

Toetsen en beoordelen aan de AHK

# Kijk op de praktijk



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Inhoudsopgave	Pagina
Excellent beoordelen	3
'Verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling ligt echt bij de student zelf! Interview met Arjan Klok, Academie van Bouwkunst	6
Onbewuste effecten en wijsheid bij intersubjectieve beoordeling <i>Joyce Brouwer, Vrije Universiteit en Marianne Gerner, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten</i>	9
'Naarmate je beter samenwerkt, levert dat een beter eindproduct op' <i>Interview met Ben Zijlstra, Nederlandse Filmacademie</i>	16
Oordelen over Rubrics <i>Edwin van der Veldt, Reinwardt Academie</i>	18
'Jullie zijn toch de docenten!' <i>Interview met Claire Goedman, Academie voor Beeldende Vorming</i>	24
De rol van Feedback bij formatief toetsen <i>Melissa Bremmer, Conservatorium van Amsterdam en master Kunsteducatie</i>	26
'Studenten leren misschien het meest van elkaar' Interview met Barbara Van Lindt, DasArts	31

# Excellent beoordelen

## Inleiding

Deze bundel met artikelen en interviews is een weerslag van de AHK-brede studiedag over toetsen en beoordelen van 21 april 2015. Ruim zeventig docenten, studieleiders en beleidsmedewerkers wisselden met elkaar praktische kennis en ervaring uit en zeven opleidingen presenteerden een good practice. Daarmee gaven zij een dwarsdoorsnede van de praktijk van toetsen en beoordelen binnen de AHK. Ongetwijfeld zijn er nog meer inspirerende voorbeelden te vinden. We houden ons dan ook aanbevolen voor tips, zodat we een vervolg kunnen geven aan de onderlinge uitwisseling.

Het onderwerp toetsen en beoordelen in het hoger beroepsonderwijs staat landelijk al enkele jaren volop in de belangstelling. Diverse commissies bogen zich in opdracht van de Inspectie en de Vereniging Hogescholen over de beoordeling van het afstudeerwerk, en daarmee over de kwaliteit van het eindniveau. Een greep uit de adviezen: laat vreemde ogen meekijken bij examens, leid docenten beter op voor hun taak als examinator en versterk de rol van examencommissies als toezichthouder.

Voor het kunstonderwijs<sup>1</sup> lijkt de verscherpte aandacht voor beoordelingsprocedures en de kwaliteit van het eindniveau minder urgent. Tot het kunstonderwijs worden immers alleen de meest getalenteerde studenten toegelaten. Het kunstonderwijs kent bovendien een lange traditie van vreemde ogen, (eind)examens worden beoordeeld door een brede commissie en de presentatie van het eindexamenwerk is meestal openbaar toegankelijk. De meeste opleidingen van de AHK zijn bij accreditaties als goed of excellent beoordeeld op het gerealiseerde eindniveau. Maar is daarmee ook de kwaliteit van toetsen en beoordelen boven alle twijfel verheven? Om die vragen te beantwoorden worden hierna eerst de begrippen summatief, formatief en duurzaam beoordelen toegelicht aan de hand van hun functie. Daarbij wordt tevens de relatie gelegd met de beschreven voorbeelden van de studiemiddag. Dit inleidende artikel eindigt met de vraag: wanneer doen we het goed, en is dat goed genoeg?

## Functies van toetsen en beoordelen

Toetsen en beoordelen zijn nodig om een besluit te nemen over een student. Is de student geslaagd of gezakt? Krijgt hij zijn studiepunten? Welke waardering, bijvoorbeeld uitgedrukt in een cijfer, krijgt de student voor zijn prestatie? Deze functie wordt *summatief beoordelen* genoemd. Een belangrijke, misschien wel de belangrijkste, summatieve beoordeling in het kunstonderwijs is de toelating. De beslissing over de toelating is immers bepalend voor de toekomst van de kandidaat. Krijgt hij de kans zijn droom te verwezenlijken om acteur, musicus of regisseur te worden of zal hij een andere beroepskeuze moeten maken? Ook tussentijdse beoordelingen, overgangstoetsen en eindexamens kunnen van grote invloed zijn op de verdere loopbaan van een student en het is dus van belang dat de beoordeling zorgvuldig gebeurt. Het beoordelen van artistieke prestaties is lastig, omdat er altijd een zekere mate van subjectiviteit in zit. Veel opleidingen binnen de AHK hebben om die reden in procedures en protocollen vastgelegd wat de criteria en spelregels zijn. In het artikel van Joyce Brouwer (VU-onderwijscentrum) en Marianne Gerner (afdeling Kwaliteit, communicatie en beleid van de AHK) wordt ingegaan op de betrouwbaarheid van intersubjectieve oordelen door professionals.

Toetsen en beoordelen helpen tevens om te bepalen waar de student op dit moment staat en op welke manier hij het beste verder kan om de leerdoelen te bereiken. Deze feedbackfunctie wordt formatief beoordelen genoemd. Binnen het kunstonderwijs heeft *formatief beoordelen* een prominente plaats. Kleine groepen, soms zelfs één-op-één-onderwijs, maken het mogelijk de student heel regelmatig persoonlijk feedback te geven op zijn prestaties, soms formeel, soms informeel. Beoordelen en leren gaan daarbij hand in hand. Formatief beoordelen is, mits het goed gebeurt, een krachtig instrument om het leren van de student te stimuleren. De artikelen van Melissa Bremmer

<sup>1</sup> Het kunstonderwijs omvat opleidingen voor scheppende, uitvoerende, docerende en ondersteunende beroepen.





(Master Kunsteducatie en opleiding Docent muziek van het Conservatorium van Amsterdam) en Edwin van der Veldt (Reinwardt Academie) geven handreikingen om feedback te optimaliseren. In deze uitgave komt in een interview met Barbara Van Lindt (masteropleiding DasArts van de Theaterschool) bovendien de feedbackmethode van DasArts aan bod.

Naast deze summatieve en formatieve functie kan beoordelen ook een duurzaam karakter hebben. Duurzaam beoordelen heeft als doel studenten te leren zelf richting te geven aan hun professionele ontwikkeling, ook nadat zij de opleiding hebben verlaten. Concreet betekent dit dat studenten zelf criteria en standaarden leren bedenken waaraan zij hun eigen prestaties willen toetsen, en dat zij leren kritisch te reflecteren op hun ontwikkeling. Deze criteria zijn bij voorkeur afgeleid van een realistische beroepssituatie. Voor afgestudeerde kunstenaars is de vaardigheid om zelf doelen en beoordelingscriteria te kunnen formuleren essentieel, want een leven lang leren is inherent aan kunstenaarschap. Tijdens de opleiding is het dan de kunst om goed in te schatten hoeveel zelfstandigheid de student aankan, en tevens erop te vertrouwen dat hij weet wat hij in de beroepspraktijk moet laten zien om toegang te krijgen tot belangrijke festivals, concoursen of nominaties in zijn vakgebied, of simpelweg om een opdracht of baan te verwerven. Claire Goedman (Academie voor Beeldende Vorming) doet in deze bundel uit de doeken hoe dat in de praktijk kan uitpakken. Ook de feedbackmethode van DasArts gaat uit van een duurzame benadering: de studenten geven zelf aan waarop zij feedback willen ontvangen.

In de praktijk zijn de summatieve, formatieve en duurzame functies van toetsen en beoordelen niet strikt gescheiden. Ook bij summatieve beoordeling kan de verdere ontwikkeling van de student met behulp van feedback worden gestimuleerd en wordt hij aangemoedigd om zelf na te denken over ambities, leerdoelen en vervolgstappen. In veel gevallen wordt daarbij niet uitsluitend gekeken naar de prestatie die de student op dat moment levert, maar ook naar de stand van zijn ontwikkeling in relatie tot zijn talent en tot het gewenste eindniveau. In deze bundel wordt deze integrale benadering geïllustreerd door Arjan Klok (Academie van Bouwkunst) en door Ben Zijlstra (opleiding Sound Design van de Nederlandse Filmacademie).

### **Wanneer doen we het goed en is dat goed genoeg?**

Terug naar de vraag die in de inleiding werd gesteld: wanneer doen we het goed, en is dat goed genoeg? Het antwoord op die vraag is afhankelijk van wat we primair met de toetsing beogen. Kunstopleidingen willen dat studenten hun talenten maximaal ontwikkelen nadat zij zijn toegelaten tot de opleiding. Het helpt als de beoordelingscriteria dan zijn afgeleid van een realistische beroepssituatie en als studenten weten hoe en waarop zij beoordeeld worden. Niet omdat de beoordeling, gebaseerd op de kennis, ervaring en waarneming van experts, niet betrouwbaar zou zijn, maar omdat transparantie bijdraagt aan het leerproces.

Het kunnen leren van een toets stelt hoge eisen aan de kwaliteit van de feedback. Het vraagt om zorgvuldig formuleren en in het gesprek met de student controleren of hij de feedback goed begrepen heeft. Het vraagt om ruimte geven aan eigen opvattingen van de student zodat hij een eigen artistieke identiteit kan ontwikkelen. Dat zijn geen gemakkelijke opgaven, zeker niet voor opleidingen die minder 'talig' zijn ingesteld of voor opleidingen die op de eerste plaats een hoge ambachtelijke standaard voeren. Maar juist getalenteerde studenten zijn ermee gebaat als de opleiding deze ambities op het gebied van toetsen en beoordelen realiseert.

De vraag is misschien niet zozeer of we het goed of goed genoeg doen, maar eerder welke kansen we zelf zien voor verbetering. Niet omdat dit van buitenaf wordt opgelegd, maar omdat we studenten maximaal willen laten profiteren van het leereffect van toetsing en beoordeling. Dit streven naar perfectie is onlosmakelijk verbonden met de kunsten. Om de wereldberoemde tenorsaxofonist Sonny Rollins op 85-jarige leeftijd te citeren: 'It doesn't matter what it ends up. All I know is that I want to be better.'<sup>2</sup>

*Ellen Lucker, beleidsmedewerker afdeling Kwaliteit, communicatie en beleid*

<sup>2</sup> NTR, Het uur van de Wolf (2014): Sonny Rollins – Morgen speel ik beter.

# ‘Verantwoordelijkheid voor ontwikkeling ligt echt bij de student zelf!’

## Interview met Arjan Klok, hoofd master Stedenbouw aan de Academie van Bouwkunst

De Academie van Bouwkunst kent een beoordelingssystematiek waarbij elke module wordt afgesloten met een vaktentamen. Daarnaast zijn er jaartentamens, waarbij het leervermogen en de professionele ontwikkeling van de student integraal beoordeeld worden. Op die manier borgt de academie het opleiden van goede ontwerpers. We interviewen Arjan Klok. Hij is behalve hoofd master Stedenbouw aan de Academie van Bouwkunst ook voorzitter van de examencommissie van de academie.

### Arjan, waarom heeft de academie destijds voor deze aanpak gekozen?

‘Deze vorm van beoordelen is al decennia in zwang bij de academie. Ik ken de ontstaansgeschiedenis eigenlijk niet eens. Typerend is dus dat er jaartentamens zijn boven op de vakafsluitingen. Strikt genomen is dat niet noodzakelijk want de vakafsluitingen dekken de competenties al. Maar het past uitstekend bij de onderwijsfilosofie van de academie, waarbij de verantwoordelijkheid voor het leerproces heel bewust bij de student wordt gelegd. Hij moet expliciet de balans opmaken van zijn ontwikkeling. De tijd wordt eventjes stilgezet om terug en vooruit te kijken met de student. De examinatoren doen dat vanuit hun positie in de beroepspraktijk; het zijn gastdocenten, experts uit de beroepspraktijk die geen binding hebben met de student. Op de commissie rust de verplichting om heel goed feedback te geven en de student te wijzen op zwakke plekken in zijn analyse van zijn studieresultaten, op mogelijke valkuilen die zijn studiehouding meebrengt, en hem aan te moedigen bij goede plannen. Dat is de functie van deze beoordelingsvorm. Die drie integrale beoordelingsmomenten aan het eind van het eerste, tweede en derde studiejaar hebben ieder een eigen bedoeling, samenhangend met de fase van het studieprogramma waarin de student zich bevindt: de eerste heeft een selecterende werking. De tweede is een doorgaande evaluatie: ben je klaar voor de toenemende complexiteit in de opgaven die het studieprogramma zal gaan stellen? En ten slotte na jaar 3: heeft de commissie het vertrouwen dat je nu klaar bent om een zelfstandig profiel als architect te ontwikkelen, heb je overzicht, ken je je opties als toekomstige beroepsbeoefenaar die zich op zijn meesterproef gaat voorbereiden?’

### Wat ik bijzonder vind, is die paraplu-werking van de beoordeling, die nog iets toevoegt aan de verzameling van afrondingen per vakinhoud. Komt het ook voor dat de beoordeling negatief is terwijl alle studieonderdelen behaald zijn?

