

VAKOVERSTIJGENDE ZELFBEOORDELING IN DE KUNSTVAKKEN

Door Heijne & Rivka Worms

Begeleider: Talita Groenendijk

Empirisch Onderzoek

Master Kunsteducatie, juni 2018



**Amsterdamse Hogeschool
voor de Kunsten**

Samenvatting

Om te bepalen wat leerlingen in de huidige samenleving moeten kennen en kunnen, moeten de kern- en einddoelen in het onderwijs worden geactualiseerd. In het debat hieromheen worden de 21e eeuwse vaardigheden vaak genoemd: vakoverstijgende vaardigheden die bijdragen aan de toekomstige samenleving en de samenhang tussen de kunstvakken kunnen bevorderen. Om deze vaardigheden structureel meer aan de orde te laten komen, is het belangrijk dat er meer beoordelingsinstrumenten worden ontwikkeld waarin deze 21e eeuwse vaardigheden aan bod komen.

Het doel van dit ontwerponderzoek is om te kijken hoe een vakoverstijgend beoordelingsinstrument voor 21e eeuwse- en vakspecifieke vaardigheden, voor zelfbeoordeling van leerlingen voor de kunstvakken in het voortgezet onderwijs, er het beste uit kan zien. Om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag is er aan de hand van de literatuur zowel inhoudelijk als praktisch een beoordelingsinstrument ontwikkeld. Dit beoordelingsinstrument is geïmplementeerd in een eerste klas VMBO op het Arte College in Almere. Vervolgens zijn drie kunstvakdocenten en zes leerlingen aan de hand van topic-interviews bevraagd over het vakoverstijgend gebruik, de validiteit, zelfbeoordeling en bruikbaarheid van het ontworpen beoordelingsinstrument. Deze uitkomsten zijn vervolgens verwerkt in een tweede versie van het beoordelingsinstrument.

Naar aanleiding van de literatuur en antwoorden van de deelnemers, kan geconcludeerd worden dat een vakoverstijgend beoordelingsinstrument van meerwaarde is, waarbij de combinatie van 21e eeuwse- en vakspecifieke vaardigheden belangrijk is om het instrument te laten werken. Daarnaast is de keuze van drie 21e eeuwse vaardigheden – *kritisch denken*, *creativiteit* en *samenwerken* – ook goed ontvangen. Tevens is zelfbeoordeling zeer belangrijk voor docenten en leerlingen. Echter zit de kracht van zelfbeoordeling in het nabespreken, iets wat door tijdgebrek vaak moeilijk te realiseren is. Betreft de bruikbaarheid van het vakoverstijgende beoordelingsinstrument is het van belang dat het beknopt en overzichtelijk is, evenals weinig arbeidsintensief en digitaal makkelijk werkbaar.

Eventueel vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op het toetsen van de tweede versie van het vakoverstijgende beoordelingsinstrument en het eventueel verbeteren van zijn digitale inzetbaarheid.

Aantal woorden: 13.181

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	2
Inleiding.....	4
Hoofdstuk 1. Theoretisch kader.....	6
§ 1.1 Vaardigheden in de kunstvakken.....	6
§ 1.2 Beoordelingsinstrumenten.....	7
§ 1.3 Zelfbeoordeling.....	7
§ 1.4 Hoofd- en deelvragen	8
Hoofdstuk 2: Dataverzameling en data-analyse	9
§ 2.1 Onderzoeksmethode.....	9
§ 2.2 Steekproef.....	9
§ 2.3 Methode dataverzameling en analyse	10
Hoofdstuk 3: Resultaten	11
§ 3.1 Identificatiefase	11
§ 3.1.1 Operationalisering van de vaardigheden.....	13
§ 3.2 Ontwerpfase.....	17
§ 3.3 Testfase.....	21
§ 3.3.1 Mening ten aanzien van vakoverstijgend gebruik	21
§ 3.3.2 Validiteit.....	21
§ 3.3.3 Zelfbeoordeling.....	24
§ 3.3.4 Bruikbaarheid	25
§ 3.4 Reflectiefase	27
Hoofdstuk 4: Conclusie en discussie.....	29
§ 4.1 Conclusie	29
§ 4.2 Discussie en aanbevelingen	30
Literatuurlijst	32
Bijlagen	34
Vakoverstijgend beoordelingsinstrument.....	34
Bijlage 1: vakoverstijgend beoordelingsinstrument 1 ^e versie.....	34
Bijlage 2: inhoudelijk informatieblad docenten	35
Bijlage 3: praktisch informatieblad docenten	38
Bijlage 4: vakoverstijgend beoordelingsinstrument 2 ^e versie.....	39
Onderzoeksinstrumenten	42
Bijlage 5: interviewleidraad docenten	42
Bijlage 6: interviewleidraad leerlingen	44
Codes Inhoudsanalyse	46
Bijlage 7: codeboom vakoverstijgend gebruik.....	46
Bijlage 8: codeboom validiteit.....	47
Bijlage 9: codeboom zelfbeoordeling	48
Bijlage 10: codeboom bruikbaarheid.....	49
Bijlage 11: consent brief voor de leerlingen.....	50

Inleiding

Begin 2018 start het landelijke initiatief Curriculum.nu: een samenwerking tussen verschillende onderwijsinstellingen, waarin leraren, schoolleiders en scholen zich buigen over de vraag wat leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs moeten kennen en kunnen. Het doel van dit ontwikkeltraject is het actualiseren van de kern- en einddoelen in het onderwijs. Want, zo stellen de initiatiefnemers, aanpassingen in het landelijke curriculum hebben in de afgelopen 11 jaar niet plaatsgevonden, en het is tijd dat dit landelijk en in samenhang gebeurt. Die samenhang is gelijk ook één van de belangrijkste speerpunten van Curriculum.nu: het bevorderen van de samenhang in de onderwijsinhoud. Het belang van deze samenhang komt tevens sterk naar voren in de visie van één van de ontwikkelteams: Kunst & Cultuur. Zo stellen zij, dat juist de aandacht voor het proces binnen Kunst en Cultuur, het leergebied uitermate geschikt maakt voor het ontwikkelen van vakoverstijgende vaardigheden.

In het onderzoek van Groenendijk, Damen, Haanstra & van Boxtel (2016), naar het beoordelen in de kunstvakken in zowel het primair als secundair onderwijs, zijn 74 beoordelingsinstrumenten voor de verschillende kunstvakken bekeken. Hierin komt naar voren dat in elke kunstdiscipline naast het beoordelen van vakspecifieke vaardigheden, er ook behoorlijk wat vakoverstijgende vaardigheden bij de verschillende disciplines te vinden zijn. Wanneer er reeds zoveel overkoepelende vaardigheden te vinden zijn en Curriculum.nu (2018) deze samenhang benadrukt, hoe is het dan mogelijk dat elk van de kunstvakken nog steeds zijn eigen beoordelingsinstrument hanteert?

De vakoverstijgende vaardigheden, die eerder zijn genoemd vanuit het onderzoek van Groenendijk et al. (2016), sluiten aan bij een veelbesproken onderwerp in onderwijsland: de 21e eeuwse vaardigheden. Dit zijn generieke vaardigheden die nodig zijn om bij te dragen aan de toekomstige samenleving (Thijs, Fisser & Van der Hoeven, 2014). Ondanks het feit dat deze vaardigheden bijna niet meer zijn weg te denken in het onderwijsdebat, is de conclusie van het onderzoek van Thijs et al. (2014) in opdracht van het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO), dat de 21e eeuwse vaardigheden weinig structureel aan de orde komen in het huidige onderwijs. Om dit probleem op te lossen hebben de scholen volgens dit onderzoek steun in vier vormen nodig: (1) *curriculaire uitwerking*, waarbij de vaardigheden worden geconcretiseerd in de vorm van voorbeeldlessen, (2) *professionalisering*, waarbij een ruim aanbod aan scholing en netwerken voor kennisdeling aanwezig is, (3) *leermiddelen*, waarbij meer aandacht is voor de vaardigheden in de lesmethodes, en (4) *toetsing*, waarmee wordt aangegeven dat meer instrumenten moeten worden ontwikkeld om de ontwikkeling van de leerlingen te volgen en hen te beoordelen. Door een beoordelingsinstrument te ontwikkelen voor de vakoverstijgende vaardigheden kan juist dit onderzoek steun bieden bij *toetsing* en aan een inzichtelijke en stevige basis voor deze vaardigheden.

Harland (2008) stelt dat de balans tussen criteria op het gebied van (1) kennis, techniek en vaardigheden, (2) creativiteit en verbeeldingskracht en (3) inhoudelijk betekenis binnen de beoordelingsinstrumenten zeer onevenwichtig is. In het onderzoek van Groenendijk, Damen, Haanstra & van Boxtel (2016), zijn veel instrumenten te vinden die op het gebied van techniek en vaardigheden toetsen, maar er bestaan zeer weinig instrumenten die op creativiteit, verbeeldingskracht en inhoudelijke betekenis toetsen. Zou het dan niet wenselijk zijn wanneer er een beoordelingsinstrument wordt ontwikkeld waarin deze vaardigheden en de vakspecifieke vaardigheden in balans aan bod komen?

Deze vragen houden de kunstvakdocenten van het Arte College in Almere ook bezig. Het Arte College is een gecertificeerde Cultuurprofiel school (Arte College, n.d.). Dit betekent dat leerlingen in de onderbouw maar liefst zeven uur in de week les krijgen in de kunstvakken. De school streeft bovendien naar een vakoverstijgend karakter van de kunstvakken, maar ziet dat dit moeilijk te realiseren is (Hoffman, Roza, Schuller, Van Binsbergen, & Van Rooijen, 2017). Door de kunstvakken in de beginjaren simultaan in te roosteren, probeerde de school de vakken inhoudelijk op elkaar in te laten spelen en met elkaar in verbinding te laten staan. Maar naarmate de school groeit blijkt het echter moeilijk om daaraan vast te houden. Het leerlingenaantal groeit en daarmee ook het docenten

aantal. Het gevolg is dat de vakken momenteel niet meer simultaan geroosterd worden en dat er geen vakoverstijgende overleg momenten plaatsvinden. Zo verdwijnt door praktische redenen de verbinding en samenhang tussen de kunstvakken. Het Arte College zou de verbinding en het vakoverstijgende karakter van de kunstvakken graag weer terug willen zien (De Waal, Koppers, Van Schijndel, persoonlijke communicatie, 4 september 2017). Kunstvakdocenten van het Arte College hebben het verlangen uitgesproken om te werken met een beoordelingsinstrument dat bruikbaar is voor alle kunstvakken. Zo hopen zij de leerlingen eenduidigheid, samenhang en inzicht te bieden omtrent de kunstvakken en het beoordelen daarvan.

Uit onderzoek van Lucas, Claxton & Spencer (2013) blijkt dat leerlingen moeite hebben om elementen die ze geleerd hebben in een bepaalde setting, ergens anders opnieuw in te zetten. Juist daarom willen kunstvakdocenten van het Arte College graag werken met een vakoverstijgend beoordelingsinstrument. De aanname van het Arte College is, dat door middel van een vakoverstijgend beoordelingsinstrument leerlingen beter verbanden kunnen leggen en het leerrendement omhoog gaat. Tevens krijgen kunstvakdocenten en leerlingen door het beoordelingsinstrument inzicht in hoe de leerlingen scoren op de overkoepelende vaardigheden, zoals onderzocht in het review-onderzoek van Groenendijk et al. (2016). Wanneer een leerling bijvoorbeeld in alle vakken zwak scoort op samenwerking, kan daar door de kunstvakdocenten op ingespeeld worden. Het beoordelingsinstrument geeft een inzichtelijk overzicht, waardoor kunstvakdocenten meer gericht en gedifferentieerd te werk kunnen gaan.

Naar aanleiding van de actuele ontwikkelingen in onderwijsland, de wetenschappelijke relevantie op het gebied van 21e eeuwse- en vakoverstijgende vaardigheden en de hulpvraag van het Arte College, staat dit onderzoek in het teken van de ontwikkeling van een vakoverstijgend beoordelingsinstrument voor de kunstvakken.

Hoofdstuk 1. Theoretisch kader

§ 1.1 Vaardigheden in de kunstvakken

We leven in een constant veranderende samenleving waar digitalisering en technologische ontwikkeling orde van de dag is (Platform 2032, 2016). De veranderingen op het gebied van economie en maatschappij zijn niet alleen merkbaar in het werk van mensen, maar beïnvloeden hun complete leefomgeving. Het is dus belangrijk om na te denken over de vaardigheden die jongeren moeten beheersen als basis voor hun verdere vorming in de toekomst. Volgens Platform 2032 vragen deze ontwikkelingen een nieuwe manier van onderwijs. Kwesties die ter sprake komen zijn; wat voor vaardigheden hebben de leerlingen nodig om in een tijd van digitale revolutie het werkveld in te gaan? En hoe past het onderwijs zich daaraan aan?

21e eeuwse vaardigheden

In januari 2016 presenteerde Platform 2032 een visie voor het onderwijs van de toekomst. Deze visie schetst een beeld van *toekomstgericht onderwijs* waarin vakoverstijgende vaardigheden een belangrijke rol spelen. Deze vakoverstijgende vaardigheden worden ook wel 21e eeuwse vaardigheden genoemd. Het SLO geeft de volgende definitie; “21e eeuwse vaardigheden zijn generieke vaardigheden en daaraan te koppelen kennis, inzicht en houdingen die nodig zijn om te kunnen functioneren in en bij te dragen aan de kennissamenleving” (2014, p. 7).

Het SLO deed in 2014 onderzoek naar de 21e eeuwse vaardigheden in het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In dit onderzoek concludeert het SLO dat het belang van de 21e eeuwse vaardigheden in brede overeenstemming belangrijk wordt gevonden, maar dat men het minder eens is over welke vaardigheden van belang zijn. Het SLO kristalliseerde zodoende uit verschillende onderzoeken over de 21e eeuwse vaardigheden, negen kernvaardigheden: *kritisch denken, creatief denken, probleem oplossen, computational thinking, informatievaardigheden, ICT-basisvaardigheden, mediawijsheid, communiceren, samenwerken, sociale- en culturele vaardigheden en zelfregulering*.

Hoewel vakoverstijgende vaardigheden niet meer zijn weg te denken uit het hedendaagse onderwijsdebat, wordt het in de praktijk nog weinig ingezet. Een reden hiervoor is dat docenten zich didactisch niet onderlegd voelen om deze vaardigheden bij leerlingen te stimuleren. Tevens wordt er niet of weinig getoetst op vakoverstijgende vaardigheden, waardoor kennis en inzicht over vakoverstijgende vaardigheden gering blijft (Buisman, Van Loon-Dikkers, Boogaard & Van Schooten, 2017).

Vakspecifieke vaardigheden

Uit onderzoek van Ten Dam, Volman, Westerbeek, Wolfgram, Ledoux en Penschar (2003) blijkt dat het aanbieden van enkel brede vakoverstijgende vaardigheden niet effectief is. De vakoverstijgende vaardigheden hebben specifieke vakken en vakvaardigheden nodig om betekenisvol te worden ingezet. Deze vaardigheden krijgen pas betekenis wanneer ze worden verbonden aan concreet lesmateriaal en vakspecifieke vaardigheden (Buisman et al., 2017).

Vakspecifieke vaardigheden zijn gebonden aan een vak of leerdomein zoals; wiskunde, een vreemde taal of een kunstvak. Het eigen maken van een vak of studieonderdeel vereist vakspecifieke kennis en vaardigheden. Een leerling kan bijvoorbeeld pas slagen voor een examen Nederlands als hij of zij de Nederlandse grammatica eigen heeft gemaakt. Zo heeft ook elk kunstvak zijn eigen vakspecifieke vaardigheden. Een voorbeeld van een vakspecifieke vaardigheid uit het onderzoek van Buisman et al. (2017) in het vak beeldende vorming luidt als volgt;

De leerling begrijpt hoe een reactie op kunst kan worden opgeroepen door de vorm of structuur van het kunstwerk, of door persoonlijke en sociale context (kan deze aspecten van

een kunstwerk benoemen of een suggestie voor verandering doen).

In het vakoverstijgende beoordelingsinstrument voor de kunstvakken, dat ontworpen is voor dit onderzoek, worden zowel vakoverstijgende vaardigheden als vakspecifieke vaardigheden beoordeeld.

§ 1.2 Beoordelingsinstrumenten

De afgelopen jaren zijn er velen beoordelingsinstrumenten ontwikkeld voor het beoordelen van de kunstvakken (Groenendijk et al., 2016). Beoordelingsinstrumenten zijn noodzakelijk wanneer we leerlingen willen begeleiden in hun leerproces (van den Bulk, 2017). Zo wordt inzichtelijk gemaakt welke vaardigheden en kennis nog ontbreken en waar nog aan gewerkt kan worden. De ideale beoordeling zorgt ervoor dat leerlingen gestimuleerd worden om vooruit te komen. Naast dat het de leerling inzicht geeft in zijn eigen leerproces, is het ook van belang voor de leraar. De beoordeling verschaft de docent informatie over de leerlingen, het instrument maakt inzichtelijk waar de leerlingen begeleiding nodig hebben, maar laat ook zien of zij de onderwijzende activiteiten van de docent begrepen hebben. Zonder beoordeling is het daarnaast ook ingewikkeld om de prestaties van leerlingen terug te koppelen naar ouders en verzorgers (Dunbar, 2011). Om een verklaring te geven voor het behaalde cijfer, is het dan ook belangrijk om dit inzichtelijk te maken aan de hand van een beoordelingsinstrument.

Een beoordelingsinstrument bestaat uit twee onderdelen: de taak die de leerling moet uitvoeren, bijvoorbeeld het uitvoeren van een spelstuk, en het scoringsinstrument om deze taak vervolgens te beoordelen. Samen vormen deze twee onderdelen het beoordelingsinstrument (Groenendijk et al., 2016). Aan de hand van de landelijke kerndoelen en de leerdoelen die de docent opstelt, kan een beoordelingsinstrument worden ontwikkeld. Er zijn verschillende soorten scoringsinstrumenten om de resultaten van de taak van leerlingen te meten; een observatieverslag, een criterialijst, een rubric, een reflectiegesprek of een rapport (LKCA, n.d.). Het scoringsinstrument kan worden gebruikt door zowel de docent als de leerling, maar ook een medeleerling kan de taak beoordelen. Het scoringsinstrument kan specifiek op een taak of productgericht zijn, maar kan ook algemener gebruikt worden bij een meer open taak of proces (Groenendijk et al., 2016). Welke manier van beoordelen wordt ingezet is afhankelijk van het doel waarmee wordt getoetst.

