

Onderzoek in opdracht  
van Departement Onderwijs  
en Vorming

# Onderzoek leerlingenevaluatie in het deeltijds kunstonderwijs

ERIK SCHROOTEN    EVELIEN STORME    LODE VERMEERSCH

# Onderzoek leerlingenevaluatie in het deeltijds kunstonderwijs

ERIK SCHROOTEN   EVELIEN STORME   LODE VERMEERSCH

Gepubliceerd door  
HIVA-KU Leuven - UCLL

Contactadres:  
HIVA - ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR ARBEID EN SAMENLEVING  
Parkstraat 47 bus 5300, 3000 LEUVEN, België, [hiva@kuleuven.be](mailto:hiva@kuleuven.be)  
<http://hiva.kuleuven.be>

Alle voorbeelden in dit rapport vallen onder de licentie creative commons.  
Je mag het werk delen en bewerken, maar moet de oorspronkelijke maker  
ook vermelden en aangeven of je al dan niet aanpassingen maakte.  
Je moet dit delen onder dezelfde licentie. Je mag het werk niet gebruiken  
voor commerciële doeleinden.



# inhoud

p. 4	Inleiding
p. 8	<b>1. ONDERZOEKSMETHODOLOGIE</b>
p. 20	<b>2. LITERATUURSTUDIE</b>
p. 33	<b>3. CARTOGRAFIE</b>
p. 42	<b>4. IMPLEMENTATIEROUTES</b>
p. 46	<b>5. LEERLINGENEVALUATIE IN DE PRAKTIJK: INSTRUMENTEN EN VOORBEELDEN</b>
	5.1 Toelichting bij de instrumenten en voorbeelden
	5.2 Algemeen: leerlingenevaluatie en kunstonderwijs
	5.3 De kwaliteitscriteria van leerlingenevaluatie
	5.4 Feedback geven
	5.5 Leerlingenevaluatie haalbaar en kwaliteitsvol houden
p. 108	<b>6. AANBEVELINGEN</b>
p. 120	Bijlagen
	Referenties

# Inleiding

## 1. DE ACHTERGROND VAN DIT ONDERZOEK: EVALUATIE IN EVOLUTIE

Het deeltijds kunstonderwijs (dko) in Vlaanderen heeft de voorbije jaren grote stappen gezet op het vlak van leerlingenevaluatie.

Academies hebben zelf al veel evaluatiepraktijken ontwikkeld om na te gaan of leerlingen in hun leerproces voortgang maken en om over die voortgang te communiceren.

Deze ontwikkeling is grotendeels gekomen op basis van de praktijk van dko-leraren zelf en het ontwikkelwerk door lerarenteams en pedagogische begeleiders. Veelgebruikte manieren van evalueren, zoals onmiddellijke mondelinge feedback, toonmomenten en jury's, zijn daarbij gaandeweg aangevuld met werkvormen en instrumenten zoals portfolio's, rubrics, (zelf)evaluatieformulieren en rapporten, feedbackverslagen, reflectietools, peerevaluaties, criterialijsten en observatie-instrumenten.

Daarnaast is ook de beleidsmatige context veranderd. Belangrijk is de invoering van het decreet voor het deeltijds kunstonderwijs van 2018 waarin onder andere de finaliteit, de onderwijsdoelen en de nieuwe structuur van het dko beschreven staan. Dat decreet heeft de kijk van dko-betrokkenen op leerlingenevaluatie duidelijk veranderd.

Het decreet formuleert de basiscompetenties en beroepskwalificaties voor de vier domeinen in het dko: muziek, beeldende en audiovisuele kunsten, woordkunst-drama en dans. Ze omschrijven wat wordt verwacht dat de leerling op een bepaald moment kent en kan. Ze zijn zodoende ook richtinggevend voor de evaluatiepraktijk. Het dko werd door de nieuwe regelgeving uitgedaagd om bij de brede artistieke vorming, die centraal staat in de nieuwe onderwijsdoelen, ook een valide, betrouwbare en transparante leerlingenevaluatie te voorzien.

Tot slot is het concept leerlingenevaluatie ook geëvolueerd in de wetenschappelijke en onderwijskundige literatuur. We kunnen spreken van een shift, waarbij bijvoorbeeld de focus van leerlingenevaluatie verschoof van educatie naar leren, van summatief naar ook formatief evalueren en van smal naar breed evalueren.

Al deze tendensen hebben weerslag op de praktijk van het deeltijds kunstonderwijs en zullen dat mogelijk ook nog in de toekomst hebben. Dit onderzoeksrapport moet tegen de achtergrond van die veranderingen gelezen worden.

## 2. DE INHOUD VAN DIT ONDERZOEK: HET PROCES VAN LEERLINGENEVALUATIE

Dit onderzoeksrapport is volledig gewijd aan het thema leerlingenevaluatie. Zoals uit de lectuur van dit rapport zal blijken is dat een breed thema. Simpel gesteld overspant het begrip leerlingenevaluatie volgende processen:

- evaluatiedoelen, -visie, -criteria, -instrumenten en -vormen *bepalen en uitwerken*
- relevante informatie over het leren van de leerlingen *verzamelen*;
- die informatie *beoordelen*;
- die beoordeling naar de leerlingen *terugkoppelen* (of kortweg: feedback);
- en op basis daarvan *nieuwe keuzes maken* in het leerproces en de beoordelingsprocedure.

Aan elk van deze onderdelen van het gehele proces van leerlingenevaluatie zullen we in dit rapport aandacht besteden. Zo zullen we ingaan op het doel van leerlingenevaluatie, staan we stil bij de criteria die daarbij belangrijk zijn, delen we technieken over hoe informatie over het leerproces kan worden verzameld, enzovoort.

Dit betekent niet dat we in dit rapport aan alle aspecten van het evaluatieproces evenveel aandacht besteden. Een belangrijk deel van dit rapport gaat over het verzamelen van relevante informatie over het leerproces, zoals bijvoorbeeld het hoofdstuk met de cartografie, en over de terugkoppeling van een evaluatieoordeel naar de leerlingen, zoals bijvoorbeeld nogal wat instrumenten in dit rapport.

Wat dit rapport niet biedt is een analyse hoe specifieke doelen of domeinen in het dko een eigen evaluatievorm kunnen krijgen. In interactie met het werkveld – de directeurs en leraren waarmee we samenwerkten in het designproces – werd vooral de nood ervaren aan generieke, overkoepelende informatie en materialen. Vooral de vraag wat een leerlingenevaluatie kwaliteitsvol en haalbaar maakt, leefde bij veel deelnemers aan het onderzoek. De instrumenten en voorbeelden in dit rapport zijn daarop afgestemd en ontworpen als antwoorden op die vragen die leven in het veld. Ze nemen als ingang vooral de kwaliteitscriteria van leerlingenevaluatie zoals bijvoorbeeld validiteit, betrouwbaarheid en transparantie.

Specifieke vragen gerelateerd aan bijvoorbeeld de artistieke discipline - zoals hoe een leerlingevaluatie in een muziekopleiding anders kan en moet verlopen dan een leerlingevaluatie in een dansopleiding - werden minder frequent aangehaald door de deelnemers aan dit onderzoek en worden daarom niet gecoverd door dit rapport.

Samenvattend mag u dus als lezer een rapport verwachten met een brede scope. Het is een studie die raakt aan verschillende aspecten van het proces van leerlingevaluatie en vanuit die aspecten de link legt naar de sector van het deeltijds kunstonderwijs.

### 3. DE STRUCTUUR VAN DIT ONDERZOEK

Het eerste hoofdstuk van dit rapport licht de gebruikte **onderzoeksmethodologie** toe.

Het tweede hoofdstuk bestaat uit een **literatuurstudie**. Deze literatuurstudie geeft een beschrijvende analyse van het onderzoekstopic, gebaseerd op zowel wetenschappelijke als grijze literatuur. We besteden daarbij ook aandacht aan wat de Vlaamse overheid van de academies verwacht op het vlak van leerlingevaluatie.

In het derde hoofdstuk wordt een **cartografie** gepresenteerd van het evaluatie-instrumentarium dat in het dko gebruikt wordt. Op basis van een oproep verzamelden we tal van evaluatie-instrumenten die we in dit hoofdstuk analyseren. Zo duiden we enkele trends en gewoontes i.v.m. het gebruik van dergelijke instrumenten.

In het vierde hoofdstuk bieden we een drietal mogelijke **implementatieroutes** aan. Het zijn routes die leraren en/of academies kunnen gebruiken om hun leerlingevaluatie sterker te maken.

Het vijfde hoofdstuk gaat over de **specifieke inhoudelijke aspecten van leerlingevaluatie**. In de vorm van een reeks vragen werken we die aspecten op laagdrempelige wijze uit zodat ze handzaam werkmateriaal vormen voor het dko-veld. Na de antwoorden op de veel gestelde vragen worden meestal ook een of meerdere concrete instrumenten getoond. Het zijn tools die academies kunnen helpen om het thema in kwestie aan te pakken. Zowel de vragen als de bijhorende instrumenten werden gemaakt en geselecteerd met de hulp van personen in het dko-veld. De aanpak van dat designproces wordt toegelicht in het eerste hoofdstuk.

We benadrukken dat niet elk instrument door de onderzoekers apart is uitgetest. Bij de stakeholders werd wel nagegaan of de instrumenten 'fitten' bij de vragen die leven in de sector en of ze een vorm hebben die aanspreekt. Op die manier zijn de instrumenten niet op hun effecten getest maar wel op hun potentiële gebruikswaarde geselecteerd.

In het zesde en laatste hoofdstuk presenteren we een reeks van **aanbevelingen**. Deze aanbevelingen richten zich vooral naar leraren en directies, maar ook naar de Vlaamse overheid, pedagogische begeleidingsdiensten, directeursverenigingen, leerplanmakers en ontwikkelaars van digitale leerplatformen.

### 4. VAN ONDERZOEK NAAR PRAKTIJK

Ook goed om weten vooraleer u deze bundel verder doorneemt: het voorliggend document is een rapport met veel inspirerende instrumenten en voorbeelden. Het formuleert geen vaste of dwingende handelingswijze voor de praktijk. Toch kunnen we op basis van het onderzoek enkele componenten herkennen die belangrijk zijn om een evaluatiebeleid en een evaluatiepraktijk in een academie vorm te geven. Het zijn componenten waar academies onvermijdelijk over moeten nadenken en uitspraken over moeten doen. De verschillende hoofdstukken van dit onderzoek kunnen ondersteuning bieden in dat proces.

#### Een visie expliciteren

Om de leerlingevaluatie in dko-praktijk duidelijk en coherent te maken is het belangrijk dat de academie een geëxpliciteerde visie over leerlingevaluatie heeft. Zo een visie doet uitspraak over vragen zoals: Wat bedoelen we met leerlingevaluatie? Waarom evalueren we leerlingen? Wat zien we als de meerwaarde van de evaluatie?

Geen enkele academie moet een dergelijke visie van nul opbouwen. Elke academie heeft als organisatie een project dat ze wil waarmaken en werkt in een geografische en sociale context. Ze bereikt daardoor ook een specifiek publiek. Een visie op leerlingevaluatie zal met dat alles rekening houden. Elke leraar heeft ook al ervaring en wellicht bepaalde vaste gewoontes op het vlak van het evalueren van leerlingen. Ook dat valt niet te negeren bij de uitwerking van een visie. Daarom is het belangrijk bij de visie-opbouw een gesprek tussen de leraren van de academie te organiseren. Dergelijk overleg kan uitwijzen in hoeverre leraren onderling van elkaar verschillen dan wel op elkaar lijken in hun kijk op leerlingevaluatie.

Bij de uittekening van een visie op leerlingevaluatie zullen wellicht ook vragen ter sprake komen die gaan over de taal van leerlingevaluatie of die bepaalde feitenkennis vereisen. Vragen zoals: Wat betekent brede leerlingevaluatie? Wat is het verschil tussen formatief en summatief evalueren? Hoe hou je evalueren haalbaar? Enzovoort.

De literatuurstudie in dit rapport kan helpen om deze vragen te beantwoorden. Ook in de daaropvolgende hoofdstukken worden bepaalde vragen i.v.m. visie op een praktische en toegankelijke manier beantwoord en illustreren we hoe een academie aan een academie-eigen antwoord op die vragen kan werken.

## Afspraken maken

Een visiedocument mag geen dode letter blijven. Het evaluatie-beleid moet doorleefd worden. Daarom is het aangewezen dat samen met de visie ook nagedacht wordt over de implementatie van die visie.

Dit impliceert dat binnen de academies collectief afspraken worden gemaakt hoe bepaalde keuzes zullen worden uitgetoetst en hoe die zullen worden geëvalueerd. Een voorbeeld: het kan een keuze zijn van een academie om de samenhang tussen alle evaluatie-instrumenten die in de academie gebruikt worden te versterken. De gebruikte instrumenten kunnen worden getoetst op hun 'verticale samenhang' (van de eerste tot de vierde graad) en op hun 'horizontale samenhang' (welke evaluatiepraktijken delen leraren van eenzelfde graad over de grenzen van vakken en domeinen heen). Het is belangrijk afspraken te maken op welke termijn die oefening afgerond moet zijn en hoe die dubbele toetsing precies zal gebeuren: Door wie? In welke bijeenkomsten? Enzovoort.

## Het kiezen en ontwikkelen van instrumenten om te evalueren

Zodra de visie en implementatiestrategie van de academie duidelijk is, kan de keuze voor evaluatie-instrumenten worden gemaakt. Gedreven door haar visie kan een academie ervoor kiezen haar huidig instrumentarium te behouden of aan te passen. Ook kan worden geopteerd voor nieuwe instrumenten of kunnen instrumenten die al bestaan overgenomen en academie-eigen gemaakt worden.

Vanzelfsprekend is het belangrijk dat de evaluatie-instrumenten goed aansluiten bij de eerder vastgelegde visie en afspraken i.v.m. implementatie. De keuze voor een instrument gebeurt dus niet lukraak of louter gedreven door een toevallige voorkeur van een leraar. Het is een strategische keuze die minstens deels collectief gebeurt.

*In de literatuurstudie in hoofdstuk 2 zijn een reeks van kwaliteitscriteria op het vlak van leerlingenevaluatie opgesomd (validiteit, transparantie, enzovoort). Om na te gaan of ze kwaliteitsvol zijn kan het gekozen instrumentarium aan de hand van die kwaliteitscriteria tegen het licht gehouden worden.*

*Hoofdstuk 3 van dit rapport bevat een cartografie van het bestaande evaluatie-instrumentarium. Het kan de moeite lonen de instrumenten uit de eigen academie naast de bevindingen van de cartografie te leggen en te kijken in hoeverre deze gelijk lopen. Op die manier kunnen ideeën voor aanpassingen ontstaan. In de daaropvolgende hoofdstukken zijn vragen en antwoorden opgenomen om de academies te helpen om evaluatie-instrumenten te kiezen of te ontwikkelen. Bepaalde aanpakken worden ook geïllustreerd.*

## Rapporteren naar de leerling en ouders

Leerlingenevaluatie veronderstelt ook een terugkoppeling naar degene die geëvalueerd wordt. Die terugkoppeling – ook wel feedback genoemd – kan op verschillende manieren. Vaak is er sprake van een fiche of rapport. Maar evengoed kan feedback mondeling worden gegeven. Net als het instrumentarium om te evalueren vraagt ook de manier waarop teruggekoppeld wordt de nodige zorg. Die zorg betreft de taal en verstaanbaarheid, een logische opbouw zoals een evolutie van fiches en rapporten over verschillende graden, enzovoort.

*Zowel de literatuurstudie als deel 5.4 besteden aandacht aan het geven van feedback en het terugkoppelen door middel van rapporten.*

## Werk aan de kwaliteit van evaluatie-beleid en -praktijk

De leerlingenevaluatie in een academie is niet statisch, om de simpele reden dat ook een academie niet statisch is. Er is verloop bij de leraren, het leerlingenbestand evolueert, het succes van bepaalde domeinen of opties kan fluctueren, enzovoort. Het is daarom belangrijk de visie op leerlingenevaluatie en de evaluatiepraktijk regelmatig opnieuw onder de loep te nemen. Zo krijgt dat beleid een structureel en cyclisch karakter. Zo wordt het ook onderdeel van een groter streven naar kwaliteitsontwikkeling. Maar kwaliteit nastreven heeft pas zin als de academies en de leraren dat streven ook volhouden. Vandaar dat we in het rapport ook aandacht besteden aan de haalbaarheid van het uitvoeren van een evaluatiebeleid.

*Deel 5.5 gaat in op de haalbaarheid en kwaliteit van evaluatie-beleid en -praktijk.*

## 5. DE DOELGROEP VAN DIT ONDERZOEK

De bedoeling van dit rapport is in de eerste plaats het samenbrengen en versterken van wetenschappelijke inzichten. We hopen dat deze studie de aanzet kan vormen voor verder onderzoek over leerlingenevaluatie in het kunstonderwijs in het algemeen en het dko in het bijzonder.

Maar nog meer dan een aanzet voor verder onderzoek hopen we dat deze bundel veel inzichten en inspiratie zal bieden voor de dagelijkse praktijk van directeurs, beleidsmedewerkers en leraren(teams) in academies. Zij zijn immers de sleutelfiguren bij het evalueren van leerlingen en zij dragen er ook – als academies - de verantwoordelijkheid voor.

---

### WAT BEDOELEN WE MET DOELEN?

In dit rapport wordt op verschillende plaatsen naar de doelen van onderwijs verwezen. Verschillende aanverwante termen hebben een verschillende betekenis en connotatie. Daarom geven we hier de definities waar we voor dit rapport vanuit zijn gegaan.

**Onderwijsdoelen:** dit zijn de doelen die de overheid vastlegt voor het onderwijs. In het dko zijn dat de basiscompetenties, de beroepskwalificaties en de specifieke eindtermen.

**Leerplandoelen:** dit zijn de doelen die in leerplannen zijn opgenomen. Wat de overheid heeft vastgelegd (basiscompetenties, beroepskwalificaties en specifieke eindtermen) is in de goedgekeurde leerplannen op herkenbare wijze opgenomen.

**Doelen of doelstellingen:** dit is de overkoepelende term voor onderwijsdoelen én leerplandoelen.

---

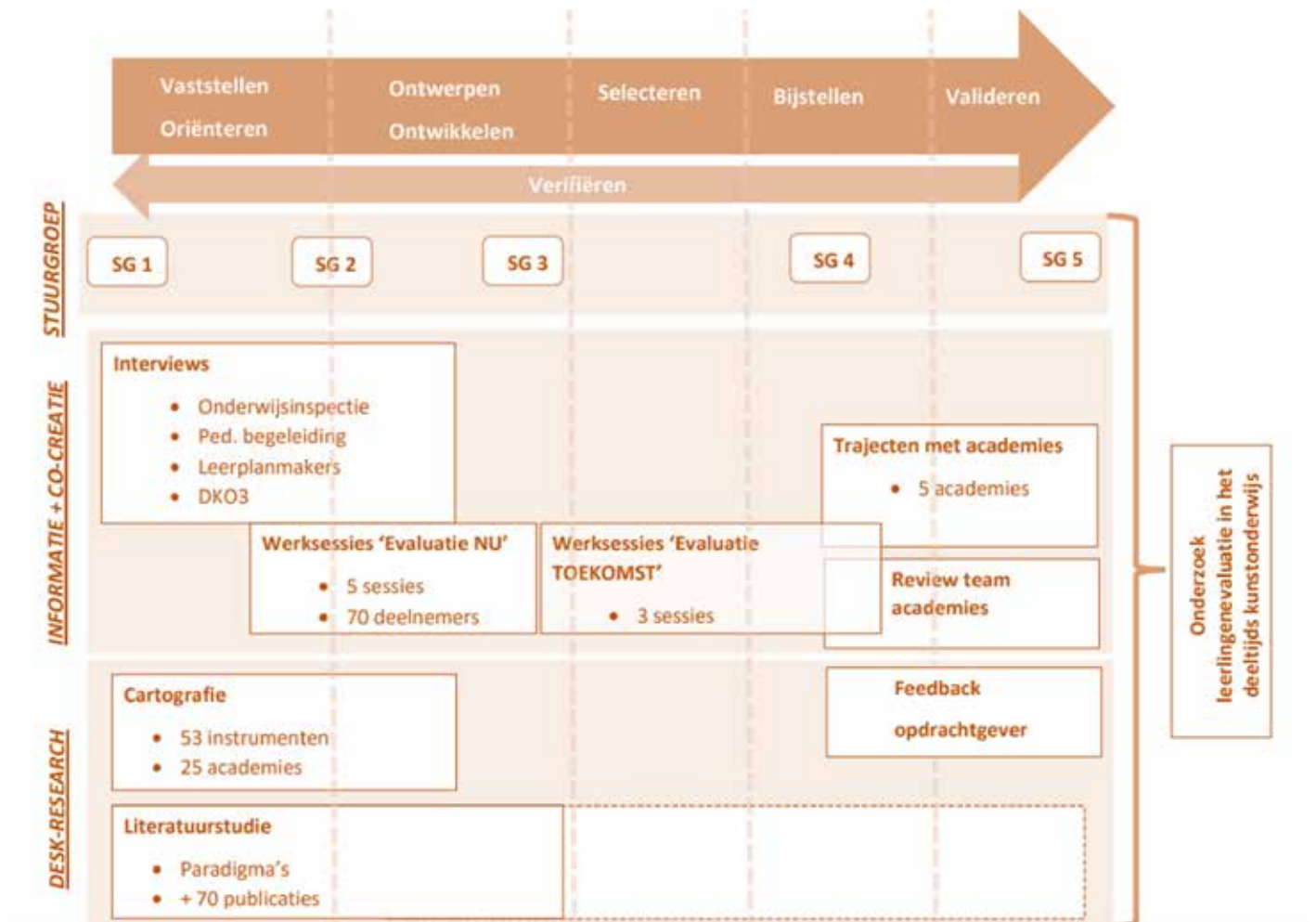
# 1. Methodologie



## 1. INLEIDING

Dit onderzoek naar leerlingenevaluatie in het deeltijds kunstonderwijs richt zich op het ontwikkelen van een onderbouwd en inspirerend kader voor een doelgerichte en brede evaluatie van leerlingen in het deeltijds kunstonderwijs (dko). Dit hoofdstuk beschrijft de onderzoeksmethodologie, de verschillende onderzoeksactiviteiten die er deel van uitmaakten en hun onderlinge samenhang. Het hoofdstuk beargumenteert ook bepaalde keuzes die werden gemaakt en gaat in op beperkingen van het onderzoek.

Figuur 1 geeft een visuele voorstelling van het gevolgde proces en de verschillende onderzoeksactiviteiten die plaatsvonden tussen 1 maart 2022 en 28 februari 2023, de totale looptijd van het onderzoek. We overlopen in dit methodologisch hoofdstuk de verschillende onderzoeksmethoden van beneden naar boven en van links naar rechts doorheen het onderzoeksproces van *vaststellen* tot *valideren*.



**Figuur 1** Visuele voorstelling van de opbouw van het onderzoek

## 2. LITERATUURSTUDIE OVER LEERLINGEN-EVALUATIE IN HET KUNSTONDERWIJS

De literatuurstudie in dit onderzoek bundelt en analyseert de belangrijkste actuele wetenschappelijke literatuur over leerlingevaluatie in onderwijs en in het (deeltijds) kunstonderwijs. Ze is enerzijds gericht aan de lezer die wil reflecteren over het thema, om de praktijkontwikkeling in het dco in Vlaanderen te versterken, en anderzijds aan de lezer die onderbouwing en inzichten zoekt via internationale wetenschappelijke literatuur. De literatuurstudie levert eveneens de wetenschappelijke onderbouwing voor de andere hoofdstukken van het onderzoeksrapport.

### 1.1 Data-verzameling

De wetenschappelijke literatuur in de literatuurstudie is afkomstig uit artikelen en boeken die opgenomen zijn in databases zoals LIBIS en LIMO, met uitgeverij Elsevier, JSTOR, Taylor en Francis, Springer, Sage, Web of Science. Deze uitgeverijen bieden een kwaliteitswaarborg omdat hun publicaties een onpartijdige beoordeling van andere onderzoekers hebben gekregen alvorens ze werden uitgegeven.

De onderstaande tabel geeft de zoektermen weer die werden ingegeven in de bovengenoemde databases om relevante artikelen en boeken op te sporen. De zoektermen werden zowel in het Nederlands als het Engels ingegeven.

Evalueren	Evaluation, assessment, test, rating, appraisal, examination, feedback, summative, formative	Evaluatie, test, proef, beoordelen, feedback, summatief, formatief
Instrumenten	Sheet, conversation, online tool, test, exam, portrait, schedule, scales, competency list, performance	Fiche, gesprek, online tool, test, examen, portret, schema, schalen, competentielijst, opvoering
Criteria	Validity, transparency, reliability	Validiteit, transparent(ie), betrouwbaar(heid)
Kunstdomeinen	Art, art education, artistic, creativity	Kunst, kunst onderwijs, creativiteit, artistiek
	Visual art(s), fine arts ( <i>painting, drawing, printmaking, sculpture, ceramics, photography, video, filmmaking, design, crafts</i> )	Beeld, beeldende kunst ( <i>schilderen, tekenen, grafiek, beeldhouwkunst, keramiek, fotografie, video, filmmaken, design, ambachten</i> )
	Theatre, drama, stage, recital	Theater, drama, woord, podium, voordracht
	Music, instrument, performance	Muziek, instrument, voorstelling
	Dance	Dans

**Tabel 1** Gebruikte zoektermen literatuurstudie

Combinaties van zoektermen en een sneeuwbal methode van verwijzingen binnen de gevonden literatuur werden gebruikt om nieuwe literatuur te verzamelen (Wohlin, 2014).

De resultaten werden nagekeken volgens de principes van de CRAAP-test (Blakeslee, 2004), waarbij gekeken wordt naar de *currency* (wanneer is de publicatie geschreven?), relevantie (in welke mate houdt de inhoud van het artikel verband met de onderzoeksoopdracht), autoriteit (expertise en geloofwaardigheid van de bron/auteur), accuraatheid (is de informatie betrouwbaar, al dan niet peer-reviewed?) en *purpose* (met welke doelstelling is de publicatie geschreven?).

In totaal werden eerst 58 publicaties geselecteerd, waarvan negen Nederlandstalig en de overige Engelstalig. De publicaties zijn soms domeinoverschrijdend en soms specifiek voor een bepaald artistiek domein. De spreiding is als volgt:

Totaal aantal publicaties	58
Domeinoverschrijdend	21
Beeld	4
Dans	13
Drama	6
Muziek	14

**Tabel 2** Geselecteerde wetenschappelijke publicaties volgens artistiek domein

Het bovenstaande materiaal werd aangevuld met onderwijskundige wetenschappelijke literatuur die niet specifiek op het kunstonderwijs gericht is. We vulden onze bespreking van wetenschappelijk onderbouwde inzichten ook aan met teksten die op ervaring gestoeld zijn of praktijkgericht zijn. Deze zogenaamde *grijze* literatuur bestaat uit vakgerichte documenten die beschikbaar zijn op het internet of in gedrukte publicaties. Ook hier selecteerden we volgens de bovengenoemde CRAAP-methode als kwaliteitsbewaking. De keuze om ook grijze literatuur op te nemen is gestoeld op de vaststelling dat er over kunstonderwijs veel praktijkgerichte literatuur voorhanden is. Die literatuur sluit in grote mate aan bij het werkveld en het doelpubliek van deze literatuurstudie.

## 1.2 Data-analyse

De inhoudelijke analyse gebeurde op twee niveaus. Ten eerste analyseerden we op tekstniveau om te achterhalen welke aspecten van leerlingenevaluatie in de teksten werden behandeld. Ten tweede analyseerden we op metaniveau om te onderzoeken welke lessen te trekken zijn uit het geheel van de verzamelde literatuur.

We gebruikten de data-analysesoftware Nvivo om publicaties op inhoud te scannen en te coderen. De onderstaande tabel geeft het aantal publicaties voor elke zoekterm weer. De zoekopdrachten die we uitvoerden geven een zicht op welke aspecten van leerlingenevaluatie in de literatuur oplichten. Opvallend is de aandacht voor formatieve leerlingenevaluatie, die in de Engelstalige literatuur aanzienlijk meer aan bod komt dan summatieve leerlingenevaluatie. Voor de kwaliteitscriteria van evalueren zien we dat *betrouwbaarheid* en *validiteit* meer aan bod komen dan *transparantie*.

<b>Evalueren</b>	Assessment	54	Evaluatie	11
	Evaluation	55	Proef	2
	Summative	21	Beoordelen	10
	Formative	40	Summatief	6
	Test	38	Formatief	7
	Appraisal	12	Test	5
	Feedback	46		
	Examination	46		
<b>Instrumenten</b>	Sheet	19	Fiche	1
	Exam	14	Gesprek	6
	Jury	10	Jury	12
	Competency (list)	30 (0)	Examen	8
	Performance	50	Schalen	1
	Conversation	22	Schema	9
	Portrait	6	Opvoering	0
	Portfolio	15	Portret	0
		Portfolio	9	
<b>Criteria</b>	Reliable	37	Betrouwbaarheid	7
	Validity	39	Validiteit	7
	Transparency	15	Transparantie	6

**Tabel 3** Vermelding van sleutelwoorden in de geselecteerde wetenschappelijke literatuur

De analyse van de gevonden literatuur resulteerde in een literatuurstudie van belangrijke thema's en inzichten over leerlingevaluatie. Deze inzichten werden verbonden met de specifieke context van het dko in Vlaanderen. Het designonderzoek, zoals verderop in dit hoofdstuk wordt beschreven, bouwt verder op de thema's uit de literatuurstudie.

### 3. CARTOGRAFIE VAN EVALUATIE-INSTRUMENTEN IN VLAANDEREN

De cartografie brengt in beeld welke evaluatie-instrumenten in het dko gebruikt worden en levert zo een blik op de evaluatiepraktijken die momenteel bestaan in het dko.

De analyse heeft deze doelstellingen:

- Ten eerste gebruiken we de cartografie als een beschrijvend middel om huidige praktijken en trends met betrekking tot evaluatie-instrumenten in kaart te brengen. Het is niet onze bedoeling en ook niet haalbaar om hierbij een representatieve analyse voor het hele dko uit te voeren.
- Ten tweede laat deze analyse ons toe om de huidige evaluatiepraktijken met elkaar te vergelijken.
- Ten derde, en volgend op de twee vorige stappen, kunnen we de ontwikkeling van nieuwe instrumenten afstemmen op de hiaten, de sterktes en de zwaktes die aan het licht komen in de cartografie. Door de ontwikkeling van nieuwe instrumenten te enten op bestaande praktijken, willen we een goed evenwicht bereiken tussen uitdaging en ondersteuning, vernieuwing en aansluiting, zodat academies gemotiveerd zijn om met de nieuw ontwikkelde instrumenten aan de slag te gaan.
- Ten vierde draagt dit onderdeel van het onderzoeksrapport ook bij aan het ontsluiten van praktijken, bruikbare materialen en inspirerende inzichten die momenteel onder de radar blijven, omdat ze de klas of het atelier niet verlaten. Deze doelstelling maakt geen deel uit van het methodologische design van dit onderzoek zelf, het is eerder een neveneffect ervan. Het kan niettemin belangrijk zijn voor de manier waarop en de snelheid waarmee de nieuw ontwikkelde materialen ingang zullen vinden bij de academies.

#### 3.1 Data-verzameling: bevraging directies academies en leraren (open call)

We baseren deze cartografie op een oproep aan alle erkende academies om hun eigen evaluatietools te delen met het onderzoeksteam. Die oproep gebeurde via een publieke call in de vorm van een flyer die via e-mail werd verspreid naar de directies van alle academies (mei 2022). De nieuwsbrieven van OVSG zetten de oproep kracht bij. Via de blog van Kunstig Competent bereikten we ook meer dan 1500 leraren (mei/juni 2022). Instrumenten konden digitaal of per post verstuurd worden. Alle instrumenten bereikten ons digitaal. In de oproep vroegen we naar allerlei instrumenten voor leerlingevaluatie: competentielijsten (met schalen), observatie-instrumenten voor toonmomenten of presentaties, schema's, concepten zoals zelfevaluaties, hulpinstrumenten zodat leerlingen elkaar feedback kunnen geven, formats voor feedback-

of evaluatiegesprekken, rapporten en evaluatiefiches.

Het delen van evaluatie-instrumenten is geen courante praktijk en verschillende motivatiestrategieën werden overwogen door het onderzoeksteam en in samenspraak met de stuurgroep. De gebruikte strategie is uiteindelijk gestoeld op het principe dat enkele ideeën delen een veelvoud aan ideeën kan opleveren. Het gedeelde materiaal wordt met respect voor privacy en eigenaarschap gehanteerd, en niet publiek verspreid zonder voorafgaande toestemming van de betrokken academie. De ontvangen evaluatie-instrumenten komen van een rijke variatie aan academies, zowel geografisch als wat betreft aangeboden domeinen (muziek, woord, dans, beeldende en audiovisuele kunsten).

Aantal instrumenten gebruikt in deze cartografie	53
Aantal academies waarvan de instrumenten afkomstig zijn	25

**Tabel 4** Instrumenten in de cartografie

De cartografie is gebaseerd op een analyse van 53 evaluatie-instrumenten van 25 academies. We beseffen dat dit beeld niet volledig is, maar we zijn er wel van overtuigd dat het een betekenisvolle staalkaart oplevert van de evaluatie-instrumenten die vandaag in het dko worden gebruikt.

We ontvingen veel tools die rechtstreeks de competenties en de prestaties van de leerling inschatten of beoordelen. Daarnaast ontvingen we ook vele aanverwante documenten: algemene en formele evaluatiedocumenten en -reglementen voor leraren of voor leerlingen en/of ouders, visiedocumenten van academies, PowerPointpresentaties voor leraren over leerlingevaluatie, eigen flowcharts waarin leraren aangeven hoe ze evaluaties benaderen, boekjes/handleidingen om een les rond evaluatie op te stellen, klasposters waarop competenties visueel gemaakt worden, losse getuigenissen hoe evaluatie- en feedbackgesprekken in de klas verlopen, enzovoort. Leraren mailden ons ook beschrijvingen van hoe zij evaluaties en feedbackmomenten in de klas aanpakken.

De diversiteit aan soorten informatie die we ontvingen maakt al duidelijk dat evaluatie in de ogen van de academies meer is dan een kwestie van het juiste instrument op de juiste plaats en op het juiste moment gebruiken. Een evaluatie-instrument is ingebed in een bredere visie waarin verschillende dingen een rol spelen: het artistiek-pedagogisch project, het evaluatiereglement, de interne en externe communicatielijnen, enzovoort. De cartografie is gelimiteerd in scope en richt zich uitsluitend op evaluatie-instrumenten. Dit heeft enkele beperkingen voor het onderzoek:

- Ten eerste steunen we op de vrijwillige deelname van de academies en hun bereidwilligheid om hun materialen te delen. We herhalen dat dit betekent dat onze analyse niet kwantitatief representatief noch volledig is. We steunen voor de analyse wellicht op instrumenten waarvan leraren zelf vonden dat ze *goed genoeg* waren om te delen. De kans is daarbij groot dat andere of minder inspirerende voorbeelden ons niet hebben bereikt. Met deze mogelijke vertekening moet bij het

lezen van de cartografie rekening worden gehouden. Hoewel alle academies rechtstreeks gecontacteerd zijn, kunnen we bovendien moeilijk inschatten in welke mate het delen van de oproep via de blog van Kunstig Competent en OVSG een extra stimulans heeft gegeven aan sommige academies en aan andere niet.

- Een tweede limitatie is dat informatie over hoe het doorge- stuurde instrument in de bredere werking van de academie past, of hoe het gebruikt wordt, niet expliciet gevraagd, ver- meld of geanalyseerd werd. Sommige academies gaven wel zelf duiding in de bijhorende e-mail. Deze beperking wordt gedeeltelijk opgevangen door de methodologie van de werk- sessies in en met de academies, waarbij de inbedding van evaluatiepraktijken in de visie en organisatorische processen besproken werden.
- Ten derde is de cartografie een statische dwarsdoorsnede (zogenaamde *cross-sectional data*). De analyse beperkt zich daardoor tot één momentopname en biedt geen over- zicht van een mogelijke evolutie in evaluatiepraktijken. Deze restrictie wordt gedeeltelijk opgevangen door de gesprekken met leden van de onderwijsinspectie en de pedagogische begeleidingsdiensten, zoals verder in dit hoofdstuk wordt beschreven.

### 3.2 Data-analyse

De ontvangen instrumenten werden gecategoriseerd en de- scriptief geanalyseerd. Dit betekent dat we de belangrijkste kenmerken van de instrumenten in kaart brachten. Aangezien we geen informatie hadden over het effectieve gebruik van de instrumenten, doen we in de cartografie geen evaluatieve uit- spraken over de kwaliteit van het ingestuurde materiaal.

De analyse van het ingestuurde materiaal gebeurde eerst instru- ment per instrument, dit is een zogenaamde verticale analyse. Daarna maakten we een bredere, vergelijkende analyse van alle instrumenten samen, een zogenaamde horizontale analyse. Bij de analyse werden verschillende topics onderzocht:

- *Wie is de ontwikkelaar en de gebruiker?*
- *Wat is de vorm van het instrument?*
- *Voor welk domein en niveau (graad) wordt het instrument gebruikt?*
- *Op welk moment wordt het instrument gebruikt?*
- *Hoe is het instrument ingebed in de academie en het academiebeleid?*
- *In welke mate bevat het instrument schalen?*

De positie van elk instrument ten opzichte van deze topics werd daarna beschreven in een Excel-document dat vervol- gens de basis vormde voor de beschrijvende analyse.

## 4. GESPREKKEN MET ONDERWIJSINSPEC- TIE, PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIEN- STEN, DIRECTEURSVERENIGINGEN, LEER- PLANMAKERS EN DKO3

We voerden tussen maart en juni 2022 een aantal verkennen- de gesprekken met leden van de onderwijsinspectie, leerplan- makers en vertegenwoordigers van de directeursverenigingen en de pedagogische begeleidingsdiensten over hun ervaringen met en indrukken over evaluatiepraktijken. In het totaal namen 13 personen deel aan deze gesprekken. De eerder statische analyse van de cartografie werd hierdoor verrijkt. Trends en evoluties werden besproken, evenals de sterktes en de hiaten van de academies om strategisch en beleidsgericht te evalueren. Een demonstratie van het platform DKO3 (april 2022) gaf ons meer inzicht in de functionaliteit van het platform en het ge- bruik ervan door academies.

De onduidelijkheden, uitdagingen en moeilijkheden die in de verschillende gesprekken naar voren kwamen, lagen via het designproces mee aan de basis van de vragen en de praktijk- voorbeelden in hoofdstuk 4 en de daaropvolgende hoofdstuk- ken van het onderzoeksrapport.

## 5. DESIGNONDERZOEK MET EN IN DE ACADEMIES

Dit onderzoek beoogde ook het ontwikkelen en delen van instru- menten en voorbeelden om de evaluatiepraktijk in academies te versterken. De uitgangspunten van het designluik van dit onderzoek waren de volgende:

- het stimuleren van reflectie op wat leerlingenevaluatie is en hoe deze kan aansluiten op de visie van de academie;
- het haalbaar houden van de leerlingenevaluatie en de plan- last die daarbij komt kijken;
- de beschrijving van een instrumentarium dat bijdraagt aan een gemeenschappelijk vocabularium over leerlingenevalua- tie binnen het kunstonderwijs.

Het doelpubliek dat we hierbij voor ogen hadden, was het dko-werkveld en met name de professionals in de academies. Het was daarom van belang:

- dat de visies op, organisatie van en ervaringen met leerlingen- evaluatie van leraren, directies en andere ondersteuners in de academies werden geconsulteerd om een beeld te krijgen van de huidige praktijk;
- om de mogelijkheden die het werkveld ziet voor de ontwikke- ling van de evaluatiepraktijk op te nemen.

Bij onderzoek met een duidelijke focus op de gebruiker (*user-centered*) zijn co-creatieve, kwalitatieve onderzoeksmethoden aangewezen. Co-creatie heeft als doel om de belanghebbenden te betrekken bij het definiëren van het (on- derzoeks)probleem, het ontwikkelen en implementeren van interventies, en de interventies te evalueren ter validatie (Moser & Korstjens, 2022). Twee onderzoeksmethoden die onder de noemer van co-creatie worden geplaatst in de onderzoeks-

literatuur, zijn 'experience-based co-design' en 'user-centred design'. 'Experience-based co-design' of ervarings-gebaseerd co-creatief design is gericht op de ervaringen van een doelgroep met een bepaald proces of dienst. 'User-centred design' of gebruikers-gericht ontwerp is een methodologie die wordt gebruikt als het toekomstige gebruik door een doelgroep centraal staat in het evalueren, ontwerpen, en ontwikkelen van de onderzoeksdoelstelling (Moser & Korstjens, 2022).

Ons designonderzoek bestond uit verschillende stappen geïnspireerd op het model van Bate en Roberts (2007). Die stappen zijn:

- inleven in de gebruiker via werksessies;
- concepten en ideeën ontwikkelen en prototypes maken;
- uitproberen van de prototypes in de praktijk via trajectonderzoek;
- review prototypes door een reviewteam;
- de prototypes finaliseren.

We bespreken hieronder de verschillende stappen.

## 5.1 Inleven in de gebruikers via werksessies

We organiseerden twee rondes met telkens verschillende werksessies.

De eerste ronde met werksessies met de titel 'Evaluatie NU' was inhoudelijk ontworpen rond twee onderzoeksvragen: (1) *Hoe gaan academies op dit moment om met leerlingenevaluaties en wat zijn daarbij de ervaringen en de problemen?* en (2) *Welke zijn de meest bruikbare evaluatie-instrumenten die het project verzameld of ontwikkeld heeft en welke vinden deelnemers sterk en minder sterk?*

In een tweede reeks werksessies, 'Evaluatie TOEKOMST', werkten we rond één centrale vraag: *Welke nieuwe en aangepaste mogelijkheden zien we om leerlingen te evalueren in het dko?*

Vijf online werkmomenten rond 'Evaluatie NU' vonden plaats tussen 6 en 19 oktober 2022. De twee fysieke werkmomenten voor 'Evaluatie TOEKOMST' vonden plaats op 10 en 14 november 2022.