‘Dat is in principe denkbaar: een student haalt bijvoorbeeld alle vakken met de hakken over de sloot. In deze commissie kan dan bijvoorbeeld geconcludeerd worden: weliswaar is alles gehaald maar desondanks is deze student nog niet klaar voor het volgende jaar qua zelfinzicht, qua analytisch vermogen. Dat komt bij een vakafsluiting niet per se naar boven maar wel bij zo’n integrale proces-beoordeling waarbij het hele dossier van de student op tafel ligt en hij daar een heldere reflectie op moet geven.’

### De studenten moeten een reflectie doen, zichzelf presenteren in hun ontwikkeling als toekomstig professional en plannen ontvouwen. Hoe bereiden jullie de studenten hierop voor?

‘Elke jaargroep heeft een eigen voorbereidingsdag. Aan de hand van het beoordelingsformulier wordt de bedoeling van deze beoordeling in deze fase van de studie aan de studenten uitgelegd. We wijzen de student op zijn verantwoordelijkheid voor het studieproces, op het onderwijscredo van de academie ‘learning instead of teaching’. We moedigen de studenten ook aan de commissie om advies te vragen bij twijfels en vragen. Ook stimuleren we bij hen de discussie over de feedback van de



commissie, bijvoorbeeld over hoe een bepaald aspect van de beoordeling geïnterpreteerd moet worden. We pretenderen echt niet dat het een perfect systeem is, het mag ook wel een beetje schuren. Juist waar de discussie ontstaat, kan veel geleerd worden. Kijk, je kunt als je matig in alle vakken bent geweest, bij deze beoordeling toch laten zien dat je wel een heel goed beeld van jezelf hebt en goed voor ogen hebt wat je het volgende jaar te doen staat. Daar kan deze commissie dan haar volle vertrouwen in uitspreken. Maar evenzo kan een student die op veel aspecten goed heeft gepresteerd maar op sommige ‘maar net aan’ was, scepsis en twijfels van de commissie over het inzicht in zijn eigen ontwikkeling terugkrijgen in de feedback.’

### Hoe ervaren de studenten dit beoordelingssysteem?

‘Eerstejaars vinden het nog typisch, die moeten wennen aan de procesmatige en persoonlijke manier waarop ze zich moeten verantwoorden. We hebben positieve evaluaties en nooit formele klachten. Het is voorgekomen dat een student het niet eens was met zijn jaarbeoordeling; dat zit meestal in de interpretatie van de beoordeling en dan is extra verduidelijking nodig over de manier waarop de feedback tot stand is gekomen. Dat gesprek voeren vervolgens de studieleiders op basis van de schriftelijke beoordeling en het dossier van de student.’

### De beoordeling vindt altijd in groepjes plaats, meerdere studenten zijn aanwezig bij elkaars beoordelingsgesprek. Heeft dat een functie? Nemen ze deel aan het gesprek?

‘Ja, dat moedigen we wel aan, maar ze zijn erg vriendelijk en beleefd voor elkaar. Het staat op mijn ambtelijstje om daar meer mee te doen, om ook het peer-beoordelen meer invulling te geven. Dat zou leerzaam zijn. We adviseren ook wel om met elkaar als een soort generale repetitie een groepsbeoordelingsgesprek te doen, maar vaak komt dat er toch niet van, met als excuus: tijdgebrek.’

### Ervaren de studenten dit als een realistische situatie die ze ook in hun beroepspraktijk tegen zouden kunnen komen?

‘In hun praktijk gaat het dan toch vaker over projecten die ze moeten presenteren. Dit gaat over persoonlijke capaciteiten en vaardigheden, dat is toch wel iets heel anders. Het is vergelijkbaar met een functionerings- of beoordelingsgesprek.’

### Je zegt dat niet iedere gastdocent zonder meer geschikt is voor deze vorm van beoordeling. Hoe zorg je dat de commissie goed functioneert?

‘De jaartentamencommissies hebben twee examinatoren: de een is ervaren en ingewerkt, de ander brengt de “frisse blik”. We hanteren een vast protocol. Vooraf worden alle examinatoren uitvoerig gebriefd. De beoordelingsformulieren worden nog eens



doorgenomen en de bedoeling per studiejaar wordt heel goed besproken. Ook bepaalde gebeurtenissen die van invloed zijn geweest op de loop of de inhoud van het studiejaar, bepaalde inhoudelijke debatten of kwesties die gespeeld hebben, dat wordt allemaal aangestipt. De docenten kunnen zich zo een goed beeld vormen van het inhoudelijke karakter van het specifieke studiejaar waarbij ze examineren zijn. Op één avond worden alle studenten van een jaar beoordeeld in parallelle commissies. In de presentaties geven de studenten een reflectie op het laatste *anderhalve jaar*; hij neemt de vorige beoordeling mee in zijn presentatie om aan te geven "hier stond ik en ik ben vervolgens dit jaar zo verder gegaan". De eerstejaars brengen daarom het laatste stukje van hun bacheloropleiding in. Na afloop van de interne beraadslaging van elke commissie is er het zogeheten beraad, eigenlijk een benchmarkronde. Dan doen de afdelingshoofden een ronde langs **alle** commissies om te zien wat de uitersten in de beoordeling zijn en worden die beoordelingen bediscussieerd. Zo ontstaat een sterke onderbouwing van de meest extreme positieve en negatieve uitslagen.'

#### **Wat vind jij zelf van deze vorm van beoordelen: is deze geschikt voor het kunstonderwijs? Heeft de academie iets goeds in handen?**

'Het lijkt van wel, maar vergeet niet de speciale situatie van de academie. Wij werken met een set van eindtermen die in Nederland wettelijk zijn vastgelegd in een register. Die zijn dus heel helder en ondubbelzinnig geformuleerd. Omdat die eindtermen zo duidelijk zijn, kan een systeem als het onze goed werken. In mijn beleving zijn de eindtermen bij andere kunstopleidingen minder helder, minder ondubbelzinnig. In de architectuur is er consensus over het moment waarop iemand klaar is om de beroepspraktijk in te gaan. Dat ligt vast. Maar het mooie van het systeem van onze academie vind ik het open gesprek dat plaatsvindt tussen studenten en experts, waarin die experts continu hun beroeps kennis doorgeven. In dat gesprek worden signalen uit de beroepsgroep over veranderende praktijken verwoord. Behalve de individuele student die de feedback ontvangt, pikt ook de opleiding die signalen op en verwerkt ze in het onderwijs.'

#### **Heeft het gevolgen voor de manier van lesgeven door de docenten?**

'Ik meen van wel, in die zin dat alle docenten zich zeer bewust zijn van wat de student aan het eind van het jaar te wachten staat. Tegelijkertijd heeft elke docent de taak om de student binnen de relatief korte tijd van een module een specifieke deskundigheid bij te brengen en vragen we hem niet zich diepgaand met de individuele ontwikkeling van de student bezig te houden. Ook dat legt de verantwoordelijkheid voor zijn ontwikkeling dus echt bij de student zelf. Laatst nog had ik een discussie met een van hen: zijn docent stelde bepaalde eisen aan een project maar dat strookte volgens de student niet met de aandachtspunten die hij uit de feedback van zijn jaarbeoordeling had gelezen. Ik moedig de student dan aan om hierover open kaart te spelen met de docent, duidelijk te maken welke leerpunten hij voor zichzelf heeft en welke gevolgen dit heeft voor zijn opstelling in het project.

Ja, eigenlijk heb ik liever dat een student een 9 haalt aan het eind van het jaar en door dat jaar heen wat minder goed scoort dan dat hij na allemaal negens voor programmaonderdelen uiteindelijk een zwakke integrale beoordeling krijgt!'

## **Onbewuste effecten en wijsheid bij intersubjectieve beoordeling**

**Joyce Brouwer (senior opleider Hoger Onderwijs Team Vrije Universiteit) en Marianne Gerner (senior beleidsmedewerker afdeling Kwaliteit, communicatie en beleid van de AHK)**

De kwaliteit van beoordelen in de podiumkunsten hangt in belangrijke mate af van de wijsheid van de commissies van examinatoren, los van de procedures. Dit stelt Kees Koelmans, violist bij het Orkest van de Achttiende Eeuw en hoofd van de vakgroep strijkers van het Conservatorium van Amsterdam. Volgens Fien Bloemen, faculteitssecretaris en kwaliteitsmedewerker van de Theaterschool, kan de integrale beoordelingsvergadering die de school hanteert, worden beschouwd als de kern van het onderwijssysteem. Beiden hebben als voorzitter van de examencommissies muziek en theater/dans veel ervaring met intersubjectief beoordelen. In dit artikel bespreken we een aantal kenmerken, achterliggende (groeps)processen en mogelijke valkuilen van intersubjectief beoordelen in het kunstonderwijs. Met welke fenomenen moet rekening worden gehouden? Welke beoordelingseffecten kunnen optreden bij intersubjectieve procedures? Welke onbewuste processen kunnen een zuivere beoordeling beïnvloeden? Wat kunnen beoordelingscommissies doen om hier scherp op te blijven? Hoe kan een voorzitter betrouwbaarheid en wijsheid bevorderen?

#### **Expertkennis**

Examinatoren in het kunstonderwijs zijn inhoudelijke experts. Hun docentschap is nauw verbonden met hun eigen carrière, veelal in de top van hun vakgebied. Hun wijze van toetsen en beoordelen is gebaseerd op expertkennis. Er is in de cognitieve psychologie





veel onderzoek gedaan naar de kenmerken van expertkennis, te beginnen bij het meest bekende onderzoek van Michelene Chi en collega's (1981). Er blijken fundamentele verschillen te zijn tussen de kennis van experts en die van beginners (novices). Experts nemen grotere en meer betekenisvolle gehelen waar en zijn in staat om snel informatie te sorteren die van belang is voor het komen tot een conclusie. Terwijl beginners vaak op de direct waarneembare kenmerken focussen, kunnen experts achterliggende informatie meewegen in de beoordeling van een situatie of een prestatie.

Experts lijken dus bij uitstek in staat om een ingewikkeld geheel (zoals een kunstwerk of een uitvoering) te beoordelen. De populaire New Yorkse wetenschapsjournalist Malcolm Gladwell geeft in zijn boek *Blink* (Nederlandse vertaling: *Intuïtie*) boeiende voorbeelden waaruit blijkt dat de eerste ingeving van een expert juist kan zijn dan de resultaten van een uitgebreide methodische analyse. Hun ervaring stelt experts in staat tot een selectieve reductie van de informatie, het direct herkennen van relevante patronen, en daardoor tot snelle besluitvorming. Aan expertkennis zit echter ook een keerzijde (Hattie & Yates, 2014; Chi, 2006). De kennis is voor een groot deel geautomatiseerd en onbewust geworden. Experts vertrouwen op hun eigen impliciete afwegingen. Omdat een beoordelingscommissie echter een expliciete toelichting moet kunnen geven aan de hand van criteria, ontstaat er nogal eens een omgekeerde exercitie: eerst dringt zich een intuïtief totaaloordeel op en vervolgens wordt dit oordeel aan de hand van een criteriumlijst uit elkaar gehaald.

Zo'n analyse achteraf is niet altijd makkelijk voor experts. Zij vrezen dat hun intuïtieve wijsheid wordt geblokkeerd door protocollen en formulieren en dat de kwaliteit van hun oordeel wordt weggerationaliseerd door het te ontleden. De masterstudenten Kunsteducatie Steven Faber en Hannie van Veldhoven constateren in hun onderzoek naar de eindexamens piano aan conservatoria onder meer: '(...) de kern van het oordeel is een indruk die holistisch, gevoelsmatig en volgens een voornamelijk zintuiglijke registratie tot stand komt' (Faber & Van Veldhoven, 2015, p. 45).

Dit verschijnsel is op zichzelf niet goed of fout. Het kan wel problematisch worden als de 'expert'-taal te ver af ligt van de student. Omdat de studenten als beginnend kunstenaar de verborgen beoordelingsstructuur van de docenten vaak nog niet kunnen doorgronden, is het van belang dat de experts hier in het onderwijs aandacht aan besteden. Het inzicht van de student, en dus ook het leereffect, neemt toe als duidelijk wordt gemaakt hoe het oordeel is opgebouwd.

Om dit te bereiken zonder de kracht van de integrale, 'holistische' beoordeling aan te tasten, is het belangrijk dat een commissie van experts voorafgaand aan de beoordelingssituatie al heeft nagedacht over de criteria en dat de verschillende leden met elkaar in gesprek zijn gegaan over wat zij onder de gehanteerde criteria verstaan en wat het doel is van de beoordeling.

Bij de Theaterschool vormen deze 'kalibreersessies' een onderdeel van de beoordelings-systematiek. Fien Bloemen: 'Tijdens de integrale beoordelingsvergaderingen wisselen de docenten ervaringen met de ontwikkeling van de individuele studenten uit, delen ze hun visie met elkaar en gaan ze in discussie over wat zij als de belangrijkste elementen of criteria beschouwen waarmee zij de studenten beoordelen. Er wordt veel aandacht besteed aan het vinden van de juiste woorden om ervaringen te beschrijven en oordelen weer te geven. Zo ontstaat er een fijnzinnig jargon en een gemeenschappelijk normen- en waardensysteem dat flexibel is en zich aanpast aan nieuwe ontwikkelingen.'

