

Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in het beeldend kunstonderwijs

Masterthesis

Leontine Broekhuizen
Studentnummer 3652882

Master Kunstbeleid en –Management
Universiteit Utrecht
Begeleider Prof.dr. F. Haanstra

Voorwoord

Ergens in de jaren tachtig liep ik stage bij de tekensectie op mijn oude middelbare school in Lochem. De teken- en handvaardigheidsectie ijverde in die periode voor een positie van die vakken 'boven de streep'. Ze zouden net als de andere schoolvakken op het rapport van de leerling volledig mee moeten tellen voor de overgang en niet gemiddeld moeten worden tot één cijfer voor de *expressievakken*. Ik was het daar als toekomstig tekendocent natuurlijk hartgrondig mee eens. Het was de tijd dat de NVTO (De Nederlandse Vereniging Voor Tekenonderwijs) zich hard maakte voor de emancipatie van het schoolvak Tekenen. De centrale examens voor de beeldende kunstvakken waren al ingevoerd. Dat ze in de onderbouw nog niet volwaardig 'meededen', deed Maarten Tamsma samen met Abel Veen de pen grijpen om in het artikel 'Tekenen: je kunt er op blijven zitten, je kunt er ook op staan' (Tamsma & Veen, 1978).

De tekendocenten van mijn stageschool vertelden teleurgesteld dat de schoolleiding vond dat het niet mogelijk was het vak volwaardig mee te laten tellen zolang de sectie niet volledig aannemelijk kon maken waarom de ene tekening een 8 waard was en de ander een 6.

De kwestie van het beoordelen bij de kunstvakken heeft me vanaf dat moment beziggehouden. Toen ik eenmaal docent Beeldend was, heb ik gezocht naar manieren om het verschil tussen die 6 en die 8 transparant te maken door, zeker in het begin, op de formele aspecten en techniek te beoordelen. En later door het proces erbij te betrekken en door de mate waarin de betekenis, de inhoud, adequaat werd verbeeld.

Ik ben me blijven afvragen hoe we in de kunstvakken beoordelen en hoe dat beter, meer valide en meer betrouwbaar zou kunnen. Tegelijkertijd bleef ik me afvragen hoe dat beoordelen zou kunnen zonder de eigenheid van het kunstvak uit het oog te verliezen.

Die vraagstelling heeft tot dit onderzoek geleid naar de specifieke relatie tussen de beeldende kunstvakken en het beoordelen en naar authentieke manieren van beoordelen in het huidige kunstonderwijs.

"Onderzoek naar manieren om het beoordelen in de kunstvakken te optimaliseren kan aldus bijdragen aan de kwaliteit van de kunstvakken", schrijf ik in de inleiding van deze thesis. Ik hoop met dit onderzoek die bijdrage geleverd te hebben; het onderzoek heeft in elk geval mijn lessen vakdidactiek meer fundament gegeven.

Ik wil een aantal mensen bedanken. Folkert Haanstra in de eerste plaats, hij weet zo veel van dit vakgebied; hij heeft me geweldig begeleid. Diederik Schönau die het onderwerp van de scriptie leverde en steeds bereid was mee te denken over het onderzoek. De docenten van het Baudartiuscollege, Elke Mensinga en Joske van Zomeren; zij hebben het veldexperiment mogelijk gemaakt. Alle leerlingen met wie ik sprak over hun beeldend werk; ik vond het bijzondere gesprekken. Kees Vuyk die steeds met mij naar mogelijkheden zocht waarop ik dit pre- en mastertraject in combinatie met mijn andere werk af kon leggen. Elsbeth Veldpape en Allard Koers, zij gaven me veel ruimte om het lesgeven aan DBKV met mijn studie te combineren.

En natuurlijk mijn gezin: mijn man Rijk Willemse, toegewijd meedenker, mijn lieve kinderen, Catherine, Abel, Pomme en Jack, die met me meeleeften, maar die me ook wel eens gemist hebben de afgelopen drie jaar.

Arnhem, 27 augustus 2013

Leontine Broekhuizen

Inhoud

Voorwoord	2
Hoofdstuk 1	5
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	7
2.1 Beoordelen in het kunstonderwijs: het probleem	7
2.2 Waarom dan toch beoordelen?	9
2.4 Zoeken naar manieren om authentieker te beoordelen.....	10
2.5 Zelfbeoordeling - voorwaarden en effecten	14
2.6 Beoordelen van beeldend werk	17
2.7 Vraagstelling.....	18
Hoofdstuk 3	20
Hoe praten leerlingen praten over de kwaliteit van hun beeldend werk?	20
3.1 Onderzoeksvragen	20
3.2 Methode en data-analyse	20
3.3 Tobben over kwaliteit	21
3.4 Conclusie van het kwalitatief survey	26
Hoofdstuk 4 Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de praktijk	29
4.1 Onderzoeksvraag.....	29
4.2 Opzet van het experiment.....	29
4.3 Analyse en verslag.....	33
4.4 Conclusie van het veldexperiment	45
Hoofdstuk 5 Conclusie, discussie en aanbevelingen	51
Bronnen.....	57
Bijlage 1 Topiclist interviews leerlingen	62
Bijlage 3 Vragenlijst controlegroep	64
Bijlage 4 Vragenlijst experimentgroep	66
Bijlage 5 Topiclist leerlingeninterviews	69
Bijlage 4 Topiclist docenteninterviews.....	70

Hoofdstuk 1

Waarom dit onderzoek

Dit onderzoek gaat over het beoordelen in het beeldend kunstonderwijs. Het neemt het toetsen en beoordelen van beeldende artistieke prestaties onder de loep en focust daarbij op leerlingen van 11 tot 15 jaar. Speciale aandacht is er voor een nieuwe benadering van beoordelen: de ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling. (Schönau, 2012; Schönau, 2013).

In 2007 stellen Haanstra en Schönau dat de noodzaak om onderwijsprogramma's in de kunstvakken te evalueren en om vorderingen en prestaties van leerlingen vast te stellen en te beoordelen, is toegenomen. "Dat komt enerzijds door vragen en wensen van het onderwijs zelf, maar ook door eisen die de maatschappij en de politiek aan het onderwijs, inclusief de kunsteducatie, stellen." (Haanstra & Schönau, 2007, p. 439). Dat in de politiek de kwaliteit van kunsteducatie hoog op de beleidsagenda staat, blijkt uit het advies van de Onderwijsraad & Raad voor Cultuur *Cultuureducatie: Leren, Creëren, Inspireren* uit 2012. Daarin wordt geadviseerd "dat scholen cultuureducatie onderdeel maken van de evaluatieve cyclus (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012, p.7). Leraren zouden de ontwikkeling van leerlingen ook bij de kunstvakken inzichtelijk moeten maken, volgen en beoordelen.

De vraag naar kwaliteit houdt direct verband met beoordelingsprocedures en beoordelingscriteria. Met dergelijke procedures en criteria wordt de ontwikkeling van leerlingen vastgelegd en wordt zodoende ook de kwaliteit van cultuureducatie in kaart gebracht. Onderzoek naar manieren om het beoordelen in de kunstvakken te optimaliseren kan aldus bijdragen aan de kwaliteit van de kunstvakken.

Interessant is het om in kaart te brengen of beoordelingsprocedures en -criteria die vaak gaan over standaardisatie en objectiviteit, passen bij de eigenheid van kunstonderwijs met zijn individuele gerichtheid en nadruk op het creatieve proces. Soms lijkt dat een lastige kwestie; beoordelen binnen kunsteducatie is complex. Er is een traditie in de wetenschappelijke literatuur die zich bezighoudt met de vraag hoe in het kunstonderwijs getoetst en beoordeeld moet worden op een wijze die recht doet aan de eigenheid van kunstonderwijs. Die manier van beoordelen moet ook voldoen aan de eisen die de schoolse context stelt: het moeten valide en betrouwbare beoordelingen zijn. Onderzoek naar manieren van beoordelen kan dus ook bijdragen aan de wetenschappelijke en schoolse praktijk van het beeldend kunstonderwijs.

In dit onderzoek wordt gezocht naar manieren van beoordelen die passen bij actueel beeldend onderwijs. Folkert Haanstra heeft een visie op kunsteducatie ontwikkeld en beschreven die hij Authentieke Kunsteducatie noemt (Haanstra, 2001). Hij bepleit kunsteducatie die zich kenmerkt door:

- inhoudelijke oriëntatie op de buitenschoolse kunstzinnige activiteiten en beleving van leerlingen;
- het belang dat gehecht wordt aan het leren buiten de school (relatie met de ontwikkelingen in de kunsten);

- leren dat plaatsvindt door complexe en complete taaksituaties;
- onderlinge communicatie en samenwerking tussen leerlingen.

In zijn artikel uit 2011, “Authentieke Kunsteducatie: een stand van zaken”, schrijft Haanstra dat er in de onderzoeksprojecten naar authentieke kunsteducatie nog weinig aandacht is geweest voor het belangrijke aspect van beoordeling (Haanstra, 2011). Hij haalt in dat artikel drie onderzoekers aan die mogelijkheden hebben onderzocht om op een authentieke(re) manier te kunnen beoordelen: Gullikers (2011), Hafeli (2009) en Schönau (2012).

Het is Schönau’s visie die in dit onderzoek onder de loep wordt genomen. Hij ontwikkelde een theorie over ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling. Bij deze aanpak stellen leerlingen zichzelf een beeldende opdracht en formuleren op grond daarvan criteria waarop zij zichzelf willen beoordelen. Na die beoordeling volgt een tweede stap waarin zij zichzelf weer een nieuwe beeldende opgave te stellen. Het is een didactisch concept en een wijze van beoordelen die goed lijken te passen bij Authentieke kunsteducatie.

Om het idee van Schönau verder te ontwikkelen en te onderzoeken op zijn toepasbaarheid is dit onderzoek opgezet, bestaande uit twee (veld)onderzoeken. Het eerste onderzoek is een kwalitatief survey dat beoogt inzicht te krijgen in de manier waarop leerlingen denken over de kwaliteit van (hun eigen) beeldend werk. Het tweede onderzoek is een veldexperiment, dat probeert inzicht te krijgen in de mogelijkheden en de effecten van het werken met ontwikkelingsgerichte beoordeling in de praktijk. Beide onderzoeken vinden plaats bij leerlingen van 11 tot en met 15 jaar.

Leeswijzer

In het tweede hoofdstuk wordt het theoretisch kader voor dit onderzoek geschetst. Daarin wordt eerst ingegaan op de positie van toetsen en beoordelen in het hedendaags onderwijs. Daarna wordt de problematische relatie tussen de beeldende kunstvakken en de positie van het beoordelen beschreven. Vervolgens wordt beschreven hoe kunstvakken en beoordelen toch te verbinden zijn. In het derde hoofdstuk worden de onderzoeksvraag en de deelvragen toegelicht en wordt de gebruikte onderzoeksmethode beschreven.

In het vierde hoofdstuk wordt verslag gedaan van het eerste veldonderzoek dat beoogt meer inzicht te krijgen in de manier waarop leerlingen denken over de kwaliteit van hun eigen beeldend werk.

In het vijfde hoofdstuk wordt verslag gedaan van het tweede veldonderzoek naar de mogelijkheden en de effecten van het werken met de ontwikkelingsgerichte beoordeling in de praktijk.

In het zesde hoofdstuk zijn de conclusies van beide onderzoeken en de discussie te vinden.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk komen verschillende onderzoekers aan bod die beschrijven hoe weinig passend en weinig authentiek er beoordeeld wordt in het beeldend kunstonderwijs: de beoordeling wordt niet herkend door de leerlingen of heeft geen verband met de beeldende kunst zelf. Vervolgens komen er onderzoekers aan het woord die mogelijkheden zien om wel passend en authentiek te beoordelen in het kunstonderwijs. Een van die onderzoekers is Schönau (2012), zijn ideeën rond de ontwikkelinggerichte beoordeling en de manier waarop dat past bij de opvattingen van Haanstra over authentieke kunsteducatie wordt belicht.

2.1 Beoordelen in het kunstonderwijs: het probleem

Het afstemmen van leerdoelen, leeractiviteiten en toetsen op elkaar is uitgangspunt bij het inrichten van onderwijs en curricula. De gewenste leerstof, vaardigheden, attitudes of competenties zijn vastgelegd in doelen van te geven onderwijs. Die doelen worden vertaald naar leeractiviteiten en die leeractiviteiten worden op hun beurt weer geëvalueerd in toetsen. Het Handboek voor Leraren van Geerts & van Kralingen, waarin deze afstemming staat beschreven in het hoofdstuk over toetsen en beoordelen, is verplichte literatuur voor veel Nederlandse docentenopleidingen, bleek bij navraag bij Uitgeverij Coutinho (Geerts & van Kralingen, 2011). Ook de Docentopleiding Beeldende Kunst en Vormgeving van ArtEZ hanteert dit boek als handboek bij het voorbereiden op het docentschap in de (beeldende) kunstvakken. Maar hebben de studenten die kunstvakken gaan geven wel iets aan deze benadering van toetsen? Is de afstemming tussen leerdoelen, leeractiviteiten en toetsen bij de kunstvakken ook op die wijze aan de orde? Past die afstemming wel bij het kunstonderwijs? Zijn bijvoorbeeld de leerdoelen bij de kunstvakken wel zo precies van te voren te formuleren? En is het mogelijk te toetsen als de leerdoelen niet precies geformuleerd zijn?

In de literatuur over kunstonderwijs en beoordelen wordt een problematische relatie tussen die twee geschetst. Toetsen en beoordelen gaat over standaardisering, over meten, over kwantiteit. Veel kunstvakdocenten verbinden artistieke processen met gevoel, subjectiviteit en individuele kwaliteiten, zeggen Haanstra en Schönau (2007). Bij evaluatie en examinering, zeggen zij, gaat het juist om rationaliteit, objectiviteit en vergelijkbaarheid. Daar ontstaat een spanningsveld.

Verschooling

Kunstdocenten zoeken naar manieren om met dat spanningsveld om te gaan. Om toch transparant en duidelijk te zijn in de beoordelingen van artistieke prestaties wordt daarom vaak gefocust op de meetbare aspecten van ervan, zegt Hafeli (2009), een kunstdocent en onderzoeker. Zij beschrijft dat zij ziet dat beoordelingscriteria bij de kunstvakken wel helder beschreven kunnen worden en dat ze ook doelen aantreft van de kunstzinnige opdrachten die te operationaliseren zijn. Maar dat gebeurt vooral door beoordelingsaspecten op te voeren die te meten zijn,

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

Modernistisch en post-modernistisch

Als docenten wel focussen op vindingrijkheid, verbeelding en originaliteit doemen er andere problemen op. Kindler (2000) en Pariser, Kindler, van den Berg, Dias en Chen Liu (2007) wijzen op dergelijke westerse en modernistische criteria die docenten beeldend onderwijs volgens hen juist vaak hanteren. Het zijn criteria die gaan over creativiteit, persoonlijke expressie, uniciteit en vernieuwing. Die modernistische criteria worden door leerlingen niet altijd herkend. Docenten beeldende vormgeving en leerlingen blijken andere verwachtingen hebben ten aanzien van de leerdoelstelling. De onderzoeken van Kindler (2000), Pariser et al. (2007) en Haanstra, van Hoorn, m.m.v. Damen (2009) naar de ontwikkeling van het beeldend vermogen wijzen dat uit. Het blijkt dat leerkrachten beeldende vormgeving bij het beoordelen van beeldend werk vaker modernistische criteria hanteren dan leerlingen. Expressiviteit en originaliteit zijn voor de docenten belangrijk, terwijl leerlingen meer hechten aan technische vaardigheden. Ook het oordeel over het natekenen van figuren uit strips en games pakt bij leerlingen positief uit, terwijl docenten dit afkeuren. Dit verschil in verwachtingen kan ten koste van gaan van effectief beeldend onderwijs, zegt Kindler (Kindler, 2000). We beperken de beeldende ontwikkeling, zegt Kindler (2000), door alleen bepaalde uitingen, die in de richting gaan van de traditionele modernistische westerse kunst, te waarderen en te stimuleren.

Het tweede probleem bij het hanteren van modernistische criteria bij het beeldend onderwijs is dat aan die basis voor het beoordelen binnen de kunstvakken wordt gemorrelt (Haanstra & Schönau, 2007). Niet-westerse kunst is in opkomst, postmodernisme en nieuwe media dagen de westerse dominante kunst uit. Dus, als er al beoordelingscriteria gehanteerd werden, gebaseerd op de westerse modernistische opvattingen over originaliteit en creativiteit, dan komen die ook onder druk te staan.

Ook Boughton (2004) noemt het uitvoeren van grootschalige beoordelingen bij de beeldende kunstvakken een netelige kwestie vanwege de modernistische filosofie die ten grondslag ligt aan die beoordelingen. Die gaat er namelijk van uit dat artistieke activiteiten en producten gedeconstrueerd kunnen worden in verschillende componenten die los van elkaar beoordeeld kunnen worden. De relatie tussen die verschillende onderdelen is bij die manier van beoordelen niet aan de

orde, dat doet de complexiteit en de organische natuur van kunst geen recht, zegt Boughton.

2.2 Waarom dan toch beoordelen?

Het beoordelen van artistieke prestaties is dus geen uitgemaakte en vanzelfsprekende zaak bij de kunstvakken en wordt volgens Haanstra en Schönau (2007) ondanks vernieuwingen en aanpassingen aan de landelijke examens en nationale curricula bekritiseerd wegens de beperkende invloed op het kunstonderwijs. De vraag rijst dus waarom het dan toch nodig is om mee te doen met het beoordelen. Voor een antwoord op die vraag wordt gekeken naar Soep (2004), zij bepleit het belang van evaluatie en beoordelen in de kunstvakken.

Soep (2004) benoemt dat het belangrijk is dat kunstvakken meedoen in het systeem van evalueren en beoordelen voor de toewijzing van middelen en de publieke erkenning. Dat helpt te voorkomen dat de kunstvakken een marginale plek tussen de andere schoolvakken toebedeeld krijgen.

Soep erkent dat de relatie tussen kunst en beoordelen wel als lastig en zelfs vijandig gekarakteriseerd wordt, maar zij vraagt zich ook af of de beeldende kunstvakken en beoordelen wel zo tegenover elkaar staan als in eerste instantie lijkt. Zij benoemt vijf kenmerken die kunst en het beoordelen gemeen hebben.

Zij zegt dat kunst en beoordelen beide het 'onuitsprekelijke' visualiseren. Ze begeven zich beide in een gebied waarin het een uitdaging is om zaken precies te duiden en te verwoorden. Een leerproces verwoorden is net zo ingewikkeld als het ontwaren en overbrengen van complexe betekenislagen die aan een kunstwerk verbonden kunnen zijn.

Een tweede gemeenschappelijk kenmerk dat Soep onderscheidt, zijn de 'verhalen' die in zowel kunstwerken als in beoordelingen besloten liggen. Een manier om naar kunstwerken te kijken is door je af te vragen welk verhaal het kunstwerk vertelt over verleden en heden. Dat geldt ook voor beoordelen, zegt Soep; daarin weerspiegelen zich allerlei opvoedkundige opvattingen van het verleden en heden.

Het derde kenmerk dat kunst en beoordelen bindt, is dat ze beide kunnen leiden tot ophef en controverse. Kunstwerken kunnen gevoeligheden blootleggen die in een samenleving spelen. Ook beoordelingen kunnen leiden tot vergelijkbaar debat.

Het volgende kenmerk dat Soep opvoert, is dat de mens in kunst en beoordelen tegelijkertijd reflecteert en creëert. Kunst en beoordelen weerspiegelen technologieën en systemen waarin bepaalde ideologieën vervat zijn. Je kunt bijvoorbeeld spreken van een modernistische traditie in de kunst, maar ook een beoordelingssysteem kan op modernistische opvattingen gestoeld zijn zoals Boughton (Boughton, 2004), Kindler (2000), Pariser et al., (2007) en Haanstra et al., (2009) signaleren.

Ten slotte vindt Soep dat kunstwerken en beoordelingen beide sociale fenomenen zijn. De kunstenaar en de beoordelaar reflecteren allerlei sociale 'velden'. De

opvattingen van peers, critici, mentoren, modellen, instituties bepalen het kunstwerk en definiëren de kwaliteit en de waarde ervan, net zoals de opvattingen van de beoordelaar dat doen.

Soep legt met deze vijf kenmerken bloot dat de verbinding van artistieke processen met gevoel, subjectiviteit en individuele kwaliteiten, en van evaluatie en examinering, met rationaliteit, objectiviteit en vergelijkbaarheid, zoals volgens Haanstra en Schönau (2007) veel kunstdocenten doen, best weerlegd en vermeden kan worden. Kunst is minder subjectief dan we denken en beoordelen is minder objectief dan het lijkt.