De twee rondes waren verschillend van aard. De werkmomenten 'Evaluatie NU' waren verkennend en verdiepend. Ze waren bedoeld om de huidige ervaringen en de problemen met leerlingenevaluaties te bevragen (onderzoeksvraag 1) en om feedback te krijgen op de eerste ideeën voor mogelijke nieuwe evaluatie-instrumenten (onderzoeksvraag 2). Deze werkmomenten vallen voornamelijk onder de methodologie van focusgroepen, weliswaar met aspecten van co-creatief onderzoek (cf. hierboven).

De tweede reeks werkmomenten 'Evaluatie TOEKOMST' was voornamelijk gericht op het samen uittekenen van nieuwe mogelijkheden tot verandering en vernieuwing van de huidige evaluatiepraktijk. Deze sessies vallen eveneens onder een

co-creatieve onderzoeksmethodologie, zoals hierboven werd beschreven (Moser & Kortsjens, 2022).

Het verschil in opzet weerspiegelde zich ook in de aanpak van de twee sessies. In de eerste reeks werkmomenten lag de klemtoon op het luisteren naar de deelnemers via een combinatie van beschrijvende en evaluerende vragen en op het faciliteren van interactie tussen de deelnemers om verdere reacties en informatie uit te lokken.

In de tweede reeks lag de nadruk voornamelijk op evaluerende vragen (*Wat vind je van ...?*) en ontwerpde en adviserende vragen (*Welke mogelijkheden zie je in de toekomst om ...? Hoe kunnen academies hiermee aan de slag gaan ...?*). De interactie die gefaciliteerd werd tussen de deelnemers was voornamelijk gericht op de ontwikkeling van instrumenten.

De criteria die het designproces aanstuurden, waren dialoog- en procesvaliditeit (een vertaling van het Engelse *dialogic and process validity*), katalyserende validiteit (een vertaling van het Engelse *catalytic validity*) en democratische validiteit (een vertaling van *democratic validity*) (Elg, et al., 2020). We lichten deze drie kwaliteitscriteria kort toe. Dialoog- en procesvaliditeit grondt validiteit in het collaboratieve proces van samen onderzoeken door middel van een reflectieve dialoog met peers, geleid door een externe onderzoeker die de resultaten trianguleert. Katalyserende validiteit gaat over het belang van het iteratieve en cyclische proces, waarbij het onderzoeksproces gestuurd wordt door de perspectieven die de doelgroep zelf aangeeft. Democratische validiteit ontstaat door reflectie en feedbacksessies met belanghebbenden en een serie van kleine en incrementele interventies die geïmplementeerd en gaandeweg aangepast worden. Deze criteria worden erkend om hun bijdrage aan de kwaliteit van kwalitatief onderzoek (Herr & Anderson, 2005; Elg et al., 2020).

De inhoudelijke invulling van de verschillende sessies (welke thema's bijvoorbeeld sterker of minder sterk naar voren werden gebracht door de moderator, welke instrumenten werden voorgelegd) werd aangepast op basis van voortschrijdend inzicht. Dit betekent dat de ervaringen en inzichten verkregen uit voorgaande sessies gebruikt of toegepast werden in de daaropvolgende sessies. Dit is een aangewezen manier van werken wanneer zoals in dit onderzoek de co-creatie van de doelgroep een prioriteit is (cf. katalyserende validiteit, zoals hierboven beschreven).

In de samenstelling van de deelnemersgroepen werd variatie nagestreefd op verschillende vlakken: het artistiek domein van de academie, de grootte van de academie en de functie van de deelnemers binnen de eigen academie (directies, leraren, coördinatoren en beleidsondersteuners).

Tabel 5 geeft het aantal en de spreiding van de deelnemende academies en de profielen van de deelnemers aan het designproces weer.

Inschrijvingen		
Totaal aantal unieke inschrijvingen voor alle vijf sessies samen (personen)	38	
Totaal aantal inschrijvingen (deelnames)	70	
Ingeschreven academies per type (deelnames)		
	MWD	18
	BK	26
	kunstacademies	21
Grootte ingeschreven academies (deelnames)		
	minder dan 1000 ln	19
	tussen 1000-2000 ln	30
	meer dan 2000 ln	16
Profielen ingeschreven deelnemers		
	directie – adjunct directie – artistiek ped. coördinator	36
	beleidsmedewerker - beleidsondersteuner	16
	leraar, leraar-coördinator	13
	andere (pedag. begeleider...)	5
Regio's ingeschreven academies		
	Deinze, Arendonk, Buggenhout, Halle, Lier, Herenthout, Mol...	

**Tabel 5** Aantal, profiel en spreiding deelnemende academies en deelnemers aan het designproces

Verder waren de locaties van de fysieke werksessies geografisch verspreid en waren de academies waar de sessies plaatsvonden gemakkelijk bereikbaar met het openbaar vervoer. Drempels die bij fysieke werksessies kunnen spelen, zoals geografie en verplaatsingen, tijdsbesteding en eventuele terughoudendheid tegenover het afspreken in groep in de nasleep van corona, werden door het organiseren van online sessies zo veel als mogelijk opgevangen.

Elke sessie werd voorafgaand aan een volgende sessie thematisch geanalyseerd. Thematische analyse betekent dat de onderzoeker op zoek gaat naar patronen en gedeelde opvattingen.

## 5.2 Ideeën ontwikkelen en concepten uitwerken – prototypes maken

Op basis van de inzichten van de literatuurstudie en van de werksessies werden in een iteratief proces ideeën ontwikkeld, verder uitgewerkt of helemaal niet meer uitgewerkt, in nieuwe versies voorgelegd, en aangevuld met nieuwe concepten. We hanteerden hierbij de kwaliteitscriteria zoals hierboven beschreven aan de hand van de drie soorten validiteit in co-creatief onderzoek.

De werksessies maakten duidelijk dat drie criteria belangrijk waren in de bereidheid van deelnemers om met een bepaald concept/instrument aan de slag te gaan. Deze waren relevantie, bruikbaarheid en hanteerbaarheid.

---

Bij dit iteratief proces van samen ideeën ontwikkelen en concepten uitwerken en vervolgens bijschaven stonden drie criteria centraal. Bij elk ontwikkeld concept werden de volgende vragen gesteld:

- **(1) Relevantie: komt het thema van het concept tegemoet aan een nood die de academie ervaart?** Deze vraag vertrekt vanuit een reflectie op de huidige evaluatiepraktijken. Ze peilt ook naar de ontwikkelingskansen van de evaluatiepraktijk die deelnemers identificeerden. Het is immers belangrijk om te vermijden dat materialen worden ontwikkeld die als niet relevant, overbodig of naast de kwestie worden ervaren. De bovenstaande vraag kan beantwoord worden vanuit de ervaring die een academie al heeft (*experience-based*) én vanuit de ambities die een academie heeft voor toekomstig gebruik (*user-centred*). Beide perspectieven kwamen aan bod: het eerste vooral in de sessies 'Evaluatie NU' en het tweede vooral in de sessies 'Evaluatie TOEKOMST'.
- **(2) Bruikbaarheid: is het ontwikkelde concept bruikbaar voor een academie?** Een goed instrument of praktijkvoorbeeld is er een dat door de beoogde doelgroep niet alleen als relevant, maar ook als bruikbaar wordt ervaren. De bruikbaarheid van het materiaal werd in de sessies bevraagd door te reflecteren over de vraag of de instrumenten of praktijkvoorbeelden daadwerkelijk tot een verbreding van kennis of opvattingen kunnen leiden en of ze gedragsverandering kunnen stimuleren. Belangrijke subvragen hierbij waren onder andere: Leidt dit concept tot nieuwe kennis? Is deze kennis goed begrijpbaar? Kan dit concept niet verkeerd begrepen worden?
- **(3) Hanteerbaarheid: is het ontwikkelde concept hanteerbaar voor een academie?** Vanuit deze vraag werd onderzocht of de insteek (vaak een metafoor of beeld) van het materiaal een goede ingang bood voor het gekozen thema. Met andere woorden: spreekt die insteek aan en geeft het zin om rond een bepaald thema aan de slag te gaan? Ook de opbouw en de lengte van de concepten houden daarmee verband.

Het overleg rond deze meta-criteria van het te ontwikkelen materiaal en instrumenten leidde tot het inzicht dat de academies zelf in de eerste plaats nood hebben aan materiaal dat niet specifiek op één onderwijs- of leerplandoel is geënt of enkel toepasbaar is binnen één artistiek domein. De vraag en belangstelling ging voornamelijk uit naar instrumenten en praktijkvoorbeelden met een bredere scope en vooral naar materiaal dat de academies helpt in het reflecteren over en versterken van hun capaciteit om de algemene kwaliteitscriteria van een goede leerlingenevaluatie te realiseren. Het ontwikkelde instrumentarium verder in dit rapport is daarom in de eerste plaats multifunctioneel (niet gelinkt aan één specifiek doel) én wordt als relevant, bruikbaar en hanteerbaar ervaren, los van specifieke artistieke domeinen.

Bij deze multifunctionaliteit die de artistieke domeinen en de leerdoelstellingen overstijgt maken we echter een kanttekening. Wat we in dit rapport aanbieden zijn geen kant-en-klare evaluatie-instrumenten. De instrumenten op zich garanderen geen validiteit, betrouwbaarheid en transparantie. Dit is niet mogelijk aangezien voor deze kwaliteitscriteria ook de rest van de aanpak van het proces van leerlingenevaluatie juist moet zitten. Een evaluatie kan pas valide, betrouwbaar en transparant zijn als ze gebeurt vanuit bepaalde doelstellingen, met een duidelijke visie, aangepast aan de context, enz.

Wat dit onderzoeksrapport wel doet is het aanbieden van vragen en antwoorden, gekoppeld aan praktijkvoorbeelden en suggesties ter inspiratie, om de evaluatiepraktijk in academies aan te sterken vanuit de drie bovenstaande criteria.



### 5.3 Uitproberen van de prototypes in de praktijk via trajectonderzoek

Na de ontwerp sessies wilden we het gemaakte instrumentarium effectief laten gebruiken. In deze fase van het co-creatief proces krijgt de doelgroep de kans om het ontwikkeld instrumentarium in de praktijk te implementeren en te evalueren. Ook hier werden de vragen die gebruikt werden bij de ontwikkeling van de prototypes (cf. hierboven) opnieuw overlopen. Een bijkomende vraag was hier ook of het materiaal ook effectief een plaats kon krijgen in de huidige evaluatiepraktijk van de academies. Die *fit* tussen het materiaal, de visie én de praktijk van de academies werd na het traject ook besproken.

Het testtraject werd door vijf academies doorlopen. De uitnodiging om deel te nemen verliep via twee sporen. Een eerste groep werd aangesproken op het informatie- en netwerkevent deeltijds kunstonderwijs (Brussel, 27 juni 2022). Via een antwoordfiche konden directies aangeven of ze niet (6 academies)

of wel (14 academies) geïnteresseerd waren in het traject. De laatste groep ontving de uitnodiging met de flyer. Een tweede groep bestond uit directies die niet op de studiedag in Brussel aanwezig waren. Zij werden gecontacteerd per e-mail met de flyer (145 academies). (145 academies). Uit deze groep wilden acht academies deelnemen aan het testtraject.

Uit de academies die zich kandidaat stelden, werden vijf academies geselecteerd. We hielden daarbij rekening met volgende criteria en zochten naar een variatie over beide trajecten (parallel aan het testtraject in het gelijklopend onderzoek over kwaliteitsontwikkeling in het dko): het artistiek domein van de academie, de grootte van de academie en de geografische ligging. Een van de eerder geselecteerde academies kon niet meer deelnemen en werd vervangen. Tabel 6 toont de academies die het traject hebben doorlopen.

Academie (anoniem)	Artistiek domein	Grootte	Provincie
Academie 1	Beeldende Kunsten	Klein (<300 leerlingen)	Antwerpen
Academie 2	Beeldende Kunsten	Grote academie (>2500 leerlingen)	Limburg
Academie 3	Podiumkunsten	Middelgrote academie (~1100 leerlingen)	Vlaams-Brabant
Academie 4	Podiumkunsten	Grote academie (>2500 leerlingen)	Antwerpen
Academie 5	Podiumkunsten	Klein (<300 leerlingen)	Vlaams-Brabant

**Tabel 6**

Overzicht van deelnemende academies aan het traject rond evaluatie

Het traject bestond uit de volgende momenten:

- Een kick-off-dag op 19 december 2022 in Leuven voor alle deelnemende academies. Het doel van deze dag was om het traject en de doelstellingen in te leiden, de instrumenten voor te stellen, en per academie één of een beperkt aantal instrumenten te kiezen die de academie wilde uittesten. Het onderzoeksteam coachte de academies bij deze keuze (zie het materiaal in bijlage 6 dat deze werkwijze illustreert). Het doel was om een uitdaging van de academie in verband met leerlingenevaluatie te matchen met een evaluatie-instrument. Elke deelnemer ontving een werkbundel met het onderzoeksmateriaal en de stappen in het traject.
- Een periode van uittesten in januari en begin februari 2023. Tijdens deze periode was het onderzoeksteam beschikbaar voor vragen en feedback.
- Een evaluatiemoment in februari 2023 via een onlinegesprek met het onderzoeksteam.

In de onderstaande tabellen lees je twee testtrajecten en de bijdrage tot validering van het materiaal:

Academie	Podiumkunsten
Doel	Transparante legende opstellen voor op de rapporten. Via een vragenlijst bij leraren, leerlingen en ouders de legende op voorhand testen.
Gekozen instrumenten	Feedbackbibliotheek, feedback in lijstjes, mee aan tafel, de drie vragen, kijkkaders, 1 rapport, transparante legende, evaluatiesysteem=leerlingvolgsysteem, focusdoelen.
Traject	De academie onderzoekt haar eigen kijk op leerlingenevaluatie en concretiseert deze in duidelijke beschrijvingen. Vervolgens onderzoekt de academie welke instrumenten de leraren verkiezen om leerlingenevaluatie transparant en valide te maken. Een selectie van verschillende instrumenten vormen de basis voor de vragenlijst bij de leraren. De transparante legende wordt bevraagd bij ouders en leerlingen. De eindconclusie is tweeledig en geeft een praktijkbeschrijving voor (1) het beoordelen van opvoeringen en (2) het invullen van de evaluatiefiche en om deze verder te gebruiken als leerlingvolgsysteem.
Ervaringen en validering	<i>Ervaring:</i> De academie zet het ontwikkelde materiaal in op een manier die verschillende instrumenten combineert en samenhang creëert.  <i>Bijdrage tot validering:</i> Het onderzoeksteam werkt met implementatieroutes die benadrukken dat instrumenten in combinatie gebruikt kunnen worden, aangepast kunnen worden zodat ze bij de visie van de academie aansluiten, en dat een verticale en horizontale samenhang gecreëerd kan worden tussen instrumenten (zie implementatieroute 3).

Academie	Beeldacademie
Doel	Het rapport van de academie bijsturen met leerlijnen en beheersingsniveaus.
Gekozen instrument	RUBRIC HORIZONTAAL VERTICAAL <i>Doel</i> Beheersingsniveaus zichtbaar maken op het rapport. Via een totaaloverzicht de relaties tussen graden en competenties helder krijgen. <i>Context</i> De rapporten in de academie maken op dit moment zelden een onderscheid in de beheersingsniveaus. Vaak wordt een competentieomschrijving, bijvoorbeeld in <i>dialog gaan over je werk</i> , in alle graden op dezelfde manier omschreven. Het is zinvol om met een aangepaste woordkeuze het verschil in beheersingsniveau zichtbaar te maken. <i>Concept</i> Maak een rubric waarin je: – Verticaal de verschillende graden zet (1ste, 2de, 3de en 4de graad). – Horizontaal de competenties zet waarvoor je de evolutie zichtbaar wil maken. De oefening nodigt uit om na te denken over groei en mogelijke tussen- en eindpunten. Schrijf een leerlijn uit van 1ste tot 4de graad. De rubric zorgt ook voor overzicht. Je kan verticaal en horizontaal kijken om de rubric helder te krijgen: – Verticaal om te onderzoeken of de lijn logisch is. – Horizontaal om te onderzoeken of de doelen elkaar niet (te veel) overlappen.
Traject	Tijdens een studiedag werd dit thema opgepakt. In verschillende rondes met telkens een andere focus werd de evaluatiefiche sterker gemaakt. Het startpunt was een overzichtelijke maar ook heel confronterende matrix met de competenties van alle rapporten. De academie werkt met het leerplan van denkbeeld/OVSG. Volgende interventies werden doorlopen: <i>Interventie 1: EERSTE INDRUK</i> i.v.m. de matrix. Kleine teams drukken uit wat opvalt. <i>Interventie 2: VISIE.</i> De directrice expliciteert de visie van de academie en de visie op evalueren van de academie. Kleine teams gaan aan de slag met volgende vraag: <i>Welke elementen van de visie van de academie klinken er wel/niet door in de evaluatie?</i> <i>Interventie 3: VERTICALE LIJNEN</i> De groepen kijken verticaal naar de velden van het leerplan en proberen de evolutie, formulering van de opbouw over de graden 1-2-3-4 scherper te krijgen. <i>Interventie 4: GESPREK</i> Omdat het gesprek centraal staat in de academiëvisie op evalueren, onderzoekt het team hoe ze dat vorm wil geven. Welke zijn de centrale afspraken die voor iedereen gelden? Er wordt een basis van een gespreksleidraad ontwikkeld en de leraren oefenen bij elkaar in het houden van zo'n feedbackgesprek.
Ervaringen en validering	De academie drukt uit dat samen nadenken en beslissingen nemen belangrijk was. De matrix zorgde voor een globaal overzicht en maakte in eerste instantie zichtbaar hoe weinig samenhang er was. Het eindresultaat was een grote stap vooruit.

## 5.4 Review prototypes door een reviewteam

Alle instrumenten leerlingenevaluatie werden eveneens voorgelegd aan een reviewteam met de vraag om het materiaal te lezen, feedback te formuleren en te beoordelen. Hiermee wilden we verzekeren dat alle materialen werden gevalideerd door het werkveld. Dit was een peer-gedreven reviewproces waarbij de deskundigheid en dko-ervaring van de leden van het reviewteam als noodzakelijke en voldoende voorwaarde werd gezien om de kwaliteit van de review te garanderen. Hoewel we vroegen aan het reviewteam om de relevantie, bruikbaarheid en hanteerbaarheid van de instrumenten en praktijkvoorbeelden te beoordelen, werd ervoor gekozen om geen exhaustieve lijst van criteria op te leggen.

Dit reviewteam bestond uit zes mensen met een jarenlange ervaring in het dko, die tijdens de werksessies blijk hadden gegeven van een scherp inzicht en kritische blik. Ze vertegenwoordigden verschillende artistieke domeinen en waren beschikbaar om het materiaal te valideren. Privacyregelgeving staat ons niet toe hun namen te delen.

## 5.5 Concepten finaliseren

Ten slotte werd een selectie gemaakt uit de veelheid aan instrumenten die door het reviewteam werden beoordeeld en door de academies in het traject werden uitgetest. De eindproducten werden geselecteerd op basis van de ervaringen en feedback van beide partijen. Deze aanpak zorgde ervoor dat de selectie aan de eerder besproken meta-criteria van relevantie, bruikbaarheid, hanteerbaarheid, en 'fit', voldeed. De selectie werd vervolgens ook nog voorgelegd aan de stuurgroep die ook nog suggesties deed over de keuze en afwerking van de instrumenten. Het gevolgde proces was zoals eerder besproken aangestuurd door verschillende vormen van validiteit (dialogue en -proces validiteit, katalyserende validiteit en democratische validiteit) die de kwaliteit in kwalitatief onderzoek kenmerken (Herr & Anderson, 2005; Elg et al., 2020).

Vervolgens werd de selectie verfijnd en maximaal afgestemd op de academies als toekomstige gebruikers, bijvoorbeeld door het taalgebruik verder af te stemmen op hoe academies zich uitdrukken over en in leerlingenevaluaties. Om ook voor de lezer de verbinding met de onderzoeksliteratuur duidelijk te maken, werden ook referenties van publicaties aan de instrumenten toegevoegd. Op deze manier wordt ook voor de gebruiker duidelijk hoe de instrumenten inspelen op thema's die ook in de vakliteratuur worden beschreven.

Het volgende voorbeeld illustreert dit proces:

---

Het reviewteam drukte scherp uit welke instrumenten of veelgestelde vragen (FAQ's) volgens hen wel en niet juist zaten. Als er twee of meer lezers aangaven dat een instrument minder relevant of minder duidelijk was, werd het geschrapt.

Voorbeeld feedback:

– **Over een tool over het groepsgericht feedback geven:**

*'Interessant is dat er gekozen wordt voor een groepsfeedback. De hele groep krijgt dezelfde feedback. Daarnaast kunnen er natuurlijk ook nog persoonlijke elementen toegevoegd worden.'*

– **Over een tool die niet behouden gebleven is:**

*'Niet sterk' 'Niet bruikbaar'*

---

## 2. Literatuurstudie

## 1. LITERAATUURSTUDIE: DOEL EN OPBOUW

### 1.1 Doel van deze literatuurstudie

Met deze literatuurstudie willen we de belangrijkste actuele wetenschappelijke literatuur over leerlingenevaluatie in het (deeltijds) kunstonderwijs samenvatten en analyseren. Op deze manier willen we bijdragen tot een verdere reflectie op het thema en de verdere praktijkontwikkeling in het deeltijds kunstonderwijs (dko) in Vlaanderen inspireren.

### 1.2 Beschrijving en analyse van de literatuur: van algemeen naar specifiek

In de onderstaande beschrijving van de literatuur gebruiken we een trechtermodel. We snijden elk onderwerp aan met enkele algemene inzichten over evalueren in het onderwijs. Vervolgens verfijnen we onze focus naar de context van kunsteducatie en (deeltijds) kunstonderwijs.

We benadrukken hierbij meteen dat de context van het dko vrij uniek is, dat blijkt ook uit de literatuurstudie. Weinig landen (Finland bijvoorbeeld wel) hebben een eigen onderwijsinfrastructuur voor kunstonderwijs die weliswaar formeel onderwijs is (met een vast curriculum met doelen, eigen certificering, enz.) maar geen deel is van het leerplichtonderwijs.

Deze bijzondere context heeft ook gevolgen voor de literatuurstudie: de onderzoeken naar kunst en onderwijs die we in deze studie aanhalen, zijn vaak gesitueerd in kleuter-, lager of hoger onderwijs of in de buitenschoolse, niet-formele kunsteducatie. Hoewel deze literatuur nog steeds waardevol is, zijn de conclusies en aanbevelingen niet altijd direct te vertalen naar het dko. Hiervoor zijn verschillende redenen:

- De infrastructuur, organisatie, opleidingsstructuur en het curriculum van het leerplichtonderwijs en hoger onderwijs verschillen van die van het dko.
- In het curriculum van het leerplichtonderwijs zijn de kunsten slechts een deel van een groter curriculum.
- Kunstvakken in het leerplichtonderwijs worden niet noodzakelijk gegeven door leraren met een opleiding in de kunsten (kunstleraren).
- Niet in alle landen worden alle artistieke domeinen onderwezen binnen het leerplichtonderwijs. Dit verklaart ook waarom we in de literatuur over kunstonderwijs binnen het leerplichtonderwijs bepaalde hiaten detecteren.
- De regelmaat en intensiteit waarmee leraren elkaar zien en samenwerken verschilt, en ligt over het algemeen lager bij het dko. Dit heeft gevolgen voor de vormen en regelmaat van intercollegiale communicatie over leerlingen en hun leerprestaties en de verwachtingen en monitoring van leerwinsten.

## 2. LEERLINGEN EVALUEREN IN HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS: WAT VERWACHT DE OVERHEID?

### 2.1 Bepalingen in decreet, Memorie van toelichting en omzendbrief

In Vlaanderen is de vrijheid van onderwijs in de grondwet opgenomen. Toegepast op het thema van leerlingenevaluatie impliceert dit dat onderwijsinstellingen de manier waarop zij die leerlingenevaluatie doen in grote mate zelf kunnen invullen. Het decreet deeltijds kunstonderwijs (2018) legt in artikel 60 wel een beknopte set afspraken over leerlingenevaluatie vast:

*De academie heeft een gedragen artistiek-pedagogische visie op het transparant, valide en betrouwbaar evalueren van leerlingen. De visie expliciteert op welke wijze de evaluatie het leerproces van de leerlingen ondersteunt.*

*De academie operationaliseert en motiveert die visie in concrete acties ten opzichte van de leerlingen en personeelsleden. De academie neemt in haar academiereglement, vermeld in artikel 58, de basisprincipes van haar visie op leerlingenevaluatie op en communiceert over de wijze waarop de evaluatie verloopt.*

*De academie expliciteert de wijze waarop ze de kwaliteit van het evaluatieproces bewaakt.*

*De academie bespreekt minstens twee keer per schooljaar met iedere leerling zijn leervorderingen aan de hand van een schriftelijke neerslag.*

*De leerlingen zijn verplicht deel te nemen aan de evaluatieactiviteiten.*

Volgens het decreet moeten academies dus een eigen visie op evalueren ontwikkelen. Het decreet zet daarbij drie kwaliteitscriteria in de verf: transparantie, validiteit en betrouwbaarheid. We komen later op die criteria terug. Ook van belang is dat de leervorderingen minstens twee keer per jaar naar de leerlingen moeten worden gerapporteerd. Het decreet stelt ook nog dat dat schriftelijk moet, of althans aan de hand van een schriftelijke neerslag. Wanneer die schriftelijke terugkoppeling moet gebeuren en welke vorm deze moet hebben, wordt niet concreetiseerd. Verder stipuleren het decreet en de bijhorende Memorie van toelichting dat het aan de academies zelf is om de kwaliteit van hun evaluatieproces te bewaken en daartoe de nodige maatregelen te nemen.

De omzendbrief *Leerlingen evalueren en certificeren in het deeltijds kunstonderwijs* (DKO/2014/04, laatst gewijzigd op 29/04/2019), drukt de verwachting uit dat de leerlingen in het dko breed geëvalueerd worden. Een brede evaluatie neemt de brede artistieke vorming met de zes kerncompetenties - of een afgeleid concept van het gekozen leerplan - als onderwerp van

de evaluatie maar zoomt ook in op de verschillende competenties afzonderlijk. We komen hier verder op terug.

Verder verduidelijkt de omzendbrief onder andere het belang van een gedragen visie op leerlingenevaluatie en het feit dat de basisprincipes van die visie moeten worden uitgelegd in het academiereglement. Maar, zo benadrukt de omzendbrief ook:

*De academie bepaalt zelf hoe ze haar visie op evalueren in de praktijk brengt. Ze neemt beslissingen over de vorm van de evaluatieactiviteiten, de planning in het schooljaar, de beoordelingsprocedure (bv. samenstelling van de evaluatiecommissie, wijze van beraadslaging, beoordelingscriteria, waarderingsschaal), inzage en feedback, enz. Als Indien de academie beslist om een aantal instrumenten te ontwikkelen (bv. beoordelingsfiche, online tool op digitaal leerplatform) is het van belang dat deze materialen niet alleen gebruiksvriendelijk zijn, maar ook aan de kwaliteitscriteria transparantie, validiteit en betrouwbaarheid voldoen.*

## 2.2 Leerlingenevaluatie in het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit en in het Bronnendocument

Naast de wettelijke bepalingen vraagt het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (OK) van de Vlaamse academies dat evaluaties ook op andere niveaus worden ingezet: om het onderwijsleerproces en het behalen van de doelen te evalueren en om de eigen werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar te evalueren vanuit de resultaten en effecten bij de lerende.

Het OK ziet leerlingenevaluatie als een belangrijk onderdeel van een kwalitatief goed onderwijsproces. Het stelt dat leerlingenevaluatie gericht moet zijn op de verbetering van de leerprestaties van de leerlingen, en dat de resultaten ervan gebruikt moeten worden om de onderwijsmethoden en -strategieën aan te passen. Het referentiekader benadrukt ook dat leerlingenevaluatie op een eerlijke en objectieve manier moet worden uitgevoerd, en dat leerlingen actief betrokken moeten worden bij het evaluatieproces.

Het Bronnendocument, dat de inhoud van het OK verder toelicht en van wetenschappelijke bronnen en stakeholdersinterpretaties voorziet, stelt dat leerlingenevaluaties een belangrijke bijdrage leveren aan leerlinggericht onderwijs, het soort onderwijs dat gericht is op de leerbehoeften van de leerlingen. Leerlingenevaluaties worden daarbij gebruikt om de leerprestaties van de leerlingen te meten en te verbeteren. De evaluaties moeten gebaseerd zijn op heldere criteria en moeten rekening houden met de diversiteit van leerlingen. Het document bespreekt ook hoe een leerlingvolgsysteem kan helpen bij het systematisch verzamelen, analyseren en delen van gegevens over leerlingenevaluaties.

Samenvattend kunnen we stellen dat de academies zowel door de wettelijke bepalingen als door het OK en het Bronnendocument worden uitgedaagd om op verschillende niveaus evaluaties te gebruiken om de leerling, de leraar en de academie(s) sterker te maken of te beoordelen.

Er zijn dus hoge verwachtingen op het vlak van leerlingenevaluatie. Binnen deze krijtlijnen geeft de decreetgever de academies wel veel speelruimte. In lijn met de vrijheid van onderwijs bepaalt de overheid dat een academie de leerlingen moet evalueren, niet hóé deze moeten worden geëvalueerd.

## 3. WAT IS EVALUEREN? WAT IS FEEDBACK?

### 3.1 Wat is evalueren?

De herkomst van het woord evalueren zegt veel over wat er precies gebeurt tijdens een evaluatie. Het woord komt van het Latijnse *evaluatio*, met het voorzetsel *e* (of *ex*) dat *uit* betekent. Het zelfstandig naamwoord *valuatio* komt dan weer van het werkwoord *valere*, en dat betekent: sterk, goed, waardevol zijn. Evalueren wil dus de waarde van wat beoordeeld wordt tot uiting brengen (Gerard, 2022).

Een voor dit onderzoek algemene definitie van evaluatie is:

---

*Evaluatie is het proces van het verzamelen van relevante, valide en betrouwbare informatie die beoordeeld wordt op basis van een aantal zorgvuldig gekozen criteria, zodat het resultaat van de evaluatie van waarde is en de basis kan zijn voor het maken van keuzes (De Ketele, 1989, 2010).*

---

Binnen de context van onderwijs vinden vele vormen van evaluatie plaats: evaluatie van de visie van de organisatie, van de praktijk van het lesgeven, van de kwaliteit van een artistiek werk, en van de kennis en kunde van de leerlingen. Deze studie richt zich op dat laatste perspectief: de evaluatie van leerlingen. Wanneer evaluatie specifiek betrekking heeft op de leerling, spreekt men in het Engels doorgaans over *assessment* eerder dan over *evaluation*. Wij maken in het Nederlands het onderscheid door expliciet over leerlingenevaluatie te spreken en dus niet gewoon over evaluatie.

### 3.2 Wat is feedback?

Wie leerlingenevaluatie zegt, zegt vaak ook feedback. Feedback is inherent onderdeel van leerlingenevaluatie. We parafaseren Hattie en Timperley (2007), die feedback als volgt omschrijven:

---

*Feedback is een manier om verzamelde informatie over het leren van de leerlingen om te zetten in zinvolle adviezen naar de leerlingen.*

---

Deze definitie geeft aan dat feedback een terugkoppeling is van, in dit geval, een evaluatie-oordeel in de vorm van een advies. Ze legt

impliciet de verantwoordelijkheid van/voor leerlingenevaluatie bij de leraar.

De recentere academische literatuur besteedt steeds meer aandacht aan de actieve rol van de leerling in leerlingenevaluatie. Carless en Boud (2018) en Vanhoof en Speltinx (2021) geven een leerlinggerichte definitie voor feedback:

---

*Feedback is een proces waarin leerlingen informatie van verschillende bronnen over hun prestaties interpreteren en gebruiken om de kwaliteit van hun werk of hun leerstrategieën te verbeteren.*

---

In beide gevallen heeft feedback een expliciet leerbevorderend perspectief. Ze is dus gericht op het verminderen van de verschillen tussen een huidige situatie en een gewenst resultaat (Bos & Voerman, 2010 in Sluijsmans et al., 2011; Hattie en Timperley, 2007). John Hattie (2009) stelt dat effectieve feedback een van de krachtigste interventies is om leerprestaties van leerlingen te verhogen.

Onderzoek toont aan dat dit niet alleen geldt voor het onderwijs in het algemeen, maar ook voor het kunstonderwijs in het bijzonder (Andrade et al., 2015).

Goede feedback moet volgens Hattie (2012) gericht, specifiek en helder zijn. Effectieve feedback neemt volgens Hattie en Timperley (2007) drie mogelijke perspectieven in. Ze verschillen vooral op het vlak van de tijdshorizon die in acht wordt genomen:

- feedback: Wat heb je gedaan? Hoe heb je het doel tot nu toe aangepakt?
- feedforward: Wat is je volgende stap? Wat ga je nu doen om het gestelde doel te bereiken?
- feedup: Waar ga je heen? Wat is je doel?

Leraren kunnen deze drie perspectieven gebruiken om de terugkoppeling naar de lerende effectief te maken. Maar ook de lerenden zelf kunnen gestimuleerd worden om zichzelf en andere lerenden feedback, feedforward en feedup te geven en zo over hun leerproces na te denken (Sluijsmans et al., 2011). Specifiek voor het kunstonderwijs zijn er indicaties dat wanneer leerlingen zichzelf en andere leerlingen expliciet van feedback voorzien, dat een positieve impact heeft op het leerproces (bv. Carmody, 2019; Orr, 2011).

Niet enkel qua tijdshorizon, maar ook qua inhoud bestaan er verschillende types van feedback (Hattie & Timperley, 2007).

Er is de concrete feedback die gelinkt is aan een taak of opdracht. Deze terugkoppeling wordt doorgaans gegeven tijdens of net na de taak of opdracht. Ze is inhoudelijk geënt op de uitvoering van die ene specifieke taak of opdracht.

Daarnaast kan feedback procesgericht zijn. Het gaat bij procesgericht feedback niet om één bepaalde taak of opdracht,

maar om het stimuleren van de zelfregulatie zodat de leerling ook andere, gelijkaardige situaties goed kan aanpakken. De soepele transfer van het geleerde staat dus centraal. Ten slotte is er ook nog feedback die zich focust op de leerling zelf. Deze wordt in de wetenschappelijke literatuur minder uitgebreid beschreven en waar dat gebeurt gaat men ervan uit dat ze minder effectief is dan de feedback die op inhouden focust. Meestal is de feedback over de leerling zelf vrij algemeen en vooral bedoeld om het zelfvertrouwen van de leerling een boost te geven (bv. 'wat ben je een aandachtige leerling!'). Ze bevat daardoor weinig leer-gerelateerde informatie en het positieve effect dat ze heeft is snel uitgewerkt (Hattie & Timperley, 2007; Rønsen, 2013).

Naast de verschillende perspectieven en onderdelen van feedback is ook het tijdstip van de feedback belangrijk (Shute, 2008). Algemeen, wordt goed getimed feedback begrepen als feedback die op het tijdstip wordt gegeven dat het meeste impact heeft op de vooruitgang van de leerling (en niet in de eerste plaats op het werk) (Collin & Quigley, 2021). Directe feedback is goed om misvattingen te weerleggen, maar uitgestelde feedback kan het leerproces stimuleren omdat informatie opnieuw uit het geheugen moet worden gehaald. Vaak is het devies in de onderzoeksliteratuur echter: hoe sneller, hoe beter. De directe, vaak taakgerichte, feedback wordt gezien als bijzonder effectief. Ook de boodschapper is daarbij van belang: de impact van feedback wordt groter als die feedback rechtstreeks van de leraar komt en niet via bv. een digitale weg (Education Endowment Foundation, n.d.).

In het (deeltijds) kunstonderwijs is directe en rechtstreekse feedback van de leraar een courante praktijk. Leraren geven in hun klas of atelier vaak onmiddellijke terugkoppeling op het werk dat leerlingen op dat moment aan het ontwikkelen zijn. Ook meer uitgestelde feedback (aan het eind van een lesuur, een semester of jaar) komt uiteraard voor.

## 4. FUNCTIES VAN EVALUEREN

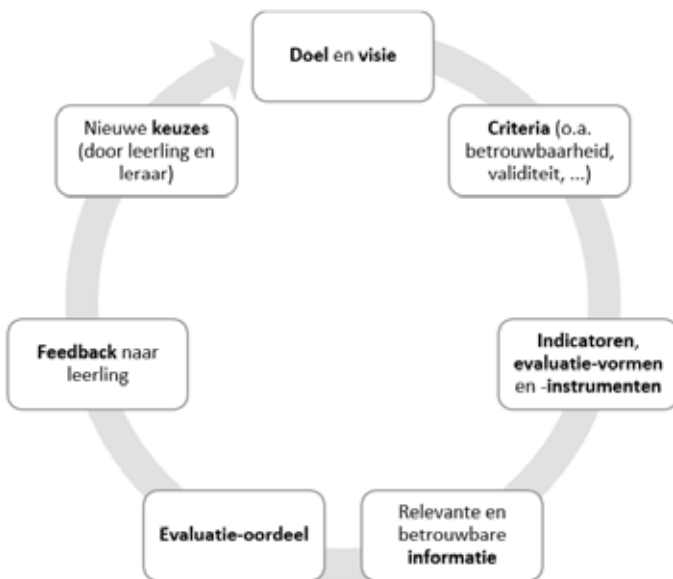
### 4.1 Leerlingenevaluatie als deel van een cyclus

Leerlingenevaluatie kan verschillende functies hebben (Phillips, 2018):

1. het werk en het groeiproces van leerlingen (verder) begeleiden;
2. het curriculum, het programma of de training zelf aanpassen of verbeteren op maat van wat de leerling kan;
3. een certificaat uitreiken aan de leerling. Daarvoor moet het nodige bewijs verzameld worden dat de leerling de vaardigheden voldoende beheerst.

De functie die evaluatie vervult, bepaalt mee het verloop van het evaluatieproces. Immers, het doel van en de visie op de evaluatie bepaalt de kwaliteitscriteria die gebruikt worden (bv. betrouwbaarheid). Die kwaliteitscriteria bepalen op hun beurt dan weer de gebruikte indicatoren, evaluatievormen en -instrumenten, op basis waarvan relevante en betrouwbare

informatie wordt verzameld en een oordeel wordt gevormd. Dat oordeel – vaak met achterliggende argumentatie – wordt vervolgens teruggekoppeld naar de leerling. Het vormt zo de basis voor nieuwe keuzes, zowel bij de leerling als bij de leraar. Schematisch ziet dit er zo uit:



Leerlingenevaluatie is dus een omvattend proces. Centraal staat het verzamelen, samenbrengen en interpreteren van informatie die accuraat demonstreert in welke mate de leerling bepaalde vooruitgang bereikt heeft, zodat de leraar vervolgens bepaalde beslissingen kan nemen op de klasvloer (Airasian, Engemann & Gallagher, 2007). De beslissingen van de leraren hebben op hun beurt een effect op welke functies of doelen met de leerlingenevaluatie worden waargemaakt. Op die manier werkt evaluatie ook cyclisch.

## 4.2 De functie van leerlingenevaluatie a.d.h.v. de verhouding tussen leren en evalueren

Beattie (1997) diept voor het kunstonderwijs de verhouding tussen leren en evalueren verder uit door de werkwoorden leren en evalueren op drie verschillende manieren met elkaar te verbinden. De verhoudingen corresponderen met de functies van leerlingenevaluatie zoals Phillips (2018) ze beschreef (of. hierboven):

- evalueren als leren (*assessment as learning*);
- evalueren om te leren (*assessment for learning*);
- evalueren van het leren (*assessment of learning*).

Bij *evalueren als leren* is het de bedoeling om de zelfreflectie van de leerling op het eigen leerproces te ondersteunen en de leerwinst te vergroten. Vanuit die inzichten kan het leertraject verder worden uitgestippeld door de leerling zelf. De ontwikkeling van eigenaarschap over het leren bij de leerling is een belangrijke doelstelling bij deze vorm van evaluatie. Dit begint vaak bij de implementatie van peer- assessment, waarbij leerlingen eerst een zekere objectiviteit moeten leren aannemen voor ze het werk of het leerproces van medeleerlingen kunnen beoordelen. Eens ze dit goed onder de knie hebben, is het aangewezen om de sprong te maken naar de beoordeling van het eigen werk of het eigen leerproces. Samen met dat leren evalueren, ontwikkelt zich volgens Borg (2007) een repertoire van criteria voor evaluatie. Borg stelt dat leerlingen een gevoel voor en kennis van de criteria en gewenste standaarden moeten opbouwen, waarmee ze hun eigen prestaties en die van hun medeleerlingen kunnen vergelijken om tot een oordeel te komen.

Evalueren als leren is echter niet zonder risico's, ook niet in het kunstonderwijs. Zo wijzen Almqvist en collega's (2016) erop dat bij evaluatie als leren de evaluatie zelf het leren kan domineren. Het risico bestaat dat de kunstleerpraktijk voortdurend aandacht moet geven aan evaluatiecriteria en evaluatievormen, hetgeen het leren en het leerplezier in de weg kan staan. Hallam benadrukt daarom het belang van intrinsieke motivatie bij evaluatie als leren. Hierbij ervaart een leerling bijvoorbeeld plezier en genot in het leren bespelen van een muziekinstrument en koppelt hij die aan ervaringen tijdens de toonmomenten. Dit staat in schril contrast met leerlingen die voornamelijk spelen vanuit een extrinsieke motivatie en bij een evaluatie voornamelijk de goedkeuring van de leraar of jury beogen (Hallam, 2011).