### Talentede studenten

Om het vereiste topniveau aan het einde van een kunstvakopleiding te bereiken moet een student in hoge mate beantwoorden aan de beoordelingscriteria en normen van de opleiding. Maar betekent dit ook dat deze criteria en normen eenduidiger worden naarmate de student verder in de opleiding komt en het niveau hoger is?

Als een commissie van experts een brede groep van 18-jarige violisten moet beoordelen, zullen ze met grote overeenstemming kunnen bepalen wie toelaatbaar is tot een conservatorium en wie zich beter tot de amateuristische muziekbeoefening kan beperken. Er gelden duidelijke minimumeisen op het gebied van muzikaliteit en technisch vermogen.

In werkelijkheid is het echter geen willekeurige groep kandidaten die auditie doet bij een hoog aangeschreven conservatorium, maar vormen zij al een selecte groep. Zij hebben zowel technisch als muzikaal al een hoog niveau. En hoe verder de student komt in de opleiding, hoe meer hij tot het topsegment gaat behoren. Op dat niveau gaat het niet meer (alleen) om goed of beter, maar ook om gevoelsmatige aspecten zoals interpretatie en uitvoeringsstijl. Bij de beoordeling van gevorderde, excellente studenten spelen de persoonlijke afwegingen van examinatoren een belangrijke rol. Kees Koelmans geeft aan dat dit een van de redenen is waarom het Conservatorium van Amsterdam een lange traditie kent van meerdere examinatoren bij voorspeelavonden en examens. Om de ontwikkeling van een student zo goed mogelijk te volgen streeft het Conservatorium er bovendien naar dat de beoordelingscommissies per student door de jaren heen zo constant mogelijk van samenstelling blijven.

Anders dan bij het Conservatorium wordt de ontwikkeling van de studenten bij de Theaterschool niet beoordeeld op basis van de prestaties van de studenten tijdens één bepaald (examen)moment. Bij de Theaterschool wordt gewerkt met halfjaarlijkse integrale beoordelingen, waaraan alle docenten deelnemen die gedurende dat semester hebben lesgegeven. Zij komen tot een gezamenlijk oordeel met betrekking tot de ontwikkeling van elke student in het licht van de competenties die aan het eind van de opleiding moeten zijn verworven. Bij de Theaterschool is het deze integrale beoordelingsystematiek die de consistentie van de beoordelingen door de jaren heen bevordert.

### Betrouwbaarheid en intersubjectief beoordelen

Bij de betrouwbaarheid van toetsing gaat het erom dat een beoordeling een werkelijke afspiegeling vormt van de prestatie van de student. Je moet er zeker van zijn dat de uitkomst van de beoordeling niet berust op toevallige omstandigheden of onbewuste processen. Om de betrouwbaarheid te garanderen zijn duidelijke, eerlijke en doorzichtige procedures vereist. De meest gangbare indicatoren van betrouwbaarheid zijn een vaststaande normering en de herhaalbaarheid van toetsresultaten (de zogeheten test-

hertest-betrouwbaarheid). De methodes die hiervoor kunnen worden ingezet, passen echter niet bij de aard van het onderwijs in de podiumkunsten. Deze opleidingen hebben dus wel wat uit te leggen over de betrouwbaarheid van hun toetsing.

Het afstuderen bij het Conservatorium bestaat uit een examen, waartoe een student toegang heeft als hij aan alle andere studieverplichtingen heeft voldaan. Het principe van test-hertest is niet aan de orde. Het examen is een uniek beoordelingsmoment. Om het dan toch zo eerlijk en betrouwbaar mogelijk te maken beoordeelt niet één persoon, maar een commissie. De verschillende observaties vormen als het ware een aantal beoordelingen: intersubjectief beoordelen. Bij deze vorm van beoordelen is het doel geen objectieve beoordeling, maar een gedeelde en consistente beoordeling vanuit meerdere personen. Dit wordt de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid genoemd. Het gangbare idee in toetsland is echter dat subjectiviteit altijd de betrouwbaarheid verlaagt (Berkel, Bax, & Joosten-ten Brinke, 2014).

Bij het afstuderen bij de Theaterschool wordt de student niet alleen beoordeeld op een aantal eindwerken maar vooral ook op zijn ontwikkeling gedurende de hele opleiding. Het is niet de herhaalbaarheid van afzonderlijke toetsresultaten, maar de doorgaande lijn in de integrale beoordeling die bepalend is voor de betrouwbaarheid van de beoordelingssystematiek. Hier wordt de betrouwbaarheid dus niet gewaarborgd door alleen het beoordelen door meerdere observaties, maar ook door observaties op een veelheid van momenten.

Het kunstonderwijs is erop gericht het hoogst haalbare te halen uit elk individueel talent. Dit heeft gevolgen voor de normering. Fien Bloemen: 'In het theater- en dansonderwijs zijn er voor de beoordeling van de prestaties en de ontwikkeling geen absolute normen. Er is natuurlijk wel een minimumnorm, waar alle studenten aan moeten voldoen. Maar in ons onderwijs staat het individuele talent van de studenten centraal. De ontwikkeling van het ene talent is moeilijk te vergelijken met die van het andere talent. Daarom is er geen eenduidige streefnorm die de beoordeling voor een hele groep bepaalt. De beoordeling is gebaseerd op intersubjectiviteit en de norm is gekoppeld aan het specifieke talent van de student. Daardoor kan het gebeuren dat een als briljant bekend staande student een relatief kritische beoordeling krijgt, als de beoordelingsvergadering weloverwogen wil aangeven dat hij zijn talent niet ten volle heeft benut in de gegeven opdracht.' De betrouwbaarheid van dit oordeel wordt dan niet bepaald door een vaste normering, maar hangt af van de gedeelde doelstelling van de leden van de beoordelingsvergadering.

#### **Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid in de kunsten; beoordelingseffecten**

Het idee dat de beoordelingen van meerdere examinatoren gewogen moeten worden, brengt een aantal dilemma's met zich mee. De toetsliteratuur stelt: als er geen eenduidige beoordelingscriteria zijn, verlaagt dit over het algemeen de overeenstemming omdat de beoordelaars zullen gaan interpreteren (Van Berkel et al., 2014). Commissies van examinatoren hebben onbewust te maken met hun eigen groepsdynamica en met systematische beoordelaarseffecten, die de betrouwbaarheid van het beoordelingsproces negatief kunnen beïnvloeden.

In de cognitieve wetenschappen is veel bekend over deze onbewuste effecten (o.a. Bijkerk, 2015). Zij blijken ook uit de praktijkvoorbeelden van Kees Koelmans. Zo kan een docent/examinator rekening houden met de norm die naar zijn inschatting door zijn collega-beoordelaars wordt gehanteerd: bij een zeer kritische commissie is hij wellicht geneigd zijn student een wat hogere beoordeling te geven, om daardoor te bevorderen dat de gemiddelde einduitslag in overeenstemming is met zijn eigen oordeel. Of de beoordelaar is beïnvloed door eerdere indrukken die hij van de student en/of diens docenten heeft: een student die les heeft gehad van een zeer vooraanstaande docent wordt door de beoordelaar onbewust als een uitstekende student beschouwd en krijgt vanzelfsprekend een uitstekende beoordeling (*halo-effect*). Omgekeerd komt het ook voor dat een docent onbewust juist een lagere beoordeling geeft (*horn-effect*) omdat hij meer van deze student had verwacht.

Het risico op dit soort onbewuste vertekening van het oordelen is groter als commissieleden niet alleen examineren zijn, maar ook in een andere rol betrokken zijn bij de student. Als docent kan hij andere belangen en inzichten hebben met betrekking tot een student. Daardoor kan een docent meer last hebben van het feit (Bijkerk, 2015) dat eerdere ervaringen de beoordeling kleuren, bijvoorbeeld persoonlijke sympathie of antipathie.

Een ander bekend fenomeen is het *volgorde-effect*, waarbij de norm bij de hele commissie geleidelijk verschuift op een dag dat er relatief veel uitstekende of juist zeer matige kandidaten zijn. Ook komt het vaak voor dat de beoordelaars onderling verschillende aspecten in hun beoordeling betrekken en deze verschillend wegen (*signifisch effect*). Een voorbeeld hiervan is als bij een eindexamen muziek de ene beoordelaar meer gewicht geeft aan de intonatie en een ander meer aan de artistiekeheid. Het is dan maar de vraag of het samenvoegen van beide oordelen de betrouwbaarheid van het eindoordeel ten goede komt. Het zou ook kunnen leiden tot vervlakking van het eindoordeel. Bij het *contaminatie-effect* wordt het oordeel gekleurd doordat de beoordelaar met de toetsing ook andere of zelfs oneigenlijke doeleinden nastreeft. Het kan een persoonlijke keuze van een docent/examinator zijn om bijvoorbeeld de houding van de student tijdens de lessen te betrekken in de beoordeling van het examen. Maar het kan ook in het systeem zitten, bijvoorbeeld als een bepaald cijfer moet worden gehaald voor het verkrijgen van een studiebeurs. Hoe gecompliceerd en verwarrend het kan zijn als verschillende doelen worden gecombineerd, blijkt bijvoorbeeld bij het samenvallen van het bachelorexamen bij het Conservatorium met de toelating tot de masteropleiding. Doordat hiervoor verschillende maatstaven gelden, komt het voor dat studenten een goede beoordeling krijgen voor hun bachelorexamen maar vervolgens toch niet in aanmerking komen voor de masterstudie.

Het Conservatorium en de Theaterschool hebben in de praktijk effectieve werkwijzen ontwikkeld met het oog op de kwaliteit en betrouwbaarheid van het beoordelen. Een veel





gebruikte werkwijze is het hanteren van een set van beoordelingscriteria die door de gehele commissie gedeeld worden.

Daarnaast hebben ook de volgende werkwijzen hun nut bewezen: in de beoordelingsvergadering steeds een andere docent als eerste het woord geven; alle examinatoren eerst (anoniem) een stembriefje laten invullen en inleveren; een nabespreking houden van alle kandidaten aan het eind van alle examens; eerst alle kandidaten apart beoordelen, daarna alle kandidaten vergelijken; de docent/begeleider van de kandidaat als laatste het woord geven.

### 'Groupthink'

Experts die al heel lang samen beoordelen en grote overeenstemming hebben over criteria en doelen, hebben toch een reden om de zaag scherp te houden. In zo'n situatie ligt namelijk het fenomeen groepsdenken op de loer. De valkuil is hier dat leden van een competente, homogene groep geneigd zijn hun kritisch vermogen ondergeschikt te maken aan hun eensgezindheid. De kwaliteit van hun oordelen of besluiten kan dan zodanig afnemen dat deze voor een buitenstaander overduidelijk niet meer passen in de werkelijkheid. Alblas (2010) schetst een aantal kenmerken van zo'n groep: een gevoel van onkwetsbaarheid ('wij zijn hier de experts en bepalen het niveau'); een sterk geloof in het eigen gelijk, vaak gekoppeld aan stereotypering en minachting van de buitenwereld ('wij hanteren die regels niet, want die komen niet uit ons vakgebied'); druk op de

groepsleden om zich te conformeren ('wij zijn het zoals altijd weer met elkaar eens'); gebrekkige informatieverzameling ('wij hebben aan een half woord genoeg'); niet meer nadenken over alternatieven ('waarom nog vergaderen als we er al uit zijn'); zelfcensuur ('ik zeg maar niets, want de groep heeft al besloten'). Er ligt een grote druk op de individuele groepsleden om het gevoel van eenheid van de groep te handhaven.

Risicofactoren voor groupthink zijn het werken onder grote tijdsdruk, een hoge cohesie in de groep en autoritair leiderschap van de voorzitter. Groupthink is moeilijk te doorbreken, omdat het deel uitmaakt van een bepaalde professionele cultuur. Er zijn verschillende middelen om hier tegenwicht aan te bieden: externe leden aan de groep toevoegen; externe adviseurs raadplegen; advocaat van de duivel spelen, elkaar bevragen op ogenschijnlijke vanzelfsprekendheden; de achterban raadplegen voordat een beslissing wordt genomen. Sommige opleidingen van de Theaterschool kiezen ervoor om een delegatie van de studenten toe te laten bij de beoordelingsvergaderingen.

### Conclusie

In dit artikel zijn we ingegaan op de vraag hoe betrouwbaarheid kan worden bevorderd bij intersubjectief beoordelen.

Bij het Conservatorium wordt gewerkt met commissies waarvan per student door de jaren heen zoveel mogelijk dezelfde examinatoren deel uitmaken. Kees Koelmans acht het de taak van de voorzitter van commissies van examinatoren om onbewuste vertekeningprocessen te neutraliseren en de examinatoren bewust te maken van hun blinde vlekken of stokpaardjes zodat deze een betrouwbare en eerlijke beoordeling van de student niet in de weg staan.

