

Cultuur+Educatie

10

Kunst- en leesdossiers

Gebruik en beoordeling in het onderwijs



Cultuur + Educatie

Reeks thematische uitgaven over cultuureducatie. De reeks maakt kennis toegankelijk over onderzoek, beleid, theorie en praktijk en besteedt expliciet aandacht aan de verbanden daartussen. Iedere uitgave behandelt een per aflevering wisselend thema dat van belang is voor de maatschappelijke en inhoudelijke ontwikkeling van de cultuureducatie. Cultuur + Educatie is een uitgave van Cultuurnetwerk Nederland en richt zich op mensen die beroepsmatig betrokken zijn bij cultuureducatie.

Uitgever

Piet Hagens

Hoofdredactie

Marjo van Hoorn

Eindredactie

Milou Hopmans, met medewerking van Tia M. Lücker (tekstredactie)

Redactie

Folkert Haanstra, Piet Hagens, Marjo van Hoorn

Productiebegeleiding en redactiesecretariaat

Miriam Schout

Ontwerp en vormgeving

ankerxstrijbos • vormgeving, communicatie • Utrecht

Foto omslag

Frank Dries, Utrecht

Drukwerk

Libertas Grafische communicatie, Bunnik

Uitgave

Cultuurnetwerk Nederland

Ganzenmarkt 6

Postbus 61

3500 AB Utrecht

Telefoon 030-236 12 00

Fax 030-236 12 90

E-mail info@cultuurnetwerk.nl

Internet www.cultuurnetwerk.nl/www.cultuurnetwerk.org

Kunst- en leeddossiers

Gebruik en beoordeling in het onderwijs

Folkert Haanstra (samenstelling)

Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht 2004

Cultuur + Educatie 10: Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs

Samenstelling: Folkert Haanstra

Auteurs: Marie-Louise Damen, Joop Dirksen, Lars Lindström en Henk Moelands

ISBN 90 6997 111 9

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

Overname is alleen toegestaan met bronvermelding en na schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoud

Redactioneel	4
Portfolio's in het onderwijs: samenstelling en beoordeling <i>Henk Moelands</i>	6
Het leesdossier: de feiten, de emoties <i>Joop Dirksen</i>	32
Het kunstdossier CKV1: docenten en beoordelingsverschillen <i>Marie-Louise Damen</i>	50
Creatieve beeldende vaardigheden beoordelen op basis van portfolio's: een instrument <i>Lars Lindström</i>	70
Over de auteurs	91

Redactioneel

Deze editie van Cultuur + Educatie is gewijd aan het portfolio in de kunsteducatie en het literatuuronderwijs. “Een portfolio kan omschreven worden als een *doelgerichte* verzameling van informatie waarmee een individu verslag doet van geleverde inspanningen en activiteiten en inzicht geeft in zijn/haar voortgang of prestaties.” (Moelands, elders in dit nummer.)

De oervorm van het portfolio is de met kunstwerken gevulde map: twee met gemarmerd papier beplakte kartonnen rechthoeken, voorzien van linnen bandjes om ze dicht te knopen. Soms zie je nog wel eens een kunststudent met zo'n map zeulen, maar dat wordt minder. Ook in het kunstonderwijs is het digitale portfolio in opmars.

Het (beeldend-) kunstonderwijs heeft overigens al lang niet meer het alleenrecht op het portfolio. Het is inmiddels in allerlei vormen van onderwijs, vooral in het beroepsonderwijs, geïntroduceerd. Het toenemende gebruik komt voort uit een veranderde visie op onderwijs en leren – en daarmee op de beoordeling van leerprestaties.

Het artikel van Henk Moelands gaat in op deze verandering in visie, die zich ontwikkelt naar meer betekenisvol, door de student zelf gestuurd leren. Het bevat een informatief overzicht van de verschillende functies van het portfolio. Drie typen portfolio's worden onderscheiden: het ontwikkelingsgerichte portfolio waarmee de leerling zijn leerproces en ontwikkeling laat zien; het beoordelingsportfolio, bedoeld om na te gaan of iemand bepaalde competenties heeft verworven, en ten slotte het presentatieportfolio, waarin iemand zijn beste prestaties verzamelt.

Moelands gaat uitgebreid in op de beoordeling van portfolio's en onderscheidt onder andere een analytische aanpak (waarbij afzonderlijke onderdelen volgens bepaalde criteria worden beoordeeld) van een meer holistische aanpak. Hij constateert dat er weliswaar veel publicaties over portfolio's zijn verschenen, maar dat daarin de beoordeling van de portfolio's weinig aandacht heeft gekregen.

De bijdragen van Lars Lindström en van Marie-Louise Damen hebben vooral die beoordeling tot onderwerp. Het artikel van de Zweedse onderzoeker Lindström is een soort handleiding voor een analytische beoordeling van portfolio's met beeldende producten van leerlingen. Lindström maakt een onderscheid tussen productcriteria, zoals gebruik van materiaal en techniek en formele aspecten als kleur, vorm en compositie, en procescriteria, zoals onderzoekend werken en in staat zijn van anderen te leren. Hij becommentarieert de criteria zelf en geeft te kennen dat de weging van bepaalde criteria ook maatschappelijk en historisch bepaald is, dat geldt bijvoorbeeld voor het belang dat wordt gehecht aan formele criteria of aan het al of niet gebruikmaken van voorbeelden.

Damen deed onderzoek naar de beoordeling van het kunstdossier in het vak Culturele en

Kunstzinnige Vorming 1. CKV1 werd met de invoering van de Tweede Fase een verplicht examenvak voor havo- en vwo-leerlingen. Uit eerder onderzoek kwam naar voren dat docenten de beoordeling van het kunstdossier vaak als problematisch ervaren. Een complicerende factor is dat dit portfolio in opzet eigenlijk vooral ontwikkelingsgericht is, maar tevens de functie van schoolexamen heeft en daarmee van een beoordelingsportfolio. De werkwijze van CKV1-docenten is met behulp van vragenlijstonderzoek in kaart gebracht. Ook is docenten gevraagd fragmenten van kunstdossiers te beoordelen. Damen onderzoekt daarbij in welke mate beoordelingen van docenten verschillen en welke opvattingen of docentkenmerken daarbij eventueel van invloed zijn.

In het Nederlandse voortgezet onderwijs was behalve het onderwijs in de beeldende vakken (Lindström verwijst bijvoorbeeld naar de vroegere eindexamens vwo) ook het literatuuronderwijs voorloper in het gebruik van portfolio's. Het zogeheten leesdossier stond model voor het kunstdossier van CKV1. Joop Dirksen beschrijft de historie van het leesdossier tegen de achtergrond van veranderende opvattingen over het literatuuronderwijs. De emoties tussen voor- en tegenstanders liepen daarbij soms hoog op. Dirksen – zelf een groot voorstander – beschrijft het ideale gebruik van het leesdossier, maar geeft ook inzicht in de vaak iets weerbarstiger praktijk. Een bekend probleem is de mogelijkheid om allerlei teksten van internet te downloaden en deze – in al dan niet gewijzigde vorm – toe te voegen aan het eigen dossier. In het onderzoek van Damen wordt dat probleem ook nog eens duidelijk. Een bepaald fragment van een filmverslag van een leerling dat moest worden beoordeeld, wordt door sommige docenten niet vertrouwd, maar door anderen wel aanvaardbaar gevonden. Volgens Dirksen is het leesdossier inmiddels ("door sommigen tandenknarsend") geaccepteerd in het literatuuronderwijs.

De discussie over de gebruiksmogelijkheden en de (beoordelings)problemen van portfolio's zal de komende tijd ook in de kunst- en cultuureducatie nog actueel blijven. De bijdragen in *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs* geven theoretische achtergronden en ervaringsgegevens om die discussie beter te kunnen voeren.

Folkert Haanstra

Redacteur Cultuur + Educatie

Portfolio's in het onderwijs: samenstelling en beoordeling

Henk Moelands

In allerlei vormen van voortgezet onderwijs wordt gebruikgemaakt van het portfolio. Het begrip portfolio* komt uit de wereld van de kunst en de architectuur. Vooral kunstenaars maken er gebruik van om hun beste werk te tonen door voorbeelden, afbeeldingen en recensies over eigen werk in mappen te verzamelen. Zo presenteren zij zich aan potentiële klanten en opdrachtgevers en proberen zij hen te overtuigen van de kwaliteit van hun werk. De werken zijn zorgvuldig geselecteerd om zo goed mogelijk voor de dag te komen. Ook het bedrijfsleven maakt gebruik van het portfolio.

Het type portfolio in het onderwijs onderscheidt zich van het portfolio van beeldende kunstenaars: de nadruk ligt op leren en ontwikkeling, evaluatie en beoordeling, terwijl in de kunstwereld portfolio's zijn bedoeld om inzicht te geven in de kwaliteit van het werk. De drie hoofddoelen zijn in het onderwijs terug te vinden in drie typen portfolio's: het presentatie-portfolio, het ontwikkelingsgericht portfolio en het beoordelingsportfolio.

Drie typen portfolio's

Het presentatieportfolio is – hoe aansprekend ook – het minst bruikbare voor het onderwijs, vooral omdat het geen informatie bevat over de manier van werken van de bezitter. De meeste klanten interesseert het niet hoe de kunstenaar zijn of haar creatieve producten maakt. In het onderwijs echter willen we mensen opleiden tot bewuste en verantwoordelijke personen, mensen die weten hoe ze iets het beste kunnen aanpakken en waarom. Een portfolio dat voor onderwijsdoeleinden gebruikt moet kunnen worden, dient daarom informatie te bevatten over de werkwijze van de bezitter.

In het presentatieportfolio zit doorgaans alleen het allerbeste werk van de bezitter. Minder succesvolle producten worden hierin uiteraard niet opgenomen. Dit type portfolio heeft vooral buiten de schooldeuren zijn nut.

In het ontwikkelingsgericht portfolio zit alle informatie die de eigenaar heeft kunnen verzamelen en die volgens hem/haar in verband te brengen is met een te ontwikkelen competentie. Van groot belang bij dit type portfolio is dat voor het samenstellen ervan systematische reflectie op het eigen leerproces noodzakelijk is. Doel ervan is dat leerlingen zich verantwoordelijker zullen voelen voor hun eigen leren en ontwikkeling en daardoor uiteindelijk ook volwaardiger beroepsbeoefenaren zullen worden.

Het beoordelingsportfolio ten slotte is een selectie uit het ontwikkelingsgericht portfolio. Alleen die bewijsstukken worden erin opgenomen die voldoen aan een aantal assessmentcriteria. Een heel belangrijk criterium is bijvoorbeeld dat de prestatie het werk is van de eigenaar van het portfolio.

De eenvoudige portfoliogedachte uit de kunstwereld wordt dus in een veel ingewikkelder variant gebruikt in het onderwijs. De voordelen van de grotere complexiteit zijn duidelijk.

* De inhoud van dit artikel is voor een groot deel identiek aan de brochure Beoordelen met Portfolio's (Moelands & Van Weeren 2003) uit de brochurereeks Perspectief op Assessment van de unit bve/ho van de Citogroep.

Het portfolio dat voor onderwijsdoeleinden wordt gebruikt kan deelnemers motiveren, hen helpen bij de ontwikkeling van zelfverantwoordelijk leren, gebruikt worden voor formatieve en summatieve beslissingen over de verwerving van competenties en aan buitenstaanders duidelijk maken waartoe de eigenaar in staat is. Voorwaarde is wel dat het portfolio niet gedachteloos wordt ingevoerd, maar het resultaat is van weloverwogen activiteiten. In de vele artikelen over portfolio's komt het waarom van portfolio's aan de orde en de manier waarop zij een bijdrage kunnen leveren aan het nieuwe opleiden. Deze onderwerpen komen ook in dit artikel aan de orde. Bovendien komen systematisch de keuzes aan bod die gemaakt moeten worden voordat het portfolio wordt ingevoerd. Een belangrijk accent in dit artikel ligt op de problematiek van het waarderen van portfolio's voor assessmentdoeleinden, waarop in vele eerder verschenen artikelen niet wordt ingegaan.

Constructivistisch leren en competentiegericht onderwijs

Straetmans & Van Diggele (2001: 11) schrijven in hun brochure *Anders opleiden, anders toetsen* dat het traditionele onderwijsconcept op ten minste twee punten de plank mislaat. Zij illustreren dit aan de hand van het volgende citaat dat afkomstig is van Baets in het blad *Profiel* (maart 2000): "Wij zitten in Nederland (en in heel Europa trouwens) vast aan een eeuwenoud vastgeroest onderwijsconcept. Ik gebruik daarvoor altijd de metafoer van het schip met het laadruim en de kraan. De leerling is een leeg schip dat volgegooid moet worden met lading. De docent is de kraanbediende die bepaalt waarmee en hoe snel het schip wordt volgestopt. Als we denken dat de ruimen vol zitten, mag het schip de grote zee op. (...) Onze onderwijs traditie is gebaseerd op het concept 'ik ben slim (de leraar) en jij bent dom (de student) en ik ga jou vertellen wat je allemaal moet weten'. Absoluut een verkeerde gedachte die geen recht doet aan het zelfredzame vermogen van de mens."

De eerste misser is de manier waarop wij onze leerlingen opvoeden. Die gaat uit van de gedachte dat leren iets is waar leerlingen niet zelf verantwoordelijk voor zijn, wat ze zich in onze maatschappij, waar leren inmiddels een levenslang gebeuren is geworden, eenvoudigweg niet kunnen veroorloven. De tweede misser is de aanname in het traditionele onderwijsconcept dat er een gestructureerde werkelijkheid bestaat die onafhankelijk van de geest beschreven en overgedragen kan worden. Dat heeft onder andere geleid tot onderwijsinhouden die ontdaan zijn van hun context en geformuleerd in abstracte termen. Onderwijs is dan niet meer dan het transporteren van kennis van een docent naar een lerende. En aangezien het ook ontbreekt aan reflectie op leren, leren leerlingen dingen nadoen, maar ook niet veel meer dan dat. Taken die niet lijken op taken die tijdens het onderwijs geoefend werden, brengen hen in de problemen.

Een stroming in de cognitieve psychologie met een andere zienswijze is het constructivisme.

Hierin wordt leren gezien als een actief proces, waarin een leerling zijn eigen kennis construeert door nieuwe informatie te integreren in reeds bestaande (voor)kennis. Leerlingen moeten de gelegenheid krijgen om nieuwe informatie op hun eigen manier en met behulp van wat ze al weten van het onderwerp te leren begrijpen. Dat deze opvatting over leren tot een andere inrichting van het primaire proces leidt, blijkt uit een vergelijking van het traditionele onderwijs met het constructivistisch georiënteerde onderwijs. In het traditionele onderwijs ligt de nadruk op het (klassikaal) overdragen van kennis en vaardigheden. De docent bepaalt de inhoud van het onderwijs en de volgorde waarin leerstof aan bod komt. Het curriculum is gebaseerd op vakgebieden en bij de verwerving van kennis en vaardigheden worden de onderdelen van die vakgebieden als uitgangspunt gekozen. In het constructivistisch leren heeft de leerling een actievere rol. Ook de rol van de docent is anders. Was hij in de traditionele setting meer de leverancier van kennis, in het constructivistisch leren is zijn rol er eerder een van begeleider en helper. Kenmerkend voor het constructivistisch georiënteerde onderwijs is dat niet (afzonderlijke) vakgebieden, maar competenties uitgangspunt zijn voor de opbouw van het curriculum. Leerlingen verwerven zich deze competenties door van meet af aan te werken aan betekenisvolle opdrachten. Zowel voor de centrale rol van de leerling die zijn eigen leerproces leidt, als voor het verwerven van complexe en geïntegreerde (vak)bekwaamheden bewijst de portfoliomethodiek goede diensten.

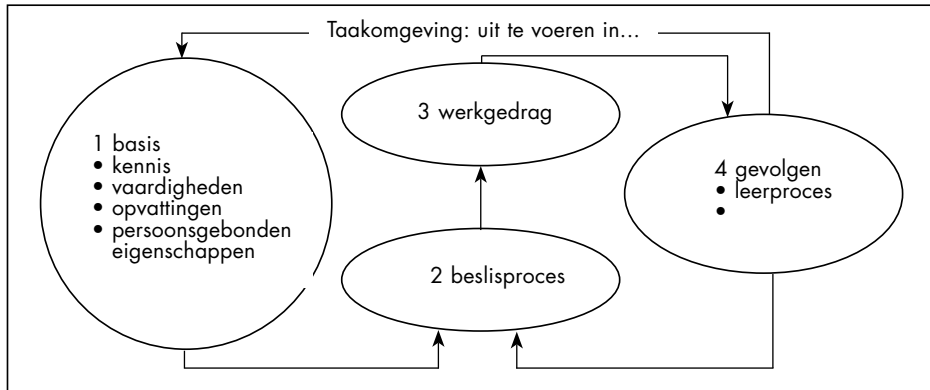
Competenties

In het constructivistisch georiënteerde onderwijs nemen competenties een belangrijke plaats in. Maar wat zijn dat? In de literatuur komen vele omschrijvingen voor. In dit artikel sluiten wij ons aan bij Straetmans & Sanders (2001), die schrijven dat het bij competenties gaat om een integratie van vaardigheden, kennis, attitudes en andere persoonlijke eigenschappen. Van competentie is sprake als complexe combinaties van kennis, vaardigheden, attitudes en normen en waarden in een specifieke probleemsituatie worden aangewend om het probleem te begrijpen en te komen tot een oplossing die voldoet aan de geldende kwaliteitsnormen. Met klem wijzen Straetmans & Sanders op de zinsnede 'in een specifieke probleemsituatie', om te benadrukken dat competentie dus niet opgevat wordt als een algemene bekwaamheid die in alle probleemsituaties tot succes zal leiden, maar dat een competentie een *domeinspecifiek* karakter heeft.

Roelofs (2003) heeft het domeinspecifieke karakter verwerkt in zijn procesgericht model voor competent handelen (figuur 1) dat hij heeft ontworpen voor het beoordelen van docent-competenties.

Figuur 1

Interpretatief procesmodel voor competent handelen in een specifieke taakomgeving



Het model laat zien dat competentie afgelezen kan worden uit de mate waarin personen, gebruikmakend van een persoonlijke kennisbasis, bij het uitvoeren van taken in een specifieke context, verantwoorde beslissingen kunnen nemen, resulterend in werkgedrag (probleemaanpak, interventie) dat bijdraagt aan vooraf als wenselijk beschouwde resultaten. De specifieke context waarin de competentie getoond moet worden, is mede bepalend voor het werkgedrag dat het adequaatst is om te komen tot het als wenselijk beschouwde resultaat.

Ook Janssens, Boes & Wante (2002) gaan in op het nieuwe leren en competenties. Zij schrijven dat onderzoek laat zien dat bij competenties steeds sprake is van domeinspecifieke kennis, dat wil zeggen kennis van bijvoorbeeld feiten, symbolen, conventies en definities die samen de (leer)inhouden van een vakgebied uitmaken. Ook cognitieve strategieën, zoals heuristieken en leerstrategieën, en affectieve componenten zijn verbonden aan competenties. Emoties, houdingen en overtuigingen betreffende een bepaald vakgebied kunnen van invloed zijn op het handelen en de wijze waarop men problemen aanpakt. Tot slot noemen zij de metacognitie. Hiertoe behoren kennis, opvattingen en overtuigingen over het eigen cognitief functioneren. Deze zijn van invloed op het plannen, volgen, bijsturen en controleren van eigen denk- en leerprocessen. Om competent te worden in een bepaald domein, is het volgens de auteurs van belang dat de vier genoemde componenten aan bod komen. Portfolio's worden vaak in één adem genoemd met competentiegericht onderwijs. Hoewel het concept portfolio steeds op een andere wijze geïnterpreteerd en toegepast wordt, sluit het prima aan bij de veranderende didactiek die samenhangt met constructivistisch leren en competentiegericht onderwijs.

Het concept portfolio

Hét portfolio bestaat niet. Een portfolio is altijd gekoppeld aan een doel. Het aanleggen van een portfolio is dan ook altijd een doelgerichte activiteit. Zonder doel is een portfolio niet meer dan een willekeurige verzameling van het werk van een leerling.

Een portfolio kan omschreven worden als een *doelgerichte* verzameling van informatie waarmee een individu verslag doet van geleverde inspanningen en activiteiten en inzicht geeft in zijn/haar voortgang of prestaties. Kenmerken voor de verzameling zijn:

- De leerling is steeds betrokken geweest bij de totstandkoming van de inhoud van het portfolio. In welke mate de leerling betrokken is, is een vraag die beantwoord moet worden bij het ontwerpen van het portfolio. Besloten kan worden leerlingen de totale verantwoordelijkheid te geven over het vullen, beoordelen en presenteren van het eigen portfolio of dat de docent eigenaar is en dat de leerling alleen maar leesrechten en geen schrijfrechten heeft.
- Er zijn richtlijnen voor de selectie van inhoud van het portfolio. Alleen als bekend is wat het beoogde doel is van het portfolio, kan voor dat doel relevante informatie verzameld worden. (Dit kenmerk verwijst naar het doelgerichte uit de omschrijving.)
- Criteria voor de beoordeling van het portfolio zijn bekend. Voor leerlingen is het van belang te weten waarop het portfolio beoordeeld wordt, deze kennis helpt hen bij het doelgericht verzamelen van informatie.
- Er zijn bewijzen voor zelfreflectie opgenomen. Zelfreflectie is onlosmakelijk verbonden met portfolio's. Zonder zelfreflectie is een portfolio alleen maar een gedocumenteerde verzameling. Juist door zelfreflectie doet een leerling verslag van geleverde inspanningen en activiteiten en geeft hij inzicht in zijn voortgang of prestaties.

Bovendien is werken met een portfolio een continu proces, het laat zien wat een leerling weet en kan, het heeft betrekking op een realistische context, het laat zien aan leerlingen en andere betrokkenen wat belangrijk is, het geeft zicht op het proces dat tot het resultaat heeft geleid en het is gekoppeld aan de instructie die is gegeven.

De omschrijving en genoemde kenmerken laten zien dat (in ieder geval een aantal van) de genoemde eigenschappen van het constructivistisch leren en het competentiegericht onderwijs bij het gebruik van een portfolio tot hun recht komen. Zo is reflectie het middel bij uitstek voor het verwerven van metacognitieve kennis en vaardigheden en sluit de actieve(re) rol die de leerling heeft bij het werken met een portfolio aan bij het constructivistisch leren.

Verschillende doelen – verschillende portfolio's

Uit het voorgaande is duidelijk dat het aanleggen van een portfolio altijd een doelgerichte activiteit is. Verschillende doelen kunnen leiden tot verschillende portfolio's. Het verschil uit zich in de elementen die in de te onderscheiden portfolio's de nadruk krijgen. In het kader van dit artikel beperken we ons tot de volgende drie typen (de veel gebruikte Engelse termen staan tussen haakjes): het ontwikkelingsgericht portfolio (working portfolio), het beoordelingsportfolio (assessment portfolio), het presentatieportfolio (display portfolio of showcase portfolio).

- **Ontwikkelingsgericht portfolio**

Het ontwikkelingsgericht portfolio sluit prima aan bij de gedachte in het competentiegericht onderwijs dat de leerling steeds meer zelf verantwoordelijk wordt voor zijn leerproces en de bewijsvoering daarvan. In een ontwikkelingsgericht portfolio leggen leerlingen hun ontwikkeling vast. Op basis daarvan kunnen zij hun sterke en zwakke kanten bij het leerproces en van hun kennis en vaardigheden analyseren. Daarmee kunnen zowel de leerling als de docent het verdere verloop van het onderwijs bepalen. Het onderwijs sluit op deze manier aan bij de behoefte van de leerling; deze kan verantwoordelijkheid nemen voor zijn eigen leerproces.

Bovendien blijkt uit onderzoek dat de leerervaringen en leerstrategieën die leerlingen bedenken voor het gebruik van het portfolio (dataverzameling, data-analyse, organiseren, interpreteren, reflecteren) wezenlijke vaardigheden zijn in het idee van levenslang leren. Door te reflecteren op het leerproces, het werken met het portfolio en het krijgen van reacties verwerven leerlingen metacognitieve kennis en vaardigheden. Door ook concrete resultaten van opdrachten in het portfolio op te nemen, is het portfolio in communicatie met derden een middel bij uitstek om in kwalitatieve zin te laten zien waar een leerling staat met zijn werk (Ritzen & Kösters 2002).

Het spreekt voor zich dat de leerling in het werken met het portfolio (vanuit de opleiding) ondersteund moet worden. Wel is van belang dat de leerling zich de eigenaar van het portfolio voelt en een bepaalde mate van vrijheid heeft bij het samenstellen van het portfolio. Hoe groot deze vrijheid is, dient de opleider in overleg met de leerling vast te stellen. Ook bij het werken met een ontwikkelingsgericht portfolio is sprake van beoordeling. De docent en de leerling zullen moeten nagaan of de ontwikkeling verloopt zoals gewenst. Maar voor zover er sprake is van een beoordeling, heeft deze een formatieve functie. De beoordeling is sturend voor het leerproces en draagt bij aan de ontwikkeling van de leerling. Als het ontwikkelingsgericht portfolio vooral bedoeld is om het leerproces te bevorderen door bijvoorbeeld reflectie, dan lijkt het voor de hand liggend dat het ontwikkelingsportfolio

ook daarop wordt beoordeeld. Met andere woorden: de conclusies van de leerling ten aanzien van zijn leerproces worden beoordeeld om zo zicht te krijgen op de vraag: kan deze leerling reflecteren op zijn leerproces (een belangrijke eigenschap in het kader van levenslang leren).

- Beoordelingsportfolio

In tegenstelling tot het ontwikkelingsgerichte portfolio heeft het beoordelingsportfolio niet primair een formatieve functie, maar een summatieve. Dit type portfolio is bedoeld om na te gaan of een leerling bepaalde competenties heeft verworven. In de praktijk betekent dit dat de competenties bepalend zijn voor de informatie die in het beoordelingsportfolio opgenomen wordt. Voor een leerling is het van belang dat vooraf de beoordelingscriteria van het portfolio bekend zijn. Hoewel het concept van constructivistisch leren en competentiegericht onderwijs de leerling bepaalde (vergaande) vrijheden toekent, heeft de leerling bij een beoordelingsportfolio in de regel minder vrijheden, bijvoorbeeld wanneer belangrijke beslissingen in het geding zijn. In zo'n geval zou besloten kunnen worden dat de docent eigenaar is van het portfolio en dat de leerling alleen maar leesrechten heeft. De gewenste vrijheid voor de leerling om zelf de inhoud van het portfolio samen te stellen versus de eisen van een opleiding om op een betrouwbare en valide manier een leerling te kunnen beoordelen, staan mogelijk op gespannen voet met elkaar. Besloten kan worden om bij het beoordelen of een leerling bepaalde competenties heeft verworven zich te beperken tot bewijsstukken die onder assessmentcondities tot stand zijn gekomen. Door vooraf strikte voorwaarden te stellen aan de in het beoordelingsportfolio op te nemen bewijsstukken, wordt een garantie ingebouwd dat de bewijsstukken aan bepaalde wenselijke kwaliteitscriteria voldoen.

- Presentatieportfolio

Met een presentatiefolio kan iemand laten zien wie hij is en wat hij kan. Het presentatieportfolio komt overeen met de traditionele vorm van portfolio zoals bekend uit bijvoorbeeld de modellenwereld en de kunstacademies. Gegeven het doel waarvoor het presentatieportfolio wordt samengesteld, bevat het iemands beste prestaties. Met dit portfolio kan iemand bij sollicitaties of bij aanmeldingen voor een bepaalde studie bewijsmateriaal tonen waaruit blijkt dat hij de gewenste vaardigheden beheerst. In tegenstelling tot het ontwikkelingsgerichte portfolio ligt het accent bij het presentatieportfolio op het eindresultaat. Hoe het resultaat tot stand is gekomen, is van minder belang.

Verband tussen portfolio's

In het onderwijs zal voornamelijk het ontwikkelingsgerichte portfolio en het beoordelingsportfolio gebruikt worden. Hoewel een leerling kan besluiten om resultaten en informatie uit het onderwijs op te nemen in een presentatieportfolio, heeft dit type portfolio geen directe relatie met het onderwijs dat de leerling volgt. Natuurlijk is het wel mogelijk dat de leerling zijn presentatieportfolio gebruikt om bepaalde reeds (en mogelijk elders) verworven vaardigheden te tonen.

Sleutelvragen bij het samenstellen van een portfolio

Belangrijkste vraag bij het ontwikkelen van een instrument is wat men ermee wil. Is die vraag beantwoord, dan zijn de vervolgstappen bepaald. Zo zal bij het ontwikkelen van een toets eerst de vraag beantwoord moeten worden waarvoor de toets gebruikt wordt en welke conclusies men op basis van de resultaten wil trekken. Een diagnostische toets met het doel zicht te krijgen op specifieke problemen van leerlingen zal een andere inhoud hebben dan een afsluitende toets.

De vraag naar de functie van het instrument is ook bij het ontwerpen van een portfolio zeer relevant. Daarnaast zijn er nog andere vragen te beantwoorden.