Bij *evalueren om te leren* is het de bedoeling om informatie te verzamelen over de interesse of kennis en kunde van de leerling, zodat de leraar het lesgeven en de inhoud van het leerproces kan aanpassen. Deze vorm van evaluatie heeft een doelstelling die gelijklopend is aan evaluatie als leren; alleen komt hier ook uitdrukkelijker de lesgever in beeld. Feedback van de leraar naar de leerling is een vaak voorkomend element van evalueren om te leren (Sluijsmans et al., 2011).

Tot slot kan het accent gelegd worden op het *evalueren van het leren*. Dit is traditioneel de meest voorkomende verhouding tussen leren en evalueren. Op het einde van een leerperiode



kijkt de evaluator wat de leerling opgestoken heeft, vooral met het oog op een beoordelende uitspraak. Hiervoor bestaat een variëteit aan evaluatie-instrumenten.

Beattie (1997) benadrukt dat de rollen die leerlingen en leraren vervullen, verschillen naargelang de gekozen functie van evalueren. Bij evalueren als leren en evalueren om te leren worden leerlingen actief betrokken in het evaluatieproces, waardoor ze ook een zekere verantwoordelijkheid opnemen en niet enkel ontvangers zijn. Ze geven het leerproces en de leeromgeving ook actief mee vorm door middel van hun betrokkenheid bij de evaluatie. Dit impliceert ook dat de leraar daarbij bereid moet zijn deze verantwoordelijkheid te delen.

### 4.3 Formatieve versus summatieve leerlingenevaluatie

Een andere veelgebruikte indeling van evaluatiepraktijken op basis van functies is die van *formatieve* leerlingenevaluatie en *summatieve* leerlingenevaluatie.

Bij evalueren als formatieve activiteit wordt naar de vooruitgang van de leerling gepeild en feedback gegeven in functie van verbetering en doorgroei (Beattie, 1997; Gardner, 2012). Het is dus een vorm van evaluatie tijdens het leerproces. Gardner definieert formatief evalueren als “het proces van zoeken en interpreteren van bewijs voor het gebruik van leerling en hun leraren, om te identificeren waar leerlingen zijn in het leren, waar ze naartoe moeten in het leren, en hoe ze daar het best geraken” (2012: 3). Formatief evalueren vormt verder een onderdeel van een didactisch pakket dat bestaat uit verschillende strategieën waarmee informatie wordt opgehaald om vervolgens aanpassingen te doen in het instructie- en leerproces. Het is duidelijk dat formatief leren daardoor nauw aansluit bij het eerder besproken *evalueren om te leren*; in de literatuur worden beide concepten wel eens als elkaars synoniem gebruikt (Gardner, 2012; Stiggins & Chappuis, 2006).

Uit empirisch onderzoek blijkt dat formatieve evaluatie niet alleen in theorie bijdraagt tot het leren, maar ook in de praktijk positieve impact heeft (Hattie, 2009). Dit geldt niet alleen voor formatieve leerlingenevaluatie in het onderwijs in het algemeen, maar ook voor de toepassing ervan in het kunstonderwijs. Zo voerden Chen et al. (2017) in de VS een uitgebreid gerandomiseerd onderzoek met een controlegroep en kwamen zij tot de conclusie dat formatieve leerlingenevaluatie een positief effect heeft op de prestaties van leerlingen in kunstvakken. Dit positief effect is relatief klein, maar het is merkbaar, ongeacht de leeftijd van de leerlingen en het type van kunstvorm waarin ze opgeleid worden. Daarbij is het wel belangrijk dat een aantal zaken geëxpliciteerd worden: zo moeten de leraren een duidelijk beeld hebben van wat een succesvolle vooruitgang is en wordt dat beeld best gedeeld door de leerling, zodat de richting van het formatieve aspect van de evaluatie duidelijk is. Andrade en collega's (2015) geven aan dat het formatieve aspect van evaluatie eigen is aan veel kunstonderwijs, en al zeker bij podiumkunsten zoals dans. In de ontwikkeling en uitvoering van die

podiumkunsten is directe evaluatieve feedback van de lesgever, medeleerlingen (bv. mededansers) of toeschouwers met het oog op het onmiddellijk verbeteren van de prestaties haast vanzelfsprekend.

Een summatieve leerlingenevaluatie gebeurt steeds op het einde van een leerperiode (bv. het einde van een jaar of graad) om te beoordelen of een leerling de afgesproken doelen of beheersingsniveaus heeft gehaald. Hoewel verschillende evaluatievormen en -momenten tot dit oordeel kunnen bijdragen, is de uitkomst van summatief evalueren vrijwel altijd dichotoom: de leerling heeft het vereiste niveau wel of niet bereikt (Gerard, 2022). Vaak gaat dit ook gepaard met een bepaalde score in de vorm van een cijfer of symbool. De summatieve vorm van leerlingenevaluatie wordt in de onderzoeksliteratuur minder sterk in verband gebracht met kunstonderwijs, of wordt althans minder in die context bestudeerd. Dat heeft te maken met wat Naray-Davey en Hurley (2014) de paradox van summatief leren noemen. Enerzijds zijn leraren en academies verplicht om zich uit te spreken over het kennis- en vaardigheidsniveau dat een leerling verworven heeft, maar anderzijds ontsnapt veel van het artistiek leren aan die niveaubepaling, zeker wanneer het gaat om de complexiteit van creatieve processen. In hun woorden: “This means that they can pass a module with no guarantee that they have understood and can replicate the characteristics of successful creative practice” (Naray-Davey & Hurley, 2014:2). Volgens hun opinie, die voornamelijk gebaseerd is op ervaring in het kunstonderwijs, is het daarom belangrijk om in een kunstopleiding niet te snel summatief te evalueren, ook omdat dit leerlingen kan ontmoedigen en hinderen in het leren in de diepte. Maar het is vooral zo dat dergelijke summatieve beoordelingen op gespannen voet staan met de meer procesmatige aard van het leren in de kunsten.

Andere auteurs vertolken een meer gematigd standpunt en benadrukken de meerwaarde van summatieve evaluatie in het kunstonderwijs (bv. Tabone & Weltsek, 2019). Zo laat een dergelijke leerlingenevaluatie toe om kunstopleidingen beter te aligneren op de standaarden die ook op de arbeidsmarkt worden gebruikt.

Het verschil tussen een formatieve en een summatieve leerlingenevaluatie is een verschil in de functie van die evaluatie. De functie wordt in belangrijke mate door de lesgever bepaald (Groenendijk et al., 2015). Sommige aanpakken van evaluatie lenen zich beter voor formatieve evaluatie, terwijl andere meer passen bij een summatieve evaluatie. Zo gebeurt zelf- en peer-evaluatie vaak met het oog op formatieve doeleinden. Rubrics en toonmomenten passen dan weer beter bij summatieve leerlingenevaluatie. Toch zegt de evaluatievorm en het evaluatie-instrument niet alles over de functie. Veel instrumenten in het kunstonderwijs zijn zowel formatief als summatief te gebruiken (Groenendijk et al., 2015).

Dat neemt echter niet weg dat veel instrumenten bedoeld voor leerlingenevaluatie in de kunstvakken in de lagere en middelbare

school, vooral een summatieve bedoeling lijken te hebben, zo concluderen Haanstra en collega's (2015) op basis van hun metareview over bestaande evaluatie-instrumenten. Ze besluiten dat het evaluatie-instrumentarium in het kunstvakonderwijs – als deel van het leerplichtonderwijs – voornamelijk de bedoeling heeft om na te gaan of bepaalde doelen werden bereikt.

Tot slot benadrukken we op grond van de wetenschappelijke literatuur dat we formatieve en summatieve leerlingenevaluatie niet lijnrecht tegenover elkaar kunnen plaatsen en ze in feite deel zijn van een continuüm. Zeker in het kunstonderwijs zijn de twee functies van evaluatie vaak verweven. Zo geven DeLuca en Klinger (2010) aan dat formatieve en summatieve evaluatie elkaar kunnen afwisselen en dat dat ook vaak gebeurt. Ook kunnen in een summatieve evaluatie (met een duidelijke score) ook formatieve elementen worden ingebouwd (Broadbent et al., 2018). Ook andere auteurs pleiten voor een goede balans tussen de twee, waaronder Gordon (2022a). Belangrijk is wel dat de functie van het evalueren voor alle partijen duidelijk blijft.

## 5. WAT, WANNEER EN WAAR EVALUEREN?

### 5.1 Wat evalueren?

Bij een leerlingenevaluatie gaat het er vanzelfsprekend om dat de leerprestaties van de leerling geëvalueerd worden. Hoe dat gebeurt, is de voorbije decennia veranderd, mede omdat ook de aanpak van en visie op onderwijs is veranderd.

Zo maken auteurs gewag van een verschuiving van leraarge-richt naar meer leerlinggericht onderwijs, hetgeen ook een impact heeft op de leerlingenevaluatie (Reynolds & Miller, 2013). Verder is er nog de tendens om leerlingen meer holistisch te benaderen, hetgeen zich onder andere vertaalt in curricula die meer linken tussen vakken en leergebieden maken (Beattie, 1997; Efland, 2002; Vermeersch et al., 2018). Het curriculum-denken is dus meer vakoverschrijvend geworden.

Deze tendensen hebben zich de afgelopen twee decennia duidelijk doorgezet in het kunstonderwijs (Andrews, 2012; Brown, 2008; Burton, 2000; Vermeersch, 2013). Ze hebben een impact op zowel het *wat* als het *hoe* van leerlingenevaluatie.

Gerard (2022) geeft aan dat de evaluatie van competenties op het niveau van leerlingen in het kunstonderwijs niet eenvoudig is. Zo is bijvoorbeeld de competentie *samenspelen in een orkest* moeilijker te beoordelen dan de specifieke technische vaardigheid van het vasthouden van de viool, net omdat samenspelen zich niet zomaar laat vertalen in één juiste manier en er verschillende dimensies betrokken zijn in zo één competentie. Doordat het curriculum meer holistisch en vakoverschrijvend is geworden, krijgen ook metacognitieve vaardigheden meer aandacht. Zij worden ook geëvalueerd en staan naast de meer klassieke vakspecifieke vaardigheden, die in een meer traditioneel perspectief van groei en ontwikkeling passen en dus meer lineair dan holistisch zijn.

### 5.2 Wanneer evalueren?

De geschetste tendensen in het kunstonderwijs hebben ook hun implicatie op de momenten waarop leerlingen worden geëvalueerd. Evaluatie wordt nu, meer dan vroeger, gebruikt om een pedagogisch scenario uit te werken. Dat gebeurt niet langer enkel op een bepaald moment (meestal een slotmoment) tijdens het leerproces, maar wordt een doorlopende, dynamische en coherente interactie tussen de visie van de leraar op leren en het leren van de leerling (Laurier et al., 2005; Louis & Bédard, 2015). Zoals al werd aangehaald, pleit de wetenschappelijke literatuur ervoor om summatieve en formatieve evaluatiepraktijken in evenwicht te brengen en te houden, ook in het kunstonderwijs. De literatuur beklemtoont voorts ook dat evalueren pas echt vorm en betekenis krijgt als ze ingebed is in de werking en context van de organisatie (Orr, 2011). Evalueren kan daarom niet losstaan van de visie van de onderwijsinstelling. Het tijdstip van een evaluatie moet dus kloppen voor de leerling, de leraar én de organisatie.

In een praktijkgerichte publicatie trekt Ploegaert (2021) het concept evalueren verder open door af te stappen van het gebruikelijke tijdstip van evalueren in het dko. Evaluaties kunnen gespreid worden en hoeven niet, zoals gebruikelijk in het dko, te gebeuren op het einde van het eerste en het tweede semester, zo stelt hij. Ook moeten niet alle leerlingen op hetzelfde tijdstip worden geëvalueerd. Academies zouden volgens hem bijvoorbeeld elke dag een andere leerling kunnen evalueren. Aangezien de inhoud van de evaluaties niet vastligt, kunnen evaluaties van verschillende leerlingen over iets geheel anders of net over hetzelfde gaan. De ervaring in zijn eigen academie leerde Ploegaert dat er winst geboekt kan worden door de criteria en de informatie die verzameld worden in de evaluatiemomenten volledig van elkaar te laten verschillen.

### 5.3 Waar evalueren?

Verschillende studies (Guimard et al., 2007; Wiggins, 1998; Winner, 2022) geven aan dat een evaluatie van competenties in een authentieke leersetting (bv. atelier of klas) tot een betere inschatting van het verdere verloop van het leertraject leidt dan testen die voor alle kinderen ongeacht de context hetzelfde zijn. Evaluaties in de klas of in het atelier vertrekken vanuit een interpretatieve aanpak, waarbij het oordeel van de leraar weliswaar subjectiever is in vergelijking met testen. Maar het interactieve en assertieve karakter van deze evaluaties blijkt echter erg waardevol in het voorspellen van het verdere leertraject in het kunstonderwijs. De authentieke evaluaties vergen weliswaar een zorgvuldige aanpak, zeker bij een summatieve beoordeling. De criteria waarmee de beoordeling in het kunstonderwijs gebeurt, zijn vaak moeilijker te bepalen, te verzamelen, en te rapporteren dan bij gestandaardiseerde testen (Gerard, 2022).

## 6. KWALITEITSCRITERIA VOOR EVALUATIE

Om te kunnen spreken van kwalitatieve leerlingenevaluatie, moet de evaluatie aan een aantal criteria voldoen. De bekendste kwaliteitscriteria zijn transparantie, validiteit en betrouwbaarheid. Zij worden het vaakst vermeld in de onderzoeksliteratuur over evalueren in het kunstonderwijs. Ze zijn ook opgenomen in het decreet deeltijds kunstonderwijs (2018, art. 60). We gaan op grond van bestaand onderzoek dieper in op hun betekenis.

### 6.1 Transparantie

Transparantie impliceert dat alle betrokkenen duidelijkheid hebben over de inhoudelijke, vormelijke, en procedurele aspecten van de leerlingenevaluatie. Transparantie is belangrijk om verschillende redenen.

Ten eerste behoedt transparantie leerlingen ervoor dat ze zich laten leiden door allerlei verkeerde evaluatieverwachtingen en percepties over evaluatie, bijvoorbeeld wat wel en niet wenselijk is of wel of niet beloond zal worden. Duidelijkheid over de inhoud, vorm en procedure van de evaluatie zorgt voor de best mogelijke omstandigheden om leerlingen zich te laten voorbereiden (Van Berkel et al., 2014). Percepties zijn in een grote mate cultureel gedreven, waardoor transparantie in een cultureel diverse leerlingenpopulatie de impact van culturele verschillen kan tegengaan. Informatie over de omstandigheden – zoals de aanwezigheid van externe juryleden, het verloop van de evaluatie, het soort vragen dat zal gesteld worden – laat leerlingen toe zich hier mentaal op voor te bereiden, waardoor ze zich beter kunnen concentreren en minder afgeleid of emotioneel onder de indruk zijn. Transparantie draagt op die manier bij tot de betrouwbaarheid van de evaluatie, maar ook tot het vertrouwen van de leerling in de evaluatie (Harding, 2012).

Ten tweede draagt transparantie ertoe bij dat leerlingen beter in staat zijn te reflecteren over hun behaalde resultaten. Leerlingen die weten wat er verwacht wordt, weten zelf beter of ze eraan voldeden, of waar er nog werk is. Transparantie is hierdoor gelinkt aan het proces van feedback, feed-up en feed-forward geven/ontvangen.

Ten derde stelt transparantie de leerlingen in staat om na te gaan of de evaluatie volgens de vooraf gecommuniceerde procedures verlopen is. Transparantie vraagt dus communicatie met de leerlingen, en eventueel met ouders en andere betrokkenen, voorafgaand aan en ter opvolging van de evaluatie. Op die manier worden leerlingen en hun ouders in hun rol als betrokkene erkend.

In lijn met de bovenstaande argumenten wordt in de omzendbrief *Leerlingen evalueren en certificeren in het deeltijds kunstonderwijs* (DKO/2014/04) transparantie als volgt gedefinieerd:

*Leerlingen kunnen zich maar goed voorbereiden op een evaluatie als zij de spelregels ervan kennen. Een transparante*

*evaluatie hanteert een werkwijze en beoordelingscriteria die voor iedereen duidelijk zijn. De leerling krijgt feedback over de resultaten van de evaluatie in relatie tot die criteria.*

### 6.2 Validiteit

Het woord validiteit stamt net als evaluatie af van het Latijnse *valere*: sterk, gezond, waardig zijn (Newton & Shaw, 2014). Algemeen gesproken betekent validiteit zoveel als geldigheid. Jones omschrijft validiteit kortweg als “effectief meten wat gemeten moet worden” (2000:29). De Ketele en Roegiers definiëren validiteit als:

*(...) de mate waarin wat men wil doen (evalueren, informatie verzamelen) overeenkomt met wat men doet. Heeft men de informatie die nodig is om een oordeel uit te spreken over de acceptabele bekwaamheid van de leerling? (1996:71).*

De literatuur over leerlingenevaluatie in het kunstonderwijs maakt duidelijk dat validiteit in leerlingenevaluatie nagestreefd wordt, maar lang niet altijd bereikt wordt (Law & Zentner, 2018). Law en Zentner (2018) tonen dat het zoeken naar validiteit in het evalueren van muzikale vaardigheden een wiskundig karakter kan aannemen. Andere auteurs in het domein van muziek benaderen validiteit als een flexibel en hoogst geïndividualiseerd criterium, waarbij validiteit tot stand wordt gebracht door een combinatie van holistische en criterium-gebaseerde evaluatiemethoden (Cain, 2015).

Aangezien er bij een leerlingenevaluatie vaak een beslissing moet worden genomen, is er ook vaak sprake van een zekere meting (*measurement*), zo stellen Newton en Shaw (2014). Hierbij is de premisse dat een meer accurate meting tot een betere beslissing leidt. De aard van de beslissing die genomen moet worden, bepaalt wat er precies gemeten moet worden. Hoewel het quasi onmogelijk is om eenduidig te stellen wat validiteit precies betekent (de auteurs tellen maar liefst 151 dergelijke soorten meetvaliditeit) stellen Newton en Shaw voor om een matrix op te stellen die de technische en sociale context waarin geëvalueerd wordt eerst onderzoekt en van daaruit validiteit bepaalt. Drie vragen staan hierin centraal: (1) Wat pikken we op uit deze testresultaten? (2) Hoe sterk kunnen we argumenteren dat de testresultaten hun beoogde interpretatie realiseren? (3) Strookt deze evaluatieprocedure met de ethische standaarden, visie, en opvattingen van onszelf en andere belanghebbenden? Deze drie vragen reflecteren de drie grote filosofische vragen: Wat is er (ontologie)? Hoe kunnen we het kennen (epistemologie)? En wat we moeten doen (ethiek)?

In welke mate deze triangulatie mag doorwegen in een omschrijving van validiteit, staat ter discussie. De eerste twee vragen (ontologie en epistemologie) zouden niet met de derde vraag (ethiek) gemengd mogen worden, argumenteren bijvoorbeeld Borsboom en Wijsen (2016). Zij stellen dat epistemologische vragen in de wetenschap niet door de sociaal-politieke context beïnvloed mogen worden. In tegenstelling tot bijvoorbeeld de setting van een laboratorium (en zelfs daar...) is het

in een onderwijscontext moeilijk om deze scheiding aan te houden. Leerlingenevaluatie zit immers ingebed in uitdijende concentrische cirkels, te beginnen met de onderwijscontext, gevolgd door de sociaal-culturele context, en met de politiek-economische context als buitenste cirkel (Ysebaert et al., 2017).

Verder wordt er een onderscheid gemaakt tussen begripsvaliditeit (ook wel: constructvaliditeit) en inhoudsvaliditeit (Tummons, 2010). Begripsvaliditeit betreft de vraag of een omvangrijk begrip (bv. creativiteit) voldoende kan gevat worden via de te bevragen of te evalueren deelaspecten (bv. originaliteit, flexibiliteit, divergent denken, ...). Begripsvaliditeit geeft dus weer of het te meten begrip voldoende is uitgewerkt in verschillende deelcomponenten. Bij het evalueren van complexe artistieke vaardigheden is de begripsvaliditeit van de bestaande evaluatie-instrumenten niet altijd hoog. Zo merkt een onderzoek naar beoordelingsinstrumenten voor piano-onderwijs (Faber & van Veldhoven, 2014) dat de bestaande beoordelingslijsten deels verkeerde criteria bevatten of criteria missen. Sommige beoordelingsinstrumenten zijn ook niet instrument-specifiek (bv. voor piano), wat de begripsvaliditeit niet ten goede komt. Inhoudsvaliditeit betreft de vraag of alle componenten van het begrip voldoende aanwezig zijn in de evaluatie. Inhoudsvaliditeit is dus het antwoord op de vraag: Meet het instrument wat er gemeten moet worden? Dekken de deelcomponenten het gehele construct af?

Begripsvaliditeit en inhoudsvaliditeit vormen samen betekenisvaliditeit. Betekenisvaliditeit wordt ook omschreven als exclusiviteitsvaliditeit, namelijk: het resultaat dat het meetinstrument oplevert moet exclusief zijn en mag op geen andere wijze opgevat of geïnterpreteerd kunnen worden (Tummons, 2010).

Het Learning Lab van de KU Leuven, een dienst die docenten van de universiteit ondersteunt in de kwaliteitsbewaking van hun lesgeven en evaluaties, heeft hiertoe enkele handzame tips uitgewerkt die we graag meegeven (KU Leuven Learning Lab, 2022): (1) bewaak bij het opstellen van de evaluatie dat alle doelen en/of onderdelen van het vak op een evenwichtige manier vertegenwoordigd zijn; (2) maak gebruik van evaluatiecriteria die je eventueel in een rubric weergeeft en waarbij je voor elk leerdoel nagaat op basis van welk gedrag/resultaat je welk resultaat zal toekennen; (3) werk bij portfolio's met een competentieformulier waarbij je elke competentie met een bepaald beeld van gedragingen/resultaten verbindt, dat laat je toe om ook externe evaluatoren in te zetten en (4) overleg met het voltallige didactisch team, zeker uit een gelijkaardig vakgebied of van vakken die bijdragen aan eenzelfde leerlijn/leerdoel, over de evaluatievragen en de beoogde resultaten/antwoorden.

Het decreet deeltijds kunstonderwijs (2018) benadrukt dat leerlingenevaluatie in het dko valide moet verlopen, maar geeft zelf weinig aanknopingspunten hoe die validiteit moet worden gewaarborgd. Ook de Memorie van toelichting bij het decreet en de omzendbrief *Leerlingen evalueren en certificeren in het deeltijds kunstonderwijs* (DKO/2014/O4) zeggen weinig over validi-

teit. Waar de omzendbrief vooral nadruk op legt, is het belang van goede criteria voor evaluatie:

*Een valide evaluatie evalueert de leerling aan de hand van relevante en evenwichtige criteria. De basiscompetenties zijn het ijkpunt voor leerlingen die een opleiding volgen in de eerste, tweede of derde graad. Voor de leerlingen van de vierde graad is dat de beroepskwalificatie van de studierichting. In een kortlopende studierichting, bijvoorbeeld danscultuur of specialisatie, selecteert de academie zelf een reeks doelen uit de basiscompetenties en beroepskwalificaties van dat domein. De academie kan uiteraard nog bijkomende criteria meenemen die zij relevant acht om een zicht te krijgen op de artistieke ontwikkeling van de leerling, bijvoorbeeld leerplandoelen.*

De basiscompetenties en beroepskwalificaties waarnaar het citaat verwijst, kunnen met de bovenstaande tips van het Learning Lab omgezet worden in rubrics, waarbij men concrete doelen aan bepaalde verwachtingen/beelden koppelt.

### 6.3 Betrouwbaarheid

Het kwaliteitscriterium betrouwbaarheid geeft weer in welke mate er consistent wordt gemeten en geëvalueerd. Een betrouwbare evaluatie betekent dat de verschillen in evaluatieresultaten te wijten zijn aan competentieverschillen en niet aan iets anders. Een herhaalde evaluatie of een evaluatie door een andere persoon moet daarom tot (ongeveer) dezelfde verschillen leiden. De betrouwbaarheid van een evaluatie kan echter gemakkelijk beïnvloed worden door toevalsfactoren, bijvoorbeeld door de vermoeidheid van de leraar of leerlingen die worden afgeleid door lawaai in de klas.

Er zijn verschillende manieren om de betrouwbaarheid van een leerlingenevaluatie te doen toenemen. In het kunstonderwijs gebeurt het vaak dat een leerling niet door één maar door verschillende personen wordt geëvalueerd. Soms zijn dat ook externe personen, zoals externe juryleden tijdens een presentatie- of toonmoment. Vaak worden de evaluaties van die personen ook vergeleken met elkaar en via een bespreking op elkaar gealigneerd (Jonsson & Svingby, 2007; On Tam, 2017). Op die manier vergroot alvast de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Triana, Salman en Yudha (2021) werkten een methode uit om interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bij online evaluaties te garanderen. Via opnames konden verschillende beoordelaars dezelfde dansvertoning evalueren. Ze konden de opname verschillende keren bekijken en hun eerste evaluatie eventueel aanpassen nadat ze de prestaties van andere leerlingen hadden gezien en vergelijking mogelijk werd.

Wat ook de betrouwbaarheid van leerlingenevaluatie in het kunstonderwijs doet toenemen, is het werken met duidelijke instructies voor de evaluatoren, bijvoorbeeld in de vorm van een beslissingsboom of – nog couranter – een rubric (Latimer et al., 2010). Rubrics kunnen in summatieve en formatieve evaluaties worden gebruikt. Ze maken het mogelijk om complexe

handelingen toch eenvoudig en kwantitatief te evalueren (Warburton, 2002). Onderzoek in muziekonderwijs wees uit dat het betrekken van meerdere evaluatoren de betrouwbaarheid van een rubric verhoogt, zolang het aantal evaluatoren niet hoger ligt dan vijf (Gordon, 2022b). Ongeacht de kwaliteit van de rubric zelf is het cruciaal dat de evaluatoren goed leren omgaan met dat instrument en eventueel een training krijgen in hoe zij betrouwbaar en objectief kunnen evalueren (Menéndez-Varela & Gregori-Giralt, 2018; Reedy, 2020). Dit vergroot naast de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid ook de betrouwbaarheid van de beoordelingen van een evaluator (intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid).

De voorbije jaren werd er bij beoordelingen van kunstvakken meer gezocht naar manieren om zowel de validiteit als de betrouwbaarheid van de leerlingenevaluaties te vergroten. Dat resulteerde onder andere in evaluaties met competentielijsten waarbij elke competentie een beoordeling krijgt. Aan de hand van rubrics worden dan gedragsindicatoren of beheersingsniveaus bij elke competentie uitgeschreven. Dit soort gedetailleerde rubrics hebben als doel om transparant te zijn, de juiste dingen te meten én de betrouwbaarheid van de evaluatie te maximaliseren. Het nadeel is wel dat ze doorgaans minder holistisch zijn.

In de wetenschappelijke literatuur over leerlingenevaluatie worden ook nog een reeks andere kwaliteitscriteria aangehaald. We overlopen de criteria hieronder en geven telkens aan wat de onderzoeksliteratuur hierover zegt en wat de implicaties voor het kunstonderwijs kunnen zijn.

#### 6.4. Objectiviteit en (inter)subjectiviteit

In het algemeen wordt aangenomen dat een goede leerlingenevaluatie ook een objectieve leerlingenevaluatie is. Dat houdt in dat het evaluatieproces, of specifiek het eindoordeel en de terugkoppeling ervan niet volledig gestuurd wordt door een persoonlijke interpretatie of voorkeur. Dit impliceert het zo maximaal mogelijk aansturen op betrouwbare evaluatie-informatie en oordeel over die informatie. Een courante manier om dat te doen is met meerdere evaluatoren werken (Smedema et al., 2014). Dat principe wordt 'intersubjectiviteit' genoemd (Rønsen, 2013). Het zijn dan vooral de elementen waar de evaluatoren het over eens zijn, die betrouwbaarheid in zich dragen. Intersubjectiviteit betekent echter niet dat alle subjectiviteit wordt uitgesloten. In de onderzoeksliteratuur over kunstonderwijs klinkt ook vaak dat subjectiviteit niet ten stelligste moet worden vermeden, net omdat het een typisch menselijk vertrekpunt is voor evaluatie en daarom ook nooit helemaal te vermijden is (Gerard, 2022; Hanley, 2003). Eerder dan subjectiviteit te vermijden, moet willekeur (*arbitrariness*) worden gebannen, zo stelt Gerard (2022). Het idee dat een subjectieve evaluatie niet automatisch gebaseerd is op een toevallige mening wordt in het onderwijs echter niet steeds aanvaard (Omasta et al., 2021).

#### 6.5 Eerlijkheid of fairness

Een eerlijke of faire leerlingenevaluatie is een evaluatie die niet discriminerend is, noch voor de leerling, noch voor de leraar. Dit veronderstelt dat in de leerlingenevaluatie gepast rekening wordt gehouden met de context van de leerling. Enkel zo kan culturele bias – dit zijn onbedoelde nadelige effecten voor bepaalde etnische of culturele groepen – worden vermeden. Oreck en collega's (2003) geven wel aan dat het onmogelijk is het culturele aspect helemaal uit de evaluatieprocedures te halen, net omdat kunst, net zoals bijvoorbeeld de notie talent, altijd een cultuurafhankelijke invulling krijgt. De auteurs halen een voorbeeld aan van een evaluatieprocedure waarbij aan de leerling werd gevraagd welk einde van een muzikaal werk het best passend is bij het hele stuk. De muzikale sensitiviteit die hierbij wordt getest, zo stellen ze, is niet los te zien van culturele conventies. Iemand met een Westerse opvoeding kan anders over die opdracht denken dan iemand met Oosterse roots. Culturele vertekening kan ook het gevolg zijn van de voorkeuren van de leraar. Zo geven Oliver en Sprague (2007) aan dat de Westerse danspedagogie een sterke waardering toont voor de individuele expressie van het individu. Het is belangrijk hier rekening mee te houden, gezien elke kunstpedagogie keuzes bevat die niet zaligmakend zijn.

Beattie (1997) roept kunstleraren daarom op om voldoende aandacht te schenken aan factoren die de *gelijkheid* van het leerproces – en zo de leerlingenevaluatie – kunnen beïnvloeden. Voorbeelden daarvan zijn: leerinhouden of leerpraktijken die onbedoelde seksistische of racistische bijklanken hebben vermijden, speciale aanpassingen maken voor anderstaligen of tegemoetkomen aan de mentale en fysieke speciale noden van leerlingen. Een gelijke evaluatie vergt dus een voldoende diverse aanpak. Leraren moeten, nog volgens Beattie, voldoende alert zijn om maatschappelijke veranderingen op te volgen en – indien nodig – deze een plaats te geven in de leerlingenevaluatie.

#### 6.6 Begrijpbaarheid en bruikbaarheid

Het evaluatieproces en het evaluatieresultaat moeten verstaanbaar zijn voor alle betrokkenen. Dit is in hoofdzaak een talige kwestie: hoe de evaluatie wordt geformuleerd (mondeling, in tekst, in symbolen) en hoe ze wordt geïnterpreteerd. Dit criterium lijkt vanzelfsprekend, maar dat is het gezien het vaak hermetische taalgebruik en jargon van de kunsten lang niet altijd. Ook woorden die eigen zijn aan de evaluatie van producten in het kunstonderwijs, hebben vaak geen heldere betekenis, noch voor de leerlingen, noch voor de leraren. Denk aan adjectieven als *authentiek*, *oorspronkelijk*, *origineel*, *geloofwaardig* en *waarachtig* (Klarenbeek & van der Meulen, 2014; Klatser, 2014). Hoewel deze woorden iets wezenlijk van het artistieke leerproces of het artistieke product vatten, iets wat zich moeilijk op een andere manier laat benoemen, is de vraag of ze in dat geval wel echt iets inzichtelijk maken voor de leerling en zo het leren vooruithelpen (Klatser, 2014). Recent onderwijsonderzoek maakt duidelijk dat de directe feedback van leraren

vaak door leerlingen verkeerd begrepen of zeer selectief onthouden wordt (de Kleijn, 2021). Daarom is het van groot belang dat leraren controleren of de feedback juist is binnengekomen: *Wat heb je begrepen van wat ik juist gezegd heb? Wat is nu de volgende stap die je gaat zetten?*

### 6.7 Concreet én breed

Een kwaliteitsvolle evaluatie maakt een duidelijke brug tussen de leerpraktijk en het evaluatieve oordeel. Het oordeel kan dan door de leraar of het team met concrete voorbeelden geïllustreerd en gedocumenteerd worden (bv. gebaseerd op observatie van de leerling) waardoor het ook vatbaar wordt voor alle partijen. Dit betekent echter niet dat een leerlingevaluatie altijd een microassessment is van heel specifieke en concrete deeltaalvaardigheden. Evaluatie kan en moet soms ook breed gaan en meer holistisch zijn, en de verschillende vaardigheden van een leerling samennemen (o.a. Sadler, 2009).

De evaluatie-instructies die de academies via de omzendbrief kregen (DKO/2014/04), benadrukken ook die balans tussen micro- en macroassessment en tussen concrete en brede evaluatie:

*Een brede evaluatie overziet het hele spectrum, maar zoomt ook in op de verschillende competenties afzonderlijk.*

Breed evalueren in het dko betekent dus dat een academie in haar evaluaties aandacht besteedt aan de brede artistieke vorming met de zes kerncompetenties (of een afgeleid concept van het gekozen leerplan). Een brede evaluatie overziet het hele spectrum, maar zoomt ook in op de verschillende competenties afzonderlijk. Om dit goed te kunnen doen is een veelvormige aanpak aangewezen. Hiermee bedoelen we een aanpak die bijvoorbeeld steunt op meerdere evaluatiemomenten en -technieken.

### 6.8 Ingebed

Ten slotte benadrukt de onderzoeksliteratuur dat een leerlingevaluatie geen geïsoleerd moment kan en mag zijn in een opleiding. Ze moet structureel ingebed zijn in de opleiding (doorgepraat met het team, juist ingeschaald in de opleiding...) en inhoudelijk passen bij het pedagogisch-didactische project en de doelen van de opleiding (Jeffrey & Boily, 2022). Vandaar kan een evaluatiepraktijk geen werk zijn van één persoon, maar moet die breder worden gedragen en gedeeld (Stake & Munson, 2008). Erg weinig empirische onderzoeken gaan in op de vraag hoe dat het best kan gebeuren in het onderwijs in het algemeen en het kunstonderwijs in het bijzonder.

Een ministeriële omzendbrief voor het dko (DKO/2014/04) verwoordt het als volgt:

*Een competentiegerichte evaluatie staat niet op zich, maar is verweven met het leerproces. Naast de aanpak van de evaluatie gaat de visie expliciet in op die inbedding. Hoe zullen leraren de evaluatie inzetten om het leerproces van de leerling te stimuleren (cf. begeleiden van het groeipotentieel)?*

## 7. INSTRUMENTEN VOOR EVALUATIE

Het evalueren van leerlingen in het onderwijs kan via verschillende instrumenten gebeuren. Elk instrument heeft bepaalde karakteristieken. Hieronder geven we enkele van de meest gebruikelijke instrumenten voor evaluatie weer:

<b>Praktijkexamen</b>	Dit is een examen waarbij wordt nagegaan in hoeverre de leerling een bepaalde vaardigheid verworven heeft die kenmerkend of doorslaggevend is. Dit gebeurt vaak in een authentieke praktijksetting.
<b>Ontwerp/product</b>	Leerlingen dienen effectief een ontwerp in (bv. een schets) of een concreet tastbaar product (bv. een schilderij, een maquette).
<b>Werkstuk/paper</b>	Dit is een schriftelijk product dat het resultaat is van een specifieke opdracht, waarbij leerlingen aantonen dat ze inhoudelijk met een vakgebied bezig zijn, dat ze als een expert een probleem kunnen benaderen en oplossen en dat ze bepaalde vaardigheden hebben verworven (bv. literatuur opzoeken en verwerken). Als evaluatievorm is de paper vergelijkbaar met het take-home-examen. Een paper omvat echter een ruimere opdracht dan het take-home-examen; bovendien werkt een leerling er ook tijdens een langere tijdsperiode aan. Een werkstuk is een variant op de paper, kleiner van omvang, en kan verschillende vormen aannemen (korte opdracht, oefening, ...).
<b>Verslag</b>	Een verslag is een schriftelijke neerslag van een observatie of ervaring die een leerling of een groep leerlingen opdeed tijdens een project, een uitstap, een experiment... Dit wordt vaak gekoppeld aan een reflectie over de ervaring.
<b>(Mondelinge) Presentatie</b>	Leerlingen laten hiermee zien dat ze: over hun eigen werk kunnen vertellen; kritisch om kunnen gaan met relevante literatuur/bestaande kunst; de oplossing voor een probleem overzichtelijk kunnen uiteenzetten (bijvoorbeeld vinger-technisch bij muziekinstrumenten of bij het gebruik van een bepaald materiaal in het atelier); een genuanceerd oordeel kunnen vellen over oplossingen die voor een probleem worden gesuggereerd; correct iets kunnen uitleggen en rapporteren... De presentatie kan door een individuele leerling of een groep leerlingen worden verzorgd.
<b>Self-assessment</b>	Leerlingen spelen zelf een rol in het evaluatieproces en evalueren zichzelf op basis van vooraf vastgelegde criteria
<b>Peer-assessment</b>	Leerlingen evalueren leerlingen uit een bepaalde groep of (enkelen van) hun medegroepsleden op basis van vooraf vastgelegde criteria.
<b>Portfolio</b>	Een portfolio is een verzameling documenten/werkstukken/visuele producten die als bewijsmateriaal dienen voor het leerproces en de prestaties van de leerling in een bepaald domein. Reflectie is daarbij een belangrijk onderdeel. Een portfolio is door de leerling zelf samengesteld op basis van een persoonlijke selectie van documenten/werkstukken/visuele producten.
<b>Procesevaluatie</b>	Procesevaluatie verwijst naar het systematisch inwinnen van informatie over het verloop van het leerproces. Hierbij gaat het niet alleen om het uiteindelijke resultaat van het leerproces, maar wordt vooral gekeken naar de manier waarop de doelstellingen werden nagestreefd en gerealiseerd.
<b>Vaardigheidstoets</b>	Leerlingen tonen in hoeverre ze over de gewenste vaardigheden beschikken. De vaardigheid wordt meestal (tussentijds) geëvalueerd aan de hand van een opdracht of een handeling die de leerling uitvoert in een authentieke situatie. Eventueel kan de leerling ook toelichten of demonstreren hoe hij in een bepaalde situatie zou handelen en welke overwegingen daarbij gemaakt worden zonder de handelingen zelf ter plekke uit te voeren. Een vaardigheidstoets wordt vooral ingezet om tussentijds vaardigheden te ontwikkelen en te stimuleren om deze nadien in een praktijkexamen effectief te beoordelen.
<b>Take home assessment</b>	Leerlingen krijgen enkele dagen de tijd om een examenopdracht uit te werken. Voor het oplossen van de examenopdracht kunnen ze informatie opzoeken in het lesmateriaal en/of te rade gaan bij medeleerlingen.

**Bron** KU Leuven Learning Lab (eigen aanpassingen).

Het is aan de leraren om uit het ruime palet aan vormen van leerlingenevaluatie de meest gepaste keuze te maken en waar nodig verschillende vormen slim te combineren. Haanstra, Damen, Groenendijk en van Boxtel (2015) stellen op basis van hun studie van een honderdtal internationale wetenschappelijke artikels over meer dan 150 evaluatie-instrumenten in het kunstvakonderwijs vast dat er binnen de podiumkunsten vooral gekozen wordt voor evaluatievormen die geënt zijn op een uitvoering of opvoering (*performance*). De evaluatie-instrumenten in muziek, dans en theater zijn vaak nogal productgericht, zo stellen ze o.o. vast. Bij beeldende kunsten staat creatie centraal. Dit brengt met zich mee dat de evaluaties in de beeldende kunsten meer evenwaardig aandacht hebben voor product én proces.

Schönau (2014) merkt ook verschillen op tussen wat in de verschillende kunst domeinen als *kunst maken* wordt gezien. In vergelijking met beeldende kunsten en drama kennen de domeinen muziek en dans een grotere mate van hertalen/interpreteren (van een muziekstuk of een choreografie) bij het onder de knie krijgen van een bepaald repertoire en de nodige basisvaardigheden. Beeldende kunsten en drama zijn in dat opzicht meer op eigen unieke creaties gericht, en zijn daardoor minder voorspelbaar. Het uitgesproken unieke en individuele karakter van creaties staat volgens Schönau evaluatie niet in de weg, maar dwingt om het doel en verloop ervan scherp in beeld te brengen volgens de eigenheid van het kunst domein.

## 7. CONCLUSIES

Deze literatuurstudie bundelde en besprak de voornaamste thema's en inzichten met betrekking tot leerlingenevaluatie in het kunstonderwijs vanuit de Nederlandstalige en Engelstalige wetenschappelijke literatuur. Het unieke karakter van het dko in Vlaanderen zorgt ervoor dat zowel de literatuur over het formeel onderwijs als de literatuur over kunsteducatie relevant zijn, zonder dat er een van beide direct toepasbaar is. We werkten daarom met een trechtermodel, waarbij we vertrokken vanuit algemene onderwijsliteratuur en inzoomden op de context van het kunstonderwijs en specifiek het deeltijds kunstonderwijs.

De analyse van de wetenschappelijke literatuur toonde aan dat in onderzoek de nadruk meer op formatief evalueren dan op summatief evalueren ligt. De literatuur geeft ook aan dat evaluatie nu meer dan vroeger gebruikt wordt om een pedagogisch scenario uit te werken en dat een leerlingenevaluatie deel geworden is van een doorlopende, dynamische en coherente interactie tussen de leraar en de leerling. Het is eerder een film dan een foto. De besproken literatuur levert zo stof tot nadenken over waar het evalueren in het dko zich bevindt, hoe het evolueert, en hoe het verder kan groeien.

Deze literatuurstudie ging ook de verwachtingen van de overheid over leerlingenevaluatie na. Die verwachtingen zijn opgenomen in wettelijke bepalingen, maar ook in het OK en het bijhorende Bronnendocument. Zo lezen we dat academies worden uitgedaagd om op verschillende niveaus evaluaties te gebruiken om de leerling, de leraar en de academie sterker te maken of te beoordelen. De decreetgever geeft de academies veel speelruimte en bepaalt *dat* een academie de leerlingen moet evalueren, zonder voor te schrijven *hoe* ze dat moet doen.

