

---

## Evaluatie in het deeltijds kunstonderwijs: het schietlood in actie

---

Luc Nijs

Master in muziek (klarinet) en licentiaat in de wijsbegeerte, gaf 12 jaar les in het deeltijds kunstonderwijs en is momenteel als doctorandus in de musicologie verbonden aan het Institute for Psychoacoustics and Electronic Music (IPEM, Universiteit Gent)

1. Inleiding
2. Het deeltijds kunstonderwijs en begeleid zelfstandig leren
3. Evaluatie in het deeltijds kunstonderwijs
  - 3.1. Uitgangspunten
    - 3.1.1. “Een evaluatiesysteem dient constructief bij te dragen aan de vorming van de leerlingen”
    - 3.1.2. “Een evaluatiesysteem is een instrument waarmee de leraar zichzelf kan evalueren en bijsturen. Het is een krachtige ondersteuning van het didactisch handelen”
    - 3.1.3. “Een evaluatiesysteem is een middel waarmee de school pedagogisch-didactische klemtonen kan leggen en aldus enige inhoudelijke invloed kan uitoefenen op de opleiding die haar leraars verstrekken. Het is een kristallisatie van het beleid van de school en tevens een instrument tot zelfevaluatie op schoolniveau”
    - 3.1.4. “Een evaluatiesysteem kan een belangrijke bijdrage leveren aan de houding die de omgeving van de school inneemt tegenover het deeltijds kunstonderwijs in het algemeen en tegenover de school in het bijzonder. Het is een instrument dat de communicatie tussen de betrokken partijen stimuleert en kleurt”
  - 3.2. Mogelijkheidsvoorwaarden
    - 3.2.1. Zelfevaluatie door de leerling
    - 3.2.2. Schoolagenda
    - 3.2.3. Portfolio's
    - 3.2.4. Lerarenevaluatie door de leerling

- 3.2.5. Leerlingenraad
- 3.2.6. Functioneringsgesprekken
- 3.2.7. Vakgroepvergaderingen
- 3.3. Ontwerp van een prototype
  - 3.3.1. Inhoudelijke aspecten
  - 3.3.2. Vormelijke aspecten van de technische realisatie
  - 3.3.3. Gebruik van het evaluatiesysteem
- 4. Besluit
- 5. Literatuur
- Bijlagen
- Noten

### Krachtlijnen

Leerlingenevaluatie wordt in het deeltijds kunstonderwijs op zeer diverse wijze ingevuld. Ze gebeurt veelal op het niveau van de klas, gekarakteriseerd door de intuïtieve aanpak van elke individuele leraar. Deze tekst bevat een pleidooi voor een evaluatiesysteem dat werkzaam is op alle niveaus van de school en zowel het leerproces van de leerling, het didactisch handelen van de leraar, het inhoudelijk beleid van de school als de communicatie met de ouders ondersteunt. Op basis van een theoretische uitwerking die aansluit bij de didactiek van het 'begeleid zelfstandig leren' (uitgangspunten) wordt evaluatie gesystematiseerd in een geheel van elementen (mogelijkheidsvoorwaarden) die bijdragen tot de creatie van een krachtige leeromgeving. Vervolgens wordt een prototype van een evaluatieformulier uitgewerkt dat aansluit bij de geformuleerde uitgangspunten en mogelijkheidsvoorwaarden. De inhoud van dit formulier is geïnspireerd door het onderzoek naar *flow experience* en maakt het mogelijk om naast de instrumentaal-technische en artistieke vaardigheden ook de motivatie en de cognitieve vaardigheden van een leerling diepgaand te evalueren.

