

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven
en overdracht in kunst en cultuur

Inhoud

4 **Redactioneel**

Thema: De kunst van het beoordelen

10 **Praktische opdrachten: beoordelen om van te leren**

Marieke van der Schaaf en Hans Wessels

26 **Maken en meten: de beoordeling van het CPE beeldende vakken vmbo**

Hugo Gitsels, Marjanne Knüppe-Hüsken, Annick van Beukering en Hans Kuhlemeier

43 **De ontwikkeling van het ‘Beoordelingsinstrument Klassieke Dans’**

Kathleen Harre en Elke Struyf

68 **Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de kunstvakken**

Diederik Schönau

82 **Reflectie Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de praktijk**

Leontine Broekhuizen en Diederik Schönau

Overige bijdragen

98 **Living Lab: instrument voor duurzame cultuureducatie**

Hennie Brandsma en Bernadet de Jager

110 **Latente talenten**

Koen van Eijck en Peter van der Zant

128 Colofon

Redactioneel

Discussies over beoordelen en toetsen zijn de laatste jaren niet van de lucht. Dat komt natuurlijk doordat er steeds meer toetsen lijken te komen. Sinds dit schooljaar is er een verplichte eindtoets voor het primair onderwijs en in het voortgezet onderwijs doen de verplichte rekentoetsen binnenkort hun intrede. Even leek er ook nog een kleutertoets te komen, maar die heeft het toch niet gehaald in de Tweede Kamer. Te veel toetsen verschrallen het onderwijs, zeggen criticasters. Welnee, zeggen anderen, je kunt nooit teveel toetsen. De nieuwe voorzitter van de Onderwijsraad, Henriëtte Maassen-van den Brink, noemt toetsen zelfs de 'ruggengraat van goed onderwijs'.¹

Binnen die discussies lopen vaak diverse doelen van toetsing door elkaar. Gaat het bijvoorbeeld om afrekenen? Om een objectieve meetlat voor de kwaliteit van ons onderwijs? Om leerlingen naar het juiste niveau te leiden? Om leerlingen feedback te kunnen geven over wat ze al wel en wat nog niet beheersen? Om de leraar feedback te geven over waar hij nog meer aandacht aan moet besteden? De een omarmt alle doelen, de ander slechts enkele, maar vrijwel niemand verwerpt alle doelen. Beoordeling is nou eenmaal onlosmakelijk verbonden met leren. Je moet weten waar je staat om je verder te kunnen ontwikkelen. Daarvoor moet je weten wat je al kunt en zicht hebben op wat er allemaal nog meer te leren valt. In het reguliere onderwijs is dat geïnstitutionaliseerd in de vorm van overhoringen, proefwerken, rapporten, toetsen en examens. En toegegeven, soms lijkt het middel doel geworden. Des te meer reden om stil te staan bij zin en doelen van beoordeling.

Voor docenten in de kunstvakken ligt dat een stuk gecompliceerder dan voor collega's van de zaakvakken. Dat heeft met twee dingen te maken. Allereerst ontberen de kunstvakken, anders dan de zaakvakken, doorgaans een doorlopende leerlijn. Er is minder sprake van een voortbouwen op eerder opgedane vaardigheden. Althans, niet expliciet. Neem een simpele proef op de som: een leerling die zonder voorkennis halverwege het schooljaar de wiskunde- of aardrijkskundeles binnenstapt, zal moeite hebben de les te volgen. Diezelfde leerling die de kunstles binnenstapt, zal best aardig mee kunnen komen. Als er geen voortgang in de lessen zit, hoe moet je dan de voortgang bij leerlingen meten?

Een andere, daarmee samenhangende reden is dat de inhoud van de kunstvakken zich minder lijkt te lenen voor beoordeling. Immers, in de rekenles moet een leerling leren dat een plus een altijd twee is (en is drie dus fout), in de kunstles moet hij juist leren dat er oneindig veel mogelijkheden zijn en dat hij degene is die bepaalt wat goed en fout, liever: passend en minder passend is. Natuurlijk kennen ook de kunstvakken gemeenschappelijke kennis en vaardigheden, maar daar leggen docenten minder de nadruk op – mogelijk een reden waarom de doorlopende leerlijn afwezig is. Liever onderstrepen ze het belang van diversiteit en creativiteit. 'Wij kunnen niet beoordelen', zeggen kunstdocenten dan ook vaak.

1. Zie Marreveld, M. & Ros, B. (2013). Toetswoede. Rondetafelgesprek over toetsen. *Didactief*, 44(1/2), 24-27.

Kunnen en willen is lang hand in hand gegaan. Onder kunstvakdocenten bestond de nodige weerzin tegen (schools) beoordelen. Dat lijkt de laatste jaren te kantelen, maar kunstvakdocenten merken nu wel dat ze een beetje met lege handen staan: hoe kunnen ze kunstzinnige producten en processen van leerlingen eigenlijk het beste beoordelen? Hoe doe je dat op een manier waarbij de leerling weet waar hij aan toe is en jouw oordeel inzichtelijk en controleerbaar is door collega's, schoolleiding of inspectie?

Daarover komen steeds meer inzichten uit (internationaal) onderzoek beschikbaar. Met subsidie van NWO hebben onderzoekers van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten en de Universiteit van Amsterdam een internationale reviewstudie gedaan naar beoordelingsinstrumenten voor de kunstvakken in het basis- en voortgezet onderwijs. Hun rapport kunt u nalezen en downloaden op de website van het LKCA.² Ook in het themadeel van deze *Cultuur+Educatie* staan we stil bij de kunst van het beoordelen.

Het openingsartikel is gewijd aan praktische opdrachten, een binnen de kunstvakken gangbaar instrument om na te gaan wat leerlingen in hun mars hebben. Marieke van der Schaaf en Hans Wessels belichten de verschillende facetten die komen kijken bij het werken met praktische opdrachten in het algemeen. Kenmerkend voor praktische opdrachten is dat de beoordeling ervan geen momentopname is, maar doorgaans een langere periode beslaat en dat het werken aan opdrachten een beroep doet op de zelfstandigheid van en zelfregulatie door leerlingen. Ze gaan nader in op de functie, doelen en eisen van beoordeling in het algemeen en gaan vervolgens dieper in op hoe docenten praktische opdrachten kunnen inzetten om het geleerde te beoordelen en om het leren van leerlingen te stimuleren. Ze presenteren daarbij het 'Vier Fasen Model' en laten zien hoe docenten in elke fase van het werken aan praktische opdrachten de leerlingen feedback kunnen geven en kunnen laten reflecteren op hun leerproces.

Het beoordelen van praktisch werk staat ook centraal in de bijdrage van Hans Kuhlemeier, Hugo Gitsels, Marjanne Knüppe en Annick van Beukering, allen werkzaam bij Cito. Ze gaan nader in op het centraal praktisch examen (CPE) voor vmbo-leerlingen die kunst als eindexamenvak hebben. Net zoals bij alle centraal schriftelijke examens beoordeelt niet alleen de eigen docent, maar ook een tweede docent (tweede corrector) het werk van leerlingen. Een complexe taak als een praktische opdracht vraagt om een beoordelingsmodel dat recht doet aan de diverse facetten van die opdracht. Cito heeft onderzocht of het huidige beoordelingsmodel verbeterd kan worden door te werken met een fijnmaziger model. In een tweede onderzoek hebben ze verkend of de beoordeling (praktisch) vereenvoudigd zou kunnen worden door niet met fysieke, maar digitale portfolio's te werken. Als maat om te bepalen welk model beter is, hebben ze gekeken naar betrouwbaarheid en praktische bruikbaarheid.

2. Het is te vinden bij de kennisdossiers: www.lkca.nl/kennisdossiers/beoordelen/reviewstudie-assessment-in-kunsteducatie

Om recht te doen aan de complexiteit van de taak gebruiken docenten steeds vaker rubrics om kunstzinnige uitingen van leerlingen en studenten te beoordelen. Een rubric is een beoordelingsmodel bestaande uit diverse rubrieken met per item beoordelingsschalen en indicatoren voor wat leerlingen op welk niveau zouden moeten laten zien. Kathleen Harre en Elke Struyf laten zien hoe je zo'n rubric kunt ontwikkelen. Ze hebben, mede op basis van eerdere beoordelingsinstrumenten, alle facetten die bij het uitvoeren van een klassieke dans komen kijken, ontleed en deze vervat in een rubric met 31 dimensies en bijbehorende indicatoren.

Meer dan de andere vakken lijken de kunstvakken zich te lenen voor zelfbeoordeling (*self assessment*). Het themadeel besluit met een tweeluik over dit aspect van beoordelen. Diederik Schönau, die overigens als gast-redacteur betrokken was bij het themadeel, presenteert een model voor ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling. Hij betoogt dat het er in de kunstvakken om draait dat leerlingen leren om met artistieke middelen vorm te geven aan ideeën, gevoelens en ervaringen. Wanneer ze daarin eigen keuzes mogen maken, zal de beoordeling van het resultaat daar ook bij aan moeten sluiten. De oplossing daarvoor is om een grote rol toe te kennen aan wat hij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling noemt. Leontine Broekhuizen nam de proef op de som. Ze heeft de toepassingsmogelijkheden van Schönaus model in de praktijk onderzocht en vergeleken met 'gewone' beoordeling door de docent. Ze keek onder meer naar welke criteria leerlingen hanteren bij het beoordelen van hun eigen werk en in hoeverre ze in staat zijn zichzelf beeldende opdrachten te stellen. Haar bevindingen staan te lezen in een bijdrage van haar en Schönau samen.

Buiten het themadeel telt dit nummer nog twee bijdragen. Deze hebben, ieder op eigen manier, te maken met monitoring van cultuurbeleid. De overheid kan via subsidie zaken in beweging proberen te zetten, vraag blijft altijd: werpt dit beleid de beoogde vruchten af en beklijft het? De provincie Fryslân gebruikt de methode Living Lab om de vinger aan de pols te houden bij de diverse provinciale en regionale projecten opgezet vanuit de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het Primair onderwijs. Volgens Hennie Brandsma en Bernadet de Jager is deze methode een goede manier om te komen tot duurzame cultuureducatie. De kracht van Living Lab, zo beschrijven ze, ligt in de integratie van het innovatieproces – in dit geval duurzame cultuureducatie - en praktijkonderzoek. Anders gezegd: in een Living Lab gaan onderwijsontwikkeling en onderzoek hand in hand. Mensen experimenteren met vernieuwende werkwijzen en reflecteren voortdurend op hun eigen handelen en de effecten daarvan.

Monitoring is ook onderdeel van de diverse talentontwikkelingsprojecten (2013-2016) die het Fonds voor Cultuurparticipatie subsidieert. Dat gebeurt onder meer door periodieke peilingen onder ruim duizend jonge talenten over hun ervaringen en meningen. Een van de doelen is om te achterhalen in hoeverre de twee ketens voor talentontwikkeling – formeel onderwijs en

vrijtijdsactiviteiten – voldoende op elkaar zijn afgestemd. In hun artikel beschrijven Koen van Eijck en Peter van der Zant de eerste bevindingen.

Vormen toetsen een verschraling of ruggengraat van het kunstonderwijs? Leest en oordeelt u zelf. Namens de redactie wens ik u veel leesplezier en inspiratie toe.

Bea Ros

Praktische opdrachten: beoordelen om van te leren

Marieke van der Schaaf en Hans Wessels

Praktische opdrachten als vorm van beoordelen nemen in de kunstvakken een belangrijke plaats in. In dit artikel schetsen we hoe docenten praktische opdrachten kunnen gebruiken om het geleerde te beoordelen en om het leren van leerlingen te stimuleren. We presenteren daarbij het 'Vier Fasen Model', waarmee docenten reflectie en feedback expliciet kunnen inzetten als onderdelen van het leerproces van leerlingen.

De kunstvakken vormen een complex vakgebied in het voortgezet onderwijs. Leerlingen moeten met praktische opdrachten laten zien dat zij zowel productieve vaardigheden (het zelf maken van werk) als receptieve vaardigheden (het ervaren van en betekenis geven aan kunst) voldoende beheersen (Schönau 2012). Bovendien is een van de doelen van de kunstvakken ook het ontwikkelen van eigenzinnigheid, persoonlijkheid en creativiteit (Verkenningcommissie Kunstvakken 2012). Dat zijn veelal subjectieve vaardigheden en doelen en dat maakt het beoordelen ervan niet makkelijk. Bij het examen vindt de beoordeling plaats met praktische opdrachten die docenten vaak individueel of in een team ontwikkelen. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om onderzoeksopdrachten, praktische (artistieke) opdrachten of werkstukken. Maar hoe beoordeel je deze als docent op een wijze die recht doet aan het vak? Die vraag staat centraal in dit artikel.

Kenmerken van praktische opdrachten

Beoordelen is een fundamentele bouwsteen in het onderwijs en heeft een grote impact op hoe leerlingen leren (Hattie 2009). Het is een middel om na te gaan in hoeverre leerlingen bepaalde doelen hebben behaald en dat behoort op valide, betrouwbare en transparante wijze te gebeuren. Daarnaast is het een didactisch middel, gericht op het geven van feedback aan leerlingen over hun ontwikkeling en voortgang.

Praktische opdrachten hebben doorgaans open vormen van beoordelen. Kenmerkend is dat de beoordeling over een langere tijdsperiode plaatsvindt, dat de opdrachten op meer manieren 'goed' gemaakt kunnen worden en dat de beoordeling plaatsvindt in een realistische context. Dikwijls werken leerlingen met klasgenoten samen. Vaak werkt de docent met tussentijdse feedback. Hij kan het leerproces verdisconteren in de beoordeling (en dus zowel proces als product beoordelen). In dat geval is er een sterke integratie van onderwijs en beoordelen en heeft de beoordeling niet zozeer een summatieve, maar een formatieve functie, waarbij het geven van feedback en het ondersteunen van het leerproces centraal staan.

Het werken aan praktische opdrachten doet bovendien een beroep op zelfregulatie van leerlingen. Verwacht wordt dat ze leren om zelfstandig doelen te stellen, dat ze hun werk kunnen plannen en evalueren en hun proces monitoren en bijsturen. De aandacht voor praktische opdrachten past dan ook bij een constructivistische visie waarin leren wordt gezien als een constructief en actief proces van betekenisgeving door de leerling en waarbij zelfregulatie voorwaardelijk is (Shuell 1988). Dit houdt in dat reflectie, oftewel een cognitieve en affectieve zingeving en diepgaande kennis uit ervaring, van essentieel belang is (Moon 1999; Oosterbaan, Van der Schaaf, Baartman & Stokking 2010); de leerling blikt terug op het eigen werk en proces om daaruit lering te trekken voor verbetering.

Kwaliteitseisen voor de beoordeling van praktische opdrachten

Traditioneel gelden voor de kwaliteit van beoordelingen twee eisen: validiteit en betrouwbaarheid. Deze eisen zijn gericht op het verkrijgen van nauwkeurige meetresultaten. Validiteit betekent dat de toets moet meten wat ze beoogt te meten en niet iets anders. Hij dient voldoende de te meten complexe vaardigheden te dekken, aan te sluiten bij het beoogde vaardigheidsniveau en onderscheid te kunnen maken tussen goede en minder goed uitgevoerde opdrachten. Betrouwbaarheid verwijst naar nauwkeurigheid en consistentie (intra- en interbeoordelaarsovereenstemming). Als dezelfde beoordelaar enige weken later dezelfde praktische opdrachten beoordeelt of als een collega dat doet, mogen de scores niet teveel van elkaar verschillen.

Tegenwoordig gelden aanvullende eisen gericht op een juiste interpretatie en verantwoord gebruik van de resultaten, conform bekende en legitieme bedoelingen (Messick 1989). De beoordeling dient bijvoorbeeld aanvaardbaar te zijn. Ze moet inzichtelijk en eerlijk zijn, zodat ze verantwoord kan worden aan derden. Alle leerlingen moeten gelijkwaardig worden behandeld en gelijkwaardige kansen krijgen (onder meer qua beschikbare tijd, hulpmiddelen en begeleiding). Daarnaast is er de eis van praktische bruikbaarheid, wat inhoudt dat de toetsing bij voorkeur haalbaar en efficiënt is. De toets dient bijvoorbeeld binnen een afzienbaar tijdsbestek kunnen worden afgenomen en zonder onnodige kosten.

Praktische opdrachten bij de kunstvakken worden vanwege hun authenticiteit vaak gezien als toetsen die vanzelfsprekend valide zijn. Echter, juist het persoonlijke en unieke karakter van de uitgevoerde opdracht vergt de nodige interpretatie van beoordelaars. Daardoor kan de beoordeling niet geheel gestandaardiseerd worden, wat de validiteit ervan mogelijk ongunstig beïnvloedt. Doorgaans zullen docenten bij het beoordelen verschillende onderdelen of 'bewijzen' voor het beheersen van complexe vaardigheden in praktische opdrachten tegen elkaar afwegen (Heller, Scheingold & Myford 1998). Deze complexiteit beïnvloedt de kwaliteit van de beoordeling.

Gebaseerd op Cook en Campbell (1979) onderscheidt Messick (1989) twee belangrijke bedreigingen voor de validiteit. De eerste is construct onderverteenwoordiging, wat betekent dat de beoordeling te smal is en onvoldoende de te meten complexe vaardigheid dekt. Dit kan optreden wanneer een leerling slechts een deel van de beoogde complexe vaardigheden nodig heeft om de praktische opdracht te maken (de opdracht is bijvoorbeeld vooral gericht op het zoeken van informatie en niet zozeer op de verwerking ervan). De tweede bedreiging is construct-irrelevante variantie, wat betekent dat de beoordeling deels gebaseerd is op kennis en vaardigheden die niet relevant zijn voor de te beoordelen vaardigheden. Een voorbeeld is het beoordelen van schrijfvaardigheid in een reflectieverslag, waarbij het eigenlijk om het beoordelen van reflectie zou moeten gaan.

Beoordelen als onderdeel van het leerproces

Voorwaarde voor een effectieve en valide beoordeling waarvan leerlingen kunnen leren is dat het curriculum en de beoordeling op elkaar afgestemd ('aligned') zijn (Cohen 1987; Biggs 1996). Dat wil zeggen dat alle componenten van de leeromgeving van leerlingen gericht zijn op dezelfde doelen en elkaar versterken: de doelen zijn helder geformuleerd in termen van de benodigde kennis en vaardigheden, de didactiek ondersteunt de taken die leerlingen moeten uitvoeren en de beoordeling is gericht op dezelfde kennis en vaardigheden en sluit aan bij de gebruikte didactiek. Hieronder werken we deze componenten uit.

Doelen

In het algemeen beogen docenten met praktische opdrachten complexe vaardigheden te beoordelen. De doelen zijn afhankelijk van de visie van de docent, het type opdracht, en de inschatting door de docent van het zelfstandigheidsniveau en de voorkennis van leerlingen (Van der Schaaf, Goris en Stokking 2000). Naast het ontwikkelen van complexe vaardigheden kunnen docenten met deze opdrachten proberen verschillende doelen te realiseren: (a) leerlingen motiveren, (b) leerlingen zelfstandig of samenwerkend opdrachten laten ervaren, (c) verschijnselen en concepten illustreren, (d) hands-on ervaring laten verwerven, (e) ontwikkelen van vakkennis, (f) leerlingen trainen in praktische vaardigheden (bijvoorbeeld correcte verwerking van bronnen), (g) onderzoek als werkvorm laten ervaren, (h) systematisch laten uitvoeren van bepaalde activiteiten (Stokking & Van der Schaaf 1999).

Dikwijls betreft het een combinatie van doelen, bijvoorbeeld leerlingen een onderzoek laten doen om hun inhoudelijke kennis over het onderwerp, de stroming of kunstenaar verder te ontwikkelen en hen daarnaast laten oefenen met zelfstandig werken en leren. Met het oog op zelfregulatie is het van belang de leerlingen te betrekken bij het formuleren van doelen; het is voor hen belangrijk dat ze weten waarom en tot welk nut ze iets leren. Dat geldt voor alle vakken, maar is wellicht essentieel voor de kunstvakken (Schönau 2012).

Instructie en begeleiding

Docenten moeten afwegen hoe sterk ze het leerproces van leerlingen willen sturen gedurende het werken aan de praktische opdracht, bijvoorbeeld door onderdelen van de opdracht al in te vullen of door tussentijdse (peer) feedback te verzorgen. Een zeer gestructureerde leeromgeving, waarin leerlingen bijna geen ruimte hebben voor het maken van keuzes, is juist bij de kunstvakken contraproductief. Zelf eigenaar zijn van de opdracht is bij de kunstvakken immers een voorwaarde om tot een eigen receptie of oordeel te komen en om te kunnen reflecteren op het (artistieke) proces.

Praktische opdrachten die leerlingen aanspreken bezitten een voor

leerlingen herkenbaar ‘probleem’ en zijn voor hen relevant. Daarnaast moet het probleem een uitdaging vormen (niet te makkelijk of te moeilijk), kan de opdracht leiden tot een tastbaar eindproduct, vergt het werken aan de praktische opdracht een diversiteit en afwisseling aan taken en is er ruimte voor leerlingen om eigen keuzes te maken.

Beoordelen

Docenten moeten een aantal specifieke keuzes maken over hoe vaak en wat ze beoordelen. Daarnaast moeten ze de beoordelingscriteria en normen bepalen en de kwaliteit borgen.

De beoordelingscriteria zullen afhangen van de te beoordelen doelen en vaardigheden (Van der Schaaf, Baartman & Prins 2011). De criteria kunnen ook dienen als een kader voor leerlingen tijdens hun werkproces en bij het geven van peerfeedback. Een concrete uitwerking in rubrics, een omschrijving, verklanking of visualisering van criteria met uitgeschreven bijbehorende niveaus van uitvoering, is daarbij handzaam.

Het is relevant om leerlingen te betrekken bij de beoordeling, bijvoorbeeld in de vorm van zelf- en peerevaluatie. Dit verhoogt hun verantwoordelijkheid voor het eigen leren en verbetert hun inzicht in de criteria en normen voor goede prestaties.

Vier fasen van beoordelen

Hoe kan een docent een praktische opdracht in de kunstvakken beoordelen op een manier die recht doet aan het vak, de leerling en de kwaliteitscriteria voor goede beoordelingen? In het navolgende beantwoorden we deze vraag vooral voor het beoordelen van cultuur- of kunsthistorische onderzoeksopdrachten, waarbij leerlingen moeten laten zien dat zij kunnen reflecteren en een kunstwerk kunnen begrijpen.

Hoe stimuleer je als docent de reflectie van leerlingen? Ten eerste kan dat door het werkproces van elke onderzoeksopdracht in de volgende vier fasen te laten verlopen: voorbereiden, uitvoeren, presenteren en reflecteren of terugblikken. Door deze vier fasen te onderscheiden kunnen docenten leerlingen concreet aansturen of juist in een fase loslaten. Daarnaast geven de vier fasen een eenvoudig en direct inzichtelijk model om het beheersingsniveau van de leerling te beoordelen als de opdracht is afgerond. Docenten kunnen het model gebruiken voor zowel receptieve opdrachten (waar het gaat om het ervaren of betekenis geven) als productieve opdrachten (waarbij het gaat om het maken of uitvoeren). In elke fase kan de docent werkzaamheden opnemen die een leerling moet laten zien ter beoordeling. De vier fasen van het model komen voor een deel overeen met de zes categorieën uit het correctievoorschrift van het Centraal Schriftelijk Eindexamen tekenen in het vmbo: a) oriënteren, b) beeldend onderzoeken, c) vaststellen onderwerp, d) uitvoeren werkstuk, e) analyseren, evalueren en beoordelen, f) presenteren. Ons Vier Fasen Model zou met enkele aanpassingen ook bruikbaar

kunnen zijn bij de artistieke maakopdracht. In dit model heeft elke opdracht vier fasen:

1. Oriëntatie en voorbereiding

In deze fase leest de leerling zich in, verzamelt informatie en kiest een voorlopig onderwerp of een voorlopige probleemstelling om te onderzoeken. Ook maakt hij in deze fase een werkplanning over welke werkzaamheden wanneer klaar moeten zijn. Hieruit moet blijken of het onderzoek uitvoerbaar is. De werkplanning nemen leerlingen vaak op in een logboek. De meest gemaakte fout in deze eerste fase blijkt overigens dat leerlingen met weinig ervaring in het doen van onderzoek, onevenredig veel tijd besteden aan het verzamelen van informatie en het maken van keuzes. Leerlingen zijn in het begin vaak bang dat ze te weinig informatie hebben of stellen het maken van keuzes lang uit. Docenten kunnen daarbij dan vaak hulp bieden door de leerling vragen te stellen of hem zelf verschillende deelvragen te laten formuleren, waaruit blijkt wat hij echt wil gaan doen en in welke stappen dat dan vervolgens uitgevoerd kan worden.

2. Uitvoering

Meestal vormt deze fase de kern van elke opdracht. De verkregen informatie of gegevens worden geanalyseerd in het licht van de probleemstelling. Bovendien moet de leerling in deze fase laten zien dat hij kan werken volgens zijn zelfgemaakte planning.

3. Presentatie

Een onderzoeksopdracht wordt vaak afgesloten met een werkstuk of mondelinge presentatie, bij artistieke opdrachten is dat een voorstelling of artistiek product. Leerlingen presenteren dit aan anderen, meestal medeleerlingen. Bij een onderzoeksopdracht is de meest voorkomende valstrik voor leerlingen dat zij uitweiden over onderdelen die hun veel tijd hebben gekost. Leerlingen weten vaak nog onvoldoende wat hoofden bijzaken zijn.

4. Reflectie of evaluatie

Centrale vraag in deze fase is: wat ging goed en wat ging fout in de vorige fasen en wat zijn mijn voornemens voor een volgende praktische opdracht? Uit het logboek moet bijvoorbeeld duidelijk worden in welk opzicht het onderzoek wel en niet succesvol is verlopen en welke onderdelen onverwacht veel tijd hebben gekost.

Tabel 1 toont de verschillende fasen met de werkzaamheden van de leerling die de docent bij een praktische opdracht kan beoordelen.

Tabel 1. Vier Fasen Model voor de beoordeling van praktische opdrachten als onderzoeksopdracht

Fase van de opdracht	Werkzaamheden van de leerling	Oordeel docent
1. Voorbereiding	<ul style="list-style-type: none"> - oriëntatie op het onderwerp: inlezen - formuleren van voorlopige onderzoeksvraag - formuleren van deelvragen bij de onderzoeksvraag - formuleren van definitieve onderzoeksvraag - maken van een planning (taken, uren, tijdstip) 	
2. Uitvoering	<ul style="list-style-type: none"> - analyseren van informatie of gegevens - verzamelen van aanvullende informatie - formuleren van definitieve onderzoeksvraag - analyseren van de informatie of de gegevens - formuleren van conclusie en/of standpunt - werken volgens de gemaakte planning 	
3. Presentatie	<ul style="list-style-type: none"> - antwoord geven op de onderzoeksvraag - hoofd- en bijzaken onderscheiden - duidelijk en correct taalgebruik - afstemmen op publiek/overtuigen van publiek - goed gebruik illustraties/hulpmiddelen 	
4. Reflectie	<p>Metacognitieve vragen stellen/beantwoorden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat ging goed en wat ging minder goed? - Wat was daarvan de oorzaak? - Voornemens voor het volgende onderzoek? 	

Reflectie als onderdeel van het leerproces

Belangrijk bij elke praktische opdracht is dat leerlingen kunnen reflecteren op hun eigen werkproces. Reflecteren is een bewust en weloverwogen proces van nadenken over en interpreteren van ervaringen, gedragingen, gevoelens en kennis, met als doel bewustwording van het eigen handelen en hiervan te leren.

Reflecteren heeft bepaalde kenmerken. Ten eerste kan het worden voorgesteld als een model of cyclus van menselijk probleemoplossend handelen: inventariseren, formuleren van een model of plan, uitvoeren, evalueren.

Ten tweede is reflectie altijd op iets gericht, bijvoorbeeld op de eigen ontwikkeling, bepaalde vaardigheden of verwachtingen. Ten derde voeren leerlingen tijdens het reflecteren bepaalde cognitieve activiteiten uit. Voorbeelden daarvan zijn: beschrijven (illustrezen en toelichten wat je hebt gedaan), vergelijken (bijvoorbeeld de beoordeling van de docent met een eigen oordeel), analyseren, structureren (zoals een aanpak om een taak uit te voeren diepgaand analyseren), beoordelen (van andermans of eigen werk), bevragen (de eigen aanpak betwijfelen, afwegen), motiveren, verklaren (redenen voor je gedrag noemen), conclusies trekken (bijvoorbeeld wat zijn consequenties van mijn handelen of van een bepaalde gebeurtenis?), zich iets voornemen en zich daaraan committeren (hoe ga ik het de volgende keer aanpakken?).

Ten slotte kan reflectie op verschillende niveaus plaatsvinden die op elkaar voortbouwen (Mezirow 1997): (1) De leerling blikt terug op wat hij heeft gedaan, interpreteert dit en trekt daaruit conclusies. (2) De leerling blikt terug op wat hij heeft gedaan, maar analyseert nu ook waarom een bepaalde aanpak of een bepaalde manier van handelen werkt en hoe zijn gedrag of handelen tot stand kwam. (3) Reflectie niet alleen gericht op terugblikken ook op vooruitblikken naar de toekomst en gericht op het handelen en het verbeteren van de ontwikkeling in de toekomst.

Om leerlingen te leren reflecteren op hun praktische opdracht moeten ze de volgende dingen leren (Van der Schaaf, Oosterbaan, Baartman, Stokking & Waelen 2009):

- een reëel beeld geven van sterke en minder sterke kanten (wat gaat goed/minder);
- dat illustreren met voorbeelden en ondersteuning vanuit bronnen;
- aangeven waardoor sommige zaken meer/ minder goed gaan;
- aangeven hoe aan minder goede punten is gewerkt;
- aangeven wat dat heeft opgeleverd;
- aangeven hoe hij zich in de toekomst wil blijven verbeteren en zich daaraan committeren.

Een relevante vervolgvraag is hoe docenten in de kunstvakken deze reflectievaardigheden bij leerlingen kunnen stimuleren. Daartoe is het belangrijk

dat hij leerlingen inzicht geeft in wat ze goed doen en wat nog verbeterd kan worden (diagnostische functie). Dat kan bijvoorbeeld door gestructureerde feedback met vooraf bepaalde, heldere criteria. Belangrijke stappen zijn:

1. *Bepalen van doelen van de feedback*

Bijvoorbeeld bepaalde vaardigheden stimuleren of motivatie bevorderen.

2. *Ontwerpen of kiezen van bij de doelen passende taken en leermiddelen*

Bijvoorbeeld praktische opdrachten met een daarbij behorend feedbackgesprek.

3. *Vaststellen van beoordelingscriteria en standaarden/rubrics*

Dit is nodig om zo inzichtelijk en objectief mogelijk feedback te kunnen geven aan de leerling. De criteria en standaarden maken de leerlingen duidelijk wat belangrijk is (ze zijn instructief) en wat ervoor nodig is om een goede score te krijgen. Explicitering van criteria en standaarden/rubrics (bijvoorbeeld in een beoordelingsformulier) geeft leerlingen richting en houvast. Desgewenst kunnen ze betrokken worden bij het ontwikkelen daarvan. Het is belangrijk dat leerlingen zelf de kwaliteit van hun werk leren beoordelen en dat ze zelf leren nadenken hoe ze die kwaliteit kunnen verbeteren (zelfsturing).

4. *Verzamelen van gegevens over de prestaties van de leerlingen en deze vergelijken met de criteria en standaarden*

5. *Beoordelen van de prestaties*

6. *Geven van feedback*

Feedback als onderdeel van het leerproces

Feedback is het geven van informatie aan iemand (bijvoorbeeld een leerling) met als doel zijn denken of doen te beïnvloeden opdat het leren en de prestatie verbeteren (Shute 2008). Feedback kan verschillende functies vervullen. Het kan leerlingen duidelijk maken of ze een opdracht wel of niet goed hebben gemaakt (confirmerende of corrigerende feedback). Feedback vervult bovendien zowel een cognitief als affectief (motiverend) doel. Diverse studies tonen aan dat feedback kan bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen (Black & Wiliam 1998; Hattie 2009; Sadler 1989; Shute 2008), mits het voldoende aansluit bij hun behoeften en concreet en specifiek genoeg is om begrepen te worden (Crooks 1988). Ook kan feedback de reflectie en zelfregulatie van leerlingen stimuleren, vooral als het informatie geeft over specifieke kwaliteiten

van hun werk en hoe deze te verbeteren (bijvoorbeeld Black & Wiliam 1998, Crooks 1988; Kluger & DeNisi 1996).

Te verwachten valt dat feedback de ontwikkeling van complexe vaardigheden bij leerlingen ondersteunt, wanneer ze ook informatie krijgen over waarom werk wel of niet aan de eisen voldoet en vooral wanneer ze suggesties krijgen voor tactieken om hun werk te verbeteren (Sadler 1989). Voorwaarde om dit te kunnen bereiken is dat de leerling: (1) een correct beeld heeft van de norm; (2) zijn huidige niveau vergelijkt met deze standaard – dit betekent dat hij in staat is zijn eigen handelen te evalueren en te monitoren; (3) overgaat tot acties en tactieken om de eventuele kloof tussen zijn werk en de gewenste norm te overbruggen (Sadler 1989, 2010). Dit laatste impliceert dat de leerling inzicht heeft in waardoor hij de gewenste norm niet behaalt en zijn handelen aanpast. Al met al is het voor een optimale (ver)werking van feedback dus van belang dat leerlingen over zelfregulatievaardigheden beschikken.

Bekend is dat feedback niet zonder meer positieve effecten heeft en zelfs een destructieve uitwerking kan hebben (Kluger & DeNisi 1996; Vehviläinen 2009). Externe feedback door een docent is pas bruikbaar voor leerlingen na interpretatie en is idealiter ‘op maat’. Om feedback ten volle te kunnen benutten zouden leerlingen relaties moeten kunnen leggen tussen de feedback en onder meer hun doelen, mogelijke relevante acties voor verbetering en hun leerproces (Sadler 1989, 2010). Idealiter is feedback dan ook gebaseerd op criteria en standaarden voor een correcte uitvoering van een bepaalde praktische opdracht en biedt het leerlingen mogelijkheden om het perspectief op de taak en zijn strategieën en de kennis bij te stellen, aan te vullen of te verdiepen.

Echter, bij praktische uitvoeringsopdrachten in de kunstvakken is de correcte uitvoering van een taak niet zo eenduidig. Te verwachten valt dat leerlingen feedback vooral bruikbaar en ondersteunend vinden wanneer deze niet alleen een oordeel omvat, maar ook argumenten (waarom voldoet zijn werk in de ogen van de docent wel of niet aan een standaard?) en passende suggesties voor verbetering (Sadler 1989). In het laatste geval kan feedback de vorm krijgen van *scaffolding* (Chi 1996; Chi, Siler, Jeong, Yamauch & Hausmann 2001); een op de behoeften van de leerling toegesneden ‘steiger’ om verdere ontwikkeling te bevorderen en die de docent gedurende het ontwikkelingsproces geleidelijk ‘afbreekt’ (Vygotsky 1978).