2.4 Zoeken naar manieren om authentieker te beoordelen

Net als Soep (2004) zijn er ook anderen die minder pessimistisch zijn over de relatie van de kunstvakken met het beoordelen ervan, of die proberen alternatieven voor beoordelen te onderzoeken en te ontwikkelen. Hieronder wordt een aantal van hen besproken. Het betreft opvattingen over beoordelen die je zou kunnen zien als pogingen om authentieker te beoordelen. Ze passen in het concept van Authentieke Kunsteducatie (Haanstra, 2001): kunsteducatie waarin wordt geprobeerd een relatie te leggen met de alledaagse en spontane kunstbeoefening en kunstbeleving van leerlingen en het domein van de experts en de vakdisciplines in de kunst.

Gullikers (2011) deed onderzoek naar authentiek beoordelen in het algemeen. Zij gaat uit van de volgende definitie: *“een authentieke toets vraagt dezelfde competenties of combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen te demonstreren als in de criteriumsituatie in de beroepspraktijk”* (p.44). Een criteriumsituatie is een situatie die gebaseerd is op de beroepspraktijk. Ook al is het toetsen in de beroepspraktijk niet altijd mogelijk, toch kan er ook zonder die beroepspraktijk authentiek getoetst worden, zegt Gullikers. Er kan naar vijf verschillende criteria gekeken worden om een mate van authenticiteit na te streven: de taak, de fysieke context, de sociale context, de toetsvorm en de beoordelingscriteria. Die kunnen in meerdere of mindere mate authentiek zijn (Gullikers, 2011, p. 44). Er kan dus sprake zijn van een schaal van authenticiteit; een beoordelingsstelsel kan dus in mindere of in meerdere mate authentiek zijn.

Hieronder wordt een aantal onderzoeken besproken die bijdragen aan manieren om authentiek(er) te beoordelen in de beeldende kunstvakken.

Eerst wordt een benadering besproken die uitgaat van een meer holistische beoordeling in het kunstonderwijs, vervolgens komen beoordelingsstelsels aan de orde waarbij de leerling een grote inbreng heeft en ten slotte wordt de ontwikkelingsgerichte beoordeling toegelicht zoals Schönau (2013) die heeft uitgewerkt.

Meer holistische benadering van beoordelen: Boughton en Hafeli

Boughton probeert de modernistische traditie bij het beoordelen wat minder te laten domineren en tracht postmoderne opvattingen over beeldende kunst(educatie) meer ruimte te geven (Boughton, 2004). Dat zou moeten gebeuren door bij het beoordelen ook uit te gaan van eigen keuzes van leerlingen en niet alleen te leunen op de westerse, moderne tradities in de kunst. Hij bepleit een meer holistische benadering van beoordelen. In het kunstexamen van het International Baccalaureaat (IB) heeft hij zijn ideeën kunnen vormgeven. Bij dat examen stellen leerling en docent samen de criteria en weging van de criteria vast. Vervolgens zijn verschillende beoordelaars betrokken bij het beoordelen van het werk. *Grade moderation* wordt dat genoemd, waarbij het gaat om de uitwisseling, het debat. In het IB wordt ook gewerkt met *benchmarks*. Dat zijn voorbeeld collecties die zonder commentaar op de website van het IB staan zodat leerlingen en beoordelaars over de hele wereld op één lijn kunnen komen in de beoordeling. Ook al is het aandeel van de leerling substantieel, in deze beoordelingssystematiek blijven het wel steeds de docenten die uiteindelijk beoordelen.

Hafeli (2009) zoekt naar manieren om authentieker te beoordelen. Daarbij focust zij op criteria die dicht bij de kunstpraktijk van de kunstenaar staan. Ze gebruikt het onderzoek van Dorn, Madeja en Sabol uit 2004 waarin criteria zijn verzameld die kunstenaars aan de dag leggen als zij kunstwerken van zichzelf en anderen beoordelen. Hafeli probeert die criteria te koppelen aan het werk dat leerlingen maken. Dat is lastig, zegt ze, want hoe definieer je termen als originaliteit en creativiteit en hoe toon je deze kwalificaties aan in het werk van leerlingen? Zij ziet mogelijkheden door samen met leerlingen tot uitspraken te komen over de gewenste kwaliteit van, bijvoorbeeld, een te ontwerpen muurschildering. Zo creëren docent en leerlingen gezamenlijk, een lijst met criteria. Die criteria zijn een weerslag van de manier waarop leerlingen, kunstenaars en docenten kunstwerken beoordelen. Die perspectieven van leerlingen, docenten en kunstenaars laten samenvallen komt in de buurt van wat Hafeli (2009) een authentieke manier van beoordelen noemt. De lijst met criteria zet Hafeli om in vragen die ze aan de leerlingen voorlegt, in de klas ophangt en tijdens het werken aan de opdracht met de leerlingen steeds bespreekt en koppelt aan het werk dat wordt gemaakt. De drie perspectieven die samenkomen in een beoordeling en het gesprek met de klas erover zou je een holistische aanpak van beoordelen kunnen noemen.

Benadrukken inbreng van de leerling

Andere onderzoekers leggen in hun onderzoek naar een authentieke manier van beoordelen de nadruk op de leerling en diens leefwereld. English (2010) bespreekt in een literatuuronderzoek naar het beoordelen in de beeldende kunstvakken een aantal onderzoeken waarbij het eigen oordeel van de leerlingen een belangrijke rol speelt. Het zelf beoordelen, ofwel self –assessment, definieert Boud (1986, in Mc Donald (2007) als volgt: *“the involvement of students in identifying standards and/or criteria to apply to their work and making judgments about the extent to which they have met these criteria and standards.”*

English haalt het onderzoek van Tanner en Jones (1994) aan die concluderen dat self-assessment en peer-assessment erg belangrijk zijn voor de communicatie tussen de docent en de leerling. Door self-assessment leert de leerling dat het nodig is om te plannen, het proces van maken te monitoren en te evalueren. Door peer- en self-assessment wordt een cyclisch leerproces op gang gebracht dat de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden (vaardigheden om het eigen denken en handelen te sturen) ondersteunt (Tanner en Jones in English, 2010). Self- en peer-assessment in het beeldend kunstonderwijs lijkt het idee van de holistische aanpak van Hafeli (2009) te ondersteunen. Het zouden manieren kunnen zijn om samen met leerlingen criteria uit te wisselen en gezamenlijk te beoordelen.

Ook Lindström (1999) betreft de leerling bij het beoordelingsproces. Hij onderzocht hoe portfolio's bij het beoordelen betrokken kunnen worden en betreft op die manier het beeldend proces bij het beoordelen. Een portfolio is een doelbewust samengestelde collectie van werk waarin de leerling laat zien wat hij heeft gedaan, hoe hij zich heeft verbeterd en welk eindresultaat zijn voorkeur heeft (Moelands, 2004). Het werken met portfolio's helpt leerlingen te reflecteren op het leerproces zodat zij zichzelf nieuwe leerdoelen kunnen stellen. De leerlingen komen aan het woord door middel van video's waarin zij geïnterviewd worden en logboeken waarin zij hun leerproces documenteren en keuzes toelichten. Lindström formuleerde drie beoordelingscriteria die productgerelateerd zijn: zichtbaarheid van de bedoeling, kleurgebruik/vorm/compositie en technische vaardigheid. Vier van zijn criteria betreffen het proces: onderzoekend werk, vindrijkheid, het benutten van voorbeelden en zelfbeoordeling.

De leerling is dus op drie manieren aanwezig in het beoordelingsproces: 1) zijn/haar manier van werken vindt zijn weerslag in de beoordeling door het beeldend proces bij de beoordeling te betrekken; 2) de leerling beoordeelt zichzelf, en ook dat wordt beoordeeld; 3) ten slotte is de beoordelaar op de hoogte van de bedoelingen van de leerling door de video-interviews en de logboeken.

Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling

Schönau (2012;2013), heeft het idee van zelfbeoordeling uitgewerkt in een benadering van beoordelen waarbij eveneens de ontwikkeling van de leerling centraal wordt gesteld. Hij noemt dat de ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling. Bij deze aanpak stellen leerlingen zichzelf een beeldende opdracht. Zij formuleren welke inhoud ze willen verbeelden en komen vervolgens, na een beeldend onderzoek, tot een visualisatie van die inhoud (dat kan een idee, een ervaring, een gevoel et cetera zijn). De beoordeling van het beeldend proces en het resultaat doen leerlingen zelf. Zij bepalen, eventueel samen met groepsleden en docent, in hoeverre ze in de zelf geformuleerde opdracht zijn geslaagd. Vervolgens stellen zij zichzelf een nieuwe opgave, voortbouwend op de vorige. Deze benadering van kunstonderwijs en de beoordelingsystematiek daarbinnen past, zegt Schönau, bij de eigenheid van kunstonderwijs met zijn individuele gerichtheid en nadruk op het creatieve proces. Door de leerling van te voren te laten vastleggen wat hij wil verbeelden neemt de leerling verantwoordelijkheid voor hetgeen hij maakt en hoe hij dat aan gaat pakken. De leerling raakt zo meer betrokken bij het werk.

Schönau gaat uit van de opvatting dat het actuele doel van kunst is om te communiceren met behulp van kunstzinnige middelen. Een idee krijgt vorm door effectief gebruik te maken van beeldende middelen en technieken. Door middel van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling worden leerlingen uitgedaagd om verder te komen dan het illustreren van een idee; Schönau zegt dat leerlingen daarmee kunnen komen tot het transformeren van een betekenis in een kunstwerk (werkstuk). Dat kunstwerk is dan een artistiek equivalent van het idee.

Schönau verbindt zijn theorie met het concept van de 'zone van de naaste ontwikkeling' dat Vygotsky (1978) heeft uitgewerkt. Volgens die theorie leren leerlingen het meeste door het volgende niveau (next level) in een vaardigheid of prestatie na te streven. Daarbij maakt de leerling gebruik van hetgeen hij in het niveau daaraan voorafgaand al beheerst. De rol van de docent is groot daarbij; die coacht en adviseert de leerling bij het doorlopen van de verschillende stappen. De docent is, zegt Schönau, de professional die de leerling stimuleert en begeleidt in het onderzoek, en die de leerling uitdaagt door vragen te stellen, in plaats van oplossingen aan te dragen of instructies te geven.

Schönau vindt niet dat alle onderdelen van het beeldend onderwijs door middel van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling aan bod hoeven komen. Bij het aanleren van meer meetbare competenties, zoals bijvoorbeeld bepaalde technieken, kan de beoordeling meer docentgestuurd zijn en daarbij kunnen rubrics gebruikt worden als beoordelingsinstrument. Een rubric is een document waarin criteria van een specifieke opdracht zijn opgenomen. Per criterium zijn verschillende kwaliteitsniveaus aangegeven. Het kan interessant zijn, aldus Schönau, om leerlingen alle materialen en technieken te laten inzetten bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling, maar vanwege tijdswinst is het ook verdedigbaar om technieken, stijlen, benaderingen te beperken zodat leerlingen zich gericht kunnen ontwikkelen.

Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling past goed bij Authentieke Kunsteducatie dat probeert de leefwereld van de leerling en de kunstzinnige activiteiten die hij uit zichzelf ontplooit te verbinden met het domein van de professionele kunst en van experts in de kunsten.

Als we ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling leggen naast de criteria die Gullikers (2011) hanteert om de mate van authenticiteit te duiden, dan zijn er punten waar ze elkaar raken. Een authentieke taak, bijvoorbeeld, is betekenisvol, typisch en relevant in de ogen van de leerling. Het zelf formuleren van een opdracht zoals bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling aan de orde is, kan dus gezien worden als een authentieke taak.

Ook de grote oplossingsruimte en de open structuur die het zelf bepalen van de opdracht en het zelf vormgeven van het beeldend onderzoek genereert, kun je zien als authentieke aspecten van de taak. Immers, bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling opereert de maker in hoge mate individueel. Hij reflecteert op zijn eigen proces en resultaat, stelt zichzelf de vraag in hoeverre hij is geslaagd in de opdracht. Hij zal soms te rade gaan bij *peers* en bij zijn docent. Dat zijn sociale processen die overeenkomen met de professionele situatie van het

kunstenarschap. De sociale context is bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling overwegend authentiek.

Ook het aspect van beoordelingscriteria die in meerdere of mindere mate authentiek kunnen zijn, kun je in het licht van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling authentiek noemen. De mate waarin de leerling de beoogde inhoud adequaat weet te verbeelden past bij de kunsten, waar kunstenaars en vormgevers het volgende nastreven: het visualiseren van een betekenis, gebruikmakend van visuele symbolentaal.

Het lijkt er dus op dat ontwikkelingsgerichte beoordeling behoorlijk overeenkomt met de beroepssituatie van professionele kunstenaars en daarmee voldoet aan de eisen van een authentieke beoordeling zoals Gullikers (2011, p44) die heeft gedefinieerd: *“een authentieke toets vraagt dezelfde competenties of combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen te demonstreren als in de criteriumsituatie in de beroepspraktijk”*.

De theorie van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling staat centraal in dit onderzoek. Voordat de onderzoeken naar de effecten en de mogelijkheden van deze theorie worden beschreven wordt eerst nog stil gestaan bij theorieën die zijn ontwikkeld en onderzocht rond twee kernelementen van ontwikkelingsgerichte beoordeling:

- de voorwaarden en effecten van zelfbeoordeling,
- de verschillende criteria zoals die gehanteerd worden door leerlingen, docenten en kunstenaars.

2.5 Zelfbeoordeling - voorwaarden en effecten

Er is nog weinig bekend over ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling. Wat de effecten zouden kunnen zijn en welke toepassingsmogelijkheden er zijn, is nog niet eerder onderzocht. Er is wel onderzoek gedaan naar zelfbeoordeling binnen het onderwijs, waarbij de leerlingen zichzelf beoordelen maar de criteria aangereikt krijgen van de docent. De te bereiken leerdoelen en de bijbehorende criteria stonden bij die onderzoeken van tevoren vast. Dat is natuurlijk anders dan bij een ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling waarbij de leerling zijn eigen criteria formuleert. Toch is het goed om te bekijken wat deze onderzoeken beschrijven aan effecten van zelfbeoordeling en aan welke voorwaarden zelfbeoordeling, volgens deze onderzoekers, moet voldoen om succesvol zijn. Het meeste onderzoek dat is gedaan naar zelfbeoordeling betreft onderzoeken naar andere schoolvakken dan de beeldende vakken.

English (2010) haalt in haar artikel over zelfbeoordeling wel een aantal onderzoeken aan die bij de beeldende vakken hebben plaatsgevonden. Zij constateert dat self- en peer-assessment waardevolle alternatieve beoordelingsystemen zijn voor de beeldende kunstvakken maar dat ze wel geoefend moeten worden om te

bewerkstelligen dat leerlingen zichzelf en anderen eerlijk en betrouwbaar beoordelen. Zij noemt verder een veilige sfeer in de klas, een goed curriculum en een duidelijke instructie op het gebied van zelfbeoordelen als voorwaarden voor het welslagen van deze alternatieve beoordelingsystemen.

Andrade en Valtcheva (2009) deden onderzoek naar zelfbeoordeling in het voortgezet onderwijs bij andere schoolvakken. Zij stellen dat leerlingen zichzelf feedback kunnen geven in de vorm van zelfbeoordeling en dat dat een *boost* voor de leerprestaties kan opleveren. Uit onderzoek (Schunk in Andrade & Valtcheva, 2009) blijkt, zo stellen zij, dat zelfsturing en leerprestaties nauw verwant zijn. Leerlingen die zelf (afgeleide) doelen formuleren, plannen hoe die bereikt kunnen worden en die zelf hun vooruitgang monitoren, blijken meer te leren en het beter te doen op school dan leerlingen die dat niet doen. Zelfbeoordeling is een kernelement van zelfsturend onderwijs omdat het bij de leerling bewustwording oplevert van de doelen die behaald moeten worden bij een onderwijstaak. Ook geeft het de leerlingen inzicht in haar of zijn de vorderingen om die te doelen te bereiken.

Leerlingen kunnen hun eigen werk in relatie tot gestelde doelen beschouwen en zonodig het werk bijstellen of herzien. Het gaat dan om formatieve beoordelingen, het is bedoeld om van te leren (of learning) en niet om summatieve beoordelingen waarbij cijfers gegeven worden. Andrade en Valtcheva noemen een beoordeling die meer determinerend is 'zelfevaluatie'. Zij beweren dat het koppelen van cijfers aan zelfbeoordeling inflatie oplevert van de cijfers.

Andrade en Valtcheva (2009) geven een aantal praktische tips om zelfbeoordeling mee vorm te geven. Het gebruik van rubrics, bijvoorbeeld, vinden zij een adequate manier is om zelfbeoordeling mee vorm te geven. Een rubric is een document waarin criteria van een specifieke opdracht zijn opgenomen. Per criterium zijn verschillende kwaliteitsniveaus aangegeven. Als het goed is zijn in de rubrics de fouten opgenomen die de leerlingen geneigd zijn te maken maar worden er ook richtingen aangegeven waarin goed werk zich zou moeten begeven. Rubrics geven waardevolle informatie over de opdracht die de leerlingen moeten uitvoeren. Ze kunnen onderwijzen én evalueren.

Andrade en Valtcheva (2009) beschrijven drie stappen om het zelf-beoordelingsproces vorm te geven. Ten eerste moeten de docenten de verwachtingen van de taak of opdracht helder beschrijven, eventueel met behulp van rubrics. Vervolgens vindt de fase van zelfbeoordeling plaats na het werken aan de opdracht. Elk criterium wordt nagelopen en vergeleken met de gewenste uitkomsten. Ten slotte is er de fase van de herziening waarbij de leerling gebruik maakt van de zelf-beoordeling.

Dit proces kan met met peer-assessment en docent feedback verbeterd worden. Als alleen een rubric formulier wordt uitgedeeld aan leerlingen levert dat geen beter leren op zeggen Andrade en Valtcheva (2009), leerlingen moeten het gebruiken door zichzelf ermee te beoordelen.

In hun artikel nemen Andrade en Valtcheva (2009) de adviezen van Ross (2006) in Andrade en Valtcheva (2009) over om succesvolle zelfbeoordeling te laten plaatsvinden:

1. Definieer de criteria waarmee de leerlingen hun werk moeten beoordelen, zodat leerlingen weten wat er van ze wordt verwacht.
2. Leer de leerlingen hoe ze de criteria moeten toepassen.
3. Geef leerlingen feedback op hun zelfbeoordelingen.
4. Help de leerlingen hoe ze met behulp van de uitkomsten van de zelfbeoordeling hun werk kunnen herzien.

Andrade en Valtcheva (2009) voegen er zelf nog twee aan toe:

1. Geef genoeg tijd om het werk te herzien na de zelfbeoordeling.
2. Zet zelf-beoordeling niet om in zelfevaluatie door het mee te laten tellen als cijfer.

Effecten van zelfbeoordeling

Er is onderzoek gedaan naar de effecten van zelfbeoordeling op het leren van leerlingen. McDonald (2007) legt in haar paper over self assessment de nadruk op het begrijpen, waarvan zij zegt dat het een kernelement is voor presteren. In het artikel werkt ze uit dat zelfbeoordeling van positieve invloed is op het ontwikkelen van begrip in een leerproces. Leerlingen die zelf hun leerprestaties beoordelen en de daaruit voortvloeiende stappen in het leerproces zelf mogen bepalen, blijken:

- intrinsiek gemotiveerd om aan het werk te gaan en betrokken te zijn bij het eigen leerproces;
- grip te hebben op de leerstof, ze begrijpen de lesstof;
- zicht te hebben op hun ontwikkeling, ze snappen in welke fase van een ontwikkeling ze zich bevinden en welke stappen ze nog zouden kunnen zetten om het leerdoel te bereiken;
- metacognitie te ontwikkelen, ze reflecteren (met klasgenoten) op het leerproces dat ze doormaken en leren goed te beredeneren en te verwoorden wat en in hoeverre ze leren;
- effectief en efficiënt te leren.

Hoewel bovenstaande onderzoeken een andere, meer docentgestuurde, vorm van zelfbeoordeling betreffen, bieden ze wellicht aanknopingspunten voor de ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling van het voorliggende onderzoek. De geconstateerde effecten als een grotere betrokkenheid bij het eigen leerproces, de intrinsieke motivatie en ook het bijdragen aan metacognitie zijn met name interessant. Effecten als het mogelijk meer grip hebben op de leerstof, op het begrijpen, op het zicht hebben op de eigen ontwikkeling, zijn wat lastiger te koppelen aan ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling omdat daarvoor de vaste leerstof, vervat in vaste criteria, ontbreekt.

2.6 Beoordelen van beeldend werk

Schönau gaat in zijn theorie over ontwikkelingsgerichte beoordeling uit van criteria die leerlingen zelf toepassen (Schönau, 2012; Schönau, 2013). Maar welke criteria hanteren leerlingen zelf? In deze paragraaf worden verschillende onderzoeken beschreven waarin het onderscheid tussen de criteria die leerlingen en experts (kunstenaars en kunstdocenten) hanteren bij het beoordelen van beeldend werk worden blootgelegd.