## ■ 1. Inleiding

- huidige evaluatie in deeltijds kunstonderwijs* Het evalueren van leerlingen wordt in het deeltijds kunstonderwijs (DKO) op zeer diverse wijze ingevuld. Heel wat scholen beperken zich tot het tweemaal per jaar invullen van een evaluatieformulier en een examen op het einde van het jaar. Voor het evaluatieformulier wordt vaak een beroep gedaan op het model dat door de overheid (decreet 1990) is opgesteld vanuit een verantwoordingsperspectief (zie Bijlage 1).
- intuïtieve aanpak van individuele leerkrachten* Een dergelijke evaluatie verstrekt nauwelijks degelijke informatie aan de leerlingen en hun ouders. Laat staan dat ze gebruikt wordt om zowel het leerproces van de leerling als het didactisch handelen van de leraar bij te sturen. Dit moedigt niet aan tot een zinvolle omgang met evaluatie, zodat de invulling van een evaluatieformulier vaak vervalt in het louter volbrengen van een noodzakelijke formaliteit. Het resultaat van een dergelijk systeem is dat leraars zich terugplooiën op de eigen, vaak intuïtieve aanpak die meestal kwalitatief in orde is, maar waarbij van systematisering nauwelijks sprake is. Dit heeft tot gevolg dat leraars vaak niet op de hoogte zijn van elkaars referentiekader en dat de informatie die ontspruit aan de evaluatie, nauwelijks bruikbaar is op het niveau van de school.
- sprong naar mesoniveau door systematisering* Explicitering en systematisering van de vaak intuïtieve aanpak van individuele leerkrachten zijn dan ook noodzakelijk om de sprong te kunnen maken naar het niveau van de school (mesoniveau). Een aantal structurele maatregelen en de ontwikkeling van een evaluatiesysteem maken deze sprong mogelijk zonder afbreuk te doen aan de waardevolle individuele aanpak van elke leerkracht. Ze bieden een kader dat differentiatie op microniveau toelaat, maar tegelijkertijd zorgt voor voldoende eenheid in verscheidenheid. Alleen dan kunnen de resultaten van de evaluatie ook op mesoniveau werkzaam zijn.
- prototype evaluatiesysteem* Deze tekst is de aanzet tot het ontwerp van een prototype dat theoretisch gefundeerd is (uitgangspunten), structureel ondersteund wordt door een krachtige leeromgeving (mogelijkheidsvoorwaarden) en zodanig ontworpen is dat de vorm en inhoud aansluiten bij de uitgangspunten (ontwerp van een prototype). Het vertrekpunt is de didactiek van het begeleid zelfstandig leren. De inzichten over *flow experience* zijn een belangrijke inspiratiebron.
- schietlood* Deze tekst is de aanzet tot een evaluatiesysteem dat als een schietlood peilt naar de diepte. Naast de courante instrumentaal-technische en artistieke vaardigheden worden immers ook motivationele en cognitieve

diepteprocessen in kaart gebracht. Het betreft bovendien een evaluatiesysteem dat de leerling, leraar en school aanspoort tot zelfonderzoek. Andermaal is het schietlood van toepassing, ditmaal als symbool voor het peilen naar de diepte in zichzelf. Tot slot is het een systeem dat een objectieve aanpak mogelijk maakt. Een laatste maal is het schietlood van toepassing, ditmaal als symbool van het rechtschapen en respectvol oordeel.

## ■ 2. Het deeltijds kunstonderwijs en begeleid zelfstandig leren

- raakpunten deeltijds kunstonderwijs en begeleid zelfstandig leren* Het instrumentale onderricht in het deeltijds kunstonderwijs heeft door zijn specifieke karakter heel wat raakpunten met de didactiek van het 'begeleid zelfstandig leren'. Die raakpunten betreffen zowel de werking als de doelstellingen.
- werking* De leerlingen dienen in grote mate *zelfstandig* te werken. Ze zien hun leraar maar eenmaal per week en zijn voor de rest van de week op zichzelf en hun omgeving aangewezen. Hoewel een leerling de klassikale vakken als Algemene Muzikale Vorming (AMV) en Algemene Muziek Cultuur (AMC) in een vaste structuur moet doorlopen, bestaat in de lessen instrument voldoende ruimte om elke leerling op *eigen tempo* een *individueel aangepast* instrumentaal leertraject te laten afleggen. Een leraar instrument differentieert het curriculum van de leerlingen in functie van hun leerproces. Door het individueel karakter van de lessen instrument kan een leraar immers zowel het repertoire (études, voordrachtwerken, oefeningen) per leerling aanpassen als verschillende, *individueel aangepaste lesmethoden* hanteren.
- doelstellingen* Een blik op het artistiek pedagogisch project van heel wat kunstacademies maakt meteen duidelijk dat het deeltijds kunstonderwijs en de didactiek van het begeleid zelfstandig leren een aantal gemeenschappelijke doelen hebben. Er bestaat een algemene consensus dat het deeltijds kunstonderwijs de taak heeft zijn leerlingen op te leiden tot *zelfstandige* en *kritisch denkende* kunstbeoefenaars, die vertrouwd zijn met de traditie en openstaan voor vernieuwing. Het *levenslang leren* wordt steeds meer een doelstelling van het deeltijds kunstonderwijs, niet in het minst wegens het toenemend aantal volwassen leerlingen. De lessen instrument zijn gericht op de ontwikkeling van de nodige *vaardigheden* om zich creatief te kunnen uitdrukken en om al musicerend deel te kunnen nemen aan het culturele leven. Leerlingen *leren leren*, zodat ze na het afronden van hun studie aan de academie zich zelfstandig verder kunnen ontplooiën.

ontbrekende  
elementen van  
begeleid zelfstandig  
leren  
autonomie van de  
leerling

Ondanks deze raakpunten zijn er een aantal cruciale elementen van het begeleid zelfstandig leren die nog vaak ontbreken of onvoldoende geïmplementeerd zijn in het instrumentaal onderricht.