Scaffolding is vooral van belang wanneer de leerling een taak uitvoert die net boven het eigen niveau ligt en die hij niet goed zonder ondersteuning kan uitvoeren. Aanvankelijk kan een scaffold vrij sturend zijn en bijvoorbeeld de vorm krijgen van modelleren door de docent. Later kan deze de sturing meer loslaten en bijvoorbeeld suggesties of hints geven (Schaap, De Bruijn, Van der Schaaf & Kirschner 2009). Chi en collega's (1996, 1991) hebben feedback en scaffolding, geanalyseerd in tutorgesprekken en dat mondde uit in een indeling in drie typen feedback.

1. Uitleg gevende feedback

Bijvoorbeeld uitleg geven en toelichten en vragen van leerlingen beantwoorden.

2. Suggestieve feedback

Bijvoorbeeld het stellen van vragen en het geven van hints en prompts die de vorm kunnen krijgen van samenvattingen, spiegelingen en *checks*, suggesties, en problematiseringen.

3. Correctieve feedback

Bijvoorbeeld bevestigen dat een leerling op de goede weg is, fouten aanwijzen en corrigeren en verbetergedrag opleggen. Deze categorie bevat directieve feedback (positief en/of negatief). Een voorbeeld van positieve feedback is het geven van een compliment, negatieve feedback kan de vorm krijgen van correcties, tegenwerpingen of andere typen afwijzingen. Herhalingen hebben dikwijls de vorm van samenvattingen of terugkoppelingen.

Hoe kunnen docenten deze kennis benutten en praktisch inzetten? Van belang is dat de docent helder voor ogen heeft wat het wenselijke gedrag, kennis of vaardigheidsniveau is (criteria en standaarden) en deze goed observeert en analyseert om zicht te krijgen op hoe ver een leerling is, wat hij heeft gedaan en wat de kwaliteit van zijn werk is. Dit kan hij achterhalen door vragen te stellen als: Wat heeft de leerling tot nu toe precies gedaan? Waar loopt hij tegenaan? In hoeverre is hij gemotiveerd voor de taak? Hoe duidelijk kent hij de bedoeling, aanpak en standaard van de taak? Over welke voorkennis beschikt hij? Wat verwacht hij? Hoe schat hij zijn eigen prestatie in?

De docent kan idealiter het gewenste en werkelijke niveau van de vaardigheden van de leerling vergelijken en verbeter suggesties doen die aansluiten bij het niveau van de leerling.

Feedback is niet alleen zeggen wat goed en wat minder goed is, maar maakt ook duidelijk waarom dat zo is en hoe het verschil tussen het daadwerkelijke en gewenste niveau kan worden overbrugd. Bij voorkeur krijgt de leerling de ruimte om op de feedback te reageren, zodat er een dialoog ontstaat waarin de leerling vragen kan stellen aan de docent en deze kan checken of de leerling de feedback begrepen heeft.

Bij het geven van feedback moeten docenten vooral rekening houden met de volgende kenmerken (Van der Schaaf, Baartman, Prins, Oosterbaan & Schaap 2013).

De feedback:

- betreft sterke en te verbeteren punten (balans)
- is concreet en specifiek
- wordt onderbouwd
- verwijst naar heldere standaard(en)
- geeft suggesties voor verbeteringen
- is systematisch en consistent
- is vriendelijk van toon
- sluit aan bij de behoefte van de leerling opdat de kans op acceptatie groot is
- wordt begrepen door de leerling (dit moet je checken als docent)

Als we bovenstaande vragen en kenmerken van vragen in het Vier Fasen Model plaatsen, komen we tot een voorbeeld van welke feedbackvragen een docent kan stellen aan een leerling om het leerproces te versterken (zie tabel 2).

Tabel 2. Vier Fasen Model voor het geven van feedback

Fase	Vragen aan de leerling (voorbeeldmatig)
1. Voorbereiding	<ul style="list-style-type: none"> - Wat heeft op jou de meeste indruk gemaakt in je voorbereiding (van lezen, kijken, luisteren)? - Welke deelvragen of onderdelen zou je daarom willen onderzoeken? - Hoe kom je aan voldoende gegevens of informatie? - Wie gaat jou daarbij helpen? - Hoe zit je planning er uit van de komende dagen/weken?
2. Uitvoering	<ul style="list-style-type: none"> - Wat is het eerste wat je gaat doen? - Hoe ben je aan die conclusie gekomen? - Wat is het grotere geheel waarin dit past? - Door welke gegevens of informatie wordt dat ondersteund? - Waar zul je op de lange termijn rekening mee moeten houden? - Waaraan heb je relatief veel aandacht besteed en waaraan weinig?
3. Presentatie	<ul style="list-style-type: none"> - Wat weet het publiek wel en wat niet? - Waarvan wil je het publiek overtuigen en waarom? - Welke hulpmiddelen heb je succesvol ingezet en welke waren minder succesvol?
4. Reflectie	<p>Kijk eens terug op wat je gedaan hebt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat ging goed en wat ging minder goed? - Wat was daarvan de oorzaak? - Wat is je belangrijkste voornemen bij een volgend project of onderzoek? - Van welk onderdeel kreeg je energie en waarom? - Welke feedback was voor jou het meest nuttig en hielp je om een volgende stap te maken?

Conclusie

Praktische opdrachten zijn complex om te beoordelen. Ze werken alleen optimaal wanneer ze zijn ingebed in het curriculum en afgestemd op doelen, instructie en begeleiding. Het is van belang om vooraf glashelder te zijn in de functie van de beoordeling en de beoordelingscriteria. Het werken met vooraf geëxpliciteerde beoordelingscriteria, al dan niet in de vorm van rubrics met uitgewerkte voorbeelden, kan hierbij behulpzaam zijn. Het geeft leerlingen vooraf inzicht in de geldende criteria en standaarden, zodat ze weten wat er van hen verwacht wordt en ze een handvat hebben om hun werkproces bij te sturen en elkaar van feedback te voorzien. Het leren van feedback en beoordeling kunnen docenten versterken door leerlingen te leren reflecteren op het eigen werk en op de ontvangen feedback en beoordeling. Een dialoog tussen docent, leerling en eventuele peers over het werk van de leerling kunnen interactie en reflectie bevorderen.

Marieke van der Schaaf is universitair hoofddocent bij de afdeling Educatie van de Faculteit Sociale Wetenschappen aan de Universiteit Utrecht. Ze doceert in en coördineert de Utrechtse masteropleiding Onderwijswetenschappen. Daarnaast doet ze op internationaal niveau onderzoek naar feedback, assessment en expertiseontwikkeling.

Hans Wessels is universitair docent bij de afdeling Educatie van Faculteit Sociale Wetenschappen en vakdidacticus filosofie bij het departement Wijsbegeerte en Religiewetenschappen van de Universiteit Utrecht. Daarnaast is hij als toetsdeskundige filosofie verbonden aan Cito in Arnhem.

Literatuur

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Chi, M.T.H. (1996). Constructing self-explanations in tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 10(7), 33-49.
- Chi, M.T.H., Siler, S.A., Jeong, H., Yamauch, T. & Hausmann, R.G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25(4), 471-533.
- Cohen, S.A. (1987). Instructional alignment: searching for a magic bullet. *Educational Researcher*, 16(8), 16-20.
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-Experimentation: Design and Analysis for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Crooks, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. Routledge: Oxon.
- Heller, J.I., Scheingold, K. & Myford, C.M. (1998). Reasoning about evidence in portfolios: cognitive foundations for valid and reliable assessment. *Educational Assessment*, 5(1), 5-40.
- Kluger, A.N. & Denisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Messick, S. (1989). Validity. In R.L. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (pp. 13-103). New York: Macmillan.
- Moon, J.A. (1999). *Reflection in Learning & Professional Development. Theory & Practice*. London: Routledge Falmer.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, (74), 5-12.
- Oosterbaan, A., Van der Schaaf, M., Baartman, L. & Stokking, K. (2010). Reflection during portfolio based conversations. *International Journal of Educational Research*, 49(45), 151-160.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Schaaf, M. van der, Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A. & Schaap, H. (2013). Feedback dialogues that stimulate students' reflective thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 227-245.
- Schaaf, M. van der, Baartman, L. & Prins, F. (2012). Exploring the role of assessment criteria during teachers' collaborative judgement processes of students portfolios. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(7), 847-860.
- Schaaf, M. van der, Goris, M. & Stokking, K. (2000). *Praktische opdrachten bij Grieks en Latijn. Richtlijnen en keuzemogelijkheden ten aanzien van doelen, opdrachten, begeleiding en beoordeling*. Utrecht: ISOR.
- Schaaf, M. van der, Oosterbaan, A., Baartman, L.K.J., Stokking, K.M. & Waelen, J. (2009). *Students' reflection during portfolio-based conversations*. In G. Rijlaarsdam (Ed.), *Fostering communities of learners. 13th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction*. Amsterdam: EARLI.

Schaap, H., Bruijn, E. de, Schaaf, M.F. van der & Kirschner, P.A. (2009). Students' personal professional theories in competence-based vocational education: the construction of personal knowledge through internalisation and socialisation. *Journal of Vocational Education & Training*, 61(4), 481-494.

Schönau, D. (2012). Kwaliteit in soorten: goede of excellente kunsteducatie? In M. van Hoorn (Ed.), *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit* (pp. 32-46). (Cultuur+Educatie 33). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Shuell, T.J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13(3), 276-295.

Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.

Stokking, K.M. & Schaaf, M.F. van der (1999). *Beoordeling van onderzoeksvaardigheden van leerlingen. Richtlijnen, alternatieven en achtergronden*. Utrecht: ISOR.

Vehviläinen, S. (2009). Problems in the Research Problem: Critical Feedback and Resistance in Academic Supervision. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 185-201.

Verkenningcommissie Kunstvakken (2012). *De kunst van het nieuwe: vier disciplines, één doel. Advies Verkenningcommissie Kunstvakken*. Enschede: SLO.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Maken en meten: de beoordeling van het CPE beeldende vakken vmbo

Hugo Gitsels, Marjanne Knüppe-Hüsken, Annick van Beukering en Hans Kuhlemeier

Vmbo-leerlingen met beeldende vakken als eind-examenvak moeten naast een schriftelijk examen een centraal praktisch examen (CPE) doen. Cito heeft onderzocht of het huidige beoordelingsmodel verbeterd kan worden door te werken met een rubrics-model. In een tweede onderzoek hebben we verkend in hoeverre beoordeling op basis van gedigitaliseerde portfolio's vergelijkbaar is met beoordeling van fysieke portfolio's. In dit artikel beschrijven we de bevindingen uit beide deelonderzoeken.

Bij de invoering van het vmbo in 1999 werd, als opvolger van de vakken tekenen, handenarbeid en textiele werkvormen, het vak beeldende vakken (ook wel beeldende vorming genoemd) ingevoerd. Aan de bestaande disciplines werd audiovisuele vorming toegevoegd. Het vak kent een centraal examen (CE) dat uit twee componenten bestaat: een centraal praktisch examen (CPE) dat voor tekenen, handenarbeid, textiele werkvormen en audiovisuele vorming disciplinair is ingevuld, en een theoretisch centraal schriftelijk examen (CSE) dat voor deze disciplines identiek is. In 2003 werd het eerste CE beeldende vorming afgenomen.

Het CE is thematisch van opzet, met elk jaar een eigen thema. Dit wordt uitgewerkt in de vorm van een magazine. In het theorie-examen (CSE) vormt beeldbeschouwing een belangrijk onderdeel. Daarnaast toetst het examen kunsthistorische kennis rondom het thema. Ook bij het CPE gaat het om een centraal gestelde opdracht, gekoppeld aan het jaarthema. De opdracht dient volgens een stappenplan in ruim zeven klokuren te leiden tot een eindwerkstuk. Het werkstuk vraagt van de leerling weloverwogen keuzes voor de uitgangspunten, voorstelling, beeldende aspecten, materialen en technieken.

De praktische opdracht is uitgewerkt in een opgavenboekje. Belangrijke aspecten zijn het procesmatig werken en de reflectie op het proces. De eigen docent (examinator) beoordeelt het werk en daarnaast is er een tweede corrector. Bij de centrale examens is die tweede corrector in de regel een examinator van een andere school (de toewijzing daarvan wordt centraal georganiseerd door DUO). Bij het CPE vmbo is dat niet zo: hier werft de eigen docent ofwel de schoolleiding zelf iemand. Docent/examinator en tweede beoordelaar moeten hun taak onafhankelijk van elkaar uitvoeren.

Hieronder gaan we eerst nader in op enkele relevante aspecten van beoordelen. Vervolgens beschrijven we de bevindingen uit onze twee deelonderzoeken naar manieren om de huidige beoordeling van het CPE te verbeteren.

De eerste en tweede correctie

Kuhlemeier en Kremers (2013) onderzochten de beoordelingspraktijk binnen de centraal schriftelijke examens van verschillende vakken op havo/vwo-niveau. Dit onderzoek wees uit dat de scores van de tweede correctie nauwelijks afweken van die van de eerste correctie door de 'eigen' docent. Daarnaast bleken eerste correctoren van verschillende scholen onderling sterk te verschillen in soepelheid van de beoordeling. Dit leidt tot een ongelijke beoordeling van leerlingen. Verder bleken binnen het onderzoek ingezette 'derde correctoren' gemiddeld beduidend lagere scores toe te kennen dan zowel de eigen docent als de tweede corrector. Het vermoeden bestaat dat eigen docenten hun rol als examinator niet willen of kunnen onderscheiden van hun rol als opleider.

Wij verwachten dat ons onderzoek naar de beoordelingspraktijk bij het CPE voor vmbo vergelijkbare resultaten oplevert. Het gaat immers ook bij dit examen om eigen docenten die optreden als eerste corrector.

Beoordelingsmodellen voor complexe taken

Voor complexe taken, zoals het maken van beeldend werk, bestaan verschillende soorten beoordelingsmodellen, variërend van globaal tot gedetailleerd en van holistisch tot analytisch. Uit onderzoek van Hafner en Hafner (2003) binnen het vak biologie en uit de metastudie van Johnson en Svingby (2007) bleek dat rubrics bij de beoordeling van complexe taken betrouwbaarder zijn, meer dan bijvoorbeeld een holistische benadering. Johnson en Svingby concluderen dat vooral analytische rubrics, waarbij verschillende deelaspecten van een taak expliciet worden onderscheiden, een bijdrage leveren aan een hogere betrouwbaarheid. Ze noemen als tweede voordeel van rubrics bij het beoordelen van complexe taken de 'credibility': het beoordelen op deze manier is valide of passend bij complexe opdrachten.

Kuhlemeier, Hemker en Van den Bergh (2013) deden onderzoek naar het effect van verschillende beoordelingsformats op de hoogte en betrouwbaarheid van de scores op een praktijkgericht examen. Daarbij bleek dat zogeheten positief onevenwichtige beoordelingsschalen een probaat middel zijn ter bestrijding van een al te soepele beoordeling (toegeeflijkheidsfouten). Een evenwichtige beoordelingsschaal bevat evenveel positief als negatief geformuleerde schaalpunten (bijvoorbeeld: zeer goed, goed, slecht en zeer slecht), terwijl een positief onevenwichtige schaal meer positieve dan negatieve labels bevat (bijvoorbeeld: zeer goed, goed, redelijk en slecht). Het grotere aantal positieve schaalpunten zorgt voor een betere discriminatie tussen leerlingen in het positieve bereik van de schaal (waar zich bij een te toegeeflijke beoordeling de meeste leerlingen bevinden). Anders gezegd: in vergelijking met een evenwichtige schaal moet de kandidaat met een positief onevenwichtige schaal een hogere prestatie behalen om het zelfde aantal punten te vergaren.

Digitale beoordeling

Dorn en Sabol (2006) voerden in de Verenigde Staten een onderzoek uit naar de beoordeling van gedigitaliseerde portfolio's van (tweedimensionaal) beeldend werk. Ze benoemen verschillende voordelen van digitaal beoordelen: beter hanteerbare portfolio's en daardoor een minder tijdrovende beoordeling, de mogelijkheid om portfolio's snel naast elkaar te zien en met elkaar te vergelijken en een beperkt beroep op fysieke opslagruimte bij digitalisering, waardoor portfolio's langer bewaard (kunnen) worden.

Deze voordelen kunnen helpen om beoordelingseffecten, waaronder normverschuiving tegen te gaan. Bekend is dat beoordelaars geneigd zijn zich in de strengheid van hun beoordelingen aan te passen aan het gemiddelde prestatieniveau van een groep leerlingen. Voor het CPE zouden portfolio's in wisselende (niet klas- of schoolgebonden) samenstellingen gepresenteerd kunnen worden. Concreet zou dit kunnen betekenen dat een docent uit Den Helder en een docent uit Maastricht het werk van een leerling uit Almere beoordelen en dat zij dit werk kunnen vergelijken met het werk van leerlingen uit Groningen uit datzelfde examenjaar.

Uit het onderzoek van Dorn en Sabol bleek dat de scores op basis van digitale portfolio's consistent zijn met die op basis van fysiek werk, in beide procedures werden vergelijkbare gemiddelde scores toegekend. Ook bleek dat de beoordelaarsovereenstemming in beide gevallen acceptabel is, waarbij de beoordeling van fysiek werk een iets hogere overeenstemming liet zien tussen de beoordelaars. Daarnaast melden Dorn en Sabol dat docenten de praktische voordelen van digitale portfolio's wél zien, maar bedenkingen hebben bij de betrouwbaarheid van de inschatting van het niveau van een leerling bij een digitale beoordeling.

Gezien de resultaten van het onderzoek van Kuhlemeier en Kremers (2013) naar de correctie van centraal schriftelijke examens verwachtten we nauwelijks verschillen tussen scores van eerste en tweede correctoren bij het praktijkexamen voor het vmbo. Ook verwachtten we dat derde correctoren aanzienlijk strenger zijn. Daarnaast veronderstelden we op basis van het onderzoek van Johnson en Svingby (2007) en Kuhlemeier, Hemker en Van den Bergh (2013) dat het inzetten van een meer gespecificeerd beoordelingsmodel op basis van rubrics leidt tot een grotere beoordelaarsovereenstemming.

In 2012 deden we onderzoek om bovenstaande hypothesen te verifiëren. Als aanvulling op dit onderzoek hebben wij een inventarisatie uitgevoerd. Onder de deelnemende beoordelaars is geïnventariseerd hoe zij het huidige beoordelingsmodel van het CPE ervaren en wat hun mening is over de voor ons onderzoek ontwikkelde rubrics. Daarnaast hebben we gepeild hoe de tweede correctie van het CPE wordt ingevuld. De vraag in hoeverre niet-vakdeskundigen optreden als tweede corrector stond daarbij centraal.

De resultaten van het onderzoek van Dorn en Sabol naar digitale beoordeling gaven aanleiding tot een vervolg op ons eerste deelonderzoek. In 2013 onderzochten we of een digitale beoordeling tot hogere of lagere scores leidt dan de beoordeling van fysieke portfolio's van het CPE. Daarnaast keken we of er bij digitale beoordeling sprake is van een hogere of lagere beoordelaarsovereenstemming. Ook bij dit tweede deelonderzoek voerden we een peiling uit onder deelnemende docenten om te achterhalen hoe zij de digitale beoordeling ervaren. Hieronder beschrijven we de opzet en resultaten van beide deelonderzoeken.

Deelonderzoek 1

De ontwikkeling van een nieuw instrument

In lijn met de bevindingen van Johnson en Svingby (2007) en Kuhlemeier, Hemker en Van den Bergh (2013) hebben we een aangepast, meer gespecificeerd beoordelingsmodel met rubrics opgesteld voor het CPE. Het huidige beoordelingsmodel van het CPE kent, parallel aan het opgavenboekje, vijf onderdelen: (A) Oriënteren, (B) Beeldend onderzoeken, (C) Vaststellen ontwerp, (D) Uitwerken werkstuk en (E) Analyseren en evalueren. Ook ons nieuwe model volgt de opbouw van het opgavenboekje en kent dezelfde vijf onderdelen als het huidige model. Bij het opstellen hebben we handboeken gebruikt voor het opstellen van rubrics (Burke 2011; Taggart, Phifer, Nixon & Wood 2001) en van bestaande rubrics voor de kunstvakken (het model van het International Baccalaureate Organization (2007, n.d.) en de beoordelingsmatrix voor beeldende processen, ontwikkeld door Van de Kamp (2012)). De rubrics in ons model zijn opgesteld door toetsdeskundigen voor de kunstvakken van Cito in samenwerking met docenten uit het voortgezet onderwijs en experts in kunsteducatie van ArteZ Hogeschool voor de kunsten.

Het huidige beoordelingsmodel van het CPE is globaal van opzet. Het duidt per te beoordelen onderdeel aan op welk aspect of aspecten er beoordeeld moet worden. Deze aanduiding is grofweg gebaseerd op de (deel) opdrachten aan de kandidaat in het opgavenboekje. Daarnaast bevat het een of meer aandachtspunten voor de beoordeling en de mogelijke scoretoekenning. Deze laatste varieert bijvoorbeeld van 0 tot 2 scorepunten ('C Vaststellen ontwerp') tot 0 tot 25 scorepunten ('D Uitvoeren werkstuk'). Het huidige (www.lkca.nl/model-vigerend) en het nieuwe beoordelingsmodel (www.lkca.nl/model-nieuw) zijn te vinden op de website van het LKCA.¹

Bij het opstellen van het nieuwe beoordelingsmodel:

- zijn per te beoordelen onderdeel (A tot en met E) verschillende prestatieniveaus gedefinieerd. Per prestatieniveau zijn kwalitatieve beschrijvingen opgenomen. Deze beschrijvingen betreffen vaardigheden die een leerling moet tonen bij het desbetreffende niveau.
- is aan elk prestatieniveau een score gekoppeld. Deze score kan per niveau uit meer dan één punt bestaan. Bijvoorbeeld: bij 'A, Oriënteren' kunnen aan het hoogste niveau bijvoorbeeld vijf of zes punten worden toegekend, aan het niveau eronder drie of vier en het niveau daar onder één of twee. Hierdoor kan de beoordelaar nuance aanbrengen in zijn beoordeling en kan hij er bijvoorbeeld voor kiezen om bij de hoogste wél vijf en géén zes punten toe te kennen als een leerling niet aan alle, maar wel aan veel van de genoemde kwalitatieve beschrijvingen voldoet.

1. Het onderzoeksverslag *Maken en Meten*, het opgavenboekje en de uitwerkbijlage van het CPE beeldende vakken zijn op te vragen bij de auteurs van dit artikel.

- is er gestreefd naar gebruik van positief onevenwichtige beoordelingschaaltjes (dus meer positieve dan negatieve labels).
- is het gewicht in score per onderdeel afhankelijk van zowel de hoeveelheid tijd die een leerling heeft voor het onderdeel als de complexiteit van de taak van het onderdeel.
- is ernaar gestreefd om, afhankelijk van de hoogte van de score bij een onderdeel, een passend aantal prestatieniveaus te definiëren, alsmede een passend aantal kwalitatieve omschrijvingen. Bijvoorbeeld: 'D, Uitvoeren werkstuk' met een maximumscore van twintig punten, kent zes niveaus met telkens vier beschrijvingen, terwijl 'C, Vaststellen ontwerp' met een maximumscore van zes punten, vier niveaus met telkens twee beschrijvingen heeft.

Het doel van deze opzet is om de beoordelaar voldoende handvatten te bieden om telkens tot eenzelfde afgewogen beslissing te komen bij het toe te kennen aantal scorepunten.

Werven van scholen, kandidaten en beoordelaars

We hebben twaalf scholen benaderd met het verzoek portfolio's - en de daaraan toegekende scores - van het CPE 2012 te leveren. Om logistieke redenen kozen we voor portfolio's van het vak tekenen en voor scholen in de regio Arnhem. Samen leverden zij 45 portfolio's.

Aan het experiment namen vijf correctoren/beoordelaars deel. Het betrof docenten die werden geworven via de website Digischool in de vakcommunity beeldende vakken. Ook stuurden we een email aan docenten beeldende vorming uit het adressenbestand van Cito. In totaal hebben we zo'n driehonderd docenten benaderd. Voorwaarden om op te treden als beoordelaar waren een ruime ervaring als beoordelaar van het CPE beeldende vorming vmbo en bekendheid met het thema van het CPE uit het jaar 2012 (thema Groen). Uit dertig reacties was het mogelijk om vijf (maar niet meer) beoordelaars te selecteren die aan deze beide criteria voldeden.

Opzet van de beoordelingssessie

Elk portfolio werd door vier verschillende beoordelaars nagekeken: twee beoordeelden een portfolio met het huidige beoordelingsmodel en twee andere met het nieuwe model. De toewijzing was zodanig dat elke beoordelaar het portfolio van een leerling slechts één keer te zien kreeg. Per conditie (vigerend versus nieuw) heeft iedere beoordelaar achttien portfolio's beoordeeld. Het ontwerp zat zo in elkaar dat beide beoordelingsmodellen even vaak zijn gebruikt (zie voor meer informatie Gitsels, Knüppe-Hüsken, Kuhlemeier & Van Beukering 2014).

Voorafgaand kregen de beoordelaars een mondelinge instructie van ongeveer drie kwartier over de achtergronden van het onderzoek, de opzet van het experiment en het nieuw ontwikkelde beoordelingsmodel. De portfolio's

bevonden zich in twee verschillende ruimtes en lagen in plastic mappen op vrij geplaatste tafels. Binnen de mappen was geen volgorde aangebracht van moodboard, schetsen, studies en eindwerkstukken en de stukken waren ook niet genummerd. De derde correctoren beschikten niet over de scores van de eerste en tweede correctoren.

Na afloop van de beoordelingssessie vond een rondetafelgesprek plaats waarin het experiment en het nieuwe beoordelingsinstrument werden geëvalueerd. Ook werd de huidige praktijk van de CPE beoordeling besproken.

Verschillen in scores

Van elke leerling ofwel portfolio waren voor elk van de vijf beoordelingsonderdelen scores beschikbaar van de eerste corrector, de tweede corrector, de vijf derde correctoren met het huidige beoordelingsmodel en van de vijf derde correctoren met het nieuwe beoordelingsmodel. Tabel 1 toont het gemiddelde percentage van de maximumscore en de bijbehorende standaarddeviaties per beoordelingsonderdeel per correctieprocedure. Omwille van de vergelijkbaarheid van condities zijn de scores per beoordelingsonderdeel omgezet naar een percentage van de maximumscore.

Tabel 1. Gemiddelde scores en standaarddeviaties per correctieprocedure per beoordelingsaspect

Correctie procedure	Beoordelingsaspect											
	A*		B		C		D		E		Totaal	
	GEM	SD	GEM	SD	GEM	SD	GEM	SD	GEM	SD	GEM	SD
Eerste corr.	67.78	22.37	69.63	19.45	71.11	29.17	73.87	13.71	69.21	16.10	71.73	11.83
Tweede corr.	70.00	26.44	67.90	19.85	73.33	31.26	73.96	13.42	70.79	16.95	71.96	11.97
Derde corr. huidige model	59.01	26.35	52.33	19.89	66.86	22.97	68.65	12.08	53.49	14.98	62.37	11.06
Derde corr. nieuw model	55.11	24.33	46.20	17.92	56.63	19.73	63.00	15.34	54.56	16.99	55.96	13.51

* Noot. A = Oriënteren, B = Beeldend onderzoeken, C = Vaststellen ontwerp, D = Uitwerken werkstuk en E = Analyseren en evalueren; Totaal = gemiddelde over A tot en met E.

Te zien is dat de derde correctoren aanzienlijk strenger beoordeelden dan de eerste en tweede correctoren. De gemiddelde totaalscore voor de eerste en tweede correctie bedroeg 71.85 en voor de derde correctoren was dat 62.37. Ook is te zien dat de beoordeling met de nieuwe rubrieken een aanzienlijk lagere gemiddelde totaalscore opleverde, te weten 55.96.

Verschillen in betrouwbaarheid

De mate van overeenstemming tussen beoordelaars is bepaald met de *intra-class correlation* (ICC; Shrout & Fleiss 1979). Zoals gebruikelijk hebben we twee schattingen van de ICC gerapporteerd: één voor elke individuele beoordelaar en één voor het gemiddelde of de som van de scores van alle beoordelaars samen (zie tabel 2).

Als maat voor het verschil tussen de toegekende scores met het huidige en het nieuwe beoordelingsmodel rapporteren we in tabel 2 ook de effect-grootte. Daarin is het verschil tussen de gemiddelden van de beide beoordelingsmodellen uitgedrukt als een proportie van de standaarddeviatie. Bij de evaluatie van de grootte van de verschillen baseren we ons op de vuistregel van Cohen (1977), waarbij .20, .50 en .80 respectievelijk een klein, middelgroot en groot verschil vertegenwoordigt.

Tabel 2. Betrouwbaarheid per beoordelingsmodel per aspect (N = 45)

Betrouw- baarheid	Beoordelingsaspect					Totaal
	A*	B	C	D	E	
	R	r	r	R	R	r
Vigerend model						
ICC individueel	.54	.45	.22	.44	.14	.43
ICC gezamenlijk	.70	.62	.36	.61	.25	.60
Nieuw model						
ICC individueel	.57	.59	.47	.67	.50	.71
ICC gezamenlijk	.73	.74	.64	.81	.67	.83

* Noot. A = Oriënteren, B = Beeldend onderzoeken, C = Vaststellen ontwerp, D = Uitwerken werkstuk en E = Analyseren en evalueren; Totaal = gemiddelde over A tot en met E.

Allereerst valt op dat de betrouwbaarheid van de beoordeling met het nieuwe model nergens lager is dan die met vigerende model. De onderdelen B, C, D en E en de totaalscore lijken met het nieuwe model duidelijk betrouwbaarder beoordeeld te zijn dan met het huidige model. In het bijzonder bij de onderdelen C en E en bij de totaalscore lijkt er sprake van een aanzienlijke betrouwbaarheidswinst. Bij onderdeel C stijgt de individuele betrouwbaarheid door het nieuwe model van .22 naar .47, bij E van .14 naar .50 en bij de totaalscore van .43 naar .71. Daarentegen lijkt het voor de betrouwbaarheid van de beoordeling van onderdeel 'A, Oriënteren' weinig uit te maken of de beoordelaars het huidige of het nieuwe beoordelingsmodel gebruikt hebben.

Resultaten rondetafelgesprek

Uit het rondetafelgesprek bleek dat beoordelaars geen bedenkingen hadden bij de procedures en het beoordelingsmodel zoals deze nu gelden in het CPE.

Het zich eigen maken van het nieuwe model kostte aanvankelijk veel tijd. De grote informatiedichtheid ervan vormde daarbij een struikelblok. Na verloop van tijd ontwikkelden beoordelaars routine met het nieuwe model. De toename van het aantal criteria en de wijze waarop deze - weliswaar complex - geformuleerd waren, ervoeren zij als helder; veel helderder dan het huidige model.

De beoordelaars zeiden geen situaties te kennen bij het CPE waarin niet-vakdeskundigen als tweede corrector optraden en dat ze dat ook te allen tijde zouden willen voorkomen.

Als aanvulling op het rondetafelgesprek is via de mailinglist van Digischool aan correctoren de vraag gesteld of er niet-vakdeskundigen optreden als tweede corrector bij het CPE. Op deze vraag kwamen twintig reacties binnen en volgens geen enkele corrector werd gebruik gemaakt van niet-vakdeskundigen.

Deelonderzoek 2

Opzet van de beoordelingssessie

Van de 45 portfolio's uit het eerste deelonderzoek kozen we er achttien voor het onderzoek naar digitaal beoordelen. Deze portfolio's zijn zo gekozen dat ze het volledige vaardigheidsbereik dekken. Voor het tweede deelonderzoek zijn wederom correctoren geworven via de vakcommunity beeldende vakken van Digischool volgens dezelfde voorwaarden als in het eerste deelonderzoek. Er meldden zich 35 beoordelaars aan die voldeden aan de criteria (er vond geen verdere selectie plaats). De vijf derde correctoren uit het eerste deelonderzoek maakten ook deel uit van deze groep van 35 correctoren. Elke corrector beoordeelde een aselechte steekproef van vijf portfolio's en elk portfolio is door negen of tien verschillende beoordelaars nagekeken.

Alle portfolio's werden gedigitaliseerd en de procesbeschrijvingen van de leerlingen werden omgezet naar pdf-bestanden. De schetsen, studies en eindwerkstukken uit de verschillende portfolio's zijn onder gelijke condities digitaal gefotografeerd. De werkstukken zijn in beeld gebracht tegen een neutrale achtergrond. Bij het fotograferen is de vermoedelijke procesvolgorde aangehouden, deze stond immers niet (bijvoorbeeld door nummering) vermeld op de werkstukken: eerst werd het moodboard gefotografeerd, vervolgens de schetsen en studies en uiteindelijk het eindwerkstuk. Daarnaast werden van elk eindwerkstuk enkele detailopnamen gemaakt. De foto's hadden een bestandsformaat van ongeveer 1mb, grootte: 3264 x 2488 pixels, 480 dpi. Dit formaat bood voldoende kwaliteit om bij een digitale presentatie het werk meer dan schermgroot in beeld te brengen. De foto's zijn per portfolio bijeengebracht in een digitale map, waarbij door de automatische nummering van de bestanden de volgorde werd bepaald.

Voorafgaand aan de beoordelingsprocedure kregen de deelnemende correctoren een test opgestuurd ter vervanging van de mondelinge instructie uit het eerste deelonderzoek 1. De test bestond uit drie voorbeeldportfolio's met daarbij het nieuwe beoordelingsmodel voorzien van een korte toelichting. Beoordelaars konden desgewenst vragen stellen. De beoordelaars kregen, na het doen van de test, elk vijf portfolio's toegezonden op cd, met daarbij vijf beoordelingsformulieren. Zij mochten de beoordeling uitvoeren waar en wanneer hen dit goed uitkwam.

Verschillen in scores

Per portfolio hebben we per beoordelingsonderdeel het gemiddelde berekend over de scores van de negen à tien beoordelaars. Omwille van de vergelijkbaarheid zijn de scores van deelonderzoek 1 en 2 omgezet naar een percentage van de maximaal haalbare score.

Tabel 3 toont per onderdeel de gemiddelde percentages voor de beide beoordelingscondities: beoordeling van papieren portfolio's met het nieuwe beoordelingsmodel en beoordeling van digitale portfolio's eveneens met het nieuwe beoordelingsmodel.

Tabel 3. Gemiddeld percentage van de maximaal haalbare score per aspect per conditie (N = 18)

Conditie	A*	B	C	D	E	Totaal
	R	r	r	R	R	r
Papier	50.98	42.13	57.41	62.92	56.86	54.94
nieuwe model						
Digitaal	53.89	50.83	69.44	64.08	58.24	59.00
nieuwe model						

* Noot. A = Oriënteren, B = Beeldend onderzoeken, C = Vaststellen ontwerp, D = Uitwerken werkstuk en E = Analyseren en evalueren; Totaal = gemiddelde over A tot en met E.

De gemiddelden voor de beoordeling van digitale portfolio's zijn nergens lager dan die van papieren portfolio's. De effectgroottes voor het verschil tussen de gemiddelden bedragen voor de onderdelen A, B, C, D, E en de totaalscore respectievelijk .13, .56, .74, .09, .09 en .35. Volgens de vuistregel van Cohen (1997) zijn de verschillen tussen de gemiddelden van de beide correctieprocedures bij de onderdelen A, D en E verwaarloosbaar klein. Bij de totaalscore gaat het om een klein tot middelgroot verschil, bij onderdeel B betreft het een middelgroot verschil en bij C kan het verschil zelfs als groot gekarakteriseerd worden.