We besteedden in deze literatuurstudie ook aandacht aan de meest courante evaluatiecriteria, namelijk betrouwbaarheid, validiteit en transparantie. We reikten ook andere criteria aan die in de praktijk nuttig of nodig kunnen zijn, zoals bruikbaarheid, inbedding, verstaanbaarheid en eerlijkheid. Subjectiviteit, wel eens aangevochten als het op evalueren aankomt, blijkt voor het dko niet noodzakelijk een groot probleem te zijn en kan gedeeltelijk opgevangen worden door intersubjectiviteit. Willekeur, daarentegen, moet best wel gemeden worden (Gerard, 2022).

Ook benadrukt de literatuur het belang van het afstemmen van beoordelingsmethoden op onderwijs- en leerplandoelen, en van het geven van duidelijke, zinvolle feedback aan leerlingen om hen te helpen hun vaardigheden te verbeteren. Leerlingenevaluatie toont zich daarbij als een bondgenoot in het realiseren van kwaliteitsvol en leerlinggericht kunstonderwijs, op voorwaarde dat ze weldoordacht wordt gepland en uitgevoerd. Uit deze literatuurstudie blijkt tenslotte ook dat er weinig empirisch onderzoek verricht is naar de concrete organisatie van evaluatie in het (deeltijds) kunstonderwijs en hoe dat verbonden is aan een visie en aan onderwijs- en leerplandoelen. In dat opzicht maakt het unieke karakter van het dko dat dit een relatief onontgonnen terrein is. Tegelijk blijkt ook uit de literatuur dat evaluatiepraktijken zelf veranderen en evolueren door de politieke, sociale en economische tijdgeest. Wachten op een ideale blauwdruk over hoe het moet, is daarom geen optie. Academies zullen zelf aan de slag moeten gaan.

We hopen alvast dat deze literatuurstudie en de volgende hoofdstukken hen daarbij helpen.



# 3. Cartografie

## INLEIDING

Om de evaluatiepraktijk in het deeltijds kunstonderwijs (dko) in Vlaanderen in kaart te brengen, geven we in dit hoofdstuk een analyse van evaluatie-instrumenten die op dit moment gebruikt worden.

We analyseren en duiden de trends en gewoontes in verband met het gebruik van evaluatie-instrumenten en traceren eventuele hiaten. Deze cartografie kan zo een hefboom zijn voor de verdere aanvulling en optimalisering van het bestaande evaluatie-instrumentarium.

Zoals in het eerste hoofdstuk van dit rapport werd verduidelijkt, baseren we deze cartografie op de ingestuurde evaluatie-instrumenten die we van academies ontvingen. In het totaal kregen we 53 evaluatie-instrumenten die ons werden gestuurd door 25 academies. Hoewel dit overzicht geen alomvattend beeld geeft, is het een betekenisvolle staalkaart van de evaluatie-instrumenten die vandaag in het dko worden gebruikt. Verder in dit hoofdstuk zijn visualisaties opgenomen van instrumenten. De keuze van instrumenten die we tonen, is geen waardeoordeel: we opteerden telkens voor instrumenten die een treffende illustratie zijn voor een bepaalde analyse.

We ontvingen veel tools die we kunnen beschouwen als instrumenten die dienen voor het verzamelen en beoordelen van relevante, valide en betrouwbare informatie over de leerprestaties van de leerling (De Ketele, 1989, 2010).

Maar we kregen ook veel aanverwante documenten: algemene evaluatiedocumenten, evaluatiereglementen, visiedocumenten van academies, PowerPointpresentaties voor leraren over leerlingenevaluatie, eigen flowcharts waarin leraren aangeven hoe ze evaluaties benaderen, boekjes/handleidingen om een les rond evaluatie op te stellen, klasposters waarop competenties visueel gemaakt worden en losse getuigenissen hoe evaluatie- en feedbackgesprekken in de klas verlopen. Al deze input hebben we als achtergrondmateriaal gebruikt bij de beschrijvende analyse die je verder in dit hoofdstuk vindt.

De diversiteit aan soorten informatie maakt duidelijk dat evaluatie in de ogen van de academies meer is dan een kwestie van het juiste instrument op de juiste plaats en op het juiste moment gebruiken.

Een evaluatie-instrument is ingebed in een bredere visie, waarin verschillende factoren een rol spelen: het artistiek-pedagogisch project, het evaluatiereglement, de interne en externe communicatielijnen, enz. Hoe die inbedding precies is, kunnen we op grond van het verzamelde materiaal niet ten gronde onderzoeken. Daarvoor zijn casestudies nodig. Het beeld dat deze cartografie geeft, is dus eerder een beeld in de breedte dan in de diepte.

## 1. WIE ZIJN DE EVALUATOREN?

Het valt op dat de documenten zelden expliciet vermelden voor wie ze bedoeld zijn. We kregen die informatie ook niet altijd mee van de persoon die het instrument doorstuurde. Vaak is de beoogde gebruiker wel op te maken uit de stijl en structuur van het document. Het gebruik van een ik-vorm maakte bijvoorbeeld duidelijk dat het over een zelfevaluatie-instrument ging. Hier en daar blijft het wel moeilijk in te schatten wie precies de gebruikers van de evaluatie-instrumenten zijn, want sommige tools lijken bijvoorbeeld bruikbaar én als peer-evaluatietool voor leerlingen én als evaluatietool voor leraren.

Bij meer dan de helft van de evaluatie-instrumenten die we ontvingen, is het duidelijk dat ze bedoeld zijn voor leraren en/of externe evaluatoren. Zij gaan ermee aan de slag en vullen het document – als het een document betreft – in. Voor de externe evaluatoren zijn de evaluatiedocumenten vooral bedoeld om toonmomenten te evalueren. Dat een dergelijk aandeel van de verzamelde instrumenten bedoeld is voor leraren en/of externe evaluatoren, geeft aan dat het bestaande evaluatie-instrumentarium in het dko sterk leraar- of jurygericht is.

Van de 53 instrumenten zijn er 18 die de leerlingen zelf invullen. Het gaat dan om korte documenten in functie van zelfevaluaties of peerevaluaties. Vormelijk zijn het doorgaans vragenlijsten die peilen naar de inschatting van de leerling.

Enkele instrumenten zijn bedoeld voor het publiek van toonmomenten. Opnieuw gaat het dan om korte tools die toeschouwers tijdens of na toonmomenten invullen.

## VOORBEELDEN VAN VERSCHILLENDE GEBRUIKERS

### Gespreksleidraad voor leraren:

Schouwjaar 2021-2022  
Gespreksleidraad voor leraren: seminar 1

Lezing: Dekker Winna (1088-1232)  
Tijdslot: 2 vanuren / Lesjaar: 2  
Vakken: 1. Specifieke arbeidsomstandigheden & Kunst en Cultuur  
Leerkrachten: *leerkr.*

ACADEMIE ARENDONK  
de groot leerkracht en audiovisuele leerkracht  
langdurige samenwerking met de KERAAMIEK  
opleiding KERAAMIEK

**ONDERZOEK**

- normale verzoeken: *je hebt ook goed een voorbeeld + goedheid maar erover schrijft niet en andere verzoeken*
- ik-vorm gebruiken: *zou je zelf dat je steek bezig bent?*
- procesanalyse: *zou je zelf dat je steek bezig bent?*
- toonmoment: *was wat anders, deze leest uit het van buitenaf. Naar deze goede goede opstelling!*

**TOENEMEN**

- Achtergrond van de context: *naar meer*
- Feedback: *Feedback*
- Achtergrond van de context: *Achtergrond van de context*
- Feedback: *Feedback*
- Achtergrond van de context: *Achtergrond van de context*
- Feedback: *Feedback*

**VERBEELEN**

- Achtergrond en eigenheid creëren: *zeer goed!*
- Feedback knippen en knippen: *je bent een steek achterop / achter!*
- Zekerheden knippen en knippen: *opdrachten kan aan legende waarden... mede naar context!*
- Dialoog: *Durf je ook te komen naar anderen. wat goede taal!*

**VERMANSCHAP**

- Verlepen in materiaal en mede...: *je spant maar doet goed wat je kan! bedank!*
- Dagboek knippen en knippen: *zou je zelf dat je steek bezig bent?*
- Eigen gezamenlijk: *zou je zelf dat je steek bezig bent?*
- Interactieve: *zou je zelf dat je steek bezig bent?*
- Leersurten knippen: *zou je zelf dat je steek bezig bent?*

**DIALOOG**

- Openbaar voor alles: *Interactief zijn en knippen*
- Interactief zijn en knippen: *Interactief zijn en knippen*
- Feedback knippen en knippen: *Feedback knippen en knippen*
- Feedback knippen en knippen: *Feedback knippen en knippen*

*Wat mij leuk is echt een dat je een achterop bent. Bovendien weet je hoe leuk het is. Peachtig eerste boek en maar. Bovendien geachtend hoe de Zede opdracht. Positieve tips !!*

Academie Arendonk

Observatie-instrument voor jury's:

INSTRUMENT	<b>VAKMAN</b> HOUDING TECHNIEK KLANKVORMING AFWERKING KWALITEIT CONCENTRATIE							
LEERLING								
LERAAR								
GRAAD								
DATUM								
PROGRAMMA								
Feedback								
+	<b>ONDERZOEKER</b> RECHT KEUZE ISTOLMBEWUSTZEIN							
-								
Gouden Tip	<b>SAMENSPERER</b>							
Eindbeoordeling								
	<b>PERFORMER</b> VOORBEREIDING DURVEN UITSTRALEN CONTACT MET PUBLIEK LOSLATEN SAKEN							
	<b>KUNSTENAAR</b> PASSIE SPELPLEZIER INTERPRETEREN ERBESSE EIGEN STEWEL VERBEELDING							
	<table border="1"> <tr> <td>Niet voldoende</td> <td>Net niet voldoende</td> <td>Voldoende</td> <td>Goed</td> <td>Sterk</td> <td>Zeer sterk</td> <td>Schitterend</td> </tr> </table>	Niet voldoende	Net niet voldoende	Voldoende	Goed	Sterk	Zeer sterk	Schitterend
Niet voldoende	Net niet voldoende	Voldoende	Goed	Sterk	Zeer sterk	Schitterend		

Kunstacademie Zaventem

Evaluatie-instrument voor leerlingen:

Academie Schoten

**Toonmoment Bingo**

Naam.....

<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <b>Speelt met dynamiek.</b>	<input type="checkbox"/> <b>Speelt overtuigend.</b>	<input type="checkbox"/> <b>Verdiert een staande ovatie.</b>
<input type="checkbox"/> <b>Speelt met een mooie houding.</b>	<input type="checkbox"/> <b>Sprak luid en duidelijk.</b>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <b>Speelt in een stabiel tempo.</b>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <b>Speelt met gevoel en expressie.</b>	<input type="checkbox"/> <b>Was goed voorbereid.</b>	<input type="checkbox"/> <b>Ik wil dit stuk ook leren spelen.</b>

## 2. WIE ZIJN DE GEËVALUEERDEN?

Minder dan de helft van de 53 ingestuurde evaluatie-instrumenten vermeldt het leerjaar of de graad waarvoor het instrument bestemd is. Een paar keer wordt aangegeven of het instrument voor kinderen of voor volwassenen bedoeld is. Bij de evaluatie-instrumenten die daaromtrent niets vermelden, kunnen we vermoeden dat ze een breed gebruik doorheen het leertraject kunnen kennen. Evenzeer kan het natuurlijk zijn dat ze wel voor een specifiek leerjaar of graad bedoeld zijn, maar dat dat door de maker niet expliciet is gemaakt in het instrument zelf.

In ongeveer de helft van de gevallen wordt het domein – muziek, woord, dans of beeldende en audiovisuele kunsten – en het vak of de optie van het evaluatie-instrument vermeld. Soms is dat heel specifiek, bijvoorbeeld leerling verteltheater – 4de graad, AMC-M3, soms minder specifiek, bijvoorbeeld muziek.

We kregen voor alle domeinen instrumenten binnen. De meeste voor muziek, voor dans slechts één. Of dat betekent dat er voor dans (in leerlingenaantal het kleinste domein) minder schriftelijke evaluatie-instrumenten bestaan, zou verder on-

derzocht moeten worden. Hoe dan ook zijn de meeste evaluatie-instrumenten die gebruikt zijn in deze cartografie niet domeinspecifiek. Het instrumentarium maakt dus in belangrijke mate abstractie van de artistieke discipline.

Sommige evaluatie-instrumenten houden in hun taal, opbouw en complexiteit rekening met de ontwikkeling en leerlijn van de leerling. Naarmate leerlingen in hun opleiding vorderen, verschijnen er bijvoorbeeld langere lijsten, complexere formuleringen en andere competenties. Toch kunnen we niet zeggen dat het instrumentarium op dat vlak erg gedifferentieerd is. We zagen slechts sporadisch instrumenten die op elkaar voortbouwen. Sterke uitspraken kunnen we hieromtrent echter niet doen gezien we van de 25 academies die reageerden op onze oproep mogelijk niet alle instrumenten ontvingen. Zo kan het dus wel zijn dat de opbouw er is, maar niet uit het ingezonden materiaal duidelijk werd.

Een voorbeeld waarbij de opbouw wel duidelijk is, zijn de babbelkaarten *Les met babbels* van de Kunstacademie Torhout. We tonen er hier twee, een voor kinderen (links) en een voor volwassenen (rechts).

# ONDERZOEKER




**Nieuwsgierig en onderzoekend zijn**  
Durf ik dingen in vraag stellen?  
Durf ik vragen stellen aan de leerkracht?  
Durf ik nieuwe dingen uitproberen?

**Eigen sterktes en werkpunten benoemen**  
Onderzoek ik wel wat ik wel en/ of nog niet kan?  
Wil ik een nieuwe uitdaging aangaan?

**Proces zichtbaar maken**  
Heb ik oog voor mijn vooruitgang?

**Eigen horizon verruimen**  
Wil ik een nieuwe uitdaging aangaan?  
Beschrijf ik mijn eigen waarneming?  
Leer ik observeren?



# ONDERZOEKER

**Nieuwsgierig en onderzoekend zijn**  
Wil ik me openstellen voor het onbekende en onverwachte?  
Kan ik het eigen kunstdomein onderzoeken?  
Toon ik interesse voor nieuwe invalshoeken, disciplines, stijlen, vormen, werkwijzen, ... binnen mijn eigen kunstgebied?

**Eigen sterktes en werkpunten benoemen**  
Stel ik mezelf in vraag?  
Weet ik wat ik wel/ nog niet kan?  
Kan ik kritisch kijken en luisteren naar eigen werk?  
Kan ik een nieuwe uitdaging aangaan?  
Ken ik de verschillende stappen van het eigen oefen-, leer-, werk-, en creatieproces?

**Proces zichtbaar maken**  
Kan ik uitleggen waarom iets goed en niet goed ging?

**Eigen horizon verruimen**  
Probeer ik mijn interesse te wekken voor nieuwe/ andere disciplines?  
Probeer ik om films/ concerten/ tentoonstellingen bij te wonen?  
Probeer ik aandacht te hebben voor de historische en actuele context van een product?  
Wil ik eigen manier van kijken en luisteren uitbreiden?

Kunstacademie Torhout

Slechts één instrument in de hele lijst benadrukt dat feedback ook verstaanbaar moet zijn voor ouders en leerlingen die weinig of geen Nederlands spreken. Niet dat de andere (zelf)evaluatie-instrumenten daarom minder goed verstaanbaar zijn voor anderstaligen. Wel blijken veel evaluaties doorgaans erg talig te zijn en bijvoorbeeld niet expliciet rekening te houden met mensen die minder vlot Nederlands lezen.

Een gelijkaardige opmerking kan worden gemaakt over leerlingen en ouders die minder toegang hebben tot digitaal verspreide rapporten en fiches.

### 3. WANNEER WORDT ER GEËVALUEERD?

Uit de analyse van het verzamelde materiaal maken we op dat de evaluatie-instrumenten grosso modo op drie momenten worden ingezet:

- Een aanzienlijk deel van de instrumenten is bedoeld voor toonmomenten, jurymomenten of publieke examens. Deze vinden doorgaans plaats aan het eind van een semester, leerjaar of graad.
- De decretale verplichting om twee keer per schooljaar te evalueren is ook sturend: veel instrumenten vermelden een semestriële periode. Ook meer speelse evaluatie-instrumenten, zoals complimentenkaarten en prentkaarten met feedback, worden doorgaans op het eind van een schooljaar met de leerling gedeeld.
- Er zijn ook instrumenten die veeleer permanent worden ingezet, of expliciet daartoe dienen. Het gaat dan vooral om meer informele feedbacktechnieken, zoals feedbackgesprekken, en logboeken.

### 4. WAT IS DE INHOUD VAN DE EVALUATIE-INSTRUMENTEN?

De inhoud van de evaluatie-instrumenten is vaak gebaseerd op de leerplandoelen, de artistieke rollen of de ontwikkelingsdoelstellingen van de leerplannen. We herkennen slechts hier en daar de taal en structuur van de basiscompetenties en beroepskwalificaties van het decreet deeltijds kunstonderwijs.

De makers zochten duidelijk naar een hertaling van de abstracte curriculumtaal, zodat leraren en leerlingen de evaluatie-instrumenten vlot kunnen lezen en gebruiken. De zoektocht naar een juist taalregister komt ook naar voren in enkele mails die we ontvingen in reactie op onze oproep naar instrumenten:

“In [naam academie] doen we aan complimentenrondes waarbij de woorden ‘mooi’ en ‘goed’ niet gebruikt mogen worden maar kinderen uitgedaagd worden om de instructies (leerdoelen) te gebruiken om een compliment te formuleren. Gaat het die les over ‘secundaire kleuren’, dan is het fijn dat die woorden vallen tijdens de complimentenronde” (e-mail directeur, oktober 2022).

“(…) alles staat of valt met de wijze van invullen door de leraar. Het document enkel aanvullen/invullen met ‘sterren, plus/min, omcirkeling, onderlijning...’ is te mager en zegt te weinig, noch voor de leerling, noch voor een (latere) collega-leraar. Er is nood aan duidelijke verwoording. Dit aandachtspunt is verbonden met de verantwoordelijkheid van de leraar” (e-mail directeur, mei 2022).

Ongeveer alle instrumenten gaan in op wat de leerling deed (prestaties) en kan. Het accent ligt op vaardigheden en attitudes en zelden op kennis. Emoties en beschrijvingen van ervaringen, zoals eigenheid en trots, worden ook bevraagd.

### 5. WAT IS DE CONTEXT EN INBEDDING VAN DE EVALUATIE-INSTRUMENTEN?

“Grootste aandachtspunt is het leerlingvolgsysteem. Wat wil het allemaal zeggen, en kunnen de collega’s van de hogere jaren deze documenten later nog ontcijferen? Het ziet ernaar uit dat het voor de leerlingen persoonlijker is geworden, maar voor de leraren minder overzichtelijk” (e-mail directeur, mei 2022).

De ingestuurde instrumenten vermelden zelden hoe ze ingebed zijn in een brede procedure of gang van zaken in de academie:

- Wie verzamelt de ingevulde instrumenten?
- Hoe worden ze in het vervolg van de opleiding gebruikt?
- In welke mate worden fiches gedeeld met andere leraren?
- Hoe wordt op academieniveau omgegaan met alle evaluatiematerialen?
- Hoe lang worden materialen bijgehouden?
- Hoe vaak kijken leraren terug naar vorige evaluaties?

Antwoorden op deze vragen worden dus bij de analyse van de instrumenten niet duidelijk. Evaluatiereglementen van academies kunnen daar mogelijk wel een inkijk in geven, maar het was niet de bedoeling van deze cartografie een overzicht van reglementen te verzamelen. instrumenten te verzamelen.

Volgens welke principes, kwaliteitscriteria of normen de evaluatie-instrumenten worden opgebouwd en ingezet, is evenmin duidelijk op grond van de ingestuurde instrumenten. Op een paar uitzonderingen na wordt hier niets over vermeld. Het achterliggende perspectief van de maker is dus niet altijd af te lezen aan het instrument zelf.

Een mogelijke verklaring is dat ook deze informatie vervat zit in de academie- of evaluatiereglementen, de bredere visie van een academie of de leerplannen. De reglementen die we doorgestuurd kregen, wijzen wel in die richting. Zij vermelden vaak ook kwaliteitscriteria van goede leerlingenevaluatie. Niettemin stelt zich de vraag of de bestaande instrumenten zelf wel doorgepraat, getest en getoetst zijn aan de vooropgestelde normen. De visie van de academie kan bijvoorbeeld zeggen dat

een evaluatie *voedend* of *objectief* moet zijn. Vanzelfsprekende vragen die hierop volgens zijn dan: Hoe gaan academies en leraren dat na? Wordt dat ook effectief getoetst? En hoe testen academies dus hun eigen evaluatiemateriaal?

We stellen ook vast dat de materialen weinig academiespecifiek lijken. Ze zijn veeleer leerplanspecifiek. De taal van de leerplannen wordt duidelijk in het instrumentarium gebruikt. Veel materialen lijken ook op elkaar. We ontvingen veel gelijkaardige korte, open formulieren en zogenaamde evaluatiefiches. Soms worden ze anders genoemd, bijvoorbeeld *artistiek parcours*, *artistiek portret of kaarten*, terwijl ze niet erg veel verschillen qua idee en uitvoering.

Een gespreksleidraad voor gesprekken met de leerling en eventueel een oudercontact hebben we niet ontvangen. Maar ook zonder leidraad kunnen evaluatie-instrumenten de basis vormen voor een evaluatiegesprek. En omgekeerd is de uitkomst van een schriftelijke evaluatietool allicht zelden een verrassing wanneer die ingebed is in een brede evaluatie waarin het converseren met de leerling een rol speelt. Leraren schreven ons:

“De toonmomentenbingo is iets wat ik met de tweede graad gebruik. Leerlingen krijgen een stempel en evalueren alle spelers op een concert. Achteraf ontvangt diegene die gespeeld heeft alle bingokaarten. Deze overlopen we dan in de volgende les.” (e-mail leraar, mei 2022).

“Tweemaal per jaar is er ook een evaluatiefiche die digitaal doorgestuurd wordt maar waarbij de mogelijkheid bestaat deze te bespreken met de leraar. De inhoud van deze evaluatiefiches zijn meestal geen verrassing voor de leerling. Door de permanente evaluatie en de hieraan gekoppelde communicatie is de leerling erg goed op de hoogte van zijn sterktes en werkpunten.” (e-mail leraar, juni 2022).

“Binnen de opleiding kunstgeschiedenis voor volwassenen, wordt evaluatie toegepast in de vorm van interactie tussen leraar en leerling. Het opwekken en aftoetsen van de materie hoeft voor ons niet meer volgens het achterhaalde systeem van taakjes en examens, voor theorievakken zoals kunstgeschiedenis, maar we willen net aansluiting vinden met de praktijk. Hiervoor bedenken we interessante opdrachten die op een interactieve en artistieke manier peilen naar de verworven kennis.” (e-mail leraar, juni 2022).

Tot slot merken we nog op dat het op basis van het ingestuurde materiaal meestal niet duidelijk is hoe de instrumenten elkaar opvolgen en op elkaar voortbouwen. Het gaat vooral om losse fiches. Het is daardoor aannemelijk dat de evaluatiepraktijk erg verschilt van leraar tot leraar, zelfs binnen eenzelfde academie.

## 6. HOE ZIJN DE EVALUATIE-INSTRUMENTEN VORMGEGEVEN?

Zoals al aangehaald, zijn de instrumenten die we kregen op vele punten gelijkaardig: het zijn voornamelijk korte fiches van maximaal één pagina die een aantal competenties inschatten of inschalen. Dat neemt niet weg dat we vormelijk veel variatie zagen. Sommige instrumenten kregen de vorm van bingokaart, een rubric, een student appreciation poster, een babbelkaart, een auditie-instrument, enzovoort. Maar ook meer klassieke schoolrapporten komen uitzonderlijk voor.

Opvallend is dat instrumenten er vooral uitzien als fiches of enquêtes. Evaluatie-instrumenten voor kinderen krijgen wel regelmatig speelse vormen, zoals rupsen, wolken of bloemen.

Bij sommige instrumenten merken we dat ze de vrucht zijn van het werk van individuele leraren en dat ze nog niet af zijn, of erg gelijken op instrumenten die elders werden gezien. Net zoals we eerder aanhaalden voor idee en uitvoering, kunnen we ook zeggen dat qua vormgeving het evaluatie-instrumentarium bepaalde visuals, punt- en beeldschalen en grafische structuren hergebruikt.

Zo zagen we elementen die gekopieerd waren uit leerplannen, een ‘ouder kijkwijzer’ uit Klasse, een aanpassing van de De Bono Denkhoeden, enzovoort. De makers van het instrumentarium zoeken dus inspiratie bij verschillende bronnen. Dat is niet noodzakelijk een probleem. Het is zelfs aan te moedigen om bestaand materiaal te gebruiken en dat hier en daar deels over te nemen om niet zelf iets opnieuw te moeten bedenken. Hoogstens kan men stellen dat het weinig efficiënt is dat meerdere leraren of academies instrumenten ontwikkelen die eenzelfde doel dienen.

Academies geven aan dat de ambitie er wel is om evaluatie-instrumenten een aantrekkelijke vormgeving te geven, maar dat het platform DKO3 op dit moment die ambities niet kan waarmaken.





## 7. IN WELKE MATE GEBRUIKEN DE EVALUATIE-INSTRUMENTEN SCHALEN?

Ongeveer een derde van de instrumenten maken deels of geheel gebruik van schalen. Het gaat dan meestal om vragen of rubrics met antwoordmogelijkheden in de vorm van schalen, gaande van een tweepuntsschaal, zoals geslaagd/niet-geslaagd, tot een negenpuntsschaal. Het meest courant is de volgende vijfpuntsschaal: OV (onvoldoende) - V (voldoende) - G (goed) - ZG (zeer goed) - S (schitterend). Waarom een bepaalde schaal gebruikt wordt, is uit de fiches niet op te maken en lijkt soms nogal at random.

De tools zijn - op een paar uitzonderingen na - niet afgestemd op het geven van een *cijfer* aan de leerling. De schalen in de vorm van bijvoorbeeld letters, smileys, blokjes, en inkleurvlakken zorgen ervoor dat ze er niet als een klassiek schoolrapport uitzien.

De meeste formulieren en instrumenten voorzien ook open ruimte voor geschreven feedback. Soms wordt die feedback gericht onder de noemers *tip* (wat is een tip voor de toekomst) of *top* (wat vond je echt goed).

Verschillende respondenten drukken in hun e-mail bij de ingestuurde instrumenten uit dat een uitgebreide schriftelijke feedback veel tijd en energie vraagt. Dit verklaart mogelijk ook waarom de tools doorgaans eerder beknopt zijn.

Of een evaluatie een summatieve dan wel formatieve bedoeling heeft, is vaak niet af te leiden uit het instrument zelf. Het is eerder een kwestie van omgang met dat instrument. Ook een inschaling van prestaties kan immers formatief gebruikt worden.

In de items en vraagstellingen op de evaluatie-instrumenten vinden we zowel aspecten die achteruit blikken (wat de leerling al deed of kan) als vooruitblikken (wat de leerling zou kunnen doen). De tools die we verzamelden, lijken te suggereren dat in de tools de feedback primeert op de feedforward en zeker op de feedup.

In de ingestuurde instrumenten vinden we weinig verwijzingen naar beheersingsniveaus. Er wordt weliswaar verwezen naar de verschillende competenties, zoals kerncompetenties, rollen en ontwikkelingsdomeinen, maar aftoetsbare beheersingsniveaus worden zelden geëxpliciteerd. Slechts een vijftal evaluatie-instrumenten geven aan of de leerling al dan niet geslaagd is. We ontvingen geen enkel evaluatie-instrument dat op het einde van een graad analyseert of een leerling alle competenties op het gepaste beheersingsniveau gehaald heeft. Dit kan erop wijzen dat een summatieve evaluatie (pass/no pass) aan het einde van een graad niet of weinig gebeurt op grond van een instrument.



### Beste groep

Jullie hebben dit semester veel geleerd. We hebben nieuwe beeldelementen ontdekt en jullie hebben nieuwe materialen leren kennen.

Het viel op dat jullie altijd zo nieuwsgierig zijn. Elke nieuwe uitdaging namen jullie met een grote glimlach op. En dat is geweldig.

Daarnaast kunnen jullie heel geconcentreerd werken. Het kan soms heel stil zijn in de klas. Iedereen is dan het beste van zichzelf aan het geven.

Maar ook samenwerken lukt goed. En dat zie je hiernaast. Jullie puzzelden een mooi kunstwerk samen.

En zijn er ook uitdagingen? Zeker, sommigen willen te snel klaar zijn met een opdracht. Je mag je tijd nemen en alles goed afwerken.

Een fijne vakantie  
juf Ilse

# 4. Implementatieroutes

Met volgende implementatieroutes kunnen de materialen en de inzichten in dit rapport concreet worden gemaakt in een academie.

Omdat ambities op dat vlak verschillen, bieden we verschillende implementatieroutes aan. De eerste route is gericht op de evaluatiepraktijk van de individuele leraar. De andere twee routes leggen meer het accent op het evaluatiebeleid van de hele academie.

De routeplanners zijn bewust voldoende open gehouden zodat ze passen voor verschillende contexten.

## IMPLEMENTATIEROUTE 1

### Evalueren in de klas

Een academie heeft enkele formele evaluatiemomenten en -instrumenten. Maar daarnaast willen leraren ook los hiervan zelfgekozen evaluaties in hun klas- of atelierpraktijk integreren. Met de volgende stappen kan je die praktijk verrijken. Deze route is dus eerder een persoonlijke route.

---

#### STAP 1 BEPAAAL DOEL

- Bepaal wat je met de evaluatiepraktijk in je klas of atelier wil bereiken. Dit vraagt een antwoord op een set van concrete vragen:
  - *Welke leerplandoelen wil je op welk moment bij je leerlingen evalueren?*
  - *Waarom zijn die doelen op dat moment belangrijk?*
  - *Wie ga je erbij betrekken?*
  - *Hoe wil je erover rapporteren en terugkoppelen naar belanghebbenden (kan zowel intern als extern zijn)?*
  - ...

---

#### STAP 2 KIES

- Bestudeer de aangeboden evaluatie-instrumenten in dit rapport. (Pag. 50 en volgende)
- Kies één of enkele instrumenten die aansluiten bij wat je met je evaluatiepraktijk wil bereiken (stap 1).
- Pas de instrumenten aan aan de eigen context.

---

#### STAP 3 EXPERIMENTEER EN STUUR BIJ

- Probeer het instrument uit.
- Evalueer het instrument. Doe dat bijvoorbeeld vanuit volgende onderzoeksvragen:
  - *Draagt het instrument bij tot het gekozen doel?*
  - *Vergroot het instrument de validiteit, betrouwbaarheid en/of transparantie van de evaluatie?*
  - *Bevordert het instrument de zelfreflectie van de leerling?*
  - *Is de verhouding tussen de opbrengst van deze evaluatie en de tijd die we erin steken juist?*
  - ...
- Stuur het instrument bij en experimenteer er eventueel verder mee.
- ...

---

#### STAP 4 DEEL

- Deel je ervaringen met collega's.
- Denk na of je dit wil verderzetten en of de toepassing van het instrument in het evaluatiebeleid van de academie past.

## IMPLEMENTATIEROUTE 2

### Evalueren vanuit een visie

De volgende route start vanuit een eigen visie op evalueren, om daarna vanuit die visie keuzes te maken.

---

#### STAP 1

##### ONTWIKKEL EEN VISIE OP EVALUEREN

- Ontwikkel vanuit de visie en de context en input van de academie een visie op evalueren.
- Neem de hoofdstukken *Leerlingevaluatie in de praktijk: instrumenten en voorbeelden* en de *Literatuurstudie* in dit rapport door voor meer achtergrond. Zij geven meer inzicht in concrete vragen zoals:
  - *Wat bedoelt men met brede leerlingevaluatie?*
  - *Hoe hou je evalueren haalbaar?*
  - *Hoe geef je goede feedback?*
  - ...
- Gebruik de richtvragen uit *Leerlingevaluatie in de praktijk: instrumenten en voorbeelden*, nr. 17: *Hoe kan een academie een eigen visie op evalueren ontwikkelen?*

---

#### STAP 2

##### MAAK EEN CARTOGRAFIE VAN DE HUIDIGE EVALUATIEPRAKTIJKEN OP DE ACADEMIE

- Verzamel met het team de evaluatie-instrumenten die al gebruikt worden in de academie. Detecteer zowel de evaluatie-instrumenten die academie-breed ontwikkeld zijn als de instrumenten die leraren in hun klas eerder informeel gebruiken en die dus (nog) niet gedeeld worden onder leraren.
- Kijk als team kritisch naar deze eigen *cartografie* (verzameling van evaluatie-instrumenten). Dit kan door collectief – bijvoorbeeld op een pedagogische studiedag – de sterktes en de zwaktes van het eigen instrumentarium te bespreken. Relevante vragen daarbij zijn:
  - *Welk soort evaluatie-instrumenten worden in de academie weinig of niet gebruikt? Welke net veel? Waarom?*
  - *Sluiten de gebruikte instrumenten aan bij de visie van de academie op leerlingevaluatie? Waar zijn er nog mogelijkheden tot verbetering?*
  - *Welke instrumenten worden, vanuit vooropgestelde criteria, als sterk en minder sterk ervaren?*
  - *Vertonen de gebruikte instrumenten een 'verticale samenhang' (van de eerste tot de vierde graad) en een 'horizontale samenhang' (welke evaluatie praktijken delen leraren van eenzelfde graad over de grenzen van vakken en domeinen heen)? Waar zijn nog mogelijkheden tot verbetering?*
  - *Passen de vaststellingen van de cartografie in deze studie ook bij de cartografie van de academie?*

---

#### STAP 3

##### KIES EVALUATIE-INSTRUMENTEN VOOR DE TOEKOMST

- Bepaal welke evaluatie-instrumenten de academie vandaag nog mist. Gebruik hierbij de eigen visie op evalueren als leidraad.
- Spreek een strategie af hoe nieuwe instrumenten binnen de academie kunnen worden ontwikkeld en gedeeld.

## IMPLEMENTATIEROUTE 3

### Evaluatie bijsturen

Je academie heeft al heel wat stappen gezet in verband met evalueren. Met deze implementatieroute kan je nieuwe zaken ontdekken en zo je academie bijsturen naar een leerlingen-evaluatie 2.0.

---

#### STAP 1 VERKEN

- Surf doorheen het rapport en markeer thema's die matchen met een uitdaging die de academie wil aanpakken.

---

#### STAP 2 KIES

- Selecteer vervolgens één of maximaal twee thema's op basis van deze vragen:
  - *Is dit thema nieuw voor de academie? In welke mate is het thema al zichtbaar in onze visie of onze onderwijsleerpraktijk?*
  - *Is het wenselijk om hier als academie op in te zetten?*
  - *Zijn de leerlingen, de leraren of andere betrokkenen klaar om hieraan te werken? Willen zij deze bijsturing aanvaarden en hebben zij de ruimte, middelen en draagkracht voor deze bijsturing? Wat moet hiervoor eventueel nog gebeuren?*
- Ga na welke antwoorden, instrumenten, inzichten of werkwijzen dit onderzoek al geeft in verband met deze thema's.

---

#### STAP 3 VOER UIT

- Ontwikkel een implementatietraject. Bijvoorbeeld implementatieroute 1.
  - Voer uit, evalueer en stuur bij.
-

# 5. Leerlingenevaluatie in de praktijk: instrumenten en voorbeelden

## TOELICHTING BIJ DE INSTRUMENTEN EN VOORBEELDEN

### Wat kan je verwachten?

#### Vragen over leerlingenevaluatie

In het volgende hoofdstuk presenteren we telkens een pakket vragen en antwoorden over leerlingenevaluatie in het dko. We kozen deze thema's omdat ze tijdens interviews en groeps-gesprekken met leraren, coördinatoren, directies, experts en de overheid sterk naar voren kwamen. We beantwoordden de vragen op maat van de sector maar geruggesteund door de wetenschappelijke en praktijkgebaseerde literatuur.

Het is belangrijk om op te merken dat er vaak andere of meerdere antwoorden mogelijk blijven. Sommige vragen zijn immers moeilijk te beantwoorden op basis van bestaande literatuur.

Voor deze vragen bieden we eerder inspiratie aan dan een sluitend antwoord. Als bronnen van een andere orde dan wetenschappelijk zijn, benoemen we dat. We gebruiken dan vaststellingen uit de praktijk, uitspraken of ideeën van stakeholders die aan het onderzoek meewerkten, of toevoegingen van het onderzoeksteam.

Een aantal vragen kruiden we ook met een metafoor, een kunstwerk, een beeld of een artistiek idee. We dagen je zo uit om je verbeelding in te zetten om het thema verder te verdiepen of in te vullen.

De vragen zijn geclusterd in vier deelhoofdstukken of delen:

- Algemeen: leerlingenevaluatie en kunstonderwijs
- De kwaliteitscriteria van leerlingenevaluatie
- Feedback geven
- Leerlingenevaluatie haalbaar en kwaliteitsvol houden

---

De besproken thema's en de volgorde waarin ze behandeld worden, zijn niet toevallig gekozen.

Het deel over **eerlingenevaluatie en kunstonderwijs** gaat vooral in op de terminologie en verwachtingen over leerlingenevaluatie. De literatuurstudie eerder in dit rapport toonde aan dat er op het vlak van leerlingenevaluatie veel vaktermen bestaan. Om als sector ook collectief aan leerlingenevaluatie te kunnen werken, is het belangrijk om deze *taal* te spreken en begrippen uniform te interpreteren en te gebruiken. Dit impliceert natuurlijk ook dat de verwachtingen die de overheid heeft, goed worden begrepen en kunnen worden omgezet naar de praktijk in de klas of het atelier.

Vervolgens gaan we in op **de kwaliteitscriteria van leerlingenevaluatie**. Uit de literatuurstudie bleek dat niet elke leerlingenevaluatie zonder meer goed is. In dit deel gaan we, op basis van de inzichten uit de literatuur, in op enkele belangrijke kwaliteitscriteria, waaronder betrouwbaarheid, validiteit en transparantie, en verhelderen we deze verder op maat van de sector. Het is immers belangrijk dat leraren inzicht hebben in hoe zij die abstracte, theoretische kwaliteitscriteria moeten begrijpen. Enkel zo kunnen zij hun eigen evaluatieaanpak voorbereiden en achteraf tegen het licht houden: Was de evaluatie betrouwbaar? Was die valide? ...

De wetenschappelijke literatuur geeft aan dat leerlingenevaluatie impliceert dat er een oordeel wordt gevormd over het leren van de leerling op basis van relevante en betrouwbare informatie. Een cruciaal aspect van leerlingenevaluatie is dat die beoordeling ook wordt teruggekoppeld naar de leerling. We hebben het dan over **feedback**. In dit deel gaan we aan de hand van enkele vragen in op wat feedback is en hoe dit voor het dko werkzaam kan zijn.

In het laatste deel over **haalbaar en kwaliteitsvol evalueren** reflecteren we op het gehele proces van leerlingenevaluatie. Uit het designproces bleek dat zeker de haalbaarheid van de evaluatie een bezorgdheid is die erg leeft in het dko-veld. De zoektocht naar een algehele kwaliteit van leerlingenevaluatie past dan weer goed bij de kwaliteitsontwikkeling van de academies als organisaties. Dit vereist ook voor leerlingenevaluatie, een cyclisch en systematisch proces.

We raden je aan om met de eerste vraag over *vaktaal evalueren* in het deel *Evalueren in kunstonderwijs* te starten. Je komt er te weten welke vaktermen over evalueren in het dko kunnen gebruikt worden en wat ze betekenen.

---

## Concrete praktijkvoorbeelden

Aan de vragen koppelen we ter illustratie enkele concrete praktijkvoorbeelden. Dit zijn meestal praktijken uit het dko of praktijkinstrumenten die in literatuur beschreven staan. Enkel aan de eerste drie vragen voegden we geen voorbeelden toe. Deze vragen zijn algemeen en daarom is het moeilijker om die vragen met een praktijkvoorbeeld te illustreren.

We benadrukken dat deze voorbeelden enkel ter inspiratie dienen en zeker niet mogen geïnterpreteerd worden als de enige of de beste manier om met het thema om te gaan.

We willen de lezer vooral uitnodigen om zich de voorbeelden eigen te maken. Hiermee bedoelen we: het materiaal te interpreteren, te beoordelen en vertalen en naar de eigen hand te zetten. Daarbij kan je een idee ook linken aan de opvattingen van de academie over goed kunstonderwijs en goed evalueren. De eigen visie op leerlingenevaluatie blijft immers een belangrijk vertrekpunt voor een goede leerlingenevaluatie.

---

Alle praktijkvoorbeelden of evaluatie-instrumenten zijn beschreven volgens een vaste format. We behandelen meestal de volgende thema's:

### **Doel**

De doelen waarvoor het evaluatie-instrument kan gebruikt worden.

### **Context**

De context waarin het instrument ontwikkeld is of gebruikt wordt.

### **Concept**

De werkwijze van het instrument.

### **Meer weten?**

Contactpersoon, weblink of referentie van relevante literatuur.

---

Onderaan elk praktijkvoorbeeld is deze tabel opgenomen. Deze tabel geeft, op basis van het designproces in dit onderzoek, een indicatie voor wie dit voorbeeld vooral bedoeld is.

leerlingen 1ste en 2de graad	leerlingen 3de en 4de graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam



# Van vragen naar instrumenten

## ALGEMEEN: EVALUEREN IN KUNSTONDERWIJS

1. Welke **vaktaal** over evalueren is bruikbaar in het dko?
2. Welke **verwachtingen** zijn er in verband met evalueren in het dko?
3. Wat betekent **breed evalueren** in het dko?