Een belangrijk element van begeleid zelfstandig leren is de autonomie van de leerling. Die autonomie behelst een meer actieve rol van de leerling. Dit uit zich onder andere in meer inspraak in de leerstof (micro-niveau). Dit is een heikel punt in het deeltijds kunstonderwijs, zeker in de 'klassieke' richting waar wel vaker een diepe kloof gaapt tussen repertoire en de dagelijkse belevingswereld van de leerlingen. Een ander aspect van de autonomie van de leerling is de inspraak op het niveau van de school (mesoniveau). Het deeltijds kunstonderwijs loopt wat dit betreft achter op de maatschappelijke ontwikkelingen en de mondigheid van de jongeren. Anno 2008 zijn leerlingenraden bijna onbestaande in het deeltijds kunstonderwijs. Nochtans is de stem van de leerling ook in het deeltijds kunstonderwijs erg belangrijk.

informatie  
verstrekken

Een tweede aspect van begeleid zelfstandig leren dat nog meer ingang mag vinden in het deeltijds kunstonderwijs, is het verstrekken van informatie. Op mesoniveau is het deeltijds kunstonderwijs aan een inhaalbeweging bezig door de publicatie van het 'artistiek pedagogisch project' van de school. Toch kan men zich terecht de vraag stellen in welke mate deze teksten bij de leerlingen en hun ouders terecht komen en dan ook nog eens gelezen en begrepen worden. Bovendien zijn lang niet alle scholen met deze evolutie mee en bestaan er inhoudelijk significante kwalitatieve verschillen.

Op microniveau kunnen we ons de vraag stellen of de meerderheid van de leerkrachten voldoende informatie verstrekt aan de leerlingen, en hun ouders informeren over de structuur en doelstellingen van de leerstof en over wat van hen verwacht wordt. Dit is nochtans even noodzakelijk als informeren over de prestaties van de leerling.

krachtige leerom-  
geving

De zelfstandigheid van de leerling wordt sterk bepaald door de mate waarin de omgeving een ondersteunende rol vervult. De leerkracht speelt een sleutelrol in de creatie van een krachtige leeromgeving waarin hijzelf de rol van coach of gids op zich neemt. Dat betekent dat hij de leerling niet als een onbeschreven blad probeert vol te schrijven, maar een context helpt te creëren waarin de leerling het eigen leerproces grotendeels op een autonome wijze kan sturen. In zo'n leeromgeving staat de samenwerking tussen de leerling en de leraar, tussen de leerlingen onderling, maar ook tussen de ouders en de leraar en tussen de ouders en de school centraal.

Het deeltijds kunstonderwijs heeft met de invoering van het groepsgericht individueel onderricht belangrijke stappen in de goede richting gezet. Ook heel wat bestaande ICT-initiatieven zetten het deeltijds kunstonderwijs en het instrumentaal onderricht goed op weg om krachtige leeromgevingen te ontwikkelen. Voorbeelden hiervan zijn de invoering van elektronische leeromgevingen zoals Dokeos en de vele persoonlijke websites van leerkrachten die lesmateriaal ter beschikking stellen aan hun leerlingen.

Toch is het nodig om te nuanceren en zich de vraag te stellen of het groepsgericht individueel lesgeven tot de dagelijkse realiteit behoort en in welke mate effectief omgesprongen wordt met bijvoorbeeld de elektronische leeromgevingen. Werken de meeste leraars groepsgericht of blijft het louter individueel lesgeven overeind? Gebruiken leraars en leerlingen de bestaande ICT-mogelijkheden werkelijk? Consulteren de leerlingen en ouders de informatie die ter beschikking wordt gesteld? Ook de ontwikkeling van leerpaden en Wiki's vindt nog weinig ingang in het instrumentaal onderricht. Hetzelfde geldt voor portfolio's. Nochtans zijn dit krachtige leermiddelen die even goed bruikbaar zijn in het deeltijds kunstonderwijs als in het reguliere onderwijs.

Als besluit kan gesteld worden dat het deeltijds kunstonderwijs en begeleid zelfstandig leren op heel wat punten bij elkaar passen. Er zijn echter een aantal cruciale elementen van het begeleid zelfstandig leren die (nog) beter uitgewerkt en geïmplementeerd kunnen worden in de instrumentlessen van het deeltijds kunstonderwijs, zodat het instrumentaal onderricht kan aansluiten bij de meest recente pedagogische ontwikkelingen. De integratie van inzichten over begeleid zelfstandig leren in het didactisch handelen van de leerkracht instrument kan de doelstellingen van het deeltijds kunstonderwijs helpen te verwezenlijken. De positieve effecten van begeleid zelfstandig leren op o.a. de attitudes en motivatie kunnen het leerproces van een leerling instrument alleen maar ten goede komen.

*structurele  
maatregelen nodig*

De integratie van begeleid zelfstandig leren in het deeltijds kunstonderwijs vereist een aantal structurele maatregelen. Leerlingen meer inspraak geven in de samenstelling van hun curriculum impliceert een flexibele structuur. In een dergelijke structuur kunnen leerlingen bijvoorbeeld kiezen uit een aantal modules en/of keuzevakken, kan projectmatig gewerkt worden en hebben leerlingen de mogelijkheid om vakken uit verschillende afdelingen te combineren. Het specifieke karakter van het deeltijds kunstonderwijs laat dergelijke structurele maatregelen zeker en vast toe. Maar ook de introductie van een leerlin-

genraad en zelfs een ouderraad kan bijdragen aan de creatie van een krachtige leeromgeving. Samenwerking is immers een cruciaal element binnen de leeromgeving van een leerling. Die samenwerking kan alleen maar in de hand worden gewerkt door organen die de verschillende betrokken doelgroepen een stem geven.