Verschillen in betrouwbaarheid

Tabel 4 toont de *intraclass correlation* (ICC) voor het oordeel van een individuele beoordelaar en het oordeel van de beoordelaars samen, afzonderlijk weergegeven voor de papieren en digitale conditie. Zoals vermeld is ieder papieren portfolio door twee van de vijf beoordelaars met het nieuwe model nagekeken en elk digitaal portfolio door 9 à 10 beoordelaars. Vanwege dit verschil in het aantal beoordelaars zijn de ICC's voor de gezamenlijke beoordeling van papieren en digitale beoordeling niet vergelijkbaar en baseren we de vergelijking op de betrouwbaarheid van één individuele beoordelaar.

Tabel 4: Betrouwbaarheid van de papieren en digitale beoordeling met het nieuwe beoordelingsmodel (N = 18)

Conditie	A*	B	C	D	E	Totaal
	r	r	r	r	r	r
Papier nieuwe model						
ICC individueel	.48	.59	.50	.63	.33	.68
ICC gezamenlijk	.65	.74	.66	.77	.50	.81
Digitaal nieuwe model						
ICC individueel	.56	.45	.20	.37	.32	.53
ICC gezamenlijk	.93	.89	.72	.86	.82	.92

* Noot. A = Oriënteren, B = Beeldend onderzoeken, C = Vaststellen ontwerp, D = Uitwerken werkstuk en E = Analyseren en evalueren; Totaal = gemiddelde over A tot en met E.

De betrouwbaarheid van de correctie van papieren en digitale portfolio's geeft een sterk wisselend beeld te zien. Bij de onderdelen C en D lijkt de betrouwbaarheid van de beoordeling van digitale portfolio's duidelijk lager dan die van de papieren versie. Bij C daalt de betrouwbaarheid van .50 naar .20 en bij D zien we een daling van .63 naar .37. Daarentegen lijkt het bij de andere drie onderdelen voor de betrouwbaarheid weinig uit te maken of de beoordelaars de papieren of digitale versie van het portfolio nakeken.

Uitkomsten van de vragenlijst

De 35 beoordelaars kregen een vragenlijst voorgelegd om de digitale beoordeling te evalueren. De vragenlijst richtte zich, behalve op de achtergrond van de respondenten, op hun ervaringen met digitaal beoordelen (binnen het onderzoek) en met het nieuwe beoordelingsmodel.

Naast de bevindingen van de gehele groep hebben we gekeken naar eventuele verschillen tussen mannen en vrouwen en tussen jonge en oudere correctoren. Hierbij is de knip gemaakt bij 40 jaar. De groep 40 jaar of jonger is als docent opgeleid na 1990, waardoor zij naar verwachting beter op de hoogte is van digitale technieken (World Wide Web vanaf 1990, Adobe Photoshop versie 1 in 1990, goedkope compacte digitale camera's vanaf

1995). Van de 35 beoordelaars waren er 7 man (allen tussen de 54 en 60) jaar en 28 vrouw. Van de vrouwen was de helft ouder dan 40 jaar. Alle beoordelaars hadden ruime ervaring als beoordelaar van het CPE.

Correctoren bleken grote verschillen te ervaren tussen fysiek en digitaal beoordelen. Ze zeiden het lastig te vinden om in te schatten hoe het gedigitaliseerde werk er in werkelijkheid, fysiek, uitziet. Ze zien wel ruimte om deze inschatting te verbeteren, vooral door het vastleggen van (hoge) kwaliteitsstandaarden voor het digitaliseren van portfolio's. Ze waren positief over de volgende aspecten van digitaal beoordelen: de hanteerbaarheid van portfolio's ('handiger'), het verkrijgen van overzicht (binnen een portfolio), het navigeren/doorbladeren van werken binnen een portfolio en het vergelijken van verschillende portfolio's. Ze ervoeren geen tijdwinst ten opzichte van fysiek beoordelen. Op de vraag in hoeverre het nieuwe beoordelingsmodel voldoende ruimte gaf om te komen tot genuanceerde beoordeling is men overwegend positief (26 van de 35).

De mening van docenten over digitaal beoordelen kan per (toets)situatie verschillen. In de vragenlijst werd een onderscheid gemaakt tussen de volgende situaties: het beoordelen van praktisch werk in een 'gewone' lessenreeks, het beoordelen als eerste corrector tijdens het CPE en het beoordelen als tweede corrector tijdens het CPE. Tot slot legden we de situatie voor waarin de 'eigen docent' niet meer zou optreden in de correctieprocedure van het CPE en de beoordeling volledig wordt uitgevoerd door externe correctoren. Respondenten vinden de digitale beoordeling een geschikt middel voor de 'gewone' lespraktijk, waarbij de docent het werk ook in het echt heeft gezien. Ook in het geval van de tweede correctie van het CPE vonden ze het een geschikt middel. Over het digitaal uitvoeren van de eerste correctie oordeelde meer dan de helft van de respondenten negatief. Ook over een volledig externe correctie in digitale vorm was een duidelijke meerderheid negatief. De respondenten jonger dan 40 jaar bleken overigens positiever over digitaal beoordelen in de verschillende situaties dan de respondenten die ouder zijn dan 40.

Conclusies

In hoeverre verschillen de scores tussen eerste en tweede corrector bij het CPE? In hoeverre verschilt de score van de eerste corrector van de derde correctoren? De gemiddelde totaalscore bij het CPE van de eerste en tweede corrector zijn nagenoeg hetzelfde (respectievelijk 71,7 en 72,0). Deze resultaten bevestigen de bevindingen uit eerder onderzoek dat het voor de hoogte van de (gemiddelde) scores weinig uitmaakt of de leerling door de eigen docent of door de tweede corrector beoordeeld wordt. Derde correctoren blijken daarentegen met een gemiddelde score van 62,37 aanzienlijk strenger dan de eerste corrector (eigen docent). De belangrijkste verklaring voor dit verschil is het

vermoeden dat, net als bij het CSE, eigen docenten hun rol als examinator niet willen of kunnen onderscheiden van hun rol als opleider. Aangezien tweede correctoren vaak worden geworven binnen de school bestaat het vermoeden dat ook hier de rol van opleider van invloed is op de scores.

Leidt een meer gespecificeerd beoordelingsmodel tot een grotere beoordelaarsovereenstemming?

De betrouwbaarheid van de beoordeling met rubrics blijkt bij geen enkel beoordelingsonderdeel lager te zijn dan met het huidige model. Bij drie van vijf onderdelen constateerden we zelfs een aanzienlijke betrouwbaarheids-winst in het voordeel van het nieuwe model.

Leidt een meer gespecificeerd beoordelingsmodel tot hogere of tot lagere scores?

Bij drie van de vijf beoordelingsonderdelen (B, C en D) en de totaalscore blijkt het nieuwe beoordelingsmodel aanleiding te geven tot strengere beoordelingen. De gemiddelde totaalscore van derde correctoren met het 'nieuwe model' bedroeg 55,96, terwijl deze met het oude model 62,37 bedroeg.

Bij de onderdelen A en E maakte het voor de hoogte van de score weinig uit of de beoordelaars het oude of het nieuwe model gebruikten. De meest waarschijnlijke verklaring hiervoor is de (tekstuele) overeenkomst tussen het oude en nieuwe beoordelingsmodel bij deze beoordelingsaspecten.

Al met al kunnen we met de nodige slagen om de arm concluderen dat het nieuwe beoordelingsmodel beantwoordt aan het doel waarvoor het gemaakt is. Een vakinhoudelijke verklaring voor de betrouwbaarheids-winst is de mate waarin in het nieuwe model concrete, kwalitatieve prestatie-eisen biedt en het feit dat per prestatieniveau vermeld wordt welke score toegekend mag worden.

Hoe ervaren correctoren het huidige en nieuwe beoordelingsmodel van het CPE?

In hoeverre zijn niet-vakdeskundigen betrokken bij de tweede correctie? In het eerste deelonderzoek is getracht een beeld te verkrijgen van de gangbare praktijk van de beoordeling van het CPE. Daartoe is een rondetafelgesprek gevoerd en is er een vraag uitgezet in de vakcommunity van Digischool. In het rondetafelgesprek zeiden correctoren (op voorhand) geen bedenkingen te hebben over het vigerende beoordelingsmodel. Pas na de introductie van het nieuwe model zeiden zij beperkingen te zien in het huidige beoordelingsmodel. Ze waardeerden vooral het toegenomen aantal criteria en noemden de formuleringen daarvan helder.

Over de betrokkenheid van niet-vakdeskundigen bij de tweede correctie waren correctoren het volledig eens: deze situatie bestempelden ze als (zeer) onwenselijk. Datzelfde geluid kwam ook naar voren in de reacties vanuit

de vakcommunity op Digischool. Beide groepen zeiden dat deze vorm van tweede correctie op hun school nooit de praktijk is (geweest).

Leidt een digitale beoordeling tot hogere of tot lagere scores dan de beoordeling van fysieke portfolio's?

Het tweede deelonderzoek toont wisselende uitkomsten. Bij twee van de vijf beoordelingsonderdelen leidde de digitale beoordeling tot significant hogere gemiddelde scores dan de papieren beoordeling, maar bij de overige drie onderdelen was er nauwelijks verschil. Op de gemiddelde totaalscore was sprake van een klein tot middelgroot verschil. Bij de fysieke beoordeling was de gemiddelde totaalscore 55, en bij de digitale beoordeling bedroeg deze 59.

Een mogelijke verklaring voor de significant hogere verschillen voor twee van de vijf beoordelingsonderdelen kan liggen in de verschillende opzet van de digitale en fysieke beoordeling binnen het onderzoek. Bij de fysieke presentatie was de volgorde van ontstaan van het werk niet vastgelegd of aangegeven, bij de digitale presentatie was de (vermoedelijke) procesvolgorde wel vastgelegd. In de digitale mappen hadden de onderzoekers moodboard, schetsen, studies en eindwerkstuk(ken) genummerd. Daardoor leek er bij de digitale beoordeling wellicht sprake van een meer gestructureerd proces van de kandidaat en dit leidde mogelijk tot de hogere gemiddelde scores.

Is er bij digitale beoordeling sprake van een hogere beoordelaars-overeenstemming?

De vergelijking van de betrouwbaarheid van de correctie van papieren en digitale portfolio's gaf een sterk wisselend beeld te zien. Bij twee van de vijf beoordelingsonderdelen was de betrouwbaarheid van digitale beoordeling duidelijk lager dan die van papieren beoordeling. Daarentegen maakte het voor de betrouwbaarheid van de drie andere onderdelen en de totaalscore weinig uit of de beoordelaars de papieren of digitale versie van het portfolio' voor zich hadden.

Hoe ervaren de beoordelaars de digitale beoordeling?

Correctoren bleken grote verschillen te ervaren tussen fysiek en digitaal beoordelen. Ze zeiden het lastig te vinden om in te schatten hoe het gedigitaliseerde werk er in werkelijkheid, fysiek, uitziet. Ze zien wel ruimte om deze inschatting te verbeteren, vooral door het vastleggen van (hoge) kwaliteitsstandaarden voor het digitaliseren van portfolio's. Ze waren positief over de hanteerbaarheid van portfolio's ('handiger'), het verkrijgen van overzicht (binnen een portfolio), het navigeren/doorbladeren van werken binnen een portfolio en het vergelijken van verschillende portfolio's. Ze ervoeren geen tijdwinst ten opzichte van fysiek beoordelen.

Iets meer dan de helft van de correctoren vond voor de eerste correctie een digitale beoordeling niet geschikt. Voor de tweede correctie vond meer dan driekwart van de correctoren een digitale beoordeling wél geschikt. De

combinatie van digitaal beoordelen en het gebruik van het nieuwe beoordelingsformulier vonden ze positief.

De onderzoeken hebben geleid tot meer inzicht in hoe de beoordelingsmethoden bij het CPE verbeterd kunnen worden. Desalniettemin zijn bij de onderzoeksuitkomsten enkele kritische kanttekeningen te maken. Het aantal leerlingen (portfolio's) en docenten dat aan het onderzoek deelnam, was vanwege budgettaire beperkingen relatief klein. Daardoor waren betrouwbaarheidsintervallen rond de schattingen van gemiddelden en betrouwbaarheden vaak zo groot dat de gevonden resultaten ook op toeval zouden kunnen berusten (zie voor meer informatie Gitsels et al. 2014).

Uitkomsten uit het huidige onderzoek geven aanleiding tot vervolgonderzoek. Het zou waardevol zijn om te onderzoeken welke scores men zou toekennen als zowel de eerste en de tweede correctie als de derde correctie digitaal worden uitgevoerd. Daarnaast zou onderzoek uitgevoerd kunnen worden naar scores en scoreverschillen tussen papieren en digitale beoordeling, waarbij in beide gevallen de volgorde van ontstaan van de werken is aangegeven.

Een onderzoek naar digitale beoordeling binnen het CPE met grotere aantallen portfolio's is wenselijk om met meer zekerheid uitspraken te kunnen doen over scoreverschillen tussen de papieren en digitale beoordeling. Ook verder onderzoek naar het digitaliseren van portfolio's is gewenst. Op welke wijze kunnen portfolio's het best worden gedigitaliseerd om een objectieve beoordeling mogelijk te maken?

Een laatste overweging is het onderzoeken van digitale beoordeling in andere kunstdisciplines. De vraag is bijvoorbeeld in hoeverre een digitale beoordeling van portfolio's met driedimensionaal werk mogelijk is.

Hugo Gitsels, Marjanne Knüppe-Hüsken en **Annick van Beukering** werken als toetsdeskundige voor de kunstvakken bij Cito.

Hans Kuhlemeier werkt als onderzoeker bij de afdeling psychometrisch onderzoek van Cito.

Literatuur

Burke, K. (2011). *From standards to rubrics in six steps: tools for assessing student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.

Dorn, C.M. & Sabol, F.R. (2006). The effectiveness and use of digital portfolios for the assessment of art performances in selected secondary schools. *Studies in Art Education*, 47(4), 344-362.

Gitsels, H., Knüppe-Hüsken, M., Kuhlemeier, H. & Beukering, A. van (2014). *Maken en meten, een onderzoek naar de beoordeling van het Centraal Praktisch Examen beeldende vakken VMBO in 2012 en 2013*. Arnhem: Cito. Ongepubliceerd onderzoeksverslag.

Hafner, J. & Hafner, P. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25(12), 1509-1528.

International Baccalaureate Organization (2007). *A guide for universities, colleges and governments. Middle years programme*. International Baccalaureate Organization.

International Baccalaureate Organization (n.d.). *The assessment criteria*. www.thinkib.net/visualarts/page/15093/the-assessment-criteria, geraadpleegd op 1 augustus 2014.

Johnson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144.

Kamp, M-T. van de (2012). *Beoordelen van creatieve beeldende producten en processen van kandidaten in het voortgezet onderwijs*. www.kunstcontext.com/ckv/litozbpr.pdf, geraadpleegd op 1 augustus 2014.

Kuhlemeier, H., Hemker, B. & Bergh, H. van den (2013). Impact of verbal scale labels on the elevation and spread of performance ratings. *Applied Measurement in Education*, 26(1), 16-33.

Kuhlemeier, H. & Kremers, E. (2013). *De praktijk van de eerste en tweede correctie. Samenvatting van onderzoek naar het functioneren van het CSE*. Arnhem: Cito.

Shrout, P.E. & Fleiss J.L. (1979). Intraclass correlations: uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420-428.

Taggart, G.L., Phifer, S.J., Nixon, J.A. & Wood, M. (Eds.) (2001). *Rubrics: a handbook for construction and use*. Lanham, MD: Scarecrow.

De ontwikkeling van het 'Beoordelings- instrument Klassieke Dans'

Kathleen Harre en Elke Struyf

Om de prestaties van leerlingen klassieke dans in het Deeltijds Kunstonderwijs te kunnen beoordelen hebben we een kwalitatief instrument ontwikkeld. Het beoordelingsinstrument onderscheidt 31 dimensies met daarbij horende indicatoren. In deze bijdrage beschrijven we de ontwikkeling en validering van het instrument en gaan we in op de resultaten van een verkennend kwantitatief onderzoek naar de betrouwbaarheid ervan.

Het voorbije decennium is er een groeiende aandacht gekomen voor de formatieve en summatieve beoordeling van leerlingen in het dansonderwijs (Schmid 2012; Warburton 2006; White 2012). Bij een formatieve beoordeling verzamelt de docent gegevens om het leren van de leerling te sturen en te stimuleren. Het geven van feedback op basis van directe observatie van leerlingen in de klas of op het podium (*performance assessment*), het ontwerpen van een portfolio of het bijhouden van zelfreflecties in een logboek zijn beoordelingsvormen die zich hiervoor lenen (Giguere 2012; O'Shei 2006). Bij een summatieve beoordeling beslist de docent op basis van verzamelde gegevens of een student al dan niet slaagt voor een vak of over kan gaan naar een volgend jaar. *Performance assessment* en geschreven kennistesten zijn de voornaamste vormen voor de summatieve beoordeling van leerlingen in het dansonderwijs.

De summatieve beoordeling van dansprestaties geschiedt doorgaans klassikaal: de hele klas (doorgaans 10 à 15 leerlingen) voert simultaan een reeks bewegingen uit. De rol van de beoordelaar bestaat uit het observeren en het beoordelen van deze vaardigheden (Chappuis, Chappuis & Stiggins 2009).

Dit 'jureren' geldt om drie redenen als problematisch. Allereerst is het moeilijk om verschillende leerlingen die gelijktijdig bewegen, te observeren. De beoordelaar heeft immers doorgaans maar een paar seconden tijd om de bewegingen te bekijken en na te gaan of deze aan de vooropgestelde criteria voldoen (Cone & Cone 2011). Een tweede reden is de inherent subjectieve aard van de beoordeling. Dans is een kunstvorm waarbij de expressieve kwaliteiten van de individuele danser een belangrijke rol spelen. Hierdoor kunnen persoonlijke opvattingen, gevoelens en interpretaties van de beoordelaar een invloed hebben op de beoordeling (Comandé 2008; Hong 2006; Koutedakis 2009). Een derde reden is dat bij de summatieve beoordeling van leerlingen in het dansonderwijs dikwijls meer beoordelaars (juryleden) betrokken zijn. Wanneer verschillende beoordelaars dezelfde dansprestaties beoordelen en voor de analyse hiervan geen objectieve methode(n) gebruiken (zoals het gebruik van expliciete beoordelingscriteria), is de kans groot dat ze weinig tot geen overeenstemming bereiken (Cone 2012). Het gebruik van een beoordelingsinstrument bestaande uit één of meer rubrieken (beschrijvingen van een prestatie op een bepaald niveau, gebaseerd op een standaard of duidelijke beoordelingscriteria), kan een oplossing zijn voor het probleem van subjectiviteit en betrouwbaarheid.

In dit artikel beschrijven we een door ons ontwikkeld meetinstrument waarmee dansleerkrachten en juryleden de dansprestaties op de overgangsen eindproeven van de leerlingen uit de studierichting klassieke dans in het Deeltijds Kunstonderwijs kunnen beoordelen. Deze studierichting wordt buitenschools aangeboden op academies in Vlaanderen en is bestemd voor jongeren vanaf 8 jaar en volwassenen. Een traject in deze studierichting bestaat doorgaans uit vier jaren lagere graad, drie jaren middelbare graad en

drie jaren hogere graad. Het is naast algemeen vormend (amateurkunsten) ook voorbereidend op het hoger kunstonderwijs.

Algemene structuur van het instrument

Bij de ontwikkeling van het instrument baseerden we ons op reeds beschikbare internationale voorbeelden. Met een literatuurstudie kwamen we vier studies op het spoor waarin een instrument voor de beoordeling van dansers ontwikkeld en gevalideerd wordt. Een eerste meetinstrument is The Progressive Proficiency Table van Chatfield (2009). Dit instrument is ontwikkeld om dansers met een verschillend niveau (niet-danser tot professionele danser) te beoordelen en bevat zes beoordelingscriteria: techniek, ruimte, tijd, energie, frasering¹ en voorkomen. De jury beoordeelt de prestaties op deze criteria op drie niveaus: onder het gemiddelde, gemiddeld of boven het gemiddelde.

Een tweede beoordelingsinstrument is de Performance Competence Evaluation Measure van Krasnow en Chatfield (2009). Dit instrument berust op de bewegingsbeschrijvingen van Bartenieff Fundamentals. Het bevat in totaal elf beoordelingscriteria onderverdeeld in vier categorieën: betrokkenheid van het volledige lichaam, integratie en verbondenheid van het lichaam, articulatie van lichaamsdelen en bewegingsvaardigheden. Er zijn drie prestatieniveaus: onvoldoende, voldoende en goed.

Een instrument dat vertrekt vanuit de bewegingsanalyse van Laban is het Dance Performance Assessment Instrument van Dania, Koutsouba, Hatziharistos en Tyrovola (2010). Dit instrument is ontwikkeld om de prestaties van Griekse traditionele dansers te beoordelen en bevat in totaal 35 beoordelingscriteria onderverdeeld in zeven categorieën: lichaam, tijd, ruimte, gewicht, vorm, flow (vloeiendheid van bewegingen) en algemene indrukken. De jury beoordeelt de prestatie van de dansers op twee niveaus: het voldoet wel of niet aan de standaard.

Het vierde beoordelingsinstrument is de Aesthetic Competence Tool van Angioi, Metsios, Twitchett, Koutedakis en Wyon (2009). Dit instrument is, in tegenstelling tot de drie voorgaande, niet gebaseerd op een theoretisch-conceptueel kader voor bewegingsanalyse, maar is samengesteld uit de zeven door een aantal geselecteerde dansgezelschappen meest gebruikte beoordelingscriteria: controle van beweging, ruimtelijke vaardigheden, accuraatheid van bewegingen, techniek, dynamieken, timing en ritmische accuraatheid, performancevaardigheden en totale prestatie. Juryleden kennen aan de prestatie een score van 1 tot en met 10 toe, onderverdeeld in vier prestatieniveaus: onvoldoende, zwak, goed en uitstekend.

1. Frasering betekent dat er gewerkt wordt met 'danszinnen', waardoor het begin, het verloop en het eind van een dans zichtbaar wordt.

Op basis van de criteria in deze vier beoordelingsinstrumenten zochten we welke criteria essentieel zijn voor de beoordeling van artistieke en danstechnische vaardigheden. Hiervoor legden we beoordelingscriteria met dezelfde betekenis naast elkaar. Wanneer deze in twee of meer studies voorkwamen, achtten we ze voldoende belangrijk. We kwamen aldus op zeven beoordelingscriteria voor ons instrument: techniek, nauwkeurigheid van beweging, bewegingsdynamiek, performancevaardigheden, muzikaliteit, ruimtebewustzijn en algemene indruk. Tabel 1 geeft een korte beschrijving van deze criteria. Hoewel de beoordelingscriteria dezelfde inhoud behelzen, kozen we in een aantal gevallen voor andere benamingen (zoals muzikaliteit), mede om goed aan te sluiten bij de terminologie in de leerplannen en de onderwijspraktijk.

Tabel 1. Beschrijving van de beoordelingscriteria van het instrument

Beoordelingscriteria	Beschrijving
Techniek	De technische beheersing bij de uitvoering van de beweging
Nauwkeurigheid van beweging	De afwerking bij de uitvoering van de beweging
Bewegingsdynamiek	Het tonen van energie bij de uitvoering van de beweging
Performancevaardigheden	Het tonen van beleving bij de uitvoering van de beweging voor een publiek
Muzikaliteit	Het uitvoeren van de beweging in relatie tot de muziek of de stilte
Ruimtebewustzijn	Het tonen van ruimtelijk inzicht bij het uitvoeren van de beweging
Algemene indruk	De persoonlijke acceptatie van het jurylid

Het aantal niveaus van een beoordelingsschaal dient in overeenstemming te zijn met de variatie in leerlingenprestaties (prestatieniveaus). Bij de beoordeling van vaardigheden is het gebruik van drie of minder schaalniveaus (zoals voldoet of voldoet niet) vaak te weinig om de prestaties van leerlingen goed te kunnen rapporteren. Bij meer dan zeven schaalniveaus (zoals meerpuntsbeoordelingsschaal van 1 tot 10 punten) lukt het de beoordelaar(s) moeilijk om een betrouwbaar onderscheid te maken tussen de verschillende prestatieniveaus. Het gebruik van minimaal vier en maximaal zeven schaalniveaus wordt vanuit de literatuur aanbevolen. Daarnaast moet men er rekening mee houden dat beoordelaars bij een oneven aantal schaalniveaus neigen naar een overmatig gebruik van de middencategorie (Cito 2002; Kassing & Jay 2003). We besloten daarom om een beoordelingsschaal met vier prestatieniveaus te gebruiken: onvoldoende, zwak, goed en zeer goed. De cesuur voor het wel en niet voldoende zijn van de prestatie ligt tussen zwak en onvoldoende.

Verfijning van de beoordelingscriteria

Met interviews gingen we na welke beschrijvingen juryleden geven wanneer ze dansers volgens deze zeven criteria op een vierpuntschaal beoordelen. In totaal hebben we acht ervaren juryleden geïnterviewd; Zes juryleden hadden al ruim tien jaar ervaring als leerkracht en jurylid in het dansonderwijs.

Tijdens de interviews kregen de juryleden de opdracht om via de techniek van hardop denken een aantal dansers op video te beoordelen. Ze kregen zes dansleerlingen te zien uit de richting klassieke dans uit het Deeltijds Kunstonderwijs, allemaal meisjes tussen 14 en 16 jaar oud. Na een instructieles waarin de leerlingen allemaal op hetzelfde ogenblik via mondelinge aanwijzingen en demonstratie een vastgelegde bewegingsreeks van 4,5 minuten aangeleerd kregen, volgden twee filmsessies waarbij de zes dansers individueel gefilmd werden terwijl ze de bewegingsreeks dansten. Uit dit filmmateriaal selecteerden we één uitvoering van elke danser en monteerden deze filmfragmenten willekeurig achter elkaar.

De interviews namen we na toestemming van de juryleden digitaal op. We codeerden de verzamelde informatie, waarbij we beschrijvingen van onvoldoende, zwakke, goede en zeer goede prestaties in verband brachten met een bepaald beoordelingscriterium. Op die manier kwamen we per criterium diverse dimensies op het spoor en konden we per prestatieniveau indicatoren onderscheiden. De cesuur voor het accepteren van een dimensie in het instrument legden we in eerste instantie vast op vier juryleden. Om te verhinderen dat essentiële informatie bij de ontwikkeling van het instrument verloren zou gaan, legden we de dimensies waarnaar minder dan vier juryleden verwezen, voor aan een expert uit het werkveld, eveneens iemand met ruim tien jaar ervaring als leerkracht en jurylid in het dansonderwijs en bovendien onderwijsinspecteur van de Vlaamse Gemeenschap voor het Deeltijds Kunstonderwijs. Na analyse van de interviews en consultatie van de dansexpert hielden we in totaal 31 dimensies over, met voor elke dimensie indicatoren die wijzen op een onvoldoende, zwakke, goede tot zeer goede prestatie. Op die manier ontwikkelden we het Beoordelingsinstrument Klassieke Dans.

We beschrijven hieronder – geordend naar de zeven beoordelingscriteria – de 31 dimensies uit het beoordelingsinstrument, aangevuld met informatie over hoeveel juryleden naar deze dimensie verwijzen (aangeduid met: n=). Het volledige beoordelingsinstrument is te vinden in de bijlage.

Techniek

Voor het criterium techniek onderscheiden we negen dimensies: technisch werken binnen de eigen mogelijkheden, technische beheersing en uitvoering, lichaamshouding, lichaamsbesef en -controle, isolatie, coördinatie, hoofdgebruik, ademhaling en tekstkennis. De eerste acht dimensies verwijzen naar danstechnische vaardigheden. De laatste dimensie, tekstkennis, verwijst naar het cognitieve aspect binnen de techniek.

- *Technisch werken binnen de eigen mogelijkheden (n = 8)*

Alle juryleden houden rekening met de fysieke mogelijkheden of beperkingen van de leerling. Voor het aanleren van de klassieke danstechniek zijn een aantal belangrijke fysieke vereisten van belang, zoals beschikken over een goede ‘en dehors’ (uitdraai in het bekken), lenigheid en sprongkracht. Leerlingen kunnen echter zonder voorwaarden instromen. Ze hoeven voor een opleiding dans in het Deeltijds Kunstonderwijs geen toegangsproof of auditie te doen waarin hun fysieke geschiktheid voor de opleiding wordt nagegaan. Hierdoor volgen leerlingen met goede en minder goede fysieke mogelijkheden samen les. Wat volgens de juryleden bij de beoordeling van de techniek belangrijk is, is dat leerlingen demonstreren dat ze het bewegingsmateriaal uitvoeren binnen hun eigen fysieke mogelijkheden. Een leerling die lenig is in het heupgewricht en het been niet hoog opgooit, demonstreert dat bijvoorbeeld niet.
- *Technische beheersing en uitvoering (n = 8)*

Alle juryleden beoordelen de mate waarin de leerling de verschillende leerstofonderdelen beheerst en de mate waarin de leerling deze leerstofonderdelen technisch juist uitvoert (volgens de regels van de klassieke danstechniek).
- *Lichaamshouding (n = 8)*

Alle juryleden kijken naar drie elementen, die ook onderling samenhangen. Het eerste is een correcte plaatsing van het lichaam. Dit heeft te maken met hoe de verschillende lichaamsdelen ten opzichte van elkaar geplaatst staan (bijvoorbeeld niet scheef staan met het bekken). Ook het behouden van het zogenoemde ‘vierkant’ speelt een grote rol. Hierbij dient de leerling een juiste plaatsing te behouden van de schouders ten opzichte van het heupgewricht. Het tweede element gaat over het gebruik van de juiste spierspanning (tonus) in het lichaam om de correcte plaatsing van het lichaam en het evenwicht (het derde element) te kunnen behouden. Dat laatste is bijvoorbeeld nodig om bewegingen waarbij het gewicht op één been staat te kunnen aanhouden. Ook in draaibewegingen (de pirouette) is het evenwicht van groot belang.
- *Lichaamsbesef en -controle (n = 7)*

De juryleden beoordelen de mate waarin de leerling toont dat hij zich bewust is van het eigen lichaam en de eigen mogelijkheden. Daarnaast kijken ze of de leerling controle heeft over het eigen lichaam bij de uitvoering van bewegingen.

- *Isolatie (n = 3)*
De dansterm isolatie betekent het onafhankelijk van elkaar kunnen bewegen van lichaamsdelen. Dit is een belangrijke vaardigheid om de klassieke danstechniek te kunnen uitvoeren.
- *Coördinatie (n = 4)*
De juryleden beoordelen de mate waarin de leerling het hoofd, de armen en de benen gecoördineerd kan gebruiken. Zo wordt in de klassieke dans-techniek dikwijls gebruik gemaakt van 'gekruste coördinatie' waarbij de leerling bijvoorbeeld het rechter been en de linker arm gelijktijdig voorwaarts brengt.
- *Hoofdgebruik (n = 8)*
Alle juryleden kijken naar de mate waarin de leerling het hoofd juist gebruikt tijdens het uitvoeren van de bewegingen. Specifiek in de klassieke danstechniek gaat het bijvoorbeeld over het 'spotten' waarbij de leerling het lichaam ronddraait, maar met de ogen één punt fixeert en op het juiste moment het hoofd snel draait.
- *Ademhaling (n = 3)*
Drie juryleden kijken of de leerling adem in de bewegingen brengt.
- *Tekstkennis (n = 8)*
In tegenstelling tot een acteur die vooraf de woorden en de structuur van een tekst van buiten leert en tijdens de voorstelling de juiste woorden op het juiste moment uitspreekt, gaat het bij de kennis van 'tekst' in dans om het kennen van de inhoud en de structuur van bewegingsmateriaal en het fysiek uitvoeren van de juiste bewegingen op het juiste moment. Alle juryleden beoordelen dit, waarbij ze nagaan of de leerling de cognitieve vaardigheden structureren, memoriseren en reproduceren van bewegingsmateriaal beheerst. Ze zeggen dat de wijze waarop de leerling zich weet te herpakken na het maken van tekstfouten, belangrijk is. Leerlingen kunnen na het maken van tekstfouten volledig de mist ingaan of zich juist snel herpakken

Nauwkeurigheid van beweging

Voor het criterium nauwkeurigheid van beweging zijn drie belangrijke dimensies benoemd: begin en einde, uitdieping van bewegingen en hoogte van arm- en beenbewegingen.

- *Begin en einde (n = 5)*
Een belangrijk element dat volgens de juryleden bijdraagt aan de nauwkeurigheid van de beweging is het goed klaarstaan bij het begin van een oefening en het volledig afwerken van de oefening tot het einde.

- *Uitdieping van bewegingen (n = 8)*
De juryleden beoordelen de mate waarin de leerling bewegingen tot in de details uitvoert. Concreet gaat het bijvoorbeeld over het afwerken van de voetposities, het verzorgen van de houding van de armen, het (juist) strekken van de voeten, het strekken van de knieën en het volledig juist plaatsen van lichaamsdelen in specifieke bewegingen.
- *Hoogte van arm- en beenbewegingen (n = 5)*
Binnen de klassieke danstechniek dienen bepaalde arm- en beenbewegingen uitgevoerd te worden op specifieke hoogtes. Bij beenbewegingen gaat het bijvoorbeeld over het uitvoeren van bewegingen in een hoek van 45 of 90 graden. De mate waarin de leerling de bewegingen van de armen en de benen op de juiste hoogte uitvoert, bepaalt mede de nauwkeurigheid van deze bewegingen.

Bewegingsdynamiek

Het criterium bewegingsdynamiek kent één dimensie: contrasten. Alle juryleden (n = 8) verwijzen hier expliciet naar. Bij het beoordelen van contrasten kijken ze naar de kwaliteiten en de energie waarmee bewegingen worden uitgevoerd. Ze delen de bewegingen daarbij op in legato- en staccatobewegingen. Legato-bewegingen zijn rustige, langzame bewegingen die vragen om een vloeiende en zachte uitvoering. Staccato-bewegingen zijn korte, krachtige bewegingen die kracht en pittigheid vragen bij de uitvoering. De soort beweging bepaalt de energie die een leerling in de beweging moet steken. De juryleden kijken bij de beoordeling van contrasten of de leerling verschillen maakt bij de uitvoering van deze twee soorten bewegingen.

Performancevaardigheden

Voor het criterium performancevaardigheden onderscheiden we zes dimensies: zelfzekerheid, presentatie, focus, expressie, inhoud en beleving. Deze zes dimensies gaan over de wijze waarop leerlingen zich presenteren aan een publiek en zichzelf en hun bewegingen naar buiten toe projecteren.

- *Zelfzekerheid (n = 6)*
De juryleden beoordelen de mate waarin de leerling zichzelf zeker opstelt voor een publiek en dit uitstraalt naar het publiek. Prutsen, met de ogen rollen, de schouders naar voren laten hangen en constant oogcontact zoeken met de leerkracht zijn bijvoorbeeld manieren waarop de leerling zijn onzekerheid kan uiten.
- *Presentatie (n = 7)*
De juryleden beoordelen de mate waarin de leerling zich durft te tonen aan het publiek. Ze gaan na of de leerling uitstraling heeft en de aandacht van het publiek weet te trekken. De juryleden vinden het belangrijk dat

leerlingen zich (in positieve zin) kunnen onderscheiden van anderen en zich kunnen laten opmerken wanneer ze in een groep staan.

