our narrative summaries could lead to a meta-analysis of each group of studies, and we know that meta-analysis is a far better method of synthesising studies than simply tallying positive and negative findings. This is a very large and challenging task, and was therefore beyond the scope of the present project. We have provided the foundation for future meta-analyses by locating and summarising all of the relevant studies."* (Winner et al 2013, s. 38).

En sådan meta-analyse har ikke været mulig at gennemføre inden for rammerne af projektet (som OECD-projekt), og man peger på, at undersøgelsen kan være grundlag for yderligere studier, da man har samlet de relevante studier. Det er imidlertid et problem, at man ved udelukkende at anlægge kvantitative kriterier for udvælgelsen af forskningsrapporter kan have fravalgt vigtige kvalitative studier, især casestudier, hhv. de kvalitative data i de indhentede studier, da dette vil være helt afgørende for at kunne undersøge virkninger betinget af kvalitets-faktorer. Resultaterne fra UNESCO-projektet (Bamford 2006) viste netop, at dette er helt afgørende.

Det er en velkendt problematik i forbindelse med systematiske reviews, at det på et felt som uddannelsesforskning ikke kan antages, at man kan isolere en mekanisme-output (M-O) funktion som et lukket system (reagensglas-forsøg), men netop må inddrage konteksten i form af modifikatorer, dvs. som en Context-, Mechanism- og Output- (CMO-)funktion (Pawson 2013). Denne CMO-model omtales her også som Funktion (for mekanisme) - Kontekst - Virkning/værdi (for output) og som et spørgsmål om sammensatte funktioner eller mekanismer (se nærmere under metode).

UNESCO-rapporten leder til det vigtige resultat, at *Impact of Arts Education* helt afgørende er afhængig af "Quality of Arts Education", men efterlader behovet for en mere gennemgående og systematisk analyse af *Impacts of Arts Education*. OECD-rapporten gennemfører en sådan systematisk analyse, men gennemfører denne under udelukkelse af kvalitative faktorer ("kvalitets-faktorer"). De to rapporter kommer dermed i høj grad til at stå isoleret hver for sig, og det udgør en væsentlig udfordring at samle disse til et mere helt billede af den eksisterende forskning på området med henblik på at kvalificere praksis på området.

Den ensidige kvantitative eksperimentelle tilgang i OECD-rapporten har også betydet, at der gennem filtrering optræder en overvægt af amerikanske undersøgelser, hvor den statistiske tilgang er særligt udbredt, og at der kommer en overvægt af undersøgelser af impact overvejende i form af "Academic achievements". Man undersøger i høj grad det, der kan måles, og da det i den amerikanske undervisningsverden er udbredt at benytte standardiserede test, indgår disse standardiserede test i vidt omfang som et undersøgelsesgrundlag. Et eksempel er den meget udbredte SAT-test (Scholastic Assessment Test introduceret i 1926), som bruges i forbindelse med optagelsesprøver til College, og som er en multiple-choice-test, som måler læse-, skrive- og matematikfærdigheder m.m., som man anser for nødvendige for "academic success" i uddannelse, og som aflægges under tidspres.

Spørgsmålet, som så ikke bliver stillet, er, hvorvidt de resultater af *Arts Education*, man kunne ønske at undersøge, har noget at gøre med det, som SAT-testen måler, eller hvorvidt man reelt undersøger, hvilken betydning *Arts Education* har for elevernes SAT-scores. Det udgør alvorlige validitetsproblemer (måler vi det, vi ønsker at undersøge, eller undersøger vi det, vi har målt/måleinstrumentet).

Undersøgelsens resultater er grupperet efter Cognitive Outcomes fra 1) *Multi-Arts Education*, 2) Music, 3) Theatre, 4) Visual Arts, 5) Dance samt 6) Creativity Outcomes, 7) Motivational Outcomes, 8) Social Skills Outcomes og 9) Brain Outcomes.

### **Multi-Arts Education**

Cognitive outcomes of *Multi-Arts Education*

På grundlag af de undersøgelser, der er medtaget, konkluderes, at der optræder en klar positiv statistisk korrelation mellem *multi-Arts Education* og forskellige måltal for academic achievement, især SAT-scores, men også i forhold til verbal-sproglige og matematiske test. De undersøgte "eksperimentelle studier" viser ingen positiv association, og der konkluderes, at der (endnu) ikke er tydelig evidens for, at *multi-Arts Education* leder til forbedring i "academic skills", sådan som det kan måles med standardiserede test (Winner et al 2013, s. 74).

Som tidligere nævnt ligger der heri et alvorligt validitetsproblem i forbindelse med afgrænsning til standardiserede test, herunder SAT-scores (måler vi det, vi ønsker at undersøge, eller undersøger vi det, vi kan måle). Der kunne være mange forskellige "outcomes" af en integreret multi-arts-undervisning, men man vælger at opsummere "academic achievement" (Winner et al 2013, s. 58).

En del af undersøgelsesmateriale stammer eksempelvis fra en tidligere meta-analyse (Winner & Cooper 2000), hvor 24 studier, der vedrører "verbal outcomes", sammenlægges statistisk, og der konkluderes, at det samlede resultat ikke understøtter hypotesen (Winner et al s. 67). Dette er et udmærket eksempel på en statistisk sammenlægning af en række forsøg baseret på en forenkling generalisering, som fører til statistisk "mudder", der ikke viser noget. Der inddrages forsøg med kombinationer af forskellige fag, men der generaliseres hen over, hvilke fagområder der er med og i hvilken form. I betragtning af at deres egen undersøgelse viser vidt forskellige "kognitive virkninger" for de forskellige kunstneriske fag, ses der alligevel i sammenlægningen bort herfra. Desuden indgår "Q-faktoren" ikke – hvordan og med hvilken kvalitet er der tale om undervisning, som omfatter en kombination af forskellige kunstneriske fag.

### **Music education**

Cognitive outcomes of music education (Winner et al 2013, s 85 ff.).

Man har gennemgået et stort antal undersøgelser, som inddrager en række forskellige virkningsområder. Forskningen på musikområdet vurderes som lovende (det er også det område med mest forskning ud af de forskellige kunstneriske fagområder).

Det konkluderes, at der er en virkning i forhold til academic performance, intelligenskvotient og forbedring af fonologisk opmærksomhed og verbal afkodning.

Der findes forskningslitteratur om en række andre virkningsområder i forbindelse med musikundervisning, som ikke er medtaget i dette review, men som er behandlet i en meta-undersøgelse af Susan Hallam (2015). Heri indgår kvalitative studier og kombinerede kvalitative-kvantitative studier samt også studier efter 2013, men det er alligevel overraskende, at rapporten har afgrænset feltet så kraftigt gennem begrænsningen på kvantitative studier. Bl.a. nyere tyske studier (empiriske studier i forbindelse med JeKi-programmet) udvider også resultaterne fra OECD-rapporten.

Musikområdet skal her efterfølgende anvendes som eksempel på, hvordan resultaterne fra Bamford-rapporten og fra OECD meta-reviewet vil kunne spille sammen ved yderligere at undersøge



mere specifikke kvalitative faktorer for forskellige virkningsområder med henblik på praksis (herunder etablering og evaluering af projekter inden for Slots- og Kulturstyrelsens område).

*Social Skills Outcome of music education (Winner et al 2013, s. 215 ff.)*

- a. Der optræder studier, som peger på udvikling af selvopfattelse (selvtillid/selvverd), men der konkluderes, at der er for få studier til at konkludere på. Her omtales desuden *El Sistema*-programmet, og der peges på, at man her arbejder med elevernes selvopfattelse, men at man (forfatterne) ikke kender til en evaluering heraf eller af lignende programmer. Der foreligger imidlertid eksempelvis en evaluering af det engelske *El Sistema*-projekt In Harmony fra 2012, af *El Sistema* Auckland (AU) i 2012, og der er udgivet et Global Review (Creech et al 2013), som sammenfatter resultaterne fra 277 projekter i 58 lande. Her peges på, at børnene styrker deres koncentration, personlige og sociale identitetsopfattelse, øger selvtillid og evne til at indgå i sociale sammenhænge. Det er muligt, at det globale review af *El Sistema*-projekterne er udkommet så sent, at man ikke har kunnet nå at medtage dem i undersøgelsen. Men der foreligger evalueringer fra før 2013. Det er selvfølgelig en mulighed, at de er sorteret fra i søgningen, da der ikke i første række er tale om (rene) kvantitative undersøgelser.
- b. Der optræder studier, som peger på udvikling af empati. Her nævnes Günther Bastians langtidstudie i Berlin, som ikke direkte undersøger empati, men det sociale klima i klasserummet, og da disse er tæt relaterede, medtages undersøgelsen her. En undersøgelse (Spychinger et al 1993) fra Schweiz fandt, at musikundervisningen understøttede det sociale sammenhold og integration. De to undersøgelser er ikke tilstrækkelige til at konkludere på, men det bemærkes, at spørgsmålet er åbent for yderligere forskning. Det skal bemærkes, at resultaterne af *El Sistema*-forskningen også understøtter dette punkt.

### **Visual Arts Education**

*Cognitive outcomes of visual Arts Education (Winner et al 2013, s. 135 ff.)*

Et område, hvor der er blevet vist transfer, relaterer til visuel observationsevne.

Et andet område, som forfatterne tror er lovende, er forholdet mellem visual arts og geometri, hvor der er fundet korrelation, men kun i et enkelt studie.

Forfatterne henviser til Winner, Hetland, Veenema & Sheridan (2013) (egen undersøgelse), som peger på udvikling af "habits of mind": envision (mental imagery), express (personal voice), observe (noticing), reflect (meta-cognition) samt engage and persist (motivational), stretch and explore (creativity) – men konstaterer, at de undersøgelser, de har medtaget, ikke undersøger færdigheder, der er relateret til "habits of mind".

### **Theatre education**

*Cognitive outcomes of theatre education (Winner et al 2013, s. 155 ff.)*

Det konkluderes, at der er kausal evidens for, at dramaundervisning (træning i classroom-drama) forbedrer verbale evner. Der konkluderes på resultater fra en meta-analyse, der er en del af Hetland & Winners REAP-analyse (2000-2001). De opretholder resultaterne af denne analyse, selvom nyere studier, som inddrages, ikke bekræfter dette. Det underbygges dermed, at der er ikke-

eksperimentelle studier (dvs. kvalitative studier, som inddrager "elevudsagn") fra EU, som har fundet det samme. Trods denne åbning over for en kvalitativ tilgang gives der dog ikke her videre forklaringer på forskellene i de kvantitative studier, som jo kunne gå i retning af spørgsmålet om kvalitative modifikatorer.

#### *Social Skills Outcome of Theatre Education (Winner et al 2013, s. 223 ff.)*

- a. Studier peger på, at Theatre Education kan forbedre sociale kompetencer ("social skills").
- b. Studier peger på, at Theatre Education kan forbedre elevernes selvopfattelse (selvtillid/selvverd).  
Der konkluderes imidlertid, at der ikke er tydelig evidens herfor, da der både er studier, der fandt dette, og studier, der fandt, at det ikke var tilfældet. Det er selvmodsigende, at dette argument ikke gælder herover i sammenhæng med verbale evner (REAP-analysen), men gøres gældende i forhold til sociale kompetencer.
- c. Studier peger på, at Theatre Education kan forbedre positiv emotionel regulering. Der konkluderes, at der er quasi-eksperimentel evidens herfor.
- d. Studier peger på, at Theatre Education kan forbedre empati. Der konkluderes, at der i mindre mængde er evidens, som understøtter dette, og der efterlyses yderligere forskning.
- e. Studier peger på, at Theatre Education kan forbedre evnen til at anlægge andres perspektiv (se det fra den anden side).  
Der konkluderes, at der er tiltagende evidens herfor.

#### **Dance education**

##### *Cognitive outcomes of dance education (Winner et al 2013, s. 175 ff.)*

Dance education and academic achievement. Der findes fire forskellige studier, hvoraf to rapporterede positive resultater og to rapporterede ingen forbedring. På dette grundlag konkluderes, at der ikke er evidens, der understøtter dette. Der indgår ikke kvalitative faktorer i vurderingen, og det ville her netop være interessant nærmere at undersøge, hvad det er, der bevirker, at der optræder positive resultater henholdsvis ingen resultater.

Dance education and visual-spatial skills. Der konkluderes, at dans understøtter visuelt-spatiale færdigheder, om end det er baseret på relativt få studier.

##### *Social Skills Outcome of Dance Education (Winner et al 2013, s. 233 ff.)*

Dance education and self-concept. Der inddrages tre studier om udvikling af elevernes selvopfattelse (selvværd/selvtillid). To studier har positive resultater, og et studie har ikke positive resultater. På grund af manglende overensstemmelse i resultaterne (inconsistence) kan der ikke konkluderes: "*The evidence on the relationship between dance education and self-concept is too weak and inconsistent to yield any conclusions*" (ibid, s. 234). Den manglende overensstemmelse i resultaterne undersøges ikke videre med henblik på modifikatorer / "Q-faktorer".

