

MONDELINGE FEEDBACK AAN STUDENTEN OP DE PABO

Op welke manier kan mondelinge feedback de onderzoekende houding van studenten bij het vak beeldend onderwijs op de pabo stimuleren?

MARLIES GEERTSE

S1060392 MSEN Talentontwikkeling en excelleren – cohort 2012

ENSO-CPGO

Onderzoeksbegeleider Anneke Smit

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Hoofdstuk 1 Inleiding	4
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	6
Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek.....	11
Hoofdstuk 4 Resultaten	13
Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie	25
Literatuurlijst	28
Bijlage 1 Instrumenten.....	30
Bijlage 2 Over het schilderij op de voorkant van het onderzoeksverslag.....	32

Samenvatting

In dit onderzoeksverslag wordt beschreven op welke manier mondelinge feedback de onderzoekende houding van studenten bij het vak beeldend onderwijs op de pabo kan stimuleren. Het onderzoek is opgebouwd uit een literatuuronderzoek en een praktijkonderzoek. Uit het onderzoek komt naar voren wat er onder een onderzoekende houding bij het vak beeldend onderwijs wordt verstaan en op welke manier mondelinge feedback de onderzoekende houding van studenten kan stimuleren.

In het hoger onderwijs wordt leren opgevat als een proces waarbij studenten actief hun eigen kennis en vaardigheden construeren, al dan niet in samenwerking met anderen (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Om dit te kunnen, is een nieuwsgierige, kritische en onderzoekende houding van belang (Martens & Boekaerts, 2007). De onderzoekende houding bij het vak beeldend onderwijs gaat over het proces van *problem-finding* en *problem-solving*. Uit het onderzoek komt naar voren dat juist het nog niet weten hoe bijvoorbeeld een betekenis moet worden weergegeven of het nog niet weten wat er kan met een materiaal of techniek uitnodigt tot onderzoek en het stellen van vragen. Het gaat er om dat een student op een eigen manier deze vragen – ook wel beeldende problemen genoemd – kan (leren) oplossen.

Mondelinge feedback heeft als doel het denken en het gedrag van een student te veranderen, zodat het leren en de prestaties van een student verbeteren (Shute, 2007). Om de onderzoekende houding van studenten te stimuleren, is het van belang dat er meerdere soorten mondelinge feedback worden gegeven. Het gaat om mondelinge feedback op de opdracht, op de aanpak van de opdracht en op zelfregulatie (Hattie & Timperley, 2007). Uit het onderzoek komt naar voren dat er binnen de lessen beeldend onderwijs wel feedback op de opdracht en op de aanpak van de opdracht wordt gegeven, maar geen feedback op zelfregulering. Feedback op zelfregulering heeft niet de voorkeur van studenten en wordt door hen in mindere mate gezien als stimulerend voor de onderzoekende houding. Studenten lijken een voorkeur te hebben voor mondelinge feedback die hen zekerheid geeft over het succesvol kunnen afronden van een opdracht. Mondelinge feedback in de vorm van algemene complimenten en bevestiging is het meest gegeven binnen de lessen beeldend onderwijs. Over het geven van dit soort feedback, ook wel feedback op de persoon genoemd, zijn de meningen verdeeld.

Het is de vraag of het zoeken naar zekerheid past bij de onderzoekende houding die van studenten verwacht wordt binnen het hoger onderwijs. Volgens Nicol en Macfarlane-Dick (2006) moet mondelinge feedback plaatsvinden in de vorm van een dialoog, wil de zelfregulering van studenten bevorderd worden. Om dit te kunnen is het van belang dat studenten leren de kwaliteit van hun eigen werk en dat van medestudenten te beoordelen (Sadler & Crooks, zoals geciteerd in Sol & Stokking, 2009). Dat is op dit moment nog niet het geval. Studenten lijken afhankelijk te (willen) blijven van de mondelinge feedback van de docent. En volgens Nicol en Macfarlane-Dick (2006) zien docenten in het hoger onderwijs feedback nog steeds als de verantwoordelijkheid van de docent.

Hoofdstuk 1 Inleiding

Context van het onderzoek

Sinds 2007 ben ik als docent beeldend onderwijs werkzaam bij de lerarenopleiding basisonderwijs op Hogeschool Windesheim. De website www.windesheim.nl beschrijft Windesheim als een kennisinstelling voor hoger onderwijs, onderzoek en ondernemen. Windesheim verzorgt onderwijs in verschillende domeinen. De lerarenopleiding basisonderwijs maakt deel uit van het domein Bewegen en Educatie. In het opleidings- en toetskader heeft de lerarenopleiding basisonderwijs haar missie als volgt geformuleerd:

In samenspraak en samenwerking met het werkveld willen we studenten, leerkrachten en scholen ondersteunen bij het vormgeven en uitvoeren van onderwijs dat speciaal is voor elk kind en voor elke student, zodat ieder op zijn of haar manier kan excelleren. Wij dragen bij aan landelijke, regionale en plaatselijke expertise- en beleidsontwikkeling op het gebied van onderwijs met pedagogische kwaliteit, dat uitnodigt en uitdaagt tot leren, dat vanzelfsprekend uitgaat van diversiteit en waarin de ontwikkeling van burgerschap en de eigen identiteit centraal staat.

Uitgaande van deze missie heeft de lerarenopleiding basisonderwijs een opleidingsvisie geformuleerd. De lerarenopleiding basisonderwijs wil onderwijs geven dat gericht is op:

1. Een brede ontwikkeling van studenten.
2. Een brede visie op identiteit.
3. Pedagogische kwaliteit.
4. Een onderzoekende houding waarbij diversiteit het uitgangspunt is.

Er studeren gemiddeld 350 studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs op Windesheim. Ongeveer 70% van de studenten heeft een Havodiploma, 30% een Mbo-diploma en een enkeling een Vwo-diploma. Als docent beeldend onderwijs ben ik verantwoordelijk voor het ontwikkelen en uitvoeren van onderwijs waarin vorm gegeven wordt aan de doelstellingen van de landelijke kennisbasis (Meijerink, 2012) en de eigen opleidingsvisie.

Aanleiding van het onderzoek

Sinds de invoering van het nieuwe curriculum in 2011 zijn de opdrachten beeldend onderwijs meer onderzoekend vormgegeven. Dit heeft ertoe geleid dat ik bewuster ben gaan nadenken over de mondelinge feedback die ik geef. Studenten die een prachtig beeldend werkstuk maken, complimenteer ik normaal gesproken met een opmerking als "Wat goed gelukt!" of "Wat goed gedaan!" Maar op deze manier lijkt ik alleen aanleg of aangeboren talent te belonen. En dan ook nog eens niet concreet. Want wat is eigenlijk goed gelukt? En wat is goed gedaan? En waar draait het eigenlijk om bij beeldend onderwijs op de pabo?

Beeldend onderwijs op de pabo gaat niet alleen over het zelf maken van beeldende werkstukken. De manier waarop studenten aan een opdracht werken is gerelateerd aan de didactiek van beeldend onderwijs op de basisschool. Hierin staan waarnemen en onderzoeken centraal, oftewel het proces om tot een authentieke verbeelding te komen in klei, verf, houtskool, gips, hout, krijt, etc. Zo wilde een student n.a.v. een excursie naar het Kröller Müller een tekening maken met een regenachtige sfeer erin. Deze student vond van zichzelf dat ze niet zo goed kon tekenen en schilderen, maar door het onderzoeken en uitproberen van allerlei materialen en technieken was ze uiteindelijk heel tevreden over het bereikte resultaat. De regensfeer die ze voor ogen had, was zichtbaar geworden in haar beeldende werkstuk.

Tijdens het begeleidingsproces heeft deze student veel vragen gesteld. Achteraf vroeg ik me af of en hoe mijn feedback haar heeft gestimuleerd om tot de onderzoekende houding te komen die ze heeft laten zien. En heeft de student wel haar eigen onderzoekende houding

laten zien? Of waren het mijn ideeën voor te onderzoeken mogelijkheden die ze heeft uitgevoerd? En maakt dat uit als het gaat om het stimuleren van de onderzoekende houding van studenten? Ik zou dan ook willen onderzoeken of en hoe er bij het vak beeldend onderwijs op de pabo feedback gegeven wordt die leidt tot een onderzoekende houding van studenten. En die niet gericht is op het bevestigen of ontkennen van aanleg of aangeboren talent.

Doelstelling van het onderzoek

Het bevorderen van de onderzoekende houding van pabo studenten.

Centrale vraagstelling

Op welke manier kan mondelinge feedback de onderzoekende houding van studenten bij het vak beeldend onderwijs op de pabo stimuleren?

Onderzoeksvragen en deelvragen

Onderzoeksvraag 1

Wat zijn kenmerken van mondelinge feedback en welke soorten zijn er te onderscheiden?

Deelvragen bij onderzoeksvraag 1

- 1.1. Wat zijn kenmerken van mondelinge feedback volgens de literatuur?
- 1.2. Welke soorten mondelinge feedback kunnen onderscheiden worden in de lessen beeldend onderwijs en geschiedenis?
- 1.3. Welke soorten mondelinge feedback worden volgens de studenten gegeven in de les beeldend onderwijs?

Onderzoeksvraag 2

Wat wordt er verstaan onder een onderzoekende houding van studenten?

Deelvragen bij onderzoeksvraag 2

- 2.1. Wat wordt er volgens de literatuur onder een onderzoekende houding van studenten verstaan?
- 2.2. Wat staat er in de opleidingsvisie over een onderzoekende houding van studenten?
- 2.3. Wat verstaan vakgroepcollega's onder een onderzoekende houding bij het vak beeldend onderwijs?
- 2.4. Wat verstaan studenten onder een onderzoekende houding bij het vak beeldend onderwijs?

Onderzoeksvraag 3

Hoe zou mondelinge feedback de onderzoekende houding van studenten bij het vak beeldend onderwijs op de pabo kunnen stimuleren?

Deelvragen bij onderzoeksvraag 3

- 3.1. Hoe zou mondelinge feedback de onderzoekende houding van studenten kunnen stimuleren volgens de literatuur?
- 3.2. Wat staat er in de opleidingsvisie over het stimuleren van een onderzoekende houding van studenten door mondelinge feedback?
- 3.3. Hoe zou mondelinge feedback de onderzoekende houding van studenten kunnen stimuleren volgens collega's?
- 3.4. Hoe zou mondelinge feedback de onderzoekende houding van studenten kunnen stimuleren volgens henzelf?
- 3.5. Aan welke soort(en) mondelinge feedback geven studenten de voorkeur?

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

Inleiding

In het theoretisch kader wordt vanuit de literatuur beschreven wat er onder feedback wordt verstaan, welke vormen en soorten feedback er zijn, hoe feedback verkregen kan worden, wat de relatie is tussen feedback en leerprestaties bij het vak beeldend onderwijs op de pabo en welke feedback invloed heeft op de leerprestaties bij het vak beeldend onderwijs op de pabo.

Wat wordt er onder feedback verstaan?

Feedback is informatie die aan een student wordt gegeven met betrekking tot diens prestaties en begrip (Hattie & Timperley, 2007). Deze informatie heeft als doel het denken en het gedrag van een student te veranderen, zodat het leren en de prestaties van een student verbeteren (Shute, 2007).

Hoe kan feedback verkregen worden?

Sol en Stokking (2009) noemen een drietal manieren waarop feedback verkregen kan worden. Feedback kan verkregen worden vanuit een opdracht zelf. Door het werken aan een opdracht merkt een student bijvoorbeeld dat het goed gaat of juist niet. Ten tweede kan een student zelf actief nadenken over zijn vorderingen ten aanzien van een opdracht. Deze manier van feedback verkrijgen wordt door Sol en Stokking (2009) zelfgegeneerde feedback genoemd. Een *good practice* of beoordelingsmodel kan hierbij een hulpmiddel zijn. De derde manier om feedback te verkrijgen, is feedback van een ander. Binnen het onderwijs is dat meestal een docent die aangeeft hoe een student werkt en vordert ten aanzien van een opdracht. Ook van een medestudent of computer kan feedback verkregen worden.

Bij feedback die door een docent wordt gegeven, maken Sol en Stokking (2009) het onderscheid tussen feedback als gift, ping-pong en dialoog. Bij feedback als gift is er sprake van eenrichtingsverkeer tussen een docent en een student. De docent geeft een correctie, bevestiging of beoordeling en het wordt aan de student overgelaten om deze feedback al dan niet te verwerken. Bij feedback als ping-pong is het de bedoeling dat de student reageert op de feedback van de docent. Meestal is deze feedback gericht op het stimuleren van reflectie en motivatie. Bij feedback als dialoog gaat het om het uitwisselen van informatie tussen docent en student. Zowel docent als student stellen vragen over een taak of opdracht. Volgens Sadler en Crooks (zoals geciteerd in Sol & Stokking, 2009) is het dan wel van belang dat studenten zelf de kwaliteit van hun werk leren beoordelen. Om een dialoog aan te kunnen gaan, moeten studenten weten wat er van ze gevraagd wordt.

Welke feedbackvormen zijn er?

Feedback van een ander kan non-verbaal of verbaal zijn. Non-verbale feedback kan in de vorm van mimiek, gebaren, cijfers, stickers en speciale symbolen worden gegeven. Verbale feedback kan zowel mondeling als schriftelijk zijn en digitaal of op papier worden verstrekt. (Sol & Stokking, 2009). In dit onderzoek gaat het specifiek om mondelinge feedback die door de docent aan studenten wordt verstrekt.

Welke soorten mondelinge feedback zijn er te onderscheiden?

