

Onderzoek leerlingenevaluatie in het deeltijds kunstonderwijs

ERIK SCHROOTEN EVELIEN STORME LODE VERMEERSCH

Gepubliceerd door
HIVA-KU Leuven - UCLL

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

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



Samenvatting

Inhoud

1.	Aanleiding en probleemstelling	3
2.	Onderzoeks- en ontwerpambitie	3
3.	Methodologie	3
3.1	Literatuurstudie	4
3.2	Cartografie	4
3.3	Designonderzoek: vertaling naar het werkveld met praktijkvoorbeelden	4
4.	Leerlingenevaluatie: de basisbegrippen en hun samenhang	6
4.1	Wat is evaluatie?	6
4.2	Wat is feedback?	7
4.3	De samenhang: leerlingenevaluatie als een omvattend en cyclisch proces	8
5.	Leerlingenevaluatie in het dko: wat verwacht de overheid?	9
6.	Wanneer is leerlingenevaluatie in het dko volgens de vakliteratuur kwaliteitsvol? Een set van criteria	9
7.	De aanpak van academies: welke evaluatie-instrumenten gebruiken academies en voor wie zijn ze bedoeld?	11
8.	Aanbevelingen voor de toekomst	12
8.1	Bewust evalueren	12
8.2	De visie op leerlingenevaluatie intern communiceren en koppelen aan een strategisch en operationeel beleid	12
8.3	De waarde en bedoeling van leerlingenevaluatie inzien	12
8.4	Professioneel feedback geven	12
8.5	Feedback doseren	13
8.6	Leerlingenevaluatie kwaliteitsvol maken	13
8.7	Gericht rapporteren	13
8.8	Een deelcultuur installeren	13
8.9	De leerlingenevaluatie verder inbedden in digitale leerplatformen	13
8.10	De kwaliteitszorg van de leerlingenevaluatie bewaken	14
9.	Referenties	15

1. Aanleiding en probleemstelling

Op 9 maart 2018 werd het huidige decreet betreffende het deeltijds kunstonderwijs (dko) goedgekeurd. Dit niveaudecreet bracht enkele opvallende vernieuwingen in de sector van het dko in Vlaanderen. Het decreet formuleert de basiscompetenties, beroepskwalificaties en specifieke eindtermen voor de vier domeinen in het dko: muziek, beeldende en audiovisuele kunsten, woordkunst-drama en dans. Deze omschrijven wat wordt verwacht dat een leerling op een bepaald moment in de opleiding kent en kan. Het is aan de leraar en aan de academie om na te gaan of de leerling ook naar die verwachte doelen evolueert en ze uiteindelijk wel of niet haalt. De doelen zijn dus richtinggevend voor de evaluatiepraktijk in het dko. De academies hebben wel de vrijheid om - in lijn met hun visie op de onderwijsleerpraktijk en afgestemd op de manier van lesgeven én de context waarin de academie zich bevindt - de aanpak van hun leerlingenevaluatie zelf uit te werken.

De onderwijsinspectie stelde echter in 2019 vast dat academies de nieuwe onderwijsdoelen nog niet over de volledige breedte meenemen in de leerlingenevaluaties en dat de leerlingenevaluatie op een transparante, valide en betrouwbare manier vormgeven voor academies nog een uitdaging is (Onderwijsinspectie, 2019). Veel academies zijn zoekend naar manieren om hun evaluatiebeleid en -praktijk te versterken. Zeker gezien het decreet van 2018 de academies veel vrijheid geeft op het vlak van evaluatiebeleid en -praktijk hebben veel academies nood aan houvast bij het ontwikkelen van een evaluatiebeleid en concreet inspiratiemateriaal voor de evaluatiepraktijk. Tegelijk zijn er in het dko de voorbije jaren al veel interessante materialen voor leerlingenevaluatie ontwikkeld, die blijven echter soms onder de radar van andere geïnteresseerden.

2. Onderzoeks- en ontwerpambitie

In dit onderzoek brengen we inzichten inzake leerlingenevaluatie samen, maken we een analyse van de leerlingenevaluatie in het deeltijds kunstonderwijs, gaan we na welke evaluatie-instrumenten momenteel in het dko gebruikt worden en trachten we de praktijk van de leerlingenevaluatie in het dko te stofferen met ideeën voor instrumenten en inspiratie via praktijkvoorbeelden.

Met de aangeboden inzichten en materialen willen we als onderzoekers de academies stimuleren hun eigen evaluatiebeleid en -praktijk tegen het licht te houden en een context- en inhoudsgebonden vertaling te maken naar hun eigen praktijk. Het uitgangspunt daarbij is het versterken van leraren(teams) op het vlak van leerlingenevaluatie tegen de achtergrond van het decreet van 2018. Dit onderzoek richt zich dus tot de directeurs, beleidsmedewerkers en leraren in academies. Zij zijn immers de sleutelfiguren bij het evalueren van leerlingen en zij dragen er ook – als academies - de verantwoordelijkheid voor.

Met deze studie bieden we geen pasklare methode aan maar willen met de topics die worden uitgewerkt de sleutelfiguren aanspreken op hun professionaliteit en uitnodigen tot reflectie over hun visie en aanpak. Het is ook belangrijk om te weten dat dit rapport geen analyse biedt hoe specifieke doelen of domeinen in het dko een eigen evaluatievorm kunnen krijgen. In interactie met het werkveld werd vooral de nood ervaren aan generieke, overkoepelende informatie en materialen. Het is op dat punt dat dit onderzoek een verschil wenst te maken.

3. Methodologie

Voor de uitvoering van bovenstaande onderzoeks- en ontwerpambitie combineerden we drie onderzoeksmethoden.