- *Focus (n = 4)*
De juryleden kijken waar de blik van de leerling naar gericht is. Een naar binnen dan wel naar beneden gerichte blik wijst op een gesloten houding. Een naar buiten gerichte blik wijst op een open houding. De juryleden gaan ook na of de leerling oogcontact maakt met het publiek.
- *Expressie (n = 8)*
De juryleden beoordelen of de leerling zich expressief uitdrukt. In eerste instantie gaat het over de uitdrukking in het gezicht. In tweede instantie gaat het over het gebruik van het hele lichaam om zich expressief uit te drukken.
- *Inhoud (n = 3)*
Binnen het dansonderwijs is het niet enkel belangrijk dat leerlingen pasjes en bewegingen kunnen onthouden en reproduceren, ze moeten ook leren om zich artistiek te ontplooien. Het ontwikkelen van hun eigen persoonlijkheid en dit integreren in hun manier van bewegen is van groot belang. De leerling dient te leren hoe hij een eigen interpretatie of invulling kan geven aan de bewegingen. Bij het beoordelen van de inhoud kijken de juryleden naar de mate waarin de leerling betekenis geeft aan de beweging en als danser iets 'vertelt' aan het publiek.
- *Beleving (n = 6)*
De juryleden beoordelen de mate waarin de leerling zich inleeft en met gevoel danst. Ze kijken eveneens of de leerling toont dat hij graag danst.

Muzikaliteit

Op een dansexamen worden de bewegingen doorgaans uitgevoerd op muziek en daarom letten beoordelaars ook op muzikale bouwstenen als ritme, maat en tempo. Voor dit criterium onderscheiden we vier dimensies: relatie muziek en dans, accenten, gebruik van muziek en muzikaal gevoel.

- *Relatie dans en muziek (n = 7)*
De juryleden beoordelen in welke mate de bewegingen samengaan met de muziek en de leerling aldus 'danst op de muziek'. Het uitvoeren van de bewegingen in de juiste maat en op het juiste tempo is daarbij van belang.
- *Accenten (n = 8)*
Binnen de klassieke danstechniek worden een aantal bewegingen (bij voorkeur) uitgevoerd met een bepaald accent. De juryleden kijken

specifiek of de leerling deze bewegingen uitvoert met de juiste accenten. Het gaat hier dus om het toepassen van het juiste ritme in de beweging.

- *Gebruik van muziek (n = 4)*
De juryleden kijken in welke mate de leerling de muziek volledig gebruikt en de muziek vult met bewegingen. Een leerling die de muziek volledig gebruikt, begint te bewegen bij het begin van het muziekstuk en eindigt met dansen bij het einde van het muziekstuk. Een leerling die de muziek vult met bewegingen verbindt tijdens het muziekstuk de verschillende bewegingen aan elkaar zonder 'gaten' te maken.
- *Muzikaal gevoel (n = 3)*
Drie juryleden vinden ook het tonen van muzikaal gevoel belangrijk. Dit gaat over het aanvoelen en het beleven van de muziek bij het uitvoeren van de bewegingen.

Ruimtebewustzijn

Voor het criterium ruimtebewustzijn zijn vier dimensies benoemd: richtingen, grondpatronen, bewegingen in de ruimte en ruimte in de bewegingen.

- *Richtingen (n = 6)*
Dansoefeningen bestaan uit bewegingsmateriaal waarbij de leerling voortdurend ledematen in een bepaalde richting beweegt en met het volledige lichaam in een bepaalde richting staat of verplaatst. De juryleden beoordelen of de leerling de ledematen en het lichaam in de juiste richtingen beweegt en hoe nauwkeurig hij dat doet.
- *Grondpatronen (n = 2)*
Twee juryleden kijken bij het beoordelen van ruimtebewustzijn naar de mate van nauwkeurigheid waarmee de leerling grondpatronen zoals een rechte lijn of een cirkel uitvoert. Het correct kunnen uitvoeren van grondpatronen is voornamelijk van belang wanneer er meer dansers zijn.
- *Bewegingen in de ruimte (n = 8)*
De juryleden kijken of de leerling zich hoog en ver verplaatst bij het maken van bewegingen in de ruimte.
- *Ruimte in de bewegingen (n = 6)*
De juryleden beoordelen de manier waarop de leerling ruimte maakt in de bewegingen. De leerling kan dit doen door de bewegingen van de armen en benen te verlengen en door ruimte te creëren met de armen en het bovenlichaam. Het is daarbij belangrijk dat de leerling zoekt naar de uitersten van het eigen lichaam en zich bewust is van het maken van lijnen in de ruimte.

Algemene indruk

In tegenstelling tot de voorgaande rubrieken waarbij juryleden de dansprestaties zo objectief mogelijk beoordelen, meet deze laatste rubriek de appreciatie van het jurylid zelf. Alle juryleden zeggen dat deze subjectieve beoordeling een onderdeel vormt van de totale beoordeling van de leerling. We onderscheiden voor dit criterium vier dimensies: eerste indruk, persoonlijke indruk, inzet en prestatie.

- *Eerste indruk (n = 2)*
Twee juryleden zeggen bij de beoordeling van een danser beïnvloed te worden door de eerste indruk die ze van deze danser krijgen.
- *Persoonlijke indruk (n = 3)*
Bij het beoordelen van de danser speelt de persoonlijke indruk van de juryleden een rol. De juryleden zeggen in welke mate ze de danser graag bezig zien.
- *Inzet (n = 5)*
Bij het beoordelen van de inzet schatten de juryleden de geleverde inspanningen van de danser in.
- *Prestatie (n = 7)*
De juryleden vertellen hoe de leerling bij hen overkomt en welke algemene indruk ze hebben over zijn geleverde prestatie.

Betrouwbaarheid van het instrument

Om de betrouwbaarheid van het instrument na te gaan hebben we een beperkte deelstudie opgezet. We onderzochten of het instrument dezelfde resultaten (i.c. beoordeling) oplevert wanneer verschillende juryleden het gebruiken (interbeoordelaarsbetrouwbaarheid) en wanneer eenzelfde jurylid het opnieuw op een ander tijdstip gebruikt (intra-beoordelaarsbetrouwbaarheid). We benaderden hiervoor twee nieuwe juryleden om de videofragmenten te beoordelen met het instrument, en dit op twee verschillende tijdstippen (test/hertest).

We berekenden de correlatiecoëfficiënten (verbanden) van de beoordelingen van de twee nieuwe juryleden op alle criteria met uitzondering van het criterium algemene indruk, omdat dit een subjectieve component is.² De coëfficiënten berekenden we per rubriek en voor alle dansers samen. De correlatiecoëfficiënten voor de intra-beoordelaarsbetrouwbaarheid bij jury 1 (test-hertest) liggen tussen 0.67 en 1.00, bij jury 2 (test-hertest) tussen 0.47

2. Dania, Koutsouba, Hatziharistos en Tyrovolas (2010) concluderen in hun onderzoek dat het opnemen van de rubriek algemene indruk zorgt voor vertekening in de resultaten.

en 0.78 (uitgezonderd voor performancevaardigheden). De correlatiecoëfficiënten voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid liggen voor de test (jury 1 – jury 2) tussen 0.66 en 0.96 en voor de hertest tussen 0.49 en 0.89.

Deze wijzen op een voldoende hoge inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid, wat ons voorzichtig doet concluderen dat we het door ons ontwikkelde beoordelingsinstrument als betrouwbaar kunnen beschouwen. Voorzichtig, omdat het slechts een beperkt onderzoek als basis heeft. Wegens tijdgebrek was het niet haalbaar om meer dan twee juryleden in dit onderzoeksluik te betrekken. Ook was het niet mogelijk om deze juryleden intensief te trainen in het gebruik van het beoordelingsinstrument. Uitgebreider onderzoek naar de betrouwbaarheid van het instrument is daarom geboden.

Conclusies

Hoewel we voor de ontwikkeling van het beoordelingsinstrument een onderzoeksopzet hanteerden die in dezelfde lijn ligt als de vier wetenschappelijke studies uit de literatuurstudie, beklemtonen we het unieke karakter ervan. In vergelijking met deze studies ligt de sterkte van dit onderzoek in de interviews die aan de basis liggen van de inhoud van het beoordelingsinstrument. We hebben in dit onderzoek veel zorg besteed aan de ontwikkeling van het beoordelingsinstrument (onderzoek naar de inhoudvaliditeit); door het gegeven tijds kader konden we de betrouwbaarheid van het instrument slechts beperkt onderzoeken.

De resultaten uit de interviews hebben een belangrijke wetenschappelijke waarde. De 31 onderscheiden dimensies en hiermee samenhangende indicatoren uit het Beoordelingsinstrument Klassieke Dans dragen bij aan de opbouw van kennis over de aspecten die belangrijk zijn bij de beoordeling van klassieke dansers in het dansonderwijs.

We willen echter ook benadrukken dat vervolgonderzoek nodig is. Zo is een betrouwbaarheidsstudie met een groter aantal juryleden wenselijk. Bovendien hebben we geen onderzoek gedaan naar de discriminerende waarde van de 31 dimensies, we hebben niet onderzocht hoe hoog de correlatie is tussen de scores op de 31 dimensies afzonderlijk. In de praktijk kunnen er mogelijk zulke grote correlaties bestaan tussen de verschillende dimensies, dat bepaalde dimensies samengenomen zouden kunnen worden. Het uitvoeren van een factoranalyse is hiervoor aangewezen. Ook is verder onderzoek nodig naar het verband tussen de algemene indruk en de andere dimensies. Juryleden stellen dat de subjectieve beoordeling 'een onderdeel vormt' van de totale beoordeling. Maar het zou ook zo kunnen zijn dat deze de totale beoordeling in belangrijke mate bepaalt (het zogeheten halo-effect) ofwel dat op basis van de algemene indruk juryleden de andere dimensies in lijn daarmee beoordelen. Hoe hangt de score op deze dimensie samen met

de scores op andere dimensies? In deze studie blijven bovenstaande vragen onbeantwoord.

Behalve voor de danswetenschap kunnen de resultaten van betekenis zijn voor het dansonderwijs. Zo dragen de onderscheiden dimensies bij tot nadenken over het gehele didactische proces, vooral de verbinding tussen de leerdoelen, de effectieve instructie en ondersteuning door de leraar en de hierop aansluitende beoordeling. Het ontwikkelde instrument kan in de praktijk ingezet worden voor zowel summatieve als formatieve beoordeling van leerlingen klassieke dans in het Deeltijds Kunstonderwijs. Dansleerkrachten kunnen de elementen uit het beoordelingsinstrument integreren in hun klaspraktijk. Wanneer ze dansleerlingen vertrouwd maken met de dimensies uit dit beoordelingsinstrument kunnen dansleerlingen zelf meer zicht krijgen op hun sterke en minder sterke punten.

Kathleen Harre is dansdocente
aan de gemeentelijke academie
voor Muziek, Woord en Dans te
Wemmel

Elke Struyf is hoogleraar
Onderwijskunde aan het
Instituut voor Onderwijs- en
Informatiewetenschappen,
Universiteit Antwerpen.

Literatuur

Angioi, M., Metsios, G.S., Twitchett, E., Koutedakis, Y. & Wyon, M. (2009). Association between selected physical fitness parameters and aesthetic competence in contemporary dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, 13(4), 115-123.

Chappuis, S., Chappuis, J. & Stiggins, R. (2009). The quest of quality. *Educational Leadership*, 67(3), 14-19.

Chatfield, S.J. (2009). A test for evaluating proficiency in dance. *Journal of Dance Medicine & Science*, 13(4), 108-114.

Cito (2002). *Beoordelingsschalen in praktijktoetsen: hoe ontwikkel en gebruik je ze?* Arnhem: Cito.

Comandé, E. (2008). Contribution à la réflexion sur l'évaluation des productions d'élèves en danse.

Cone, S. & Cone, T.P. (2011). Assessing dance in physical education. *Strategies: A Journal for Physical and Sports Educators*, 24(6), 28-32.

Cone, T.P. (2012). Complex challenges, meaningful measures. *Journal of Dance Education*, 12(3), 73-74.

Dania, A., Koutsouba, M., Hatziharistos, D., & Tyrovolas, V. K. (2010). *Establishing observer reliability in the context of dance performance assessment*. www.altorendimiento.com/es/congresos/danza/4261-establishing-observer-reliability-in-the-context-of-dance-performance-assessment, geraadpleegd 25 augustus 2012.

Giguere, M. (2012). Self-reflective journaling: a tool for assessment. *Journal of Dance Education*, 12(3), 99-103.

Hong, C. (2006). Unlocking dance and assessment for better learning. In P. Taylor (Ed.), *Assessment in arts education* (pp. 3-27). Portsmouth: Heinemann.

Kassing, G. & Jay, D.M. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Koutedakis, Y. (2009). Analysis of dance performance. *Journal of Dance Medicine & Science*, 13(4), 99-100.

Krasnow, D. & Chatfield, S.J. (2009). Development of the 'Performance Competence Evaluation Measure': assessing qualitative aspects of dance performance. *Journal of Dance Medicine & Science*, 13(4), 101-107.

O'Shei, T. (2006). Picture of progress. *Dance Teacher*, 28(6), 94-97.

Schmid, D.W. (2012). Data mining: a systems approach to formative assessment. *Journal of Dance Education*, 12(3), 75-81.

Warburton, E.C. (2006). Evolving modes of assessing dance: in search of transformative dance assessment. In P. Taylor (Ed.), *Assessment in arts education* (pp. 27-37). Portsmouth: Heinemann.

White, J.H. (2012). Motivating and evaluating growth in ballet technique. *Journal of Dance Education*, 12(3), 109-112.

Addendum: 'Beoordelingsinstrument Klassieke Dans'

TECHNIEK (= de technische beheersing bij de uitvoering van de beweging)

	-	±
Technisch werken binnen de eigen mogelijkheden	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling heeft goede fysieke mogelijkheden (lenigheid, en dehors, sprongkracht), maar gebruikt deze niet. OF De leerling heeft beperkte fysieke mogelijkheden die een hindernis vormen. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling heeft goede fysieke mogelijkheden (lenigheid, en dehors, sprongkracht) en gebruikt deze soms wel en soms niet. OF De leerling heeft beperkte fysieke mogelijkheden, maar haalt het maximum uit het lichaam.
Technische beheersing en uitvoering	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling heeft onvoldoende basistechniek. De leerling beheerst de essentie of basis van de bewegingen niet. De leerling heeft geen voeling met de techniek. • De leerling voert de meeste bewegingen technisch foutief uit. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling heeft moeite met bepaalde onderdelen van het bewegingsmateriaal (o.a. barre, milieu, adage, draaien, sprongen, diagonaal, verplaatsingen, ...). • De leerling voert sommige bewegingen technisch juist en andere bewegingen technisch foutief uit.
Lichaamshouding	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling toont geen correcte plaatsing van het lichaam tijdens het dansen • De leerling zakt steeds in met het lichaam. De leerling toont geen vormspanning. • De leerling verliest vaak het evenwicht. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling verliest regelmatig tijdens het dansen een correcte plaatsing van het lichaam. • De leerling laat zich soms hangen. De leerling toont weinig vormspanning. • De leerling verliest soms het evenwicht.
Lichaamsbesef en -controle	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling is zich niet bewust van het eigen lichaam en de eigen mogelijkheden. • De leerling heeft geen controle over het eigen lichaam. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling is zich weinig bewust van het eigen lichaam en de eigen mogelijkheden. • De leerling verliest soms de controle over het eigen lichaam.
Isolatie	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling kan de meeste lichaamsdelen niet onafhankelijk van elkaar bewegen. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling kan sommige lichaamsdelen wel en andere lichaamsdelen niet onafhankelijk van elkaar bewegen.
Coördinatie	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling heeft problemen met de coördinatie van hoofd, armen en benen. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling toont soms een minder goede coördinatie van hoofd, armen en benen.
Hoofdgebruik	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling gebruikt nooit het hoofd (bv. épaulement, spotten). 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling gebruikt het hoofd soms wel en soms niet (bv. épaulement, spotten).
Ademhaling	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling brengt geen adem in de bewegingen. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling brengt weinig adem in de bewegingen.
Tekstkennis	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling kent de inhoud en de structuur van het bewegingsmateriaal niet. • De leerling maakt veel tekstfouten en kan zich daarbij niet herpakken. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling kent de inhoud en de structuur van het bewegingsmateriaal bijna volledig. • De leerling maakt soms tekstfouten en kan zich daarbij niet altijd snel herpakken.

+	++
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling heeft goede fysieke mogelijkheden (lenigheid, en dehors, sprongkracht) en gebruikt deze meestal. OF De leerling heeft zowel goede fysieke mogelijkheden als beperkingen, maar haalt het maximum uit het lichaam. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling heeft goede fysieke mogelijkheden (lenigheid, en dehors, sprongkracht) en gebruikt deze altijd maximaal.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling beheerst de meeste onderdelen van het bewegingsmateriaal (o.a. barre, milieu, adage, draaien, sprongen, diagonaal, verplaatsingen, ...). • De leerling voert de meeste bewegingen technisch juist uit. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling beheerst alle onderdelen van het bewegingsmateriaal (o.a. barre, milieu, adage, draaien, sprongen, diagonaal, verplaatsingen, ...). • De leerling voert alle bewegingen technisch juist uit.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling behoudt tijdens het dansen meestal een correcte plaatsing van het lichaam. • De leerling staat meestal mooi recht. De leerling toont meestal een goede vormspanning. • De leerling verliest zelden het evenwicht. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling behoudt tijdens het dansen altijd een correcte plaatsing van het lichaam. • De leerling staat altijd mooi recht en trekt zich op. De leerling toont altijd een goede vormspanning. • De leerling behoudt altijd het evenwicht.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling is zich meestal bewust van het eigen lichaam en de eigen mogelijkheden. • De leerling heeft meestal een goede controle over het eigen lichaam. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling is zich bewust van het eigen lichaam en de eigen mogelijkheden. • De leerling heeft steeds een goede controle over het eigen lichaam.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling kan de meeste lichaamsdelen onafhankelijk van elkaar bewegen. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling kan alle lichaamsdelen onafhankelijk van elkaar bewegen.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling toont meestal een goede coördinatie van hoofd, armen en benen. • De leerling gebruikt meestal het hoofd (bv. épaulement, spotten). • De leerling gebruikt de ademhaling soms wel en soms niet in de bewegingen. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling toont altijd een goede coördinatie van hoofd, armen en benen. • De leerling gebruikt altijd het hoofd (bv. épaulement, spotten). • De leerling gebruikt de ademhaling. De leerling brengt adem in de bewegingen.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling kent de inhoud en de structuur van het bewegingsmateriaal volledig. • De leerling maakt soms tekstfouten, maar kan zich daarbij altijd snel herpakken. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling kent de inhoud en de structuur van het bewegingsmateriaal volledig. • De leerling maakt geen tekstfouten.

NAUWKEURIGHEID VAN BEWEGING (= de afwerking bij de uitvoering van de beweging)

	-	±
Begin en einde	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling staat niet klaar om te beginnen. Het begin van de oefeningen is vaak slordig. • De leerling maakt de oefeningen niet volledig af. Het einde van de oefeningen is vaak slordig. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling staat soms wel en soms niet klaar om te beginnen. Het begin van de oefeningen is soms slordig. • De leerling maakt de oefeningen soms wel en soms niet volledig af. Het einde van de oefeningen is soms slordig.
Uitdieping van bewegingen	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling werkt de bewegingen zelden of tot in de puntjes af. (bv. geen gestrekte voeten, geen gestrekte knieën, geen verzorgde voetposities, geen mooie houding van de armen, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling werkt de bewegingen soms wel en soms niet tot in de puntjes af. (bv. geen gestrekte voeten, geen gestrekte knieën, geen verzorgde voetposities, geen mooie houding van de armen, ...)
Hoogte van arm- en beenbewegingen	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling voert de bewegingen zelden of nooit uit op de juiste hoogte. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling voert de bewegingen soms niet en soms wel uit op de juiste hoogte.

BEWEGINGSDYNAMIEK (= het tonen van energie bij de uitvoering van de beweging)

	-	±
Contrasten	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling maakt geen verschillen tussen de uitvoering van zachte en krachtige bewegingen. • De leerling voert legato- en staccato-bewegingen uit op een flauwe en logge manier. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling maakt weinig verschillen tussen de uitvoering van zachte en krachtige bewegingen. • De leerling voert legato-bewegingen meestal vloeiend en met zachtheid uit, maar de staccato-bewegingen worden zonder pit en kracht uitgevoerd. OF De leerling voert staccato-bewegingen meestal met kracht en pittigheid uit, maar de legato-bewegingen worden houderig en zonder zachtheid uitgevoerd.

+	++
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling staat klaar om te beginnen. Het begin van de oefeningen is meestal verzorgd. • De leerling maakt de oefeningen volledig af. Het einde van de oefeningen is meestal verzorgd. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling staat klaar om te beginnen. Het begin van de oefeningen is altijd verzorgd. • De leerling maakt de oefeningen is altijd verzorgd.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling werkt de bewegingen meestal tot in de puntjes af. (bv. gestrekte voeten, gestrekte knieën, verzorgde voetposities, mooie houding van de armen, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling werkt de bewegingen altijd tot in de puntjes af. (bv. gestrekte voeten, gestrekte knieën, verzorgde voetposities, mooie houding van de armen, ...)
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling voert de meeste bewegingen uit op de juiste hoogte. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling voert alle bewegingen uit op de juiste hoogte.

+	++
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling maakt meestal duidelijke verschillen tussen de uitvoering van zachte en krachtige bewegingen. • De leerling voert legato-bewegingen meestal vloeiend en met zachtheid uit. EN De leerling voert staccato-bewegingen meestal met kracht en pittigheid uit. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling maakt altijd duidelijke verschillen tussen de uitvoering van zachte en krachtige bewegingen. • De leerling voert legato-bewegingen altijd vloeiend en met zachtheid uit. EN De leerling voert staccato- bewegingen altijd met kracht en pittigheid uit.

PERFORMANCE VAARDIGHEDEN (= het tonen van beleving bij de uitvoering van de beweging voor een publiek)

	-	±
Zelfzekerheid	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling is onzeker. De leerling toont de onzekerheid met het lichaam door de manier van staan en van bewegen. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling komt in het begin zelfzeker over, maar dat verdwijnt na een tijd. OF De leerling komt bij aanvang onzeker over, maar toont zich na verloop van tijd steeds zelfzekerder.
Presentatie	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling is bedeesd en verlegen. De leerling verstopt zich liever dan gezien te worden. • De leerling toont geen uitstraling naar het publiek toe. De leerling trekt de aandacht van het publiek niet. • De leerling laat zich niet opmerken in een groep. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling durft zich te tonen aan het publiek, maar trekt zich soms terug of sluit zich soms af. • De leerling toont weinig uitstraling naar het publiek toe. De leerling trekt weinig de aandacht van het publiek. • De leerling laat zich weinig opmerken in een groep.
Focus	<ul style="list-style-type: none"> • De blik van de leerling is altijd naar binnen en naar beneden gericht. • De leerling maakt geen oogcontact met het publiek of de omgeving. 	<ul style="list-style-type: none"> • De blik van de leerling is afwisselend naar binnen, naar beneden of naar buiten gericht. • De leerling maakt zelden oogcontact met het publiek of de omgeving.
Expressie	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling toont geen expressie. • De uitdrukking in het gezicht van de leerling spreekt niet. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling toont weinig expressie. • De uitdrukking in het gezicht van de leerling spreekt weinig.
Inhoud	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling geeft geen betekenis aan de beweging. De leerling vertelt niets naar buiten toe. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling geeft weinig betekenis aan de beweging. De leerling vertelt weinig naar buiten toe.
Beleving	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling toont geen inleving. De leerling heeft geen gevoel met de bewegingen. De leerling danst niet. • De leerling laat niet zien dat hij of zij graag danst. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling toont weinig inleving. De leerling danst met weinig gevoel • De leerling laat weinig zien dat hij of zij graag danst.

+	++
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling is zeker van zichzelf. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling is zeker van zichzelf en straalt dit uit.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling toont zich aan het publiek. De leerling staat er. • De leerling heeft een goede uitstraling naar het publiek toe. De leerling trekt meestal de aandacht van het publiek. • De leerling laat zich meestal opmerken in een groep. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling toont zich aan het publiek. De leerling is fier en gééft zich aan het publiek. • De leerling heeft een zeer goede uitstraling naar het publiek toe. De leerling trekt de aandacht en sleept het publiek mee. • De leerling laat zich altijd opmerken in een groep.
<ul style="list-style-type: none"> • De blik van de leerling is meestal naar buiten gericht. • De leerling maakt af en toe oogcontact met het publiek of de omgeving. 	<ul style="list-style-type: none"> • De blik van de leerling is altijd naar buiten gericht. • De leerling maakt regelmatig oogcontact met het publiek of de omgeving.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling heeft een goede expressie. • De leerling heeft een aangename, ontspannen en sprekende uitdrukking in het gezicht. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling heeft een goede expressie. • De leerling gebruikt niet enkel het gezicht, maar ook het hele lichaam om zich expressief uit te drukken.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling geeft meestal betekenis aan de beweging. De leerling probeert als danser iets te vertellen aan het publiek. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling geeft altijd betekenis aan de beweging. De leerling geeft een persoonlijke invulling aan de beweging. De leerling is een artiest.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling toont een goede inleving. De leerling probeert gevoel in de bewegingen te leggen. • De leerling toont meestal dat hij of zij graag danst. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling toont een goede inleving. De leerling danst met veel gevoel. De leerling danst echt. • De leerling toont altijd dat hij of zij graag danst.

MUZIKALITEIT (= het uitvoeren van de beweging in relatie tot de muziek of de stilte)

	-	±
Relatie muziek en dans	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling danst nooit op de muziek. De leerling voert geen enkele beweging uit in de juiste maat en op het juiste tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling danst de ene keer wel, de andere keer niet op de muziek. De leerling voert bewegingen afwisselend wel en niet uit in de juiste maat en op het juiste tempo.
Accenten	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling danst nooit in het juiste ritme. De leerling voert alle bewegingen zonder of met foutieve accenten uit. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling danst soms in het juiste ritme. De leerling voert de bewegingen soms met juiste accenten en soms zonder of met foutieve accenten uit.
Gebruik van muziek	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling gebruikt de muziek nooit volledig. De leerling begint altijd vóór of na de muziek en stopt altijd vóór of na de muziek. • De leerling vult de muziek nooit op met beweging. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling gebruikt de muziek zelden volledig. De leerling begint vaak vóór of na de muziek en/of stopt vaak vóór of na de muziek. • De leerling vult de muziek soms wel en soms niet op met beweging.
Muzikaal gevoel	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling toont bij het uitvoeren van bewegingen geen gevoel voor muziek. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling toont bij het uitvoeren van bewegingen weinig gevoel voor muziek. De getoonde muzikaliteit is niet natuurlijk, wel aangeleerd.

+	++
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling danst meestal op de muziek. De leerling voert de meeste bewegingen uit in de juiste maat en op het juiste tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling danst altijd op de muziek. De leerling voert alle bewegingen uit in de juiste maat en op het juiste tempo.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling danst meestal in het juiste ritme. De leerling voert de meeste bewegingen uit met de juiste accenten. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling danst altijd in het juiste ritme. De leerling voert alle bewegingen uit met de juiste accenten.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling gebruikt meestal heel de muziek. De leerling start meestal bij het begin van de muziek en stopt meestal bij het einde van de muziek. • De leerling vult de muziek meestal op met beweging. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling gebruikt altijd heel de muziek. De leerling start altijd bij het begin van de muziek en stopt altijd bij het einde van de muziek. • De leerling vult de muziek altijd op met beweging.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling toont bij het uitvoeren van bewegingen een goed gevoel voor muziek. De leerling doet op muzikaal vlak wat gevraagd wordt, maar gaat niet buiten die grenzen. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling toont bij het uitvoeren van bewegingen een goed gevoel voor muziek. De leerling speelt met de muziek en zoekt uitdagingen qua timing. De leerling brengt de kwaliteiten van de muziek over naar beweging.

RUIMTEBEWUSTZIJN (= het tonen van ruimtelijk inzicht bij het uitvoeren van de beweging)

	-	±
Richtingen	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling staat en beweegt vaak in foutieve richtingen (bv. croisé, ...). • De leerling gebruikt de richtingen altijd onnauwkeurig. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling staat en beweegt soms in de foutieve richtingen, soms in de juiste richtingen (bv. croisé, ...). • De leerling gebruikt de richtingen soms wel en soms niet nauwkeurig.
Grondpatronen	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling voert grondpatronen (bv. lijn, cirkel, diagonaal, ...) altijd onnauwkeurig uit. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling voert grondpatronen (bv. lijn, cirkel, diagonaal, ...) soms wel en soms niet nauwkeurig uit.
Bewegingen in de ruimte	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling verplaatst zich altijd klein in de ruimte. • De leerling gebruikt de ruimte nooit volledig. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling verplaatst zich meestal klein in de ruimte. • De leerling gebruikt de ruimte soms wel en soms niet volledig.
Ruimte in de bewegingen	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling is zich niet bewust van het maken van lijnen in de ruimte. • De leerling maakt geen lengte in de bewegingen. De leerling verlengt de de armen en benen niet. • De leerling creëert geen ruimte met de armen en het bovenlichaam. • De leerling gaat niet op zoek naar de uitersten van het eigen lichaam. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling is zich weinig bewust van het maken van lijnen in de ruimte. • De leerling maakt weinig lengte in de beweging. De leerling verlengt de armen en benen weinig. • De leerling creëert weinig ruimte met de armen en het bovenlichaam. • De leerling gaat weinig op zoek naar de uitersten van het eigen lichaam.

ALGEMENE INDRUK (= de persoonlijke appreciatie van het jurylid)

	-	±
Eerste indruk	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling bezorgt me een negatieve eerste indruk. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling bezorgt me een neutrale eerste indruk.
Persoonlijke indruk	<ul style="list-style-type: none"> • Ik zou niet naar de leerling kijken als het niet nodig was. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ik zie de leerling niet zo graag bezig.
Inzet	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling geeft me een luie indruk. • De leerling spant zich niet in. De leerling gaat er niet voor. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling geeft me geen indruk over zijn of haar inzet.
Prestatie	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling komt bij mij zeer zwak over. • De leerling heeft een onvoldoende prestatie geleverd. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling komt bij mij eerder zwak over. • De leerling heeft een minder goede prestatie geleverd.

+	++
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling staat en beweegt meestal in de juiste richtingen (bv. croisé, ...). • De leerling gebruikt de richtingen meestal nauwkeurig. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling staat en beweegt altijd in de juiste richtingen (bv. croisé, ...). • De leerling gebruikt de richtingen altijd nauwkeurig.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling voert grondpatronen (bv. lijn, cirkel, diagonaal, ...) meestal nauwkeurig uit. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling voert grondpatronen (bv. lijn, cirkel, diagonaal, ...) altijd nauwkeurig uit.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling verplaatst zich meestal groot in de ruimte. • De leerling gebruikt de ruimte meestal volledig. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling verplaatst zich altijd groot in de ruimte. • De leerling gebruikt de ruimte altijd volledig.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling is zich meestal bewust van het maken van lijnen in de ruimte. • De leerling maakt meestal lengte in de bewegingen door de armen en benen te verlengen. • De leerling creëert meestal ruimte met de armen en het bovenlichaam. • De leerling gaat regelmatig op zoek naar de uitersten van het eigen lichaam. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling is zich altijd bewust van het maken van lijnen in de ruimte. • De leerling maakt altijd lengte in de bewegingen door de armen en benen te verlengen. • De leerling creëert altijd ruimte met de armen en het bovenlichaam. • De leerling zoekt altijd naar de uitersten van het eigen lichaam.
+	++
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling bezorgt me een positieve eerste indruk. • Ik zie de leerling graag bezig. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling bezorgt mij een zeer positieve eerste indruk. • Ik zie de leerling heel graag bezig.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling geeft me de indruk zich goed in te zetten. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling geeft me de indruk een harde werker te zijn. • De leerling gaat er helemaal voor.
<ul style="list-style-type: none"> • De leerling komt bij mij goed over. • De leerling heeft een goede prestatie geleverd. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling komt bij mij zeer sterk over. • De leerling heeft een uitstekende prestatie geleverd.

Ontwikkelings- gerichte zelfbeoordeling in de kunstvakken

Diederik Schönau

In de kunstvakken leren leerlingen met artistieke middelen vorm te geven aan ideeën, gevoelens en ervaringen. Wanneer ze daarin eigen keuzes mogen maken, zal ook de beoordeling van het resultaat aan moeten sluiten bij de uitgangspunten en doelstellingen van de leerling. In dit artikel introduceer ik een model van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de kunstvakken. Daarmee kan het leerproces voor de leerling doelgerichter worden en krijgt hij hierover meer eigenaarschap.

In het artistieke denken speelt zelfbeoordeling een centrale rol. Wie danst, musicert, tekent of toneelspeelt, is voortdurend bezig zijn bewegingen en acties af te stemmen op wat hij tot uitdrukking wil brengen. Dit is een ononderbroken stroom van zelfbeoordeling, waarin elke handeling gekoppeld wordt aan een beoogde betekenis of effect.

Des te opvallender is het dat zelfbeoordeling in de kunstvakken weinig aandacht krijgt. Beoordeling in de kunstvakken vindt meestal plaats door de docent, al of niet in samenspraak met de leerling of met medeleerlingen, als feedback of als eindwaardering. Het is meestal de docent die de opdracht formuleert, bepaalt welke techniek of werkvorm gekozen wordt en die – al of niet expliciet – de criteria vaststelt op grond waarvan het werkproces en het product van de leerlingen worden beoordeeld. Deze manier van beoordelen sluit aan bij die van de andere schoolvakken, waar vaardigheden en kennis zijn geoperationaliseerd in termen van kennisdomeinen, specifieke vakvaardigheden en standaarden of niveaubeschrijvingen. Het is de docent die de criteria kiest en het werk beoordeelt. Leerlingen krijgen in de kunstvakken wel vaak de vrijheid om binnen een praktische opdracht keuzes te maken, bijvoorbeeld in wat ze precies willen verbeelden, maar de rol van deze keuzevrijheid in de beoordeling is niet altijd helder. Vindt de beoordeling plaats aan de hand van criteria die voor alle leerlingen gelden of leiden de keuzes van de leerling tot aangepaste beoordelingscriteria met een andere weging? En waarom zou een leerling niet zelf zijn eigen doelen en beoordelingscriteria mogen formuleren en hanteren?

