

# 10. Beoordelen in het kunstonderwijs: fingerspitzengefühl, gutfeeling of je-ne-sais-quoi?

Robert Klatser

*'Iemand die lelijk is maakt ook lelijk werk, dat is mij telkens weder opgevallen.'*  
(Gerard Reve)

Onderwijsinstellingen moeten zich tegenwoordig overal voor verantwoorden en vooral voor hun beleid op het gebied van toetsen en beoordelen. Ook kunstopleidingen ontkomen er niet aan. Het beoordelen zoals dat in het kunstonderwijs gebruikelijk is, leidt nogal eens tot misconcepties bij bestuurders en accreditatiecommissies. Die worden veroorzaakt door de ruimte tussen theorie en praktijk: validering, standaardisering en protocollering verhouden zich moeizaam met de complexiteit van het beoordelen en de grilligheid van het creatieve proces. De vraag is bovendien of de landelijk afgesproken competenties, die het zeer brede geheel van het functioneren van de student pogen te dekken, geschikt zijn om onderwijs en beoordeling in het kunstonderwijs en de kunstvakken in het voortgezet onderwijs richting te geven.

Naar aanleiding van een aantal problemen in het hbo rondom toetsen en beoordelen heeft de commissie-Bruijn, in opdracht van de Vereniging Hogescholen een rapport geschreven met aanbevelingen om het toetsings- en beoordelingsbeleid te verbeteren. In het rapport worden, op de kunstdocentenopleidingen na, de kunstopleidingen niet apart behandeld. Het rapport bevat zeven aanbevelingen, door de commissie vertederend 'mandjes' genoemd. Ze bevatten voorstellen voor 'externe validering,' 'protocollering' en 'wettelijk vastgelegd toetsingskader' (Bruijn et al, 2012) Laten dat nu net zaken zijn waar docenten in de praktijk van begeleiden, evalueren en beoordelen moeite mee hebben. Instellingen hebben echter de neiging zich aan te passen aan de door de hogescholen gezamenlijk overeengekomen normen. Men zou echter meer naar (kritische) docenten moeten luisteren en gebruikmaken van hun kennis, ervaring en expertise. Ook in het voortgezet onderwijs zijn de kunstvakken volop bezig om met volledig uitgeschreven opdrachten en indrukwekkend ogende lijstjes met talloze categorieën de beoordelingen maar vooral als valide, betrouwbaar en objectief over te laten komen. Men ziet zich vervolgens genoodzaakt om de lijstjes met landelijk vastgestelde competenties of beoordelingscriteria af te vinken en zorgvuldig te wegen om tot een globaal cijfer te komen. De voor leerlingen (veel te) abstracte competenties worden vertaald in meer aansprekende taal of zelfs in plaatjes. Ook worden de veelal formele categorieën uit de protocollen aangevuld met minder prozaïsche begrippen als 'oorspronkelijkheid', 'authenticiteit' of het 'je-ne-sais-quoi,' om te verwoorden waarvoor geen woorden te vinden zijn. De vraag rijst echter of deze terminologie niet juist de validiteit, betrouwbaarheid en het begrip, waar men zo naarstig naar op zoek is, ondermijnt en de leerling in verwarring brengt.

In plaats van krampachtig tegemoet te komen aan de behoefte tot protocolleren, standaardiseren en valideren, kan men zich beter afvragen of er een vorm van beoordelen is, een beoordelingskader en een praktische vertaling daarvan, die wél recht doet aan de complexiteit en het situationele karakter van het kunstonderwijs en bovendien de artistieke ontwikkeling van de student dient en docenten de autonomie en didactische ruimte laat die hen als professional toekomt.

De concrete voorstellen die ik aan het eind van deze bijdrage uitwerk, kunnen bijdragen aan het begin van een gesprek over het daadwerkelijk verbeteren van het beoordelen en de legitimatie daarvan. Ik richt mij daarbij op de drie belangrijkste betrokken partijen: de student, de docent en de instelling.

## 10.1 Verkenning

*'Competence, like truth, beauty, and contact lenses, is in the eye of the beholder.'*  
(Laurence J. Peter)

### Drie casussen

De grilligheid en complexiteit van het proces bij de totstandkoming van kunst en de onvoorspelbaarheid van wat zich tijdens de beoordeling voordoet, wordt duidelijk door drie voorbeelden die ik mij herinner uit mijn eigen praktijk als beoordelaar. Zij laten zien welke invloed dat proces heeft op het uiteindelijke oordeel en dat wat zich tijdens de beoordeling afspeelt, moeilijk te vangen is in kwantificeerbare, gestandaardiseerde of achteraf te controleren criteria.

#### Casus 1:

*Na een jaar van regelmatige afwezigheid moest ze toegeven dat het niet zonder reden was. Door talloze operaties die ze in haar jeugd had moeten ondergaan bleek ze hevig getraumatiseerd en zo nu en dan speelde dat op. Na een lange periode van gesprekken ontstond een vertrouwensband, waardoor ze desgevraagd bekende dat ze weliswaar weinig naar de academie kwam, maar dat ze thuis tekeningen maakte die ze niet liet zien. Haar grafiek en tekeningen die ze onder begeleiding maakte, waren verdienstelijk en bij tijd en wijle zelfs buitengewoon.*

*Ik was benieuwd naar het verband tussen het werk dat zij thuis maakte en haar werk op de academie. Na de belofte dat ik er tegen collega's niet over zou praten en zeker niet tijdens de beoordelingen, nam ze het mee. Ook moest ik beloven er in de les niet naar te verwijzen. Het waren getekende dagboeken die voornamelijk de talloze operaties als onderwerp hadden. Het waren indringende tekeningen die mij zonder omwegen raakten. Ze hadden nauwelijks een relatie met de actuele kunst, maar vertoonden overeenkomsten met werk uit de Prinzhorn Collectie of ander art brut-werk. Dit werk weerspiegelde wat haar ten diepste bewoog, dit was zijzelf, niet gehinderd door conventies of verwachtingen of interessantedoenerij. Niet lang daarna zag ik haar tot mijn verbazing in een televisiedocumentaire over piercing. Zij bleek een aantal piercings verspreid over haar lichaam te hebben. Deze student wier hele jeugd in het teken had gestaan van talloze operaties en therapieën liet haar lichaam dat al zoveel had doorstaan doorboren. Jaren later zag ik haar joggend in de stad.*

*Hoe kan dit alles waarvan ik haar had bezworen het niet te noemen, niet meespelen bij de beoordeling van haar werk, haar ideeën en de toekomst? Hoe objectief en betrouwbaar, laat staan controleerbaar is zo'n oordeel? Maar kan en mag dit alles geen rol spelen? Voor haar was deze beoordeling zinvol geweest. Beiden kenden we het geheim en beiden wisten we dat het uiteindelijke cijfer niet meer weerspiegelde dan het formele oordeel over een tijdelijke collectie in de context van de formele criteria van de kunstinstelling. Andere studenten lieten meer en beter werk zien en kregen van de commissie dan ook betere beoordelingen. Objectiviteit en betrouwbaarheid blijven in relatie tot kunstonderwijs, hoe je het ook wendt of keert, een problematisch, zo niet onmogelijk begrip.*