Dance education and social skills. Fem studier har alle overensstemmende positive resultater. Det konkluderes, at studierne tyder på en positiv virkning for forskellige elevgrupper, herunder for elever fra socialt belastede familier.

### **Motivational outcomes of Arts Education**

(Winner et al 2013, s. 201 ff.)

Dette område er kun undersøgt for multi-*Arts Education*. Der er ingen forklaring på, hvorfor der ikke indgår undersøgelser for de enkelte kunstneriske fag (musik, visual arts, drama, dans). Undersøgelsen bygger på REAP-undersøgelsen fra 2000/2001, som inddrager 23 undersøgelser, men en meta-undersøgelse kunne ikke gennemføres på disse studier, da de fleste ikke indeholdt nok kvantitativ information (til en ren kvantitativ behandling).

Der inddrages desuden 13 undersøgelser, som betegnes som "efter REAP-undersøgelser", hvoraf seks undersøgelser dog er fra før 2000. I de ni ud af tretten rapporteres positive resultater på områderne engagement, vedholdenhed, attitude og school-dropout.

- a. Engagement: fire ud af fire undersøgelser viste, at elever er mere engagerede i undervisning i de kunstneriske fag end i ikke-kunstneriske fag.
- b. Vedholdenhed (persistence): Der indgår kun et studie heraf, og det er her fundet, at musikalsk trænede elever viser større vedholdenhed, idet de arbejder længere tid på en opgave af ikke musikalsk karakter.
- c. Attitude – indstilling til de akademiske fag: Der inddrages seks undersøgelser af, hvorvidt elever, som deltager i undervisning i kunstneriske fag, har en mere positiv indstilling over for boglige fag og det at gå i skole. To af disse undersøgelser rapporterer positive resultater. I det ene tilfælde deltog eleverne i musikundervisning, og i det andet tilfælde i dans. Der konkluderes, at det af resultaterne fremgår, at forskellige pædagogiske tilgange til undervisning i de kunstneriske fag leder til forskellige resultater. Denne delkonklusion er nok det eneste sted i den samlede meta-analyse, hvor spørgsmålet om "hvordan" (modifikator/Q-faktor) optræder. Der bemærkes, at dette optræder, men hvilke faktorer der er involverede, analyseres ikke.
- d. School-dropout. Der indgår to studier, som peger på, at elever, som deltager i undervisning i kunstneriske fag, har mindre tendens til at droppe ud af skolen.

Det virker påfaldende, at der skulle findes så få relevante undersøgelser af spørgsmålet om motivation. Svaret ligger nok i, at man har haft fokus på at finde kvantitative undersøgelser, hvoraf en del af de undersøgelser, man så har kunnet finde, alligevel delvist eller overvejende har været af kvalitativ karakter og ikke er indgået i analysen. Det må bemærkes, at netop et spørgsmål som motivation metodisk lægger op til kvalitative eller mixed-method research (MMR) undersøgelser.

Det konkluderes, at der er tale om et lille omfang af evidens for "motivational outcomes of Arts Education" (ibid., s 210). Der tages ikke forbehold for den metodiske problematik.

Sammenfattende skriver forfatterne imidlertid også, at de gennemgåede studier viser, at elever, når de deltager i undervisning i kunstneriske fag, viser en høj motivation, og at elever, som har deltaget i undervisning i kunstneriske fag, tenderer til at have en højere akademisk ambition end elever, der ikke har deltaget i en sådan undervisning (ibid., s. 201).

### **Creativity outcomes of Arts Education**

(Winner et al 2013, s. 186 ff.)

Der skelnes her mellem Kreativitet med stort K og kreativitet med lille k, og kreativitet i denne sammenhæng vedrører kreativitet med lille k, som vedrører problemløsning og det at kunne tænke om noget på nye måder.

Der peges på, at kreativitet overvejende undersøges ved hjælp af Torrance Test of Creativity – men det må her igen fastholdes, at der lægges en amerikansk tradition og praksis til grund, samtidig med at de undersøgelser, der inddrages, overvejende ligeledes er amerikanske undersøgelser.

*Multi-arts and creativity. (Winner et al 2013, s. 188 ff.)*

Her benyttes resultater fra den tidligere meta-undersøgelse (REAP). Der indgår her et antal undersøgelser, som er test-baserede – overvejende Torrance-testen. Der må her alvorligt stilles spørgsmål til, hvorvidt ”blyant og papir”-undersøgelser reelt kan bruges hertil, og hvad det så er, man reelt tester. Validitetsspørgsmålet er her i den grad problematisk. I konklusionerne fremhæves dette også af forfatterne. Konklusionen bliver følgelig her, at der optræder en korrelation mellem *multi-Arts Education* og børns forbedrede resultater i ”pen and paper creativity tests” (ibid., s. 191).

I REAP-meta-studiet blev der ikke inddraget undersøgelser på de enkelte kunstneriske fagområder.

Den efterfølgende analyse af studier inden for musik, drama, visual arts og dans er yderst sparsom og inddrager kun enkelte eller få studier for hvert område, og den kan således dårligt betegnes som et meta-studie. Inden for musikområdet har man reelt ikke fundet noget. Inden for Visual Arts har man fundet to studier, som er inkonsistente og ikke leder til konklusioner. Inden for Theatre education optræder der tre studier, som peger på en virkning. Inden for Dance har man fundet fire studier, som alle har positive resultater. Forfatterne undrer sig over, at de har fundet så lidt bevis herpå. Det kan imidlertid ikke undre, at man, når man søger rene kvantitative undersøgelser af kreativitet, finder testbaserede undersøgelser, og at det ser ud til, at testbaserede undersøgelser af kreativitet ikke er særligt udbredt. Det må derfor konkluderes, at forfatterne, som de også selv nævner, har undersøgt forholdet mellem *Arts Education* og nogle bestemte test, og at denne tilgang ikke kvalificerer som en meta-undersøgelse af det rejste spørgsmål. Det problematiske ved den kvantitative metodiske tilgang til meta-undersøgelsen bliver således særlig tydeligt her.

### **Hjerneforskning - Brain outcomes of Arts Education**

(Winner et al 2013, s. 243 ff.)

Forfatterne har her fokus på *Arts Education*, og hvad de betegner som ”brain outcomes”, giver nogle eksempler på sådan forskning og argumenter for, at ”*brain stimulation or changes are not good outcome per se ...*” (ibid., s. 243). Deres hovedargument er, at *Art Education*, ligesom alt andet, blot stimulerer hjernen (ibid., s. 244). Hermed forbigås imidlertid vigtige grundlæggende bidrag fra hjerneforskning til spørgsmålet om transfer og forståelser heraf.

En forståelse af transfer som noget, der skal ”flyttes” eller ”overføres” mellem forskellige afgrænsede, lukkede områder, er forbundet med antagelsen i den neuro-videnskabelige lokaliserteori, som placerer forskellige funktioner til strukturelle lokaliteter (hjernens sprogscenter osv.).

Med fremkomsten og udbredelsen af hjernescanning (PET-scanning) viser det sig, at der i langt højere grad er tale om distribuerede og sammensatte funktioner. Et udmærket eksempel er, hvordan fænomenet musik er distribueret i hjernen. Jäncke (2008, s. 283) beskriver de 14 forskellige områder, der indgår. Hermed fremstår et afgørende andet billede af mulige relationer mellem forskellige funktioner som netværk af sammensatte funktioner, hvor forskellige netværk kan have delvist sammenfald – nogle dele af et netværk optræder også som dele af et andet netværk og kan dermed indgå i en anden kontekst.

## Meta-forskning i musik - kombineret kvantitativ og kvalitativ metode

Et afgørende resultat ved UNESCO-undersøgelsen (Bamford 2006) var som nævnt, at spørgsmålet om virkning/impact/effekt er betinget af en kvalitetsfaktor (en "Q-faktor"), og at *Arts Education* afhængigt heraf kan have markante virkninger, ingen virkninger og, som det ekstra påpeges ved fravær af den nødvendige kvalitet, endda negative virkninger. Dette resultat har afgørende konsekvenser for, hvordan vi forstår og gennemfører *Arts Education* praksis, forskning og evaluering.

*Art for Art's Sake?* er et meta-review i OECD-regi begrænset til kvantitativ forskning og anlægger en forskningstilgang baseret på den kvantitative (statistiske) psykologiske forskningstradition. Forfatterne er klar over begrænsningen ved denne fremgangsmåde og peger på, at en mere omfattende meta-analyse (konfigurativ analyse) af hver gruppe af undersøgelser ville være en langt bedre metode end det at sammentælle positive og negative resultater.

Det er imidlertid et problem, at man ved udelukkende at anlægge kvantitative kriterier for udvælgelsen af forskningsrapporter kan have fravalgt vigtige kvalitative studier, især casestudier, hhv. de kvalitative data i de indhentede studier, da dette vil være helt afgørende for at kunne undersøge virkninger betinget af kvalitets-faktorer.

UNESCO-rapporten leder til det vigtige resultat, at *Impact of Arts Education* helt afgørende er afhængig af "Quality of *Arts Education*", men efterlader behovet for en mere gennemgående og systematisk analyse af *Impacts of Arts Education*.

OECD-rapporten gennemfører en sådan systematisk analyse, men gennemfører denne under udelukkelse af kvalitative faktorer ("kvalitets-faktorer"). De to rapporter kommer dermed i høj grad til at stå isoleret hver for sig, og det udgør en væsentlig udfordring at samle disse til et mere helt billede af den eksisterende forskning på området med henblik på at kvalificere praksis på området.

Der findes meta-forskning, som i modsætning hertil får enderne til at mødes – en meta-forskning, som er lavet inden for området musik. Resultaterne i *Art for Art's Sake* udbygges derfor med musik som eksempel (musik er det fagområde, hvor der foreligger den mest omfattende forskning) bl.a. med en nyere forskningssyntese på musikområdet (Hallam 2015), som inddrager både kvantitativ og kvalitativ forskning. Her fremkommer så sammenfatning af, såvel hvilke virkninger der er tale om (virkningsområder), som hvad der skal til for "at det virker" (de kvalitative faktorer). Der er ikke i den foreliggende kortlægning fundet tilsvarende eksempler på meta-forskning fra andre områder inden for *Arts Education* end musik.

### Forsknings-syntese musik

#### **Virkninger af børns og unges aktive deltagelse i musik for deres intellektuelle, sociale og personlige udvikling (Hallam 2015).**

Dette meta-review har ikke, som det er tilfældet i *Art for Art's Sake?*, filtreret ikke-kvantitative undersøgelser fra. Der er dermed ikke anlagt en ensidig kvantitativ tilgang (evidenshierarki) men derimod en kombineret kvalitativ-kvantitativ tilgang (evidenstypologisk). Det betyder, at der ud over kvantitative undersøgelsesdata er medtaget kvalitative data. Det betyder også, at billedet, der tegnes af "hvad vi ved", for det første bliver mere nuanceret, og for det andet inddrager det efterlyste

kvalitative-spørgsmål – måden det bliver gjort på – som er af betydning for de omtalte virkninger af musikundervisning.

I det følgende gives en sammenfatning af undersøgelsens resultater i forhold til:

1. forskellige virkningsområder samt
2. kvalitative kategorier og faktorer

### *Virkningsområder - Musik*

Der opstilles i meta-undersøgelsen følgende 17 virkningsområder for musik (Hallam 2015, s. 9 - 19), hvor der gøres rede for virkningernes omfang og forskningens aktuelle stand på området.

#### **Auditiv perception og sproglige færdigheder**

Der er omfattende og tydelig evidens for, at musikalsk træning skærper hjernens tidlige afkodning af lyd, hvilket leder til en forbedret auditiv opfattelse og forarbejdning. Aktiv beskæftigelse med musik i barndommen leder til strukturelle ændringer i forbindelse med auditiv forarbejdning. Kvaliteten af auditiv afkodning er forbundet med omfanget af musikalsk træning og med karakteren heraf (herunder forskellige instrumenter). Transfer i forbindelse med sproglige færdigheder er automatisk (nær transfer, lowroad transfer). 4.13.1.2 Udvikling af læsefærdigheder

Læsning trækker på fonologisk opmærksomhed og auditiv bearbejdning og involverer kognitive processer som hukommelse og opmærksomhed. Der er påvist korrelation mellem musikalske aktiviteter og forskellige færdigheder forbundet med læsning. Der er uklarhed om den præcise kobling, og der har især været gode resultater med rytmisk musikalsk træning (nær transfer mellem rytme og prosodi), men den nuværende forskning tyder på, at musikalsk træning, som omfatter både det rytmiske og det melodiske aspekt, understøtter udviklingen af flydende læsning, som igen leder til øget læseforståelse.