§ 1.3 Zelfbeoordeling

Door leerlingen naar hun eigen prestaties te laten kijken, leren zij om problemen te herkennen en op te lossen, een eigen mening of visie te ontwikkelen en te verwoorden, en leren zij te reflecteren op hun eigen kunnen (SLO, 2014). Door het beoordelen van het eigen werk, helpt het leerlingen om hun eigen producten en leerprocessen kritisch te bekijken en niet alleen te doen wat de leraar zegt (Buisman, Van Loon-Dijkers, Boogaard & Van Schooten, 2017).

Volgens Schönau (2014) speelt zelfbeoordeling een uiterst belangrijke rol in het artistieke denken van de mens. Wanneer iemand zingt, danst, acteert of schildert, is hij of zij continu bezig om zijn handelingen op één lijn te brengen met wat hij wilt uitdrukken. Dit zorgt voor een doorlopende stroom van zelfbeoordeling. Hij vindt het dan ook opmerkelijk dat zelfbeoordeling in de kunstvakken weinig aandacht krijgt. Het beoordelen van de kunstvakken vindt volgens hem meestal plaats door de docent, zo nu en dan in samenspraak met leerlingen. Om leerlingen een eigen oordeel of reflectie op eigen werk te kunnen laten opstellen, is het ook belangrijk dat de leerlingen zelf eigenaar van de opdracht zijn. Wanneer leerlingen worden betrokken bij de beoordeling is het noodzakelijk om de beoordelingscriteria uit te schrijven en inzichtelijk te maken. Dit verhoogt hun responsabiliteit voor het eigen leren en verbetert hun begrip in de criteria en normen voor betere eindresultaten (Van der Schaaf & Wessels, 2014).

Andrade en Valtcheva (2009) hebben onderzoek gedaan naar zelfbeoordeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Volgens hen kan zelfbeoordeling de leerprestaties een extra impuls geven.

Leerlingen die hun eigen voortgang in kaart brengen, blijken meer te leren en het beter op school te doen dan leerlingen die niet aan zelfbeoordeling doen. Daarnaast kunnen leerlingen hun eigen werk naast de gestelde doelen leggen en waar nodig hun werk bijstellen en verbeteren.

§ 1.4 Hoofd- en deelvragen

Het theoretisch kader en de concrete hulpvraag van het Arte College, leidt tot de volgende hoofdvraag en deelvragen voor dit onderzoek:

Hoofdvraag

Hoe kan een vakoverstijgend beoordelingsinstrument voor 21e eeuwse- en vakspecifieke vaardigheden, voor zelfbeoordeling van individuele leerlingen voor de kunstvakken in de onderbouw van het voortgezet onderwijs er het beste uit zien?

Deelvragen

1. Welke vaardigheden en criteria kunnen voor een nieuw vakoverstijgend beoordelingsinstrument voor de kunstvakken in het VO, uit de bestaande onderzoeken gedestilleerd worden?
2. Hoe ziet het vakoverstijgend beoordelingsinstrument, gebaseerd op de theorie, eruit?
3. In hoeverre begrijpen de leerlingen en docenten de vaardigheden en criteria van het beoordelingsinstrument en hoe ervaren zij het om dit instrument bij de verschillende kunstvakken te gebruiken?
4. Hoe kan het vakoverstijgend beoordelingsinstrument, op basis van de literatuur en de bevindingen uit de interviews met de leerlingen en docenten, worden aangepast?

Hoofdstuk 2: Dataverzameling en data-analyse

§ 2.1 Onderzoeksmethode

De methode die in dit onderzoek wordt toegepast is een ontwerponderzoek. Het doel van ontwerpend onderzoek in het onderwijs is het vinden van oplossingen voor complexe educatieve problemen of de noodzaak om een onderdeel, bijvoorbeeld een lessencyclus, te ontwikkelen. Van den Akker, Gravemeijer, McKenney en Nieveen (2006) beschrijven de volgende vijf kenmerken van ontwerponderzoek: het onderzoek is (1) interventie-gericht, (2) een cyclisch proces, (3) procesgericht, (4) praktijkgericht en (5) theoriegericht. Dit onderzoek voldoet aan bovenstaande kenmerken van ontwerponderzoek. Het onderzoek is interventie-gericht, omdat het ontwerp wordt getest tijdens de reeds bestaande kunstvak-lessen op het Arte College. Daarnaast is het onderzoek een cyclisch proces, omdat na het uitvoeren en evalueren van het ontwerp deze nog verbeterd en aangepast zal worden. Het onderzoek is procesgericht, omdat de focus ligt op het begrijpen en verbeteren van het ontwerp. Tevens is het onderzoek praktijkgericht, omdat het ontwerp wordt gebruikt in de praktijk, en daarnaast hangt de kwaliteit van het ontwerp samen met de praktische bruikbaarheid. Ten slotte is het onderzoek theoriegericht, omdat het ontwerp is gebaseerd op reeds ontwikkelde beoordelingsinstrumenten uit de theorie.

Een ontwerponderzoek bestaat uit vier fases: de (1) identificatiefase, (2) ontwerpfase, (3) testfase en (4) reflectiefase. In (1) de identificatiefase bekijken we reeds ontwikkelde beoordelingsinstrumenten voor de kunstvakken en bekijken we welke vaardigheden en criteria hieruit gedestilleerd kunnen worden voor het ontwerp van het vakoverstijgende beoordelingsinstrument. In (2) de ontwerpfase worden, op basis van uitkomsten en bestaande theorieën uit de voorgaande fase, criteria opgesteld waaraan het ontwerp, het beoordelingsinstrument, moet voldoen. Op basis van deze ontwerpcriteria wordt het ontwerp gemaakt. In (3) de testfase wordt het ontwikkelde beoordelingsinstrument geïmplementeerd in de lessen op het Arte College, waarna deze worden geëvalueerd met zowel docenten als leerlingen. In de laatste fase van het onderzoek, (4) de reflectiefase, wordt vastgesteld in hoeverre de ontwerpen hun doel hebben bereikt en waar deze mogelijk nog aangepast moeten worden.

§ 2.2 Steekproef

In de testfase zal het beoordelingsinstrument geïmplementeerd en getest worden. Dat gebeurt door middel van een interventie op het Arte College. Het beoordelingsinstrument zal worden getest in één eerste klas van het VMBO. Deze klas heeft 24 leerlingen en drie kunstvakdocenten: beeldende vorming, drama en muziek. Er is gekozen voor een eerste klas omdat leerlingen van het Arte College in de onderbouw eenzelfde doorlopende leerlijn volgen. Vanaf leerjaar twee verschilt de vakspecifieke kennis en vaardigheden per niveau en profiel/sector. Elke klas heeft een andere samenstelling van kunstvakdocenten; er werken 15 kunstvakdocenten op het Arte College. Een extra klas voor het implementeren betekent tevens extra docenten. Het plannen van interviews met leerlingen en kunstvakdocenten blijkt uiterst ingewikkeld, omdat er rekening moet worden gehouden met de roosters van meerdere klassen en kunstvakdocenten. Daarom is er uit praktische overweging gekozen om het instrument te implementeren in één klas.

De onderbouwleerlingen van het Arte College worden voor de kunstvakken op vier momenten in het jaar op praktische vaardigheden beoordeeld. Tijdens het derde beoordelingsmoment in de week van 2 april 2018, zullen de kunstvakdocenten het vakoverstijgend beoordelingsinstrument inzetten. Door middel van een toevallig select, niet-gerichte steekproef, zijn zes leerlingen uit de klas gekozen om een topic-interview af te leggen bij de onderzoekers. Gebaseerd op hun motivatie en het vermogen zich goed te kunnen verwoorden, heeft de mentor de leerlingen gekozen. De drie kunstvakdocenten vormen gezamenlijk een focusgroep.

§ 2.3 Methode dataverzameling en analyse

Er worden twee onderzoeksinstrumenten ingezet om data te verzamelen; ten eerste krijgen zes leerlingen uit de klas een topic-interview van 20 minuten. Tijdens dit topic-interview komen de volgende onderwerpen aan bod: vakoverstijgend gebruik, validiteit, zelfbeoordeling en bruikbaarheid.

Daarnaast zullen de drie vakdocenten worden geïnterviewd in een focusgroep. Ten eerste zullen zij het beoordelingsinstrument tijdens de les voor de gehele klas invullen. Hier is voor gekozen om de ervaring zo dicht mogelijk bij de werkelijkheid te houden. Na het invullen van het instrument zal er een moment worden georganiseerd waarbij de drie vakdocenten samenkomen in een focusgroep. De docenten zullen het instrument evalueren onder leiding van de onderzoekers. De onderwerpen in de focusgroep zijn gericht op dezelfde onderwerpen als het topic-interview met de leerlingen. Er is voor een focusgroep gekozen om een compleet vakoverstijgend beeld te krijgen van de ervaringen van de docenten. Zo worden de overeenkomsten en de verschillen in kaart gebracht en kunnen de vakdocenten ideeën en ervaringen uitwisselen. De interviewleidraad voor het interview van de docenten en de leerlingen is terug te vinden in bijlagen 5 en 6. Beide interviews zullen worden opgenomen met een audiorecorder.

Alle interviews zijn volledige getranscribeerd door middel van ExpressScribe. De antwoorden uit de interviews zijn gecodeerd in het programma MAXQDA. De interviews zijn coding-up gecodeerd in in-vivo codes. De in-vivo codes zijn gekoppeld aan de hoofd-topics uit de interviews en vervolgens samengevoegd in overkoepelende thema's. In de bijlage zijn vier codebomen te vinden; vakoverstijgend gebruik (bijlage 7), validiteit (bijlage 8), zelfbeoordeling (bijlage 9) en bruikbaarheid (bijlage 10).

Hoofdstuk 3: Resultaten

§ 3.1 Identificatiefase

Welke vaardigheden en criteria kunnen worden gedestilleerd uit bestaande onderzoeken voor een nieuw vakoverstijgend beoordelingsinstrument?

In deze deelvraag zal aan de hand van literatuur worden toegelicht hoe het beoordelingsinstrument tot stand is gekomen. Als eerste wordt de keuze van de vakoverstijgende vaardigheden van het beoordelingsinstrument uiteengezet. Ten tweede wordt toegelicht waarom het instrument gebruikt wordt voor zowel het proces als product. Ten slotte worden de vakoverstijgende vaardigheden geoperationaliseerd.

Creativiteit, samenwerken en kritisch denken

Het belang van de vakoverstijgende vaardigheden in het onderwijs, wordt breed gedragen (Curriculum.nu, 2018). Echter, welke vaardigheden er precies belangrijk zijn en hoe deze geïnterpreteerd worden is niet eenduidig. Volgens Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014) zijn er verschillende 21e eeuwse vaardigheid-modellen ontwikkeld die de nadruk leggen op uiteenlopende vaardigheden. Volgens Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014) is het door ATCS ontwikkelde KSAVE-model (Binkley et al., 2010), het meest compleet in zijn uitwerking. KSAVE staat voor *knowledge, skills, attitude, values* en *ethics*. Het model clustert generieke vaardigheden en verdeelt deze in vier verschillende categorieën; manieren van denken, manieren van werken, instrumenten en wereldburgerschap, zoals te zien is in tabel 1.

A. Manieren van denken	1. Creatief en innovatief denken 2. Kritisch denken, probleemoplosvaardigheden, beslissing nemen 3. Leren leren (metacognitie)
B. Manieren van werken	1. Communiceren 2. Samenwerken (teamwerk)
C. Instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken)	1. Informatievaardigheden 2. ICT-vaardigheden
D. Wereldburgerschap	1. Burgerschap (lokaal en wereldwijd) 2. Leven en werken (carrière) 3. Persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid (inclusief cultureel bewustzijn en culturele competentie)

Tabel 1. KSAVE-model (Binkley et al., 2010) overgenomen van "D21: literatuurstudie. Onderzoek naar 21e -eeuwse vaardigheden en cultuureducatie in het Nederlands basisonderwijs," Ter Beek-Geertse, Van der Bruggen, Oldeboom, Petersen & Potters (2015)

In de categorieën *manieren van denken* en *manieren van werken* zien wij een grote overlap met de vaardigheden uit Curriculum.nu (2018). In de conceptvisie van Curriculum.nu worden de volgende vaardigheden geselecteerd voor het domein kunst en cultuur; *creatief denken en handelen, probleemoplossend denken en handelen, kritisch denken, communiceren, samenwerken* en *sociale culturele vaardigheden*. Gezien het actuele advies van Curriculum.nu overeenkomt met de vaardigheden van *manieren van denken* en *manieren van werken* uit het KSAVE-model (Binkley et al., 2010), zal dit onderzoek zich richten op deze selectie van vaardigheden.

Manieren van denken

In 2017 doet het Kohnstamm instituut (Buisman et al.) mee aan een langdurig internationaal onderzoek, dat is gericht op het meten en ontwikkelen van twee vakoverstijgende vaardigheden; *creativiteit* en *kritisch denken*. Het onderzoek ontwikkelt didactische werkvormen waar docenten de vaardigheden *creativiteit* en *kritisch denken* bij leerlingen kunnen ontwikkelen. Uit menigvuldig onderzoeken omtrent vakoverstijgende vaardigheden en kunsteducatie (Binkley et al., 2010; Ten Dam & Volman, 2014; Ter Beek-Geertse et al., 2015; Buisman et al., 2017; Curriculum.nu, 2018) zien wij *kritisch denken* en *creativiteit* ook als constante factor terugkeren. Hieruit maken wij op dat *kritisch denken* en *creativiteit* door kunst-educatoren en onderzoekers als belangrijk wordt ervaren. Hierom zijn *kritisch denken* en *creativiteit* twee van de drie vakoverstijgende vaardigheden die behandeld worden in het beoordelingsinstrument.

Aangezien *probleemoplosvaardigheden*, binnen het KSAVE-model, in één adem worden genoemd met *kritisch denken*, zal in dit onderzoek deze vaardigheid als criterium binnen *kritisch denken* worden opgenomen.

Zelfbeoordeling kan een positief effect hebben op het leren van leerlingen (Andrade & Valtcheva, 2009). Op de lange termijn kan zelfbeoordeling bijdrage op het zelfsturende vermogen van hun leren. Door zelfbeoordeling in het beoordelingsinstrument op te nemen, wordt de vaardigheid *leren leren* uit het KSAVE-model (Binkley et al., 2010) dan ook bevorderd.

Manieren van werken

Ter Beek-Geertse, Van der Bruggen, Oldeboom, Petersen & Potters doen in 2015 onderzoek naar hoe leraren de 21e eeuwse-vaardigheden in het basisonderwijs gebruiken. Per vaardigheid wordt gevraagd in welke mate de leraren de vaardigheid gebruiken en in hoeverre deze als belangrijk worden ervaren door kunst- en cultuur-educatoren. Dit onderzoek wordt gedaan aan de hand van het KSAVE-model (Binkley et al., 2010). Uit het onderzoek blijkt dat *samenwerken* in de categorie *manieren van werken* als het meest belangrijk wordt ervaren. *Samenwerken* is hiermee de derde vakoverstijgende vaardigheid die in het beoordelingsinstrument wordt behandeld.

Volgens het SLO (2017) is een sub criterium van *samenwerken* onder andere *effectief communiceren*. Hierom zal de vaardigheid *communiceren* als criterium worden opgenomen binnen de vaardigheid *samenwerken*.

Concluderend worden voor het vakoverstijgend beoordelingsinstrument, aan de hand van de categorieën *manieren van denken* en *manieren van werken* uit het KSAVE model (Binkley et al., 2010), drie 21e eeuwse-vaardigheden geselecteerd: *creativiteit*, *samenwerken* en *kritisch denken*, waaronder verschillende criteria zullen worden behandeld. Naast deze 21e eeuwse-vaardigheden kunnen de vakdocenten vakspecifieke vaardigheden per vak toevoegen. Op deze manier wordt concreet lesmateriaal gekoppeld aan de 21 eeuwse-vaardigheden.

Proces - Product

Voor leerlingen is het vaak niet duidelijk hoe een beoordeling van de docent tot stand komt (Maarleveld & Kortland, 2013). Het proces krijgt dikwijls te weinig aandacht in de beoordeling en hierdoor kunnen docenten niet altijd duidelijk aan de leerlingen uitleggen waar de leerpunten liggen en hoe het product-cijfer tot stand is gekomen. Leerlingen weten om die reden vaak ook niet hoe ze hun resultaten in de toekomst kunnen verbeteren.

In het review-onderzoek van Groenendijk et al. (2016) komt naar voren dat bij de beeldende vakken bijna de helft van de beoordelingsinstrumenten zowel een proces- als productbeoordeling gebruiken, terwijl het bij muziek en drama voornamelijk om productbeoordelingen gaat. Niet alleen het eindproduct zou moeten worden beoordeeld, maar ook het artistieke werkproces dat heeft geleid tot het eindproduct. Zo schrijft het SLO (2017) in het leerplankader *kunstzinnige oriëntatie*, dat het creatieve proces de basis is voor de indeling van de opgestelde competenties. Beoordeling van proces en product zou dan ook beiden, en afzonderlijk van elkaar, moeten worden beoordeeld.

Vakoverstijgende vaardigheden worden vaak procesgericht ingezet, maar in het kunstonderwijs wordt juist dikwijls naar een product toegewerkt. Door de vakoverstijgende vaardigheden te specificeren in criteria gericht op zowel het proces als het product, kunnen de vakoverstijgende vaardigheden tevens productgericht worden ingezet. Daarom zullen de vakoverstijgende vaardigheden in het beoordelingsinstrument zowel op *proces* als op *product* worden beoordeeld.

§ 3.1.1 Operationalisering van de vaardigheden

Zoals in paragraaf §3.1 beschreven, zijn er voor dit onderzoek drie 21e eeuwse vaardigheden gekozen; *samenwerken*, *creativiteit* en *kritisch denken*. In de volgende vier deelparagrafen zal de keuze voor deze vaardigheden en de bijpassende criteria verder toegelicht worden.

Samenwerken

Thijs et al. (2014) hanteren de volgende definitie; “samenwerken is het gezamenlijk realiseren van een doel en andere daarbij kunnen aanvullen en ondersteunen”. Volgens het SLO (2017) is samenwerken enerzijds essentieel om mee te kunnen draaien in het werkveld in de 21 eeuw, en anderzijds draagt het bij aan het leerrendement van de leerling. Leerlingen leren niet alleen van de docent maar juist ook van elkaar. Samen verantwoordelijkheid dragen, leiding nemen en geven, luisteren en een positieve houding nemen ten aanzien van de ideeën van andere dragen bij aan de ontwikkeling van de vaardigheid *samenwerken*. Een overzicht van de beoordelingscriteria van de vaardigheid *samenwerken* is te zien in tabel 2.