In deze bijdrage presenteer ik met een model van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de kunstvakken een alternatief voor deze gangbare wijze van beoordeling. Dit biedt zowel docenten als leerlingen de mogelijkheid om in het kunstzinnige leerproces meer relevantie, continuïteit en samenhang te bereiken en daarmee, hopelijk, ook een groter en duurzamer leereffect. Deze vorm van beoordeling doet ook meer recht aan de manier van denken en werken die ik als kenmerkend beschouw voor de kunsten: zelf doelen stellen, experimenteren en versterken van de beoogde zeggingskracht van wat je maakt of doet.

Wat is ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling?

Bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de kunstvakken heeft de leerling een belangrijke rol in het bepalen van wat hij wil gaan maken of uitvoeren, welke specifieke vaardigheden of ideeën hij daarin wil ontwikkelen, op basis van welke criteria het resultaat (zowel proces als product) beoordeeld moet worden en welke nieuwe leerdoelen of opdrachten daaruit kunnen voortvloeien.

Centraal in deze vorm van beoordelen staan de eigen keuzes van de leerling en de doelen die hij met die keuzes wil bereiken. Deze manier van

onderzoeken, leren en werken bouwt voort op het (kinderlijke) spel, waarin een kind – alleen of samen met anderen - ook zijn eigen doelen ontwikkelt en bepaalt of het ‘spel’ geslaagd is. Een kind speelt met blokken en ontdekt al spelend dat het met die blokken een toren kan bouwen en dat het een uitdaging kan zijn om die toren steeds hoger te maken. Of het speelt met knuffels op zijn eigen manier gebeurtenissen uit de ‘echte’ werkelijkheid na, breidt dit verhaal uit of gaat variëren. In zijn spel wordt het kind geprikkeld door intrinsieke nieuwsgierigheid, laat het zich leiden door zijn eigen fantasie en leert het vorm te geven aan betekenis.

Ook in de kunstvakken krijgen leerlingen de kans om op een persoonlijke manier om te gaan met de eigen fantasie, met ideeën, gevoelens en ervaringen. Een belangrijk verschil is dat zij hieraan leren vorm te geven met artistieke middelen. Zij kunnen hun behoefte aan vormgeving verder ontwikkelen door met de gekozen media maximale zeggingskracht te bereiken. In het leerproces worden hun ideeën, gevoelens en ervaringen verrijkt en verdiept en biedt het vormgevingsproces steeds nieuwe uitdagingen. In die zin kunnen de kunstvakken worden gezien als een voortzetting van het spontane individuele of collectieve spel, maar nu met artistieke middelen.

In deze lijn doorredenerend ligt het voor de hand dat wanneer een leerling in de kunstvakken zelf een opdracht bedenkt, hij ook invloed heeft op de eisen waaraan het resultaat moet voldoen. Dit betekent dat een leerling, voordat hij aan de slag gaat, zelf de criteria en eventueel standaarden formuleert of kiest op grond waarvan het resultaat moet worden beoordeeld. Deze aanpak wijkt af van de gangbare praktijk, waarin meestal de docent de criteria bepaalt. Leerling en docent kunnen ook in samenspraak de criteria selecteren en benoemen, maar de kern is, dat de leerling leert zijn eigen doelen te formuleren en te vertalen in criteria waarmee hij het resultaat van zijn werk zelf kan beoordelen.

Een derde element is dat de leerling zelf mag beslissen wat hij als volgende opdracht wil gaan doen. De bereikte resultaten kunnen dienen als vertrekpunt voor een verdieping, een verbreding of een geheel nieuwe aanpak. Zo ontstaat een betekenisvolle samenhang in de opdrachten en daarmee een optimaal leerproces. Die samenhang kan de docent ook aanreiken, maar dat plaatst de leerling in een passieve rol: hij doet wat de docent vraagt en de beoogde samenhang kan hem ontgaan. Dit is vooral het geval wanneer de docent telkens andere technieken, methoden, werkwijzen of onderwerpen aanreikt, de kunstvakken in losse activiteiten worden aangeboden of de kunstvakken deel uitmaken van een breder leergebied. Wanneer de leerling zelf moet nadenken over de volgende stap of opdracht, wordt hij zich bewuster van zijn eigen vaardigheden en mogelijkheden. Duidelijk zal zijn, dat deze ontwikkeling per leerling zal verschillen.

En daarmee komen we op het kernbegrip in dit model: ontwikkelingsgericht. Omdat de kunstvakken onderdeel zijn van het funderend onderwijs, mag verwacht worden dat een leerling in deze vakken ook iets leert. Daarbij

spelen drie aspecten een rol. Het geleerde moet maatschappelijk relevant zijn (want anders zou de maatschappij er in het onderwijs geen tijd en geld aan besteden), het moet gericht zijn op het ontwikkelen van vaardigheden en kennis die breed inzetbaar zijn en het moet bij de leerling leiden tot inzicht in het belang van de verwerving van deze vaardigheden en kennis. Een en ander betekent dat een leerling niet kan doen waar hij zin in heeft. Wat hij doet, moet gericht zijn op het ontwikkelen van kennis en vaardigheden die binnen de kunstvakken als belangrijk gelden. De ontwikkeling is dus niet vrijblijvend of arbitrair. De docent bepaalt, op basis van eindtermen, leerplan of examenprogramma, de speelruimte waarbinnen de leerling kan kiezen. Maar binnen die grenzen leert, in dit model, de leerling zijn eigen keuzes te maken, zijn eigen doelen te stellen en zijn eigen vorderingen te beoordelen. Bewust nadenken over wat in de uitvoering goed of minder goed is gelukt, kan ervoor zorgen dat de zelfbeoordeling uitmondt in een nieuwe opdracht die voortbouwt op de bereikte resultaten en inzichten van de leerling. Hij wordt zich op deze manier bewust van de mogelijkheid zelf vorm te geven aan de ontwikkeling van voor hem op dat moment relevante vaardigheden. Deze ontwikkeling is daarmee geen abstract leerdoel, maar een proces waarvan de leerling zichzelf bewust is. Het gaat over de verantwoordelijkheid voor zijn eigen ontwikkeling als lerende, niet om het volgen van een abstracte, prescriptieve en onpersoonlijke leerlijn.

Vanuit het perspectief van de kunstvakken betekent dit het leren benoemen van eigen, stapsgewijze (leer)doelen, het bewust ontwikkelen van vaardigheden om met artistieke middelen vorm te geven aan betekenis, het oefenen van concentratie en doorzettingsvermogen en het leren praten over het eigen werk en het eigen werkproces (Hetland, Winner, Venema & Sheridan 2007). De leerling bepaalt dus niet volledig zelf de eigen ontwikkeling – er zijn voor iedereen geldende leerdoelen geformuleerd – maar kan wel binnen deze algemene doelstellingen keuzes maken die het beste aansluiten bij zijn eigen belangstelling, leerstijl en voorkeuren.

Randvoorwaarden van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling

Het model van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling is gebaseerd op een aantal aannames die in deze context nog niet zijn getoetst.

De eerste aanname is dat leerlingen in staat zijn zelf opdrachten te bedenken die een bepaald leereffect beogen. Voor je plezier spelen is iets anders dan spelen of kunst maken binnen een schoolse context. In de laagste klassen zal, voortbouwend op de peuterspeelzaal, nog wel vaak sprake zijn van 'vrij spel', maar dat is wel de opmaat naar een meer gestructureerde manier van leren. Vanuit de onderwijstraditie is het de docent die deze structuur aanbrengt, zich daarbij baserend op wat het curriculum voorschrijft. Hoe verder een leerling in het onderwijssysteem komt, des te dwingender

wordt het curriculum, uitmondend in een eindexamenprogramma dat tot in detail voorschrijft wat een leerling moet kennen en kunnen.

Idealiter zou het eindexamenprogramma op vakniveau leidend moeten zijn voor het voorafgaande curriculum. Voor de kunstvakken is deze exercitie nooit gedaan (en vermoedelijk voor de meeste andere schoolvakken ook niet), omdat Nederland geen nationaal voorgeschreven curriculum kent. Gevolg is dat in het basisonderwijs niet alleen de kerndoelen voor de kunstvakken (kunstzinnige oriëntatie c.q. cultuureducatie) zeer algemeen zijn, maar dat ook het onderwijsaanbod zeer divers is en dat samenhang en continuïteit, zeker op systeemniveau, betwijfeld kan worden. De docent volgt, al of niet met hulp van vakdocenten en externe docenten, meestal het schoolcurriculum, al of niet ondersteund door het consequent gebruik van een lesmethode of een (voorbeeld)leerplan. Het onderwijs is vooral aanbodgericht, waarbij leerlingen doen wat de docent van hen verlangt. Dit geldt ook voor het voortgezet onderwijs. Maar waarom zouden leerlingen niet in staat zijn zelf een onderwerp te kiezen en daarbinnen keuzes te maken om specifieke doelen te bereiken of vaardigheden te verbeteren? Zeker jonge kinderen willen zichzelf graag verbeteren, maar hun belangstelling of doelen komen niet altijd overeen met de opvattingen van docenten. Het natekenen van strips is daarvan een voorbeeld. Dit vindt vaak wel spontaan plaats in het spelen en informele leren, maar 'natekenen' past niet in de gangbare opvattingen over goed tekenonderwijs (Haanstra 2008). De angst om leerlingen vrij te laten in hun artistieke belangstelling en ambities snijdt de weg af om met die leerlingen samen het leren in de kunstvakken tot een persoonlijke ontdekkingstocht te maken.

Een tweede aanname is dat leerlingen in staat zijn hun eigen werk te beoordelen op basis van door henzelf gekozen of geformuleerde criteria. Of dit zo is, zal onderzocht moeten worden, maar de impliciete aanname lijkt te zijn dat kinderen dat niet kunnen. Wanneer een leerling al gevraagd wordt zijn eigen werk te beoordelen, zijn normaliter de criteria of verwachtingen van de docent het ijkpunt. In de meeste gevallen is het ook de docent die beoordeelt, bepaalt wat goed of fout is en een waardering geeft, meestal in de vorm van een cijfer. Los van de deugdelijkheid van de cijfermatige waardering ontwikkelt dit bij veel leerlingen (en helaas ook bij veel docenten, schoolleiders en ouders) een cijferfetisjisme. De zesjescultuur is geboren, maar we hebben die zelf gezaaid: als maar voldaan wordt aan de (minimale) verwachting van de docent.

Misschien zijn de kunstvakken nog wel het verst gevorderd in het ontwikkelen van niet-kwantitatieve beoordelingsvormen. Hier zien wij vaak (vak) leerkrachten met leerlingen het gesprek aangaan, terwijl deze aan het werk zijn en de keuzes van leerlingen met hen bespreken. Wat nog minder vaak gebeurt, is dat leerlingen leren hoe zij vooraf hun eigen beoordelingscriteria kunnen kiezen of beschrijven. Beoordelingscriteria formuleren is voor een leerling ook niet altijd goed mogelijk, omdat hij niet geleerd heeft vooraf te

bedenken wat hij precies gaat doen. Maar als dit zo is, waarop baseren wij dan onze veronderstelling dat een leerling de door de docent aangeleverde criteria wél begrijpt? Een leerling weet overigens na het afronden van een opdracht vaak goed te benoemen op welke punten zijn werk niet ‘geslaagd’ is. Hij hanteert dus wel degelijk criteria, maar heeft meestal niet geleerd deze vooraf te expliciteren. Uiteraard kan een leerling de criteria van de docent gebruiken, maar die zullen waarschijnlijk minder opdrachtspecifiek zijn en minder goed aansluiten bij wat hij werkelijk wil bereiken of leren. Het gevaar bestaat dat een leerling dan vooral de docent tevreden wil stellen.

Het zelf formuleren van criteria moeten leerlingen leren. Dit zal ook het bewustzijn van het vormgevingsproces versterken en leiden tot meer betrokkenheid van de leerling. Daarnaast kunnen ook de docent en medeleerlingen het werk van een leerling beoordelen volgens diens eigen criteria. De mening van een ‘buitenstaander’ kan zeer verhelderend werken en nuances blootleggen die de leerling zelf niet heeft onderscheiden. Zelfbeoordeling maakt de beoordeling door de docent niet overbodig, integendeel. De docent is de spiegel, maar ook de gids die een leerling kan behoeden voor eenzijdigheid, blindheid of overmoed.

De gedachte, ten slotte, dat een leerling vanuit een bereikt resultaat zelf een vervolgoopdracht bedenkt, komt zo mogelijk nog minder aan de orde in het onderwijs. Docenten bepalen meestal wat de volgende opdracht wordt. Daardoor komt het, zeker in de beeldende vakken, weinig voor dat een leerling een opdracht opnieuw maakt, iets wat in de muziek volstrekt normaal is. Oefenen en het direct verbeteren van een niet geheel geslaagde prestatie lijken in de beeldende vakken taboe. In het basisonderwijs is daarnaast de variatie en afwisseling in werkvormen, materialen en onderwerpen soms zo groot, dat leerlingen feitelijk geen kans krijgen zich echt iets eigen te maken. Dat is jammer, want het leereffect is twijfelachtig wanneer niet wordt ingezet op verbetering. Het enige positieve resultaat kan zijn dat een leerling ontdekt dat er in de kunsten een enorme diversiteit aan benaderingen mogelijk is en hij zo de kans krijgt te ontdekken welke kunstvorm, instrument, techniek of werkvorm het beste aansluit bij zijn temperament of belangstelling. Maar als dat geen vervolg krijgt door de leerling de gelegenheid te bieden zich binnen zijn eigen keuzes verder te bekwamen, dan is alle variatie alleen maar verwarrend en frustrerend en uiteindelijk ook zinloos en een verlies van onderwijstijd.

Verschillen tussen kunstvakken

In het bovenstaande heb ik een model beschreven van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de kunstvakken.

De eerste vraag die zich aandient is, of deze aanpak wenselijk en toepasbaar is in alle kunstvakken.

Ik heb het model ontwikkeld vanuit de beeldende vakken en meer specifiek vanuit de manier waarop in het centraal praktisch examen (CPE) in het vwo en het vmbo de beeldende vaardigheden van leerlingen worden getoetst. In beide examens kunnen de leerlingen een keuze maken uit verschillende gegeven opdrachten. Ze kunnen dus een opdracht kiezen die het dichtst bij hun belangstelling of vaardigheden ligt. Deze keuzemogelijkheid is in 1981 in het eerste vwo-examen al geïntroduceerd. Uitgangspunt daarbij was de notie dat docenten in de beeldende vakken moeten aansluiten bij de belangstelling en de persoonlijke voorkeur van de leerling (Hodzelmans 1980). Leerlingen verschillen in de manier waarop zij beeldende problemen willen onderzoeken en in hun voorkeuren voor bepaalde waarden, normen en stellingnamen. Ze kunnen ook keuzes maken in de aard van het te maken werk en zich bijvoorbeeld meer richten op het uitdrukken van eigen gevoelens (de expressieve kwaliteit), op de uiterlijke verschijningsvorm (de esthetische kwaliteit) of op het beïnvloeden van het gedrag van de beschouwer (de informatieve kwaliteit). In het CPE van zowel vwo als vmbo is dus al sprake van diversiteit in opdrachten waaruit de leerlingen kunnen kiezen. Hierin wijkt het CPE fundamenteel af van alle andere centrale eindexamens.

Een tweede kenmerk van het CPE is dat leerlingen, voordat ze beginnen, op papier vastleggen wat ze van plan zijn te gaan maken, voor welke voorstelling ze kiezen of dat zij non-figuratief willen werken, welke effecten ze bij de beschouwer willen bereiken, met welke materialen en technieken zij hun werk willen maken en op welke wijze zij de beeldende aspecten (zoals lijn, kleur en compositie) willen inzetten. Het werkproces moeten ze bijhouden in een logboek of op formulieren, waarin ze hun keuzes moeten toelichten. Ze moeten daarin ook eventuele veranderingen in hun doelen of aanpak vermelden. Aan het einde wordt de leerlingen gevraagd te reflecteren op hun eigen werkproces en op het werk van een medeleerling (vmbo). Ten slotte moeten de leerlingen hun werk presenteren. Ondanks verschillen tussen vwo en vmbo, die vooral te maken hebben met niveauverschil, is in beide examenvormen sprake van inhoudelijke keuzevrijheid voor de leerlingen, een procesgerichte benadering (van ideeontwikkeling, via onderzoek en schetsen, naar uitvoering, evaluatie en presentatie) en de mogelijkheid zelf te kiezen welke beeldende middelen ze inzetten. Deze manier van examineren riep de vraag op hoe docenten leerlingen het beste op dit examen kunnen voorbereiden c.q. welke opvatting over leren in de beeldende vakken aan deze aanpak ten grondslag ligt. Een en ander heeft geresulteerd in het hier gepresenteerde model van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de beeldende vakken (Schönau 2012, 2013).

Andere kunstvakken kennen geen CPE. In die vakken wordt het praktijkwerk in het schoolexamen beoordeeld. Er is over de praktijk van die schoolexamens ook minder bekend. Er is alleen op het niveau van de centrale eindexamenprogramma's sprake van een beoogde landelijke vergelijkbaarheid. Of een CPE in deze vakken een werkzaam model zou opleveren, is niet bekend.

Een ander groot verschil is dat in muziek, dans en theater meestal sprake is van groepsopdrachten en groepsactiviteiten. De individuele keuzes van leerlingen zijn daarbij ondergeschikt aan de randvoorwaarden voor het werken met groepsopdrachten. De leerling heeft dus veel minder vrijheid in het kiezen van eigen inhoud, instrumenten en middelen van vormgeving. In deze vakken zal impliciet en expliciet vaker sprake zijn van *peer assessment* ofwel beoordeling door medeleerlingen. Weliswaar kan in al deze vakken een leerling ook iets individueel maken of uitvoeren, maar dat zal veel minder het geval zijn dan in de beeldende vakken waar de meeste opdrachten weliswaar collectief worden aangeboden, maar meestal individueel worden uitgevoerd.

Een derde aspect is het belang van vaktechnische vaardigheden. Vooral bij muziek is het leren bespelen van een instrument of het leren lezen van noten een sterk beperkende factor in de keuzevrijheid van de leerling. Er moet gewoon veel geoefend worden, zonder dat er van inhoudelijke keuzes of verdieping sprake is. Daarbij is een leidende, om niet te zeggen sturende rol van de (vak)docent gewenst, want die heeft beter zicht op de moeilijkheidsgraad van muziekstukken en de meest wenselijke stappen voor de leerling. Het valt te betreuren dat het aspect van technische vaardigheid in de beeldende vakken soms als verdacht of zelfs irrelevant wordt gezien, omdat het ten koste zou gaan van de spontaniteit. Juist het ontwikkelen van technische vaardigheden geeft de leerling middelen in handen om daadwerkelijk invulling te kunnen geven aan de vormgeving van de eigen ideeën, gevoelens en ervaringen. Dat in veel eigentijdse beeldende kunst technische vaardigheden nauwelijks een rol lijken te spelen, is geen reden om dit aspect in het funderend onderwijs dan ook maar weinig aandacht te geven (Schönau, in press).

Het is dus niet zonder meer mogelijk het model van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in alle kunstvakken op gelijke wijze toe te passen. De vier kenmerkende elementen zijn niet altijd geldig of behoeven een vakspecifieke aanpassing. In groepsopdrachten is er per definitie minder ruimte voor individuele keuzevrijheid. Toch kunnen ook groepen leerlingen bij dans en theater gezamenlijk keuzes maken over de inhoud, de gevoelens of de ervaringen die ze in hun werk aan de orde willen stellen. Dit geldt ook voor de keuzes voor technieken en werkwijzen. Wel wordt het lastiger om individuele leerdoelen centraal te stellen. Maar juist bij vakken waar de groep een gemeenschappelijke prestatie moet leveren, is samenwerken een centrale vaardigheid. Wat aan individuele vrijheid wordt ingeleverd, wordt aan gemeenschappelijk leren gewonnen. Bij de keuze van technieken en vaardigheden kan binnen een groep individueel een grote mate van variatie worden bereikt door leerlingen binnen de centraal gekozen aanpak persoonlijke subdoelen te laten kiezen. Juist aandacht voor de individuele vaktechnische bijdrage aan het groepsresultaat geeft een leerling de ruimte zich te concentreren op het versterken van specifieke vaardigheden in plaats van aan de kant te staan en anderen het werk te laten doen.

Hieraan laten zich ook vooraf geformuleerde beoordelingscriteria koppelen. Zoals gezegd komen in deze kunstvakken (ook) andere vaardigheden aan de orde, zoals samenwerken en communiceren, vaardigheden die essentieel zijn om tot een artistieke prestatie te komen. In de beoordeling zal peer assessment ook een grote rol spelen. Daarvoor kunnen in wezen dezelfde spelregels gelden als voor individuele zelfbeoordeling: hebben wij, als groep, de door ons gestelde doelen bereikt, wat is geslaagd, wat is minder succesvol gebleken, wat zijn de mogelijke oorzaken en hoe kunnen wij, als groep, het een volgende keer beter doen? Uit deze groepszelfbeoordeling kan zowel de groep als iedere leerling weer nieuwe leerdoelen destilleren. Op grond hiervan kan de groep besluiten een nieuwe opdracht te bedenken of te kiezen, waarin leerlingen zowel op groepsniveau als op individueel niveau nieuwe leerdoelen kunnen formuleren.

Ten slotte is in de vakken muziek en theater, en in mindere mate bij dans, vaak sprake van het uitvoeren van werk of composities die door anderen zijn bedacht. Er lijkt dan voor de leerlingen inhoudelijk weinig te kiezen, maar ze kunnen hun eigen interpretaties geven of persoonlijke effecten bereiken. Een toneelstuk kan op talloze manieren worden gespeeld. Bij dans en muziek zijn die vrijheden minder groot, maar ze bepalen juist wel een van de belangrijkste doelen van die vakken: interpretatie. Naast het uitvoeren van werk van anderen is binnen deze vakken ook veel ruimte om eigen melodieën te maken, te improviseren en individuele leerdoelen te kiezen. Zowel de groepsresultaten als de individuele bijdragen daarin kunnen leerlingen beoordelen, hetzij in onderling hetzij in individueel verband. De rol van zelfbeoordeling zal in deze vakken minder dominant zijn dan in de beeldende vakken, maar daarvoor komt groepsleren, groepsbeoordeling en *peer assessment* in de plaats.

De didactische gevolgen van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling

Op het eerste gezicht betekent ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling vooral een verschuiving van de verantwoordelijkheid van de docent naar de leerling. Is dit wel wenselijk en mogelijk? En wat is dan nog de rol van de docent in het leerproces?

De wenselijkheid van deze vorm van leren en beoordelen is uiteraard afhankelijk van het uiteindelijke doel dat je met de kunstvakken in het onderwijs voor ogen staat. Gaat het om kennismaking met allerlei kunstvormen, het oefenen van fijne motoriek, het prikkelen van de fantasie, het stimuleren van creativiteit of om het leren ontwikkelen van artistieke vaardigheden? En voor welke kunstuitingen kies je: klassiek, traditioneel of eigentijds? Wil je dat leerlingen passief of actief leren, collectief of individueel? Welke opvatting over kunst bepaalt het aanbod, en welke opvatting over leren?

In kunsteducatie spelen in ieder geval twee elementen die kenmerkend zijn voor juist deze vakken: er is geen voor alle leerlingen vastliggende ‘canon’ aan kennis en vaardigheden en wat leerlingen doen en maken is persoonlijk gekleurd. Dat staat haaks op de algemene behoefte in het onderwijs aan vooraf te expliciteren resultaten die voor alle leerlingen dezelfde zijn. De kunstvakken vragen daarom om een eigen didactiek, waarin niet het convergente denken, maar juist het divergente en soms onvoorspelbare denken en werken centraal staan. Hier kunnen scholen aansluiting zoeken bij de manier van denken en werken van professionele kunstenaars (Haanstra 2001). Ook die bepalen zelf wat ze gaan uitvoeren of maken, kiezen een eigen interpretatie en aanpak en bepalen zelf of het werk ‘af’ is of voldoet aan hun eigen eisen of verwachtingen.

Een ander aspect is het gebruik van methodes. Het aanbod van opdrachten is bijna onvermijdelijk gericht op een soort gemiddelde per leeftijd, gekoppeld aan bepaalde technieken, vaardigheden en onderwerpen, en dan liefst in de vorm van klassikale opdrachten. De keuze van onderwerpen sluit echter niet altijd aan bij wat leerlingen werkelijk bezighoudt. Dit speelt vooral in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Daar moeten leerlingen vaak zelfportretten maken, terwijl ze in een levensfase zitten waarin hun gezicht verandert, ze puistjes krijgen en ze onzeker zijn over hun uiterlijk. En waarom zou een veertienjarige leerling een stilleven willen maken? Een uniform aanbod van opdrachten in een klas vergroot wellicht de beheersbaarheid en vergelijkbaarheid, maar kan wel ten koste gaan van betrokkenheid, concentratie en relevantie. De leerling is dan niet altijd met zijn eigen leerproces bezig, maar richt zich op wat de docent wil zien.

Het streven naar grote keuzevrijheid voor leerlingen dat ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling met zich meebrengt, zal leiden tot meer individuele leerroutes, waarin leerlingen zeer verschillende richtingen opgaan. Dit betekent ook dat veel kennisgebieden, technieken en vaardigheden op leerlingniveau weinig of geen aandacht zullen krijgen. De vraag is, of dit bezwaarlijk is. De enige goede reden om in het aanbod gedwongen variatie in vooral technieken aan te brengen, is om leerlingen de mogelijkheid te bieden kennis te laten maken met de verschillen in expressieve mogelijkheden van deze technieken. Maar wanneer dit aanbod gekoppeld is aan opdrachten waar de leerling weinig mee heeft, of, nog bezwaarlijker, die de leerling nauwelijks de gelegenheid bieden zich bepaalde technieken ook werkelijk eigen te maken, is er van een optimaal onderwijsaanbod geen sprake. Dit laat onverlet dat het af en toe zeer waardevol kan zijn om klassikaal bepaalde technieken, vaardigheden of onderwerpen gezamenlijk te oefenen en te onderzoeken.

Uitbreiding en beperking van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling

Het hier beschreven model van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling richt zich op praktijkopdrachten in de kunstvakken. Het model kan worden verrijkt met aandacht voor theoretische verdieping of onderzoek – de receptieve kant van de kunstvakken. Ook daarin kan de leerling eigen keuzes maken die dan het praktijkwerk kunnen ondersteunen. Die keuzes kunnen betrekking hebben op de kunstvorm, de inhoud van het onderzoek, de presentatie van de resultaten van het eigen onderzoek en op de criteria op grond waarvan het resultaat en de presentatie worden beoordeeld.

Met het bovenstaande wil ik dus niet beweren dat ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling voor de kunstvakken altijd de meest wenselijke of enige vorm van beoordeling is. De praktijk zal moeten uitwijzen in hoeverre deze vorm van beoordeling – en daarmee van het aansturen van het leerproces – in het onderwijs mogelijk is. Er zijn in de kunstvakken genoeg momenten waarin een collectieve opdracht een uitstekend middel is om bepaalde aspecten van het vormgeven te demonstreren en te oefenen. Juist de ontwikkeling van technische vaardigheid, waarbij individuele keuzes feitelijk niet van belang zijn, kan gebaat zijn bij een centraal aangestuurde, collectieve en zelfs competitieve benadering. Leerlingen vinden het vaak ook een uitdaging om elkaar te laten zien hoe goed ze zijn in het bereiken van een technisch niveau. Het kan moeilijk een bezwaar zijn wanneer leerlingen geconcentreerd zichzelf proberen te verbeteren. Een bekend probleem in dit verband is de wens van kinderen in de bovenbouw van het basisonderwijs om zo realistisch mogelijk te leren tekenen. Dat blijkt voor hen vaak moeilijker dan gedacht. Maar deze ambitie wordt nogal eens doorkruist door een docent die probeert de leerling van die zucht naar realisme af te leiden. Wat is echter het bezwaar wanneer leerlingen proberen iets zo goed mogelijk te doen, ook al past dat doel wellicht niet in onze opvattingen over artistiek en ‘creatief’ denken? Een duidelijker scheiding tussen collectieve opdrachten die bedoeld zijn om technische vaardigheden en inzichten te ontwikkelen en opdrachten die de leerling zelf bedenkt om zijn vaardigheid in het vormgeven van betekenis te vergroten, kan de kwaliteit van de kunstvakken en van het leren in de kunstvakken ten goede komen.

Hiermee wil ik ook niet beweren dat alle leerlingen altijd spontaan zelf aan de slag zullen gaan. Naarmate ze ouder worden en de sociale druk groter wordt, nemen leerlingen vaker een afwachtende houding aan. Reden te meer om als docent aansluiting te zoeken bij wat hen werkelijk interesseert of bezighoudt. Een onderwijsbenadering in de kunstvakken waarin ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling meer centraal staat, kan meer recht doen aan de individuele belangstelling, groei en het temperament van leerlingen. Als beoordelingstechniek kan het bijdragen aan de versterking van het eigen leerproces en aan de ontwikkeling van vaardigheden en attitudes die

voor de toekomst echt van belang zijn: verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces, vertrouwen in de eigen artistieke mogelijkheden en bovenal het vermogen om op persoonlijke wijze artistiek vorm te geven aan zelfgekozen inhoud.

Diederik Schönau is kunsthistoricus en psycholoog en sinds 1981 werkzaam bij de afdeling Cito Internationaal van het instituut voor toetsontwikkeling Cito in Arnhem. Van 1981 tot 2001 was hij inhoudelijk verantwoordelijk voor de productie van de eindexamens in de beeldende vakken voor achtereenvolgens vwo, havo, mavo en vmbo en de basisvormingstoetsen voor het vak tekenen. Van 2007 tot 2010 was hij lector kunsteducatie bij ArteZ hogeschool voor de kunsten in Zwolle en van 1999 tot 2002 president van de International Society for Education through Art (InSEA).

Literatuur

Haanstra, F. (2001). *De Hollandse Schoolkunst*. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Haanstra, F. (2008). *De thuiskunst van scholieren*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

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

Hodzelms, H. (1980). *De betekenis van 'differentiatie' en 'zelfstandigheid' in het experimenteel eindexamenprogramma voor de vakken handvaardigheid, tekenen en textiele werkvormen in het vwo*. Discussienota. Zeist: Programma-commissie Beeldende Vorming van het Experiment Eindexamens VWO.

Schönau, D. (2012). Towards developmental self-assessment in the visual arts. Supporting new ways of artistic learning in school. *International Journal of Education Through Art*, 8(1), 49-58.

Schönau, D. (2013). Developmental self-assessment in art education. In A. Kárpáti & E. Gaul (Eds.), *From Child Art to Visual Language of Youth. New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art Education* (pp. 143-174). Bristol/Chicago: Intellect.

Schönau, D. (in press). Art education without art. In T. Meyer & G. Kolb (Eds.), *What's Next? Art Education*, München: Kopaed Verlag.

Ontwikkelings- gerichte zelfbeoordeling in de praktijk

Leontine Broekhuizen en Diederik Schönau

In het artikel hiervoor beschreef Diederik Schönau een model voor ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de beeldende vakken. Wat zijn de toepassingsmogelijkheden van deze aanpak in de praktijk? In deze bijdrage belichten we de resultaten uit een survey en een veldexperiment bij leerlingen van 11 tot en met 15 jaar. Dat verschaft inzicht in de potentie van en voorwaarden voor ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling.

De geschiedenis van het beeldend onderwijs leert dat de relatie tussen de doelstellingen van dit leergebied en de toetsing van de bereikte resultaten op gespannen voet met elkaar kunnen staan. Veel kunstvakdocenten verbinden artistieke processen met gevoel, subjectiviteit en individuele kwaliteiten en deze kenmerken laten zich moeilijk voegen in een voorgestructureerd curriculum met vastliggende toetsmomenten (Haanstra & Schönau 2007). Eigenheid en persoonlijke ontwikkeling staan op gespannen voet met vergelijkbaarheid, objectiviteit en meetbaarheid.

Kunstvakdocenten zoeken naar manieren om met dat spanningsveld om te gaan. Omwille van transparantie focussen zij vaak op de meetbare aspecten ervan, bijvoorbeeld de technische vaardigheden en de beheersing van de beeldende middelen (Hafeli 2009). De opdrachten worden dan schools en de resultaten uniform. Vindingrijkheid, verbeelding en originaliteit worden volgens Hafeli niet of minder vaak bij de beoordeling betrokken. Die zijn moeilijker vooraf te definiëren en dus ook niet goed te beoordelen in een opdracht. Hafeli noemt de meetbare criteria de 'niet-essentiële criteria' die een onjuiste boodschap over kunst en kunstenaarschap uitdragen. Zij geeft een voorbeeld van een zelfportret dat beoordeeld wordt op netheid, correcte verhoudingen, correct gebruik van lijn (dik voor het haar en dun voor gezichtskenmerken), ten minste zes collageachtige elementen in de achtergrond, het volgen van de aanwijzingen en het op tijd inleveren van het werk. Welk beeld over kunst maken geef je leerlingen mee als je dit soort criteria hanteert, vraagt Hafeli zich af.

In dit artikel staan we stil bij de diverse problemen die de beoordeling in de beeldende vakken kenmerkt en beschrijven we kort alternatieven. Bij een zo'n alternatief, ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling, staan we uitgebreid stil en belichten we de resultaten uit onderzoek naar toepassingen van deze aanpak in de praktijk.

Modernistisch en postmodernistisch

Docenten blijken vaak andere verwachtingen te hebben over de leerdoelen dan hun leerlingen (Kindler 2000; Pariser, Kindler, Van den Berg, Dias & Chen Liu 2007; Haanstra, Van Hoorn & Damen 2009). Kindler (2000) en Pariser en collega's (2007) wijzen op westerse en modernistische criteria die docenten beeldend onderwijs vaak hanteren: creativiteit, persoonlijke expressie, uniciteit en vernieuwing. Leerlingen herkennen of waarderen deze modernistische criteria niet altijd. Ze hechten meer aan technische vaardigheden. En terwijl leerlingen het natekenen van figuren uit strips en games positief waarderen, keuren docenten dit vaak af. Dit verschil in verwachtingen kan ten koste gaan van effectief beeldend onderwijs, stelt Kindler (2000). Volgens haar beperken we de beeldende ontwikkeling van leerlingen door alleen bepaalde uitingen, die in de richting gaan van de modernistische westerse kunst, te waarderen en te stimuleren.

Het tweede probleem is dat modernistische criteria zelf onder vuur liggen (Haanstra & Schönau 2007). Niet-westerse kunst speelt een steeds grotere rol, de postmodernistische benaderingen in de kunst zelf en de opkomst van nieuwe media dagen de westerse dominante kunst uit. Ook Boughton (2004) noemt het uitvoeren van grootschalige vergelijkende beoordelingen bij de beeldende kunstvakken een netelige kwestie vanwege de modernistische filosofie die daaraan ten grondslag ligt. Die gaat er namelijk ook van uit dat artistieke activiteiten en producten gedeconstrueerd kunnen worden in verschillende componenten die los van elkaar beoordeeld kunnen worden. De relatie tussen die verschillende onderdelen is bij die manier van beoordelen niet aan de orde en dat doet de complexiteit en de organische natuur van kunst geen recht.

Het beoordelen van artistieke prestaties is dus geen uitgemaakte zaak en kunstvakdocenten zijn hierover kritisch, ondanks vernieuwingen en aanpassingen van de landelijke examens en nationale curricula, wegens de beperkende invloed op het kunstonderwijs (Haanstra & Schönau 2007).