3.1 Literatuurstudie

We voerden een literatuurstudie uit waarin we de belangrijkste wetenschappelijke literatuur over leerlingenevaluatie in het (deeltijds) kunstonderwijs samenvatten en analyseren. We verzamelden in totaal 58 relevante wetenschappelijke publicaties die rechtstreeks te maken hebben met kunst(onderwijs) én leerlingenevaluatie. We vulden deze verder aan met wetenschappelijke literatuur over leerlingenevaluatie in het onderwijs in het algemeen en met relevante grijze literatuur, zoals teksten die op ervaring gestoeld zijn of praktijkgericht zijn (bv. handboeken).

Om de kwaliteit van de literatuur te beoordelen hebben we de CRAAP-test (Blakeslee, 2004) gebruikt, waarbij we hebben gekeken naar de actualiteit, relevantie, autoriteit, accuraatheid en het doel van de publicaties.

In de beschrijving van de literatuur in het rapport gebruikten we een trechtermodel. Dat betekent dat we eerst algemene inzichten formuleren over leerlingenevaluatie in het onderwijs en deze vervolgens verfijnden naar de context van het (deeltijds) kunstonderwijs. Het dko in Vlaanderen heeft een uniek karakter. Bijna nergens anders in de wereld wordt zo een uitgebreid buitenschools kunstonderwijs met een eigen curriculum aangeboden. Dat zorgt ervoor dat de algemene onderwijskundige literatuur vaak relevant is, maar zelden specifiek geënt is op de eigen kenmerken van het deeltijds kunstonderwijs.

3.2 Cartografie

Om de huidige evaluatiepraktijk in kaart te brengen, maakten we een overzicht van de evaluatie-instrumenten die vandaag in het dko worden gebruikt. Voor de opbouw van deze cartografie deden we een open oproep aan alle dko-teams en -leerkrachten om hun eigen tools te delen met het onderzoeksteam. Die oproep gebeurde via een publieke call in de vorm van een flyer die via e-mail werd verspreid naar de directies van alle academies (mei 2022). Deze oproep werd kracht bijgezet door een vermelding in enkele e-nieuwsbrieven.

De ambitie van de cartografie was niet om *alle* bestaande instrumenten te verzamelen, maar om een ruime staalkaart te ontwikkelen van het vandaag gebruikte instrumentarium. In het totaal ontvingen we 53 evaluatie-instrumenten van 25 academies. Deze evaluatie-instrumenten waren afkomstig van een rijke variatie aan academies, zowel geografisch als wat betreft aangeboden artistieke domeinen.

De instrumenten werden door de onderzoekers gecategoriseerd en descriptief geanalyseerd. Dit betekent dat we eerst de belangrijkste kenmerken van de instrumenten beschreven (bv. wie zijn de evaluatoren? Wie zijn de geëvalueerden? Wanneer wordt er geëvalueerd? Wat is de inhoud van de evaluatie-instrumenten? Enzovoort). Dit deden we voor elk instrument afzonderlijk (verticale analyse). Die analyse stelde ons vervolgens in staat om de materialen te vergelijken (horizontale analyse) en de ontwikkeling van nieuw materiaal af te stemmen op de hiaten, zwaktes en sterktes van het huidige instrumentarium.

3.3 Designonderzoek: vertaling naar het werkveld met praktijkvoorbeelden

In dit onderzoek streefden we niet alleen naar kaders die door literatuur en praktijk onderbouwd zijn. Ook inspirerende evaluatievoorbeelden wilden we zichtbaar maken en delen met het werkveld. In functie daarvan pasten we een derde methode toe. Deze bestond uit een reeks van acties die we samenbrengen onder de bredere noemer van ‘design thinking’. Binnen een ‘design thinking’ proces (kortweg: designonderzoek) gaat het erom dat een bepaalde nood of behoefte wordt onderzocht en co-creatief, dus met de toekomstige gebruiker, wordt gezocht naar bruikbare antwoorden.

In ons designonderzoek voerden we eerst een aantal verkennende gesprekken (tussen maart en juni 2022) met personeelsleden van de onderwijsinspectie, directeursverenigingen en pedagogische begeleidingsdiensten, en leerplanmakers over hun ervaringen met en indrukken over de evaluatiepraktijken in de Vlaamse academies. In het totaal namen 13 personen deel aan deze interviews. We bevroegen hen over hun visie en kijk op de huidige evaluatiepraktijk in het dko. Het statische karakter van de cartografie (cf. hierboven) werd hierdoor verder verrijkt.

De thema's die in verschillende gesprekken naar voor kwamen, informeerden de werksessies met academies in het verder verloop van de designstudie. Geïnspireerd op het model van Bate & Roberts (2007) verliep die volgens deze stappen:

Stap 1. Inleven in de gebruiker via werksessies

Vijf online werksessies met als titel 'Evaluatie NU' waren inhoudelijk ontworpen rond deze twee vragen: *Hoe doen academies op dit moment hun leerlingevaluaties en wat zijn daarbij de ervaringen en mogelijke problemen? Wat zijn bruikbare evaluatie-instrumenten en waarom?*

Twee fysieke werksessies, met als titel 'Evaluatie TOEKOMST', focusten vervolgens op deze onderzoeks- en ontwerp vraag: *Welke nieuwe en aangepaste mogelijkheden zien we om leerlingen te evalueren in het dko?*

Aan de twee reeksen van werksessies namen 38 unieke personen mee, in hoofdzaak directeurs van academies. In het totaal noteerden we 70 deelnames uit het dko.

Stap 2. Concepten en ideeën ontwikkelen en prototypes maken

Op basis van de inzichten van de literatuurstudie, cartografie en de eerste werksessies werden in een iteratief proces ideeën ontwikkeld en verder uitgewerkt. Vervolgens werden nieuwe versies voorgelegd en aangevuld met nieuwe concepten. Dit creatieproces vond hoofdzakelijk tijdens de werksessies 'Evaluatie TOEKOMST' plaats.