#### **Auditiv og visuel hukommelse**

Musikalsk træning har vist sig at have positive langtidsvirkninger på auditiv hukommelse. Resultaterne for visuel hukommelse er mindre klare, hvilket eventuelt kan bunde i, at der i de forskellige undersøgelser har været tale om musikalsk træning af forskellig karakter, herunder hvorvidt musikalsk notation har været en del heraf.

#### **Rumlig og matematisk kompetence**

Der er overbevisende evidens for, at aktiv beskæftigelse med musik fremmer rumlig tænkning (spatial reasoning). Virkningen ser ud til at være stærkere, jo tidligere den musikalske træning påbegyndes, og når den er af rytmisk karakter. Der er forskellige resultater for transfer i forhold til matematik, herunder at musikalsk træning støtter forskellige matematiske områder mere eller mindre (forskellige former for sammenfald i mulig transfer). Resultater peger på, at der er større virkning forbundet med at spille instrumenter end med andre musikalske aktiviteter, og at den tidsmæssige udstrækning og intensiteten heraf spiller en væsentlig rolle.

#### **Intellektuel udvikling**

Undersøgelser har påvist en sammenhæng mellem aktiv beskæftigelse med musik og en række intellektuelle færdigheder/kompetencer ("skills") i form af korrelation. Det er vist, at aktiv beskæftigelse med musik påvirker IQ, især i forhold til rumlig tænkning. Disse virkninger optræder ikke, hvis un-

dervisningen har været af lav kvalitet og ustruktureret (hvilket yderligere forskning bør præcisere nærmere, hvad er). Desuden ser den tidsmæssige udstrækning ud til at have betydning.

#### **Eksekutive funktioner og selvregulering**

Det antages, at eksekutive funktioner, f.eks. opmærksomhedsspændvidde, fungerer som bindeled mellem musikalsk træning og IQ ("fjern" transfer). Hjerneforskning viser, at områder i hjernen forbundet med opmærksomhed udvikles i forbindelse med musik. Resultater viser, at musikalsk træning fremmer visse eksekutive funktioner, og det er stadig et uløst puslespil, hvordan relationen er mellem musikalsk træning, eksekutive funktioner og intelligens.

#### **Kreativitet**

Musikere scorer højere i kreativitetstest end ikke-musikere, og interventionsstudier har fundet en øget kreativitet afhængigt af omfanget af aktiv beskæftigelse med musik. Udvikling af kreativitet (kreative kompetencer) ser ud til at være forbundet med specifikke former for beskæftigelse med musik, f.eks. knyttet til improvisation (transformativ læring).

#### **Resultater i skolefag generelt**

Der er påvist en sammenhæng (korrelation) mellem musikalsk træning og bedre resultater i skolefag generelt undtagen sport (idræt). Interventionsstudier har vist, at der er en tendens til, at musikalsk træning leder hertil, men dette er ikke entydigt. Der peges på en indirekte forbindelse i form af øget motivation og selvværd.

#### **Musik og personlighed**

Personlighedsfaktorer kan optræde som mediatorer/bindeled i transfer. Der peges især på spørgsmålet om omhyggelighed og åbenhed.

#### **Motivation i skolen herunder for skoletrætte elever**

Nogle studier viser, at beskæftigelse med musik er forbundet med en positiv attitude over for skolen og mindre fravær.

Det er vist, at musikalske aktiviteter kan være effektive for at genskabe et engagement i skolen for elever, der er skoletrætte og negative over for skolen, herunder elever, der har været involveret i kriminalitet. Undersøgelser har vist, at aktiv beskæftigelse med musik har fremmet elevens selvtilid og motivation for læring. Konteksten i sådanne aktiviteter og projekter er imidlertid vigtig (undervisningsmiljø), ligesom de musikalske genrer og undervisernes kompetencer er af afgørende betydning.

#### **Social sammenhængskraft og inklusion**

Der er voksende evidens for, at musikalsk samhandling (musical synchrony) skaber social sammenhængskraft og forbedrede relationer mellem børn og voksne. Gruppebaserede musikaktiviteter bidrager til børns opfattelse af at være socialt inkluderet og understøtter gennem muligheden for kulturelle oplevelser og kulturel deltagelse den sociale sammenhængskraft. Deltagelse i gruppebaserede musikaktiviteter kan understøtte tolerance og udvikling af sociale kompetencer og etik.

#### **Social kompetence**

Der er påvist en virkning af gruppebaserede musikalske aktiviteter i forhold til udvikling af social kompetence og adfærd. Fælles musikalsk aktivitet understøtter bl.a. samarbejde, positiv social adfærd, relationer, læring i fællesskab, solidaritet, turn-taking, teamwork og hjælpsomhed. Nogle projekter har været effektive i at nedbryde fordomme hos unge, men den specifikke kontekst for aktiviteterne kan sætte grænser for, hvad der kan opnås.

### Empati og følelsesmæssig kompetence

Aktiv musikdeltagelse kan understøtte udviklingen af empati og følelsesmæssig opfattelse hos børn. Formen og konteksten for aktiviteterne er af væsentlig betydning.

### Trivsel

Værdien af aktiv musikdeltagelse for trivsel er veldokumenteret. Dette omfatter selvværd, forbedrede sociale kompetencer og udvikling af sociale netværk samt selvregulering, udvikling af resiliens (psykologisk opdrift). Kreative musikalske aktiviteter kan have særlig betydning for børn med traumatiske oplevelser fra krigszoner.

### Personlig udvikling, selvværd og identitet

Aktiv musikdeltagelse kan understøtte udvikling af musikalsk og anden identitet og selvopfattelse. Afhængigt af interaktionen med andre kan dette udvikles positivt eller negativt. Muligheder for at optræde og få positiv feedback fra andre er her vigtigt.

### Musik og sundhed

Musik spiller en rolle i reduktion af stress- og angsttilstande og relateret hertil i smertereduktion og styrkelse af immunsystemet.

### Fysisk udvikling

Der findes kun begrænset forskning, som undersøger betydningen af aktiv musikdeltagelse for fysisk udvikling. Neurovidenskabelig forskning har vist, at ekstensiv træning med musikinstrumenter påvirker udviklingen af hjernens grå masse i områder, der har med motorik at gøre. Træning med musikinstrumenter har en gunstig virkning for udvikling af finmotorik, især for yngre børn.

Et generelt punkt, som Susan Hallam særligt fremhæver, er aktiv musikdeltagelse: Hun henviser til neurovidenskabelig forskning, som har vist, at hjernen reagerer hurtigt på musikalske aktiviteter, mens blivende ændringer og substantiel reorganisering af hjernefunktioner tager betragtelig tid. Aktiv musikaktivitet har væsentlig betydning for struktur og funktion. Forskningen peger desuden på, at hvert individ har en specifik læringsbiografi, som viser sig i måden, hvormed hjernen processerer information. Ændringer genspejler både, hvad der er lært, og hvordan det er lært, og påvirker i hvilken grad udviklede færdigheder kan have overførbare til andre aktiviteter (Hallam 2015, s. 9).

### *Kvalitative kategorier og faktorer (Musik)*

Her redegøres for resultaterne fra meta-undersøgelsen, der vedrører de kvalitative aspekter, som er af afgørende betydning for de omtalte virkninger ved musikundervisning.

Nogle generelle karakteristika for undervisning med positive resultater bliver tydelige i sammenfatningen af den eksisterende forskning. Der er tale om forhold, som understøtter udbyttet (moderatorer), dvs. forhold, som i større eller mindre grad fremmer udbyttet.

Meta-undersøgelsen kan desuden pege på en række faktorer, som indgår i og påvirker virkningen/udbyttet. Eksempelvis kan undervisningskvalitet ikke blot forstærke en virkning men lede til et positivt eller eventuelt direkte negativt resultat.

Generelle karakteristika, som understøtter udbyttet (moderatorer):

Undervisningsaktiviteterne bør være interaktive og give glæde

Undervisningsaktiviteterne bør give mulighed for:



- udvikling af nye færdigheder og kompetencer
- musikudøvelse og optræden (performing)
- udvikling af kulturel kapital
- udvikling af stabile og konstruktive interpersonelle relationer i fællesskabet

Et positivt undervisningsmiljø: Det er vigtigt at få positiv bekræftelse fra andre i forhold til de musikalske aktiviteter, ikke mindst i forbindelse med optræden, hvor der er særlige muligheder for, at eleverne udvikler selvtillid og selvværd.

Specifikke forhold, som har betydning for virkning/udbytte (faktorer):

- a. Deltagelse over længere tid

Deltagelse bør opretholdes over en længere tidsperiode for at maksimere udbyttet.

- b. Tidlig aktiv deltagelse

Aktiv involvering i musik bør begynde tidligt for at få det bedste udbytte.

- c. Gruppe-aktiviteter

Aktiviteterne bør omfatte gruppebaseret arbejde med musik.

- d. Optræden

Der bør gives muligheder for at optræde (performance).

- e. Undervisningskvalitet

Undervisningen skal være af høj kvalitet.

- f. Undervisningen skal have et bredt indholdsfelt

Læreplanen skal være bredt baseret og omfatte melodiske og rytmiske aspekter og aktiviteter, sang, instrumentspil, notation samt komposition og improvisation.

- g. Genre

I forhold til børn med særlige behov, herunder skoletrætte elever, bør der tages udgangspunkt i genrer, som de kan relatere til.

### **Resultater fra følgeforskning til det tyske JeKi-program (musik)**

Jedem Kind ein Instrument (JeKi) er et grundskoleprogram med instrumentundervisning, som bygger på samarbejde mellem musikskole og grundskole. Der er i Tyskland projekter i delstaterne Nordrhein-Westfalen (Ruhr), Hamborg, Hessen og Sachsen, i en række byer samt lokale projekter.

De to store delstatsdækkende projekter er i Nordrhein-Westfalen (med årligt knap 60.000 elever) og Hamborg (med årligt ca. 10.000 elever).

Der er gennemført en omfattende forskning i forbindelse med JeKi, idet Bundesministerium für Bildung und Forschung i 2009 igangsatte et følgeforskningsprogram for programmerne i Nordrhein-Westfalen (Ruhrområdet) og Hamborg med en løbetid til 2013 med et budget på ca. 1. mio. euro årligt. En række af projekterne fortsættes i perioden 2013 til 2015. Forskningsprogrammet er fordelt på 12 enkeltprojekter med 25 forskere fra forskellige områder (musikpædagogik, musikvidenskab, musikpsykologi, psykologi, uddannelsesvidenskab).

Forskningsprogrammet omfatter ikke en direkte evalueringsorienteret indsats, men undersøger en række generelle spørgsmål i rammen af projektet.

Følgforskningens resultater kan opstilles i følgende fire områder, som supplerer Hallams review (eksempel på, at forskning, som ikke er på engelsk, ikke indgår i en meta-undersøgelse):

- a. Selvføttelse, integration og stresshåndtering
- b. Perceptive og kognitive resultater
- c. Neuropsykologiske resultater
- d. Resultater vedrørende lærernes samarbejde

#### *Selvøttelse, integration og stresshåndtering*

1. Eleverne udvikler generelt en positiv øttelse af deres skolemæssige og musikalske kunden.
2. Drengene udviklede en væsentlig bedre øttelse i JeKi-programmet i forhold til elever, der ikke deltog i JeKi, og elever, der deltog i et andet projekt.
3. Elevernes øttelse i forhold til skolen udvikles positivt både for piger og drenge, men har særlige potentialer for drenge.
4. Undersøgelsen af børn med indvandrerbaggrund viser statistisk en betydelig stigning i orientering imod modtagekulturen for drenge. For drenge, som ikke deltog i JeKi, optrådte der ikke en tilsvarende stigning.
5. Elever, der deltager i JeKi, profiterer i forhold til stresshåndtering, hvilket er forbundet med en langsigtet forbedring af psykisk sundhed.

#### *Perceptive og kognitive resultater:*

1. Aktiv tidlig musiceren fremmer klanglige-harmoniske evner, som er vigtige for øttelsen af musikalske strukturer og sproglige kvaliteter.
2. Aktiv musiceren bevirker en forbedret auditiv øttelsesevne samt transfer i forhold til læse- og retskrivningskompetence og opmærksomhedsfunktioner.
3. Undersøgelsen understøtter grundlæggende hypotesen om auditive transfervirkninger i instrumentalundervisning.
4. Signifikant udvikling af arbejds hukommelse, så vidt det gælder auditiv information. Resultaterne fra det auditive område viser sig tilsvarende i ord-test.

#### *Neuropsykologiske resultater (scanningsundersøgelser)*

1. Børn med en høj musikaktivitet (som i JeKi) har signifikante udviklingsbetingede fordele.
2. Et musikalsk udviklingsprogram (JeKi) er egnet til at modvirke (afhjælpe) auditive forarbejdningsvanskeligheder hos børn med ADHD og læsevanskeligheder.
3. Der er individuelle forskelle i neuroanatomiske forudsætninger, som har betydning for klangforarbejdning, præferencer for musikinstrumenter (instrumentvalg) og måder at musicere på.