• *Wat is het doel van het portfolio?*

In het voorgaande is een indeling van portfolio's in drie typen besproken. Elk type heeft een eigen functie die van invloed kan zijn op de samenstelling van het portfolio. Er zijn meerdere doelen waarvoor een portfolio gebruikt kan worden:

- Groei en ontwikkeling in de tijd laten zien.
- Zowel het product als het proces op weg daarheen laten zien.
- Laten zien dat de leerling op het gewenste aanvangsniveau zit of voldoende ervaringen heeft opgedaan om toegelaten te worden tot een opleiding of om in aanmerking te komen voor een baan.
- Leerlingen plaatsen in de voor hen meest geschikte opleiding.
- Beoordelen of een leerling in voldoende mate voldaan heeft aan gestelde eisen of gewenste competenties in voldoende mate beheerst.

Voor het ontwerp van een portfolio is het dus van belang vast te stellen wat men wil. Bij de gemaakte keuzes dient men zich steeds af te vragen of deze niet strijdig zijn met elkaar. Hoe ontwerp je bijvoorbeeld een portfolio waarin je aan de ene kant de leerling ruimte wil geven om zijn eigen persoonlijk portfolio samen te stellen, terwijl je aan de andere kant voldoende standaardisatie wilt om valide en betrouwbare uitspraken te kunnen doen over het functioneren van de leerling?

- *Is het onderwijsconcept geschikt voor het werken met portfolio's?*

Portfolio's komen het best tot hun recht in vormen van onderwijs die de loopbaan van de leerling centraal stellen. Niet de overdracht van een bepaalde hoeveelheid leerstof en het overhoren daarvan bepalen het primaire proces, maar de ondersteuning en begeleiding van de leerlingen in hun persoonlijke ontwikkeling op een bepaalde opleiding.

In traditioneel onderwijs zijn portfolio's vaak niet veel meer dan afvinklijstjes van bepaalde studieonderdelen; er zou ook met tentamenbriefjes kunnen worden volstaan. Een optimaal gebruik van portfolio's veronderstelt vraaggestuurd en geen aanbodgestuurd onderwijs.

- *Hoe is het portfolio ingebed in het onderwijs?*

Hoe zorg je ervoor dat het portfolio zo wordt gebruikt dat het voor het doel bruikbare informatie oplevert? Wat vinden we van belang in het onderwijs en hoe zorgen we ervoor dat deze waarden aan bod komen bij het gebruik van een portfolio? Een belangrijk kenmerk van het ontwikkelingsgericht portfolio is de reflectie van de leerling op zijn eigen leerproces. Waarop precies en wanneer laten we de leerlingen reflecteren? Hoe beoordelen we de kwaliteit van die reflectie?

Hoe en wanneer verzamelen we bewijzen voor het beoordelingsportfolio? Wat is de functie van kennis- en vaardigheidstoetsen 'oude stijl'?

Bij het ontwerp van een portfolio is het belangrijk bij dit soort vragen stil te staan en zich af te vragen welke problemen zich zouden kunnen voordoen en wat gedaan kan worden om deze op voorhand op te lossen.

- *Bij welk vak of project wordt het portfolio gebruikt?*

Deze vraag betreft de concrete inhoud van het portfolio. Is het portfolio bestemd voor een bepaald vak of project of heeft het portfolio tot doel een bijdrage te leveren aan het verwerven van bepaalde competenties en zo ja, welke? Het antwoord op deze vragen is van belang om te weten wat op te nemen in het portfolio.

- *Wat zijn de criteria voor bewijsstukken in het portfolio?*

Het beoordelen zelf van een portfolio komt later in dit artikel nog aan bod. Wel wordt hier een aantal overwegingen genoemd die relevant zijn bij het beoordelen van het portfolio.

- Hoeveel informatie/bewijsstukken dient het portfolio te bevatten? Zijn er minimale eisen, is er een maximum?
- Aan welke kwaliteitscriteria dienen de op te nemen stukken te voldoen? Denk bijvoorbeeld aan (Straetmans & Van Diggele 2001):
 - Authenticiteit (staat vast dat de prestatie het werk is van de leerling?)

- Representativiteit (is de uitgevoerde taak representatief voor de betreffende competentie?)
- Natuurgetrouwheid (is de uitgevoerde taak en zijn de omstandigheden waaronder die is uitgevoerd vergelijkbaar met de taak zoals die door bijvoorbeeld een beginnend beroepsbeoefenaar zou worden uitgevoerd?)
- Complexiteit (wat is de moeilijkheidsgraad van de uitgevoerde taak?)
- In welke mate dient er een variëteit aan bewijsstukken opgenomen te worden?
- Aan welke eisen dient een reflectie te voldoen?
- Wie bepaalt de beoordelingscriteria? De docent of is ook de leerling daarbij betrokken en zo ja, in welke mate?

- *Wie is eigenaar van het portfolio?*

Wie selecteert de bewijsstukken die in het portfolio gaan? De leerling wordt in het algemeen gezien als de verantwoordelijke voor het selecteren van bewijsstukken. Maar gaat dat altijd samen met het doel van het portfolio? En zijn alle leerlingen in staat om die keuzes zelf te maken of is ondersteuning door docenten of andere betrokkenen van de opleiding gewenst? Hebben derden toegang tot het portfolio? Wie bepaalt wie wat mag inzien? In hoeverre remmen gemaakte keuzes een leerling in zijn ontwikkeling? Als niet de leerling mag bepalen wie inzage heeft in het portfolio, wil hij dan wel persoonlijke informatie in het portfolio opnemen?

- *Hoe ziet het portfolio eruit?*

Een portfolio kan diverse uiterlijke vormen aannemen. Het kan een doos zijn of een map, maar ook een digitaal portfolio behoort tot de mogelijkheden. Een voorbeeld is het Digitale Portfolio van de Digitale Universiteit (zie ook: www.digitaalportfolio.nl). Belangrijk is ook de vraag hoe het portfolio gehanteerd wordt in de onderwijssetting. Leggen de leerlingen bij het begin van hun onderwijsloopbaan een portfolio aan en nemen zij dit portfolio gedurende al hun onderwijsjaren mee of wordt aan het einde van elk studiejaar slechts een gedeelte van het portfolio meegenomen naar het volgende onderwijstraject? Het spreekt voor zich dat het elektronisch portfolio vanuit dit oogpunt meer mogelijkheden biedt dan een portfolio in de vorm van een doos of een map. Een elektronisch portfolio kan ook beter een grotere variëteit aan bewijsstukken bevatten. Denk daarbij aan geluidsopnamen en bewegende beelden.

- *Is scholing gewenst?*

Is het team van een opleiding voldoende toegerust om met een portfolio te werken? Zijn trainingen gewenst? Zijn docenten geïnformeerd over de filosofie van een portfolio? Dragen de

docenten op een bepaalde opleiding dezelfde filosofie uit? Zijn ze voldoende in staat om de leerlingen te begeleiden bij het werken met een portfolio? Zijn docenten in staat reflectief gedrag bij leerlingen op te roepen? Zijn afspraken gemaakt en bekend over het beoordelen van het portfolio en zijn de docenten in staat volgens deze afspraken te beoordelen?

Deze en andere vragen zijn van belang om na te gaan waar scholing gewenst is. Een zeer belangrijk punt is echter nog niet genoemd. Als een team het portfolio als instrument accepteert, dan impliceert dat dat men bereid is om als docent anders te werken. Wil men en kan men dat?

Het werken met een portfolio is zeker geen zaak van een individuele docent, maar een die gedragen moet worden door het hele team en zeker ook door het management van de opleiding. Daarom is het goed dat een standpunt wordt ingenomen over het werken met portfolio's en te komen tot een gezamenlijke opvatting over het werken daarmee. Dit is eigenlijk de eerste stap die gezet moet worden.

Het proces

Werken met portfolio's heeft twee kanten: het proces van het werken en het product als resultaat daarvan. Mogelijk bestaat bij de beoordeling van het onderwijs de neiging te veel te kijken naar de uitkomsten, zonder het proces dat tot die uitkomsten heeft geleid erbij te betrekken. Het portfolio bestaat weliswaar uit allerlei bewijsstukken, maar daar is een proces aan voorafgegaan. En dit proces is juist zo belangrijk bij het werken met een portfolio. In de proceskant van een portfolio zijn vier stappen te onderscheiden: verzamelen, selectie, reflectie en projectie. Ofschoon de ene stap voor bepaalde typen portfolio's belangrijker is dan de andere, komen de vier elementen bij elk type portfolio voor.

- **Stap 1: verzamelen**

Wat verzameld en opgenomen wordt in het portfolio, hangt alleen af van het doel ervan en van de vereiste bewijsstukken om tot een adequate beoordeling te kunnen komen. Gaat het bijvoorbeeld om een beoordelingsportfolio dat tot doel heeft aan te tonen dat bepaalde vaardigheden beheerst worden, dan zullen adequate bewijsstukken daarvoor in het portfolio opgenomen moeten worden. Gaat het erom de ontwikkeling van een leerling in kaart te brengen, dan is waarschijnlijk andere informatie relevanter. Zowel van leerlingen als van docenten wordt gevraagd het doel van het portfolio steeds voor ogen te houden. Bovendien is niet al het werk dat een leerling produceert geschikt voor opname in het portfolio. Ook stopt het verzamelen als voldoende bewijsstukken opgenomen zijn. De bewijsstukken kunnen tijdens het onderwijsproces natuurlijk altijd vervangen worden door betere.

- Stap 2: selectie

Wat geselecteerd wordt, hangt ook af van het doel van het portfolio. Is het een presentatieportfolio, dan zal de leerling de werken selecteren die hij het beste vindt. Voor een beoordelingsportfolio zal het werk gekozen worden dat het beste beantwoordt aan de opleidingsdoelen en de beoordelingscriteria. Belangrijke aandachtspunten zijn vervolgens nog selectie van het aantal bewijsstukken en het tijdstip. Het spreekt voor zich dat leerlingen pas iets kunnen selecteren voor een presentatieportfolio en een beoordelingsportfolio op het moment dat het werk afgerond is. Tot dat moment kan het selecteren van werk deel uitmaken van het leerproces, waarbij een ontwikkelingsgericht portfolio een belangrijke rol kan spelen. In dit keuzeproces switcht een leerling tussen verzamelen, selecteren, reflecteren en reviseren, totdat hij voldoende bewijsstukken verzameld heeft of totdat de bewijsstukken van voldoende kwaliteit zijn.

- Stap 3: reflectie

Reflectie is een essentieel onderdeel bij het selecteren van bewijsstukken voor een portfolio. Reflectie maakt leerlingen bewust van hun ontwikkeling, van wat zij al beheersen en maakt duidelijk waar nog extra aandacht nodig is. Voor het werken met een portfolio moet in principe elk bewijsstuk vergezeld gaan van een geschreven argumentatie. Dat geldt voor zowel een ontwikkelingsgericht portfolio als voor een beoordelingsportfolio. Vele leerlingen zullen het lastig vinden om een reflectieverslag te schrijven. Zij kunnen daarin geholpen worden door *prompts* of hulpzinnen als:

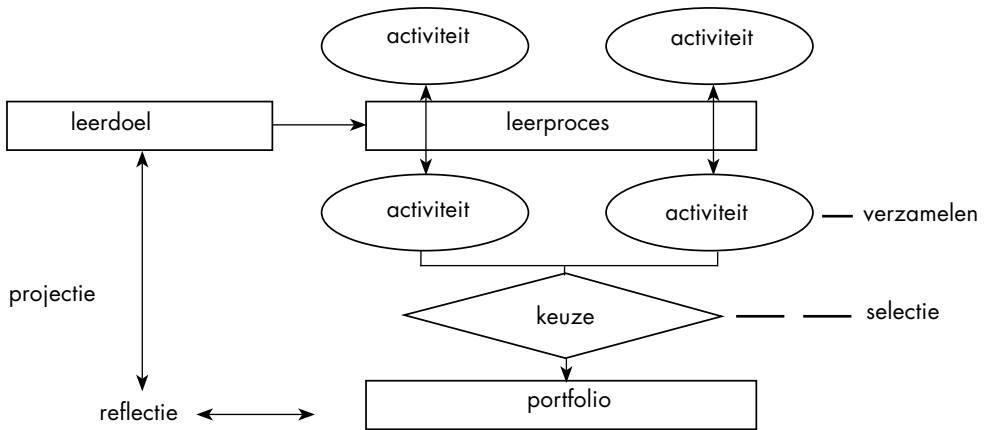
- Dit bewijsstuk laat zien dat ik goed ben in ..., omdat ...
- Ik vind dit mijn beste prestatie op het gebied van ..., omdat ...
- Een onderwerp waaraan ik nog moet werken is ..., omdat ...
- Een onderwerp waar ik tot nu toe steeds problemen mee had, maar dat ik nu beheers is ..., omdat ...

- Stap 4: projectie

Het doel van deze stap is vooruit te zien en nieuwe doelen te stellen. Door naar het totale werk in het portfolio te kijken, is het wellicht mogelijk een patroon te herkennen waaruit kan blijken dat bepaalde onderdelen goed beheerst worden en andere minder. Op basis van dergelijke constatering kunnen nieuwe doelen gesteld worden.

De relatie tussen de vier stappen wordt weergegeven in figuur 2 op pagina 18.

Figuur 2
De proceskant van het portfolio



In figuur 2 staat aan de linkerkant het leerdoel dat bijvoorbeeld een bepaalde competentie zou kunnen zijn. Het leerproces heeft tot doel deze competentie te verwerven. Tijdens dit proces zijn er allerlei activiteiten die leiden tot een bepaald resultaat. Deze resultaten kunnen opgenomen worden in een portfolio (het verzamelen). Welke resultaten uiteindelijk betrokken worden bij de vraag of de competentie verworven is (het selectieproces) is afhankelijk van een aantal factoren. Aan de ene kant kan de leerling daar invloed op uitoefenen door te bepalen of en welk resultaat een rol mag spelen bij de beoordeling en aan de andere kant staan de criteria voor resultaten die opgenomen mogen worden van tevoren vast en daarover moet duidelijkheid worden gegeven. Het beoordelingsresultaat biedt de leerling de mogelijkheid na te gaan hoe zijn of haar ontwikkelingsproces verloopt (reflectie) om vast te stellen wat goed gaat en conclusies te trekken over de manier waarop het leerproces het beste vervolgd kan worden. Op basis van deze bevindingen kan de leerling nagaan wat te doen om te komen tot beheersing van het leerdoel (projectie). Dat de leerling in dit proces begeleid wordt door een docent is evident.

Een belangrijke conclusie is dat bij het werken met een portfolio leerlingen door selectie en reflectie niet alleen nauw betrokken worden bij hun eigen leerproces, maar zelf ook verantwoordelijkheid daarvoor dragen. Bovendien verandert door het portfolio de relatie met de docent, die meer als collegiaal dan als hiërarchisch bestempeld kan worden.

Het beoordelen van een portfolio

In de inmiddels vele publicaties over het onderwerp portfolio krijgt het beoordelen slechts summiere aandacht. Soms worden elementen genoemd die van belang zijn bij het beoordelen, maar hoe beoordeeld kan worden, wordt niet helder. Dat blijkt ook uit de publicatie van de Inspectie van het Onderwijs (*Rapport nr. 2003-10*) waarin verslag wordt gedaan van haar onderzoek naar het gebruik van het portfolio als nieuwe toetsvorm in het hoger onderwijs. Bij een aantal bezochte opleidingen blijken aan het portfolio geen studiepunten te worden toegekend of wordt het portfolio als zodanig helemaal niet beoordeeld. In een aantal gevallen wordt alleen een uitspraak gedaan over de kwaliteit van de reflectie. Ook is te constateren dat het portfolio meestal wordt gebruikt als ontwikkelingsgericht portfolio en niet als een beoordelingsportfolio.

Deze paragraaf gaat over zaken die een rol spelen bij het beoordelen van een portfolio; het belang ervan wordt mede bepaald door het type portfolio. Zo zullen bij de beoordeling van het ontwikkelingsgerichte portfolio bepaalde punten meer of juist minder nadruk krijgen in vergelijking met de beoordeling van het beoordelingsportfolio. Het ontwikkelingsgerichte portfolio kan gebruikt worden om uitspraken te doen over het verwerven van leercompetenties: bekwaamheden op het terrein van leren leren, reflecteren op eigen functioneren en zorgdragen voor de eigen ontwikkeling en minder om te bepalen of de leerling bepaalde competenties al verworven heeft. Beslissingen daarover zijn voorbehouden aan het beoordelingsportfolio. De beoordeling van het presentatieportfolio komt niet aan bod. Een presentatieportfolio is te zien als een portfolio dat helemaal wordt samengesteld door de leerling ten behoeve van de door hem zelf bepaalde doelen. Wat in dit portfolio opgenomen wordt, is aan de leerling die daar dan ook zijn eigen criteria voor hanteert.

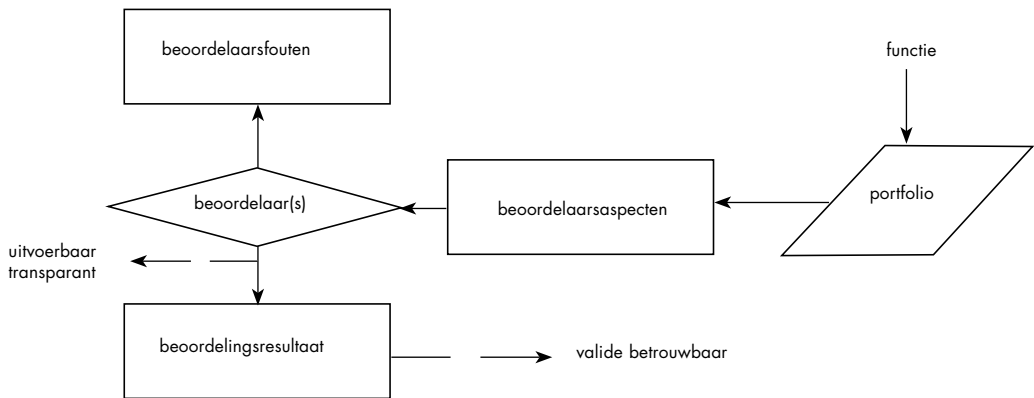
Bij het beoordelen van een portfolio zijn vele aandachtsgebieden te onderscheiden die, gelet op de functie van het portfolio, in meer of mindere mate een rol spelen. In figuur 3 op pagina 20 worden de aandachtsgebieden benoemd en hun onderlinge relaties gegeven.

Aan de basis voor de beoordeling staat het portfolio. Hoe het portfolio gebruikt wordt en welke documenten daarin opgeslagen worden, is afhankelijk van de functie die eraan toegekend wordt. En dat geldt ook voor de beoordeling. Figuur 3 laat zien dat de beoordelaar of beoordelaars bij het beoordelen van het portfolio uitgaan van een aantal beoordelingsaspecten, zoals authenticiteit van het opgenomen materiaal en de actualiteitswaarde ervan. Het beoordelen zelf is onderhevig aan beoordelaarsfouten. Het streven moet zijn deze fouten zoveel mogelijk te beperken.

Het beoordelen moet ook uitvoerbaar en transparant zijn. Dat wil zeggen niet te omslachtig, praktisch hanteerbaar en duidelijk voor betrokkenen. Het gaat bij het beoordelen om het

doen van uitspraken over de mate waarin de leerling de competentie(s) beheerst. Deze uitspraken, het beoordelingsresultaat, zullen valide en betrouwbaar moeten zijn. De eisen ten aanzien van validiteit en betrouwbaarheid zullen stringenter zijn naarmate de beslissingen die op basis van de beoordeling worden genomen getypeerd kunnen worden als beslissingen met zwaarwegende gevolgen voor het individu. Een voorbeeld is het toekennen van een diploma. In een ontwikkelingsgericht portfolio waarbij geen sprake is van beslissingen met zwaarwegende gevolgen, kunnen andere eisen gelden.

Figuur 3
Aandachtsgebieden bij het beoordelen van een portfolio



De kwaliteitsketen

Eerder is al opgemerkt dat het portfolio in één adem genoemd wordt met competentiegericht onderwijs. Iemand is competent als hij of zij taken die tot de betreffende competentie behoren, doelmatig en met voldoende resultaat kan uitvoeren. De te beoordelen taken dienen in zo levensecht mogelijke situaties te zijn uitgevoerd.

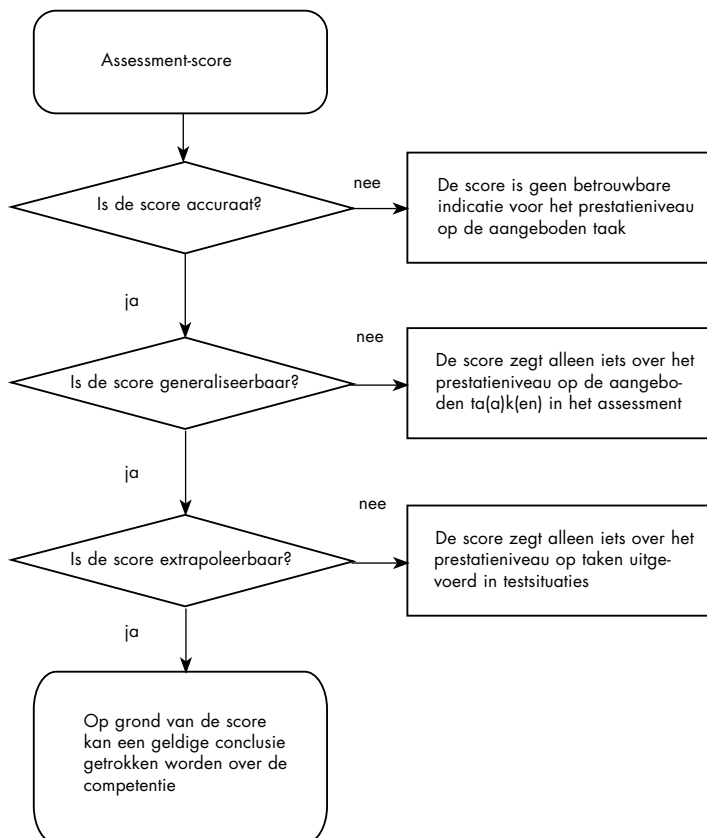
Dit laatste zal niet altijd het geval (kunnen) zijn. Als dat zo is, dient gezocht te worden naar een situatie die de realiteit zo dicht mogelijk benadert. In de beoordeling zouden de bewijsstukken die in een gesimuleerde omgeving tot stand zijn gekomen een andere weging kunnen krijgen. Straetmans (2004) draagt daarvoor een oplossing aan in de vorm van het *Protocol Portfolio Scoring*: een methode voor het opnemen, scoren en optellen van bewijsstukken in een beoordelingsportfolio.

De proeve van bekwaamheid die steeds vaker als afsluiting van een competentiegericht opleidingstraject wordt toegepast, vraagt van de leerling een authentieke taak in een

authentieke context uit te voeren. Het doel van de beoordeling is het trekken van conclusies over competenties. Hierbij spelen de begrippen accuratesse, generaliseerbaarheid en extrapolatie een wezenlijke rol. Straetmans & Sanders (2001: 36-41) spreken in dit kader over de kwaliteitsketen (figuur 4).

Figuur 4

De kwaliteitsketen en de gevolgen van 'niet solide' schakels (ontleend aan Straetmans & Sanders 2001)



De eerste vraag in de keten is de vraag naar de accuratesse van de score. Als de score niet accuraat is, dan geeft deze geen betrouwbare indicatie van het prestatieniveau. De tweede vraag betreft de generaliseerbaarheid van de score. Niet de prestatie van de leerling op het voorgelegde probleem is interessant, maar wel de vraag of de leerling deze prestatie ook zal halen op het toetsdomein. Of met andere woorden: het gaat er niet om of een leerling

een voldoende prestatie levert bij de aan hem voorgelegde taak, het gaat erom hoe de leerling zal presteren op alle soortgelijke taken die aangeboden hadden kunnen worden (het toetsdomein), rekening houdend met variaties in taken, omstandigheden en beoordelaars. De derde vraag ten slotte betreft de extrapoleerbaarheid van de score: het gaat er niet om hoe goed iemand presteert op de voorgelegde taken, maar om wat zijn score is als soortgelijke taken uitgevoerd worden onder realistische omstandigheden.

Competenties zijn lastig te beoordelen. Om te voldoen aan de genoemde eisen uit de kwaliteitsketen is het van belang zoveel mogelijke bewijzen voor de competentie te verzamelen. Volgens Straetmans & Sanders (2001) hebben de diverse te gebruiken methoden om bewijzen voor het beheersen van de competentie(s) te verkrijgen een of meer zwakke schakels. Zij concluderen dan ook dat er geen beste methode is. Gelukkig – zo vervolgen zij – heeft niet elke methode de zwakke schakel op dezelfde plaats. Zij stellen voor gebruik te maken van een methodemix, waardoor een zwakke schakel van een bepaalde methode op een bepaalde plaats in de kwaliteitsketen gecompenseerd kan worden door een andere methode.

Kwaliteit van competentiebewijzen

De kwaliteitscriteria waaraan de afzonderlijke bewijsstukken in een portfolio dienen te voldoen zijn onder andere:

– Authenticiteit

Hiermee wordt bedoeld dat de uitgevoerde taak waarop het bewijsstuk betrekking heeft zoveel mogelijk gerelateerd moet zijn aan het beroep waarop de competentie slaat. (Dit is een andere uitleg dan de triviale, namelijk dat het bewijsstuk niet 'gejat' is.)

Straetmans & Van Diggele (2001) schrijven (verwijzend naar Resnick 1987) dat bij authenticiteit

- de taak niet succesvol uitgevoerd kan worden aan de hand van een algoritme;
- het oplossingspad op voorhand niet volledig te overzien is;
- er meer dan één goede oplossing kan zijn;
- succes mede afhankelijk is van de genuanceerde beoordeling en interpretatie door de taakuitvoerder van tussentijdse uitkomsten;
- er vaak gewerkt moet worden met onvolledige informatie.

– Actualiteit

Weerspiegelen de verzamelde bewijzen het huidige competentieniveau van de deelnemer?

– Relevantie

Hoe specifiek zijn de bewijzen van de te beoordelen competentie?

- Kwaliteit van het eindproduct
In welke mate komt het product overeen met de gewenste kwaliteit?
- Kwantiteit
Is de competentie in verschillende contexten bewezen?

Organisatie van het portfolio

Bij de beoordeling van het portfolio is niet alleen de inhoud van belang, maar ook de wijze waarop een portfolio gestructureerd en georganiseerd is. Van Tartwijk & Wubbels (2000) noemen de volgende mogelijkheden:

- Ordenen van het materiaal volgens type of onderwerp
Bij deze ordening is het voor de beoordelaar lastig om de waarde van het materiaal in te schatten als hij geen informatie heeft over de context waarin het werd verzameld of de betekenis die het heeft voor de samensteller. Als oplossing wordt het thematisch ordenen van het materiaal genoemd, voorzien van bijschriften. De bijschriften hebben tot doel te verklaren waarover het gaat en waarom het materiaal geselecteerd is.
- Opbouw rond een vorm van zelfbeschrijving of zelfevaluatie
Het opgenomen materiaal dient dan om de zelfbeschrijving of zelfevaluatie te illustreren en aannemelijk te maken.
- Een dynamisch karakter geven
Het dynamische karakter komt vooral tot zijn recht bij een ontwikkelingsgericht portfolio. Het gaat erom groei en ontwikkeling te demonstreren, wat betekent dat wat op een gegeven moment in het portfolio wordt opgenomen, later kan worden aangevuld of zelfs verwijderd.

De beoordelaar

Een belangrijk persoon in het beoordelingsproces is de beoordelaar. Deze moet in staat zijn zo goed mogelijk vast te stellen in welke mate de leerling over de gewenste competenties beschikt. Dat is echter geen eenvoudige taak; hierbij kunnen vele fouten worden gemaakt. Straetmans & Sanders (2001: 60-61) noemen de volgende beoordelingsfouten van beoordelaars:

- Centrale tendentie: geen extreem hoge of lage score geven, maar voornamelijk het midden van de beoordelingsschaal gebruiken.
- Halo-effect: door de positieve beoordeling van (aspecten van) een enkele competentie ook de (aspecten van) andere competenties positief beoordelen.
- Horn-effect: door de negatieve beoordeling van (aspecten van) een enkele competentie ook (aspecten van) de andere competenties negatief beoordelen.

- Generaliseren: op grond van slechts een enkele gedraging een algemeen oordeel geven.
- Strengheid en mildheid: consequent streng of mild beoordelen.
- Projectie: eigen gedrag tot norm verheffen.
- Vooroordelen of stereotyperen: ervan uitgaan dat bepaalde eigenschappen of kenmerken van personen bij elkaar horen.
- Selectieve waarneming: zien of horen wat men wil zien of horen.
- Toegeeflijkheid: eerder hoger dan lager beoordelen.
- Nabijheid: leerlingen met wie men meer contact heeft beter beoordelen.
- Doelredenering: naar een eindresultaat toe redeneren om te komen tot een (te) positieve of negatieve beoordeling.
- Vroegere oordelen: vroegere oordelen, dat wil zeggen eerdere beoordelingen van de leerling een rol laten spelen.
- Relatie: ten onrechte positief beoordelen om de relatie niet te verstoren.
- Recentheid: te sterk laten meewegen van een recente gebeurtenis.
- Eerste indruk: laten meewegen van een eerste indruk.