Zoals bij 2.1 vermeld tonen Kindler (2000), Pariser et al. (2007) aan dat er onderscheid is in de criteria die experts en kinderen en jongeren hanteren ten aanzien van beeldend werk. Leerlingen hechten aan technische vaardigheden en het kunnen natekenen van beelden uit de populaire beeldcultuur. Docenten hechten aan originaliteit en expressiviteit van gevoelens en gedachten en aan formele criteria. Jonge kinderen vonden dat een tekening prettig om te zien moet zijn, niet slordig en niet saai. Oudere kinderen (11-14 jaar) vonden dat de voorstelling interessant moest zijn en knap getekend.

Deze verschillen komen overeen met gegevens over de ontwikkeling van esthetische oordelen zoals Parsons (1987) die heeft uitgewerkt. Daarbij wordt gesproken over de eerste fase als die van de associatieve oordeelstructuur. Dit is de fase waarin de vooral zintuiglijke indrukken vooral gewaar worden. De kleuren en het onderwerp spreken bijvoorbeeld aan. Het kunstwerk wordt gezien als een op zichzelf staand object; dat het door iemand met bepaalde bedoelingen is gemaakt speelt geen rol. In de tweede fase, die van de mimetische oordeelstructuur, is men zich vooral bewust van hetgeen het kunstwerk voorstelt, waarbij de mate waarin het voorgestelde realistisch is weergegeven belangrijk is. De derde fase, waarin sprake is van de expressieve oordeelstructuur, wordt gekenmerkt door de beschouwer die zich bewust wordt van de gevoelens die in het kunstwerk worden uitgedrukt. De vierde fase is de fase van de formele oordeelstructuur en daarin vindt bewustwording van de formele eigenschappen van het kunstwerk plaats, zoals de beeldende aspecten en de techniek waarmee het kunstwerk is gemaakt. In deze fase wordt ook het onderscheiden van kunstzinnige stijlen en stromingen van belang. Bij de vijfde fase spreekt Parsons van een autonome en open oordeelstructuur. Hierin vindt de bewustwording plaats van het verschil tussen het begrijpen van een kunstwerk en het beoordelen op esthetische gronden ervan. Een kunstwerk kan bijvoorbeeld goed gevonden worden en tegelijkertijd niet mooi. De oordelen van de andere fasen kunnen in deze autonome fase ook gebruikt worden in een concluderend oordeel over een kunstwerk.

Hoewel Parsons zelf liever spreekt over 'Vijf manieren van denken over westerse moderne kunst' dan over 'De manier waarop we kunst begrijpen' ('How we understand art' is de titel van zijn boek), zijn de laatste twee stadia van het esthetisch oordeel meer in zwang bij docenten en experts dan bij leerlingen en jongeren, blijkt uit het onderzoek van Kindler (2000) en Pariser et al. (2007)

Dorn, Madeja & Sabol (2004) onderzochten welke criteria kunstdocenten, leerlingen en kunstenaars gebruiken om hun eigen werk en dat van anderen te evalueren door ongeveer achtduizend werken van leerlingen te laten beoordelen door docenten, leerlingen en kunstenaars. Overeenkomsten en verschillen tussen deze drie groepen werden in kaart gebracht. Over de vijf volgende criteria is bij de kunstdocenten vrijwel algehele consensus: de beeldende aspecten (kleur lijn, vorm etc), vormgevingselementen (ritme, dynamiek, beweging etc.), compositie en creativiteit vinden vrijwel alle docenten het belangrijkste.

Bij leerlingen is er minder consensus over de criteria die zij van belang achten. De vijf criteria die door hen het meest genoemd worden zijn: beeldende aspecten, vaardigheden met materiaal, aanwijzingen van de docent die zijn opgevolgd, het tonen van details en netheid.

Originaliteit wordt door 90% van de ondervraagde kunstenaars genoemd als het belangrijkste criterium. Gevolgd door: mate van ontwikkeling, compositie, ontwikkeling van eigen stijl, technische vaardigheid met media.

Dorn, Madeja & Sabol (2004) bepleiten in het verslag van hun onderzoek dat de manier waarop kunstenaars beoordelen bijzondere perspectieven op kan leveren waar kunstdocenten en hun leerlingen ook wat aan hebben om het beoordelen binnen het kunstonderwijs authentieker te laten zijn.

Deze onderzoeken bieden wellicht aanknopingspunten voor het voorliggende onderzoek om in gesprekken met leerlingen te achterhalen in hoeverre zij criteria hanteren als zij praten over de kwaliteit van hun beeldend werk en welke criteria en perspectieven zij dan gebruiken.

2.7 Vraagstelling

Voorgaande onderzoeken naar mogelijkheden en effecten van zelfbeoordeling en onderzoeken naar de criteria die leerlingen hanteren leiden tot dit voorliggend onderzoek (bestaande uit twee deel-onderzoeken) dat is opgezet om het idee van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling (Schönau, 2012; Schönau, 2013) verder te ontwikkelen en te onderzoeken op zijn toepasbaarheid en uitvoerbaarheid.

De centrale hoofdvraag van het onderzoek luidt:

Wat zijn de mogelijkheden en de effecten van het werken met ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de beeldende vakken?

Deze vraag levert een aantal aspecten op die de moeite waard zijn te om onderzoeken. De vraag welke criteria leerlingen hanteren bij het beoordelen van hun eigen werk. Maar ook de vraag in hoeverre zij in staat zijn zichzelf beeldende opdrachten te stellen. Het zijn vragen die aspecten betreffen die meer voorwaardelijk zijn. Dit onderzoek daarnaar is dan beschrijvend: het brengt bestaande activiteiten en meningen van leerlingen in kaart.

Andere aspecten die onderzocht kunnen worden, betreffen de uitvoerbaarheid; er kan dan gekeken worden naar toepassingsmogelijkheden en de effecten van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling. Dat onderzoek is voornamelijk experimenteel; in een schoolse setting wordt een vergelijking gemaakt tussen een

experimentgroep (die werkt met ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling) en een controlegroep.

Dit onderzoek is om die reden opgesplitst in twee deelonderzoeken met elk een eigen onderzoeksvraag:

Het kwalitatief survey heeft als onderzoeksvraag:

Op welke wijze en in welke mate stellen leerlingen van 11 tot 15 jaar zichzelf beeldende opdrachten en hanteren zij eigen criteria om te oordelen over de kwaliteit van hun eigen beeldend werk?

Het kwalitatief veldexperiment heeft als onderzoeksvraag:

Wat zijn de toepassingsmogelijkheden en effecten van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de onderbouw van het V.O. ?

In beide onderzoeken is vooral aandacht voor het leerling-perspectief.

Hoofdstuk 3

Hoe praten leerlingen praten over de kwaliteit van hun beeldend werk?

Het eerste onderzoek betreft een kwalitatief survey waarin wordt onderzocht hoe leerlingen van 11 tot 15 jaar denken en praten over de kwaliteit van hun eigen beeldend werk, het proces en het resultaat. Zij werden uitgenodigd om te praten over de criteria die zij hanteren bij het beoordelen van hun eigen werk en hun werkwijze. Ook komen de mogelijke vervolgstappen die ze zouden willen zetten om hun eigen werk te verbeteren aan de orde, welke mogelijkheden zij zien om door te gaan op een werkstuk nadat het klaar is.

In interviews met twaalf leerlingen tussen 11 en 15 jaar is onderzocht op welke wijze en in welke mate leerlingen zichzelf beeldende opdrachten stellen en eigen criteria hanteren om te oordelen over de kwaliteit van hun eigen beeldend werk en hun beeldend proces.

3.1 Onderzoeksvragen

De onderzoeksvraag van dit deelonderzoek luidt:

Op welke wijze en in welke mate stellen leerlingen van 11 tot 15 jaar zichzelf beeldende opdrachten en hanteren zij eigen criteria om te oordelen over de kwaliteit van hun eigen beeldend werk?

Omdat bij authentieke kunsteducatie de inhoudelijke oriëntatie op de buitenschoolse kunstzinnige activiteiten en beleving van leerlingen een belangrijk kenmerk is en ook bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling de beoogde inbreng van de leerling groot is, is in dit onderzoek ook geprobeerd om inzicht te krijgen in de mate waarin leerlingen kunstzinnige activiteiten in de eigen tijd ontplooiën.

3.2 Methode en data-analyse

Om inzicht te krijgen in de manier waarop leerlingen oordelen over hun eigen werk is gewerkt met interviews. Er zijn gesprekken gevoerd met twaalf leerlingen op vier verschillende scholen. Zes leerlingen uit groep 7 en 8 waren afkomstig van twee scholen voor primair onderwijs, de Pieter Jongelingschool in Arnhem en de Arnhemse Montessorischool in Arnhem. Zes leerlingen uit de eerste en tweede brug klas havo en vwo waren afkomstig van twee scholen voor voortgezet onderwijs, het Baudartius College in Zutphen en Regionale Scholengemeenschap Pantarijn in Wageningen.

Selectie en werving van participanten

Respondenten zijn op de volgende manier gekozen: de docenten van de scholen zijn benaderd met de vraag of gesprekken gevoerd kunnen worden met leerlingen uit hun klas die een opdracht hebben afgerond. De docenten is nadrukkelijk gevraagd leerlingen willekeurig aan te wijzen. De leerlingen namen opdrachten mee die in de

reguliere kunstlessen gemaakt zijn. De opdrachten op de Pieter Jongelingschool waren ontwikkeld in het kader van project beeldende kunst "Natuurlijk" dat op de school plaatsvond.

De gesprekken werden voor half uur ingepland en werden gevoerd in een aparte ruimte op de school.

Topic list

Er is met leerlingen gesproken over de denkbeelden, ideeën en opvattingen die zij hebben over de kwaliteit van hun eigen werkstuk(ken) die zij op school en thuis maken. Het zelfgemaakte werkstuk (met eventuele schetsen en voorstudies) dat zij meenamen naar het gesprek speelde daarbij een rol, met name in het deel van het gesprek dat ging over zelfbeoordeling en de schoolopdracht.

Bij het interviewen werd gebruik gemaakt van een half gestructureerde interviewmethode (Baarda, 2005), dat wil zeggen dat gebruik gemaakt werd van een topic list (zie bijlage 1). De topics die de basis vormden van de open vragen zijn de volgende:

1) introductie, 2) oordelen in het algemeen, 3) oordelen thuis, 4) oordelen op school. Er is geprobeerd zoveel mogelijk uit te nodigen tot een open gesprek, tot het vertellen over de kwaliteiten van tekeningen, werkstukken, schetsjes, foto's, knutselwerken van leerlingen. De steeds terugkerende vraag was: "Wanneer vind je iets mooi of goed of geslaagd?" en "Hoe komt het dat je dat mooi of goed of geslaagd vindt?".

Analyse van de interviews

De gesprekken zijn getranscribeerd en open gecodeerd door betekenisvolle fragmenten, waar thema's of categorieën aan te verbinden zijn, te markeren en te voorzien van één of meerdere kernwoord(en). Het fragment "*Als ik weer zo'n achtergrond moet maken zou ik de stempels wel mooier maken zodat je het beter kan afdrukken*" is bijvoorbeeld voorzien van de code: techniek. Het 'beter afdrukken' doet uitspraak over kwaliteit van het beeldend werk dat te verbinden is aan een techniek.

Het axiaal coderen volgde daarop: bij de coderingen werd steeds bekeken of de codes voldoen, werden er codes aangepast en/of nieuwe codes gecreëerd en werden codes eventueel geschrapt. Zo ontstond een hiërarchische structuur van codes: de codeboom, zie bijlage 2.

Ten slotte zijn de belangrijkste thema's aangegeven door selectie toe te passen. In die fase is bepaald wat de belangrijkste thema's en verbanden zijn tussen de codes. De codes zijn geordend naar aanleiding van de vraagstelling (Boeije, 2005). Voorbeelden van die belangrijkste thema's zijn: 'Realisme', 'Afwerking' en 'Compositie'.

3.3 Tobben over kwaliteit

In het verslag van de gesprekken zal eerst aan de orde komen op welke wijze en in welke mate leerlingen zichzelf opdrachten stellen. Vervolgens worden de criteria besproken die leerlingen noemen in de gesprekken: welke criteria leerlingen hanteren en welke zij het meest van belang achten.

Tobben

Leerlingen denken niet licht over het beeldend werk dat ze maken. Ze tobben en piekeren wat af en stellen zich voortdurende de vraag of het goed is wat ze doen en hoe ze het werk kunnen verbeteren. In alle gesprekken met leerlingen over de kwaliteit van hun beeldend werk kwam deze denkwijze naar voren. Leerlingen zijn ook streng voor zichzelf. Een citaat: *“Maar ik denk dat een stem in mijn hoofd zegt: dat had je echt wel anders kunnen doen. Als je echt je best had gedaan en echt een mooie tekening had willen maken dan had je je beter moeten concentreren.”*

Nadenken

Het reflectief vermogen dat leerlingen aan de dag legden in de gesprekken was opvallend. In de interviews zijn er veel verschillende uitspraken gedaan die daarvan getuigen. Leerlingen lichten uitgebreid toe hoe ze tot hun werkstuk zijn gekomen, benoemen de stappen die ze hebben gezet, voor welke keuzes ze stonden, geven aan (on)tevreden te zijn met het resultaat en hoe dat komt, vergelijken het eigen werk met dat van anderen en vragen zich af wat ze zouden kunnen verbeteren. Een voorbeeld: op de vraag of de leerling (groep 8, P.O.) een tekening goed vindt antwoordt zij: *“Nee, eigenlijk niet, ik vind niks eigenlijk mooi afgetekend. Want hier teken ik bijvoorbeeld gewoon het roze door zijn ogen en mond heen en dat is niet echt heel mooi. Dus ik had het wel iets beter kunnen maken. Ik had er iets langer over kunnen doen.”*

Er zijn ook leerlingen die expliciet benoemen dat ze veel nadenken over het werk dat ze maken. *“Bijvoorbeeld de gekleurde schubben die moesten echt onder de neus zodat ze er mooi uitkwamen. Daar hebben we dus echt over nagedacht.”*

Eén leerling, een jongen, beweert dat daarin verschil is tussen jongens en meisjes: *“Meisjes denken meer na van te voren”*, hij voegt daar wel aan toe *“Maar het kan ook zijn dat ik dat denk en dat ik daarom alleen maar zie wat ik denk”*.

Goed en mooi

De geïnterviewde leerlingen lijken goed in staat hun eigen werk kritisch te beschouwen en er analytisch naar te kunnen kijken. Ze kunnen ook goed en gedetailleerd verwoorden wat ze vinden van de kwaliteit van het werk. Vier leerlingen benoemen bijvoorbeeld het onderscheid tussen een goed en mooi werkstuk. Hier is een citaat van een leerling die ingaat op het zoeken naar een balans tussen een mooie afdruk van een linsnede en een uiteindelijk resultaat dat verbeeldt wat ze beoogt.

“Het (resultaat, lb) heeft niet puur met het thema pesten te maken. Ik vind het wel mooi dat je het er echt doorheen ziet. Hier was het de bedoeling om gebroken hartjes te maken maar het is een beetje mislukt dus nu lijkt het op liefde met een prop papier. En dit (een ander werk, lb) is een prop papier met een soort hartjesvormige achtergrond dus deze vind ik wat minder. En die andere vind ik niet heel mooi omdat het mijn eerste druk was. Ik vind die het

mooiste als resultaat. Ook al heeft het niet echt meer te maken met pesten, maar dit vind ik wel de mooiste druk eigenlijk."

Ze geeft dus uiteindelijk de voorkeur aan een technisch perfectere afdruk maar ziet wel dat daarmee de inhoud- het gepest worden- minder sterk verbeeld wordt. Ze geeft hiermee aan dat ze onderscheid maakt tussen het begrijpen van een beeld en de beoordeling ervan. Parsons (1987) ziet dat als een kenmerk van de autonome en open oordeelstructuur.

Leerlingen buigen zich vooral over het verbeelden van een betekenis bij de wat 'vrijere' opdrachten waarbij gewerkt wordt met een thema zoals bij de Pieter Jongelingschool, met het thema 'Natuur' en bij het Baudartiuscollege met het thema 'Gepest'. Leerlingen zoeken dan naar het verbeelden van een bepaalde inhoud. Ze noemen dan bijvoorbeeld donkere kleuren en onzorgvuldigheid als middelen om een agressief dier te verbeelden.

"Als het bij het beeld dat je hebt klopt, hoeft het niet heel zorgvuldig te zijn. Bijvoorbeeld als je het als een agressief beest uit wil laten zien. Dan vind ik ook wel dat je het niet heel zorgvuldig moet doen, wel netjes, maar weer niet zo netjes als het masker van D. waarbij alle maten kloppen."

Ook leerlingen van het primair onderwijs benoemen dat schoonheid en inhoud niet helemaal samen hoeven te gaan. Bij tekeningen die een bepaalde herinnering oproepen bijvoorbeeld: *"Soms denk ik wel eens dat het mooier kan en dan ga ik er langer aan werken en er meer tijd aan besteden. Maar soms denk ik : "Zo zie ik zelf wel wat ik er mee bedoel en dan vind ik het wel goed"."*

Proces

Over het werken aan de opdracht, het proces en het onderzoek zijn ook verschillende uitspraken gedaan. Er zijn leerlingen die beschrijven dat ze het liefst gewoon aan de slag gaan. Ze benoemen dat als "lekker doen", "gewoon doen". Ze noemen daarbij dat er dan sprake kan zijn van een toevallige vondst of willen intuïtie een rol laten spelen. *"Ik weet ook niet waarom ik dat heb gedaan",* zegt een leerling, *"ik probeer maar wat. Ik doe eigenlijk zomaar wat en ik kijk dan wat er gebeurt."* Anderen beschrijven dat ze juist belang hechten aan het doen van bewuster onderzoek of experiment om het beste resultaat te kunnen boeken. Ze maken gebruik van schetsen, ontwerpprocedures, ze oefenen met voorbeelden. *"Uitproberen is leren",* zegt een leerling.

Werkhouding

Leerlingen doen ook uitspraken over de werkhouding die ze aan de dag leggen bij het proces. Concentratie achten ze van belang; 'je best doen' wordt veel genoemd, je het niet te gemakkelijk maken ook. Het besteden van werk, tijd en aandacht aan het beeldend werk is belangrijk, zegt een aantal leerlingen, het werk wordt er mooier van. Zij vinden dat luiheid en slordigheid met elkaar te maken hebben, dus dat je aan de zorgvuldigheid de werkhouding kunt aflezen. *"Daar ben ik te lui voor om dat te doen (het oefenen, lb), ik weet het niet zo goed. Het is een beetje slordig*

dat ik dat niet doe en dan wordt het minder mooi.” Het is deze leerling die echter ook hecht aan ontspanning en ‘lekker bezig zijn’ bij de beeldende vakken.

Verbeteren

Er is in het gesprek expliciet gevraagd naar het zetten van een volgende stap, naar de mogelijkheden die leerlingen zien als ze de kans zouden hebben om het werkstuk te verbeteren. Leerlingen hebben daar allerlei ideeën over. Veel van de verbetermogelijkheden gaan over het technisch perfectioneren van het werkstuk. Beter afwerken, strakker uitzagen, netter maken en sterker maken, worden genoemd. Ook noemen leerlingen aspecten van de voorstelling die verbeterd zouden kunnen worden. Een lijf erbij, een bos met dieren, of een ander dier zien zij dan als mogelijkheden om hun werk te verbeteren. Sommigen zien verbetermogelijkheden bij aspecten van de vormgeving: het kan kleurrijker bijvoorbeeld of de ruimteuitbeelding moet anders. Een voorbeeld van dat laatste bij een tekening waar de bomen ‘omgeklapt’ waren: *“Nu lijkt het net alsof de bomen liggen in plaats van dat ze staan. Ik zou hier ook nog een bos willen tekenen en dat je ook nog takken ziet en dat wil ik dan rechts aan de voorkant.”*

Betrokkenheid

Leerlingen doen veel uitspraken over hun persoonlijke betrokkenheid bij het werk dat ze maken. Het onderwerp is dichtbij, ze geven aan dat het werk een belangrijk levensmoment verbeeldt en zeggen dat het werk mooi is door de herinnering die is getekend.

Het woord *trots* valt veel in de gesprekken. Leerlingen vinden het belangrijk trots te zijn op het werk dat ze maken. Ze zijn soms verrast door het eigen kunnen, zijn teleurgesteld bij een slecht cijfer, zijn trots op iets dat ze zelf gemaakt hebben, geven aan vaak trots te zijn hun werk en dat ze het fijn vinden succes met het werk te hebben. Ze laten het werk waar ze trots op zijn ook graag zien aan anderen. Ze zijn *“...best trots dat het nu daar hangt.”* en maken foto’s van het werk met hun mobiel om het thuis te kunnen laten zien.