#### *Lærersamarbejde og kompetenceudvikling*

1. Det er vigtigt for et godt samarbejde, at lærernes særlige kompetencer inddrages i samarbejdet, at undervisningen planlægges fælles, og at begge aktivt deltager i undervisningen.

2. Lærersamarbejde kan vanskeliggøres af manglende tidlige ressourcer til fælles planlægning.
3. Lærersamarbejde understøtter undervisernes løbende kompetenceudvikling, men det er afgørende, at der tilbydes og gennemføres løbende relevant kompetenceudvikling i form af kurser og seminarer.

### *Resultater af Global Review of El Sistema (Creech et al 2013)*

Et globalt litteratur review (Creech et al 2013) af 277 *El Sistema*-programmer i 58 lande peger på en række gennemgående resultater af disse projekter. Resultaterne heraf indgår i Hallams review.

Det er desuden centralt, at *El Sistema*-programmer har skabt muligheder for børn, som ellers ikke ville have sådanne, for at udvikle deres musikalske potentiale.

Lærernes kompetenceudvikling er tværgående en vigtig faktor med vægtning på udvikling af musikpædagogiske kompetencer. Der peges ligeledes på, at det er vigtigt at udvikle samarbejdet mellem musikpædagoger og skolens lærere/pædagoger.

## **Cultural Value-undersøgelsen**

Når man begynder at diskutere kvalitetsspørgsmål, viser det sig hurtigt, at det ikke er tilstrækkeligt at vurdere kvalitet i forbindelse med kunst på grundlag af "effekt" (transfer). At kunsten har en række transfereffekter, er påvist, men kan ikke (eller burde ikke) tjene som en præmis for, hvad der er kvalitet. Her peger pilen så på spørgsmålet om betydning og værdi ("Value").

Arts and Humanities Research Council (UK) udgav i 2016 rapporten "Understanding the value of Arts and Culture, The AHRC Cultural Value Project (Crossick & Kazynska 2016), som omfatter resultaterne af det nok til dato mest omfattende enkelte projekt på området.

Projektet repræsenterer et paradigmeskift ved at flytte fokus på måling af "impact" og "effect" af kunst/kultur i et kvantitativt naturvidenskabeligt paradigme til en undersøgelse af "value" som værdi og betydning, som en overgribende forståelse for et flertal af værdi-parametre.

*Vi kan hermed samlet set tale om en bevægelse fra "effect" over "quality" til "value".*

Projektet har undersøgt spørgsmålet om betydningen af kunst og kultur, og hvordan vi indhenter viden herom og har haft to overordnede formål: For det første at identificere forskellige værdikomponenter ("components of cultural value"), og for det andet at udvikle og beskrive metodiske tilgange til at evaluere sådanne komponenter.

Projektet sammenfatter omkring 70 *forskellige studier* herunder både iværksatte studier og reviews af eksisterende projekter med henblik på at forstå betydningen af kunst og kultur for individet, for samfundet og for økonomien. Det har i projektet været vigtigt at undgå de traditionelle dikotomier mål/middel, elite/populær, kvalitativ/kvantitativ evidens osv.

Et centralt forskningsresultat er, at det er afgørende nødvendigt at genetablere betydningen af førstehåndserfaring som et centralt forhold i undersøgelsen af værdien af kunst og kultur. Det påpeges, at man alt for ofte har haft et ensidigt fokus på "impact" og effekter af sekundær karakter.

Et vigtigt perspektiv er således, at kunst og kulturel deltagelse bidrager til dannelse af refleksive individer, understøtter større forståelse af en selv og ens liv, øger empati og respekt for andre og bidrager til en forståelse af diversitet af menneskers oplevelse og kultur. Casestudier har været et vigtigt grundlag for at forstå disse potentialer.

Deltagelse i kunst og kultur kan bidrage til engagerede borgere og det, vi kan betegne som demokratisk dannelse, og som er grundlag for velfungerende demokratiske, politiske og sociale systemer.

Ulige muligheder for deltagelse i kunst og kultur udgør en udfordring – ”equality”-spørgsmålet. Rapporten peger bl.a. på at anlægge en bredere forståelse, som også kan omfatte ikke-formelle deltagerformer og amatørområdet, og som kan tænkes at foregå mange steder.

Evaluering foregår overvejende i perspektivet af anvendte økonomiske ressourcer, altså som revisions- og accountability-tilgang, og man efterlyser, at evaluering i højere grad antager en formativ og partcipatorisk rolle og dermed i højere grad bliver anvendt udviklingsorienteret. Dette vil blive diskuteret yderligere her i denne rapport i afsnittet om evaluering.

Der findes omfattende effekt-studier af kunst og kulturs betydning for sundhed og trivsel, hvilket også omfatter terapeutiske tilgange (musikterapi, dramaterapi osv.), community arts (f.eks. community music) og indsatser med henblik på social inklusion i forhold til ældreområdet (demens). Det er denne form for studier, som ovenfor er beskrevet i forbindelse med OECD-studiet og på musikområdet i Hallams undersøgelse. Der peges i Cultural Value-rapporten på nødvendigheden af at udvikle mere konsekvente forskningsdesign på disse områder, *som både inddrager på kvantitativ og kvalitativ metode*, og der peges på behovet for flere studier, som går over længere tid (langtidsstudier).

Rapporten problematiserer den evidens-hierarkiske tilgang og peger på nødvendigheden af at anlægge både kvalitative og kvantitative tilgange og viser, hvordan disse med fordel kan kombineres. Der peges her på nødvendigheden af *at gennemføre omfattende casestudier netop på dette område*.

Projektet omfatter en lang række forskellige metodiske tilgange, som dækker forskellige perspektiver og kontekster. Det er her en pointe, at værdi ikke som sådan kan etableres som en enkelt ’objektiv’ størrelse, men afhænger af perspektivet ”for hvem” og ”i hvilken kontekst”. Derfor vil der være forskellige tilgange afhængigt af hvorvidt man undersøger værdi i et første persons perspektiv for brugeren, for de fagprofessionelle, i et institutionelt-økonomisk perspektiv osv.

Der peges på, at evalueringer på området ofte er mangelfulde designmæssigt. Undersøgelser på området fordrer multi-kriterie-analyser og et udvalg af metodiske tilgange for at indfange både bredde og dybde. En sådan tilgang finder man sjældent i accountability-tænkningen, som ofte efterspørger simple måltal af vægtede aggregater. Det er derfor vigtigt ikke at anlægge en sådan begrænset tilgang i evaluering af kunst og kultur.

Dette uddybes i afsnittet om evaluering (afsnit II, 2.1).

Når man flytter det forsknings- og evalueringsmæssige fokus til et værdiperspektiv, er det, som Crossick & Kazynska (2016) påpeger, afgørende nødvendigt at undersøge værdi i et førsteperson-perspektiv, dvs. værdien for de børn og unge, der møder kunsten. Der findes forskning på dette felt, men der mangler generelt en systematisk tilgang hertil, hvilket betyder, at det er vanskeligt at sammenfatte eksisterende forskning.

En sådan systematisk tilgang er lykkedes i en tysk undersøgelse af dimensionerne i børns musikoplevelse (Smid 2013). I dette forskningsprojekt udvikles en systematisk metodisk tilgang til at undersøge værdi ud fra et førsteperson-perspektiv, som resulterer i en bestemmelse af en række centrale dimensioner for børn og unges oplevede værdier i mødet med musik. Dette er resultatmæssigt en væsentlig landvinding på musikområdet og samtidig et godt eksempel på, hvordan dette også kunne gøres på andre kunstfaglige områder.

Denne tilgang behandles yderligere i afsnittet om metodiske spørgsmål.

## Dansk og nordisk forskning

### Kunststyrelsens kortlægning af nordisk forskning 2013

Der er gennemført en kortlægning af nordisk forskning om kultur og kreativitet i skolen (Kulturstyrelsen 2013).

Projektet kortlægger forekomsten af alment tilgængelig og forskningsfunderet viden om børns møder med kunst, kultur og kunstnere i skolen. Undersøgelserne har i overvejende grad eller udelukkende en kvalitativ tilgang, som typisk i den kontinentale tradition (se også afsnit om metodiske spørgsmål). Kortlægningens resultater er opdelt efter lande.

#### *Overblik Dansk forskning*

Der er fundet 39 undersøgelser. Emner, der forekommer mest: Samarbejde og organisering; læring; æstetisk læring og dannelse; skole og skolefaglighed. Fagområder, der forekommer mest: Musik (9), Dans (8), Øvrige (13)

#### *Overblik Norsk forskning*

Der er fundet 36 undersøgelser. Emner, der forekommer mest, er: Samarbejde og organisering; Den Kulturelle Skolesekken; Didaktik og undervisning; kvalitet; æstetisk oplevelse, skaben og processer; kunstformidling; pædagogik. Fagområder: Musik (4), Drama (3), øvrige (23)

#### *Overblik Svensk forskning*

Der er fundet 27 undersøgelser. Emner, der forekommer mest, er: Læring – læreprocesser - kundskaber; æstetisk læring - læreprocesser; æstetisk praksis - skaben; samarbejde - organisering. Fagområder: Musik (5), Billedkunst (4), øvrige (12).

#### *Overblik Finsk forskning*

Der er fundet 27 undersøgelser. Emner, der forekommer mest, er: Kunst - kulturpædagogik; læring - læringskompetence; didaktik - undervisningsmetoder; kreativitet - entreprenørskab; samarbejde. Fagområder: Drama (6), Sløjd (3), øvrige (4)

#### *Andre*

Der er fundet 8 undersøgelser fra Island og 3 fra Færøerne, men pga. det beskedne antal publikationer er der ikke foretaget indeksering for disse.

Sammenfattende kan siges, at der er nogle emner, som er fremtrædende i den nordiske (og danske) forskning på området. Det handler om 1) samarbejde og organisering, 2) læring og æstetiske processer og 3) didaktik og undervisningsfaglighed.

Det er påfaldende, at meget af den norske forskning er forbundet med 'Den Kulturelle Skolesekken'.

## Del 2. Metodiske spørgsmål til forskning i effekten af børn og unges møde med kunsten

### Forskning i *Arts Education*

Der eksisterer en omfattende forskning af effekten, virkninger og betydning af Arts for børn, som altovervejende ligger inden for området *Arts Education* (musik, billedkunst, dans, drama, design osv.)

Der er inden for de enkelte domæner/fagområder forskellige forskningstraditioner og anvendte publiceringskanaler, og omfanget af forskning er for de forskellige områder meget forskelligt. Forskningen inden for musikområdet er således væsentligt mere omfangsrigt end på de andre områder, og nogle har relativt set på nogle områder et meget lavt omfang (f.eks. børnelitteratur). Det betyder, at *Arts Education* kun i begrænset omfang kan ses som et samlet forskningsfelt.

Der er tydeligt to metodiske tendenser i forskningen på området, som deler sig op mellem en anglo-amerikansk (UK, US, Au/NZ) naturvidenskabelig inspireret (kvantitativ/statistisk) tilgang og en kontinental (europæisk, skandinavisk) humanvidenskabelig (kvalitativ) tilgang. Der er en meget begrænset kontakt og integration mellem de to tilgange, bl.a. på grund af sprogbarrierer.

Der er gennemført flere meta-reviews (systematic reviews) af forskning i *Arts Education*, som er placeret i den anglo-amerikanske tradition, og som er gennemført som kvantitative "sammmentællinger" af kvantitativ forskning. Også i de tilfælde, hvor man har gjort sig ekstra anstrengelser for at indhente forskningsresultater uden for det anglo-amerikanske område, har det kun i yderst begrænset omfang inddraget den kontinentale forskning på området. Forklaring herpå ligger lige for – man medtager i denne tilgang kun kvantitative studier og fravælger de kvalitative og dermed en stor del af den kontinentale forskning. Hertil kommer også sprogbarrieren, som betyder, at man har svært ved at få øje på den relevante forskning, som ikke blot optræder på et andet sprog, men også til dels benytter andre begreber på området.

Et internationalt UNESCO-studie (*The Wow Factor*, Bamford 2006), undersøger feltet i en internationalt dækkende komparativ tilgang og er baseret på en kombineret kvantitativ-kvalitativ tilgang. Dette studie afviger således fra den ellers ensidigt kvantitative tilgang, som optræder i meta-studier.

### Transfer

Undersøgelser om virkninger af *Arts Education* italesættes oftest som et spørgsmål om "transfer". At betragte denne forskning som en slags "transfer-forskning" har sit afsæt i den anglo-amerikanske forskningstradition på området, men begrebet bruges også i udstrakt grad i den kontinentale forskning.