Samenwerken			
<i>Proces</i>		<i>Product</i>	
Betrokkenheid	Communicatie	Samenspel	Eigenaarschap

Tabel 2. Criteria-overzicht van de vaardigheid *samenwerken* in proces en product

Het eerste criterium, binnen *samenwerken*, waar leerlingen in het *proces* op worden beoordeeld is *betrokkenheid*. Een veilige samenwerking kan pas tot stand komen wanneer de leerlingen een betrokken houding aannemen. De betrokken houding is nodig ten aanzien van het lesmateriaal, de opdrachten, de medeleerlingen maar ook van de docent. Het SLO (2017) benoemt de volgende houding-kenmerken voor de vaardigheid *samenwerken* (1) een positieve en open houding ten aanzien van andere ideeën, (2) respect voor verschillen, (3) samen tot een goed resultaat willen komen en (4) vertrouwen in eigen capaciteit. Deze houding-kenmerken dragen bij aan het criterium *betrokkenheid*.

Het tweede criterium, binnen *samenwerken* in het *proces*, is *communiceren*. Volgens het SLO (2017) draait *communiceren* om het succesvol overbrengen en begrijpen van eigen en andermans kennis, gedachten en ideeën. Het begrijpen is hierbij even belangrijk als het overdragen. Met andere woorden; luisteren is even belangrijk als praten.

Het criterium *samenspel* binnen het *product* is gebaseerd op het onderzoek van Van Hoek (2014). Zij ontwikkelt in 2014 een beoordelingsinstrument voor het beoordelen van individuen leerlingen in groepsopdrachten voor het vak muziek. Zij doet dit aan de hand van de theorie van Brinner (1995), waarin verschillende interactieve systemen in kaart zijn gebracht die plaatsvinden tijdens het maken en uitvoeren van muziek-opdrachten in samenwerkingsverband. Een van deze systemen heet interactieve klankstructuren. In deze structuur gaat “het om de manier waarop tijdens het musiceren klanken gestructureerd worden. Wat zijn de geldende conventies in een muziekstijl voor

de melodische-, harmonische- en ritmische structuren? En hoe beïnvloeden de musici elkaar tijdens het spelen door bijvoorbeeld introduceren en imiteren van muzikale ideeën?” (Van Hoek, 2014, p.27). In andere woorden; hoe zorgen de uitvoerders ervoor dat het eindproduct een samenhangend geheel wordt?

Ten slotte zullen de leerlingen binnen het *product* worden beoordeeld op het criterium; *eigenaarschap*. Hiermee wordt bedoeld dat de leerling een essentieel onderdeel is van het geheel; hij of zij is onmisbaar in het eindproduct. In de coöperatieve leerstrategieën van Kagan & Kagan (2013) staat centraal dat in samenwerkingsopdrachten, je enerzijds positief van elkaar afhankelijk bent en anderzijds je eigen verantwoordelijkheid moet dragen. Je bent als deelnemer betrokken en individueel aanspreekbaar. De individuele aanspreekbaarheid van Kagan & Kagan wordt in het beoordelingsinstrument behandeld in het criterium; *eigenaarschap*.

Creativiteit

Het SLO (2017) geeft de volgende definitie van creativiteit: “bij creativiteit gaat het om het bedenken van nieuwe ideeën en deze kunnen uitwerken en analyseren”. De volgende competenties zijn daar volgens het SLO bij nodig: (1) een onderzoekende en ondernemende houding, (2) denken buiten de gebaande paden, (3) nieuwe samenhangen kunnen zien, (4) het kennen van creatieve technieken zoals brainstormen en (5) het durven nemen van risico's en fouten kunnen zien als leermogelijkheden. In tabel 3 is het overzicht van de criteria van de vaardigheid *creativiteit* te zien.

Creativiteit			
Proces		Product	
Doorzettingsvermogen	Experiment	Uniek	Passend bij de opdracht

Tabel 3. Criteria-overzicht van de vaardigheid *creativiteit* in proces en product

In het *proces* zullen de leerlingen worden beoordeeld op *doorzettingsvermogen* en *experiment*. Doorzettingsvermogen is één van de vijf speerpunten van creativiteit die zijn beschreven door Lucas et al. (2013). Door het ontwikkelen van doorzettingsvermogen leert een leerling niet bij de pakken neer te gaan zitten wanneer iets misgaat. Lucas et al. benadrukken, dat om creatief te kunnen zijn, onzekerheid moet worden verdragen. Vasthoudendheid en niet opgeven bevorderen zelfvertrouwen waardoor de onzekerheid te verdragen is.

Zowel het SLO (2017) als Lucas et al. (2013) concluderen dat een onderzoekende en ondernemende houding en het durven nemen van risico's essentieel zijn om tot creativiteit te komen. Daarom worden de leerlingen binnen het *proces* ook op *experiment* beoordeeld. Met experiment wordt bedoeld dat een leerling bij een opdracht verschillende dingen uitprobeert. Hij of zij daagt zichzelf uit om verder te denken dan het eerste idee. Door risico's te durven nemen en daarmee te experimenteren kunnen er originele ideeën ontstaan. Bij het eerder genoemde onderdeel *doorzettingsvermogen* leren leerlingen onzekerheid te verdragen, dat nodig is om risico's te durven nemen. Het onderdeel *experiment* vloeit dan ook logisch voort uit het onderdeel *doorzettingsvermogen*.

Voor het beoordelen van creativiteit binnen het *product* wordt de creativiteitstheorie van Amabile (2013) gebruikt. Amabile beschrijft dat creativiteit de productie is van een originele en passende reactie, product of oplossing van een open opdracht. In haar theorie legt zij de nadruk op het feit dat een creatief product zowel passend als origineel moet zijn. Een origineel product kan ontstaan als iemand buiten de gebaande paden heeft durven treden, maar de originaliteit van het product krijgt pas waarde als het ook passend is aan de opdracht. Bij een creatief product is de

originaliteit en de passendheid van het product beiden aanwezig. In het vakoverstijgende beoordelingsinstrument gebruiken wij de woorden *uniek* en *passend*.

Kritisch denken

Er zijn vele definities van het begrip *kritisch denken*, allen vanuit een ander oogpunt bekeken (Ten Dam & Volman, 2004). Ter Beek-Geertse et al. (2015) omschrijven *kritisch denken* als het kunnen formuleren van een eigen, onderbouwde visie of mening, het effectief kunnen redeneren en formuleren, het kunnen stellen van betekenisvolle vragen, kritisch reflecteren op het eigen leerproces en openstaan voor alternatieve standpunten.

Het SLO (2017) beschrijft *kritisch denken* als “het vermogen om zelfstandig tot weloverwogen en beargumenteerde beslissingen, afwegingen en meningen te komen”. Om een standpunt of mening te doorlichten, of om een probleem te kunnen herkennen, zijn denkvaardigheden nodig. Hierdoor kunnen beslissingen worden genomen, problemen worden opgelost en eigen meningen worden gevormd. De denkvaardigheden die het SLO beschrijft, zijn volgens hen gekoppeld aan een kritische houding. Deze kritische houding definiëren zij als de behoefte om goed geïnformeerd te zijn, met een open blik naar andermans standpunten te luisteren en de gretigheid naar het zoeken van verklaringen en oorzaken bij problemen. Naast denkvaardigheden, zijn zelfreflectie en zelfregulerend vermogen van wezenlijk belang bij kritisch denken.

Volgens Buisman et al. (2017) focust *kritisch denken* op het stellen van vragen en het evalueren van ideeën en oplossingen. Kritische denkvaardigheden spelen een rol op verschillende momenten in het leerproces en kritisch denken is van toepassing op het eigen werk en het werk van anderen. Het inzetten van kritische reflectie kan tijdens het proces plaatsvinden, als onderdeel van het creatieve proces, of achteraf als reflectie op het eindproduct of het leerproces. In tabel 4 is een overzicht te zien van de vaardigheid *kritisch denken* en de beoordelingscriteria.

Kritisch denken			
Proces		Product	
Vragen stellen	Probleemoplossend vermogen	Zelfreflectie	Reflectie op het werk van een ander

Tabel 4. Criteria-overzicht van de vaardigheid *kritisch denken* in proces en product

Vragen stellen is een van de criteria waarop de leerlingen in het proces worden beoordeeld. Door het *vragen stellen* onder de 21e eeuwse vaardigheid *kritisch denken* te laten vallen, wordt er van de leerling verwacht dat hij met een kritische blik naar bepaalde situaties binnen de opdracht kijkt, deze probeert te analyseren en hier verhelderende en uitdagende vragen voor medeleerlingen en docenten aan kan koppelen (Ten Dam & Volman, 2014 ; SLO, 2017).

Ook het *probleemoplossend vermogen* van de leerlingen wordt tijdens het proces getoetst. Het SLO (2017) stelt dat *probleemoplossend vermogen* moet worden gezien als een proces, dat uiteindelijk moet leiden tot de oplossing voor een probleem. Evenzeer moet de leerling de strekking van een probleem kunnen inzien en moet zij inhoudelijke vragen kunnen stellen. Uiteraard wordt hier ook een kritische blik verwacht met betrekking tot het bedenken van oplossingen.

In het product worden *zelfreflectie* en *reflecteren op het werk van een ander* beoordeeld bij de leerlingen. Bij *zelfreflectie* gaat het om het kritisch kunnen reflecteren op het eigen leerproces en deze reflectie kunnen gebruiken voor de verbetering van het eigen leerproces in de toekomst. Zelfbeoordeling levert zelfbewustzijn op en kan inzicht geven in de vorderingen om lange termijn doelen te behalen (Binkley et al., 2010).

Bij *reflectie op het werk van een ander* gaat het om het kunnen formuleren van een eigen, onderbouwde visie of mening over het werk van een ander. Aan de hand van vakinhoudelijke

argumenten of criteria vormt de leerling een waardering van of een mening over een onderwerp. De leerling beargumenteert en onderbouwt zijn of haar conclusies zorgvuldig. Leerlingen die vaker worden gevraagd om hun standpunt te beargumenteren laten over het algemeen een actieve houding in de les zien (Buisman et al., 2017).

Materiaal

Materiaal is afgeleid uit de categorie *instrumenten* uit het KSAVE-model (Binkley et al., 2010), waarin informatievaardigheden en de benodigdheden om te kunnen werken centraal staan. Om het woord *instrumenten* voor de leerlingen niet te verwarren met *muziekinstrumenten*, is er gekozen voor het meer neutrale woord *materiaal*. Echter is er gaande het onderzoek voor gekozen om enkel met de categorieën *manieren van denken* en *manieren van werken* uit het KSAVE-model te werken, mede omdat *materiaal* geen vakspecifieke- of vakoverstijgende vaardigheid is. Hierdoor is besloten om *materiaal* niet toe te voegen aan het vakoverstijgende beoordelingsinstrument. Desalniettemin hebben de docenten en leerlingen wel gewerkt met het beoordelingsinstrument waarin *materiaal* is opgenomen, daarom zal deze vaardigheid minder uitgebreid behandeld worden. In tabel 5 is een overzicht te zien van *materiaal* in de bijpassende beoordelingscriteria.

Materiaal		
Proces		Product
Informatievaardigheden	Vakspecifieke vaardigheden: oefenen	Vakspecifieke vaardigheden: beheersing

Tabel 5. Criteria-overzicht van de vaardigheid *materiaal* in proces en product

De leerlingen worden binnen *materiaal* getoetst op *vakspecifieke- en informatievaardigheden*. De docenten kunnen aan de hand van vakspecifieke vaardigheden bepalen wat de benodigdheden voor de desbetreffende opdracht zijn. Een meer algemeen en generiek instrument enkel voor het meten van *creativiteit*, *samenwerken* en *kritisch denken* heeft namelijk weinig toegevoegde waarde: een beoordelingsinstrument heeft met name nut in de specifieke context van een les en moet de mogelijkheid hebben om aan de les aangepast te kunnen worden (Buisman et al., 2017).

De *informatievaardigheden*, in het proces, gaan over het scherp kunnen formuleren en analyseren van informatie uit bronnen, het op basis hiervan kritisch en systematisch zoeken, selecteren, verwerken, gebruiken en verwijzen van relevante informatie en deze op bruikbaarheid en betrouwbaarheid beoordelen en evalueren. In de context van de 21e eeuwse vaardigheden zal het logischerwijs vaak om digitale bronnen gaan, maar het zoeken naar informatie kan ook plaatsvinden door middel van kennisdeling tussen klasgenoten of in overleg met de docent (SLO, 2017 ; Thijs et al., 2014). *Informatievaardigheden* zal worden beoordeeld in het *proces*.

Volgens Harland (2008) lijkt het erop dat kunstvakdocenten het toetsen *vakspecifieke vaardigheden* zeer belangrijk vinden. In het beoordelingsinstrument wordt er onderscheid gemaakt tussen (1) het oefenen van de *vakspecifieke vaardigheden* in het *proces* en (2) de beheersing van de *vakspecifieke vaardigheden* in het uiteindelijke *product*. De mate van beheersing van de *vakspecifieke vaardigheden* is pas zichtbaar bij het eindproduct, vandaar het besluit om deze vaardigheid pas bij *product* te toetsen en nog niet bij het *proces*.

§ 3.2 Ontwerpfase

Hoe ziet het vakoverstijgend beoordelingsinstrument, gebaseerd op de theorie, eruit?

Vakoverstijgend beoordelingsinstrument

In deze deelvraag wordt dieper ingegaan op de keuzes wat betreft de vorm en bruikbaarheid van het vakoverstijgende beoordelingsinstrument.

Proces-product

In het onderzoek van Maarleveld en Kortland (2013) geven de bevroagde docenten aan, dat zij de voorkeur hebben voor een beoordelingsformulier waarop zowel proces als product kunnen worden beoordeeld. Maarleveld en Kortland ontwikkelden een beoordelingsinstrument waarmee zowel proces als product worden beoordeeld, echter worden de leerlingen hierdoor op twee losse beoordelingsformulieren beoordeeld. Hiervan geven docenten aan dat het invullen van het proces-formulier na elke les erg arbeidsintensief is en dat dit ten koste gaat van de inhoud. Om het invullen voor de docenten minder arbeidsintensief te maken, zal in het beoordelingsinstrument van dit onderzoek het proces en product op hetzelfde formulier beoordeeld worden.

Zelfbeoordeling

Om de leerlingen zichzelf te laten beoordelen aan de hand van het vakoverstijgende beoordelingsinstrument, is het belangrijk voor zowel de docenten als de leerlingen om daarvoor enkele stappen te doorlopen. Andrade & Valtcheva (2009) hebben een advies opgesteld om zelfbeoordeling tot een succes te maken: (1) Het is belangrijk om de criteria vooraf te definiëren, zodat leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt. (2) De docent moet aan de leerlingen uitleggen hoe zij de criteria moeten toepassen. (3) Koppel geen cijfer aan zelfbeoordeling, dit zorgt voor inflatie van de cijfers.

Punt één en twee zijn belangrijk om aan het begin van de opdracht klassikaal te bespreken. Wanneer leerlingen vooraf niet weten aan de hand van welke criteria zij zichzelf kunnen beoordelen, is het ook moeilijk om achteraf de daadwerkelijke zelfbeoordeling uit te kunnen voeren. Daarnaast komt in het onderzoek van Maarleveld & Kortland (2013) naar voren, dat volgens docenten leerlingen zichzelf amper kritisch beoordelen. Leerlingen zijn snel tevreden en schatten zichzelf al snel hoog in. Wanneer er een cijfer wordt gekoppeld aan de zelfbeoordeling, kan dit er inderdaad voor zorgen dat de leerlingen zichzelf te hoog inschatten, enkel voor een goed cijfer. Uit het onderzoek van Maarleveld en Kortland blijkt dat leerlingen nauwelijks worden betrokken in de beoordeling en dat het voor hen niet duidelijk is hoe een beoordeling tot stand komt. Daarom hebben we onderaan het instrument ruimte gelaten voor zowel de docent als de leerling om de (zelf)beoordeling toe te lichten.

Toekennen van een cijfer

In het Nederlandse onderwijssysteem worden de leerlingen systematisch beoordeeld. Dit gebeurt om de vooruitgang en het niveau van de leerling te bepalen. Veelal wordt dit gedaan door het geven van een cijfer. Uit het onderzoek van Lok (2015) blijkt dat leerlingen daarentegen een voorkeur hebben voor het geven van een beoordeling door middel van een omschrijvende tekst.

Gezien het beoordelingsinstrument geïmplementeerd wordt in het voortgezet onderwijs, waar een cijfer geven de norm is, maar wij de voorkeuren van de leerlingen en de expertise van Andrade en Valtcheva (2009), betreft het koppelen van een cijfer aan de zelfbeoordeling, niet willen negeren, hebben wij gekozen voor een beoordelingsinstrument waarmee zowel formatief als summatief beoordeeld kan worden. Summatief toetsen is volgens Folmer, Koopmans-van Noorel & Kuijper (2017) gericht op het eindresultaat, de vraag of de leerling het doel heeft behaald staat hier centraal. Door het invullen van het beoordelingsinstrument, ontstaat er, middels een cijfer, een summatieve beoordeling. Formatief toetsen is een continu proces waarbij, zowel de leerling als de docent gedurende het proces checken waar de leerling staat in verhouding tot waar de leerling naar toe moet.

Doordat het instrument gedurende een schooljaar voor meerdere toetsen wordt ingezet is het tevens een middel om het proces formatief te monitoren. Het beoordelingsinstrument is een handvat om de beoordelingen te bespreken met de leerlingen.

In het onderzoek van Ter Beek-Geertse et al. (2016) wordt de vraag gesteld of er een hiërarchische ordening moet worden aangebracht in de 21e eeuwse vaardigheden. Hiermee zou de weging van de beoordeling van de vaardigheden automatisch ook verschillend zijn. Volgens het onderzoek ligt het voor de hand dat creativiteit belangrijker is dan de andere vaardigheden, de relatie tussen cultuureducatie en creativiteit is namelijk sterk, maar dit is in deze fase van hun onderzoek enkel nog een aanname. Het SLO (2017) benadrukt dat de vaardigheden zowel los als in samenhang kunnen worden gezien, maar altijd in combinatie met vakspecifieke vaardigheden. Zij spreken zich hierbij niet uit over een hiërarchie in weging, maar benadrukken juist om de vaardigheden als geheel te zien, voor de ontwikkeling van leerlingen. Door in het vakoverstijgende beoordelingsinstrument een verschil in weging aan te brengen, zouden wij het idee van de vaardigheden als compleet pakket geheel ondermijnen. Daarom is de weging van de vaardigheden gelijk.