#### Casus 2:

*J. was een student die zich moeilijk liet begeleiden. Op elke suggestie of advies kwam een 'ja maar' en op elke vraag antwoordde ze met een wedervraag. Ze wist zich altijd te excuseren of zich in een uitzonderingspositie te manoeuvreren. Ellenlange gesprekken waren soms het gevolg. Interessante gesprekken, dat wel. De laatste week voor de beoordeling waren nog slechts enkele concrete pogingen aanwezig als neerslag van haar ideeën. Daags voor de beoordeling deelde ze mee dat de beoordeling zelf onderwerp van de beoordeling zou worden eventueel met een performance, installatie of interventie. Ze heeft de commissie tijdens de beoordeling weten te overtuigen van haar idee en de uitvoering ervan. De verantwoording van ons oordeel ging met de nodige hoofdbrekens gepaard. We worstelden met het motiveren van het oordeel. Hoe zouden ander studenten hierop reageren? Ze kwam er maar weer mooi mee weg. Hoe verhield hetgeen ze deed zich tot de criteria, welke competenties waren hier in het geding of was er eigenlijk wel sprake van een ontwikkeling, welke*

*vaardigheden had ze concreet toegepast en om wat te laten zien eigenlijk? De doorslag gaf dat al deze vragen die zij opriep, haar onderzoek, het risico dat ze nam alleen al voor ons de moeite waard waren. Het werk werd uiteindelijk hoog gewaardeerd.*

### *Casus 3:*

*Haar werken konden worden getypeerd als bescheiden en introvert, maar ook integer en wars van modieus idioom. Het werk had eigenlijk niet veel om het lijf. De veilige grenzen van het A4-formaat werden zelden overschreden. 'Algemeen abstract', een term van Jan Roeland schoot me te binnen, iets gemaakt met draden, wol, lijnen en tekst. Het was overduidelijk dat haar werk in aanmerking zou komen voor een bescheiden voldoende, totdat ze gedecideerd toestemming vroeg om een tekst voor te lezen over de achtergronden en totstandkoming van haar werk. Ze beschreef heel punctueel waarom zij zich nooit had willen blootgeven en hoe het kwam dat ze moeilijk uitdrukking wist te geven aan haar ideeën. 'Niets verlaat mijn lichaam zonder dat ik erover heb nagedacht. Ik wil namelijk niemand kwetsen', zei ze en maakte door haar integriteit en zelfkennis diepe indruk op de commissie. Het werk kreeg door de tekst ineens betekenis. Ze werd haar werk. Alle tot dan toe genoteerde analytische gegevens over de formele aspecten van het beeld die een mager oordeel moesten rechtvaardigen, vervlogen. Was ze in haar werk misschien nog niet tot een uitspraak gekomen, in de door haar voorgelezen tekst lukte dat wel. Uiteindelijk werd ze goed beoordeeld.*

Bekijkt een buitenstaander achteraf het werk van deze laatste student en vergelijkt hij het cijfer en het ingevulde beoordelingsprotocol met dat van andere studenten, dan ligt de conclusie voor de hand dat de hoogte van het cijfer niet correspondeert met de kwantiteit en kwaliteit van het werk en haar ontwikkeling. Het oordeel was overduidelijk beïnvloed door de toelichting van de student en het gesprek tijdens de beoordeling, waar ze getuigde van groot zelfinzicht dat, volgens de commissie, mogelijkheden voor de toekomst bood.

### **De schijn van transparantie**

Pleun van Arensbergen toont in haar recente proefschrift aan dat onderzoeksvoorstellen voor NWO anders worden beoordeeld ná een gesprek met de kandidaat dan alleen na lezing van het voorstel, alhoewel het werk van studenten in het kunstonderwijs misschien niet helemaal vergelijkbaar is met de onderzoeksvoorstellen (Arensbergen, 2014). Maar mijn praktijkvoorbeelden laten ook zien hoe beoordeling verweven is met het werk van iedere afzonderlijke student, diens persoonlijke verhaal en de didactische relatie met de docent. Ze illustreren ook hoe het oordeel afhankelijk is van context en situatie. Begrippen als betrouwbaarheid, validiteit en objectiviteit, algemeen beschouwd als ijkpunten voor goed beoordelen, worden in het kunstonderwijs op een andere manier ingevuld. In de casus hierboven staat de weging niet van te voren vast en hechten docenten meer waarde aan de 'doorgroeicompetentie'. Alleen het 'afvinken' van (landelijk afgesproken) competenties met voldoende of onvoldoende op het protocol geeft in ieder geval geen juist totaalbeeld. Daarom vullen docenten de lijst met competenties meestal aan met een al dan niet uitgebreid verslag. Bij een beoordeling in het kunstonderwijs gaat het meestal om een gezamenlijke duiding door docenten van wat de student heeft gedaan, waar hij in is geslaagd, op welke punten hij zich kan verbeteren en waar kansen en mogelijkheden liggen. Anders dan de competenties, die alle kanten uitgaan en het zeer brede geheel van het functioneren van de student pogen te dekken, gaan deze commentaren zeer specifiek in op het creatieve proces en het werk.

Ook in het voortgezet onderwijs gebruiken docenten protocollen met vrijwel identieke en landelijk vastgelegde competenties, soms vertaald in minder abstracte criteria of deelcompetenties. Steeds lijkt het impliciet te gaan om betrouwbaarheid, validiteit en controleerbaarheid, waarbij betrouwbaarheid gaat over de vraag of het gebruikte instrumentarium geschikt is en de validiteit over de vraag of er wel gemeten wordt wat men beweert te willen meten. De betrouwbaarheid hangt samen met de nauwkeurigheid van het meetinstrument.

Beoordelen is in het kunstonderwijs, meer nog dan in het voortgezet onderwijs, een cruciaal onderdeel van de didactiek, dat echter ook spanningen oproept, aangezien de docent zowel begeleider als beoordelaar is. De uit deze twee rollen voortvloeiende

spanning is die tussen feedback en (summatief) oordeel, tussen het hyperpersoonlijke en algemeen geldende competenties of criteria, tussen de onvoorspelbaarheid van het creatieve proces en de eisen van tijd en uitvoerbaarheid. Tel daarbij op de toenemende druk van accreditaties, mondiger en kritischer studenten en dan is het begrijpelijk dat instellingen zoeken naar middelen om het beoordelen te verbeteren.

Doordat ze de oplossing niet zelden zoeken in maatregelen die de controle achteraf moeten verbeteren, is de wijze van beoordelen wellicht onbedoeld analytischer van aard geworden met een toenemende administratie en bureaucratie als gevolg.

Dat kan echter het onbehagelijke gevoel niet wegnemen dat het vrijwel onmogelijk is om in tien of twintig minuten met een groep docenten en in gesprek met de student diens werk en ontwikkeling met alles wat daarbij komt kijken afdoende te kunnen bespreken. Daar komt nog bij dat er bij het werken met afvinklijstjes zelfs geen tijd overblijft om goed naar het werk zelf te kijken. Dat brengt de uitvoerbaarheid, ook een belangrijke pijler van goed beoordelen, ook niet dichterbij. Het is niet meer dan een vruchteloze poging om het oordeel, dat uit de aard der zaak intersubjectief tot stand is gekomen en in hoge mate contextueel is, voor te stellen als objectief meetbaar en betrouwbaar volgens algemeen aanvaarde criteria.