De Theaterschool hanteert de opzet van de halfjaarlijkse integrale beoordeling, die mede gericht is op het hanteren van een gezamenlijk jargon en een gedeelde normering. Fien Bloemen geeft aan dat door de integrale systematiek zoveel mogelijk wordt voorkomen dat toevallige omstandigheden of onbewuste beoordelaarseffecten invloed hebben op de beoordeling van een student.

Uit dit artikel blijkt dat er een interessante wereld van praktijkervaring en cognitief-wetenschappelijk onderzoek schuilgaat achter de intuïtieve wijsheid en systematische werkwijze van intersubjectieve beoordelingscommissies.

### Literatuur

- Alblas, G. (2010). *Inleiding groepsdynamica*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Berkel, H. van, Bax, A., & Joosten-ten Brinke, D. (2014). *Toetsen in het hoger onderwijs* (derde geheel herziene druk). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Bijkerk, L. (2015). *Basis Kwalificatie Examinering in het hoger beroepsonderwijs*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Chi, M.T.H. (2006). Two approaches to the study of experts' characteristics. In K.A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, & R. Hoffman (Eds.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 121-130). New York, NY: Cambridge University Press.
- Chi, M.T.H., Feltovich, P.J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121-152.
- De Theaterschool. (2014). Didactisch concept.
- Faber, S., & Veldhoven, H. van. (2015). De beoordeling van conservatoriumindexamens piano: 'Dat moet je niet zo zwart-wit zien'. In M. Smedema et al., *Beoordelen in de kunstvakken: instrumenten en onderzoek* (pp. 39-53). Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, lectoraat Kunst- en cultuureducatie.
- Gladwell, M. (2005). *Intuïtie: De kracht van onbewust denken*. Amsterdam/Antwerpen: Business Contact (oorspronkelijke titel: *Blink: The power of thinking without thinking*).
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. London/New York: Routledge.



# ‘Naarmate je beter samenwerkt, levert dat een beter eindproduct op’

## Interview met Ben Zijlstra, studieleider Sound Design Nederlandse Filmacademie

De opleiding Sound Design is een combinatie van drie specialismen: geluidsoptname, geluidsmontage en mixage. Geluid gaat altijd over de inhoud van de film, over het verhaal dat de filmmakers willen vertellen. Tijdens de opleiding ontwikkelen studenten een eigen visie op filmgeluid, maar in het proces van filmmaken zijn studenten heel erg afhankelijk van elkaar. De student die de mixage doet, is niet alleen afhankelijk van het materiaal dat door anderen is opgenomen en gemonteerd, hij moet ook rekening houden met eisen vanuit andere disciplines: scenario, regie, camera, montage, productie et cetera. Vanwege die onderlinge afhankelijkheid is het lastig om de student te beoordelen op het hoorbare eindresultaat in de film. Docenten en de studieleider baseren zich bij de beoordeling van de studenten daarom altijd op meerdere bronnen, zoals waarnemingen van de manier waarop de student functioneert op de filmset en tijdens coaching en evaluaties, hoe de student zijn vakinhoudelijke opdrachten en tentamens maakt en wat de kwaliteit is van de verslagen die hij schrijft.

De opleiding kent verschillende formatieve beoordelingen (feedback) in de vorm van vakklasevaluaties, crewevaluaties en individuele voortgangsgesprekken. Daarnaast heeft de opleiding summatieve beoordelingen, waarbij men besluit of de student zijn studiepunten krijgt. Ben Zijlstra, studieleider van de opleiding, licht toe hoe de combinatie van formatieve en summatieve beoordelingen bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van de student.

### Vakklasevaluaties

De vakklasevaluaties zijn ingesteld om met vakgenoten, studenten en docenten van de opleiding Sound Design de geproduceerde films te evalueren. Ben: ‘We bekijken alle films en bespreken dan wat de maker zelf opvalt en wat anderen opvalt. Ik weet wat ik binnen de context van de vertelling zou verwachten. Daar praten we over. Daarna kijken we minimaal nog een tweede keer, dan zie en hoor je weer nieuwe dingen. Ze leren daardoor heel nauwkeurig luisteren. Dingen worden plotseling waarneembaar.’ Als het geluid bij bepaalde scènes niet optimaal is, wordt ook stilgestaan bij de vraag wat de oorzaak daarvan is. Dat kan bijvoorbeeld ook te maken hebben met de wensen van de regisseur. We bespreken ook hoe je daar straks mee omgaat in de beroepspraktijk. Ben: ‘Omdat je in een groep werkt, heb je niet de fundamentele controle over wat je maakt. Ben je bereid je verlies te nemen?’

### Crewevaluaties

Naast de vakklasevaluaties heeft de opleiding crewevaluaties. Dan worden de afgeronde films of tussentijdse producten vertoond in de projectiezaal. Hier zijn studenten en docenten uit alle disciplines bij betrokken: scenario, regie, camera, productie et cetera. De makers lichten toe hoe zij met elkaar tot dit resultaat zijn gekomen. Ben: ‘Naarmate je beter samenwerkt, levert dat een beter eindproduct op. Het beste geluid is een tamelijk relatief begrip. De kwaliteit van het geluid is voor de meeste mensen niet waarneembaar.’ Het vakmanschap van de sound designer zit hem volgens Ben ook in de professionele attitude: ‘Ben je goed voorbereid? Kun je direct aan de slag? Of was je net even koffie halen, waardoor er een brom in de opname zit? De meeste geluidsstudenten denken dat ze worden teruggevraagd op de kwaliteit van het geluid. Maar dat is niet het enige. De editor vraagt je terug omdat jouw materiaal goed verwerkt kon worden tijdens de beeldmontage. De cameraman vraagt je terug omdat je op elk moment kunt opnemen en even helpt met het statief. Je wordt teruggevraagd vanwege je sociale capaciteiten en je vermogen om samen te werken met andere filmdisciplines.’

De feedback uit de vakklasevaluaties en crewevaluaties speelt geen rol in de eindbeoordeling, maar studenten gebruiken deze wel voor hun reflectieverslag.



### Integrale beoordeling

Twice per jaar worden de individuele studenten ‘integraal’ beoordeeld door de studieleider en een docent. Integraal wil zeggen dat er een totaaloordeel wordt gegeven over de professionele ontwikkeling van de student. Daarbij maakt men gebruik van verschillende bronnen; de studieleider en docenten hebben waargenomen hoe een student functioneert tijdens de voorbereiding, tijdens het draaien, en tijdens de coachingsessies en evaluaties. Daarnaast schrijft de student een reflectieverslag. Al die elementen samen geven een integraal beeld van het functioneren van de student en het proces dat hij doormaakt. Deze beoordeling gebeurt aan de hand van de competenties van de opleiding. De student vult zelf ook een beoordelingsformulier in over zijn functioneren. Daarna volgt een gesprek. Ben: ‘De student vertelt hoe hij zelf vindt dat het gaat. Komt dat overeen met hoe wij dat zien? We benoemen wat goed gaat en waaraan nog gewerkt moet worden. Over het algemeen zijn het hele positieve studenten, die mogelijkheden zien tot verbetering. Maar soms zitten er ook pittige kanten aan een gesprek, bijvoorbeeld als een student er niet lerend in zit. Vooral in het eerste jaar benoemen we zo snel mogelijk dat je nog niet alles hoeft te weten. Een opstelling van niet weten en willen leren is beter dan de opstelling van iemand die denkt dat hij alles al weet.’ Studenten krijgen de studiepunten als ze aan alle leerdoelen van het studieonderdeel voldoen. Soms moeten ze daarvoor eerst nog aanvullende of vervangende opdrachten doen. Ben houdt zijn studenten altijd voor: ‘Je bent hier niet om een film te maken, maar je bent hier om opgeleid te worden. Film is een middel om het vak te leren.’

# Oordelen over rubrics

## Edwin van der Veldt, docent cultuurgeschiedenis en lid examencommissie Reinwardt Academie

Docenten beoordelen studenten. Maar hoe komt het oordeel van docenten tot stand, en wat als meerdere docenten het niet eens zijn over de beoordeling? Juist bij creatieve en complexe opdrachten van studenten zoals een optreden, afstudeerproject of beroepsproduct is een transparante, gefundeerde beoordeling door docenten en experts gewenst. *Rubrics* zouden hiervoor het geschikte instrument zijn. Maar blijven de claims van rubric-fanaten in de praktijk overeind?<sup>1</sup> Oordeel zelf – en uiteindelijk moet je het ook eens worden met je collega's.

### Wat is een rubric?

Een rubric is een scoringslijst of checklist, waarbij per te beoordelen aspect de verschillende niveaus zijn beschreven. Waar bij een criterium meestal 'goed', 'matig', of 'slecht' of een cijfer tussen de 1 en de 10 wordt ingevuld, staat in een rubric dus in tekst omschreven wat dit niveau betekent. Rubrics zijn vooral bedoeld voor het beoordelen van complexere opdrachten en prestaties zoals scripties, onderzoeksverslagen, presentaties, performances, projecten, onderzoeksrapporten, kunstwerken, et cetera, omdat de student bij dit soort toetsen op vele verschillende aspecten beoordeeld wordt, en feedback wil krijgen per aspect.

### Waarom zou een docent een rubric willen gebruiken bij de beoordeling?

Rubric-enthousiastelingen benadrukken bovenal de transparantie van de beoordeling. Bovendien is het maken van een rubric met collega-docenten uiterst nuttig, want het dwingt tot een expliciete formulering van de beoordelingscriteria en het vaststellen van het gewenste eindniveau bij alle leerdoelen van je onderwijs. Dat is volgens het schoolboekje voor docenten: eerst je leerdoelen vaststellen, dan bepalen op welke manier je die leerdoelen kunt toetsen en vervolgens het onderwijs vormgeven in dienst van die leerdoelen. Dat doen docenten met een normale checklist of beschrijving van een toets natuurlijk ook, maar bij een rubric gaat dit een stap verder. De beoordelaars moeten hun gedachten over de verschillende kwaliteitsniveaus zo concreet mogelijk formuleren, en het daarbij nog met elkaar eens worden ook. Alleen al omdat een rubric gedetailleerde overeenstemming afdwingt tussen docenten, is het opstellen van een rubric een uiterst nuttige bezigheid.

Maar is een rubric wel een geschikt instrument in het kunstonderwijs? Een rubric lijkt het beoordelen te versimpelen tot het aanvinken van vastgestelde hokjes, zonder rekening te houden met het uitzonderlijke talent van de student of de uniciteit van het product, laat staan de expertise van de docent. Waarom zou de intuïtie van die expert – gebaseerd op jarenlange ervaring, kennis en *fingerspitzengefühl* – vervangen kunnen worden door zo'n botte tabel met criteria? Het is een veelgehoord bezwaar van experts tegen rubrics en afvinklijstjes. Tegelijkertijd zijn het psychologen zoals Daniel Kahneman die betogen dat juist bij de beoordeling door experts checklists zoals rubrics hun nut hebben bewezen (Kahneman, 2011, pp. 218-231, 239-243). Zij wijzen erop dat het veelgeprezen 'intuïtieve' oordeel namelijk veel subjectiever is dan de beoordelaar zelf kan inschatten. De beperkingen van de eigen professionele kennis en ervaring – zoals een oordeel gevormd op basis van een eenvormige studentenpopulatie, de eigen culturele achtergrond of overwaardering van opvattingen uit de eigen intellectuele 'kleeftijd' – blijven buiten beschouwing of worden niet erkend als beperking. Ook experts baseren beoordelingen op 'ervaring': snel toegankelijke herinneringen (ah, dat is er zo eentje!), aangevuld met de meest voor de hand liggende informatie die aansluit bij die herinnering. De beoordeelde student is daar de dupe van. In plaats van een systematische analyse te maken van alle

aanwezige informatie over de prestatie van de student, zoekt de intuïtieve beoordelaar bevestiging voor bestaande kennis. Dit effect wordt nog versterkt wanneer het oordeel onder tijdsdruk tot stand moet komen. Deze intuïtieve beoordelingsval is niet helemaal te omzeilen door het gebruik van rubrics, maar het dwingt de beoordelaar wel tot een correctie op, of in ieder geval het expliciteren van het intuïtieve oordeel.

### Waarom zou een student beoordeeld willen worden met een rubric?

Studenten waarderen de transparantie van een uitgebreide rubric. Eindelijk is voor hen duidelijk wat het verschil is tussen een zeven en een acht, en wat 'excellent' nu precies betekent voor een bepaald criterium van de opdracht. Studenten kunnen zich hierdoor bij hun voorbereiding duidelijk richten op een bepaald kwaliteitsniveau. Of dat nu een 9 of een 6 is, er is in ieder geval geen misverstand over de vereisten voor dat cijfer. Idealiter is een rubric dan ook bij de start van het onderwijs bij studenten bekend, zodat zij weten waarop zij worden beoordeeld en niet voor vervelende verrassingen komen te staan. Studenten gebruiken rubrics op deze manier voor self-assessment (waar sta ik nu?) of peer-assessment, en docenten gebruiken rubrics voor formatieve feedback. Deze onderwijspraktijk is niet uitsluitend voorbehouden aan rubrics, maar vanwege de hoge mate van transparantie is het leereffect wel groter dan bij andere criterialijsten.