Rubric vs. Criterialijst

Een rubric is een scoringsinstrument dat vaak gebruikt wordt voor het beoordelen van generieke vaardigheden (SLO, 2006). In een beschreven niveau-omschrijving kan een docent, en/of leerling, aangeven hoe ver de leerling is in de ontwikkeling van een bepaalde vaardigheid. Een voorwaarde voor een goede niveau-omschrijving is; het toevoegen van *gedragskenmerken*. Dit zijn concrete zichtbare kenmerken die je kan observeren en vervolgens beoordelen. De zichtbare kenmerken van vaardigheden kunnen per kunstdiscipline verschillen. Om deze reden is er voor het beoordelingsinstrument niet gekozen voor een rubric maar een criterialijst. Een criterialijst zet de criteria van een vaardigheid uiteen. Deze criteria worden vervolgens beoordeeld in een vooraf vastgelegde schaal, bijvoorbeeld: een cijfer van 1 tot 10 of de 4-delige schaal onvoldoende, voldoende, ruim voldoende en goed.

In het geval van een rubric, zou de kunstvakdocent ook niveau-omschrijvingen moeten ontwerpen voor de vier vakspecifieke vaardigheden. Om het instrument zo compact en bruikbaar mogelijk te houden voor de docenten, hebben we ook om deze reden gekozen voor een criterialijst.

Niveau-omschrijving

In het vakoverstijgend beoordelingsinstrument wordt het proces en het product aan de hand van drie vakoverstijgende vaardigheden beoordeeld. Een vakoverstijgende vaardigheid wordt zowel in het proces als in het product onderverdeeld in twee criteria. Leerlingen en docenten kunnen deze criteria beoordelen op vier niveaus. Geïnterviewde leerlingen uit het onderzoek van Klarenbeek en Van der Meulen (2015) geven aan dat zij de niveaus; goed, ruim voldoende, voldoende en onvoldoende prettig vinden. Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat docenten en leerlingen in plaats van vier juist vijf niveaus fijn vinden om te hanteren. Met vijf niveaus kunnen leerlingen namelijk voor een veilige middenweg kiezen. Echter is dit ook meteen een argument om het juist niet te doen: door een even aantal niveaus te hanteren wordt een leerling gedwongen om een keuze te maken richting goed of onvoldoende.

In het beoordelingsinstrument van Lok (2013) voor het vak drama in de bovenbouw van HAVO/VWO, is geen mogelijkheid om een onvoldoende te geven. Uit het evaluatieonderzoek van Klarenbeek en Van der Meulen (2015) blijkt dat daar zowel door de docenten als de leerlingen behoefte aan is. Daarom is bij dit vakoverstijgend beoordelingsinstrument gekozen om de laagste niveau mogelijkheid te benoemen als onvoldoende.

Digitaal beoordelingsinstrument

Om het beoordelingsinstrument vakoverstijgend in te kunnen zetten is er samenwerking nodig tussen de kunstvakdocenten. Het doel is om de leerlingen één keer per periode het instrument te laten invullen. Dat ene instrument moet door de verschillende kunstvakdocenten per discipline worden aangepast. De vakspecifieke toets opdracht en de vakspecifieke vaardigheden die daarbij horen,

moeten in het instrument worden ingevuld. Vervolgens moet het complete instrument door de leerling en de docenten ingevuld kunnen worden. Het is niet wenselijk om het instrument over en weer te mailen; dat is erg tijdrovend en bovenal onoverzichtelijk. Om het instrument zo gebruiksvriendelijk te houden is ervoor gekozen om het instrument op de Google Drive te zetten. Zo kunnen de vier kunstvakdocenten in hetzelfde instrument de vakspecifieke toets opdracht en vakspecifieke vaardigheden invullen per discipline-tabblad.

Instructieblad voor docenten

Uit onderzoek van Maarleveld en Kortland (2013) blijkt dat het voor de docenten van groot belang is om de criteria van het beoordelingsinstrument voorafgaand aan de toets met de leerlingen te bespreken. Zij zeggen hierbij dat het belangrijk is om de tijd te nemen voor deze instructie, om misverstanden over de betekenis van de vaardigheden te voorkomen. Ook Klarenbeek en Van der Meulen (2015) benadrukken dat de uitleg van de docent essentieel is in het gebruik van het instrument. Om misverstanden over de interpretatie van de vaardigheden te voorkomen hebben wij ervoor gekozen om een instructieblad voor de docenten te ontwerpen. Het is aan de docent om deze met de leerlingen te bespreken. Het instructieblad is te vinden in bijlage 2.

Opdracht-specifieke uitleg en vakspecifieke vaardigheden

In het vakoverstijgende beoordelingsinstrument is ruimte gelaten voor de docenten om de opdracht voor de eindtoets te noteren. Wat een docent op deze plek invult, verschilt zodoende per opdracht en discipline. Uiteraard verschillen de vakspecifieke vaardigheden bij elke opdracht, daarom is er voor de docent ruimte gelaten om deze vakspecifieke vaardigheden in het instrument in te vullen. Bovendien gaven docenten in het onderzoek van Maarleveld & Kortland (2013) dan ook aan, dat wanneer zij met een criterialijst werken, zij meer ruimte zouden willen hebben voor eigen invulling.

Inzetten voor nabespreken

In het onderzoek van Andrade & Valtcheva (2009) wordt naast het belang van vooraf bespreken, ook het belang van nabespreken benoemd. Zij stellen dat: (1) leerlingen feedback van de docent moeten krijgen op hun zelfbeoordeling, (2) geholpen moeten worden in hoe ze de bevindingen uit hun zelfbeoordeling moeten inzetten in hun gemaakte werk en (3) na de zelfbeoordeling moet er genoeg tijd zijn voor de leerlingen om hun werk te herzien. Uit onderzoek van Lok (2013) blijkt dat docenten één-op-één-momenten met de leerlingen missen, om de beoordelingen te bespreken. Het instrument zou een aanleiding kunnen zijn om met leerlingen het gesprek aan te gaan. Wanneer er bijvoorbeeld een hele andere zelfbeoordeling uitkomt dan de beoordeling van de docent, zou dat een geschikt aanknopingspunt zijn om over in gesprek te gaan met de leerling. Zoals eerder beschreven, waarschuwen Andrade & Valtcheva (2009) voor een inflatie van de cijfers bij de zelfbeoordeling. Maar wanneer de leerlingen weten dat hun zelfbeoordeling eventueel ook wordt besproken met de docent, zal dit wellicht zorgen voor een realistischere zelfbeoordeling.

Naar aanleiding van deelvraag 1 en 2 is een vakoverstijgend beoordelingsinstrument ontwikkeld voor zelfbeoordeling in de kunstvakken voor 21e eeuwse- en vakspecifieke vaardigheden. Het beoordelingsinstrument beoordeelt de leerlingen op drie vakoverstijgende vaardigheden en vier, door de docent in te vullen, vakspecifieke vaardigheden. De vakoverstijgende vaardigheden worden beoordeeld binnen het proces en het product, beide aan de hand van twee criteria. In het totaal worden de leerlingen op 18 criteria beoordeeld, aan de hand van vier verschillende niveaus; onvoldoende, matig, voldoende en goed. Aan de beoordeling zijn twee formules gekoppeld, waardoor er twee eindcijfers, van de docent en leerling, zichtbaar worden.

Onderaan het beoordelingsinstrument kunnen docent en leerling na de (zelf)beoordeling een reflecterend stukje tekst schrijven. Deze kan vervolgens gebruikt worden voor de nabespreking. In een tabblad is een overzicht van de beoordelingen van alle kunstvakken. Dit gehele overzicht is tevens een handvat voor de nabespreking. Het beoordelingsinstrument is terug te vinden in bijlage 1. De

uitgebreide toelichting op de inhoudelijk en praktische toepasbaarheid van het instrument staan beschreven in bijlage 2 en 3.

§ 3.3 Testfase

In hoeverre begrijpen de leerlingen en docenten de vaardigheden en de criteria van het beoordelingsinstrument en hoe ervaren zij het om dit instrument bij de verschillende kunstvakken te gebruiken?

Drie kunstvakdocenten, beeldende vorming, muziek en drama, hebben het beoordelingsinstrument geïmplementeerd in één klas VMBO 1. De interviews bedragen vier hoofd-topics: *vakoverstijgend gebruik, validiteit, zelfbeoordeling en bruikbaarheid*. In deelvraag 3 zullen de interviews geanalyseerd worden op deze hoofd-topics.

§ 3.3.1 Meningten ten aanzien van vakoverstijgend gebruik

Docenten zijn erg enthousiast over het vakoverstijgend gebruik van het beoordelingsinstrument. Zij vinden het van meerwaarde dat leerlingen leren dat er in de kunstvakken eenzelfde taal wordt gesproken en dat de leerlingen de eenheid van de kunstvakken herkennen. Ook denken alle docenten dat dit instrument gebruikt kan worden in de vakken buiten het kunst en cultuur domein. De docenten geven aan dat het beoordelingsinstrument inzichtelijk laat zien waar de talenten en gebreken van een leerling liggen. Daar kan je als docent mooi op inspelen. Daarnaast kwamen de docenten zelf op het idee om vakoverstijgende vakterminologie te koppelen aan de lessen en het beoordelingsinstrument. Op deze manier zijn de leerlingen op hetzelfde moment met dezelfde terminologie bezig in de verschillende kunstvakken. Voor deze termen geven zij de volgende voorbeelden; contrast, compositie, herhaling, variatie. Zij denken dat het simultaan behandelen van de terminologie de diepgang en de samenhang van de kunstvakken nog meer bevordert.

De leerlingen vinden het makkelijk en overzichtelijk om bij alle kunstvakken op dezelfde manier beoordeeld te worden. Hoe vaker het instrument wordt gebruikt, hoe makkelijker het wordt en hoe minder de uitleg moet worden gelezen. Leerling: “(...) omdat je dit dan al kent. Je weet al wat je moet invullen”. Een andere leerling zegt:

Ik vond het wel goed, want dan wordt alles zeg maar eerlijk beoordeeld en niet allemaal op een andere manier, wat we bijvoorbeeld bij muziek hebben. Dan wordt het allemaal elke keer op een andere manier beoordeeld en dat begint bij sommige mensen, bij mezelf, te irriteren.

§ 3.3.2 Validiteit

Binnen de hoofdtopic *validiteit* worden de volgende deel-topics behandeld: begrip, indrukvaliditeit, inhoudsvaliditeit en woordkeuze.

Begrip

De docenten en leerlingen zijn bevraagd over hun begrip van de vaardigheden uit het beoordelingsinstrument; samenwerken, creativiteit, kritisch denken en materiaal. Daarnaast werden de docenten nog bevraagd over vakspecifieke vaardigheden.

Samenwerken wordt door de docenten gezien als *samenwerken met andere leerlingen*. De uitleg van de criteria bevestigen voor de docenten dat dit verder gaat dan alleen samenwerken met de leerlingen. De betekenis van samenwerken was voor alle leerlingen vrij duidelijk; ze noemden dingen als *naar andere mensen luisteren, hoe je omgaat met de mensen in jouw groep* en *samenwerken met de docent*. Deze begripsomschrijvingen komen overeen met de begrippen in het beoordelingsinstrument.

De docenten lijken het allen eens over het feit dat creativiteit meerdere aspecten omvat en geen eenduidige definitie heeft. Aspecten zijn; *dat een leerling op verschillende manieren dingen kan*

combineren, origineel zijn, dingen uitproberen, je verwonderen, ontwikkelen d.m.v. doorzetten en grensoverstijgend zijn. Enkel de muziekdocent ziet creativiteit niet als een aparte vaardigheid. Hij omschrijft creativiteit als de balans van technische vaardigheden en bezieling. De leerlingen definiëren creativiteit ook op veel verschillende manieren, maar dingen als *hoe goed je dingen kan verzinnen, de ideeën die je bedenkt* en *dingen uitproberen* kwamen het meest naar voren. Deze begripsomschrijvingen linken aan de criteria *originaliteit* en *experimenteren*. In hun uitleg ontbreken de omschrijvingen van de criteria *doorzettingsvermogen* en *passendheid*. Ook in de begripsomschrijvingen van de docenten komt hun definitie van deze criteria niet naar voren.

De docenten geven aan dat ze *kritisch denken* goed begrijpen. Voor sommige leerlingen is de definitie van *kritisch denken* moeilijker. De definities lopen uiteen van *nadenken hoe het eruit gaat zien, dingen beter begrijpen door vragen te stellen* en *kritisch denken over een ander*. Wel kwam er naar voren dat het beter werd begrepen door het lezen van de criteria. De woorden proces en product werden door de leerlingen op veel verschillende manieren geïnterpreteerd. Zo werd het proces omschreven als *gewoon over jezelf* of *hoe je het doet en wat je kan verbeteren*, en zagen sommige leerlingen het product als *het product dat je gebruikt* of juist als *dat waar je mee eindigt*. De begripsomschrijving van *kritisch denken* komt deels overeen met de begripshantering in het beoordelingsinstrument.

Voor de docenten was het duidelijk wat er wordt bedoeld met *materiaal* in het beoordelingsinstrument, maar volgens hen kan deze term verwarring bij de leerlingen scheppen: “Als ik vanuit de ogen van de leerlingen kijk naar de omschrijving van materialen, ben ik bang dat leerlingen in materiaal alleen maar denken aan de materialen waarmee ze gewerkt hebben”. Deze verwachting van de docent wordt bevestigd door de leerlingen. Zij zien materiaal voornamelijk als *de spullen die je krijgt om te lenen of gebruiken bij een opdracht*. Dit komt niet overeen met wat er met *materiaal* bedoeld wordt.

Docenten hebben aangegeven dat zij begrijpen wat *vakspecifieke vaardigheden* betekenen. De docenten beschrijven het als *de technieken die je nodig hebt om iets vak-eigens te maken*. Echter blijkt uit de ingevulde vakspecifieke vaardigheden, weergegeven in tabel 6, dat zij dit anders interpreteren dan wij met het instrument beogen. Zo worden er generieke vaardigheden gebruikt zoals; *evalueren en presenteren* en incomplete vaardigheden zoals; *relatie voorbeeld - werkstuk*.

BV	Drama	Muziek
Van schets naar eindproduct; schetsmatig werken naar de aanschouwing	De scène heeft een duidelijk begin, midden en eind	Je houdt vier tellen in de maat
Beheersen kennis van materialen en technieken	Het innerlijk conflict wordt in 3 stappen opgebouwd	Bij fouten; vriendelijk lachen en doorspelen
Relatie voorbeeld - werkstuk	Er wordt geconcentreerd gespeeld	De presentatie heeft een duidelijk begin, midden en einde
Evalueren en presenteren	Je bent verstaanbaar	Voor en tijdens de presentatie ben je geconcentreerd

Tabel 6. Vakspecifieke vaardigheden die de kunstvakdocenten hebben ingevuld in het implementatiemodel

Indruksvaliditeit

De vragen over de indruksvaliditeit gaan over de relevantie van de vaardigheden en criteria. De docenten geven aan dat alle vaardigheden en criteria goed bij elkaar passen. De vakspecifieke vaardigheden worden door de docenten als prettig ervaren. Op deze manier kan de opdracht specifiek worden. De beeldende vorming docent vindt *samenwerken* in het geheel wat apart. Dit komt omdat er in zijn vak niet altijd in samenwerkingsopdrachten wordt gewerkt. De criteria *betrokkenheid* en *eigenaarschap* vindt hij wel belangrijk om te beoordelen. Daarom vraagt hij zich af of een andere term voor *samenwerken* zijn kritiek zou wegnemen. Alle zes de leerlingen beamen dat het beoordelen van samenwerken bij alle kunstvakken belangrijk is. Zo antwoordt een leerling op die vraag met: “Ja, omdat het niet alleen aan jou ligt, maar ook aan degene met wie je samenwerkt”. Een andere reden die vaak wordt gegeven is dat het volgens een leerling “minder gezellig is om niet samen te werken”, of dat het “meer tijd kost om niet samen te werken”.

Of creativiteit moet worden beoordeeld in de kunstvakken zijn de leerlingen het niet helemaal over eens. Zo vinden sommige leerlingen dat het niet moet worden beoordeeld, omdat “niet iedereen creatief is”, maar de meesten vinden dat creativiteit echt bij de kunstvakken hoort. Ook de docenten zijn verdeeld over *creativiteit*. Zij bestempelen unaniem dat *doorzettingsvermogen* en *experiment* relevant zijn voor het beoordelen van *creativiteit*, maar *originaliteit* en *uniek* zijn daarentegen betwistbaar. Zij vragen zich af of *originaliteit* en *uniek* in een eindproduct wel altijd aanwezig moet zijn. Dat zou namelijk impliceren dat wanneer je iets met beheerste techniek erg goed natekent, je toch aftrekpunten kan krijgen. Anderzijds vragen zij zich af of een zelfgemaakt product niet altijd uniek is? Zoals de dramadocent zegt; “we hebben het natuurlijk niet over een wiskundige formule. Dus het is altijd een uniek product”.

Kritisch denken wordt door alle docenten als belangrijk ervaren. Of kritisch denken moet worden beoordeeld zijn de leerlingen verdeeld. Zo zegt een leerling: “Hoe kunnen mensen weten wat jij denkt? Hoe kunnen ze beoordelen over hoe jij denkt? (...) Ik denk niet dat een docent dat kan, tenzij je uitlegt hoe je denkt”. Een andere leerling beaamt dit: “Omdat je meestal uit jezelf al nadenkt (...) daar hoef je niet perse op beoordeeld te worden denk ik”. Andere leerlingen twijfelen over het beoordelen van kritisch denken. De leerlingen die het wel beoordeeld willen hebben, hebben hier geen duidelijke uitleg bij.

Inhoudsvaliditeit

Algeheel vinden de docenten de criteria van de vaardigheden dekkend. Bij het nogmaals bestuderen van het instrument mist de beeldende vorming docent de vaardigheid *presenteren*; het uiteindelijk laten zien van je product. De dramadocent mist *zelfsturend vermogen*: “Wat zeker in de onderbouw belangrijk is, is dat ze ook zicht krijgen op; kan ik mezelf nu aan het werk houden? Hoe ontwikkel ik mij daarin”? Later zegt ze dat dit eventueel ook wel onder *informatievaardigheden* in te delen valt. De leerlingen zijn het er unaniem over eens dat er in het instrument geen criteria missen maar ook geen criteria overbodig zijn.