Centraal stonden hierbij deze vragen: *Komt het thema van het concept tegemoet aan een nood die door de academies wordt ervaren? Is het ontwikkelde concept bruikbaar voor een academie? Is het ontwikkelde concept ook effectief hanteerbaar voor een academie?*

Stap 3. Uitproberen van de prototypes in de praktijk via trajectonderzoek

Na de ontwerp sessies wilden we een deel van de ontwikkelde evaluatie- instrumenten ook effectief aftoetsen op hun relevantie, bruikbaarheid en hanteerbaarheid (januari-februari 2023). Vijf academies testten één of meerdere evaluatie-instrumenten uit en gaven feedback. Hierbij werden dezelfde vragen gebruikt als bij de ontwikkeling van de prototypes (cf. stap 2). De academies konden ook uitdrukken in welke mate het materiaal ook effectief een plaats kon krijgen in de huidige evaluatiepraktijk van de academies.

Stap 4. Review prototypes door een reviewteam

Alle materialen en praktijkvoorbeelden werden daarna voorgelegd aan een reviewteam met de vraag om het materiaal te lezen, te beoordelen en feedback te formuleren. Het reviewteam werd gevraagd dit te doen vanuit de eigen expertise en ervaring en vooral met het oog op de relevantie,

bruikbaarheid en hanteerbaarheid van de instrumenten en voorbeelden. Het reviewteam bestond uit zes mensen met een jarenlange ervaring in het dko.

Stap 5. Finaliseren van het materiaal

Tot slot werden de eindproducten geselecteerd en waar nodig op punt gesteld (bijvoorbeeld op vlak van bruikbaarheid of taalgebruik) op basis van de ervaringen van de trajecten en de feedback van het reviewteam.

4. Leerlingenevaluatie: de basisbegrippen en hun samenhang

4.1 Wat is evaluatie? Wat is leerlingenevaluatie?

Evaluatie is het proces van het verzamelen van relevante, valide en betrouwbare informatie die beoordeeld wordt op basis van een aantal zorgvuldig gekozen criteria, zodat het resultaat van de evaluatie van waarde is en de basis kan zijn voor het maken van keuzes (De Ketele, 1989, 2010). In verschillende contexten kan geëvalueerd worden. In dit onderzoek richten we ons in het bijzonder tot de evaluatie van het leerproces van leerlingen in het dko. Eenvoudig gesteld overspant het begrip leerlingenevaluatie volgende processen:

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

Leerlingenevaluatie kan verschillende functies hebben (Beattie, 1997; Philips, 2008). Ten eerste kan een leerlingenevaluatie gebruikt worden om het werk en het groeiproces van leerlingen (verder) te begeleiden. Ten tweede kan een leerlingenevaluatie ingezet worden om het curriculum of opleiding zelf aan te passen op maat van de leerling. Het verzamelen van het nodige bewijs om een certificaat uit te reiken is een derde mogelijke functie. In lijn met die drie functies van leerlingenevaluatie wordt vaak deze typologie gebruikt:

Functies van evaluatie	Focus
<i>Evalueren als leren</i>	Bij <i>evalueren als leren</i> is het de bedoeling om de zelfreflectie van de student op het eigen leerproces te ondersteunen en de leerwinst te vergroten. Vanuit die inzichten kan de leerling zelf het leertraject verder uitstippelen.
<i>Evalueren om te leren</i>	Bij <i>evalueren om te leren</i> is het de bedoeling om informatie te verzamelen over de interesse of kennis en kunde van de leerling, zodat de leraar het lesgeven en de inhoud van het leerproces kan aanpassen. Deze vorm van evaluatie heeft een doelstelling die gelijklopend is aan <i>evaluatie als leren</i> alleen komt hier ook uitdrukkelijk de lesgever in beeld.
<i>Evalueren van het leren</i>	Tot slot kan het accent gelegd worden op het <i>evalueren van het leren</i> . Dit is traditioneel de meest voorkomende verhouding tussen leren en evalueren. Op het einde van een leerperiode kijkt de evaluator wat de leerling opgestoken heeft, vooral met het oog op een beoordelende uitspraak.

De rollen die leerlingen en leraren vervullen, verschillen naargelang de gekozen functie van evalueren. Bij *evalueren als leren* en *evalueren om te leren* worden leerlingen per definitie actief betrokken in het evaluatieproces, waardoor ze ook een zekere verantwoordelijkheid opnemen en niet enkel ontvangers

zijn. Deze meer actieve rol van leerlingen wordt zeker in de actuele onderzoeksliteratuur rond feedback sterk benadrukt (cf. onder).

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

- Bij evalueren als *formatieve* activiteit wordt naar de vooruitgang van de leerling gepeild en feedback gegeven in functie van verbetering en doorgroei (Beattie, 1997; Gardner, 2012). Het is dus een vorm van evaluatie tijdens het leerproces. Het is duidelijk dat formatief leren nauw aansluit bij het eerder besproken *evalueren om te leren*; in de literatuur worden beide concepten wel eens als elkaars synoniem gebruikt. Internationaal onderzoek wijst uit dat dat het formatieve aspect van evaluatie eigen is aan kunstonderwijs.
- Een *summatieve* leerlingenevaluatie gebeurt steeds op het einde van een leerperiode (bv. het einde van een jaar of graad) om te beoordelen of een leerling de afgesproken doelen of beheersingsniveaus heeft gehaald. Hoewel verschillende evaluatievormen en -momenten tot dit oordeel kunnen bijdragen, is de uitkomst van summatief evalueren vrijwel altijd dichotoom: de leerling heeft het vereiste niveau wel of niet bereikt (Gerard, 2022).

In de selectie van wetenschappelijke Engelstalige literatuur over leerlingenevaluatie in het kunstonderwijs merkten we dat de nadruk meer op formatief evalueren dan op summatief evalueren ligt. De summatieve vorm wordt in de onderzoeksliteratuur dus minder sterk in verband gebracht met kunstonderwijs, of wordt minder in die context bestudeerd.

Belangrijk is nog aan te stippen dat in de wetenschappelijke literatuur formatieve en summatieve leerlingenevaluatie niet lijnrecht tegenover elkaar plaatst. Zeker in het kunstonderwijs zijn de twee functies vaak verweven (Broadbent et al., 2018; DeLuca & Klinger, 2010).