*aangepast evaluatiesysteem* Naast structurele maatregelen kan de ontwikkeling van een aangepast evaluatiesysteem bijdragen tot de integratie van begeleid zelfstandig leren in het deeltijds kunstonderwijs. Het vervolg van deze tekst is de uitwerking van deze stelling. Het komt erop neer dat een evaluatiesysteem elk van de besproken aspecten van begeleid zelfstandig leren positief kan beïnvloeden en op die manier kan bijdragen tot de integratie van begeleid zelfstandig leren in het deeltijds kunstonderwijs.

### ■ 3. Evaluatie in het deeltijds kunstonderwijs

*misverstanden* Over evaluatie bestaan weleens misverstanden. Zo wordt vaak gesproken over 'de' evaluatie, terwijl er in werkelijkheid vele vormen van evaluatie bestaan. Een ander misverstand is de opvatting dat de evaluatie een losstaand gegeven is. De evaluatie van leerlingen kan en mag echter niet gescheiden worden van de didactisch-pedagogische keuzes die men maakt als leraar én als school. Meer nog, evaluatie bepaalt mee het curriculum en is ingebed in een geheel van didactisch-pedagogische en structurele elementen. De diepere bodem van de meningsverschillen over evaluatie bestaat daarom veelal uit meningsverschillen op het didactisch-pedagogisch vlak.

Bij het ontwerpen van een nieuw evaluatiesysteem is het dan ook belangrijk om van meet af aan heel duidelijk te stellen wat de uitgangspunten ervan zijn.

*uitgangspunten* In een eerste paragraaf gaan we dieper in op elk van deze uitgangspunten. De rode draad van deze paragraaf is de idee dat een evaluatiesysteem functioneel is op alle niveaus van een school. Het is een essentieel onderdeel van een krachtige leeromgeving waarin de leerling centraal staat.

*mogelijkheidsvoorwaarden* In een tweede paragraaf bespreken we kort de mogelijkheidsvoorwaarden voor een evaluatiesysteem dat vertrekt van de geformuleerde premissen. Een nieuw evaluatiesysteem kan maar succesvol zijn wanneer het bestaat uit een aantal elementen die bijdragen tot de creatie van een krachtige leeromgeving.

*inhoud en techniek  
proto-evaluatie-  
systeem* In de derde en laatste paragraaf wordt ingegaan op de inhoudelijke invulling en technische realisatie van een proto-evaluatiesysteem voor het instrumentaal onderricht. Een evaluatiesysteem dat wil bijdragen aan de integratie van de didactiek van het begeleid zelfstandig leren in de lessen instrument, moet voldoende en relevante informatie ter beschikking stellen. De manier waarop het evaluatiesysteem technisch gerealiseerd wordt, bepaalt dan weer mee in welke mate zowel het systeem an sich als de informatie die eruit voortkomt, bruikbaar zijn om het leerproces van de leerling en het instructieproces van de leraar te optimaliseren.

### 3.1. Uitgangspunten

*doelstellingen  
duidelijk formuleren* Vooraleer een nieuw evaluatiesysteem kan worden opgesteld, is het erg belangrijk duidelijk te formuleren wat de doelstellingen zijn. Die bepalen immers hoe het systeem er zal uitzien en zijn ook heel belangrijk bij de toekomstige evaluatie ervan.

Bij het opstellen van deze uitgangspunten hebben we gekozen voor een middelpuntvliedende beweging die vertrekt van de leerling. De essentie van dit nieuwe evaluatiesysteem is immers dat de leerling centraal staat.

Elk van deze uitgangspunten is doordrongen van de idee dat een evaluatiesysteem een krachtig instrument is dat betrekking heeft op alle geleidingen van een school en op alle betrokken doelgroepen.

#### 3.1.1. "Een evaluatiesysteem dient constructief bij te dragen aan de vorming van de leerlingen"

Evaluatie is maar zinvol als de resultaten ervan iets te betekenen hebben. Ze moeten teruggekoppeld worden naar het leer- en instructieproces, zodat zowel de leerling als de leraar ermee aan de slag kunnen. In wat volgt, staat de betekenis van de evaluatie voor de leerling centraal.

*levenslang leren* Het doel van de lessen instrument is het vormen van muzikanten die in staat zijn om na hun opleiding zelfstandig nieuwe composities te selecteren, in te oefenen en op een artistieke wijze uit te voeren. Hieruit blijkt dat levenslang leren een kernelement is van elke muzikale opleiding. Elke leerling moet dus muzikale composities leren selecteren, leren leren en leren uitvoeren. Dat vraagt de ontwikkeling van een aantal algemene (cognitieve, metacognitieve, affectieve en sociale) én domeinspecifieke (artistieke en instrumentaal-technische) vaardigheden. Bovendien vereist levenslang leren ook een grote betrokkenheid en dus moet de leerling zichzelf weten te motiveren.