Woordkeuze

Alle docenten geven aan dat de woorden voor de vaardigheden en criteria voor henzelf begrijpelijk zijn. Twee van de drie docenten dachten echter dat enkele woorden voor de criteria te moeilijk voor de leerlingen zouden zijn zoals; *vakspecifiek*, *communiceren*, *betrokkenheid* en *oplossend vermogen*. De dramadocent vindt juist dat je het niet te makkelijk voor de leerlingen moet maken; “We hoeven het geen Jip en Janneke taal voor de leerlingen te maken”. De leerlingen zelf zeggen weinig over de moeilijkheid van de woorden. Eén leerling zegt moeite te hebben met de vakspecifieke vaardigheden die door de beeldende vorming docent zijn toegevoegd; *relatie voorbeeld*, *evalueren* en *presenteren*.

Onderaan het beoordelingsinstrument is er, voor zowel de leerlingen als docenten, de mogelijkheid om een reflecterend stukje tekst te schrijven. Bij de leerlingen staat hier de tekst: *wat neem je mee naar de volgende keer*. Deze werd door de leerlingen vaak verkeerd begrepen: zo dacht een leerling aan de letterlijke dingen die zij naar de volgende les meeneemt, haar etui en boeken. Dit

sluit aan bij de verwachting van de docenten. De docenten geven twee alternatieven; *reactie leerling* of *wat zou je de volgende keer anders doen?* Ook verwachten de docenten dat de uitleg onder de vaardigheden noodzakelijk is voor de leerlingen om het goed te begrijpen.

De woorden onvoldoende, matig, voldoende en goed voor de niveau-omschrijving, vinden alle leerlingen goed en willen zij niet veranderen: “dat is makkelijk om te onthouden”. De woorden *proces* en *product* vinden bijna alle leerlingen te moeilijk, ze snappen de functie daardoor niet en willen deze woorden veranderen. Eén leerling stelt voor om het proces te veranderen in *de weg ernaar toe* en product te veranderen in *maken, presenteren of laten zien*.

§ 3.3.3 Zelfbeoordeling

De docenten zijn het er over eens dat het beoordelingsinstrument een goed instrument is voor zelfbeoordeling, maar zij benoemen ook allemaal dat de kracht van zelfbeoordeling in het nabespreken zit. Het instrument is dan ook een goed handvat om het gesprek met de leerling aan te gaan. Het praktisch organiseren van de nabespreking blijkt volgens de docenten moeilijk te zijn. Tijdgebrek is hierbij de voornaamste reden, de muziek docent zegt: “je komt er gewoon niet aan toe, daar heb je tijd voor nodig”. De leerlingen zijn overwegend enthousiast over de zelfbeoordeling:

Ik vind het wel goed, dan zie je niet alleen wat docenten hebben ingevuld maar ook wat je zelf vond. Misschien denk je zelf wel dat je iets goed hebt gedaan, maar de docent niet, en dan kan je het laten zien dat het wel goed was. (...) dat het niet alleen aan de docent lag wat het cijfer werd, dat je zelf kan meebepalen.

Alle leerlingen benadrukken het eerlijk invullen van de zelfbeoordeling: “Ik heb mezelf nauwelijks niveau 4 (hoogste waardering, red.) gegeven. Ik ben echt goed gaan nadenken”. Over het eerlijk invullen van de zelfbeoordeling van hun klasgenoten zijn ze iets minder positief: “Ik denk dat sommige mensen wel gewoon wilde dat ze zichzelf hoog gingen doen, zodat ze misschien een beter cijfer kregen (...) sommige kinderen die niet zo goed in dingen zijn, die gaan dan zichzelf hoger willen laten scoren daardoor. En ja, dan denk ik dat ze een beter gevoel krijgen daardoor”.

Of de zelfbeoordeling uiteindelijk op het rapport moet, zijn de leerlingen verdeeld over. Sommige leerlingen zouden een gemiddelde van het docent- en leerling-cijfer op het rapport willen, andere zijn het hier niet mee eens: “(...) leerling beoordeling is waarschijnlijk niet eerlijk, je wilt gewoon een hoog cijfer”. De leerlingen zeggen allemaal dat ze hun zelfbeoordeling net zo eerlijk zouden doen wanneer het cijfer niet op het rapport zou komen als wanneer wel. De meeste leerlingen willen de zelfbeoordeling sowieso graag nabespreken: “(...) dat je net als met toetsen, als je iets fout hebt gedaan, wil ik graag zien wat ik fout heb gedaan en wat ik beter kan doen, (...) om van mijn fouten te leren”.

De docenten zijn het er allemaal over eens dat de beoordeling die de leerling aan zichzelf geeft niet mee mag wegen in het eindcijfer op het rapport. Uiteraard kan tijdens de nabespreking met de leerling het cijfer van de docent wel beïnvloed worden. Zoals de dramadocent eerlijk toegeeft: “een enkele keer krik ik mijn eigen oordeel iets op, omdat ik allerlei dingen lees of zie waarvan ik denk: oh, inderdaad dat heb ik misschien niet gezien”. Maar het uiteindelijk cijfer beslist de docent. De docenten denken dat de volgorde van invullen wel belangrijk is voor het eerlijk tot stand komen van het cijfer van de zelfbeoordeling van de leerling. Zij verwachten dat wanneer de leerling het instrument invult na de docent, dat de leerling het op zo een manier invult dat hij op een voldoende komt te staan.

§ 3.3.4 Bruikbaarheid

Binnen de hoofdtopic *bruikbaarheid* worden de volgende deel-topics behandeld: praktische inzetbaarheid, digitale inzetbaarheid en vormgeving.

Praktische inzetbaarheid

De docenten hoopte dat het gebruik van het beoordelingsinstrument tijdbesparend zou zijn. Zij hebben echter ervaren dat het tegenovergestelde waar is: alle docenten geven aan dat het invullen te tijdrovend is. De muziekdocent denkt ongeveer 4 minuten per leerling bezig te zijn geweest met het invullen. Muziekdocent: “Dat vind ik wel veel ja, met 20 leerlingen om 1 opdracht na te kijken voor 10 klassen”. Alhoewel de beeldende vorming docent het invullen ook tijdrovend vindt, geeft hij aan dat het een kwestie van oefenen en wennen zal zijn, zodat je er routine in krijgt en het invullen sneller zal gaan. De dramadocent ziet de mogelijkheid om tijd te besparen door het moment van het invullen van proces en product van elkaar te scheiden. Dramadocent: “Het onderdeel proces kan je al eerder in de periode beoordelen en het onderdeel product kan je tijdens het beoordelingsmoment beoordelen. Op deze manier kan het instrument wel tijdbesparend zijn”. De docenten vinden het opvallend om te merken dat de leerlingen het instrument juist razendsnel invullen.

Wat alle docenten als zeer prettig ervaren is dat na het invullen van het instrument er direct een cijfer uit komt. Het inzetten van de 4 niveauverschillen werkten voor de docenten ook prima. Verder hebben de docenten praktische bezwaren bij het feit dat het overzicht slechts voor één leerling is. Zij hebben de voorkeur om een overzicht te hebben waar een hele klas te zien is.

De docenten verwachten lang bezig te zijn met de instructie van het beoordelingsinstrument. In de praktijk ging dat een stuk sneller dan ze hadden verwacht. De voorbereiding met de docent is voor de meeste leerlingen fijn, zij snapte het gebruik van het instrument pas nadat de docent had uitgelegd hoe zij het moesten invullen. Over de tijdsinvestering van het invullen van het instrument hebben de leerlingen weinig gezegd, één leerling zegt “dat je er wel even tijd mee kwijt bent”. Over de niveaus, 1 tot en met 4, die de leerlingen zichzelf per criteria moeten geven, hebben de leerlingen wisselende meningen. Zo geven sommige leerlingen de voorkeur voor een cijfer 1 tot en met 10: “Ik denk dat het beste is om de niveaus gewoon van 1 tot 10 te doen omdat we dat gewend zijn van onze cijferlijsten”. Andere vinden 1 tot en met 4 juist prettig: “ (...) je kon gewoon precies kiezen. En het is niet 1 tot 10, je kan gewoon uit 4 kiezen. Bijna alle leerlingen missen een cijfer dat er tussen zit: een 2,5 bijvoorbeeld.

Digitale inzetbaarheid

Het beoordelingsinstrument is voor de docenten en de leerlingen te vinden in een Google Drive bestand. Hier is voor gekozen zodat alle vakdocenten en de leerling in hetzelfde document kunnen werken. Het digitale aspect van het instrument zorgt bij de docenten voor verwarring. Zo vinden zij het onhandig dat er door het instrument moet worden gescrold. Om het in een oogopslag overzichtelijk te maken kunnen de docenten de zoom optie veranderen naar 80%. Dit vinden zij erg onhandig, liever hebben zij het instrument in een oogopslag overzichtelijk. Ook vinden de docenten dat er te veel tabbladen zijn en vinden zij het jammer dat het document niet meteen opent in het tabblad van de eigen discipline. Daardoor zijn ze bang dat ze in het verkeerde tabblad werken:

Nou, ik kan me herinneren dat als ik doorklikte van de ene naar de andere leerling, dat hij dan niet automatisch ook naar map drama doorklikte, dus dat ik iedere keer weer opnieuw naar dat tabblad moest, want toen zat ik in te vullen en toen dacht ik: shit ik zit nu in bv.

De leerlingen zijn verdeeld over het invullen van het instrument op de computer. Sommige hebben de voorkeur voor een papieren versie: “Omdat papier in één geheel is, en makkelijker in te vullen”. Een andere leerling beaamt dit: “Ja, op papier is misschien handiger omdat je dan niet helemaal een laptop

hoeft op te starten, want soms duurt dat ook heel lang”. Andere leerlingen verkiezen de laptop boven een papieren versie:

Ik hou ervan om op de laptop te werken, want dan ben ik op m'n eigen ding en op papier dan heb je toch wel gauw (...) dat ik dan snel iets fout doe of zo. En dan moet je het gummen (...) op de laptop kan je het meteen wissen.

Vormgeving

De meeste leerlingen vinden het instrument overzichtelijk en makkelijk in te vullen: “Ik vind het er heel erg mooi uitzien, het is ook echt heel makkelijk en het is overzichtelijk: dat je hier je eigen cijfers moet invullen en dat daar dan de docent, want het staat allemaal netjes erboven”. Andere leerlingen vinden dat alles te dicht op elkaar staat, mede door het invullen op de laptop. Ook de vele criteria zijn op het eerste gezicht voor sommigen een nadeel:

Het is best duidelijk, maar als je het in het begin ziet en nog niet alles gelezen hebt dat het een beetje vaag is. Maar als je het één keer doorleest is alles wel goed. En best wel veel vragen die je moet beantwoorden (...) je bent er wel even tijd mee kwijt.

In een niet-ingevuld instrument staan alle niveaus op het hoogst haalbare niveau; niveau 4. Dit zorgde bij de docenten voor verwarring. Het is namelijk onduidelijk of de leerlingen zichzelf overal een vier gescoord hebben of dat ze gewoon dingen overgeslagen hebben en dus de vier hebben laten staan. De docenten ervaren deze verwarring bij zichzelf ook. Zij geven aan het dat het handiger is om deze vakken leeg te laten of op nul te zetten.

Ook de kleurkeuze van het instrument zorgt af en toe voor verwarring. Zo dacht een leerling dat “één kleur voor één les was”, en wil een andere leerling liever “alles in één kleur”. De docenten vinden het duidelijk dat de vaardigheden in proces en product dezelfde kleur hebben. Ze geven wel aan dat het rustiger leest als de vakjes van de criteria even groot zouden zijn. Ook zouden de docenten het instrument wat compacter willen zien: bijvoorbeeld door de uitleg van de criteria in een opmerking of op een andere plek te plaatsen. Twee van de drie docenten hadden moeite met het lezen van de tekst, zij vonden de letters te klein. Ten slotte gaf de BV-docent de tip om een duidelijke scheidslijn tussen proces en product te voegen. Bijvoorbeeld door een felle kleur of open ruimte.

§ 3.4 Reflectiefase

Hoe kan het vakoverstijgend beoordelingsinstrument, op basis van de literatuur en de bevindingen uit de interviews met de leerlingen en docenten, worden aangepast?

Validiteit

Over het geheel genomen worden de vaardigheden *samenwerken*, *creativiteit* en *kritisch denken* door de docenten en de leerlingen goed begrepen en als bruikbaar ervaren. De woordkeuze het begrip *materiaal* zorgt voor verwarring. Daarom is er gekozen om het woord *materiaal* in het *proces* te vervangen voor *oefenen* en in het *product* voor *presenteren*. De tekst *wat neem je mee naar de volgende keer?* is door de leerlingen verkeerd begrepen. Op aanraden van de docenten zal dat worden veranderd in; *wat zou je de volgende keer anders doen?* De docenten hebben hun twijfels uitgesproken over de criteria *samenspel*, *uniek* en *passend*. Aangezien zij geen bruikbare alternatieven hebben aangedragen kunnen wij deze woorden niet op basis van hun bevindingen veranderen. Leerlingen hebben aangegeven de woorden *proces* en *product* niet goed te begrijpen. De docenten kunnen zich hier in vinden maar hebben aangegeven niet alle kunstvak-begrippen te willen aanpassen naar gemakkelijke taal. Daarom hebben wij gekozen om de woorden *proces* en *product* te behouden en een korte omschrijving toe te voegen. Namelijk voor *proces*; *de weg er naartoe*, en voor *product*; *het resultaat*. Zowel de leerlingen als de docenten zijn het eens met de woorden *onvoldoende*, *matig*, *voldoende* en *goed* voor de niveau-omschrijving. Uit tabel 6 is te lezen dat het begrip van de docenten omtrent *vakspecifieke vaardigheden* niet overeenkomt met de begripshantering van het beoordelingsinstrument. Daarom is er besloten om in het beoordelingsinstrument een tabblad toe te voegen met een korte uitleg over *vakspecifieke vaardigheden* en voor elke discipline een voorbeeld. Dit extra uitleg-tabblad is terug te vinden in bijlage 4.

Zelfbeoordeling

Zoals eerder in de literatuur beschreven (Andrade & Valtcheva, 2009) is het van wezenlijk belang dat de zelfbeoordeling wordt nabesproken. Zowel de docenten als de leerlingen bevestigen dit in de interviews. Er is voor gekozen om de zelfbeoordeling niet te laten meewegen op het rapport, omdat de docenten hebben aangegeven dit zelf in de hand te willen houden en omdat de leerlingen hier ook hun twijfels bij hebben. De docenten hebben aangegeven dat zij denken dat de volgorde van het invullen van invloed kan zijn op de eerlijke totstandkoming van het cijfer van de zelfbeoordeling van de leerling. Daarom is het advies om de zelfbeoordeling vóór de beoordeling van de docent te laten plaatsvinden.

Bruikbaarheid

In de instructiebrief is niet ingegaan op het moment wanneer het beoordelingsinstrument ingezet kan worden. De docenten hebben aangegeven dat deze momenten gescheiden kunnen worden; gedurende de periode kan de beoordeling voor het *proces* ingevuld worden en tijdens de presentatie van het eindproduct kan het *product* beoordeeld worden. Dit is kan tevens een manier zijn om tijd te besparen. Dit is in de instructiebrief aangepast.

Leerlingen hebben aangegeven liever met een niveauverschil van 1 tot en met 10 te werken, of met de mogelijkheid om nog een cijfer toe te voegen tussen de bestaande opties 2 en 3, zodat zij met hun beoordeling in het midden kunnen zitten. In deelvraag twee werd uit voorgaande onderzoeken deze behoefte van leerlingen reeds beschreven, en werd dit middelende cijfer al afgeraden. Om die reden zullen de niveaus zoals eerder ontworpen hetzelfde blijven.

De docenten hebben aangegeven dat het verwarrend werkt dat de beoordelingscijfers, gekoppeld aan de criteria, standaard op 'vier' staan. Daarom wordt dit aangepast naar het cijfer nul. Ook worden de afmetingen van de criteria-vakken even groot gemaakt en is er een duidelijke scheidslijn tussen proces en product geplaatst. De docenten hebben aangegeven dat het instrument compacter moet, mede doordat zij nu heen en weer moeten scrollen door het wegvallen van delen

van het instrument. Mede hierdoor is er gekozen om de uitleg van de criteria op een andere plek te plaatsen. Aangezien er enige verwarring onder de leerlingen was over het kleurgebruik van het instrument, is in de aangepaste versie gekozen voor rustigere kleuren, door proces en product beide een eigen toonkleur te geven in plaats van vier verschillende kleuren.

In bijlage 4 is de aangepaste versie van het beoordelingsinstrument, het uitlegblad voor de criteria, het uitlegblad voor de vakspecifieke vaardigheden en het overzicht van de beoordelingen te vinden.

Hoofdstuk 4: Conclusie en discussie

§ 4.1 Conclusie

Naar aanleiding van de hulpvraag van het Arte College, en de aanbeveling van Curriculum.nu (2018) om de samenhang van de kunstvakken te bevorderen, is in dit onderzoek de volgende hoofdvraag behandeld: Hoe kan een vakoverstijgend beoordelingsinstrument voor 21e eeuwse- en vakspecifieke vaardigheden, voor zelfbeoordeling van individuele leerlingen voor de kunstvakken in de onderbouw van het voortgezet onderwijs er het beste uit zien?

Gebaseerd op de literatuur en de interviews met de leerlingen en de docenten kunnen de volgende conclusies worden getrokken;

Wat betreft het vakoverstijgende karakter van het beoordelingsinstrument, zijn zowel de docenten als de leerlingen het erover eens dat het implementeren van een vakoverstijgend beoordelingsinstrument wenselijk is. Dat de leerlingen bij alle kunstvakken op dezelfde manier worden beoordeeld, vinden beide partijen prettig. Het belang van de combinatie van 21e eeuwse- en vakspecifieke vaardigheden is reeds benadrukt in de theorie (Buisman et al., 2017) en wordt door de docenten bevestigd: door de vakspecifieke vaardigheden worden de opdrachten van de kunstlessen specifiek gemaakt. Kortom, de 21e eeuwse- en vakspecifieke vaardigheden moeten naast elkaar bewegen om ze te laten werken.