## DE KWALITEITSCRITERIA VAN HET EVALUEREN

4. Hoe maak je evaluaties in het dko **betrouwbaar**?
5. Waarom baseer je een evaluatie best op **verschillende observaties**?
6. Hoe maak je evaluaties in het dko **valide**?
7. Hoe maak je evaluaties in het dko **transparant**?
8. Wanneer evalueer je **summatief of formatief**?
9. Hoe kunnen **rubrics** bijdragen tot een betrouwbaardere evaluatie?

## FEEDBACK GEVEN

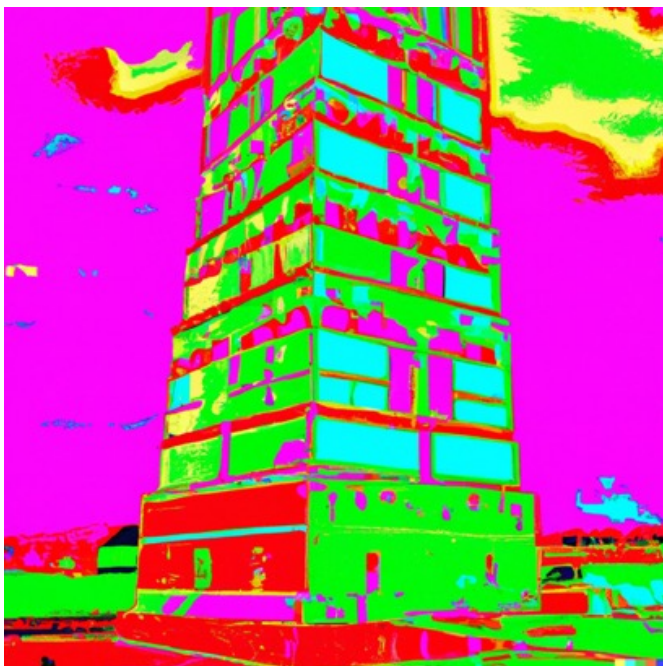
10. Wat zijn kenmerken van **goede feedback**?
11. Hoe kan feedback **leerbevoorderend** zijn?
12. Hoe zorg je ervoor dat leerlingen ook **iets doen met de feedback**?
13. Hoe **concreet** moet feedback zijn?
14. Waarom is het zinvol dat **leerlingen zichzelf leren evalueren**?

## LEERLINGEVALUATIE HAALBAAR EN KWALITEITSVOL HOUDEN

15. Hoe hou je evalueren **haalbaar**?
16. Hoe kan je feedback en evaluatie van leerplandoelen **doseren**?
17. Hoe kan een academie **een eigen visie op evalueren** ontwikkelen?
18. Hoe kan een academie de **kwaliteit van het evaluatieproces bewaken**?

## 5.1 ALGEMEEN: EVALUEREN EN KUNSTONDERWIJS

# 1. Welke vaktaal over evalueren is bruikbaar in het dko?



Het bijbelverhaal over de toren van Babel vertelt hoe de Babyloniërs een stad wilden bouwen met een toren die tot in de hemel reikte. God strafte de Babyloniërs voor deze hoogmoed met de Babylonische spraakverwarring. Niemand begreep elkaar nog.

Rond evalueren circuleren er vele termen en vele kwaliteitsindicatoren. En dat levert geregeld een Babylonische spraakverwarring op.

Met de volgende aanzet tot een gemeenschappelijk vocabularium willen we die spraakverwarring zoveel mogelijk uitschakelen en leraren, directies en andere partners uitnodigen om die gemeenschappelijke taal te hanteren.

## VAKTAAL VOOR LEERLINGENEVALUATIE

### Betrouwbaar evalueren

Een betrouwbare evaluatie betekent dat de verschillen in evaluatieresultaten te wijten zijn aan competentieverschillen en niet aan iets anders. Er zijn verschillende manieren om de betrouwbaarheid van de evaluatie van leerlingen te vergroten. Dit kan bijvoorbeeld door de evaluatie met meerdere personen te doen, die vervolgens ook hun evaluatieresultaten met elkaar vergelijken (Jonsson & Svingby, 2007; On Tam, 2017). Wat ook de betrouwbaarheid van leerlingenevaluatie in het kunstonderwijs doet toenemen, is het werken met duidelijke instructies voor de evaluatoren, bijvoorbeeld in de vorm van een beslissingsboom of – nog couranter – een rubric (Latimer et al., 2010).

### Breed evalueren

Een brede evaluatie neemt de brede artistieke vorming met de zes kerncompetenties - of een afgeleid concept van het gekozen leerplan - als onderwerp van de evaluatie. Een brede evaluatie overziet het hele spectrum, maar zoomt ook in op de verschillende competenties afzonderlijk.

### Competentiegericht evalueren

Competentiegericht evalueren is een manier van evalueren waarbij kennis, vaardigheden en attitudes - samen een competentie - als geheel geëvalueerd worden. De focus ligt op wat iemand kent en kan. Om competenties goed te kunnen evalueren, is het belangrijk ze te evalueren in een levensechte context waarin de competenties ook daadwerkelijk worden gebruikt.

### Evalueren

Evaluatie is het verzamelen van relevante en betrouwbare informatie, die beoordeeld wordt op basis van een aantal zorgvuldig gekozen criteria en in functie van te bereiken doelen. Het resultaat van de evaluatie vormt de basis voor verdere keuzes. Hiermee parafraseren en verwijzen we naar het werk van De Ketele (1989, 2010).

## Fair evalueren

Een leerlingenevaluatie is fair (ook wel: eerlijk of rechtvaardig) als de evaluator zijn persoonlijke voorkeuren uitschakelt en elke leerling gelijke kansen geeft (Cain, 2014). Belangrijk is ook dat de leerling de evaluatie als fair ervaart, want soms kunnen oneerlijkheden buiten het blikveld van de evaluator liggen. Het is misschien contra-intuïtief, maar een faire aanpak vergt een diverse aanpak. Leerlingen verschillen op het vlak van culturele achtergrond, taal en mentale en fysieke mogelijkheden. Een faire evaluatie houdt hiermee rekening en gaat daarom niet de aanpak diversifiëren, zo stelt Beattie (1997). Aandacht hebben voor de fairness van een evaluatie is belangrijk omdat het culturele aspect nooit helemaal uit een evaluatieprocedure kan worden gehaald (Oreck et al., 2003).

## Feedback

Hattie en Timperley (2007) omschrijven feedback als een manier om verzamelde informatie over het leren van de leerlingen om te zetten in zinvolle adviezen naar de leerlingen. Het is dus een vorm van terugkoppeling naar de leerlingen.

Carless en Boud (2018) en Vanhoof en Speltinx (2021) benadrukken dat feedback niet alleen een verantwoordelijkheid is van de leraar, maar ook van de leerling. De auteurs zien feedback als een proces waarin leerlingen informatie van verschillende bronnen over hun prestaties interpreteren en gebruiken om de kwaliteit van hun werk of hun leerstrategieën te verbeteren.

Feedback is een inherent onderdeel van leerlingenevaluatie. Hattie (2009) stelt dat effectieve feedback een van de krachtigste interventies is om leerprestaties van leerlingen te verhogen.

## Formatief evalueren

Een formatieve evaluatie peilt naar de vooruitgang van de leerlingen en geeft feedback in functie van verbetering en groei. Het is een vorm van evaluatie tijdens het leerproces. Aan de hand van deze evaluatie kunnen ook aanpassingen aan het instructie- en leerproces plaatsvinden. Formatief evalueren wordt in de wetenschappelijke literatuur ook wel 'evalueren om te leren' genoemd (Gardner, 2012; Stiggins & Chappuis, 2006).

## Intersubjectiviteit

Om de betrouwbaarheid van evaluatieresultaten van kunstonderwijs te verhogen, raden onderzoekers aan om met meerdere evaluatoren te werken (Smedema et al., 2014). Het principe dat op die manier verschillende subjectieve oordelen samen worden gebracht en elkaar kunnen bijsturen en nuanceren wordt 'intersubjectiviteit' genoemd (Rønsen, 2013).

## Peerevaluatie

Een peerevaluatie is een evaluatievorm waarbij medeleerlingen die eenzelfde leerproces doorgemaakt hebben, elkaar evalueren. Deze vorm geeft leerlingen een zekere mate van eigenaarschap over het leren en spoort hen aan om evaluatiecriteria te ontwikkelen waarmee ze het werk van zichzelf en anderen leren beoordelen (Borg, 2007).

## Summatief evalueren

Een summatieve evaluatie beoordeelt of de leerlingen de afgesproken doelen hebben gehaald. Het evaluatieoordeel is vrijwel altijd dichotoom: de leerling heeft het vereiste niveau wel of niet bereikt (Gerard, 2022). Vaak gaat dit ook gepaard met een bepaalde score in de vorm van een cijfer of symbool. Een summatieve evaluatie gebeurt meestal op het einde van een leerperiode. Summatief evalueren wordt in de wetenschappelijke literatuur ook wel 'evalueren van het leren' genoemd (Gardner, 2012).

## Transparant evalueren

Een transparante evaluatie zorgt ervoor dat leerlingen (en in het geval van kinderen ook hun ouders) duidelijk weten waarom, hoe en wat er geëvalueerd wordt en wanneer dat gebeurt. De werkwijze en de beoordelingscriteria zijn voor iedereen duidelijk.

Duidelijkheid over de inhoud, vorm en procedure van de evaluatie zorgt voor de best mogelijke omstandigheden om leerlingen zich goed te laten voorbereiden op een evaluatie (Van Berkel et al., 2014). Het draagt ertoe bij dat leerlingen beter in staat zijn te reflecteren over hun behaalde resultaten. Het zorgt ook dat de leerlingen in staat zijn om na te gaan of de evaluatie volgens de vooraf gecommuniceerde procedures verlopen is.

## Triangulatie

Triangulatie betekent dat een evaluator de prestaties van leerlingen vanuit drie of meer perspectieven (verschillende leraren, verschillende momenten, verschillende evaluatievormen...) bekijkt. Het is een manier om de betrouwbaarheid van de evaluatie-uitkomst te versterken (Bellindo-Garcia et al., 2022; Katz-Buonincontro et al., 2019).

## Valide evalueren

Een valide meting betekent dat men effectief meet wat men zegt te willen meten (Jones, 2000:29). Toegepast op leerlingenevaluatie betekent dit dat een valide leerlingenevaluatie die aspecten evalueert die overeenkomen met de vooropgestelde doelen. De evaluatie beoordeelt zo effectief wat beoordeeld moet worden. De evaluatie is een zo goed mogelijke afspiegeling van die doelen (Oreck et al., 2003).

## Zelfevaluatie

Een zelfevaluatie is een vorm van zelfbeoordeling door de leerlingen of feedback die de leerlingen zelf genereren.

## 2. Welke verwachtingen zijn er in verband met evalueren in het dko?

In de artikels 59 tot en met 62 van het decreet deeltijds kunstonderwijs lees je wat van een academie minimaal verwacht wordt rond leerlingenevaluatie.

Ook de omzendbrief *Leerlingen evalueren en certificeren in het deeltijds kunstonderwijs* en enkele kwaliteitsverwachtingen uit het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit drukken uit welke verwachtingen er zijn in verband met leerlingenevaluatie.

### Het decreet deeltijds kunstonderwijs

#### Afdeling 5. - Evaluatie en studiebekrachtiging

##### Art. 59.

De academie waar de leerling is ingeschreven, reikt het leerbewijs, het bewijs van competenties of het bewijs van beroepskwalificatie uit. Door de uitreiking ervan krachtens dit decreet is het leerbewijs, bewijs van competenties en bewijs van beroepskwalificatie van rechtswege erkend en bekrachtigd.

De Vlaamse Regering bepaalt de vorm van het leerbewijs, het bewijs van competenties en het bewijs van beroepskwalificatie, en de procedure en modaliteiten voor de toekenning.

##### Art. 60.

De academie heeft een gedragen artistiek-pedagogische visie op het transparant, valide en betrouwbaar evalueren van leerlingen. De visie expliciteert op welke wijze de evaluatie het leerproces van de leerlingen ondersteunt.

De academie operationaliseert en motiveert die visie in concrete acties ten opzichte van de leerlingen en personeelsleden.

De academie neemt in haar academiereglement, vermeld in artikel 58, de basisprincipes van haar visie op leerlingenevaluatie op en communiceert over de wijze waarop de evaluatie verloopt.

De academie expliciteert de wijze waarop ze de kwaliteit van het evaluatieproces bewaakt.

De academie bespreekt minstens twee keer per schooljaar met iedere leerling zijn leervorderingen aan de hand van een schriftelijke neerslag.

De leerlingen zijn verplicht deel te nemen aan de evaluatieactiviteiten.

##### Art. 61.

De mate waarin de leerling de basiscompetenties, beroepskwalificaties of specifieke eindtermen bereikt, bepaalt of hij al dan niet geslaagd is voor een graad van een studierichting.

De leerlingen die meer dan een derde van de lessen niet hebben bijgewoond zonder dat hun afwezigheid gewettigd was, zijn niet geslaagd.

##### Art. 62.

De directeur en betrokken leraren bewaken het studierendement van de leerling tijdens de verschillende leerjaren van de opleiding en nemen daartoe de nodige maatregelen voor leerlingenbegeleiding.

Als de directeur en de betrokken leraren oordelen dat een leerling ondanks de maatregelen voor leerlingenbegeleiding te weinig leerwinst geboekt heeft in relatie tot de [onderwijsdoelen]

die hij moet bereiken, kunnen ze oordelen dat de leerling een verlengd leertraject kan krijgen. Per graad van een langlopende studierichting kan het leertraject met een leerjaar verlengd worden. Het leertraject van de kortlopende studierichtingen kan met een leerjaar verlengd worden.

### **Omzendbrief**

De omzendbrief *Leerlingen evalueren en certificeren in het deeltijds kunstonderwijs* (DKO/2014/04, laatst gewijzigd op 29/04/2019) beschrijft de brede evaluatie in het dko:

“Een brede evaluatie overziet het hele spectrum, maar zoomt ook in op de verschillende competenties afzonderlijk. Een brede evaluatie vergt dan ook een veelzijdige benadering: bv. de leraar observeert de leerling vanuit zes verschillende perspectieven en een veelvormige aanpak: bv. feedback van verschillende leraren (eventueel externe deskundigen), verschillende informatiebronnen (bv. observatie, toetsing, zelfevaluatie, peer assessment), diversiteit aan evaluatieactiviteiten (bv. toonmoment, feedback a.d.h.v. portfolio, permanente evaluatie)” (omzendbrief dko, para. 1).

### **Het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit**

Het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit verwacht dat leerlingenevaluaties worden ingezet om het onderwijsleerproces en het behalen van de doelen te evalueren en om de eigen werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar te evalueren vanuit de resultaten en effecten bij de lerende. Ook de analyse van die resultaten en effecten (die meer omvatten dan het product van de leerlingenevaluatie) kan helpen om een werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar te evalueren.

Het OK ziet leerlingenevaluatie als een belangrijk onderdeel van een kwalitatief goed onderwijsproces. Het stelt dat leerlingenevaluatie gericht moet zijn op het verbeteren van het leren van de leerlingen, en dat de resultaten ervan gebruikt moeten worden om de onderwijsmethoden, -strategieën en andere aspecten die bijvoorbeeld te maken hebben met de onderwijsorganisatie (bv. het personeelsbeleid) aan te passen. Het referentiekader benadrukt ook dat leerlingenevaluatie op een eerlijke en objectieve manier moet worden uitgevoerd, en dat leerlingen actief betrokken moeten worden bij het evaluatieproces.

Het Bronnendocument, dat de inhoud van het OK verder toelicht en van wetenschappelijke bronnen en stakeholdersinterpretaties voorziet, stelt dat leerlingenevaluaties een belangrijke bijdrage leveren aan leerlinggericht onderwijs, het soort onderwijs dat gericht is op de leerbehoeften van de leerlingen. Leerlingenevaluaties worden daarbij gebruikt om de leerprestaties van de leerlingen te meten en te verbeteren. De leerlingenevaluaties moeten gebaseerd zijn op heldere criteria en houden rekening met de diversiteit van leerlingen. Het schoolteam evalueert op een brede en onderbouwde wijze het onderwijsleerproces en het behalen van de doelen.

Het Bronnendocument bespreekt ook hoe een leerlingvolgsysteem kan helpen bij het systematisch verzamelen, analyseren en delen van gegevens over leerlingenevaluaties.

### **Meer weten?**

Decreet deeltijds kunstonderwijs: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15223>

Omzendbrief dko 2014/04: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/14741>

Onderwijsinspectie (2017). *Bronnendocument, OK Onderwijskwaliteit. Samen zorgen we ervoor*. Brussel: Vlaamse overheid.

### 3.

# Wat betekent breed evalueren in het dko?

Een brede evaluatie neemt de brede artistieke vorming met de zes kerncompetenties - of een afgeleid concept van het gekozen leerplan - als onderwerp van de evaluatie. Een brede evaluatie overziet het hele spectrum, maar zoomt ook in op de verschillende competenties afzonderlijk.

Soms bestaat in het kunstonderwijs de tendens om de competenties die men voor ogen heeft steeds fijnmaziger op te delen. Met een te uitgerafeld profiel kunnen leraren moeilijk aan de slag gaan en verliezen ze ook de leerling in zijn geheel uit het oog (Eisner, 2002).

Met de ontwikkeling van het studieprofiel kunstonderwijs kiest de Vlaamse overheid voor een brede artistieke vorming van de leerlingen. De zes kerncompetenties maken deze brede kijk op artistieke ontwikkeling concreet.

Een logisch gevolg is dat deze kerncompetenties ook geëvalueerd worden. Een omzendbrief (dco/2014/04) beschrijft die brede evaluatie:

*Een brede evaluatie overziet het hele spectrum, maar zoomt ook in op de verschillende competenties afzonderlijk. Een brede evaluatie vergt dan ook een veelzijdige benadering: bv. de leraar observeert de leerling vanuit zes verschillende perspectieven en een veelvormige aanpak: bv. feedback van verschillende leraren (eventueel externe deskundigen), verschillende informatiebronnen (bv. observatie, toetsing, zelfevaluatie, peer assessment), diversiteit aan evaluatie-activiteiten (bv. toonmoment, feedback a.d.h.v. portfolio, permanente evaluatie).*

#### Meer weten?

Omzendbrief dco 2014/04: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/14741t>

Wie meer wil weten over breed evalueren, kan deze hier terecht:

Couvreur, E., Vanhoutte, N., Vanbedts, H., & Alliet, P. (2019). *Muzische vorming breed evalueren*. Brussel: OVSG.

Heylen, L., Van Gucht, I., & Herssens, G. (2021). *Breed evalueren in het basisonderwijs met 6- tot 12-jarigen*. Leuven: LannooCampus.



## 5.4 DE KWALITEITSCRITERIA VAN LEERLINGENEVALUATIE

# 4. Hoe maak je evaluaties in het dko betrouwbaar?

Intersubjectiviteit, de verzameling subjectieve meningen van verschillende leraren of juryleden, kan leiden tot een zekere vorm van objectiviteit. Het zijn dan vooral de elementen waar juryleden het over eens zijn, die objectiviteit in zich dragen.

Susan Orr (2005) noemt beoordelen in kunstonderwijs een *artful social practice*: beoordelen gebeurt in de dialoog tussen verschillende mensen. En dat is ook vanuit het perspectief van betrouwbaarheid interessant. Om de betrouwbaarheid van evaluatieresultaten van kunstonderwijs te verhogen, raden onderzoekers immers aan om met meerdere evaluatoren te werken (Smedema et al., 2014). Dat principe wordt 'intersubjectiviteit' genoemd (Rønsen, 2013). Het zijn dan vooral de elementen waar de evaluatoren het over eens zijn, die betrouwbaarheid in zich dragen.

De betrouwbaarheid kan ook verhoogd worden door heldere kijkkaders aan te reiken. De kerncompetenties of de varianten die leerplanmakers ontwikkelden, kunnen hiervoor dienen en zijn al goed ingeburgerd. Beoordelaars worden gevraagd om vanuit deze perspectieven feedback te geven.

Kijkkaders hebben ook het voordeel dat culturele verschillen in de interpretatie van doelen bespreekbaar worden gemaakt. Het culturele aspect van subjectiviteit is immers niet te onderschatten. Oreck en collega's toonden aan dat bijvoorbeeld het begrip talent erg cultureel bepaald is (Oreck et al., 2003). Een helder kijkkader kan helpen om leraren en juryleden op dat vlak op eenzelfde lijn te krijgen.

Ten slotte heeft deze werkwijze met meerdere beoordelaars nog een effect dat belangrijk is. Verschillende juryleden brengen verschillende perspectieven binnen en het is voor leraar en leerling interessant om deze verscheidenheid te horen en te onderzoeken.

### Meer weten?

Oreck, B. A., Owen, S. V., & Baum, S. M. (2003). *Validity, reliability, and equity issues in an observational talent assessment process in the performing arts*. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 27, No. 1, 2003, pp. 62–94.

Orr, S. (2005) *Making Marks. Assessment practices in art and design*. York: St. John University.

Rønsen, A. K. (2013). What teachers say and what students perceive – Interpretations of feedback in teacher-student assessment dialogues. *Education Inquiry*, 4(3), 537–553.

Smedema, M., van Hoek, E., Faber, S., van Veldhoven, T., Groenendijk, T., Damen, M.L., Haanstra, F., van Boxtel, C., Siebe, L., Bergland, J., Lok, C., Klarenbeek, D., van der Meulen, B., Maarleveld, O., Kortland, H. & Klatser, R. (2014) *Beoordelen in de kunstvakken: instrumenten en onderzoek*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.



## praktijkvoorbeeld

### ÉÉN RAPPORT

#### Doel

Een gemeenschappelijk rapport voor alle vakken ontwikkelen en zo werken aan samen school maken.

#### Context

In alle domeinen zijn er momenten waarop leerlingen verschillende vakken krijgen. In muziek is dat zelfs continu het geval.

#### Concept

Het kan een keuze zijn om één rapport te ontwikkelen voor alle vakken samen. Dat heeft verschillende voordelen:

- Leerlingen en ouders ervaren een opleiding als een geheel.
- Leraren overleggen met elkaar over een beoordeling of feedback. Dit is een vorm van triangulatie.
- Leerplandoelen worden vanuit verschillende vakken en leraren bekeken en dat kan een evaluatie betrouwbaarder maken.

leerlingen 1ste en 2de graad	leerlingen 3de en 4de graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam



## praktijkvoorbeeld

# KIJKKADERS

### Doel

Kijkkaders voor juryleden maken dat ze gelijkgericht kijken en luisteren naar een artistieke presentatie.

### Context


Juryleden kijken meestal vanuit een persoonlijk referentiekader naar het werk van leerlingen. Dat kan interessant zijn om ongewone of nieuwe perspectieven te ontdekken. Maar het zorgt er ook voor dat er soms geen lijn is of dat de beoogde leerplandoelen niet worden beoordeeld.

### Concept

Wil je een meer gelijkgerichte evaluatie nastreven, dan moet je op zoek gaan naar manieren om een jury vanuit gemeenschappelijke perspectieven te laten kijken. Een formulier met kernwoorden of aandachtspunten kan daarbij helpen. Als de thema's van zo'n kijkkader aansluiten bij de leerplandoelen, verhoogt dit ook de validiteit.

Met juryleden overloop je best voor de start van een jurymoment het kijkkader. Van belang is dat je het aantal items beperkt. Je kan maximaal drie of vier leerplandoelen evalueren als je nog tijd wil overhouden om te luisteren, kijken en genieten.

## KIJKKADER TOONMOMENT MUZIEK

INSTRUMENT								
LEERLING								
LERAAR								
GRAAD								
DATUM								
PROGRAMMA								
Feedback								
+								
-								
Gouden Tip								
Eindbeoordeling								
<table border="1"><tr><td>Niet voldoende</td><td>Net niet voldoende</td><td>Voldoende</td><td>Goed</td><td>Sterk</td><td>Zeer sterk</td><td>Schitterend</td></tr></table>	Niet voldoende	Net niet voldoende	Voldoende	Goed	Sterk	Zeer sterk	Schitterend	
Niet voldoende	Net niet voldoende	Voldoende	Goed	Sterk	Zeer sterk	Schitterend		

© Kunstacademie Zaventem

### Meer weten?

saskiavankeer@academiezaventem.be

leerlingen 1ste en 2de graad	leerlingen 3de en 4de graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

## praktijkvoorbeeld

### EVALUEREN IN DRIE PERSPECTIEVEN

#### Doel

Leren om bewust subjectieve, objectieve en globale feedback af te wisselen.

#### Context

Subjectiviteit wordt vaak gezien als iets wat best vermeden wordt in evaluatie: het zou de betrouwbaarheid in gevaar brengen. Volgens Gerard (2022) is subjectiviteit echter geen gebrek of fout in de kunstevaluatie. Het persoonlijke perspectief is juist waardevol bij leerlingenevaluatie in de kunsten. Dit mag echter niet verward worden met willekeur.

#### Concept

In dit evaluatie-instrument nemen juryleden bewust twee perspectieven in – objectief en subjectief – om daarna, meestal op voorzet van een juryvoorzitter, tot een globale synthese te komen. Ze kijken tegelijk vanuit eenzelfde perspectief naar het werk en de leerling. We noemen dit parallel evalueren.

#### 1. SUBJECTIEF

Je kijkt op een subjectieve, intuïtieve manier naar hetgeen je gezien en gehoord hebt. Ook eerste indrukken worden gedeeld.

#### 2. OBJECTIEF

Je kijkt specifiek en analytisch vanuit afgesproken criteria.

#### 3. GLOBAAL

Je kijkt veelzijdig. Je benoemt – eerder concluderend – de belangrijkste subjectieve en objectieve elementen. Je confronteert ze met elkaar en wanneer ze niet in elkaars verlengde liggen, weeg je ze tegenover elkaar af.

#### Meer weten?

Concept ontwikkeld met deelnemers van het designproces van dit onderzoek. Meer info: [erik.schrooten@ucll.be](mailto:erik.schrooten@ucll.be)



leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

# 5. Waarom baseer je een evaluatie best op verschillende observaties?

Als je het product of het proces van een leerling vanuit drie of meer perspectieven bekijkt, verhoog je de betrouwbaarheid van de evaluatie. Dat wordt triangulatie genoemd.

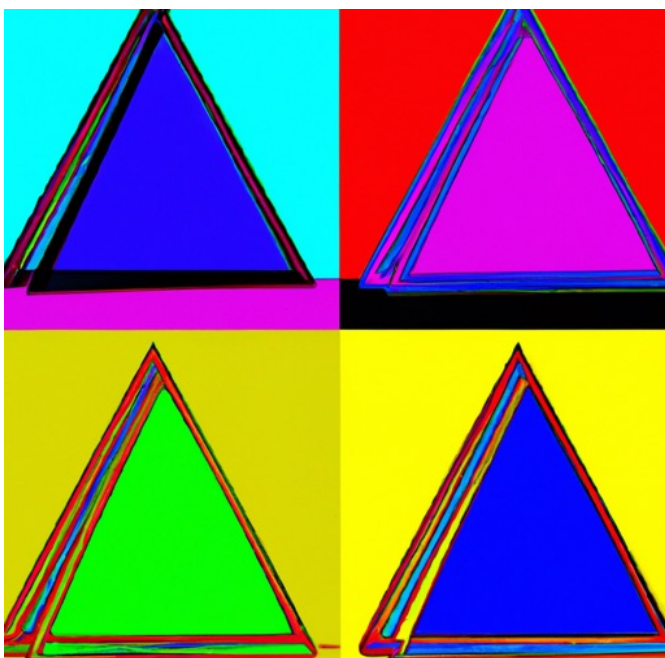
Triangulatie houdt in dat je de prestaties van een leerling vanuit drie of meer perspectieven bekijkt: verschillende toonmomenten, verschillende (soorten) juryleden, verschillende observaties tijdens het schooljaar... Ook als je een zelfevaluatie van een leerling, het oordeel van een leraar én het oordeel van een jury naast elkaar legt, is dat een vorm van triangulatie.

Als je dan driemaal hetzelfde hoort of ziet, dan kan je met meer zekerheid zeggen in welke mate een leerling een doel verworven heeft. En zo wordt een evaluatie in het kunstonderwijs betrouwbaarder.

### Meer weten?

Bellindo-Garcia, R., Cruzata-Martinez, A., Ponce Marin, M., & Rejas Borjas, L. (2022). *Implicit Theories on Learning Assessment and the Use of Triangulation as a Means of Qualitative Validity and Reliability*. *Qualitative Report*, 27(5), 1276–1300.

Katz-Buonincontro J., Hass R. W., & Perignat E. (2019). Triangulating creativity: Examining discrepancies across self-rated, quasi-expert-rated and verbalized creativity in arts-based learning. *Journal of Creative Behavior*, 54(4), 948-963.



## praktijkvoorbeeld

### INDRUKKEN NOTEREN

#### Doel

Leren om regelmatig indrukken te noteren in functie van het rapporteren.

#### Context

Elke dag gebeuren er wel dingen die het verdienen om op een rapport vermeld te worden: een leerling heeft een concept te pakken, heeft een leersprong gemaakt of herhaalt dezelfde fout.

#### Concept

Die informatie dagelijks documenteren is daarbij een interessante praktijk. Je sprokkelt observaties, opmerkingen en indrukken voor ze vergeten zijn. Het is belangrijk dat je zulke betekenisvolle momenten noteert, want de lichtste inkt gaat langer mee dan het beste geheugen.

Sommige academies geven daarom hun leraren de volgende tip: neem na een lesdag vijf minuten de tijd om enkele dingen te noteren die opgevallen zijn. Dat logboek kan een schriftje zijn, maar ook een Excel-fiche waarin alle leerlingen staan vermeld. Op die manier wordt rapporteren achteraf zoveel makkelijker. Het is daarbij wel belangrijk om de planlast van de leraren te bewaken. Dat documenteren hoeft ook niet altijd bij de leraar te liggen. Het is ook interessant dat leerlingen leren om hun eigen observaties en ervaringen in het leerproces voor zichzelf neer te schrijven. Daarbij kunnen ze ook noteren welke mondelinge feedback ze kregen van medeleerlingen of leraren.

#### Meer weten?

Concept ontwikkeld met deelnemers van het designproces van dit onderzoek. Meer info: erik.schrooten@ucll.be

leerlingen 1ste en 2de graad	leerlingen 3de en 4de graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

## 6. Hoe maak je evaluaties in het dko valide?

Een valide meting betekent dat men effectief meet wat men zegt te willen meten (Jones, 2000). Leerlingenevaluaties in het dko zijn valide als ze ook effectief de onderwijs- of leerplandoelen evalueren die ze beogen.

De Braziliaan Marcelo Coelho ontwierp de art-o-meter, een apparaatje om kunstwerken te evalueren. Je plaatst de art-o-meter naast een beeldend werk en het toestel doet de rest.

Hoe de art-o-meter dat doet? Het toestel meet de tijd die kijkers voor een kunstwerk doorbrengen en vergelijkt die met de tijd dat de tentoonstelling geopend is. Een kunstwerk krijgt zo een beoordeling van één tot vijf sterren. En dan kan de conclusie soms vernietigend zijn: *piece of crap*.

Is het een goed idee om dit apparaat voor je academie aan te schaffen? Als kunstwerk misschien wel. Maar als evaluatie-instrument zeker niet, want het is totaal niet valide. Het toestel wil de kwaliteit van een kunstwerk meten, maar meet totaal iets anders: de kijktijd van de toeschouwers. En laat validiteit nu net betekenen dat je effectief meet wat gemeten moet worden (Jones, 2000:29).

We gaan voor een sterke validiteit best op zoek naar instrumenten die onze aandacht richten op de leerplandoelen of de zes kerncompetenties. De volgende eenvoudige hoe-vragenlijst is zo'n instrument:

- Hoe tonen leerlingen hun individuele gedrevenheid?
- Hoe komen leerlingen tot een artistieke vormgeving?
- Hoe zetten leerlingen hun vakdeskundigheid in?
- Hoe komen leerlingen tot artistiek onderzoek?
- Hoe gaan leerlingen in dialoog over hun werk met anderen?
- Hoe tonen leerlingen hun product en/of proces aan anderen?

Om over een valide oordeel te kunnen spreken, is het belangrijk dat er duidelijkheid en eensgezindheid is over de vaktermen in deze vragen: Wat bedoelen we bijvoorbeeld met gedrevenheid? Begrijpen we hetzelfde onder het woord onderzoek?

### Meer weten?

Jones, R.A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Brussels: De Boeck.



© Marcelo Coelho

## praktijkvoorbeeld

### FOCUSKAARTEN

#### Doel

Leerlingen leren om als feedbackgever hun aandacht tijdens een toonmoment te richten op een thema.

#### Context

Feedback geven is een cruciale stap in leerlingenevaluatie en steunt op gericht kijken en luisteren. Er is als leraar veel om te zien en te horen. Je kan focussen op het vaktechnisch aspect, de interpretatie, het speelvolumen of de *plakfactor* van een uitvoering.

Het is interessant dat ook leerlingen verschillende perspectieven leren kennen en zo hun feedback aan anderen leren richten.

#### Concept

Met focuskaarten kan je de aandacht van de leerlingen richten. Op zo'n kaart staat een vraag die de aandacht van de leerling vestigt op een specifiek aspect. Iedere leerling kiest één kaart en kijkt zo met focus. Dat geeft houvast en maakt de feedback makkelijker.

Focuskaarten die geselecteerd worden vanuit de leerplandoelen, verhogen de validiteit van een evaluatie. De leraar of de academie blijft daarbij wel verantwoordelijk voor de evaluatie.

#### Meer weten?

Concept ontwikkeld met deelnemers van het designproces van dit onderzoek. Meer info: [erik.schrooten@ucll.be](mailto:erik.schrooten@ucll.be)

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam



# 7.

## Hoe maak je evaluaties in het kunstonderwijs transparant?

Een evaluatie is transparant als een academie of leraar communiceert over de volgende vijf vragen:

- WAAROM evalueren we?
- WAT evalueren we?
- WANNEER evalueren we?
- WIE evalueert?
- HOE evalueren we?

*'In dat geval,' zei de Dodo terwijl hij overeind kwam plechtig, 'stel ik voor de vergadering te schorsen, aangezien het treffen van energiekere maatregelen op dit moment' 'Spreek je moerstaal!' zei het Adelaarsjong. 'Ik snap er de helft niet van, en jijzelf net zomin volgens mij!' En het Adelaarsjong boog zijn kop omlaag om een glimlach te verbergen; een paar andere vogels kon je horen giechelen.*

Alice in Wonderland  
(1865), Lewis Carroll

Waarom is transparantie belangrijk? De literatuurstudie van dit onderzoek gaf al aan dat transparantie in leerlingenevaluatie meerdere voordelen heeft.

- Duidelijkheid over de inhoud, vorm en procedure van de evaluatie geeft de leerlingen inzicht in wat van hen verwacht wordt en zorgt zo voor de best mogelijke omstandigheden voor leerlingen om zich voor te bereiden (Van Berkel et al., 2014).
- Transparantie draagt ertoe bij dat leerlingen beter in staat zijn te reflecteren over hun behaalde resultaten.
- Het zorgt ook dat de leerlingen in staat zijn om na te gaan of de evaluatie volgens de vooraf gecommuniceerde procedure verlopen is. Dit impliceert ook dat transparantie het vertrouwen van de leerling in het goede verloop van het evaluatieproces en de kwaliteit van het evaluatieresultaat versterkt.
- Transparantie draagt zo bij tot de betrouwbaarheid van de evaluatie zelf.

Transparant communiceren doe je best in een heerlijk heldere taal die voor ouders en leerlingen verstaanbaar is. Dat kan bijvoorbeeld door op vijf vragen heldere antwoorden te formuleren.

- WAAROM evalueren we?
- WAT evalueren we?
- WANNEER evalueren we?
- WIE evalueert?
- HOE evalueren we?

In het volgende praktijkvoorbeeld laten we zien hoe je dit kan aanpakken en hoe de antwoorden op deze vijf vragen eruit kunnen zien.

### Meer weten?

Van Berkel, H., Bax, A. & Joosten- ten Brinke, D. (2014). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Bohn Stafleu van Loghum: Houten.

## EVALUATIE TOEGELICHT

### Doel

Met een toelichting voor leerlingen en ouders de evaluatie transparant maken.

### Context

Het is zinvol en verplicht om met leerlingen en ouders transparant te communiceren waarom, hoe en wanneer er op de academie geëvalueerd wordt.

### Concept

Sommige academies doen dat enkel via het academiereglement, maar het kan ook anders, bijvoorbeeld via een eenvoudige onepager – zoals het voorbeeld hieronder – of via een gesprek met leerlingen en ouders bij de start van een opleiding.

### Meer weten?

Concept ontwikkeld met deelnemers van het designproces van dit onderzoek. Meer info: [erik.schrooten@ucll.be](mailto:erik.schrooten@ucll.be)

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam



## EEN VOORBEELD

### **WAAROM evalueren we?**

Leerlingen artistiek doen groeien is de kernopdracht van onze academie. De evaluatie speelt daarbij een belangrijke rol. We evalueren om na te gaan of de leerling vooruitgang maakt en of dat de vooruitgang is die wij en de leerling zelf willen. Naast het nagaan van de vooruitgang, evalueren we ook om de leerling gericht te kunnen helpen met zijn of haar verdere ontwikkeling. We evalueren niet om de leerling punten te geven, of om competitie met andere leerlingen te organiseren.

### **WAT evalueren we?**

We bekijken het proces van de leerling vanuit zes leervelden: een idee concretiseren, proces en product verbinden, in dialoog treden, creatie(s) een plaats geven of ontsluiten, een referentiekader opbouwen en artistieke/beeldende mogelijkheden zoeken. Tijdens de lessen leren de leerlingen deze gebieden ontdekken.

### **WANNEER evalueren we?**

In februari en juni krijgen de leerlingen een evaluatiefiche. De leraar bespreekt deze samen met de leerling of de groep. Daarnaast krijgen leerlingen ook elke les mondelinge feedback van de leraar.

### **WIE evalueert?**

In de tussengraden is het de leraar die evalueert. Op het einde van de graad worden er collega's of externen uitgenodigd die met een frisse blik naar het werk van de leerling kijken.

### **HOE en WANNEER evalueren we?**

Het hele schooljaar krijgt de leerling feedback in de les op basis van wat de leraar opvalt. De leraar observeert en documenteert het hele schooljaar door. Vanuit deze observaties en de indrukken i.v.m. het artistieke werk van de leerling, schrijft de leraar een evaluatiefiche. Deze feedback is gebaseerd op verschillende observaties.

## MEE AAN TAFEL

### Doel

De leerling deelgenoot maken van een jury-evaluatie.

### Context

Onderwijsonderzoek maakt duidelijk dat de directe feedback van leraren vaak door leerlingen verkeerd begrepen of zeer selectief onthouden wordt (de Kleijn, 2021). Daarom is het van belang dat leraren of juryleden in een gesprek controleren of de feedback juist is binnengekomen: Wat heb je begrepen van wat ik gezegd heb? Wat is nu de volgende stap die je gaat zetten?

In de eindgraden mogen leerlingen van het Stedelijk Conservatorium van Mechelen na hun toonmoment in het bureau van de directeur met de jury in gesprek gaan. Dat levert stuk voor stuk mooie leermomenten op voor iedereen.

### Concept

Na een concertblok van anderhalf uur trekt de jury zich terug voor een korte voorbespreking. De jury bespreekt eerst of bepaalde leerlingen vooraf én binnenskamers dienen besproken te worden. Indien niet, worden de leerlingen een voor een met hun ouders uitgenodigd voor een gesprek.

Alle juryleden richten zich om beurten tot de leerling. De eigen leraar sluit dit rondje af. De juryvoorzitter modereert en vat aan het einde samen. De jury kiest er vaak voor om niet enkel toe te lichten, maar ook te bevragen.

Er wordt zowel terug- als vooruitgeblikt. De leerling en ouders krijgen info over de volgende stap die de leerling kan zetten. Het is niet uitsluitend een goednieuwsshow. Ook werkpunten worden benoemd.

De eigen leraar maakt een schriftelijke neerslag van de feedback en verwerkt deze nadien in de evaluatiefiches.

### Meer weten?

tom.vandeneynde@mechelen.be

Over participatorische evaluatiemethoden, ook wel pluralistische methoden genoemd, zoals die in Finland worden gebruikt, kan je meer vinden in:

Nevanen, S., Juvonenb, A., & Ruismäkic, H. (2012). *Qualitative evaluation processes in arts educational projects*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 548-554.

de Kleijn, R.A.M. (2021). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15.

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

# 8. Wanneer evalueer je summatief of formatief?

Leraren evalueren voortdurend formatief. Summatieve evaluaties gebeuren meestal op het einde van een semester, jaar of graad.

Van belang is om deze twee vormen te onderscheiden. Een onduidelijke combinatie van de twee is niet aangewezen.



Als een kok soep in de keuken proeft om eventueel bij te kruiden, dan noemt men dat formatieve evaluatie. Als de klant de soep proeft nadat ze is opgediend, spreken we van summatieve evaluatie (Phillips, 2018).

Formatieve evaluaties hebben de afgelopen jaren in het dko een grote sprong vooruit gemaakt. Ze richten zich vooral op het proces: leerlingen krijgen een evaluatie om een volgende stap in hun ontwikkeling te zetten.

Evalueren wordt een summatieve activiteit als leerlingen, meestal op het einde van een leerperiode, een beoordeling krijgen die een uitspraak doet over een al dan niet behaald resultaat (Gerard, 2022). Er wordt dus gekeken in welke mate leerlingen de vooropgestelde leerplandoelen gehaald hebben. Deze beslissing kan slechts eerlijk gebeuren als het voorafgaande leerproces op een pedagogisch verantwoorde wijze is verlopen. Aan een summatieve beoordeling gaan daarom oefenkansen, verschillende formatieve evaluaties en feedbackmomenten vooraf.

Deelnemers aan het ontwikkelingsproces van dit onderzoek geven aan dat academies soms te weinig een onderscheid maken tussen summatief en formatief evalueren. Een beoordeling van een leerplandoel op een rapport betekent voor de ene leraar de groei beoordelen en voor een andere leraar aangeven of de leerling het afgesproken leerplandoel gehaald heeft. De literatuurstudie in dit onderzoek gaf ook al aan dat veel evaluatie-instrumenten zowel formatief als summatief kunnen gebruikt worden.