*leren selecteren* Het leren selecteren van composities houdt onder andere in dat een leerling leert om de eigen vaardigheden correct in te schatten (zelfevaluatie) en zo te bepalen of een bepaalde compositie binnen de eigen mogelijkheden ligt. Dat is niet alleen belangrijk om tot een artistiek verantwoorde uitvoering te komen, maar ook om gemotiveerd te blijven om telkens weer nieuwe composities uit te kiezen en in te oefenen. Daarom moet het autonoom leren kiezen van een repertoire een onderdeel zijn van elk muzikaal leerproces.

Uiteraard zal dit niet van in het begin (lagere graad) gebeuren, maar veeleer via een gradueel proces naar steeds meer autonomie. De leraar treedt tijdens dit proces op als coach, die in het begin veeleer een voorbeeldfunctie zal vervullen. Naarmate de opleiding vordert (middelbare graad), krijgt de leerling meer vrijheid, maar bepaalt de leraar nog zelf waar die vrijheden liggen. Naar het einde van de opleiding (hogere graad) toe zal de leraar steeds meer overlaten aan de leerling en slechts hier en daar bijsturen. Dit zal uiteindelijk leiden tot de noodzakelijke zelfstandigheid om zich na de vorming aan een muziekacademie toch nog verder te kunnen ontplooiën op het muzikale vlak.

*leren leren* Leerlingen instrument zijn in grote mate aangewezen op het zelfstandig instuderen van het gekozen of door de leraar aangereikte repertoire of didactisch materiaal. Die zelfstandigheid vereist de ontwikkeling van een aantal vaardigheden, maar ook van een grote betrokkenheid bij het leerproces.

De leerling moet in staat zijn om het inoefenen van een compositie efficiënt te plannen en om de juiste leerstrategieën te kiezen. Bovendien moet hij in staat zijn om de eigen leerstijl te observeren en juist in te schatten. Dat is noodzakelijk, enerzijds, om het leerproces te verrijken door te diversifiëren in leerstijlen en, anderzijds, om zichzelf bij te sturen.

Naast de cognitieve en metacognitieve vaardigheden moet een leerling ook in staat zijn om zichzelf te motiveren. Dit resulteert in een grote betrokkenheid en vervolgens ook in meer inzet. Hoe meer autonomie een leerling krijgt en hoe meer hij zich bewust wordt van de eigen vaardigheden en die correct weet in te schatten, hoe beter de leerling het leerproces in eigen handen kan nemen en hoe groter de motivatie wordt.

*leren uitvoeren* Hoe beter een leerling gemotiveerd is en hoe meer vaardigheden hij ontwikkelt, hoe groter het zelfvertrouwen wordt. Toch is dat niet voldoende. Op het moment zelf van een muzikale uitvoering (concert, examen)

kunnen verschillende factoren als akoestiek, concertzaal of publiek zorgen voor onverwachte elementen die het musiceren kunnen bemoeilijken, maar evengoed de musicus kunnen uitdagen om een stap verder te gaan (inspiratie van het moment). Bovendien hebben leerlingen vaak podiumangst. Hoewel leerlingenaudities en examens de gangbare middelen zijn om de uitvoering te evalueren, ligt op dit gebied een heel veld aan mogelijkheden open. De integratie van muzikale portfolio's in de muzikale opleiding zou baanbrekend kunnen zijn en het deeltijds kunstonderwijs een heel nieuw elan geven.<sup>1</sup> Ze maakt peer-evaluatie mogelijk en kan daardoor ook zorgen voor minder podiumangst. Een portfolio biedt eveneens ruimte voor de autonome keuze van een repertoire, stimuleert de betrokkenheid en de verantwoordelijkheidszin. Maar het allerbelangrijkste is dat het uitvoerend of concerterend aspect niet louter een kwestie van summatieve evaluatie is.

Een evaluatiesysteem moet dus een instrument zijn dat de leerling begeleidt bij deze drie aspecten van een muzikaal leerproces (selecteren, instuderen, uitvoeren). Die begeleidende functie bestaat in het verstrekken van kwalitatieve feedback over de leerprocessen van de leerling. Alleen dan wordt het een didactisch instrument ter ondersteuning van de muzikale vorming. Evaluatie is in dit geval niet iets dat gebeurt op het einde van een trimester, jaar, cyclus of opleiding, maar is geïntegreerd in het didactisch handelen en is er zelfs een fundamenteel aspect van.