4.2 Wat is feedback?

Wie over leerlingenevaluatie spreekt, heeft het onvermijdelijk ook over feedback. Feedback is inherent onderdeel van leerlingenevaluatie. We parafraseren Hattie en Timperley (2007) die feedback als volgt omschrijven: *Feedback is een manier om verzamelde informatie over het leren van de leerlingen om te zetten in zinvolle adviezen naar de leerlingen.*

Deze definitie geeft aan dat feedback een terugkoppeling is van, in dit geval, een evaluatie-oordeel in de vorm van een advies. Feedback heeft daarmee een expliciet leerbevorderend perspectief. Of anders gezegd: ze is gericht op het verminderen van de verschillen tussen een huidige situatie en een gewenst resultaat (Bos & Voerman in Sluijsmans et al., 2011; Hattie en Timperley, 2007). John Hattie (2009) stelt dat effectieve feedback een van de krachtigste interventies is om leerprestaties van leerlingen te verhogen. Onderzoek toont aan dat dit niet alleen geldt voor het onderwijs in het algemeen, maar ook voor het kunstonderwijs in het bijzonder (Andrade et al., 2015). Effectieve feedback is volgens Hattie feedback die gericht, specifiek en helder is.

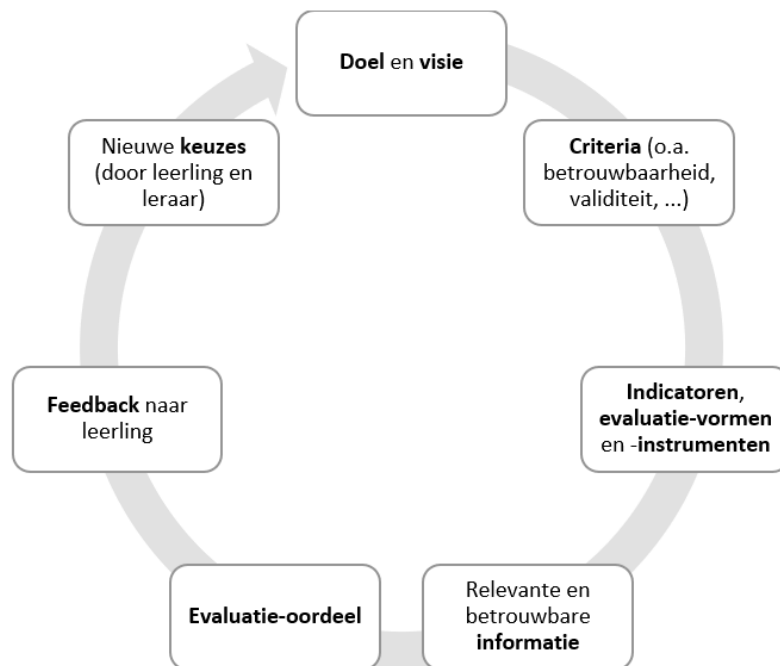
Er zijn drie mogelijke perspectieven op feedback (Hattie & Timperley, 2007). Ze verschillen vooral op het vlak van de focus of de tijdshorizon die in acht wordt genomen.

Perspectieven op feedback	Focus
<i>Feedback</i>	Wat heb je gedaan? Hoe heb je het doel tot nu toe aangepakt?
<i>Feedforward</i>	Wat is je volgende stap? Wat ga je nu doen om het gestelde doel te bereiken?
<i>Feedup</i>	Waar ga je heen? Wat is je doel?

Een ander relevant onderscheid is dat tussen taakgerichte en procesgerichte feedback. Taakgerichte feedback is de concrete feedback die gelinkt is aan een taak of opdracht. Deze terugkoppeling wordt doorgaans gegeven terwijl de leerling de taak of opdracht uitvoert of net erna. Bij procesgericht feedback gaat het niet om één bepaalde taak of opdracht, maar om het stimuleren van de zelfregulatie zodat de leerling ook andere, gelijkaardige situaties goed kan aanpakken (Ronsen, 2013).

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

Onderstaand schema toont hoe feedback past in de volledige cyclus van leerlingenevaluatie.



4.3 De samenhang: leerlingenevaluatie als een omvattend en cyclisch proces

Een leerlingenevaluatie gebeurt soms op een bepaald moment in het leerproces, maar wordt in de onderzoeksliteratuur vandaag veeleer gezien als een doorlopende, dynamische en coherente interactie tussen de visie van de leraar en het leren van de leerling (Laurier et al., 2005; Louis & Bédard, 2015). Het is dus geen momentopname maar een proces.

De literatuur beklemtoont voorts ook dat evalueren pas echt vorm en betekenis krijgt als ze ingebed is in de werking en context van een organisatie (Orr, 2011). Evalueren kan daarom niet losstaan van de visie van de onderwijsinstelling. Het is dus geen zaak van louter leraar en leerling, ook andere stakeholders spelen een rol. Zo is goede leerlingenevaluatie dus een samenspel van actoren, gedreven door doelen en visie.

Uit onze literatuurstudie blijkt ook dat er weinig empirisch onderzoek verricht is naar hoe evalueren in het kunstonderwijs dan best concreet werd georganiseerd en uitgevoerd. In dit opzicht zorgt zeker het uniek karakter van het dko voor relatief onontgonnen terrein.

De figuur hierboven laat zien dat evalueren een proces is. Uit de gesprekken met stakeholders en werksessies in het designonderzoek bleek vooral het belang van de coherentie tussen deze verschillende stappen in het evaluatieproces. In de materialen voor het werkveld en specifiek in de gepresenteerde praktijkvoorbeelden in de studie worden suggesties gegeven hoe academies daar werk kunnen van maken (bv. het instrument ‘feedbackbibliotheek’). Ook de haalbaarheid van de evaluatiepraktijk is duidelijk een zorg die leeft in het werkveld. Ook daaromtrent zijn suggesties en voorbeelden uitgewerkt (zie het deel ‘leerlingenevaluatie haalbaar en kwaliteitsvol houden’).