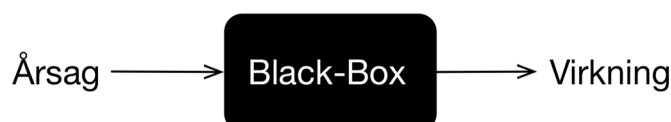
Det stærke fokus på transferbegrebet polariseres typisk i en diskussion om, hvorvidt musik er et middel eller et mål i sig selv. Således peger forfatterne af OECD-undersøgelsen (Winner et al 2013) allerede i titlen på rapporten *Art for Art's Sake?* på sidstnævnte. Paradokset mellem kunst som mål

eller middel bliver imidlertid tydelig gennem at den selv samme undersøgelse er en undersøgelse af impact forstået som transfer, dvs. musik som middel.

En væsentlig del af denne problematik ligger også i forståelsen af transferbegrebet som sådan.

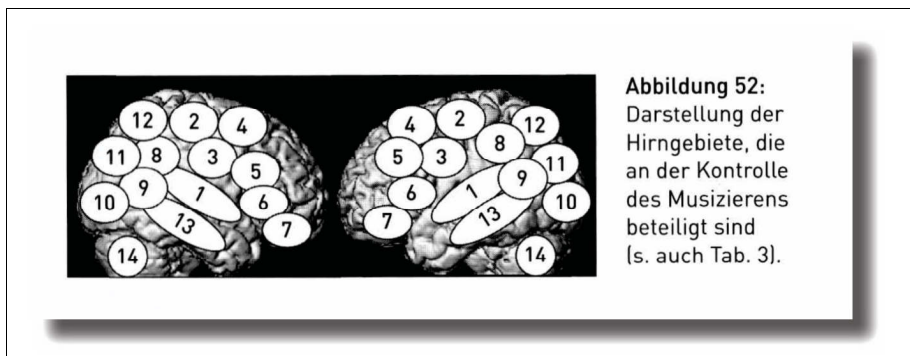
En traditionel forståelse af transfer går ud på, at "noget" skal flyttes eller overføres mellem forskellige afgrænsede, lukkede områder. Denne forståelse er forbundet med antagelsen i den neurovidenskabelige lokaliseringsteori, som placerer forskellige funktioner til strukturelle lokaliteter (hjernens sprogcenter osv.). Noget "skvulper over" fra et "kar" til et andet ("spill-over effect" f.eks. Winner et al 2013, s. 34). Forskellige funktioner relateres til afgrænsede strukturelle områder med en en-til-en-overensstemmelse mellem funktion og struktur.

I en sådan (forældet) forståelse kan undersøgelsesspørgsmål om, hvorvidt transfer optræder, være et spørgsmål om, hvorvidt noget af typen A (Arts), som kan konstateres (observeres/måles), flyttes eller overføres til et andet område, som er af typen B (boglig). Optræden af transfer bliver derfor på kortform: Hvis A - så B.



Problemet ved denne model for empirisk forskning er, at man interesserer sig for, AT en bestemt årsag har en bestemt virkning, men ikke hvorfor (black-box). I forhold til isolerbare fænomener (som Newtons opdagelser i fysikken), kan det være udmærket, men hvis man beskæftiger sig med mere komplekse sammenhænge, bliver det vigtigt at forstå, hvad det er, man har med at gøre i black-boxen – altså hvorfor denne virkning optræder eller måske ikke optræder. På Newtons tid skal man tænke på, at dét, at noget faldt til jorden (tyngdekraften), måske ikke var nødvendigt at forklare yderligere, da det var givet som Guds skaberværk, og måske endda kunne anses som forkert at stille spørgsmål til.

Hjernens opbygning og måden, hjernen fungerer på, er komplekst. Med fremkomsten og udbredelsen af hjernescanning (PET-scanning) viser det sig, at der ikke er tale om entydige og lukkede funktionsområder men i langt højere grad om distribuerede og sammensatte funktioner. Et udmærket eksempel er, hvordan fænomenet musik er distribueret i hjernen. Jäncke (2008, s. 283) beskriver de 14 forskellige områder, der indgår, og peger på, at man kunne opfatte det som et slags "team", der opererer i et netværk, hvor hver enkelt "medspiller" overtager forskellige specifikke opgaver.



Nr.	Hirngebiet	Hauptfunktion	Nr.	Hirngebiet	Hauptfunktion
1	auditorischer Kortex (lateral Heschl'scher Gyrus)	Tonhöhe Lautstärke	5	unterer Teil des Frontalkortex	Aufmerksamkeit, Arbeitsgedächtnis etc. (Lernen und Erinnern von Musikstücken, Erkennen von Musikregeln, konzentriertes Spielen eines Musikinstrumentes, konzentriertes Zuhören)
1	auditorischer Kortex (mesialer Heschl'scher Gyrus)	Tonhöhe Lautstärke	6	unterer Teil des Frontalkortex	semantisches Gedächtnis (links), emotionales Gedächtnis (rechts) (Erinnern und Lernen des Zusammenhangs zwischen Musik und vielen anderen Inhalten)
1	auditorischer Kortex (Planum temporale)	Klangfarbe Tonintervalle einfache Melodien Akkorde Rhythmen	7	Orbitofrontalkortex	Anbinden von Emotionen an gelernte Inhalte (Anbinden der Musik an Emotionen)
1	auditorischer Kortex (Planum polare)	Tonhöhen auditorische Aufmerksamkeit	8	unterer Teil des Scheitellappens (Gyrus supramarginalis)	Ton- und Melodiegedächtnis
1	auditorischer Kortex (Gyrus temporalis superior)	komplexere Melodien rhythmische Muster	9	unterer Teil des Scheitellappens (Gyrus angularis)	Körpergedächtnis (wichtig beim Tanzen und Spielen von Instrumenten)
1	auditorischer Kortex (Sulcus temporalis superior)	komplexere Melodien rhythmische Muster	10	Extrastriäre Gebiete (visueller Kortex)	Verarbeiten und Vorstellen komplexer visueller Muster (Vorstellen von visuellen Wahrnehmungen, Lesen der Partitur)
2	sensorisches Handareal (Gyrus präcentralis, M1) (Gyrus postcentralis, S1)	sensorische Kontrolle der Hand und Finger (Klopfen, Tippen, Musikinstrumente spielen)	11	dorsaler Informationsweg des visuellen Systems	Anbinden visueller Informationen an die Motorik; Raumorientierung (immer aktiv beim Betätigen von Instrumenten; auch beim Lesen der Partitur)
3	sensorisches Gesichtsareal (Gyrus präcentralis, M1) (Gyrus postcentralis, S1)	sensorische Kontrolle des Gesichts inkl. des Mundes (Singen, Sprechen, Murmeln etc.)	12	oberer Teil des Scheitellappens (Lobulus parietalis superior)	Raumorientierung, räumliche Kontrolle der Motorik (immer aktiv beim Betätigen von Instrumenten; auch beim Lesen der Partitur)
4	Prämotorikortex (dorsaler Teil des Prämotorikortex)	Planung und Lernen von komplexen Handlungen (z. B. Klopfen, Musikinstrumente spielen, Tanzen)	13	mittlerer Schläfenlappen (Gyrus temporalis medius)	übergeordnete Wahrnehmungen, Zusammenführen von auditorischen und visuellen Informationen, Gedächtnisspeicher etc.
5	Prämotorikortex (ventraler Teil des Prämotorikortex)	Planung und Lernen von komplexen Handlungen; stärker an der mentalen Simulation von Bewegungen (z. B. Klopfen, Musikinstrumente spielen, Tanzen) beteiligt	14	Kleinhirn	Kontrolle automatisierter Handlungen, Wahrnehmung und Hervorbringung von Rhythmus, Zeitwahrnehmung
5	in der linken Hemisphäre motorisches Sprachareal nach Broca	beteiligt an der motorischen Kontrolle des Sprechens; auch Kontrolle von Grammatik, Syntax			

Aktiv musikudøvelse vil aktivere en række af disse områder, og forskellige musikaktiviteter vil kunne aktivere forskellige kombinationer.

Hermed fremstår et afgørende andet billede, som består af mulige gensidige relationer mellem netværk af sammensatte funktioner fra forskellige domæner (f.eks. musik og matematik), hvor nogle dele af disse forskellige netværk kan have delvist sammenfald.

Transfer som en "inter-relation" mellem to forskellige domæner gennem sammenfald ved overlap mellem delfunktioner (en netværksmodel) er afgørende forskelligt fra en antagelse om, at læring i domæne A automatisk vil eller ikke vil føre til læring i domæne B.



Transfer-begrebet får dermed en væsentlig anden betydning, end ordet i sin umiddelbare betydning lægger op til. Man kunne nok med fordel diskutere, hvorvidt ordet så er hensigtsmæssigt - om det i for høj grad lægger op til fejlfortolkning. Der er nok i højere grad tale om en transformation forstået sådan, at der foregår en transformativ proces, hvor den læring, der er etableret i et domæne, indgår i et andet domæne i en anden kontekst (som rekontekstualiseret). Dette kan også betegnes som et "frameshift" (Coulson 2001) – det samme "objekt" optræder i en anden ramme (frame).

Undersøgelsesspørgsmålet bliver dermed væsentligt mere kompliceret eller sammensat, og dermed også det metodiske apparat, der skal bruges (mixed method/evidenstypologi).

### **Forskellige former for transfer**

Det, der betegnes "nær transfer" hhv. "fjern transfer", bygger så ikke på, at afstanden, der skal "flyttes over", er kort eller lang (som ordet "transfer" i sin egentlige betydning lægger op til), men derimod på, hvorvidt der er tale om en kortere eller længere kæde af sammenfald/overlap. Er sammenfaldet direkte mellem to domæner, er der tale om "nær transfer", men der kan også være tale om "fjern transfer", hvor relationen er sammensat af flere led og dermed indirekte.

Der skelnes også mellem "low road transfer" – som automatiseret og færdighedspræget læring – og "high road transfer", som omfatter refleksive og bevidste processer. Nogle musikalske færdigheder (nær og low-road) vil nemmere overføres (mere spontant), eksempelvis perceptuel bearbejdning af lyd. Fjern transfer kan optræde ved musikens virkning i forhold til IQ, hvor det antages, at eksekutive funktioner spiller ind som mellemregning. "High road transfer", som omfatter refleksive processer, vil kunne optræde i forhold til meta-kognitive færdigheder f.eks. læringsstrategier.

I tilfældet "nær" og "low road" vil transfer kunne undersøges relativt direkte. Det er da også sådanne transferformer, der typisk påvises "evidens" for. Men det vil ikke være hensigtsmæssigt, hvis man begrænser sig til at undersøge de transfer-/transformative-processer, det er lettest at undersøge.

Ved fjern transfer forudsætter undersøgelsen en slags flerleddet model, hvor det bliver en opgave at finde ud af, hvordan forskellige funktioner eller mekanismer kobles. Der er her tale om udredning af en konfiguration i et mere komplekst og sammensat virknings-system. Det vil være en betydelig del af de transferprocesser (dvs. transformative processer), der hører til denne kategori.

Ved "high-road transfer" bliver især konteksten af betydning – hvis den ikke muliggør og understøtter det refleksive aspekt, vil denne form ikke optræde. Denne form for transfer (transformative processer) overskrider trænings- og færdighedsorienteret læring og er derfor særlig interessant netop i forhold til potentialerne i kunstbaseret læring i forhold til f.eks. kreativitet og innovation.

Der bør derfor samlet set i undersøgelse af transfer i en transformativ forståelse tages højde for:

1. sammensatte funktioner (mekanismer) samt
2. kontekst som mulig betingelse for transfer.

Det er imidlertid ikke tilfældet i de rene kvantitative (aggregative) meta-studier som f.eks. OECD-undersøgelsen (Winner et al 2013). Det modsætningsfyldte ved denne undersøgelse er, at undersøgelsen fokuserer på en instrumentel forståelse af effekt som simpel kausal transfer med et problematisk transferbegreb af typen "flytning" hvor *Arts Education* ses som middel. Samtidig gør forfatterne det klart, at de selv er af den opfattelse, at de ikke abonnerer på en instrumentel forståelse, men på det modsatte, nemlig at undervisning i de kunstbaserede fag udøves for kunstens egen skyld

– heraf også titlen på rapporten "Art for Art's Sake". Denne selvmodsigelse, der fremgår allerede af forsiden, ser ud til at være uløst i sit forståelsesgrundlag, hvilket lægger op til at søge en præcisering af mål-/middel-forståelserne.

### **Middel eller mål**

Der optræder forskellige positioner i spørgsmålet om kunst og kunstbaserede fag som middel eller et mål i sig selv.

Den pædagogiske teoretiker Dietrich Benner (Benner 2010) har udviklet en prakseologisk-antropologisk forståelse, som vedrører forskellige "menneskelige praksisformer". Det giver en mulighed for at stille skarpt på forholdet mellem forskellige "domæner" som menneskelige praksisformer og relationer herimellem. En menneskelig praksisform hos Benner er den kunstneriske praksis, og den anden er den pædagogiske praksis, og der beskrives en række andre menneskelige praksisformer.