Er zijn verschillende soorten mondelinge feedback te onderscheiden. Hattie en Timperley (2007) noemen er vier:

1. Feedback op de opdracht.

Feedback op de opdracht is gericht op de vraag hoe goed een student de opdracht heeft begrepen en/of uitgevoerd. Er worden door de docent mondelinge aanwijzingen gegeven om tot een juiste interpretatie van de opdracht te komen. Zo kan het zijn dat een student in een te maken illustratie *Nijntje* (Dick Bruna) tekent, terwijl in de opdracht staat dat de student zich

laat inspireren door een kinderboekenillustrator om tot een eigen illustratie te komen. Laten inspireren door Dick Bruna betekent bijvoorbeeld dat een student aan de slag gaat met het vereenvoudigen van mens- of dierfiguren of alleen met egale kleurvlakken gaat werken. De mondelinge feedback van de docent is dan gericht op het rechtzetten van de geconstateerde misconceptie.

2. Feedback op het proces oftewel de aanpak van een opdracht

Bij feedback op het proces wordt feedback gegeven op de gehanteerde leerstrategieën ten opzichte van de gestelde doelen. Het kan bijvoorbeeld gaan om feedback op de manier van informatie verzamelen, ordenen, verwerken, samenvatten en/of leren. Bij beeldend onderwijs zeggen studenten soms dat ze niet weten hoe te beginnen. Hier feedback op geven, is feedback op het proces.

3. Feedback op zelfregulatie

Bij feedback op zelfregulatie wordt feedback gegeven op de studiehouding van een student en hoe deze zichzelf aanzet tot werken om de gestelde doelen te behalen. De feedback richt zich bijvoorbeeld op de mate waarin een student actie onderneemt, omgaat met kritiek, vertrouwen heeft in het kunnen volbrengen van een opdracht, zelfdiscipline heeft en zichzelf kan beoordelen. Soms geven studenten aan dat ze in een college niet verder kunnen werken, omdat hun tekeningen thuis liggen. Vaak heeft dit ermee te maken dat ze liever thuis aan een tekening te werken dan op school. De vraag is natuurlijk waarom. Hierop reageren is feedback op zelfregulatie.

4. Feedback op de persoon

Bij feedback op de persoon wordt feedback geformuleerd in algemene termen als “Goed gedaan!” of “Wat een mooie tekening!” Wat betreft het geven van feedback op de persoon zijn de opvattingen verdeeld. Hattie en Timperley (2007) stellen dat feedback op de persoon niet effectief is, omdat deze vaak geen concrete informatie bevat en zodoende het leren niet bevordert. Feedback op de persoon is echter wel van invloed op het welbevinden en de motivatie van studenten (Lipnevich & Smith, 2009; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Positieve opmerkingen worden door studenten ervaren als aanmoediging en ze zorgen ervoor dat studenten niet opgeven (Ferguson, 2009).

Voerman en Faber (2010) hanteren een andere beschrijving van feedback op de persoon. Feedback op de persoon is voor hen feedback op de persoonlijke kwaliteiten van een student. Het gaat dan om het benoemen van specifieke kwaliteiten of talenten die een student heeft ingezet of kan inzetten bij het maken van een opdracht. Zo kan bij beeldend onderwijs geconstateerd worden dat een student oog voor detail heeft, omdat deze veel onderzoeksmogelijkheden ziet in bijvoorbeeld een illustratie of kunstwerk. Hierdoor kan de betreffende student de opdracht goed uitvoeren, ook al zegt hij beeldend niet zo goed te zijn.

Wat is de relatie tussen mondelinge feedback en leerprestaties?

Feedback is één van de belangrijkste invloeden op het leren en de prestaties van studenten (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2007). Correct gegeven feedback kan volgens hen voor een groter leerrendement zorgen en studenten helpen een hoger niveau te bereiken. Niet correct gegeven feedback zorgt voor onduidelijkheid waardoor het leren van studenten stagneert. Volgens Price, Handley, Millar en O'Donnovan (2010) zijn de overtuigingen van docenten over leren en het leerproces van essentieel belang voor hoe zij de rol van feedback zien. In die zin is het van belang om vast te stellen wat er onder leren in het hoger onderwijs en specifiek bij beeldend onderwijs op de pabo wordt verstaan.

Wat wordt er onder leren in het hoger onderwijs verstaan?

In het hoger onderwijs wordt een constructivistische opvatting over leren gehanteerd. Leren is binnen deze opvatting een actief proces waarbij studenten zelf kennis construeren door een relatie te leggen tussen nieuwe informatie en kennis die al aanwezig is. Nieuwe kennis krijgt altijd een persoonlijke betekenis door de context (stageschool, opvoeding, peergroup, woonomgeving) waarbinnen een student zich bevindt (Martens & Boekaerts, 2007). Deze manier van leren vraagt van studenten dat ze de verantwoordelijkheid kunnen nemen voor het reguleren van hun eigen leerproces. Hiervoor is een nieuwsgierige, kritische en onderzoekende houding van belang. Ook kunnen samenwerken en kennis kunnen delen zijn vaardigheden die binnen een constructivistische opvatting over leren een belangrijke rol spelen (Martens & Boekaerts, 2007). Het ontwikkelen van deze vaardigheden – ook wel de *21st century skills* genoemd – wordt als noodzakelijk gezien voor het kunnen functioneren in de maatschappij van de toekomst (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2012). In dit onderzoek ligt de focus op het ontwikkelen van de onderzoekende houding van studenten bij het vak beeldend onderwijs.

Wat wordt er onder een onderzoekende houding bij het vak beeldend onderwijs verstaan?

Onna en Jacobs (2013) schetsen beeldend onderwijs als een procesgerichte manier van werken. Het ontstaansproces van een beeldend werkstuk (bijvoorbeeld een tekening, animatiefilm, constructie of foto) is minstens zo belangrijk als het uiteindelijke resultaat. Het ontstaansproces van een beeldend werkstuk bestaat uit *problem-finding* en *problem-solving* (Runco, 2007). Bij *problem-finding* gaat het om het creëren van een beeldend probleem. Studenten op de pabo krijgen bijvoorbeeld de opdracht om tijdens een excursie een kunstwerk in museum Kröller Müller te kiezen. Vervolgens gaan ze onderzoeken wat ze naar aanleiding van het gekozen kunstwerk zelf zouden willen maken. Nu waren er meerdere studenten die *De aardappeleters* (Van Gogh, 1885) hadden gekozen. Het was bijzonder om te zien dat de ene student *De patateters* wilde maken, omdat aardappels tegenwoordig vooral zo worden gegeten. De andere student wilde zichzelf met haar Surinaamse familie rondom de tafel weergeven terwijl ze een traditionele feestmaaltijd eten. En weer een andere student wilde de band met zijn opa en oma verbeelden. Elke student heeft op deze manier een heel eigen beeldend probleem gecreëerd, steeds vanuit hetzelfde schilderij.

Bij *problem-solving* gaat het om het oplossen van het beeldende probleem dat een student zichzelf heeft gesteld. Daarvoor is het van belang dat een student gaat onderzoeken welke kleuren, vormen en technieken datgene uitdrukken wat de student met het werkstuk wil zeggen. Er kan bijvoorbeeld onderzocht worden hoe de Surinaamse familie aan tafel gegroepeerd moet worden om te laten zien dat het om een feestelijk moment gaat. En welke materialen/technieken passen dan het beste? En is het al donker of juist niet? En hoe maak je dat dan met verf of krijt? Ook het zoeken en kijken naar afbeeldingen, kunstwerken, YouTube filmpjes over technieken en materialen hoort bij het zoeken naar een oplossing. In het proces van *problem-finding* en *problem-solving* gaat het om de onderzoekende houding van studenten. Hierin komen (hogere orde) denkvaardigheden als waarnemen, selecteren, analyseren, elimineren, kritisch denken, verbeelden (mogelijkheden zien), creëren en reflecteren aan bod (Runco, 2007).

Wat is de relatie tussen het stimuleren van de onderzoekende houding en talentontwikkeling?

Het stimuleren van de onderzoekende houding geeft ruimte om aan te sluiten bij talenten en interesses van studenten (Graft & Kemmers, 2007). Regelmatig geven studenten aan niet goed te zijn in tekenen of geen talent te hebben voor beeldend onderwijs. Door het stimuleren van de onderzoekende houding wordt zichtbaar dat elke student andere kwaliteiten heeft. De ene student valt op qua doorzettingsvermogen bij het oefenen met perspectief, de ander is creatief in het combineren van allerlei materialen en weer een andere student is goed in het analyseren van kunstwerken. Zeggen dat je geen talent hebt voor beeldend onderwijs, is eigenlijk een gefixeerd idee van mogelijkheden (Willingham, 2009; Nelis & Van Sark, 2012). Juist door niet alleen naar het uiteindelijke werkstuk te kijken,

maar ook naar de onderzoekende houding van studenten blijkt in de praktijk dat vrijwel alle studenten de opdrachten beeldend onderwijs op hun eigen manier en op hun eigen niveau kunnen afronden.

Welke mondelinge feedback stimuleert de onderzoekende houding van studenten bij het vak beeldend onderwijs op de pabo?

Feedback wordt effectief genoemd als het leren en de leerprestaties van een student bevorderd worden. Binnen dit onderzoek is leren bij het vak beeldend onderwijs gedefinieerd als het stimuleren van de onderzoekende houding van studenten. Uit de literatuur komen een aantal kenmerken naar voren van effectieve feedback. Deze zullen vertaald worden naar effectieve mondelinge feedback bij het vak beeldend onderwijs op de pabo.

Mondelinge feedback is effectief als er sprake is van een gelijke doeloriëntatie.

Om effectief feedback te kunnen geven is het volgens Ketelaars (2012) van belang dat docenten en studenten dezelfde doeloriëntatie hebben. Hiermee wordt bedoeld dat zowel docent als student eenzelfde doel hebben bij een opdracht. Volgens Price et al. (2010) moet de doeloriëntatie in het hoger onderwijs altijd het beroepsperspectief zijn. Het kan zijn dat sommige studenten beeldend onderwijs zien als een prettig uurtje tussendoor, terwijl de docent meer gericht is op het stimuleren van de onderzoekende houding en het belang ervan voor de ontwikkeling van leerlingen op de basisschool. Een verschil in doeloriëntatie kan ook een relationele dimensie hebben. Als een student de docent bijvoorbeeld ziet als expert op het gebied van tekenen en schilderen, dan schept dat een bepaalde verwachting. Mondelinge feedback zal dan op een andere manier ervaren worden dan wanneer de docent meer als coach wordt gezien (Ketelaars, 2012). Voor de effectiviteit van mondelinge feedback op de onderzoekende houding van studenten is het dus van belang dat de rol van zowel docent als student helder gecommuniceerd wordt.

Mondelinge feedback is effectief als er sprake is van de verhouding 3:1 wat betreft positieve en negatieve feedback.

Volgens Sol en Stokking (2009) is positieve feedback het meest effectief. Voerman en Faber (2010) noemen een verhouding van 3:1, er moet dus 3x zoveel positieve feedback gegeven worden ten opzichte van negatieve feedback. Dit kan volgens hen bereikt worden door in feedback vooral gericht te zijn op wat de student al goed heeft gedaan ten opzichte van eerdere prestaties. Hattie en Timperley (2007) stellen dat ook negatieve feedback het leren kan bevorderen. Runco (2007) geeft echter aan dat het juist bij beeldend onderwijs van belang is om elke poging van een student te waarderen. Mondelinge feedback als “Wees praktisch”, “Daar is geen materiaal voor” of “Dat is risicovol” zijn volgens hem saboteurs van creativiteit en verbeeldingskracht. En juist deze vaardigheden zijn onmisbaar voor een onderzoekende houding bij beeldend onderwijs.

Mondelinge feedback is effectief als het concreet, specifiek en beknopt is.

Als mondelinge feedback concreet is en specifiek aangeeft wat goed en niet goed is en waarom, dan zal een student de feedback als effectiever ervaren dan wanneer een student niet begrijpt waar de feedback over gaat (Shute, 2007; Lipnevich & Smith, 2009). Een compliment als “Goed gedaan” of “Mooi gelukt” is niet specifiek en in die zin wellicht niet effectief voor het stimuleren van de onderzoekende houding van studenten. Wel kan een algemeen compliment van invloed zijn op het gevoel van welbevinden van de student (Lipnevich & Smith, 2009; Nicol en Macfarlane-Dick, 2006). Teveel of te lange feedback in één keer zorgt voor cognitieve overbelasting van een student (Voerman & Faber, 2010).

Mondelinge feedback is effectief als er meerdere soorten feedback gegeven worden.

Volgens Hattie en Timperley (2007) is mondelinge feedback effectief als er feedback op de opdracht, feedback op de aanpak van de opdracht en feedback op zelfregulatie wordt gegeven. Bij feedback op de opdracht gaat het bij beeldend onderwijs bijvoorbeeld om feedback op het werkstuk wat gemaakt wordt naar aanleiding van De aardappeleters (Van

Gogh, 1885). Bij feedback op het proces gaat het bijvoorbeeld over het verzamelen en kiezen van geschikte foto's die helpen bij het maken van het werkstuk. En bij feedback op zelfregulatie gaat het bijvoorbeeld over de werkhouding die de student laat zien tijdens de colleges beeldend onderwijs. Alle drie de soorten feedback zijn van belang om effect te sorteren op de onderzoekende houding van studenten. Voerman en Faber (2010) noemen feedback op persoonlijke kwaliteiten ook van belang voor het leren van studenten.

Mondelinge feedback is effectief als het een verleden, een heden en een toekomst bevat. Hattie en Timperly (2007) hanteren hiervoor de begrippen *feed up*, *feedback* en *feed forward*. Bij *feed up* gaat het over feedback op de doelen die bij een opdracht moeten worden bereikt. Bij *feedback* gaat het om het evalueren van datgene wat de student al heeft gedaan ten opzichte van de gestelde doelen bij een opdracht. En bij *feed forward* gaat het over een volgende stap die een student kan nemen om de doelen bij een opdracht te behalen. Dit houdt in dat het voor een student duidelijk moet zijn wat een goede prestatie bij beeldend onderwijs inhoudt. Studenten kunnen alleen doelen bereiken, als ze begrijpen wat die doelen inhouden (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Mondelinge feedback is effectief als er sprake is van respectvolle interactie tussen docent en student.