Toegegeven, de druk van bestuurders is groot, maar neem alleen al de competenties en criteria zelf en het is overduidelijk dat alleen de vertaling en de weging ervan ruimte bieden aan vooroordelen. Bovendien worden docenten in praktische zin, als ze een lijst langslopen, in een keurslijf gedwongen. Ze moeten zich namelijk uitspreken op voorgeprogrammeerde onderdelen, niet over wat voor hen en de student op dat moment van belang is in diens werk of ontwikkeling. Beoordelingen met voor elke student oordelen en feedback die passen bij de eigenaardigheid van evenzovele collecties worden in een matrix geperst, om achteraf de (schijn van) standaardisatie en uniformiteit aan te tonen. Dit geldt vooral voor het voortgezet onderwijs, maar de tendens is elders eveneens waarneembaar. Op het eerste gezicht vergroot een gestructureerde en gestandaardiseerde werkwijze de inzichtelijkheid, maar bij te veel transparantie wordt het onmogelijk om wat dan ook waar te nemen.

### **De docent als administrateur of professional?**

Daarnaast ervaren docenten, die overigens bereid zijn hun oordeel te beargumenteren en toe te lichten, de toename van administratieve verantwoording niet zelden als een aantasting van hun autonomie en professionaliteit. Ze zijn immers gewend om, als ervaren professional met geïnternaliseerde kennis een holistisch oordeel te geven waarin ook de feedback die ze tijdens de begeleiding hebben gegeven doorklinkt. Het oordeel is namelijk niet los te zien van de bijzondere (vertrouwens)band die docent en student meestal hebben opgebouwd en die onontbeerlijk is voor goede begeleiding. Daarin schuilt de kwaliteit van het oordeel, maar tegelijkertijd ook het probleem. Vraag een docent hoe hij een goede student herkent en hij zal antwoorden: 'Dat zie ik onmiddellijk.' *Gutfeeling* zullen buitenstaanders in het beste geval denken, maar de kans is groot dat de docent als subjectief en bevooroordeeld zal worden versleten.

De betrokkenheid van de docent bij de student en de totstandkoming van diens werk, soms zelfs als co-creator, is didactisch van groot belang, maar verhindert tevens een zogeheten objectief of betrouwbaar oordeel dat zich leent voor generalisatie. Een opdeling in deelvaardigheden, zoals we in het voortgezet onderwijs zien of in afzonderlijke competenties, kan niet voorkomen dat aan de validiteit, objectiviteit en betrouwbaarheid blijvend wordt getwijfeld. In 2004 signaleerden Paulien Oosterhuis en Jacob Oostwoud Wijdenes al dat 'ver doorgevoerde uitsplitsing van aspecten de suggestie wekt van volledigheid en van gelijkwaardigheid', maar dat 'het blijkt dat doorgewinterde beoordelaars kennismaken van het lijstje, bij wijze van geheugensteun, maar toch op de propfen komen met een globaal kwaliteitsoordeel. Het kwantificeren of wegen van aspecten zijn in hoge mate schijnmanoeuvres, omdat ze net als formulieren incompleet zijn en juist niet zijn toegesneden op individuele merites' (Oosterhuis & Oostwoud Wijdenes, 2004, p. 43). Beoordelingsteams zowel als individuele docenten hebben vaak moeite met de analytische manier van beoordelen, omdat ze het gevoel hebben juist datgene te missen waar het om draait.

Het is onbegrijpelijk dat bij alle pogingen tot verbetering en legitimatie van het beoordelen, zowel in het voortgezet als kunstsonderwijs de focus krampachtig op procedures en methode wordt gelegd, terwijl de rol van de docent onderbelicht blijft of

zelfs buiten beschouwing wordt gelaten. Het lijkt alsof de docent niet als ambachtsman wordt gezien. Bestuurders vertrouwen zijn kennis, ervaring en oordeel in feite niet. Misschien, zegt Richard Sennett in zijn boek *The Craftsman*, ligt de oorzaak in het verleden, waar 'grenzen zijn aangebracht tussen praktijk en theorie, techniek en expressie, ambachtsman en kunstenaar, maker en gebruiker,' zodat 'de moderne samenleving nu onder deze historische erfenis gebukt gaat' (Sennett, 2008, p. 11). De regelgeving, zo stelt hij (2008, p. 247), bepaalt meer nog dan de markt wat professionals weten en kunnen en heeft dat als het ware gebureaucratiseerd. Datzelfde geldt misschien nog in sterkere mate voor de docent. In zijn rol van begeleider, expert en beoordelaar is de docent immers van vitaal belang voor het geven van feedback en kritiek, als rolmodel en expert.

In plaats van docenten te dwingen zich als administrateur van onvoorspelbare creatieve processen van studenten uitputtend te verantwoorden, kan het georganiseerd wantrouwen beter plaatsmaken voor vertrouwen in de docent als professional en expert. Professionals weten waar het over gaat. Zij zijn niet alleen in staat tot, maar geven ook vaak de voorkeur aan een niet analytische manier van beoordelen. Wat doorgaans versleten wordt voor een 'intuïtieve' benadering, is bij nader inzien een professioneel oordeel, doordat docenten kunnen vertrouwen op veel geïnternaliseerde kennis en ervaring en daar sneller dan anderen conclusies aan weten te verbinden. Zo blijkt volgens Gary Klein (1998), psycholoog op het gebied van *decision making*, dat experts veel kunnen waarnemen dat onzichtbaar blijft voor buitenstaanders. Wat deze laatsten typeren als *Fingerspitzengefühl* noemen betrokkenen professionaliteit. Experts zien sneller het grote geheel, het totaalbeeld (*situation awareness*) in relatie tot wat al heeft plaatsgevonden of mogelijk in de toekomst nog kan gebeuren. Ze zien kansen en beperkingen of verschillen die voor niet- ingewijden onmogelijk zijn waar te nemen. Zo zijn docenten bijvoorbeeld in staat serieuze pogingen en dilemma's waar de student zich soms voor ziet geplaatst te herkennen en bespreekbaar te maken.

Al die impliciete kennis en vaardigheden functioneren echter niet optimaal bij te veel overleg (*over-deliberation*) door een overdosis aan informatie of keuzemogelijkheden, stelt Gigerenzer (2007, p. 38): 'Teveel rationele afwegingen hebben de neiging het impliciete denken te vertragen en verhinderen de waarneming van het geheel. Meer analyse en reflectie levert slechtere oplossingen en beslissingen op dan de eerste optie.' Docenten zijn vaak deskundigen op een specifiek terrein, in dit geval de kunsten, maar worden ook geacht studenten te begeleiden en te beoordelen. Ze moeten hun oordeel kunnen overbrengen aan studenten, zodat deze zich verder kunnen ontwikkelen. Het expliciet maken van het globale oordeel en het vinden van de juiste argumentatie is dan wel een eerste vereiste. Daar kunnen docenten in gecoacht of getraind worden. Ze kunnen idioom ontwikkelen, jargon, om uitdrukking te geven aan hun integrale oordeel. Met collega's van gedachten wisselen over de artistieke en didactische visie in een professionele setting draagt ook bij aan de kwaliteit van de beoordelingen. Een zorgvuldiger en beter gefaciliteerde organisatie van de beoordelingen kan ze daarbij ondersteunen.

In het voortgezet onderwijs stelt de meer voorgeprogrammeerde, analytische manier van beoordelen, soms zelfs getypeerd als reductionistisch, docenten niet volledig in staat om werk van leerlingen integraal en genuanceerd te waarderen. Dat geldt misschien niet in dezelfde mate als voor het kunstonderwijs, maar zeker wel voor de post-moderne, altermoderne of authentieke kunsteducatie zoals sommige scholen geven. Een meer beschrijvende integrale beoordeling, eventueel met *peers* of door de leerling zelf, is bij deze vormen van kunsteducatie onontbeerlijk. In de opsommingen met competenties die afgevinkt dienen te worden komen begrippen als 'origineel,' 'authentiek' of 'oorspronkelijk' veelvuldig voor. Iemand als Sarah Goodwin bijvoorbeeld pleit voor het toevoegen van het *je-ne-sais-quoi* om dat wat niet onder woorden te brengen is en niet in één van de categorieën past, toch te kunnen waarderen: '(...) it seemed there was something missing. So I added a point to the rubric: "Je ne sais quoi"' (Goodwin, 2011, p. 138). Anderen spreken over de *Wow!-factor*.