5. Leerlingenevaluatie in het dko: wat verwacht de overheid?

Het decreet voor het dko (9/3/2018) legt in artikel 60 een beknopte set afspraken over leerlingenevaluatie vast. Volgens het decreet moeten academies een eigen visie op evalueren ontwikkelen. Het decreet zet daarbij drie evaluatiecriteria in de verf: transparantie, validiteit en betrouwbaarheid. We komen op die criteria terug. Ook van belang is dat de leervorderingen minstens twee keer per jaar naar de leerlingen moeten worden gerapporteerd. Het decreet formuleert het als volgt: ‘de academie bespreekt minstens twee keer per schooljaar met iedere leerling zijn leervorderingen aan de hand van een schriftelijke neerslag’. Wanneer die schriftelijke terugkoppeling moet gebeuren en welke vorm deze moet hebben, wordt niet geconcretiseerd. Verder stipuleren het decreet en de bijhorende Memorie van Toelichting dat het aan de academies zelf is om de kwaliteit van hun evaluatieproces te bewaken en daartoe de nodige maatregelen te nemen.

Academies worden ook door het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (OK) en het bijhorende Bronnendocument uitgedaagd om evaluaties te gebruiken om de leerling, de leraar en de academie(s) sterker te maken. Het OK ziet leerlingenevaluatie als een belangrijk onderdeel van een kwalitatief goed onderwijsproces. Het referentiekader verwacht dat elk schoolteam op een brede en onderbouwde wijze het onderwijsleerproces en het behalen van de onderwijsdoelen evalueert (kwaliteitsverwachting O2). Het stelt ook dat leerlingenevaluatie gericht moet zijn op het verbeteren van de leerprestaties van de leerlingen, en dat de resultaten ervan gebruikt moeten worden om de onderwijsmethoden en -strategieën aan te passen. Het referentiekader benadrukt verder dat leerlingenevaluatie op een eerlijke en objectieve manier moet worden uitgevoerd, en dat leerlingen actief betrokken moeten worden bij het evaluatieproces. Dit laatste ligt in lijn met de stellingname die we ook in de actuele onderzoeksliteratuur rond leerlingenevaluatie terugvinden.

Tot slot vermelden we nog de omzendbrief *Leerlingen evalueren en certificeren in het deeltijds kunstonderwijs* (DKO/2014/04, laatst gewijzigd op 29/04/2019). Deze concretiseert wat in het decreet staat en gaat dus nog dieper in op bepaalde overheidsverwachtingen omtrent leerlingenevaluatie. Zo maakt de omzendbrief o.m. duidelijk dat wordt verwacht dat de leerlingen in het deeltijds kunstonderwijs breed geëvalueerd worden. Breed evalueren is één van de kwaliteitscriteria voor leerlingenevaluatie die we in de volgende paragraaf verder toelichten.

6. Wanneer is leerlingenevaluatie in het dko volgens de vakliteratuur kwaliteitsvol? Een set van criteria

Niet alleen in het decreet maar ook in onderzoeksliteratuur wordt ingegaan op verschillende kenmerken van kwaliteitsvolle leerlingenevaluatie. We zetten de belangrijkste op een rijtje.

Transparantie impliceert dat er duidelijkheid is voor alle betrokkenen in het evaluatieproces over de inhoudelijke, vormelijke, en procedurele aspecten van de leerlingenevaluatie. Transparantie is belangrijk omwille van verschillende redenen. In de onderzoeksliteratuur worden vooral de voordelen van transparantie voor de leerlingen beklemtoond:

- (1) transparantie behoedt leerlingen ervoor dat ze zich laten leiden door allerlei verkeerde evaluatieverwachtingen en percepties over evaluatie. Het draagt zo bij tot de betrouwbaarheid van de evaluatie, maar ook tot het vertrouwen van de leerling in de evaluatie;
- (2) transparantie draagt ertoe bij dat leerlingen beter in staat zijn te reflecteren over hun behaalde resultaten;
- (3) transparantie stelt de leerlingen in staat om na te gaan of de evaluatie volgens de vooraf gecommuniceerde procedures verlopen is.

Validiteit of geldigheid wordt door Jones kortweg omschreven als ‘effectief meten wat gemeten moet worden’ (2000:29). Vertaald naar leerlingenevaluatie betekent dat: wordt effect geëvalueerd wat moet geëvalueerd worden? De onderzoeksliteratuur maakt hierbij een onderscheid tussen begripsvaliditeit (ook wel: constructvaliditeit) en inhoudsvaliditeit (Tummons, 2010). Begripsvaliditeit betreft de vraag of er niet (deels) iets anders geëvalueerd werd dan wat men beoogde te evalueren. Inhoudsvaliditeit is het antwoord op de vraag: dekken de deelcomponenten van wat geëvalueerd werd het gehele beoogde construct af?

Betrouwbaarheid geeft weer in welke mate er consistent wordt gemeten en geëvalueerd. Een betrouwbare evaluatie betekent dat de verschillen in evaluatieresultaten tussen leerlingen te wijten zijn aan competentieverschillen en niet aan iets anders. In het onderzoeksrapport wordt voor de leraren, door middel van verschillende praktijkvoorbeelden, duidelijk gemaakt hoe aan betrouwbaarheid kan worden gewerkt. Eén manier is triangulatie. Dat betekent dat een evaluator de prestaties van leerlingen vanuit drie of meer perspectieven (verschillende leraren, verschillende momenten, verschillende evaluatievormen, ...) bekijkt. Een andere manier is het werken aan duidelijk instructies voor de evaluatoren, bijvoorbeeld in de vorm van een beslissingsboom of - nog couranter - een rubric (Latimer et al., 2010).