Oordeel van anderen

Succes in de klas vinden leerlingen fijn, aan het oordeel van anderen wordt gehecht. Bij klasgenoten is dat ook soms wat lastig. Het lijkt dat in het oordeel over de kwaliteit van het werkstuk ook sociale verhoudingen kunnen meespelen, blijkt uit de reactie van enkele leerlingen. Een leerling beschrijft dat het oordeel van klasgenoten samenhangt met populariteit. *“Als de populairste van de school (P.O.) iets heel lelijks maakt vindt niemand dat erg,. Maar als ik deze bijvoorbeeld heel erg verpruts en iemand loopt er langs en die denkt bah wat is dat lelijk en ziet dat het van mij is dan gaat hij meteen door fluisteren dat ik het niet kan. Dus het (oordeel, l.b.) heeft ook met andere dingen te maken.”*

In het algemeen hechten alle geïnterviewde leerlingen belang aan het oordeel van de klasgenoten, hoewel er ook leerlingen zijn die zeggen zich van de oordelen van anderen juist niets van aan te trekken, maar wel hechten aan de adviezen die ze krijgen van sommige klasgenoten.

Ouders spelen een belangrijke rol in de support van de beeldende uitingen van de leerlingen. Veel geïnterviewde leerlingen noemen de ondersteuning van de ouders. Ze laten het werk thuis graag zien en spreken met ouders over de opdrachten.

Samenwerken

Over het samenwerken en overleggen wordt ook een aantal dingen gezegd. Opvallend is dat sommige leerlingen daarbij onderscheid maken tussen driedimensionaal en tweedimensionaal werken. Bij het eerste is samenwerking en overleggen fijn en bij de tweede lastig. Een leerling vindt dat samenwerken helpt bij het nadenken over het beeldend werk, een ander bevestigt dat idee: zij zegt dat het opgaan in het eigen werk belemmert dat je kunt leren van anderen. Veel leerlingen lijken het samenwerken vanzelfsprekend te vinden.

Thuiskunst

In alle gesprekken is stilgestaan bij het beeldend werk dat leerlingen thuis, uit eigen beweging maken. Binnen de geïnterviewde groep zijn niet veel leerlingen die op continue basis thuis dingen maken. De dingen die gedaan worden, lijken kleinschalig, gericht op een prettig resultaat. Nummerverven, kleurplaten inkleuren worden genoemd. Een meisje doet erg veel aan kleding ontwerpen aan de hand van een boek met voorgetekende poppetjes. Een leerling maakt elke dag een strip en illustreert verhalen. Het lijkt erop dat thuiskunst vooral een rol speelt bij de leerlingen van het primair onderwijs. Bij de leerlingen van het voortgezet onderwijs lijkt het dat thuis wordt doorgedacht en -gewerkt aan opdrachten die voor school gemaakt moeten worden. Ook waren er leerlingen die beschreven dat ze bepaalde technieken of opdrachten van school bijvoorbeeld gebruikten bij werkstukken die ze thuis maakten. Stempelen met een aardappel of waardebonnen maken die bij een taalles op school onderdeel van een opdracht waren.

Criteria

Welke criteria noemen de leerlingen als zij spreken over de kwaliteit van hun beeldend werk? Dat was een belangrijke vraag in elk gesprek voor dit onderzoek. Het 'lijken op' of synoniemen daarvoor als realistisch, details die kloppen, verhoudingen kloppen, herkenbaarheid, zijn criteria die leerlingen vaak noemen en belangrijk vinden. Als zij het hebben over goed kunnen natekenen en 'lukken' betekent dat: het zo kunnen tekenen dat er een grote overeenkomst is met de zichtbare werkelijkheid. Een leerling verwoordt het zo: *"De verhoudingen kloppen. Ik vind het heel moeilijk om monden te tekenen. En de mond vind ik heel mooi gelukt omdat je de tanden kan zien en de lippen. En ik vind altijd de bovenlip moeilijk."* Hetzelfde streven naar realisme of lijken kan zich voordoen bij het natekenen van strips: *"Ik had een tekening van Katrien Duck gemaakt, maar daar was ik zelf niet zo tevreden over. Want Katrien Duck is natuurlijk niet echt maar ik kan haar wél precies natekenen. Dan is het toch echter dan anders."*

Er zijn ook leerlingen die zeggen dat het niet precies hoeft te lijken. Als het maar duidelijk is voor anderen, zegt een leerling. Een kerstboom hoeft ook niet op een echte sparrenboom te lijken zegt andere leerling: *"Het is eigenlijk het teken van een kerstboom. Net zoals een hart tekenen: dan teken je een hartjesvorm en niet het hart zelf."*

Een criterium dat door alle respondenten wordt genoemd is te scharen onder de noemer 'afwerking'. Netheid en zorgvuldigheid noemen leerlingen erg vaak als kwaliteitskenmerk van een beeldend werkstuk. Netjes, afgemaakt, glad, egaal, strak, alle geïnterviewde leerlingen noemen wel iets dergelijks om aan te geven dat ze werkstuk goed vinden. Een voorbeeld: *"Ik vind het toch mooier als het erg zorgvuldig en verzorgd is gemaakt. Meestal maakt het een tekening of werkstuk wel mooier als er echt aandacht aan is besteed."*

Een ander criterium dat erg veel door de leerlingen wordt genoemd is kleur. Tien van de twaalf leerlingen zeggen iets over het belang van kleur in een beeldend werk. 'Kleuren passen', zeggen ze bijvoorbeeld of 'kleuren komen mooi uit' en 'er is sprake van kleurenspeel' of 'vrolijke kleuren'. De meningen over wat mooie kleuren zijn verschilt wel, zegt een leerling: meisjes houden van zachte kleuren en jongens van kleuren die afsteken. Een andere leerling (een meisje) houdt niet van de combinatie rood en groen. *"Die vloeken een beetje"*, zegt ze. Maar als het moet uitspatten kun je daar wel gebruik van maken, voegt ze eraan toe. Leuke kleuren, vrolijke kleuren, felle kleuren, het zijn allemaal kwalificaties die leerlingen noemen. Ook opmerkelijk is dat leerlingen kleurovergangen en kleuren die in elkaar overlopen waarderen.

Over compositie doen leerlingen opmerkingen die passen in dezelfde positieve trant: levendigheid wordt vijf keer genoemd als positief, afwisseling in de compositie wordt ook gewaardeerd. Saai en kaal wordt afgekeurd. Aan de andere kant moet het niet te druk zijn en worden evenwicht en rust als kenmerken gezien van een goede compositie.

De beeldende aspecten ruimte en licht komen nauwelijks in de gesprekken aan bod. Dat is bijzonder omdat dat juist de aspecten zijn waar leerlingen belang aan zouden kunnen hechten daar veel leerlingen mimeze erg belangrijk vinden. En juist met behulp van licht en schaduw en lijnperspectief en verkorting realisme nagestreefd kan worden.

Originaliteit, ten slotte, wordt door vijf leerlingen genoemd als een kwaliteit waar op gelet wordt. Drie daarvan zijn V.O. leerlingen, één leerling van het P.O. benoemt originaliteit als kwaliteit. Een citaat van een V.O. leerling: *"De hond kwam heel erg naar voren met roze en paars. Iedereen had allemaal echte dieren of stripfiguurdieren. Maar niet zoiets als ik heb gemaakt. Die heb ik dus thuis hangen in mijn kamer."*

3.4 Conclusie van het kwalitatief survey

In dit onderzoek was de centrale vraag: 'Op welke wijze en in welke mate stellen leerlingen van 11 tot 15 jaar zichzelf beeldende opdrachten en hanteren zij eigen criteria om te oordelen over de kwaliteit van hun eigen beeldend werk?'

Uit de twaalf interviews blijkt dat leerlingen van 11 tot 15 jaar:

- beschikken over een groot reflectief vermogen;
- zicht hebben op de houding die een beeldend proces van hen vraagt;
- mogelijkheden zien om hun eigen werk te verbeteren;
- erg betrokken zijn bij het werk dat ze maken.

Hoewel het een kleine steekproef betreft is uit dit onderzoek voorzichtig te concluderen dat leerlingen van 11 tot 15 jaar goed in staat lijken te zijn zichzelf een beeldende opdracht te stellen. Uit de manier waarop zij over hun eigen beeldend werk denken blijkt dat zij dat eigenlijk voortdurend doen (als zij daartoe in de gelegenheid worden gesteld door de aard van de opdracht).

Bovendien lijkt het er op dat leerlingen van 11 tot 15 jaar:

- veel belang hechten aan het oordeel van (bepaalde) anderen over hun beelden werk;
- samenwerking soms prettig vinden, soms lastig, maar lijkt 'erbij' te horen.

Eigen criteria

Hoe en in welke mate hanteren leerlingen van 11 tot 15 jaar eigen criteria om te oordelen over de kwaliteit van hun eigen beeldend werk?

De criteria die de leerlingen het meeste noemen in de interviews zijn:

- 1) het lijken op, realisme
- 2) de afwerking (netheid),
- 3) kleurrijk,
- 4) levendige compositie,
- 5) originaliteit.

De eerste vier criteria lijken behoorlijk overeen te stemmen met de top-vier van de criteria die de meeste leerlingen hanteren uit de onderzoeken van Kindler (2000), Pariser et al. (2007) en Dorn, Madeja & Sabol (2004). 'Lijken' en 'afwerking' kun je zien als technische vaardigheden en als 'beeldende aspecten', 'vaardigheden met het materiaal' en 'knap getekend'. Opmerkelijk is het dat de leerlingen van 11-15 jaar in de interviews het criterium 'afwerking' veel noemen. Dat zijn, in de onderzoeken van Kindler (2000) en Pariser et al. (2007), criteria waar vooral jongere kinderen belang aan hechten.

De positieve sfeer die leerlingen noemen in de interviews wordt door de leerlingen vooral gekoppeld aan een levendige compositie en veelkleurigheid. Niet zozeer aan een voorstelling dus, zoals in de onderzoeken van Kindler (2000) en Pariser et al. (2007) naar voren kwam.

'Originaliteit' is een criterium dat in de interviews door vijf van de twaalf leerlingen is genoemd. Het is het criterium dat door de kunstenaars uit het onderzoek van Dorn, Madeja & Sabol (2004) als belangrijkste criterium wordt genoemd. Parsons (1987) zou originaliteit vermoedelijk onderbrengen bij de autonome en open

oordeelstructuur. Kindler (2000) en Pariser et al. (2007) scharen 'originaliteit' onder de modernistische, Westerse criteria.

Uit bovenstaande kun je concluderen dat uit de interviews blijkt dat leerlingen van 11 tot 15 jaar veel hechten aan netheid, mime en aan vrolijkheid in de beelden die ze maken. Ze vinden originaliteit echter ook belangrijk. Daarin zijn ze anders dan andere leeftijdgenoten zoals blijkt uit de onderzoeken van Kindler (2000), Pariser et al. (2007) en anders dan kunstdocenten zoals blijkt uit het onderzoek van Dorn, Madeja & Sabol (2004). Uit dat laatste onderzoek blijkt dat originaliteit het belangrijkste criterium is voor kunstenaars.

Betekenis voor ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling

Als deze conclusie in relatie met de ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling wordt gezien, dan kan daar een aantal zaken aan verbonden worden.

- Leerlingen lijken te voldoen aan voorwaarden om zichzelf een beeldende opdracht te kunnen stellen zoals dat bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling wordt gevraagd: zij beschikken over een groot reflectief vermogen en ze hebben zicht op de houding die een beeldend proces van hen vraagt.
- Bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling (Schönau, 2012; Schönau, 2013) is de tweede stap, waarin het beeldend werk wordt verbeterd of verdiept erg belangrijk. Leerlingen in de interviews zien inderdaad mogelijkheden om werk te verbeteren.
- Uit de interviews blijkt dat de leerlingen samenwerking vanzelfsprekend lijken te vinden. Ook benoemen ze het belang dat gehecht wordt aan het oordeel van klasgenoten. Schönau (2013) beschrijft het belang van *peers* in het leerproces. Het leren met en van anderen is een van de uitgangspunten van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling.
- De leerlingen tonen zich in de interviews erg betrokken bij het werk dat zij maken. Schönau (2012; 2013) benadrukt de mate van verantwoordelijkheid die vergroot wordt bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling door de leerling eigenaar te maken van het eigen leerproces. Ook dat lijkt in vruchtbare aarde te vallen, leerlingen lijken in staat die verantwoordelijkheid op zich te nemen.

De interviews geven ook twee andere mogelijkheden voor een authentiekere manier van beoordelen en wellicht voor ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling:

Ten eerste zijn de criteria die leerlingen noemen vooral de traditionele criteria. Originaliteit is echter ook een belangrijk criterium voor leerlingen blijkt uit de interviews. Dus daarin lijken docenten en leerlingen minder in verwachtingen te verschillen ten aanzien van beeldend onderwijs dan Kindler (2000) constateert in haar onderzoek. Dat biedt ook mogelijkheden om samen met leerlingen te bespreken welke criteria van belang zijn, zoals Hafeli (2009) voorstaat. Haar idee om de verschillende perspectieven van docenten, kunstenaars en leerlingen te laten samen komen bij het beoordelen lijkt gemakkelijker te worden omdat leerlingen originaliteit herkennen, het belangrijkste criterium vanuit het perspectief van de kunstenaar (Dorn, Madeja & Sabol, 2004).

Ten tweede blijkt uit de interviews ook dat leerlingen goed kunnen kijken naar hun eigen beeldend proces. Lindström (1999) betreft het proces in de beoordeling van het beeldend portfolio. Het beeldend proces betrekken bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling biedt wellicht mogelijkheden.

Al met al blijkt de wijze en de mate waarin leerlingen van 11 tot 15 jaar zichzelf beeldende opdrachten stellen en eigen criteria hanteren om te oordelen over de kwaliteit van hun eigen beeldend werk, een vruchtbare bodem op te leveren voor ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling. In de schoolse context is het echter niet gebruikelijk dat leerlingen hun eigen opdrachten bepalen en hun eigen criteria formuleren. Meestal geeft de docent de opdracht en bepaalt de beoordelingscriteria. In het volgend onderzoek wordt gekeken naar de wijze waarop ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling werkt in de praktijk.

Hoofdstuk 4 Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de praktijk

Om te onderzoeken of en hoe ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling werkt in de schoolse praktijk is dit tweede onderzoek opgezet. Het is een onderzoek naar de mogelijkheden en effecten van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling. Het betreft een kwalitatief veldexperiment waarbij een reguliere opdrachtbeoordeling wordt vergeleken met ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling.

4.1 Onderzoeksvraag

Het kwalitatief veldexperiment heeft als onderzoeksvraag:

Wat zijn de toepassingsmogelijkheden en effecten van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de onderbouw van het V.O. ?

4.2 Opzet van het experiment

Dit tweede onderzoek in het kader van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling betreft een kwalitatief veldexperiment waarin een experimentele situatie gecreëerd die is

vergeleken met een controlesituatie. Op één school in twee parallelklassen is de ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling vergeleken met een reguliere manier van beoordelen.

Het onderzoek vond plaats in samenwerking met het Baudartiuscollege in Zutphen, in twee tweede klassen. Een vmbo-t klas en een havo—vwoklas zijn ten behoeve van het onderzoek qua niveau gemengd zodat er twee heterogene klassen ontstonden met een vergelijkbare mix van niveau's. Gedurende vier lesmomenten van elk twee en een half uur werd door de twee klassen gewerkt aan opdrachten met hetzelfde thema *Eten*. De controlegroep werkte en werd begeleid en beoordeeld zoals dat de gewoonte is op de school. De experimentgroep werkte volgens de aanpak van de ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling.

Opdracht

Beide klassen kregen een opdrachtboekje waarin rond het thema *Eten* twee opdrachten waren verwerkt (zie bijlage 3 en bijlage 4). Voor de experimentgroep en de controlegroep was de eerste opdracht: *Verbeeld je lievelingseten zó dat je het gevoel dat je ervaart rond dat eten overbrengt in een beeldend werk.*

De experimentgroep moest na een de oriëntatiefase vastleggen wat ze wilden maken en beschrijven op welke criteria zij zichzelf na afronding van de eerste opdracht wilden beoordelen. De controlegroep moest ook de eigen intenties vastleggen maar zonder de eigen criteria te formuleren. Zij namen kennis van de criteria zoals die opgenomen waren in het opdrachtenboekje. Na afronding van de eerste opdracht werd de controlegroep beoordeeld door de docent. De experimentgroep beoordeelde zichzelf op grond van de zelfgeformuleerde criteria. De tweede opdracht naar aanleiding van hetzelfde thema *Eten* was voor de controlegroep geformuleerd door de docent: *verbeeld het eten dat je het vieste vindt.* Bij de experiment groep formuleerden de leerlingen zelf de tweede stap in hun werk rond het thema *Eten*.

Rol docent

De opdracht werd door de docenten op dezelfde wijze geïntroduceerd: door een klassikale introductie met dia's over kunst rond het thema *Eten*. Gedurende de lessen werden de leerlingen in beide klassen door hun docenten, op de voor hen gebruikelijke, manier begeleid: voornamelijk individueel met af en toe een klassikale toelichting of instructie.

Schema

In onderstaand schema (schema 1) wordt een overzicht gegeven van de opdrachten, de rol van de docent, de instrumenten en de tijdstippen van afname.

	<i>Leerlingen Controlegroep</i>	<i>Docent Controlegroep</i>	<i>Leerlingen Experimentgroep</i>	<i>Docent Experimentgroep</i>	<i>Instrumenten</i>
27 mei Les 1	Opdracht: Verbeeld je lievelingseten - Introductie thema - Aan het werk	- Introductie thema - Individuele coaching - Tijdbewaking	Opdracht: Verbeeld je lievelingseten - Introductie thema - Intenties beschrijven - Eigen criteria formuleren - Aan het werk	- Introductie thema - Individuele coaching - Tijdbewaking	- Leerlingenboekje met opdracht en stappen erin. Stappen en reflectie op het proces worden steeds opgeschreven in opdrachten boekje - Observatie onderzoeker
03 juni Les 2	Aan het eind van de les: - Werk af en presenteren - Docent beoordeelt	- Coaching, klassikale begeleiding: zoals docent gewend is - Exposeren aansturen - Docent beoordeelt	Aan het eind van de les: Werk af en presenteren Zelfbeoordeling	- Individuele coaching - Exposeren, peer- en zelfbeoordeling aansturen	- Leerlingenboekje - Observatie onderzoeker
17 juni Les 3	Opdracht deel 2: Verbeeld je vieste eten - Aan het werk	- Introductie thema - Individuele coaching - Tijdbewaking	Opdracht deel 2: Maak een de volgende, tweede stap in je werk binnen hetzelfde thema 'Eten'. Eigen criteria formuleren Aan het werk	- Individuele coaching - Tijdbewaking	- Leerlingenboekje - Observatie onderzoeker
24 juni Les 4	Aan het eind van de les: - Werk af en presenteren - Docent beoordeelt - Vragenlijst invullen - Vijf leerlingen gesprek	- Coaching, klassikale begeleiding: zoals docent gewend is - Exposeren aansturen - Docent beoordeelt	Aan het eind van de les: - Werk af en presenteren - Zelfbeoordeling - Vragenlijst invullen - Vijf leerlingen gesprek	- Individuele coaching - Tijdbewaking - Exposeren, peer- en zelfbeoordeling aansturen	- Leerlingenboekje - Observatie onderzoeker - Vragenlijsten controlegroep - Vragenlijsten experimentgroep
1,2,3 juli					Interviews 5 leerlingen controlegroep Interviews 5 leerlingen experimentgroep Interviews docenten

Schema 1. Overzicht lessen, rol docent, instrumenten en afnamemomenten

Instrumenten

De onderzoeksinstrumenten zijn zo gekozen dat ze informatie opleveren over het proces en de leerervaringen tijdens het werken met ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling.

Bij de leerlingen zijn data verzameld door middel van interviews en vragenlijsten. Ze zijn beiden afgenomen na afloop van de lessen. Ook bij de docenten zijn interviews afgenomen, eveneens na afloop van de lessen.

Dataverzameling bij de leerlingen

Interviews met leerlingen

De dataverzameling vond tijdens maar vooral plaats na afloop van de lessen. Er zijn interviews afgenomen met tien leerlingen, vijf uit de controlegroep en vijf uit de

experimentgroep. De leerlingen zijn steekproefsgewijs gekozen: de docenten hebben daarvoor willekeurige leerlingen benaderd. De gesprekken waren voor een half uur ingepland en duurden in de regel ongeveer twintig minuten en werden gevoerd in een aparte ruimte op de school. Het werk dat de leerlingen gemaakt hadden in het kader van de opdrachten was op foto aanwezig bij het gesprek. De interviews zijn opgenomen met behulp van een dictafoon.

Topic list

Bij het interviewen werd gebruikt gemaakt van een half gestructureerde interviewmethode (Baarda, 2005). Dat wil zeggen dat gebruik gemaakt wordt van een topiclist. De topics die de basis vormden van de open vragen zijn de volgende: 1) introductie, 2) ervaringen met de opdracht 3) ervaringen met het beoordelen 4) ervaringen met de tweede opdracht 5) ervaringen met samenwerken. Er is geprobeerd zoveel mogelijk uit te nodigen tot een open gesprek, tot het vertellen over de ervaringen tijdens de lessen, de opdrachten, de resultaten, het beoordelen, de problemen waar ze tegen aanliepen. Bij de experimentgroep is nadrukkelijk stil gestaan bij de tweede opdracht, het zelf formuleren van criteria en het zelf beoordelen. Zie bijlage 5.