Zoeken naar manieren om authentieker te beoordelen

Om deze tegengestelde opvattingen en tradities te verzoenen en het onderwijs in de beeldende vakken voor leerlingen relevanter te maken, zijn beoordelingsvormen nodig die meer recht doen aan de eigen kunstzinnige ervaringen en activiteiten van leerlingen, ook buiten de school, of aan de manier van denken en werken van kunstenaars. Haanstra (2001) heeft hiervoor het concept van authentieke kunsteducatie geïntroduceerd.

In het Internationaal Baccalaureaat (IB) heeft Boughton (2004), in zijn rol als chief examiner, geprobeerd postmoderne opvattingen over beeldende kunst(educatie) meer ruimte te geven. Dit kan door bij het beoordelen ook uit te gaan van eigen keuzes van leerlingen en niet alleen te leunen op de westerse, moderne tradities in de kunst. In het IB stellen leerling en docent samen de criteria op en de weging daarvan. Vervolgens zijn verschillende beoordelaars betrokken bij het beoordelen van het werk. 'Grade moderation' wordt dat genoemd, waarbij het gaat om de uitwisseling en debat.

Hafeli (2009) focust op criteria die dicht bij de kunstpraktijk van de kunstenaar staan. Ze gebruikt daarbij het onderzoek van Dorn, Madeja en Sabol (2004) waarin criteria zijn verzameld die kunstenaars hanteren als zij kunstwerken van zichzelf en van anderen beoordelen. Hafeli probeert die criteria te koppelen aan het werk dat leerlingen maken. Zij ziet mogelijkheden voor authentiekere beoordeling door samen met leerlingen tot uitspraken te komen over de gewenste kwaliteit van, bijvoorbeeld, een te ontwerpen muurschildering. Zo creëren docent en leerlingen gezamenlijk een lijst met criteria die een weerslag zijn van de manier waarop leerlingen, kunstenaars en docenten kunstwerken beoordelen.

Ook Lindström (1999) betreft de leerling en diens beeldend proces bij de beoordeling. Hij onderzocht hoe daarbij portfolio's gebruikt kunnen worden. Lindström formuleert diverse beoordelingscriteria. Drie daarvan zijn productgerelateerd - zichtbaarheid van de bedoeling, kleurgebruik/vorm/compositie en technische vaardigheid – en vier betreffen het proces: onderzoekend werk, vindrijkheid, het benutten van voorbeelden en zelfbeoordeling. De leerling is dus op drie manieren aanwezig in het beoordelingsproces: (1) zijn beeldend proces maakt deel uit van de beoordeling, (2) de leerling beoordeelt zichzelf en ook dat wordt beoordeeld en (3) de beoordeelaar kent de bedoelingen van de leerling door video-interviews en logboeken.

Zelfbeoordeling

Een van de veronderstelde effecten van zelfbeoordeling volgens het onderzoek van Andrade en Valtcheva (2009) en McDonald (2007) is dat leerlingen meer blijken te leren als zij zichzelf beoordelen. McDonald noemt dat 'understanding of what is being learned' en Andrade en Valtcheva spreken van 'learn more on awareness of the goals of the task'. Andrade en Valtcheva (2009) deden onderzoek naar zelfbeoordeling in het voortgezet onderwijs bij de niet-kunstvakken. Zij stellen dat leerlingen zichzelf feedback kunnen geven in de vorm van zelfbeoordeling en dat dit een stimulans voor betere leerprestaties kan zijn. Uit onderzoek (Schunk in Andrade & Valtcheva 2009) blijkt dat zelfsturing en leerprestaties nauw samenhangen. Leerlingen die zelf doelen formuleren, die plannen hoe ze deze kunnen bereiken en die zelf hun vooruitgang monitoren, blijken meer te leren en het beter te doen op school dan leerlingen die dat niet doen. Zelfbeoordeling is een kernelement van zelfsturend onderwijs, omdat het de leerling bewust maakt van de te behalen doelen.

Deze onderzoeken gaan uit van vaststaande leerdoelen en bijbehorende criteria. Dat ligt bij de kunstvakken ingewikkelder. Haanstra schrijft bijvoorbeeld dat authentieke kunsteducatie ervan uitgaat dat 'het domein van de verschillende kunstdisciplines geen afgebakend en gestructureerd kennisbestand omvat (zoals rekenen en aanvankelijk lezen) en dat leerstofkeuzes altijd een arbitrair karakter zullen hebben' (Haanstra 2011). Ook Schönau (2012, 2013) gaat uit van leerlingen die hun eigen leerdoelen en criteria formuleren; deze staan dus niet van tevoren vast en zijn ook niet gekoppeld aan bepaalde leerstofkeuzes.

English (2010) ziet *self-* en *peer-assessment* als waardevolle alternatieve beoordelingssystemen voor de beeldende kunstvakken, maar wijst er wel op dat leerlingen dit moeten oefenen alvorens zichzelf en anderen eerlijk en betrouwbaar te kunnen beoordelen.

Schönau (2012, 2013) heeft het idee van zelfbeoordeling uitgewerkt in een benadering waarbij de ontwikkeling van de leerling meer centraal staat en

noemt dat 'ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling'. Bij deze aanpak stellen leerlingen zichzelf een beeldende opdracht. Zij formuleren welke inhoud ze willen verbeelden en komen vervolgens, na een beeldend onderzoek, tot een visualisatie van die inhoud (dat kan een idee, een ervaring of een gevoel zijn). Ze beoordelen zelf het beeldend proces en het resultaat en bepalen, samen met de docent en eventueel met klasgenoten, in hoeverre ze in de zelf geformuleerde opdracht zijn geslaagd. Vervolgens stellen zij zichzelf een nieuwe opgave, voortbouwend op de vorige.

In deze benadering staat vooral het leerproces centraal, niet het product. Dit didactisch concept en deze wijze van beoordelen lijken goed te passen bij authentieke kunsteducatie. De leerling krijgt al vanaf de onderbouw van het basisonderwijs mee om eigen doelen te formuleren bij het maken van werkstukken en in het leren hoe die doelen te bereiken. Werken, leren en beoordelen zijn een continu proces, waarin de leerling groeit, zich verbreedt en verdiept, nieuwe uitdagingen opzoekt en tegelijkertijd de eigen sterke en zwakke kanten leert kennen. De leerling bepaalt bij voorkeur ook zelf waar het werk over moet gaan. Hoewel leerlingen dus hun eigen weg volgen, blijft de docent een belangrijke functie vervullen: zijn rol is om met de leerling te praten over het werk, hem te adviseren, te trainen en waar nodig bij te sturen. Ook medeleerlingen kunnen een grote rol spelen, zowel bij de ideevorming als bij de uitvoering en de beoordeling. Idealiter wordt de leerling eigenaar van het eigen beeldende leerproces, waarbij elke volgende opdracht voortbouwt op de vorige. Dat voortbouwen kan zich richten op bijvoorbeeld technische verfijning, beeldende variatie, inhoudelijke aanscherping, experiment of het inzetten van andere materialen en technieken.

De onderzoeksvraag

In mijn onderzoek heb ik dit model van Schönau onder de loep wordt genomen en gekeken in hoeverre het idee van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de praktijk toepasbaar is en hoe het verder te ontwikkelen valt.

De hoofdvraag van mijn onderzoek luidt: Wat zijn de mogelijkheden en de effecten van het werken met ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de beeldende vakken? Deze vraag levert een aantal deelvragen op die de moeite waard zijn om te onderzoeken. De eerste vraag is welke criteria leerlingen hanteren bij het beoordelen van hun eigen werk. En in hoeverre zijn leerlingen in staat zichzelf beeldende opdrachten te stellen? Andere interessante aspecten betreffen de toepassingsmogelijkheden en effecten van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling.

Om al deze vragen te kunnen beantwoorden heb ik het onderzoek opgesplitst in twee deelonderzoeken. De eerste twee deelvragen staan centraal in een kwalitatieve survey. De toepassingsmogelijkheden en effecten zijn onderwerp in het tweede deelonderzoek, een kwalitatief veldexperiment.

Survey

In interviews met twaalf leerlingen heb ik onderzocht op welke wijze en in welke mate leerlingen zichzelf beeldende opdrachten stellen en met eigen criteria oordelen over de kwaliteit van hun eigen beeldend proces en eindresultaat. Hiervoor zijn individuele gesprekken gevoerd met zes leerlingen uit groep 7 en 8, afkomstig van twee verschillende basisscholen. De andere zes leerlingen zaten in de eerste en tweede brugklas havo en vwo van twee scholen voor voortgezet onderwijs. De docenten wezen desgevraagd willekeurig leerlingen aan voor de interviews.

De gesprekken gingen over meegebracht beeldend werk van de leerlingen en vonden plaats in aparte ruimtes op de scholen en duurden ongeveer twintig minuten. Er is gewerkt met een topic-lijst. Ik besprak met de leerlingen hun denkbeelden, ideeën en opvattingen over de kwaliteit van hun eigen werkstukken die zij op school en thuis maken. Aan bod kwamen ook hun beoordelingscriteria voor hun eigen werk en werkwijze en de mate waarin ze kunstzinnige activiteiten in de eigen tijd ontplooiën.

Resultaten survey

Leerlingen denken niet licht over het eigen beeldend werk. Ze tobben en piekeren wat af en stellen zich voortdurende de vraag of het goed is wat ze doen en hoe ze het werk kunnen verbeteren. Ze zijn ook streng voor zichzelf. Het reflectief vermogen dat ze aan de dag leggen in de gesprekken was opvallend. Leerlingen lichten uitgebreid toe hoe ze tot hun werkstuk zijn gekomen, benoemen de stappen die ze hebben gezet, voor welke keuzes ze stonden, vertellen of ze (on)tevreden zijn met het resultaat en hoe dat komt, vergelijken het eigen werk met dat van anderen en vragen zich af wat ze zouden kunnen verbeteren.

Leerlingen lijken te voldoen aan voorwaarden van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling om zichzelf een beeldende opdracht te kunnen stellen: zij beschikken over een groot reflectief vermogen en hebben zicht op de houding die een beeldend proces van hen vraagt. Ze zien inderdaad mogelijkheden om werk te verbeteren.

Leerlingen lijken samenwerking vanzelfsprekend te vinden. Ook hechten ze belang aan het oordeel van klasgenoten. Ze leerlingen tonen zich in de interviews erg betrokken bij het eigen werk. De genoemde criteria zijn overwegend traditioneel, zoals werkelijkheidsgetrouwheid (mimesis) en afwerking. Originaliteit vinden ze ook een belangrijk criterium. Uit de interviews komt ook naar voren dat leerlingen goed kunnen kijken naar hun eigen beeldend proces.

Al met al lijken de wijze waarop en de mate waarin leerlingen van 11 tot 15 jaar zichzelf beeldende opdrachten stellen en eigen criteria hanteren een vruchtbare bodem op te leveren voor ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling.

Kwalitatief veldexperiment

In het tweede deelonderzoek heb ik een experimentele situatie vergeleken met een controlesituatie. Op één school is in twee parallelklassen de ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling vergeleken met een reguliere manier van beoordelen. Het onderzoek vond plaats in samenwerking met het Baudartius College in Zutphen, in twee tweede klassen. Een vmbo-t-klas en een havo/vwo-klas zijn voor het onderzoek gemengd, zodat er twee heterogene klassen ontstonden met een vergelijkbare mix van niveaus. Gedurende vier lessen van elk twee en een half uur werkten de twee klassen aan opdrachten rond hetzelfde thema, 'Eten'. De experimentgroep werkte volgens de aanpak van de ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling, de controlegroep volgde de op deze school gebruikelijke werkwijze.

Opdrachten

Beide klassen kregen een boekje met twee opdrachten rondom het thema Eten. De eerste opdracht voor beide groepen luidde: Verbeeld je lievelingseten zó dat je het gevoel dat je ervaart rond dat eten overbrengt in een beeldend werk. De leerlingen in de experimentgroep moesten na een de oriëntatiefase vastleggen wat ze wilden maken en beschrijven op welke criteria zij zichzelf na afronding van de eerste opdracht wilden beoordelen. De controlegroep moest ook de eigen intenties vastleggen, maar hoefde geen criteria te formuleren; deze stonden in hun opdrachtenboekje. De docent beoordeelde de controlegroep, de experimentgroep beoordeelde zichzelf volgens de zelfgeformuleerde criteria.

De controlegroep kreeg de tweede opdracht te horen van de docent: Verbeeld het eten dat je het viest vindt. De leerlingen uit de experiment formuleerden zelf de tweede stap in hun werk. De docenten startten de lessenreeks op dezelfde wijze met een klassikale introductie met dia's over kunst rond het thema. Gedurende de lessen kregen alle leerlingen de gebruikelijke begeleiding: voornamelijk individueel met af en toe een klassikale toelichting of instructie.

Bij tien leerlingen, vijf uit elke groep, zijn na afloop van de lessen interviews afgenomen. De leerlingen zijn steekproefsgewijs gekozen: de docenten hebben daarvoor willekeurige leerlingen benaderd. De gesprekken, gehouden in een aparte ruimte op school, waren voor een half uur ingepland en duurden in de regel ongeveer twintig minuten. Het werk van de leerlingen was op foto aanwezig bij het gesprek. De interviews zijn opgenomen met een dictafoon.

Bij het interviewen maakte ik gebruik van een half-gestructureerde interviewmethode (Baarda, De Goede & Teunissen 2005). Ik heb geprobeerd leerlingen zoveel mogelijk uit te nodigen tot een open gesprek, tot het vertellen over de ervaringen tijdens de lessen, de opdrachten, de resultaten, het beoordelen en de problemen waar ze tegenaan liepen. Bij de leerlingen uit de

experimentgroep is nadrukkelijk stilgestaan bij de tweede opdracht, het zelf formuleren van criteria en het zichzelf beoordelen.

Daarnaast zijn er bij alle leerlingen uit het veldexperiment vragenlijsten afgenomen aan het eind van de lessen. Deze bevatten een aantal vragen waarbij leerlingen de mate van instemming met een bepaalde uitspraak aan konden geven in een meerkeuzeantwoordmodel (Likert-scale). Die vragen gingen over het plezier dat ze beleefden aan de opdracht, over de betrokkenheid bij het werk dat ze maakten, over samenwerking en overleg en over de begeleiding door de docent. Eén vraag over hun leerervaringen was gebaseerd op het door De Groot (1980) ontwikkelde *learner report*, een instrument waarbij leerlingen hun leerervaringen verwoorden door zinnen af te maken zoals: Ik heb geleerd dat...; Ik heb gemerkt dat.. ik heb beleefd dat... De overige, open, vragen gingen over het (zelf)beoordelen mét (experimentgroep) en zónder (controlegroep) eigen criteria.

Voor dit onderzoek zijn de antwoorden van alle leerlingen op de Likert-scale-vragen verwerkt in een kwantitatieve analyse. Van de *learner-report*-vraag, de open vragen en de toelichtingen op de Likert-scale-vragen is gezien de grote omvang van de data een random steekproef van tien ingevulde vragenlijsten per groep geanalyseerd en gecodeerd.

Ten slotte heb ik alle lessen bijgewoond en geobserveerd. Tijdens het onderzoek was er geregeld overleg met de docenten. De observaties en gesprekken zijn vooral gebruikt als aanvulling op de andere onderzoeksinstrumenten. De twee docenten heb ik aan het eind van de lessen eveneens geïnterviewd met de half-gestructureerde interviewmethode.

Resultaten van het veldexperiment

Hoewel het een kleinschalig experiment betreft, zijn er wel enige conclusies over effecten, toepassingsmogelijkheden en voorwaarden te trekken. De grote vraag is natuurlijk of er verschillen zijn tussen de controle- en de experimentgroep. Op het eerste gezicht lijkt dat niet het geval te zijn. De Likert-scale-vragen leveren geen significante verschillen tussen de twee groepen op wat betreft plezier, betrokkenheid en mate van samenwerking. De veldnotities van de lesobservaties leveren ook niet veel houvast voor een duidelijk onderscheid tussen de twee groepen. Het zijn de gesprekken met de leerlingen en de docenten, maar ook de toelichtingen en de learner-report-vraag in de vragenlijsten die, voorzichtig, toch wat verschillen zichtbaar maken en die ook in kaart brengen hoe ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling werkt.

Zo zijn er aanwijzingen dat leerlingen met ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling meer dan leerlingen uit de controlegroep lijken na te denken over het beeldend werk dat ze maken en de mate waarin het voldoet aan criteria. Zij lijken ook meer gedachten te hebben over hun eigen ontwikkeling in relatie tot het bereiken van (hun eigen) leerdoelen. Je zou kunnen zeggen dat zij meer cognitief bezig zijn met de opdracht. Het nadenken over de criteria, het formuleren en opschrijven ervan en het beoordelen, leidt ertoe dat

leerlingen bewuster bezig zijn met onderzoek naar manieren om betekenis te verbeelden via mimesis, beeldende aspecten en technieken. Die zoektocht naar een effectieve communicatie van ideeën met de beeldende symbolentaal is precies wat Schönau (2012, 2013) beoogt met ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling.

Betrokkenheid en verantwoordelijkheid

Uit de Likert-scale-vragen blijkt geen significant onderscheid in betrokkenheid en plezier bij het werken aan de opdracht tussen de controlegroep en experimentgroep. Ook de kwalitatieve gegevens geven geen aanleiding daar andere conclusies aan te verbinden. Het veronderstelde effect van zelfbeoordeling op de betrokkenheid zoals vooral McDonald (2007) dat beschrijft, blijkt niet in dit veldexperiment.

Er zijn wel aanwijzingen dat leerlingen van de experimentgroep zich meer eigenaar voelen van hun eigen werk, doordat ze hun eigen criteria formuleren. Verschillende leerlingen merken dat op. Die verantwoordelijkheid voor wat de leerling gaat maken en hoe, wordt versterkt door het formuleren van intenties en criteria. Dit beschrijft Schönau (2012, 2013) ook in zijn theorie.

Samenwerking en metacognitie

De Likert-scale-vragen over de mate van samenwerking leveren geen significante verschillen tussen beide groepen op. Ook de docent van de experimentgroep ziet geen verschil met andere lessen. Dat zou kunnen betekenen dat ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling niet meer bijdraagt aan de ontwikkeling van metacognitie dan de reguliere lessen in de beeldende vakken. De mate van samenwerking en overleg is namelijk een indicatie dat leerlingen hardop hebben nagedacht over het werken aan de opdracht en de bedoeling ervan. Dat samen redeneren over de leerstof draagt bij aan de ontwikkeling van metacognitie. McDonald (2007) zegt het zo: '(...) self assessment is an interactive, collaborative process involving all of the self and others in relation to standards and/or criteria. That interaction with peers is undoubtedly beneficial to students' learning and understanding.' Die interactie lijkt dus niet vanzelf plaats te vinden bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling. De essentiële rol van de *peers* die Schönau (2012, 2013) beschrijft in het streven naar een volgend beheersingsniveau door de leerling, moet misschien niet als vanzelfsprekend verondersteld worden.

Van illustratie naar een kunstzinnig equivalent van een betekenis

Schönau (2012, 2013) gaat ervan uit dat leerlingen bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling zelf bepalen hoe zij een bepaalde inhoud of betekenis willen verbeelden. Hij veronderstelt dat dit hen stimuleert de inhoud beeldend te transformeren in een werkstuk met een duidelijke zeggingskracht en dat het beeld meer is dan een illustratie bij een idee. Het werkstuk is dan een

kunstzinnig of beeldend equivalent van het idee. Het is complex om het verschil tussen een illustratie van een idee en de kunstzinnige equivalent van een idee te duiden. De docenten van beide groepen vinden het een moeilijke kwestie en kunnen het eigenlijk niet onderscheiden of herkennen. Bij de vragenlijsten en de leerlingeninterviews zijn er geen uitspraken aangetroffen die bijdragen aan enig zicht op dit veronderstelde effect.

Toepassingsmogelijkheden van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling

Het veldexperiment geeft, hoe kleinschalig ook, toch een aardig inzicht in het werken met ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling. Het heeft zeker toepassingsmogelijkheden en ook wel enige effecten zichtbaar gemaakt. Ook de voorwaarden voor het slagen zijn helder geworden. Daar tekenen ook de beperkingen en de kansen van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling zich af.

English (2010) ziet *self-* en *peer-assessment* als waardevolle alternatieve beoordelingssystemen voor de beeldende kunstvakken, maar stelt dat leerlingen deze wel moeten oefenen om zichzelf en anderen eerlijk en betrouwbaar te beoordelen. De opmerkingen van leerlingen over de vorderingen die ze maakten in het formuleren van criteria bij de tweede opdracht, geven de indruk dat oefenen inderdaad vruchten af kan werpen. Het moet echt geleerd en geoefend worden. Daarin speelt de docent een grote rol.

Andrade en Valtcheva (2009) noemen een beoordeling die meer determinerend is 'zelfevaluatie'. Zij beweren dat het koppelen van cijfers aan zelfbeoordeling inflatie oplevert van de cijfers en vinden dat aan zelfbeoordeling geen summatieve beoordeling verbonden moet worden. Het gaat volgens hen om ontwikkeling in leren en daarom is een cijfer als afrekening niet op zijn plaats. Na de zelfbeoordeling moet de leerling de gelegenheid krijgen om het werk te verbeteren. Omdat ik met dit veldexperiment heb aangesloten bij de reguliere manier van werken op het Baudartius College, kregen de leerlingen wel cijfers, met de door Andrade en Valtcheva (2009) voorspelde inflatie tot gevolg. Er is te hoog gecijferd te laag of de cijfers hebben geen relatie met de kwaliteit van het werk, zoals de docent opmerkt. Het lijkt een voorwaarde voor ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling om cijfers niet zo'n nadrukkelijke rol te laten spelen en vooral formatief te beoordelen.

Aanbevelingen en implicaties

De voorwaarden die uit in het onderzoek naar voren kwamen, gebruik ik als kapstok om enkele aanbevelingen te doen. Het gaat zowel om praktische implicaties als aanbevelingen voor verder onderzoek.

De rol van de docent bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling is groot,

maar ook complex. De docent moet de inhoudelijke coaching aan dertig leerlingen goed kunnen organiseren en werkvormen kunnen inzetten die tot samenwerkend leren aanzetten, zodat reflectie van de leerling niet alleen in de gesprekken met de docent plaatsvindt, maar ook in de gesprekken met klasgenoten. Daarbij is ook het bewerkstelligen van een veilige sfeer in de klas van belang (English 2010). De docent moet goed notie hebben van de verschillende perspectieven waarmee er naar een beeldend werk en kunst gekeken kan worden. Hij moet kennis hebben van de verschillende manieren waarop we kunnen denken over (westerse moderne) kunst (Parsons 1987) en moet ook begrijpen dat leerlingen, docenten en kunstenaars elk hun eigen criteria hanteren, zodat hij daarover gesprekken met leerlingen kan voeren. De docent moet ook begrijpen dat die criteria cultureel bepaald zijn (Kindler 2000; Pariser et al. 2007). Hafeli vindt dat docenten moeten begrijpen 'what authentic acts of artmaking entail' (Hafeli 2009, p. 138). Zij bepleit hier de docent die ook de praktijk van het kunstenaarschap goed kent en doorvoelt.

Als de docent die belangrijke rol bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling niet kan vervullen, dan vindt er geen leren plaats in complexe en complete taaksituaties (Haanstra 2001). Er is een spanningsveld tussen de terugtrekkende docent die het leerproces meer aan de leerlingen overlaat, en de structuur en begeleiding die ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling vraagt. Voor een volgend onderzoek naar ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling is het raadzaam de rol en de competenties van de docent goed te onderzoeken en uit te werken.

In het veldexperiment kwam de docent nauwelijks toe aan gesprekken over de relatie van het werk van de leerling met actuele kunst en vormgeving. Dat is een aandachtspunt. De receptie van actuele kunst zou een mooie impuls kunnen zijn voor het gesprek tussen docent en leerling.

Binnen de schoolse context is het ongebruikelijk dat leerlingen hun eigen opgaven en beoordelingscriteria formuleren. Er zullen weerstanden overwonnen moeten worden en leerlingen zullen moeten leren om open te staan voor deze benadering van leren en toetsen. Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling moet goed geïnstrueerd, geleerd en geoefend worden wil het de beoogde effecten kunnen hebben. In een volgend onderzoek zou het goed zijn om uit te werken hoe het systeem van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in fasen ingevoerd kan worden, hoe leerlingen het formuleren van criteria, het zichzelf beoordelen en het zetten van een volgende stap in een beeldend proces kunnen oefenen en leren.

Het afwisselen van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling met een andere, meer docentgestuurde beoordeling is mogelijk bij meer meetbare competenties zoals technieken, zegt Schönau (2013). Hij noemt *rubrics* als een geëigend beoordelingsinstrument. Kindler (2000) bepleit om in het beeldend onderwijs meer tegemoet te komen aan de esthetische criteria en kunstzinnige aspiraties van leerlingen. Wellicht is het afwisselen van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling met opgaven waar meer techniek en realisme

centraal staan een optie. Hier ontstaat ook een spanningsveld tussen tegemoetkomen aan de wensen van leerlingen en aansluiten bij de actuele kunst waar vaak andere criteria gelden dan ambachtelijkheid en realisme.

Het geven van cijfers per opdracht, werkstuk of tekening levert problemen op bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling. Die cijfers krijgen te veel de nadruk en er vindt inflatie plaats (Andrade & Valtcheva 2009). Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling werkt beter bij formatieve beoordelingen, zo lijkt ook dit onderzoek uit te wijzen. Het zou zinvol zijn om in een volgend onderzoek na te gaan hoe ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in een schools cijfersysteem als formatief beoordelingsinstrument ingezet kan worden en hoe dat eventueel ook weer kan leiden tot een summatieve beoordeling. Want op de meeste scholen moeten die cijfers er op een gegeven moment toch komen.

Discussie

Dit onderzoek was kleinschalig, kortdurend en vooral kwalitatief van aard. Het bracht de potenties en mogelijkheden in kaart. Het werd afgenomen bij scholen in het oosten en midden van het land bij vooral leerlingen van vmbo-t, havo en vwo. Bovendien ging het om leerlingen die in de zogenoemde kunst- en cultuurklassen zaten, die vooral uit meisjes bestonden. Een groter onderzoek, wellicht in de Randstad, met meer controle- en experimentgroepen waarbij ook de andere niveaus van het vmbo betrokken worden, is nodig om te bekijken of ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling ook voor een bredere populatie leerlingen goed kan werken.

Denken over het maken van beeldend werk neemt bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling een belangrijke plek in. Leerlingen beschrijven hun intenties, formuleren hun eigen criteria, bespreken met klasgenoten en docent in hoeverre ze aan hun eigen criteria voldoen tijdens en na afloop van het werk. Ze beschrijven de verbeterpunten en gaan dan weer nieuwe criteria formuleren. Dit denken en schrijven gaat in tijd ten koste van het beeldend werken zelf. De vraag is of dat gewenst is. Er is al niet zoveel tijd voor de kunstvakken op scholen en te veel tijd besteden aan reflectie en receptie zal niet iedereen bekoren. Het verbale karakter van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling zou ten koste kunnen gaan van het visueel-ruimtelijke denken. Docenten en leerlingen zullen misschien dit denken over kunst maken niet altijd vinden passen bij het vak. De kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie (PO) en het leergebied kunst en cultuur (VO) refereren niettemin aan die reflectie en het leren communiceren met beelden. Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling lijkt een manier om die doelen te bereiken.

Bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling stelt de leerling zich steeds een nieuwe opgave, voortbouwend op de vorige. In het veldexperiment werd duidelijk dat leerlingen die relatie tussen dat eerste en het volgende werkstuk

niet altijd legden en dat sommigen het ook saai vonden om op een eerder gemaakt werkstuk door te gaan. De vraag is hoe dat voortbouwen gezien moet worden. Het kan gericht zijn op de vormgeving of de techniek, maar ook op een wat abstracter niveau, bijvoorbeeld inhoudelijk of thematisch. Het is voor de docent complex om al die verschillende mogelijkheden voor ogen te hebben en daarin te adviseren. Ook zit er een spanningsveld tussen het waarborgen van de ontwikkelingsgerichte aanpak en het behouden van de uitdaging voor de leerling.

Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling is een manier van beoordelen die past bij authentieke kunsteducatie. Rest nog de vraag of het ook een antwoord zou kunnen zijn op de problematische verhouding tussen beoordelen en kunstonderwijs. Levert ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling een bijdrage aan valide en betrouwbaar beoordelen in het kunstonderwijs? Een valide toets meet wat het moet meten, maar in het kunstonderwijs is hetgeen er gemeten moet worden, geen vaststaand gegeven. Elke leerstofkeuze is arbitrair, zegt Haanstra (2011). Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling is gebaseerd op het concept dat er verschillende perspectieven zijn waarmee je naar de kwaliteit van beeldend werk en kunst kunt kijken. Die verschillende perspectieven zijn ook onderwerp van gesprek en uitwisseling tussen leerling en docent. Dat concept is bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling uitgewerkt en transparant gemaakt. Of het ook een betrouwbare manier van beoordelen is, blijft nog de vraag. Ook dat is interessant om in een volgend onderzoek nader te bekijken.

Leontine Broekhuizen is opgeleid als eerstegraads docent tekenen aan de Hogeschool voor de Kunsten in Arnhem. Zij werkte vijftien jaar in het voortgezet onderwijs en gaf tekenen, kunstgeschiedenis en CKV 1, 2 en 3. Van 1998 tot 2004 werkte zij voor Cito als medeontwikkelaar van de examens TEHATEX voor havo en vmbo-t. Van 2005 tot 2010 was ze voorzitter van de NVTO en bestuurslid van de SBKV en van 2010-2012 lid van de Verkenningcommissie Kunstvakken. Vanaf 2001 geeft zij vakdidactiek aan de docentopleiding beeldende kunst en vormgeving van ArteEZ, Arnhem. In augustus 2013 voltooide ze haar masterstudie Kunstbeleid en -management (Universiteit van Utrecht) met een onderzoek naar ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling.

Diederik Schönau is kunsthistoricus en psycholoog en sinds 1981 werkzaam bij de afdeling Cito Internationaal van het instituut voor toetsontwikkeling Cito in Arnhem. Van 1981 tot 2001 was hij inhoudelijk verantwoordelijk voor de productie van de eindexamens in de beeldende vakken voor achtereenvolgens vwo, havo, mavo en vmbo en de basisvormingstoetsen voor het vak tekenen. Van 2007 tot 2010 was hij lector kunsteducatie bij ArteEZ hogeschool voor de kunsten in Zwolle en van 1999 tot 2002 president van de International Society for Education through Art (InSEA).

Literatuur

- Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19.
- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Boughton, D. (2004). Assessing art learning in changing contexts. High-stakes accountability, international standards, and changing conceptions of artistic development. In E. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Arts Education* (pp. 585-605). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Dorn, C.M., Madeja, S.S. & Sabol, F.R. (2004). *Assessing Expressive Learning. A Practical Guide for Teacher-Directed authentic assessment in K-12 visual arts education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- English, A. (2010). *Assessing the visual arts. Valid, reliable, and engaging strategies*. Masterthesis Master In Teaching, Faculty of The Evergreen State College.
- Groot, A.D. de (1980). Over leerervaringen en leerdoelen. In A.G. Vroon & S.E.M. Everwijn (Eds.), *Handboek voor de onderwijspraktijk*, 10, B.1- B.18. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. In M. van Hoorn (Ed.), *Authentieke kunsteducatie* (pp. 8-36). (Cultuur + Educatie 31). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F. & Schönau, D.W. (2007). Ontwikkelingen in evaluatie-onderzoek. In M. van Hoorn (Ed.), *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief* (pp. 8-28). (Cultuur + Educatie 18). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F., Hoorn, M. van & Damen, M.-L. (2009). *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk. Een replicatieonderzoek naar de theorie van de U-vormige beeldende ontwikkeling*. (Cultuur + Educatie 24). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hafeli, M. (2009). What happened to authenticity? 'Assessing Students' Progress and Achievements in Art' revisited. In R. Sabol & M. Manifold (Eds.), *Through the Prism: Looking into the Spectrum of Writings by Enid Zimmerman* (pp. 125-137). Reston, VA: National Art Education Association.
- Kindler, A. (2000). From the U-Curve to dragons. Culture and understanding of artistic development. *Visual Arts Research*, 26(2), 15-28.
- Lindström, L. (1999). Criteria for assessing student performances in the Visual Arts. In L. Piironen (Ed.), *Portfolio Assessment in Secondary Art Education and Final Examination* (pp. 43-63). Helsinki: University of Art and Design Helsinki, Department of Art Education.
- McDonald, B. (2007). Self assessment for Understanding. *Journal of Education*, 188 (1), 25-40.
- Pariser, D., Kindler, A., Berg, A. van den, Dias, B. & Chen Liu, W. (2007). Does practise make perfect? Children's and adults' constructions of graphic merit and development: a cross-cultural study. *Visual Arts Research*, 33 (65), 96-114.
- Parsons, M. (1987). *How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schönau, D. (2012). Towards developmental self-assessment in the visual arts: supporting new ways of artistic learning in school. *International Journal of Education through Art*, 8(1), 49-58.

Schönau, D. (2013). Developmental self-assessment in art education. In A. Kárpáti & E. Gaul (Eds.), *From Child Art to Visual Language of Youth. New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art Education* (pp. 143-174). Bristol/Chicago: Intellect.

Living Lab: instrument voor duurzame cultuureducatie

Hennie Brandsma en Bernadet de Jager

De provincie Fryslân gebruikt de methode het Living Lab om cultuureducatieprojecten op basisscholen te evalueren. In dit artikel beschrijven we de achtergronden en de hoofdlijnen van de methode Living Lab en gaan we nader in op de meerwaarde ervan voor het verduurzamen van de cultuureducatieve infrastructuur in Friesland.

In het kader van de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het Primair onderwijs (Fonds voor Cultuurparticipatie 2013-2016), heeft de stichting Keunstwurk namens de provincie Fryslân, de gemeente Leeuwarden en in samenwerking met scholen en culturele instellingen, het vierjarige activiteitenprogramma '*Kek! kultueredukaasje mei kwaliteit*' opgezet. Met het programma wilden de partners zoveel mogelijk leerlingen in Friesland tijdens hun schoolloopbaan kennis laten maken met cultuur en de kwaliteit van cultuureducatie op de basisscholen verbeteren. Hiertoe zijn vijf provinciebrede projecten ontwikkeld voor de verdere professionalisering van leerkrachten in drama, tekenen, zingen, dansen en cultureel erfgoed. Verder zijn er op provinciaal niveau ook cursussen aangeboden voor interne cultuurcoördinatoren en professionals uit de culturele sector.

Naast de provinciale projecten bestaat het programma uit negen regionale plannen. Hierin is ingezet op het versterken van de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen en van de kwaliteit van cultuureducatie in het onderwijs. De regionale plannen bouwen voort op wat op regionaal niveau al bereikt is in cultuureducatie in het onderwijs, zoals al bestaande projecten en netwerken.¹

De uitvoering van de regionale plannen en het provinciebrede programma wordt gedurende de looptijd (2013-2016) gemonitord en geëvalueerd. De monitor bestaat uit een digitale vragenlijst over cultuureducatie op de basisscholen en wordt uitgevoerd door Cedin, een bureau voor educatieve dienstverlening. De monitor is op drie momenten gedurende de uitvoering van het programma voorgelegd aan alle basisscholen in de provincie Fryslân. De resultaten van de eerste meting zijn al gepubliceerd (Bleker & De Jager 2013) en een tweede publicatie is in voorbereiding.