### **Hang naar authenticiteit**

Als we dieper ingaan op begrippen als authentiek of *je-ne-sais-quoi*, dan verbaast men zich des te meer. Er bestaan nauwelijks begrippen die ongrijpbaarder zijn. Voor de oorsprong van de uitdrukking *je-ne-sais-quoi* moeten we terug naar de zeventiende eeuw waar het voor het eerst in de Franse literatuur werd geïntroduceerd. In eerste instantie

om niet in taal uit te drukken gevoelens van schoonheid, passie of het occulte te duiden om uiteindelijk in het derde kwart van de zeventiende eeuw te transformeren tot een 'state of mind' van de elite, vergelijkbaar met het Italiaanse sprezzatura of het eveneens Franse h $\hat{o}$ nettet $\acute{e}$ . Het *je-ne-sais-quoi* ('a certain something,' 'ein gewisses Etwas') werd een uiting van goede smaak en joie de vivre, een op zich staande attitude waarmee men kon tonen dat men zich in de hogere kringen wist te bewegen. Doordat men beschikte over de voor de elite zo vanzelfsprekende goede smaak en manieren wist men zich tevens te onderscheiden van de gewone man. In 1739 vertaalde Richelet in zijn Frans-Vlaams woordenboek de uitdrukking met 'het ick weet niet wat'.

Naast of toegevoegd aan alle andere beoordelingscriteria leidt het bij leerlingen eerder tot verwarring dan dat het iets verheldert. Toegevoegd aan de rubrieken op het beoordelingsformulier in het voortgezet onderwijs, die zorgvuldigheid en transparantie moeten suggereren, leidt het tot een vorm van 'willekeurige precisie', een term die de psychoanalyticus Wouter Gomperts gebruikte in een onderzoek naar de effectiviteit van therapie (Gomperts, 2010).

Een begrip als *je-ne-sais-quoi* heeft de neiging de validiteit en betrouwbaarheid te ondermijnen. Ook kwalificaties als 'authentiek', 'oorspronkelijk' en 'origineel' zijn schering en inslag en hebben eveneens een enigszins obscure betekenis. Niet alleen in de criteria voor opdrachten duiken ze op, ook tijdens de begeleiding horen leerlingen en studenten ze terug in de feedback van de docent om uiteindelijk tijdens de beoordelingen in beoordelingscriteria een laatste rustplaats te vinden. 'Authentiek' verwijst naar 'echt' of 'eigen', 'oorspronkelijk' of 'origineel', woorden die niet alleen in de kunst regelmatig terugkomen, maar ook in reclame, marketing en media. Denk aan 'vergeten groenten', 'Boer zoekt vrouw' of 'Big Brother'. Met de uitspraak 'Authenticity is in the air, you see it, feel it, all around you' citeerde Maarten Doorman in *Rousseau* en ik (2012) James Gilmore. En niet voor niets, want alles is 'authentiek', 'natuurlijk' en 'eigen' wat de klok slaat. Maar die hang naar het authentieke provoceert juist het kunstmatige: 'Wie echt wil zijn, is het per definitie niet, want met het bewustzijn van dat verlangen is de onechtheid er ook' (Doorman, 2012, p. 37).

Zowel docent als kunstenaar begrijpt wat met het streven naar 'echtheid' of 'eigenheid' wordt bedoeld en heeft het in dat verband misschien liever over 'persoonlijkheid', maar beseft tegelijkertijd dat die kwaliteit sterk verbonden is met een tijdperk van hyperindividualisme en een dominante westerse cultuur. Het staat bovendien op gespannen voet met actuele werkwijzen als samplen. Wat zegt authentiek precies als het om 'authentiek werk' gaat? Hoe eigen is 'eigen' eigenlijk? Van het begrip authenticiteit gaat de suggestie uit dat het gaat om iets kernachtigs, maar zoals ook Doorman laat zien verwijst 'het begrip authenticiteit niet naar iets wat bestaat of ooit heeft bestaan, maar naar oordelen, claims en voorkeuren ten opzichte van anderen en de wereld om ons heen' (Doorman, 2012, p. 113). Er lijkt in deze tijd een gemeenschappelijk idee te bestaan over begrippen als authenticiteit, oorspronkelijkheid en originaliteit dat bij nadere beschouwing in die betekenis niet bestaat. Dus wat maken die woorden op het beoordelingsformulier nu eigenlijk inzichtelijk over het werk van leerlingen? Natuurlijk hebben docenten behoefte aan begrippen die het specifieke en onbenoembare van de individuele ontwikkeling van de student verwoorden, want daarin schieten de algemeen gestelde competenties tekort.

### Deel en geheel

Een van de eigenschappen van de landelijk vastgestelde competenties is dat ze samengesteld van karakter zijn en dat ze vaardigheden, kennis en attitude behelzen die in samenhang de bouwstenen vormen voor succesvol werkgedrag en doelmatig handelen. Het is echter de vraag of de processen die bij het maken van kunst een rol spelen wel altijd gericht zijn op doelmatigheid en succes. Juist de intrinsieke waarde van het doen en de bevrediging die in het maken en denken zelf ligt, staan voorop. Iets zo goed mogelijk willen doen is net zo motiverend als het toepasbaar maken van mislukking of het doelloos experimenteren. Creatieve processen kennen niet zelden een onvoorspelbaar verloop met vaak ongewisse uitkomst. Om de resultaten van die processen te kunnen beoordelen wordt een complex en grillig verlopend verschijnsel, het (leren) maken van kunst, teruggebracht tot een aantal 'elementaire' onderdelen of competenties die elk apart worden gewaardeerd. Er wordt als het ware met te veel elementen te weinig verklaard. 'Gretig reductionisme' noemt de filosoof Daniel Dennett (1996) dat.

Het gebruik van competenties kent ook bij zorgvuldig beoordelen en nauwkeurige weging flinke nadelen:

- Het laat weinig ruimte voor ambiguïteit, ambivalentie en dubbelzinnigheid, geïmpliciteerdheid en complexiteit.
- Invullen van de categorieën kost erg veel tijd en brengt de uitvoerbaarheid in gevaar.
- Het is onduidelijk hoe studenten de beoordeling en weging interpreteren en of ze in staat zijn juiste conclusies voor toekomstig leergedrag te trekken.
- Zowel Bob Broad (2003) als Brian Huot en O'Neill (geciteerd uit Goodwin, 2011), beiden docent schrijven, beschouwen kunst (in hun geval: schrijven) als te complex om te kunnen vastleggen als optelsom van deelgebieden. Die geven niet goed weer wat we het meest waarderen in het werk, beweren ze.
- Het oordeel is geen optelsom van competenties, laat staan van formele en inhoudelijke kwaliteiten of attitudes. Of het de student is gelukt betekenis te genereren laat zich moeilijk beoordelen op een systematische, gestandaardiseerde manier.