Hoewel bovenstaand uittreksel uit de publicatie van Straetmans & Sanders betrekking heeft op het beoordelen van gedrag van anderen in het algemeen en niet specifiek op het beoordelen van portfolio's van leerlingen, zijn parallellen eenvoudig te zien. Bij het beoordelen van portfolio's zal men zoveel mogelijk beoordelaarsfouten moeten proberen te vermijden. Eigenlijk gaat het erom de persoon van de beoordelaar uit te schakelen. De praktijk laat zien dat elke docent de evaluatiecriteria op een eigen manier interpreteert en toepast. Onderzoek naar de kwaliteit van de beoordeling van portfolio's levert geen eenduidige resultaten op (Van Tartwijk e.a. 2002). Een aantal onderzoeken laat zeer lage interbeoordelaarsbetrouwbaarheden (overeenstemming van de beoordeling bij verschillende beoordelaars) zien. Van Tartwijk e.a. (2002: 127) geven de volgende richtlijnen voor het beoordelen:

- Training: train de beoordelaars met het doel dat zij hetzelfde verstaan onder de criteria en er een gemeenschappelijk besef is van de te volgen procedure.
- Laat beoordelaars informatie uitwisselen: maak het mogelijk dat beoordelaars gedurende de beoordelingen overleggen over de criteria en hoe ze te gebruiken.
- Generieke criteria: stel generieke criteria op waardoor prestaties over verschillende taken zijn te vergelijken; pas op met te specifieke criteria.
- Beoordelingsrubrieken: omschrijf per competentie expliciet de te bereiken niveaus in beoordelingsrubrieken.
- Doelgericht in plaats van activiteitgericht: zorg ervoor dat het portfoliosysteem gericht is op te bereiken doelen (competenties) en niet op activiteiten en taken.

- Haviken en duiven: belast strenge beoordelaars (haviken) evenals milde beoordelaars (duiven) niet met het beoordelen van portfolio's. Het uitsluiten van extreme oordelen verhoogt de interbeoordelaarsovereenstemming.
- Tussentijdse evaluatiemomenten: introduceer tussentijdse momenten van evaluatie en betrek anderen in de oordeelsvorming, zoals (mede)leerlingen.
- Authenticiteit: zorg ervoor dat helder is dat het bewijsmateriaal authentiek is en door de leerling gemaakt.
- Reglementsmaatregelen: neem in het examenreglement maatregelen op die de verdedigbaarheid van de portfoliobeoordelingsprocedure bevorderen.

Het beoordelingsresultaat

De laatste component in figuur 3 is het beoordelingsresultaat. Bij de bespreking van de kwaliteitsketen is al gezegd dat het doel van de beoordeling is te komen tot beslissingen over competenties. Deze moeten voldoen aan een aantal procedurele en psychometrische criteria. Procedurele kwaliteitscriteria hebben betrekking op uitvoerbaarheid en transparantie van competentiemetingen en psychometrische kwaliteitscriteria verwijzen naar de kwaliteit van de scores die bij de beoordeling geproduceerd worden.

Bij uitvoerbaarheid gaat het om de vraag of het instrument om competentie te meten niet te ingewikkeld is of niet onevenredig veel tijd kost voor de beoordelaar. Transparantie verwijst naar de doorzichtigheid van de procedure: in hoeverre de leerlingen voldoende zijn ingelicht over de verschillende instrumenten die gebruikt worden, over de beoordelaars en over de criteria.

Bij validiteit gaat het om de vraag of de toetsing een adequate reflectie is van de bedoelde competentie, dat wil zeggen om de vraag of de resultaten generaliseerbaar en extrapoleerbaar zijn. Het valideren van een competentie-instrument bestaat er uit dat men gegevens verzamelt om te bewijzen dat de desbetreffende competenties gemeten worden. Het te hanteren beoordelingskader dient dan ook een adequate afspiegeling te zijn van de competenties. Belangrijk is dan ook het taakdomein. Als dat niet goed beschreven is, kan niet worden vastgesteld of de bewijsstukken in het portfolio een adequate en voldoende representatie zijn van het gedrag (de competentie) waarover we een uitspraak willen doen.

Betrouwbaarheid verwijst naar de vraag hoe nauwkeurig competenties gemeten kunnen worden met een bepaald competentie-instrument. Dit is een vraag naar de accuratesse van de beoordeling. Accuratesse verwijst naar de consistentie in de resultaten. Hoe reproduceerbaar en vergelijkbaar zijn de resultaten als we de beoordeling op meerdere (onafhankelijke) momenten (door verschillende beoordelaars) zouden laten uitvoeren? De betrouwbaarheid van de beoordeling kan in ieder geval verbeterd worden als de te realiseren doelstellingen

duidelijk omschreven zijn, beoordelingsaspecten geëxpliciteerd en precieze richtlijnen voor de selectie en opname van bewijsstukken in het portfolio aanwezig zijn. De andere besproken aandachtsgebieden uit figuur 3 kunnen als voorwaardelijk gezien worden om tot valide en betrouwbare beslissingen te kunnen komen.

Twee keuzes

Nog geen aandacht is besteed aan twee belangrijke keuzes die gemaakt moeten worden bij het beoordelen van een portfolio. De eerste keuze betreft de vraag of de beoordeling (de evaluatie) een summatief of een formatief karakter heeft en de tweede keuze betreft de vraag of elk bewijsstuk in het portfolio apart (analytisch) beoordeeld zal worden of dat het portfolio als geheel (holistisch) beoordeeld zal worden.

- **Summatieve evaluatie of formatieve evaluatie**

Summatieve evaluatie heeft tot doel na te gaan of de leerling aan het einde van de leer- en instructieperiode de vooraf gestelde doelen heeft gerealiseerd. Een kenmerk van summatieve evaluatie is dat het leren niet meer bijgestuurd kan worden. Het gaat erom dat een eindoordeel wordt uitgesproken. Dat oordeel kan betrekking hebben op de overgang naar een volgend jaar of het behalen van een diploma of getuigschrift.

Een formatieve evaluatie is een tussentijdse vorm van evaluatie met als doel het proces van leren en instructie te optimaliseren. In tegenstelling tot summatieve evaluatie is bij formatieve evaluatie bijsturing van het leren juist het uitgangspunt. Leerlingen krijgen informatie over welke doelen wel en welke nog niet bereikt zijn en kunnen op basis daarvan nieuwe doelen stellen die als uitgangspunt dienen voor het verdere leerproces. Formatieve evaluatie geeft niet alleen informatie voor leerlingen, maar ook voor docenten. Ook voor hen kunnen de resultaten aanleiding zijn de instructie of de begeleiding van de leerlingen aan te passen. Summatieve evaluatie heeft vaak betrekking op beslissingen waaraan voor leerlingen grote consequenties verbonden zijn, zoals zakken of slagen. Voor dit soort beslissingen geldt dat ze betrouwbaar en valide moeten zijn. Onder gelijkwaardige condities zouden de beslissingen steeds hetzelfde behoren te zijn.

Een hulpmiddel om tot gelijkwaardige resultaten te komen, is het werken met standaarden, dat wil zeggen ankerpunten die representatief zijn voor de te beoordelen competenties en voorbeelden geven van meer of mindere beheersing van de competenties. Het werken met standaarden verhoogt bovendien de gelijkwaardigheid van de beoordelingen.

Het accent bij formatieve evaluatie ligt vooral op validiteit. Het doel is na te gaan of het onderwijs bijsturing behoeft. Dat betekent dat er informatie nodig is over de sterke en zwakke kanten van de leerling. Informatie aan leerlingen over hun functioneren is in dit kader

niet effectief als het resultaat uitgedrukt wordt in de vorm van een cijfer. Voor formatieve evaluatie is het vooral van belang kwalitatieve informatie aan de leerling te geven. Ook voor formatieve evaluatie geldt dat de evaluatie criteriumgericht moet zijn. Het gaat er niet om hoe een leerling het doet ten opzichte van medeleerlingen (normatief), maar het gaat erom hoe hij het doet ten opzichte van vooraf geformuleerde standaarden die representatief zijn voor de te beoordelen competentie (criteriumgericht). Het spreekt voor zich dat de beoordelaars inhoudelijk deskundig moeten zijn om het werk van de leerling te beoordelen in relatie tot de geformuleerde standaarden.

- Analytische of holistische beoordeling

Er is sprake van een analytische beoordeling van een portfolio als aan elk bewijsstuk in het portfolio een waardering wordt toegekend. Het totaaloordeel bestaat vervolgens uit een (rekenkundig) gemiddelde van de afzonderlijke beoordelingen.

Bij een holistische beoordeling wordt een uitspraak gedaan over het portfolio als geheel. Er worden geen deelscores toegekend aan de afzonderlijke bewijsstukken. Uiteraard is het oordeel wel gebaseerd op de kwaliteit van die bewijsstukken, doch deze worden niet expliciet gewogen, maar als het ware meegenomen in een totaaloordeel. Beide benaderingswijzen hebben hun voor- en nadelen.

De analytische beoordeling wordt vooral in verband gebracht met formatieve evaluatie. Door elk bewijsstuk afzonderlijk te beoordelen ontstaat (op onderdelen) een beeld van wat de sterke en zwakke kanten van de leerling zijn en waar nog aan gewerkt kan worden. In zekere zin is de analytische beoordeling arbeidsintensief en bureaucratisch. Alle onderdelen moeten bestudeerd en beoordeeld worden. Een klacht is ook dat de analytische beoordeling rigide is. Het werk van een leerling wordt beoordeeld, gegeven de beoordelingscriteria (standaarden). Wanneer het werk van de leerling niet direct te herleiden is tot deze standaarden of de leerling een daarvan afwijkende route heeft gevolgd, kan dat leiden tot een onderwaardering van zijn werkzaamheden. Wat bijvoorbeeld te doen met specifieke kwaliteiten van de leerling die niet uitdrukkelijk in de criteria worden genoemd? Een kenmerk van onderwijs dat gekoppeld is aan het gebruik van een portfolio is immers de leerwegaafhankelijkheid. Leerlingen nemen (mede) eigen verantwoordelijkheid voor hun leerproces. Zij stellen zelf doelen en bepalen (voor een deel) zelf hoe deze doelen te bereiken. Het is mogelijk dat de door de leerling te kiezen route afwijkt van wat in de beoordelingscriteria is vastgelegd. Enige flexibiliteit en deskundigheid van de beoordelaar is dan gewenst.

Wanneer gewerkt wordt volgens een holistische beoordeling doet het geschetste probleem zich minder vlug voor. De beoordelaar heeft (eerder) mogelijkheden om kwaliteiten in zijn

oordeel te betrekken die niet uitdrukkelijk in de criteria worden genoemd. Een holistische beoordeling kost ook minder tijd dan een analytische. Maar de holistische beoordeling is veel gevoeliger voor beoordelareffecten. Bovendien is niet altijd duidelijk welke criteria gehanteerd zijn, wat een belangrijke bedreiging voor de validiteit met zich mee kan brengen. Klenowski (2002) noemt de volgende drie bedreigingen: het niet meenemen van belangrijke criteria in het beoordelingsproces; het hanteren van eigen, niet relevante criteria; een beoordelingsprocedure volgen die de uiteindelijke beslissing nadelig beïnvloedt.

Tot slot

De vraag wat een portfolio betekent voor het curriculum is in dit artikel niet aan de orde geweest. Als de invoering van een portfolio niet samengaat met de aanpassing van het curriculum en de wijze waarop het leerproces vormgegeven wordt, dan zullen vele van de in dit artikel besproken elementen niet tot hun recht komen. Een voorbeeld van een instructieontwerpmodel dat leerlingen in staat stelt op systematische wijze, via het werken aan taken, competenties te laten verwerven is het 4-componenten instructieontwerpmodel (4C/ID-model) zoals ontwikkeld door Van Merriënboer, Jelsma & Paas (1992). De essentie van dit model vormen de voorschriften om te komen tot een curriculum waarin theorie en praktijk geïntegreerd zijn in zogeheten leertaken. Dat onderwijs opgezet volgens het 4C/ID-model bij uitstek geschikt lijkt voor een andere beoordelingfilosofie welke ervan uitgaat dat het bewijs voor competentie tijdens het onderwijs wordt verzameld door leerlingen op gezette tijden authentieke taken onder beoordelingscondities te laten uitvoeren, laten Straetmans, Sluijsmans, Bolhuis & Van Merriënboer (2003) zien. In hun artikel richten Straetmans e.a. zich op het beroepsonderwijs. Zij hopen dat de door hen beschreven aanpak bijdraagt aan de discussie over de inrichting van het competentiegerichte beroepsonderwijs. Ook houden zij een pleidooi voor het houden van experimenten om na te gaan wat het voor de direct betrokkenen betekent om onderwijs te verzorgen dan wel te krijgen dat zo totaal anders is georganiseerd. En ook – zo stellen zij – om te onderzoeken wat goed functioneert en wat voor verandering of vervanging in aanmerking komt.

Ook voor het algemeen vormend onderwijs is zeker nader onderzoek nodig. Veel wat geschreven is over portfolio's heeft betrekking op het beroepsonderwijs. Eindtermen worden vervangen door competenties en portfolio's worden als het middel bij uitstek gezien om duidelijk te maken in welke mate leerlingen beschikken over verschillende competenties. Ook voor het algemeen vormend onderwijs zal bepaald moeten worden hoe (en ook welke) competenties in plaats van eindtermen en vakken de bouwstenen vormen voor het opleidingstraject. Bovendien zal zeker de benadering van de leerling als een persoon die (ook) zelf verantwoordelijk is voor zijn leerproces en zijn eigen leerproces stuurt de nodige aan-

dacht moeten krijgen. Dat geldt overigens ook voor de noodzakelijke verandering in didactiek en de andere plaats die toetsing en beoordeling daarbij innemen. Voor zover het portfolio bij dit alles een rol speelt, biedt dit artikel wellicht aangrijpingspunten om de gedachten verder te vormen.

Literatuur

- Arter, A. & Spandel, V.** (1992). *Using portfolios of student work in instruction and assessment. Educational Measurement: Issues and Practice*. National Council on Measurement in Education.
- Danielson, C. & Abrutyn, L.** (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria: ASCD.
- Inspectie van het Onderwijs** (2003). *Het gebruik van het portfolio als nieuwe toetsvorm in het hoger onderwijs. Eindverslag portfolio-onderzoek. Rapport nr. 2003-10*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Janssens, S., Boes, W. & Wante, D.** (2002). Portfolio: een instrument voor toetsing en begeleiding. In F. Dochy, L. Heylen en H. van de Mosselaar (Red.). *Assessment in onderwijs*. (pp. 203-220). Utrecht: Lemma.
- Klarus, R.** (2000). Beoordeling en toetsing in het nieuwe onderwijsconcept. In J. Onstenk (Red.). *Op zoek naar een krachtige beroepsgerichte leeromgeving: fundamenten voor een onderwijsconcept voor de bve-sector*. (pp. 167-204). 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Klenowski, V.** (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles*. London: RoutledgeFalmer.
- Merriënboer van, J.J.G., Jelsma, O. & Paas, F.W.C.** (1992). Training for reflective expertise: A four component instructional design model for training complex cognitive skills. *Educational technology, research and development*, 40, 23-43.
- Moelands, H.A., & Weeren, van J.** (2003). *Beoordelen met portfolio's*. Perspectief op Assessment. Arnhem: Citogroep.
- Ritzen, M. & Kösters, J.** (2002). Mogelijke functies van een portfolio binnen een competentiegericht curriculum. *Onderzoek van onderwijs*, 1/2, 3-8.
- Straetmans, G.J.J.M. & Diggele, van J.** (2001). *Anders opleiden, anders toetsen*. Perspectief op Assessment. Arnhem: Citogroep.

Straetmans, G.J.J.M. & Sanders, P.F. (2001). Beoordelen van competenties van docenten. *EPS-reeks 5 oktober 2001*.

Straetmans, G.J.J.M. (2004). *Protocol Portfolio Scoring. Een methode voor het systematisch scoren en vaststellen van competenties*. Perspectief op Assessment. Arnhem: Citogroep.

Straetmans, G.J.J.M., Sluijsmans, D., Bolhuis, B.G. & Merriënboer van, J.J.G. (2003). Integratie van instructie en assessment in competentiegericht onderwijs. *Tijdschrift voor hoger onderwijs 21* (2003), nr. 3, p. 171-197.

Tartwijk, van J., Beijaard, D., Driessen, E. & Vleuten, van der, C. (2002). *Portfolio's*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Het leesdossier: de feiten, de emoties

Joop Dirksen

Geen onderwerp heeft de gemoederen in het literatuuronderwijs in zijn hele 130 jaar lange geschiedenis zó hevig beroerd als het leesdossier. Al sinds de aanzet tot invoering is er van veel kanten verzet tegen gepleegd, en tot op de dag van vandaag is dat leesdossier in de ogen van een aantal docenten de Verpersoonlijking van het Kwaad, het symbool van de teloorgang van 'het' literatuuronderwijs. Tekenend in dit verband is dat de discussie zelfs *in* het literaire werk is doorgedrongen. In *Hajar en Daan*, de dit jaar verschenen roman van Librisprijswinnaar Robert Anker, laat de auteur, docent Nederlands en verklaard tegenstander van de vernieuwingen in het literatuuronderwijs, een docent zeggen: "Twaalf boeken in drie jaar! Het is een culturele kaalslag die hier plaatsvindt, die zijn weerga niet kent. Twaalf boeken, bij de havo acht. Daar moeten ze een 'leesdossier' over aanleggen dat ze natuurlijk van internet halen. Voilà het Nederlandse literatuuronderwijs: twaalf overgepende boekverslagen. [...] Het is toch gewoon misdadig? Maar zijn daar Kamervragen over gesteld? Welnee, wij zijn een volk van boeren en kooplieden, die interesseren zich geen bal voor cultuur." (p. 210).

In dit artikel wil ik een beeld geven van het leesdossier: zijn voorgeschiedenis, de plaats in het voorgeschreven programma voor het huidige literatuuronderwijs, het onderzoek dat tot nu toe is verricht naar het functioneren van het dossier, de gesignaleerde problemen en voorgestelde oplossingen: onder welke condities komt het leesdossier volledig tot zijn recht, en wat mag men er dan van verwachten?

Een kort overzicht van de geschiedenis van het literatuuronderwijs is noodzakelijk om te kunnen begrijpen waarom een didactisch hulpmiddel – want meer is het leesdossier eigenlijk niet – zóveel discussie, woede en ergernis teweeg kon brengen.

De geschiedenis van het leesdossier

In 1875 werd op de Hogere Burgerscholen, de hbs, literatuuronderwijs ingevoerd, in navolging van de Latijnse scholen, de huidige gymnasia, waar men zich van oudsher al bezig hield met schone letteren. Opzet van dat literatuuronderwijs was dat ook burgerzonen in contact moesten kunnen komen met de voortbrengselen van onze literatuur. Kennismaking met de meesterwerken uit ons literaire verleden zou vanzelf leiden tot waardering voor literatuur. Het was de tijd van het nationalisme, van trots op eigen land en cultuur, dus nadruk op ons roemruchte literaire verleden was vanzelfsprekend. De te behandelen stof was dus de literatuurgeschiedenis, een geschiedenis van auteurs en hun leven. Vanuit de biografie van de auteur werd het literaire werk bestudeerd: informatie over literaire periodes, stromingen en genres werd verstrekt en aan de hand van tekstfragmenten moest de leerling een beeld krijgen van de grootsheid van een en ander.

Dat literatuuronderwijs heeft vrijwel ongewijzigd bestaan tot de jaren zeventig van de afgelopen eeuw. Bijna honderd jaar mocht het literatuuronderwijs van de wetgever in principe alle vormen aannemen (de wet schreef alleen voor dat het moest leiden tot 'kennis van en inzicht in literatuur') maar het zag er overal hetzelfde uit: de docent doceerde met behulp van een boek dat een overzicht van de literatuurgeschiedenis combineerde met tekstfragmenten, en dat meestal geschreven was door een literatuurwetenschapper die zijn wetenschappelijk werk ingedikt had tot schoolboekformaat. Namen als Stutterheim, De Vooijs, Rijpma en Knuvelder moeten in dit verband genoemd worden. En ook het meest verkochte literatuurboek uit de afgelopen eeuw – dat van Lodewick – was een 'verdund' wetenschappelijk werk.

Vernieuwing

In 1970 komt de eerste vernieuwing van de literatuurwetenschap en dus ook van het literatuuronderwijs tot stand (want het literatuuronderwijs volgde trouw de wetenschappelijke ontwikkelingen en blééf een 'verdunde' literatuurwetenschap). Na de exclusieve aandacht voor de auteur, krijgt men dan oog voor het werk op zich, gaat men spreken van 'de tekst als autonoom kunstwerk' en poogt men via structuuranalyse grip te krijgen op dat werk. Via een zorgvuldige, haast technische analyse van het literaire werk denkt men te kunnen komen tot 'de' interpretatie ervan. *Indringend lezen*, het befaamde literatuurschoolboek van dr. W. Drop, speelt hier een belangrijke rol. Deze aanpak weet min of meer vaste voet te krijgen naast de bestaande historisch-biografische aanpak.

Inmiddels wordt wel algemeen erkend dat deze manier van werken, oog hebben voor de structuur, de constructie van het literaire werk, een zinvolle bijdrage kan leveren aan beter begrip ervan. De pretentie dat er zó 'objectief' over het werk gesproken zou kunnen worden, is echter wél losgelaten.

Van tekstbestudering naar tekstervaring

Want juist in de jaren zestig en zeventig zijn, met name in de Verenigde Staten, veel wetenschappers op allerlei terreinen, óók op het gebied van de literatuurwetenschap, tot de conclusie gekomen dat het objectivistische paradigma niet meer te handhaven is en vervangen moet worden door het subjectivistische. 'Objectiviteit' bestaat niet; de waarnemer beïnvloedt de waarneming. Juist in wetenschappen die van oudsher als 'exact' zijn omschreven, is men gestuit op dit gegeven en heeft men zijn theorievorming daaraan aan moeten passen. De alfa-wetenschappen volgden snel daarna.

In de literatuurwetenschap zijn het auteurs als Louise Rosenblatt (al via *Literature as Exploration* uit 1938, maar pas bij de herdruk in 1968 naar waarde geschat), David Bleich

(*Subjective Criticism*, zijn standaardwerk, is van 1978) en Norman Holland (*The Dynamics of Literary Response* van 1975) die op dit gebied de toon zetten. 'Reader response criticism' wordt deze literatuuraanpak genoemd: "Lezen is een proces waarbij de lezer centraal staat: via projectie, introjectie en identificatie gaat hij een transactie aan met de literaire tekst en 'groeit' als persoon dankzij deze ervaring. Reflectie op de eigen respons op de literaire tekst en op de respons van andere lezers kan de lezer dus verder brengen in de richting van het aloude ideaal Ken Uzelve," aldus Holland. De invalshoek is hier dus duidelijk de literatuurpsychologie: literatuur (ook) als een middel om tot (grotere) zelfkennis te komen. Bleich, vooral didacticus, vertaalt deze ideeën naar een concrete literatuuronderwijsaanpak. Vanuit het besef 'the passion precedes the knowledge' (eerst moet je leerlingen enthousiast maken, dan pas staan ze open voor het verwerven van 'kennis') ontwikkelt hij een vierstappenmethode voor de omgang met literatuur: de eerste stap is de bewustwording hoezeer wij vanuit onze persoonlijke achtergrond gekleurd reageren op prikkels uit onze omgeving; bij de tweede stap komt de literaire tekst op tafel: van de leerling wordt een parafraze verwacht van de inhoud, vervolgens een affectieve respons (welke gevoelens heeft hij/zij ervaren tijdens het lezen?) en ten slotte een associatieve respons (welke associaties worden door het lezen van de tekst opgeroepen?); de derde stap is 'deciding on literary importance': de tekst wordt kritisch bestudeerd op zoek naar het – voor iedere lezer afzonderlijke – belangrijkste woord, de belangrijkste passage en het belangrijkste aspect. Dit is de 'exploration' die moet leiden tot de vierde stap: 'understanding interpretation as a communal act': de leden van de groep zoeken naar een zekere consensus, een collectieve subjectiviteit in de interpretatie. Bleich benadrukt ook het belang van het klasgesprek: samen 'maakt' een klas 'kennis', ontwikkelt in de uitwisseling van reacties op literatuur een gemeenschappelijke visie op de tekst en de wereld die door die tekst wordt opgeroepen. De docent is niet de allesweter, maar een gespreksleider met meer lees- en meer levenservaring, die zijn bijdrage levert aan het gesprek, maar ook hij leert van de uitwisseling van lezersreacties.

Wam de Moor

Deze ideeën komen ons land binnen via Nijmegen. Daar, aan de plaatselijke universiteit werkt Wam de Moor. Geïnspireerd door het werk van de genoemde Amerikanen en hun reader-response-theorieën, én van Duitse wetenschappers die min of meer tegelijkertijd óók de objectiviteit van de tekstwetenschap verwerpen (hun theorieën worden samengevat met de term 'receptie-esthetica'), organiseert hij in juni 1983 een congres in Berg en Dal, aangekondigd als 'het eerste symposium over tekstervaringsmethoden'. Wetenschappers uit Nederland, Duitsland en België, en docenten uit Nederland buigen zich over de ideeën

ter vernieuwing van het literatuuronderwijs. 'Tekstervaring' is de term die het tot dan toe redelijk gezapige wereldje van het literatuuronderwijs ineens wakker schudt.

Immers, tot dan toe is het 'tekstbestudering' waar het om draait en bij dat bestuderen van de literaire tekst is er in het onderwijs een duidelijke hiërarchie: de 'meester' spreekt, de leerling luistert. Voor veel traditioneel ingestelde docenten is de ontwikkeling in de richting van tekstervaring een cultuurschok: ze worden geacht ook te luisteren naar leerlingen, en hun reacties, hun ervaringen met de gelezen tekst serieus te nemen.

In de didactische literatuur worden de ideeën van De Moor c.s. aanvankelijk dan ook neergesabeld. Tekstervarend literatuuronderwijs leidt ertoe dat de leraar op zijn hurken moet gaan zitten, zo stellen tegenstanders, het leidt tot oppervlakkigheid, "de literaire tekst gaat functioneren als een Rohrschachtest: de leerling roept maar wat en wordt daarvoor nog beloond ook." (Harry Bekkering in *Bzzlletin* 184, p.16).

Toetsing

Niet alleen de invalshoek bij de benadering van literatuur veranderde bij de door De Moor c.s. voorgestelde aanpak compleet, met grote consequenties voor de rolverdeling in de klas, maar ook de toetsing. Tot dan toe was het literatuuronderwijs ook voor een belangrijk deel kennisoverdracht, gericht op de reproductie van die kennis (zoals dat overigens in veel vakken het geval was). In een schoolboek dat in 1991 verscheen, staat bijvoorbeeld een fragmentje te lezen uit Van Eedens *De kleine Johannes*, ingeleid met de opmerking: "Het boek beschrijft in de vorm van een sprookje de ontwikkelingsgang van kleine jongen tot volwassene." En op de volgende bladzijde van het schoolboek staat dan de vraag: "Wat beschrijft 'De kleine Johannes'?"

Toetsing van de 'lijst' van de door de leerling zelfstandig gelezen boeken vond van oudsher plaats in een mondeling, een gesprek aan het einde van de gehele literatuuronderwijsperiode, dus over een periode van zo'n drie jaar lezen, over ál de gelezen boeken. Het spreekt haast vanzelf dat ook de serieuze leerling die keurig al zijn/haar boeken had gelezen (op sommige schooltypen vijftientig voor Nederlands en al gauw tien tot vijftien voor elk van de moderne vreemde talen) voor zo'n mondeling nog een uittrekselboek ter hand moest nemen om de inhoud van boeken, die een paar jaar eerder gelezen waren, weer terug te halen in het geheugen. Een mondeling was vaak een behendigheidswedstrijd tussen docent en leerling: slaagde de docent erin leerlingen die uitsluitend met uittrekselboeken gewerkt hadden – of zelfs dat nog niet eens – te betrappen op dat delict, of wist de leerling zo overtuigend om hete brijen heen te draaien dat hij/zij (althoewel, meestal waren het toch 'hijen') zonder iets/veel/alles gelezen te hebben, toch een goed cijfer kreeg voor zijn omgang met de literatuur?

In de nieuwe benadering van literatuuronderwijs, waarbij leerlingen dus hun respons op literaire teksten meteen na het lezen noteren, kon dat afsluitend mondeling daardoor duidelijk van karakter veranderen: immers de docent hoefde niet te wachten tot het mondeling om te zien hoe een leerling met een boek was omgegaan. De leeservaringen konden direct leiden tot een gesprek, een uitwisseling van ervaringen, een veel 'natuurlijker' situatie dan voorheen.