leerstrategieën,  
metacognitieve  
vaardigheden en  
motivatie

Om een dergelijke rol te vervullen, moet de evaluatie behalve het in kaart brengen van de artistieke en technische kennis, ook informatie kunnen verstrekken over de cognitieve strategieën, de metacognitieve vaardigheden en de affectieve en motivationele componenten van het leerproces van een leerling. De opname van domeinspecifieke kennis en vaardigheden in een evaluatiesysteem is de evidentie zelf. De opname van leerstrategieën, metacognitieve, affectieve en motivationele vaardigheden is dat heel wat minder.

flow-indicatoren

Het evaluatiesysteem waaraan deze tekst ten grondslag ligt, is deels geïnspireerd door onderzoek naar *flow experience* en maakt gebruik van de flow-indicatoren om deze vaardigheden in kaart te brengen. Dit zijn een aantal gedragsindicatoren die goed aangeven op welke manier leerlingen hun ervaring (in de les) al dan niet proberen te optimaliseren. Ze geven een goed beeld van de motivatie, de cognitieve strategieën en de metacognitieve vaardigheden van een leerling. Via verschillende mechanismen tracht de (gemotiveerde) leerling immers om het evenwicht tussen vaardigheden en uitdagingen te bewerkstelligen of in stand te houden. Bovendien geven de flow-indicatoren een goed beeld van de manier

waarop een leerling zich sociaal opstelt in de klas. Deze gedragsindicatoren worden in detail besproken bij de inhoudelijke aspecten van het prototype van het evaluatiesysteem dat in dit artikel wordt voorgesteld (zie 3.3.1.).

*meting ruimt plaats  
voor dialoog*

Het louter verstrekken van informatie is echter niet voldoende. Evaluatie kan pas betekenisvol worden voor de leerling wanneer de resultaten ervan beschouwd worden als lesinhoud. Vaststellingen en beoordelingen worden in dit geval met de leerling besproken en er wordt nagegaan wat de problemen zijn en hoe ze verholpen kunnen worden. Evaluatie wordt daardoor meer een zaak van dialoog dan van meting. Een dergelijke dialoog is essentieel, opdat de leerling inzicht zou krijgen in het eigen leerproces en dus in mogelijke oorzaken van problemen, studiemethode, studieorganisatie e.d. Op die manier wordt er bewust gewerkt aan de zelfregulatie van de leerling, die een kernelement is van elke ontwikkeling. Wanneer de resultaten van de evaluatie bovendien worden teruggekoppeld naar de verantwoordelijkheid en de betrokkenheid van de leerling, krijgt die een beter zicht op de manier waarop de eigen autonomie ingevuld kan worden.

*zelfevaluatie*

Evaluatie door de leraar wordt aldus een aansporing tot actieve zelfevaluatie door de leerling. Dit is essentieel voor een formatief evaluatiesysteem en een belangrijk onderdeel van het begeleid zelfstandig leren. Zelfevaluatie stimuleert de leerling in zijn autonomie en het zelfbewustzijn daarvan. Dat heeft onmiskenbaar een positieve invloed op de emotionele beleving en op de motivatie.

*impact van de  
evaluatie*

De manier waarop een leraar met de leerling communiceert over de evaluatie, is bovendien van fundamenteel belang voor het denken en het zelfbeeld van de leerling. Wanneer evaluatiemomenten ingebouwd worden in het curriculum van de leerling, heeft een goede omgang met en een goede communicatie over de informatie die via de evaluatie naar boven komt, een grote invloed op hoe de leerling denkt over de lessen en over het belang van oefenen en op de manier waarop het eigen leervermogen en de eigen vaardigheden worden ingeschat. Op termijn kan dit zelfs een invloed hebben op de manier waarop de leerling aankijkt tegen wat hij als persoon waard is.

Als besluit kan gesteld worden dat de wijze waarop geëvalueerd wordt, een impact heeft op zowel de leerprocessen en de leerstrategieën als de motivatie en het zelfbeeld van de leerling. Om van een evaluatiesysteem een krachtig didactisch instrument te maken ter ondersteuning van de leerprocessen van de leerling, moeten er parameters ingebouwd worden

die het mogelijk maken om naast aspecten van het domeinspecifieke kennen en kunnen ook de leerstrategieën, de metacognitieve vaardigheden en motivatie in kaart te brengen en te evalueren.

3.1.2. *“Een evaluatiesysteem is een instrument waarmee de leraar zichzelf kan evalueren en bijsturen. Het is een krachtige ondersteuning van het didactisch handelen”*

Ook de leraar moet aan de slag met de resultaten van de evaluatie. Die verstrekken in de eerste plaats nuttige informatie om het eigen lesgeven te evalueren. In de tweede plaats stelt die informatie de leraar in staat om zijn begeleidende rol te vervullen en het didactisch handelen individueel aan te passen. Zo kan hij inspelen op de leerstijl van elke leerling en aldus stimuleren tot zelfstandigheid.