Ketelaars (2012) stelt dat het bij feedback gaat om de interactie tussen docent en student. De kwaliteit van deze interactie bepaalt in hoeverre het leren van een student verbetert. Interactie veronderstelt een actieve rol van zowel docent als student, de student brengt eigen inzichten in waardoor de feedback eigenlijk pas tijdens de interactie wordt geconstrueerd (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Dit bevordert het leren oftewel de onderzoekende houding van studenten. Wat betreft de kwaliteit van de interactie noemen Sol en Stokking (2009) een aantal kenmerken. Als mondelinge feedback vriendelijk, betrokken, betrouwbaar, bekwaam en respectvol overkomt, dan stimuleert dat de motivatie en de bereidheid van een student om met de feedback aan de slag te gaan. Feedback die ervaren wordt als controle stagneert het leerproces.

Mondelinge feedback is effectief als het consistent is

Voor de effectiviteit van feedback is het van belang dat een docent consistent is in zijn feedback. Iets wat het ene college als belangrijk aangeduid wordt, moet een volgend college nog even belangrijk zijn. Ook dient mondelinge feedback in overeenstemming met het beoordelingsmodel gegeven te worden. Dit vermindert onzekerheid en het maakt studenten minder afhankelijk van de docent.

Tot slot

Om effectief feedback te kunnen geven is het van belang dat studenten goed weten wat een opdracht inhoudt en wat er van hen verwacht wordt. Mondelinge feedback bouwt in die zin altijd voort op iets wat er al is (Hattie & Timperley, 2007).

Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek en de onderzoeksmethodologie beschreven en verantwoord.

Betrokken personen

Studenten

Alleen de tweedejaars pabo studenten volgen op dit moment een module beeldend onderwijs. Dit betekent dat er uit praktische overwegingen is gekozen voor deze onderzoeksgroep. Er zijn drie klassen met tweedejaars studenten. In één van deze klassen is een voorlopige vragenlijst uitgezet. In de andere twee klassen de definitieve vragenlijst. De totale onderzoeksgroep bestaat uit 26 studenten (n=26).

Collega's

Er is gekozen om zoveel mogelijk collega's te betrekken door een vragenlijst uit te zetten onder de collega's die deel uitmaken van RVT1/2 en RVT3/4 op de pabo. Er zijn 21 van de 30 vragenlijsten ingevuld (n=21).

Vakgroepcollega's

Er is gekozen om de vakgroepcollega's (n = 3) van de kunstvakken op de pabo als expert te betrekken. Het gaat om de collega beeldend onderwijs en de collega's muziek.

Collega geschiedenis

Omdat zowel binnen de kunstvakken als binnen de wereldoriënterende vakken de onderzoekende houding deel uitmaakt van de vakvisie, is ervoor gekozen om de collega geschiedenis te betrekken als expert.

Onderzoeksstrategieën

Er is sprake van praktijkgericht onderzoek, omdat er samen met studenten en collega's onderzocht wordt of en hoe mondelinge feedback de onderzoekende houding van studenten bij het vak beeldend onderwijs stimuleert. Op basis van de literatuur en de onderzoeksresultaten wordt kennis geconstrueerd die toegepast kan worden in de praktijk.

Methoden van dataverzameling

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten, zijn er verschillende onderzoeksmethodes gehanteerd.

Vragenlijst met gesloten vragen (en open vragen)

De gesloten vragen op de betreffende vragenlijsten zijn geformuleerd in de vorm van uitspraken. Voor deze vorm is gekozen omdat deze manier van bevragen de mening weergeeft van de respondenten. Ook kunnen er grotere groepen respondenten met elkaar vergeleken worden. De open vragen zijn bedoeld om inzicht te krijgen in de opvattingen van de betrokken onderzoeksgroep.

Gestructureerde observatie

Door te observeren wordt informatie verkregen of en hoe er op het betreffende moment mondelinge feedback gegeven wordt door de betrokken docenten.

Groepsinterview

Voor deze onderzoekswijze is gekozen omdat er op deze manier verdiepende vragen gesteld kunnen worden aan meerdere respondenten tegelijkertijd.

Semigestructureerd interview

Voor deze onderzoekswijze is gekozen omdat er op deze manier verdiepende vragen gesteld kunnen worden aan een beperkte groep respondenten.

Documentanalyse

Door documentanalyse wordt informatie verkregen over de onderzoekende houding zoals deze beschreven staat in het Opleidings- en Toetskader (OTK) van pabo Windesheim.

Instrumenten

Er is gebruik gemaakt van acht instrumenten om tot onderzoeksgegevens te komen.

Instrument 1. Vragenlijst voor studenten (n = 26)

De vragenlijst is gebaseerd op Brink, Windmuller & Rohaan (2010) en via aanpassing geschikt gemaakt (zie bijlage 1). De vragenlijst bestaat uit 20 gesloten vragen en vier open vragen. De gesloten vragen zijn geformuleerd in de vorm van uitspraken over de gegeven mondelinge feedback van de docent in een les beeldend onderwijs. Bijvoorbeeld: *De feedback heeft mijn motivatie voor de opdracht bevorderd*. De antwoordmogelijkheid is een beoordelingsschaal waarmee de uitspraken beoordeeld worden. De gehanteerde beoordelingsschaal is: NEE, nee, ja, JA. De open vragen gaan over wat studenten onder een onderzoekende houding bij beeldend onderwijs verstaan en welke feedback hun onderzoekende houding heeft gestimuleerd. De vragenlijst is ingevuld na afloop van een les beeldend onderwijs.

Instrument 2. Vragenlijst voor studenten (n=26)

De vragenlijst is gebaseerd op Brink, Windmuller & Rohaan (2010) en via aanpassing geschikt gemaakt (zie bijlage 1). De vragenlijst bestaat uit 20 gesloten vragen. De gesloten vragen zijn geformuleerd in de vorm van uitspraken over mondelinge feedback die studenten graag zouden willen ontvangen. Bijvoorbeeld: *Feedback die gericht is op mijn aanpak van de opdracht*. Er is aan studenten gevraagd aan te geven welke mondelinge feedback zij het liefst zouden willen ontvangen. Dit is gedaan door aan de uitspraken een cijfer toe te kennen op een schaal van 0 tot 10. Hierbij staat 0 voor helemaal niet en 10 voor heel graag.

Instrument 3. Vragenlijst voor collega's (n = 21)

De vragenlijst is gebaseerd op Brink, Windmuller & Rohaan (2010) en via aanpassing geschikt gemaakt (zie bijlage 1). De vragenlijst bestaat uit 20 gesloten vragen. De gesloten vragen zijn geformuleerd in de vorm van uitspraken over mondelinge feedback die de onderzoekende houding van studenten stimuleert. Bijvoorbeeld: *Feedback die gericht is op persoonlijke kwaliteiten*. Er is aan collega's gevraagd aan te geven wat volgens hen de belangrijkste soorten mondelinge feedback zijn voor het stimuleren van de onderzoekende houding van studenten. Dit is gedaan door 1 x 5 punten toe te kennen, 1 x 4 punten, 1 x 3 punten, 1 x 2 punten en 1 x 1 punt. Hierbij staat 5 punten voor het meest belangrijk.

Instrument 4. Observatie colleges beeldend onderwijs

De observatielijst is gebaseerd op Brink, Windmuller & Rohaan (2010) en via aanpassing geschikt gemaakt (zie bijlage 1). Voor de observatie zijn geluidsopnames gemaakt van twee colleges beeldend onderwijs. Om de colleges beeldend onderwijs te kunnen vergelijken met de colleges geschiedenis is gekozen voor een opname van 50 minuten. Normaal gesproken duurt een college beeldend onderwijs echter 2x 50 minuten. De geluidsopnames zijn achteraf samen met de collega geschiedenis beluisterd en geanalyseerd. Aan de hand van de observatielijst is geturfd welke soorten mondelinge feedback er aan studenten is gegeven. Ook is er vastgesteld welke mondelinge feedback de onderzoekende houding van studenten stimuleert.

Instrument 5. Observatie colleges geschiedenis

De observatielijst is gebaseerd op Brink, Windmuller & Rohaan (2010) en via aanpassing geschikt gemaakt (zie bijlage 1). Er zijn van twee colleges geschiedenis geluidsopnames

gemaakt. Deze zijn achteraf samen met de collega geschiedenis beluisterd en geanalyseerd. Aan de hand van de observatielijst is geturfd welke soorten mondelinge feedback er aan studenten is gegeven. Ook is er vastgesteld welke mondelinge feedback de onderzoekende houding van studenten stimuleert.

Instrument 6. Groepsinterview met studenten

De interviewvragen zijn zelf ontworpen (zie bijlage 1). Een viertal fragmenten uit de geluidsopnames van de colleges beeldend onderwijs zijn voorgelegd aan een groep van vier studenten uit de onderzoeksgroep. Deze studenten hebben zich op basis van interesse aangemeld voor het groepsinterview. Tijdens het groepsinterview zijn de fragmenten beluisterd en de studenten zijn vervolgens gevraagd of en in hoeverre de mondelinge feedback van de docent gericht was op het stimuleren van de onderzoekende houding van studenten. Ook hebben studenten aangegeven wat er aan de mondelinge feedback van de docent verbeterd kan worden, wil deze de onderzoekende houding van studenten stimuleren.

Instrument 7. Documentanalyse opleidingsvisie

In de documentanalyse is bekeken hoe de onderzoekende houding van studenten wordt omschreven in het OTK van pabo Windesheim Zwolle en Almere. De opleidingsvisie is een belangrijke richtlijn voor het handelen van docenten in de praktijk.

Instrument 8. Semigestructureerd interview met vakgroepcollega's

De vakgroepcollega's (n = 3) zijn individueel geïnterviewd volgens de Q-methodologie (Jedloo & Van Staa, 2009). Hierbij wordt door het ordenen van stellingen, afbeeldingen of uitspraken een opvatting gedestilleerd en bevraagd. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van 16 zelfgeselecteerde uitspraken van wetenschappers, kunstenaars, didactici en (cultuur)pedagogen over wat de onderzoekende houding bij beeldend onderwijs inhoudt. De 16 uitspraken zijn allereerst door de collega op drie stapels geordend: mee eens, niet mee eens en neutraal. Vervolgens zijn zowel uit de *mee eens stapel* als uit de *niet mee eens stapel* twee uitspraken gekozen waar men het meest mee eens of het sterkst niet mee eens is. Deze keuze en het uitleggen daarvan vormde de basis voor het gehouden interview.

Communicatie

Het onderzoek is vooraf met de hogeschoolhoofddocent en de teamleider besproken wat betreft de relevantie van het onderzoek. Bij het onderzoek zelf zijn zowel collega's als studenten betrokken. De uitkomsten van het onderzoek zullen aan collega's gepresenteerd worden binnen een teamvergadering. Met studenten zullen deze besproken worden in een volgende module beeldend onderwijs.

Validiteit

Er is vanuit meerdere bronnen (literatuur, collega's, vakgroepcollega's, studenten) en op meerdere manieren (vragenlijsten, interviews, documentanalyse) informatie verzameld. Om de betrouwbaarheid te verhogen, zijn dezelfde vragenlijsten gebruikt voor collega's en studenten. Deze vragenlijsten zijn vooraf met een collega besproken en getest.

Hoofdstuk 4 Resultaten

Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de data-analyse beschreven. De beschrijving van de resultaten is op volgorde van de te beantwoorden onderzoeksvragen. In hoofdstuk 5 worden de resultaten gespiegeld aan de literatuur en wordt ingegaan op conclusies die daaraan verbonden kunnen worden.

Welke soorten mondelinge feedback kunnen er onderscheiden worden in de lessen beeldend onderwijs en geschiedenis?

Tijdens het beluisteren en analyseren van de geluidsopnames van de lessen beeldend onderwijs en geschiedenis (zie instrument 4 en 5) kwam naar voren dat er bij alle gegeven mondelinge feedback sprake was van interactie tussen docent en student. Ook was de gegeven feedback in alle gevallen meer positief dan negatief en bevatte deze slechts een enkele keer een bewust oordeel over goed of fout. De gegeven feedback lijkt zich voornamelijk te richten op het studenten laten beargumenteren van een eigen mening (bij geschiedenis) of een eigen idee (bij beeldend onderwijs).

De gegeven feedback is geturfd en geordend op aantal keer voorkomend in twee lessen beeldend onderwijs (B1 en B2) en twee lessen geschiedenis (G1 en G2). De lessen B1 en B2 betroffen het tweede college van een tweedejaars module beeldend onderwijs. De les G1 betrof een facultatieve les, een zogenaamde *Griples* voor eerstejaars studenten om basiskennis geschiedenis te verwerven. De les G2 betrof een college binnen een module Wereldoriëntatie voor eerstejaars studenten. Feedback die bij beide vakken slechts 1x of geen keer is gegeven, is niet opgenomen in tabel 1. Sommige mondelinge feedback is bij meerdere feedbacksoorten gescoord. Omdat er tijdens colleges geschiedenis niet aan opdrachten is gewerkt, waren niet alle soorten feedback van toepassing. Dit is achteraf geconstateerd.