Objectiviteit is een kwaliteitskenmerk dat nauw verwant is met betrouwbaarheid. Objectiviteit houdt in dat het evaluatieproces, of een specifiek onderdeel zoals het eindoordeel of de terugkoppeling ervan, niet volledig gestuurd wordt door een persoonlijke interpretatie of voorkeur (subjectiviteit). Een courante manier om dat na te streven is met meerdere evaluatoren werken (Smedema et al., 2014). Dat principe wordt ‘intersubjectiviteit’ genoemd (Rønsen, 2013). Intersubjectiviteit betekent echter niet dat alle subjectiviteit wordt uitgesloten, dat is ook nooit helemaal te vermijden, zeker niet in het kunstonderwijs (Gerard, 2022; Hanley, 2003). De onderzoeksliteratuur maakt dan ook duidelijk dat in plaats van te pogen subjectiviteit te vermijden, het beter is willekeur (*arbitrariness*) te bannen.

Eerlijkheid (of fairness of rechtvaardigheid). Een eerlijke of faire leerlingenevaluatie is een evaluatie die niet discriminerend is, noch voor de leerling, noch voor de leraar. Dit veronderstelt dat in de leerlingenevaluatie gepast rekening wordt gehouden met de context van de leerling. Leerlingen verschillen – ook in het dko - immers op het vlak van culturele achtergrond, taal en mentale en fysieke mogelijkheden. Een faire evaluatie houdt hiermee rekening (Beattie, 1997). Dit is een zaak van procedures maar ook van permanente zorg door leraren. Zij moeten bijvoorbeeld attent zijn voor de kans op culturele vertekening. Een voldoende diverse aanpak is daarvoor belangrijk.

Begrijpbaarheid en bruikbaarheid. Het evaluatieproces en het evaluatieresultaat moeten verstaanbaar zijn voor alle betrokkenen. Dit is in hoofdzaak een talige kwestie. Recent onderwijsonderzoek maakt duidelijk dat de onmiddellijke feedback van leraren vaak door leerlingen

verkeerd begrepen of zeer selectief onthouden wordt (de Kleijn, 2021). Daarom is het van groot belang dat leraren controleren of de feedback juist is binnengekomen, zeker wanneer zij vaktaal gebruiken die eigen is aan de kunsten of het kunstonderwijs.

Concreetheid én breedte. Een kwaliteitsvolle evaluatie maakt een duidelijke brug tussen de leerpraktijk en het evaluatie-oordeel. Het oordeel kan bijvoorbeeld door de leraar of het team met concrete voorbeelden geïllustreerd en gedocumenteerd worden (bv. gebaseerd op observatie van de leerling) waardoor het ook vatbaar wordt voor alle partijen. Dit betekent echter niet dat leerlingenevaluatie altijd een microassessment is van heel specifieke en concrete deelvaardigheden. Evaluatie kan en moet soms ook breed gaan en meer holistisch zijn, en de verschillende vaardigheden of een spectrum aan competenties samen nemen (o.a. Sadler, 2009).

Ingebed. Leerlingenevaluatie moet structureel ingebed zijn in de opleiding (doorgepraat met het team, juist ingeschaald in de opleiding, ...) en inhoudelijk passen bij het pedagogisch-didactische project en de doelen van de opleiding (Jeffrey & Boily, 2022). Voor het dko betekent dat vooral dat de evaluatiepraktijk past bij de eigen visie op leerlingenevaluatie van de academie. Zo een visie op academie-niveau, die decretaal verplicht is, doet uitspraak over vragen zoals: Wat bedoelen we met leerlingenevaluatie? Waarom evalueren we leerlingen? Wat zien we als de meerwaarde van die evaluatie?

7. De aanpak van academies: welke evaluatie-instrumenten gebruiken academies en voor wie zijn ze bedoeld?

Op basis van de cartografie in deze studie stellen we vast dat veel evaluatie-instrumenten op vele punten op elkaar lijken: het zijn voornamelijk korte fiches van maximaal één pagina die een aantal competenties inschatten of inschalen. Toch zien we ook variatie in instrumenten, zowel op het vlak van vormgeving als van structuur en inhoud. Naast fiches ontvingen we ook competentielijsten (met schalen), observatie-instrumenten voor toonmomenten of presentaties, schema's, concepten zoals zelfevaluaties, hulpinstrumenten zodat leerlingen elkaar feedback kunnen geven, formats voor feedback- of evaluatiegesprekken, en rapporten.

Opvallend is dat het bestaande evaluatie-instrumentarium in het dko sterk leerkracht- of jurygericht is. Instrumenten voor zelf- of peerevaluatie bestaan ook, maar zijn in de minderheid. Minder dan de helft van de 53 ingestuurde evaluatie-instrumenten vermeldt het leerjaar of de graad waarvoor het instrument bestemd is. Ook inhoudelijk lijken ze niet jaar- of graadspecifiek. Hetzelfde geldt voor de domein-specificiteit. Het instrumentarium maakt in belangrijke mate abstractie van de artistieke discipline(s) waarvoor ze wordt ingezet. Verder lijken de materialen ook weinig academie-specifiek en veeleer leerplan-specifiek te zijn. Veel instrumenten gebruiken de taal van de leerplannen.

Ongeveer een derde van de instrumenten die we ingestuurd kregen, bevatten een of meerdere enquêteschalen. Waarom een bepaalde schaal gebruikt wordt, is uit de materialen niet op te maken en lijkt soms nogal at random.

We hebben zowel evaluatie-instrumenten verzameld die terugblikken op wat de leerling al heeft gedaan of kan, als instrumenten die vooruitblikken op wat de leerling zou kunnen doen. In de meeste tools primeert de aandacht voor feedback echter wel op de feedforward en feedup. Of evaluatie-instrumenten vooral vanuit een summatief dan wel een formatief oogpunt worden gebruikt, konden we in deze cartografie niet nagaan. Wel valt op dat we geen enkel evaluatie-instrument ontvingen dat aan het einde van een graad analyseert of een leerling alle competenties op het juiste

beheersingsniveau heeft gehaald. Dit kan suggereren dat een summatieve evaluatie (pass/no pass) aan het einde van een graad niet of weinig wordt uitgevoerd op basis van een evaluatie-instrument.