Ontwikkelingen in de jaren negentig

Ondanks de forse kritiek vanuit de behoudende hoek veranderde langzaam het klimaat in literatuurlesgevend Nederland. Vooral jonge docenten pakten de ideeën van de tekst-ervaringsaanpak op en gingen ermee experimenteren in hun schoolpraktijk. Met name in Nijmegen opgeleide docenten verrichtten baanbrekend werk; er werd op heel wat scholen geëxperimenteerd met uiteenlopende vormen van tekstervarend literatuuronderwijs. In de vakbladen, *Levende Talen* en *Moer*, en vanaf 1990 ook in het inmiddels meest gezaghebbende tijdschrift op het gebied van het literatuuronderwijs, *Tsjip/Letteren*, verschenen artikelen waarin theorie en praktijk van het tekstervaringsonderwijs werden gepresenteerd en verder uitgewerkt. Toen de CVEN (Commissie Vaststelling Eindexamens Nederlands) en later de VOG (de Vakontwikkelgroep) het programma voor literatuur in de Tweede Fase moest gaan vaststellen, was het pleit eigenlijk al beslecht: het tekstervaringsonderwijs had vaste voet verworven. Het maakt een wezenlijk deel uit van het nu voorgeschreven programma voor literatuur in de bovenbouw van havo en vwo.

Synthese

Dat programma is duidelijk een synthese tussen de tot dan toe (en eigenlijk nog steeds) botsende visies op literatuuronderwijs: literatuuronderwijs gericht op kennis van en inzicht in literatuur, gericht op eruditie, tegenover literatuuronderwijs als stimulans van een persoonlijke omgang met literatuur, individuele ontplooiing met behulp van literaire teksten. Het voorgeschreven programma is een mix van kenniscomponenten en vaardigheidselementen. Doelstelling is 'literaire competentie': de leerling moet kunnen 'communiceren met, en over literatuur'. Dat houdt in dat de vwo-leerling de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis moet kennen (zoals dat van oudsher verwacht werd van een examenkandidaat), en dat vwo'er én havo-leerling literaire termen en begrippen moeten kennen en kunnen gebruiken, en hun smaak moeten ontwikkelen via het lezen van acht (op de havo) of twaalf (op het vwo) literaire werken. Van die werken moeten zij verslag uitbrengen in een leesdossier: een analyse en persoonlijke verwerking van wat ze gelezen hebben. Dat leesdossier fungeert als procesbegeleiding, is middel, geen doel.

Invoering leesdossier

Hoe is dat leesdossier in het programma terechtgekomen? We moeten weer een beetje geschiedenis bedrijven om deze vraag te kunnen beantwoorden, enkele opmerkingen maken over de geschiedenis van het schrijfonderwijs.

Wie zijn/haar opleiding (ver) vóór de Tweede Fase heeft genoten, weet dat het schrijven op de meeste scholen in Nederland een onderbedeeld vakonderdeel was. Enkele keren per jaar moest er bij Nederlands een opstel geschreven worden; zonder veel didactische omlijsting gaf de docent tien titels op en aan de hand van één daarvan moest de leerling een opstel schrijven. Dat werd beoordeeld op de kwaliteit van de opbouw, stijl, spelling en inhoud, en voorzien van commentaar én een cijfer teruggegeven. De leerling bekeek het cijfer, was er verguld mee of verbitterd over en wierp het blaadje vervolgens in de prullenbak. De volgende keer dat er weer eens opstelschrijven op het programma stond, herhaalde dit alles zich, en uiteindelijk gebeurde het bij het eindexamen nóg een keer: ook daar werden tien titels voorgelegd aan de kandidaat die in drie uur een opstel moest weten te schrijven over een van die titels.

We kenden dus geen schrijfcultuur. In de Verenigde Staten (weer daar, het is niet anders) bestond (bestaat) die schrijfcultuur wel. Iedere leerling en student schrijft over allerlei onderwerpen teksten, bereidt zich daarop voor door bronnen te raadplegen en wordt kritisch begeleid in de ontwikkeling van zijn/haar schrijfvaardigheid.

Het was dus niet zo vreemd dat ook in het Amerikaanse literatuuronderwijs leerlingen geacht werden veel te schrijven. En toen Bleich en Holland en geestverwanten dus hun reader-response-theorieën presenteerden, stimuleerden ze het schrijven van een uitgebreide respons op elke gelezen literaire tekst. Studenten – en docenten – schreven voor elkaar een vaak zeer persoonlijk gekleurde tekst over hun ervaring met een samen gelezen tekst. Befaamd waren de 'Delphi Seminars' van Holland, waar allerlei mensen zich verzamelden om door de bestudering van elkaars uitvoerige, op papier vastgelegde respons niet alleen hun zicht op de tekst te verruimen, maar ook hun zicht op zichzelf en de anderen. Immers, zo had Holland in een groot aantal publicaties al geponeerd (en gedemonstreerd met behulp van enerzijds responsen van studenten, anderzijds analyseverslagen van diezelfde studenten): wat iemand over de gemeenschappelijk bestudeerde tekst schreef, vertelde evenveel over de tekst als over de lezer. De naam 'Delphi Seminar' verwees dan ook naar de hier al eerder geciteerde spreuk 'Ken Uzelve' (Gnothi Seauton), in de oudheid de spreuk boven het orakel van Delphi.

Wam de Moor probeerde deze aanpak van Norman Holland ook uit, met collega's, met studenten, en via hen ook met leerlingen; liet dus uitvoerig schriftelijk reageren op een gedicht, een kort verhaal, en besprak dat gedicht of verhaal vervolgens aan de hand van ieders res-

pons. Van de psychoanalytische insteek nam De Moor overigens afstand. Dat aspect hoorde in het onderwijs niet thuis; een leraar is geen psychiater, zo stelde hij. Overigens lag op het bezoeken van een psychiater bij ons zeker destijds nog een groot taboe, terwijl in de Verenigde Staten een psychoanalyse je status eerder verhoogt dan te grabbel gooit. Holland, zelf psychoanalytisch geschoold, had ook geen enkele moeite met het presenteren van zijn eigen diepste zielenroerselen bij de bespreking van literaire teksten.

Het stimulerende werk van De Moor leidde tot een steeds groeiende groep docenten die hun leerlingen gingen opdragen om een respons op literaire teksten te gaan schrijven.

De geboorte van het leesdossier is niet exact op één datum vast te leggen, maar dat de geboorteplaats Nijmegen is, zal nu wel duidelijk zijn.

Ontwikkeling van vaardigheden

Dossievorming sloot overigens ook uitstekend aan bij de didactische opvattingen die in deze jaren ontwikkeld werden en uiteindelijk ten grondslag lagen aan de Tweede Fase. Niet kennisverwerving was meer (alleen) het doel in het onderwijs van die Tweede Fase, maar de ontwikkeling van vaardigheden kreeg de aandacht. En voor de ontwikkeling van vaardigheden en het beoordelen van die ontwikkeling is dossievorming onontbeerlijk.

Wie zijn opstellen na de correctie en het kennismaken van het behaalde cijfer bewaarde – in plaats van ze bij het oud papier te gooien – en ze nog eens ter hand nam vóór het schrijven van het volgende opstel, leerde daar aantoonbaar van: het schrijfdossier was geboren.

In de plannen van de Vakontwikkelgroep die begin jaren negentig door het ministerie van Onderwijs aan het werk werd gezet om het programma voor de Tweede Fase te formuleren (de groep bestond uit wetenschappers, vakdidactici en docenten) werd het leesdossier een grote rol toebedeeld. Iedere leerling werd geacht een leesdossier aan te leggen, waarin minimaal opgenomen moesten worden de leesverslagen (inclusief verdiepingsopdracht) van de acht (voor havo-leerlingen) of twaalf (voor vwo-leerlingen) zelfstandig gelezen literaire werken. Dat dossier kon/mocht een belangrijke rol gaan spelen bij de toetsing van het leerproces.

Omdat op veel scholen dit dossier nog een nieuw fenomeen was, werd er vanuit de SLO, de Stichting Leerplanontwikkeling, gepoogd materiaal te ontwikkelen ten behoeve van 'het veld'. In het kader van 'Studie en onderzoek' binnen het project Nederlands Voortgezet Onderwijs werd onderzoek verricht naar de tot dan toe geldende praktijk van het leesdossier, in de hoop scholen voorbeelden te kunnen verstrekken van 'good practice'.

De SLO liet in 1997 het onderzoeksverslag verschijnen, van de hand van Josje Hamel.

Zij voerde het onderzoek uit in het kader van haar studie Neerlandistiek, begeleid door de

didactici Geppie Bootsma en Theo Witte. Op vier scholen sprak zij uitgebreid met docenten over de voor- en nadelen van de daar geldende praktijk. Duidelijk was dat het leesdossier alleen functioneerde waar de docent het gebruikte in een tekstvervaringsaanpak. Het leesdossier, zo rapporteerde Hamel, “werkt niet als het wordt gebruikt als controlemiddel bij het traditionele, cognitieve, reproductieve en op tekstbestudering gerichte literatuuronderwijs.” Voor de docenten die het dossier in een dergelijke onderwijsaanpak probeerden te hantieren, bleek het een *Fremdkörper*, geen verrijking. In haar aanbevelingen propageerde Hamel de ontwikkeling van lesmateriaal waarmee leerlingen zouden kunnen leren reflecteren en pleitte ze voor nader onderzoek naar de samenhang tussen individueel en gezamenlijk leren, en naar de verschillende aspecten van geïntegreerd literatuuronderwijs.

Handleiding Leesdossier

In het verlengde hiervan werd op verzoek van de Stichting Promotie Literatuuronderwijs, waarin vakdidactici en docenten zitting hebben, aan de SLO gevraagd om materiaal te ontwikkelen dat de docenten die het nieuwe literatuuronderwijs in de praktijk moesten gaan brengen, behulpzaam zou zijn. Begin 1998 verscheen van de hand van schrijver dezes en Dick Prak de *Handleiding Leesdossier*, net op tijd voor de start van de Tweede Fase die in 1998 gepland was, maar uitgesteld mocht worden tot uiterlijk 1999.

De Handleiding gaf een uitgebreid overzicht van de praktijk die tot dan toe ontwikkeld was, informatie over de verschijningsvormen en de inhoud, over de invoeringsstrategie, de instructie en de begeleiding door de docent, en over de toetsing. Daarnaast werd de plaats van het leesdossier in het complete curriculum aangegeven, werden mogelijkheden tot samenwerking tussen Nederlands en de moderne vreemde talen besproken en werd er kort ingegaan op bronnen en vindplaatsen van nuttige informatie. De verkoopcijfers van het boekje bewezen dat veel docenten openstonden voor dit nieuwe didactische hulpmiddel.

De ideale leergang in het literatuuronderwijs

Wat is de visie achter het moderne literatuuronderwijs en hoe past het leesdossier daarin: hoe ziet ‘de ideale leergang’ eruit?

In afwijking van de traditie gaat men tegenwoordig ervan uit dat literatuuronderwijs niet pas moet beginnen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, maar zijn begin vindt in de brugklas, of liever nog, op de basisschool. Leesbevordering, het stimuleren van lezen van boeken die aansluiten bij de belevingswereld van de leerling, maar die hem/haar ook iets nieuws bieden, die prikkelen, nieuwsgierig maken, zou plaats moeten vinden vanaf het moment dat het kind kan lezen. Begeleid door ouders en leerkrachten kan het kind dan leren omgaan met allerlei soorten boeken; leesplezier is in deze fase nog het doel. Lees-pro-

blemen, bijvoorbeeld veroorzaakt door dyslexie, kunnen roet in het eten gooien. In heel wat leesautobiografieën van leerlingen wordt geklaagd over de ellende van leesgroepjes op de basisschool waar een goed bedoelde aanpak tot desastreuze effecten leidt: “Door de manier waarop men mij beter leerde lezen, heb ik een ongelofelijke hekel gekregen aan lezen.”

Onderbouw

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs kan een start gemaakt worden met literatuuronderwijs, in die zin, dat aan de hand van geschikte korte verhalen en tekstfragmenten geoefend kan worden in het omschrijven van meningen over, gevoelens bij het gelezene. Voor een beginnende brugklasser is een waardeoordeel over een tekst vaak eenwoordig: ‘leuk’, ‘stom’ (of eigentijdser omschrijvingen met dezelfde strekking). Aangeleerd kan worden om dat waardeoordeel te gaan specificeren: wat vond je zoal leuke/stomme passages; wat was het leukste/stomste moment in het verhaal; wat vond je grappig, spannend, verrassend, vervelend, saai? Wat vond je van de personen? Wie vond je de aardigste en waarom; wie de onaardigste en waarom?

Een volgende stap is dan om de leerling te leren inzien dat een verhaal vertéld wordt, dus dat je ook kunt kijken naar de manier waarop dat verhaal ‘technisch’ in elkaar zit. Elk verhaal speelt zich af in een bepaalde tijd en op (een) bepaalde plaats(en), wordt verteld in een bepaalde volgorde, vaak keurig van begin tot eind, soms ook in een afwijkende volgorde. De schrijver heeft personen bedacht die in die tijd en op die plaats worden geconfronteerd met een verhaalprobleem en daarop gaan reageren op een bepaalde manier. Maar vooral belangrijk is het om te gaan doorzien dat elk verhaal verteld wordt door (de ogen van) iemand en dat die wijze van vertellen invloed heeft op de vorm, de werking, de beleving van het verhaal

Vanaf het begin zouden de leerlingen verslagjes moeten maken van de boeken die ze lezen. Belangrijk daarbij is (natuurlijk) om in opdrachten te variëren én om aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerling. Veel aandacht voor een creatieve verwerking is op zijn plaats. Maar noodzakelijk is dat er gericht (onnadrukkelijk, onopvallend, maar gestructureerd) gewerkt wordt aan de ontwikkeling van het beoordelend vermogen, de vaardigheid van het evalueren.

Parsons

Uit de vakliteratuur is wel duidelijk dat jongeren in de verschillende stadia van hun literaire ontwikkeling met steeds andere criteria een tekst beoordelen, dat er een ontwikkeling zit in de wijze van kijken naar, opgaan in een 'wereld in woorden'. Parsons (1987) ontwikkelde een theorie op dit terrein, weliswaar gebaseerd op het beschouwen van beeldende kunst, maar *mutatis mutandis* te vertalen naar het literatuuronderwijs. In Nederland werd Parsons' theorie geïntroduceerd door Jos de Mul. In het promotieonderzoek van Theo Witte, docent aan de Universiteit Groningen, dat op dit moment in de eindfase verkeert, is ook een beschrijving uitgewerkt van de fasen die een leerling doormaakt/door kan maken in zijn literaire ontwikkeling. Op basis van zaken als leesvoorkeur, manier van beoordelen, is een indeling te maken in stadia, waardoor het mogelijk wordt om leerlingen te begeleiden in hun ontwikkeling naar hun "zone van naaste ontwikkeling" (Vygotsky 1978).

Literatuuronderwijs in de Tweede Fase: van leesautobiografie tot eindbalans

Als de leerling in de bovenbouw komt, heeft hij idealiter dus al een heel leertraject doorlopen. Op veel scholen is dat overigens inmiddels de praktijk; longitudinaliteit is gelukkig allang meer dan een modeterm.

Over het algemeen geven in de bovenbouw andere docenten les dan in de onderbouw; de huidige situatie verschilt in dit opzicht wezenlijk van die van zo'n tien jaar geleden, toen eerstegraads docenten zich niet hoefden te beperken tot lesgeven in de bovenbouw. De laatste jaren wordt de 'breuk' tussen onder- en bovenbouw steeds groter, dus overleg tussen docenten uit basisvorming en Tweede Fase is erg belangrijk, maar ook 'overdracht': wat een leerling zoal in de onderbouw gedaan, geleerd, gelezen heeft, moet bekend zijn bij de 'ontvangende' docent. Wat de leerling gelezen heeft, kan terug te vinden zijn in (de aanloop tot) een leesdossier.

Begin- en eindsituatie

De beginsituatie van de leerling bij de start van zijn Tweede Fase wordt vastgelegd in zijn leesautobiografie. Dat is een beschrijving van het verleden als lezer, of beter: als consument van fictie. Deze leesautobiografie is door de Vakontwikkelgroep omschreven als een optioneel onderdeel van het dossier; alleen de acht/twaalf leesverslagen zijn als verplicht omschreven. Maar juist omdat het dossier de individuele ontwikkeling van de literaire competentie zichtbaar kan/moet maken, is een beschrijving van begin- en eindsituatie van groot belang.

Belangrijk in de leesautobiografie zijn twee zaken. Enerzijds zou deze tekst een beeld moeten schetsen van de positieve en negatieve ervaringen van de leerling met fictie in al

haar verschijningsvormen (strips, tekenfilms, computerspellen, boeken) en zijn/haar attitude ten aanzien van lezen die (mede) daardoor ontstaan is. In verslagen komt op dit punt vaak de al eerder aangestipte negatieve werking naar voren van goed bedoelde, maar vaak niet zo professioneel uitgevoerde pogingen om leerlingen met leesmoeilijkheden snel toch tot 'vlotte lezers' te maken. Veel leerlingen geven in hun leesautobiografie aan dat dát proces met name hun tegenzin in lezen zó groot heeft gemaakt dat ze sindsdien vrijwillig geen boek meer hebben aangerakt. Het is van groot belang dat de docent de attitude ten aanzien van lezen kent en daarmee rekening houdt bij de start van het 'lezen voor de lijst'. Leerlingen met een negatieve attitude dienen zeer zorgvuldig begeleid te worden in hun boekenkeuze; een foutieve keuze bij de start levert een bevestiging op van het vooroordeel ten aanzien van literatuur en dat is dan naar alle waarschijnlijkheid amper of niet meer weg te werken.

Het tweede belangrijke element in een leesautobiografie is een beschrijving van voorkeursthema's en onderwerpen: naar welke soort verhalen, films et cetera gaat de voorkeur van de leerling uit aan het begin van de Tweede Fase? Niet dat deze voorkeur dan bepalend is voor het hele verdere traject (immers, er moet sprake zijn van smaakontwikkeling), maar ook dit is van belang voor een goede start. De eerste ervaring met (volwassen) literatuur lezen is essentieel. Wie ontdekt dat een boek 'tóch wel' de moeite waard kan zijn, staat open voor beïnvloeding; wie door een voor de betrokken leerling saai, oninspirerend literair werk zijn vooroordeel bevestigd ziet, mag als 'verloren' voor het literatuuronderwijs beschouwd worden.

Als de leesautobiografie al in de brugklas gemaakt is – wat op zich te verdedigen valt – is het zaak om bij wijze van start van het literatuuronderwijs in de Tweede Fase die tekst nog eens te bezien en aan te vullen met de ervaringen uit de onderbouw en de gevolgen daarvan voor attitude en voor smaak, voor de keuze van onderwerpen en genres.

De leesautobiografie is dus belangrijk materiaal voor de docent; daarmee moet hij zijn begeleidingsstrategie ontwikkelen. De verstandige docent zal met een lijst van 'beginboeken' leerlingen in het algemeen een beetje op gang proberen te helpen bij hun eerste keuze, maar de leerlingen met een leesafkeer dienen echt persoonlijk aan een boek geholpen te worden.

De beschrijving van de beginsituatie in de leesautobiografie is ook van groot belang om aan het einde van het traject te bezien in hoeverre er sprake is geweest van een ontwikkeling in de literaire competentie van de leerling. Is hij inderdaad 'gegroeid' in zijn relatie tot literatuur, heeft hij zijn smaak inderdaad aantoonbaar ontwikkeld, is er dus sprake van grotere literaire competentie?

'Volwassen' leesverslag

In het 'ideale leertraject' zou een zinnige volgende stap kunnen zijn dat de docent met behulp van korte verhalen leerlingen leert om te gaan met het maken van een 'volwassen' leesverslag. Door in de klas tevoren door alle leerlingen gemaakte verslagen van een door allen gelezen kort literair verhaal te bespreken wordt het mogelijk voor iedere deelnemer aan dat klasgesprek om te ervaren op welke punten zoal verbetering mogelijk is, welke aspecten van het verhaal in eerste instantie bij het lezen of de verslaglegging over het hoofd gezien zijn, hoe een goed verslag eruit zou moeten zien.

Bij elk leesverslag dient volgens het voorgeschreven programma naast de bespreking van de leeservaringen, de analyse en de evaluatie van de tekst, ook een verwerkingsopdracht gemaakt te worden, een opdracht die tot verdieping van de literaire ervaring zou moeten leiden. Dat kan een opdracht zijn die de leerling nog eens zorgvuldig laat kijken naar vormkwesties, structuuraspecten, of een opdracht die de inleving in de verhaalfiguren moet vergroten, of een opdracht die een vergelijking inhoudt van de eigen respons met bijvoorbeeld die van beroepslezers als recensenten. Ook het omgaan met die verwerkingsopdracht is te oefenen met behulp van zo'n klassikaal gelezen en behandeld kort verhaal.

Daarna is het tijd voor het eerste 'eigen' leesverslag van het eerste zelfstandig gelezen literair werk. De docent kan de kwaliteit van dit verslag verbeteren – en aldus een belangrijke bijdrage leveren aan het leertraject van de leerling – door bij alle onduidelijkheden in dat verslag verduidelijking te vragen, door de leerling te wijzen op omissies, door inconsistenties aan te stippen en om toelichting te vragen bij alles wat vaag of onjuist is. Op die manier blijft de taak van de docent beperkt. Hij stelt alleen de vragen; de leerling gaat naar aanleiding daarvan nog eens kritisch door de tekst heen en levert een aanvulling op zijn leesverslag waarin alle vragen van de docent beantwoord worden. Dit proces kan zich steeds herhalen. Als bij elk verslag consequent dit traject wordt bewandeld, mag men aannemen dat ook de zwakke leerling veel leert:

- op het gebied van smaakontwikkeling: wat voor boeken spreken hem wel aan en waarom, en welke minder of niet?
- op welke manieren valt een verhaal nog meer te bekijken dan alleen als een reeks min of meer spannende gebeurtenissen?
- wat voor vormelementen zijn van belang in het literair werk, in hoeverre demonstreert de auteur op deze punten 'technisch vakmanschap'?
- hoe verwoord je je lees- en leerervaringen zódanig dat een buitenstaander zich een beeld kan vormen van het individuele leesproces van deze lezer met dit boek?

Het is zinvol om aan het einde van een schooljaar de leerling om een tussentijdse balans te vragen: welke positieve en negatieve ontwikkelingen hebben zich het afgelopen schooljaar voorgedaan op het literatuurleertraject, wat voor ontwikkeling is eventueel al zichtbaar, aan welke aspecten moet duidelijk nog gewerkt worden, moet meer aandacht besteed worden?

Literatuurgeschiedenis

In het traject van de vwo-leerling dient ook plaats ingeruimd te worden voor literatuurgeschiedenis. De leerling "moet de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis van West-Europa kennen: de belangrijkste periodes, stromingen, genres en auteurs". Hoe die kennis verworven moet worden, is aan de school; dat kan simpel door kennisoverdracht via een literatuurgeschiedenisboek, dat kan via moderne media als internet, dat kan frontaal, gedoceerd door de docent, of in projectvorm, via groepswork. Zolang het puur om kennisoverdracht gaat, is de rol van het leesdossier hierbij gering. Hoogstens kan het op dit gebied dan functioneren als verzamelmap van informatie, van leerstof. Natuurlijk wordt het anders als de behandeling van historische literaire teksten ook leidt tot het maken van leesverslagen, tot een persoonlijke verwerking.

Het ligt voor de hand dat het eindbalansverslag dat de leerling schrijft, kort voor het afsluitend schoolexamen literatuur, van groot belang is bij dat schoolexamen. Voor een goede afronding mag verwacht worden dat de leerling serieus de balans opmaakt van twee of drie jaar literatuuronderwijs, van zijn lees- en leerervaringen, van zijn smaakontwikkeling, van de groei van zijn literaire competentie.

Het is (ook/zeker hier) verleidelijk om in zo'n eindbalansverslag sociaal wenselijk te gaan formuleren. Duidelijk is dat wat de leerling aan leerervaringen te melden heeft, gedemonstreerd moet kunnen worden aan de hand van de verslagen in zijn dossier; het zou helder moeten zijn dat zijn laatste leesverslag van een veel hogere kwaliteit is dan zijn eerste, en dat zou de leerling zelf moeten kunnen onderbouwen op grond van wat hij zoal geleerd heeft.

Het zal duidelijk zijn dat wanneer dit serieus gebeurt, het afsluitend schoolexamen compleet van karakter verandert, een eindgesprek wordt dat een mondelinge toelichting kan zijn van zo'n eindbalansverslag.

Proces en product

Samenvattend kan dus gesteld worden dat het leesdossier een belangrijk element is in het literatuuronderwijs van de Tweede Fase. Het geeft een beeld van het proces en is er tegelijkertijd het product van. Ook als het alleen de leesverslagen bevat, en dus niet een leesau-

tobiografie en balansverslagen, geeft het een beeld van de ontwikkeling van de leerling als lezer, maakt het duidelijk in hoeverre de leerling literair competent is geworden. Indien compleet met leesautobiografie en balansverslagen toont het de beginsituatie, de ontwikkelingen, sterke en zwakke kanten van de leerling als lezer, en diens (voorlopige?) eindsituatie.

Problemen met het leesdossier in de dagelijkse praktijk

Na de beschrijving van een min of meer ideaal leertraject rondom het leesdossier is het verstandig om weer met beide benen op de grond te komen, aangezien de dagelijkse praktijk natuurlijk altijd iets weerbarstiger is dan de theorie.

Docenten

Ik wil hier ingaan op de problemen die twee groepen docenten hebben met het leesdossier. Enerzijds de traditioneel ingestelde docenten die zich nog steeds afzetten tegen het leesdossier; een kritische beschouwing van hun argumenten is zinnig. Daarbij komen meteen ook al zaken aan bod die ook een probleem vormen voor de andere groep docenten, zij die op zich het leesdossier een nuttig hulpmiddel vinden, doch (nog) niet bedreven zijn in het hanteren van dit didactisch hulpmiddel.

Traditioneel werkende docenten dragen over het algemeen de volgende vier bezwaren aan tegen literatuuronderwijs zoals hierboven beschreven, met dus een grote plaats voor het leesdossier: 1. het tekstveringsonderwijs miskent de leraar als de autoriteit, de rol van de leerling wordt overschat: die leerling zou gewoon moeten luisteren naar de deskundige, zijn docent; 2. daarmee samenhangend: de leerling heeft per definitie nog te weinig lees- en levenservaring om iets zinnigs te kunnen zeggen over de literaire teksten die hij voorgeschoteld krijgt: verslaglegging van eigen meningen en leeservaringen is dus zinloos; 3. leerlingen leveren geen eigen werk in: alle leesverslagen komen van internet; er wordt dus op zo grote schaal gefraudeerd dat het nakijken van leesverslagen tijdverspilling is; 4. dat nakijken van leesverslagen is daarnaast ook nog eens een veel te grote taakbelasting voor de docent. De laatste twee klachten worden ook geuit als docenten die positief staan tegenover het verschijnsel leesdossier hun problemen benoemen.

Vanzelfsprekend zal een docent wiens opvatting van goed literatuuronderwijs inhoudt dat daarin de nadruk ligt op kennisoverdracht, op het presenteren van de literaire canon, moeite hebben met een onderwijsaanpak die dat aspect slechts als één van de onderdelen beschouwt. Om dan loyaal te gaan werken aan het voorgeschreven programma, met een didactisch hulpmiddel als het leesdossier, zal niet meevallen.

Daar komt bij dat het natuurlijk een hele omschakeling is voor de traditionele docent die

opgegroeid en opgeleid is in de sfeer van een duidelijke hiërarchie, om de leerling náást zich te zien verschijnen. De verschuiving in de taak van de docent, van kennisoverdrager naar begeleider van de zelfstandig, actief lerende leerling kan een complete cultuurschok betekenen voor veel, met name oudere docenten. We zien die problemen overigens over de gehele breedte van de Tweede Fase.

Het tweede bezwaar is een onderschatting van de capaciteiten van de jongere van nu en een miskenning van de kracht van de 'onbevangen blik'. Ook dit bezwaar draagt de sporen van het hiërarchisch denken van nogal wat decennia geleden: als de leraar spreekt, past het de leerling om eerbiedig te zwijgen.

Het derde bezwaar heeft (helaas) wel grond in de praktijk van alledag. Het belang van internet voor de moderne mens, dus ook voor de leerling van nu, is enorm: een zoekmachine als Google bijvoorbeeld maakt een heleboel naslagwerken overbodig, levert nuttige informatie over elk denkbaar onderwerp. Wie op google.nl 'leesverslagen' intypt, krijgt 1270 hits, 'boekverslagen' is goed voor 27.400 hits en 'uittreksels' telt zelfs 79.600 hits. De leerling van nu heeft dus met één muisklik een gigantische hoeveelheid sites tot zijn beschikking, allemaal gevuld met materiaal over boeken. Ondanks alle 'bestrijdingsmiddelen' die ontwikkeld worden en zijn om vormen van plagiaat, van ordinair 'jatwerk' op te sporen, is het voor de doorsnee docent onmogelijk om alle fraudemogelijkheden compleet af te dekken. Betekent dit dat de docent dus maar moet capituleren en zijn leerlingen moet belonen met goede cijfers voor leesverslagen gemaakt door volstrekt onbekenden? Of dat hij het schrijven van leesverslagen dus maar moet afschaffen? Oudere lezers zijn ongetwijfeld bekend met *Literama*, een uittrekselboek dat in de jaren zestig bij grote groepen scholieren dienst deed in de voorbereiding van hun 'mondeling'. Nogal wat leerlingen met een indrukwekkende literatuurlijst van zo'n vijftientig meesterwerken, lazen uiteindelijk maar één boek en wel dat befaamde schoolboek boordevol samenvattingen van belangrijke literaire werken, met verstandige opmerkingen erin over thematiek en zo. Er bestonden ook versies voor het mondeling in de moderne vreemde talen. Conclusie: leerlingen van alle tijden hebben de neiging tot frauderen in zich. Dat strekt wellicht al enigszins tot troost.