<i>Soorten mondelinge feedback die gegeven zijn in een les van 50 minuten</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>G1</i>	<i>G2</i>
Feedback in de vorm van algemene complimenten als "Goed bezig!" of "Mooi gedaan!" Hiertoe is ook algemene, bevestigende feedback gerekend, bijvoorbeeld een bevestigend "Ja, ja...hmm, hmm" of "Ja, wat een leuk idee".	26x	28x	22x	14x
Feedback die stimuleert tot kritisch nadenken/reflecteren, bijvoorbeeld "Leg eens uit waarom je zegt dat dit prentenboek geschikt is voor kleuters" of "Wat is het effect van de kleuren die je gebruikt?"	17x	12x	20x	15x
Feedback gericht op de aanpak van de opdracht.	11x	15x	n.v.t.	n.v.t.
Feedback die erop gericht is dat de student zich zekerder gaat voelen wat betreft het maken van de opdracht. Dit is merkbaar als een student bijvoorbeeld zegt: "Nu weet ik hoe ik verder kan".	8x	12x	n.v.t.	n.v.t.
Feedback die gericht is op de uitwerking van de opdracht.	8x	5x	n.v.t.	n.v.t.
Feedback die het voorstellingsvermogen stimuleert.	5x	5x	1x	1x
Feedback die de motivatie voor de opdracht bevordert. Dit is merkbaar als een student bijvoorbeeld zegt: "Dat is echt leuk" of "Ik heb zin om ermee verder te gaan".	7x	2x	n.v.t.	n.v.t.

Feedback die duidelijk maakt waar de student staat ten opzichte van de doelen die bij de opdracht behaald moeten worden.	4x	5x	n.v.t.	n.v.t.
Feedback die stimuleert om vanuit meerdere perspectieven te kijken.	-	4x	1x	1x

Tabel 1. Aantal keer dat een soort mondelinge feedback is gegeven.

Uit tabel 1 blijkt dat de lessen beeldend onderwijs en geschiedenis eigenlijk niet goed te vergelijken zijn. Wel wordt duidelijk welke soorten mondelinge feedback er voornamelijk zijn gegeven, namelijk algemene positieve feedback en feedback die stimuleert tot kritisch nadenken/reflecteren. In de beluisterde opnames gaat het bij het stimuleren tot kritisch nadenken/reflecteren vooral om doorvragen op iets wat de student zegt. Dit zou gerekend kunnen worden tot het stimuleren van de onderzoekende houding. Het is echter opvallend dat andere soorten mondelinge feedback die eveneens passen bij de onderzoekende houding niet of in veel mindere mate lijken voor te komen. Bijvoorbeeld het stimuleren van nieuwsgierigheid, zelfstandigheid en meerdere perspectieven.

Welke soorten mondelinge feedback worden volgens studenten gegeven in de lessen beeldend onderwijs?

Dit betreft dezelfde lessen waarover ook gerapporteerd werd in tabel 1. De gegeven antwoorden (zie instrument 1) zijn geturfd en geordend op percentage studenten (n=26) dat aangeeft welke soort mondelinge feedback is gegeven. De antwoorden ja en JA zijn bij elkaar genomen tot een ja, d.w.z. deze mondelinge feedback is volgens studenten door de docent gegeven. Er is gekozen voor een ordening per 10% studenten. De betrouwbaarheid van de schalen is niet berekend.

% studenten (n = 26)	Soorten mondelinge feedback die volgens studenten gegeven zijn in een les beeldend onderwijs
90-100%	Gericht op de aanpak van de opdracht. Meer positief dan negatief. Specifiek, concreet en to the point. Interactie met de docent. Vergroot gevoel van zekerheid wat betreft het maken van de opdracht. Bevordert motivatie voor de opdracht.
80-90%	Algemene complimenten als "Mooi gedaan!". Gericht op de uitwerking van de opdracht. Stimuleert zelfstandig handelen wat betreft het behalen van de doelen bij de opdracht. Geen oordeel over goed of fout. Stimuleert nieuwsgierigheid.
70-80%	Gericht op persoonlijke kwaliteiten. Stimuleert tot kritisch nadenken.
60-70%	Maakt duidelijk waar student staat ten opzichte van de doelen van de opdracht. Maakt duidelijk welke voortgang student heeft gemaakt ten opzichte van de doelen van de opdracht. Maakt duidelijk welke stappen er nog ondernomen moeten worden om de doelen van de opdracht te behalen. Stimuleert voorstellingsvermogen. Stimuleert het kijken vanuit meerdere perspectieven.
50-60%	Gericht op werkhouding.
40-50%	-

30-40%	Helpt om meer met anderen te bespreken of de uitwerking van de opdracht aan de doelen voldoet.
0-30%	-

Tabel 2.

Uit tabel 2 lijkt naar voren te komen dat relatief veel studenten veel verschillende soorten mondelinge feedback hebben gekregen. Het is opvallend dat de meeste studenten (90-100%) aangeven dat er sprake is van interactie en dat er meer positieve dan negatieve feedback is gegeven. Dit komt overeen met de bevindingen uit de analyse van de geluidsopnames. Wat betreft feedback die stimuleert tot zelfstandig handelen en tot nieuwsgierigheid lopen de bevindingen uiteen. Uit tabel 1 komt deze feedback niet naar voren, terwijl studenten aangeven deze wel gekregen te hebben. Feedback op de werkhouding en feedback die helpt om met meer met anderen te bespreken is volgens studenten opvallend minder gegeven. Uit tabel 1 komt deze feedback echter helemaal niet naar voren.

Wat staat er in het opleidings- en toetskader over een onderzoekende houding van studenten?

Het Opleidings- en Toetskader (hierna OTK genoemd) beschrijft het onderwijsbeleid van pabo Windesheim Zwolle en pabo Windesheim Almere. Dit beleid dient als referentiekader voor ontwerp, verbetering en vernieuwing van de opleiding tot leerkracht basisonderwijs. In het OTK wordt het beroepsbeeld geschetst. Het beroepsbeeld geeft weer wat pabo Windesheim van aankomende leerkrachten verwacht (Taks & Paalman, 2014).

Beroepsbeeld

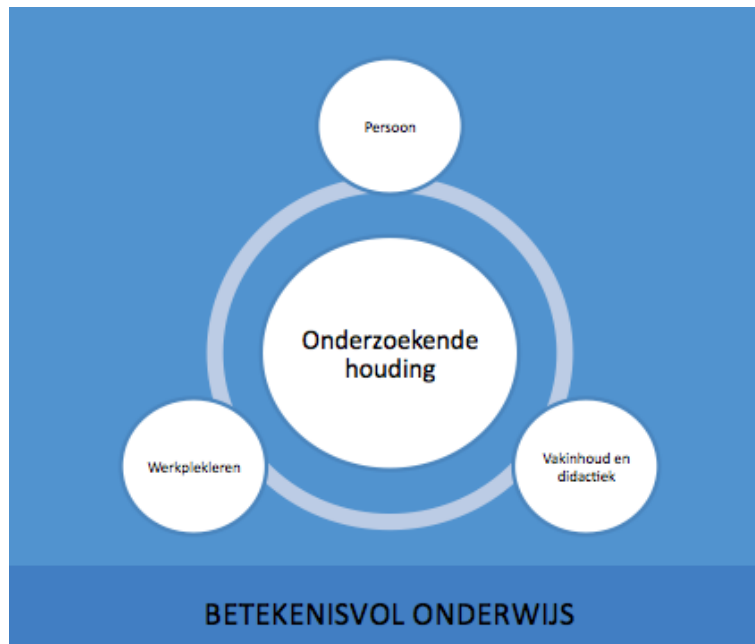
Jij bent een leerkracht met een passie voor onderwijs. Je wilt kinderen helpen hun talenten te ontwikkelen en hen leren samenleven met anderen. Je wilt ze een goede basis geven om in de maatschappij te kunnen functioneren.

Je hebt een onderzoekende houding. Dat betekent dat je open kijkt naar jezelf, naar de basisschoolpraktijk en naar de kinderen in je groep. Ook ben je nieuwsgierig naar wat anderen je daarover kunnen vertellen; je gaat actief op zoek naar bronnen. Doordat je vanuit verschillende perspectieven kijkt en kritisch bent, groeit je eigen onderwijsvisie. Jouw visie geeft je onderzoekende houding kleur en motiveert je tot goed en doelgericht onderwijs voor alle leerlingen.

Vanuit je onderwijsvisie, vakkennis en je kennis van de wereld zoek je steeds weer naar actuele, creatieve en vernieuwende mogelijkheden om je leerlingen te stimuleren tot nieuwsgierigheid en je onderwijs betekenisvol te maken. Je bent je bewust van de verschillen tussen kinderen en de gezinnen waarin zij opgroeien. Samen met hen en hun ouders probeer je in je onderwijs aan te sluiten bij de veelkleurigheid van onze samenleving. Je staat open voor de levensbeschouwelijke waarden van anderen en gaat met hen in gesprek. Jezelf geef je de ruimte je eigen waarden te verkennen.

Je bent je ervan bewust dat je visie op onderwijs zich zal blijven ontwikkelen. Je bent een leerkracht die eigenzinnig is, maar je weet dat je er niet alleen voor staat. Je maakt deel uit van een gemeenschap van professionals die samen verantwoordelijkheid dragen en samen blijven leren. Je bent een leerkracht die durft te vragen en die weet dat dé waarheid niet bestaat.

De opleiding hanteert een didactisch concept dat aansluit bij dit beroepsbeeld.



Figuur 1. Didactisch concept pabo Windesheim

Zoals uit figuur 1 naar voren komt, is betekenisvol onderwijs de drager van het didactisch concept. Onder betekenisvol onderwijs wordt het gezamenlijk en individueel opbouwen van kennis verstaan. Hierbij wordt steeds duidelijk waarom iets aan de orde is, wat het belang ervan is nu en in de toekomst en in welk groter kader het aangeboden onderwijs staat. Leren wordt voor studenten betekenisvol als dit verbonden wordt aan het beroep van leerkracht en aan henzelf als persoon. Het werkplekieren heeft daarom een belangrijke plek in het didactisch concept. Het leren in de praktijk krijgt echter pas betekenis als een student de kennis en de vaardigheden beheerst om er vanuit verschillende (vak)inhoudelijke en (vak)didactische perspectieven naar te kijken. De (ontwikkeling van) de onderzoekende houding staat centraal in het didactisch concept. Alleen met een onderzoekende houding kan een student de verbinding leggen tussen de beroepscontext, de (vak)inhouden en (vak)didactiek en zichzelf (Taks & Paalman, 2014).

Het beroepsbeeld en het didactisch concept liggen uiteraard ten grondslag aan de manier waarop docenten opleiden en begeleiden. Het stimuleren van een actieve en onderzoekende houding staat daarbij centraal. Een opleider prikkelt de studenten om op actieve wijze en onderzoekend kennis en deskundigheid te verwerven die nodig is voor de uitoefening van het beroep van leerkracht. Onder opleiders worden zowel docenten op de opleiding als coaches die studenten begeleiden tijdens het werkplekieren op de basisschool verstaan (Taks & Paalman, 2014).

Wat verstaan vakgroepcollega's onder een onderzoekende houding bij het vak beeldend onderwijs?

Uit de semigestructureerde interviews (zie instrument 8) komt naar voren dat de vakgroepcollega's (n=3) grotendeels hetzelfde verstaan onder een onderzoekende houding bij het vak beeldend onderwijs. De interviews zijn samengevat in een beschrijving van de onderzoekende houding bij het vak beeldend onderwijs.

Beeldend onderwijs begint niet met wat het eindpunt – het werkstuk – zou moeten zijn, maar met de student als beginpunt. Het begint met wat de student aan betekenis wil weergeven en/of met welke materialen deze aan de slag zou willen. Juist het nog niet weten hoe een betekenis moet worden weergegeven en het nog niet weten wat er kan met een materiaal of techniek nodigt uit tot onderzoek en het stellen van vragen. Het gaat er om dat een student

op een eigen manier deze vragen – ook wel beeldende problemen genoemd - kan (leren) oplossen.

Om dit te kunnen is het volgens vakgroepcollega's belangrijk om nieuwsgierig te zijn. Zonder nieuwsgierig te zijn, zijn er geen vragen en geen (beeldende) problemen en hoeft er ook niets opgelost te worden. In het zoeken van antwoorden en oplossingen zijn er binnen beeldend onderwijs oneindig veel mogelijkheden en keuzes. Alle drie de vakgroepcollega's vergelijken dit keuzeprocess met een weg of een pad. Er zijn veel wegen die bewandeld kunnen worden, er zijn gebaande wegen en ongebaande, onbekende wegen. Het gaat bij beeldend onderwijs om het durven verkennen van al die wegen. En om het (leren) maken van eigen keuzes daarin om tot een beeldend werkstuk te komen. De docent is dus niet degene die bepaalt hoe een werkstuk er uit moet komen te zien, maar de student zelf. Dit kenmerkt de onderzoekende houding bij het vak beeldend onderwijs.

Ook het ervaren van kunstwerken maakt deel uit van beeldend onderwijs. Juist de zintuiglijke ervaring is kenmerkend voor de kunstvakken. De confrontatie en wellicht het niet begrijpen van kunstwerken is een krachtige emotie die uitnodigt tot een onderzoekende houding en het stellen van vragen. Deze vragen kunnen gaan over het kunstwerk zelf gaan, maar ook over wat een kunstwerk met een student als persoon doet (zelfexploratie). Om als student goed onderzoek te kunnen doen, is het volgens de docent beeldend onderwijs van belang dat er wel bepaalde kaders zijn. Het is niet goed om studenten zomaar in het diepe te gooien. Een kader kan bijvoorbeeld een thema zijn of een bepaalde feeling met een materiaal.

Wat verstaan studenten onder een onderzoekende houding bij het vak beeldend onderwijs?