Of zoals Scholar (2005, p. 182) stelt: 'Elk kunstwerk bezit kwaliteiten die moeilijk te herleiden zijn tot de onderliggende regels. Dat is in zekere zin ook wat het werk doet uitstijgen boven zichzelf en wat het kunst maakt.' Het fundament van zowel het maken en beschouwen als het beoordelen van kunst wordt gevormd door interpretatie en herinterpretatie. Elk werk is een reflectie op vorig werk en op de kunst en de wereld in het algemeen. Het werk is bovendien de belichaming van de ideeën van de maker en het proces van totstandkoming. Werk van verschillende makers en zelfs van één en dezelfde maker dat met een andere intentie en in andere context is gemaakt, kan moeilijk langs de meetlat van algemeen geldende criteria worden gelegd zonder dat het een vertekend beeld oplevert.

Ook het oordeel van docenten kan, afhankelijk van visie of ervaringen met de student, van elkaar verschillen. Soms is het oordeel van de ene docent meer analytisch dan van een ander of hebben docenten tegengestelde (kunst)opvattingen. In een beschrijvende werkwijze kunnen andere visies of tegengestelde meningen expliciet gemaakt worden. Het kan met de student besproken worden en die kan er zijn voordeel mee doen. Een voorgedrukt formulier met deelgebieden biedt die ruimte meestal niet of alleen in de vorm van een aanhangsel. Een globaal, beschrijvend oordeel vervat in een uitgebreid verbaal en schriftelijk verslag doet wellicht meer recht aan individuele verschillen, laat bovendien meer ruimte voor de dialoog tussen docent en student en biedt meer en zinniger aanknopingspunten om te bespreken wat zich mogelijkerwijs in de toekomst nog zou kunnen ontwikkelen. Het gaat uit van de professionele autonomie van de docent en de verantwoordelijkheid van de student voor het eigen leerproces. Er gebeurt rond een beoordeling bovendien heel veel informeel. Dat is mogelijk door het kleinschalige karakter van het kunstonderwijs. Nadeel daarvan is dat het zich achteraf moeilijk laat controleren, het is weinig transparant en inzichtelijk, maar het lijkt geschikt om in te spelen op het diverse karakter van het te beoordelen werk en de complexiteit van de onderhavige processen.

### **Wat heeft de student nodig?**

Ontegengesteld kent deze aanpak nog andere nadelen die vooral studenten uit lagere studie jaren problemen kunnen bezorgen. Er bestaat bij hen veel verwarring en onzekerheid over het beoordelen, zoals Oosterhuis en Oostwoud Wijdenes (2004) al opsomden:

- Tijdens de begeleiding krijgen ze overwegend positief stimulerende feedback. De beoordeling kan dan wel eens rauw op het dak vallen.
- Vooraf aangeven wat de opbrengst moet zijn is lastig.
- Nieuwe oplossingen, originele benaderingen en persoonlijke interpretaties zijn moeilijk tegen een standaard af te zetten. Van elke student wordt een ander, eigen product verwacht. Kortom, de docent kan pas achteraf duidelijk maken of het resultaat binnen de range aan mogelijkheden valt en kan slechts met stimulansen en commentaren proberen bij te sturen.
- Het gaat bij het kunstonderwijs zelden om goed of fout.
- Het gaat meestal niet om vooraf heldere criteria waaraan de studenten moeten voldoen.

- Het gaat evenmin om normen die voor alle studenten in gelijke mate gelden. Studenten moeten vaak erg wennen aan deze vorm van onderwijs.
- Evalueren en beoordelen lopen vaak in elkaar over. Elke evaluatie (formatief) impliceert ook vaak een oordeel en summatief beoordelen gaat meestal vergezeld van feedback.
- Daarbij komt nog dat er geen gelijklopende verbeteraanwijzingen voorhanden zijn, er voor de beoordeling van de kwaliteit van kunstwerkstukken géén eenduidige criteria bestaan en de schriftelijke vastlegging van de beoordeling aan grenzen gebonden is (qua tijd).

Studenten uit lagere jaren van het kunstonderwijs geven vaak de voorkeur aan concrete en specifieke criteria, terwijl studenten uit hogere jaren, die meer ervaring hebben, beter overweg kunnen met holistische criteria (Kuhlemeier, 2002). Ze weten immers nog niet goed wat er van ze wordt verwacht, ze zijn niet of onvoldoende op de hoogte van de actuele kunst die impliciet of expliciet het referentiekader vormt en ze kennen de mores van de instelling nog niet. Bovendien hebben ze nog weinig ervaring met beoordelingen binnen het kunstonderwijs. Een beschrijvend totaaloordeel biedt weinig inzicht in de goede of slechte kanten van de student en welke specifieke technische aandacht sommige onderdelen nog behoeven. Een uitgebreide beschrijving geeft ook niet specifiek weer aan welke onderdelen ze extra aandacht moeten besteden. Docenten hebben de neiging zich in een globaal oordeel eerder concluderend dan analyserend uit te drukken. Ze zijn immers al ingevoerd en op de hoogte van wat er in de student omgaat, wat zijn ideeën en intenties zijn en ze kennen het werk. Dat lijkt allemaal waar, maar de studenten moeten in de loop van de jaren de criteria en normen en terminologie ontdekken en het belang daarvan voor hun eigen werk leren herkennen. Dat gebeurt natuurlijk door vallen en opstaan en niet iedereen is daar even goed in. Het maakt deel uit van het leerproces. Juist om die reden lijkt het niet productief om in het eerste jaar al te duidelijk te zijn en een heel begrippenapparaat aan ze over te dragen. Ze moeten ingewijd worden in het discours en dat gebeurt gaandeweg, door te doen, net zoals geldt voor andere aspecten van het onderwijs.

Vraag betrokkenen, studenten, docenten, leidinggevenden of ambtenaren naar het doel van het beoordelen in het kunstonderwijs en ieder zal stuk voor stuk de nadruk anders leggen. Bij de één zal de waardering van het diploma en de legitimatie van het curriculum tellen, de ander zal de selectieve functie benadrukken om goede en slechte studenten te onderscheiden waarbij het woord 'excellentie' nogal eens valt en weer een ander zal zeggen dat het gaat om wie optimaal aan de criteria voldoet. Docenten en studenten zullen het leerproces of de leeropbrengst het belangrijkste vinden en anderen zullen meer waarde hechten aan waar de student zich bevindt op het pad naar autonomie of succesvol kunstenaarschap.

Of dat laatste door beoordelen is te voorspellen, is overigens maar de vraag. Indicatoren voor toekomstig (succesvol) kunstenaarschap zijn moeilijk te onderscheiden en of een en ander beoordeeld kan worden lijkt dan ook een hachelijke zaak. Waarschijnlijk gaat het om moeilijk toetsbare niet-domeinspecifieke persoonskenmerken die doorslaggevend zijn, eigenschappen zoals ambitie, doorzettingsvermogen, (sociale) intelligentie, dominantie en charisma (Klatser, 2004). Als ik als docent terugkijk, blijkt geregeld dat de als best beoordeelde studenten na het afstuderen niet de meest succesvolle professionals zijn of dat, omgekeerd, degenen die van de academie zijn gestuurd omdat werk en houding niet aan de criteria voldeden, soms juist wel tot de meest succesvolle kunstenaars behoren.