Een troostrijke gedachte is wellicht ook dat fraude via internet via wat simpele spelregels en afspraken minstens stevig te beperken, zoniet geheel te voorkomen is. Als de docent de verdiepingsopdracht in de klas laat maken, bijvoorbeeld, is niet alleen uit de kwaliteit van de inhoud daarvan, maar ook uit de gehanteerde stijl redelijk gemakkelijk af te lezen, of de rest van het verslag eigen werk is, of 'geleend' van internet.

Al die leesverslagen op internet zijn ook nog in positieve zin te gebruiken: als de leerling enkele leesverslagen van het door hem gelezen boek downloadt en meebrengt naar de klas, kan het een zinvolle opdracht zijn om deze verslagen eens kritisch te vergelijken met elkaar

en met het eigen verslag. Vaak wordt het de leerling dan duidelijk dat blindelings vertrouwen op verslagen van anderen een riskante zaak is; er staat nogal wat aantoonbare onzin in leerlingverslagen op het net.

Het vierde bezwaar betreft de hoeveelheid tijd die nodig is voor een goede begeleiding van de leerlingen. Volle klassen, dikke dossiers, stapels werk; het is een feit dat er banen zijn waar de werkdruk minder groot is. En ook binnen school is er duidelijk verschil in belasting tussen docenten in verschillende vaksecties. Dat elke poging die in het verleden gedaan is om de werkdruk wat evenwichtiger te verdelen, tot nu toe op niets is uitgelopen, valt te betreuren. We zitten dus met het gegeven dat een neerlandicus geconfronteerd wordt met nogal wat correctiewerk. Het is dan zaak om het te verrichten werk zo efficiënt mogelijk aan te pakken. Ook op dit gebied zijn er in de afgelopen jaren heel wat handige ideeën ontwikkeld, die de hoeveelheid tijd die het begeleiden van de leerling via het leesdossier kost, kunnen verminderen. Een werkwijze zoals al eerder in deze tekst aangegeven, bijvoorbeeld, legt het werk bij de leerling. Als de docent bij het verslag namelijk alleen maar vragen noteert, verduidelijking vraagt, zwakke plekken aangeeft, weet de leerling waar hij nog eens kritisch naar zijn tekst moet kijken. Het kan nog simpeler: een groene markeerstift voor opvallend goede opmerkingen ('compliment'), een gele voor twijfelachtige passages ('bekijk dit nog eens kritisch, verstrek toelichting') en een rode voor duidelijke onjuistheden ('verbeteren').

Werkplezier

Het zal duidelijk zijn dat docenten die positief staan tegenover het moderne literatuuronderwijs, eerder bereid zijn om tijd te steken in de begeleiding van hun leerlingen en er daardoor ook meer werkplezier aan onttelen. In de beleving van de docent die niet 'geloof' in deze aanpak, is de stapel correctiewerk per definitie stukken hoger dan voor de gemotiveerde docent.

Wellicht zullen de onderzoeksresultaten in de dissertatie van Marc Verboord (2003) traditioneel werkende docenten overtuigen van het nut van leerlinggericht literatuuronderwijs.

Verboord toonde aan dat dit type onderwijs leidt tot een hogere leesfrequentie na het verlaten van de school! Wie dat als een van de doelen van literatuuronderwijs ziet, zal zich zeker gesterkt voelen door deze uitkomsten.

Hoe nu verder?

De evaluatie van de Tweede Fase is in opdracht van het ministerie door de SLO verricht. Via veldraadplegingen is naar voren gekomen op welke onderdelen aanpassingen noodzakelijk zijn. Ofschoon nog niet tot in detail duidelijk is wat die aanpassingen zullen gaan inhouden

den, is er wat betreft het literatuuronderwijs al wel duidelijk aan het worden dat de rol, de plaats van het leesdossier op zich niet zal veranderen. Wel mag verwacht worden dat de vrij strikte voorschriften voor de invulling ervan versoepeld zullen worden. De noodzaak van dossiervorming is echter vrijwel algemeen erkend. Het leesdossier is (door sommigen tandenknarsend) geaccepteerd in het literatuuronderwijs.

Literatuur

Bleich, D. (1975). *Readings and Feelings*. Urbana: National Council of Teachers of English.

Dirksen, J. & Prak, D. (1998). *Handleiding Leesdossier*. Amsterdam: BulkBoek.

Dirksen, J. (2001). Dossiervorming als noodzaak; het leesdossier in de praktijk. In *Tsijp/Letteren*, jrg. 11, nr. 2, juni/juli 2001.

Drop, W. (1970). *Indringend lezen: Deel 2 Analyse van verhalend proza*. Groningen: Wolters-Noordhoff

Hamel, J. (1997). *Het leesdossier bij literatuur. Een onderzoek naar de problemen en oplossingen in de praktijk*. Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 26. Enschede: SLO

Holland, N. (1975). *The Dynamics of Literary Response, 1975/2*. New York/London: Norton.

Holland, N. & Schwartz, M. (1975). The Delphi Seminar. In *College English* 36, nr. 7 (maart 1975).

Lodewick, H.J.M.F. (1972). *Literatuur Geschiedenis & Bloemlezing* (25e dr.). 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Moor, W. de (1984). *Alwat vanzelve wast behoef men niet te zaaien*. Verslag van het symposion 'tekst-ervaringsmethoden in het literatuuronderwijs' te Berg en Dal op 15-17 juni 1983. Nijmegen: Afdeling Literatuurdidactiek Katholieke Universiteit Nijmegen.

Mul, de J. (1990). Waarom esthetische opvoeding, waarom literatuuronderwijs? Stadia van esthetische ontwikkeling volgens Parsons. In W. de Moor (Red.), *Stiefkind en bottleneck. De toetsing in het literatuuronderwijs*. Nijmegen: Vakgroep Algemene Kunstwetenschappen Katholieke Universiteit Nijmegen.

Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: a cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht: Proefschrift Universiteit Utrecht.

[Zie ook: Van Bint tot Giph. Trends in literatuuronderwijs en leesgedrag tussen 1974 en 2000. *Cultuur + Educatie* 7.]

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Witte, T.C.H. (2001). Recht doen aan verschillen; op zoek naar een praktijktheorie voor het leesdossier. In *Tsijp/Letteren*, jrg. 11, nr. 2, juni/juli 2001.

Het kunstdossier CKV1: docenten en beoordelingsverschillen

Marie-Louise Damen

Naar het vak CKV1 en de invulling hiervan door scholen en docenten is de laatste jaren veelvuldig kleinschalig en ook wel grootschaliger onderzoek gedaan (zie Ganzeboom e.a. 2002 voor een overzicht). De beoordeling van het vak is in deze onderzoeken tot nu toe onderbelicht gebleven. CKV1 wordt afgesloten met een schoolexamen. Dat schoolexamen behelst een reflectie op de culturele activiteiten tijdens CKV1, aan de hand van het zogeheten kunstdossier dat leerlingen aanleggen. Het kunstdossier is een verzameling van al hetgeen de leerling beleefd, ervaren en gedaan heeft tijdens het vak CKV1. De verslagen van culturele activiteiten, de neerslag van praktisch werk, een kunstautobiografie en de reflectie op dit alles kunnen bijvoorbeeld deel uitmaken van het kunstdossier. Docenten zijn vrij om te bepalen wat wel en niet in het kunstdossier thuis hoort.

Het is des te opmerkelijker dat aan deze problematiek niet eerder aandacht is besteed, aangezien kunstcoördinatoren al twee opeenvolgende jaren zeggen dat de meeste meningsverschillen in de secties gaan over de verslagen van de culturele activiteiten en het kunstdossier. "Men verweet en verwijt elkaar soms te soepel of juist te streng te zijn en weegt een grote tijdsinvestering en inspanning door leerlingen verschillend." (Ganzeboom e.a. 2002: p. 36)

De beoordeling van de kunstdossiers is een explicitering van de vaak impliciete opvattingen over wat leerlingen na CKV1 moeten kennen en kunnen. Het examenprogramma CKV1 (zie kader) laat veel ruimte voor verschillende interpretaties, opvattingen en wegingen in de beoordelingen. Meer inzicht in de beoordeling van het kunstdossier CKV1 en de criteria die hierbij gehanteerd worden, kan bijdragen aan duidelijkheid over welke (nu nog impliciete) doelen belangrijk gevonden worden door scholen en docenten.

Exameneisen

Het schoolexamen CKV1 bestaat uit een examendossier met de volgende onderdelen die tezamen de eindtermen vormen:

- *het samenstellen van een kunstdossier (een praktische activiteit maakt deel uit van het kunstdossier)*
- *de reflectie op het kunstdossier*

Het schoolexamen CKV1 heeft betrekking op de domeinen A tot en met D, waarin domein A staat voor Culturele activiteiten, domein B voor Kennis van kunst en cultuur, domein C voor Praktische activiteiten en domein D voor Reflectie en kunstdossier.

Onderzoek naar dossiers en portfolio's

Zowel in Nederland als internationaal zijn veel publicaties verschenen over het doel en de inhoud van dossiers of portfolio's (Beerten 2002; Beattie 1997; Herman 1994; Lindström 1999 en 2001; Moelands & Van Weeren 2003). Bij opleidingen waarbij het werkproces van de leerling of student een belangrijker rol speelt dan het eindproduct of de kennis, worden portfolio's de laatste jaren veelvuldig toegepast. Voorbeelden hiervan zijn beroepsopleidingen (docentenopleidingen, kunstacademies, artsenopleidingen). Het portfolio wordt onder andere gebruikt als selectiemiddel; leerlingen worden dan beoordeeld (en toegelaten) op basis van het portfolio. Daarnaast heeft het portfolio tijdens de opleiding de functie van leermiddel. De leerling of student krijgt inzicht in zijn eigen leerproces en ontwikkeling, waardoor het leren en de verdere ontwikkeling steeds soepeler kan verlopen. In het literatuuronderwijs Nederlands werken docenten al langer met zogenoemde leesdossiers. Onderzoek naar het gebruik en de beoordeling van de leesdossiers laat zien dat onder docenten steeds discussie gaande is over het doel en de inhoud van deze dossiers (De Moor 1999).

Moelands (2003) maakt onderscheid tussen het presentatieportfolio, het ontwikkelingsgericht portfolio en het beoordelingsportfolio. Bij het vak CKV1 is het kunstdossier in de eerste plaats bedoeld als hulpmiddel bij de eindbeoordeling, een beoordelingsportfolio dus. Echter, ook tijdens CKV1 kunnen docenten en leerlingen het kunstdossier gebruiken als leermiddel, dus als een ontwikkelingsgericht portfolio. In dit onderzoek, dat is uitgevoerd in opdracht van Cultuurnetwerk Nederland, bekijken we onder meer hoe het kunstdossier gebruikt wordt door docenten en leerlingen.

Onderzoeksvragen

Allereerst wordt gekeken naar het product waarop leerlingen beoordeeld worden: het kunstdossier, waarin – volgens de exameneisen – alle domeinen van CKV1 vertegenwoordigd moeten zijn.

- Waaruit bestaat het kunstdossier?
- Op welke manieren leggen leerlingen verslag van een culturele activiteit in domein A? Is dat meestal gestructureerd met behulp van zogenoemde kijkwijzers of in hoeverre zijn de professionele recensies/kunstkritieken een richtlijn voor het schrijven van een verslag?
- Hoe wordt het kunstdossier in de les gebruikt?

Vervolgens wordt de beoordeling zelf besproken. De volgende vragen komen daarbij aan de orde.

- Hoe wegen docenten de verschillende domeinen van CKV1 in het kunstdossier?
- Spelen artistieke criteria – zoals technische vaardigheden of vormaspecten – mee bij de beoordeling van de praktische activiteiten in domein C of spelen andere criteria hierbij een rol?
- Welke eisen worden gesteld aan de reflectie van leerlingen op het kunstdossier?
- Welke criteria worden voor de beoordeling van het kunstdossier gehanteerd?
- Welk criterium weegt daarbij het zwaarst?

Ten slotte wordt getoetst in hoeverre docenten verschillen in hun beoordeling van een aantal verslagen van culturele activiteiten door leerlingen. Die verschillen zijn mogelijk het gevolg van de achtergrond of didactische aanpak van de docent. Over deze laatste vraag worden twee hypothesen opgesteld en getoetst.

Doelstelling en didactische aanpak van CKV1

De algemene doelstelling van CKV1 is: “de kandidaat kan een gemotiveerde keuze maken voor voor hem betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur, op grond van: ervaring met deelname aan culturele activiteiten, kennis van kunst en cultuur, praktische activiteiten op het gebied van een of meer kunstdisciplines, de reflectie daarop.” Deze doelstelling is op meer dan een manier uit te leggen en docenten zullen dit dan ook naar verwachting ieder op hun eigen manier doen. Bekend is wat de bedenkers van CKV1 en het Studiehuis met deze doelstelling voor ogen hadden. In de publicaties van het Tweede Fase Adviespunt (voorheen SPVO) (1994 en 1995) wordt gesproken van “een ervaringsgerichte aanpak”. Bij het vak CKV1 betekent een ervaringsgerichte aanpak dat leerlingen erop uit moeten om kunst en cultuur te beleven. Anders dan voorheen moeten de culturele uitingen *live* ervaren worden en niet vanuit een boekje of via dia’s of video. Daarnaast is de term ervaringsgericht onderwijs toepasbaar op een breder didactisch concept, zoals overigens geldt voor alle vakken in het Studiehuis. Deze relatief nieuwe manier van onderwijs zien we in verschillende vormen terug bij eerdere onderwijsvernieuwers. Bolhuis (2000) geeft hiervan een overzicht in haar proefschrift over zelfstandig leren. Andere termen die in dit verband vaak genoemd worden zijn: leerlinggericht, persoonsgericht, of procesgericht onderwijs (Standaert & Troch 1989; Boekaerts & Simons 1995). De verantwoordelijkheid voor het leren wordt bij de leerling zelf gelegd. De docent is niet langer richtinggevend voor het leerproces van de leerling, maar een begeleider van dat proces. Het klassikale onderwijs wordt in veel mindere mate toegepast, in het Studiehuis staat zelfstandig werken en

leren voorop. Dit heeft grote gevolgen voor de opbouw van de lessen en het vak. Het leren in het Studiehuis is deels afgeleid van het constructivisme en van het competentiegericht leren (SLO 1997; Tweede Fase Adviespunt 1994; Moelands & Van Weeren 2003; Onderwijsraad 2002). In de filosofie van het Studiehuis wordt met de ervaringsgerichte didactiek recht gedaan aan de verschillen tussen leerlingen. Docenten noemen dit principe vaak 'N+1'. Dat wil zoveel zeggen als dat je tijdens het vak uitgaat van het startniveau van de leerling (N) en je probeert ze een stapje hoger (+1) te brengen. Dat betekent dat het eindniveau voor de leerlingen (net als het startniveau) ongelijk mag zijn. Het is immers ook mogelijk dat de ene leerling een grotere stap maakt dan de andere leerling, dus ook leerlingen met een gelijk startniveau hoeven niet op hetzelfde niveau te eindigen. Ervaringsgericht onderwijs lijkt een tegenpool van het traditionele kennisgerichte onderwijs te zijn. Leerlingen worden geacht een bepaald kennisniveau te halen, ongeacht hun beginniveau. Deze kennisoverdracht gebeurt voor alle leerlingen op dezelfde manier. Er is geen aandacht voor de verschillende leerstijlen van de leerlingen. Het klassikaal onderwijs is een veel voorkomende manier van lesgeven in deze didactische benadering. Niet de leerling (het subject) staat centraal in deze benadering, maar de vakinhoud zelf (het object). Voor CKV1 zou dit kunnen betekenen dat docenten met een kennisgerichte benadering meer waarde hechten aan de culturele canon*, dat leerlingen bij deze docenten meer begrippen moeten kennen en dat de mate waarin de leerling laat zien de lesstof begrepen te hebben en kan toepassen het zwaarst telt bij een beoordeling.

Hypothesen over verschillen in beoordeling

De verwachting is dat eventuele verschillen tussen scholen en docenten in de beoordeling van het kunstdossier voortkomen uit een consequente toepassing van een specifieke didactische aanpak van CKV1. Hoewel ervaringsgericht onderwijs door het Tweede Fase Adviespunt (1994) gezien werd als de ideale aanpak in het Studiehuis, hebben scholen en docenten tegelijkertijd een grote mate van vrijheid gekregen voor de daadwerkelijke invulling van het programma en de keuze van een vakdidactiek. Docenten van een CKV1-sectie maken onderling afspraken over de manier waarop het vak CKV1 op hun school gegeven wordt. Als gevolg van deze keuzes zullen eventuele verschillen tussen docenten en scholen onder andere tot uiting komen in de beoordeling van het kunstdossier. Docenten met een kennisgerichte aanpak zullen de kunstdossiers voornamelijk op inhoudelijke kennis beoordelen. De sociale achtergrond of de ontwikkeling van de leerling speelt in mindere mate een rol bij de beoordeling. Het opleidingsniveau zal bij kennisgerichte docenten in beperkte mate een rol spelen. Havo-leerlingen worden allen langs dezelfde lat gelegd. De leerlingen moeten aan dezelfde criteria voldoen om een voldoende of goede

* De culturele canon is een lijst met kunstwerken die worden beschouwd als kwalitatief toonaangevend. De kern zijn kunstwerken die eeuwigheidswaarde hebben, maar er vallen ook werken af en er komen steeds nieuwe bij. Hoewel er dus nooit een definitieve lijst is waar iedereen het over eens zal zijn, is er wel een zekere mate van overeenstemming mogelijk over kunstwerken die van belang worden geacht.

beoordeling te krijgen. Hetzelfde geldt voor vwo-leerlingen, maar de eisen zullen voor deze groep leerlingen hoger liggen. Kennisgerichte docenten zullen bij de beoordeling van het kunstdossier vooral letten op de hoeveelheid kennis die een leerling toont en de manier waarop de kennis toegepast wordt.

Docenten met een ervaringsgerichte benadering zullen de achtergrond van de leerling juist meer mee laten spelen. Leerlingen met verschillende culturele achtergronden kunnen voor eenzelfde verslag een andere beoordeling krijgen. Docenten met een ervaringsgerichte aanpak verwachten meer van leerlingen met veel culturele ervaring van huis uit. Ook het opleidingsniveau van de leerling zal een rol spelen. Van vwo-leerlingen wordt verwacht dat ze hun eigen mening beter kunnen verwoorden of beargumenteren. De ontwikkeling van de leerling speelt mee in de beoordeling. Docenten met een ervaringsgerichte aanpak zullen verslagen waarin de beleving of eigen mening van de leerling voorop staat hoger beoordelen dan verslagen waarin expliciet (feiten)kennis aan bod komt.

Voor de verschillen in beoordeling tussen docenten zijn er samengevat twee hypothesen:

- Docenten met een ervaringsgerichte benadering zullen de verslagen van leerlingen waaruit duidelijk de beleving of ervaring van de leerling blijkt hoger waarderen dan de verslagen waarin kennis een grote rol speelt.
- Docenten met een ervaringsgerichte benadering zullen de achtergrond van de leerling mee laten wegen bij het beoordelen van de verslagen.

Dataverzameling

De data werden verzameld tussen oktober 2003 en februari 2004. Er zijn 148 CKV1-docenten benaderd voor het onderzoek. Zij kregen een vragenlijst opgestuurd op het adres van de school. Na verscheidene herinneringen zijn uiteindelijk 69 vragenlijsten (46,6 procent) ingevuld teruggestuurd, afkomstig van 34 scholen uit 14 gemeenten verspreid over heel Nederland (zie bijlage). De meest genoemde reden om niet mee te doen aan het onderzoek was gebrek aan tijd.

De CKV1-docenten die voor deze studie naar de kunstdossiers benaderd zijn, deden eerder mee het CKV1-Volgproject (Ganzeboom e.a. 2003). Daardoor is het mogelijk om te bestuderen of de groep docenten die deze keer medewerking verleende op een of andere manier afwijkt van de groep docenten die eerder meedeed aan onderzoek. Er is gekeken naar persoonlijke kenmerken van de docent (seks, geboortjaar, cultuurdeelname, leesgedrag), maar ook naar CKV1-inhoudelijke kenmerken als het aantal activiteiten voor CKV1 dat docenten toestaan en de houding van docenten over in hoeverre CKV1 een ervaringsgericht vak behoort zijn. Er is wat betreft deze kenmerken geen verschil tussen de oorspronkelijke groep en de groep CKV1-docenten die deze maal hun medewerking verleenden. Dat

betekent dat we ervan uit mogen gaan dat onze resultaten generaliseerbaar zijn voor alle CKV1-docenten die medewerking verleenden tijdens het CKV1-Volgproject. Er is geen reden om aan te nemen dat die groep afwijkt van de landelijke populatie.

De vragenlijst bestaat feitelijk uit twee onderdelen: de vragenlijst zelf en een zogeheten vignetonderzoek. Het vignetonderzoek wordt gebruikt om de geformuleerde hypothesen te toetsen. Vignetstudies worden veel gebruikt om selectieprocessen te bestuderen (De Wolf 2000). Gebleken is dat deze studies een beter beeld geven van selectieprocessen dan vragenlijsten of interviews (waarschijnlijk als gevolg van de complexiteit van selectiebeslissingen). In deze vignetstudie wordt docenten gevraagd kenmerken van kunstdossiers van hypothetische leerlingen te beoordelen. Ieder vignet representeert een aantal kenmerken van een kunstdossier van een bepaalde leerling.* Op de kaartjes (vignetten) wordt gevarieerd in kenmerken van de leerling (zoals opleidingsniveau, ervaring, sekse) en in kenmerken van het kunstdossier (zoals meer of minder kennis of eigen mening). Zie p. 56 voor een voorbeeld van een gebruikt vignet.

Het kunstdossier

Waarop worden leerlingen nu eigenlijk beoordeeld? Hoe ziet een kunstdossier er uit en bestaat een kunstdossier bij alle docenten uit dezelfde onderdelen?

- *Waaruit bestaat het kunstdossier?*

Voor de meeste leerlingen is het kunstdossier een fysiek exemplaar. Slechts vier docenten laten hun leerlingen op geheel digitale of elektronische wijze een kunstdossier maken en bij zes docenten maken de leerlingen een combinatie van een fysiek en digitaal kunstdossier. Bij alle docenten krijgen de verslagen van culturele activiteiten van domein A een plaats in het dossier. Ook de kunstautobiografie, de neerslag van de praktische activiteiten van domein C en de opdrachten van domein B worden meestal gebundeld in het kunstdossier. Iets minder vaak (maar nog steeds bij meer dan de helft) krijgen de tussentijdse reflecties een plaats in het kunstdossier. Het eindverslag of de reflectie wordt niet in alle gevallen bij het kunstdossier zelf gevoegd, waarschijnlijk omdat de reflectie over het kunstdossier zelf gaat. Zie ook tabel 1 op pagina 57.

* Met dank aan Erik Ex, die mij attent maakte op de vele scholierensites op internet waar ik naar hartelust uit kon putten voor het vinden van deze fragmenten uit bestaande verslagen.

Voorbeeld van een vignet

Representatief deel uit het verslag

Ik heb gekozen voor de film *De kleine blonde dood* omdat ik benieuwd was naar het spel van Antonie Kamerling. Ik kende hem uit *Goede Tijden, Slechte Tijden*, waar ik hem altijd erg goed vond. Ik hou van dramatische verhalen waarin je echt mee kan leven met de personages.

In deze film boeide het mij, dat je merkte hoeveel Valentijn om zijn zoontje gaf. Hoe hij echt wilde vechten voor zijn zoontje. Dat merkte je door de goede uitdrukkingen van de acteur en door de emotionele muziek op de achtergrond. Ik vond het niet boeiend dat ze helemaal in de details lieten zien hoe Valentijn en Mieke de liefde bedreven. Dat was echt niet plezierig om te zien. Deze film is voornamelijk voor jongeren bedoeld denk ik. Want het gaat voornamelijk om dingen die grotendeels jongeren boeien, zoals seks en drugs. Daarvoor zijn kinderen nog te jong, en volwassenen zullen de film te schunnig vinden.

Achtergrondgegevens

schoolniveau	havo
geslacht	jongen
culturele ervaring	veel
plaats in het kunstdossier	een van de eerste verslagen

Hoe beoordeelt u dit verslag wanneer u rekening houdt met bovenstaande achtergrondgegevens?

onvoldoende	matig	voldoende	goed	zeer goed
1	2	3	4	5

Eventuele opmerkingen

Tabel 1

Waaruit bestaat het kunstdossier?

	% ja	N
verslagen van culturele activiteiten (domein A)	100	69
kunstaubiografie	99	67
neerslag van praktische activiteit (domein C)	94	63
verslagen/toetsen/opdrachten (domein B)	85	58
eindverslag/reflectie	81	55
balansverslag(en) (tussentijdse reflectie)	68	43

• *Op welke manieren leggen leerlingen verslag van de culturele activiteiten voor domein A?*

Bij 11 procent van de docenten hoeven leerlingen niet van alle culturele activiteiten verslag te doen, bij de rest (89 procent) is dit wel het geval. Dit percentage is onveranderd sinds de eerste keer dat deze vraag aan CKV1-docenten gesteld werd (in mei 2001). Leerlingen kunnen op verschillende manieren verslag doen. In tabel 2 staat beschreven in welke mate de verschillende verslagvormen voorkomen. Verreweg het meest komt het voor dat leerlingen een recensie of opstel schrijven (97 procent), maar ook een zogeheten kijkwijzer is favoriet (88 procent). Verslag doen door middel van praktisch werk is flink toegenomen sinds mei 2001 (van 47 naar 81 procent). Destijds zeiden verscheidene kunstcoördinatoren wel dat andere verslagvormen dan schriftelijke zouden toenemen. Ook het geven van een presentatie of het voeren van een gesprek tussen docent en leerlingen komt steeds vaker voor. Als andere mogelijkheid noemen docenten dikwijls dat leerlingen foto- of videoverslagen maken.

Tabel 2

Manieren om verslag te doen van culturele activiteiten

	% ja, komt voor	N
door het schrijven van een recensie/opstel	97 (87)	64
door het invullen van een kijkwijzer o.i.d.	88 (68)	53
door praktisch werk	81 (47)	47
door het geven van een presentatie	79 (50)	44
door een gesprek tussen docent en leerling(en)	69 (36)	33

* Tussen haakjes percentages van mei 2001

Verskillende methoden (*Palet, de Verbeelding*) bieden de leerlingen een handvat voor het bekijken van verschillende culturele activiteiten aan de hand van kijkwijzers. Deze kijkwijzers laten de leerlingen op een gestructureerde manier kijken naar een bepaalde culturele activiteit. Docenten is gevraagd in hoeverre de leerlingen altijd dezelfde soort gestructureerde vragen (zoals inhoud, vorm, functie, historische context en persoonlijke interpretatie) behan-

delen in hun schriftelijke vragen. Opvallend vaak maken leerlingen gebruik van de kijkwijzers, hoewel deze methode niet overeenkomstig het ervaringsgerichte ideaal van het Tweede Fase Adviespunt (1994) is. Bij 18 docenten (26 procent) maken de leerlingen soms gebruik van een kijkwijzer, bij 44 docenten (64 procent) maken leerlingen vaak gebruik van dergelijke gestructureerde vragen en bij 7 docenten (10 procent) gebeurt dit altijd. Ter nuancering merken sommige docenten op dat een verslag aan de hand van een kijkwijzer nooit op zichzelf staat en altijd aangevuld moet worden met een belevingsverslag. Voor 24 docenten (35 procent) zijn de professionele recensies of kunstkritieken zoals die in kranten worden geschreven een richtlijn voor (schriftelijke of mondelinge) verslagen van de leerlingen. Voor de meeste docenten is dit dus niet het geval.

- *Welke instructies krijgen leerlingen van de docenten over het maken van een kunstdossier?*

Aan de docenten is gevraagd welke instructies de leerlingen krijgen voordat ze aan het kunstdossier beginnen. Docenten geven instructies op praktisch niveau: hoe moet het kunstdossier eruit zien (snelhechter, voorblad, inhoudsopgave)? Over de inhoud: welke elementen van CKV1 moet je wel en niet bundelen in je kunstdossier? Een deel van de instructies gaat over de afspraken die docenten en leerlingen onderling maken: wanneer wat inleveren, welke zaken moet je van tevoren met de docent bespreken? Een groot deel van de docenten verwijst naar de methode *Palet* en de instructies die daarin beschreven staan voor het kunstdossier. Een minstens zo groot deel van de docenten heeft eigen informatieboekjes of stencils over de gang van zaken bij CKV1 op hun school. Ook hierin vinden we veel praktische informatie. Slechts een paar docenten zeggen bij deze vraag dat ze uitleggen aan de leerlingen wat het doel van het kunstdossier is. Waar wordt het voor gebruikt?