Mål-middel-problematikken kan nu ses som et spørgsmål om, hvilken rolle en praksisform har eller bør have i forhold til en anden praksisform – hvordan relationen mellem forskellige "domæner" kan forstås. Er f.eks. musik, billedkunst, dans, drama osv. middel for sproglig eller matematisk læring, og skal det dermed "måles" som sådan – altså debatten om "Academic Achievements" som legitimering for *Arts Education*. Eller er disse fag til for deres egen skyld – mål i sig selv ("Art for Art's Sake").

I Benners (2010) prakseologi forstås forholdet mellem sådanne domæner som en relation mellem menneskelige praksisformer, som sammen bidrager til en helhedsmenneskelig praksis. De forskellige menneskelige praksisformer er hver især begrundet som en menneskelig nødvendighed (antropologisk) og kan ikke erstatte hinanden. Den centrale pointe er dermed, at de er sideordnede og står i relation til hinanden som dele af en helhedsmenneskelig praksis. En menneskelig praksisform kan dermed ikke være overordnet en anden – de kan ikke udledes af hinanden eller underordnes hinanden. En menneskelig praksisform kan heller ikke gøre krav på at være universel og være tilstrækkeligt mål i sig selv, men må ses i sammenhæng med andre menneskelige praksisformer, som en del af helhedsmenneskelig praksis.

Kunsthøgskole eller et kunsthøgskole som mål i sig selv kan i lyset heraf ses som en "universalgørelse" hvor denne praksisform frigør sig fra relationen til andre menneskelige praksisformer i rammen af helhedsmenneskelig praksis. Dette kan følgelig betegnes som en universalisme.

Positionen kunsthøgskole som middel for noget andet (f.eks. de såkaldte centrale fag) kan i det prakseologiske perspektiv ses som en instrumentalisme – en menneskelig praksisform (kunstnerisk praksis) kan indordnes under og/eller udledes af en anden praksisform – og så legitimeres herigennem. Den kunstneriske praksis er middel for en anden praksisform. Der er her tale om en instrumentalisme.

Den tredje position, som fremgår af Benners prakseologi, undgår såvel en universalisme som en instrumentalisme. Den kunstneriske (og den pædagogiske) praksisform indgår i helhedsmenneskelig praksis, og står som sådan i relation til andre (sideordnede og relaterede) menneskelige praksisformer.

Forskellige menneskelige praksisformer er på den ene side 1) begrundet som en specifik nødvendig del af helhedsmenneskelig praksis og kan ikke delegeres til en anden praksisform (instrumentelt) – og på den anden side betyder det, at 2) de menneskelige praksisformer står i relation til hinanden som en del af helhedsmenneskelig praksis, og som sådan ikke kan isoleres (gøres universelle).

Den netværksorienterede transfer-forståelse trækker hverken på en instrumentel eller en universel domæneforståelse, men stemmer overens med den prakseologiske tredje position.

## Systematiske reviews – Meta-reviews

Der er, som nævnt, gennemført en række meta-reviews (systematic reviews) af forskning i *Arts Education*, hvor der alene er anvendt kvantitativ metode. Denne tilgang i systematic reviews betegnes som "aggregativ", dvs. gennem sammentælling. At "aggregere" betyder at danne summen af en mængde af ens enheder i et datasæt. Denne metode er imidlertid, især hvis den står alene, problematisk inden for samfundsforskning og uddannelsesforskning.

Som følge heraf har EPPI, Institute Of Education, London, udviklet en alternativ og internationalt anerkendt tilgang med tematiske studier, som også er anvendt herhjemme (Dansk Clearinghouse/ DPU).

Denne metodiske tilgang, som også betegnes som *konfigurativ analyse* (Gough, Oliver & Thomas 2011), kombinerer kvantitativ og kvalitativ metode. Der er tale om en syntese-metode, som er anerkendt og velkendt inden for uddannelsesforskning. Eksempelvis anvender Rambølls forskningskortlægning af varieret læring, bevægelse, udeskole og lektiehjælp august 2014 den konfigurative syntese.

Det velkendte spørgsmål mellem kvalitativ metode og kvantitativ metode som uforenelige eller som en nødvendig kombination (Mixed Method research), har inden for evidensforskning og systematiske reviews (ligesom på andre forskningsfelter) været et spørgsmål om positioneringer. Den naturvidenskabeligt inspirerede metode har, trods alvorlige problemer inden for samfundsforskning og uddannelsesforskning, i mange sammenhænge en ekstraordinær status.

Polariseringen mellem kvantitativ metode på den ene side og kombinationen af kvantitativ og kvalitativ metode på den anden er tydeliggjort af Rieper & Hansen (2007) som forskellen mellem et metodehierarki (evidenshierarki) og en metodetypologi (evidenstypologi).

### Evidenshierarki

Evidenshierarkiet er en rangordning af forskningsdesign Rieper & Hansen 2007, s. 20), således at jo højere på listen jo "bedre":

1. Randomiserede, kontrollerede eksperimenter ("RCT")
2. Kvasi eksperimenter – kontrollerede forsøg baseret på matching (kontrolgruppe)
3. Forløbsstudier – før/efter-sammenligning
4. Tværsnitsundersøgelser
5. Procesevaluering, aktionsforskning o.l.
6. Casestudier og etnografiske studier
7. Eksempler på god praksis
8. Ekspertvurderinger
9. Brugervurderinger

Det beslutes i det enkelte review, hvor "snittet" i evidenshierarkiet skal ligge – hvad skal medtages i det systematiske review, og hvad skal tages fra. Det er et generelt problem i meta-reviews, at det er nødvendigt at reducere kompleksitet, men spørgsmålet om validitet (får vi noget at vide om det, vi

ønsker at undersøge) bliver mere og mere problematisk, jo højere man lægger snittet. I forhold til den aktuelle undersøgelse fra OECD (Winner et al 2013) er snittet lagt meget højt i hierarkiet, således at det reelt kun er de to første metodeformer, der medtages (eksperimentelle og kvasiekperimentelle studier).

Forfatterne er bevidste om begrænsningerne herved i beskrivelsen af metode:

*“Our narrative summaries could lead to a meta-analysis of each group of studies, and we know that meta-analysis is a far better method of synthesising studies than simply tallying positive and negative findings. This is a very large and challenging task, and was therefore beyond the scope of the present project”* (Winner et al 2013 s.38).

At forsøge at sammentælle (sammenregne) positive og negative resultater, som man har gjort, er ikke optimalt. Men dette genspejles desværre kun i begrænset omfang i konklusionerne, hvor det ikke gøres klart, hvad det er, der mangler, og hvilke konsekvenser det har for konklusionerne.

Den aggregative metode – sammentælling – betyder, at man sammenfatter de kvantitative resultater af de undersøgelser, man har medtaget i reviewet, som derfor kun kan være kvantitative undersøgelser. Det betyder, at de første fire kategorier i evidenshierarkiet kan medtages, men det er ikke sikkert, at man medtager så meget, som eksemplet med OECD-undersøgelsen viser.

Problemer ved aggregativ metode og især RCT (kategori 1 i evidenshierarkiet):

1. At den eksterne validitet er lav, at der med andre ord kan være problemer med at generalisere resultaterne til (andre) situationer og kontekster. Da kontekst ikke er undersøgt, vides det ikke, hvordan eller hvorfor det fungerer i en kontekst.
2. At RCT-design resulterer i produktion af »smal« evidens. Via RCT-design skabes alene viden om effekt, ikke om, hvorfor det virker eller ikke virker, og ikke om, hvordan de, der modtager indsatsen, oplever denne.
3. At en del medicinske interventioner og de fleste sociale og uddannelsesmæssige interventioner er sammensatte, ikke-standardiserede interventioner – at årsags-/virknings-kæderne er komplekse.
4. Hvis et RCT-design gennemføres med en relativt stor population i forskellige kontekster, skjules kontekstens betydning i gennemsnitstallene.
5. Hvis RCT viser, at en intervention ikke har effekt, kan det skjule, at interventionen har positiv effekt i nogle kontekster og negativ effekt i andre

Ud over OECD-reviewet kan nævnes to andre tidligere studier om effekten af kunst og kultur, som er udelukkende kvantitative (aggregative) reviews.

1. The Australian Expert Group in Industry Studies (AEGIS 2004) fik på opfordring af The Cultural Ministers Council Statistics Working Group til opgave at gennemgå en række social impact-forskningsprojekter og kunne ikke konkludere, at eksponering for eller deltagelse i kunst havde nogen særlig effekt.
2. En rapport fra Skotland Measuring the Benefits of Culture and Sport (Galloway 2005) gjorde et tilsvarende forsøg med udgangspunkt i Skotland, hvor målet var at finde sammenhænge mellem kulturforbrug og livskvalitet, men resultaterne var her ligeledes beskedne.

Det interessante aspekt er her – som det også er tilfældet i OECD-reviewet – at ovenstående kritik (især punkt 5) er nærmest prototypisk repræsenteret her. En lille eller ingen effekt kan være resultatet af en sammentælling af undersøgelser, hvor interventionen har en positiv effekt i nogle kontekster og ingen eller endda negativ effekt i andre kontekster (tipskupon). Da konteksterne, som her er relevante, er udeladt som parameter i undersøgelserne, bliver resultatet reelt uinteressant, da det ikke siger noget om det, der er undersøgt, men noget om det, der er målt. Evidenshierarkiet som prioritering af kvantitative undersøgelser (naturvidenskabelig metode) kan således reelt føre til en reduktion til kvantitativ metode, hvilket er problematisk i samfundsvidenskabelig og uddannelsesvidenskabelig forskning.

### **Evidenstypologi**

Et alternativ til at tage udgangspunkt i evidenshierarkiet er at tage udgangspunkt i en typologi (Rieper & Hansen 2007). Både kvalitativ og kvantitativ metode inddrages.

Forskellige undersøgelsesformer er velegnede til forskellige ting, og i stedet for at lægge sig fast på nogle få bestemte undersøgelsesformer og dermed begrænse udsigekraften af analysen kan man sammensætte forskellige metoder af kvantitativ og kvalitativ karakter alt efter, hvad det er, der er formålet med undersøgelsen (hvad er opgaven). Det er ikke hensigtsmæssigt at bruge det samme værktøj til alt.

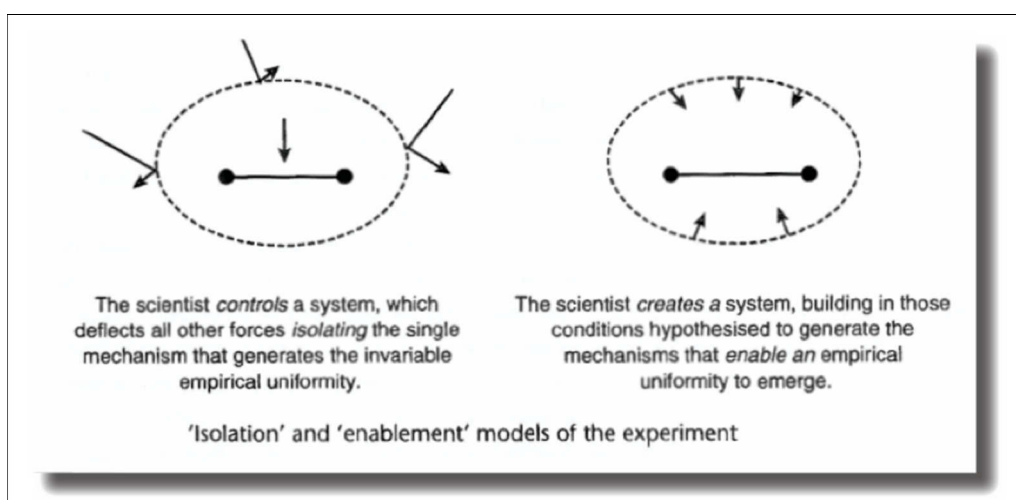
Anvendelsen af evidenstypologier kan give inspiration til konstruktion af undersøgelsesdesign, der resulterer i mere helhedsorienterede perspektiver på givne indsatser. Rieper & Hansen giver et eksempel på en opstilling af en evidenstypologi (Rieper & Hansen 2007, s. 79):

Design:	Qualitative research	Survey	Case control studies	Cohort studies	RCT	Quasi-experimental studies
Research question:						
Effectiveness Does this work? Does doing this work better than doing that?				+	++	+
Process of service delivery How does it work?	++	+				
Salience Does it matter?	++	++				
Safety Will it do more good than harm?	+		+	+	++	+
Acceptability Will children/parents be willing to or want to take up the service offered?	++	+			+	+
Cost-effectiveness Is it worth buying this service?					++	
Appropriateness Is this the right service for these children?	++	++				
Satisfaction with the service Are users, providers and other stakeholders satisfied with the service?	++	++	+	+		

Bem.: Jo flere krydser jo større udsagnskraft har det pågældende design i forhold til den nævnte problemstilling.