Soms worden de twee perspectieven zelfs in één evaluatie door elkaar gebruikt. Formatief en summatief evalueren worden dan – en nu laten we als onderzoeker ons creatief vermogen de vrije loop – *fummatief* evalueren: een rokerige, onduidelijke mix van de twee.

Gouden tip: hou een evaluatie transparant door duidelijk aan te geven of je via de evaluatie de groei wil stimuleren of het te bereiken doel wil beoordelen.

## Meer weten?

Phillips, D. C. (2018). The many functions of evaluation in education. *Education Policy Analysis Archives*, 26 (46).

Voor formatieve evaluatie in dans: Andrade, H., Lui, A., Palma, M., & Hefferen, J. (2015). Formative Assessment in Dance Education. *Journal of Dance Education*, 15(2), 47-59.

Voor formatieve evaluatie in drama: Cockett, S. (1998). Formative Assessment in Drama. *Research in Drama Education*, 3(2), 248-250.

Voor formatieve evaluatie in beeldende kunsten: Andrade, H., Hefferen, J., & Palma, M. (2014). Formative Assessment in the Visual Arts. *Art Education (Reston)*, 67(1), 34-40.

## TRANSPARANTE LEGENDE

### Doel

Met een legende de rapportering transparanter maken.

### Context

Sommige academies geven op hun evaluatie-instrumenten een beoordeling aan leerplandoelen. Het doel experimenteren krijgt een *goed*. Of feedback geven krijgt *drie op vier sterren*.

Uit de cartografie eerder in deze studie bleek dat de evaluatie-instrumenten in het dko-veld vaak gebruikmaken van schalen, zonder echter duidelijk te maken waarom precies die schalen worden gehanteerd. Waarom gebruikt bijvoorbeeld de ene academie een driepuntsschaal en een andere academie een negenpuntsschaal?

Bovendien is het niet altijd duidelijk voor leerlingen en ouders wat een goed of drie op vier sterren betekenen. Brengt een score voor een leerplandoel de persoonlijke progressie in kaart? Of geeft die score aan in welke mate een leerling het afgesproken beheersingsniveau gehaald heeft?

Die twee verschillende insteken worden soms ook door elkaar gebruikt. Deze onduidelijkheid maakt dat het concept niet transparant is.

### Concept

Om hun waardering in de vorm van letters (O V G ZG) of symbolen (blokjes/bolletjes) te verklaren, voegt de academie van Sint-Niklaas een legende toe. En zo is het duidelijk. De blokjes geven aan of je de leerplandoelen wel of niet gehaald hebt.

- 
- 1 blokje: je kan het nog niet
  - 2 blokjes: je moet nog wat oefenen
  - 3 blokjes: je bent op de goede weg
  - 4 blokjes: het lukt je al aardig
  - 5 blokjes: je kan het!
- 

Beslis samen voor welke insteek je gaat, gebruik een door-dachte schaal, ontwikkel een eenvoudige legende en voeg die toe aan de evaluatie-instrumenten. Zo maak je je evaluatie transparanter.

### Meer weten?

tim.haerinck@sint-niklaas.be

Van Hoek, E. (2013). *Een beoordelingsinstrument voor muzikale interactie*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

# 9. Hoe kunnen rubrics bijdragen tot een betrouwbaardere evaluatie?

Rubrics zijn een middel om de betrouwbaarheid van de evaluatie te verhogen. Maar ze hebben ook nadelen. Het zijn vaak talige en taaie documenten die niet graag gebruikt worden. *Rubrics of one* zijn een interessant alternatief.

Leerlingen krijgen op academies een beoordeling voor leerplandoelen. Voor het leerplandoel *technische beheersing toeren* krijgt een leerling dan bijvoorbeeld een *goed*.

Maar wat betekent die *goed*? En wat is het verschil tussen *goed* en *zeer goed*? Dat kan beschreven worden in rubrics. Dit zijn tabellen waarin academieteams of vakgroepen voor leerplandoelen gedragsindicatoren uitschrijven die gescoord kunnen worden. Leraren benoemen in die rubrics het gedrag dat ze willen zien. Zo kan een evaluator meer betrouwbaar tot een beoordeling komen.

Een fijne bijkomende winst: door rubrics samen met je team te maken, ontstaan er leerrijke denkprocessen over mogelijke leerlijnen.

Onderzoekers zoals Jonsson en Svingby (2007) geven aan dat rubrics de betrouwbaarheid van de leerlingenevaluatie kunnen verhogen, maar dat dat niet automatisch het geval is. De kwaliteit van een rubric en de competenties van de evaluator zijn cruciale factoren die maken of een rubric een positieve invloed heeft op de betrouwbaarheid.

Op basis van onderzoek (Cito, 2002; Jonsson & Svingby, 2007) kunnen we de volgende tips geven:

- Organiseer voor evaluatoren training en geef hen ruimte om met elkaar over de rubrics in gesprek te gaan. Dit zorgt ervoor dat verschillende beoordelaars hetzelfde verstaan onder een omschrijving of gedragsindicator.
- Kies voor domeinspecifieke rubrics en streef niet naar rubrics die voor meerdere domeinen toepasbaar zijn.
- Denk goed na over het aantal niveaus van een ontwikkelingschaal. Drie of twee schaalniveaus, zoals *pass* en *no pass*, bieden weinig nuance. Bij meer dan zeven schaalniveaus wordt het voor beoordelaars moeilijk om een betrouwbaar onderscheid te maken. Vier tot zeven verschillende niveaus verdienen de voorkeur.
- Verder overwegen ontwikkelaars van rubrics best of ze voor een even of oneven aantal schaalniveaus willen gaan. Bij een oneven aantal schaalniveaus neigen beoordelaars makkelijker naar de middencategorie.

Rubrics kunnen volgens Katleen Harre (2013), die een onderzoek deed naar rubrics in dansonderwijs, ook als zelfevaluatie-instrument voor leerlingen gebruikt worden. De rubrics moeten dan eventueel enkele aanpassingen krijgen zodat ze voor leerlingen hanteerbaar worden.

## Meer weten?

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

Harre, K. (2013). *De ontwikkeling en validering van een beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs*. Masterproef Universiteit Antwerpen. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

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

## praktijkvoorbeeld

### RUBRIC OF ONE

#### Doel

In een rubric omschrijven leraren wat ze *volgens de verwachting* bij hun leerlingen willen zien in functie van een evaluatie.

#### Context

Rubrics geven in tabellen aan welk gedrag bijvoorbeeld onvoldoende, voldoende of goed is. Een leerplandoel krijgt zo in een rubric verschillende gedragsindicatoren waarbij je er als leraar of als leerling één kan aanduiden.

Goed ontwikkelde rubrics kunnen de betrouwbaarheid van de evaluatie verhogen, maar ze hebben volgens directeurs en leraren ook nadelen:

- Als je rubrics voor vele leerplandoelen maakt, kan dat uitmonden in een lang en talig document. De zin om ermee aan de slag te gaan, verdwijnt dan vaak.
- Het is moeilijk om omschrijvingen te zoeken waarbinnen alle leerlingen passen. Achteraf hoor je dan vaak de volgende kritiek: mijn leerlingen passen niet in dat hokje.
- De ontwikkeling van rubrics is een tijdsintensieve bezigheid en mondt soms uit in een talige en abstracte denkoefening.

### RUBRIC OF ONE

Wat kan beter	Wat wordt geëvalueerd: onderzoeken	Wat is goed
	Je begrijpt wat je speelt en kan dat in een groter geheel plaatsen	
	Je kijkt nieuwsgierig om je heen en blijft zo je eigen artistieke wereld verbreden	
	Je kan je eigen niveau en stijl goed inschatten en daarover communiceren met anderen	

#### Concept

Om die nadelen uit te schakelen, experimenteerden verschillende academies met minimale rubrics, ook *rubrics of one of single-point rubrics* (Fluckiger, 2010) genoemd. Je beschrijft daarbij enkel *volgens de verwachting*.

De rubric of one heeft veel witräume. Er is maar één omschrijving per thema. Zo ontstaat er ruimte voor de leerling en leraar om uit te drukken wat goed gaat en wat beter kan vanuit wat er verwacht wordt.

#### Meer weten?

Fluckiger, J. (2010). *Single point rubric: A tool for responsible student self-assessment*. The Delta Kappa. Gamma Buletin, 18-25.

## OSKAR VOOR VISUEEL EVALUEREN

### Doel

Visueel rapporteren.

### Context

Kunstenaar en onderzoeker Oskar Maarleveld onderzocht of het mogelijk is om een meer visuele en minder tijdrovende rubric te ontwerpen voor beeldend werk.

### Concept

Maarleveld ontwikkelde op basis van de literatuur en na overleg met vakdocenten nieuwe rubrics. Voorop stond de wens om een laagdrempelig en visueel instrument te maken. Ook wilde Maarleveld een instrument dat de docent weinig tijd kost om in te vullen en voor diverse opdrachten toepasbaar is. Uit het onderzoek bleek dat de visuele rubrics de leerlingen helpen om meer inzicht te krijgen in hun eigen leer- en werkproces. Voorwaarde is wel dat de rubrics op de juiste manier toegelicht, besproken en gebruikt worden. Uit het onderzoek bleek dat het essentieel is om vooraf de tijd te nemen om de rubrics en criteria goed met de leerlingen door te nemen en te bespreken.


### Meer weten?


[https://www.ahk.nl/fileadmin/download/ahk/Lectoraten/Kunst-\\_en\\_cultuureducatie/beeldend\\_reflecteren\\_-\\_o\\_maarleveld\\_en\\_h\\_kortland.pdf](https://www.ahk.nl/fileadmin/download/ahk/Lectoraten/Kunst-_en_cultuureducatie/beeldend_reflecteren_-_o_maarleveld_en_h_kortland.pdf)


leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

# PROCES

Reflectieformulier beeldend werkproces.

<b>IDEE/INHOUD</b> Hoe is de kwaliteit van je idee?	1	2	3	4
	Je neemt het eerste de beste idee als uitgangspunt. Je hebt over dit idee niet echt nagedacht maar gaat het meteen uitvoeren. Het idee is voor de hand liggend / cliché.	Je hebt meerdere ideeën, Maar de ideeën die je hebt staan los van elkaar. In je werk laat je zien dat je over de inhoud hebt nagedacht hebt maar dit is nog niet zo diepgaand. Het is nog niet goed in je werk terug te zien wat je wilt uitdrukken.	Je hebt veel verschillende ideeën en hebt deze doordacht en enigszins uitgewerkt. In je werk is zichtbaar welk idee je wilt uitdrukken.	Je hebt veel goed doordachte ideeën en je hebt deze ideeën onderzocht en uitgewerkt. Je ideeën hebben een inhoudelijk verband met elkaar. In je werk is goed zichtbaar welk idee je wilt uitdrukken.

<b>ONDERZOEK</b> Heb je het thema onderzocht en je verdiept in het onderwerp?	1	2	3	4
	Je hebt geen onderzoek gedaan. Je hebt snel voor een oplossing gekozen. zonder de mogelijkheden te bestuderen.	Je hebt onderzoek gedaan. Maar in je collectie werk en/of je eindwerk zijn de resultaten van je onderzoek niet goed te zien. Je kan je keuzes niet goed toelichten.	Je hebt ruim onderzoek gedaan. De resultaten hiervan zijn zichtbaar in je collectie werk en/ of je eindwerk maar die hadden nog beter ingezet kunnen worden. Je kan je keuzes toelichten.	Je hebt veel onderzocht en je verdiept in je onderwerp. Je kunt goed uitleggen wat en hoe je onderzocht hebt. Je maakt een bewuste keus voor wat je van je onderzoek gebruikt voor je eindwerkstuk. Je maakt je onderzoek en keuzes goed zichtbaar in je collectie.

<b>EXPERIMENT</b> Heb je veel geëxperimenteerd/ uitgeteerd?	1	2	3	4
	Je hebt geen nieuwe dingen geprobeerd en werkt zoals je wel vaker hebt gedaan. Je kijkt niet naar nieuwe mogelijkheden.	Af en toe experimenteer je, maar dit is vooral op advies van de docent. Je ziet af en toe dat experimenten je meer mogelijkheden bieden.	Je experimenteert om op nieuwe ideeën /oplossingen te komen. Je gebruikt nieuwe materialen, technieken of manieren van werken maar kan dit nog meer inzetten voor je eindwerk. Je speelt soms nog op safe.	Je hebt veel geëxperimenteerd. Je gebruikt nieuwe materialen, technieken manieren van werken of nieuwe toepassingen. Je gebruikt je ervaringen in het werkproces en het eindwerk. Je durft hierin risico's te nemen.



# 10. Wat zijn kenmerken van goede feedback?

Effectieve feedback is:

- doelgericht
- daadkrachtig
- duidelijk
- gedoseerd
- diplomatisch

Professor Van den Branden (2022) vat in vijf thema's samen wat onderzoek over effectieve feedback zegt. We passen zijn ideeën aan, zodat ze voor kunstonderwijs helemaal kloppen.

Hier vind je eerst de tekst van Van den Branden en daarna cursief een doorvertaling door het onderzoeksteam van de vijf D's naar het dko:

## DOELGERICHTE FEEDBACK

Feedback werkt beter als die gelinkt wordt aan heldere doelen die de leerlingen met hun werk/taak/opdracht moeten proberen te bereiken. Het is dus aangewezen om van bij de aanvang van de taak duidelijk te maken welke de succescriteria zijn waaraan een goede taakuitvoering voldoet. Op die manier varen de leerlingen niet blind: ze kunnen zelf richting geven aan hun werk en zichzelf monitoren. Als de feedback van de leraar bewust verwijst naar die doelen/succescriteria, dan is die feedback voor de leerling beter aanvaardbaar en hebben de leerlingen ook sterker het gevoel dat de feedback hen kan helpen om de doelen te bereiken. Feedback kan zo de leerling inzicht bieden in welke doelen/criteria al wel zijn behaald en welke nog niet.

*Feedback is informatie die aan leerlingen gegeven wordt over hun prestaties op grond van betrouwbare en relevante informatie en in relatie tot leerplandoelen of -resultaten. Die informatie heeft als doel om de leerlingen dko dichterbij de vooropgestelde leerplandoelen te brengen.*

*In heel wat academies hangen de leerplandoelen of visualisaties daarvan op in de klassen en ateliers. Leraren kunnen daar regelmatig naar verwijzen. Zo ontdekken de leraren en hun leerlingen of ze nog op koers zijn.*

## DAADKRACHTIGE FEEDBACK

Effectieve feedback helpt de leerling om de huidige taakprestatie te verbeteren. Ze is erop gericht de leerling iets te laten 'doen': namelijk de taakuitvoering op een bepaalde manier aan te passen of aan te vullen zodat de doelen beter bereikt worden. Natuurlijk mag een leraar positieve feedback geven over de aspecten van de taakuitvoering die al goed zijn uitgevoerd, maar feedback heeft een sterkere impact op leren als de leerling (a) inzicht verwerft in welke aspecten van de taakuitvoering beter kunnen, en (b) zo nodig, informatie krijgt over hoe dat dan beter kan. Feedback is dus geen eindpunt: het sluit de taakuitvoering niet af, integendeel. Dit aspect zegt dus ook veel over de 'timing' van effectieve feedback: die komt bij voorkeur op een moment dat de leerling iets met de feedback kan doen en ook nog gemotiveerd is om er iets mee te doen.

Uit de kenmerken 'doelgerichte' en 'daadkrachtige' feedback vloeit voort dat feedback die gericht is op de taakuitvoering (de huidige kwaliteit ervan, de processen en strategieën die de leerling toepast en/of de mate van zelfregulering van de leerling tijdens de taakuitvoering) effectiever is dan feedback die louter gericht is op de persoon van de taakuitvoerder ('Wauw, Joren, wat ben je toch een goede schrijver!')

Feedback is effectief als ze uitnodigt tot doen en in het beste geval daar ook in uitmondt. Daarom is het sterk dat leerlingen, bijvoorbeeld in de klas of het atelier, direct na hun prestatie feedback krijgen en dat de leraar vraagt om de feedback direct te verwerken en het resultaat te tonen. Zo kunnen leraren voortdurend in het hier en nu bijsturen.

## DUIDELIJKE FEEDBACK

Met vage, algemene uitspraken over de kwaliteit van een taakuitvoering ('Slordig', 'Magnifiek', 'Kan beter!') kan de leerling weinig aanvangen. Dergelijke feedback bevat te weinig informatie over welke aspecten van de taakuitvoering beter kunnen of beter moeten. Effectieve feedback is concreet: ze slaat op zeer specifieke kenmerken van de taakuitvoering of op een van de specifieke criteria die moeten vervuld worden. Duidelijk betekent ook: verwoord in heldere termen. Leraren vermijden dus best ontoegankelijk jargon of overdreven abstract taalgebruik. Feedback werkt maar als de leerling de feedback begrijpt.

Met dooddoeners zoals 'goed gewerkt' en 'je hebt veel talent' kunnen leerlingen weinig. Feedback is best duidelijk en concreet.

'Meer oefenen' kan je daarom beter hertalen naar: 'ik verwacht dat je elke dag 15 minuten op je instrument oefent'. En 'gericht oefenen' wordt dan: 'isoleer een fragment dat je nog niet kent en oefen het tot het erin zit'.

## GEDOSEERDE FEEDBACK

*Trop is te veel.* Een blad vol rode doorhalingen en commentaren kan ontmoedigend werken. Het zelfbeeld van de leerling wordt bedreigd en bovendien kan de leerling het gevoel krijgen dat er zoveel moet herwerkt worden dat er geen beginnen aan is. Om dat te vermijden, kunnen leraren ervoor kiezen om op een paar aspecten van de taakuitvoering feedback te geven, bijvoorbeeld aspecten waarover de leerlingen al onderwijs hebben gekregen, aspecten die duidelijk in de doelen naar voren werden geschoven omdat ze zo taak-essentieel zijn, of aspecten waarvan de leraar vindt dat de leerlingen ze ondertussen onder de knie moeten hebben. Doserend kan ook door de feedback in opeenvolgende schijfjes te geven: tijdens een eerste ronde geeft de leraar bijvoorbeeld enkel feedback op de inhoud van de schrijfpdracht die de leerlingen uitvoeren, om pas in een volgende ronde (ook) te focussen op de taalcorrectheid en de vormelijke afwerking van het schrijfproduct.

Een lijst van tien tips na een toonmoment werkt niet. Leerlingen worden overdonderd door zoveel mogelijkheden en weten niet wat ze eerst moeten aanpakken. Goedbedoelde lange lijsten met suggesties van leraren dko hebben dan vaak het tegenovergestelde effect: de leerling weet het niet meer en doet niets.

Het is veel effectiever om de feedback te doseren. Na toonmomenten of tentoonstellingen geven juryleden vaak heel veel feedback. De leraren van de leerlingen onderzoeken dan best welk thema het meest vooraan ligt, en geven dan die ene tip terug. Het is goed als zij een sluis vormen en een gepaste doorvertaling voor de leerlingen maken. Zij kennen hun leerlingen immers het best.

## DIPLOMATISCHE FEEDBACK

Feedback die de leerling of de taakuitvoering afbreekt, heeft minder impact op leerprocessen dan constructief bedoelde/gegeven feedback. Leraren die effectieve feedback geven, zijn geduldig: ze luisteren naar de leerling, herhalen indien nodig, en moedigen aan. Ze stralen het geloof uit dat de leerling iets positiefs met de feedback kan aanvangen. Ze zetten de leerling aan om zelf iets met de feedback te doen, maar geven suggesties en hints, of modelleren zelfs, als dat uiteindelijk toch niet blijkt te lukken. Diplomatische feedback houdt rekening met het ontwikkelingsniveau en het welbevinden van de leerling. Zulke leraren weten diep in hun binnenste dat fouten maken normaal is, meer zelfs, dat fouten 'hot spots for learning' zijn.

Leraren in het dko staan dicht bij hun leerlingen. Met geduld en luistervaardigheid zorgen ze voor aansluiting bij de leerling en zo wordt een feedbackmoment krachtiger: luisteren of de leerling het begrepen heeft, horen wat de concrete leervraag is, herhalen indien nodig, en aanmoedigen als dat laatste, warme duwtje.

Feedback geven is een kunde, en het is mensenwerk.

## Meer weten?

<https://duurzaamonderwijs.com/2022/10/17/de-5-ds-van-goede-feedback/1>

## praktijkvoorbeeld

### MEDAILLE EN MISSIE

#### Doel

Goede feedback geven in het hier en nu.

#### Context

Leraren geven in hun lessen op de academie voortdurend feedback in het hier en nu. Het concept *medaille en missie* van onderzoekers Marzano, Pickering en Pollock (2001) is een krachtige manier om dan positieve én uitdagende feedback te geven. Aanmoediging en uitdaging worden in balans gebracht.

#### Concept

Geef in je klas of atelier voortdurend medaille-en-missie-feedback:

- Zeg wat de leerlingen goed deden (medaille).
- Vertel daarna waar ze de volgende keer moeten uitkomen (missie).

#### Meer weten?

Marzano, R; Pickering, D & Pollock J (2001) *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. ASCD.

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam



## DRIE VRAGEN

### Doel

Met drie vragen de aandacht van een jury richten op belangrijke aspecten.

### Context

Wie evalueert, haast zich vaak snel naar de vragen *wat is goed* en vooral *wat kan beter*. Toch is het soms goed om de innerlijke criticus wat in te tomen en een oordeel uit te stellen en eerst zoveel mogelijk informatie te verzamelen en te ordenen. Tot die conclusie kwamen de makers van de Visual Thinking Strategies, een populaire methode om over kunst te praten (Yenawine, 2013).

Hun methode kan ook toegepast worden op het evalueren van een leerling in het dko.

### Concept

Soms is het goed niet meteen de tekorten te verwoorden, maar eerst stil te staan bij wat zich voor het oog, het oor en het gevoel aandient.

Een jury kijkt vanuit drie vragen naar een kunstwerk of performance.

- Wat heb ik gezien?
- Wat heeft me geraakt?
- Welke doorgroeimogelijkheden zie ik?

Bij de eerste vraag kruipt de jury in de rol van objectieve observator.

Bij de tweede vraag kijken ze als emotioneel betrokken kunstenaar naar het werk.

En bij de laatste vraag laten de juryleden hun leraarschap primeren. Samen onderzoeken ze dan wat de leerling nodig heeft om volgende stappen te zetten.

### Meer weten?

Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across the Disciplines*. Harvard Education Press.

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

# 11. Hoe kan feedback leerbevorderend zijn?

Cijfers zonder woordelijke feedback helpen leerlingen niet om een volgende stap in hun ontwikkeling te zetten. Hetzelfde geldt voor feedback die enkel terugblijkt. Feedback wordt leerbevorderend als er concrete tips gegeven worden om het in de toekomst beter te doen.

In een onderzoek van Ruth Butler (1988) kregen leerlingen ofwel enkel cijfers, ofwel enkel feedback, ofwel een combinatie van cijfers en opmerkingen.

Butler trok de volgende conclusies uit haar onderzoek:

- Leerlingen die enkel opmerkingen kregen, boekten de meeste vooruitgang.
- Als leerlingen een cijfer kregen met daarnaast enkel positieve commentaar, negeerden ze die feedback en keken ze enkel naar het cijfer.
- Cijfers of feedback geven zonder de weg naar verbetering te wijzen, kan de vooruitgang verstoren.
- Leerlingen die enkel cijfers kregen, ontwikkelden een op zichzelf gerichte mindset in plaats van een focus op de taak.

Hattie en Timperley (2007) geven eveneens aan dat feedback leerbevorderend moet zijn. Dat houdt in dat het gericht is op het verminderen van de verschillen tussen een huidig en een gewenst resultaat (Bos & Voerman, 2010 in Sluijsmans et al., 2011). Ook geeft onderzoek aan dat feedback de meeste impact heeft als niet alleen gewezen wordt op de negatieve punten (Education Endowment Foundation, n.d.). Diezelfde reviewstudie wijst ook op het belang van de boodschapper: feedback heeft meer impact als ze rechtstreeks van de leraar komt dan als ze via digitale weg wordt gedeeld.

Belangrijk is dat feedback toekomstgericht is. Het is een uitdaging om terug- en vooruitblikken in balans te krijgen. En dat kan bijvoorbeeld via structurende ingrepen op het rapport: in de feedbackruimte kan het terug- en vooruitblikken belangrijk gemaakt worden met bijvoorbeeld de omschrijvingen tips/tops of sterk/werk.

## Meer weten?

Butler, R. (1988). *Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation of interest and performance*. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1).

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

Sluijsmans, D. M. A., Weijzen, S., Castelijns, J., & van de Ven, H. (2011). *Leerkrachtfeedback als motor voor zelfregulerend leren*. In: Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (Eds.). *Evalueren om van te leren*, Coutinho, 81-100.

<https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/feedback>

## praktijkvoorbeeld

# ACHTERUIT BLIKKEN VOORUIT BLIKKEN

### Doel

Goede feedback geven door altijd achteruit en vooruit te blikken.

### Context

Volgens Hattie & Clarke (2019) vertrekt goede feedback vanuit drie grote vragen:

1. Wat heb ik gedaan?
2. Wat is de volgende stap?
3. Waar ga ik naartoe?

De auteurs noemen deze drie vragen respectievelijk feedback, feedforward en feedup. Door leerlingen met deze drie vragen te confronteren, worden zij gestimuleerd om over hun leerproces na te denken (Sluijsmans & Joosten-ten Brinke, 2011). Leraren geven in hun lessen op de academie voortdurend feedback in het hier en nu. Het concept *terug- en vooruitblikken* maakt de inzichten van Hattie haalbaar op een eenvoudige en snelle manier. Feedup en feedforward worden hierbij samen genomen.

### Concept

Wil je direct feedback geven op hetgeen een leerling in de klas of het atelier laat zien of horen, dan is het krachtig om telkens twee dingen te doen:

- Blik eerst kort achteruit en zeg iets over hetgeen je gezien of gehoord hebt.
- En blik dan vooruit en geef een tip om het werk sterker te maken.

### Meer weten?

Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Feedback om leren zichtbaar te maken*. Rotterdam: Bazalt.

Sluijsmans, D. M. A., & Joosten-ten Brinke, D. (2011). Wanneer heeft iemand iets geleerd? In M. Lunenberg, & J. Dengerink (Eds.), *Kennisbasis lerarenopleiders*. Eindhoven: Velon.

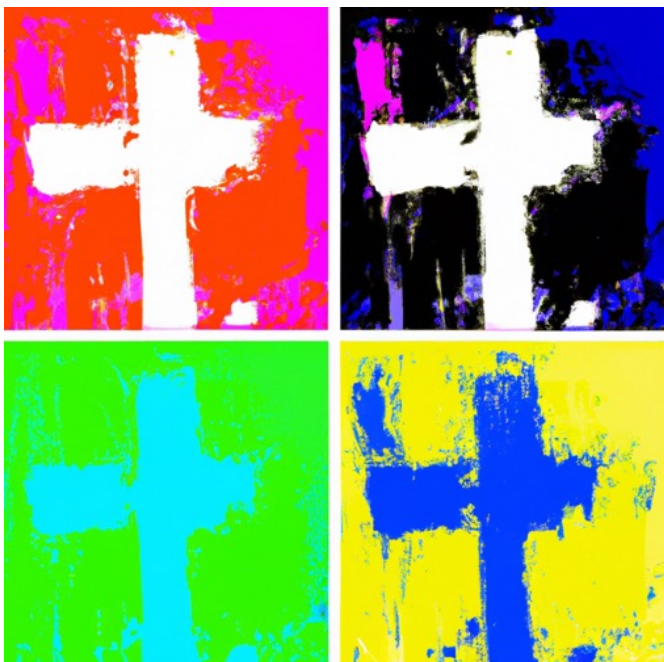
leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

# 12.

## Hoe zorg je ervoor dat leerlingen ook iets doen met de feedback?

Er valt meestal zoveel te zeggen, maar enkel als je één of twee tips geeft, worden ze door leerlingen onthouden en opgepakt. Dit inzicht is een aanmoediging om geschreven feedback bondig en haalbaar te houden.

Het is ook raadzaam om feedback te bespreken met de leerling. Zo weet je zeker dat de feedback gehoord wordt en kan je checken hoe de feedback binnenkomt.



Leraren formuleren vaak zorgvuldig feedback op het rapport. Het is dan frustrerend als ze ontdekken dat sommige leerlingen die feedback niet eens lezen, laat staan er iets mee doen. Onderzoekers Winstone en Carless (2019) noemen dat het *feedbackkerkhof*. Al die goedbedoelde en met liefde geschreven feedback belandt op het kerkhof. De inspanning van de leraar is dan groter dan die van de leerling, en dat zou omgekeerd moeten zijn.

In hun boek *Designing Effective Feedback Processes* laten Winstone en Carless zien dat we vanuit een ander perspectief naar feedback moeten leren kijken om dat kerkhof te ontwijken. We zijn bezig met juiste formuleringen, goed gestructureerde teksten en een taal die leerlingen zouden moeten begrijpen. En dat zijn zeker belangrijke aspecten.

Maar het is even belangrijk om aandacht te geven aan hetgeen er aan de kant van de leerling gebeurt. Wanneer lezen ze feedback wel? Hoe ervaren ze de feedback? Welke reactie roept dit op? En wat zet hen aan tot actie?

Het is zinvol om je feedback mondeling met een leerling te bespreken. Ten eerste kan de leerling dan niet anders dan luisteren en ontvangen. Onderzoek bij kinderen en jongeren toont overigens ook aan dat mondelinge feedback meer impact heeft dan louter geschreven feedback. Het komt dus sowieso méér binnen.

Ten tweede kan je dan ook kijken en aanvoelen hoe de leerlingen op je feedback reageren. Worden ze geraakt door de feedback? Teleurgesteld? Of is er weerstand? Je kan vragen of leerlingen in hun eigen woorden de feedback herhalen. Zo kan je checken of de feedback duidelijk is en wordt een fout of selectief begrip van de feedback vermeden (de Kleijn, 2021).

Het is ten slotte belangrijk om je feedback goed te selecteren. In het onderzoek van Winstone en Carless kregen leerlingen twintig tips. Even later werd gevraagd hoeveel tips ze nog konden herhalen. De conclusie was ontluisterend: de meeste leerlingen raakten niet verder dan twee, drie of vier tips.

### Meer weten?

de Kleijn, R.A.M. (2021). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15.

Winstone, N. E., & Carless, D. (2019). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. London: Routledge

<https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/feedback>

## DUOPAKKET: RAPPORT EN GESPREK

### Doel

Rapporten koppelen aan evaluatiegesprekken.

### Concept

Het decreet deeltijds kunstonderwijs vraagt dat academies minstens twee keer per schooljaar met iedere leerling zijn leervorderingen aan de hand van een schriftelijke neerslag bespreekt.

Onderwijsonderzoek wijst erop dat de directe feedback van leraren vaak door leerlingen verkeerd begrepen of zeer selectief onthouden wordt (de Kleijn, 2021). Daarom is het zinvol om in een gesprek af te toetsen of de feedback juist begrepen en geïnterpreteerd wordt.

Een interessant gevolg kan zijn dat de schriftelijke neerslag beknopt kan gehouden worden als het gesprek belangrijk gemaakt wordt. Tijdens het gesprek kan de beknopte schriftelijke feedback de nodige nuance krijgen.

### Meer weten?

Concept ontwikkeld met deelnemers designproces van dit onderzoek. Meer info hierover: [erik.schrooten@ucll.be](mailto:erik.schrooten@ucll.be)

de Kleijn, R.A.M. (2021). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15.

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam



## FEEDBACKRITUEEL

### Doel

Wekelijks een feedbackmoment inbouwen.

### Context

Een leraar beeld kiest ervoor om het leerplandoel *je werk tonen* en *feedback geven/ontvangen* sterk te ontwikkelen. Het volgende concept is krachtig omdat het wekelijks herhaald wordt en omdat de leerlingen zich heel betrokken voelen.

In het bronnenboek van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit pleiten de stakeholders ook voor het inbouwen van voldoende informele feedbackmomenten. Goed onderwijs, zeggen deze stakeholders, bestaat uit veel onderlinge feedback en leerlingen voldoende de mogelijkheid geven om vragen te stellen.

Collin en Quigley (n.d.) zeggen dat effectieve feedback goed getimed moet zijn. Dat betekent dat de feedbackgever zoekt naar het tijdstip waarop de feedback de meeste impact heeft op de vooruitgang van de leerling. Directe feedback speelt kort op de bal en laat weinig ruimte voor misvattingen. Uitgestelde feedback kan het leerproces dan weer stimuleren omdat informatie opnieuw uit het geheugen moet worden gehaald. Maar de onderzoeksliteratuur zegt toch duidelijk dat directe feedback doorgaans beter is dan uitgestelde feedback.

### Concept

Op het einde van iedere les, net voor het opruimen, worden alle werken op de tafel gelegd. Het is een vast ritueel in de klas. De leraar en de leerlingen formuleren dan feedback op elkaars werk.

Soms wordt er ook werk van een 'echte' kunstenaar tussen gelegd. Zo kunnen leerlingen onderzoeken hoe de kunstwereld naar oplossingen zoekt.

Dit feedbackritueel is een sterk concept, zeker vanwege het wekelijks ritme. En het signaal aan de leerlingen is ook niet mis te verstaan:

- Feedback geven en ontvangen is een wezenlijk bestanddeel van een kunstopleiding.
- Je werk tonen hoort erbij.

Het concept biedt vele leeransen: vaktaal aanreiken en leerlingen laten groeien in het formuleren of ontvangen van constructieve feedback.

En als de tijd te krap is? Zelfs dan vragen de leerlingen om toch nog even het rondje feedback te mogen doen.

### Meer weten?

<https://www.vlaanderen.be/publicaties/bronnendocument-referentiekader-voor-onderwijskwaliteit>

Collin, J. & Quigley, A. (n.d.). *Teacher Feedback to improve pupil learning. Guidance Report*. Education Endowment Foundation. [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Feedback/Teacher\\_Feedback\\_to\\_Improve\\_Pupil\\_Learning.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Feedback/Teacher_Feedback_to_Improve_Pupil_Learning.pdf)

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

# 13. Hoe concreet moet feedback zijn?

Maak feedback zo concreet mogelijk.  
Containerbegrippen zoals *beter je best doen* of *je hebt veel talent* zijn niet effectief.

Feedback is effectief als het gericht is op:  
– de kwaliteit van het werk van de leerling;  
– concrete tips.

Onderzoeker Terry Crook (2001) stelde vast dat leraren veel gebruik maken van betekenisloze, vage opmerkingen. In andere literatuur worden dat ook containerbegrippen genoemd. Crook laat zien dat algemene opmerkingen zoals *beter je best doen* en *je hebt veel talent* niet effectief zijn.

Feedback is volgens Crook wel effectief als het gericht is op:  
– de kwaliteit van het werk van de leerling;  
– concrete tips, waarmee de leerling zijn werk kan verbeteren.

Feedback blijkt dus best terug én vooruit. Bij het terugblikken kan de kwaliteit van het artistieke werk beschreven worden, waarbij er vergeleken wordt met vorig werk en gekeken wordt naar de groei ten opzichte van een vorig evaluatiemoment. Vergelijken met andere leerlingen is niet aan de orde.

Bij het vooruitblikken verzanden leraren best niet in vage ideeën, maar geven ze best zo concreet mogelijk tips waarmee de leerling verder kan. Die tips gaan best concreet over die ene taak of opdracht die de leerling uitvoert: *kleuren meng je best met dit penseel* of *in deze muzikale passage zet je best wat meer druk op je snaren*.

Het mag echter niet bij dit soort micro-instructies blijven. Goede feedback moet de leerling beter in staat stellen tot zelfregulatie en zelfgestuurd leren: *als je daar ooit pijn voelt, dan moet je echt stoppen met spelen, want dan ligt het niet aan je houding maar aan het feit dat je te lang zonder pauze hebt geoefend*.

*Beter instuderen* wordt dus: *oefen zin per zin in en ga pas verder als je een muzikale zin helemaal kan spelen*.

*Je werkt te weinig* wordt dus: *oefen elke dag een kwartier*.

*Creatiever zijn* wordt dus: *verzin minstens vijf alternatieven voor je een keuze maakt*.

Mag feedback dan helemaal niet vaag of algemeen zijn? Het enige moment waarop je iets meer in algemene termen feedback kan geven, is als je feedback wil geven die louter en alleen het zelfvertrouwen van de leerling boost. Denk aan: *wat ben je de voorbije weken beter geworden* of *wat ben je een aandachtige leerling*.

Meer dan een korte motivatieboost geeft dit soort feedback echter niet. Ze heeft weinig impact op het leerproces.

## Meer weten?

Crook, T. (2001). *The validity of formative assessments*. British Educational Research Association Annual Conference, 13-15.

## praktijkvoorbeeld

### EHBE

## EERSTE HULP BIJ EVALUEREN

#### Doel

De schriftelijke feedback op de evaluatiefiches sterker en concreter maken.

#### Context

De Kunstacademie Noord-Limburg wilde aan de kwaliteit van de schriftelijke feedback op de evaluatiefiches werken.

#### Concept

De directeur en de coördinatoren ontwikkelden een folder EHBE, Eerste Hulp Bij Evalueren, waarin de afspraken in verband met leerlingenevaluaties beknopt samengebracht werden.

De achterkant van de folder bevat acht kernen van goede schriftelijke feedback. Deze tips dienen als richtlijn voor de leraren. Zie pagina 104.

#### Meer weten?

d.celis@kanl.be

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

## praktijkvoorbeeld

# GOED IS NIET GOED GENOEG

### Doel

Leerlingen uitdagen om elkaar concrete feedback te geven.

### Context

Een lerares van de academie voor beeldende kunsten van Heusden-Zolder doet regelmatig een complimentenronde. Leerlingen geven elkaar dan positieve feedback. Niets bijzonders, zij het dat de woorden mooi en goed niet gebruikt mogen worden.

### Concept

De kinderen worden uitgedaagd om de doelen te gebruiken om een compliment te formuleren.

Gaat het die les over secundaire kleuren, dan is het behulpzaam dat die woorden vallen tijdens de complimentenronde. Zo wordt ook de vaktaal getraind.

### Meer weten?

evelienclaes@gmail.com

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

## praktijkvoorbeeld

### AANTEKENINGEN

#### Doel

Via directe aantekeningen op het werkmateriaal (partituren, beelden of teksten) feedback geven.

#### Context

Sommige academies werken met leerlingagenda's en zorgen er zo voor dat feedback altijd op dezelfde plaats terecht komt en dat leraren van verschillende vakken dit ook kunnen bekijken.

Maar daarnaast houden vele leraren er ook van om op de partituur of de teksten aantekeningen te maken. Zo is de feedback direct leesbaar als de leerlingen de partituur of tekst ter hand nemen.

#### Concept

Elke leraar ontwikkelt een eigen aantekeningenstijl: met omcirkeling, uitroepetekens, woorden, afkortingen, eigen symbolen, Italiaanse of Engelse termen, grappige termen...

Een leraar ontwikkelde een bijzondere variant. Hij gebruikt elke week een andere kleur. Zo wordt een partituur een kleurrijk document en kunnen de leerlingen onderscheiden welke feedback deze en vorige week gegeven werd. En als een noot drie keer met een verschillende kleur gemarkeerd is, dan is het duidelijk dat hier werk aan de winkel is.

Deze ingekleurde partituren hebben nog een interessant voordeel: ze maken zo ook het voortgangproces zichtbaar.

#### Meer weten?

Concept ontwikkeld met deelnemers van het designproces van dit onderzoek. Meer info: erik.schrooten@ucll.be

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

# 14.

## Waarom is het zinvol dat leerlingen zichzelf leren evalueren?

Zelfevaluatie is een essentiële vaardigheid die leerlingen in de tijd tussen twee lessen nodig hebben.

Wie danst, musicceert, tekent of toneel speelt, is voortdurend bezig met zijn bewegingen en acties af te stemmen op wat hij tot uitdrukking wil brengen. Dit is een ononderbroken stroom van zelfbeoordelingen, waarin elke handeling gekoppeld wordt aan een beoogde betekenis of effect.

Diederik Schönau

Beattie (1997) diept de verhouding tussen leren en evalueren in het kunstonderwijs uit door de werkwoorden 'leren' en 'evalueren' op drie verschillende manieren met elkaar te verbinden:

- evalueren als leren (*assessment as learning*);
- evalueren om te leren (*assessment for learning*);
- evalueren van het leren (*assessment of learning*).

Bij 'evalueren als leren' is het de bedoeling om de zelfreflectie van de leerling op het eigen leerproces te stimuleren en zo de leerwinst te vergroten. Met de inzichten die dat oplevert, kan de leerling zelf zijn leertraject uitstippelen. De ontwikkeling van eigenaarschap over het leerproces bij de leerling en het groeiend vermogen tot zelfsturing zijn belangrijke doelstellingen bij deze vorm van evaluatie.

Zelfevaluatie is niet alleen belangrijk omwille van eigenaarschap en zelfsturing, het is ook nog om een andere reden cruciaal in het dko.

6 dagen en 22 uur, zoveel tijd is er soms tussen twee lessen op de academie. En in die tussentijd staan de leerlingen er vaak alleen voor.

Een niet-reflectieve leerling oefent en stelt zich niet de vraag of het goed inge oefend is. En zo wordt een verkeerde techniek of een verkeerde beweging vastgezet. En dat is heel vervelend, ook voor de leraar. Want iets wat fout getraind is herstellen, vraagt dubbel zoveel werk. Reflectieve leerlingen stellen zich meestal direct na de actie de vraag of ze het goed gedaan hebben en sturen zichzelf bij.

Bij zelfevaluatie dagen leraren hun leerlingen uit om hun eigen werk te evalueren en op basis hiervan hun eigen leerproces aan te passen. Segers (2004) vindt het belangrijk dat leerlingen medeonderzoekers van hun eigen leerproces worden. Leerlingen leren hun eigen leerproces aansturen.