8. Aanbevelingen voor de toekomst

Het onderzoeksrapport eindigt met een blik op de toekomst. We formuleerden tien clusters van aanbevelingen voor de evaluatie van leerlingen in het dko, gebaseerd op onze bevindingen uit het onderzoek.

8.1 Bewust evalueren

Leerlingen evalueren maakt deel uit van de dagelijkse praktijk van academies. De manier waarop leerlingenevaluatie vorm krijgt, is echter erg divers. Leraren en directies hanteren veel verschillende motieven, aanpakken en instrumenten. Ze zijn daar niet altijd expliciet. Toch is een duidelijke en bewuste visie over evaluatie belangrijk, dat zeggen zowel het decreet (2018) als de onderzoeksliteratuur. De visie bepaalt de verdere keuzes in de evaluatiepraktijk. Daarom raden wij academies aan hun eigen kijken op leerlingen te expliciteren en op grond van het gekozen perspectief bewust evaluatie-instrumenten voor de evaluatiepraktijk te kiezen of zelf te ontwikkelen.

8.2 De visie op leerlingenevaluatie intern communiceren en koppelen aan een strategisch en operationeel beleid

Het hebben van een uitgeschreven visie op leerlingenevaluatie betekent nog niet dat de hele academie van die visie doordrongen is. Elke visie kan ook op verschillende manieren worden toegepast. Daarom raden we academies aan om de eigen visie op leerlingenevaluatie goed intern te communiceren en op zoek te gaan naar een gemeenschappelijkheid binnen de academie. Die gemeenschappelijkheid is belangrijk op strategisch niveau (de koppeling met de visie van de organisatie) én op operationeel niveau (de dagelijkse werking en uitvoering van de visie, het evaluatiereglement, enz.). Op die manier blijft de visie op leerlingenevaluatie geen theorie, maar wordt het doorleefde praktijk.

8.3 De waarde en bedoeling van leerlingenevaluatie inzien

Het is belangrijk dat leraren leerlingenevaluatie niet (enkel) zien als iets wat ze moeten doen omwille van externe redenen. Veeleer moeten ze het zien als een vanzelfsprekend en nodig onderdeel van hun leraarschap. Daartoe moeten ze de evaluatie niet als een moment zien, maar als een aaneenschakeling van betekenisvolle momenten, waarbij gedurende het hele schooljaar relevante evaluatieve informatie over de leerling wordt verzameld.

8.4 Professioneel feedback geven

Feedback is een onderdeel van de evaluatiecyclus, een erg belangrijk onderdeel. Uit ons designonderzoek blijkt dat dko-leraren op verschillende momenten en verschillende manieren evaluatief terugkoppelen naar de leerlingen. Het is ook van belang dat leraren regelmatig onderzoeken hoe ze dat doen. Daarbij is het considerabel dat ze een evenwicht nastreven tussen terugblikken (feedback) en vooruit blikken (feed forward en feedup). Tevens pleiten we voor een goede balans tussen taakgerichte feedback, zodat de leerling een opdracht tot een goed einde brengt, en meer procesgerichte feedback, zodat de leerling dit ook in andere gelijkaardige situaties kan.

8.5 Feedback doseren

Feedback geven is vaak een zoektocht naar een evenwicht tussen niet te veel, maar ook niet te weinig terugkoppeling. Haalbaar feedback geven is een zorg die erg leeft bij de academies, zo leerden we in het designonderzoek. In dit rapport presenteren we daarom verschillende aanpakken om feedback en evaluatie te doseren. Dat is goed voor de leerling, want de hoeveelheid feedback bepaalt mee hoe werkzaam die feedback is voor de leerling. Bovendien is een dosering van de evaluatie-inspanningen ook goed voor de werkbelasting van de leraar. Een goede dosering van de feedback is een zaak van elke leraar afzonderlijk, maar ook van het gehele team. We raden, omwille van haalbaarheid, ook aan niet te ‘smal’ of detaillistisch te evalueren, maar via verschillende perspectieven ‘breed’ naar de leerling te kijken. In gesprek gaan met de leerling zelf is daarbij ook aangewezen.

8.6 Leerlingenevaluatie kwaliteitsvol maken

Een goede leerlingenevaluatie is een belangrijk onderdeel van onderwijskwaliteit. Om de leerlingenevaluatie zelf kwaliteitsvol te laten verlopen moeten een reeks kwaliteitscriteria gerespecteerd worden. De eerste drie - die ook in het decreet staan - zijn transparantie, validiteit en betrouwbaarheid. Deze verdienen de volle aandacht, maar ook andere kwaliteitscriteria (bv. eerlijkheid/fairness, begrijpbaarheid, mate van concreetheid, inbedding) mogen niet buiten beschouwing blijven. Dit kan een academie best collectief afdichten.

8.7 Gericht rapporteren

De schriftelijke terugkoppeling - kortweg: rapporteren - van een evaluatieresultaat naar leerlingen is een belangrijke stap in een evaluatiecyclus. Rapporteren gebeurt vandaag al veelvuldig en op diverse manieren. Toch kunnen academies hun rapporten en evaluatiefiches op bepaalde vlakken nog verbeteren, bijvoorbeeld door in het rapport te laten zien wat ze als academies belangrijk vinden of door bijvoorbeeld meer doordacht gebruik te maken van beoordelingsschalen. De rapporten en fiches laten nakijken door collega's en externen kan daarbij helpen, evenals specifieke coaching. Ook kunnen leerlingen en ouders bevraagd worden of ze de gebruikte taal en concepten van de evaluatie-instrumenten begrijpen.

8.8 Een deelcultuur installeren

We pleiten voor meer *gedeelde plekken* om met elkaar aan ideeën en instrumenten voor leerlingenevaluatie te werken. Een betere kennisdeling kan helpen een ‘eilandgevoel’ bij leraren te voorkomen. Bovendien zorgt kennisdeling ervoor dat leraren meer gebruik maken van sterke materialen die er al zijn en geen materialen ontwerpen die andere leraren al eerder en beter maakten. Daarom bevelen we aan een online platform te ontwikkelen waar basisinformatie over leerlingenevaluatie en evaluatie-instrumenten gemakkelijk te consulteren zijn. Ook de start van een lerend netwerk omtrent lerarenevaluatie in het dko lijkt aangewezen.