Om een beoordelingsinstrument vakoverstijgend te maken, is het belangrijk dat de docenten de beoordeling van de individuele leerlingen van elkaar kunnen inzien en dat leerlingen hun (zelf)beoordeling voor de verschillende kunstvakken in één document, in een overzicht, kunnen inzien. Om dit te realiseren moet het beoordelingsinstrument op een digitaal platform bestaan, waar zowel docenten als leerlingen toegang tot hebben. Ondanks het feit dat de docenten aangeven dat dit lastig realiseerbaar is, is deze digitale inzetbaarheid van grote invloed op de functionaliteit van het instrument.

De 21e eeuwse vaardigheden, *samenwerken*, *creativiteit* en *kritisch denken*, die in het theoretisch kader zijn gedestilleerd uit voorgaande onderzoeken (Binkley et al., 2010; Buisman et al., 2017; Curriculum.nu, 2018), zijn in de testfase overleefd gebleven; de docenten en leerlingen willen deze vakoverstijgende vaardigheden in het beoordelingsinstrument behouden. De definities van de docenten en leerlingen, ten aanzien van de vakoverstijgende vaardigheden, komen deels overeen met de definities uit de theorie die voor dit instrument zijn gebruikt. In het instrument worden de begrippen uitgebreider ingezet dan dat de docenten en leerlingen de begrippen definiëren in de interviews. Voor de bruikbaarheid van het vakoverstijgende beoordelingsinstrument is het dan ook belangrijk dat de docent van tevoren het beoordelingsinstrument klassikaal bespreekt: om voor leerlingen te begrijpen wat zij moeten invullen is instructie van de docent van belang. De criteria en de uitleg bij deze vaardigheden, dragen bij aan het begrijpelijk maken van de vakoverstijgende vaardigheden.

Naar aanleiding van de theorie (Andrade & Valtcheva, 2009) en de interviews met leerlingen en docenten, kan worden geconcludeerd dat de kracht van zelfbeoordeling in het nabespreken zit. Het beoordelingsinstrument is een goed handvat om het gesprek aan te gaan. Echter is het praktisch organiseren van dit gesprek lastig door tijdgebrek binnen het onderwijs. Daarnaast moet de zelfbeoordeling niet meetellen als rapportcijfer; of leerlingen zichzelf eerlijk beoordelen is moeilijk vast te stellen; het uiteindelijke cijfer beslist de docent.

Wat betreft de vormgeving van het instrument, moet deze zo compact en overzichtelijk mogelijk worden aangeboden. Wanneer het instrument digitaal wordt ingevuld moet het instrument in één oogopslag in zijn geheel te zien zijn. De docenten vinden het invullen van het beoordelingsinstrument per leerling arbeidsintensief, maar routine hierin zal het invullen gaandeweg bespoedigen.

§ 4.2 Discussie en aanbevelingen

Voor dit onderzoek zijn in totaal zes leerlingen geïnterviewd. Eén van de vragen, betreffende het instrument, ging over de eerlijkheid van hun zelfbeoordeling. Alle leerlingen antwoordden positief op deze vraag, met andere woorden, zij vonden dat ze hun zelfbeoordeling eerlijk hadden uitgevoerd. Echter lijkt het erop dat de leerlingen sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven, omdat het waarschijnlijk lastig is om aan de interviewer toe te geven dat de zelfbeoordeling niet eerlijk is ingevuld. Echter is het onderzoek hiermee nog steeds betrouwbaar, want de leerlingen zullen waarschijnlijk bij verschillende onderzoekers nog steeds dezelfde antwoorden geven, alleen geeft het geen goed beeld van de realiteit en is het hiermee, op het gebied van zelfbeoordeling, niet valide. Het onderzoek was daarentegen niet zozeer gericht op het eerlijk invullen van de zelfbeoordeling, maar op het begrip en de bruikbaarheid van het beoordelingsinstrument. Het is kortom interessant dat dit tijdens het onderzoek naar voren is gekomen, maar het heeft weinig invloed op de validiteit van het gehele onderzoek.

De steekproef voor dit onderzoek is tamelijk klein: zes leerlingen en drie docenten. Evengoed is de steekproef representatief voor de populatie van dit onderzoek: alle zes de leerlingen zijn VMBO-leerlingen, de doelgroep waar het beoordelingsinstrument voor is ontwikkeld, en de drie docenten zijn allen uit verschillende kunstdisciplines, waarmee het instrument ook vakoverstijgend is bevraagd. Daarnaast is het onderzoek bruikbaar voor de opdrachtgever, het Arte College: het onderzoek geeft een indicatie van de situatie op school en kan bijdragen aan een verandering binnen het beleid over vakoverstijgende beoordeling binnen de kunstvakken.

Voor dit onderzoek zijn drie kunstvakdocenten in een focusgroep geïnterviewd over onder andere de validiteit en bruikbaarheid van het vakoverstijgende beoordelingsinstrument. Uit de antwoorden van de docenten bleek dat zij voornamelijk moeite hadden met de digitale inzetbaarheid en vormgeving van het instrument. Dit resultaat is niet in overeenstemming met de verwachting dat de docenten voornamelijk kritisch over de indruks- en inhoudsvaliditeit zouden zijn en dat het beoordelingsinstrument voornamelijk op dit punt had moeten worden aangepast. Een mogelijke verklaring voor dit resultaat zou kunnen zijn, dat de docenten door tijdgebrek het instrument van te voren niet grondig hebben bestudeerd en hierdoor vooraf geen kritische mening ten opzichte van het instrument hebben kunnen ontwikkelen. Dat de docenten weinig tijd hadden om zich voor te bereiden lag echter wel in de lijn der verwachtingen: dat de werkdruk bij docenten in het voortgezet onderwijs hoog ligt is al jaren een discussiepunt.

Dat de docenten voornamelijk commentaar hadden op de digitale inzetbaarheid van het instrument kwam ook niet geheel overeen met de verwachtingen. Een mogelijke verklaring hiervoor kan liggen in de leeftijd van de geïnterviewde vakdocenten: wellicht hadden jongere kunstdocenten minder moeite gehad met dit aspect van het instrument. Uiteraard mag deze conclusie niet gegeneraliseerd worden naar alle kunstvakdocenten in het onderwijs, maar zeggen deze resultaten wellicht wel iets over de digitale zelfredzaamheid van enkele kunstvakdocenten binnen het Arte College.

Daarnaast is uit het interview met de docenten gebleken, dat zij enerzijds enthousiast zijn over een vakoverstijgend beoordelingsinstrument, maar anderzijds weinig bereid zijn om ingrijpende veranderingen aan te brengen in hun huidige lespraktijk. Eén van de terugkerende bezwaren is het gebrek aan tijd bij de docenten: het beoordelingsinstrument in de eigen tijd invullen, zien zij niet zitten. Hierbij zou als kanttekening geplaatst kunnen worden dat kunstvakdocenten over het algemeen weinig schriftelijke toetsen moeten nakijken. Echter, hebben vakdocenten an sich hier over het algemeen tijdens de les weinig tijd voor, dus wanneer ze iets voorbereiden of nakijken is dat (bijna) altijd in hun eigen tijd.

De drie vakdocenten geven in het interview aan, dat zij tegen het idee zijn om het cijfer, dat uit de zelfbeoordeling van de leerling komt, te laten meetellen op het rapport. Ook Andrade & Valtcheva

(2009) willen aan de zelfbeoordeling van de leerling geen cijfer koppelen. Wij vragen ons af waar de angst vandaan komt om leerlingen meer eigenaarschap te geven in de eindbeoordeling. In een tijd waarin er steeds meer betrokkenheid van leerlingen wordt verwacht betreft hun leerproces, is het merkwaardig dat dit stopt wanneer het cijfer daadwerkelijk gaat mee tellen.

Doordat er in de literatuur moeilijk een uniforme definitie is te vinden betreft de vakoverstijgende vaardigheden, is gebleken dat het maken van een beoordelingsinstrument lastig blijkt te zijn. Wellicht had dit onderzoek zich kunnen beperken tot enkel het operationaliseren van de vakoverstijgende vaardigheden voor een vakoverstijgend beoordelingsinstrument voor het voortgezet onderwijs. Wat niet wegneemt dat dit onderzoek een goed eerste begin is voor een bruikbaar vakoverstijgend beoordelingsinstrument, dat aansluit bij de actuele ontwikkeling van Platform 2032 (2016) en Curriculum.nu (2018). Dit beoordelingsinstrument kan hiermee een goed handvat zijn om het *toekomstgerichte* onderwijs meer vorm te geven.

Hiermee komen wij tot enkele aanbevelingen voor onderwijspraktijk, beleid en vervolgonderzoek. Een aanbeveling voor de onderwijspraktijk is, docenten vaker bij elkaar laten komen om vakoverstijgend overleg te bevorderen en dat zij een training volgen alvorens te starten met gebruik van het vakoverstijgende beoordelingsinstrument. Hierin ligt tevens een aanbeveling voor onderwijsbeleid om de leerkrachten meer ruimte te bieden voor deze overleg- en trainingsmomenten. Wellicht zou de directie hier een rol in kunnen spelen door, onder schooltijd, uren aan te bieden waarin docenten hier tijd aan kunnen besteden. In het huidige onderwijs lijkt die tijd momenteel beperkt. Daarnaast is het binnen de onderwijspraktijk van belang dat docenten ruimte maken voor nabespreking met leerlingen binnen hun huidige lesprogramma.

Gezien de noodzaak van een digitaal vakoverstijgend instrument, kijkende naar de actuele ontwikkelingen van het *onderwijs van de toekomst* (SLO, 2017), en het belang om dit instrument vakoverstijgend werkbaar te maken, is een vervolgonderzoek nodig. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek zou een ontwerponderzoek zijn, gericht op de digitale inzetbaarheid van het vakoverstijgende beoordelingsinstrument. Een advies is, om dit onderzoek, naast het Arte College, tevens op een andere school uit te voeren, om op deze manier eenzijdige resultaten uit te sluiten. Dit vervolgonderzoek is noodzakelijk om te bepalen of het aangepaste beoordelingsinstrument een verbetering is op het oorspronkelijke beoordelingsinstrument. Daarnaast hebben wij in het onderzoek ondervonden, dat het belang van de samenhang tussen vakoverstijgende- en vakspecifieke vaardigheden breed wordt gedragen, maar dat praktische middelen ontbreken in de literatuur. Met het beoordelingsinstrument hebben wij een stap in de goede richting gezet betreft de samenhang tussen de vaardigheden, maar denken wij dat vervolgonderzoek nodig is om deze samenhang nog meer te versterken.

Literatuurlijst

- Amabile, T. M. (2013). Componential Theory of Creativity. *Encyclopedia of Management Theory, Sage publications*, 42, 134-139. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452276090.n42>
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into practice*, 48(1), 12-19. doi:10.1080 /00405840802577544
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). Defining 21st century skills. Melbourne: University of Melbourne.
- Buisman, M., Van Loon-Dijkers, L., Boogaard, M., & Van Schooten, E. (2017). Stimuleren van creatief vermogen en kritisch denken. Geraadpleegd op <http://www.kohnstamminstituut.uva.nl/assets/ki17-6.pdf>
- Brinner, B. E. (1995). Knowing music, making music. In *Knowing music, making music*. Chicago: The University Of Chicago Press.
- Curriculum.nu (2018). Conceptvisie op het leergebied kunst & cultuur. Geraadpleegd op <https://curriculum.nu/kunst-en-cultuur-tussenresultaten/#1526654891583-0053ad11-f017>
- Dunbar, L. (2011). Performance assessment of the masses in 30 seconds or less. *General Music Today*, 25(2), 31-35. doi:10.1177/1048371311406266
- Folmer, E., Koopmans-van Noorel, A., & Kuijper, W. (2017). Curriculumspiegel 2017. Geraadpleegd op <http://downloads.slo.nl/Repository/curriculumspiegel-2017.pdf>
- Frijters, S., ten Dam, G., & Rijlaarsdam, G. (2008). Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction*, 18(1), 66-82. doi: 10.1016/j.learninstruc.2006.11.001
- Groenendijk, T., Damen, M., Haanstra, F., & van Bortel, C. (2016). Beoordelingsinstrumenten in de kunstvakken - een review. *Pedagogische Studien*, 2016(93), 62-82. Geraadpleegd op <http://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=617291>
- Harland, J. (2008). Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie. *Cultuur + Educatie*, 23, 12-52. Geraadpleegd op http://www.lkca.nl/~media/downloads/ws_2008_ce_23.pdf
- Hoffman, E., Roza, H., Schuller, B., van Binsbergen, E., & van Rooijen, J. (2017). ArteCollege: Eigenzinnig, creatief en uitdagend. Schoolgids 2017/2018. Geraadpleegd op <http://www.artecollege.nl-/Media/view/4614/AC-Schoolgids1718-DEF.pdf>
- Kagan, S., & Kagan, M. (2014). *Coöperatieve leerstrategieën*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven
- Klarenbeek, D., & van der Meulen, B. (2015). Theater Rubrics: Rubrics voor het vak Drama. Geraadpleegd op <http://www.theaterrubrics.nl/downloads-links/>
- LKCA (2015). Creativiteit: handreiking voor implementatie op de Pabo. Geraadpleegd op http://www.lkca.nl/~media/downloads/portals/cultuuronderwijs/kennisbases/creativiteit_handreiking_%20voor_implementatie%20op_de_pabo.pdf
- Lok, C. (2013). Beoordeling van theaterlessen in het voortgezet onderwijs. Geraadpleegd op https://www.ahk.nl/fileadmin/download/ahk/Lectoraten/Kunst-_en_cultuureducatie/beoordeling_van_theaterlessen_-_c_lok.pdf
- Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2013). Progression in student creativity in school: First steps towards new forms of formative assessment. (O. Publishing, Red.) Geraadpleegd op http://www.oecd-ilibrary.org/education/progression-in-student-creativity-in-school-_5k4dp59msdwk-en
- Maarleveld, O., & Kortland, H. (2013). Ontwikkelingsonderzoek naar een nieuwe methode voor het beoordelen van praktisch beeldend werk in het Voortgezet Onderwijs. Geraadpleegd op

- https://www.ahk.nl/fileadmin/download/ahk/Lectoraten/Kunst-_en_cultuureducatie/beeldend_reflecteren_-_o_maarleveld_en_h_kortland.pdf
- Onderwijsraad. (2014, mei). Een eigentijds curriculum (Nr.20140125/1051). Geraadpleegd op <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/Een-eigentijds-curriculum-1.7.pdf>
- Platform Onderwijs2032. (2016). *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Geraadpleegd op <http://onsonderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari2016.pdf>
- Schönau, D. (2014). Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in de kunstvakken. *Cultuur + Educatie*, 41(4), 68-80. Geraadpleegd op http://www.lkca.nl/~media/downloads/publicaties/cultuur_plus_educatie/ce41_td_ontwikkelingsgerichte_zelfbeoordeling_in_de_kunstvakken.pdf
- SLO (2006). Rubrics als beoordelingsinstrument voor vaardigheden. Geraadpleegd op <http://www.slo.nl/downloads/rubricsals.pdf>
- SLO (2014). Part A: An introduction. Educational Design Research. Geraadpleegd op <http://downloads.slo.nl/Documenten/educational-design-research-part-a.pdf>
- SLO (2017). Curriculum van de toekomst. 21e eeuwse vaardigheden. Geraadpleegd op [http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden_\(21_maart_2018\)](http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden_(21_maart_2018))
- Ten Dam, G., Volman, M., Westerbeek, K., Wolfgram, P., Ledoux, G., & m.m.v. Peschar, J. (2003). *Sociale competenties langs de meetlat. Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand. Het evalueren en meten van sociale competentie*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Ter Beek-Geertse, M., Van der Bruggen, B., Oldeboom, B., Petersen, H., & Potters, O. (2015). D21 Literatuurstudie: Onderzoek naar 21e eeuwse vaardigheden en cultuureducatie in het Nederlandse basisonderwijs. Geraadpleegd op <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B59wycYJqdXxeVBwTE9aRHZHRUK>
- Thijs, A., Fisser, P., & van der Hoeven, M. (2014). 21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs. Geraadpleegd op http://downloads.slo.nl/Repository/21e-eeuwse_-_vaardigheden-in-het-curriculum-van-het-funderend-onderwijs.pdf
- Van den Akker, J., McKenney, S., Nieveen, N. M., & Gravemeijer, K. (2006). Introducing educational design research. In J. van den Akker, S. McKenney, N. M. Nieveen, & K. Gravemeijer, *Educational design research* (pp. 3-7). London: Routledge.
- Van den Bulk, L. (2017). *Waarom zouden we willen beoordelen wat kinderen leren tijdens cultuureducatie?* Geraadpleegd op <http://www.lkca.nl/voortgezet-onderwijs/beoordelen/waarom-beoordelen/waarom-cultuureducatie-beoordelen>
- Van der Schaaf, M., & Wessels, H. (2014). Praktische opdrachten: beoordelen om van te leren. *Cultuur + Educatie*, 14(41), 10-25. Geraadpleegd op http://www.lkca.nl/~media/downloads/publicaties-/cultuur_plus_educatie/ce41_td_praktische_opdrachten_bezoorden_om_te_leren.pdf
- Van Hoek, E. (2014). Een beoordelingsinstrument voor muzikale interactie. Beoordelen in kunstvakken: Instrumenten en onderzoek. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Geraadpleegd op <http://www.ahk.nl/lectoraten/educatie/publicaties/beoordelen-in-kunstvakken-instrumenten-en-onderzoek/>

Bijlage 1: vakoverstijgend beoordelingsinstrument 1^e versie

Vakoverstijgende zelfbeoordeling in de kunstvakken – Door Heijne & Rivka Worms

Bijlage 2: inhoudelijk informatieblad docenten

Vakoverstijgende vaardigheden, 21st century skills of 21e eeuwse vaardigheden, ze zijn niet meer weg te denken uit ons hedendaagse onderwijs. De beheersing van generieke vaardigheden zoals; samenwerken en kritisch denken zijn volgens velen essentieel om in de 21e eeuw in het onderwijs te integreren. Natuurlijk is het aan de onderwijzers om dit over te dragen aan de leerlingen...maar hoe?

Voor je ligt een beoordelingsinstrument dat gebruikt kan worden voor alle kunstvakken in het voortgezet onderwijs. Het is een makkelijk inzetbaar instrument dat **vakspecifieke vaardigheden** koppelt aan **vakoverstijgende vaardigheden**. Het instrument geeft de leerling inzicht hoe hij/zij beoordeeld wordt. Doordat de leerling bij de verschillende kunstvakken eenduidig wordt beoordeeld, wordt het sneller duidelijk waar een leerling meer hulp bij nodig heeft of juist in excelleert.