Vragenlijst

Daarnaast zijn er bij de leerlingen vragenlijsten afgenomen aan het eind van de lessen. Zie bijlage 6 en bijlage 7. Daarin was een aantal vragen opgenomen die beantwoord moesten worden met behulp van een likert scale dat wil zeggen dat aan de leerlingen gevraagd wordt om de mate van instemming met een bepaalde uitspraak aan te geven door middel van een meerkeuze antwoordmodel. Die vragen gingen over het plezier dat ze beleefden aan de opdracht, over de betrokkenheid van de leerlingen bij het werk dat ze maakten, over samenwerking en overleg en over de begeleiding van de docent. Eén vraag over de leerervaringen van de studenten was gebaseerd op het door De Groot (1980) ontwikkelde learner report, een instrument waarmee leerlingen hun leerervaringen memoriseren door zinnen af te maken zoals: Ik heb geleerd dat...; Ik heb gemerkt dat.. ik heb beleefd dat De overige, open, vragen gingen over het (zelf)beoordelen mét (experimentgroep) en zónder (contolegroep) eigen criteria. Ten behoeve van deze thesis zijn de antwoorden van alle leerlingen op de likert scale -vragen verwerkt in een kwantitatieve analyse. Van de learner report-vraag, de open vragen en van de toelichtingen op de likert scale-vragen is gezien de grote omvang van de data een random steekproef van tien ingevulde vragenlijsten per groep geanalyseerd en gecodeerd. Zie bijlage 13.

Dataverzameling bij de docenten

Interviews met docenten

De twee docenten zijn aan het eind van de lessen eveneens geïnterviewd. De interviews zijn opgenomen met een dictafoon. De gesprekken duurden ongeveer dertig minuten en werden gevoerd in een aparte ruimte op de school.

Topic list

Bij het interviewen werd gebruikt gemaakt van een half gestructureerde interviewmethode (Baarda, 2005). Dat wil zeggen dat gebruik gemaakt wordt van een topiclist. De topics die de basis vormden van de open vragen zijn de volgende: 1) introductie, 2) ervaringen met de opdracht 3) ervaringen met het beoordelen 4) ervaringen met de tweede opdracht 5) ervaringen met samenwerken 6) ervaringen met de rol als docent. Zie bijlage 8.

Veldnotities

De lessen zijn door de onderzoeker bijgewoond en geobserveerd. Tijdens het onderzoek is er geregeld overleg geweest tussen onderzoeker en docenten. De observaties en gesprekken zijn vooral gebruikt als aanvulling op de andere onderzoeksinstrumenten. Daarbij is op een aantal specifieke zaken gelet, bijvoorbeeld het aantal verschillende technieken dat de leerlingen ter hand namen in de twee groepen en de wijze waarop leerlingen tijdens de lessen reageerden op instructies of uitleg. De notities zijn ook gebruikt om het verloop van het veldexperiment te schetsen in het verslag van het onderzoek.

4.3 Analyse en verslag

Een grote, zoete taart geschilderd in pastelkleuren, een collage van een frisse ijsjes met een druppende kersensaus, een 'hemels' koekje met vleugels, getekend op de computer, nacho's van klei, een cupcake van vilt. Aan de resultaten van de opdracht 'Verbeeld je lievelingseten' is niet te zien dat er verschil zat tussen de opdrachten van de experimentgroep en de controlegroep. Een oppervlakkig bezoek aan de lessen of een beschouwing van de resultaten zal geen overduidelijke verschillen in gedrag, in leren en in resultaten tonen. In dit verslag van het veldexperiment wordt nader bekeken of toch verschillen te ontwaren zijn tussen de klas die werkt volgens de aanpak van de ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling en de klas waar de docent de opdracht stelt en het werk beoordeelt.

In het verslag van het onderzoek wordt geput uit de veldnotities om een indruk te geven van het verloop van de lessen in beide groepen. De experimentgroep is het meest gevolgd en daarover is het meeste genoteerd. Tussen de lesobservaties door zullen de andere data afkomstig uit de vragenlijsten, de interviews met de leerlingen en de interviews met de docenten aan de orde komen.

De interviews zijn uitgetypt en gecodeerd door betekenisvolle fragmenten te markeren. Daarna zijn de fragmenten van één of meerdere kernwoord(en) voorzien. Het axiaal coderen volgde daarop: de coderingen zijn ondergebracht in thema's. Zo ontstond een hiërarchische structuur van codes: een codeboom, zie bijlage 9, 10, 11 en 12. De codes zijn geordend naar aanleiding van de vraagstelling (Boeije, 2005.)

De eerste les, de criteria en het plezier

De opdracht werd de eerste les (de lessen duren elk 2,5 uur) door beide docenten klassikaal geïntroduceerd. Met behulp van een prezi werden allerlei verbeeldingen van voedsel, eet-stilleven, vriendenmaaltijden, foto's, kunstwerken van eetbaar materiaal getoond. Leerlingen reageren betrokken op de getoonde kunstwerken en lijken zich te laten inspireren. De docent van de experimentgroep voert een onderwijsleergesprek waarin vooral vragen aan de orde komen die gaan over de wijze van verbeelden van een bepaalde sfeer of betekenis van het werk. Vervolgens stond de docent stil bij de criteria die de leerlingen zelf moeten formuleren en geeft ze een voorbeeld van een goed criterium: *“Als je wil dat het er zo lekker mogelijk uit moet zien, is dat ook je criterium”*, zegt ze. Leerlingen lijken er niet van op te kijken dat ze zichzelf mogen beoordelen en de criteria zelf kunnen bepalen. Ze gaan er gewoon mee aan de slag. Een leerling vindt het fijn, zegt ze, *“omdat je dan weet waarop je beoordeelt”*. Een ander zegt: *“Oneerlijk, mensen geven zichzelf een 10”*. Waarop een ander reageert: *“Niemand is zo verwaand om zichzelf een 10 te geven”*.

Als de leerlingen aan het werk gaan en alle ideeën zijn vastgelegd in de opdrachtenboekjes, vallen een paar verschillen tussen de twee groepen op. De controlegroep lijkt meer variatie in ideeën te hebben bij het verbeelden van lievelingseten: van het boetseren van biefstuk met friet tot en met noedels in Japanse animestijl. De experimentgroep houdt het vooral op het thema taart en zoetigheden. Verschillende leerlingen van de experimentgroep maken ook opmerkingen in de vragenlijst over de moeite die ze hebben om op ideeën te komen. Het lijkt dat de leerlingen van controlegroep daar minder moeite mee hebben, ze maken er minder opmerkingen over.

Criteria

De controlegroep heeft de beoordelingscriteria gekregen in het opdrachtboekje. De docent maakte ze daarop attent. Zij geeft in het interview aan dat het soort criteria bekend is voor de leerlingen. Eén leerling uit de controlegroep merkt op dat het handig is om kennis te nemen van de criteria voor je aan de opdracht begint. Ze vindt dat je dan beter overdenkt wat je gaat maken. Deze opmerking stemt overeen met het effect dat McDonald (2007) en Andrade en Valtcheva (2009) veronderstellen als gevolg van zelfbeoordeling. Er is echter een behoorlijk aantal leerlingen uit de controlegroep dat helemaal niet naar de criteria heeft gekeken, blijkt uit de antwoorden in de vragenlijst op de vraag of ze begrepen waarop de werkstukken beoordeeld worden. *“Het staat er wel maar ik snap niet wat er staat”*, schrijft een leerling. Anderen zeggen het een beetje te snappen of geven aan het op te kunnen zoeken.

De experimentgroep is nogal wat tijd kwijt aan het formuleren van de criteria. Leerlingen vinden dat moeilijk, zo blijkt ook uit de vragenlijsten en de interviews. Er zijn er bij die zeggen zomaar wat opgeschreven te hebben. Als de docent in de les vraagt aan een leerling: *“Wat bedoel je met netheid? Hoe beoordeel je daar op?”*, dan

antwoordt de leerling: *“Ja, dat weet ik niet, ik heb zo maar wat opgeschreven, ik moest gewoon wat hebben”*.

Leerlingen zeggen ook criteria van anderen over te nemen om maar ‘iets’ te hebben. Een leerling uit de experimentgroep lijkt het een beter idee om de docent de criteria te laten bedenken): *“Ik vond het wel heel moeilijk om te doen vooral omdat je zelf de criteria moest bedenken want het had ook gekund dat wanneer de docent die criteria had bedacht je dan jezelf moest beoordelen.”* Maar, ze zegt er ook achteraan: *“Nu kon je wel goed zien wat je zelf belangrijk vindt in een werkstuk dat je maakt.”*

Een andere opmerking van een leerling, dat het bedenken van eigen criteria motiverend werkt omdat je het meer maakt voor jezelf dan voor de docent, past bij dit streven naar meer verantwoordelijkheid van de leerling.

Andere leerlingen uit de experimentgroep zeggen ook dat ze door het formuleren van de eigen criteria beter naar het eigen werk zijn gaan kijken.

Er is een leerling die beschrijft problemen te hebben met het vastleggen van de criteria omdat haar ideeën steeds veranderen. Zij bepleit het formuleren van de criteria later in het proces te laten plaatsvinden.

Een aantal leerlingen uit de experimentgroep geeft aan de eerste keer bij het formuleren van de criteria maar wat opgeschreven te hebben en de tweede keer het formuleren van eigen criteria beter onder de knie te hebben. Oefening baart kunst, ook bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling.

Het zelf formuleren van de criteria door de experimentgroep kostte nogal wat tijd.

De leerlingen van de experiment groep kwamen later op gang dan de leerlingen van de controlegroep. *“Maar”*, zegt een leerling van de experimentgroep, *“het zelf formuleren van de criteria helpt om aan de opdracht te beginnen”*.

De docent van de experimentgroep vindt het belangrijk de criteria van de leerlingen te respecteren maar is het soms helemaal niet eens met de criteria die de leerlingen zelf op schreven. Zij heeft niet verwacht dat de criteria en het nadenken daarover iets is dat zij als docent normaal gesproken voorkauwt. Het resultaat van het zelf formuleren van de criteria vindt ze tegenvallen. Zij vindt niet dat de leerlingen zichzelf erg uitdagen met de criteria die zij zelf formuleren:

“Het was voornamelijk dat ze netjes moesten werken en dat het er mooi uit moest zien. Het zat veel meer op het esthetische stukje en veel minder op het inhoudelijke. Het enige inhoudelijke wat ze soms stelden was dat het er lekker uit moest zien. Dat matchte natuurlijk met de opdracht, maar een hele grote uitdaging vond ik dat niet. Ik heb niet het idee dat ze een stapje verder hebben gezet door de criteria.”

Deze docent heeft zich wat willen terugtrekken of had de tijd niet om dat proces van formuleren beter te coachen, maar constateert achteraf dat dat gesprek over de criteria, de formulering en de relevantie meer had moet plaatsvinden.

Plezier en tevredenheid

Vrijwel alle leerlingen zijn blij met de grote mate van vrijheid die de opdracht schept. Het kunnen kiezen uit alle materialen en technieken die voorhanden zijn vonden veel leerlingen aangenaam. *“Ik vond het wel leuk dat je helemaal vrij was om zelf te bedenken wat je wilde maken.”* Hoewel de leerlingen van deze school bij de

beeldende vakken best gewend zijn aan een behoorlijke vrijheid in eigen benadering, zeggen veel leerlingen dat de opdracht door de vrije keuze van beeldende middelen anders is dan de opdrachten die ze gewend zijn te krijgen. Omdat de opdracht voor de controle- en de experimentgroep hetzelfde is noemen leerlingen uit beide groepen deze mate van vrijheid. Er zijn ook leerlingen die het juist moeilijker vinden als er veel te kiezen valt. Die leerlingen benoemen dat het juist fijn is als er duidelijkheid is, dat je dan zelf minder hoeft na te denken. Een leerling zegt van zichzelf dat hij beter gedijt in een setting waar meer gestuurd wordt. Hij zegt: *“Dan kan ik beter met de tijd omgaan, denk ik. Dan kan ik bedenken wat ik wanneer ga doen. Als ik het zelf moet bedenken heb je ook nog veel tijd nodig om te bedenken wat je gaat doen en ik ben daar gewoon niet de beste in.”*

Leerlingen uit beide groepen maken ook opmerkingen over het thema *Eten* dat hun aanspreekt. Daar kunnen de meeste leerlingen mee uit de voeten. Een enkele leerling had het nog mooier gevonden om zonder thema te werken en helemaal zelf te mogen bepalen wat te maken. Opvallend is dat een aantal leerlingen uit de controlegroep zegt zich ook wel verveeld te hebben doordat ze lang moesten wachten omdat zij eerder klaar waren dan de anderen, of omdat iets moest drogen. Leerlingen uit de experimentgroep zeggen daar niets over. Leerlingen uit beide groepen vinden dat de opdracht *“duidelijk op papier stond”*. Beide groepen lijken plezier in de opdracht te hebben, door de leerlingen van de controlegroep wordt een aantal keer verveling genoemd.

De docenten vonden de opdracht niet erg verschillen van de manier waarop ook andere opdrachten binnen de kunstvakken worden aangeboden. De techniek ligt vaak wel vast, maar daarbinnen hebben leerlingen veel vrijheid. Bijzonder is dat leerlingen juist de keuze voor een eigen materiaal of techniek als enorm vrij ervaren. De docent van de experimentgroep heeft ervaren dat de leerlingen het thema aansprekend vonden en daar lekker mee aan de slag gaan. Ook de vrije keuze voor materiaal beschouwt zij als motiverend voor leerlingen, *“ze hadden er zin in”*.

De eerste likert-scalevraag in de vragenlijst vraagt naar de mate van plezier bij het werken aan het werkstuk. De uitkomsten van deze vraag tonen geen significant verschil tussen de beide groepen: De controlegroep scoort 2.82 (0.81) en de experimentele groep 2.58 (0.82). De t-toets toont aan dat het verschil tussen de groepen niet significant is (zie tabel 1). De resultaten bij beide groepen zijn vrij gemiddeld, ze lijken met redelijk plezier aan het werk geweest te zijn.

Tabel 1

	M (sd) Experimentele groep N=26	M (sd) Controlegroep N=28	T (df=52)
Met hoeveel plezier heb je aan je werkstuk gewerkt?	2.58 (0.81)	2.82 (0.82)	1.10 n.s

--	--	--	--

Gemiddeldes en standaarddeviaties van experimentele en controle groep op vraag 1 van de vragenlijst en t-toetsen tussen de groepsgemiddeldes. Antwoorden op vierpunt schaal van weinig/niet (1) tot veel (4).

De tweede les, het (zelf)beoordelen

De tweede les kenmerkt zich in beide klassen door een enorme bedrijvigheid. Het lijkt of plotseling tot de leerlingen doordringt dat de eerste opdracht aan het eind van de les klaar moet zijn en gepresenteerd moet worden. De leerlingen hebben haast en de docenten in beide groepen zijn vooral bezig met de organisatie en planning van de les.

Bij de controlegroep moet het werkstuk aan het eind van de opdracht af zijn dat het lievelingseten verbeeldt. De leerlingen mogen een voorstel doen voor een cijfer gebaseerd op de criteria die van te voren zijn aangeleverd. De docent beoordeelt het werk daarna zelf, zonder de leerlingen. De leerlingen van de experimentgroep ronden het werk ook deze les af, exposeren het, geven elkaar tips en tops en gaan zichzelf daarna beoordelen aan de hand van de eigen criteria en gebruik makend van de tips en tops die ze kregen. Uit die beoordeling moet uiteindelijk een cijfer rollen.

In beide groepen zijn leerlingen die thuis al behoorlijk aan de slag zijn gegaan met de opdracht. Ze hebben taarten gebakken, foto's gemaakt, boekjes gebonden, vilten cupcakes geborduurd. Andere leerlingen lijken deze les nog echt met de uitvoering te moeten beginnen. Dat veroorzaakt een groot verschil in tempo en het zegt wat over het verschil in betrokkenheid tussen de verschillende leerlingen, die echter niet correspondeert met het feit of ze in de controle- of in de experimentgroep zitten.

Beoordelen

Uit de interviews lijkt naar voren te komen dat leerlingen uit de experimentgroep erg bezig zijn geweest met het beoordelen. De vraag naar de criteria voor een goed werkstuk levert in de experimentgroep veel antwoorden op die zichtbaar maken dat leerlingen goed begrijpen wat er van ze wordt verwacht: het verbeelden van lekker eten op zo'n manier dat anderen dat er ook aan af kunnen zien. Een treffend antwoord op de vraag welk criterium belangrijk is: *“Of anderen het er ook lekker uit vonden zien. Want ik kan het wel mijn lievelingseten vinden en dan vind je het er al snel lekker uitzien. Maar anderen die er misschien minder van houden of het helemaal niet lekker vinden, vind ik het ook wel belangrijk dat zij het er lekker uit vinden zien”*. Veel leerlingen uit de experimentgroep beschrijven hoe ze zoeken naar manieren om betekenis te verbeelden door middel van mimesis, beeldende aspecten en materiaal en technieken. Het lijkt erop dat daar door de experimentgroep veel over nagedacht is.

Sommigen zeggen expliciet het beoordelen moeilijk te vinden. Ook zeggen sommigen dat het vooral de eerste keer lastig was, maar dat ze het de tweede keer, na de tweede opdracht, makkelijker vinden.

Andere leerlingen vinden het ook raar om zichzelf te beoordelen schijven ze bij de vragenlijsten. Maar ook wel weer fijn: *“je kreeg het cijfer dat je zelf wilde”*.

De controlegroep geeft in de interviews aan vaak hetzelfde cijfer te hebben gekregen van de docent als zelf was voorgesteld. Zij vinden ook dat het beoordelen aan de hand van de van tevoren vastgestelde en bekendgemaakte criteria beter gaat dan het beoordelen zonder criteria. Die criteria lijken dus tijdens het werken ook bij de controlegroep een rol te hebben gespeeld.

De criteria zijn niet voor alle leerlingen helder geweest. Een leerling uit de controlegroep meldt in de vragenlijst dat er geen eisen waren waaraan de opdracht moet voldoen, dat wil zeggen: "Er waren wel eisen maar die worden door leerlingen niet zo opgevat."

Ook de leerlingen uit de controlegroep merken op hoe ze hebben gezocht naar het verbeelden van lekker eten. Hun beschrijvingen van de manier waarop ze lekker eten hebben willen verbeelden lijken minder gevarieerd dan die van de experimentgroep. Ze maken beduidend minder opmerkingen over de criteria en over de eigenschappen van een goed werkstuk. Het lijkt erop dat de leerlingen van de controlegroep in gedachten minder hebben stilgestaan bij de vraag hoe lekker eten te verbeelden is.

De docent van de experimentgroep vindt dat de rol van de docent te klein is bij de zelfbeoordeling. Zij is gewend om veel meer te coachen en feedback te geven op het werk van de leerlingen in zo'n afrondende fase. Ze heeft wel enkele gesprekken met leerlingen gehad over het werk en ervaren dat een gesprek over het werkstuk en de zelfbeoordeling van de leerling goed werkt. In haar woorden: *"En ik denk wel dat ze op die manier hebben leren nadenken over waar een werkstuk uit bestaat. En wat je dan belangrijk vindt en waar je dan op beoordeelt."*

Cijfers

De gewoonte bij de kunstvakken op het Baudartiuscollege is dat elke opdracht, elk werkstuk een afzonderlijk cijfer krijgt. Het beoordelen en het zelfbeoordelen leveren dus aan het einde van de tweede les een cijfer op. Bij de controlegroep nog niet direct, de docent doet dat zonder de leerlingen. De experimentgroep moet zichzelf beoordelen en via een berekening van het gemiddelde van de cijfers voor de verschillende criteria komen tot een cijfer voor het eigen werk. *"Beter, kon je je eigen cijfer geven"*, schrijft een leerling als antwoord op de vraag hoe ze het vindt om het eigen werkstuk te beoordelen. *Fijn*, schrijft een ander, *"je kreeg het cijfer dat je zelf wilde."* Anderen nuanceren iets: *"Je kunt een 10 invullen maar ook kritisch kijken."* In de interviews geven leerlingen aan dat ze het moeilijk vinden niet te hoog of te laag uit te vallen, dat ze niet graag willen opvallen. Er is ook een leerling die beschrijft dat ze zichzelf bij de tweede opdracht hetzelfde cijfer heeft gegeven als bij de eerste en dat dat niet klopte. Dat ze de één eigenlijk beter vindt dan de ander.