Studenten (n=26) hebben beschreven (zie instrument 1) wat zij verstaan onder een onderzoekende houding bij het vak beeldend onderwijs. De uitspraken zijn geordend volgens de taxonomie van Bloom (zoals geciteerd in Van de Kamp, 2012) om aan te geven onder welke denkniveaus studenten de onderzoekende houding bij beeldend onderwijs plaatsen. Twee studenten hebben niets opgeschreven.

<i>Taxonomie Bloom</i>	<i>Aantal uitspraken (n = 26)</i>	<i>Voorbeeld van een kenmerkende uitspraak voor het betreffende niveau uit de taxonomie van Bloom</i>
Creëren	5	Verschillende stijlen en aanpakken bedenken en onderzoeken en zo ontdekken wat je het mooiste vindt, wat het beste past of hoe iets werkt/moet.
Evalueren	6	Onderzoeken naar wat de achterliggende gedachte is, hoe komt het? Waar komt het door dat het zo is? En wat kan ik hier mee met mijn eigenschappen?
Analyseren	6	Onderzoeken hoe een kunstenaar of ontwerper te werk gaat: welke vorm, kleur, compositie en materiaal er is gebruikt en met welke gedachte erachter.
Toepassen	0	
Begrijpen	7	Het uitproberen van verschillende materialen.
Onthouden	0	

Tabel 3.

Uit tabel 3 blijkt dat 65% van de studenten de onderzoekende houding bij beeldend onderwijs plaatst in de hogere denkniveaus van de taxonomie van Bloom. Uit tabel 5 kan echter ook geconstateerd worden dat slechts 19% studenten de onderzoekende houding bij beeldend onderwijs beschrijft op het niveau van creëren. Ook is het opvallend dat 27% van de studenten de onderzoekende houding vooral beschrijft als het uitproberen van materialen en technieken. Het belang daarvan (of het waartoe) komt daarbij niet aan bod.

Wat staat er in het Opleidings- en Toetskader (OTK) over het geven van (mondelinge) feedback aan studenten?

In het OTK staat beschreven dat het beroepsbeeld en het didactisch concept ten grondslag liggen aan de manier waarop studenten opgeleid en begeleid worden. Het stimuleren van een actieve en onderzoekende houding staat daarbij centraal. Hierbij worden drie opleidingsdidactische principes gehanteerd, namelijk:

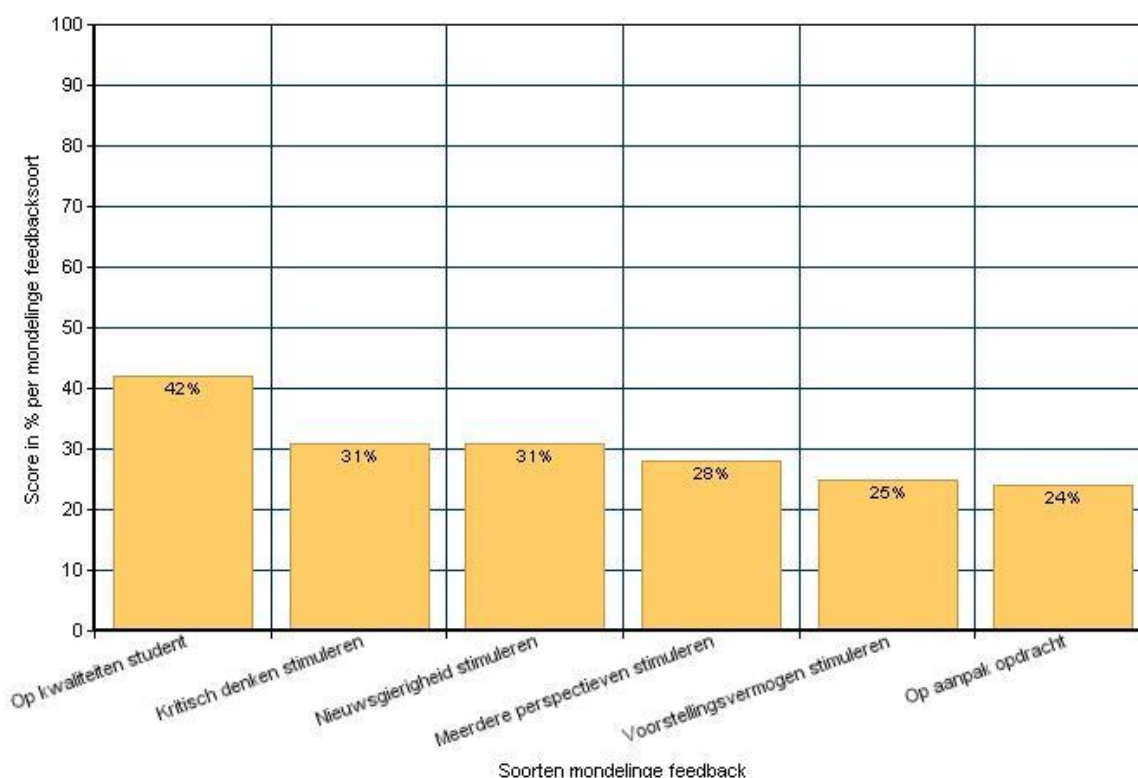
- Het geven van (mondelinge) feedback.
- Het creëren van een betekenisvolle leeromgeving.
- Zelf het goede voorbeeld zijn als opleider, oftewel *modelling/teach as you preach*.

Wat betreft het geven van (mondelinge) feedback worden de principes van Didactisch Coachen gehanteerd. Didactisch coachen is een planmatige en doelgerichte manier van coachen en feedback geven waarin het denken van studenten wordt gestimuleerd op een manier die motivatieverhogend en leerbevorderend werkt. De opleider heeft daarbij hoge verwachtingen van studenten. Onder opleiders worden zowel docenten op de opleiding als coaches die studenten begeleiden tijdens het werkplekleren op de basisschool verstaan (Taks & Paalman, 2014).

Het is de opzet van Didactisch Coachen om tijdens lessen en/of de elektronische leeromgeving (ELO) gerichte (mondelinge) feedback aan studenten te geven, veel vragen te stellen en sporadisch aanwijzingen te geven. De (mondelinge) feedback heeft niet alleen betrekking op de inhoud, maar ook op de aanpak die de student hanteert, de (leer)modus van de student en de persoonlijke kwaliteiten van de student. Door coachend les te geven biedt de opleider gelegenheid tot persoonlijk contact, waarin aandacht is voor het denken, voelen en willen van studenten. De opleider bevordert dat studenten in toenemende mate zelf verantwoordelijk zijn voor hun leerproces. Helder zijn over doelen en het voortdurend feedback geven op de gestelde doelen is hierbij van belang. Ook het bevorderen van metacognitie door evalueren van het eigen leren van studenten hoort hierbij (Taks & Paalman, 2014). Uit deze omschrijving komt naar voren dat Didactisch Coachen het leerproces van studenten bevordert.

Hoe kan mondelinge feedback de onderzoekende houding van studenten stimuleren volgens collega's?

Om de vragenlijsten (zie instrument 3) te scoren, is gekeken hoe vaak een bepaalde soort mondelinge feedback door collega's (n=21) is genoemd en met welk aantal punten (5, 4, 3, 2 of 1). Per soort feedback zijn alle punten bij elkaar opgeteld en verwerkt tot een % t.o.v. het maximaal aantal te behalen punten. Hieruit is een top 5 van mondelinge feedback geformuleerd die volgens collega's de onderzoekende houding van studenten stimuleert. De betrouwbaarheid van de schalen is niet berekend.



Figuur 2.

Uit figuur 2 komt naar voren dat collega's mondelinge feedback op de kwaliteiten van een student het belangrijkste vinden als het gaat om het stimuleren van de onderzoekende houding. Mondelinge feedback die stimuleert tot kritisch denken, nieuwsgierigheid, meerdere perspectieven, voorstellingsvermogen en feedback op de aanpak van de opdracht worden eveneens belangrijk gevonden voor het stimuleren van de onderzoekende houding. Zij het dat het relatieve percentage van deze mondelinge feedbacksoorten slechts 25-30% bedraagt.

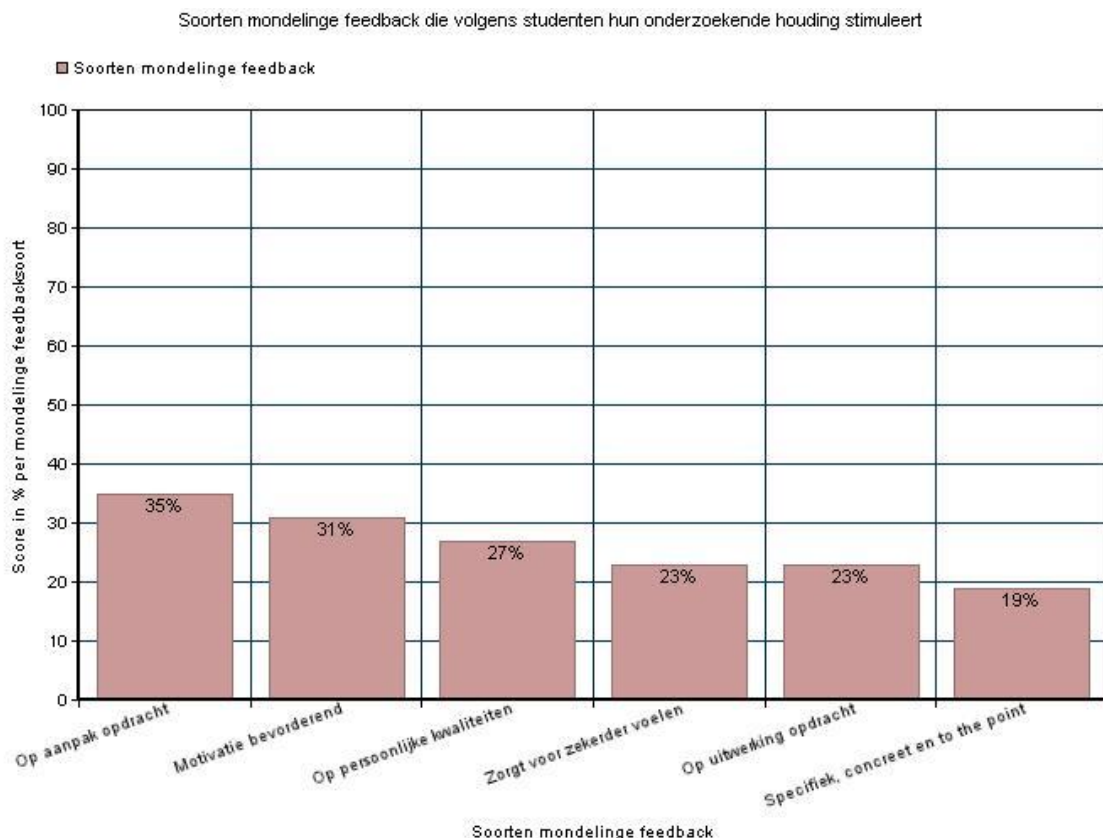
Hoe kan mondelinge feedback de onderzoekende houding van studenten stimuleren volgens de collega geschiedenis?

Uit het analyseren en bespreken van de geluidsopnames van de 2 lessen beeldend onderwijs en 2 lessen geschiedenis (instrument 4 en 5) kwam naar voren dat vooral feedback die stimuleert tot kritisch nadenken/reflecteren de onderzoekende houding van studenten bevordert. In de geanalyseerde lessen werd dit vooral gedaan in de vorm van doorvragen. Mondelinge feedback zou volgens de collega geschiedenis altijd een vorm van interactie moeten zijn, geen oordeel over goed of fout moeten bevatten, concreet, specifiek en to the point moeten zijn en meer positief dan negatief moeten zijn. Dit zijn eigenlijk voorwaarden voor het geven van mondelinge feedback, aldus de collega geschiedenis. Bij het vak geschiedenis gaat het namelijk om het leren beargumenteren van een mening of standpunt. Daar is de (mondelijke) feedback van de docent voornamelijk op gericht. Dat gaat voorbij feedback die een oordeel over goed of fout bevat. Het gaat om de kwaliteit van argumenteren. Een mening of standpunt is in principe niet goed of fout. En daarom is het zo belangrijk dat mondelinge feedback meer positief dan negatief is. En dat er complimenten gegeven worden.

Bij het analyseren en bespreken van de colleges beeldend onderwijs werd geconstateerd dat de mondelinge feedback af en toe meer sturend is dan gericht op de onderzoekende houding. Bijvoorbeeld als er feedback gegeven wordt als: “Je zou wol kunnen gebruiken i.p.v. stof”, of “Je kunt de poten van een schaapje van ijzerdraad maken, dan kun je ze buigen”. De collega geschiedenis geeft aan dat de onderzoekende houding meer gestimuleerd wordt als de mondelinge feedback erop gericht is studenten zelf een afweging te laten maken uit mogelijke materialen. Ook viel het de collega geschiedenis op dat er in de lessen beeldend onderwijs geen enkele keer mondelinge feedback op (leer)modus werd gegeven. Met feedback op (leer)modus wordt feedback op de studiehouding van studenten bedoeld.

Hoe zou mondelinge feedback de onderzoekende houding van studenten kunnen stimuleren volgens henzelf?

Om de vragenlijsten (zie instrument 1) te scoren, is gekeken hoe vaak een bepaalde soort mondelinge feedback door studenten (n=26) is genoemd. Per soort feedback zijn alle reacties bij elkaar opgeteld en verwerkt tot een % t.o.v. de maximale score per soort feedback. Hieruit is een top 5 van mondelinge feedback geformuleerd die volgens studenten hun onderzoekende houding stimuleert. De betrouwbaarheid van de schalen is niet berekend.



Figuur 3.