Enkele voorbeelden van antwoorden:

Het doel van het kunstdossier is het documenteren van de smaakontwikkeling.

Ik vertel ze wat de eisen van CKV1 zijn.

Ik leg uit wat het uiteindelijke doel is.

Wat, hoe en waarom.

- *Hoe wordt het kunstdossier in de lespraktijk gebruikt?*

In de les wordt het kunstdossier voornamelijk gebruikt als een overzicht van de gemaakte keuzes en de voortgang van de leerling. Ook om te zien of de leerling zich ontwikkeld heeft, wordt het kunstdossier veel gebruikt. Het wordt in veel mindere mate gebruikt om het kennis- en vaardighedeniveau van de leerling te bepalen en nog minder als middel voor de leerling om te leren zichzelf te presenteren. Zie ook tabel 3.

Tabel 3

Doel van het kunstdossier

	wel		enigszins		niet	
	%	N	%	N	%	N
Ik gebruik het kunstdossier als overzicht van de gemaakte keuzes en de voortgang van de leerling.	78	54	19	13	3	2
Ik gebruik het kunstdossier – en de reflectie erop – om te zien of de leerling zich heeft ontwikkeld.	73	50	22	15	6	4
Ik gebruik het kunstdossier om de omvang en het niveau van de leerling te beoordelen.	36	25	44	30	20	14
Ik gebruik het kunstdossier als middel voor de leerling om zichzelf te leren presenteren (bijvoorbeeld bij een vervolgstudie of op de arbeidsmarkt).	12	8	26	18	62	43

In de termen van Moelands & Van Weeren (2003) betekent dit dat het kunstdossier CKV1 het midden houdt tussen het ontwikkelingsgericht portfolio (de voortgang en ontwikkeling van de leerling wordt met het kunstdossier in de gaten gehouden) en het beoordelingsportfolio (het kunstdossier is toch meer bedoeld voor de docent om uiteindelijk te kunnen beoordelen). Overigens zeggen sommige docenten dat het belangrijkste resultaat van het kunstdossier gehaald is als de leerling er zelf trots op is. Dat duidt er immers op dat de leerling iets gepresteerd en er dus iets van geleerd heeft.

De beoordeling van het kunstdossier

In deze paragraaf wordt dieper ingegaan op de beoordeling van het eindproduct: de beoordeling van het kunstdossier en de reflectie daarop.

- *Hoe worden de verschillende onderdelen van het kunstdossier gewogen?*

Het kunstdossier heeft betrekking op de verschillende domeinen van CKV1 (zie ook kader exameneisen). De vraag is hoe de verschillende domeinen gewogen worden bij de eindbeoordeling. Iets minder dan de helft van de docenten beoordeelt een totaalplaatje en weegt de domeinen allemaal even zwaar. Voor 34 procent van de docenten is domein A (de culturele activiteiten) het belangrijkste onderdeel bij de eindbeoordeling. Een kleine minderheid (2, 2 en respectievelijk 7 docenten) laten de domeinen B, C of D het zwaarst wegen.

- *In hoeverre spelen artistieke criteria voor praktische activiteiten voor domein C een rol?*

Bedoeld wordt of de resultaten van praktische activiteiten worden beoordeeld op criteria als

technische vaardigheden of vormaspecten. Bij 6 docenten is dat niet het geval (9 procent). Deze docenten kijken vooral naar de inzet van de leerling. Bij 43 docenten (62 procent) tellen deze criteria enigszins mee en bij 20 docenten (29 procent) draait het om dit soort criteria. Dat laatste is opmerkelijk omdat in het examenprogramma alleen wordt gesteld dat leerlingen actief moeten hebben deelgenomen aan praktische activiteiten en er worden verder geen (vakmatige) eisen gesteld. De activiteiten zijn hooguit bedoeld als voorbereiding of verwerking van de bezoeken aan voorstellingen, musea et cetera.

We zien hier een onderscheid tussen kunstvak- en taaldocenten. Taaldocenten maken explicieter geen gebruik van deze criteria dan kunstvakdocenten (16 procent van de taaldocenten en 4 procent van de kunstdocenten), meer kunstvak- dan taaldocenten maken enigszins gebruik van deze criteria (71 procent van de kunstdocenten en 48 procent van de taaldocenten), maar opvallend genoeg maken meer taal- dan kunstvakdocenten expliciet wel gebruik van deze criteria (36 procent van de taaldocenten en 25 procent van de kunstvakdocenten).

- *Welke eisen worden gesteld aan de reflectie van de leerling op het kunstdossier?*

Het tweede onderdeel van het schoolexamen CKV1 is de reflectie op het kunstdossier (zie kader exameneisen). De eisen die docenten aan de reflectie stellen, hebben veel weg van de eisen die aan de verslagen van culturele activiteiten voor domein A gesteld worden. De argumentatie van de leerling is een belangrijk onderdeel. Maar ook het waarheidsgehalte van het dossier wordt hier op de proef gesteld. De leerlingen moeten kunnen aantonen dat ze de beschreven activiteiten zelf bezocht hebben. Voorwaarde voor de reflectie is dat het kunstdossier compleet is. De eindbeoordeling van CKV1 hangt niet bij alle docenten af van de reflectie die leerlingen geven. Voor hen telt het kunstdossier als eindproduct.

Enkele voorbeelden van antwoorden:

Tijdens de reflectie gaan ze altijd via een terugblik naar het nu.

De leerling moet een waardeoordeel kunnen geven, motiveren en keuzes beargumenteren.

Er moet minimaal een beargumenteerde beoordeling van de leerling zijn.

Geen. Ik wil, als het dossier af is, een goed gesprek. Soms lukt dat niet, maar dat heeft geen gevolgen voor de eindbeoordeling.

- *Welke criteria en normen worden gehanteerd voor de beoordeling van CKV?*

Deze vraag is ook eerder in het CKV1-Volgproject (Ganzeboom e.a. 2001; 2002; 2003) voorgelegd aan de docenten; vergeleken met eerdere jaren zijn hier eigenlijk nauwelijks veranderingen opgetreden. Een kwart van de docenten kan niet zeggen welk criterium het zwaarst weegt ("wij doen niet aan het zwaarst"). Van de overige docenten noemt bijna de helft (25 docenten) de formulering van de eigen mening van de leerling als het belangrijkste

criterium. In mindere mate geldt dit voor “of de leerling voor zichzelf nieuwe kunstvormen heeft leren kennen” (9 docenten), “blijk geven van kennis en inzicht”(8 docenten) en “of de leerling een positieve houding tegenover kunst heeft ontwikkeld” (7 docenten). Voor een klein aantal docenten is de vormgeving of de originaliteit van de gekozen culturele activiteiten het belangrijkste criterium. Zie ook tabel 4.

Tabel 4

Criteria bij de beoordeling van het kunstdossier

	% laat meetellen	N laat meetellen	% laat criterium als zwaarste wegen	N laat criterium als zwaarste wegen
formulering van de eigen mening	99	65	48	25
blijk geven van kennis en inzicht	91	59	15	8
of de leerling voor zichzelf nieuwe kunstvormen heeft leren kennen	79	52	17	9
uitvoering praktische opdrachten	78	52	-	
vormgeving	72	47	4	2
originaliteit van de gekozen culturele activiteiten	67	44	2	1
complexiteit van de gekozen culturele activiteiten	66	43	-	
of de leerling een positieve houding tegenover kunst heeft ontwikkeld	52	34	14	7
correcte spelling/ stijlgebruik van het Nederlands	36	24	-	
gebruik van ICT	22	14	-	

De verschillen tussen docenten nader onderzocht

Er is nog niet getoetst in hoeverre verschillen in aanpak van docenten leidt tot andere uitkomsten in de beoordeling.

- *In hoeverre treden verschillen op tussen docenten wat betreft de beoordeling van het kunstdossier CKV1 en hoe zijn deze verschillen te verklaren?*

Stel dat we één kunstdossier aan verschillende docenten voorleggen. Zullen alle docenten dit kunstdossier even hoog of laag waarderen of zullen er verschillen tussen docenten zijn? In hoeverre er daadwerkelijk verschillen tussen docenten bestaan in de beoordeling van het kunstdossier is getoetst met behulp van een zogeheten vignetstudie.

Docenten is gevraagd om een aantal fragmenten van verslagen uit kunstdossiers van leerlingen te beoordelen. Zij kregen de fragmenten te zien met daarbij enkele kenmerken van de leerling (schoolniveau, geslacht, culturele ervaring en plaats in het kunstdossier). Een fragment met leerlingkenmerken samen wordt een vignet genoemd. Zie p. 62 voor de tekstfragmenten van de leerlingen.

Tekstfragmenten van vignettes

Fragment 1

Ik heb gekozen voor de film *De kleine blonde dood* omdat ik benieuwd was naar het spel van Antonie Kamerling. Ik kende hem uit *Goede Tijden, Slechte Tijden*, waar ik hem altijd erg goed vond. Ik hou van dramatische verhalen waarin je echt mee kan leven met de personages.

In deze film boeide het mij, dat je merkte hoeveel Valentijn om zijn zontje gaf. Hoe hij echt wilde vechten voor zijn zontje. Dat merkte je door de goede uitdrukkingen van de acteur en door de emotionele muziek op de achtergrond. Ik vond het niet boeiend dat ze helemaal in de details lieten zien hoe Valentijn en Mieke de liefde bedreven. Dat was echt niet plezierig om te zien. Deze film is voornamelijk voor jongeren bedoeld denk ik. Want het gaat voornamelijk om dingen die grotendeels jongeren boeien, zoals seks en drugs. Daarvoor zijn kinderen nog te jong, en volwassenen zullen de film te schunnig vinden.

Fragment 2

De kleine blonde dood is moeilijk in een bepaald genre in te delen. Het bevat namelijk aspecten van zowel het melodrama als de film noir. De emoties van de hoofdrolspelers lopen regelmatig hoog op wat een typerend aspect is voor het melodrama genre. In tegenstelling tot een echt melodrama is de film naar mijn mening niet sentimenteel genoeg en wordt door de nuchtere toeschouwer zeker niet als komisch ervaren. Een bepaald aspect van de film noir is dat het zich bezighoudt met de menselijke problematiek. De hoofdper-son Valentijn Boecke kampt met verscheidene psychische problemen. *De kleine blonde dood* is een soort middenweg tussen deze twee genres.

De film wordt voornamelijk gefilmd vanuit een objectief perspectief, dat betekent dat het lijkt of de camera alleen maar registreert wat er gebeurt. Er is duidelijk een aparte montage gebruikt, in de film is gebruik gemaakt van flashbacks en plotselinge onware verbeeldingen van de hoofdpersonen die nog wel eens een verwarrend effect op de kijker hebben.

Fragment 3

De film was best goed, de emoties van het verhaal zijn ook goed in de film verwerkt. Aan de geloofwaardigheid valt niets op te merken.

De sterke punten zijn dat het een realistisch verhaal is en dat het verhaal op de manier waarop het gebracht wordt in de film geloofwaardig en sterk overkomt. De hoofdrolspelers zijn ook goed op hun karakter uitgezocht, desalniettemin zijn het geen karakters die de film spelen.

Mijn totaaloordeel: Al met al vind ik het niet echt zo'n geweldige film. Toch vind ik de manier waarop de film gemaakt is over het geheel wel goed. Het was nou niet echt een film met een hoog budget.

Fragment 4

1. De titel van de film is: *De Kleine Blonde Dood*.
2. De regisseur van de film is: Jean van de Velde.
3. De scenarioschrijver van de film is: Jean van de Velde met behulp van Rob Houwer.
4. De drie belangrijkste acteurs zijn: Antonie Kamerling (Valentijn), Olivier Tuinier (Micky) en Loes Wouterson (Mieke).
5. Deze film speelt zich af in Amsterdam, dat zie je aan de huizen en aan de omgeving.
6. De film speelt zich af in deze tijd, dat zie je aan de huizen, omgeving en aan de faciliteiten.
7. De film draait om Valentijn.
8. Er zijn tijdsprongen in de film, voorbeeld: van toen Valentijn 8 was naar ongeveer in de 20. Toen hij 8 was eindigde het met juf Mieke en toen hij in de 20 was begon het weer met juf Mieke.
9. De film duurt ongeveer 2 uur, maar het verhaal duurt in ieder geval wel een paar jaar.
10. Muziek speelt geen grote rol in deze film, alleen je ziet wel dat Valentijn vaak uit z'n dak gaat op harde rockmuziek in de discotheek als ie het moeilijk heeft.
11. De film heeft eigenlijk niet echt opvallende kenmerken.

De fragmenten verschillen in hoeveelheid feitenkennis en in de toepassing van deze kennis bij het verwoorden en beargumenteren van de eigen mening. Deze schaal vormt de ervaringsgerichtheid van het fragment (zie ook tabel 5 op pag. 66). Onze eerste hypothese is dat docenten met een ervaringsgerichte didactische benadering de dossierfragmenten met ervaringsgerichte kenmerken hoger zullen waarderen. De tweede hypothese die we zullen toetsen is dat docenten met een ervaringsgerichte benadering de kenmerken van de leerling mee laten wegen in hun beoordeling, in tegenstelling tot de docenten met de kennisgerichte benadering, die dat niet of in mindere mate zullen doen.

De docenten kregen vier vignetten te beoordelen. Hun werd gevraagd een oordeel uit te spreken op een schaal van 1 tot 5 (onvoldoende-matig-voldoende-goed-zeer goed). Bij de beoordeling keken docenten naar het fragment en konden ze rekening houden met de achtergrond van de leerling. Het blijkt dat docenten ieder fragment afzonderlijk even hoog of laag waarderen en er zijn dan ook geen verschillen tussen docenten in de beoordeling van de fragmenten. De grootste verschillen vinden we tussen de fragmenten onderling. Steeds krijgt hetzelfde fragment van alle docenten een hogere waardering, terwijl een ander fragment van alle docenten een lagere waardering krijgt. Onderling zijn docenten het dus behoorlijk eens over wat goede en slechte verslagen zijn. Dat betekent dus niet dat er geen verschillen tussen de verslagen onderling zijn.

Het blijkt dat de ervaringsgerichte fragmenten lager gewaardeerd worden dan de kennisgerichte fragmenten. Een opvallende uitkomst, omdat eerder onderzoek naar de doceerstijl van CKV1-docenten aantoonde dat de meeste docenten achter het ervaringsgericht onderwijs stonden (Ganzeboom e.a. 2003). Dit effect is echter goed verklaarbaar als we de verschillende fragmenten inhoudelijk bekijken. Eén fragment, een zeer kennisgericht fragment waarin de leerling termen als film noir en melodrama gebruikt, is verantwoordelijk voor dit gehele effect. Dit fragment wordt door een meerderheid van de docenten als hoogste gewaardeerd en tegelijkertijd bestaan hier de grootste meningsverschillen over. Bij dit fragment werden opmerkingen gegeven als: "ik heb iets dergelijks nog nooit gezien van mijn leerlingen!" of "ik zou eerst controleren of ie dit niet letterlijk van internet geplukt heeft." Sommige docenten vonden dit een heel goed fragment en anderen vertrouwen het niet of missen de eigen mening van de leerling.

De verschillen in beoordeling tussen de verschillende fragmenten kan niet verklaard worden met de achtergrondkenmerken van de leerlingen. Dat betekent dat meisjes geen andere beoordeling krijgen dan jongens, havo-leerlingen worden niet anders beoordeeld dan vwo-leerlingen, leerlingen met veel culturele ervaringen krijgen geen andere beoordeling dan leerlingen met weinig culturele ervaring en ook maakt het voor de beoordeling niet uit of het verslag aan het begin of aan het eind van het kunstdossier geschreven is. Kenmerken

van de docent (zoals didactische aanpak, aantal jaren leservaring, kunstvak of taaldocent) kunnen de verschillen in beoordeling tussen de fragmenten ook niet verklaren.

Tegen de verwachting in geven docenten met een ervaringsgerichte benadering geen hogere waardering aan fragmenten die meer ervaringsgericht dan kennisgericht van aanpak zijn. De eerste hypothese moeten we dan ook verwerpen op basis van deze uitkomst. Ook houden zij niet meer rekening met de achtergrond van de leerling dan dat hun meer kennisgerichte docenten dat doen. De tweede hypothese wordt derhalve eveneens niet bevestigd met deze gegevens.

Samenvatting en conclusie

De grote autonomie van de scholen sinds de invoering van de Tweede Fase en het Studiehuis doet de vraag rijzen hoe CKV1-docenten het kunstdossier gebruiken en hoe de beoordeling daarvan toegaat. Heeft het consequenties voor de beoordeling van het kunstdossier wanneer docenten er een andere onderwijsvisie op nahouden? Leerlingen doen geen Centraal Schriftelijk Eindexamen in CKV1, maar het samenstellen van het kunstdossier en de reflectie op dit kunstdossier vormen samen een schoolexamen. Het schoolexamen moet minimaal voldoende afgesloten worden om te mogen deelnemen aan het CSE. Grote verschillen tussen scholen of docenten in de beoordeling van de kunstdossiers zouden derhalve de ongelijkheid tussen leerlingen kunnen vergroten.

In dit onderzoek zijn 69 docenten van 34 scholen in het voortgezet onderwijs begin 2004 ondervraagd over het gebruik en de beoordeling van het kunstdossier. Het blijkt dat het kunstdossier voornamelijk wordt gebruikt – in termen van Moelands (2003) – als een combinatie van een ontwikkelingsgericht portfolio en een beoordelingsportfolio.

De beoordeling van het kunstdossier is nader onderzocht aan de hand van een vignetstudie. In een vignetstudie krijgen docenten verschillende fragmenten uit het kunstdossier van een specifieke (hypothetische) leerling voorgelegd. Het fragment uit een kunstdossier samen met een aantal kenmerken van een leerling wordt een vignet genoemd.

Het blijkt dat docenten niet verschillen in hun waardering van een goed of slecht fragment. Tussen de fragmenten onderling zijn wel verschillen in de waardering. Kenmerken van de leerling (sekse, culturele ervaring, havo of vwo) of van de docent (sekse, vak, leservaring, didactische benadering) kunnen de verschillen in waardering tussen de fragmenten niet verklaren.

De hypothese dat docenten met een ervaringsgerichte benadering de fragmenten waarin de leerling zijn eigen mening verwoordde hoger zouden waarderen dan de fragmenten waarin de kennis centraal staat, moeten we op basis van deze gegevens verwerpen. Ook de hypothese dat ervaringsgerichte docenten meer belang zouden toekennen aan de kenmerken van leerlingen dan hun meer kennisgerichte collega's, kan op basis van deze gegevens niet bevestigd worden.

Om deze resultaten op hun waarde te kunnen schatten, moeten we rekening houden met de inhoud van de tekstfragmenten. Misschien waren de fragmenten wel te uitgesproken, waardoor alle docenten een soortgelijke waardering gaven voor de afzonderlijke fragmenten. Het fragment waarin de leerling de film in bepaalde genres plaatst, wordt door veel docenten hoog gewaardeerd (fragment 2). Tegelijkertijd is er over dit fragment de meeste discussie. De leerling werd er soms van verdacht het verslag niet zelf geschreven te hebben. Docenten vonden het verslag ongeloofwaardig voor een leerling in het voortgezet onderwijs en waardeerden het vignet daarom laag. Deze problematiek geldt ook voor het leesdossier, aldus Dirksen (zie zijn artikel op p. 32). Andere docenten misten duidelijk de eigen ervaring van de leerling. Er wordt niet gerept over een eigen mening of beleving van de film. Ook deze docenten waardeerden het fragment daarom laag. Er zijn ook docenten die dit fragment juist wel hoog waarden.

Reacties van docenten:

Zo'n leerling moet nog geboren worden! Wat een taalgebruik en wat een kennis en inzicht.

Denken jullie nou echt dat we zulk werk binnenkrijgen? Get back to earth!

Letterlijk ergens van overgeschreven. Liever eigen woorden gebruiken. Aanvullen met eigen mening.

Mijn opmerking zou zijn: 'Heb jij dit helemaal zelf gedaan en wat vond je er nou van?'

Heeft het je geraakt?'

Leerling bewijst met deze tekst veel kennis te hebben over filmgenres en filmtechnieken en weet die kennis ook te gebruiken en toe te passen.

Saillant detail is wellicht dat fragment 2 letterlijk van de verslagen op internet afkomstig was, maar geschreven bleek te zijn door een leerling uit Vlaanderen – waar geen CKV1 gegeven wordt. Kijkend naar de gemiddelde beoordeling van de fragmenten zien we dat fragment 2 het hoogst gewaardeerd wordt, gevolgd door fragment 1, 3 en ten slotte 4 (zie tabel 5 op p. 66). Het is dus niet waar dat *alle* kennisgerichte fragmenten hoog gewaardeerd werden en *alle* ervaringsgerichte fragmenten een lage waardering kregen. We kunnen daarom niet concluderen dat de waardering van de fragmenten afhankelijk is van de 'ervaringsgerichtheid' van de fragmenten.

Tabel 5
Gemiddelde beoordeling van de docent per fragment

fragment	gemiddelde beoordeling (1-5)	standaarddeviatie	score op 'ervaringsgerichtheid'
1	2,75	1,15	1
2	3,75	1,34	0
3	2,09	0,96	.66
4	1,84	1,03	.33
totaal	2,61	1,34	

Voor scholen en docenten betekenen deze resultaten dat er vooralsnog geen opzienbarende verschillen tussen docenten bestaan in de beoordeling van de dossiers en dat er dus ook geen grote ongelijkheid tussen leerlingen van verschillende scholen zal ontstaan. Ondanks het feit dat de meeste meningsverschillen over het kunstdossier leken te gaan (Ganzeboom e.a. 2002; p. 36), namelijk over hoe soepel of streng beoordeeld moet worden en hoe de tijdsinvestering en inspanning door leerlingen gewogen moet worden, blijkt uit dit onderzoek dat docenten in hun uiteindelijke oordeel niet van elkaar verschillen. Het is onwaarschijnlijk dat een leerling bij de ene docent geen voldoende zal halen voor CKV1 en daarom niet mee mag doen aan het CSE, terwijl dezelfde leerling bij een andere docent wel een voldoende gehaald zou hebben. Dat is een geruststellende gedachte voor de CKV1-docenten, maar vooral ook voor de leerlingen.

Bijlage

Scholen en aantal respondenten per school

	respons	totaal aangeschreven
Jan Arentsz (Alkmaar)	3	5
Jan van Scorel College (Alkmaar)	1	2
Petrus Canisius College (Alkmaar)	2	3
Willem Blaeu (Alkmaar)	2	6
Meerwegen College Corderius (Amersfoort)	2	2
Meridiaan College 't Hooghe Landt (Amersfoort)	3	4
Meridiaan College Het Nieuwe Eemland (Amersfoort)	1	4
Guido de Bres (Amersfoort)	5	7
Christelijk Lyceum Delft	1	1
Grotius College (Delft)	2	5
Stanislas College (Delft)	1	4
Emelwerda College (Emmeloord)	2	3
Zuyderzee College (Emmeloord)	1	3
Bonhoeffer College (Enschede)	6	13
Stedelijk Lyceum Enschede	2	7
St. Willibrordcollege (Goes)	1	2
St. Antoniuscollege (Gouda)	1	4
Goudse Scholen Gemeenschap (Gouda)	1	4
Coornhert Lyceum (Haarlem)	2	7
Canisius College (Nijmegen)	3	4
Dominicus College (Nijmegen)	2	4
Overbetuwe College (Bemmel)	1	3
Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen	5	7
St. Laurenscollege (Rotterdam)	5	8
Libanon Lyceum (Rotterdam)	2	5
RSG Havo voor Muziek en Dans (Rotterdam)	1	1
RSG Rotterdamsch Lyceum	1	1
Scholengemeenschap Nieuw-Zuid (Rotterdam)	0	1
St. Bonifatius College (Utrecht)	0	3
St. Gregorius College (Utrecht)	2	3
Niels Stensen (Utrecht)*	1	2
Thorbecke College (Utrecht)*	0	1
Philips van Horne (Weert)	2	3
Van der Capellen (Zwolle)	2	4
Thomas a Kempis (Zwolle)	1	2
Thorbecke Scholengemeenschap (Zwolle)	2	10
totaal aantal scholen: 36	69	148

* Deze scholen bestaan in het schooljaar 2003-2004 niet meer; het gaat hier om docenten die inmiddels elders of niet meer werkzaam zijn.

Literatuur

- Beattie, D.K.** (1997). *Assesment in Art Education*. Worcester, Massachusetts: Davis Publications.
- Beerten, J.** (2002). *Op weg naar een cultuurportfolio*. Enschede: SLO.
- Bolhuis, S.** (2000). *Naar zelfstandig leren: wat doen en denken docenten?* Leuven: Garant.
- Ganzeboom, H. & Nagel, I.** (1999). *Het CJP en cultuurparticipatie van schoolgaande jeugd; evaluatie van een veldexperiment in acht gemeenten*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Vakgroep Sociologie/Onderzoekcentrum ICS.
- Ganzeboom, H. & Nagel, I.** (1999). *Onderzoeksvoorstel CKV1-Volgproject*. Niet gepubliceerd.
- Ganzeboom, H., Haanstra, F., Hoorn, M. van, Nagel, I. & Vingerhoets, C.** (2001). *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject*. Cultuur + Educatie 2. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Ganzeboom, H., Haanstra, F., Damen, M-L. & Nagel, I.** (2002). *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject*. Cultuur + Educatie 3. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Ganzeboom, H., Haanstra, F., Damen, M-L. & Nagel, I.** (2003). *Momentopnames CKV1; Eindrapportage CKV1-Volgproject*. Cultuur + Educatie 8. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hamaker, C.** (1999). Leerstijlen: categorieën of dimensies? In Hamel, R., Elshout Mohr, M. & Milikowski, M. *Meesterschap, zestien stukken over intelligentie, leren, denken en probleemoplossen voor Jan J. Elshout*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Herman, J. L. & Winters, L.** (1994). Portfolio Research: A Slim Collection. In *Educational Leadership*, 52 (2), pp. 48-55.
- Lindström, L.** (1999). The Multiple Uses of Portfolio Assessment. In L. Piironen (Ed.) *Portfolio Assessment in Secondary Art Education an Final Examination*. pp. 7-16. Helsinki: University of Art and Design Helsinki, Dep. of Art Education.
- Lindström, L.** (2001). *Portfolio Assessment of Creative Skills in the Visual Arts*. Paper presented at the 29th Congress of the Nordic Educational Research Association.
- Moelands, H.A. & Weeren, J. van** (2003). *Beoordelen met portfolio's*. Arnhem: Citogroep.

Onderwijsraad (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis*. Den Haag: Onderwijsraad.

Schönaeu, D. (1998). *Syllabus Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 voor het schoolexamen in de tweede fase havo/vwo*. Arnhem: Cito.

SLO, Instituut voor Leerplanontwikkeling (1997). *CKV1: Een ontdekkingsreis naar het vreemde*. Enschede: SLO.

SLO, Instituut voor Leerplanontwikkeling (1998). *CKV1: Een ansichtkaart uit het vreemde*. Enschede: SLO.

SLO, Instituut voor Leerplanontwikkeling (2001). *Vakdossiers 2001, CKV1*. Enschede: SLO.

Tweede Fase Adviespunt/Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (1994). *De Tweede Fase vernieuwt; scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs. Deel 2*. Den Haag.

Tweede Fase Adviespunt/Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet onderwijs (1995). *Advies examenprogramma's havo en vwo. Culturele en kunstzinnige vorming*. Enschede: SLO.

Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Wolf, I. de (2000). *Opleidingspecialisatie en arbeidsmarktsucces van sociale wetenschappers*. Dissertatie Universiteit Utrecht. Amsterdam: Thela-thesis

Creatieve beeldende vaardigheden beoordelen op basis van portfolio's: een instrument

Lars Lindström

In dit artikel* wordt een instrument beschreven voor het beoordelen van de creatieve beeldende vaardigheden van leerlingen op basis van portfolio's. Het instrument is getoetst in een onderzoek in het kader van een evaluatie van het Zweedse onderwijs in 1998, geïnitieerd door het Nationaal Onderwijsbureau. Vanuit een methodologisch oogpunt beschouwd vereiste deze breed opgezette nationale evaluatie een pluralistische en innovatieve benadering van beoordelen. Ook algemene vaardigheden zoals kritische beschouwing en communicatieve en creatieve vaardigheden werden bestudeerd. Daarom moest er voor het onderzoek naar creatieve vaardigheden een steekhoudende en betrouwbare procedure worden ontwikkeld om de portfolio's van de leerlingen te kunnen beoordelen.

Achtergrond en procedures

De criteria voor creatieve vaardigheden die hier worden gehanteerd zijn gebaseerd op discussies in de kunstwereld en op onderzoek (zie verderop in dit artikel). Beoordelingsmodellen voor portfolio's uit diverse landen vormden een andere bron van inspiratie. Verder werd onze manier van denken vooral beïnvloed door *Arts PROPEL*, een project in de Verenigde Staten voor kinderen van tien tot zestien (Gardner 1989; Winner & Simmons 1992) en door twee beoordelingssystemen voor beeldende-kunstproducten in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs: het toenmalige Centraal Praktisch Examen in Nederland (Schönau 1994, 1996) en het Internationaal Baccalaureaat (Anderson 1994; IB 1996).