Volgens Zimmerman en Kitsantas (2007) kan een leraar zelfevaluatie op de eerste plaats stimuleren door gerichte vragen te stellen. De volgende drie eenvoudige vragen zijn bijvoorbeeld relevant: Wat is het doel? Waar sta ik nu? Hoe kan ik het doel bereiken?

En er zijn nog meer interventies die leerlingen kunnen aanzetten tot zelfevaluatie:

- Vraag leerlingen in het atelier of de klas om uit te leggen wat ze aan het doen zijn. Vaak zullen ze automatisch zelfkritisch zijn.
- Vraag leerlingen om bij elke kleine actie uit te spreken wat ze willen bereiken, bijvoorbeeld slagschaduw tekenen, diepte aanbrengen of emotie overdragen.
- Vraag leerlingen om een logboek of reflectiedagboek bij te houden over hun eigen werk. Dat boek kan een schriftelijke zelfevaluatie zijn, maar net zo goed een grafisch werk.
- Geef aan dat zelfevaluatie niet altijd kritisch moet zijn, maar dat leerlingen zichzelf ook op de eigen schouder mogen kloppen.

'Evalueren als leren' is echter niet zonder risico's, ook niet in het kunstonderwijs. Zo wijzen Almqvist en collega's (2016) erop dat zelfevaluatie het leren ook te veel kan domineren. Het risico bestaat dat de kunstleerpraktijk voortdurend aandacht moet geven aan evaluatiecriteria en evaluatievormen, hetgeen het leren en het leerplezier in de weg kan staan.

#### **Meer weten?**

Almqvist, C., Vinge, J., Va keva, L., & Zandén, O. (2016). Assessment as learning in music education: The risk of "criteria compliance" replacing "learning" in the Scandinavian countries. *Research Studies in Music Education*, 39(1), 3-18.

Beattie, D. (1997). *Assessment in Art Education*. Worcester: Davis publications.

Blakeslee, S. (2004). The CRAAP Test. *LOEX Quarterly*, 31(3), 6-7.

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

Segers, M. (2004). *Assessment en leren als twee-eenheid*. Oratie. Leiden: Universiteit Leiden.

Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2007). The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (red.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 509-526). New York: Guilford Press.

Over participatieve evaluatiemethoden, ook soms pluralistische methoden genoemd, zoals die in Finland worden gebruikt, kan je meer vinden in:

Nevanen, S., Juvonenb, A., & Ruismäkic, H. (2012). Qualitative evaluation processes in arts educational projects. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 45, 548-554.



## SPIEGELEVALUATIE

### Doel

Leerlingen leren reflecteren.

Leerlingen ontwikkelen een realistische kijk op hun eigen artistieke ontwikkeling.

### Context

Zelfevaluaties laten leerlingen nadenken over hun ontwikkeling. Ze maken leerlingen bekwaam in zelfstandigheid en zichzelf bijsturen. Ze geven ook inzicht in het leerproces zelf. Daarom zijn ze een belangrijke tool om in beweging te blijven.

### Concept

Maak een extra digitale of fysieke kopie van de evaluatiefiche van je academie, je klas of atelier en laat die dan door de leerling zelf invullen.

Daarna zijn er twee opties:

1. De ingevulde fiche wordt door de leraar bekrachtigd of waar nodig bijgestuurd. Het finale document is dan ook de officiële evaluatiefiche.
2. De leraar vult de fiche ook in. De twee versies, die van de leerling en die van leraar, worden naast elkaar gelegd, vergeleken en besproken. Dat levert leerrijke gesprekken op.

Een spiegevaluatie is een vorm die geen extra werk vraagt en bijzonder effectief is.

### Meer weten?

Concept ontwikkeld met deelnemers van het designproces van dit onderzoek. Meer info: [erik.schrooten@ucll.be](mailto:erik.schrooten@ucll.be)

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam



## EXIT TICKET

### Doel

Leerlingen leren om op het einde van een les te onderzoeken of ze de doelen gehaald hebben.

### Context

Deze tool bevraagt de leerling op een speelse manier op het einde van de les. Dat is twee keer interessant: leerlingen denken na of ze doelen gehaald hebben en je krijgt als leraar belangrijke informatie om je aanpak bij te sturen.

### Concept

Bij tickets denken we in de kunsten direct aan inkomtickets. De volgende tickets gebruik je echter niet bij de start, maar op het einde. Exit tickets zijn kaartjes die leerlingen op het einde van de les krijgen en invullen.

Het is een tool waarmee je eenvoudig en snel kan checken of de leerlingen de doelen begrepen hebben. Vooral voor groepsvakken is een exit ticket interessant om een zicht te krijgen op bijvoorbeeld de volgende thema's:

- Hebben mijn leerlingen begrepen wat ik bedoelde?
- Wat hebben mijn leerlingen van deze les opgestoken?
- Waar willen mijn leerlingen nog meer uitleg over krijgen?

Bepaal je thema, maak een exit ticket en laat die op het einde van een les door je leerlingen invullen. Met exit tickets betrek je iedere leerling en krijg je waardevolle informatie voor een volgend lesmoment.

In kleinere groepen kan je ook voor een mondelinge variant kiezen: exit conversation.

### Meer weten?

Ontdek vele varianten van exit tickets op het internet en op [klasse.be](http://klasse.be).

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

## praktijkvoorbeeld

### REFLECTIESTER

#### Doel

Leerlingen leren reflecteren en zichzelf beoordelen vanuit afgesproken thema's.

#### Context

Deze tool laat leerlingen op een visuele manier nadenken over de mate waarin ze doelen gehaald hebben.

#### Concept

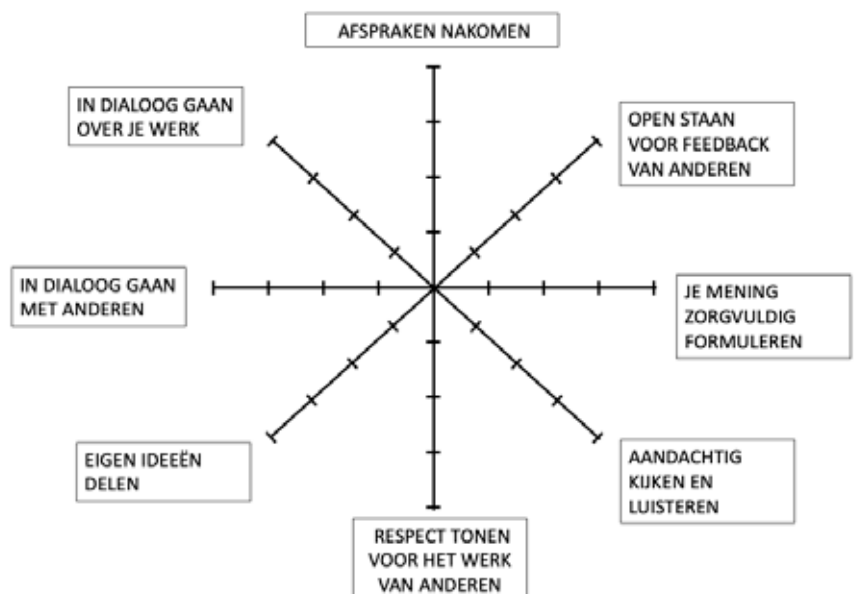
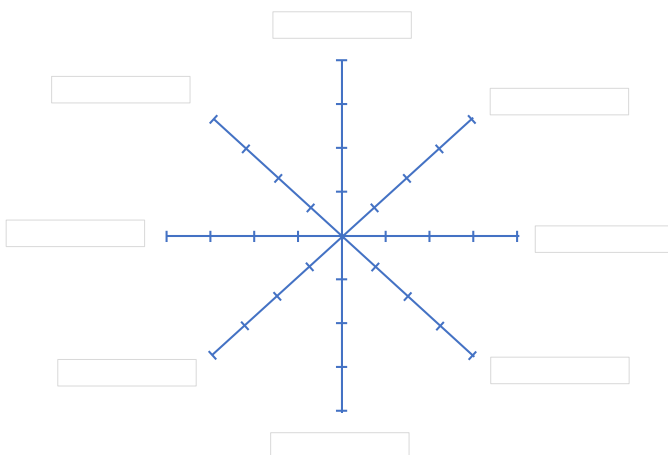
Aan de hand van de reflectiester brengen leerlingen zelf in kaart in welke mate ze doelen gehaald hebben.

Download de reflectiester op de website van de Karel de Grote Hogeschool, bepaal de doelen en laat de leerlingen de ster invullen.

#### Meer weten?

<https://formatieevalueren.kdg.be/reflectiester>

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam



## praktijkvoorbeeld

### FIER en FEAR

#### Doel

Je mooiste werk presenteren, maar ook vertellen waarom een ander werk moeilijk ging of je angst bezorgde.

#### Context

De Amerikaans onderzoeker Elliot Eisner (2002) deed veel onderzoek naar de link tussen kunst en onderwijs. Hij concludeerde dat kunst een verbeeldende vorm van probleemoplossend denken is. De uitdagingen die je met kunst aanpakt, zijn complex en veelzijdig. Er bestaat daarom niet één juiste oplossing, maar net meerdere. Ook voor de evaluatie van leerlingen geldt dit. Aandacht hebben voor fouten of mislukkingen is daarbij een piste.

#### Concept

Je vraagt leerlingen om een toonmoment of tentoonstelling voor te bereiden waarop ze hun werk tonen. Je daagt hen uit om, naast hun beste werk, ook werk te selecteren dat niet het gehoopte resultaat opleverde.

Zo presenteren leerlingen niet alleen waar ze fier op zijn, maar ook het mindere werk. Dat laatste zullen ze misschien met meer terughoudendheid ('fear') delen.

De bedoeling is dat leerlingen hun zoekproces als kunstenaar leren verwoorden. Ze kunnen ook aangeven hoe andere keuzes tot andere of betere oplossingen hadden kunnen leiden.

#### Meer weten?

Eisner, E. (2002). *Arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale university press.

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

## praktijkvoorbeeld

### TABULA CRITERIA

#### Doel

Met leerlingen een repertoire van criteria opbouwen, zodat ze vanuit kwaliteitsbesef elkaar feedback kunnen geven.

#### Context

Leerlingen hebben om zichzelf en anderen bij te sturen een referentiekader met kwaliteitsindicatoren nodig. Pas dan kunnen ze sterke feedback geven. Ze moeten met andere woorden ook een beoordelingsexpert worden om een goede feedbackgever te zijn. Onderzoek waarin lerenden werden betrokken bij de interpretatie en de definiëring van beoordelingscriteria toont aan dat lerenden hier ook daadwerkelijk beter door gaan presteren (Sadler; in Sluijsmans et al., 2011).

Borg (2007) noemt dat referentiekader een repertoire van criteria. Leerlingen bouwen een gevoel voor gewenste criteria op waarmee ze prestaties kunnen vergelijken.

De ene leerling ontwikkelt dat zelf. Een andere leerling moet je daarbij helpen en moet je actief wijzen op facetten van kwaliteitsbesef. De werkvorm Tabula Criteria kan daarbij helpen.

#### Concept

Laat leerlingen twee of meer al dan niet anonieme werken of voorbeelden met elkaar vergelijken. Die concrete werken zijn essentieel om het gesprek over criteria levendig en concreet te maken.

Laat leerlingen zo kernwoorden zoeken die het begrip kwaliteit helder maken. Bijvoorbeeld: ritmische nauwkeurigheid, inleving, vorm, expressie, perspectief..

Ga daar samen over in gesprek. Geef verder taal aan aspecten van de kernwoorden om uit te leggen waarom een werk wel of geen kwaliteit heeft.

Laat leerlingen die criteria bijvoorbeeld documenteren in een eenvoudige mindmap: een Tabula Criteria. Vraag leerlingen om bij feedbackmomenten vanuit deze Tabula Criteria feedback te geven.

#### Meer weten?

<https://slo.nl/thema/meer/formatief-evalueren/leraar-vmbo/slag/@4626/formatief-evalueren/>

Sluijsmans, D. M. A., & Joosten-ten Brinke, D. (2011). *Wanneer heeft iemand iets geleerd?* In M. Lunenberg, & J. Dengerink (Eds.), *Kennisbasis lerarenopleiders*. Eindhoven: Velon.

PS: Tabula Criteria is een fijne woordspeling maar de correcte Latijnse uitdrukking ziet er anders uit: *Tabula Criteriorum*.

VOORBEELD  
KWALITEITSCRITERIA HOUDING GITAAR SPELEN

ontspannen schouders

duim linkerhand op juiste plaats

JUISTE HOUDING

knikje in rechterpols

geen grote bewegingen

niet opspannen tijdens moeilijke passages

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

## 5.5 LEERLINGENEVALUATIE HAALBAAR EN KWALITEITSVOL HOUDEN

# 15. Hoe hou je evalueren haalbaar?

Evaluaties hou je haalbaar door slim te evalueren. Dat doe je door niet altijd alles te evalueren en strategisch na te denken wat je best wanneer evalueert.

Academies hebben soms ambitieuze rapporten ontwikkeld. Die vragen ook veel van de leraren, dat geven bijna alle stakeholders aan die we voor dit onderzoek interviewden. In het beste geval levert die inspanning voldoening op. Leerlingen krijgen een globaal én concreet zicht op hun ontwikkeling en doen daar ook iets mee en leraren staan tijdens deze schrijfoefening stil bij de ontwikkeling van een leerling en maken een balans op. In het slechtste geval worden de rapporten niet gelezen door de leerlingen of hun ouders.

Soms kreunt ook een heel team onder te hoge evaluatieambities. En dan is er iets anders aan de hand: de academie wil op vlak van evalueren te veel of te veel tegelijk.

Daarom zoekt een academie best naar slimme manieren om met evaluatie om te gaan en zo de planlast voor leraren te verminderen. Dat doet een academie door strategisch om te gaan met evalueren. Door na te denken wanneer je best wat evalueert. En door niet altijd alles te evalueren en dus spaarzaam en beknopt te werken. De vraag is ook op welke schaal je best evalueert. Niet alles moet individueel geëvalueerd worden. Groepsevaluaties zijn soms net zo goed of zelfs beter en zijn ook haalbaarder (Markus, 2002).

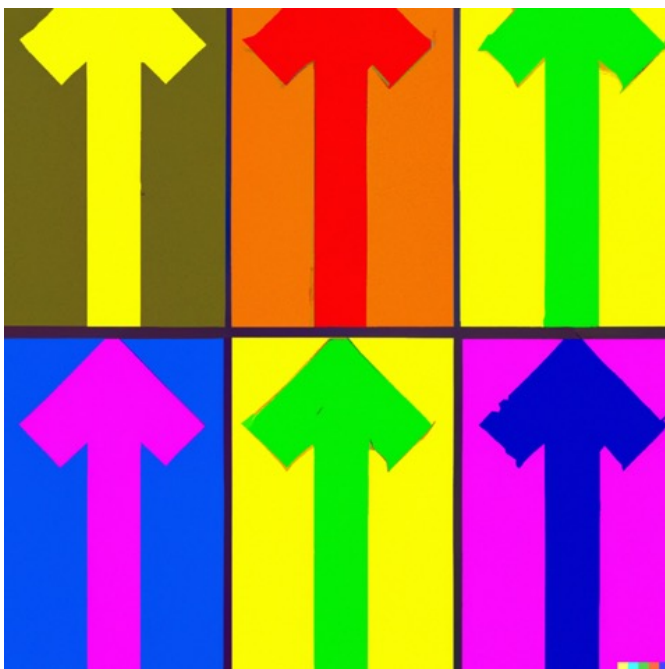
We geven een voorbeeld van slim evalueren:

Een academie stelt vast dat feedback op het einde van het schooljaar minder effectief is. Na een vakantie van twee maanden weten leerlingen niet meer wat er op hun evaluatiefiche stond. Het is veel productiever om na het eerste semester feedback te geven. Want dan kunnen leerlingen daar nog een heel semester mee aan de slag gaan.

De academie beslist om de feedback en de beoordeling te splitsen. Op het einde van het eerste semester bestaat het rapport enkel uit een feedbackruimte. Op het einde van het schooljaar krijgt de leerling dan een beoordeling van verschillende leerplandoelen. De feedbackruimte is dan klein en aan de leraar wordt gevraagd om slechts één aandachtspunt voor het volgend schooljaar op te schrijven.

### Meer weten?

Markus, J. (2002). *Student assessment and evaluation in studio art*. University of Toronto.



## praktijkvoorbeeld

### GROEPSFEEDBACK

#### Doel

Groepsfeedback geven.

#### Context

In haar zoektocht naar een alternatief rapport, ontwikkelde de academie beeld van Merksem een postkaart waarop groepsfeedback geschreven werd.

#### Concept

Alle leerlingen van de 1<sup>ste</sup> en 2<sup>de</sup> graad kregen op het einde van het semester een postkaart. Aan de ene kant plaatste de leraar een foto van de groep. En aan de andere kant werd feedback geformuleerd. Hoe was de groep? Wat heeft de groep geleerd? Wat viel op? Waar liggen de aandachtspunten?

Interessant is dat er gekozen wordt voor groepsfeedback. De hele groep krijgt dezelfde feedback.

Groepsfeedback betekent niet noodzakelijk een 'gemiddelde' van wat de klas deed. Ook meer uitgesproken goede en minder goede voorbeelden kunnen worden vermeld.

Brown en Fridman (2020) concluderen in een onderzoek dat leerlingen bij groepsfeedback leren om de generieke feedback te vertalen naar hun persoonlijk artistiek traject.

Het is tenslotte zinvol om, naast de groepsfeedback, eerder bondige individuele feedback te formuleren.

#### Meer weten?

eva.peeters1@so.antwerpen.be

Brown & Fridman (2020). *Transforming Feedback: An Application Framework for Group Feedback Videos in Design*.

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam



#### Beste groep

Jullie hebben dit semester veel geleerd. We hebben nieuwe beeldelementen ontdekt en jullie hebben nieuwe materialen leren kennen.

Het viel op dat jullie altijd zo nieuwsgierig zijn. Elke nieuwe uitdaging namen jullie met een grote glimlach op. En dat is geweldig.

Daarnaast kunnen jullie heel geconcentreerd werken. Het kan soms heel stil zijn in de klas. Iedereen is dan het beste van zichzelf aan het geven.

Maar ook samenwerken lukt goed. En dat zie je hiernaast. Jullie puzzelden een mooi kunstwerk samen.

En zijn er ook uitdagingen? Zeker, sommigen willen te snel klaar zijn met een opdracht. Je mag je tijd nemen en alles goed afwerken.

Een fijne vakantie  
juf Ilse

## HET RAPPORT ALS LEERLINGVOLGSYSTEEM

### Doel

Een rapport ook als efficiënt leerlingvolgsysteem inzetten.

### Context

Academies zijn op zoek naar leerlingvolgsystemen die bruikbaar en haalbaar zijn. Het Stedelijke Conservatorium van Mechelen heeft een simpel concept ontwikkeld dat de planlast niet verhoogt.

### Concept

Het conservatorium geeft het rapport vele functies: het geeft leerlingen informatie over waar ze staan en waar ze naartoe gaan en is een instrument om met hen in gesprek te gaan.

Het rapport is ook het leerlingvolgsysteem. Leraren documenteren daarin gedurende vele jaren de vorderingen van de leerlingen. Als een andere leraar een leerling overneemt, is het rapport ook een belangrijk instrument om te zien wat de leerling al gedaan heeft en wat zijn aandachtspunten zijn. En als een ouder in gesprek gaat met de directeur, dan raadpleegt die ook de verschillende rapporten om een zicht te krijgen op het traject van de leerling.

### Meer weten?

[tom.vandeneynde@mechelen.be](mailto:tom.vandeneynde@mechelen.be)

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

## FEEDBACK IN LIJSTJES

### Doel

Schriftelijke feedback bondig formuleren en het zo haalbaar houden.

### Context

Feedback op papier zetten is voor veel leraren een tijdsintensieve bezigheid. Het is interessant om werkwijzen te onderzoeken die de inspanning van leraren en het effect daarvan optimaliseren.

### Concept

Neem eerst een doosje eieren. Die zijn deze week lager geprijsd. Ga dan naar de afdeling groenten en fruit: neem een kilo aardappelen, zes tomaten en twee trossen bananen. Vergeet dan het wc-papier niet. En neem ten slotte twee pizza's uit de diepvries.

Ga je met zo'n tekst naar de winkel? Nee toch. Dit zal eerder de werkelijkheid benaderen:

- doosje eieren
- 2 pizza's
- 1 kg aardappelen
- 6 tomaten
- 2 trossen bananen
- wc-papier

Het voordeel van zulke lijstjes?

- ze geven ademruimte
- ze maken het kernachtig
- ze blijven hangen

Is dit een zinvol alternatief voor uitgebreide feedback op een evaluatiefiche? Ja, zeker als je dit combineert met een gesprek waarin je een genuanceerde toelichting geeft bij die kernachtige formuleringen.

### Meer weten?

Concept ontwikkeld met deelnemers van het designproces van dit onderzoek. Meer info: [erik.schrooten@ucll.be](mailto:erik.schrooten@ucll.be)

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

## VOORBEELD

### Top

- je inzet tijdens de les is prima
- je luistert goed naar aanwijzingen
- correcties kan je snel toepassen
- een mooie vooruitgang in de coördinatie van je lichaam

### Tip

- werk de volgende periode nog aan een sterkere expressie



# 16.

## Hoe kan je feedback en evaluatie van leerplandoelen doseren?

Feedback en evaluatie van leerplandoelen mogen gerust over een graad gespreid worden. Dat maakt het haalbaar voor de leraar. En het zorgt ervoor dat een rapport sterker wordt: leerlingen zijn veel meer met enkele goedgekozen aandachtspunten dan met een lange lijst verwachtingen van de leraar.

Sommige musea, zoals het prachtige Bourse de Commerce met de collectie Pinault in Parijs, kiezen ervoor om in elke ruimte slechts één of een paar werken te presenteren. Het is ongelooflijk wat dat met de toeschouwers doet. Ze blijven veel langer naar een kunstwerk kijken. Toeschouwers laten een kunstwerk echt binnenkomen en dan zegeviert de verbeelding.

Rapporten zien er soms uit als klassieke tentoonstellingen: veel kunst op een beperkte ruimte. Leraren en academies hebben de ambitie om op een rapport over alle leerplandoelen iets te schrijven.

Dat is niet haalbaar en niet nodig. Feedback en evaluatie van leerplandoelen kunnen over een graad gespreid worden. Dat maakt het haalbaar voor de leraar. En het kan ervoor zorgen dat een rapport sterker wordt. Zoals we al eerder aanhaalden toen we het over feedback hadden: leerlingen zijn veel meer met enkele goedgekozen aandachtspunten dan met een lange lijst verwachtingen van de leraar.

Een leraar of lerarenteam zoekt dan wel best naar de nodige variatie: nu eens aandacht voor het vaktechnische, een volgend semester dan voor artistiek onderzoek of creatie. Het is geen goed idee om bij elke evaluatie hetzelfde thema naar voren schuiven. Een aantal academies gaat nog verder en selecteert bij het begin van een semester doelen die in de focus staan. Die vooraf bepaalde doelen krijgen dan tijdens het semester extra aandacht.

Het is zinvol om als leraar of als lerarenteam de leerlingenevaluatie zelf af en toe te evalueren. Komen verspreid over een graad verschillende leerplandoelen aan bod? Welke leerplandoelen komen over verschillende jaren heen veel, weinig of niet aan bod?

Met die analyse kan je je evaluatie- en onderwijsleerpraktijk verder bijsturen.

## FOCUSDOELEN EVALUEREN

### Doel

Doelen selecteren bij de start van een periode en die ook consequent evalueren.

### Context

Alles evalueren is niet mogelijk. Selecteren is de boodschap. En die selectie kan ook al bij de start van een semester gemaakt worden.

### Concept

Leraren kiezen bij de start van een schooljaar of semester enkele doelen waar ze de volgende periode op willen inzetten bij een leerling. Dat noemen we focusdoelen: bijvoorbeeld een eigen efficiënt leer-, oefen- en werkproces ontwikkelen (basiscompetenties muziek 2de graad).

Het concept geeft richting aan de aanpak van de leraar. Deze focusdoelen zijn ook thema's die tijdens de evaluaties aan bod komen. Wat je samen afgesproken hebt, wordt ook in de evaluatie belangrijk gemaakt.

En zo wordt de evaluatie ook een evaluatie met focus.

### Meer weten?

[ann.debaillie@ahpodium.be](mailto:ann.debaillie@ahpodium.be)

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

# 17. Hoe kan een academie een eigen visie op evalueren ontwikkelen?

De onderzoeksliteratuur zegt dat een leerlingenevaluatie geen geïsoleerd moment kan en mag zijn in een opleiding. Ze moet structureel ingebed zijn in de opleiding, doorgepraat worden met het team en inhoudelijk passen bij het pedagogisch-didactische project en de doelen van de opleiding (Jeffrey & Boily, 2022).

Een geëxpliciteerde visie op evalueren maakt een leerlingenevaluatie duidelijk en coherent. Een dergelijke visie doet uitspraken over vragen als: Wat bedoelen we met leerlingenevaluatie? Waarom evalueren we leerlingen? Wat zien we als de meerwaarde van die evaluatie?

Academies moeten een dergelijke visie niet van nul opbouwen. De pedagogische projecten en de geografische, sociale context van de academie geven al een richting. Een visie op leerlingenevaluatie zal met deze factoren rekening houden.

Elke leraar heeft ook al ervaring en wellicht bepaalde gewoontes op het vlak van leerlingenevaluatie. Ook dat valt niet te negeren bij de uitwerking van een visie. Daarom is het interessant om de visie samen met de leraren te ontwikkelen. Dergelijk overleg kan uitwijzen in hoeverre leraren onderling van elkaar verschillen dan wel op elkaar lijken in hun kijk op leerlingenevaluatie.

Een eigen visie op evalueren geeft de academie richtingaanwijzers om keuzes te maken op vlak van evalueren. Bij de zoektocht naar een eigen visie op evalueren kunnen bijvoorbeeld volgende reflectievragen gebruik worden:

## **Visie en context**

- Welke gevolgen kan de visie van de academie op het evaluatiebeleid hebben?
- Welke typische contextkenmerken van de academie kunnen een invloed hebben op ons evaluatiebeleid?
- ...

## **Visie op evalueren in kunstonderwijs**

- Wat vinden we belangrijk in leerlingenevaluatie?
- In welke mate is de individuele groei van leerlingen een belangrijk aspect van evalueren?
- In welke mate is feedback aan de leerlingen belangrijk?
- In welke mate willen we een gemeenschappelijk evaluatiekader belangrijk maken dat voor alle leerlingen geldt? Voor hoe lang moet zo'n kader vastliggen?
- In hoeverre mogen leraren een eigen kijk op evalueren en de doelstellingen van evaluatie hebben?
- Welke rol willen we leerlingen in de evaluatie geven?
- Hoe gaan we om met interne/externe juryleden?
- Hoe communiceren we onze visie op evalueren met externe juryleden?
- ...

## **Praktische inbedding, gang van zaken in de academie**

- Welke evaluatie-instrumenten maken onze visie op evalueren concreet?
- Hoeveel keer per schooljaar willen we leerlingen, buiten wat decretaal vastgelegd is, evalueren?

- In welke mate worden evaluatie-instrumenten gedeeld met andere leraren?
- Wie verzamelt de evaluatie-instrumenten? Wie brengt evaluatiefiches of rapporten systematisch samen?
- Hoe worden evaluatie-instrumenten in het vervolg van de opleiding verder gebruikt?
- Hoe wordt op academieniveau omgegaan met alle evaluatiematerialen?
- Hoe lang worden materialen bijgehouden?
- Hoe kunnen leraren terugkijken naar vorige evaluaties?
- Hoe communiceren we transparant over onze leerlingenevaluatie?
- Hoe willen we onze leerlingenevaluatie haalbaar houden?
- ...

#### **Kwaliteit van de evaluatie**

- Hoe slagen we erin om met een pakket aan evaluatieconcepten onze leerlingenevaluatie valide, betrouwbaar en transparant te maken?
- Hoe bevragen we intern op gezette tijden ons evaluatiepraktijk? Wie willen we daarbij betrekken?
- Hoe bevragen we onze evaluatiepraktijk bij leerlingen, ouders en externen?
- ...

De visie op evalueren kan ook mee uitgebouwd worden door (enkele van) de bovenstaande vragen met het team te bespreken en er conclusies uit te trekken.

#### **Meer weten?**

Jeffrey, D. & Boily, L. (2022). The Ethics of Assessing Learning in the Arts. In: Leduc, D. & Beland, S. (Eds). *Perspectives on learning assessment in the arts in higher education. Supporting transparent assessment across artistic disciplines*. New York: Routledge, 25-43.

# FRAGMENT UIT EEN VISIETEKST

## EVALUEREN VAN EEN ACADEMIE

### CONTEXT EN VASTSTELLING

De grootstedelijke context met veel diversiteit en vele anderstalige leerlingen heeft een sterke invloed op de evaluatie.

- We stellen via data vast dat maar een deel van de leerlingen en ouders de digitale evaluatiefiche raadpleegt.
- We stellen vast dat de schriftelijke (vak)taal op de rapporten niet altijd begrepen wordt door de leerlingen en hun ouders.

Gevolg is dat de inspanning die leraren in rapporteren steken, te weinig rendeert.

### VISIE OP EVALUEREN

De academie schuift in een nieuw concept twee evaluatieperspectieven naar voren. Aan de ene kant kiest de academie voor een evaluatie op maat van de leerling. Bij de start en in de loop van het schooljaar schuiven leraren focusdoelen naar voren. Het zijn doelen die op maat van de ontwikkeling van de leerling gekozen zijn. Deze doelen zijn ook het onderwerp van de evaluaties op het einde van een semester.

Anderzijds houdt de academie ook rekening met de doelen van het leerplan. Via gerichte interventies wil het schoolteam op regelmatige basis onderzoeken of leerlingen alle doelen van het leerplan gehaald hebben.

De academie zal dit o.a. doen door jaarlijks voor enkele leerlingen 2.4, 3.3 en 4.3 alle evaluatiefiches van die graad te bestuderen en zo te detecteren welke doelen wel/niet geëvalueerd zijn. Vanuit deze analyses kan het coördinatieteam de leraren tips geven en de kwaliteit van de evaluatie bijsturen.

### EVALUATIEFICHE

Deze uitgangspunten vertalen zich in een evaluatiefiche die aan de ene kant een referentiekader heeft, bestaande uit een lijst doelen waarbij het team het beheersingsniveau samen bepaald heeft. Aan de andere kant bevat de evaluatiefiche een feedbackruimte.

Leraren kiezen uit dat referentiekader enkele focusdoelen en geven daar feedback op.

De leraren baseren hun evaluaties op observaties tijdens het schooljaar en tijdens de toonmomenten. Het is belangrijk dat niet enkel het toonmoment en niet enkel observaties tijdens de lessen meegenomen worden. De combinatie van deze twee maakt de evaluatie meer betrouwbaar en valide.

### GESPREK

Leraren worden uitgenodigd om het schriftwerk heel beknopt te houden. Van belang is vooral dat leraren met hun leerlingen en ouders hierover in gesprek gaan. De beschikbare tijd besteedt de leraar best eerder aan de gesprekken dan aan schriftwerk.

Voor groepsvakken is één evaluatiegesprek per schooljaar de minimale vereiste. Twee gesprekken mogen ook.

Voor individuele instrumentvakken gebeurt dit minimaal twee keer per schooljaar.

De academie vraagt haar leraren dat drie elementen tijdens zo'n gesprek altijd aan bod komen. Dat kan vanuit het volgende format gebeuren, maar ook via een open gesprek waarbij de leraar bewaakt dat de drie thema's aan bod komen.

1. Toelichting van de evaluatiefiche
2. Dialoog over de evaluatiefiche waarbij de leraar via vraagstelling het gesprek op gang brengt.
3. Plannen maken voor de toekomst en concrete tips geven.

# 18. Hoe kan een academie de kwaliteit van het evaluatieproces bewaken?

De volgende praktijkvoorbeelden laten zien hoe enkele academies op hun eigen manier de kwaliteit van het evaluatieproces bewaken.

## Thuis studeren

- Studeer elke dag.
- Train tot je het kan.
- Oefen elke dag minstens 15 minuten.
- Maak van studeren een dagelijkse gewoonte.
- Wacht niet met studeren tot de dag ervoor.
- Start minstens drie dagen op voorhand.
- Maak een weekplanning.
- Spreid je oefening.
- Begin op tijd.
- Stel je na iedere speelbeurt de vraag: Hoe doe ik het beter?
- Oefen op verschillende manieren: traag/snel – luid/zacht - ...
- Herhaal elke dag.
- Kunstenaars hebben een oefenend bestaan. Toon dat.
- Oefen enkel op dagen waarop je eet.
- Zomaar herhalen zonder plan werkt niet.

## praktijkvoorbeeld

### FEEDBACKBIBLIOTHEEK

#### Doel

Het feedbackvocabularium van het lerarenteam uitbreiden.

#### Context

Een leraar kan leren van de schriftelijke feedback van andere collega's. Zij formuleren hun feedback misschien net anders: met andere beelden, andere woorden, andere accenten of onverwachte perspectieven.

#### Concept

Neem met een team een pakket evaluatiefiches van de eigen academie door. Duid met een gele (gouden) markeerstift interessante zinnen aan.

Maak eventueel in het rood minder sterke omschrijvingen zichtbaar en herformuleer ze zodat ze goud worden.

Maak de gouden zinnen eventueel voldoende universeel, zodat ze voor vele vakken kunnen dienen. Verzamel deze gouden zinnen in een feedbackbibliotheek. Stel die beschikbaar voor alle leraren. Op die manier ontstaat wat Borg (2007) een "repertoire aan criteria" noemt.

#### Meer weten?

Borg, K. (2007) Assessment for learning creative subjects. *Tidskrift for Laarutbildning och forskning*, 2,

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

## praktijkvoorbeeld

### TOETSINGSCOMMISSIE

#### Doel

Met een toetsingscommissie de kwaliteit van de evaluaties op de academie versterken.

#### Context

De Kunstacademie Noord-Limburg werkt met een toetsingscommissie die het evaluatiebeleid van de academie onderzoekt en bijstuurt. Ook het thema feedback krijgt er aandacht. Jaarlijks wordt de feedback op de rapporten bestudeerd. Het resultaat is dat een meerderheid van de rapporten goed geformuleerde en effectieve feedback bevat. En dat was een werk van lange adem.

#### Concept

Eén keer per jaar selecteert het secretariaat een willekeurig pakket ingevulde rapporten. Het vak, de naam van de leraar en eventueel het instrument worden onzichtbaar gemaakt. Duo's van leden van de toetsingscommissie krijgen 10 rapporten en noteren wat sterk en minder sterk is aan de feedback. De indrukken worden gedeeld en het academieteam krijgt collectief een aantal aandachtspunten. De belangrijkste aandachtspunten over de jaren heen werden later gebundeld in een folder 'EHBE: Eerste Hulp Bij Evalueren'.

De laatste jaren ontstond er een lijst met criteria voor goede feedback – zie het voorbeeld – en worden de anonieme rapporten vanuit dit perspectief geëvalueerd. Telkens kunnen andere perspectieven meer aandacht krijgen bij zo'n screening.

#### Meer weten?

d.celis@kanl.be

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

### CRITERIA GOEDE FEEDBACK

- Is de feedback gericht naar de leerling?
- Is de feedback helder geformuleerd op maat van de leerling?
- Is de feedback gedoseerd?
- Gaat de feedback zowel over de toonmomenten als over de lesmomenten?
- Is de feedback voldoende concreet?  
Kan de leerling er iets mee?
- Bevat de feedback ook één of meerdere uitdagingen voor de (directe) toekomst?

## FEEDBACK EHBE

### 1. WEES CONCREET

Pas op voor vage containerbegrippen: veel talent, meer oefenen...

Benoem concreet wat je verwacht:

Oefen elke dag 15 minuten.

### 2. SPREEK JE LEERLING AAN

Begin een zin met: 'Je ...'.

Een fiche schrijf je op de eerste plaats voor de leerling.

### 3. FORMULEER ALS EEN ACTIE

Vermijd twijfelwoorden: probeer, misschien, durven ...

Stel duidelijke eisen: Maak meer volume.

### 4. WERK EVENTUEEL MET LIJSTJES

- Dat geeft structuur;
- houdt het leesbaar;
- maakt het haalbaar voor de schrijver.

### 5. STRUCTUREER JE TEKSTEN

Beschrijf een tip en een top.

Of orden met: terugblik en uitdaging.

### 6. BENOEM ALTIJD UITDAGINGEN

Wat verwacht ik het volgend semester van je?

### 7. NOTEER REGELMATIG

Noteer tijdens het jaar wat opvalt.

Zet die feedback met copy/paste over naar de evaluatiefiche.

### 8. MAAK HET DOELGERICHT

Gebruik de leerplandoelen als richtingaanwijzer voor je feedbackthema's. Zorg ook dat deze leerplandoelen duidelijk zijn voor de leerlingen.



## FEEDBACK INKLEUREN

### Doel

Op een visuele manier onderzoeken of verschillende leerplandoelen in feedback aan bod komen.

### Context

Leraren geven via het rapport schriftelijke beoordelingen en feedback aan de leerlingen. Omdat niet alle leerplandoelen aan bod kunnen komen, kiest een leraar welke feedback hij naar voren wil schuiven. Dat is prima en haalbaar.

Maar het gevaar bestaat dat enkel de dada's van de leraar aan bod komen en dat andere leerplandoelen, gespreid over verschillende evaluatiefiches, weinig of geen aandacht krijgen.

### Concept

De leraar drukt de evaluatiefiches van enkele leerlingen af, liefst van enkele jaren. Met markeerstiften wordt de feedback op de evaluatiefiches ingekleurd op basis van de kerncompetenties:

- creëren en (drang tot) innoveren: groen
- vakdeskundigheid inzetten: paars
- relaties bouwen en samenwerken: oranje
- onderzoeken: blauw
- presenteren: geel
- individuele gedrevenheid tonen: rood

Leraren kunnen zo op een objectieve manier vaststellen welke kerncompetenties veel, weinig of geen aandacht krijgen op het rapport. Vanuit deze resultaten kunnen zij hun evaluatiepraktijk bijsturen.

### Meer weten?

Concept ontwikkeld met deelnemers van het designproces van dit onderzoek. Meer info: [erik.schrooten@ucll.be](mailto:erik.schrooten@ucll.be)

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

## praktijkvoorbeeld

### RUBRIC HORIZONTALAAL VERTICAAL

#### Doel

Beheersingsniveaus zichtbaar maken op het rapport.  
Via een totaaloverzicht de relaties tussen graden en leerplandoelen helder krijgen.

#### Context

Rapporten in het dko maken op dit moment zelden een onderscheid in de beheersingsniveaus. Vaak wordt een doelomschrijving, bijvoorbeeld in dialoog gaan over je werk, in alle graden op dezelfde manier omschreven.

Het is zinvol om met een aangepaste woordkeuze het verschil in beheersingsniveau zichtbaar te maken.

#### Concept

Maak een rubric waarin je:

- verticaal de verschillende graden (1ste, 2de, 3de en 4de graad) zet;
- horizontaal de leerplandoelen zet waarvoor je de evolutie zichtbaar wil maken.

De oefening nodigt uit om na te denken over groei en mogelijke tussen- en eindpunten. Schrijf een leerlijn uit van 1ste tot 4de graad.

De rubric zorgt ook voor overzicht. Je kan verticaal en horizontaal kijken om de rubric helder te krijgen:

- verticaal om te onderzoeken of de leerlijn logisch is;
- horizontaal om te onderzoeken of de leerplandoelen elkaar niet (te veel) overlappen.

Het voorbeeld maakt dit duidelijk.

#### Meer weten?

[pascale.brant@herentals.be](mailto:pascale.brant@herentals.be)

leerlingen 1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	leerlingen 3 <sup>de</sup> en 4 <sup>de</sup> graad
leerkrachten / juryleden	directie en beleidsteam

## Denkoefening Stedelijke Academie voor Beeldende Kunst Herentals

4 <sup>de</sup> graad en SG	<b>In dialoog treden</b>  Ik verrijk mijn artistieke praktijk door te kijken naar en te praten (over kunst) met anderen.	<b>Creaties een plaats geven</b>  Ik selecteer zelf mijn werk en toon het op een gepaste manier aan een publiek.	<b>Artistiek beeldende mogelijkheden zoeken</b>  Ik onderzoek en experimenteer, en sta open voor het onverwachte.	<b>Een referentiekader opbouwen</b>  Ik documenteer bronnen als inspiratie voor mijn eigen beeldende werk.	<b>Ontwikkelen van technische vaardigheden</b>  Ik verken en beheers technische vaardigheden in functie van een eigen beeldtaal.	<b>Een idee concretiseren</b>  Ik doorloop een stappenplan van ontwerp tot authentiek en origineel eindresultaat.
3 <sup>de</sup> graad	<b>Feedback uitwisselen</b>  Ik sta open voor de ideeën van anderen en wissel gedachten uit.	<b>Presenteren</b>  Ik toon mijn werk op de best mogelijk manier aan een publiek.	<b>Experimenteren</b>  Ik experimenteer met nieuwe technieken en materialen en laat toeval toe.	<b>Inspiratie zoeken</b>  Ik informeer me grondig, zoek inspiratie en breid mijn bronnen uit.	<b>Verkennen/uitbreiden techniek</b>  Ik verken en breid mijn technische kennis en vaardigheden uit.	<b>Een idee uitwerken</b>  Ik kan een idee uitwerken met de vaardigheden die ik heb.
1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> graad	<b>Praten</b>  Ik vertel over mijn werk en luister naar anderen.	<b>Tonen</b>  Ik durf mijn werk te tonen.	<b>Proberen</b>  Ik probeer dingen uit en durf te mislukken.	<b>Kijken</b>  Ik kijk om me heen en zoek inspiratie.	<b>Verkennen techniek</b>  Ik verken diverse materialen en technieken.	<b>Maken</b>  Ik maak met mijn ideeën iets nieuws.

# 6. Aanbevelingen

Dit is het laatste deel van dit rapport. Tijd dus om naar de toekomst te kijken. Op basis van de vaststellingen in ons onderzoek formuleren we hier tien clusters van aanbevelingen voor de leerlingenevaluatie in het dko.