### Ervaringen met rubrics in de praktijk: tips, trucs en struikelblokken

Het maken van een rubric mag dan nuttig zijn voor de discussie en afstemming onder collega-beoordelaars, het is een tijdrovende bezigheid.<sup>2</sup> Een docent (of manager) die denkt met rubrics beoordelingstijd te *besparen*, heeft het mis.<sup>3</sup> Het is bovendien enorm lastig: waar elke docent bij 'goed' of een 'acht' een redelijk idee heeft, blijkt het al snel problematisch om het verschil tussen bijvoorbeeld 'voldoende' en 'ruim voldoende' duidelijk te omschrijven zonder terug te vallen in woorden die hetzelfde betekenen (adequaat, uitstekend) en dus niets verduidelijken. Het streven is om concreet te beoordelen (en waar te nemen) kwaliteitsverschillen per aspect te definiëren, maar kwantificeren is lang niet altijd mogelijk (of het zou moeten gaan om het aantal spelfouten, haperingen, geslaagde reacties van het publiek e.d.).

Een al te uitgebreide 'afvinklijst' of rubric kan ertoe leiden dat de student enkel leert of presteert voor de taak, en niet voor het doel (terugkoppelingseffect). Het was immers nog nooit zo duidelijk hoe je een zesje moest halen. Dit effect lijkt vooral op de loer te liggen bij rubrics voor schrijfproducten. De kritiek is dat rubrics alle originaliteit uit geschreven werk halen, zeker wanneer in een rubric suggesties worden gedaan voor stijltrucs ('student gebruikt origineel citaat om de aandacht te trekken') die door de studenten natuurlijk meteen worden gekopieerd (prompt beginnen alle scripties met een 'origineel citaat'). Het beschrijven van een kwaliteitsniveau is wat anders dan het *voorschrijven* van een product. Dit effect is overigens geen reden om weer vage criteria te gaan handhaven, maar wel om heel goed naar de criteria voor de 6 te kijken (Marcotte, 2006).

Ik zal hier niet al te uitgebreid ingaan op het nut of nadeel van het geven van een oordeel in de vorm van een cijfer, maar vaak zullen docenten uiteindelijk toch gewoon een cijfer moeten geven, al is het maar omdat de cijferadministratie niets kan met die uitgebreide genuanceerde beoordeling. De meeste rubrics hebben daarom ook een puntenverdeling, maar deze doet eigenlijk af aan het wezen van de rubric. Als een student op alle aspecten heeft gescoord op het samengestelde niveau van een 7-8, wat wordt het dan? De student wil het weten: 'Ik heb alles in de categorie 7-8! Waarom heb ik nu maar een 7?' Er zijn rubrics die dit probleem proberen te voorkomen door af te stappen van de toekenning van een cijfer, of door een hele globale verdeling te hanteren in bijvoorbeeld 'voldoende', 'repareerbaar' en 'slecht'. Het achterwege laten van een expliciete beschrijving van het hoogste niveau kan een grote mate van zelfverzekerdheid uitstralen (voldoende is gewoon de standaard, en onze standaard is nu eenmaal gewoon het hoogst haalbare in de wereld), maar het is waarschijnlijk wat minder bevredigend voor de betere student.

<sup>2</sup> Er zijn veel goede rubric-handleidingen beschikbaar in de boekhandel, maar een uitstekende introductie is Popham (2006).

<sup>3</sup> Dat is tenminste de ervaring op de Reinwardt Academie, maar volgens andere rubric-handleidingen zou het tijdbesparend kunnen zijn. Zie o.a. Stevens, Levi, & Walvoord (2005).

<sup>1</sup> De Reinwardt Academie werkt sinds 2012 met diverse rubrics voor verschillende opdrachten, met wisselend succes.

Dit artikel is gebaseerd op een workshop Werken met Rubrics, gehouden op 25 april 2015.



Bij de vaststelling van de lagere regionen van de rubric is het nuttig om een duidelijk onderscheid te maken tussen de voorwaarden van een product (waaraan voldaan moet zijn voordat tot beoordeling kan worden overgegaan) en de beoordeling zelf. Zo heeft het weinig zin om bij de onvoldoende te omschrijven: 'het minimumaantal pagina's is niet gehaald'. Dat zou een voorwaarde moeten zijn om überhaupt te mogen worden beoordeeld.

De vormgeving van een rubric is cruciaal omdat deze de beoordeling kan beïnvloeden. Welk aspect zet je bovenaan, en is dat dan ook het belangrijkste? Beoordelaars 'scoren' een rubric van boven naar beneden, en daarbij kan de volgorde de beoordeling beïnvloeden vanwege het effect van *priming*. Na het scoren van de eerste aspecten is de trend gezet en moet de beoordelaar zich schrap zetten om niet alle andere aspecten in *dienst* van het eerste te zetten of daaraan te koppelen. Als je bij de eerste twee aspecten een negatieve score hebt ingevuld, is de kans groter dat je de rest ook lager beoordeelt (Kahneman, 2011,

pp. 60, 130, 136). Het is dan ook aan te raden om in de instructie de aansporing op te nemen om elk aspect *afzonderlijk* te beoordelen, of dit groot op de rubric te zetten.

Wegen alle aspecten even zwaar? En moet voor elk aspect een voldoende worden behaald om de toets als geheel te halen? Eisen dat alle aspecten voldoende moeten zijn, creëert een heldere en voorspelbare ondergrens die niet vatbaar is voor discussie: je kunt je zwaktes niet compenseren. Maar in de praktijk voelt het heel vervelend voor een student wanneer deze op één aspect zakt (spelling bijvoorbeeld) terwijl de rest geweldig was. Aan elk aspect een weging meegeven lijkt dan een betere oplossing. Er circuleren rubrics van meerdere Excel-sheets waar na invulling van dertig criteria volgens een ingewikkelde wegingsberekening een cijfer met drie cijfers achter de komma uitrolt. Dat suggereert wellicht een strikt analytische, bijna objectieve beoordeling, maar het zegt nog niets over de feedback en argumentatie achter de beoordeling, en dáár zit voor de student de autoriteit van het cijfer, en het leereffect.

Student:

Datum:

Aspect	Uitstekend (10-9)	Goed-gemiddeld (8-7)	Voldoende (6)	Onvoldoende (5)	Slecht-zeer slecht (4-1)
<b>Oorspronkelijkheid</b>	De student is een creatieve en originele denker. Het afgeleverde werk is grotendeels oorspronkelijk. Bestaande ideeën zijn op een nieuwe manier ingezet en er zijn verrassende koppelingen gemaakt waardoor resultaten vernieuwend zijn.	De student is een originele denker. Het afgeleverde werk is deels oorspronkelijk. Bestaande ideeën zijn op gepaste manier ingezet en er zijn koppelingen gemaakt waardoor resultaten vernieuwend zijn.	De student heeft beperkt iets toegevoegd. Het afgeleverde werk sluit aan bij bestaande concepten. Bestaande ideeën hebben geleid tot resultaten die enigszins bijdragen aan bestaande kennis.	Het afgeleverde werk sluit geheel aan bij bestaande concepten en werkwijzen. Resultaten voegen daardoor nagenoeg geen nieuwe kennis toe.	Het afgeleverde werk is niet origineel. Bestaand onderzoek is herhaald en alle resultaten zijn al bekend.
<b>Methode van onderzoek</b>	Het onderzoek is methodisch correct opgezet en uitgevoerd. Een combinatie van goed gekozen onderzoeksstrategieën heeft volledige en valide resultaten opgeleverd.	Het onderzoek is methodisch correct opgezet en uitgevoerd. De verschillende onderzoeksstrategieën zijn samenhangend en de resultaten zijn valide.	Het onderzoek is methodisch voldoende opgezet en uitgevoerd. Er is genoeg samenhang binnen enkele onderzoeksstrategieën. Resultaten zijn voldoende valide.	De opzet en uitvoering van het onderzoek is methodisch niet voldoende. Onderzoeksresultaten zijn niet valide en onbetrouwbaar.	De opzet en uitvoering van het onderzoek is methodisch niet voldoende of er is geen sprake van een onderzoeksopzet.
<b>Kennis van het vakgebied</b>	De student is in de breedte en diepte volledig op de hoogte van de (recente) spelers, theorieën en ontwikkelingen.	De student is goed op de hoogte van het vakgebied en kan op niveau meepraten over recente ontwikkelingen en kent de relevante spelers.	De student kent de belangrijkste concepten uit het vakgebied en is op de hoogte van relevante ontwikkelingen en spelers.	De student is beperkt op de hoogte van het vakgebied en heeft beperkt kennis van belangrijke ontwikkelingen en spelers.	De student mist kennis over de relevante onderdelen van het vakgebied. Belangrijke spelers en ontwikkelingen zijn geheel onbekend.
<b>Analyse, bronnenkritiek en oordeelsvorming</b>	De student heeft de belangrijkste opvattingen en theorieën beschreven, vergeleken en gewogen en neemt een goed onderbouwd standpunt in. Het is volstrekt helder wie waar aan het woord is en waar informatie, meningen, concepten en inzichten vandaan komen.	De student heeft de belangrijkste opvattingen en theorieën beschreven, vergeleken en gewogen en neemt een onderbouwd standpunt in. Het is duidelijk wie waar aan het woord is en waar informatie, meningen, concepten en inzichten vandaan komen.	De student heeft de belangrijkste opvattingen en theorieën weergegeven en vergeleken en neemt een standpunt in. Het is duidelijk waar informatie, meningen, concepten en inzichten vandaan komen.	De student heeft enkele opvattingen en theorieën genoemd, maar onderlinge verschillen niet uitgelegd. Een eigen standpunt is niet helder. Het is onduidelijk waar informatie, meningen, concepten en inzichten vandaan komen.	Belangrijke opvattingen en theorieën ontbreken. De student geeft alleen een beschrijving. Een eigen standpunt ontbreekt. Het is onduidelijk waar informatie vandaan komt.
<b>Inzicht in en omgang met ethische vraagstukken</b>	De student toont een diepgravend inzicht in ethische vraagstukken. De visie van de student is een uitstekende weergave van de achterliggende complexiteit.	De student heeft ruim inzicht in de ethische vraagstukken rondom zijn werk. Student geeft de achterliggende complexiteit goed weer.	De student is op de hoogte van mogelijke ethische vraagstukken rondom zijn werk en heeft deze benoemd.	De student kan beperkt een aantal ethische vraagstukken m.b.t. zijn werk benoemen.	De student toont nauwelijks tot geen inzicht in ethische vraagstukken.
<b>Relevantie en toepassing</b>	Het onderzoek sluit aan bij een behoefte in het werkveld en de student laat zien welke relatie theorieën hebben met de beroepspraktijk. Student geeft concrete, uitgewerkte plannen voor toepassing van de inzichten in de praktijk.	Het onderzoek sluit aan bij een behoefte in het werkveld en de student laat zien welke relatie theorieën hebben met de beroepspraktijk. De student geeft concrete plannen voor toepassing van de inzichten in de praktijk.	Het onderzoek sluit aan bij een behoefte in het werkveld en de student laat zien welke relatie theorieën hebben met de beroepspraktijk. Student geeft suggesties voor toepassingen in de praktijk.	Student maakt niet duidelijk welke toepassingen er in welk werkveld zijn. De relatie tussen theorie en praktijk ontbreekt.	Student maakt niet duidelijk welke toepassingen er in welk werkveld zijn. De relatie tussen theorie en praktijk ontbreekt. Relevantie van het onderzoek ontbreekt.
<b>Niveau van reflectie op eigen onderzoek</b>	De student weet op alle aspecten van het afgeleverde werk kritisch te reflecteren en toont zich een volwaardige discussiepartner.	De student kan kritisch reflecteren op zijn werk en toont zich een volwaardige discussiepartner.	De student kan reflecteren op zijn werk en hierover een discussie voeren.	De student kan beperkt reflecteren op zijn werk.	De student kan niet reflecteren op zijn werk.
<b>Taal en stijl</b>	Het verslag is zorgvuldig geformuleerd en bevat geen taalfouten.	Het verslag is zorgvuldig geformuleerd en bevat nagenoeg geen taalfouten (< 1 per 5 pagina's).	Het verslag is correct geformuleerd en bevat enkele taalfouten (< 1 per 2 pagina's).	Het verslag bevat veel taalfouten (> 1 per pagina), en het is niet duidelijk wat er wordt bedoeld.	Het verslag bevat heel veel taalfouten (> 5 per pagina). De tekst is onaf en onduidelijk.
<b>Annotatie</b>	Het verslag is volledig en correct geannoteerd.	Het verslag is volledig en nagenoeg foutloos geannoteerd.	Het verslag is volledig en grotendeels correct geannoteerd.	Het verslag is volledig maar niet correct geannoteerd.	Het verslag is niet correct en onvolledig geannoteerd.
<b>Structuur</b>	Het verslag heeft een volstrekt logische opbouw.	Het verslag is logisch opgebouwd.	Het verslag is grotendeels logisch opgebouwd.	De structuur is niet helder.	Structuur is afwezig.
<b>Vormgeving</b>	Het verslag is met zeer veel zorg vormgegeven.	Het verslag is met zorg vormgegeven.	Het verslag is goed vormgegeven.	De vormgeving is onvoldoende en doet af aan de leesbaarheid.	Rommelige en slordige lay-out, slechte leesbaarheid.