De beoordeling** richt zich op het gehele portfolio, dat afgerond werk, ontwerpen en schetsen bevat, alsmede beschouwingen in logboeken, voorbeelden die de leerling hebben geïnspireerd en een videoband met een vraaggesprek van tien tot vijftien minuten met de leerling. Af en toe zaten er ook beoordelingen van het portfolio bij, die samen met de docent of klasgenoten waren gemaakt. Afbeelding 1 geeft (in vertaling) de inhoud weer van de portfolio's die werden beoordeeld tijdens de eerdergenoemde evaluatie van het Zweedse onderwijs in 1998.

* Dit artikel is gebaseerd op een lezing op de conferentie A must or a-Muse. Arts en Culture in Education: Policy and Practice in Europe van 26 tot 29 september 2001.

** De handleiding voor het beoordelen van portfolio's verderop in dit artikel is aangepast op basis van ervaringen tijdens een pilot-onderzoek in 1997, waarbij 15 docenten en ongeveer 300 leerlingen betrokken waren. In 1998 werd de handleiding verder getoetst in het hoofdonderzoek naar creatieve vaardigheden, waarbij betrokken waren 458 leerlingen en 22 docenten van evenzeveel schoolklassen op de niveaus 2, 5, en 9 (leerlingen van 8, 11 en 15 jaar) van het negenjarig basisonderwijs. De handleiding werd ook getoetst in het eindexamenjaar in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (19-jarige leerlingen) waarin de eindexamens van het kunsteducatieprogramma plaatsvonden. In 1999 werd deze docentenhandleiding toegepast om de portfolio's beeldende kunst van 32 vijfjarige kinderen te beoordelen.

Afbeelding 1

De inhoud van het portfolio



De creatieve vaardigheden van de leerlingen werden beoordeeld aan de hand van zeven criteria. Drie ervan hebben betrekking op de eindproducten en vier op het creatieve proces. Naast deze criteria werd ieder portfolio ook aan een algemene beoordeling onderworpen.

- De productcriteria zijn:
 - 1 Zichtbaarheid van de intentie
 - 2 Kleur, vorm en compositie
 - 3 Vak kundigheid
- De procescriteria zijn:
 - 4 Onderzoekend werken
 - 5 Inventiviteit
 - 6 Vermogen om voorbeelden te gebruiken
 - 7 Zelfbeoordelend vermogen
- Algemene beoordeling

Hierna wordt ieder criterium uitgelegd; per criterium worden vier prestatieniveaus onderscheiden. Ten slotte zijn er steeds drie mogelijkheden (minus, gemiddeld, plus) om punten te geven per prestatieniveau. De docent zal dus ieder portfolio op zeven criteria en het totaal (algemeen) beoordelen naar vier prestatieniveaus en daaraan steeds een min, plus of gemiddeld toekennen. Afbeelding 2 (zie p. 72) toont (in vertaling) het beoordelingsformulier dat we bij de studie naar creatieve vaardigheden hebben gebruikt.

Afbeelding 2

Formulier voor het beoordelen van creatieve vaardigheden op het gebied van beeldende kunst

School:

Klas:

Naam leerling:

Datum:

Project:

	Zichtbaarheid van de intentie	Kleur, vorm en compositie	Vakkundigheid	Onderzoek	Inventiviteit	Vermogen voorbeelden te gebruiken	Zelfbeoordelend vermogen	Algemene beoordeling
4								
3								
2								
1								

Ingevuld door:

In de hoedanigheid van

docent van de klas

medebeoordelaar

Argumenten voor algemene beoordeling:

De leerlingen moet van tevoren worden verteld hoe hun werk beoordeeld zal worden, zodat ze weten wat er precies van hen wordt verwacht. De docent hoeft niet dezelfde technische terminologie als in dit artikel te gebruiken. Leerlingen in het voortgezet onderwijs kunnen te horen krijgen dat hun werk wordt beoordeeld aan de hand van de volgende criteria:

- Productcriteria:
 - 1 Verwezenlijken van het doel
 - 2 Visueel vermogen
 - 3 Technische vaardigheden
- Procescriteria:
 - 4 Volharding om het doel te bereiken
 - 5 Voorstellingsvermogen en risico's nemen
 - 6 Het vermogen van anderen te leren
 - 7 Onderkenning van de eigen zwakke en sterke punten
- Algemene beoordeling

Deze manier van beoordelen is tijdrovend en impliceert dat er grote waarde wordt gehecht aan het beoordelen van het werk van de leerlingen en hun vermogen tot zelfbeoordeling. Er dient regelmatig aandacht te worden geschonken aan de portfolio's. Bijvoorbeeld door na iedere les de leerlingen even de tijd te gunnen op te schrijven wat ze hebben gedaan, hoe het ging en hoe ze verder denken te gaan; de leerlingen de gelegenheid te bieden hun portfolio's te controleren, de inhoud te ordenen en hun bevindingen op te schrijven. Bovendien moet er tijd worden gereserveerd om een kleine groep klasgenoten te laten reageren op het werk van een leerling en om presentaties te geven voor de hele klas. Bij het beoordelen van portfolio's gaat het om kwaliteiten die we regelmatig in het werk van leerlingen zouden moeten aanmoedigen. Kwaliteiten staan centraal in dit onderzoek, maar mogelijk wijken ze enigszins af van de kwaliteiten die in de meeste eerdere evaluaties zijn beoordeeld. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om onderzoekend werken, vermogen om voorbeelden te gebruiken en zelfbeoordelend vermogen.

Docenten die getraind zijn in het gebruik van onze prestatiecriteria vinden dat ze meer moeten weten over wat de leerlingen met hun werk willen uitdrukken, zeggen of bereiken, hoe ze ermee omgaan en dergelijke. Zij stellen hun leerlingen allerlei nieuwe vragen en dat beïnvloedt weer de discussie in de klas. Het gesprek gaat nu niet alleen over de eindproducten, maar betreft het totale leerproces.

Een collega van een andere school werd als medebeoordelaar* gevraagd om het werk van leerlingen te beoordelen. De portfolio's van leerlingen en een kort, op video vastgelegd vraaggesprek met iedere leerling vormden de basis voor de beoordeling in 1998. De vraaggesprekken werden door de schrijver van dit artikel samen met drie collega's van het Onderwijsinstituut Stockholm uitgevoerd. Vraaggesprekken werden klassikaal voorbereid, waarbij de leerlingen bijvoorbeeld werken die ze mooi vonden, niet mooi vonden et cetera konden selecteren. De vraaggesprekken werden getoond aan de docenten van de leerlingen en hun medebeoordelaars, die het portfolio van iedere leerling onafhankelijk hadden beoordeeld. De volgende vragen werden gesteld, waarbij achter iedere vraag het criterium tussen haakjes is gezet.

- Aan welke taak heb je gewerkt? (Zichtbaarheid van de intentie)
- Kies een werk dat je mooi vindt. Leg uit waarom. (Zelfbeoordelend vermogen - eigenschap)
- Kies een werk waarmee je niet helemaal tevreden bent. Waarom vind je het niet zo mooi? (Zelfbeoordelend vermogen - eigenschap)
- Kies een werk dat iets zegt over de manier waarop jij je uitdrukt. Hoe is te zien dat jij het hebt vervaardigd? (Zelfbeoordelend vermogen - persoonlijke stijl)
- Wat wilde je met je werk uitdrukken? (Zichtbaarheid van de intentie - is het werk op zich duidelijk of is er een nadere verklaring nodig?)
- Hoe kom je aan de ideeën of suggesties voor je werk? (Vermogen om voorbeelden te gebruiken - hoe actief en onafhankelijk heeft de leerling voorbeelden en bronnen gebruikt?)
- Welke problemen en moeilijkheden ben je tijdens het maken tegengekomen? Hoe heb je deze opgelost? (Alle drie de procescriteria - details over het werkproces)
- Heb je geprobeerd iets te doen wat je eerder niet kon? Hoe ging het? (Inventiviteit - de moed om iets nieuws te proberen en het vermogen ervaring op te doen)
- Kies een werk waarbij je iets nieuws hebt geleerd. Wat heb je geleerd? (Inventiviteit)
- Kies een werk dat je zou willen veranderen of overdoen. Wat zou je anders doen? (Zelfbeoordelend vermogen; Onderzoekend werken - het vermogen ideeën te ontwikkelen)
- Hoeveel hulp heb je gekregen? Wie heeft je geholpen en hoe? (Deze vraag is relevant met het oog op beoordeling van alle criteria)

* Vermeldenswaard is dat de betrouwbaarheid van de beoordelingen over en weer uitermate bevredigend was. Ieder portfolio werd onafhankelijk beoordeeld door de eigen docent en een collega-docent van een andere school. Het werk van de leerling werd op drie productcriteria en op vier procescriteria beoordeeld en werd bovendien onderworpen aan een algemene beoordeling. Bij 78 procent van de 3.074 onderlinge vergelijkingen van beoordelingen waren de verschillen niet hoger dan twee punten op een schaal van twaalf; bij 90 procent waren de verschillen niet hoger dan drie punten. Dit resultaat werd bereikt ondanks het feit dat de punten over bijna de gehele schaal van iedere leeftijdsgroep waren verdeeld, met een gemiddelde van zes voor de onderbouw en de middenbouw en acht voor de bovenbouw van het verplicht voortgezet onderwijs en tien voor het hoger voortgezet onderwijs.

Criteria voor het beoordelen van creatieve vaardigheden

1 Zichtbaarheid van de intentie

Dit criterium vestigt de aandacht op wat de leerling wil uitdrukken, zeggen of bereiken met zijn werk of reeks werken. Zijn deze bedoelingen (voornemens, doelstellingen) zichtbaar in het werk? De leerling wil met een werk misschien de aandacht van de toeschouwer trekken. De vraag is dan of de leerling daarin is geslaagd. Het kan ook zijn dat de leerling een bepaald gevoel of een gemoedstoestand wil uitdrukken. Komt deze boodschap over in het werk? Als het gaat om een specifieke boodschap of specifieke informatie, is de vraag of deze boodschap wel overkomt. Als het werk daarentegen een bepaalde reactie wil uitlokken, is de vraag of het dit wel doet. Als bepaalde visuele effecten worden beoogd, is het de vraag of de toeschouwer dit wel heeft opgemerkt. Bij een ontwerpopdracht of een handvaardigheidproject kunnen vragen worden gesteld over de functie van het object. Werkt het object zoals het was bedoeld? Met een stripverhaal of een videofilm wil de leerling misschien een verhaal vertellen. De vraag is echter of het verhaal enigszins te volgen is, of het het bedoelde effect op de beschouwer heeft et cetera.

Het is belangrijk een onderscheid te maken tussen *intentie en visie*. Visie is een innerlijk visueel idee van de richting die je op wilt gaan. In een creatief proces maakt deze visie een ontwikkeling door en zij wordt aangepast naarmate het werk vordert. Intentie, de boodschap die je wilt overbrengen, kan ook veranderen tijdens het proces, maar is meestal constanter. Intentie is het innerlijk kompas dat het werk leidt. Als de intentie voortdurend al werkende verandert, raakt het werkproces ontwricht en wordt het onsamenhangend. Wie de intentie vasthoudt, maar probeert deze op verschillende manieren te bereiken (dat wil zeggen verschillende visies realiseert), heeft meer kans een oplossing te vinden die aansluit bij de intentie. Zichtbaarheid van de intentie kan zelden alleen aan de hand van het eindproduct worden beoordeeld. De leerling moet proberen uit te leggen wat zijn intentie was met het werk. De intentie kan meer of minder expliciet zijn. Meestal heeft de leerling hulp van de docent nodig om deze te formuleren.

Prestatieniveaus zichtbaarheid van de intentie

Bij het toekennen van punten gelden de volgende vier prestatieniveaus:

- 1 De leerling heeft geen bewuste bedoeling bij wat hij doet.
- 2 De leerling weet wat hij wil bereiken, maar de intentie is niet zichtbaar in zijn werk(en).
- 3 De leerling heeft een duidelijke intentie, maar deze komt in zijn werk(en) niet duidelijk tot uiting tenzij aan de beschouwer uitgelegd.
- 4 De intentie van de leerling is op overtuigende wijze in zijn werk(en) aanwezig.

2 *Kleur, vorm en compositie*

Dit criterium betreft de opzet van het werk, namelijk hoe visuele elementen zoals lijnen, vormen, licht en donker, kleur en structuur (bijvoorbeeld de tastbare eigenschappen van het oppervlak) zijn gemaakt en op elkaar inwerken om elementen te bewerkstelligen zoals eenheid, evenwicht, ritme, verhoudingen en vlakgebruik (zie Feldman 1987).

Eenheid verwijst naar de manier waarop de afzonderlijk onderdelen van het werk intuïtief of juist weloverwogen in het geheel worden verenigd. Er kunnen uiteenlopende grondbeginselen van het vormgeven worden toegepast om een goed gevoel van eenheid te bereiken. Een van die grondbeginselen is dat er een centraal aandachtspunt of concentratiepunt moet zijn. Dit trekt onmiddellijk de aandacht van de toeschouwer, laat zijn blik rusten en helpt de afzonderlijke elementen van het werk bij elkaar te houden. Is er geen concentratiepunt, dan zal de blik van de toeschouwer over het werk blijven dwalen zonder een rustpunt te vinden. Een centraal aandachtspunt kan omvang zijn, kleurintensiteit, positie, lijnen die op een bepaald punt samenkomen, helderheid et cetera.

Punten van overeenkomst in kleur, vorm, omvang, licht, structuur en dergelijke kunnen de verschillende elementen van het werk met elkaar verbinden. Een overvloed van overeenkomsten kan monotoon aandoen, daarom is er een zekere mate van verscheidenheid nodig. Zo zal de kijker al snel zijn belangstelling in het werk verliezen als er geen verscheidenheid in vormen en omvang is, geen afwisseling in de verschillende onderdelen van het werk (bijvoorbeeld een lijn die het oppervlak in tweeën deelt) of als er geen ondergeschikte onderdelen zijn (bijvoorbeeld wanneer alle onderdelen even rijkelijk en gedetailleerd zijn weergegeven en dezelfde kleurtoon hebben).

Evenwicht en ritme kunnen ook helpen de afzonderlijke onderdelen van het werk tot een geheel te maken. Symmetrie is de eenvoudigste manier om evenwicht te krijgen. Asymmetrie wordt bereikt door toepassing van een soort hefboomprincipe. Een zwaar gewicht aan de ene kant kan door middel van een lichter gewicht aan de andere kant in evenwicht worden gebracht als het lichte gewicht zich op een grotere afstand van het midden bevindt. Een gevoel van optisch gewicht kan worden bereikt door omvang, vorm, kleur, structuur en dergelijke. Ook onze nieuwsgierigheid kan dat doen: een kleine vorm die onze aandacht trekt kan een grote en compacte vorm die ons onverschillig laat in evenwicht brengen. Ritme in beeldende kunst wordt gecreëerd door herhaling, het beurtelings voorkomen, van omvang veranderen (kleur, vorm, helderheid et cetera) of het geleidelijk in elkaar overvloeien van visuele elementen.

Wanneer alle elementen van een beeldend werk zo op elkaar inwerken dat een geheel ontstaat, voelt het vaak alsof een enkele verandering het werk totaal zal ruïneren. Je voelt gewoon dat het niet anders kon. Het werk gaat een eigen leven leiden; de harmonie is

organisch geworden. Ieder element draagt op zijn eigen manier bij tot het geheel en krijgt daardoor een eigen betekenis, net zoals het hart, de lever en de hersenen verschillend maar gelijkwaardig bijdragen tot het functioneren van het menselijk lichaam. Het is moeilijk te zeggen welke kleurvlak of vorm nu dat gevoel van een afgerond geheel geeft. Toch is het iets dat de ervaren toeschouwer voelt en niet kan negeren, alleen al omdat verschillende kijkers het soms niet met elkaar eens zijn over de herkomst van dit gevoel.

Het maken van een beeldend werk bestaat ook uit het weergeven van proporties, dat wil zeggen het formaat van de onderdelen ten opzichte van elkaar en van het geheel, en vlakgebruik door middel van overlappen (voorground/achtergrond), veranderingen in formaat, een duidelijk opgebouwde voorground, een middenplan en achtergrond, veranderingen in kleur of lijnperspectief.

Een doeltreffende compositie impliceert – zo blijkt uit bovenstaande beschrijving – dat de maker de middelen voor beeldende expressie kent: lijnen, vormen, licht en donker, kleur, structuur et cetera. De lijn als visueel element is waarschijnlijk de krachtigste vorm van expressie. Lijnen kunnen dun of dik, recht of krom, lang of kort, horizontaal of verticaal zijn en kunnen met allerlei soorten potloden, kwasten, krijt of houtskool worden getrokken. De kleuren kunnen fel of donker, neutraal of levendig, vet of vervaagd, dun of vol zijn en verschillende kleurschakeringen hebben. Vormen, licht en donker en structuur kunnen op dezelfde manier worden afgewisseld. In hun werk tonen leerlingen vaak in hoeverre ze deze vormgevingselementen beheersen en kunnen toepassen om het gewenste effect te bereiken.

Prestatieniveaus kleur, vorm en compositie

Bij het toekennen van punten gelden de volgende vier prestatieniveaus:

- 1 De werken geven de indruk dat er weinig of geen kennis aanwezig is van het toepassen van diverse elementen zoals lijnen, vormen, licht en donker, kleur en structuur om een visueel effect te bereiken. Er is geen poging gedaan te komen tot een compositie waarin alle elementen bijdragen tot het geheel.
- 2 De werken geven de indruk dat er al enig inzicht bestaat in de toepassing en combinaties van verschillende visuele elementen om tot een geheel te komen, maar de uitvoering ervan is nog uiterst ontoereikend.
- 3 De werken geven de indruk dat er kennis is van het gebruik en de combinatie van verschillende visuele elementen om tot een geheel te komen, maar de toepassing is nogal stereotiep.
- 4 De werken geven de indruk dat de leerling kennis heeft verworven van de grondbeginselen van visuele vormgeving, zoals concentratiepunt, afwisseling, evenwicht, ritme

et cetera en dat hij deze elementen kan toepassen om een visueel effect en een gevoel van eenheid te bereiken.

3 Vakkundigheid

Vakkundigheid verwijst naar het vermogen materialen en technieken te kiezen en toe te passen. Zo kan bij het schilderen een dekkleur, aquarelverf, olieverf of acrylverf worden gebruikt. Het oppervlak kan variëren van gelinieerd papier en bruin pakpapier tot doek en panelen. De materialen lopen ook uiteen en omvatten talrijke penselen en toebehoren, zoals vlakke en ronde penselen, paletten, paletmessen, schildersezels et cetera. Gebruik van andere materialen om een bepaald effect te bereiken vereist beheersing van bepaalde technieken. Bij aquarelleren kunnen allerlei technieken worden gebruikt zoals het mengen van kleuren om de gewenste tint te verkrijgen, nat op nat schilderen (dat wil zeggen dat de verf op een vochtig oppervlak doorloopt), contrast verkrijgen door te stippelen, de droge penseeltechniek toepassen, delen afplakken zodat die niet beschilderd worden of sponzen, uitvlakken, krabben, spatten et cetera.

Alle materialen en technieken bieden de mogelijkheid visuele effecten te bereiken, maar hebben ook zo hun beperkingen. Iemand met de nodige vakkennis weet welke mogelijkheden er zijn en kan deze dan ook toepassen. Vaak wordt vaardigheid afgedaan als onbelangrijk of verkeerd beoordeeld als iets louter mechanisch en ambachtelijks. Vakkennis biedt iemand niet alleen de mogelijkheid zijn visie te verwezenlijken, maar ook zich een beeld te vormen van het resultaat dat hij in gedachten heeft. Iemand die zijn vak verstaat heeft meer mogelijkheden dan iemand die dat niet doet. Hij kan visueel diverse alternatieven in gedachten verkennen door zich af te vragen: wat zou er gebeuren als ik nu eens dit of dat doe? (Zie Dormer 1994 over het belang van vakkennis in de kunsten.)

Iemand die net begint, heeft vaak baat bij eenvoudige instructies of voorschriften. Deze kunnen hem helpen bij het oplossen van problemen, maar als hij er angstvallig aan blijft vasthouden kunnen ze zijn persoonlijke ontwikkeling in de weg staan. De vakman kent allerlei regeltjes en trucjes, maar weet ook precies wanneer deze van pas komen en wanneer hij juist van de regels moet afstappen om het gewenste effect te bereiken. Het duurt wel even voordat men deze kennis onder de knie heeft en het vereist uitgebreide praktijkervaring met het toepassen van materialen en technieken. De eerste pogingen bij het gebruik van een nieuw materiaal of van een nieuwe techniek leiden vaak tot saai, onbeholpen werk, omdat de nieuw verkregen vaardigheden de aandacht van de maker volledig opeisen. Toch verdienen pogingen om de mogelijkheden uit te breiden de nodige aandacht en aanmoediging, zelfs al zijn ze niet altijd even geslaagd.

Prestatieniveaus vakkundigheid

Bij het toekennen van punten gelden de volgende vier prestatieniveaus:

- 1 De werken tonen weinig of geen vaardigheid in het toepassen van materialen en technieken.
- 2 De werken laten zien dat er al wat inzicht is in het toepassen van materialen en technieken, maar de uitvoering ervan is nog uiterst ontoereikend.
- 3 De werken tonen vaardigheid in het gebruik van materialen en technieken om het gewenste visuele effect te bereiken, maar de toepassing is nogal stereotiep.
- 4 De werken tonen een goede en flexibele beheersing van materialen en technieken en zijn van een constant hoge technische kwaliteit.

4 Onderzoekend werken

Bij het criterium onderzoekend werken gaat het, net als bij de volgende drie criteria, om de manier waarop de leerling te werk is gegaan bij de uitvoering. Onderzoekend werken verwijst naar de vastberadenheid en het geduld waarmee de leerling het werk aanpakt en ermee doorgaat. Brieven, dagboeken, schetsboeken en dergelijke van creatieve mensen laten vaak zien met hoe veel volharding een opdracht of een probleem is benaderd. Vaak geven ze zelf toe dat hun succes voor tien procent op inspiratie en negentig procent op transpiratie is gebaseerd. Ze weigeren zich door mislukkingen, twijfel of problemen uit het veld te laten slaan. Integendeel, ze voelen zich gestimuleerd door ambiguïteit en problemen die op meer dan een manier kunnen worden opgelost (Smith & Carlsson 1990).

Onderzoekend te werk gaan houdt doorgaans in dat een opdracht of idee vanuit diverse invalshoeken wordt benaderd of dat een en hetzelfde probleem wordt uitgeplozen met een reeks werken of experimenten. Verschillende mogelijkheden worden geprobeerd, er wordt bekeken wat er gebeurt en vervolgens besloten welke resultaten niet goed genoeg zijn. Tegelijkertijd is het duidelijk dat de schetsen, ontwerpen en afbeeldingen met elkaar te maken hebben. Het kan gaan om een idee dat nader wordt verkend, een stijl die wordt geprobeerd of om een bepaald materiaal of een techniek die de maker zich eigen wil maken. Als er nonchalant en zonder enige diepgang van het ene naar het andere project wordt gegaan, is de kans op het bereiken van creatieve, expressieve of interessante werken klein. Op zo'n manier worden bovendien ook de technische vaardigheden van de leerling niet verder ontwikkeld.

De leerling moet voldoende tijd krijgen om onderzoekend te werk te kunnen gaan. En er moeten opdrachten zijn die op verschillende manieren kunnen worden opgelost. De vaardigheid om langere tijd bezig te zijn met een thema of probleem en zich erin te verdiepen, kan op verschillende manieren blijken. Het kan te zien zijn in het werk van een leerling die langer met een opdracht bezig is dan de docent had verwacht of die tijdens het maken van het

werk bepaalde veranderingen aanbrengt of die een thema of visueel probleem in meerdere werken verkent en een mogelijkheid ziet ermee door te gaan. De leerling kan verschillende materialen, stijlen of technieken proberen tijdens het werken aan een thema; hij kan een techniek (zoals een aquarel), een uitgangspunt voor het samenstellen van een schilderij (zoals contrast) of een expressief middel (zoals lijnen) grondiger verkennen.

Prestatieniveaus onderzoekend werken

Bij het toekennen van punten gelden de volgende vier prestatieniveaus:

- 1 De leerling geeft snel op, volgt zijn eigen ideeën niet en doet gewoon wat de docent verlangt.
- 2 De leerling toont een zekere mate van geduld, probeert zijn eigen oplossingen en benaderingen, maar gaat daar niet mee door.
- 3 De leerling geeft niet gemakkelijk op, maar kiest een bepaalde benadering waarmee hij dan verder gaat.
- 4 De leerling werkt hard, benadert thema's en problemen vanuit verschillende invalshoeken en ontwikkelt het werk door een reeks ontwerpen, schetsen of probeersels.

5 Inventiviteit

Creatieve mensen komen meestal problemen tegen die nieuw voor ze zijn als ze aan een project werken. Ze testen nieuwe oplossingen, meestal door ideeën en gesuggereerde oplossingen op onverwachte wijze te combineren. Er is nauwe samenhang tussen deze specifieke aspecten en die van onderzoekend werken, omdat je langere tijd intensief aan een taak moet werken om te kunnen ontdekken welke interessante problemen zich voordoen en om manieren te vinden om deze op te lossen. Dingen ontdekken door fouten te maken of gewoon bij toeval vereist dat iemand er geestelijk op ingesteld is. Ergens op voorbereid zijn is echter niet voldoende om de creatieve sprong te kunnen maken. Er is moed nodig en bereidheid om risico's te nemen om problemen op een andere manier te benaderen en nieuwe oplossingen te proberen.

Experimenteren en risico's nemen geeft niet altijd een goed resultaat. Dat is nu eenmaal zo. Aan experimenten die altijd slagen is geen enkel risico verbonden; we leren er niets nieuws van. Als leerlingen op school iets nieuws willen proberen en risico's willen nemen, is het de taak van de docent het initiatief van de leerling te stimuleren door verder te gaan met iets wat de leerling nog niet weet, zelfs al is het resultaat niet helemaal zoals het was gepland. Het nemen van risico's is een kunst op zich en wordt niet zelden geassocieerd met verzet tegen de heersende beeldende conventies of met een ambitie iets te doen wat niemand anders ooit heeft gedaan. In plaats daarvan wordt het veilig geacht je eigen repertoire van

standaardtechnieken of technische vaardigheden te ontwikkelen. Iemand die zijn vaardigheden ontwikkelt neemt net zulke grote of misschien wel grotere risico's dan iemand die originaliteit nastreeft. Door te onderzoeken wat mogelijk is binnen een bekende traditie onderwerp je je aan allerlei vormen van openlijke kritiek; anderen zien het immers snel als iemand heeft gefaald.

De inventieve leerling neemt meestal zelf het initiatief voor zijn projecten of test ongebruikelijke oplossingen voor een bepaald probleem. De leerling staat tijdens de opdracht open voor wat er gebeurt met de thematische inhoud of de kleur, vorm en compositie en weet ervan te profiteren tijdens het lopende project of bij latere werken. Hij zal misschien bekende objecten op een ongebruikelijke manier weergeven (bijvoorbeeld vanuit een vreemde invalshoek of met afwijkende kleuren) of toevalligheden aangrijpen en kijken wat er gebeurt (bijvoorbeeld als de verf gaat lopen) of tot interessante en relevante oplossingen komen, maar dan niet door het advies en de suggesties van de docent te volgen.

Prestatieniveaus inventiviteit

Bij het toekennen van punten gelden de volgende vier prestatieniveaus:

- 1 De leerling formuleert zelf geen enkel probleem en er is geen enkel teken dat hij met kleur, vorm en compositie of met materialen en technieken experimenteert.
- 2 De leerling kan een door de docent aangedragen probleem ter hand nemen en enigszins wijzigen. Hij heeft de neiging met kleur, vorm en compositie of met materialen en technieken te experimenteren en te spelen.
- 3 De leerling bedenkt soms zelf problemen om op te lossen. Hij ontwikkelt zijn kennis, experimenteert vrij regelmatig en vindt soms onverwacht een oplossing voor problemen.
- 4 De leerling bedenkt vaak zelf problemen of herformuleert problemen die door de docent zijn aangedragen. Hij werkt constant verder en experimenteert regelmatig, is bereid risico's te nemen en vindt vaak onverwacht een oplossing voor problemen.