Daarnaast wordt elk van de afzonderlijke projecten meer diepgaand en kwalitatief geëvalueerd. Keunstwurk heeft hiervoor de methode Living Lab gekozen en die uitgevoerd samen met Cedin, het lectoraat Duurzame Schoolontwikkeling en relevante opleidingsinstituten van de NHL-Hogeschool, Stenden Hogeschool, Hanze Hogeschool en de Rijksuniversiteit Groningen.

In dit artikel beschrijven we de achtergronden en hoofdlijnen van de methode Living Lab in het kader van schoolontwikkeling en belichten we hoe deze concreet vorm kreeg binnen het programma Kek!. Verder gaan we in op de meerwaarde van deze methode bij het optimaliseren van de projectplannen en het verduurzamen van het programma Kek!.

1. Een volledig overzicht van alle activiteiten en projecten is te vinden op www.kultuerfilter.nl/kek

Naar duurzame schoolontwikkeling

Onderzoek (onder meer Boonstra 2000) laat zien dat wereldwijd zo'n 70% van de veranderingsprocessen in organisaties niet beklijft. Vaak is sprake van een ad hoc karakter. Innovaties worden wel geïnitieerd (Plan) en uitgevoerd (Do), maar zelden worden ze planmatig en systematisch gemonitord en geëvalueerd (Check) en op basis daarvan verbeterd (Act). Na verloop van tijd ebt de innovatie vervolgens weg uit de organisatie: Plan, Do and Forget!. Met andere woorden er is, in het geval van onderwijs, geen sprake van duurzame schoolontwikkeling.

Onderwijsinstellingen krijgen de laatste jaren steeds meer beleidsvrijheid, onder meer in het kader van de autonomievergroting, deregulering en de lumpsumfinanciering. De afspraak is dat de overheid bepaalt wat geleerd moet worden (kerndoelen, referentieniveaus en dergelijke), maar dat de school bepaalt hoe deze doelen het beste kunnen worden behaald. Het gaat dan om vragen als 'wat is onze onderwijsvisie?' en 'hoe gaan we het onderwijsproces vormgeven?'. De ontwikkelingen die scholen daarin doormaken, kunnen zeer divers zijn, maar elke ontwikkeling moet starten met de vraag 'Wat voor soort school willen we zijn?', waarbij de ontwikkeling van leerlingen een centraal uitgangspunt zou moeten zijn.

Scholen mogen dus zelf kiezen hoe ze hun onderwijs vormgeven en welke veranderingen of innovaties ze daarvoor willen invoeren. Deze innovaties kunnen sterk variëren naar inhoud, vorm, schaal en omvang. Het kan gaan om relatief kleinschalige innovaties in één klas, maar ook om verbeterprojecten voor de hele school, zoals het opzetten van een leerlijn cultuureducatie van groep 1 tot en met groep 8. Sommige transformaties zijn omvangrijker, zoals het vormgeven van een brede school in het primair onderwijs waarbij de samenwerking met en mogelijke integratie met keten- en netwerkpartners centraal staat. Innovatie is dus een containerbegrip, maar bij elke innovatie is het doel duurzame kwaliteitsverbetering.

Brandsma (2011, p. 15) definieert op basis van Mijs (2007) duurzame schoolontwikkeling als:

'een systematische strategie om leerlingresultaten te verbeteren door de ontwikkeling van de professionaliteit van de leerkrachten en schoolleiding en door ontwikkeling van het vermogen van de school (als organisatie) om veranderingen te hanteren en te versterken.'

Bij leerlingresultaten wordt vaak in eerste instantie gedacht aan cognitieve prestaties in de basisvakken (taal en rekenen), maar bij duurzame schoolontwikkeling kan het ook gaan om sociaal-emotionele en lichamelijke vorming.

Deze definitie stelt dat verdere professionalisering van docenten en schoolleiding essentieel is voor schoolontwikkeling. Daarnaast is ook het vermogen van de school (als organisatie) om veranderingen te hanteren en te versterken van groot belang voor duurzame kwaliteitsontwikkeling. Dit vermogen staat ook centraal in wat Senge de lerende organisatie noemt (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner 2001). Tevens sluit het aan bij het recente WRR-rapport *Naar een lerende economie* (WRR 2013), over de vraag hoe de Nederlandse economie zich beter kan voorbereiden op steeds wisselende omstandigheden. Centraal in het WRR-betoog staat het concept 'responsiviteit', het vermogen om snel en adequaat in te spelen op toekomstige ontwikkelingen. Hiervoor is het nodig dat organisaties over voldoende veerkracht beschikken, in staat zijn om zich bijvoorbeeld door experimenteren snel aan te kunnen passen (adaptatie) en over een proactieve houding beschikken.

Deze responsiviteit weerspiegelt 'het vermogen van de school (als organisatie) om veranderingen te hanteren en te versterken' uit bovenstaande definitie. Dit betekent dat scholen een lerende, experimenterende en onderzoekende organisatie moeten worden, waarbij het versterken van het innoverend vermogen van scholen van groot belang is. De WRR wijst in dat verband terecht op de vraag via welke weg innovaties het best tot stand komen; via de R&D-weg (in het onderwijs bijvoorbeeld centraal geleide innovaties zoals de basisvorming) of meer van onderop, waarbij scholen op basis van hun eigen (onderwijskundige) visie, de beschikbare kennis ('evidence informed') en context tot eigen oplossingen komen voor hun eigen vraagstellingen.

Onderzoek als feedbackmechanisme

Een centrale rol in het proces van verduurzaming van innovaties is weggelegd voor (praktijkgericht) onderzoek. Praktijkonderzoek heeft vaak de vorm van ontwerp- of verbetergericht onderzoek. Dit type onderzoek wordt gestart vanuit de intentie en doelstelling om bepaalde aspecten in het eigen onderwijs te verbeteren. Vanuit een bepaalde onderwijsvisie dan wel problematische situatie start men een cyclisch proces waarin het ontwerpen van een nieuwe/betere leersituatie (in brede zin) centraal staat. Deze nieuwe leersituatie is dan de innovatie (Van den Akker 2009; Plomp & Nieveen 2009).

Een belangrijke functie van praktijkgericht onderzoek is het verschaffen van feedback over het proces en de uitkomsten (effecten) van de innovatie. Hattie en Timperley (2007) bieden een zeer bruikbaar onderscheid van feedback in drie processen. Ze stellen dat effectieve feedback op drie centrale vragen een antwoord dient te geven:

1. Waar gaan we naartoe, wat zijn onze doelen? Het proces van 'feed-up'.
2. Hoe gaat het met het bereiken van deze doelen? Het proces van 'feedback'.

3. Hoe nu verder op basis van 2? Het proces van 'feed-forward'.

Het feed-up proces is gericht op de doelstellingen van het project, de innovatie zoals bedoeld. In deze eerste fase van ontwerponderzoek brengt de school de diverse beoogde doelen voor de diverse niveaus en doelgroepen systematisch in beeld en formuleert ze in meetbare, operationele termen. Alle betrokken deelnemers worden in deze fase ondervraagd naar de door hen gewenste doelen op project-, docent- en leerlingniveau, Het gaat hierbij zowel om procesmatige doelen, maar zeker ook om de verwachte effecten. Het vooraf expliciet formuleren van deze doelen in meetbare termen scherpt de kaders van het project en geeft een overeenstemming in doelen.

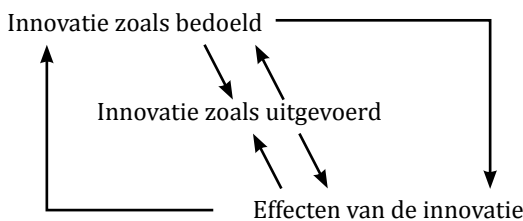
Vervolgens is het van belang te weten hoe de innovatie wordt geïmplementeerd. Hierbij gaat het vooral om te monitoren hoe de innovatie procesmatig wordt vormgegeven. Hiervoor zullen de betrokken en regelmatig worden ondervraagd naar hun ervaringen in het implementatieproces (positief, negatief, knelpunten et cetera). Op basis van deze informatie kan de vormgeving zo nodig worden aangepast. Dit wordt wel de fase van de formatieve evaluatie genoemd of, in termen van Hattie en Timperly, het feedback proces.

Uiteindelijk gaat het natuurlijk om de mogelijke effecten van de innovatie te bepalen. Het is van belang om gedurende en na afloop van een innovatieproject te onderzoeken of de geformuleerde doelen of effecten ook inderdaad zijn gerealiseerd zoals verwacht. Dit is een onderdeel van de projectmonitoring en het feed forward proces. Aan het eind van het project kan de school dan een summatieve evaluatie uitvoeren met als centrale vraag de mate van doelrealisering bij de diverse doelgroepen.

Schematisch kunnen we de relatie tussen de schoolinnovatie en de wijze van feedback (loop) als volgt weergeven:

Figuur 1. Innovatie, onderzoekscyclus en feedback

Innovatie, onderzoekscyclus en feedback



Het schema laat zien dat onderzoek op meer momenten in het innovatieproces een meerwaarde heeft:

1. Bij de start van een innovatie (hoe klein of groot ook) stellen alle betrokkenen (zoals docenten, management, bestuur) vooraf de doelstellingen

vast en beschrijven ze deze in meetbare operationele termen. Dit vergroot de transparantie van de doelen en de betrokkenheid van de deelnemers. Het helpt bovendien bij de vormgeving van de innovatie en verkleint het de kans op 'immunisering' ('Ja, maar dat was ook niet de bedoeling!').

2. Tijdens het innovatieproces wordt de voortgang gemonitord. De informatie die dit oplevert wordt besproken met de betrokkenen. Deze dialoog houdt de innovatie in beweging en kan zo nodig leiden tot aanpassingen voor een optimalisering van de innovatie: feedback op proces.
3. Aan het eind van het innovatieproject vindt een min of meer formele eindevaluatie plaats op basis van de vooraf beschreven doelen: feedback op doelen en effecten. Ook deze informatie moet worden besproken met de betrokkenen.
4. Dit proces leidt vervolgens tot acties die de innovatie kunnen verbeteren dan wel borgen: feed forward naar de toekomst. Zo wordt de gehele PDCA-cirkel doorlopen.
5. Tevens kan het onderzoek dienen als verantwoordingsmechanisme naar (externe) stakeholders (ouders, bestuur, inspectie, subsidieverstrekkers).

Living Lab als ontwikkel- en evaluatiemethode

Het concept Living Lab vormt een integratie van het innovatieproces - dat gebruikers zelf vormgeven - en praktijkonderzoek als feedbackmechanisme. In een Living Lab gaan onderwijsontwikkeling en onderzoek hand in hand. Er is sprake van een innovatieve omgeving waar mensen experimenteren met vernieuwende werkwijzen. Deze innovatieve praktijken worden intern ontwikkeld, onderzocht en verbeterd, in, voor en door de praktijk en vervolgens worden ze samen met de beschikbare kennis uitgedragen naar het veld (disseminatie en valorisatie). Er vindt samenwerking plaats tussen ontwikkelaars, onderzoekers, gebruikers en kennisinstellingen.

Het lectoraat Duurzame Schoolontwikkeling past Living Lab al toe op scholen in het primair en voortgezet onderwijs in de noordelijke provincies (Brandsma 2012).

Living Lab binnen Kek!

Ook binnen het programma *Kultuureducatie mei kwaliteit* (Kek!) is de werkwijze Living Lab gebruikt, omdat het nadrukkelijk de bedoeling is dat de participanten zelf nadenken over hun doelen. Bovendien levert het de benodigde informatie op om te bepalen of de doelen zijn behaald en kan deze onderzoeksinformatie gebruikt worden voor het verder vormgeven en optimaliseren van het (deel)programma.

Het Living Lab heeft binnen Kek! concreet vorm gekregen in professionele leerbijeenkomsten (Verbiest 2008) met de coördinatoren van alle regio's

en de provinciale projecten. De eerste bijeenkomsten vonden najaar 2013 plaats; doel is drie bijeenkomsten per schooljaar. Onder onze begeleiding deelden de coördinatoren kennis en werkten ze aan het ontwikkelen van een onderzoekende houding. Met opdrachten werkten de coördinatoren aan het concretiseren van hun doelstellingen en het verbinden van de projectdoelen aan het overkoepelende doel: de kwaliteit van cultuuronderwijs op de basisscholen. Daarnaast dachten ze na over in hoeverre binnen hun project aandacht is geweest voor kenmerken van een duurzame innovatie. Ze benutten deze informatie om hun projectplan aan te scherpen. Daarnaast brachten de coördinatoren in kaart welke informatie en onderzoeksvragen van belang zijn voor de evaluatie van hun project.

Een deel van de onderzoeksvragen is onderzocht door studenten. In totaal voerden studenten in het voorjaar van 2014 zeven onderzoeksprojecten uit. De coördinatoren van de projecten fungeerden hierbij als opdrachtgever en praktijkbegeleider. De studenten hebben hun onderzoeksresultaten gepresenteerd tijdens een bijeenkomst met de coördinatoren, waarbij deze de opdracht hadden om de onderzoeksresultaten te vertalen naar implicaties voor hun eigen project.

Drie voorbeelden

Hieronder beschrijven we kort drie voorbeelden van deze onderzoeken.²

Voorbeeld 1: Omdat muziek voor iedereen is!

Een onderzoek naar het Frysk Leerorkest in de regio Buitenpost door Jouke Wijnne (student van de opleiding Leisure Management, Stenden Hogeschool Leeuwarden). De onderzoeksvraag luidde: Hoe draagt het Leerorkest bij aan de muziekparticipatie van kinderen van basisschool groep 5 in de regio Buitenpost?

Uit het onderzoek blijkt dat het Leerorkest een mooie manier is om kinderen in contact te brengen met actieve muziekbeoefening. De ouders en docenten zien dit als een grote succesfactor. Ook doen de leerlingen veel sociale en creatieve vaardigheden op.

Uit de observaties blijkt wel dat de betrokkenheid van de leerlingen niet heel hoog is. Dit is onder meer te verklaren door het drukke programma dat afgewerkt moet worden, de grote groep en de geringe mogelijkheden voor differentiatie en individuele creativiteit.

Een ander punt dat opvalt, is dat de communicatie binnen en buiten de organisatie niet altijd goed verloopt. Daarom is nader onderzoek naar een goede communicatiestrategie nodig. Tijdens dit onderzoek is ook gekeken naar de effecten van het Leerorkest op verdere cultuurparticipatie van de leerlingen. In de praktijk lijken die effecten nog minimaal te zijn.

2. Een overzicht en de rapportages van alle onderzoeken is te vinden op www.kultuerfilter.nl/kek/onderzoek.

De mogelijkheden voor een vervolg zijn onduidelijk en de ouders worden er niet heel actief bij betrokken. Om de kans op een vervolg te vergroten moeten de scholen meer samenwerken met plaatselijke muziekverenigingen en zou er meer concrete informatie moeten zijn over een eventueel vervolg, bijvoorbeeld in samenwerking met een muziekvereniging.

Om de betrokkenheid en beleving van de leerlingen te vergroten is het advies om ook een uitstapje te organiseren naar een bestaand orkest, zodat de leerlingen een voorbeeld krijgen, geïnspireerd worden en ook toeschouwer zijn.

Voorbeeld 2: leraargedrag bij cognitieve vakken en cultuureducatie

Annemarie Meijer (masterstudent onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen) heeft gekeken naar de verschillen en overeenkomsten in het handelen van de leerkracht tijdens een rekenles en een tekenles, met de nadruk op differentiatie.

Het blijkt dat de rekenles meer is ingericht op verschillen tussen leerlingen. Er is verlengde instructie met extra aandacht voor de zwakke leerling; dit komt bij tekenen niet voor. Bij rekenen krijgt de leerling opdrachten die aansluiten bij zijn niveau, terwijl elke leerling dezelfde tekenopdracht krijgt. Anders dan bij rekenen houdt de leerkracht bij tekenen rekening met verschillen door de normering en verwachting af te stemmen op het niveau van de leerling. De leerkracht stelt meer inhoudelijke vragen tijdens rekenen, maar vertelt meer over de opdracht en de eisen daarvan tijdens tekenen. Ten slotte hebben de meeste leerkrachten bij tekenen behoefte aan meer vakinhoudelijke kennis, bijscholing in hun handelen en een doorlopende leerlijn binnen de school.

De conclusie is dat het handelen van de leerkracht bij rekenen grotendeels op de zwakke leerling is gericht, terwijl hij bij tekenen rondloopt om waar nodig de individuele leerling te ondersteunen.

Voorbeeld 3: Elke vogel zingt zoals hij gebekt is

Heleen Roosdorp (student opleiding docent muziek, Prins Claus Conservatorium Groningen) heeft onderzocht welk ondersteunend materiaal een bijdrage kan leveren aan het project 'Wy Sjonge' om succeservaringen te bewerkstelligen bij de leerkracht, rekening houdend met de kennis en vaardigheden van leerkrachten op het gebied van zangonderwijs in het basisonderwijs?

Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten het volgende nodig hebben om succeservaringen te bewerkstelligen:

- eenvoudig materiaal (weinig tot geen gebruik van vaktaal)
- werkvormen die op meer liedjes toepasbaar zijn waardoor weinig voorbereidingstijd nodig is
- nieuw hedendaags liedrepertoire
- audio van (instrumentale) muziek

De aanbevelingen zijn om concreet materiaal op te nemen in de ontwikkeling van didactiek, zoals filmpjes met inzingoefeningen van '123zing' en audio liedmateriaal van '123zing' of 'Eigenwijs' (met tekst en karaokeversies). Een bruikbare werkvorm is de weggeeftechniek, een handige techniek om stap voor stap een lied aan te leren zonder dat er teveel poespas bij komt.

Wat heeft het Living Lab tot nu toe opgeleverd?

De doelstellingen van het Living Lab-project kunnen op meer niveaus worden geformuleerd. In de eerste plaats gaat het om het creëren van een onderzoekende houding en vaardigheden bij de coördinatoren van de diverse KeK!-projecten. Daartoe zijn vooral de bijeenkomsten gebruikt. In de tweede plaats gaat het om het betrekken van studenten bij de uitvoering van de diverse onderzoeken. Ten derde dienen de onderzoeksresultaten gebruikt te worden om de voortgang van de afzonderlijke projecten te kunnen volgen, aan te passen en te verbeteren. Bovenstaande voorbeelden zijn hier een illustratie van.

Om zicht te krijgen op de mate waarin de eerste doelstelling is bereikt, is er augustus 2014 een korte digitale enquête uitgevoerd onder de coördinatoren van de diverse KeK!-projecten. In totaal hebben tien coördinatoren de vragenlijst ingevuld. De vragen betroffen de impact van de bijeenkomsten op veertien verschillende aspecten (zie tabel 1).

Tabel 1. Ingeschatte impact van het project Living Lab

In welke mate heeft het project Living Lab Light bijgedragen aan het versterken van onderstaande aspecten?	1= niet 5 = zeer sterke mate		
	Gem.	Std. Dev.	Impact
Het versterken van onze motivatie voor ons eigen project	3,30	,67	Enige tot sterk
Het versterken van de participatie van de diverse deelnemers (scholen e.d.) aan ons project	2,20	1,03	Nauwelijks
Het verhelderen en concretiseren van onze doelstellingen	3,90	,74	Sterk
Het vergroten van de kwaliteit van ons project	3,50	,97	Enige tot sterk
Het versterken van de doelgerichtheid van ons project	3,60	,84	Enige tot sterk
Het vergroten van mijn eigen professionaliteit	3,20	1,14	Enige
Het versterken van mijn eigen onderzoekende houding	3,40	1,17	Enige tot sterk
Het 'vertalen' van projectdoelstellingen in onderzoeksvragen	4,00	,94	Sterk
Het aanscherpen van onze onderzoeksvragen	3,80	,79	Sterk
Het opstellen van een onderzoeksplan	3,00	,82	Enige
Het vergroten van kennis en inzicht over het belang van onderzoek voor de versterking van het project	3,20	,79	Enige
Het delen van kennis en ervaringen vanuit de verschillenden projecten	3,60	1,08	Enige tot sterk
Het versterken van de projecten door deelprojecten te verbinden	2,80	1,14	Nauwelijks tot Enige
Het versterken van onze visie op de rol van kunst- en cultuureducatie	3,40	,52	Enige tot sterk
Gemiddelde score Impact	3,35	,52	Enige tot sterk

Uit deze gegevens blijkt dat de overall impact van de bijeenkomsten als redelijk sterk wordt geschat (3.35 op een vijfpuntsschaal) en dat de deelnemers hier ook redelijk eensgezinds over zijn (standaarddeviatie is 0.52). Voor de deelnemers ligt de meerwaarde vooral in het verhelderen en concretiseren van de projectdoelstellingen, het vertalen van projectdoelstellingen in onderzoeksvragen en het aanscherpen van de onderzoeksvragen. Iets minder sterk schatten ze impact in op versterken van de onderzoekende houding en het vergroten van hun eigen professionaliteit. Daarnaast versterken de bijeenkomsten hun motivatie voor het project en hebben ze bijgedragen aan een steviger eigen visie op de rol van kunst- en cultuureducatie. Relatief laag scoort de vaardigheid in het opstellen van een onderzoeksplan en hun kennis en inzicht over het belang van onderzoek voor de versterking van het project is slechts in enige mate toegenomen.

Enkele citaten van deelnemers onderstrepen dat de meerwaarde van het Living Lab vooral heeft gelegen bij het verhelderen van de projectdoelstelling en het vertalen in onderzoeksvragen:

'De bijeenkomsten hebben mij aangezet om onze doelstellingen nog eens goed door te nemen. Dit heeft echter de uitvoering van de projecten niet veel beïnvloed. Wel kijken we nu anders naar de waarde van betreffende projecten, met andere woorden er is nu een beter onderscheid tussen doel en middel.'

'Het formuleren van de onderzoeksvragen versterkt de onderzoekende houding en draagt zeer veel bij in het doelgericht werken.'

'Het project heeft ons ertoe aangezet om doelmatiger na te denken over ons project en ons project inhoudelijk te versterken.'

'Door het Living Lab word je "gedwongen" om je project scherp tegen het licht te houden.'

'Het filteren van de projectdoelstellingen is heel waardevol geweest en daaruit voortvloeiend: een goede onderzoeksvraag formuleren.'

'Door het scherpstellen van de doelstellingen hebben de bijeenkomsten bijgedragen aan de verbetering van de kwaliteit van ons programma. Daarnaast was de informatie uit de andere programma's zeer interessant.'

Besluit

Het Living Lab-project gaat nu het tweede jaar in. De resultaten van het eerste jaar zijn bemoedigend te noemen. De onderzoekende houding van coördinatoren en het vertalen van projectdoelen in onderzoeksvragen is (sterk) vergroot. Tijdens de bijeenkomsten blijkt dat de coördinatoren steeds meer

en steeds systematischer aandacht besteden aan evaluatie en de invulling van hun plan ook steeds nadrukkelijker koppelen aan het doel van KeK!: de kwaliteit van cultuureducatie in de scholen.

Nog lang niet alle onderzoeksvragen zijn beantwoord. Dit komt deels doordat hiervoor niet voldoende studenten beschikbaar zijn. Bekendheid met het programma KeK!, de planning van het curriculum en de eisen die de opleidingen stellen aan praktijkonderzoek zijn hierbij aandachtspunten. De komende periode zullen we dan ook gebruiken om – via gesprekken met de opleidingen en studenten – hiervoor aanpassingen te vinden.

Hennie Brandsma is lector
Duurzame Schoolontwikkeling
aan de NHL-Hogeschool in
Leeuwarden.

Bernadet de Jager is senior-
onderzoeker en adviseur bij
Cedin.

Literatuur

Akker, J. van den (2009). Curriculum design research. In Tj. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp 37-51). Enschede: SLO.

Bleker, L. & Jager, B. de (2013). *Monitor, KEK! eerste meting*. Drachten: Cedin.

Boonstra, J.J. (2000). *Lopen over water. Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.

Brandsma, H. (2011). *Brugfunctie van onderzoek bij schoolontwikkeling*. Leeuwarden: NHL Hogeschool.

Brandsma, H.. (2012). *Elke School een Living Lab. Schoolmanagement Totaal*, 14(4), 12-14.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback. Review of Educational Research*. 77(1), 81-112.

Mijs, D. (2007). *Effectieve Schoolverbetering. Een studie naar de empirische evidentie voor uitgangspunten van effectieve schoolverbetering*. Proefschrift Universiteit Utrecht, Onderwijskunde.

Plomp, Tj. & Nieveen, N. (Eds.) (2009). *An introduction to educational design research*. Enschede: SLO

Senge, P., Cambron-McCabe N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2001). *Lerende scholen. Een vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Schoonhoven: Academic Service.

Verbiest, E. (Ed.) (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

WRR, Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2013). *Naar een lerende economie*. Amsterdam: AUP.

Latente talenten

Koen van Eijck en Peter van der Zant

Talentontwikkeling in de kunsten verloopt vooral via twee ‘ketens’: die van activiteiten in het (formele) onderwijs en de keten van vrijetijdsactiviteiten. Het is echter onbekend hoe deze twee ketens zich tot elkaar verhouden. Ook is het de vraag of alle schakels in de ketens goed op elkaar zijn afgestemd. In dit artikel schetsen we daarom op basis van onderzoeken bij jonge talenten een eerste beeld van hoe jongeren hun talenten in deze twee ketens steeds verder ontwikkelen.

Begrippen als ketenbenadering, ketenbelang en ketenmanagement gebruiken beleidskundigen al jaren voor de bestudering van uiteenlopende terreinen als jeugdzorg, re-integratie op de arbeidsmarkt of land- en tuinbouw (zie Korsten z.d.). Het lijkt ons vruchtbaar om dergelijke begrippen ook te gebruiken voor een analyse van talentontwikkeling van jongeren in de kunsten. We kijken dan niet naar de afzonderlijke schakels (zoals deelname aan een jeugdorkest of jeugdtheatergroep of het volgen van een specifieke kunstvakopleiding), maar naar de gehele keten van vrijetijds- en onderwijsactiviteiten die jongeren doorlopen om hun kunstzinnige talenten te ontwikkelen. Zo ontstaat inzicht in de wijze waarop jongeren gedurende een groot aantal jaren hun kunstzinnige talenten ontwikkelen en hoe zij van de ene schakel overstappen naar de volgende schakel.

Bij de ketenbenadering wordt uitgegaan van netwerksturing en niet van centrale sturing door de overheid. Het zijn juist allerlei verschillende instellingen en instanties die met elkaar de keten vormen en gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het goed functioneren ervan. In geval van talentontwikkeling in de kunsten gaat het om de volgende twee ketens: activiteiten in het (formele) onderwijs (vooral de mbo- en hbo-kunstvakopleidingen, maar ook vooropleidingen, post-hbo-onderwijs) en vrijetijdsactiviteiten (zoals al dan niet in groepsverband een kunst beoefenen en deelnemen aan allerlei wedstrijden en concoursen). Overheden en alle bij talentontwikkeling betrokken instellingen kunnen op basis van een analyse van de keten van talentontwikkeling bezien op welke plekken ze de keten kunnen verbeteren.

Opzet van onderzoek

In dit artikel schetsen we een eerste beeld van de wijze waarop jongeren hun kunstzinnige talenten in deze twee ketens ontwikkelen. We richten ons daarbij op vier disciplines van de podiumkunsten: klassieke muziek, popmuziek, theater en urban. Basis vormen de uitkomsten van de digitale enquête die we bij een groep van ongeveer 1.100 jonge talenten, vooral in de leeftijd 15-25 jaar, afnamen, aangevuld met zeventien interviews door studenten van de Erasmus Universiteit Rotterdam bij deze jonge talenten. Enquête en interviews maken deel uit van een vierjarig onderzoek dat we in opdracht van het Fonds voor Cultuurparticipatie verrichten.

De jonge talenten nemen deel aan dertien talentontwikkelingsprojecten dan wel -instellingen (zoals het Prinses Christina Concours, de Kunstbende, het Jeugdorkest Nederland) die het Fonds voor Cultuurparticipatie in de periode 2013 – 2017 mede financiert vanuit de regeling Talentontwikkeling en Manifestaties. Doel van de subsidieregeling is de jonge talenten een adequate voorbereiding te bieden op een eventuele deelname aan het kunstvakonderwijs of een professionele loopbaan in de kunsten. Vanuit het hoger beroepsonderwijs komen namelijk signalen dat de instroom in

het kunstvakonderwijs kwalitatief onvoldoende is. Tegelijkertijd lijken de hbo-kunstvakopleidingen weinig inzicht te hebben in de waarde van de vrijetijdsactiviteiten.

De dertien projecten hebben we in het onderzoek aangevuld met vier projecten voor theater, omdat deze discipline in de subsidietoekenningen ondervertegenwoordigd bleek.

Het onderzoek heeft vooral als doel inzicht te krijgen in de wijze waarop jonge talenten in de kunsten zich ontwikkelen, of en hoe zij doorstromen naar het kunstvakonderwijs en een professionele loopbaan en welke bijdragen de talentontwikkelingsprojecten daaraan (volgens de deelnemers) leveren.

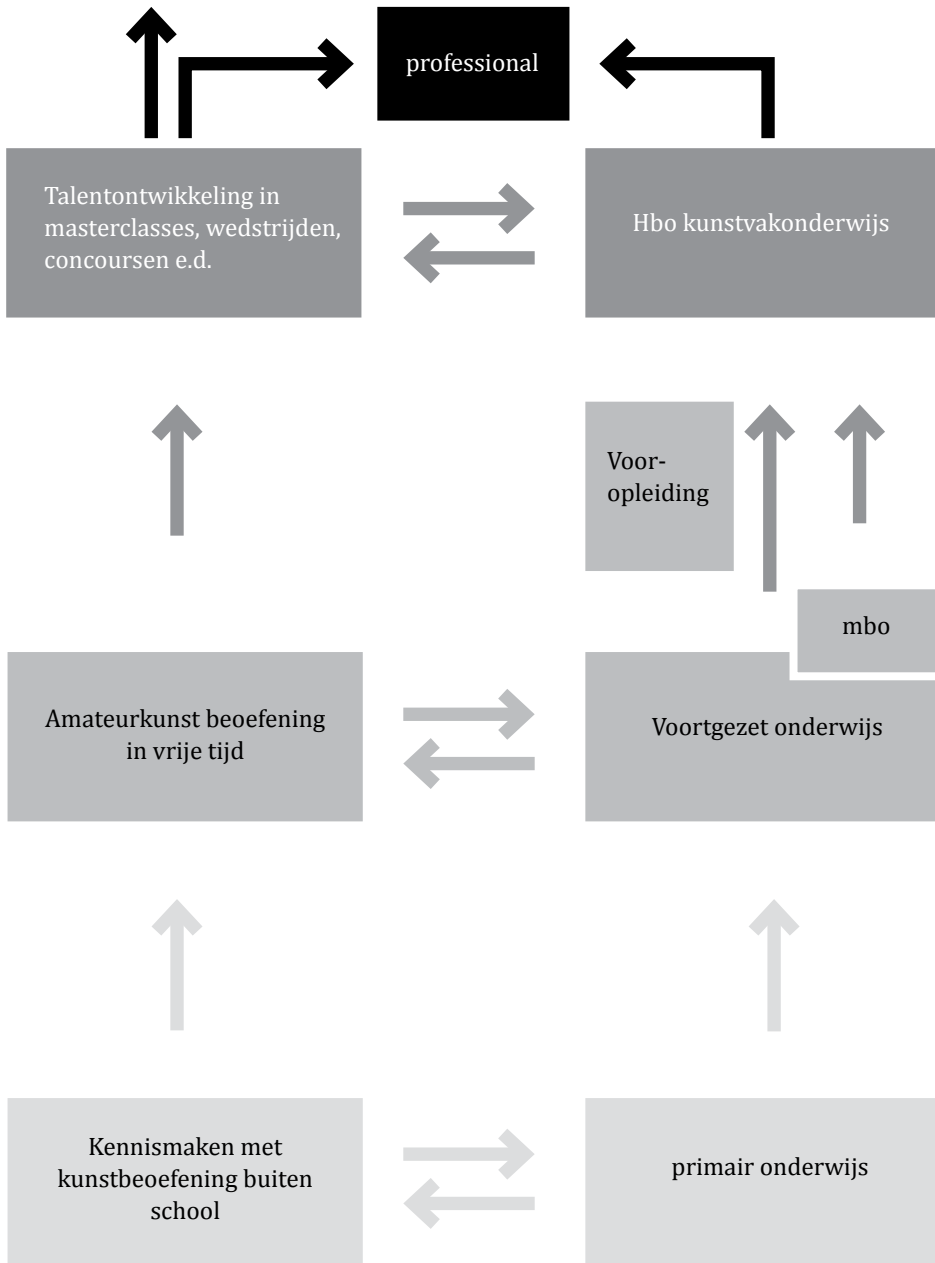
De projecten bepalen zelf wie als 'talent' wordt bestempeld. Bij de Grote Prijs van Nederland (een competitie op het gebied van livemuziek) zijn dat bijvoorbeeld alle halve finalisten, bij het Prinses Christina Concours alle jongeren die tijdens de regionale finales werden genomineerd. Dit sluit aan bij de gangbare praktijk waarbij een talent wordt gedefinieerd als 'iemand die anderen (vooral professionals in de betreffende discipline) als talent bestempelen'.

We betrekken in de analyse ook de uitkomsten van een eerder onderzoek naar jonge talenten in opdracht van het Fonds voor Cultuurparticipatie (Windhorst & Van der Zant 2013). De digitale enquête en de interviews zullen in de periode tot en met 2017 nog drie maal worden afgenomen. Dan kunnen we ook pas definitieve conclusies trekken over de ketens van talentontwikkeling in de kunsten. De gegevens in dit artikel hebben vooral betrekking op de eerste peiling van eind 2013, begin 2014.

De keten van talentontwikkeling

Zoals gemeld verloopt talentontwikkeling in de kunsten bij jongeren in grote lijnen via twee ketens: de onderwijsketen en de keten van (amateur)kunstbeoefening in de vrije tijd.

In schema zien de twee ketens er globaal als volgt uit:



Er zijn in principe twee soorten schakelingen in een keten:

- een seriële schakeling (de output van de ene actor is de input voor de volgende actor)
- een parallele schakeling van de diverse schakels in de keten.

De keten van talentontwikkeling in de kunsten kent beide soorten schakelingen. Sommige talenten ontwikkelen zich volledig buiten de onderwijsketen om, zoals sommige beeldend kunstenaars die er bewust voor kiezen om geen hbo-vakopleiding te volgen. Ook ontwikkelen sommige jongeren hun talenten uitsluitend in het onderwijssysteem, zonder in hun vrije tijd actief kunsten te beoefenen. Maar in verreweg de meeste gevallen gaat het om een wisselwerking tussen beide ketens.

De onderwijsketen

In de onderwijsketen kunnen jongeren op verschillende momenten in aanraking komen met kunst en cultuur. In het primair en voortgezet onderwijs kunnen leerplichtige jongeren kennismaken met actieve en receptieve vormen van kunstparticipatie en kunnen zij wellicht al bepaalde talenten bij zichzelf ontdekken.