Het cijfer is een 5 of lager indien bij de genoemde aspecten een beoordeling onvoldoende/slecht/zeer slecht is gegeven.

Cijfer:

## Rubrics in de praktijk: beoordelen

Bij een beoordeling door meerdere docenten is het aan te raden de rubric eerst afzonderlijk in te vullen, en vervolgens de score te vergelijken. De discussie die volgt op basis van de afzonderlijke beoordelingen, is de grootste winst van het gebruiken van een rubric. Lees de aspecten en beschrijvingen hardop aan elkaar voor en bespreek wat dit aspect betekent. Bevraag elkaar over de redenen voor de beoordeling. Verplicht jezelf en de ander tot het geven van bewijs voor je oordeel. Verwijs naar concrete goede voorbeelden, momenten in het optreden, verkeerde argumentatie, et cetera. En streef naar overeenstemming. Dat is niet altijd gemakkelijk, soms vinden beoordelaars zich alleen in hun gezamenlijke kritiek op de rubric. Maar ook hier dwingt een rubric tot het expliciet maken van de verschillen en overeenkomsten in de beoordeling tussen docenten. Als die het echt niet eens kunnen worden, besluit dan om geen beoordeling te geven, of geef de verschillen in beoordeling aan en maak duidelijk hoe het eindoordeel dan tot stand is gekomen. Wanneer de redenen worden gegeven *waarom* beoordelaars het over een bepaald aspect niet eens konden worden, zal elke student dit accepteren.

Het beoordelen aan de hand van rubrics kan leiden tot een afvlakking van de scores – en dat kan ongunstig uitpakken voor studenten. Mogelijk komt dit doordat de superlatieven waarin de hoogste categorieën worden gevat, zelden allemaal toepasbaar zijn. Op alle aspecten excellent scoren lijkt onmogelijk met een rubric, terwijl bij een intuïtieve beoordeling aspecten kunnen worden genegeerd. Een student een 9 geven terwijl twee aspecten in de rubric net een voldoende hebben gekregen, blijkt lastig voor docenten.

Ook uit het bovenstaande blijkt: een rubric maakt het beoordelingsproces niet efficiënter, maar wel preciezer. Een rubric maakt dus ook geen einde aan de discussie over de beoordeling, maar dient als startpunt. Een rubric moet bovendien altijd vergezeld

gaan van een instructie aan de beoordelaars hoe zij de rubric kunnen gebruiken. De argumenten voor het oordeel (de feedback) blijven daarbij cruciaal: het aankruisen van wat hokjes in een rubric kan die niet vervangen.

## Morrelen aan het concept: de rubric weer openbreken?

Beoordelaars merken vaak op dat een rubric veel te dwingend is. De 'x-factor' kan er niet in worden meegenomen (oftewel: een rubric maakt gehakt van een intuïtieve beoordeling), de specifieke inhoudelijke kwaliteiten krijgen te weinig aandacht, of unieke omstandigheden van het project staan nergens vermeld. Juist bij de wat algemenere rubrics is deze kritiek vaak terecht. Er zijn een aantal opties om het strikte keurslijf van de rubric te verlaten en aan deze kritiek tegemoet te komen. De eerste is om de student van tevoren *zelf één* of meer aspecten van de rubric te laten formuleren, toegespitst op de unieke individuele eigenschappen van de student of de opdracht. Dat heeft als voordeel dat de student gedwongen wordt om te reflecteren op het gewenste eindniveau en zo – uiteraard in overleg met de docent – kan streven naar een realistisch resultaat.

Een andere mogelijkheid is om in de rubric te werken met een 'open' aspect, dat na de beoordeling *kan* worden ingevuld. De student zal dit natuurlijk minder waarderen (onzekerheid in de beoordeling!), maar het biedt voor docenten de mogelijkheid om waardering te laten blijken voor unieke, originele aspecten van de opdracht of de student die van tevoren niet waren bedacht. Deze laatste optie is uiteraard nuttiger voor het geven van complimenten dan voor negatieve feedback, maar de intuïtieve beoordelaar zal er gretig gebruik van maken. Ook bij deze mogelijkheid moet de student op de hoogte worden gebracht van de procedure bij de beoordeling.

## Rubrics: oordeel zelf, maar ga uit van de student

Transparantie in toetsing is voor de student cruciaal, aangezien hij (nog) niet over de expertise of 'intuïtie' van de beoordelaars beschikt, maar daar wel volledig aan is overgeleverd. In het onderwijs dat *voorafgaat aan* de toetsing, ontstaat tussen meester en leerling een gemeenschappelijk jargon en bereiken zij in het ideale geval ook afstemming over het behaalde en gewenste niveau. Als dat het geval is, is een rubric overbodig en volstaat een cijfer en de opmerking: 'Dank je, je weet zelf wel wat er nog beter kan.' Voor al die andere gevallen kan een rubric, altijd met bijbehorende argumentatie en feedback en een heldere instructie aan docenten hoe zij de rubric kunnen gebruiken, bijzonder nuttig zijn.

## Literatuur

- Kahneman, D. (2011). *Ons feilbare denken*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Business Contact.
- Marcotte, M. (2006). Building a better mousetrap: The rubric debate. *Viewpoints: A Journal of Developmental and Collegiate Teaching, Learning And Assessment*. Verkregen van <http://faculty.ccp.edu/dept/viewpoints/w06v7n2/rubrics1.htm>
- Popham, W.J. (2006). *The role of rubrics in testing and teaching*. New York/London: Routledge. Gratis te raadplegen op: [http://cw.routledge.com/ref/masteringassessment/rubrics\\_booklet.pdf](http://cw.routledge.com/ref/masteringassessment/rubrics_booklet.pdf)
- Stevens, D.D., Levi, A.J., & Walvoord, B.E. (2005). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Sterling: Stylus Publishing.



## ‘Jullie zijn toch de docenten!’

### Interview met Claire Goedman, docent Cultuurgeschiedenis bij de Academie voor Beeldende Vorming

#### Heldere verwachting

Uit evaluaties blijkt dat het voor studenten niet altijd helder is wat de beoordelingscriteria voor een toets of opdracht zijn. Claire Goedman, docent Cultuurgeschiedenis bij de Academie voor Beeldende Vorming: ‘Studenten kijken meestal pas bij de afronding van een opdracht naar de criteria en reageren dan verbaasd: “Oh, worden we daarop afgerekend?”, terwijl wij dachten dat we dat goed uitgelegd hadden.’ Samen met collega Hannie Kortland (docent vakdidactiek) koos ze ervoor om bij het tweedejaars project *De kunst ligt op straat* te experimenteren met een andere aanpak. In dit project krijgen de studenten de opdracht in duo's een lessenserie voor de bovenbouw van het basisonderwijs te maken en uit te voeren. Tijdens de eerste bijeenkomst bij de academie moesten studenten uit de opdrachtschrijving van het project zelf beoordelingscriteria destilleren. Claire: ‘Er ging een zucht door het lokaal: “Jeetje, moeten we dat zelf doen? Jullie zijn toch de docenten!”’ Toch was het een goede zet. Claire: ‘Ze gingen daardoor de opdracht beter lezen. Voorheen onthielden de studenten alleen dat ze les moesten geven op een basisschool, maar niet dat er ook theorie in hun lessenserie moest zitten. Details ontgaan hun dan.’

#### In discussie

De suggesties van de studenten werden ter plekke ingetypt en ze konden meelesen via de beamer. Vervolgens werd gevraagd of iedereen het ermee eens was. De discussies die dat opriep, waren voor Claire en Hannie heel herkenbaar. Zo gaat het binnen de vakgroep met collega's ook. Dit zullen de studenten later zelf als docent ook meemaken. Binnen

de groep was bijvoorbeeld veel discussie over het criterium ‘samenwerking’. Claire: ‘Samenwerking is altijd een heikel punt bij projecten. Je werkt samen, dus het levert een groepscijfer op. Studenten vonden het noodzakelijk om motivatie en participatie als criterium toe te voegen. Ik vond hun oplossing om te praten over zichtbare motivatie een hele mooie. Vaak kijk je naar wat er niet goed gaat als je samenwerkt: Pietje komt zijn afspraak niet na. Studenten gaan veel meer uit van het ideaal. Als iemand zich heel motiverend opstelt en de anderen enthousiast meekrijgt, dan levert dat een hoger cijfer op.’

De studenten moesten niet alleen nadenken over criteria, maar ook over de normering. Wanneer is iets goed, voldoende, matig of onvoldoende? Na afloop van de bijeenkomst verwerkten Claire en Hannie de criteria en de normering in een rubric (beoordelingstabel). Achtergrondinformatie over rubrics is te vinden in het artikel van Edwin van der Veldt, elders in deze publicatie.

#### Bijsturen

Volgens Claire was het best moeilijk om de studenten los te laten: ‘Je stuurt toch wel een beetje. Als je denkt dit wordt heel onwerkbaar, dan grijp je in. De inhoud, de theoretische onderbouwing, werd bijvoorbeeld helemaal niet genoemd. Maar niet alleen de uitvoering kan tellen. Daarin merk je wel een verschil tussen een tweedejaarsstudent en een professionele docent.’ Opvallend was ook dat de studenten de mening van de vakdocent op de school geen rol lieten spelen in de eindbeoordeling. Zij hechtten zelf vooral veel waarde aan originaliteit en creativiteit. Studenten moesten wel hun lesplan voorleggen aan de vakdocent. Als er dan aanpassingen werden gevraagd, bijvoorbeeld om met ander materiaal te werken, dan werd dat niet altijd overgenomen, omdat het oordeel van de vakdocent geen beoordelingscriterium was geworden in de rubric van de studenten. Claire: ‘Wij vonden het verbazingwekkend dat ze zo weinig geïnteresseerd waren in de mening van de vakdocent, terwijl ze onze mening wel heel belangrijk vinden. We hebben de vakdocenten wel om een evaluatie gevraagd, maar voor studenten die complimenten kregen heeft dat geen pluspunten in de beoordeling opgeleverd.’

#### Moeilijk, leerzaam en behulpzaam

Na afloop is het experiment mondeling geëvalueerd met de studenten. Studenten zeggen dat deze werkwijze hen bewuster heeft gemaakt van de manier waarop een vak in elkaar zit en van de criteria waarop een oordeel is gebaseerd. Ze vonden het wel moeilijk, maar ook leerzaam en behulpzaam voor de stage in jaar 3. Bovendien wisten de studenten nu heel goed wat de beoordelingscriteria waren, en voelden ze zich ook eigenaar van die criteria.

Voor tweedejaarsstudenten was het best een lastige opdracht. Claire: ‘We wilden een keer proberen of het zou werken. Ik ben wel blij dat we dit gedaan hebben. Het geeft inzicht waar studenten graag op beoordeeld willen worden. Bij een volgend project zou ik voor tweedejaars wel iets meer kader willen scheppen. Je kunt bijvoorbeeld de criteria geven en de studenten laten nadenken over de normering: wanneer is iets voldoende of goed?’

#### Een rubric helpt

Verder zou ze een volgende keer ook in kleinere groepen willen werken. ‘Het kost veel tijd om het juiste criterium te formuleren. Je moet heel zuiver zijn in wat je precies bedoelt en het worden altijd lange zinnen. Daarvoor had niet iedereen geduld. De helft vond het leuk om daarop te puzzelen, de andere helft haakte erop af. In een kleinere groep kun je mensen die zich niet actief opstellen beter betrekken.’ Daarnaast zou het volgens Claire ideaal zijn als de studenten ook elkaar beoordelen. Claire: ‘Dan moet je wel kiezen voor een andere afsluiting. Geen frontale eindpresentaties, maar in groepjes elkaars werk beoordelen. Ik vind zelf peer feedback heel belangrijk. Maar studenten zijn snel te lief voor elkaar. Dat goed kunnen vereist oefening. Zo'n rubric helpt daar heel erg bij. Ze kijken dan veel kritischer, nauwkeuriger, meer dan alleen maar of iets leuk is of mooi. Dat kunnen ze niet zonder een rubric. Dat is ook waar zo'n rubric voor bedoeld is: uitleggen van je oordeel.’