6 Vermogen om voorbeelden te gebruiken

Studies naar creatieve activiteit laten vrijwel zonder uitzondering zien hoe belangrijk het werk en de denkwijze van anderen voor de maker is. Iets creëren is niet zo'n persoonlijk en persoonsgebonden proces als we vaak aannemen. Het gebeurt altijd in een sociale en culturele context. Wie de stijlelementen van een ander bestudeert of overneemt, komt vaak op nieuwe ideeën. Deze beïnvloeding kan algemeen zijn of juist specifiek. Zo kun je een genre (zoals portretten), een stijl (zoals popart) of de werken van een individuele kunstenaar bestuderen om te bekijken wat de verschillende kunstwerken met elkaar verbindt of van elkaar onderscheidt en een idee krijgen hoe benaderingen en thema's zijn uitgewerkt. Je kunt ook

naar iets specifiek zoeken waarvan je iets wilt leren en wat je in je eigen werk wilt toepassen. Die interesse kan te maken hebben met ideeën of met visuele ontwerpen en technieken. Zoeken naar voorbeelden om te evenaren en overeenkomsten vinden tussen de voorbeelden en je eigen werk is een zeer actief en complex proces. Een dergelijke culturele beïnvloeding zou op school niet moeten worden tegengewerkt, maar dat gebeurt echter wel vaak. Zij zou moeten worden aangemoedigd en gewaardeerd. De mogelijkheden voor creatief werk zullen sterk verbeteren als een leerling dingen die hij in het werk van anderen heeft gezien, kan gebruiken in zijn eigen werk en bedenkt wat hij ervan kan leren. Kunstenaars uit een andere tijd en plaats kunnen dan als collega's worden beschouwd. De leerlingen kunnen ook veel leren van hun medeleerlingen en van beelden uit de populaire cultuur: de beelden waarmee ze dagelijks worden omringd.

Nadoen is een veel voorkomende manier om van andermans stijl te leren en technische vaardigheden te oefenen, maar het is maar een eerste stap. Gebruikmaken van voorbeelden betekent dat je iets kiest wat bij je eigen bedoelingen aansluit en dat je zelf aan de hand daarvan iets creëert. Van een of meer werken of afbeeldingen daarvan neem je dingen over die je nuttig vindt en die je boeien.

Deze interactie tussen het werk van de leerling en dat van anderen wordt vereenvoudigd als de werken in de klas worden besproken, de leerlingen voldoende de beschikking hebben over uiteenlopende soorten kunstwerken of afbeeldingen daarvan, of hulp krijgen bij het vinden van wat ze nodig hebben. Bij de beoordeling van het vermogen om voorbeelden te gebruiken, moet natuurlijk rekening worden gehouden met de mogelijkheden die zich voordoen.

Prestatieniveaus vermogen om voorbeelden te gebruiken

Bij het toekennen van punten gelden de volgende vier prestatieniveaus:

- 1 De leerling toont geen interesse in het werk van anderen en heeft er geen baat bij, zelfs als de docent meehelpt ze te bestuderen.
- 2 De leerling toont interesse in het werk van anderen dat hij of de docent heeft gevonden, maar beperkt zich tot het overnemen ervan.
- 3 De leerling zoekt actief naar afbeeldingen voor ideeën voor zijn eigen werk. Hij toont het vermogen dingen te kiezen die aansluiten bij zijn eigen bedoelingen.
- 4 De leerling bestudeert actief uiteenlopende werken en kan deze op veelzijdige wijze onafhankelijk en geïntegreerd toepassen in zijn eigen werk.

7 Zelfbeoordelend vermogen

Mensen die creatief bezig zijn, zijn meestal in staat verschillende gezichtspunten in te nemen en perspectieven te zien. Als ze hun eigen werk bekijken, concentreren ze zich afwisselend op technische aspecten, visuele vormgeving, ideeën et cetera. Er ontstaat een reeks criteria of een checklist die hun aandacht stuurt en hen helpt het creatieve proces te bewaken. Bovendien beschikken ze over een vocabulaire waarmee ze hun eigen werk op meerdere kwaliteiten kunnen beoordelen; ze kunnen toepasselijker beoordelingen formuleren dan alleen maar 'goed' of 'slecht'. Ze hebben vaak een vriendenkring of collega's met wie ze eerlijk kunnen praten over hun werk en de zwakke en sterke punten ervan.

Het vermogen tot zelfbeoordeling is niet aangeboren; leerlingen kunnen het ontwikkelen en verfijnen. Een leerling die zijn eigen werk goed kan evalueren, kan door zijn portfolio bladeren en over de inhoud ervan nadenken, zowel over de behandelde thema's, de materialen en technieken als over de kleur, vorm en compositie. Hij kan werken en onderdelen daarvan aanwijzen die hij geslaagd vindt of waaraan nog verder moet worden gewerkt en kan vertellen waarom. Hij kan beslissingen die hij tijdens het maken heeft genomen verwoorden, en toelichten waarom hij heeft besloten iets op een bepaalde manier te doen (bijvoorbeeld een bepaalde kleur of opstelling gebruiken). Hij kan misschien ook vertellen welke invloed zijn keuzes op zijn werk heeft gehad en hoe hij de opgedane ervaringen eventueel kan toepassen op andere werken.

Het vermogen tot zelfbeoordeling bevordert ook het vermogen kritiek te geven en te gebruiken. De leerling kan beslissen welke standpunten relevant zijn en welke hij kan negeren. Hij kan besluiten hoe hij voor hem waardevolle standpunten kan verwerken. Hij kan ook werk van anderen, bijvoorbeeld klasgenoten, beoordelen vanuit verschillende gezichtspunten. Hij heeft zich een reeks uitdrukkingvormen eigen gemaakt, die het hem mogelijk maken een genuanceerder oordeel te vellen dan alleen maar 'ik vind het mooi' of 'ik vind het niet mooi'. Hij vraagt zich af wat de bedoeling van de maker was en hoe deze te werk is gegaan (bijvoorbeeld: hij koos voor een ruwe structuur en hoe hij dat voor elkaar heeft gekregen). Dit betekent dat de leerling ook opbouwende kritiek kan leveren.

Prestatieniveaus zelfbeoordelend vermogen

Bij het toekennen van punten gelden de volgende vier prestatieniveaus:

- 1 De leerling kan in zijn eigen werk niet de zwakke en sterke punten noemen of onderscheid maken tussen werken die geslaagd of iets minder geslaagd zijn. Hij heeft geen mening over het werk van klasgenoten.
- 2 De leerling kan met een beetje hulp de zwakke en sterke punten in zijn eigen werk noemen en een onderscheid maken tussen werken die geslaagd of iets minder geslaagd zijn. Zijn

mening over het werk van klasgenoten beperkt zich tot eenvoudige waardeoordelen (goed of slecht, mooi of niet mooi).

- 3 De leerling ziet doorgaans de waarde van en de tekortkomingen in zijn werk en kan een keuze maken uit schetsen, ontwerpen en werken die zijn eigen ontwikkeling verklaren. Hij kan uiteenlopende oordelen vormen over het werk van klasgenoten.
- 4 De leerling ziet doorgaans de waarde van en de tekortkomingen in zijn werk en kan een keuze maken uit schetsen, ontwerpen en werken die zijn eigen ontwikkeling verklaren. Tevens kan hij zijn oordelen onderbouwen en uitleggen hoe ze gevormd zijn. Hij kan uiteenlopende oordelen vormen over het werk van klasgenoten en opbouwende kritiek leveren.

Algemene beoordeling

De algemene beoordeling is een brede evaluatie die al het werk van de leerling omvat. Het oordeel komt overeen met de algemene impressie van de docent en iedere docent kan de standpunten benadrukken die hij het belangrijkste vindt. Hier wordt dus geen gemiddeld oordeel verwacht gebaseerd op de criteria die hierboven zijn beschreven. Net zoals bij zelfbeoordelend vermogen moet de docent er echter op attent zijn hoe ver de leerling is in zijn ontwikkeling, variërend van het oplossen van eenvoudige taken met hulp tot het oplossen van ingewikkelde problemen die getuigen van onafhankelijkheid en zelfvertrouwen. Voor het toekennen van punten kan een schaal van vier cijferniveaus met drie opties (minus, gemiddeld, plus) voor ieder prestatieniveau worden gebruikt.

Opmerkingen over de beoordelingscriteria

- *Productcriteria*

Een docent die het werk van kinderen en jongeren beoordeelt, bevindt zich in een positie die op die van een kunstcriticus lijkt. Beide beroepsbeoefenaren moeten van bepaalde algemeen aanvaarde normen uitgaan, wil hun beoordeling niet te arbitrair zijn. Bovendien moeten ze allebei iets weten over de context waarin de werken tot stand zijn gekomen. In de regel legt een kunstcriticus bij individuele werken een verband met andere werken van dezelfde kunstenaar of met die van andere kunstenaars, en met de kunstwereld, die niet alleen bestaat uit andere kunstenaars en hun werken, maar ook uit andere critici, galleries, musea et cetera. Zo bekijkt de docent het werk van een leerling ook in samenhang met wat hij verder over de leerling weet en met de problemen die de leerling op zijn weg tegenkomt. Als achtergrondinformatie heeft de docent een algemeen idee van wat de andere leerlingen hebben gedaan. Hij moet ook iets weten over de voorbeelden die de leerling heeft gebruikt en van de visuele cultuur, meestal beelden die op school of in de alledaagse cultuur

zijn opgedaan, zoals stripverhalen, kinderboeken en films. Als ruimdenkend kunstcriticus dient de docent geen normen toe te passen die een bepaald soort werk bevoordelen boven ander werk. Kunstwerken zouden moeten worden beoordeeld aan de hand van hun kenmerkende aard. Voor het beoordelen van het werk van leerlingen gebruikt Arts PROPEL als criterium de uitdrukking/boodschap en definieert dat als "het vermogen van een beeldend werk om een gevoel uit te drukken of een boodschap op krachtige, overtuigende en persoonlijke wijze over te brengen." Dit criterium is nuttig zo lang de beoordelaar zich er maar van bewust is dat het maar een van de vele mogelijkheden is om een werk te bekijken en dat bij andere werken dit criterium wellicht niet relevant is. Het is duidelijk gebaseerd op een expressieve filosofie over kunst, waarbij de intensiteit van de ervaring en de boodschap van het werk veel belangrijker zijn voor het bepalen van een standpunt dan de vraag of het werk vakkundig is vervaardigd, aantrekkelijk is opgebouwd en dergelijke.

Ons criterium zichtbaarheid van de intentie is veel opener en vestigt tegelijkertijd de aandacht op het effect dat de leerling wil teweegbrengen met zijn werk. De doelstelling kan realistisch zijn, variërend van werk waar je zou kunnen zien wat het zou moeten voorstellen tot buitengewoon levensecht werk, zoals een portret van Frans Hals, waar de beschouwer het gevoel krijgt in de ogen van een levend mens te kijken of een stilleven van Willem Kalf, waar je de druiven zou willen pakken en proeven of een slokje wijn zou willen nemen. De intentie kan ook afgestemd zijn op de vorm en begrepen worden zoals beschreven bij het criterium kleur, vorm en compositie. Werken waarvan gezegd wordt dat de vorm belangrijker is dan de inhoud komen zowel in figuratieve als niet-figuratieve kunst voor. Ten slotte kan het werk een instrumentele bedoeling hebben, zoals bij reclame, productvormgeving en wetenschappelijke illustraties. Een met dit doel vervaardigd werk wordt beoordeeld aan de hand van het effect in zijn context. Zo kan een visitekaartje grappig en persoonlijk zijn, maar de letters moeten niet zo overdreven of overdekt met figuren zijn dat de naam onleesbaar is.

Vorm en vakkundigheid zijn belangrijke aspecten van alle werken. Ik heb er daarom voor gekozen kleur, vorm en compositie en vakkundigheid naar voren te halen als twee specifieke criteria voor de beoordeling van alle leerlingportfolio's. De meesterschilders in de Renaissance hadden vaak instrumentale bedoelingen; ze brachten de leer van de kerk over of verheerlijkten de macht van de prins. Maar toch hebben ze de boodschap in een formeel idioom verrat en er met zo'n artistieke kundigheid vorm aan gegeven, dat deze boodschap zelfs vandaag de dag nog overkomt. Hetzelfde geldt bij kinderen en jongeren. Hun werken kunnen uiteenlopende bedoelingen hebben, maar willen ze een boodschap kunnen overbrengen, dan is een zekere basisvaardigheid nodig voor kleur, vorm en compositie, en voor materialen en technieken.

Kunstwetenschapper Rudolf Arnheim (1966: 195) stelt dat “in een evenwichtige compositie, alle factoren, zoals vorm, richting, locatie en dergelijke zo perfect op elkaar zijn afgestemd dat het lijkt of er niets aan kan worden gewijzigd en het geheel in al zijn facetten de indruk wekt van ‘onvermijdelijkheid’.” Het ideaal dat een schilderij een samenhangend geheel vormt, is een van de grondslagen voor onze beschrijving van het criterium kleur, vorm en compositie. In een discussie over het beoordelen van door kinderen gemaakte tekeningen stellen Pariser en Berg (1997a; 1997b) echter dat artistiek opgeleide mensen in het Westen veel meer waarde aan dit soort criteria hechten dan anderen. Mensen die niet zo'n opleiding hebben genoten of kunstenaars uit andere culturen hechten vaak veel meer waarde aan zaken als vakkundigheid en de beschrijvende of thematische inhoud van schilderijen. Door zichtbaarheid van de intentie, kleur, vorm en compositie en vakkundigheid afzonderlijk te hanteren, proberen we te voorkomen dat een enkel aspect van de tekeningen van kinderen en jongeren domineert ten koste van de andere.

- *Procescriteria*

De procescriteria onderzoekend werken, inventiviteit, vermogen om voorbeelden te gebruiken en zelfbeoordelend vermogen zijn geformuleerd tegen de achtergrond van onderzoeken naar artistieke creativiteit. Het betreft voornamelijk psychologische onderzoeken met een proefgroep en een controlegroep met het oog op vergelijking, en casestudies gebaseerd op de notitieblokken en schetsboeken die een kunstenaar heeft achtergelaten. De onderzoeken kunnen breed van opzet zijn, bijvoorbeeld ten aanzien van de ontwikkeling van een nieuwe artistieke stijl, of juist gericht op een bepaald onderwerp zoals de manier waarop een individueel werkstuk of een groep van nauw met elkaar verbonden werken totstandkomt. De laatste jaren zijn er ook onderzoeken verricht onder jongeren die, buiten de school, zelf artistiek actief bezig zijn.

Misschien is het experimentele onderzoek van Jacob Getzels en Mihály Csíkszentmihályi (1976; Csíkszentmihályi & Getzels 1989) van de Universiteit van Chicago wel het beroemdste onderzoek op dit gebied. Deze wetenschappers gaven een aantal kunststudenten de opdracht een stilleven te tekenen. Ze ontdekten dat er een duidelijke samenhang was tussen de neiging van de leerlingen de taak problematischer te maken en hun succes als kunstenaar na afronding van hun studie. De probleemzoekers, degenen die hun eigen problemen formuleerden en voor herzieningen open stonden, bleken zestien jaar nadat ze waren afgestudeerd nog steeds veel succesvoller in hun beroep te zijn.

De Zweedse kunstenaar Peter Dahl heeft een video gemaakt waarin stap voor stap is te volgen hoe een van zijn beroemdste schilderijen, ‘Dancing in the Blue’, gedurende een langere periode tot stand kwam. Dit document geeft een goed beeld hoe een interactie

tussen intuïtieve en analytische denkwijzen een opeenvolging van wijzigingen teweeg kan brengen (Lindström 1993a). De Zweedse kunsthistoricus Ragnar Josephson, oprichter van het Museum van Schetsen in Lund, heeft in zijn werk *Het ontstaan van een kunstwerk* (1984) de interactie tussen het voorstellingsvermogen van een kunstenaar (das Schöpfen in het Duits) en zijn verkenning van het medium (das Schaffen in het Duits) tijdens het creatieve proces beschreven. Er zijn talrijke andere documenten en onderzoeken die de aard van artistieke creativiteit beschrijven en analyseren. Een voorbeeld in dit genre is het boek van Arnheim (1962) over het ontstaan van Picasso's 'Guernica'. Een aantal schilderijen dat aan nuttige en diepgaande casestudies is onderworpen: Picasso's 'Wenende vrouwen' (Freeman 1994), Picasso's 'Stieren' (Lavin 1993), Van Goghs 'De aardappeleters' (Tilborgh 1993), de jeugdwerken van Munch (Carroll 1994) en de vroege werken van Matisse (Flam 1978).

Ik heb een aantal artikelen geschreven waarin ik een casestudie beschrijf van een jongen die stripverhalen en verhalen over superhelden gebruikt om zich te ontwikkelen als tekenaar en die zich in de rol van de persoon inleeft (Lindström 1993b; 1993c). Vergelijkingen worden gemaakt in soortgelijke studies van jonge striptekenaars (Wilson 1974; Robertson 1987; Kane 1989; Berger 1990; Pedersen 1991), waarbij een van de doelstellingen was te onderzoeken hoe zij hun creatieve vaardigheden ontwikkelen. Wat deze jonge mensen typeert, is het feit dat zij voor langere tijd aan een bepaald thema werken, verschillende oplossingen proberen en hun inspiratie aan culturele voorbeelden ontlenuen. Veranderingen in stijl worden meestal voorafgegaan door het grondig bestuderen en analyseren van werken die door anderen zijn vervaardigd en die de jongeren vervolgens in hun eigen creatieve werk toepassen. Mijn vergelijkend onderzoek suggereert echter dat er nog andere voorwaarden nodig zijn, willen kinderen en jongeren bepaalde beeldende conventies overstijgen en innovatief en zelfbeschouwend worden: ze hebben daarbij de hulp nodig van gemeenschappelijk overleg dat zich rond het creatieve proces concentreert.

Andere studies naar de creativiteit van jongeren hebben soortgelijke resultaten opgeleverd (Taylor 1986; Wolf 1988; Golomb 1995). Onderzoek naar kunstenaars en jongeren laten beide zien dat de volgende eigenschappen kenmerkend zijn voor artistiek-creatieve personen:

- Ze volharden in hun werk en geven niet op als zich problemen voordoen.
- Ze formuleren problemen en proberen nieuwe oplossingen.
- Ze doen actief onderzoek naar voorbeelden en proberen die te evenaren.
- Ze overdenken hun werk en bespreken het met anderen.

Deze kenmerken liggen ten grondslag aan het opstellen van de hierboven beschreven procescriteria bij de portfoliobeoordeling ten aanzien van de creatieve vaardigheden van leerlingen. De eerste vereisten voor artistieke creativiteit blijken nogal algemeen te zijn en

verschillen niet veel van de voorwaarden die van toepassing zijn op creativiteit in de wetenschap of in het dagelijks leven (Weisberg 1986).

Literatuur

Anderson, T. (1994). The International Baccalaureate Model of Content-based Art Education. *Art Education*, 47(2), 19-24.

Arnheim, R. (1962). *The Genesis of a Painting: Picasso's Guernica*. Berkeley: University of California Press.

Arnheim, R. (1966). *Towards a Psychology of Art*. London: Faber.

Berger, R. (1990). Jesse Mosher: Portrait of a Comic Book Artist as a Very Young Man. Niet gepubliceerde verhandeling, Harvard University.

Carroll, K.L. (1994). Artistic Beginnings: The Work of Young Edvard Munch. *Studies in Art Education*, 36 (1), 7-17.

Csikszentmihályi, M. & Getzels, J.B. (1989). Creativity and Problem Finding in Art. In *The Foundations of Aesthetics*, ed. F.H. Farley & R.W. Neperud, 91-116. New York: Praeger.

Dorner, P. (1994). *The Art of the Maker: Skill and Its Meaning in Art, Craft en Design*. London: Thames and Hudson.

Feldman, E.B. (1987). *Varieties of Visual Experience*. (3e edition). New York: Harry N. Abrams.

Flam, J.D. (1978). *Matisse on Art*. (2e ed.) Oxford: Phaidon.

Freeman, J. (1994). *Picasso and the Weeping Women*. New York: Rizzoli.

Gardner, H. (1989). Zero-Based Arts Education: An Introduction to ARTS PROPEL. *Studies in Art Education*, 30(2), 71-83.

Getzels, J.B. & Csikszentmihályi, M. (1976). *The Creative Vision*. New York: Wiley.

- Golomb, C. ed.** (1995). *The Development of Artistically Gifted Children: Selected Case Studies*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- IB** (1996). *International Baccalaureate: Art/Design*. Geneva: International Baccalaureate Organisation.
- Josephson, R.** (1984). *Konstverkets födelse (De totstandkoming van een kunstwerk)*. (5e ed.) Stockholm: Natur och Kultur.
- Kane, B.** (1989). *Batman and Me: An Autobiography*. Forestville: Eclipse Books.
- Lavin, I.** (1993). *Past-Present: Essays on Historicism in Art from Donatello to Picasso*. Berkeley: University of California Press.
- Lindström, L.** (1993a). Den skapande procesen (Het creatieve proces). *Bild i skolan (Kunst op school)* 1, 11-16.
- Lindström, L.** (1993b). Jaguaren, Hulken och Per (The Jaguar, The Hulk and Per). *Bild i skolan (Kunst op school)* 2, 12-19.
- Lindström, L.** (1993c). Lasses fåglar och barns serier (Lasse's vogels en stripverhalen voor kinderen). *Bild i skolan (Kunst op school)* 3, 15-25.
- Lindström, L.** (1994). Art Education for Understanding: Goodman, Arts PROPEL and DBAE. *Journal of Art and Design Education*, 13, 189-201.
- Lindström, L., Ulriksson, L. & Elsner, C.** (1999). Portföljvärdering av elevers skapande i bild (Beoordeling van portfolio's op de creatieve vaardigheden van leerlingen ten aanzien van beeldende kunst). Inclusief cd-rom. Stockholm: The National Agency for Education/Liber Distribution.
- Nielsen, L.M.** (2001). Portföljvärdering av elevers skapande i bild – mer enn bare en forskningsrapport (Beoordeling van portfolio's op de creatieve vaardigheden van leerlingen ten aanzien van beeldende kunst – Meer dan een onderzoeksrapport). *Bild i skolan (Kunst op School)* 2, 38-39.
- Pariser, D. & Berg, A. van den** (1997a). The Mind of the Beholder. *Studies in Art Education* 38 (3), 158-178.
- Pariser, D. & Berg, A. van den** (1997b). Beholder Beware. *Studies in Art Education* 38 (3), 186-192.
- Pedersen, K.** (1991). Bo's billeder (Bo's Schilderijen). In *Barns bild-språk (De beeldende taal van kinderen)*, ed. H. Hansson, G.Z. Nordström, K. Pedersen & O. Stafseng, 63-147. Stockholm: Carlssons.

- Robertson, A.** (1987). Borrowing and Artistic Behavior: A Case-study of the Development of Bruce's Spontaneous Drawings from Six to Sixteen. *Studies in Art Education* 29 (1), 37-51.
- Schönau, D.W.** (1994). Final Examinations in the Visual Arts in the Netherlands. *Art Education*, 47 (2), 34-39.
- Schönau, D.W.** (1996). Nationwide Assessment of Studio Work in the Visual Arts: Actual Practice and Research in The Netherlands. In *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education*, ed. D. Boughton, E. W. Eisner & J. Ligthvoet, 156-175. New York: Docenten College Press.
- Smith, G.J.W. & Carlsson, I.M.** (1995). *The Creative Process*. Madison: International Universities Press.
- Söderberg, S.** (2000). New Paths in National Evaluation of Education. Paper gepresenteerd tijdens de Vierde Internationale Conferentie van de *European Evaluation Society*, Lausanne, 12-14 oktober.
- Taylor, R.** (1986). *Educating for Art: Critical Response and Development*. Harlow, Essex: Longman.
- Tilborgh, L. van** (1993). *The Potato Eaters by Vincent van Gogh*. Cahier Vincent 5. Zwolle: Waanders.
- Weisberg, R.W.** (1986). *Creativiteit: Genius and Other Myths*. New York: Freeman.
- Wilson, B.** 1974. The Superheroes of J.C. Holtz. *Art Education* 27 (8), 2-9.
- Winner, E. & Simmons, S.** (1992). *Arts PROPEL: A Handbook for the Visual Arts*. Cambridge: Educational Testing Service/Project Zero, Harvard Graduate School of Education.
- Wolf, D.** (1988). Artistic Learning: What and Where Is It? *Journal of Aesthetic Education* 22 (1), 143-155.

Over de auteurs

Marie-Louise Damen is sociologe. Sinds september 2000 is zij als aio verbonden aan het Interuniversitair Centrum voor Sociaal-Wetenschappelijke Theorievorming en Methodenontwikkeling (ICS) in Utrecht waar zij een proefschrift voorbereidt over de aanpak van scholen, het handelen van docenten en de ervaringen van leerlingen in het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 en de effecten hiervan op cultuurdeelname van jongeren tijdens en na het voortgezet onderwijs.

E-mail: M.L.C.Damen@fss.uu.nl

Joop Dirksen is Neerlandicus. Vanaf 1973 is hij verbonden aan het Pleincollege Eckart in Eindhoven. In 1995 promoveerde hij op een literatuurdidactisch onderwerp, met het proefschrift *Lezers, literatuur en literatuurlessen*. Hij is auteur van de literatuuronderwijsmethode *Dossier Lezen* en schreef samen met Dick Prak *Handleiding Leesdossier*. Dirksen is redacteur van *Tsjip/ Letteren*.

E-mail: J.Dirksen3@chello.nl

Lars Lindström is sinds 1999 hoogleraar Onderwijs aan het Stockholm Institute of Education in Zweden. Hij verricht onderzoek naar creativiteit en beeldende vaardigheden van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs.

E-mail: lars.lindstrom@lhs.se

Henk Moelands is onderwijskundige bij de afdeling Psychometrisch Onderzoek- en Kenniscentrum van de Citogroep. Hij is gespecialiseerd in de kwaliteitszorg van het onderwijs (met name schoolzelfevaluatie). Hij verzorgt nationaal, maar vooral internationaal trainingen op het terrein van toetsconstructie.

E-mail: henk.moelands@citogroep.nl

Losse uitgaven en abonnementen

Jaarlijks verschijnen drie uitgaven. De prijs per uitgave is € 15,-. Een jaarabonnement kost € 35,-. Studenten krijgen 25% korting; groepskorting is mogelijk in overleg.

Abonnementenadministratie en bestellingen

Cultuurnetwerk Nederland

Ganzenmarkt 6

Postbus 61

3500 AB Utrecht

Telefoon 030-236 12 00

Fax 030-236 12 90

E-mail info@cultuurnetwerk.nl

Internet www.cultuurnetwerk.nl/www.cultuurnetwerk.org

Verschenen in Cultuur + Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst.* Gebundelde bijdragen aan het symposium De Moede Muze bij het afscheid van dr. W.P. Knulst als bijzonder hoogleraar Kunsteducatie en Cultuurparticipatie.
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject.* Eerste publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject.* Tweede publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland.* Inventarisatie en analyse van sinds de verschijning van *Kunstzinnige vorming in Nederland (1973)* verricht sociaal-wetenschappelijk en historisch onderzoek naar kunst- en cultuureducatie en haar afzonderlijke disciplines.
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen Culturele Diversiteit.* Casestudies en vergelijking van het beleid Culturele Diversiteit, onderdeel van het Actieplan Cultuurbereik (2001-2004), van de gemeenten Den Haag, Eindhoven, Groningen, Rotterdam en Almere.
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek.* Hoe kan cultuureducatie op conceptueel niveau een specifieke bijdrage leveren aan sociale cohesie? Indicaties over de resultaten van onderzochte 'goede praktijken' zijn hoopgevend.
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland.* Bundel met herziene bijdragen aan de studiedag 'Jaren van onderscheid' bij het afscheid van prof. dr. Harry Ganzeboom als hoogleraar Sociologie aan de Universiteit Utrecht en de onderzoeksschool ICS (Interuniversitair Centrum voor Sociologie).
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject.* Eindrapportage van het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en werking van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1) in het voortgezet onderwijs.
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief.* Een pleidooi voor een dynamisch model om uiteenlopende situaties waar muziek wordt (aan)geleerd te beschrijven vanuit een cultureel divers perspectief.

Cultuurnetwerk Nederland is het landelijk expertisecentrum voor de cultuureducatie. Cultuureducatie is de verzamelnaam voor alle vormen van educatie waarbij kunst en cultuur als doel of als middel worden ingezet. De medewerkers van Cultuurnetwerk Nederland verzamelen en verspreiden informatie en kennis over theorie, beleid en praktijk van cultuureducatie in Nederland en het buitenland. Zij maken deze informatie en kennis toegankelijk en toepasbaar voor iedereen die werkt in of voor de cultuureducatie in instellingen voor kunst en cultuur, de amateurkunst, het onderwijs, de centra voor de kunsten en bij de verschillende overheden. Cultuurnetwerk Nederland heeft een studiecetrum met een gespecialiseerde bibliotheek, organiseert studiedagen, debatten, trainingen en congressen, geeft publicaties uit en onderhoudt internetsites.



Cultuur + Educatie

Reeks thematische uitgaven over cultuureducatie, uitgegeven door Cultuurnetwerk Nederland.

Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs

Vier uitgebreide artikelen over de gebruiksmogelijkheden en de (beoordelings)-problemen van portfolio's in kunstvakken en literatuuronderwijs. Met theoretische achtergronden en ervaringsgegevens.

In voorbereiding

- Wat maakt een docent in een kunstvak een goede docent? Over competenties, kwaliteiten en attitudes in de lerarenopleidingen.
- Erfgoededucatie