PROCES - PRODUCT

De vaardigheden in het beoordelingsinstrument worden zowel in het proces als bij het eindproduct beoordeeld. Niet alleen het eindproduct of de eindvoorstelling moet worden beoordeeld, maar ook het artistieke werkproces dat heeft geleid tot het product. Het proces krijgt dikwijls te weinig aandacht in de beoordeling en hierdoor kunnen docenten niet altijd duidelijk aan de leerlingen uitleggen waar de leerpunten liggen en hoe het product-cijfer tot stand is gekomen.

VAARDIGHEDEN

De vaardigheden waarop de leerlingen in het vakoverstijgende beoordelingsinstrument worden beoordeeld zijn; *materiaal, samenwerken, creativiteit en kritisch denken*. Op de volgende pagina worden de vaardigheden verder toegelicht. Bespreek de vaardigheden en het instrument **voorafgaand** aan de opdracht goed met de klas. Het is belangrijk dat de leerlingen begrijpen op welke vaardigheden zij getoetst worden en wat deze vaardigheden inhouden.

MATERIAAL

Materiaal wordt gezien als een vakspecifieke vaardigheid, waarbij docenten vakspecifiek kunnen bepalen wat de behoeften voor de desbetreffende opdracht zijn. Een beoordelingsinstrument heeft met name waarde in de specifieke context van een les, en moet de mogelijkheid hebben hier op te kunnen worden aangepast.

Informatievaardigheden: Het scherp kunnen formuleren en analyseren van informatie uit bronnen, het op basis hiervan kritisch en systematisch zoeken, selecteren, verwerken, gebruiken en verwijzen van relevante informatie en deze op bruikbaarheid en betrouwbaarheid beoordelen en evalueren. In de context van de 21e eeuwse vaardigheden zal het logischerwijs vaak om digitale bronnen gaan, maar het zoeken naar informatie kan ook plaatsvinden door middel van kennisdeling tussen klasgenoten of in overleg met de docent.

Techniek en materiaalvaardigheden: Bij de meeste kunstdisciplines ligt de focus op de ontwikkeling en beheersing van de technische vaardigheden. Denk hierbij aan bijvoorbeeld de *mate van controle van het stemgebruik* bij theater of *ademhaling* bij muziek. **Materiaalvaardigheden** komt als begrip uit het beeldend onderwijs. Echter, is deze vaardigheden evenzeer toepasbaar in de andere kunstvakken. Zo kunnen *muziekinstrumenten* worden gezien als het materiaal in de muziekles en het *gebruik van attributen en de ruimte* als materiaal bij de dramalessen.

SAMENWERKEN

Samenwerken is het gezamenlijk realiseren van een doel en anderen daarbij kunnen aanvullen en ondersteunen. Het wordt vaak gezien als een belangrijk onderdeel van de muzische kunstvakken. Maar ook bij beeldende vorming, waar opdrachten vaker individueel worden uitgevoerd, is samenwerking niet weg te denken, bijvoorbeeld de samenwerking met de docent in de les.

Betrokkenheid: Er wordt verwacht van de leerling dat hij/zij een actieve en betrokken werkhouding heeft; een positieve en open houding ten aanzien van andere ideeën, met respect voor verschillen, om zo samen tot goede ideeën te kunnen komen. Betrokkenheid is de basis voor een goede samenwerking: *ik* moet een open en betrokken houding hebben om de samenwerking te laten slagen.

Communicatie: Communicatie gaat over het effectief uitwisselen van informatie. In een groepsopdracht is het belangrijk dat de deelnemers constant met elkaar in contact staan. Om tot een goed eindproduct te komen, moet de leerlingen in het proces naar elkaar luisteren en inhoudelijk op elkaar kunnen reageren.

Samenspel: Samenspel gaat over de samenhang in de uitvoering van het eindproduct. Zijn de leerlingen bijvoorbeeld goed op elkaar ingespeeld, staan zij in contact met elkaar tijdens de presentatie en zorgen zij als geheel voor een geslaagde eindopdracht. Bij het vak beeldende vorming kan dit gaan om de samenhang van de materialen, maar in groepsopdrachten uiteraard ook over het samenwerken om tot een goed eindproduct te komen.

Eigenaarschap: Binnen een groepsopdracht is het van belang dat alle individuele leerlingen hun taak goed vervullen, om zo samen de opdracht te laten slagen. Leerlingen die wellicht een minder 'belangrijke' taak hebben, kunnen toch onmisbaar zijn voor de eindopdracht. Zo kan iedereen in principe hoog op dit onderdeel scoren. Jezelf als individu kunnen zien ten opzichte van de groep, je positie begrijpen binnen de groep, verantwoordelijkheid voelen voor jouw aandeel van het eindproduct, een stapje terug nemen wanneer nodig, het zijn allen voorwaarden om het eindproduct te laten slagen.

CREATIVITEIT

Creativiteit is een essentieel onderdeel in de kunstvakken. Creatief zijn is meer dan alleen een origineel eindproduct maken, het is het vermogen om nieuwe en/of ongebruikelijke maar toepasbare ideeën voor bestaande vraagstukken te vinden. Creativiteit gaat over het denken buiten gebaande paden, nieuwe samenhangen te kunnen zien en het durven nemen van risico's.

Doorzettingsvermogen: Genialiteit is 1% inspiratie en 99% aspiratie. De leerling geeft niet op bij tegenslagen, maar gaat door. Het is belangrijk dat een leerling tegenslagen en onzekerheden durft te verdragen: een opdracht zal bijna nooit gelijk goed gaan, maar juist dan is het belangrijk om door te zetten.

Experiment: Er wordt verwacht dat de leerling een actieve, ondernemende en onderzoekende houding heeft. De leerling daagt zichzelf uit om verschillende dingen uit te proberen om tot een creatief eindproduct te komen. De leerling neemt geen genoegen met het eerste idee, maar durft fouten te maken in het proces.

Uniek: Laat de leerling iets zien wat je als docent al zo vaak hebt gezien, of is het een origineel en gedurfd product? Is het experiment, het uitproberen in het proces, zichtbaar in het eindproduct?

Een product is origineel en uniek wanneer je risico hebt durven nemen en je een product hebt gemaakt dat niet veel voorkomend is.

Passend: Het creatieve eindproduct moet passen bij de gegeven opdracht. De leerling kan een origineel product hebben gemaakt, maar het moet wel binnen de kaders van de opdracht passen. Bij een creatief product is de originaliteit en de passendheid van het product in balans. Bijvoorbeeld: bij het vak drama is de opdracht *improviseer een scène over de liefde*. Wanneer de leerling een hele originele tekst *schrijft* over de liefde en die speelt, is deze niet passend bij de opdracht.

KRITISCH DENKEN

Kritisch denken is het kunnen formuleren van een eigen, onderbouwde visie of mening, effectief kunnen redeneren en formuleren, het kunnen interpreteren en analyseren van informatie, het kunnen stellen van betekenisvolle vragen, kritisch reflecteren op het eigen leerproces en openstaan voor alternatieve standpunten.

Vragen stellen: Er wordt van de leerling verwacht dat hij/zij met een kritische blik naar bepaalde situaties kijkt, deze probeert te analyseren en hier verhelderende en uitdagende vragen voor medeleerlingen en docenten aan kan koppelen.

Oplossend vermogen: Dit moet worden gezien als een proces, waarbij het meer gaat om het proces dat leidt tot het oplossen van het probleem dan om het vinden van de oplossing zelf. Bovendien moet de leerling kritisch de mening van de ander kunnen observeren en deze informatie kunnen verwerken. Uiteraard wordt er hier ook een kritische blik verwacht met betrekking tot het bedenken van oplossingen.

Zelfreflectie: Het kritisch kunnen reflecteren op het eigen leerproces en deze reflectie kunnen gebruiken voor de verbetering van het eigen leerproces in de toekomst. Zelfbeoordeling levert zelfbewustzijn op en kan inzicht geven in de vorderingen om lange termijn doelen te behalen.

Reflectie: Het kunnen formuleren van een eigen, onderbouwde visie of mening over het werk van een ander. Aan de hand van vakinhoudelijke argumenten of criteria vormt de leerling een waardering van of een mening over een onderwerp. De leerling beargumenteert en onderbouwt zijn of haar conclusies zorgvuldig. Leerlingen die vaker worden gevraagd om hun standpunt te beargumenteren laten over het algemeen een actieve houding in de les zien.

Bijlage 3: praktisch informatieblad docenten

Stap 1. • Maak een klassenmap (bv kt1a) aan via Google Drive. Alle kunstvakdocenten hebben toegang tot deze map. In deze map wordt een leeg format van het beoordelingsinstrument geplaatst. • Bij aanvang van de opdracht vullen alle kunstvakdocenten in het beoordelingsinstrument voor hun kunstdiscipline de opdrachtomschrijving in onder het kopje <i>proces</i>. • De vakspecifieke vaardigheden noteer je onder het kopje <i>vakspecifieke vaardigheden</i> binnen het onderdeel <i>product</i> in het beoordelingsinstrument. Denk hierbij aan vakspecifieke vaardigheden zoals <i>in de maat spelen</i> bij het vak muziek of <i>tekstinterpretatie</i> bij het vak drama. In totaal kunnen de leerlingen op vier technische vaardigheden in het instrument beoordeeld worden. • Elke kunstdiscipline heeft zijn eigen tabblad in het werkdocument; het is dus niet nodig om in elkaars instrument te schrijven. • Eén van de kunstvakdocenten kopieert het ingevulde beoordelingsinstrument maal het aantal leerlingen in de klas en wijzigt de naam van elk gekopieerd bestand naar de namen van de leerlingen. Nu heeft elke leerling zijn/haar eigen beoordelingsinstrument.
Stap 2. • Bij de start van de opdracht, bespreek je het beoordelingsinstrument klassikaal met de leerlingen. Het is belangrijk dat de leerlingen begrijpen wat er met de vaardigheden, zowel de vakspecifieke- als de vakoverstijgende, wordt bedoeld. Zo weten ze waar ze aan het einde op worden beoordeeld.
Stap 3. • Na het klassikaal bespreken van het beoordelingsinstrument, krijgen de leerlingen met een link via It's Learning toegang tot de klassenmap via Google Drive. Hier zien zij hun persoonlijke beoordelingsinstrument en kunnen zij deze te allen tijde inzien.
Stap 4. • Bij het toetsmoment van de opdracht beoordeelt de docent de individuele leerlingen aan de hand van het beoordelingsinstrument op Google Drive. De leerlingen vullen, na de les, via Google Drive, individueel het beoordelingsinstrument voor zichzelf in. De beoordeling van het proces kan uiteraard gedurende het proces plaatsvinden, om vervolgens het product bij de uiteindelijke presentatie te beoordelen. • Aan de linkerkant van elke deelvaardigheid vult de leerling zijn/haar beoordeling in, aan de rechterkant de docent. De beoordeling per deelvaardigheid wordt gegeven aan de hand van het cijfer 1 t/m 4. Niveau 1 = onvoldoende, Niveau 2 = matig, Niveau 3 = voldoende, Niveau 4 = goed • Door de wiskundige formule in het Excel-formulier, wordt het eindcijfer bovenaan het instrument constant aangepast tijdens de beoordeling. De leerling kan zo ook zien wat de zelfbeoordeling voor cijfer oplevert, alleen telt dit cijfer niet mee. • Onderaan het beoordelingsinstrument is er voor zowel leerling als docent ruimte om de (zelf)beoordeling verder toe te lichten.
Stap 5. • De leerlingen vullen het beoordelingsinstrument in via Google Drive. Stel de deadline van deze handeling op maximaal een week, zodat de leerlingen zichzelf kunnen beoordelen met de opdracht nog vers in hun geheugen. Het inleveren van de zelfbeoordeling is een voorwaarde voor het behalen van de opdracht. • Wanneer de zelfbeoordeling zeer afwijkt van de docentbeoordeling, kan er voor gekozen worden om een reflectiegesprek in te plannen met de desbetreffende leerling. <i>Waarom heeft de leerling zichzelf hier afwijkend beoordeeld? Ziet de leerling dit echt anders? En wat zijn de punten waaraan hij/zij in een vervolgoopdracht aan moet werken?</i> • Uiteraard is het belangrijk dat de leerling het beoordelingsinstrument, ingevuld door de docent, na afloop kan inzien. Dit kan eventueel ook weer via It's Learning naar de leerlingen gestuurd worden. • In het tabblad <i>overzicht</i> kunnen de docenten en leerlingen zien hoe de verschillende vaardigheden per kunstdiscipline worden beoordeeld. Dit tabblad geeft in een oogopslag inzicht, hoe de leerling op de vakoverstijgende vaardigheden scoort. Deze informatie kan dan ook in een reflectiegesprek gebruikt worden.

Bijlage 4: vakoverstijgend beoordelingsinstrument 2^e versie

VAKOVERSTIJGEND BEOORDELINGS INSTRUMENT				EINDCIJFER DOCENT			
Niveau 1 = Onvoldoende		Niveau 3 = Voldoende		Niveau 4 = Goed		Naam leerling: Groepsleden:	
Niveau 2 = Matig							
PROCES De weg er naartoe				PRODUCT Het resultaat			
Cijfer leerling 1		Cijfer docent 1		Cijfer leerling 1		Cijfer docent 1	
Schriftelijk de opdracht:							
LEERLING	OFFENEN	DOCENT	LEERLING	SAMENWERKEN	DOCENT	LEERLING	DOCENT
Niveau	Vakspecifieke vaardigheden	Niveau	Niveau		Niveau	Niveau	Niveau
0	Vakvaardigheid 1		0	Betrokkenheid	0	0	0
0	Vakvaardigheid 2					Samenspel	0
0	Vakvaardigheid 3		0	Communiceren	0	0	0
0	Vakvaardigheid 4					Eigenaarschap	0
CREATIVITEIT				KRITISCH DENKEN			
0	Doorzettingsvermogen	0	0	Vragen stellen	0	0	0
0	Experiment	0	0	Probleemoplossend vermogen	0	0	0
Wat ga je de volgende keer anders doen?				Reactie docent:			

Uitlegblad criteria

PROCES		
SAMENWERKEN	CREATIVITEIT	KRITISCH DENKEN
Betrokkenheid Je hebt een actieve werkhouding tijdens het proces	Doorzettingsvermogen Je laat je bij tegenslag niet uit het veld slaan en zoekt naar oplossingen	Vragen stellen Je stelt betekenisvolle vragen om je verder helpen met de opdracht, aan de docent, klasgenoten en jezelf
Communiceren Je staat open voor de ideeën van anderen en je luistert naar elkaar	Experiment Je kijkt verder dan je eerste idee en probeert verschillende dingen uit	Probleem oplossend vermogen Je herkent een probleem en probeert het op te lossen
PRODUCT		
SAMENWERKEN	CREATIVITEIT	KRITISCH DENKEN
Samenspel Het eindproduct is een samenhangend geheel	Uniek Je eindproduct is origineel: je hebt risico durven nemen	Zelfreflectie Je geeft een mening over jouw eigen werk en kan dit beargumenteren
Eigenaarschap Je speelt een onmisbare rol in het eindproduct	Passend Je eindproduct past bij de opdracht	Reflectie op het werk van een ander Je geeft een mening over het werk van een ander en kan dit beargumenteren

Uitlegblad vakspecifieke vaardigheden

Vakspecifieke vaardigheden	
Uitleg	Vakspecifieke vaardigheden zijn vaardigheden die gebonden zijn aan een specifiek vak of leerdomein. Het eigen maken van een vak of studieonderdeel vereist vakspecifieke kennis en vaardigheden. Een leerling kan bijvoorbeeld pas slagen voor een examen Nederlands als hij of zij de Nederlandse grammatica eigen heeft gemaakt. Zo heeft ook elk kunstvak zijn eigen vakspecifieke vaardigheden. Hieronder volgen een aantal voorbeelden
Voorbeelden	
Beeldende vorming	<i>Je bent in staat om met paper maché relief te creëren</i>
Drama	<i>Het innerlijke conflict wordt gelijkmatig in drie stappen opgebouwd.</i>
Muziek	<i>Je speelt in het juiste tempo</i>

Overzicht tabblad van de beoordelingen van alle kunstvakken

Proces			Product		
BV Drama Muziek	Samenwerken		Samenwerken		
	Leerlingen	Docent	Leerlingen	Docent	
	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0
BV Drama Muziek	Creativiteit		Creativiteit		
	Leerlingen	Docent	Leerlingen	Docent	
	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0
BV Drama Muziek	Kritisch denken		Kritisch denken		
	Leerlingen	Docent	Leerlingen	Docent	
	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0

Onderzoeksinstrumenten

Bijlage 5: interviewleidraad docenten

INHOUD BEOORDELINGSINSTRUMENT

Topics	Vragen
21e eeuwse vaardigheden & vakspecifieke vaardigheden	• wat verstaan jullie onder 21e eeuwse vaardigheden? • wat verstaan jullie onder vakspecifieke vaardigheden?
Criteria Interpretatie	• Is de woordkeuze voor de criteria eenduidig en begrijpelijk? • Hoe interpreteren jullie de criteria kritisch denken, en zullen de leerlingen de criteria op dezelfde manier interpreteren?
Criteria Bruikbaarheid • eerste overkoepelend • daarna criteria	• Zijn de opgenomen criteria relevant voor de kunstvakken? • Sluiten de criteria aan bij het niveau van de leerlingen van de onderbouw? • Zijn de criteria valide, met andere woorden: meten de criteria dat wat jij als kunstvakdocent wilt beoordelen?
Indeling criteria	• Zijn er criteria die overlap vertonen? • Zijn er criteria die jullie liever uitsplitsen in meerdere criteria? • Het instrument is onderverdeeld in proces en product, wat vind je hier van?
Validiteit	• Zijn er criteria die je mist? Voor de kunstvakken in het algemeen
Niveau Omschrijving	• wat vind je van de niveauverschillen (niveau 1 t/m 4) • Hoe ervaar je de afstanden tussen de verschillende niveaus? • ook iets erbij schrijven → is dit nodig/van meerwaarde? Moet dat zowel voor docent als leerling?
Vakoverstijgend gebruik	• Is het nodig dat zo'n soort vakoverstijgend beoordelingsinstrument er komt?

PRAKTISCHE TOEPASBAARHEID BEOORDELINGSINSTRUMENT

Topics	Vragen
Inzetten beoordelingsinstrument	• Hoe ervaar je de tijd die je kwijt bent met het invullen van het instrument?