## Konfigurationer

Den centrale forskel mellem de to tilgange ligger i afgrænsningen af kompleksitet, der illustreres af Pawson (2013, s. 65) som henholdsvis det lukkede system, som isolerer en enkelt "hvis-så"-mekanisme (sætter kontekst uden for parentes), og det udvidede system, som inddrager og indbygger de nødvendige betingelser for en undersøgelse i en "konfiguration".



I den ene model sættes kontekst til den simple mekanisme udenfor, i den anden sættes de nødvendige modifikatorer indenfor, og dermed udvikles en konfiguration.

Konfigurationer undersøges forskningsmæssigt og er desuden central i forbindelse med programteori i evaluering (se afsnit 3 om evaluering).

## Undersøgelse af børns oplevede betydning og værdi

Undersøgelse af børns oplevede betydning og værdi af kunst er en udfordring, for det første fordi det handler om oplevelseskvaliteter af kunst, og for det andet fordi det handler om børns oplevelser og udtryk.

*Dimensionen des Musikerlebens von Kindern* (Silke Smid 2014) er et centralt arbejde på dette område. Der er her tale om et kombineret empirisk og teoretisk studie af dimensioner i børns musikoplevelse. I dette forskningsprojekt udvikles en systematisk metodisk tilgang til at undersøge værdi ud fra et førsteperson-perspektiv, som resulterer i en bestemmelse af en række centrale dimensioner for børn og unges oplevede værdier i mødet med musik som såvel udtryk som indtryk. Dette er resultatmæssigt en væsentlig landvinding på musikområdet og samtidig et godt eksempel på, hvordan dette også kunne gøres på andre kunstfaglige områder.

Metodisk arbejdes parallelt og interaktivt ud fra et generativt spørgsmål på et teoretisk spor og et empirisk spor, hvilket danner grundlag for en systematisk rekonstruktiv analyse, med følgende model af designet af forskningsprocessen (Smid 2014, side 153):

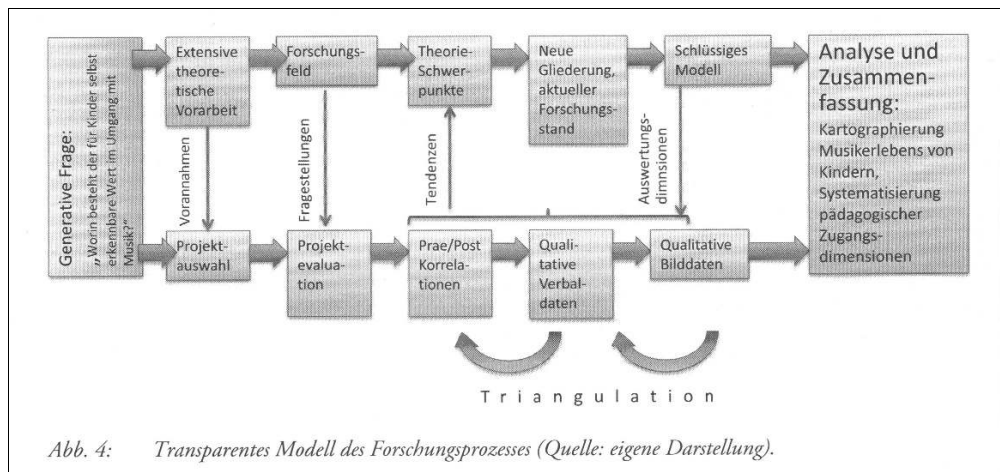


Abb. 4: Transparentes Modell des Forschungsprozesses (Quelle: eigene Darstellung).

Smids undersøgelse identificerer fire centrale musikalske oplevelsesdimensioner, som handler om:

- Vitalitet (Vitalität/Leiblichkeit) – livsbetydning, livgivende, livsglæde, følelsesfuldhed
- Socialitet (Sozialität/Beziehunghaftigkeit) – fællesskab og forbundethed, musikalsk fællesskab
- Produktivitet (Produktion/Materialität) – at deltage aktivt og kreativt fremstillende
- Ekspressivitet (Ausdruckssinn/Narrativität) – meningsfuldt udtryk, narrativitet

Modellen (Smid 2014, s. 342) gengives her:

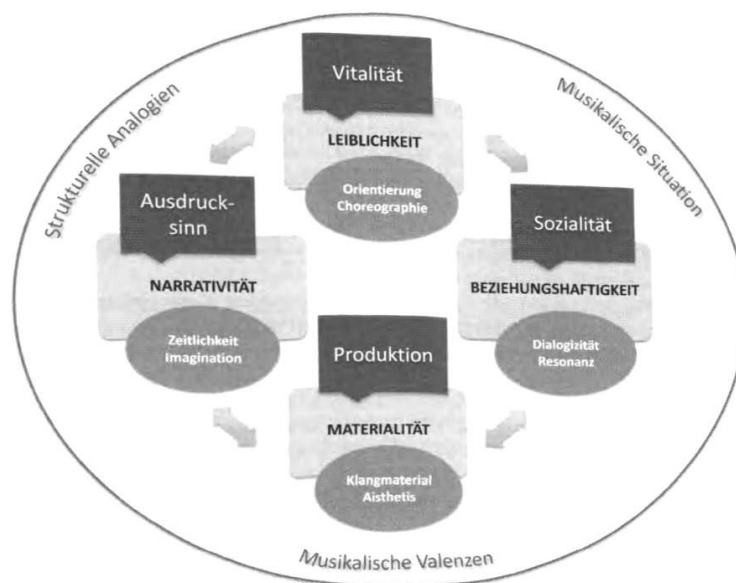


Abb. 60: Dimensionen des Musikerlebens (Quelle: eigene Darstellung).

Resultaterne her kan ses som et værdifuldt afsæt for undersøgelse af børns oplevede betydning og værdi i første række i musik, men også med stor relevans for scenekunstrådet. Forskellige tilgange med afsæt i henholdsvis musik, drama og dans vil imidlertid kunne uddybe og præcisere forskellige perspektiver. En undersøgelsestilgang af denne karakter er i god overensstemmelse med dansk forskning inden for de scenekunstneriske områder og æstetiske læreprocesser (Austring & Sørensen 2015; Tanggaard 2014; Chemi 2012) og er aktuelt anvendt inden for musikområdet (Holst 2017).

Det var en pointe i *Cultural Value*-undersøgelsen, at værdi må ses som værdi for hvem og i hvilken kontekst. Der er i en kontekst (f.eks. et projekt) flere perspektiver og dermed i forhold til en bestemt indsats eller aktivitet tale om et sammensat værdiperspektiv. Smid (2014) diskuterer således også, hvilken musikpædagogisk betydning børns værdiperspektiv har, idet musikhærens forståelse må perspektiveres – og måske mere præcist sagt rekonstrueres – i lyset heraf. Kender man til forskningsviden om børns værdier, som herover beskrevet, vil man sandsynligvis træffe anderledes didaktiske valg og anlægge et ændret fokus på sin tilgang, f.eks. i forhold til en didaktisk mål- og byggeklodstænkning. Lærers forståelser og værdier må spille sammen med elevernes forståelser og værdier – og med en sådan sammentænkning er der tale om en simpel konfiguration (afsnit 3.3) baseret på programteori, her den teoretiske forståelse af værdiperspektivet.



## Del 3. Evaluering af børn og unges møde med kunsten

Hvad vi ved om effekten, virkningen, værdien og betydningen heraf har betydning for, hvad der iscenesættes af praksis på dette område i forskellige institutionelle kontekster, og hvordan dette tildeles ressourcer og støtte.

Undersøgelse og dokumentation af indsatser på området er et afgørende grundlag for vidensdeling og praksisrelevant forskning, og den praksisrelevante forskning er grundlag for *kvalificeret og anvendelig evaluering heraf*.

At udnytte denne dialektik stiller krav til, hvordan dokumentation og evaluering gribes an – hvordan forstås evaluering, og hvad er præmisserne herfor i betragtning af den viden, vi har fra forskning på området.

### Evalueringsmodeller

Der findes en række forskellige tilgange til evaluering som sådan, hvilket kan karakteriseres i form af typer af evalueringsformer (en typologi) – som en række evalueringsmodeller, som har forskellige muligheder og begrænsninger og sammenfattes her på grundlag af Dahler-Larsen og Krogstrup 2003 og Krogstrup 2006.

Der skal her opstilles en kort oversigt, der inddrager effekt-evaluering, præstationsmåling, responsiv evaluering, interessentmodellen, BIKVA-modellen, og virknings-evaluering.

#### *Klassisk effektevaluering*

Der efterspørges her 1) hvorvidt effekten er i overensstemmelse med de officielle politiske målsætninger og 2) i hvilket omfang de opnåede effekter er en funktion af indsatsen. Indsatsen vurderes som god, hvis politiske mål er nået. Da netop målsætninger inden for human processing – og ikke mindst inden for kulturområdet – ofte er af en åben karakter og vanskelige (eller uhensigtsmæssige) at nedbryde i entydige operationaliseringer, vanskeliggør dette en målopfyldelsesevaluering i klassisk forstand.

Det andet element i klassisk effektevaluering er afdækning af sammenhængen mellem indsats og effekt. Klassisk effektevaluering undersøger isolerede kausale sammenhænge og benytter såkaldte eksperimentelle eller kvasi-eksperimentelle design og statistiske undersøgelser. Tilvejebringelse af evidens for denne sammenhæng udgør effektevalueringens akilleshæl, da det er særdeles vanskeligt at afgøre, om effekten kan tilskrives indsatsen eller andre forhold (validitetsproblemer). Anvendelsen af klassisk evaluering ligger på området "bedømmelse" af implementering af en indsats af instrumental karakter. Kriterierne for evalueringen er bestemt af målsætningerne. Grundlaget er et naturvidenskabeligt paradigme og en kvantitativ tilgang.

### *Målfri effektevaluering*

Denne tilgang udspringer af den provokerende idé, at man kunne måle effekter uden at forholde sig til de politiske målsætninger. Også denne indsats er summativ og sigter på at bedømme indsatsen. Hermed inddrages også indsatsens bi-effekter. Svagheden ved denne tilgang ligger i, at det er vanskeligt at forestille sig at evaluere uden hensyn til mål/formål. Anvendelsen af målfri evaluering er "bedømmelse" og "oplysning". Kriterierne for evaluering defineres af evaluatør under evalueringsprocessen. Der anlægges en kombineret kvantitativ og kvalitativ tilgang.

### *Præstationsmålinger*

Præstationsmåling vurderer indsatsen gennem et begrænset antal præstationskriterier, der som oftest defineres i toppen af organisationen, inden evalueringen påbegyndes. Hensigten er i tal at monitorere (overvåge) de leverede ydelser. Omfanget af præstationsmålinger antages såvel i statsligt som i kommunalt regi at være stigende i sammenhæng med New Public Management. Et væsentligt begreb i denne sammenhæng er "accountability". Problemer ved præstationsmålinger er målforskydning (indikatorfiksering), uhensigtsmæssig måling, validitetsproblemer m.m. Tilgangen er primært kvantitativ og rettet mod "accountability" (administrativ styring). Præstationsmålinger siger intet om effekter/virkninger.

### *Realistisk evaluering – virkningsevaluering*

Det centrale spørgsmål i denne tilgang er, hvad det er i indsatsen, der virker, for hvem, hvornår og under hvilke betingelser. Tilgangen anvender den såkaldte kontekst-/mekanisme-/outcome-, (CMO)-konfiguration. Evalueringen bygger på en programteori, hvilket vil sige antagelser om, hvad der virker, for hvem, hvornår og under hvilke betingelser, og med hvilken virkning (outcome). Af programteorien udledes en række antagelser som bestemmende for evalueringsstrategien. Det kontekstnære spørgsmål om, hvad-der-virker-for-hvem-i-hvilken-sammenhæng anses for at være mere interessant at evaluere end en gennemsnitlig effekt eller etablering af usikre sammenhænge mellem årsag og virkning. Vurderingen af "hvad-der-virker" sker med inddragelse af aktørerne i den komplekse situation. Realistisk vurdering benytter sig af såvel kvalitative som kvantitative metoder og mixed method. Evalueringskriterierne fastlægges i evalueringsprocessen igennem fastlæggelse af programteori. Anvendelsen af virkningsevaluering/realistisk evaluering er "forbedring", "bedømmelse" og "oplysning".

### *Responsiv evaluering*

Centralt for denne tilgang står, at evalueringen er åben og responsiv over for deltagerne, særligt engagerede medarbejdere som forandringsagenter. Der sker en løbende tilpasning og udvikling af evalueringskriterier, efterhånden som evaluatør bliver fortrolig med programmet og dets specielle problemstillinger. Evaluatørs opgave er at lytte og viderebringe forskellige interessenters værdier og forestillinger om, hvad der kan ligge til grund for evalueringen.