8.9 De leerlingenevaluatie verder inbedden in digitale leerplatformen

We bevelen de ontwerpers van digitale leerplatformen aan de mogelijkheid te ontwikkelen om een verscheidenheid aan evaluatie-instrumenten zowel binnen een academie als over academies heen te kunnen delen en gebruiken. We pleiten er op basis van het onderzoek ook voor het delen van visuele evaluaties makkelijker te maken. De verticale samenhang tussen de leerplandoelen en de ontwikkeling van vaardigheden wordt idealiter ook weerspiegeld in de technische mogelijkheden van een digitaal platform.

8.10 De kwaliteitszorg van de leerlingenevaluatie bewaken

Het decreet deeltijds kunstonderwijs (2018) verplicht alle academies om een artistiek-pedagogische visie uit te tekenen omtrent het transparant, valide en betrouwbaar evalueren van leerlingen (art. 60). Een visie op leerlingenevaluatie uittekenen is echter geen eenmalige bezigheid, het is een kwestie van permanente afwegingen. Ook de uitrol van een evaluatiepraktijk (de tekst van een evaluatiereglement, het gebruik van specifieke evaluatie-instrumenten, de kennis en gewoonten van leraren) is niet statisch. Daarom bevelen we leraren en academies aan leerlingenevaluatie te zien als een element van de kwaliteitszorg van de hele academie.

9. Referenties

- Andrade, H., A., L., Palma, M., & Hefferen, J. (2015). Formative assessment in dance education. *Journal of Dance Education*, 15(2), 47-59.
- Bate, B., & Roberts, G. (2007). *Bringing user experience to health care improvement*. Oxford: Radcliffe Publishing.
- Beattie, D. (1997). Assessment in Art Education. Worcester: Davis publications.
- Blakeslee, S. (2004). The CRAAP Test. *LOEX Quarterly*, 31(3).
- Blakeslee, S. (2004). The CRAAP Test. *LOEX Quarterly*, 31(3).
- Broadbent, J., Panadero, E., & Boud, D. (2018). Implementing Summative Assessment with a Formative Flavour: A Case Study in a Large Class. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43, 317-322.
- De Ketele, J.-M. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. *Cahiers de la Fondation universitaire: université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*, 3, 73-83.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37.
- de Kleijn, R.A.M. (2021). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15.
- DeLuca, C., & Klinger, D. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher Candidates' learning. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 4, 419-438.
- Eisner, E. (2002). *Arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale university press.
- Gardner, J. (2012). Assessment and learning: introduction. In: Gardner, J. (Ed.), *Assessment and learning*. Sage publications, 1-8.
- Gerard, F. (2022). Objectifying subjectivity. In: Leduc, D. & Béland S. (Eds.), *Perspectives on Learning Assessment in the Arts in Higher Education. Supporting transparent assessment across artistic disciplines*. New York: Routledge, 25-43.
- Hanley, B. (2003). Policy Issues in Arts Assessment in Canada: 'Let's Get Real'. *Arts Education Policy Review*, 105(1), 33-38.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthethis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81- 112.
- Jeffrey, D., & Boily, L. (2022). The Ethics of Assessing Learning in the Arts. In: Leduc, D. & Beland, S. (Eds.). *Perspectives on learning assessment in the arts in higher education. Supporting transparent assessment across artistic disciplines*. New York: Routledge, 25-43.
- Jones, R.A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Brussels: De Boeck Université.
- Latimer, M.E., Bergee, M. J., & Cohen M. L. (2010). Reliability and Perceived Pedagogical Utility of a Weighted Music Performance Assessment Rubric. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 168-183.
- Laurier, M. D., Tousignant, R., & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Gaetan Morin.
- Louis, R., & Bédard, D. (2015). Tendances en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur. In: Leroux, J.L. (Ed.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: guide pratique à l'intention des enseignants*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale, 25-65.
- Onderwijsinspectie (2019). *Niveaudecreet deeltijds kunstonderwijs: één jaar later*. Brussel: Onderwijsinspectie.
- Orr, S. (2011). Artfully assessing artwork: An investigation into grading and feedback practices in art and design. *The Higher Education Academy Art Design Media Subject Centre*, 53-54.
- Phillips, D. C. (2018). The many functions of evaluation in education. *Education Policy Analysis Archives*, 26(46).
- Rønsen, A.K. (2013) What teachers say and what students perceive. Interpretations of feedback in teacher-student assessment dialogues. *Education Inquiry*, 4(3), 537-553.
- Sadler, D.R. (2009). Transforming holistic assessment and grading into a vehicle for complex learning. In: Joughin, G. (Ed.). *Assessment, learning and judgement in higher education*. Dordrecht: Springer Science, 1-19.
- Sluijsmans, D. M. A., Weijzen, S., Castelijns, J., & van de Ven, H. (2011). Leerkrachtfeedback als motor voor zelfregulerend leren. In: Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (Eds.). *Evalueren om van te leren*, Coutinho, 81-100.
- Smedema, M., van Hoek, E., Faber, S., van Veldhoven, T., Groenendijk, T., Damen, M.L., Haanstra, F., van Boxtel, C., Siebe, L., Bergland, J., Lok, C., Klarenbeek, D., van der Meulen, B., Maarleveld, O., Kortland, H. & Klatser, R. (2014). *Beoordelen in de kunstvakken: instrumenten en onderzoek*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Soep, E. (2004). Assessment and visual arts education. In: E. W. Eisner & M.D.Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Publishers, 579-583.
- Tummons, J. (2010). The assessment of lesson plans in teacher education: a case study in assessment validity and reliability. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(7), 847-857.