# De rol van feedback bij formatief toetsen

**Melissa Bremmer, senior docent onderwijskunde aan het Conservatorium van Amsterdam en master Kunsteducatie**

## Inleiding

In het onderwijs wordt een verschil gemaakt tussen summatief en formatief toetsen (Sluijsmans, Joosten-ten Brinke & Van der Vleuten, 2013). Summatief toetsen verwijst naar het beoordelen van leeruitkomsten op een bepaald tijdstip in het leertraject van een student. Dit soort toetsresultaten wordt vervolgens gebruikt om aan te geven of een student geslaagd of gezakt is. Formatief toetsen wordt ingezet om te bepalen waar studenten staan in hun leerproces, waar zij naartoe moeten werken en op welke manier zij dat kunnen doen (Sluijsmans et al., 2013). In dit artikel wordt ingegaan op deze laatste vorm van toetsen en in het bijzonder op wat reviewstudies<sup>1</sup> van onder meer Hattie en Timperley (2007) en van Sluijsmans en collega's (2013) zeggen over het geven van feedback bij formatief toetsen. Vervolgens wordt inzichtelijk gemaakt hoe theorie over feedback toegepast kan worden in het onderwijs aan de hand van de modules *Onderzoeksvaardigheden 2: Paper schrijven* en *Het schrijven van een eindexamen paper*, die in het vierde jaar van de opleiding Docent muziek aan het Conservatorium van Amsterdam worden gegeven.

## Feedback geven bij formatief toetsen

Hattie en Timperley van de University of Auckland (NZ) hebben veel onderzoek gedaan naar de waarde van feedback. Zij geven de volgende beschrijving van feedback: 'information provided by an agent (e.g. teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding' (Hattie & Timperley, 2007, p. 81). Het doel van deze 'information' (feedback) is om de kloof te dichten tussen waar de student *nu* staat en waar de student moet komen te staan aan het einde van een studieonderdeel. Hattie en Timperley (2007, p. 90) spreken dan ook over 'closing the learning gap' door middel van feedback.

Maar wat is een effectieve manier van feedback geven? Ten eerste kunnen we kijken naar *hoe* feedback ontvangen en gegeven wordt en wat het effect daarvan is. Te veel feedback kan bijvoorbeeld leiden tot 'cognitieve overbelasting': de student krijgt te veel feedback en kan zich als gevolg daarvan focussen op minder belangrijke feedback die snel een resultaat oplevert, zoals het verbeteren van spelfouten (Sluijsmans et al., 2013). Verder blijkt uit onderzoek dat feedback die men geeft in de vorm van een compliment ('Dit ziet er goed uit! Prima!'), te weinig zegt over de opdracht die uitgevoerd wordt en studenten niet motiveert om verder te werken aan die opdracht (Hattie & Yates, 2014). Wanneer feedback klassikaal gegeven wordt, bestaat de kans dat een student (onterecht) denkt dat het niet over hem gaat en hij dus misschien vindt dat de feedback niet op hem betrekking heeft (Hattie & Timperley, 2007). En tot slot: als een student al een summatieve beoordeling ontvangen heeft, bijvoorbeeld in de vorm van een cijfer, dan leest hij de feedback nauwelijks want dan komt deze in zijn ogen te laat en vindt hij de feedback daarom niet meer relevant (Hattie & Yates, 2014).

Ten tweede kunnen we bij feedback kijken naar het moment waarop en de reden *waarom* het gegeven wordt. Hattie en Timperley (2007) ontwikkelden op basis van onderzoek een feedbackmodel dat onder andere inzicht geeft in *wanneer* docenten feedback kunnen geven en wat de *functie* van die feedback is. In hun model staan drie vragen centraal:



<sup>1</sup> In een reviewstudie worden verschillende onderzoeken rond eenzelfde thema bijeengebracht en besproken.

- *Waar gaat de student naartoe?* In het leerproces wordt dit gezien als de fase van 'feed-up'. In deze fase worden de doelen, opdracht én beoordelingscriteria van een studieonderdeel duidelijk gemaakt voor de student. Hattie en Timperley (2007, p. 86) merken op dat *specifieke* doelen en beoordelingscriteria 'are more effective than general or nonspecific ones, primarily because they focus students' attention, and feedback can be more directed'. Onderzoek (Hattie & Yates, 2014) laat voorts zien dat studenten na een fase van feed-up meer openstaan voor feedback omdat ze weten om welke doelen en beoordelingscriteria het gaat.
- *Hoe voert de student de opdracht uit?* Dit kan worden gezien als de fase van '**feed-back**'. In deze fase wordt bekeken (door de docent of een peer) welke vooruitgang geboekt wordt ten aanzien van de gegeven opdracht. Een student kan bijvoorbeeld tijdens de opdracht van het schrijven van een paper vragen: 'Kun je m'n paper even lezen? Is het goed zo?' Volgens Hattie en Timperley (2007) is het dan van belang om geen willekeurige tips en tops te geven, maar feedback te geven die direct gerelateerd is aan de doelen en beoordelingscriteria van de opdracht. Wanneer de docent met een grote groep studenten werkt, kan deze er ook voor kiezen om 'peer-assessment' toe te passen: in dat geval geven studenten feedback op het werk van medestudenten aan de hand van de doelen en beoordelingscriteria van een studieonderdeel. Sluijmsmans en collega's (2013) geven aan dat het voordeel hiervan is dat studenten het vaak makkelijker vinden om bij een *ander* te zien wat goed of fout gaat en dat studenten op deze manier de *beoordelingscriteria* goed leren kennen.
- *Hoe gaat de student verder?* Dit wordt gezien als de fase van '**feed-forward**'. Wat kan de student ondernemen om het doel van de opdracht nog beter te realiseren? De rol van de docent of peer in deze fase is 'pointing to directions students could pursue, and/or indicating alternative strategies to understand particular information' (Hattie & Timperley, 2007, p. 82).

### Theorie over feedback geven

In de modules *Onderzoeksvaardigheden 2: Paper schrijven en Het schrijven van een eindexamenpaper* wordt veel aandacht besteed aan de theorie van het feedback geven.

#### Inhoud van de modules

In het vierde jaar van de opleiding Docent muziek volgen de studenten in het eerste trimester de module *Onderzoeksvaardigheden 2: Paper schrijven*. In tien bijeenkomsten van een uur leren zij hoe ze een paper kunnen schrijven; de bedoeling is dat zij 'een paper kunnen schrijven waarvan coöperatief leren in het muziekonderwijs het onderwerp is'. Deze paper dient als een 'oefenpaper' voor de eindexamenpaper en heeft een omvang van maximaal 1800 woorden. In het *tweede* trimester schrijven zij de eindexamenpaper. Het onderwerp van deze paper is een zelfgekozen thema binnen muziekeducatie; de



paper heeft een omvang van 5000 woorden. Bij het schrijven ervan krijgt de student drie keer dertig minuten individuele begeleiding van een docent. De beoordelingscriteria van beide papers zijn hetzelfde en zijn vastgelegd in een rubric. Kort gezegd is een rubric een tabel met criteria waaraan de paper dient te voldoen. Achtergrondinformatie over rubrics is te vinden in het artikel van Edwin van der Veldt elders in deze publicatie. Het beoordelingsinstrument rubrics leent zich er goed voor om de besproken theorie over feedback toe te passen. In de volgende alinea's wordt dieper ingegaan op de manier waarop feed-up, feedback en feed-forward met het gebruik van de rubrics bij beide modules wordt toegepast.

#### Feedback in 'Onderzoeksvaardigheden 2: Paper schrijven'

In de eerste les van de module *Onderzoeksvaardigheden 2: Paper schrijven* past de docent **feed-up** toe door de doelen en beoordelingscriteria van de module expliciet te bespreken en door de student te vragen om de rubrics nog eens goed te bekijken. Voor studenten is het vaak moeilijk om al in de eerste les grip te krijgen op de inhoud van de rubrics en daarom verwijst de docent gedurende de overige lessen regelmatig terug naar de rubrics. Ook licht hij toe dat het in deze module om een oefenpaper gaat die met dezelfde beoordelingscriteria beoordeeld wordt als de eindexamenpaper.

Om te zorgen dat er genoeg ruimte is voor **feedback** op een meer persoonlijk niveau tijdens de lessen zelf, zijn er zogenaemde 'open schrijflessen' in de module opgenomen. De docent vermeldt dat hij in principe *vooraf* aan de open schrijfles geen werk van de student leest, maar de studenten kunnen wel vragen stellen over de paper *tijdens* de les. Dit nodigt studenten uit om zelf na te denken over de paper in plaats van af te wachten wat de docent over de paper zal zeggen. Tijdens de open schrijflessen werken de studenten verder aan de paper terwijl de docent langsloopt, vragen beantwoordt en feedback geeft die *gerelateerd* is aan de beoordelingscriteria zoals vastgelegd in de rubrics. De docent kan dit expliciet bij het beantwoorden van een vraag benoemen: 'Als ik aan het einde van de module je werk beoordeel, dan let ik op ... In je huidige paper zie ik nog dat je ...' Dit geeft inzicht in de 'beoordelings-kijkswijze' van de docent en inzicht in de *interpretatie* van de beoordelingscriteria die in de rubrics staan.

Naast de open schrijflessen wordt ook zoveel mogelijk peer-assessment toegepast. Tijdens de les krijgen de studenten bijvoorbeeld de volgende opdracht:

- Beoordeel de probleem- en vraagstelling van de paper van je medestudent aan de hand van de beoordelingscriteria in de rubrics.
- Leg aan je medestudent uit hoe je tot die beoordeling bent gekomen.
- Zijn er vragen naar aanleiding van het werk dat je hebt nagekeken van je medestudent of over de feedback die je hebt ontvangen?

Het positieve aan peer-assessment is dat studenten elkaar feedback kunnen geven in hun eigen bewoordingen en dat 'students may also develop effective error detection skills, which lead to their own self-feedback aimed at reaching a goal' (Hattie & Timperley, 2007, p. 86).

Tijdens de fase van **feed-forward** is het de taak van de docent of peer om alternatieve strategieën aan te geven. Soms is dit eenvoudig, bijvoorbeeld: 'Je kunt in de APA-handleiding<sup>2</sup> opzoeken hoe je naar een bron moet verwijzen.' Maar soms kan modeling van een strategie handig zijn. Om inzicht te krijgen in de structuur van de paper neemt de docent bijvoorbeeld een uitgeprinte versie van een paper, legt de bladzijden achter elkaar op tafel en bekijkt in één oogopslag samen met de studenten de structuur van de paper. De docent kan de studenten vragen wat zij vinden van de lengte van de inleiding, het middengedeelte en de conclusie, of van de lengte van de alinea's en de samenhang tussen de paragrafen. De student kan deze strategie vervolgens zelfstandig toepassen.

Aan het einde van *Onderzoeksvaardigheden 2: Paper schrijven* worden de studenten summatief beoordeeld met een cijfer aan de hand van de rubrics die zij dan al kennen.

<sup>2</sup> De APA-stijl is een format voor het schrijven van wetenschappelijke stukken, opgesteld door de American Psychological Association (APA) in de Verenigde Staten. De APA-stijl stelt o.a. normen voor bronverwijzingen en een literatuurlijst en is uitvoerig beschreven in de handleiding *The Publication Manual of the American Psychological Association*.

De rubrics geven meteen inzicht in de vraag: op welke onderdelen scoor ik laag – gemiddeld – of hoog? Deze beoordeling is tevens het startpunt voor het schrijven van de eindexamenpaper.

#### *Feedback bij 'Het schrijven van de eindexamenpaper'*

In het tweede trimester schrijven de studenten hun eindexamenpaper; daarbij krijgen zij drie begeleidingssessies van dertig minuten. Voorafgaand aan deze begeleidingssessies ontvangen de studenten informatie over de begeleiding. Studenten mogen bijvoorbeeld de begeleidingssessies opnemen zodat zij het gesprek achteraf kunnen naluisteren. Mogelijk vergeten studenten belangrijke feedback en onthouden ze minder belangrijke feedback omdat zij veel feedback in een korte tijd te horen krijgen en er wellicht een 'cognitieve overbelasting' optreedt. Ook mogen studenten ervoor kiezen om aan te schuiven bij een andere student. Op die manier horen zij vragen van een ander waar zij zelf niet op zouden zijn gekomen en zien zij 'good' en 'bad' practices van elkaar. Tot slot wordt de student gevraagd om de beoordeling van de module *Onderzoeksvaardigheden 2: Paper schrijven* mee te nemen voor de eerste begeleidingssessie.

Tijdens de eerste begeleidingssessie maken de docent en de student samen een analyse van de beoordeling van zijn oefenpaper: Wat heb je goed gedaan? Waar heb je moeite mee en waar moeten we alert op blijven bij het schrijven van je eindexamenpaper? Deze analyse is een vorm van *feed-up* en geeft zowel de docent als student inzicht in aspecten waar de student eventueel moeite mee heeft en welke beoordelingscriteria van belang zijn om goed in de gaten te houden. Na de eerste begeleidingssessie geeft de docent nadrukkelijk aan dat de student de beoordeling van zijn vorige paper erbij moet houden terwijl hij zijn nieuwe paper schrijft.