Uiteindelijk is het ultieme doel van de kunstvakopleiding of misschien van elke vorm van onderwijs, dat de student langzamerhand vertrouwen krijgt in de eigen manier van kijken, denken en maken. De leerling/student, hier maak ik geen onderscheid, dient op termijn de eigen grenzen te leren ontdekken of te overschrijden, zelf de voorwaarden daarvoor te scheppen en zijn eigen werk kritisch te leren waarderen in een hem omringende wereld met een overdaad aan verhalen en beelden (Klatser, 2012). De student moet op den duur zijn eigen leraar worden die in staat is om eigen denken en handelen kritisch te beschouwen. Om dat proces ongehinderd te laten plaatsvinden, om het zelfvertrouwen van de studenten niet te ondermijnen en om stimulerend te kunnen werken, zullen instellingen en docenten hun visie op beoordelen verder moeten verdiepen en zich bewust moeten worden van hun eigen handelen tijdens het beoordelen. Een andere omgang met de competenties in relatie tot het beoordelen behoort zeker tot hetgeen onderzocht dient te worden.



## 10.2 Aanbevelingen

*'Men is nooit te oud om iets af te leren.'*  
(Cees Buddingh)

Het is alweer tien jaar geleden dat Oosterhuis en Oostwoud Wijdenes *Je bent goed bezig. Toetsen en beoordelen in het kunstonderwijs* publiceerden, waarin zij de behoefte tot quasiwetenschappelijk toetsen in het kunstonderwijs signaleerden en de onmogelijkheden om tot een afgewogen en zinvol oordeel te komen ervan bespraken. Maar nog steeds en in toenemende mate worden maatregelen genomen in de sfeer van kwantificatie en controle in een krampachtig streven te voldoen aan een door bestuurders zo gewenste (denkbeeldige) standaard. Het is niet alleen inefficiënt, het is zelfs contraproductief om studenten met een hoogst individueel traject langs dezelfde meetlat te leggen. Het is voor hen bovendien verwarrend. Het levert niet veel meer op dan tegenspuiterende docenten, misconcepties bij studenten en een hoop extra bureaucratie. Het aanscherpen van procedures in een poging nog secuurder te categoriseren en te rubriceren levert hooguit schijnkwalificaties op, geen extra validiteit, laat staan betrouwbaarheid.

De vraag dringt zich op of goed beoordelen in het kunstonderwijs volgens algemeen aanvaarde normen dan misschien onmogelijk is? In een recente notitie van het LKCA worden alle toegepaste beoordelingsinstrumenten, afgeleid van evenzovele visies, op een rij gezet (Hagenaars et al, 2014). De meeste zijn afkomstig uit het voortgezet onderwijs, maar deze zijn ook in het kunstonderwijs in meer of mindere mate terug te vinden. Als we de hoeveelheid beoordelingsinstrumenten in ogenschouw nemen, dan kan de vraag niet anders dan met 'ja, het is onmogelijk' worden beantwoord. Of in het beste geval met 'het kan op verschillende manieren'. En verbazingwekkend is het niet gezien de hoeveelheid variabelen en de ingewikkeldheid daarvan. De commissie-Bruijn komt niet verder dan een 'mandje' met zeven aanbevelingen die allemaal betrekking hebben op 'externe validering', al dan niet 'via wettelijk vastleggen van de verplichting toetsbeleid te voeren' (Commissie Bruijn, 2012, pp 60-64). Ze heeft het bijvoorbeeld over 'externe validering via leerwegafhankelijke en leerwegonafhankelijke bottom-up punttoetsen' of 'vormen van leerwegafhankelijke bottom-up protocollering' (Commissie Bruijn, 2012, p. 62)! Voor het kunstonderwijs maakt ze geen uitzondering, want: 'De verschillen tussen de hbo-sectoren zijn volgens de commissie niet dusdanig van aard, dat de commissie zich genoodzaakt ziet haar aanbevelingen per sector uit te splitsen of aan te scherpen' (Commissie Bruijn, 2012, p. 8).

In plaats van zich te richten op protocolleren, standaardiseren en valideren moet het kunstonderwijs zich afvragen of er een vorm van beoordelen is, een beoordelingskader en de praktische vertaling daarvan, dat wél recht doet aan de complexiteit en het situationele karakter en bovendien de idiosyncrasie van de student en de autonomie en didactische ruimte van de docent respecteert?

Om te beginnen moeten instanties als de NVAO of de Vereniging Hogescholen, maar ook instellingen voor kunstonderwijs kritisch kijken naar de eigen aannames en denkbeelden en deze waar nodig aanpassen aan de praktijk. Om misconcepties te voorkomen wordt het tijd dat men begrippen als objectief, valide en betrouwbaar inruilt voor kwalificaties die goed beoordelen in het kunstonderwijs wel dichterbij brengen.

Docenten moeten al te romantische, achterhaalde noties over kunstenaarschap opzij zetten en de weerstand tegen coaching en intervisie overwinnen om zich verder te bekwamen in alle facetten van het beoordelen. Het behoort immers tot hun taak zich te bezinnen op de eigen wijze van beoordelen. De instellingen moeten de fixatie op kwantificatie, procedures, en controle achteraf, afzweren en het vertrouwen in de professional herstellen, dat wil zeggen dat men de professionele ruimte van de docent niet verder inperkt. Men moet zich weer richten op subject en doel van het beoordelen: de student en diens leerproces.

Om het beoordelen een kwalitatieve impuls te geven zijn de volgende concrete stappen mogelijk:

- Professionalisering van *docenten*: intervisie en coaching kunnen geschikte middelen zijn om de competenties van de docent in beoordelen verder te ontwikkelen en de communicatie met de student te verbeteren.

- Beter informeren en begeleiden van *studenten*: door beoordelen op te vatten als integraal onderdeel van het leerproces kunnen studenten zich bewust worden van de samenhang tussen didactische visie en beoordeling waardoor (zelf)sturing wordt geïntensiveerd en de betekenis van beoordelingen wordt vergroot.
- De uitvoerbaarheid en legitimatie van de beoordeling optimaliseren: de *instelling* beperkt de bureaucratie, perfectioneert de organisatie en faciliteert de randvoorwaarden van de beoordelingen. Ze legitimeert de beoordelingsvormen naar de buitenwereld.

### De docent

Als de professionele ruimte van de docent en zijn autonomie wordt gerespecteerd, dan moet daar iets tegenover staan. Docenten dienen hun competenties in beoordelen een impuls te geven. Dat kan door te reflecteren op het eigen handelen tijdens beoordelingen en de communicatie daarover met studenten. Zij zijn het aan de student verplicht om goed te communiceren voor, tijdens en na de beoordeling en hun oordeel te beargumenteren en te legitimeren. Zelfreflectie door intervisie (team) of coaching (individueel) is daartoe een geschikt middel.

Of het nu om coaching, intervisie of bijscholing gaat: docenten in het kunstonderwijs staan niet te trappelen om door didactici te worden doorgezaagd over hun visie op creativiteit of bijgeschoold in doorsnee onderwijskundige uitgangspunten. Ook worden ze niet enthousiast van obligate kringgesprekken begeleid door duurbetaalde didactische experts die hen, niet gehinderd door enige kennis van of inzicht in kunst, begeleiden en beoordelen en impliciet vertellen hoe het moet. Uitgangspunt moet de gevoelde noodzaak en de specifieke behoefte van de betreffende docent (maar ook van de instelling) zijn. Het traject moet leiden tot inzicht in eigen denken over en handelen in beoordelen. Dat kan voor elke docent anders zijn, want de eigen visie en het idiosyncratisch gedachtegoed van iedere docent is leidend.