Primair onderwijs

In het primair onderwijs maken de meeste kinderen van 4 tot en met 11 jaar kennis met kunst en cultuur. Scholen hebben daartoe naast de reguliere middelen voor het verplichte leergebied kunstzinnige oriëntatie € 10,90 per leerling ter beschikking vanwege de regeling Versterking Cultuureducatie. Veel scholen voegen daar nog een extra bedrag aan toe, bijvoorbeeld uit de ouderbijdrage.

Naar schatting zo'n driekwart van de scholen heeft een interne cultuurcoördinator. Deze zorgt ervoor dat de leerlingen elk jaar één of meer kunstzinnige activiteiten ontplooiën. Dat kan een workshop van een beeldend kunstenaar op school zijn, maar ook een bezoek aan een museum of theatervoorstelling.

Voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs worden kunst en cultuur enigszins verbreed en verdiept. Zowel in de onderbouw als de bovenbouw worden de kunstvakken beeldende vorming (handenarbeid, tekenen, textiele werkvormen en audiovisuele vorming), muziek, drama en dans aangeboden. Daarnaast volgen bovenbouwleerlingen het vak CKV.

Sommige scholen besteden extra aandacht aan kunst en cultuur, zoals de ongeveer 25 cultuurprofiel scholen. Bij deze scholen staat kunst en cultuur prominent op het rooster, komen meer kunstdisciplines aan bod en sluiten de kunstvakken zoveel mogelijk aan bij de andere vakken. Het curriculum wordt aangevuld met buitenschoolse activiteiten in samenwerking met culturele instellingen. Ook andere scholen voor voortgezet onderwijs werken vaak structureel samen met een lokale culturele instelling. Soms is er zelfs sprake van een gecombineerde opleiding voortgezet onderwijs en

kunsten, zoals de Theater-havo/vwo van Hofplein Rotterdam of de havo/vwo voor Muziek en Dans in Rotterdam, waarbij leerlingen naast een reguliere havo- of vwo-opleiding dagelijks muziek-, theater- of danslessen krijgen. De Sweelinck Academie en het Junior Jazz College verzorgen de Nationale opleiding voor jong toptalent: de klassieke Sweelinck Academie voor leerlingen van 8-18 jaar en het Junior Jazz College voor leerlingen van 12-18 jaar.

Na het voortgezet onderwijs kunnen jongeren kiezen voor een mbo- of hbo-opleiding op het gebied van kunst en cultuur. Hier kunnen ze hun talenten verder ontwikkelen en zich eventueel voorbereiden op een professionele loopbaan in de kunsten.

Middelbaar beroepsonderwijs

De ROC's bieden een groot aantal mbo-opleidingen aan op het gebied van kunst en cultuur. Zo bieden zeventien ROC's de opleiding Artiest aan (Dans, Drama, Musical, Muziek, Muziek sounddesign, Muziek uitvoerend en Sounddesign) en vijftien ROC's de opleiding 'podium- en evenemententechniek'. Daarnaast zijn er opleidingen in audiovisuele productie (bijv. fotograaf, cameraman, beeld-, geluids- of lichttechnicus) en in grafische en mediavormgeving.

Soms werken ROC's samen met scholen voor voortgezet onderwijs in het kader van talentontwikkeling. Ook zijn er verschillende initiatieven om verdere talentontwikkeling van mbo-deelnemers aan deze opleidingen te stimuleren en de doorstroming naar het hbo-kunstvakonderwijs te verbeteren.

Hoger beroepsonderwijs¹

Het kunstvakonderwijs in het hbo telt diverse opleidingen. Op bachelor-niveau zijn dat onder meer autonome beeldende kunst, circus arts, dans, film en televisie, muziek, muziektherapie, theater, vormgeving, alsmede vakdocentopleidingen voor beeldende kunst, dans, muziek en theater. Op masterniveau betreft het opleidingen als danstherapie, kunsteducatie, modevormgeving, autonome beeldende kunst, choreografie, film, fotografie, schilderkunst, theatervormgeving/beeldregie, muziek, opera, sonologie en theater. Per jaar stromen tussen de 3.000 en 3.500 studenten in bij een hbo-kunstopleiding.

Diverse conservatoria en academies voor beeldende kunst kennen eenjarige vooropleidingen, waarin jongeren zich na afloop van het voortgezet onderwijs kunnen oriënteren op de bacheloropleiding. Daarnaast zijn er diverse instellingen die postacademisch onderwijs aanbieden, zoals voor beeldende kunst EKWC, Rijksacademie, De Ateliers en Jan van Eyck Academie en voortheater Toneelacademie Maastricht (postacademische opleiding Theaterdocent).

1. Gegevens mbo en hbo zijn onder meer ontleend aan het onderzoek naar talentontwikkeling in het hbo van KWINK groep (2014). Inventarisatie talentontwikkeling in de podiumkunsten en beeldende kunst.

De keten van kunstbeoefening in de vrije tijd

Ook in de kunstbeoefening in de vrije tijd kunnen jonge talenten verschillende schakels doorlopen. Het begint vaak met een eerste kennismaking met kunst en cultuur, bijvoorbeeld in het wijkcentrum of als onderdeel van het naschoolse programma van de brede school of activiteiten in het kader van de verlengde schooldag. Belangrijk voor de volgende stap naar actieve kunstbeoefening zijn de muziekscholen, theaterscholen, lokale kunstcentra en dergelijke waar jongeren instrumenten kunnen leren bespelen, theater kunnen maken, kunnen dansen of beeldende kunst maken.

Kennismaken met kunst en cultuur in de vrije tijd

In eerste instantie in de grote steden, maar de laatste jaren ook in andere gemeenten, vormen kunst en cultuur (naast sport) een onderdeel van activiteiten van de brede school dan wel van wijkgericht werken. De brede school kan in de wijk een schakel vormen tussen culturele activiteiten binnen de school en kunst en cultuur bij lokale kunstcentra of in (amateur)kunstverenigingen of -gezelschappen.

Na sport is kunstbeoefening veruit de meest beoefende vrijetijdsbesteding. Van alle Nederlanders van 6 jaar en ouder doet 41% aan kunstbeoefening. Bij jongeren van 12-14 jaar is dat zelfs 63% en bij 15-19 jaar 56% (Heimans & Vinken 2014). Jonge amateurkunstbeoefenaars besteden ook relatief meer tijd en geld aan hun hobby dan andere amateurkunstbeoefenaars (Van den Broek 2010).

Muziek en beeldend zijn in omvang de grootste disciplines, theater en schrijven de kleinste, zoals tabel 1 toont.

Tabel 1. Amateurkunstbeoefening naar leeftijd en naar discipline. Bron: Heimans & Vinken (2014)

	Beeldend	Muziek	Dans	Theater	Schrijven	Media
12-14 jr.	29%	36%	24%	10%	11%	17%
15-19 jr.	28%	31%	16%	12%	10%	23%
20-24 jr.	17%	21%	13%	5%	10%	18%
25-34 jr.	18%	19%	11%	4%	6%	15%

Muziek, theater en dans beoefent men vooral in groepsverband bij lokale kunstencentra, muziekscholen, muziekgezelschappen, theatergroepen, jeugdtheaterscholen en in dansscholen. Schrijven en beeldende kunst doet men vooral individueel, hoewel er ook allerlei cursussen en bijeenkomsten voor groepen zijn.

Vervolgens kunnen jongeren, vaak daartoe aangezet door docenten en andere begeleiders, meer gericht hun talenten gaan ontwikkelen.

Gerichte talentontwikkeling in de amateurkunst

In allerlei kunstdisciplines nemen orkesten, gezelschappen en (lokale) kunstinstellingen initiatieven om jonge talenten op te sporen, extra te begeleiden of te laten doorstromen. Voor jonge talenten in de klassieke muziek zijn de vele jeugdorkesten van belang, die hen de kans bieden zich verder te ontwikkelen en door te stromen naar (semi-)professioneel niveau. Een goed voorbeeld op theatergebied zijn de theatergroepen Dox en NiznO in Drenthe. Verder zijn er jeugdtheaterscholen en jeugdtheatergroepen, die als broedplaatsen fungeren voor jong talent (zowel uitvoerend als makers), zoals Jeugdtheaterschool Meeuw en Jeugdtheaterhuis Zuid-Holland; jongeren trainen onder professionele leiding en werken aan presentaties en voorstellingen, ze leren over schrijf-, choreografie- en theatrale maakprocessen en produceren eigen werk. In de discipline dans zijn het ook vaak particuliere dansscholen die extra aandacht besteden aan talenten. Voor urban (vooral dans en theater) zijn er vooral in de grote steden speciale centra, zoals het Haags Hip Hop Centrum (van de stichting AIGHT) en het HipHopHuis in Rotterdam. Daarnaast zijn er allerlei (vaak meer informele) initiatieven om jonge talenten een podium te geven, te begeleiden, masterclasses te bieden en wedstrijden/battles met elkaar aan te laten gaan. Voorbeelden zijn Epitome Entertainment in Rotterdam, Solid Ground Movement, Don't Hit Mama en Spin Off.

Daarnaast zijn er tientallen festivals, concoursen en open podia waar talentvolle jongeren zich kunnen presenteren en podiumervaring opdoen. Sommige van deze festivals hebben de laatste jaren aparte trajecten voor talenten ontwikkeld of geïntensiveerd, zoals het Prinses Christina Concours (klassieke muziek, jazz en compositie), Kunstbende (landelijke kunstwedstrijd voor jongeren van 13 t/m 18 jaar in diverse disciplines), de Grote Prijs van Nederland, Popsport en Popronde (alle drie popmuziek).

Informeel leren

Naast participatie in een orkest, theatergroep of concours ontwikkelen jongeren hun talenten in minder formele of georganiseerde verbanden, bijvoorbeeld via vrienden, sociale media en het bekijken van instructiefilmpjes op YouTube. Deze wijze van talentontwikkeling lijkt de laatste jaren aan belang te winnen.

Vanuit het concept van een ketenbenadering is het interessant om te kijken hoe beide ketens op elkaar inwerken en elkaar wederzijds kunnen versterken. Op basis van de uitkomsten van het lopende en het vorig jaar verschenen talentontwikkelingsonderzoek in opdracht van het Fonds voor Cultuurparticipatie schetsen we een eerste beeld van deze wisselwerking in de disciplines klassieke muziek, theater, popmuziek en urban.

Talentontwikkeling in de klassieke muziek

Aan de digitale enquête namen 184 jonge talenten in de klassieke muziek deel, die actief zijn in het Jeugdorkest Nederland (JON), het Nationaal Jeugdorkest (NJO), Vocaal Nederland of het Ricciotti Ensemble dan wel deelnemer aan het Prinses Christina Concours. Bij vijf van hen zijn bovendien interviews afgenomen. Op basis van hun antwoorden kunnen we het volgende beeld schetsen.

Onderwijsketen

Jonge talenten in de klassieke muziek volgen meestal een vwo-opleiding of zijn vanuit deze opleiding al doorgestroomd naar het hoger onderwijs, vooral het conservatorium. 46% van de jonge talenten in de klassieke muziek in het lopende onderzoek naar talentontwikkeling volgt voortgezet onderwijs, waarvan maar liefst 82% vwo/gymnasium en 15% havo. Vrijwel niemand volgt vmbo of mbo. Van de bovenbouwleerlingen havo/vwo, heeft meer dan een kwart (27%) het profiel Cultuur en Maatschappij gekozen. Verreweg de meeste scholieren die klassieke muziek beoefenen, willen na het voortgezet onderwijs doorstromen naar het hoger onderwijs, vooral het hoger beroepsonderwijs.

51% volgt al hoger onderwijs, waarvan het merendeel (61%) hoger beroepsonderwijs (op 1 na is dat het conservatorium). Van de conservatoriumstudenten volgt 76% een bacheloropleiding en 24% een masteropleiding (geen enkele respondent volgt de Vooropleiding conservatorium).

Van de enkele universitaire studenten volgen de meesten een studie die geen relatie heeft met klassieke muziek (zoals natuurkunde, economie, sociologie, geneeskunde); 15% volgt een universitaire studie op het gebied van klassieke muziek (zoals muziekwetenschap).

Kunstbeoefening in de vrije tijd

De jonge talenten in de klassieke muziek zijn over het algemeen zeer tevreden over de effecten van hun huidige deelname aan het JON, NJO, Vocaal Talent Nederland, het Ricciotti Ensemble dan wel het Prinses Christina Concours. Ze vinden in meerderheid dat deelname hun zelfvertrouwen vergroot, dat ze door deelname een realistischer beeld krijgen van hun talenten

en dat deelname helpt bij de keuze om amateur te blijven of professional te worden.

71% heeft bovendien vroeger bij een andere instelling of gezelschap deelgenomen aan lessen, oefeningen, repetities of cursussen onder leiding van een docent/professional. Bij het Ricciotti Ensemble en het NJO heeft zelfs meer dan 80% vroeger bij een instelling of gezelschap gezeten, bij de (veel jongere) talenten van Vocaal Talent Nederland is dat minder (58%). Deelname aan lessen en dergelijke gebeurde vooral bij een lokale muziekschool of lokaal kunstencentrum. 69% heeft vroeger (ook) les gehad van een particuliere docent.

Verder heeft 50% al ervaring bij een orkest opgedaan. Meestal betreft dat een lokaal of regionaal jeugdorkest (zoals Amersfoorts Jeugdorkest, Domstad Jeugdorkest, Drechtsteden Jeugdorkest) of een fanfare of harmonie.

Wedstrijden en concoursen zijn belangrijk om de talenten verder te ontwikkelen. Bijna een derde (29%) heeft al eens aan een wedstrijd of concours deelgenomen, zoals het Prinses Christina Concours, het Benjamin Britten Concours, de Classic young masters en het Herman Krebbers Concours of de World Music Contest (WMC) in Kerkrade. Sommigen noemen ook (talent) wedstrijden op school.

Veel deelnemers aan het Prinses Christina Concours hebben ook gespeeld (of spelen nog steeds) in het JON.

Informeel leren via internet lijkt in de klassieke muziek niet zo belangrijk; slechts 4% zegt hun muzikale talenten ook te ontwikkelen via, zoals het bekijken van (instructie)filmpjes op YouTube.

Aansluiting beide ketens

Uit het eerdere onderzoek naar talentontwikkeling bleek al dat het vooral de ouders zijn die de jonge beoefenaars van klassieke muziek hebben aangevoerd om hun talenten verder te ontwikkelen (Windhorst en Van der Zant 2013). Docenten of leerkrachten op school spelen daarin slechts een bescheiden rol. Ook in het lopende onderzoek valt op dat slechts 18% van de jonge talenten in de klassieke muziek zegt dat een schooldocent hen heeft gestimuleerd om actief in de vrije tijd klassieke muziek te beoefenen. Op dit aspect lijkt de wisselwerking tussen de onderwijsketen en de vrijetijdsketen zeker nog te kunnen worden verbeterd.

28% vindt het (tamelijk) belangrijk dat door deelname aan de huidige projecten in de vrije tijd hun kansen op toelating tot een kunstvakopleiding groeien. Van degenen die nu in het voortgezet onderwijs zitten, vindt zelfs 38% dat. Bijna de helft (45%) denkt dat deze deelname inderdaad helpt om toegelaten te worden tot een kunstvakopleiding.

Uit de interviews blijkt dat voor de jonge talenten die reeds het conservatorium volgen de activiteiten in de vrije tijd een waardevolle aanvulling, vormen op de opleiding, onder andere als voorbereiding op een eventuele beroepspraktijk. Toch verloopt de aansluiting met de opleidingsketen zeker

niet perfect. De geïnterviewde jongeren geven soms aan dat de opgedane ervaring in de vrijetijdsketen niet voldoende is om toegelaten te worden tot een hbo-vakopleiding. Zo ontbreekt het jonge talenten uit harmonies of fanfares nogal eens aan voldoende repertoirekennis van klassieke muziek om direct toegelaten te worden topt het conservatorium; zij moeten noodgedwongen een jaar de vooropleiding doen.

Talentontwikkeling in het theater

Aan de digitale enquête namen 216 jonge talenten in de discipline theater deel. Het betrof deelnemers van theatergroepen NiznO en De Noorderlingen, en vooral van Jeugdtheaterhuis Zuid Holland en Jeugdtheaterschool Meeuw. De deelnemers aan de jeugdtheaterscholen zijn over het algemeen tamelijk jong (veelal 10-16 jaar), waardoor hun ervaring met de keten van talentontwikkeling beperkt is. Toch proberen we hieronder een beeld te schetsen van hun ontwikkeling in de beide talentontwikkelingsketens.

Onderwijsketen

Vrijwel alle jonge theatertalenten volgen nog onderwijs. Dat is gezien hun leeftijd ook niet verwonderlijk. Zij hebben een veel gemêleerdere opleidingsachtergrond dan jonge talenten in de klassieke muziek: 14% is leerling in het vmbo, 30% doet havo, 4% mbo en 46% vwo/gymnasium. Mede door de gemiddeld jonge leeftijd is het aantal deelnemers in het hoger onderwijs beperkt: 3% volgt hoger beroepsonderwijs en 1% universiteit. Van de bovenbouwleerlingen havo/vwo koos 47% het profiel Cultuur en Maatschappij. Van de vmbo'ers volgen 69% de theoretische leerweg, 25% de kaderberoepsgerichte leerweg en 6% de basisberoepsgerichte leerweg. Van de mbo'ers volgt 44% een kunstzinnige opleiding, vooral Artiest Drama. Drie van de zeven hbo'ers volgen de opleiding Docent theater. De overige hbo'ers volgen andere opleidingen (CMV, Pabo).

Meer dan driekwart (77%) van de deelnemers wil na de huidige opleiding nog een volgende opleiding volgen; bijna de helft daarvan denkt aan een opleiding in kunst en cultuur.

Kunstbeoefening in de vrije tijd

De deelnemers zijn zeer tevreden over de (mogelijke) effecten van hun deelname aan de jeugdtheaterscholen of (jeugd)theatergroepen. Zij vinden de contacten die ze er opdoen heel belangrijk en voelen zich minder onzeker bij optredens. Zij denken dat deelname helpt om straks een keuze te maken tussen amateur blijven of professional worden.

Ondanks hun jonge leeftijd hebben de meeste theatertalenten (59%) vroeger ook al bij een andere instelling of ander gezelschap deelgenomen aan lessen, oefeningen, repetities of cursussen onder leiding van een docent/professional. Het betreft een uiteenlopend geheel van instellingen, zoals

muziekscholen, lokale kunstcentra, hiphopcentra, dansscholen en andere theaterscholen.

Een kwart heeft ervaringen in (andere) theatergroepen. Particuliere docenten zijn minder belangrijk dan in de klassieke muziek; 26% heeft ook van een particuliere docent les gekregen.

Wedstrijden zijn in de theaterdiscipline minder belangrijk. 9% van de jonge talenten heeft al eens aan een wedstrijd of concours deelgenomen, zoals de Kunstbende of een schooltalentshow.

7% zegt hun talenten in theater ook te ontwikkelen met activiteiten op internet, zoals YouTube.

Aansluiting beide ketens

Nog iets minder vaak dan bij klassieke muziek (16% tegen 18%) zeggen jonge theatertalenten dat een docent op school hen heeft gestimuleerd om in de vrije tijd actief theater te beoefenen. Ook in deze discipline zijn de ouders en docenten/begeleiders buiten de school een veel belangrijkere stimulans. De helft (51%) vindt het (tamelijk) belangrijk dat ze door deelname aan de huidige projecten de kansen op toelating tot een kunstvakopleiding vergroten. Iets minder dan de helft (45%) denkt dat deelname daarbij inderdaad helpt. Deelname levert ook contacten op die nuttig kunnen zijn om toegelaten te worden bij een opleiding, zo zeggen enkele geïnterviewden.

Talentontwikkeling in de popmuziek

Aan de digitale enquête namen 26 jonge talenten in de popmuziek deel. Het zijn deelnemers van Popsport of aan de Grote Prijs van Nederland. Gelet op dit kleine aantal moeten we voorzichtig zijn met het trekken van conclusies over deze discipline.

Onderwijsketen

Bijna twee derde (62%) van de jonge talenten in de popmuziek volgt onderwijs: havo (6%), vwo/gymnasium (12%), mbo (13%), hoger beroepsonderwijs (38%) en universiteit (19%). Alle bovenbouwleerlingen havo/vwo kozen het profiel Cultuur en Maatschappij. De mbo'ers volgen de Zadkine Popacademie of de opleiding Grafische Vorming. De middelbare scholieren willen allemaal een opleiding in het hoger beroepsonderwijs volgen (waarvan 80% een opleiding in kunst en cultuur).

De hbo'ers volgen het conservatorium, de Academie voor Popcultuur of de Rockacademie. Van degenen die aan de universiteit studeren, volgt er één een opleiding in kunst en cultuur (muziekwetenschap).

Kunstbeoefening in de vrije tijd

Ook de jonge popmusici zijn tevreden over de mogelijke effecten van hun

deelname aan projecten als de Grote Prijs van Nederland of Popsport. Zij denken dat zij door deelname relevante contacten opdoen en mensen ontmoeten die belangrijk kunnen zijn voor hun toekomstmogelijkheden. Ook denken zij dat ze zich door hun deelname bewuster worden van wat zij in het verdere leven willen doen en een realistischer beeld krijgen van hun eigen talenten.

Bijna de helft (46%) heeft vroeger bij een instelling of gezelschap deelgenomen aan lessen, oefeningen, repetities of cursussen onder leiding van een docent/professional. Dit gebeurde vooral bij een lokale muziekschool.

In de popmuziek is het belang van particuliere docenten relatief (vergeleken met onder meer muziekscholen) nog belangrijker dan in de klassieke muziek: 62% van de jonge talenten heeft vroeger (ook) les gehad van een particuliere docent.

Informeel leren via internet is in de popmuziek belangrijk. Bijna een derde (31%) heeft hun talenten mede ontwikkeld met activiteiten op internet, zoals het volgen van online cursussen of het bestuderen van videoclips. Ook wedstrijden zijn van groot belang. Meer dan helft (56%) heeft al eens aan een wedstrijd of concours deelgenomen, zoals de beste singer-songwriter van Nederland, de Grote Prijs van Nederland, de Friese Songwriter Contest of THISSFest (Haags Internationaal singer-songwriter festival).

Aansluiting beide ketens

In de popmuziek is er nauwelijks sprake van een stimulans door schooldocenten. Bij slechts 11% van de jonge talenten in de popmuziek is dat het geval, nog minder dus dan bij klassieke muziek of theater. Vrienden vormen een veel belangrijkere stimulans. Bij popmuziek valt op dat veel jongeren zeggen door niemand te zijn gestimuleerd.

De aansluiting van de vrijetijdsketen op de onderwijsketen lijkt bij popmuziek minder aanwezig dan bij klassieke muziek en theater. Opvallend is dat slechts een klein deel van de jonge popmusici (19%) het (tamelijk) belangrijk vindt dat ze door deelname aan de huidige projecten de kansen op toelating tot een kunstvakopleiding vergroten. Eveneens slechts 19% denkt dat deelname inderdaad helpt om daar toegelaten te worden. Uit de interviews blijkt dat, ondanks de ervaring in de vrijetijdsketen, veel jonge talenten toch niet worden toegelaten tot een popopleiding, vanwege een gebrek aan techniek dan wel theoretische kennis.

Talentontwikkeling in urban

Aan de digitale enquête namen 151 jonge talenten in urban (zoals hiphop, breakdance en rap) deel. Het zijn deelnemers van Epitome Entertainment, Dox, Don't Hit Mama, Solid Ground en Spin Off.

Onderwijsketen

Van de jonge talenten in urban volgt 68% nog onderwijs. Zij hebben van alle onderzochte kunstdisciplines de meest gemêleerde onderwijsachtergrond: praktijkonderwijs (1%), vmbo (24%), havo (5%), vwo/gymnasium (12%), mbo (25%), hoger beroepsonderwijs (24%) en universiteit (8%). De vmbo'ers volgen, voor zover ze al een leerweg hebben gekozen, de theoretische leerweg (55%), de kaderberoepsgerichte leerweg (27%) of de basisberoepsgerichte leerweg (18%). Van de bovenbouwleerlingen havo/vwo heeft 15% het profiel Cultuur en Maatschappij gekozen. Van de mbo'ers volgt 75% een kunstzinnige of creatieve opleiding: Art and Entertainment, mbo Dansopleiding, mbo Theaterschool, Uitvoerend dans en dergelijke.

De hbo'ers die voor een culturele opleiding kozen, volgen het conservatorium (2x), de toneelacademie (1x), of de dansacademie (5x). Van degenen die aan de universiteit studeren, volgt één persoon een opleiding in kunst en cultuur (Theaterwetenschappen).

Bijna de helft (44%) van de deelnemers wil na de huidige opleiding nog een volgende opleiding volgen; 56% daarvan denkt aan een opleiding op het gebied van kunst en cultuur (in meer dan de helft van de gevallen gaat het om een kunstvakopleiding in het hbo).

Kunstbeoefening in de vrije tijd

Ook de jonge beoefenaars van urban schatten de effecten van hun deelname aan Epitome Entertainment, Dox, Don't Hit Mama, Solid Ground en Spin Off positief in. Net als de jonge popmusici, denken zij door deelname goede contacten op te doen en mensen te ontmoeten die belangrijk kunnen zijn voor hun toekomstmogelijkheden. Ook denken zij door deelname een realistischer beeld te krijgen van hun talenten. Bij urban zeggen meer jongeren dan in de andere disciplines dat deelname hen stimuleert om de huidige schoolopleiding af te maken.

De jonge talenten in urban hebben een breed spectrum aan opleidingen en cursussen gevolgd, in muziekscholen, theatergroepen, dansscholen en hiphopcentra. 61% heeft vroeger bij een instelling of gezelschap deelgenomen aan lessen, oefeningen, repetities of cursussen onder leiding van een docent/professional. Ook particuliere docenten zijn in deze discipline belangrijk: 41% heeft vroeger (ook) les van een particuliere docent gehad. Deelname aan lessen en aanverwante bijeenkomsten gebeurde vooral bij een lokaal kunstencentrum, een lokale muziekschool, dansscholen, hiphopcentra, theatergroepen en theaterscholen.

Bijna een vijfde (19%) heeft al eens aan een wedstrijd of concours deelgenomen, zoals Breakdance battles, Kunstbende, World of Dance, So You Think You Can Dance en UDO World Street Dance. Opvallend is dat in de vrijetijdsketen voor urban soms een vrij snelle doorstroom van jonge talenten kan plaatsvinden naar internationale podia.

Opvallend is verder dat slechts 2% zegt hun talenten ook te ontwikkelen met activiteiten op internet.²

Aansluiting beide ketens

Net als bij de jonge popmusici zegt slechts 11% van de urban talenten dat een schooldocent hen heeft gestimuleerd om actief in de vrije tijd aan urban-projecten deel te nemen. Vrienden, maar toch ook de ouders zijn een veel belangrijkere stimulans.

Ruim een derde (38%) vindt het (tamelijk) belangrijk dat ze door deelname aan de huidige projecten de kansen op toelating tot een kunstvakopleiding vergroten; 33% denkt dat deelname inderdaad helpt om daar toegelaten te worden. Dat is een relatief hoog percentage, gegeven het feit dat de discipline urban nog weinig ontwikkeld is bij de meeste kunstvakopleidingen.

Toch blijkt uit de interviews dat de aansluiting vanuit de vrijetijdsketen op de onderwijsketen niet altijd vlekkeloos verloopt. De jonge urbanbeoefenaars vinden het vaak moeilijk een passende opleiding voor zichzelf te vinden. Bovendien zijn de opleidingen volgens sommigen te veel georiënteerd op de Nederlandse scene.

Conclusies

Zoals eerder vermeld loopt ons onderzoek nog door tot 2017. Pas dan kunnen we meer definitieve conclusies trekken over de wijze waarop talentontwikkeling verloopt in de onderwijs- en de vrijetijdsketen en hoe de wisselwerking tussen deze ketens is. Wel lijken op basis van de huidige gegevens de volgende conclusies zich af te tekenen.

Talentontwikkeling verloopt in elke discipline weer anders. De leeftijd waarop talenten zich ontwikkelen en beslissingen nemen over hun toekomst varieert, net als het formele onderwijs dat ze volgen, de beschikbare voorzieningen om de betreffende discipline te beoefenen en de aansluiting tussen vrijetijdsactiviteiten en het formele (kunstvak)onderwijs. Het is daarom moeilijk om in algemene zin te spreken over *de* keten van talentontwikkeling in de kunsten.

Activiteiten in de vrijetijdsketen zijn voor veel jonge talenten van groot belang om zich voor te bereiden op kunstvakopleidingen of (als ze zo'n opleiding al volgen) deze opleiding te verrijken met praktische (podium) ervaring. Bij klassieke muziek en popmuziek spelen bovendien wedstrijden en concoursen een belangrijke rol in de verdere ontwikkeling van jong talent. Bij theater en urban is dat minder het geval.

2. In het vervolg van ons onderzoek zullen we dieper op internetgebruik ingaan; mogelijk zien veel talenten het gebruik van internet niet als onderdeel van hun talentontwikkeling juist omdat het zo'n integraal onderdeel van hun dagelijks leven is.

De schakels in de vrijetijdsketen lijken bij klassieke muziek nog het beste in elkaar te grijpen. Zo stromen veel jonge talenten via lokale of regionale jeugdorkesten, harmonies en fanfares door naar (jeugd)orkesten op landelijk niveau. Ook nemen leden van bijvoorbeeld het Jeugdorkest Nederland vaak deel aan het wedstrijden als het Prinses Christina Concours. Maar ook in de andere disciplines zijn er geslaagde voorbeelden van 'schakelingen'; zo stromen finalisten van de Kunstbende in de popmuziek automatisch door naar de Grote Prijs van Nederland. Toch valt in elke discipline, ook in de klassieke muziek, nog veel te verbeteren om de schakels in de keten beter op elkaar af te stemmen.

Veel jonge talenten zijn ervan overtuigd dat hun vrijetijdsactiviteiten helpen om toegelaten te worden tot het kunstvakonderwijs. Ook bevestigt bijna de helft van de jonge talenten die nu hbo-kunstvakonderwijs volgen dat hun vrijetijdsactiviteiten hebben geholpen om toegelaten te worden. Er zijn voorbeelden van hoe vrijetijdsactiviteiten en formele onderwijsactiviteiten in de kunsten in de praktijk op elkaar worden afgestemd, bijvoorbeeld doordat een vrijetijdsactiviteit wordt erkend als stage in het formele onderwijs. Toch zijn er nog veel belemmeringen. Zo blijken veel jongeren in de popmuziek te weinig theoretische kennis te hebben opgedaan in de vrijetijdsketen om toegelaten te worden in het kunstvakonderwijs.

Slechts een minderheid van de jonge talenten zegt door school of schooldocenten gestimuleerd te zijn om hun kunstzinnige talenten in de vrije tijd verder te ontwikkelen. Ouders blijken een veel belangrijkere stimulans.

In de vrijetijdactiviteiten vormen muziekscholen en andere gesubsidieerde instellingen een belangrijke schakel, maar particuliere docenten worden steeds belangrijker. Vooral in de popmuziek en urban zijn particuliere docenten van groot belang.

Internet en andere digitale media worden steeds belangrijker om het formele onderwijs en opleidingen in de vrije tijd aan te vullen met informele vormen van leren, door het bekijken van (instructie)filmpjes, het deelnemen aan wedstrijden of het uitwisselen van ervaringen. Bij popmuziek en urban zijn deze vormen van informeel leren al erg gangbaar, al vermoeden we dat niet iedereen deze activiteiten zelf als onderdeel van de talentontwikkeling aanmerkt, juist omdat ze zo informeel en ingeburgerd zijn.

Jonge talenten hebben over het algemeen een tamelijk realistisch beeld van hun toekomstperspectieven en de mogelijkheden om als professional een bestaan op te bouwen. Juist omdat zij weten dat de concurrentie groot is, grijpen ze de mogelijkheden die de beide ketens bieden met vaak met beide handen aan om hun talent optimaal te ontwikkelen.

Koen van Eijck is hoofddocent cultuursociologie en bijzonder hoogleraar culturele leefstijlen bij de afdeling Kunst- en Cultuurwetenschappen van de Erasmus Universiteit Rotterdam. In zijn onderwijs en onderzoek richt hij zich op sociale ongelijkheid in culturele smaakpatronen, cultuureducatie en de waarne- ming en waardering van beel- dende kunst.

Peter van der Zant is bestuurs- kundige en oprichter-directeur van Bureau ART, een advies- en onderzoeksbureau dat zich specialiseert in kunst, cultuur, cultureel erfgoed en cultuuredu- catie. Hij voerde de afgelopen jaren diverse onderzoeken uit naar talentontwikkeling in de kunsten, in opdracht van gemeen- ten, provincies en het Fonds voor Cultuurparticipatie.

Literatuur

Broek, A. van den (2010). *FAQ's over kunstbeoefening in de vrije tijd*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Heimans H. & Vinken, H. (2014). *Kunstdeelname jongeren onder de loep*. Boekman, 99, 82-85.

Korsten, A.F.A. (z.d.). *Samenwerken in ketens en ketenmanagement. Organisatiekanteling en samenwerking ten behoeve van betere overheidsdienstverlening*.

KWINK groep (2014). *Inventarisatie talentontwikkeling in de podiumkunsten en beeldende kunst*. Den Haag: KWINK groep.

Windhorst, M. & Zant, P. van der (2013). *Talenten in beeld, eindrapportage over een onderzoek bij een groep jonge talenten in kunst en cultuur*. Gouda: Bureau ART.

Colofon

Cultuur+Educatie

Cultuur+Educatie is hét tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven en overdracht in kunst en cultuur. Het tijdschrift maakt actuele inzichten uit onderzoek toegankelijk. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar

Kernredactie

Bea Ros (hoofdredacteur a.i.)
Folkert Haanstra, Adri de Vugt

Redactieraad

Gudrun Beckmann, Thomas De Baets, Koen van Eijck, Emiel Heijnen, Rixt Hulshof-Pol, Edwin van Meerkerk, Diederik Schönau, Melissa de Vreede en Theo Witte.

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Productiebegeleiding en redactiesecretariaat

Miriam Schout

Vormgeving

Thonik, Amsterdam

Opmaak

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Libertas, Utrecht

Uitgever

Landelijk Kennisinstituut
Cultuureducatie en
Amateurkunst (LKCA)
Kromme Nieuwegracht 66
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
www.lkca.nl/cultuur+educatie

Abonnementen

Een abonnement kost € 37,50 per jaar (voor studenten/aio's/oio's € 28,-). Een los nummer kost € 12,95 (excl. verzendkosten).
Aanvragen abonnement of los nummer:
cultuur+educatie@lkca.nl

Informatie voor auteurs

Voorstellen voor artikelen of essays t.a.v.: cultuur+educatie@lkca.nl, met in de onderwerpregel: voorstel essays.

Het LKCA is het landelijk kennisplatform voor educatie en participatie in kunst en cultuur. We dragen bij aan de kwaliteit van praktijk en beleid door kennis toegankelijk te maken, te delen en te ontwikkelen. We stimuleren de professionele ontwikkeling van het veld door ontmoeting en debat en we bieden advies bij vraagstukken op het gebied van cultuureducatie en cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837