Uit figuur 3 blijkt dat studenten feedback die gericht is op de aanpak van de opdracht het meest belangrijk vinden voor het stimuleren van hun onderzoekende houding. Mondelinge feedback die gericht is op het bevorderen van motivatie, persoonlijke kwaliteiten, zekerder voelen en op de uitwerking van de opdracht worden eveneens belangrijk gevonden voor het stimuleren van de onderzoekende houding. Zij het dat het relatieve percentage van deze mondelinge feedbacksoorten slechts 20-30% bedraagt. Het is opvallend dat studenten tot een andere top 5 komen dan collega's. Feedback op persoonlijke kwaliteiten wordt zowel

door collega's als door studenten genoemd als stimulerend voor de onderzoekende houding, evenals feedback op de aanpak van de opdracht. Collega's noemen daarnaast vooral soorten mondelinge feedback die het denken van studenten lijken te stimuleren, te weten het stimuleren van voorstellingsvermogen, nieuwsgierigheid, kritisch denken en meerdere perspectieven (zie figuur 2). Studenten noemen naast feedback op persoonlijke kwaliteiten en feedback op de aanpak van een opdracht vooral soorten mondelinge feedback die gericht lijken te zijn op motivatie en het succesvol afronden van een opdracht. Dit blijkt ook uit de redenen die studenten (n=26) noemen om hun keuze voor bepaalde feedbacksoorten te motiveren. Vier studenten hebben geen motivatie gegeven. Twee studenten hebben twee redenen genoemd.

<i>Motivatie van keuze feedbacksoort(en)</i>	<i>Aantal keer genoemd</i>	<i>Voorbeeld van een gegeven motivatie</i>
Geeft mij zekerheid	14x	Dan voel ik me gewaardeerd en kan ik verder gaan met een zeker gevoel.
Geeft mij nieuwe ideeën	5x	Door de feedback word ik nieuwsgierig en wil ik verder onderzoeken.
Bevordert mijn motivatie	5x	Door complimenten (wordt mijn beeld positiever en) krijg ik er meer zin in.

Tabel 4.

Uit tabel 4 blijkt dat het merendeel van de studenten zekerheid als motivatie noemt voor hun keuze van feedback die de onderzoekende houding stimuleert. Slechts 5 studenten noemen nieuwsgierigheid en verder willen onderzoeken als reden.

Uit het groepsinterview met studenten (n=4) komen een aantal punten naar voren wat betreft het geven van mondelinge feedback die de onderzoekende houding stimuleert (zie instrument 6).

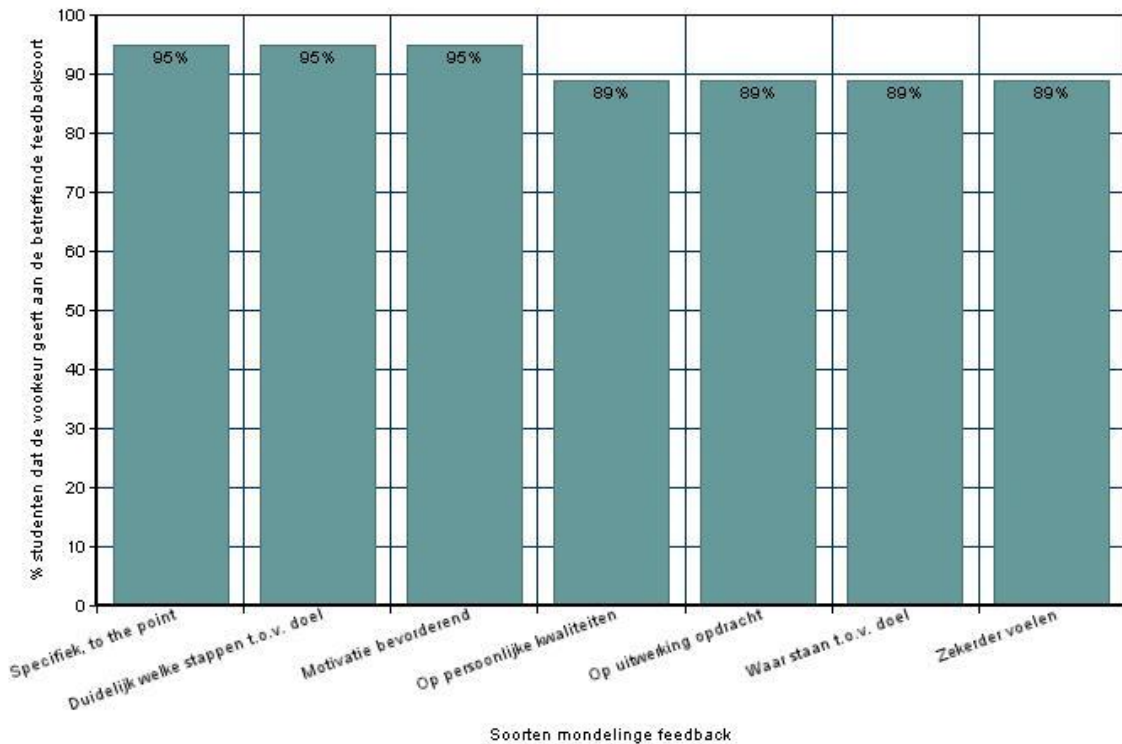
1. Om de onderzoekende houding van studenten te stimuleren is het van belang dat de docent vragen stelt waar een student zelf nog verder mee moet, dat wil zeggen waar een student nog verder over na moet denken. Een vraag als "Hoe ga je dat doen?" of "Wat valt je op als je deze twee illustratoren vergelijkt?" maakt als het ware nieuwsgierig. Een docent moet niet zomaar zeggen: "Ga dat maar doen". Het is veel beter om als docent vragen te stellen en in gesprek te gaan met studenten. Daardoor wordt een student zich meer bewust van wat hij doet. En dan gaat een student ook echt ontdekken en onderzoeken. Op deze manier mondelinge feedback geven is volgens studenten nodig om verdiepend te kunnen leren. Daarbij zou de student eigenlijk meer aan het woord moeten zijn dan de docent.
2. Voor het stimuleren van de onderzoekende houding van studenten is de mondelinge feedback van de docent meer van belang dan mondelinge feedback van medestudenten. De feedback die studenten elkaar geven gaat naar eigen zeggen niet verder dan "Wat mooi gedaan" of "Wat een leuk idee". En dan hebben studenten soms ook nog het idee dat een medestudent alleen een compliment geeft omdat de ander hen aardig vindt. Elkaar mondelinge feedback geven ervaren de studenten als minder verdiepend dan feedback van de docent.
3. Het geven van een suggestie als docent kan voor sommige studenten heel goed zijn om de onderzoekende houding te stimuleren. Als een student geen idee heeft of te weinig inzicht in de mogelijkheden dan is het heel fijn om op gang geholpen te worden. Dit lijkt volgens studenten misschien niet zo onderzoekend, maar kan het wel zijn omdat een student het altijd op zijn eigen manier moet toepassen. Als een docent bijvoorbeeld een suggestie voor een materiaal of techniek geeft, dan moet de student alsnog zelf uitzoeken hoe dat materiaal of die techniek werkt en of dat past bij het idee wat een student heeft.

4. Volgens studenten is het heel stimulerend voor hun onderzoekende houding als de docent heel veel dingen laat zien tijdens een college. Dit kunnen bijvoorbeeld boeken met illustraties zijn of (informatie over) mogelijke materialen en technieken. Wat betreft dat laatste zien studenten een duidelijk verbeterpunt. Nu is het zo dat studenten zelf in de vaklokalen op zoek moeten gaan naar mogelijke materialen. Deze bevinden zich in kastjes en laatjes die niet allemaal duidelijk geëtiketteerd zijn. Voor het stimuleren van hun onderzoekende houding zou het volgens studenten veel beter zijn als de mogelijke materialen in de klas zijn uitgestald. Juist het zien van mogelijkheden maakt dat studenten sneller op ideeën komen en ook sneller aan de slag te kunnen. Ze zijn dan minder afhankelijk van de docent.
5. Voor studenten zijn complimenten van de docent erg belangrijk voor het stimuleren van hun onderzoekende houding. Studenten willen graag bevestiging krijgen in hun onderzoekende houding, ze willen weten of ze goed op weg zijn en of ze het goede spoor volgen. Anders ontstaat er volgens hen stress, dan wordt een student in het diepe gegooid. Eén student formuleerde het als volgt: “Dan weet ik wat ik geprobeerd heb, dat dat goed is en dan kan ik weer verder met proberen. Dan kan ik weer verder gaan. En dan krijg ik er ook meer zin in om verder te gaan”. Een bevestigend “Hmm, hmmm” of een bevestigend “Ja, ja” is volgens studenten al fijn.
6. Als het gaat om de onderzoekende houding kunnen er volgens studenten eigenlijk geen fouten gemaakt worden. Toch geven studenten aan dat dit soms wel zo voelt. Als een student iets wil maken en het lukt niet en de docent geeft een suggestie hoe het wel zou kunnen lukken, dan voelt het of het eigen idee van de student toch niet zo goed was. Ook geven studenten aan geneigd te zijn een suggestie van de docent op te volgen, ook al vinden ze het zelf niet mooi. Dit heeft volgens henzelf met inzicht in de mogelijkheden te maken, maar ook met onzekerheid.

Aan welke soorten mondelinge feedback geven studenten de voorkeur?

Om de vragenlijsten (zie instrument 2) te scoren, is gekeken naar de studentaantallen (n=19) die een bepaald cijfer aan de verschillende soorten mondelinge feedback hebben gegeven. Een score van 7 of hoger wordt daarbij als positief gezien, d.w.z. dat studenten deze soort feedback graag willen ontvangen. Een score van 6 of lager wordt daarbij als negatief gezien, d.w.z. dat studenten deze soort feedback liever niet willen ontvangen. Per soort feedback zijn de scores zijn bij elkaar opgeteld en verwerkt tot een % studenten dat een voorkeur heeft voor deze feedbacksoort, dit is een % t.o.v. het maximale aantal studenten. De soorten mondelinge feedback waaraan ongeveer 90% van de studenten de voorkeur geeft, is weergegeven in figuur 4. De betrouwbaarheid van de schalen is niet berekend.

Aan welke soorten mondelinge feedback geven studenten de voorkeur



Figuur 4.

Uit figuur 4 blijkt aan welke mondelinge feedbacksoorten studenten de voorkeur geven. Het is opvallend dat de soorten feedback waaraan studenten de voorkeur geven nauwelijks lijken te verschillen van de soorten feedback die volgens studenten hun onderzoekende houding stimuleert (zie figuur 3). Wel zijn de percentages opvallend verschillend. Een aantal soorten mondelinge feedback heeft relatief laag gescoord, d.w.z. dat meer dan 50% van de studenten aangeeft deze soort feedback liever niet te willen ontvangen. Het gaat om feedback die gericht is op de werkhouding van studenten, feedback die helpt om meer met anderen te bespreken of de uitwerkingen van de opdracht aan de doelen voldoen, feedback die stimuleert om meer zelfstandig te handelen wat betreft het behalen van de doelen bij de opdracht en feedback die geen oordeel bevat over goed of fout. Dit is opvallend gezien de didactische principes die de opleiding als uitgangspunt hanteert.

Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven op welke wijze de resultaten zich verhouden tot de theoretische inzichten en welke conclusies en discussiepunten dat oplevert. De beschrijving van de conclusies en discussie is op volgorde van de te beantwoorden onderzoeksvragen.

Wat zijn kenmerken van mondelinge feedback en welke soorten zijn er te onderscheiden?

Mondelinge feedback is informatie die aan een student wordt gegeven met betrekking tot diens prestaties en begrip (Hattie & Timperley, 2007). Deze informatie heeft als doel het denken en het gedrag van een student te veranderen, zodat het leren en de prestaties van een student verbeteren (Shute, 2007). Hattie en Timperley (2007) onderscheiden vier soorten mondelinge feedback: feedback op de opdracht, feedback op de aanpak van de opdracht, feedback op zelfregulatie en feedback op de persoon.

Bij mondelinge feedback die door een docent wordt gegeven, maken Sol en Stokking (2009) het onderscheid tussen feedback als gift, ping-pong en dialoog. Er is bij alle gegeven feedback in de lessen beeldend onderwijs en geschiedenis sprake van interactie tussen docent en student. Dit lijkt positief, omdat het een dialoog suggereert. Uit de analyse blijkt echter dat er vooral sprake is van feedback als ping-pong. Er werd door de betreffende docenten vooral veel doorgevraagd om het kritisch denken/reflecteren van studenten te stimuleren. Er was geen sprake van dialoog in de zin van verdiepende en/of kritische vragen die studenten vervolgens aan de betreffende docenten stelden.

In de beeldende lessen is volgens relatief veel studenten mondelinge feedback gegeven op de opdracht en op de aanpak van de opdracht. Dit is in mindere mate door de betreffende docenten geconstateerd. Ook geven relatief veel studenten aan dat de feedback hen geholpen heeft meer zelfstandig te handelen wat betreft de doelen van de opdracht. Er lijkt dus mondelinge feedback op zelfregulering gegeven te zijn. Dit is echter door de betreffende docenten niet geconstateerd. Het is denkbaar dat studenten de gegeven feedback anders hebben geïnterpreteerd. Feedback op de persoon, oftewel het geven van algemene complimenten of bevestiging, is het vaakst gegeven binnen de lessen beeldend onderwijs en geschiedenis. Wat betreft het geven van feedback op de persoon zijn de opvattingen verdeeld. Hattie en Timperley (2007) stellen dat feedback op de persoon niet effectief is, omdat deze vaak geen concrete informatie bevat en zodoende het leren niet bevordert. Feedback op de persoon is echter wel van invloed op het welbevinden en de motivatie van studenten (Lipnevich & Smith, 2009; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Positieve opmerkingen worden door studenten ervaren als aanmoediging en ze zorgen ervoor dat studenten niet opgeven (Ferguson, 2009). Dit lijkt bevestigd te worden door de resultaten. Studenten geven aan zichzelf zekerder te voelen door de gegeven feedback en dat hun motivatie is bevorderd.