*invloed van zelfevaluatie op leraar*

Zelfevaluatie heeft een grote invloed zowel op het didactische handelen van een leraar (repertoirekeuze, didactische werkvormen of methodes) als op diens pedagogisch-didactische kennis (over o.a. lesmateriaal, leerlingen, pedagogie). Ze stelt de leraar in staat om in te schatten of het eigen lesgeven efficiënt is en tegemoetkomt aan de noden van de leerling. Indien de leraar zichzelf als efficiënt ervaart, heeft dat verschillende effecten op het lesgeven. Het zal ertoe leiden dat de leraar vanuit een groeiend zelfvertrouwen zowel aan zichzelf als aan de leerling hogere eisen stelt. Dergelijke hoge verwachtingen stimuleren experimenten en vernieuwing. Bovendien zal hij zich ook steeds opnieuw en makkelijker hard inspannen en onderwijsstrategieën hanteren die de autonomie van de leerling stimuleren. Er gaat meer aandacht naar leerlingen die minder goed presteren en er is meer aandacht voor de inschatting van de vaardigheden van een leerling.

*beïnvloedingsfactoren*

Hoewel het een individuele onderneming is, zijn er toch een aantal factoren die de zelfevaluatie significant kunnen beïnvloeden. Een eerste belangrijke factor is de interactie met collega's. Daar komen we later op terug. Een tweede factor is de evaluatie van de leraar door de school en door de leerlingen. Ook daar komen we later op terug. Een derde factor is de feedback die een leraar krijgt op basis van de evaluatie van de leerlingen.

*lesmethodiek diversifiëren en individueel aanpassen aan leerlingen*

Een inhoudelijk sterk formatief evaluatiesysteem is een goede ondersteuning voor de zelfevaluatie van de leraar. Op basis van een zorgvuldig onderzoek van de belangrijke componenten van een lespraktijk worden de te quoteren parameters van de evaluatie bepaald. Aangezien een evaluatiesysteem ondersteunend moet werken, moet het voldoende informatie verstrekken. Dat betekent dat het aantal parameters die

gequoteerd moeten worden, aanzienlijk groter is dan bij de meeste evaluatiesystemen die in het deeltijds kunstonderwijs gangbaar zijn. De opname van bepaalde parameters kan een leraar aansporen om stil te staan bij de evaluatie in het algemeen of bij een bepaalde parameter in het bijzonder. De pertinente vraag naar een beoordeling van een dergelijke component, gekoppeld aan het deontologisch aanvoelen van elke leraar, zorgt ervoor dat een score niet vrijblijvend wordt gegeven. Bovendien krijgt een leraar ook zicht op de klemtonen van het eigen didactisch handelen. Bepaalde constanten in de scores van de evaluatie kunnen interessante elementen naar boven laten komen en eventueel aansporen tot bijsturing. In dit geval speelt het niveau van de klas een rol. Door de resultaten van alle leerlingen naast elkaar te leggen, kunnen de sterktes en de zwaktes van de eigen didactiek aan de oppervlakte komen. Zo geeft de opname van motivationele elementen (via de flow-indicatoren) een goed beeld van hoe leerlingen de les ervaren. De informatie waarover de leraar hierdoor beschikt, is een belangrijke bron om het didactisch handelen aan te passen aan de noden van elke individuele leerling. De opname van de cognitieve elementen zorgt ervoor dat kan worden nagegaan of de lesmethodiek tegemoetkomt aan de leerstijl van een leerling. De leraar krijgt dus zicht op het inwendig verwerkingsproces van een leerling. Daardoor kan hij de leerling op maat gesneden feedback geven en het eigen lesgeven bijsturen, zodat individueel aangepaste remediëring mogelijk wordt. Op basis van de resultaten van de evaluatie kan de leraar zeer gerichte vragen stellen, zodat de leerling niet alles ingelepeld krijgt, maar aangespoord wordt tot reflectie over cruciale problemen en geholpen wordt om de juiste voorkennis te activeren. De individuele aanpassing van het instructieproces gebeurt door aangepaste leerdoelen, leerinhouden en leertaken aan te bieden.

Het besluit luidt dat de informatie die een evaluatie ter beschikking stelt, niet alleen belangrijk is voor de leerling, maar ook voor de leraar. Ze maakt het voor de leraar mogelijk om zichzelf en het eigen didactisch handelen adequaat te evalueren en vervolgens bij te sturen. Bovendien zijn de resultaten van een evaluatie een middel bij uitstek om de lesmethodiek te diversifiëren en individueel aan te passen aan de leerlingen. Op die manier kan evaluatie bijdragen tot het creëren van een krachtige leeromgeving die de zelfstandigheid van de leerling stimuleert.

3.1.3. “Een evaluatiesysteem is een middel waarmee de school pedagogisch-didactische klemtonen kan leggen en aldus enige inhoudelijke invloed kan uitoefenen op de opleiding die haar leraars verstrekken. Het is een kristallisatie van het beleid van de school en tevens een instrument tot zelfevaluatie op schoolniveau”

Uit het voorgaande bleek dat een goed evaluatiesysteem een ondersteuning is voor zowel het leerproces van de leerling als voor het didactisch handelen en de zelfevaluatie van een leraar. We schuiven nu op naar een volgend niveau, nl. de school zelf of het beleid van de school. Terwijl er bij de voorgaande niveaus nog geopperd kan worden dat dit allemaal al onafhankelijk van een vernieuwd evaluatiesysteem gebeurt, wordt hier nog eens te meer duidelijk waarom de systematisering van een intuïtieve evaluatie noodzakelijk is.