De clusters staan niet in willekeurige volgorde. De eerste drie topics (bewust evalueren, de visie op leerlingenevaluatie expliciteren en communiceren, de waarde en bedoeling van leerlingenevaluatie inzien) gaan over het cruciale belang van het uittekenen en uitdragen van een visie op leerlingenevaluatie. Dat is voor elke academie een conditio sine qua non om daarna ook de evaluatiepraktijk (clusters 4 t.e.m. 7) op punt te kunnen stellen. In de daaropvolgende aanbevelingen drukken we op het belang om leerlingenevaluatie ook op sectorniveau te bekijken en bijvoorbeeld een deelcultuur tussen academies te installeren. De laatste set aan aanbevelingen gaat over de permanente zorg voor de kwaliteitszorg van de leerlingenevaluatie. Het is immers belangrijk dat de academies expliciteren op welke wijze ze de kwaliteit van hun leerlingenevaluatie bewaken.

## 1. Bewust evalueren

### Wie:

directies, leraren.

### Vaststelling:

Leerlingen evalueren behoort tot de dagelijkse praktijk van academies en dko-leraren. Het is een aspect van onderwijs waaraan veel tijd wordt besteed. We merkten in ons onderzoek dat de manier waarop leerlingenevaluatie vorm krijgt, erg divers is. De betrokkenen (directies en leraren) hanteren veel verschillende motieven, aanpakken en instrumenten. Ze zijn daar niet altijd expliciet over, en er zich zelfs niet altijd van bewust. Toch is een duidelijke en bewuste visie over evaluatie belangrijk, want die bepaalt verdere keuzes in de evaluatiepraktijk.

### Aanbevelingen:

- Expliciteer de visie van waaruit je als academie leerlingenevaluatie benadert. Pak deze uitdaging aan met het hele team opdat de visie niet uit verschillende eilanden zou bestaan.
- Kies of creëer op grond van het gekozen perspectief bewust evaluatie-instrumenten voor de evaluatiepraktijk.

## 2. De visie op leerlingenevaluatie intern communiceren en koppelen aan een strategisch en operationeel beleid

### Wie:

directies, leraren.

### Vaststelling:

Niet alle academies kennen zichzelf. Ze hebben misschien wel, zoals het decreet voorschrijft, een uitgeschreven visie op leerlingenevaluatie en schrijven zich in in een bepaald denkkader over evaluatie. Maar dit betekent nog niet dat de hele academie van die visie doordrongen is. En als dat wel zo is, passen leraren ze heel verschillend toe in hun evaluaties.

### Aanbevelingen:

- Versterk intern de eigen visie op leerlingenevaluatie en zoek naar een gemeenschappelijkheid binnen de academie. Dat betekent dat de visie wordt gekoppeld aan de algemene visie van de academie (strategisch) maar ook aan de praktische en dagelijkse werking (operationeel). Dat laatste is belangrijk opdat de visie op leerlingenevaluatie geen theoretische oefening zou blijven. Zorg daarom zeker voor een match met het artistiek-pedagogisch project én met de specifieke context van de academie.

## 3. De waarde en bedoeling van leerlingenevaluatie inzien

### Wie:

directies, leraren.

### Vaststelling:

Het is cruciaal dat leraren zich bewust zijn van de verschillende functies van leerlingenevaluatie. Zo is het van belang dat ze leerlingenevaluatie niet enkel zien als iets wat ze moeten doen omwille van externe redenen, maar dat ze het ook ervaren als een ingebed deel van hun leraarschap (evalueren als leren) en iets wat ten dienste staat van de leerling (evalueren om te leren).

### Aanbevelingen:

- Zie leerlingenevaluatie meer als een aaneenschakeling van betekenisvolle momenten, waarbij gedurende het hele schooljaar relevante evaluatieve informatie over de leerling wordt verzameld en met de leerling wordt gedeeld.
- Betrek de leerlingen bij de evaluatie.
- Gebruik leerlingenevaluatie als een instrument om je eigen lespraktijk als leraar bij te sturen.
- Maak van evaluaties gebruik om te communiceren met leerlingen en ouders.
- Maak zo van evaluatie een groter geheel dat het schrijven van rapporten overstijgt.

## 4. Professioneel feedback geven

### Wie:

leraren.

### Vaststelling:

Feedback is een ander woord voor terugkoppeling. Uit ons designonderzoek en uit de literatuurstudie blijkt dat een leraar op verschillende momenten en verschillende manieren evaluatief kan terugkoppelen naar een leerling. Leraren zijn zich daar niet altijd van bewust.

#### Aanbevelingen:

- Onderzoek de feedback die je geeft. Op grond van de literatuurstudie in dit onderzoeksrapport kunnen we het volgende aanbevelen: zorg voor een goed evenwicht tussen feedback, feedforward en feedup. Heb ook oog voor een goede balans tussen enerzijds taakgerichte feedback, zodat de leerling de opdracht waaraan hij of zij werkt tot een goed einde brengt, en anderzijds meer procesgerichte feedback, zodat de leerling ook andere, toekomstige en gelijkaardige situaties goed kan invullen.
- Zorg dat feedback een kwestie is van terugblikken (feedback) én van vooruit blikken (feedup, feedforward).

## 5. Feedback doseren

### Wie:

directies, leraren.

### Vaststelling:

Feedback geven is vaak een zoektocht naar een evenwicht tussen niet te veel, maar ook niet te weinig terugkoppeling. In dit rapport presenteerden we daarom verschillende aanpakken om feedback en evaluatie te doseren. Dat is goed voor de leerling, want de hoeveelheid feedback bepaalt mee hoe effectief die feedback is voor de leerling. Bovendien zorgt een dosering van de evaluatie-inspanningen ook voor minder planlast voor de leraar.

#### Aanbevelingen:

- Doseer de evaluatie-inspanningen per leerling. Ga als leraar na of je niet te veel of te weinig feedback geeft. Evalueer daarom niet te smal en kijk via verschillende perspectieven breed naar de leerling.
- Ga in gesprek met de leerlingen en garandeer met een gesprek over het rapport dat de leerlingen je feedback goed gehoord en begrepen hebben.
- Reflecteer ook collectief over de aanpak van het hele team op het vlak van feedback. Het is belangrijk om de hoeveelheid informatie die naar de leerling gaat als team te bekijken.
- Temper als directeur ook de eigen hoge verwachtingen i.v.m. feedback als het team een grote planlast ervaart.

## 6. Leerlingenevaluatie kwaliteitsvol maken

### Wie:

directies, leraren.

### Vaststelling:

Een goede leerlingenevaluatie is een belangrijk onderdeel van onderwijskwaliteit. In de interviews en het designonderzoek hoorden we meermaals dat veel academies nog moeite hebben met de betekenis en de praktijktoepassing van de drie kwaliteitscriteria die over leerlingenevaluatie in het decreet deeltijds kunstonderwijs (2018) staan: transparantie, validiteit en betrouwbaarheid. Andere kwaliteitscriteria blijven doorgaans ook buiten beschouwing.

#### Aanbevelingen:

- Zoek naar mogelijkheden om de transparantie, validiteit en betrouwbaarheid van de evaluatie te verhogen.
- Toets de leerlingenevaluatie in de academie op validiteit, betrouwbaarheid en transparantie, maar ook op andere belangrijke kwaliteitscriteria die in dit rapport vermeld zijn: eerlijkheid/fairness, begrijpbaarheid, mate van concreetheit, inbedding, enzovoort. Doe deze toets best in groep.

## 7. Gericht rapporteren

### Wie:

directies, leraren.

### Vaststelling:

Het rapporteren van een evaluatieresultaat aan leerlingen is een belangrijke stap in een evaluatiecyclus. De cartografie in deze studie maakte duidelijk dat de rapporten en evaluatiefiches in het dko enerzijds erg divers zijn en anderzijds soms ook nogal arbitrair samengesteld zijn. Zo wordt er bijvoorbeeld weinig consequent gewerkt met beoordelingsschalen.

#### Aanbevelingen:

- Stel een rapport samen met bouwstenen die de visie van de academie op evalueren weerspiegelen. Laat met het rapport zien wat je als academie belangrijk vindt.
- Laat de rapporten en fiches nakijken door collega's en externen.
- Bevrage bij leerlingen en ouders of ze de gebruikte taal en concepten op de evaluatie-instrumenten begrijpen.
- Vraag coaching bij het designproces van evaluatie-instrumenten: bijvoorbeeld voor het gebruik van beoordelingsschalen, de gekozen taal of een gepaste vormgeving.

## 8. Een deelcultuur installeren

### Wie:

overheid, pedagogische begeleidingsdiensten, directeursverenigingen, leerplanmakers, directies.

### Vaststelling:

Academies en leraren werken vaak los van elkaar aan ideeën en instrumenten voor leerlingenevaluatie. Hierdoor worden bepaalde kansen tot delen niet benut, zowel tussen academies als tussen leraren binnen eenzelfde academie. Er zijn ook nog te weinig plekken voor uitwisseling. Dit creëert een eilandgevoel en een verlies aan efficiëntie: leraren maken soms materialen die andere leraren al eerder en beter maakten.

Nochtans kunnen uit de bestaande praktijken en instrumenten lessen worden getrokken en kunnen ze een bron van inspiratie zijn. Tijdens het designproces hoorden we vaak dat academies baat hebben bij kennisdeling over leerlingenevaluatie.

### Aanbevelingen:

- Zorg voor een online platform waar basisinformatie over leerlingenevaluatie en evaluatie-instrumenten gemakkelijk te consulteren zijn. Maak hiervan een levende cartografie. KlasCement lijkt daarvoor een geschikte webplek. Belangrijk is dat de informatie daar ook up-to-date blijft.
- Zet binnen de dko-sector een lerend netwerk op over leerlingenevaluatie. Een dergelijk netwerk kan bestaan uit formele en/of informele uitwisselingskanalen. Het modereren van het netwerk kan gebeuren door de pedagogische begeleidingsdiensten, directeursverenigingen of leerplanmakers.
- Vraag als academie begeleiding bij het designproces van evaluatie-instrumenten voor bijvoorbeeld het gebruik van schalen, de taal of een gepaste vormgeving. Dit kan bij leraren het gevoel temperen dat ze er alleen voor staan.

## 9. De leerlingenevaluatie verder inbedden in digitale leerplatformen

### Wie:

makers van digitale leerplatformen.

### Vaststelling:

Nogal wat leraren wezen ons op technische grenzen van de gebruikte digitale leerplatformen. Ten eerste is het digitaal delen van visueel evaluatiemateriaal zoals fiches, foto's en filmpjes erg omslachtig. Ten tweede kunnen evaluatiefiches en rapporten onvoldoende als opvolgingsinstrument of leerlingvolgsysteem doorheen de leerloopbaan gebruikt worden. Terwijl resultaten en feedback van fiches/rapporten van vorige jaren en andere vakken leraren net kunnen helpen om de vooruitgang en de ontwikkeling van hun leerlingen in te schatten. Ten derde dromen heel wat leraren van één rapport voor alle vakken.

### Aanbevelingen voor de digitale leerplatformen:

- Ontwikkel de mogelijkheid voor academies om een bredere verscheidenheid aan evaluatie-instrumenten zowel binnen een academie als over academies heen te kunnen delen en gebruiken. Als een academie overzicht heeft over alle instrumenten die de eigen leraren gebruiken, kan ze gericht werk maken van de samenhang van het instrumentarium. Er moet dan zowel rekening gehouden worden met de verticale samenhang, over jaren en graden heen, als met de horizontale samenhang, van leraren en vakken binnen eenzelfde jaar.
- Maak het delen van visuele evaluaties technisch mogelijk.
- Faciliteer de opvolging van leerlingenevaluaties over verschillende jaren. De verticale samenhang tussen de leerplandoelen en de ontwikkeling van vaardigheden wordt idealiter ook weerspiegeld in de technische mogelijkheden van het digitale platform.

## 10. De kwaliteitszorg van de leerlingenevaluatie bewaken

### Wie:

directies, leraren.

### Vaststelling:

Het decreet deeltijds kunstonderwijs verplicht alle academies om een artistiek-pedagogische visie uit te tekenen over het transparant, valide en betrouwbaar evalueren van leerlingen (art. 60). Een visie op leerlingenevaluatie uittekenen is geen eenmalige bezigheid. Het is een zaak van permanente afwezigingen. Ook de uitrol van een evaluatiepraktijk (de tekst van een evaluatiereglement, het gebruik van specifieke evaluatie-instrumenten, de kennis en gewoonten van leraren) is niet statisch.

### Aanbevelingen:

- Zie de zorg voor de leerlingenevaluatie als een element van de kwaliteitsontwikkeling van de hele academie. Expliciteer op welke wijze je als academie die kwaliteit van de leerlingenevaluatie bewaakt.

# BIJLAGEN



## BIJLAGE 1

### Flyer open oproep voor evaluatie-instrumenten

Gebruik jij fiches, evaluatiegesprekken, online tools, exams, portretten (evaluatiefiche voor) toonmomenten, schema's, schalen, competentielijsten ...

Hoe evalueer jij? Wij weten het graag!

## Evalueren is een kunst!

### OPROEP

Inspiratie nodig over hoe jij de prestaties van je leerlingen in het DKO kan evalueren?

Wij verzamelen evaluatie-instrumenten voor een onderzoek in opdracht van het Departement van Onderwijs en Vorming. Doe mee, deel jouw voorbeeld met ons, en krijg inspiratie van de resultaten die wij met jou delen.

Stuur een foto, copy, link, exemplaar, beschrijving of ander vorm van de evaluatie-instrumenten die jij momenteel gebruikt:

[evellen.storme@kuleuven.be](mailto:evellen.storme@kuleuven.be)  
 **Taty E. Storme**, HIVA, Parkstraat 47  
PO box 5300, 3000 Leuven

Als dank krijg je toegang tot een heleboel voorbeelden en onderzoeksresultaten die je zelf kan inzetten!

**Figuur b**Fout! Gebruik het tabblad Start om Heading 6 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven..1

## BIJLAGE 2

### Flyer open oproep voor traject

Is je academie geïnteresseerd om **gloednieuwe instrumenten uit te testen** rond **leerlingenevaluatie of onderwijskwaliteit** als deel van ons onderzoek?

## Uittesten in jouw academie

### OPROEP

- Wil je met je academie een volgende stap zetten i.v.m. leerlingenevaluatie of kwaliteitszorg?
- Zijn jullie met een team van 2 of 3 leden van het academieteam beschikbaar tijdens de **startbijeenkomst op maandag 19 december** van 10u tot 14.30u in Leuven?
- Kunnen jullie één of meerdere instrument(en) dat het project ontwikkelde op jullie academie zelfstandig in januari en begin februari **uittesten**?
- Willen jullie half februari het traject en het **instrument mee beoordelen** de hand van een vragenlijst en een online overleg?

**Ja?..... Ja!**

Mail ons voor 9 decemberen geef aan voor welk thema (leerlingenevaluatie of kwaliteitszorg) je academie interesse heeft.  
[evellen.storme@kuleuven.be](mailto:evellen.storme@kuleuven.be)

**Figuur b**Fout! Gebruik het tabblad Start om Heading 6 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven..1

## BIJLAGE 3

### Deelnemers sessies 'Evaluatie NU'

#### 6 oktober 2022

Anon., Pedagogisch adviseur DKO  
Anon., Leerkracht en pedagogisch coördinator, Academie BAK  
Anon., Kernteam en leerkracht, Academie MWD  
Anon., Directeur, Academie MWD  
Anon., Directeur, Kunstacademie  
Anon., Directeur, Academie MWD  
Anon., Directeur, Academie MWD  
Anon., Directeur, Academie MWD  
Anon., Directeur, Academie MWD  
Anon., Pedagogisch coördinator  
Anon., Leraar Slagwerk, Academie MWD  
Anon., Leraar Drums, Academie MWD  
Anon., Leraar Basgitaar en Muzieklab, Academie MWD  
Anon., Coördinator, Academie MWD

#### 10 oktober 2022

Anon., Directeur, Academie BAK  
Anon., Directeur, Academie BAK  
Anon., Pedagogisch Beleidsondersteuner, Academie MWD  
Anon., Directie, Academie BAK  
Anon., Directeur, Academie BAK  
Anon., Directeur, Academie MWD  
Anon., Artistiek-Pedagogisch Coördinator, Academie MWD  
Anon., Directeur, Academie BAK  
Anon., Leraar, Pedagogisch coördinator, Aanvangsbegeleiding, Vertrouwenspersoon, Coördinatie Kunstkuur-projecten, Academie BAK  
Anon., Directeur, Academie MWD  
Anon., Leerkracht/Coördinator BAK, Kunstacademie  
Anon., Leraar, Kunstacademie  
Anon., Directeur, Academie MWD  
Anon., Directeur, Academie BAK  
Anon., Leerkracht MCV 2e Graad (Alg) en 3e Graad (JPR), Kunstacademie  
Anon., Coördinator, Leerkracht, Kunstacademie  
Anon., Pedagogisch Begeleider

#### 19 oktober 2022

Anon., Leraar Ondersteuning Kerntaken, Academie BAK  
Anon., Directeur, Kunstacademie  
Anon., Leerkracht MCV En Coördinator, Academie MWD  
Anon., Lector Artistieke Vakdidactiek, Hogeschool  
Anon., Vakdocent Vakdidactiek en Stagebegeleiding DKO, Hogeschool  
Anon., Leerkracht MCV  
Anon., Directeur, MWD Academie  
Anon., Directeur, MWD Academie  
Anon., Pedagogisch Begeleider

## BIJLAGE 4

### Deelnemers sessies 'Evaluatie TOEKOMST'

#### 10 november 2022

Anon., Beleidsondersteuner, Academie MWD  
Anon., Directeur, Kunstacademie, Kunstacademie  
Anon., Beleidsondersteuner, Kunstacademie  
Anon., Artistiek-Pedagogisch Coördinator  
Anon., Pedagogisch Adviseur, Kunstacademie  
Anon., Beleidsondersteuner, Kunstacademie  
Anon., Beleidsondersteuner, Kunstacademie  
Anon., Directeur, Kunstacademie

#### 14 november 2022

Anon., Leraar Ondersteuning Kerntaken, Academie BAK  
Anon., Lector Artistieke Vakdidactiek, Hogeschool  
Anon., Pedagogisch Beleidsondersteuner, Academie MWD  
Anon., Pedagogisch Coördinator – Leerkracht, Academie MWD  
Anon., Adjunct-Directeur, Academie BAK  
Anon., Beleidsondersteuner - Coördinator – Leerkracht, Kunstacademie  
Anon., Kernteam + Leerkracht, Academie BAK  
Anon., Directeur, Kunstacademie  
Anon., Directeur, Academie MWD  
Anon., Leraar, Pedag Coord, Aanvangsbegeleiding, Anon., Vertrouwenspersoon, Coördinatie Kunstkuur Projecten, Academie BAK  
Anon., Directeur, Academie BAK  
Anon., Directeur, Academie BAK  
Anon., Leerkracht/Coördinator, Kunstacademie  
Anon., Leraar, Kunstacademie  
Anon., Directeur, Academie BAK  
Anon., Directeur, Academie BAK  
Anon., Pedagogische Coördinatie en Leerkracht, Academie MWD  
Anon., Leerkracht MCV 2e Graad (Alg) En 3e Graad (JPR), Kunstacademie  
Anon., Directeur, Academie BAK  
Anon., Pedagogisch Begeleider, Dans  
Anon., Directeur, Academie MWD  
Anon., Coördinator, Academie MWD

## BIJLAGE 5

### Deelnemende academies en deelnemers aan traject rond leerlingenevaluatie - kick-off-dag 19 december 2022

Academie A, Academie MWD	Directeur en docent dirigentenopleiding, Directeur Podiumacademie en Beeldacademie
Academie B, Academie MWD	Waarnemend directeur Leerkracht Leerkracht
Academie C, Academie MWD	Directeur Leerkracht piano klassiek, coördinator van de afdeling, lid directieraad Leerkracht Woord, coördinator van de afdeling Woord-Drama, lid directieraad Coördinator
Academie D, Academie BAK	Directeur
Academie E, Kunstacademie	Niet aanwezig op traject kick-off dag. Vervangen door een sessie in de academie zelf.

## BIJLAGE 6

### Deelnemende academies en deelnemers aan traject rond leerlingenevaluatie - kick-off-dag 19 december 2022

#### ROUTEPLANNER:

##### ONTWIKKEL EEN VISIE OP EVALUEREN

- Ontwikkel vanuit de visie en de context van de academie een visie op evalueren;
- En/of doe de **paradigmatest** en bepaal welke insteek voor jou en je collega's op de academie dominant mag zijn. Misschien vertrekken jullie wel van verschillende evaluatie-ideeën. Het is belangrijk dat uit te klaren alvorens de visie vast te leggen;
- Neem de **FAQ's** door voor meer achtergrond. Zij geven meer inzicht in concrete vragen zoals: Wat bedoelt men met brede leerlingenevaluatie? Hoe hou je evalueren haalbaar? Hoe geef je goede feedback?
- Hou rekening met de **minimale verwachtingen** van de overheid (zie art. 60 van het decreet en de omzendbrief).

##### BRENG IN KAART WAT ER NU AL IS

- Maak een **cartografie** van de evaluatie-instrumenten die al circuleren op de academie;
- Onderzoek in welke mate deze cartografie al aansluit bij de eigen visie op evalueren.

##### KIES DE STRUCTURELE EVALUATIE-INSTRUMENTEN

- Bepaal welke evaluatie-instrumenten structureel zijn en dus voor alle vakken binnen de academie of een domein gelden. Kijk verder dan enkel het concept rapport;
- Gebruik de **toolbox evaluatie-instrumenten** om de variatie aan mogelijkheden te ontdekken;
- Gebruik de eigen visie op evalueren als leidraad voor keuzes;
- Kies 1 of 2 instrumenten uit die jullie op de academie willen uittesten.

##### ONTWIKKEL DEZE STRUCTURELE EVALUATIE-INSTRUMENTEN

- Pas de evaluatie-instrumenten aan zodat ze kloppen binnen de visie op evalueren;
- Ga na hoe die instrumenten opbouwen doorheen de opleidingsstructuur. Dit noemen we de 'verticale samenhang' van eerste tot vierde graad. Bekijk ook de 'horizontale samenhang': welke evaluatiepraktijken delen leerkrachten van eenzelfde graad over de grenzen van de vakken en domeinen heen;
- Gebruik de eigen visie op evalueren als leidraad voor keuzes.

## BESLISSINGSBOOM EVALUATIE

We willen inzetten op ...	... daarom zijn deze instrumenten/FAQs het meest geschikt
Zelfevaluatie	01 Spiegevaluatie 02 Kleurrijke Zelfevaluatie 03 Exit Ticket 04 Zelfevaluatie = Eindevaluatie 05 Reflectiester 06 Procesevaluatie 07 Evaluatie Door Vragen 08 Wasknijpers 09 Wat Vond Je Er Zelf Van? 10 Uitlokken
Peerevaluatie	11 Reflectiedobbelsteen 12 Focuskaarten 13 Associatiekaarten 14 Goed Is Niet Goed Genoeg 15 Feedbackbibliotheek 16 Zone Van Naaste Feedback 17 Dobbelen Voor Feedback 18 Feedbackritueel 19 Groepsfeedback
Feedback geven	20 Aantekeningen 21 De Hele Academie Geeft Feedback 22 Feedback In Lijstjes 23 Leerling Bepaalt De Feedback 24 Terug Blikken, Vooruit Blikken
Leraren evalueren	25 Weerwerk 26 Evalueren In Drie Perspectieven 27 Leraren Geven Elkaar Feedback 28 Evalueren Met Je Werkinstrumenten 29 Mee Aan Tafel 30 Paarsgewijs Evalueren 31 Drie Vragen 32 Kijkkaders
Rapporteren	33 Artistiek Parcours 34 Roos Van Leary 35 1 Rapport 36 Oskar Voor Visueel Evalueren 37 Visuele Evaluatie 38 Duo pakket: Rapport En Gesprek 39 Transparante Legende
Kwaliteit van evalueren	40 Evaluatiefiche Is Het Leerlingvolgsysteem 41 Evaluatie Toegelicht 42 Tabula Criteria 43 Klankbordgroep Gebruikers 44 Toetsingscommissie 45 Indrukken Noteren 46 Evalueren Is Communiceren 47 Archief Aanleggen 48 Feedback Inkleuren 49 Focusdoelen Evalueren 50 Eigen Evaluatiepraktijken Delen

Je kan deze beslissingsboom ook anders laten vertakken, afhankelijk van wat jullie prioriteiten zijn.  
Bijvoorbeeld volgens de paradigma`s:

We willen (meer) werk maken van ...	... daarom zijn deze instrumenten/FAQs het meest geschikt
Kunstgepast evalueren	2,5, 9,10, 12, 13, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 45, 46, 50
Leerkrachtgestuurd evalueren	1, 5, 10, 18, 19, 21, 24, 25, 27, 31, 33, 34, 38, 45, 46, 49, 50
Curriculumgericht evalueren	1, 2, 3, 4, 5, 10, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 24, 25, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51
Leerlinggericht evalueren	1, 2, 3, 4, 5, 6,7,8,9,10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 49, 50

Of volgens andere prioriteiten:

We willen inzetten op ...	... daarom zijn deze instrumenten/FAQs het meest geschikt
Slim/haalbaar evalueren Een analyse/cartografie van eigen evaluatie-instrumenten Evaluatiecriteria Beheersingsniveaus op de rapporten De bijsturing van de rapporten vanuit inzichten van het project Het uitbreiden van het gamma evaluatie-instrumenten voor in de klas Leraren sterker maken in feedback	

## REFERENTIES

- Abilock, D. (2007). Choosing Assessments that Matter. *Knowledge Quest*, 35(5), 8-12.
- Almqvist, C., Vinge, J., Va keva, L., & Zandén, O. (2016). Assessment as learning in music education: The risk of "criteria compliance" replacing "learning" in the Scandinavian countries. *Research Studies in Music Education*, 39(1).
- Andrade, H., A., L., Palma, M., & Hefferen, J. (2015). Formative assessment in dance education. *Journal of Dance Education*, 15(2), 47-59.
- Andrews, B. (2010). Student ownership: Learning in a student-centered art room. *Art Education*, 63(4), 40-46.
- Airasian, P. W., Engemann, J. F., & Gallagher, T. L. (2007). *Classroom Assessment: Concepts and Applications – 1st Canadian Edition*. Toronto, Canada: McGraw-Hill Ryerson.
- Bate, B., & Roberts, G. (2007). *Bringing user experience to health care improvement*. Oxford: Radcliffe Publishing.
- Beattie, D. (1997). *Assessment in Art Education*. Worcester: Davis publications.
- Blakeslee, S. (2004). The CRAAP Test. *LOEX Quarterly* 31(3).
- Borg, K. (2007) Assessment for learning creative subjects. *Tidskrift for Laarutbildning och forskning*, 2, 81-93.
- Borsboom, D & Wijsen, L. (2018). Frankenstein's validity monster: the value of keeping politics and science separated. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(2).
- Broadbent, J., Panadero, E., & Boud, D. (2018). Implementing Summative Assessment with a Formative Flavour: A Case Study in a Large Class. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43, 317-322.
- Brown, J. K. (2008). Student-centered instruction: Involving students in their own education. *Music Educators Journal*, 94(5), 30-35.
- Burton, J.M. (2000). The Configuration of Meaning: Learner-Centered Art Education Revisited. *Studies in Art Education*, 41(4), 330-345.
- Cain, M. (2015). 'Participants' Perceptions of Fair and Valid Assessment in Tertiary Music Education'. In: Lebler, D., Carey, G., & Harisson, S. (Eds). *Assessment in Music Education: from Policy to Practice (87-107)*. Springer.
- Carless, D. & Boud, D. (2018) The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Carmody, R. (2019). Using student goal setting and feedback to encourage independent learning. *Australian Art Education*, 40(1), 135-154.
- Collin, J. & Quigley, A. (2021) *Teacher Feedback to improve pupil learning. Guidance Report*. Education Endowment Foundation.
- Croche, L.S. & Green, S.K. (2012) Examining progress across time with practical assessments in ensemble settings. *Music Educators Journal*, 98(3), 49-54.
- De Ketele, J.-M. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, *Cahiers de la Fondation universitaire: université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*, 3, 73-83.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15 (1), 25-37.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Brussel : De Boeck.
- de Kleijn, R.A.M. (2021). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15.
- DeLuca, C., & Klinger, D. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher Candidates' learning. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 4, 419-438.
- Eisner, E. (2002). *Arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale university press.
- Elg, M., Gremyr, I., Halldorsson, Á., & Wallo, A. (2020). Service action research: review and guidelines. *Journal of Services Marketing*, 34(1), 87-99.
- Engemann, J. G., & Lynn, T. (2007). The Conundrum of Classroom Writing Assessment. *Brook Education Journal* 16(1), 33
- Englebright, K. & Mahoney, M.R. (2012). Assessment in Elementary Dance Education. *Journal of Dance Education* 12(3), 87-92.
- Faber, S. & van Veldhoven, H. (2014). De beoordeling van conservatoriumindexamens piano 'Dat moet je niet zo zwart-wit zien'. In: Smedema, M., van Hoek, E., Faber, S., van Veldhoven, H., Groenendijk, T., Damen, M., Haanstra, F., van Boxtel, C., Siebe, L., Bergland, J., Lok, C., Klarenbeek, D., van der Meulen, B., Maarleveld, O., Kortland, H. & Klatser, R. (Eds.), *Beoordelen in de kunstvakken: instrumenten en onderzoek*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, 39-55.
- Gardner, J. (2012). Assessment and learning: introduction. In: Gardner, J. (Ed.), *Assessment and learning*. Sage publications, 1-8.
- Gerard, F. (2022). Objectifying subjectivity. In: Leduc, D. & Béland S. (Eds.), *Perspectives on Learning Assessment in the Arts in Higher Education. Supporting transparent assessment across artistic disciplines*. New York: Routledge, 25-43.
- Gerritsen-van Leeuwenkamp, K., Joosten-ten Brinke, D. & Kester L. (2017). Assessment quality in tertiary education: An integrative literature review. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 94- 116.
- Gordon, E. (2022a). *Rating scales and their uses for evaluating achievement in music performance* Chicago: GIA.
- Gordon, J. (2022b). The Wow Factors. The Assessment of Practical Media and Creative Arts Subjects. In: Leduc, D. & Beland, S. (Eds), *Perspectives on learning assessment in the arts in higher education. Supporting transparent assessment across artistic disciplines*, Routledge, 169-183.
- Groenendijk, T., Damen, M.-L., Haanstra, F., & van Boxtel, C. (2015). *Assessment in kunsteducatie*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Guimard, P., Cosnefroy, O. & Florin, A (2007) Evaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours à l'école élémentaire et au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 179-202.
- Haanstra, F., Damen, M.L., Groenendijk, T., van Boxtel C. (2015) A Review of Assessment Instruments in Arts Education. In: Schonmann, S. (ed), *International Yearbook for Research in Education. 3/2015 The Wisdom of the Many - Key issues in Arts Education*. Waxmann, 413-419.



- Hallam, S. (2011). What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players? *Psychology of Music*, 41(3), 267-291.
- Hanley, B. (2003). Policy Issues in Arts Assessment in Canada: "Let's Get Real". *Arts Education Policy Review*, 105(1), 33-38.
- Harding, M. (2012). Assessment in the High School Technique Class: Creating Thinking Dancers. *Journal of Dance Education*, 12(3), 93-98.
- Harre, K. (2012). *De ontwikkeling en validering van een beoordelingsinstrument voor dans in het deeltijds kunstonderwijs*. Antwerpen: Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen, Universiteit Antwerpen.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Herr, K., & Anderson, G. (2005). *The action research dissertation: a guide for students and faculty*. California: Sage Publications, Inc.
- Jaquith D. B. & Hathaway, N. E. (Eds.). *The learner-directed classroom: Developing creative thinking skills through art*. New York, NY: Teachers College Press.
- Jeffrey, D. & Boily, L. (2022). The Ethics of Assessing Learning in the Arts. In: Leduc, D. & Beland, S. (Eds). *Perspectives on learning assessment in the arts in higher education. Supporting transparent assessment across artistic disciplines*. New York: Routledge, 25-43.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- Jones, R.A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*, Brussels, De Boeck Université.
- Klarenbeek, D. & van der meulen, B. (2014). 'Past drama in een hokje?' Een onderzoek naar de validiteit en toepasbaarheid van een beoordelingsinstrument. In: Smedema, M., van Hoek, E., Faber, S., van Veldhoven, T., Groenendijk, T., Damen, M.L., Haanstra, F., van Bortel, C., Siebe, L., Bergland, J., Lok, C., Klarenbeek, D., van der Meulen, B., Maarleveld, O., Kortland, H. & Klatser, R. (Eds) *Beoordelen in de kunstvakken: instrumenten en onderzoek*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, 99-115.
- Klatser, R. (2014). Beoordelen in het kunstvakonderwijs: Fingerspitzengefühl, gutfeeling of je-ne- sais-quoi? In: Smedema, M., van Hoek, E., Faber, S., van Veldhoven, T., Groenendijk, T., Damen, M.L., Haanstra, F., van Bortel, C., Siebe, L., Bergland, J., Lok, C., Klarenbeek, D., van der Meulen, B., Maarleveld, O., Kortland, H. & Klatser, R. (Eds.). *Beoordelen in de kunstvakken: instrumenten en onderzoek*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, 127-142.
- KULeuvenLearning Lab (2022). 'Kwaliteitscriteria.' Beschikbaar op <https://www.kuleuven.be/onderwijs/learninglab/ondersteuning/evaluatie-feedback/kwaliteitscriteria>.
- Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (2014). *Verkenning beoordelingsinstrumenten kunstonderwijs*. Online publicatie beschikbaar op: <https://www.lkca.nl/publicatie/verkenning-beoordelingsinstrumenten-kunstonderwijs>.
- Latimer, M.E., Bergee, M. J., & Cohen M. L. (2010). Reliability and Perceived Pedagogical Utility of a Weighted Music Performance Assessment Rubric. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 168-183.
- Laurier, M. D., Tousignant, R., & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Gaetan Morin.
- Law, L.N.C., & Zentner, M. (2018). Assessing Musical Abilities Objectively: Construction and Validation of the Profile of Music Perception Skills. *Plos One*, 7(12).
- Leduc, D., & Béland, S. (eds) (2022). *Perspectives on Learning Assessment in the Arts in Higher Education. Supporting transparent assessment across artistic disciplines*. New York: Routledge.
- Louis, R., & Bédard, D. (2015). Tendances en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur. In: Leroux, J.L. (Ed.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: guide pratique à l'intention des enseignants*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 25-65.
- Menéndez-Varela, J.-L., & Gregori-Giralt, E. (2017). The reliability and sources of error of using rubrics-based assessment for student projects. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(4), 1-12.
- Mir, F., Lui, A., Andrade, H. & Valle, C. (2017), Criteria-referenced formative assessment in the arts, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29, 297-314.
- Moser, A., & Korstjens, I. (2022). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 5: Co-creative qualitative approaches for emerging themes in primary care research: Experience-based co-design, user-centred design and community-based participatory research. *European Journal of General Practice*, 28(1), 1-12.
- Naray-Davey, S., & Hurley, U. (2014). Fail Again, Fail Better: The Case for Formative Assessment in First-year Undergraduate Creative Practice-based Modules. *The International Journal of Arts Education*, 8(3).
- Newton, P. & Shaw, S. (2014). *Validity and validation*. In *Validity in educational & psychological assessment* (pp. 1-26). London: SAGE Publications Ltd.
- Oliver, W. & Sprague, M. (2007). Dance Proficiency in Rhode Island: Opportunities and Challenges, *Journal of Dance Education*, 7(3), 72-79.
- Omasta, M., Murray, B., McAvoy, M., & Chappell, D. (2021). Assessment in elementary-level drama education: Teachers' conceptualizations and practices. *Arts Education Policy Review*, 122(4), 265-279.
- On Tam, C. (2017). Evaluating Students' Performance in Responding to Art: The Development and Validation of an Art Criticism Assessment Rubric. *International Journal of Arts and Design Education*, 37(3), 519-529.
- Oreck, B. A., Owen, S. V., & Baum, S. M. (2003). Validity, Reliability, and Equity Issues in an Observational Talent Assessment Process in the Performing Arts. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(1), 62-94.
- Orr, S. (2011). Artfully assessing artwork: An investigation into grading and feedback practices in art and design. *The Higher Education Academy Art Design Media Subject Centre*, 53-54.
- Pascoe, R. (2014). Arts Assessment: A need for Critical Engagement. In: O'Farrell, L., Schonman, S., & Wagner, E. (Eds). *International Yearbook for Research in Arts Education*, 101-106.
- Patton, M (2015). State of the art and Practice of Developmental Evaluation. Answers to Common and recurring questions. In: Patton, M., McKegg, K. & Wehipeihana, N. (Eds). *Developmental Evaluation Exemplars. Principles in Practice*. Guilford Press.
- Patton, M. (2018). Foreword. In: Rajan, R.S., & Chand, I. (Eds). *Arts Evaluation and Assessment. Measuring impact in schools and communities*. United States of America: Palgrave MacMillan. ix- xi.

- Phillips, D.C. (2018). The many functions of evaluation in education. *Education Policy Analysis Archives*, 26(46).
- Ploegaert, W. (2021). *Over het leren van de kunst. Naar een veelzijdig en innovatief deeltijds kunstonderwijs*. Brussel: Politeia.
- Rajan, R.S., & Chand I. (Eds) (2018) *Arts Evaluation and Assessment. Measuring impact in schools and communities*. United States of America: Palgrave MacMillan.
- Reedy, P. R. (2020). *An investigation of California classroom teachers' beliefs and ratings of creativity in dance*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 82(2-A). San Francisco: University of San Francisco.
- Reynolds, W., & Miller G. (2013). Educational psychology: Contemporary perspectives. In: Weiner, I.B., Reynolds, W.M., Miller, G.E. (Eds.), *Handbook of psychology; educational psychology, Vol. 7*. Hoboken, NJ: Wiley, 1-22.
- Rønsen, A.K. (2013) What teachers say and what students perceive. Interpretations of feedback in teacher-student assessment dialogues. *Education Inquiry*, 4(3), 537-553.
- Sadler, D.R. (2009). Transforming holistic assessment and grading into a vehicle for complex learning. In: Joughin, G. (Ed.). *Assessment, learning and judgement in higher education*. Dordrecht: Springer Science, 1-19.
- Schönau, D. (2014). Self-assessment for learning in visual arts education. In: O'Farrell, L., Schonmann, S., Wagner, E. (Eds) *International Yearbook for research in arts education*, 2, 107-115.
- Shute, V.J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Sluifsmans, D. M. A., Weijzen, S., Castelijns, J., & van de Ven, H. (2011). Leerkrachtfeedback als motor voor zelfregulerend leren. In: Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (Eds.). *Evalueren om van te leren*, Coutinho, 81-100.
- Smedema, M., van Hoek, E., Faber, S., van Veldhoven, T., Groenendijk, T., Damen, M.L., Haanstra, F., van Boxtel, C., Siebe, L., Bergland, J., Lok, C., Klarenbeek, D., van der Meulen, B., Maarleveld, O., Kortland, H. & Klatser, R. (2014) *Beoordelen in de kunstvakken: instrumenten en onderzoek*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Stake, R., & Munson, A. (2008). Qualitative Assessment of Arts Education. *Arts Education Policy Review*, 109(6), 13-22.
- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2006). What a Difference a Word Makes: Assessment "for" Learning Rather than Assessment "of" Learning Helps Students Succeed. *Journal of Staff Development*, 27(1), 10-14.
- Susman-Stillman, A., Englund, M., Webb, C., & Grenell, A. (2018). Reliability and validity of a measure of preschool children's theatre arts skills: The Preschool Theatre Arts Rubric. *Early Childhood Quarterly*, 45, 249-262.
- Tabone, C., & Weltsek, G. J. (2019). A qualitative summative assessment for theater education. *Arts Education Policy Review* 120(3).
- Triana, D., Salman, I., & Yudha, R. (2021). Interrater Reliability E-Assessment-Based Dance Practice Assessment. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 21(4), 155-164.
- Tummons, J. (2010) The assessment of lesson plans in teacher education: a case study in assessment validity and reliability. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(7), 847-857.
- Van Berkel, H., Bax, A. & Joosten- ten Brinke, D. (2014). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Bohn Stafleu van Loghum: Houten.
- Vanhoof, S. & Speltincx, G. (2021) *Feedback in de klas. Verborgene leerkanalen*. Leuven: Lannoo Campus
- Vermeersch, L. (2013). Kunsteducatie: het dubbele van de helft. *Rekto Verso. Tijdschrift voor Cultuur en Critiek* (57).
- Vermeersch, L., Pissens, L., Havermans, N., Siongers, J., Lievens, J. & Groenez, S. (2018). *Jong geleerd, jong gedaan! Onderzoek naar cultuureducatie en -participatie bij de allerkleinsten (0-6 jaar)*. Leuven - Gent: HIVA - KULeuven - UGent.
- Warburton, E.C. (2002). From Talent Identification to Multidimensional Assessment: Toward new models of evaluation in dance education. *Research in Dance Education*, 3(2), 103-121.
- Wesselink, R., Dekker-Groen, A., Biemans, A., Mulder, M. (2010). Using an instrument to analyse competence-based study programmes: Experiences of teachers in Dutch vocational education and training. *Journal of Curriculum Studies*, 42, 813-829.
- Wiggins, G. (1998). *Education assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Joey-Bass Publishers.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. 2nd ed. Alexandria, Va.: ASCD.
- Winner, E. (2022). *An uneasy guest in the schoolhouse. Art education from colonial times to a promising future*. New York: Oxford University Press.
- Wohlin, C. (2014). Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. *Proceedings of the 18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering*, 38, 1-10.
- Ysenbaert, J., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2017). *Literatuurstudie evaluatie en diversiteit*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Ysenbaert, J., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2020). *Evaluatie & diversiteit in het basis- en secundair onderwijs: Eindrapport*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.