Uiteindelijk gaat het erom dat docenten zich verstaan met de student, zowel tijdens de begeleiding als de beoordeling, want begeleiden, evalueren en beoordelen liggen in elkaars verlengde. Deze relatie is vruchtbaar, maar roept ook spanning op. Voor studenten is het daarom moeilijk te begrijpen hoe het mechanisme achter beoordelen werkt. Docenten dienen zich voortdurend van die complexe relatie bewust te zijn en begrip te hebben voor de onzekerheid van de student. Ze moeten beseffen dat hun oordeel in meer of mindere mate contextueel en subjectief is. Ze zouden zich misschien ook meer bewust kunnen worden van het eigen smaakoordeel en hoe zich dat verhoudt tot dat van bijvoorbeeld collega's. Ook al zijn collega's het soms niet met elkaar eens tijdens beoordelingen, het commentaar dient altijd fair en opbouwend te zijn. Steeds staat de kritiek in dienst van de student en diens ontwikkeling.

Hetgeen wordt gezegd tijdens de beoordeling heeft misschien zelfs meer invloed op het leerproces van de student dan het gemiddelde begeleidingsgesprek dat over het algemeen aftastend, vragend of onderzoekend van aard is. Soms zijn er ook studenten die zeggen dat ze niet alles wat tijdens de beoordeling is gezegd, hebben kunnen volgen of hebben begrepen. Het besef bij docenten over wat zij zeggen en hoe dat overkomt bij de student, is daarom van groot belang.

In grote lijnen richt intervisie en coaching zich op het bewust worden van denken en handelen tijdens beoordelingen en evaluaties met als doel de kwaliteit van het oordeel en de communicatie daarover te verbeteren. Een docent is zich bijvoorbeeld meestal wel bewust van de verwachting die hij van studenten heeft. Echter, van de manier waarop hij de studenten vervolgens bejegt, is hij zich niet bewust, zo stelde Timothy Wilson na onderzoek vast. Onbewust schenkt hij meer aandacht en stelt hij meer uitdagingen aan studenten waarvan hij positieve verwachtingen heeft. De kwaliteit van de feedback is dan doorgaans ook beter (Wilson, 2002, p. 55). Het is weinig effectief als training of coaching van beoordelaars zich alleen op algemene didactiek richt. Maximaal rendement vereist vakspecifieke training en begeleiding door een coach of begeleider die didactische expertise koppelt aan ervaring in het kunstonderwijs en daarnaast kan inspelen op de individuele behoefte en eigenzinnigheid van docenten en de bijzonderheid van het onderwijs in de kunsten.

Mogelijke doelen van intervisie en coaching zijn:

- Inzicht verwerven in eigen denken en gedrag tijdens beoordelingen. De docent wordt zich bewust van de impact die kritiek tijdens een beoordeling op de student kan hebben en hoe zich dat verhoudt tot het (beoorgde) effect op het leerproces.
- Nieuwe en tot dan toe onbekende mogelijkheden op het gebied van feedback en kritiek geven verkennen. Communicatieve mogelijkheden en onmogelijkheden onderzoeken, zodat de docent kritiek tijdens beoordelingen beter kan verwoorden en onderbouwen met geldige argumentatie.
- Jargon en idioom ontwikkelen dat recht doet aan de artistieke en didactische visie van de individuele docent.
- Denkfouten halen uit de eigen redeneringen of observaties.
- Leren schakelen van de docentenrol naar de rol van beoordelaar en na te denken over de verhouding tussen feedback en kwalitatief oordeel (formatief- summatief).
- Expliciet maken hoe docenten zich verhouden tot zowel het didactisch concept van de instelling en de beoordelingscriteria als de actuele kunst- en cultuurpraktijk en esthetische voorkeuren. Beide zijn vaak impliciet referentiekader bij het beoordelen.

*Professionalisering* van beoordelaars op dit gebied vraagt dus om extra aandacht van en ondersteuning door de instelling.

## **De student**

De student kan veel hebben aan de afwijkende mening, de onverwachte invalshoek of de kritiek van commissieleden. Opvattingen van externe beoordelaars waarderen ze over het algemeen als een frisse blik. Studenten *leren* beseffen dat zij hun voordeel kunnen doen met verschillende of op het eerste gezicht tegengestelde meningen. Het is aan hen om zich daartoe te verhouden en uiteindelijk hun eigen weg te kiezen. Zo worden ze zich bewust van de eigen artistieke keuzes en beslissingen. Studenten leren zich weerbaar en zelfbewust op te stellen tegenover kritiek op het eigen werk, zodat het doel in zicht komt: de student leert op termijn zichzelf beoordelen.

De student is verder gebaat bij een begrippenkader van de praktijk dat niet eenduidig hoeft te zijn, maar wel helder. Als begrippen als valide, betrouwbaar of meetbaar geen geschikte kwalificaties zijn voor het goed beoordelen van complexe leerprocessen van kunststudenten, welke begrippen voldoen dan wel, zodanig dat de student recht wordt gedaan? Als we het doel van het beoordelen voor ogen houden, namelijk de voortgang van het leerproces, dan komen talloze termen in aanmerking om het beoordelen te kwalificeren zoals: deugdelijk, geschikt, behoorlijk, integer, oprecht, functioneel, punctueel, gelijkwaardig, fair. Maar deze dekken maar gedeeltelijk de lading. In feite gaat het om 'doelgericht' en 'zorgvuldig': is de gevolgde beoordelingsmethode geschikt voor het specifieke doel, in dit geval de artistieke ontwikkeling van de student, en wordt de beoordeling zorgvuldig uitgevoerd? In het laatste liggen ook kwalificaties als 'fair' en 'integer' besloten.

Eén woord, dat zowel 'zorgvuldig' als 'doelgericht' in zich verenigt en valide, betrouwbaar en objectief kan vervangen is 'adequaat', in Van Dale omschreven als: 'geschikt voor het beoogde doel' en 'overeenkomstig de normen'. In dit woord komen zowel de 'probleemdeugdelijkheid' - is het geschikt voor het beoogde doel? - en de 'intersubjectieve deugdelijkheid' - vinden we het ook met elkaar goed? samen. Een adequate beoordeling moet goed onderbouwd en ondersteund zijn met geldige argumenten. Die geldigheid wordt deels bepaald door context en situatie. Verslaglegging achteraf verdient daarom extra aandacht.

De student moet het gevoel krijgen dat de beoordeling zijn leerproces in positieve zin in beweging brengt en het vertrouwen in eigen doen en handelen stimuleert.

In eerste instantie is de student verantwoordelijk voor de voortgang van het eigen leerproces. Daarom ligt het voor de hand dat hij op zijn minst deels medeverantwoordelijk wordt voor het ontwerpen van de beoordelingscriteria. Ook zou de student zichzelf kunnen beoordelen als onderdeel van de totale beoordeling. Student en docent kunnen samen de criteria formuleren en vaststellen, gericht op de eigenaardigheden van de individuele intenties en ontwikkeling, eventueel in plaats van of naast criteria van de instelling. Men kan dan met Leontine Broekhuizen spreken van een 'ontwikkelingsge-

richte beoordeling' (Broekhuizen, 2013). Het is ook denkbaar dat studenten elkaar beoordelen. Uit onderzoek is gebleken dat beoordeling door deskundige *peers* betrouwbaarder is dan beoordeling door een pluriform samengesteld gezelschap, ze komen vaker tot een unaniem oordeel en de verschillen tussen de beoordelaars zijn kleiner. Beide opties zijn geen vervanging van een beoordeling door docenten, maar kunnen een zinvolle aanvulling zijn.