I responsiv evaluering benyttes ofte dokumentstudier, observation og interviews, og casestudier introduceres som evalueringstilgang. Der benyttes overvejende kvalitative metoder og mixed method. Den responsive evaluering er beskrivende og vurderende med åbenhed for fortolkning – anvendelsen forbedringsorienteret, læringsorienteret og oplysende. En fordel ved denne tilgang er, at der er gode muligheder for, at evalueringen faktisk anvendes som følge af aktørernes inddragelse i evalueringsprocessen.

### *Interessentmodellen*

Denne model sigter på at inddrage interessenter i en forhandling om, hvilke kriterier evalueringen skal anvende, og er i høj grad inspireret af responsiv evaluering. Tankegangen er, at virksomhedens målsætninger fremkommer ved, at interessenternes modsatrettede krav afstemmes – virkeligheden ses som en social konstruktion. I denne proces inddrages både politikere, ledere, frontmedarbejdere og brugere samt evt. samarbejdspartnere. Denne kortlægning af interesser kaldes præ-evaluering. Dette har været kritiseret som et naivt konsensus-ideal, hvilket kan lede til, at kontroversielle spørgsmål forbigås. Kriterierne fastsættes i denne model undervejs, og der anvendes overvejende casestudier og kvalitative metoder. Anvendelsen er forbedringsorienteret, og den primære læring antages at ske under evalueringsprocessen.

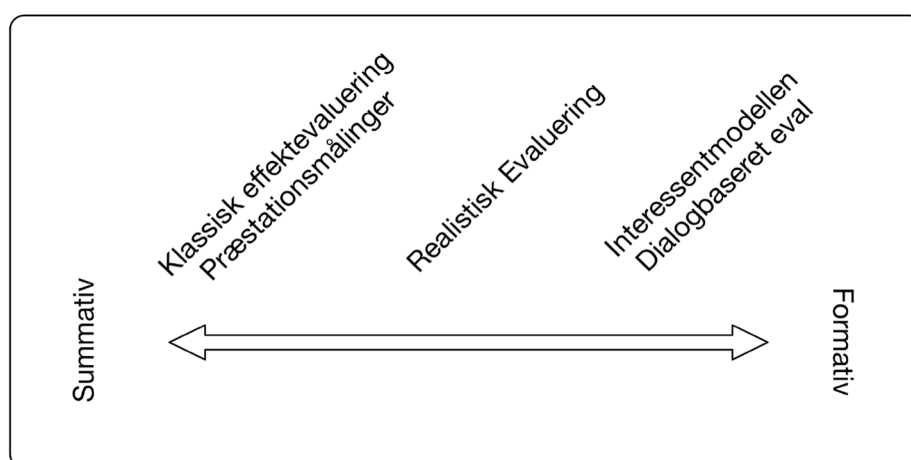
### *BIKVA-modellen - dialogbaseret brugerinddragelse*

BIKVA(brugerinddragelse i kvalitetsvurdering)-modellens formål er at opnå en sammenhæng mellem brugernes problemforståelse og den offentlige indsats gennem brugerinddragelse. Modellen har dermed et eksplicit bottom-up perspektiv. Brugernes vurdering er væsentlig i forhold til at udfordre og sætte spørgsmålstejn ved praksis. Grundlaget for den reflektive proces er baseret på et gruppe-interview, hvor brugerne giver udtryk for, hvorfor de er henholdsvis tilfredse eller utilfredse med en indsats. Brugerne har betydning som "triggers for learning", men evalueringskriterierne fastsættes mere bredt gennem inddragelse af de forskellige interessenter. BIKVA-modellen anvender kvalitative metoder, men kvantitative data indgår også. Anvendelsessigtet er forbedring. Læringen finder primært sted, mens evalueringen gennemføres.

## **Evaluering af børn og unges møde med kunsten**

Det skal i det følgende præciseres, hvorledes de videnskabsteoretiske og metodiske spørgsmål, der lægges til grund for forskning på området, har betydning for evaluering og evalueringstilgange.

De forskellige evalueringstilgange kan placeres mellem yderpunkterne mellem en summativ evaluering, der bedømmer en indsats resultater, og en formativ evaluering med henblik på udvikling.



Evalueringer, der bedømmer indsatsens resultater (summativ):

1. Klassisk effektevaluering / målopfyldelsesevaluering
2. Målfri effektevaluering
3. Præstationsmålinger
4. Realistisk evaluering / virkningsevaluering

Evalueringsmodeller, der medvirker til forbedring og metodeudvikling (formativ):

1. Realistisk evaluering
2. Responsiv evaluering
3. Interessentmodellen
4. Dialogbaseret brugerinddragelse (BIKVA)

Effektevaluering og realistisk evaluering anlægger to meget forskellige strategier på at forstå, hvad der virker. Typisk vil man i effektevaluering være tilfreds, hvis en bestemt sammenhæng mellem to variable X og Y kan vises gældende i en vis procentdel af tilfældene, hvis denne sammenhæng statistisk er "stærk nok". Man søger her at udelukke alle andre variable – at etablere et isoleret (lukket) system omkring de variable. I evalueringer er det imidlertid sjældent muligt at gøre dette – etiske, politiske, juridiske og organisatoriske hensyn umuliggør ofte, at dette kan lade sig gøre, når man beskæftiger sig med samfundsmæssige og kulturelle spørgsmål.

En målopfyldelsesevaluering (klassisk effekt-evaluering) viser ganske ofte, at den samlede effekt er ret begrænset, når den "tælles sammen", fordi man ikke tager højde for sammensætningen, dvs. konfigurationen. Realistisk evaluering vil i modsætning hertil undersøge variationer, der kan bidrage til at identificere aspekter ved indsatsen (processen), som er afgørende for processens resultat.

I realistisk evaluering fokuserer man på, *hvordan det går til*, at X påvirker Y. Man identificerer, hvad Pawson og Tilley (1997) betegner som generative mekanismer og konfigurationer heraf. Spørgsmål om hvad-der-virker-for-hvem-i- hvilken-sammenhæng anses for at være mere interessant at evaluere end en gennemsnitlig effekt eller etablering af usikre sammenhænge mellem årsag og virkning. Af programteorien (de teoretiske antagelser, der danner grundlag for indsatsen eller projektet) udledes en række antagelser, som er bestemmende for evalueringsstrategien og bidrager til evalueringens praktiske udformning.

Vi bevæger os hermed fra et fokus på evaluering af effekt – forbundet med det forskningsmæssige effekt-paradigme – til et fokus på evaluering af hvad-der-virker-for-hvem-i- hvilken-sammenhæng, som bidrager til udvikling af kvaliteter og anvendelse heraf. *En bevægelse i evalueringstilgang fra "effect" til "quality"*.

Som Krogstrup (2011) påpeger, er monitorering og den evidensorienterede evaluering aktuelt dominerende, og hun peger på, at en tendens i retning af en mere responsiv evalueringstilgang kan iagttages under overskriften partcipatorisk innovation. De vigtige aspekter her er en øget opmærksomhed på deltageraspektet – som i responsiv evaluering, interessentmodellen og dialogbaseret brugerinddragelse – samt tæt forbundet hermed en formativ udviklingsorienteret anvendelse.

Når man flytter det forsknings- og evalueringsmæssige fokus til et værdiperspektiv, er det, som Crossick & Kazynska (2016) påpeger, afgørende nødvendigt at inddrage værdi i et førstepersonperspektiv, dvs. værdien for de børn og unge, der møder kunsten. Hermed mødes, som ovenfor nævnt, kravet om øget inddragelse af deltager- og brugerperspektiver.

Man ville her have en evalueringstilgang baseret på og i overensstemmelse med det forskningsmæssige skift til "value", hvor værdi må forstås som "værdi"-for-hvem-og-i-hvilken-kontekst.

I en konkret evalueringssammenhæng kan "værdi-tilgangen" præciseres som en grundlæggende antagelse i et tiltag eller projekts *programteori*, som ville betyde, at man ville undersøge værdi forstået som værdi-for-hvem-og-i-hvilken-kontekst. Bestemmelsen af værdi-perspektivet ville være en forudsætning og kriterie for at undersøge det kvalitative spørgsmål om, hvad-der-virker-for-hvem-i-hvilken-sammenhæng.

I Cultural Value-undersøgelsen (Crossick & Kazynska 2016) (se afsnit I, 5) peges på, at evalueringer på området ofte er mangelfulde designmæssigt. Undersøgelser på området fordrer multi-kriterie analyser og et udvalg af metodiske tilgange for at indfange både bredde og dybde. En sådan tilgang finder man sjældent i accountability-tænkningen, som ofte efterspørger simple måltal af vægtede aggregater. Det er derfor ifølge Cultural Value Rapporten vigtigt ikke at anlægge en sådan begrænset tilgang i evaluering af kunst og kultur.

Der er i Cultural Value-undersøgelsen indgået en række forskellige evalueringdesign. Et meget interessant eksempel er det såkaldte *Balanced Scorecard* (Crossick & Kazynska 2016, side 129), der kombinerer subjektive og endda økonomiske vurderinger som parallelle scorere. *Balanced Scorecard*-designet operationaliserer den forståelse, at værdi må forstås som værdi for hvem og i hvilken kontekst. I en bestemt kontekst f.eks. den praksis, hvor barnet møder kunsten, kan der være flere perspektiver f.eks. barnets, de fagprofessionelles perspektiv eller perspektiver m.m. Evalueringdesignet ville således være bygget op som et sæt af parallelle vurderinger ud fra hvert perspektiv. Denne tilgang vil kunne "balancere" forskellige forståelser og interesser. Svagheden i dette design ville imidlertid være, at der ikke er nogen opmærksomhed på eller teoretisk grundlag for at udvikle en forståelse af, hvordan de forskellige parallelle perspektiver eller niveauer påvirker hinanden, spiller sammen eller evt. modvirker hinanden. En sådan forståelse findes imidlertid i en anden tilgang baseret på den tidligere omtalte konfiguratoriske tilgang. Der foreslås her: "... a model for the cultural value of research that is based on qualitative network analysis, or configuration tracing and analysis." (Crossick & Kazynska 2016, side 130).

Her imødekommes behovet for mere partcipatoriske og kvalitative: "... despite their recognizable connection with the types of inquiry specific to the arts and humanities, configurative approaches are less systematically explored at the moment in the literatures on research impact and value, in favour of overwhelming attention to aggregative (particularly retrospective) methods". (ibid.)

Og vi kunne dermed også på evalueringsområdet tale om en samlet bevægelse fra "effect" over "quality" til "value", eller fra "effect" til "quality and value", som et aktuelt potentiale, netop i forhold til evaluering af børn og unges møde med kunst.

## Referencer

- AEGIS (2004). *Social Impacts of Participation in the Arts and Cultural Activities*. Canberra, SWG.
- Austring & Sørensen (2006-2015) *Æstetik og Læring. En grundbog i æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. New York: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013). *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument*. Bonn
- Chemi, T. (2012). *Kunsten at integrere kunst i undervisningen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Coulson, S. (2001). *Semantic Leaps*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creech, A.; Gonzalez-Moreno, P.; Lorenzino, L; Waitmann, G. (2013). *El Sistema Inspired Programmes. A Literature Review of Research, evaluation, and critical debates*. Sistema Global
- Crossick, C & Kazynska, P. (2016). *Understanding the value of Arts and Culture, The AHRC Cultural Value Project*. Arts and Humanities Research Council UK
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, Hanne K. (2003). *Nye veje i Evaluering*. Hans Reitzels Forlag
- Galloway, S. (2005). *Quality of Life and Well-being: Measuring the Benefits of Culture and Sport*. Scottish Executive Social Research
- Gough, Oliver & Thomas (2011). *Systematic Reviews*. SAGE
- Hallam, S. (2015). *The Power of Music*. iMerc, Institute of Education, London
- Holst, F. (2013). *Professionel Musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. Ph.D.-afhandling. IUP (DPU), Aarhus Universitet
- Holst, F. (2017) *Mere Musik til byens Børn, Midtvejsevaluering*. BUF Københavns Kommune
- Jäncke, L. (2008). *Macht Musik Schlau. Neue Erkenntnisse aus den Neorowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Verlag Hans Huber
- Krogstrup, Hanne K. (2006). *Evalueringsmodeller*. 2. udg. Hans Reitzels Forlag
- Krogstrup, Hanne K. (2011). *Fire evalueringsbølger – evalueringens historie. I: Kampen om Evidens. Resultatmåling, Effektevaluering og evidens*. Hans Reitzels Forlag (s. 21-38)
- Kunststyrelsen (2013) *Kortlægning af nordisk forskning om kultur og kreativitet i skolen*.
- Rieper, O. & Foss Hansen, H. (2007) *Metodedebatten om Evidens*. AKF.
- Tangaard, L. (2014). *Opfindsomhed*. Gyldendal A/S.
- Winner, E.; Goldstein T.R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *"Art for Art's Sake?"* OECD Center for Educational Research and Innovation