Er vallen erg hoge cijfers bij de eerste opdracht. Zeven van de negentwintig leerlingen van de experimentgroep die zichzelf hadden beoordeeld met een cijfer tussen de 9 en de 10. Zulke hoge cijfers zijn niet gebruikelijk bij de kunstvakken op deze school. Aan de andere kant zijn er leerlingen die zichzelf nogal bescheiden opstellen en zichzelf laag inschalen. De docent ziet dat leerlingen die zichzelf en hun

werk vaak kritisch beschouwen, slechter uitkomen met hun cijfer omdat dat reflectief vermogen zich vertaalt naar lage scores voor de verschillende criteria. Ze ziet ook leerlingen die graag het mooie cijfer willen binnenhalen en *“dat dat cijfer minder gekoppeld was aan het daadwerkelijke werk.”* Er is ook een grote groep leerlingen die niet extreem hoog of laag cijfert.

Er is een leerling in de experimentgroep die tijdens de instructie zegt dat ze geen zin heeft zichzelf te beoordelen, dat het niet aan haar is om een uitspraak te doen over de kwaliteit van haar werk, dat moet de docent doen. Een geïnterviewde leerling vindt dat ook. Zij zou willen dat de docent ook een cijfer geeft en dat het gemiddelde dan telt. Ze zegt het zo: *“Ik vind het wel belangrijk dat je een cijfer krijg, want je besteedt er toch best veel tijd aan en als je dan een goed cijfer krijgt ben je daar best trots op”*

Leerlingen van de experimentgroep maken soms wel en soms geen gebruik van de tops en de tips die ze krijgen om de eigen beoordeling aan te passen, blijkt uit de interviews. Wat wel opvalt, is dat leerlingen de inhoud van die tips en tops goed konden terughalen in de interviews.

De derde les, de nieuwe opgave

In deze les wordt in beide groepen een tweede fase van de lessenserie gestart met nieuwe opgaven. Die nieuwe opdrachten zijn voor de beide groepen verschillend.

Bij de controlegroep betreft het een tweede opdracht binnen het thema *Eten*.

Leerlingen moeten hun vieste eten verbeelden. Leerlingen vinden dat natuurlijk wel grappig en bedenken in de eerste fase van de les van alles. De docent vindt dat deze opdracht meer reactie oproept dan de opdracht van het lievelingseten waarbij de leerlingen nogal in algemeenheden vervallen.

De experimentgroep kreeg geen nieuwe opdracht van de docent. Zij moeten, zoals bij de ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling de bedoeling is, de volgende opgave zelf bepalen. Het zou een volgende stap moeten zijn na het eerste werkstuk, een verbetering, een toevoeging, een verandering, een verdieping.

Na een inventarisatie van de plannen blijkt er weinig relatie te bestaan tussen het eerste werkstuk en de plannen voor het tweede. Een boekje met foto's van picknickende beren is bijvoorbeeld het eerste werkstuk. De plannen voor het tweede werkstuk is een maquette van een snoep-attractiepark. Een ander voorbeeld: een echte, eetbare taart is het eerste werkstuk, het tweede wordt een zak patat van spons gemaakt. De docent vindt de twee opdrachten erg los van elkaar staan. Ze geeft een voorbeeld:

“Dan dachten ze dus wel dat ze het eerste werkstuk niet netjes genoeg hadden gemaakt naar hun idee, dus in het nieuwe werkstuk gingen ze dan netter werken, maar qua thematiek paste dan het eerste werk helemaal niet bij het tweede werkstuk. Dan gingen ze echt op de vaardigheid zitten en heel af en toe werd er in beeld en inhoud gereageerd op het eerste werkstuk. Ze lieten dan gewoon de inspiratiefase varen en gingen gewoon het eerste idee uitwerken.”

De docent van de experimentgroep vindt dat de leerlingen in vaardigheden zijn blijven steken en inhoudelijk niet genoeg 'diep' gaan. Zij vindt dat de leerlingen vooral bij de tweede stap niet verder komen dan *“gewoon hun eerste idee uitwerken”*. Zij vindt dat de feedback van de docent onontbeerlijk is gebleken om een betere tweede stap te zetten in het beeldend werk. De zelfbeoordeling van de

leerlingen van de eerste stap en het gebrek aan tijd gaan ten koste van de kwaliteit van het werk, vindt zij. Zij is gewend om een beoordeling direct aan een verbetertraject te koppelen. Die gesprekken vonden nu te laat plaats.

In de vragenlijst en in de interviews met de leerlingen wordt er direct naar gevraagd naar deze tweede stap. Leerlingen van de experimentgroep geven aan dat het lastig is iets nieuws te verzinnen, de meeste ideeën waren al in het eerste werkstuk verwerkt, de ideeën raken op. Sommigen zeggen dat het tweede werkstuk dan ook niets te maken heeft met het eerste. Maar er zijn er ook die zeggen dat het juist goed werkt zo'n tweede stap. Die vinden het makkelijk om iets te verzinnen dat past bij het vorige. Of ze vinden het leuk om goed te kijken naar het eerste werkstuk en dan een uitwerking daarvan te maken. Sommigen vinden het apart en ook weer fijn dat ze alles zelf mogen bepalen.

Er is onderscheid in de wijze waarop de leerlingen binnen de experimentgroep doorwerken of voortborduren op hun eerste werkstuk. Uit de interviews blijkt dat leerlingen kiezen voor een verdieping of juist verbreding. Voorbeelden van verbreding zijn: iets anders verbeelden dat een leerling ook lekker vindt of juist iets heel anders doen. Er zijn ook leerlingen die echt proberen aan te haken bij het eerste werkstuk. Die wilden het echt verbeteren, keken naar het eerste werkstuk en proberen fouten te verbeteren. Een voorbeeld: *“Nou ik vond het eigenlijk wel een beetje raar dat je twee keer dezelfde opdracht deed, maar ik vond het wel fijner want ik kon zien wat ik fout had gedaan en dat verbeteren.”*

Sommige leerlingen van de experimentgroep hebben goed overwogen hoe door te gaan op hun eerste werkstuk. Een leerling zegt: *“Dat wilde ik eerst wel doen maar heb ik toch niet gedaan. Omdat ik hem al niet zo heel erg mooi vond en dan had ik geen zin meer om erop verder te gaan. Dus ik hoopte dat het wel zou lukken met iets nieuws.”*

Dat zijn er echter niet veel: de meeste leerlingen lijken iets gemaakt te hebben wat weinig met het eerste werkstuk van doen heeft. *“Ik heb er nu niet zo bewust bij stil gestaan”*, zegt een leerling in het interview.

Sommigen zijn ook wel pragmatisch: *“Bij de tweede opdracht heb ik iets makkelijkers gekozen”*.

De docent van de controlegroep ziet dat de leerlingen bij de tweede opdracht sneller beslissingen nemen en snel klaar zijn. Ze vindt niet dat dat ten koste van het beeldend onderzoek gaat. Er wordt volgens haar niet erg stil gestaan bij het werk dat al gemaakt is, de leerlingen zijn erg doelgericht en resultaatgericht bezig met de nieuwe opdracht.

De vierde les, wat en hoe is er geleerd

In de laatste les moet er weer veel gebeuren in beide groepen. Werkstukken moeten (af)gemaakt worden, geëxposeerd, beoordeeld en ingeleverd. In beide groepen wordt hard en rustig gewerkt. Opvallend is dat er in de controlegroep veel leerlingen al snel klaar zijn en soms wel een uur moeten wachten tot de les voorbij is. In de experimentgroep wordt de zelfbeoordeling weer net zo aangepakt als de vorige keer: met de tips en de tops.

In deze les worden de vragenlijsten ingevuld met vragen over betrokkenheid, over hetgeen er geleerd is en over het beoordelen.

Wat is er geleerd

Op de vraag in de vragenlijst wat leerlingen hebben geleerd of ervaren de afgelopen periode, antwoorden leerlingen van de controlegroep veelal dat ze geleerd hebben over of van een techniek. Een paar voorbeelden: *"ik heb geleerd dat schildersdoek irritant is", "karton hard is", "verf mengen moeilijk is", "dat er schimmels op klei bestaan"*, enzovoort. De leerlingen van de experimentgroep geven ook aan over technieken geleerd te hebben maar noemen dat minder vaak. In verhouding maken zij meer opmerkingen over het leren van anderen, over het creatieve proces en over het gebruik van kleur. Het lijkt erop dat leerlingen van de controlegroep veel nieuwe technieken hebben ingezet en daarvan hebben geleerd. Dat wordt niet ondersteund door de veldnotities. Daaruit blijkt dat de experimentgroep en de controlegroep evenveel verschillende technieken hebben ingezet.

In beide groepen zijn leerlingen die beschrijven geleerd te hebben hoe je een inhoud, een betekenis kunt verbeelden. Ze leggen uit dat dat kan door middel van mimesis, door middel van vorm, door middel van kleur. In de controlegroep wordt het verbeelden van betekenis vaker genoemd dan in de experimentgroep. Voorbeelden: *"geleerd om gevoelens over te brengen", "geleerd hoe je met vormen dingen kunt overbrengen"*. Omdat het verbeelden van het lievelingseten de opdracht was, om de inhoud van lekker eten zo sterk mogelijk te communiceren, lijkt het dat meer leerlingen van de controlegroep begrijpen wat ze als opdracht hebben gekregen, dat wil zeggen, zij noemen dat expliciet. Dat lijkt weer tegen te spreken dat de controlegroep vooral in de weer is geweest met technieken.

Toch valt het ook de docent van de controlegroep op dat de leerlingen door de vrijheid in materiaalkeuze vooral aan het uitvoeren gaan en weinig stilstaan bij het werk en het proces: *"Ik denk wel dat het accent waar het leren op zat, is dat ze dat zelf ook stellen in dat onderzoek. Dus, "wat wil ik nou gaan ontdekken?", vragen ze zichzelf af. En ik denk dat dat ook wel heel veel in materiaalexperiment zat."*

Opvallend is verder dat een aantal leerlingen uit de experimentgroep oog heeft voor wat er zich afspeelt in de klas. Zij maken opmerkingen over de resultaten van anderen. Ze hebben ervaren dat er *"originele dingen worden gemaakt"*, hebben geleerd *"dat als je mensen zelf criteria laat bedenken er mooiere en persoonlijker dingen uitkomen"*.

Het is ook opmerkelijk dat leerlingen van de experimentgroep een aantal opmerkingen maakt over ideevorming. Sommigen benoemen dat ze gebrek aan ideeën hebben ervaren en anderen benoemen dat ze het juist makkelijk vinden om op ideeën te komen. Ten slotte zijn er leerlingen van de experimentgroep die schrijven dat ze ook geleerd hebben te beoordelen.

De docent van de experimentgroep doet een aantal forse uitspraken over hetgeen de leerling hebben geleerd in dit experiment. Zij vindt dat de leerlingen inhoudelijk niet 'diep' genoeg gingen. De zelfbeoordeling van de leerlingen van de eerste stap en het gebrek aan tijd zijn ten koste gegaan van de kwaliteit van het werk, vindt zij. Zij vindt dat leerlingen consequent de stap van de ideevorming van de tweede opdracht

hebben overgeslagen en direct met de uitvoering zijn begonnen. Ze heeft het idee dat leerlingen geen grote stappen zetten doordat leerlingen hun eigen criteria formuleren en leerlingen eerder een stapje terugzetten dan vooruit in de tweede opdracht. Zij ziet wel het belang van de zelfbeoordeling als basis voor een gesprek tussen leerling en docent. *“Ik denk dat het goed is dat het beoordelingsproces bij de leerlingen ligt. Ik denk inderdaad dat het voor leerlingen heel goed is om dat te doen en om daar meer bezig te zijn. En dat we dat naast elkaar kunnen leggen en daarover in gesprek gaan.”*

De docent van de controlegroep valt het op dat leerlingen door de grotere vrijheid in materiaalkeuze die de leerlingen bij deze opdracht hebben en het strakke tijdpad de leerlingen het kijken naar het eigen werk over hadden geslagen. Zij vindt de leerlingen – net als de experimentgroep – erg doenerig, erg gericht op de uitvoering en het afhebben ervan. De criteria, die in deze groep al vast stonden, spelen geen grote rol tijdens het werken aan de opdrachten: *“Ja, het staat gewoon op papier, zo is het. Ik heb niet het gevoel dat ze het gevoel hebben dat ze daar iets mee moeten. Ze doen het gewoon en dat is de meetlat waar het naast gelegd wordt en daar rolt dan een beoordeling uit.”*

Hoe is er geleerd: betrokkenheid en samenwerking

Er zijn drie vragen in de vragenlijst opgenomen die vragen naar de betrokkenheid van de leerling bij de opdracht en bij het werk dat zij maken. Vraag 2 vraagt naar de mate van tevredenheid met het resultaat, vraag 3 vraagt naar mate waarin het werk iets met de persoonlijkheid van de maker van doen heeft en vraag 4 vraagt naar de mate waarin de leerling het werkstuk graag wilde behouden. De antwoorden op deze drie vragen geven een indicatie van de betrokkenheid van de leerling bij het werk. Bij geen van de vragen levert dat een significant verschil op tussen de controle- en de experimentgroep, zie tabel 2. De resultaten bij beide groepen zijn vrij gemiddeld, ze lijken redelijk betrokken bij hun werk te zijn.

Tabel 2

	M (sd) Controlegroep N=28	M (sd) Experimentele groep N=26	T (df=52)
Ben je tevreden	2.96 (0.72)	2.82 (0.55)	.81 n.s

ben je met het resultaat?			
Vind je dat het werkstuk veel met jou te maken heeft?	2.58 (1.03)	2.29 (0.98)	1.07 n s
Wil je het werkstuk graag houden?	1.65 (1.10)	2.11 (1.07)	1.54 n.s.

Gemiddeldes en standaarddeviaties van experimentele en controle groep op vraag 2 t/m 4 van de vragenlijst en t toetsen tussen de groepsgemiddeldes. Antwoorden op vierpunt schaal van weinig/niet (1) tot veel (4).

Ook uit de toelichtingen van de leerlingen bij de likert scale-vragen is geen verschil tussen de experiment en de controlegroep op te maken. Leerlingen zijn tevreden als het werk dat ze maken overeenkomt met hun bedoelingen. *“Het leek op wat ik wou maken”*, zegt een leerling uit de experimentgroep. Een andere leerling: *“Het ging niet zoals ik wou, ik had heel wat anders willen maken”*. De leerlingen van de controlegroep en de experimentgroep geven beiden dergelijke toelichtingen. In beide groepen zijn leerlingen die opmerkingen maken over de krapte aan tijd, dat het jammer was dat ze het niet af hadden gekregen.

Bij de controlegroep zegt een aantal leerlingen dat ze minder tevreden zijn doordat de afwerking eraan schort, een citaat om dat te illustreren is: *“Ik ben op zich wel tevreden over de ideeën, maar de afwerking vind ik minder mooi.”* In de experimentgroep wordt over afwerking en tevredenheid niets gezegd.

Of het werkstuk persoonlijk is wordt door leerlingen verschillend opgevat, zo blijkt uit de toelichtingen die ze geven in de vragenlijst. Leerlingen vatten persoonlijk dan op als intiem, iets wat je voor jezelf wil houden en zo zien ze het werkstuk dat ze maakten niet. *“Nee hoor”* zegt een leerling, *“iedereen mag weten wat ik lekker en vies eten vind”*. Andere leerlingen geven aan dat taart van zoveel mensen het lievelingseten is dat je dat niet als persoonlijk, dus als onderscheidend kunt aanmerken. Leerlingen verbinden dus het persoonlijke van het werkstuk eerder aan het voorgestelde dan aan de manier waarop het gemaakt is. Er zijn een paar leerlingen die wel refereren aan de vormgevingsaspecten die het werk persoonlijk maken, zij noemen kleur en de afwerking als aspecten waar je hun persoon aan af kunt lezen. In het soort opmerkingen die leerlingen maken over de mate van persoonlijkheid is geen verschil intussen de controlegroep en de experimentgroep. Bij de interviews is er een leerling van de experimentgroep die benoemt dat deze aanpak (de ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling) ervoor zorgt dat ‘het meer met jezelf te maken heeft’ . In haar woorden:

“Nou dit bijvoorbeeld: dat je zelf iets mag bepalen dan krijg ik er ook echt zin in, want dan heb ik allemaal ideeën en die streep ik dan een voor een af en dan blijft uiteindelijk het beste over, naar mijn idee dan. Bij andere opdrachten zoals een verslag schrijven dan denk ik: nou dat doe ik vanavond wel. Dan schrijf ik gewoon op wat de leraar wil horen. Hier heb ik echt mijn eigen inbreng en kan ik mijn eigen ideeën uitwerken.”

Leerlingen vertellen in de interviews dat ze trots zijn op hun werk en het thuis vaak laten zien. Een meisje raakt haar werkstuk, een cupcakeje van vilt, kwijt. Dat is een klein drama.

De uitspraken die leerlingen doen over de mate van trots en betrokkenheid lijken voor beide groepen, de controle- en de experimentgroep gelijk te zijn te zijn.

De docenten beschrijven dat leerlingen goed en lekker hebben gewerkt: *“Voor mijn gevoel hebben ze heerlijk gewerkt en prachtige werkstukken gemaakt”*, zegt de docent van de experimentgroep. Hoewel deze docent ook bij sommige leerlingen iets van gemakzucht ontwaart: sommige leerlingen maakten maar wat. Ze geeft een voorbeeld:

“Eigenlijk wilden ze met papier mache werken. Maar het enige wat ze hebben gemaakt is een zakje zonder papier mache. Het fladderde alle kanten op. Aan het einde gooiden ze alleen een klodder mayonaise over de friet heen en waren ze snel tevreden. Het hoefde ook niet meer in een standaard en is het gewoon wel klaar.”

Ze denkt ook dat het ligt aan de mate van zelfstandigheid die de leerlingen aan de dag moeten leggen; dat zijn de leerlingen niet zo gewend.

Ook de docent van de controlegroep vindt dat er leerlingen bij zijn die hun werk afraffelen. Zij vindt de betrokkenheid wisselend.

Samenwerken

In de vragenlijst zijn drie likert scale-vragen opgenomen over het overleggen en advies vragen aan klasgenoten. Vraag 5 vraagt naar de mate waarin leerlingen hebben gepraat over het werk met klasgenoten, vraag 6 vraagt naar mate waarin advies is gevraagd aan klasgenoten en vraag 7 vraagt naar de mate waarin de leerling tevreden is over het advies van de klasgenoten. De antwoorden op deze drie vragen geven een indicatie van de mate waarin overleg is gepleegd tussen klasgenoten tijdens het werken aan de opdrachten. Bij geen van de vragen levert dat een significant verschil op tussen de controle- en de experimentgroep, zie tabel 3. De resultaten bij beide groepen zijn vrij gemiddeld, ze lijken te regelmatig te overleggen en advies te vragen.

Tabel 3

	M (sd) Controlegroep N=28	M (sd) Experimentele groep N=26	T (df=52)
Heb je over je werk gepraat met klasgenoten?	2.54 (1.14)	2.68 (0.72)	0.54 n.s
Heb je advies gevraagd aan je klasgenoten?	2.42 (0.95)	2.36 (0.91)	0.26 n.s
Heb je wat gehad aan het advies van je klasgenoten?	2.35 (1.06)	2.43 (1.0)	0.3 n.s

Gemiddeldes en standaarddeviaties van experimentele en controle groep op vraag 2 t/m 4 van de vragenlijst en t toetsen tussen de groepsgemiddeldes. Antwoorden op vierpunt schaal van weinig/niet (1) tot veel (4).

In de toelichtingen op de likert scale-vragen is op te maken hoe leerlingen denken over samenwerking en overleg over het werk. Bij beide groepen is het ongeveer de helft van de leerlingen die het oordeel van iemand anders niet belangrijk vindt. De andere helft geeft aan wel aan het oordeel van anderen te hechten en met anderen te overleggen. Een leerling uit de controlegroep benoemt bij hetgeen hij geleerd heeft: *“Dat je samen over je ideeën moet praten.”*

De geïnterviewde leerlingen uit de experimentgroep doen beduidend meer uitspraken over samenwerking en overleg dat heeft plaatsgevonden tijdens de lessen, dan de leerlingen uit de controlegroep. Een leerling zegt: *“Als ik het dan even niet meer weet en Pien bijvoorbeeld wel, dan zeg je dat tegen elkaar, want de ander heeft altijd wel een ideetje waar jij nooit op zou komen. Ik was nooit op spons gekomen maar bij haar schoot het opeens te binnen”* .

Bij de experimentgroep was ook een feedbackronde ingebouwd waarin leerlingen elkaars werk mogen voorzien van tops en tips. Ook daar wordt aan gerefereerd door de leerlingen. Ze vinden die feedback belangrijk; een citaat daarover: *“Als anderen dat van jou wat minder mooi vinden dan denk je wel waarom is het dan minder mooi en kan ik er dan nog wat aan doen”*.

Er is één leerling uit de experimentgroep die opmerkingen maakt over de relatie tussen oordelen over werk van klasgenoten en de sociale verhoudingen, dat die elkaar beïnvloeden. Ze formuleerde het als volgt: *“Een meisje uit mijn klas had toen dus ook iets gemaakt en toen zat er iemand naast die wilde beoordelen. En toen zei hij dat het heel erg lelijk was. En toen schreef ze zelf ook maar op dat het ook inderdaad een beetje raar was”*.