Zoals eerder beschreven geven studenten uit lagere jaren vaak de voorkeur aan concrete en specifieke criteria, terwijl meer ervaren studenten uit hogere jaren beter overweg kunnen met een globale beoordeling. Jongerejaars studenten hebben verder weinig bedrevenheid in het omgaan met kritiek of het adequaat reageren op feedback, de belangrijkste didactische middelen van het begeleiden en beoordelen. Deze problemen kunnen zeer productief zijn. Juist van misverstanden leren ze en als ze erin blijven steken, is dat ook een aanwijzing dat ze hun eigen context misschien niet begrijpen. Studenten moeten leren omgaan met de eigen onzekerheden in plaats van dat hen schijnzekerheden geboden worden!

Het is daarom van belang dat studenten de relevantie leren inzien van de manier waarop ze begeleid worden en hoe dat gerelateerd is aan de wijze waarop ze beoordeeld worden. Dat alles staat in het teken van hun leerproces en individuele ontwikkeling. Studenten bij het beoordelen betrekken en het gesprek erover met studenten aangaan, is een voorwaarde voor een goede beoordelingsprocedure. Ze als het ware inwijden in het beoordelen als onderdeel van het leerproces en ze daarbij begeleiden zou de kern van het kunstonderwijs moeten zijn. En passant kan 'leren omgaan met kritiek' of 'het reageren op feedback' daar een onderdeel van zijn.

### **De instelling**

De primaire taken van de instelling om het beoordelen te verbeteren liggen vooral op het vlak van faciliteren, organiseren en legitimeren. Hierdoor kan de uitvoerbaarheid, een van de maatstaven van goed beoordelen, geoptimaliseerd worden. Samengevat is de meeste winst te boeken door:

- Het expliciet (her)stellen van vertrouwen in de docent als professional.
- De fixatie op kwantificatie, procedures en controle achteraf af te zweren.
- De communicatie met studenten voor en na de beoordelingen te faciliteren en te verbeteren.
- Evalueren (summatief) en begeleiden (formatief) te beschouwen als in elkaars verlengde liggend en beoordelen op te vatten als integraal onderdeel van de didactiek.
- De beoogde eindkwalificaties en het didactisch concept en de visie voortdurend te blijven af stemmen met de praktijk van het beoordelen.

Categorisatie en rubricering via formulieren en protocollen dienen tot een minimum beperkt te blijven. Het levert schijninzichtelijkheid op en kost veel tijd. Veel beter is het om zorgvuldigheid te waarborgen en te faciliteren. Die zorgvuldigheid geldt vooral ook voor de verslaglegging achteraf aan de student. Het verslag is richtinggevend voor de communicatie achteraf.

## 10.3 Besluit

Voorwaarden voor adequaat beoordelen zijn een goed gefaciliteerde organisatie van de beoordelingen, een optimale en voortdurende afstemming met de praktijk en constante reflectie door docenten op het eigen handelen. Dan zal men ook beter in staat zijn de noodzaak van de specifieke wijze van beoordelen in het kunstonderwijs met geldige argumenten te legitimeren tegenover een sceptische en wantrouwige buitenwereld. Als beoordelen een integraal onderdeel van de didactiek wordt, zullen studenten in toenemende mate beoordelingen als een betekenisvol en relevant onderdeel van hun leerproces ervaren.

Kunstopleidingen hebben kritiek op de landelijk overeengekomen norm maar het corporatisme van de Vereniging Hogescholen en de hete adem van de accreditaties lijken uit te sluiten dat ze het op goede gronden geheel anders doen dan de afgesproken norm. Men zou echter de mogelijkheid moeten hebben om de afspraken voortdurend te toetsen aan de praktijk om ze zo nodig aan te passen. De gezamenlijke instellingen zouden met elkaar meer afstand moeten durven nemen van wat niet werkt en luisteren naar de eigen kritische docenten in plaats van mee te gaan in het bestuurlijke circus!

### Literatuur

Arensbergen, P., (2014). *Talent Proof. Selection Processes in Research Finding and Careers*. Amsterdam: Vrije Universiteit (proefschrift).

Broad, B. (2003). *What We Really Value: Beyond Rubrics in Teaching and Assessing Writing*. (USUpress, Utah State University)

Broekhuizen, L. (2013). *Ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling in het beeldend kunstonderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht (masterthesis kunstbeleid- en management).

Commissie Bruijn (2012). *Vreemde ogen dwingen*. Den Haag: HBO-raad.

Buckingham, David.(2003) '*Media Education, Literacy, learning and Contemporary Culture*'. Polity Press. Reprinted 2008., p.138

Dennett, Daniel C. (1996). '*Darwin's dangerous idea: evolution and the meanings of live.*', Simon & Schuster.

Doorman, Maarten. (2012). '*Rousseau en ik*'. Amsterdam: Bert Bakker/ Uitgeverij Prometheus.

Gigerenzer, G. (2007). '*Gut Feelings*'. New York: Viking Penguin

Gomperts, W. (2010). Cijfers en verhalen.  
Over langdurige psychoanalytische behandeling en effectmeting.' Tijdschrift voor Psychotherapie 2010 [36] 06 Geraadpleegd op [www.psychotherapie.bsl.nl](http://www.psychotherapie.bsl.nl)

Goodwin, S.W. (2011). 'Fearful symmetries: Rubrics and assessment.' In D. Heiland & L. J. Rosenthal (Eds.), *Literary study, measurement, and the sublime: Disciplinary Assessment* (pp. 133–151). New York: The Teagle Foundation.

Gulikers, J. (2011). 'Authentiek beoordelen: kansen voor het kunstonderwijs.' *Cultuur+Educatie* (11) nr 31, Pp. 38-60

Hagenaars, P. Kommers, M.J., Martens, V. & Meewis, V. (2014). *Verkenning beoordelingsinstrumenten kunstonderwijs*. Utrecht: Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (Projectteam Praktijkonderzoek kunstvakken basisonderwijs).

Geraadpleegd op <http://www.lkca.nl/publicaties/publicaties-lkca/verkenning-beoordelingsinstrumenten-kunstonderwijs#sthash.l5teiwF7.dpuf>

Klatser, R. (2004). *Van kind tot kunstenaar of het psychopathologisch misverstand*. Amsterdam: AHK. Geraadpleegd op <http://www.ahk.nl/lectoraten/kunsttheorie/onderzoeksprojecten/afgeronde-projecten/>

Klatser, R. (2012). *De altermoderne docent is een . . .*. Amsterdam: AHK. Geraadpleegd op <http://www.ahk.nl/lectoraten>

Klein, G.(1998). *Sources of Power. How People Make Decisions*. Boston: Massachusetts Institute of Technology.

Kuhlemeier, H. (2002). 'Beoordelingsschalen in praktijktoetsen: hoe ontwikkel en gebruik je ze?'. Arnhem: Cito. Geraadpleegd op <http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/praktijktoetsen/praktijktoetsen.htm>

Oosterhuis, P., & Oostwoud Wijdenes, J. (2004). *Je bent goed bezig. Toetsen en beoordelen in het kunstonderwijs*. Utrecht: HKU.

Scholar, R. (2005). *The Je-Ne-Sais-Quoi in Early Modern Europe, encounters with a certain something*. New York: Oxford University Press Inc.

Sennett, R., (2008). *The Craftsman*. New Haven & London: Yale University Press.

Wilson, T. D. (2002). *Strangers to Ourselves. Discovering the adaptive unconsciousness*. Cambridge & London: The Belknap Press of Harvard University Press.