	• Liep je ergens tegenaan/in vast tijdens het invullen van het instrument? • Is het beoordelingsinstrument gemakkelijk in het gebruik?
Zelfbeoordeling	• Hoe kan het instrument worden ingezet voor zelfbeoordeling? • Moet zelfbeoordeling meewegen in het eindcijfer?
Nabespreken beoordeling	• Hoe belangrijk is het voor jullie als docenten om de beoordeling achteraf met de leerlingen te bespreken? • Hoe zien jullie het nabespreken voor je?
Vormgeving beoordelingsinstrument	• Hoe is de vormgeving van het beoordelingsinstrument? (denk hierbij aan kleur, overzicht, layout, leesbaarheid) • Hoe ervaar je het digitale aspect van het beoordelingsinstrument?
Eigen beoordelingsinstrument van de docent	• Hoe vinden jullie dit beoordelingsinstrument ten opzichte van de instrumenten die jullie al in de les gebruiken?

Laatste reactie: hebben jullie nog extra aanbevelingen/tips/tops die hier nog niet zijn gevraagd of benoemd?

Bijlage 6: interviewleidraad leerlingen

PRAKTISCHE TOEPASBAARHEID BEOORDELINGSINSTRUMENT

Topics	Vragen
Inzetten beoordelingsinstrument	Je hebt het instrument voor de vier kunstvakken ingevuld. Wat is je eerste reactie?
Zelfbeoordeling	- Vind je dat jouw beoordeling meegenomen moet worden in de beoordeling op je rapport? - Waarom? - Wat vind je ervan om jezelf te beoordelen na een toets? - Waarom?
Nabespreken beoordeling	- Vind je het belangrijk om de beoordeling na te bespreken met je docent? - Waarom vind je dat wel of niet belangrijk? - Zou je het fijn vinden om dit een op een met je docent nog eens te bespreken?
Vormgeving beoordelingsinstrument	- Hoe vind je dat het instrument eruit ziet? - Wat moet er anders? Waarom? - Wat vind je ervan dat je het instrument op de computer moet invullen?

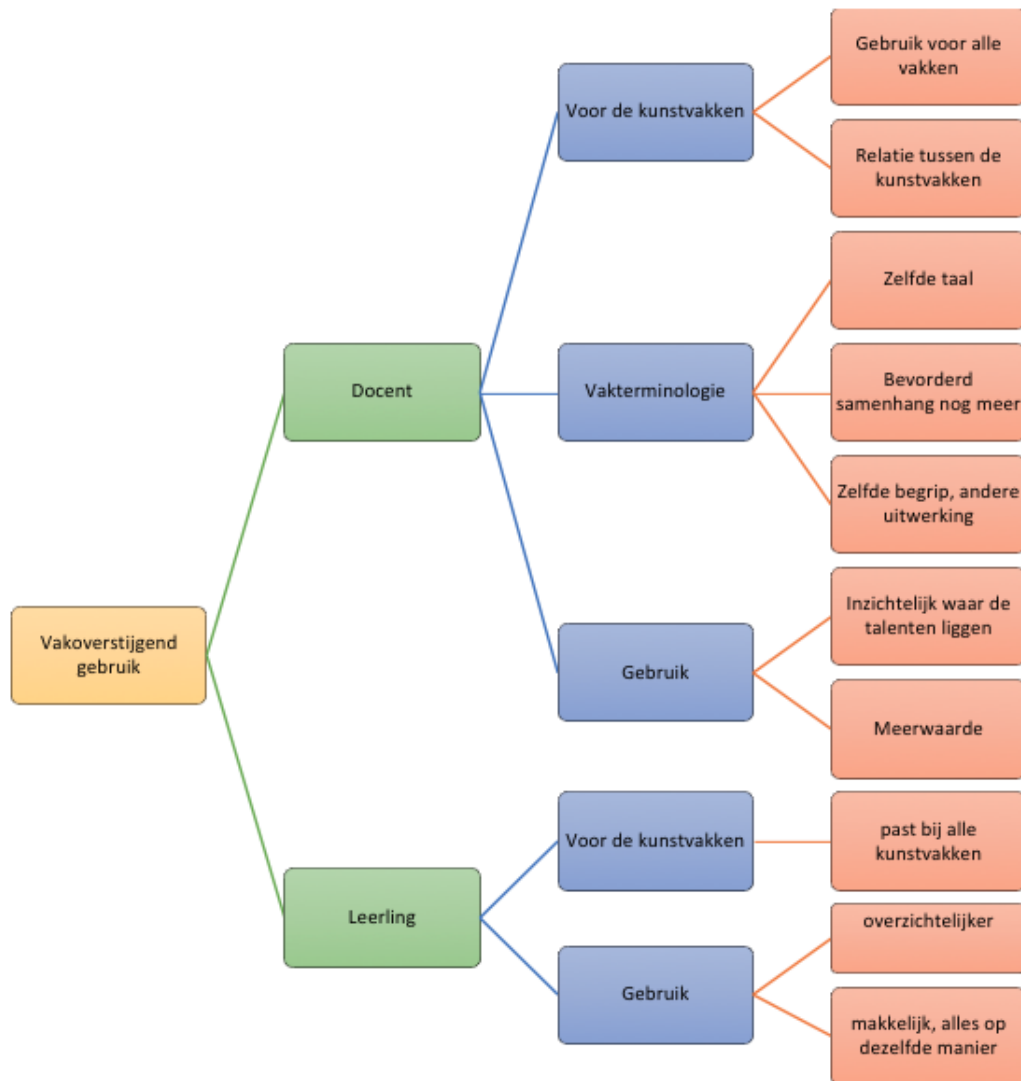
INHOUD BEOORDELINGSINSTRUMENT

Topics	Vragen
Criteria Interpretatie	Wat wordt er volgens jou bedoeld met samenwerken? → Dezelfde vraag voor creativiteit, kritisch denken en materialen.
Criteria Bruikbaarheid	- Vind je het belangrijk dat je in de kunstvakken beoordeeld wordt op samenwerken? - Zie je samenwerken ook terug in de verschillende kunstlessen? → Dezelfde twee vragen voor creativiteit, kritisch denken.
Validiteit	Als je denkt aan de kunstlessen, zijn er dan onderwerpen die je mist in dit instrument?

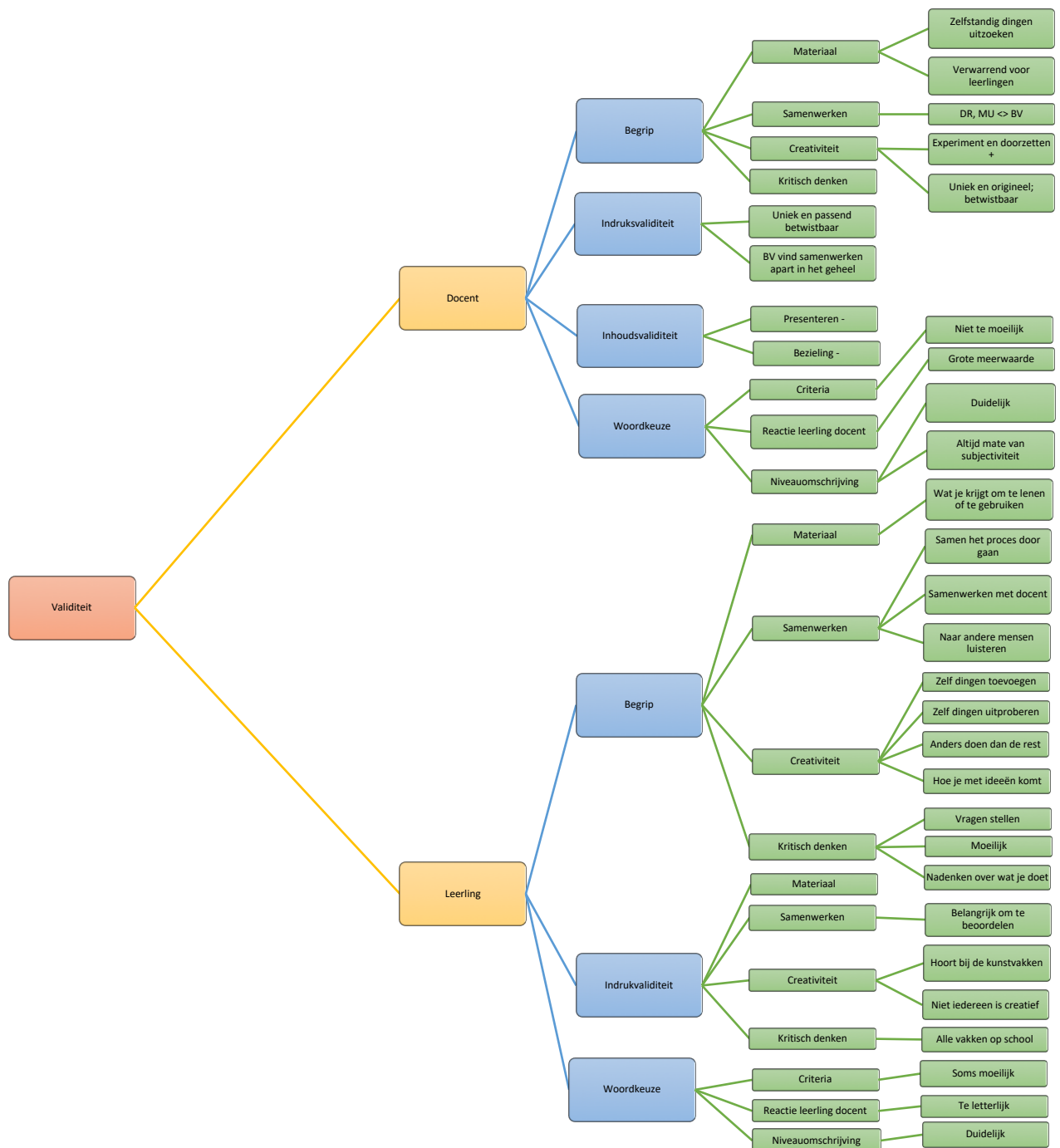
Niveau Omschrijving	• Zijn de verschillende niveaus (1, 2, 3, 4, onvoldoende, onder gemiddeld, bovengemiddeld, expert) duidelijk?
Indeling criteria	• nvt
Betrouwbaarheid	• In het beoordelingsinstrument moet je jezelf beoordelen, denk je dat leerlingen snel zichzelf de hoogste score zullen geven? Of zullen leerlingen het instrument eerlijk invullen? • Wat heb jij gedaan?
Vakoverstijgend gebruik	• Hoe vond je het om dit instrument voor alle kunstvakken te gebruiken? • Was het gebruiken van het instrument bij de verschillende kunstvakken verschillend? • Wat is het voordeel van vakoverstijgend gebruik? • Wat is het nadeel?

Codes Inhoudsanalyse

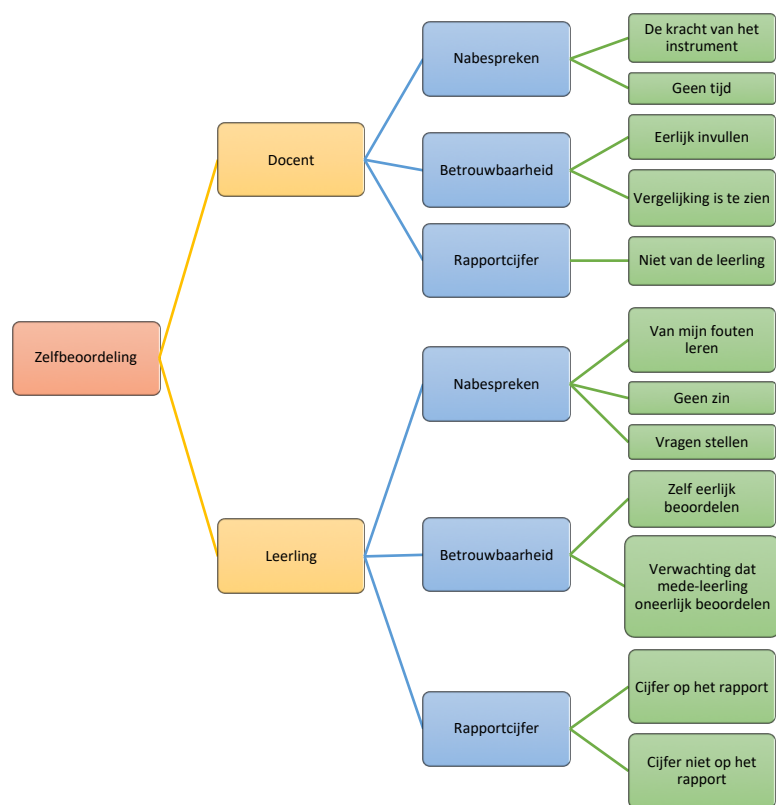
Bijlage 7: codeboom vakoverstijgend gebruik



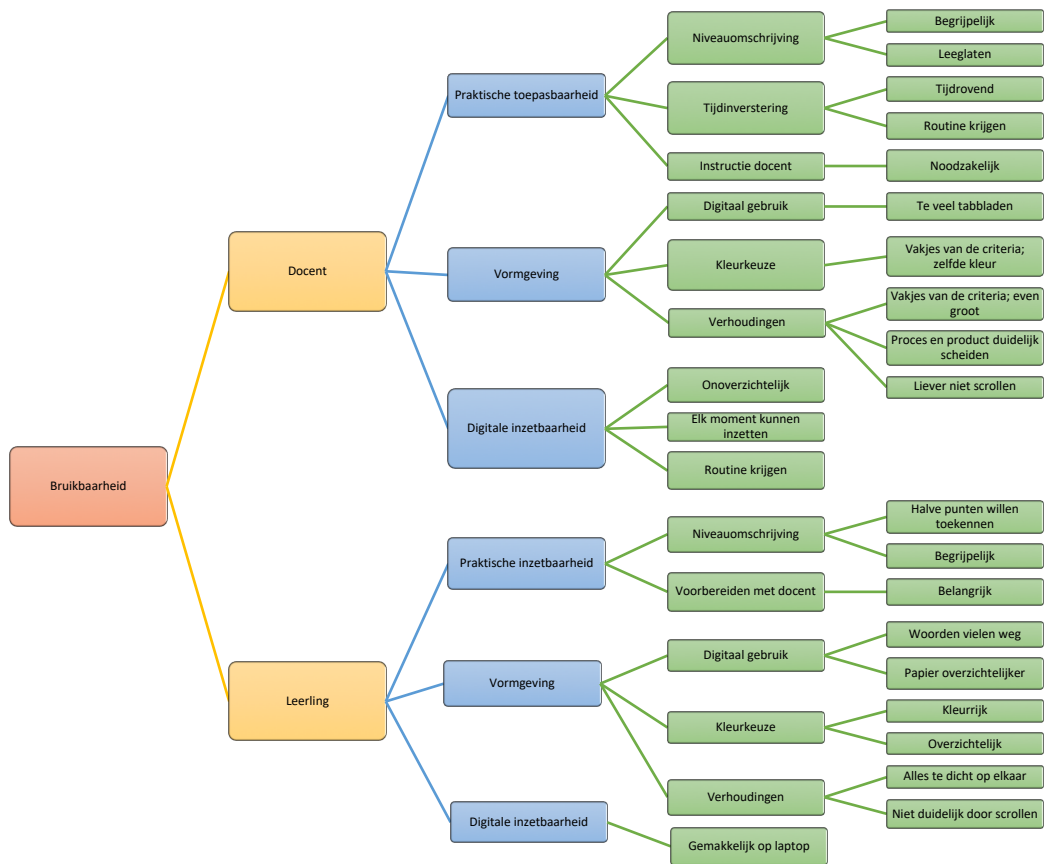
Bijlage 8: codeboom validiteit



Bijlage 9: codeboom zelfbeoordeling



Bijlage 10: codeboom bruikbaarheid



Bijlage 11: consent brief voor de leerlingen

Informatie voor ouders

Geachte ouders/verzorgers,

De school van uw kind verleent medewerking aan een onderzoek van een student van de Master Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Over dit onderzoek wordt u hieronder nader geïnformeerd. Het onderzoek start in de week van 2 april 2018.

Indien u **geen bezwaar** heeft tegen deelname van uw kind aan dit onderzoek, dan vragen wij u het toestemmingsformulier in te vullen, te ondertekenen en aan de aangewezen docent te geven (zie de *toestemmingsverklaring*).

DOEL VAN HET ONDERZOEK

Met het onderzoek zoeken wij een methode om de praktische toetsen binnen de kunstvakken op dezelfde manier te beoordelen. Wij denken namelijk dat vaardigheden zoals; samenwerken en creativiteit, in alle (kunst)vakken aan bod komen.

GANG VAN ZAKEN TIJDENS HET ONDERZOEK

De klas van uw kind krijgt in de week van 2 april praktische toetsen voor de kunstvakken; beeldende vorming, drama en muziek. Uw kind gaat in de les een beoordelingsformulier invullen waarin hij/zij zichzelf beoordeelt.

Naar aanleiding van deze zelfbeoordeling willen wij 6 leerlingen op **vrijdag 6 april tussen 14:30 en 16:00 uur** individueel interviewen. De interviewvragen gaan over de criteria en het gebruik van het instrument.

VERTROUWELIJKHEID VAN GEGEVENS

Alle onderzoeksgegevens blijven uiteraard vertrouwelijk en worden anoniem verwerkt. Dit betekent dat de naam van uw kind niet zal worden opgenomen in de onderzoeksrapportage en het audio-materiaal zal niet aan derden worden getoond.

VRIJWILLIGHEID

U kunt altijd besluiten af te zien van deelname van uw kind aan het onderzoek of achteraf aangegeven dat de gegevens niet gebruikt kunnen worden.

NADERE INLICHTINGEN

Mocht u vragen hebben over dit onderzoek, dan kunt u zich wenden tot de verantwoordelijke student en tevens docent van het Arte College; Door Heijne, d.heijne@artecollege.asg.nl

Voor eventuele klachten over dit onderzoek kunt u zich wenden tot Jappe Groenendijk, studieleider Master Kunsteducatie, Amsterdam jappe.groenendijk@ahk.nl, 020-5277220

TOESTEMMINGSVERKLARING

Dit formulier hoort bij de schriftelijke informatie die u heeft ontvangen over het onderzoek waar uw kind aan deelneemt. Met ondertekening van dit formulier verklaart u dat u de deelnemersinformatie heeft gelezen en begrepen. Verder geeft u met de ondertekening te kennen dat u **akkoord** gaat met de gang van zaken zoals deze staat beschreven.

De ouder(s) / begeleider(s) van

Naam:

Groep/klas:

Geven hierbij toestemming voor deelname aan het onderzoek van student(en) van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (Master Kunsteducatie).

Handtekening:

Datum:

DIT FORMULIER GRAAG INLEVEREN BIJ Martijn Zeegers VÓÓR woensdag 21 maart 2018