Wat wordt er verstaan onder een onderzoekende houding van studenten?

Leren in het hoger onderwijs wordt opgevat als een proces waarbij studenten actief hun eigen kennis en vaardigheden construeren, al dan niet in samenwerking met anderen (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Om dit te kunnen, is een nieuwsgierige, kritische en onderzoekende houding van belang (Martens & Boekaerts, 2007). De onderzoekende houding bij het vak beeldend onderwijs gaat over het proces van *problem-finding* en *problem-solving*. Hierin komen cognitieve vaardigheden als waarnemen, selecteren, analyseren, elimineren, kritisch denken, verbeelden (mogelijkheden zien), creëren en reflecteren aan bod (Runco, 2007). Deze (hogere orde) vaardigheden komen ook uit de resultaten naar voren. Zowel vakgroepcollega's als studenten noemen deze (hogere orde) vaardigheden als behorend bij de onderzoekende houding. Wel is het opvallend dat 27% van de studenten de onderzoekende houding bij beeldend onderwijs beschrijft op het niveau van begrijpen in de taxonomie van Bloom. Dit is een (lagere orde) denkniveau.

Hoe zou mondelinge feedback de onderzoekende houding van studenten bij het vak beeldend onderwijs op de pabo kunnen stimuleren?

Het geven van (mondelinge) feedback volgens de principes van Didactisch Coachen is één van didactische richtlijnen die pabo Windesheim hanteert om de onderzoekende houding van studenten te stimuleren (Taks & Paalman, 2014). Bij Didactisch Coachen is het van belang dat er meerdere soorten mondelinge feedback gegeven worden, namelijk feedback op de aanpak van de opdracht, op de uitwerking van de opdracht, op de werkhouding (modus) en op persoonlijke kwaliteiten (Voerman & Faber, 2010). Hierbij is het tevens van belang dat er feedback gegeven wordt op de te bereiken doelen, in hoeverre deze al behaald zijn en welke stappen er nog ondernomen moeten worden. Hattie en Timperly (2007) hanteren hiervoor de begrippen *feed up*, *feedback* en *feed forward*.

Uit de resultaten komt naar voren dat zowel collega's als studenten mondelinge feedback op aanpak van de opdracht noemen als belangrijk voor het stimuleren van de onderzoekende houding. Ook feedback op persoonlijke kwaliteiten wordt zowel collega's als door studenten genoemd als belangrijk voor het stimuleren van de onderzoekende houding. Volgens Voerman en Faber (2010) gaat het bij feedback op persoonlijke kwaliteiten om het benoemen van specifieke kwaliteiten of talenten die een student inzet bij het maken van een opdracht. Bij feedback op de persoon gaat het om algemene complimenten. Uit de resultaten komt naar voren dat studenten nauwelijks onderscheid lijken te maken tussen feedback op de persoon en feedback op persoonlijke kwaliteiten. Het lijkt hen vooral te gaan om de bevestiging en de waardering die met deze feedback gegeven wordt. Uit de resultaten komt dan ook naar voren dat studenten graag zeker willen weten dat ze goed op weg zijn. Alle soorten mondelinge feedback die studenten duidelijkheid geven over het succesvol afronden van een opdracht lijken door hen te worden genoemd als stimulerend voor de onderzoekende houding. Deze soorten feedback hebben ook hun voorkeur. Het is echter de vraag of dit zoeken naar zekerheid past bij de onderzoekende houding die van studenten verwacht wordt binnen het hoger onderwijs.

De manier van leren binnen het hoger onderwijs waarbij studenten actief en samen met anderen kennis construeren, vraagt een andere rol van docenten en studenten (Martens & Boekaerts, 2007). In het OTK wordt beschreven dat het van belang is dat docenten coachend lesgeven, veel vragen stellen en weinig aanwijzingen geven. Ook is het van belang dat docenten de verantwoordelijkheid van studenten voor hun leerproces bevorderen (Taks & Paalman, 2014). Deze rol komt deels uit de resultaten naar voren. Om de onderzoekende houding van studenten te stimuleren, kiezen collega's voornamelijk mondelinge feedbacksoorten die het (hogere orde) denken van studenten stimuleren. Ook studenten geven aan dat hun onderzoekende houding wordt gestimuleerd als een docent vragen stelt waar ze nog verder over na moeten denken.

Het bevorderen van de zelfstandigheid en de zelfregulering van studenten door mondelinge feedback komt niet uit de resultaten naar voren. In de lessen beeldend onderwijs is deze feedback niet geconstateerd, al hebben studenten wel genoemd dat de gegeven feedback hen heeft geholpen zelfstandiger te handelen. Ook is er in de lessen beeldend onderwijs geen feedback geconstateerd die studenten helpt meer met anderen te bespreken of de uitwerkingen van de opdrachten aan de doelen voldoen. Meer dan 50% van de studenten geeft aan dat deze soorten feedback ook niet hun voorkeur hebben.

Nicol en Macfarlane-Dick (2006) stellen dat feedback in het hoger onderwijs nog steeds wordt gezien als de verantwoordelijkheid van docenten. Docenten zijn degenen die aangeven wat goed en fout is en wat sterke en zwakke punten zijn. Studenten gebruiken deze informatie vervolgens om verbeteringen aan te brengen. Ook de resultaten lijken hierop te duiden. Studenten geven aan liever mondelinge feedback te willen ontvangen van de docent dan van medestudenten. Als docenten en studenten zichzelf deze rollen blijven

aanmeten, is het lastig voor studenten om meer zelfregulerend te gaan leren. Volgens Nicol en Macfarlane-Dick (2006) moet mondelinge feedback plaatsvinden in de vorm van een dialoog, wil de zelfregulering van studenten bevorderd worden. Om dit te kunnen is het wel van belang dat studenten leren de kwaliteit van hun eigen werk en dat van medestudenten te beoordelen (Sadler & Crooks, zoals geciteerd in Sol & Stokking, 2009). Hoe en vanaf welk leerjaar studenten dit kunnen leren en met welk effect kan in een vervolgonderzoek aan bod komen.

Literatuurlijst

- Brink, D. van, Windmuller, I.M.H., & Rohaan, E.J. (2010). *Feedback geven in de context van opbrengstgericht werken*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Ferguson, P. (2009). Student perceptions of quality feedback in teacher education. Melbourne: University of Melbourne.
- Graft, M., & Kemmers, P., (2007). *Onderzoekend en ontwerpend leren bij natuur en techniek*, Den Haag: Stichting Platform Bèta Techniek.
- Hattie, J., & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77 (1), 81-112.
- Jedeloo, S., & Staa, A., van (2009). *Q-methodologie, een werkelijke mix van kwalitatief en kwantitatief onderzoek?* Den Haag: Boom Lemma Tijdschriften.
- Ketelaars, J. (2012). *Feedback vanuit de perceptie van de feedbackontvanger. Het verband tussen doeloriëntatie en feedback-seeking en feedback-waardering*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Lipnevich, A.A., & Smith, J.K. (2009). I really need feedback to learn. Students perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Journal of personnel evaluation in education*, 21, 347-367.
- Martens, R., & Boekaerts, M. (2007). *Motiveren van studenten in het hoger onderwijs*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Meijerink, H. (2012). *Een goede basis. Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo*. Den Haag: HBO-raad.
- Nelis, H. & Sark, Y. van, (2012). *Over de top*. (pp. 25-107). Utrecht/Antwerpen: Kosmos Uitgevers B.V.
- Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31 (2), 199 – 218.
- Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (2012). *Cultuureducatie: leren, creëren en inspireren!* Den Haag: Onderwijsraad.
- Onna, J., & Jacobs, A. (2013). *Laat maar Zien. Een didactische handleiding voor beeldend onderwijs*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O' Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect. *Assesment and evaluation in higher education*, 35, 277-289.
- Runco, M.A. (2007). *Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice*. Elsevier Academic Press: Burlington MA.
- Sol, Y.B., & Stokking, K.M.(2009). *Mondelinge feedback bij zelfstandig werken. Interactie tussen docenten en leerlingen in het VO*. Utrecht: IVLOS en Afdeling Onderwijskunde Universiteit Utrecht.

Shute, V.J. (2007). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research* 78 (1), 153-189.

StiBCO (1996). *Bouwstenen van het denken*. Bodegraven: StiBCO

Taks, M.M.M.A., & Paalman, I.M. (2014). *Opleidings- en toetskader pabo Windesheim Zwolle en Almere*. Zwolle/Almere: Windesheim.

Van de Kamp (2012). *Creativiteit bevorderen bij de kunstvakken*. Amsterdam: Expertisecentrum Vakdidactiek Kunsttheorie.

Voerman, L., & Faber, F. (2010). Goed zo is onvoldoende! *Van 12 tot 18*, 3, 52 – 54

Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*. San Francisco: Jossey Bass.

Bijlage 1 Instrumenten

Instrument 1 Vragenlijst voor studenten

De vragenlijst is gebaseerd op Brink, Windmuller & Rohaan (2010).

Instructie

De vragenlijst bestaat uit 14 gesloten vragen en 3 open vragen. Beantwoord de vragen bij de feedback die je in de les van de docent ontvangen hebt. Heb je geen feedback van de docent ontvangen, dan vul je de vragenlijst niet in.

		NEE	nee	ja	JA
1	De feedback is gegeven in de vorm van algemene complimenten als "Goed bezig!" of "Mooi gedaan!"				
2	De feedback was gericht op mijn werkhouding (bijvoorbeeld motivatie, tempo, wel/niet afgeleid zijn).				
3	De feedback was gericht op mijn aanpak van de opdracht (bijvoorbeeld hoe te beginnen, het verzamelen en ordenen van informatie, een volgende stap die gezet kan worden)				
4	De feedback was gericht op mijn uitwerking van de opdracht.				
5	De feedback was gericht op mijn persoonlijke kwaliteiten (bijvoorbeeld originele ideeën hebben, goed kunnen analyseren, oog voor detail hebben, verbanden zien)				
6	De feedback was meer positief dan negatief.				
7	De feedback was specifiek, concreet en to the point.				
8	De feedback heeft duidelijk gemaakt waar ik sta ten opzichte van de doelen die ik bij de opdracht moet behalen.				
9	De feedback heeft duidelijk gemaakt welke voortgang ik al heb gemaakt ten opzichte van de doelen die ik bij de opdracht moet behalen.				
10	De feedback heeft duidelijk gemaakt welke stappen ik nog moet ondernemen om de doelen van de opdracht te behalen.				
11	Er was tijdens de feedback sprake van interactie tussen mij en de docent.				
12	De feedback heeft ervoor gezorgd dat ik me zekerder ben gaan voelen wat betreft het maken van de opdracht.				
13	De feedback heeft mijn motivatie voor de opdracht bevorderd.				
14	De feedback heeft me geholpen om meer met anderen te gaan bespreken of mijn uitwerkingen van de opdracht aan				

	de doelen voldoen.				
15	De feedback heeft me gestimuleerd om meer zelfstandig te gaan handelen wat betreft het behalen van de doelen bij de opdracht.				
16	De feedback bevatte geen oordeel over goed of fout.				
17	De feedback heeft me gestimuleerd tot kritisch nadenken / reflecteren				
18	De feedback heeft me gestimuleerd om vanuit meerdere perspectieven te kijken.				
19	De feedback heeft mijn voorstellingsvermogen gestimuleerd (nadenken over <i>wat als...</i>).				
20	De feedback stimuleerde mijn nieuwsgierigheid.				

Open vragen voor studenten

1. Wat versta jij onder een onderzoekende houding bij het vak beeldend onderwijs?
2. Welke feedback (noteer de nummers) was voor jou het meest leerzaam als het gaat om het stimuleren van jouw onderzoekende houding bij het vak beeldend onderwijs?
3. Waarom was die feedback voor jou het meest leerzaam als het gaat om het stimuleren van jouw onderzoekende houding bij het vak beeldend onderwijs?
4. Wat zou er aan de feedback van de docent veranderd kunnen worden zodat jouw onderzoekende houding bij het vak beeldend onderwijs meer gestimuleerd wordt? Motiveer je antwoord.

Instrument 2 Vragenlijst voor studenten

De vragenlijst is gebaseerd op Brink, Windmuller & Rohaan (2010).

Instructie

Geef aan welk soort feedback je het liefst wil ontvangen bij het vak beeldend onderwijs. Dit doe je door op een schaal van 1 – 10 punten toe te kennen aan de soort feedback die genoemd wordt. Hierbij staat 0 voor helemaal niet en 10 voor heel graag.

	Welk soort feedback wil je het liefst ontvangen bij het vak beeldend onderwijs?	Punten 0 – 10
1	Feedback in de vorm van algemene complimenten als "Goed bezig!" of "Mooi gedaan!"	
2	Feedback die gericht is op mijn werkhouding (bijvoorbeeld motivatie, tempo, wel/niet afgeleid zijn).	