De docent van de experimentgroep zegt dat leerlingen in het algemeen bij alle opdrachten wel graag overleggen. Ze heeft dat bij deze opdrachten niet meer gezien dan anders. Ze zegt daarover:

“ Ze doen dat sowieso wel veel. Maar heel vaak is dat meer soort van positieve bevestiging zoeken. Dus het is niet zo dat ze hun problemen aan elkaar voorleggen. Het is meer: dit is mijn plan, vind je het mooi? Ja? Hartstikke mooi. Volgens mij zijn ze dat vooral aan het doen en hebben ze dat nu ook weer voornamelijk gedaan. Zoals Pien en Annelotte die hebben elkaar bij de laatste opdracht heel erg beïnvloed en bijna hetzelfde werkstuk gemaakt. Daarin heeft wel veel overleg plaatsgevonden.”

De docent van de controlegroep zegt dat er weinig overleg heeft plaatsgevonden. Leerlingen waren erg gericht op resultaat en waren erg doelgericht met alleen hun eigen werk bezig.

4.4 Conclusie van het veldexperiment

In dit kwalitatief veldexperiment was de onderzoeksvraag:

Wat zijn de toepassingsmogelijkheden en effecten van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de onderbouw van het V.O.?

Hoewel het een kleinschalig experiment betreft, zijn er wel enige effecten en toepassingsmogelijkheden en ook wel voorwaarden te beschrijven die uit dit experiment gebleken zijn.

Uit de vragenlijsten die ingevuld zijn door de leerlingen, de learner reportvraag, de interviews met de leerlingen en de interviews met de docenten tekenen enkele effecten en toepassingsmogelijkheden zich af.

In deze conclusie worden al deze effecten en toepassingsmogelijkheden nagelopen en in verband gebracht met de literatuur over zelfbeoordeling. Ook wordt bekeken wat hiervan de betekenis is voor ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling.

De grote vraag is natuurlijk of er grote verschillen zijn op te maken tussen de controle- en de experimentgroep in dit veldexperiment. Op het eerste gezicht lijkt dat niet het geval te zijn. De likert-scale vragen leveren geen significante verschillen tussen de twee groepen op in plezier, betrokkenheid en mate van samenwerking. De veldnotities van de lesobservaties leveren ook niet veel houvast voor een duidelijk onderscheid tussen de twee groepen. Het zijn de gesprekken met de leerlingen en de docenten, maar ook de toelichtingen en de learner reportvraag in de vragenlijsten die, voorzichtig, toch wat verschillen zichtbaar maken en die ook in kaart brengen hoe ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling werkt.

Leren

Een van de veronderstelde effecten zoals die blijkt uit het onderzoek van Andrade en Valtcheva (2009) en McDonald (2007) is dat leerlingen meer blijken te leren bij zelfbeoordeling. McDonald (2007) noemt dat: "understanding of what is being learned" en Andrade en Valtcheva (2009): "learn more en awareness of the goals of the task". Die onderzoeken gaan uit van leerdoelen en bijbehorende criteria die vaststaan. Dat ligt bij de kunstvakken ingewikkelder. Haanstra schrijft in Auhentieke kunsteducatie: een stand van zaken (Haanstra, 2011) dat authentieke kunsteducatie ervan uitgaat dat "het domein van de verschillende kunstdisciplines geen afgebakend en gestructureerd kennisbestand omvat (zoals rekenen en aanvankelijk lezen) en dat leerstofkeuzes altijd een arbitrair karakter zullen hebben". Schönau (2012;2013), gaat ook bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling uit van de leerlingen die hun eigen leerdoelen en criteria formuleren, die staan dus niet van tevoren vast en zijn ook niet gekoppeld aan bepaalde leerstofkeuzes.

Toch lijkt dit veldexperiment enige aanwijzingen op te leveren dat leerlingen met behulp van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling meer lijken na te denken over het beeldend werk dat ze maken en de mate waarin het voldoet aan criteria dan leerlingen uit de de controlegroep dat doen. Zij lijken ook meer gedachten te hebben over hun eigen ontwikkeling in relatie tot het bereiken van (hun eigen) leerdoelen. Je zou kunnen zeggen dat zij meer cognitief bezig zijn met de opdracht. Het nadenken over de criteria, het formuleren en opschrijven ervan, het beoordelen levert op dat leerlingen meer bewust bezig zijn met het onderzoek naar manieren om betekenis te verbeelden door middel van mimesis, beeldende aspecten en technieken. Die zoektocht naar een effectieve communicatie van ideeën door middel van de beeldende symbolentaal is precies wat Schönau (2012;2013) beoogt met ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling.

Betrokkenheid en verantwoordelijkheid

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

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

Samenwerking en metacognitie

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

Van illustratie naar een kunstzinnig equivalent van een betekenis

Schönau (2013) gaat ervan uit dat leerlingen bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling zelf bepalen hoe zij een bepaalde inhoud of betekenis willen verbeelden. Hij veronderstelt dat daarbij voorkomen wordt dat leerlingen vooral een illustratie van een idee maken en dat dit hun stimuleert de inhoud te transformeren in een kunstwerk. Dat kunstwerk is dan een kunstzinnige equivalent van het geuite idee.

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

Al met al lijkt ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling enige gunstige effecten aan de dag te leggen, hoewel niet alle veronderstelde effecten zichtbaar zijn. Hieronder komen de toepassingmogelijkheden aan de orde en worden ook voorwaarden

besproken die misschien de mogelijkheden en effecten van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling weer wat vergroten.

Oefening baart kunst

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

Andrade en Valtcheva (2009) en English (2010) vinden ook dat er een heldere instructie nodig is als zelfbeoordeling plaatsvindt. Ook al lijkt zelfbeoordeling nogal vrij van opzet, helder uitleggen wat de bedoeling is en dat bespreken met leerlingen en eventueel voorbeelden geven, is nodig. De docent van de experimentgroep stuurde het proces van zelfbeoordeling heel nauwkeurig zodat daar geen onrust ontstond.

Rol docent

In dit veldexperiment heeft de docent zich bij de experimentgroep minder inhoudelijk met het werk van de leerlingen bemoeid dan ze gewend is om goed te bezien waar het concept van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling toe leidt. Maar tijdens het veldexperiment blijkt juist dat een intensieve, coachende rol van de docent bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling kansen biedt om het te laten slagen. Dat is ook de opvatting van Schönau (2013, pp 154): *“The student predefines his own goals and norms. This does not mean the teacher has no role to play, on the contrary. The teacher is the professional who knows how to stimulate the student, give guidance to his search and to enter a discourse in which the student is triggered by questions, not by solutions or instructions.”*

Het gesprek tussen docent en leerling biedt mogelijkheden om de leereffecten van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling te vergroten. De docent kan feedback geven op de zelfbeoordelingen en zo met leerlingen een gesprek over de kwaliteit van het werk voeren waarin de criteria van de docent gerelateerd worden aan die van de leerling. Dat is eigenlijk ook de manier die Hafeli (2009) beschrijft. De drie perspectieven van leerlingen, docenten en kunstenaars op de kwaliteit van kunstwerken kunnen in dat gesprek samenkomen vindt Hafeli(2009). Doordat leerlingen al goed over hun eigen beoordeling hebben nagedacht, zal dat gesprek dieper kunnen gaan dan in het geval er geen zelfbeoordeling heeft plaatsgevonden. Het vraagt ook van de docent dat het kunstenaarsperspectief goed begrepen wordt.

De docent heeft in dit veldexperiment bij de experimentgroep twee keer een werkvorm ingezet waarin samenwerking werd gestimuleerd. Omdat uit het kwantitatieve onderzoek blijkt dat samenwerking niet meer gestimuleerd wordt door ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling, kan de docent die werkvormen vaker inzetten zodat het gesprek over het werk tussen klasgenoten gestimuleerd wordt. De rol van de peers zoals Schönau (2013) dat beoogt kan dan meer nadruk krijgen.

Dit soort werkvormen die samenwerking en overleg stimuleren, leveren ook tijdswinst op voor de docent: er vindt reflectie op het werk plaats zonder dat de docent die steeds zelf hoeft te geven.

Bij het overleggen en samenwerken wordt door English(2010) wel gewezen op de noodzaak van een veilig klimaat in de klas. Sommige opmerkingen van leerlingen wijzen ook in die richting, ze kunnen zich in de sociale structuur van de klas kwetsbaar voelen en opmerkingen over de kwaliteit van het werk verbinden aan hun persoonlijkheid.

Cijfers

Andrade en Valtcheva (2009) noemen een beoordeling die meer determinerend is 'zelfevaluatie'. Zij beweren dat het koppelen van cijfers aan zelfbeoordeling inflatie oplevert van de cijfers. Zij vinden dat aan zelfbeoordeling geen summatieve beoordeling verbonden moet worden, maar dat het gaat om ontwikkeling in leren en dus een cijfer als afrekening niet op zijn plaats is. Na de zelfbeoordeling moet de leerling de gelegenheid krijgen om het werk te verbeteren. Omdat in dit veldexperiment ook aangesloten is bij de reguliere manier van werken op het Baudartiuscollege, zijn die cijfers wel gegeven. Met de door Andrade en Valtcheva (2009) voorspelde inflatie van cijfers tot gevolg. Er is te hoog gecijferd, of te laag, of de cijfers hebben geen relatie met de kwaliteit van het werk, zoals de docent opmerkt.

Het lijkt een voorwaarde voor ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling om cijfers niet zo'n nadrukkelijke rol te laten spelen en vooral formatief te laten beoordelen.

Relatie eerste en tweede werkstuk

De formatieve insteek van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling is ook belangrijk voor de relatie tussen het eerste en het tweede werkstuk dat de leerlingen maken. Daar moet sprake zijn van het streven naar verbetering. Schönau (2013, pp 152): *"In the third (tweede werkstuk, lb) step a student is challenged to improve his skills in visualizing meaning by rendering content through a visual work of art. This challenge can be defined by the student. It can be based on the evaluation of the work the student has finished shortly before."*

In dit veldexperiment blijkt vaak, volgens leerlingen en docent van de experimentgroep, dat er geen of weinig relatie is tussen eerste en tweede werkstuk. Daar zou de docent wat meer op kunnen sturen of in de gesprekken benadrukken. Als die relatie steeds ontbreekt vindt er wel zelfbeoordeling plaats maar of die genoeg ontwikkelingsgericht is van dan te betwijfelen.

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

Hoofdstuk 5 Conclusie, discussie en aanbevelingen

De vraag die in dit onderzoek centraal staat is:

Wat zijn de mogelijkheden en de effecten van het werken met ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de beeldende vakken?

Die centrale vraag is in twee onderzoeken uitgewerkt:

1) in een kwalitatief survey dat de voorwaardelijke aspecten onderzoekt:

Op welke wijze en in welke mate stellen leerlingen van 11 tot 15 jaar zichzelf beeldende opdrachten en hanteren zij eigen criteria om te oordelen over de kwaliteit van hun eigen beeldend werk?

2) in een kwalitatief veldexperiment dat de uitvoerende aspecten onderzoekt:

Wat zijn de toepassingsmogelijkheden en effecten van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de onderbouw van het V.O.?

De antwoorden

1) Uit het kwalitatief survey blijkt dat de wijze en de mate waarin leerlingen van 11 tot 15 jaar zichzelf beeldende opdrachten stellen en eigen criteria hanteren om te oordelen over de kwaliteit van hun eigen beeldend werk, een vruchtbare bodem opleveren voor ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling:

- Leerlingen beschikken over een groot reflectief vermogen en ze hebben zicht op de houding die een beeldend proces van hen vraagt.
- Leerlingen zien mogelijkheden om hun beeldend werk te verbeteren.
- Leerlingen lijken samenwerking vanzelfsprekend te vinden.
- Leerlingen lijken in staat verantwoordelijkheid voor het beeldend werk op zich te nemen.
- Leerlingen maken gebruik van criteria om de kwaliteit van hun eigen werk te duiden, waarbij ze vooral hechten aan netheid, mime, vrolijkheid en originaliteit.

2) Uit het kwalitatieve veldexperiment- waarbij een experimentgroep, die werkte met het concept van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling, en een controlegroep die werkte op de manier die gebruikelijk is op de school, met elkaar werden vergeleken- blijkt dat met een kwantitatieve analyse geen significante verschillen tussen de betreffende groepen zijn op te maken. Ook uit de observaties bleek nauwelijks onderscheid. Uit de andere data, de interviews en de learner reportvraag, blijkt echter dat ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling toepassingsmogelijkheden heeft en dat er enige effecten aan ontleend kunnen worden:

- Leerlingen lijken meer na te denken over het beeldend werk dat ze maken en de mate waarin het voldoet aan criteria.
- Leerlingen lijken zich bewuster te zijn van de vraag hoe ze effectief communiceren door middel van de beeldende symbolentaal.

- Leerlingen lijken zich meer eigenaar te voelen van hun beeldend werk, ze voelen zich er verantwoordelijk voor.

Ook kwam aan het licht aan welke voorwaarden gedacht moet worden om ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling effectief in te zetten:

- Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling moet geleerd en geoefend worden.
- Een intensieve coachende en kritisch bevestigende rol van de docent is erg belangrijk.
- Summatieve beoordelingen en ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling gaan niet goed samen.

Relatie met Authentieke kunsteducatie

Een belangrijke onderdeel van dit onderzoek was de zoektocht naar manieren van beoordelen die passen bij actueel beeldend onderwijs, in het bijzonder bij Authentieke kunsteducatie. Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling is een manier van beoordelen die Haanstra (2011) noemt als een mogelijke authentieke manier van beoordelen.

Nu de onderzoeken zijn afgerond kunnen de theorieën over authentieke beoordeling gelegd worden naast de resultaten van het onderzoek naar ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling.

Gullikers' (2011) definitie van een authentieke toets wordt hier weer even herhaald: *“een authentieke toets vraagt dezelfde competenties of combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen te demonstreren als in de criteriumsituatie in de beroepspraktijk”* (p.44). Een criteriumsituatie is een situatie die gebaseerd is op de beroepspraktijk. In het geval van beeldend onderwijs zou dat een situatie zijn die gebaseerd is op de beroepssituatie van de kunstenaar of vormgever. In hoofdstuk 2 is de mate van authenticiteit bij de theorie van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling uitgewerkt. Hoe het in de praktijk werkt, is nu vast te stellen: ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling heeft ook in de praktijk getoond kansen te bieden voor een bijdrage aan een vorm authentieke beoordeling in het beeldend onderwijs. De wijze waarop leerlingen binnen ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling reflecteren op het eigen proces en resultaat binnen ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling lijkt overeen te komen met de wijze waarop een kunstenaar (of vormgever) dat doet. Ook de manier waarop leerlingen bewust zoeken naar een (effectieve) communicatie van ideeën door middel van de beeldende symbolentaal lijkt overeen te komen met wat een kunstenaar (of vormgever) beoogt.

De aanbevelingen en praktische implicaties

Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling lijkt dus inderdaad goed te passen bij Authentieke kunsteducatie die probeert de leefwereld van de leerling en de kunstzinnige activiteiten die hij uit zichzelf ontplooit te verbinden met het domein van de professionele kunst. De voorwaarden die zich in het onderzoek openbaarden worden nu als kapstok gebruikt om enkele aanbevelingen te doen. Die aanbevelingen betreffen soms een praktische implicatie, soms een aanbeveling voor verder onderzoek, soms beide.

De docent

De rol van de docent bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling is groot. De inhoudelijke coaching van dertig leerlingen is complex. De docent moet dat goed kunnen organiseren en werkvormen in kunnen zetten die tot samenwerkend leren aanzetten, zodat reflectie van de leerling niet alleen in de gesprekken met de docent plaatsvindt maar ook in de gesprekken met klasgenoten. Daarbij is ook het bewerkstelligen van een veilige sfeer in de klas van belang (English, 2010).

De docent moet zelf goed notie hebben van de verschillende perspectieven waarmee er naar een beeldend werk en kunst gekeken kan worden. Hij moet kennis hebben van de verschillende manieren waarop we kunnen denken over (westerse moderne) kunst (Parsons, 1987) en ook begrijpen dat leerlingen, docenten en kunstenaars elk hun eigen criteria hanteren zodat hij daarover gesprekken met leerlingen kan voeren. Hij moet ook begrijpen dat die criteria erg cultureel bepaald zijn (Kindler, 2000; Pariser et al., 2007). Hafeli (2009) vindt dat docenten moeten begrijpen "*what authentic acts of artmaking entail.*" (pp.138). Zij bepleit hier de docent die ook de praktijk van het kunstenaarschap goed kent en doorvoelt.

Als de docent die rol niet kan vervullen, dan komt bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling de Authentieke kunsteducatie in gevaar, met name omdat dit leren plaatsvindt in een complexe en complete taaksituatie. Er is sprake van een spanningsveld tussen het terugtrekken van de docent, die het leerproces meer aan de leerlingen overlaat, en de structuur en begeleiding die ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling vraagt.

Voor een volgend onderzoek naar ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling is het raadzaam de rol en de competenties van de docent goed te onderzoeken en uit te werken.

Actuele kunst

Bij Authentieke kunsteducatie (Haanstra, 2001) wordt veel belang gehecht aan het leren buiten school en de relatie met de ontwikkelingen in de kunsten. In het veldexperiment kwam de docent daar in de gesprekken met de leerlingen door tijdgebrek nauwelijks aan toe. Dat is een aandachtspunt; om ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling te verbinden aan authentieke kunsteducatie is die relatie met actuele kunst en vormgeving van belang. De receptie van actuele kunst zou een mooie impuls kunnen zijn voor het gesprek tussen docent en leerling.

Oefenen

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

Techniek en andere meetbare competenties

Het afwisselen van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling met een andere soort beoordeling die meer docentgestuurd is, is mogelijk bij meer meetbare competenties zoals bijvoorbeeld technieken, zegt Schönau (2013). Hij zegt dat rubrics daarbij een geëigend beoordelingsinstrument zijn. Kindler (2000) bepleit om in het beeldend onderwijs meer tegemoet te komen aan de esthetische criteria en kunstzinnige aspiraties van leerlingen. Wellicht is het afwisselen van ontwikkelingengerichte zelfbeoordeling met opgaven waar meer techniek en mimesis centraal staat een optie. Hier ontstaat ook een spanningsveld tussen aan de ene kant tegemoetkomen aan de wensen van leerlingen en aan de andere kant aansluiten bij de actuele kunst waar vaak andere criteria gelden.

Cijfers

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

Discussie

De kwaliteit van dit onderzoek

Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling lijkt een vruchtbare manier om in authentiek kunstonderwijs op een authentieke manier te beoordelen, blijkt uit dit onderzoek. Dit onderzoek was kleinschalig, kortdurend en vooral kwalitatief. Het bracht de potenties en mogelijkheden in kaart. Het onderzoek werd afgenomen bij scholen in het oosten en midden van het land en betrof, vooral op het V.O. leerlingen van vmbo-t, havo en vwo. Bovendien werd het onderzoek afgenomen bij leerlingen die in de zogenaamde 'kunst en cultuurklassen' zaten, die vooral uit meisjes bestonden. Een groter onderzoek, wellicht in de Randstad, met meer controle- en experimentgroepen waarbij ook de andere niveaus van het vmbo betrokken worden, is nodig, om te bekijken of ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling ook voor een bredere populatie leerlingen goed kan werken.

Naar aanleiding van dit onderzoek is er nog een aantal issues die het onderzoeken waard zijn.

Denktijd

Denken over het maken van beeldend werk neemt bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling een belangrijke plek in. Leerlingen beschrijven hun intenties, formuleren hun eigen criteria, praten met klasgenoten en docent in hoeverre ze aan hun eigen criteria voldoen tijdens en na afloop van het werk. Ze beschrijven de

verbeterpunten en gaan dan weer nieuwe criteria formuleren. Dit denken en schrijven gaat in tijd, ten koste van het beeldend werken zelf. De vraag is of dat gewenst is. Er is al niet zoveel tijd voor de kunstvakken op scholen en te veel tijd besteden aan reflectie en receptie zal niet iedereen bekoren. Het verbale karakter van ontwikkelingsgerichte beoordeling zou ten koste kunnen gaan van het visueel-ruimtelijke denken. Docenten en leerlingen zullen misschien dat denken over het kunst maken niet altijd vinden passen bij het vak. De kerndoelen P.O. 54 en 55 van Kunstzinnige Oriëntatie en de kerndoelen V.O. 48 en 52 van het Leergebied Kunst en Cultuur refereren niettemin aan die reflectie en het leren communiceren met beelden. Kerndoelen 54 (P.O.) en 48 (V.O.) gaan over het leren beelden te gebruiken en te onderzoeken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om ermee te communiceren. Kerndoelen 55 (P.O.) en 52 (V.O.) gaan over het leren reflecteren op het eigen werk en dat van anderen. Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling lijkt een manier om die doelen te operationaliseren.