Bij de tweede en derde begeleidingssessie neemt de student behalve een uitdraai van zijn paper ook de vragen mee die hij verzameld heeft. Gedurende deze begeleidingssessies worden deze vragen beantwoord en weer gerelateerd aan de rubrics. Daarnaast wordt naar de structuur van hun paper gekeken omdat die structuur vaak veel zegt over de inhoud van de paper. Tijdens de derde begeleidingssessie kunnen de studenten met behulp van de rubrics een 'self-assessment' doen van hun eindexamenpaper. Met behulp van de rubrics kunnen zij:

- checken of alle onderdelen waarop de paper beoordeeld wordt, aanwezig zijn in de paper (studenten of een docent zien soms onderdelen over het hoofd);
- checken of bepaalde onderdelen in de paper verbeterd zijn ten opzichte van de eerder gemaakte oefenpaper;
- kijken of deze 'self-assessment' nog vragen oproept.

In de laatste begeleidingssessie kunnen de studenten aangeven of hun eindexamenpaper verbeterd is ten opzichte van hun oefenpaper en kunnen zij nog punten formuleren die verbeterd moeten worden voordat zij de eindexamenpaper definitief inleveren. Deze eindexamenpaper wordt vervolgens summatief beoordeeld aan de hand van criteria die de studenten goed kennen.

Samenvattend biedt de theorie over *feed-up*, feedback en *feed-forward* van Hattie en Timperley (2007) mogelijkheden om de 'learning gap' van studenten te dichten.

In bovenstaand artikel is toegelicht hoe het beoordelingsinstrument rubrics handvatten geeft om deze theorie over feedback toe te passen in het leerproces van studenten. Ook is verduidelijkt hoe formatief toetsen studenten meer autonomie kan geven in hun leerproces.

#### **Literatuur**

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. London, UK: Routledge.

Sluijsmans, D.M.A., Joosten-ten Brinke, D., & Vleuten, C. P. M. van der. (2013). *Toetsen met leerwaarde: Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Maastricht: Universiteit Maastricht.

# 'Studenten leren misschien wel het meest van elkaar'

## Interview met Barbara Van Lindt, managing director van de theatermaster DasArts

In het kunstonderwijs is feedback een veelgebruikte manier om informatie te geven of te krijgen over het werk van studenten. Vanuit onvrede met de gebruikelijke 'open' collectieve nagesprekken heeft de theatermaster DasArts onder leiding van Barbara Van Lindt en in samenwerking met filosoof Karim Benammar een gestructureerde feedbackmethode ontwikkeld.

Het doel is niet om alle aanwezigen aan het woord te laten om hun mening te ventileren, maar om gericht feedback te geven opdat de maker verder kan komen in zijn werkproces. Deze verschuiving van de focus heeft sinds de introductie van de methode in 2011 geleid tot een levendige en vruchtbare feedbackcultuur bij DasArts, waarvoor ook andere opleidingen in binnen- en buitenland veel belangstelling tonen. We praten hierover met Barbara Van Lindt.

### **Wat wordt er precies verwacht van diegene die feedback geeft en van degene die feedback krijgt?**

'De gever van feedback wordt uitgenodigd om zijn observaties, vragen en commentaren nauwkeurig af te wegen en te formuleren, gericht op het informeren van de maker. Hij moet zich ook concentreren op de ontvanger en op het groepsgebeuren: Is het relevant wat ik te zeggen heb? Gaat het over wat ik nu gezien en gehoord heb? Helpt het de maker/feedbackvrager? Is het een aanvulling op wat er al gezegd is? Om te voorkomen dat te veel feedbackgevers steeds maar dezelfde opinie parafaseren, maken we gebruik van het "plus 1-principe": als je het in wezen eens bent met iemands inbreng in de feedback sessie, zeg je gewoon "plus 1" en wordt er een streep naast de bijdrage gezet: zo ontstaat een soort van reliëf van observaties en commentaren. Sommige zijn heel particulier, andere worden door meerdere mensen gedeeld.

De ontvanger reageert niet meteen op de feedback, waardoor de gebruikelijke reflexen van verklaren en verdedigen geen kans krijgen. Bij één format doet de ontvanger alsof hij afwezig is, maar er zijn ook formats waarbij een gestructureerde vorm van interactie plaatsvindt tussen gevers en ontvanger. Een moderator bewaakt de toepassing van het format en beheert de tijd.

Door de rigide vorm van de formats voelen velen zich niet direct comfortabel. De methode roept in eerste instantie spanning op. Gevers van feedback willen zich vrij kunnen uiten en direct een dialoog aangaan. Ontvangers willen weerwoord geven en hun werk toelichten. Die beperkingen maken de sessies echter juist vitaal en activerend. De gever wordt zich bewust van de waarde van zijn opmerkingen voor het ontwikkelproces van de ontvanger. De ontvanger krijgt altijd meer dan hij had gevraagd, omdat zijn publiek ook wijst op aspecten die voor de maker soms blinde vlekken zijn. De feedback wordt genoteerd, waardoor de maker later al het materiaal kan bestuderen, interpreteren en verwerken, óók de onderdelen die hij in eerste instantie niet had opgevangen of als irrelevant zou hebben afgedaan. De meeste deelnemers ervaren dit achteraf als zeer nuttig.'

### **Hoe werken de formats?**

'Er zijn negen formats, die elk een eigen structuur hebben en waarvan de duur bij voorbaat vaststaat (5, 10 of 15 minuten). Het is belangrijk dat een bepaalde volgorde wordt aangehouden, maar het is niet nodig dat alle formats worden afgewerkt. De moderator bespreekt van tevoren welke formats worden gebruikt.





#### De formats

0. De maker introduceert de work-in-progress presentatie, en geeft aan waar zijn voornaamste vragen en twijfels zitten. Dit stuurt de blik van zijn toeschouwers en daarmee de feedback.
- Dan volgt de presentatie. Meteen daarna start de feedbacksessie.
1. Eén-op-één: in duo's worden de eerste indrukken besproken; de maker rust even uit (10 minuten).
  2. Bevestigende feedback: ieder geeft aan wat voor hem werkte; aanmoediging; de maker luistert (5 minuten).
  3. Perspectieven: deelnemers formuleren hun kritische commentaren in een retorisch format: als bijvoorbeeld *toeschouwer, dramaturg, maker, producent* et cetera heb ik behoefte aan bijvoorbeeld *een duidelijk einde, weten voor hoeveel personen dit bestemd is, meer zorg voor het ritme*, et cetera; de maker zwijgt en luistert (10 minuten).
  4. Open vragen: waarom, wie, wanneer, wat; open vragen bieden nieuwe ruimte voor reflectie; de maker blijft zwijgen (5 minuten).
  5. Puntreflectie/concept-reflectie: de deelnemers geven associaties weer; de maker brengt die in kaart en kiest één of twee associaties die voor hem verrassende verbanden tot stand kunnen brengen (15 minuten).
  6. Roddelronde: feedbackers praten met elkaar over het werk van de maker en geven hun eigen mening; ze spreken over de maker in de derde persoon; de maker doet alsof hij er niet bij is en zwijgt (10-20 minuten)  
of  
Open discussie: de maker is leidend, bepaalt focus en discussiepunten (10-20 minuten).
  7. Tips & tricks: deelnemers geven advies, oplossingen, verwijzingen, et cetera; de maker zwijgt en noteert (5 minuten).
  8. Laatste woord van de maker (5 minuten).
  9. Brieven: iedereen schrijft in stilte op wat hij nog niet heeft kunnen zeggen of geeft een persoonlijke boodschap mee. Daarna verlaat iedereen in stilte de ruimte (10 minuten).'

#### Wat is voor jou de essentie van de feedbackcultuur van DasArts en hoe evolueert deze sinds 2011 verder?

'Het belangrijkste is dat de fundamenten van deze methode liggen in het vermogen van de maker om afstand te nemen van zijn werk. Om de feedbackers uit te nodigen moet je ook zelf je werk kunnen beschouwen en je afvragen: waar liggen op dit moment nu mijn grootste vragen? Dat brengt een radicale verschuiving met zich mee: van een schoolse houding waarbij studenten zich onderwerpen aan de regels, gaan presenteren en hopen dat men het goed vindt, naar zélf de regie pakken over dit proces. De winst is het besef dat je van je peers en je omgeving heel bruikbare informatie kunt ontvangen die jou kan helpen bij het proces, zelfs al is het niet allemaal jubelend positief. Sinds 2011 passen we de methode toe, en we vinden steeds meer variaties, speelse aanvullingen op het menu van formats. Het zit nu in ons DNA, en we kunnen er ook creatief mee omgaan. Wat vooral belangrijk is, is dat die onderliggende houding óók in het DNA van DasArts is komen te zitten.'

#### Welke rol speelt feedback in de opleiding?

'DasArts heeft in haar curriculum veel ruimte voor het ontwikkelen van eigen werk. Als onderwijsinstelling heb je dan een taak om de opvolging van die processen te borgen. Bovendien zijn wij een residentiële master: in principe zijn de studenten, waar ze ook vandaan komen, in Amsterdam. Iedereen weet dat studenten misschien wel het meest van elkaar leren. Je kunt dit als master stimuleren door collectieve feedbackmomenten in te plannen. Verder moet elke student bij twee peers een studio visit doen: een halve dag getuige zijn van hoe de ander werkt, repeteert, aan materiaal schaaft et cetera. Dit is een andere variant van feedback. Nog een andere variant is de één-op-één uitwisseling met de tutor, die vanuit DasArts de ontwikkelingsboog van de student mee aanstuurt en opvolgt, door individuele gesprekken te voeren, door een of meerdere studio visits te doen, en door kleinere groepsgesprekken te organiseren.'

#### In welke fase van een project wordt de methode ingezet?

'Bepaalde formats zijn met name voor een project in een vroege fase heel nuttig (open vragen, punt reflectie), andere zijn beter voor de laatste fase (open discussie, tips &



tricks naar de eindfase toe). We gebruiken nooit alle tien de formats, voor elke fase kiezen we er enkele uit. Bevestigende feedback en de perspectieven zijn standaard. Eigenlijk vormen die twee formats de afzonderlijke elementen van doordeweekse feedback-zinnen: “Ik vond de spaghettisaus heel lekker, maar de pasta was toch te plat gekookt.” Dit is de vorm van feedback geven die het meeste voorkomt: we beginnen met iets goeds, dan volgt een komma, dan de “maar” en dan volgt het negatieve. Heel vaak heeft dit als resultaat dat je het eerste deel van de zin vergeet. Wat die twee formats eigenlijk doen, is heel simpel: datgene wat goed werkt, mag op zichzelf bestaan, en de vragen die je hebt ook. Zo kom je niet in de situatie terecht waarin de vragen alles wat goed is, naar de achtergrond drukken.’

#### **Is de feedback vooral bedoeld als input tussentijds (formatief) of wordt de methode ook ingezet bij de eindbeoordeling (summatief)?**

‘Voor ons is de feedback formatief, we zien het niet als beoordeling; het is een tussentijds moment van toetsing, waarbij de maker informatie krijgt van peers, maar ook van adviseurs en mensen van het onderwijsteam. Ik zal bijvoorbeeld zelden of nooit tijdens een feedbacksessie inbrengen: “Als hoofd van de opleiding heb ik behoefte aan ...” Wél komen we met het onderwijsteam na afloop bij elkaar, en brengen we onze observaties en meningen samen om eventueel tot een aantal duidelijke aanbevelingen te komen naar de student toe. Die kun je later, aan het einde van het jaar, wél meenemen in je beoordeling, als de student daar bijvoorbeeld niets mee gedaan heeft.’

#### **Hoe wordt gemonitord wat een student doet met de gegeven feedback?**

‘Een student zei me eens na een feedbacksessie: ik ga met alles wat ik meegekregen heb verder werken. Ik riep uit: “Doe dat vooral niet!” Het is aan de student om te bepalen welke feedback nuttig was, iets in gang heeft gezet, hem anders naar zijn werk heeft doen kijken. Veel van de feedback moet de maker naast zich neerleggen. De student moet dat filterproces zélf aangaan, het maakt deel uit van het intieme artistieke denkproces, dán pas begint het echte werk voor de maker.’

#### **Colofon**

##### **Redactie en interviews:**

Marianne Gerner, Ellen Lucker, Maria Wüst

##### **Beeldredactie:**

Noortje Bakker

##### **Eindredactie:**

Redactie bureau Klerkenwerk

##### **Coördinatie:**

Carlinke Jansen

##### **Fotografie:**

Lisa Bennekom, Bob Bronshoff, Melvin Crone, Cassander Eeftinck, Lucas de Groen, Anne Marieke Hana, Bert Kraaijpoel, Thomas Lenden, Toon Vieijra, Hielke Zevenbergen

##### **Vormgeving:**

DTProost – DTP Studio

##### **Druk:**

Tonnaer

##### **Uitgever:**

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

ISBN: 978-90-71681-22-6

Met dank aan Zestor