3	Feedback die gericht is op mijn aanpak van de opdracht (bijvoorbeeld hoe te beginnen, het verzamelen en ordenen van informatie, een volgende stap die gezet kan worden)	
4	Feedback die gericht is op mijn uitwerking van de opdracht.	
5	Feedback die gericht is op mijn persoonlijke kwaliteiten (bijvoorbeeld originele ideeën hebben, goed kunnen analyseren, oog voor detail hebben, verbanden zien)	
6	Feedback die meer positief is dan negatief.	
7	Feedback die specifiek, concreet en to the point is.	
8	Feedback die duidelijk maakt waar ik sta ten opzichte van de doelen die ik bij de opdracht moet behalen.	
9	Feedback die duidelijk maakt welke voortgang ik al heb gemaakt ten opzichte van de doelen die ik bij de opdracht moet behalen.	
10	Feedback die duidelijk maakt welke stappen ik nog moet ondernemen om de doelen van de opdracht te behalen.	
11	Feedback in de vorm van interactie tussen mij en de docent.	
12	Feedback die ervoor zorgt dat ik me zekerder ben gaan voelen wat betreft het maken van de opdracht.	
13	Feedback die mijn motivatie voor de opdracht bevordert.	
14	Feedback die me helpt om meer met anderen te gaan bespreken of mijn uitwerkingen van de opdracht aan de doelen voldoen.	
15	Feedback die me stimuleert om meer zelfstandig te gaan handelen wat betreft het behalen van de doelen bij de opdracht.	
16	Feedback die geen oordeel bevat over goed of fout.	
17	Feedback die me stimuleert tot kritisch nadenken / reflecteren	
18	Feedback die stimuleert om vanuit meerdere perspectieven te kijken.	
19	Feedback die mijn voorstellingsvermogen stimuleert (nadenken over <i>wat als....</i>).	
20	Feedback die mijn nieuwsgierigheid stimuleert.	

Instrument 3 Vragenlijst voor docenten

De vragenlijst is gebaseerd op Brink, Windmuller & Rohaan (2010).

Instructie

Geef aan wat volgens jou de belangrijkste soorten mondelinge feedback zijn voor het stimuleren van de onderzoekende houding van studenten. Dit doe je door 1 x 5 punten toe te kennen, 1 x 4 punten, 1 x 3 punten, 1 x 2 punten en 1 x 1 punt. Hierbij staat 5 punten voor het meest belangrijk.

	Wat zijn volgens jou de belangrijkste soorten mondelinge feedback voor het stimuleren van de onderzoekende houding van studenten?	1 x 5 punten toekennen, 1 x 4 punten, 1 x 3 punten, 1 x 2 punten en 1 x 1 punt
1	Feedback in de vorm van algemene complimenten als "Goed bezig!" of "Mooi gedaan!"	
2	Feedback die gericht is op de werkhouding (bijvoorbeeld motivatie, tempo, wel/niet afgeleid zijn) van studenten.	
3	Feedback die gericht is op de aanpak van de opdracht (bijvoorbeeld hoe te beginnen, het verzamelen en ordenen van informatie, een volgende stap die gezet kan worden).	
4	Feedback die gericht is op de uitwerking van de opdracht.	
5	De feedback die gericht is op persoonlijke kwaliteiten (bijvoorbeeld originele ideeën hebben, goed kunnen analyseren, oog voor detail hebben, verbanden zien)	
6	Feedback die meer positief is dan negatief.	
7	Feedback die specifiek, concreet en to the point is.	
8	Feedback die duidelijk maakt waar de student staat ten opzichte van de doelen die bij de opdracht behaald moeten worden.	
9	Feedback die duidelijk maakt welke voortgang er al is gemaakt ten opzichte van de doelen die bij de opdracht behaald moeten worden.	
10	Feedback die duidelijk maakt welke stappen er nog ondernomen moeten worden om de doelen van de opdracht te behalen.	
11	Feedback in de vorm van interactie tussen docent en student.	
12	Feedback die ervoor zorgt dat de student zich zekerder gaat voelen wat betreft het maken van de opdracht.	
13	Feedback die de motivatie van de student voor de opdracht bevordert.	

14	Feedback die studenten helpt om meer met anderen te gaan bespreken of de uitwerkingen van de opdracht aan de doelen voldoen.	
15	Feedback die studenten stimuleert om meer zelfstandig te gaan handelen wat betreft het behalen van de doelen bij de opdracht.	
16	Feedback die geen oordeel bevat over goed of fout.	
17	Feedback die stimuleert tot kritisch nadenken / reflecteren.	
18	Feedback die stimuleert om vanuit meerdere perspectieven te kijken.	
19	Feedback die het voorstellingsvermogen stimuleert (nadenken over <i>wat als....</i>).	
20	Feedback die nieuwsgierigheid stimuleert	

Instrument 4 Observeren lessen beeldend onderwijs

De observatielijst is gebaseerd op Brink, Windmuller & Rohaan (2010). Er worden geluidsopnames gemaakt van twee lessen beeldend onderwijs. Samen met de collega geschiedenis wordt er geturfd welke soorten feedback er gegeven worden en welke feedback er gericht is op de onderzoekende houding van studenten.

		Aantal keer voorkomend
1	Feedback in de vorm van algemene complimenten als "Goed bezig!" of "Mooi gedaan!"	
2	Feedback die gericht is op de werkhouding (bijvoorbeeld motivatie, tempo, wel/niet afgeleid zijn) van studenten.	
3	Feedback die gericht is op de aanpak van de opdracht (bijvoorbeeld hoe te beginnen, het verzamelen en ordenen van informatie, een volgende stap die gezet kan worden).	
4	Feedback die gericht is op de uitwerking van de opdracht.	
5	De feedback die gericht is op persoonlijke kwaliteiten (bijvoorbeeld originele ideeën hebben, goed kunnen analyseren, oog voor detail hebben, verbanden zien)	
6	Feedback die meer positief is dan negatief.	
7	Feedback die specifiek, concreet en to the point is.	
8	Feedback die duidelijk maakt waar de student staat ten opzichte van de doelen die bij de opdracht behaald moeten worden.	
9	Feedback die duidelijk maakt welke voortgang er al is gemaakt ten opzichte van de doelen die bij de opdracht behaald moeten worden.	

10	Feedback die duidelijk maakt welke stappen er nog ondernomen moeten worden om de doelen van de opdracht te behalen.	
11	Feedback in de vorm van interactie tussen docent en student.	
12	Feedback die ervoor zorgt dat de student zich zekerder gaat voelen wat betreft het maken van de opdracht.	
13	Feedback die de motivatie van de student voor de opdracht bevordert.	
14	Feedback die studenten helpt om meer met anderen te gaan bespreken of de uitwerkingen van de opdracht aan de doelen voldoen.	
15	Feedback die studenten stimuleert om meer zelfstandig te gaan handelen wat betreft het behalen van de doelen bij de opdracht.	
16	Feedback die geen oordeel bevat over goed of fout.	
17	Feedback die stimuleert tot kritisch nadenken / reflecteren.	
18	Feedback die stimuleert om vanuit meerdere perspectieven te kijken.	
19	Feedback die het voorstellingsvermogen stimuleert (nadenken over <i>wat als....</i>).	
20	Feedback die nieuwsgierigheid stimuleert.	
21	Andere soorten feedback namelijk: • •	

Open vragen om te bespreken n.a.v. opname lessen beeldend onderwijs

1. Welke feedback die we gezien / gehoord hebben in de opname, was volgens jou gericht op het stimuleren van een onderzoekende houding van studenten? En waarom?
2. Wat zou er - op grond van de opname – aan de mondelinge feedback verbeterd kunnen worden zodat deze de onderzoekende houding van studenten meer stimuleert?

Instrument 5 Observeren lessen geschiedenis

De observatielijst is gebaseerd op Brink, Windmuller & Rohaan (2010). Er worden geluidsopnames gemaakt van twee lessen geschiedenis. Samen met de collega geschiedenis wordt er geturfd welke soorten feedback er gegeven worden en welke feedback er gericht is op de onderzoekende houding van studenten. De observatielijst en de open vragen zijn gelijk aan instrument 4.

Instrument 6 Groepsinterview met studenten

Een viertal fragmenten uit de opnames van de colleges beeldend onderwijs zijn voorgelegd aan studenten. Bij elk fragment zijn de volgende vragen gesteld:

- In hoeverre is de gegeven feedback gericht op het stimuleren van de onderzoekende houding bij het vak beeldend onderwijs? Wat wel/wat niet? En waarom?
- Wat zou de gegeven feedback meer onderzoekend kunnen maken?

Instrument 7 Documentanalyse Opleidings- en Toetskader (OTK) pabo Windesheim

Het OTK zal geanalyseerd worden om antwoord te vinden op de volgende vragen:

- Wat wordt er volgens de opleidingsvisie onder een onderzoekende houding van studenten verstaan?
- Welke rol speelt feedback binnen de visie op opleiden en de manier waarop het onderwijs op de pabo vorm krijgt?

Instrument 8 Interview met kunstcollega's met behulp van Q-methodologie

Instructie 1

Orden de uitspraken in 3 stapels:

Stapel 1. Uitspraken die passen bij wat jij verstaat onder de *onderzoekende houding* bij het vak beeldend onderwijs op de pabo.

Stapel 2. Uitspraken die niet passen bij wat jij verstaat onder de *onderzoekende houding* bij het vak beeldend onderwijs op de pabo.

Stapel 3. Uitspraken waar je neutraal tegenover staat.

1. Kunstonderwijs is bedoeld om leerlingen te leren hun eigen oplossingen te bedenken en vorm te geven aan wat hen drijft.

2. Een wandeling is het verkennen van oppervlakten en structuren met je vinger, je teen en – getver – je tong; stilstaan en kijken wie en wat er voorbijkomt; diverse vormen van voortbewegen uitproberen (rennen, marcheren, je benen hoog in de lucht gooien, galopperen, schuiven, je vooruit gooien, tollen en luidruchtig sloffen).

3. Creativiteit gaat over zoveel meer dan knutselen, kunst en cultuur. Het gaat over verbeelden en nieuwsgierigheid; over inspiratie en talent. Het gaat ook over spelen: over spelen met ideeën, spelen met mogelijkheden en met de vraag "Wat als...?". Het gaat over de ontwikkeling van ons denken en over het verleggen van grenzen.

4. Door te experimenteren doen studenten nieuwe ervaringen op die ze toevoegen aan hun leerproces. Dat proces wordt geblokkeerd als ze een product moeten afleveren dat moet lijken op wat een docent voor ogen heeft.

5. Als studenten vrij mogen onderzoeken en ontdekken, dan bouwen ze aan een innerlijke steunpilaar, aan een geloof in zichzelf. Met zo'n motivatie, die van binnenuit komt, heb je de eerste vonk te pakken. Die vonk zorgt voor een goed fundament om leerprocessen op te bouwen.

6. Eigenlijk is er niet zoveel verschil tussen hoe kinderen leren en hoe volwassenen leren. Beiden leren het beste door ervaring, door iets *aan den lijve* te ondervinden, door *learning by doing*.

7. Het gaat erom dat studenten zichzelf opdrachten leren stellen en op zoek gaan naar oplossingen. Zelf doen en ervaren moet voorop staan.

8. Wil je een hoog niveau van zelfontdekkend leren bewerkstelligen, begin dan bij de basis: gelijkwaardigheid. Vanuit deze gedachte kan een ik-weet-het-het-beste relatie langzaam verschuiven naar een gelijkwaardige relatie. Ga stukje bij beetje de dialoog aan, maar dan op het niveau van samen vragen en onderzoeken. Breng alleen je eigen kennis in op het moment dat de student of de situatie daarom vraagt.

9. In het praten over beeldende werkstukken moet je het woord mooi niet noemen. Het gaat niet om het geven van een oordeel in de zin van goed of fout.

10. Bij creatief denken gaat het erom buiten de gebaande paden te treden en verschillende mogelijkheden open te houden, voorbij voor de handliggende ideeën willen denken, niet te snel kort door de bocht willen denken.

11. Beeldend vormgeven is een creatieve activiteit. Dat wil zeggen dat het maken van een kan worden gezien als een tocht door een landschap met mogelijkheden, maar ook met obstakels. Door de vele kruispunten en vertakkingen van de paden kan elke student een eigen ontdekkingstocht ervaren.

12. Om onze creatieve vermogens te ontwikkelen, moeten we ook onze praktische vaardigheden in de media die we willen gebruiken ontwikkelen. Het is belangrijk dat we die vaardigheden op de juiste manier ontwikkelen. Ik ken genoeg mensen die voor de rest van hun leven genoeg hebben van wiskunde, omdat hun nooit is geleerd de creatieve mogelijkheden ervan in te zien.

13. Gebruik je verbeelding en streef net te ver om met volle kracht aan te komen op je bestemming. Onderzoek is in het diepe springen en proberen of je terug kunt zwemmen naar de kant.

14. De potentiële kracht die uitgaat van het niet begrijpen van kunst en het stellen van vragen staat bij het proces van onderzoekend leren voorop.

15. Wat is leren? En kunnen we beter leren door kunsteducatie? 'Ja,' zei Mark Mieras, wetenschapsjournalist en gespecialiseerd in hersenonderzoek. Onze hersenen zijn op zoek naar betekenis, zij experimenteren voortdurend om betekenis te kunnen geven aan de wereld om ons heen. Een mens maakt op basis van al zijn ervaringen en indrukken verbindingen aan in de hersenen om informatie te verteren en kennis op te bouwen. En hoe meer van die verbindingen in de hersenen je aanspreekt, hoe beter er geleerd wordt. Hoe meer zintuigen je aanspreekt, hoe hoger het rendement. Juist daarom is kunsteducatie van belang. Met creativiteit en spel spreek je veel zintuigen aan en wordt die onderzoekende drang van onze hersenen geprikkeld.

16. Cultuuronderwijs stimuleert en ontwikkelt het culturele bewustzijn van studenten. Ze leren hoe ze hun eigen leven en wereld ervaren en hoe anderen dat doen. Ze leren hoe zij zichzelf en anderen zien en worden zich ervan bewust dat cultuur een voortdurend proces van betekenis geven is.

Instructie 2

Kies uit stapel 1 die twee uitspraken die voor jou het meest passend zijn voor wat jij verstaat onder de onderzoekende houding bij het vak beeldend onderwijs op de pabo.

Kies uit stapel 2 die twee de uitspraken die het meest niet passend zijn voor wat jij verstaat onder de onderzoekende houding bij het vak beeldend onderwijs op de pabo.

Tot slot

Interview over de gemaakte keuzes.