Voortbouwen op het vorige werkstuk

Bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling is steeds sprake van een nieuwe opgave die de leerling zich stelt, voortbouwend op de vorige. In het veldexperiment werd duidelijk dat leerlingen die relatie tussen dat eerste en het volgende werkstuk niet altijd legden en dat sommigen het ook saai vonden om op een eerder gemaakt werkstuk door te gaan. De vraag is hoe dat voortbouwen gezien moet worden. Het kan gericht zijn op de vormgeving of de techniek, maar het kan zich ook afspelen op een wat abstracter niveau, bijvoorbeeld als het voortbouwen inhoudelijk of thematisch is. Het is voor de docent complex om die verschillende mogelijkheden om voor te bouwen voor ogen te hebben en daarin te adviseren. Ook zit er een spanningsveld tussen het waarborgen van de ontwikkelingsgerichte aanpak en het behouden van de uitdaging voor de leerling.

Ten slotte

Hierboven is geschetst dat ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling een authentieke manier van beoordelen is, die past bij Authentieke kunsteducatie. Rest nog de vraag of het ook een concept is dat een antwoord zou kunnen zijn op de problematische verhouding tussen beoordelen en kunstonderwijs zoals die wordt geschetst in hoofdstuk 2. Levert de ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling een bijdrage aan het valide en betrouwbaar beoordelen in het kunstonderwijs? Een valide toets meet wat het moet meten (Bax en Van Berkel, 2006). In het kunstonderwijs is hetgeen er gemeten moet worden geen vaststaand gegeven. Elke leerstofkeuze is arbitrair, zegt Haanstra (2011). Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling is gebaseerd op het concept dat er verschillende perspectieven zijn waarmee naar kwaliteit van beeldend werk en kunst gekeken kan worden. Die verschillende perspectieven zijn ook onderwerp van het gesprek en de uitwisseling tussen leerling en docent. Dat concept is bij ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling uitgewerkt en transparant gemaakt. Of het ook een betrouwbare manier van beoordelen is, blijft nog de vraag. Ook dat is interessant om in een volgend onderzoek beter te bekijken.

Bronnen

Andrade, H., Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. In *Theory Into Practice*, 48(1), 12 – 19.

Baarda, D.B., de Goede M.P.M., Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek*, Groningen: Wolters-Noordhoff .

Bax, A.E., van Berkel, H.J.M. (2006). *Toetsen in het hoger onderwijs*, Houten: Bohn Stafleu Van Loghum

Biggs, J. (2003). *Aligning Teaching and Assessment to Curriculum Objectives*. Lancaster: Learning and Teaching Support Network

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom Onderwijs.

Boughton, D. (2004) Assessing art learning in changing contexts: High-stakes accountability, international standards, and changing conceptions of artistic development, in: E. Eisner & M. Day (Eds) *Handbook of Research and Policy in Arts Education*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 585-605.

Bresler, L. (Ed), *International Handbook of research in Arts Education*. (2007) Dordrecht: Springer

McDonald, B. (2007). Self assessment for Understanding. In *Journal of Education*. 2007, Vol. 188 Issue 1 (p.25-40) Blz 16

Dorn, C.M., Madeja, S.S., Sabol, F.R. (2004) *Assessing Expressive Learning: A Practical Guide for Teacher-Directed authentic assessment in K-12 visual arts education*. Mahwah NJ : Lawrence Erlbaum

English, A. (2010, 24 juni) *Assessing the visual arts*. Geraadpleegd via http://archives.evergreen.edu/mastertheses/Accession89-10MIT/English_AMIT2010.pdf

Geerts, W., & van Kralingen, R. (2011). *Handboek voor Leraren*. Bussum: Uitgeverij Coutinho

Groot, A.D. de (1980). Over leerervaringen en leerdoelen. [About learning experiences and teaching goals] In: *Handboek voor de onderwijspraktijk*, 10 (november), B.1- B. 18. Deventer, The Netherlands: Van Loghum Slaterus.

Gullikers, J. (2011). Authentiek beoordelen: kansen voor het kunstonderwijs. In *Authentieke Kunsteducatie*, Cultuur + Educatie 31 (p. 38-61). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Oratie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland
- Haanstra, F. (2011). Authentieke Kunsteducatie: een stand van zaken. In *Authentieke Kunsteducatie*, Cultuur + Educatie 31 (p. 38-61). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F. van Hoorn, M. m.m.v. Damen, M-L. (2009). *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland
- Haanstra, F. & Schönau, D.W. (2007). Evaluation Research in Visual Arts Education. In Bresler, L. (Ed), *International Handbook of research in Arts Education* (pp. 427-443) Dordrecht: Springer
- Hafeli, M. (2009) What happened to authenticity? "Assessing Students' Progress and Achievements in Art" revisited. In R. Sabol & M. Manifold (Eds.), *Through the Prism: Looking into the Spectrum of Writings by Enid Zimmerman* (pp. 125-137). Reston, VA: National Art Education Association.
- Kindler, A. (2000). From the U-Curve to dragons: Culture and understanding of artistic development. *Visual Arts Research*, 26(2), 15-28.
- Lindström, L. (1999) *Criteria for assessing student performances in the Visual Arts*. Published in: L. Piironen (Ed.) *Portfolio Assessment in Secondary Art Education and Final Examination*. University of Art and Design Helsinki, Department of Art Education, 1999, pp. 43-63. Report of EU Comenius 3.1 project.
- Moelands, H. (2004). Portfolio's in het onderwijs: samenstelling en beoordeling. *Cultuur + Educatie 10*, (pp. 6-30).
- Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (2012). *Cultuureducatie: Leren, Creëren, Inspireren*. Den Haag: Onderwijsraad
- Parsons, M. (1987). *How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Pariser, D., Kindler, A., Berg, A. van den, Dias, B. & Chen Liu, W. (2007). Does practise make perfect? Children's and adults' constructions of graphic merit and development: a cross-cultural study. *Visual Arts Research*, 33 (65), 96-114.
- Ross, J. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 11(10). Geraadpleegd via <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/30005>
- Schönau, D. (2012). Towards developmental self-assessment in the visual arts: supporting new ways of artistic learning in school. *International Journal of Education through Art* 8, 2012, 49-58.

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

Soep, E. (2004). Assessment and visual arts education. In E. W. Eisner & M.D.Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, pp.579 - 583. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Publishers.

Tamsma, M.E.& Veen, A. (1978) Tekenen je kunt er op blijven zitten, je kunt er ook op staan. In *Maandblad voor Beeldende Vorming*,85 (5) pp 161 – 173 1978)

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Michael Cole, Ver John Steiner, Sylvia Scribner, and Ellen Souberman, Cambridge: Harvard University Press.

Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in het beeldend kunstonderwijs

Bijlagen

Bijlagen bij masterthesis

Leontine Broekhuizen
Studentnummer 3652882

Master Kunstbeleid en –Management
Universiteit Utrecht
Begeleider Prof.dr. F. Haanstra

Inhoud

Bijlage 1 Topiclist interviews leerlingen	62
Bijlage 3 Vragenlijst controlegroep	64
Bijlage 4 Vragenlijst experimentgroep	66
Bijlage 5 Topiclist leerlingeninterviews	69
Bijlage 4 Topiclist docenteninterviews.....	70

Bijlage 1 Topiclist interviews leerlingen

Topiclist interviews leerlingen, ten behoeve van het kwalitatief survey

Introductie

Achtergrondinformatie van de respondent:
Naam, leeftijd, groep of klas, school.

Oordelen in het algemeen

Hou je van tekenen/ schilderen/dingen maken?
Maak je wel eens tekeningen, foto's, schilderijen, werkstukken?
Hoe verzijn je wat je gaat maken?
Hoe gaat het in zijn werk?
Bedenk je van te voren waar je op gaat letten bij het werken aan een werkstuk? Blijf je er steeds op letten terwijl je aan het werk bent? En als het klaar is?
Wanneer ben je tevreden over iets wat je hebt gemaakt?
Waarom?
Waar let je op als je tevreden bent? Gaat het om het geheel? Of zijn er juist (onderdelen) delen die je mooi vindt?
Is alles van je werkstuk even belangrijk? Wat wel, wat niet?
Kun je beschrijven op welke dingen je let als je je werkstuk mooi vindt?
Kun je beschrijven op welke dingen je let als je je werkstuk goed vindt?
Is het belangrijk wat anderen van je werkstuk vinden?
Kun je ook iets zeggen over de manier waarop je werkt, is dat altijd hetzelfde? Is het de ene keer beter dan de andere, waaraan ligt dat dan?

Oordelen thuis

De opdracht

Maak je thuis wel eens tekeningen, foto's, schilderijen, werkstukken?
Zijn die hetzelfde of juist anders dan die je op school maakt?
Hoe verzijn je daar wat je gaat maken?
Stel je jezelf dan een opdracht? Hoe gaat het in zijn werk?
Heb je wel eens van te voren bedacht waar je op wilde letten bij het werken aan een werkstuk? Wanneer was dat, hoe kwam het dat je je dat voornam? Bleef je er steeds op letten terwijl je aan het werk was? En toen het klaar was?

Het oordeel

Wanneer ben je tevreden over iets wat je thuis hebt gemaakt?
Waarom?
Waar let je op als je tevreden bent? Gaat het om het geheel? Of zijn er juist (onderdelen) delen die je mooi vindt?
Is alles van je werkstuk even belangrijk? Wat wel, wat niet?
Kun je beschrijven op welke dingen je let als je je werkstuk mooi vindt?
Kun je beschrijven op welke dingen je let als je je werkstuk goed vindt?
Is het belangrijk wat anderen van je werkstuk vinden? Aan wiens oordeel hecht je?

Houding

Werk je met plezier aan de opdrachten die je thuis maakt?

Ben je meer tevreden over het werk dat je thuis maakt of over het werk wat je op school maakt?

Volgende opdracht

Hebben de verschillende werkstukken die je thuis maakt met elkaar te maken?

Ga je weleens op dingen die je in een werkstuk ontdekt verder door in een volgend werkstuk?

Neem je je wel eens voor iets nieuws te leren of uit te proberen?

Vergelijk je oude en nieuwe werkstukken wel eens met elkaar?

Oordelen op school

De opdracht

Wat heb je gemaakt?

Wat was de opdracht?

Hoe is de opdracht uitgelegd?

Begreep je goed wat je moest doen?

Hoe ben je te werk gegaan?

Wat vond je moeilijk?

Het oordeel

Ben je tevreden over je werkstuk?

Waarom?

Wat zou je nog willen veranderen?

Hoe zou je het een volgende keer aanpakken?

Vind je het mooi wat je hebt gemaakt?

Vind je het goed?

Wat vonden je klasgenoten ervan?

Is het belangrijk dat je er een cijfer voor krijgt of een oordeel in woorden?

Hecht je meer aan je eigen oordeel, aan dat van je klasgenoten of aan dat van je docent?

Vind je dat je er goed aan hebt gewerkt?

Wat zou je nog willen veranderen?

Houding

Heb je met plezier aan de opdracht gewerkt?

Hou je van tekenen/ schilderen/dingen maken?

Als je het helemaal zelf zou mogen weten, wat zou je dan maken?

Volgende opdracht

Als je bij een volgende opdracht door zou moeten gaan op het werkstuk dat je meebracht, wat zou je dan willen maken? Wat voor een opdracht zou je je jezelf dan geven?

Hoe zou je die opdracht voor jezelf beschrijven: wat wil je leren, wat wil je onderzoeken?

Waarop zou je willen letten als je die opdracht zelf gaat beoordelen?

Kun je een paar belangrijke punten noemen waarop je zou letten?

Bijlage 3 Vragenlijst controlegroep

Vraag 1

Met hoeveel plezier heb je aan je werkstuk gewerkt? (Omcirkel wat van toepassing is.)	Weinig			Veel
	1	2	3	4

Licht hier je antwoord toe, hoe komt het dat je met weinig of juist veel plezier hebt gewerkt?

.....
.....
.....
.....

Vraag 2

Ben je tevreden ben je met het resultaat?	Weinig tevreden			Erg tevreden
	1	2	3	4

Licht hier je antwoord toe, hoe komt het dat je wel of niet tevreden bent?

.....
.....
.....
.....

Vraag 3

Vind je dat je werkstuk veel met jou te maken heeft? Is het een persoonlijk werkstuk geworden?	Niet zo persoonlijk			Heel persoonlijk
	1	2	3	4

Licht hier je antwoord toe, hoe komt het dat het een niet zo persoonlijk of juist heel persoonlijk werkstuk is geworden?

.....
.....
.....
.....

Vraag 4

Wil je het werkstuk graag houden?	Maakt me niet uit			Erg graag
-----------------------------------	-------------------	--	--	-----------

	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Vraag 5

Heb je over je werk gepraat met klasgenoten	Niet			Veel
	1	2	3	4

Vraag 6

Heb je advies gevraagd aan je klasgenoten?	Niet			Veel
	1	2	3	4

Vraag 7

Heb je wat gehad aan het advies van je klasgenoten?	Niets aan gehad			Veel aan gehad
	1	2	3	4

Zijn er klasgenoten aan wiens oordeel je belang hecht? Waarom?

.....

Vraag 8

Heb je wat aan de gesprekken met de docent gehad?	Weinig			Veel
	1	2	3	4

Leg uit hoe dat komt.

.....

Vraag 9

Wat heb je de afgelopen periode geleerd of ervaren? Schrijf dit op in hele zinnen. Probeer zoveel mogelijk te noemen, maar schrijf alleen op wat je echt geleerd hebt. Je kunt iets hebben geleerd, maar je kunt ook hebben geleerd dat iets niet werkt of waar is. In de voorbeelden kun je zien wat we daarmee bedoelen.

Hieronder zie je voorbeelden van hoe je de zin kunt beginnen:

Algemeen
Ik heb ervaren dat(iets zo is)
Ik heb gemerkt dat(iets zo werkt)
Ik heb gezien dat.....
Ik heb geleerd dat(iets zo is)

Ik heb geleerd dat..... (iets zo werkt) Ik heb geleerd hoe... (iets gedaan moet worden)
Verrassingen/ uitzondering
Ik heb gemerkt/gezien/geleerd dat het niet waar is dat..... (iets altijd zo is) Ik heb ontdekt dat er ook bestaan Ik heb gemerkt dat iets niet altijd op manier, maar ook op manier gedaan kan worden Ik heb geleerd dat niet.....

Schrijf hier je antwoord(en)

- 1).....
- 2).....
- 3).....
- 4).....
- 5).....
- 6).....

Vraag 10

Heb je goed begrepen waarop je werkstukken beoordeeld zouden gaan worden?

Licht je antwoord toe

.....

.....

.....

.....

Vraag 11

Ben je het eens met de beoordeling(en) van jouw werkstuk(ken)?
--

Licht je antwoord toe

.....

.....

.....

.....

Bijlage 4 Vragenlijst experimentgroep

Vraag 1

Met hoeveel plezier heb je aan je werkstuk gewerkt? (Omcirkel wat van toepassing is.)	Weinig			Veel
	1	2	3	4

Licht hier je antwoord toe, hoe komt het dat je met weinig of juist veel plezier hebt gewerkt?

.....

.....

Vraag 2

Ben je tevreden ben je met het resultaat?	Weinig tevreden			Erg tevreden
	1	2	3	4

Licht hier je antwoord toe, hoe komt het dat je wel of niet tevreden bent?

.....

Vraag 3

Vind je dat je werkstuk veel met jou te maken heeft? Is het een persoonlijk werkstuk geworden?	Niet zo persoonlijk			Heel persoonlijk
	1	2	3	4

Licht hier je antwoord toe, hoe komt het dat het een niet zo persoonlijk of juist heel persoonlijk werkstuk is geworden?

.....

Vraag 4

Wil je het werkstuk graag houden?	Maakt me niet uit			Erg graag
	1	2	3	4

Vraag 5

Heb je over je werk gepraat met klasgenoten	Niet			Veel
	1	2	3	4

Vraag 6

Heb je advies gevraagd aan je klasgenoten?	Niet			Veel
	1	2	3	4

Vraag 7

Heb je wat gehad aan het advies van je klasgenoten?	Niets aan gehad			Veel aan gehad
	1	2	3	4

Zijn er klasgenoten aan wiens oordeel je belang hecht? Waarom?

.....

Vraag 8

Heb je wat aan de gesprekken met de docent gehad?	Weinig			Veel
	1	2	3	4

Leg uit hoe dat komt.

.....

Vraag 9

Wat heb je de afgelopen periode geleerd of ervaren? Schrijf dit op in hele zinnen. Probeer zoveel mogelijk te noemen, maar schrijf alleen op wat je echt geleerd hebt. Je kunt iets hebben geleerd, maar je kunt ook hebben geleerd dat iets niet werkt of waar is. In de voorbeelden kun je zien wat we daarmee bedoelen.

Hieronder zie je voorbeelden van hoe je de zin kunt beginnen:

Algemeen
Ik heb ervaren dat(iets zo is) Ik heb gemerkt dat(iets zo werkt) Ik heb gezien dat..... Ik heb geleerd dat(iets zo is) Ik heb geleerd dat..... ..(iets zo werkt) Ik heb geleerd hoe... ..(iets gedaan moet worden)
Verrassingen/ uitzondering
Ik heb gemerkt/gezien/geleerd dat het niet waar is dat..... (iets altijd zo is) Ik heb ontdekt dat er ook bestaan Ik heb gemerkt dat iets niet altijd op manier, maar ook op manier gedaan kan worden Ik heb geleerd dat niet.....

Schrijf hier je antwoord(en)

- 1).....
- 2).....
- 3)
- 4)
- 5)

6)

Vraag 10

Hoe vond je het om je eigen criteria te bedenken waarop je je werkstuk zou gaan beoordelen?

Licht je antwoord toe

.....
.....
.....
.....

Vraag 11

Hoe vond je het om je eigen werkstuk te beoordelen?

Licht je antwoord toe

.....
.....
.....
.....

Vraag 12

Hoe vond je het om een volgend werkstuk te verzinnen en te maken dat met het vorige te maken had?

Licht je antwoord toe

.....
.....
.....
.....

Bijlage 5 Topiclist leerlingeninterviews

Topiclist leerlingeninterviews kwalitatief veldexperiment

Over de opdracht:

Wat was er anders aan deze opdracht in vergelijking met andere opdrachten ?

Wat heb je ervaren?

Over betrokkenheid, verantwoordelijkheid en tevredenheid en waar dat uit blijkt.

Over samenwerking en overleg: Heb je dat veel gedaan, waarom wel, niet?

Over overleg met de docent: Heb je gesprekken gehad met de docent? Wat was de inhoud?

Gesprek over werk en beoordelen, wat levert dat op?

Werd je meer uitgenodigd tot gesprek over de waarde van het werk? Over de beoordeling ervan

Over het proces:

Kwam je makkelijk op een idee? Heb je veel geëxperimenteerd?

Alleen oor de controlegroep:

Over cijfers: Was je tevreden met je cijfer, welk cijfer heb je jezelf gegeven, waarom?

Alleen voor experimentgroep:

Vond je het moeilijk om je eigen criteria te formuleren?

Waarom?

Welke criteria heb je geformuleerd?

Waarom juist die?

Over zelfbeoordelen: Wanneer vond je je werkstuk goed? Waarom?

Over de volgende stap: was dat moeilijk, wat wilde je verbeteren? Over de relatie met de eerste werkstuk, welke was dat?

Over de criteria bij de volgende stap: welke heb je daar geformuleerd, waarom?

Welk cijfer heb je jezelf gegeven? Waarom? Klopte het wel/niet?

Bijlage 4 Topiclist docenteninterviews

Topiclist docenteninterviews kwalitatief veldexperiment

Opdracht:

Wat was er anders aan deze opdracht in vergelijking met andere opdrachten ?

Wat heb je ervaren?

Over betrokkenheid, verantwoordelijkheid en tevredenheid en waar dat uit blijkt.

Over samenwerking en overleg: Heb je dat veel gezien, hoe, in welke vorm?

Over overleg met de docent: Heb je gesprekken gehad met de leerlingen? Wat was de inhoud? Frequentie?

Gesprek over werk en beoordelen, wat levert dat op?

Over het proces:

Zag je veel ideeën? Zag je veel experiment?

Heb je iets gezien van een verschil tussen Illustratie of verbeelding idee?

Hoe zag je jouw rol als docent?

Alleen voor docent controlegroep:

Over cijfers: Heb je veel verschil ervaren tussen eigen cijfers leerlingen en die van jou, docent?

Alleen voor docent experimentgroep:

Wat heb je ervaren bij het zelfbeoordelen? Hoe vond je dat gaan? Waar zaten de problemen? Waar de mogelijkheden.

Welke effecten heb je ervaren?

Over de volgende stap: Over de relatie met de eerste werkstukken, wat zag je daar?

Over de cijfers: wat heb je daar gezien, ervaren?

Heb je iets ervaren van het concept van de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky)?