Standpunten over evaluatie zijn gerelateerd aan een visie op leren, onderwijzen en zelfs opvoeden. Dat geldt op het niveau van de individuele leraar, maar ook op dat van de school. Willen evaluaties zinvol zijn, dan moeten ze deel uitmaken van een schoolcultuur die kwaliteitsvol onderwijs wil bewaken, verankeren en verbeteren.

rol bij personalisering pedagogisch project

Hoewel het inhoudelijk traject van een school en van de lessen die er aangeboden worden, in grote mate wordt bepaald door de leerplannen, is er voldoende ruimte om het pedagogisch project te personaliseren. Een evaluatiesysteem kan een belangrijke rol spelen bij die personalisering, omdat het de school toelaat om eigen klemtonen te leggen en aldus de eigen visie op leren, onderwijzen en opvoeden te laten doorsijpelen in de vorming die haar lerarenteam verstrekt.<sup>2</sup>

De rol die een evaluatiesysteem op schoolniveau kan spelen, is voornamelijk op het inhoudelijk vlak te situeren. De visie van een school op leren, onderwijzen en opvoeden bepaalt immers wat er geëvalueerd zal worden.

voordelen systematisering evaluatie

In de eerste plaats maakt een evaluatiesysteem het voor een school mogelijk om via de parameters van de evaluatie de klemtoon te leggen op formatieve of summatieve, op procesgerichte of prestatiegerichte evaluatie. Een school kan bovendien bepalen of een evaluatie vrij uitgebreid dan wel beknopt gebeurt. In het laatste geval wordt er meer overgelaten aan de intuïtieve aanpak, in het eerste geval kan de school meer sturen. Een elektronisch evaluatiesysteem kan aan elke leraar de mogelijkheid bieden om te kiezen voor een uitgebreide of beknopte versie.

Een school kan, ten tweede, ook aansporen tot bepaalde elementen door ze op te nemen in haar evaluatiesysteem. Een school die belang hecht aan ICT of aan projectgericht werken, kan parameters opnemen die hieraan verbonden zijn. Een school kan ook verdergaan en deels op basis van het evaluatiesysteem aansporen tot een bepaalde didactiek, bijvoorbeeld die van het begeleid zelfstandig leren. Op die manier kan ze haar leraars stimuleren om bij te blijven met recente pedagogische ontwikkelingen.

Een derde voordeel van een doorgedreven systematisering van de evaluatie is dat een dergelijk – en niet te vergeten ‘digitaal’ (zie verder) – evaluatiesysteem de school voorziet van heel wat feedback over haar leerlingen, over haar leraars en over zichzelf. De informatie die daarbij vrijkomt, is een belangrijke informatiebron voor het evalueren en richten van het eigen beleid. Ze maakt het immers mogelijk om heel wat aspecten van de school in kaart te brengen. Bovendien kan dankzij de digitalisering deze informatie gekoppeld worden aan informatie van onder andere het administratieve niveau. Hierdoor kan een school een aantal zaken aan elkaar relateren en op basis daarvan haar werking bijsturen via structurele maatregelen of via de functioneringsgesprekken met haar individuele leraars.

Tot slot willen we benadrukken dat de manier waarop een school als onderwijsverstrekking orgaan omspringt met evaluatie, in grote mate bepaalt hoe haar lerarenteam ermee omspringt. Een goed uitgewerkt systeem dat een kristallisatie is van het beleid van een school, biedt haar lerarenteam een structurele component die elke individuele leraar toelaat of eventueel aanspoort om aan te sluiten bij haar beleid. Op die manier kan de school via het evaluatiesysteem de creatie van een krachtige leeromgeving ondersteunen waarin elke leerling de kans krijgt om kunst te leren beoefenen en om een artistieke onafhankelijkheid te verwerven.

Als besluit kunnen we stellen dat evaluatie ook voor de school een handig instrument is. Via een evaluatiesysteem kunnen een aantal aspecten van haar inhoudelijk beleid doorsijpelen naar alle betrokken doelgroepen. De informatie die erdoor vrijkomt, stelt de school in staat om haar beleid richting te geven, te evalueren en waar nodig bij te sturen.

3.1.4. “Een evaluatiesysteem kan een belangrijke bijdrage leveren aan de houding die de omgeving van de school inneemt tegenover het deeltijds kunstonderwijs in het algemeen en tegenover de school in het bijzonder. Het is een instrument dat de communicatie tussen de betrokken partijen stimuleert en kleurt”

*betrokkenheid is sleutelement van succesvolle opleiding*

Betrokkenheid is een sleutelement van een succesvolle opleiding. Ze is een zaak van leraar, leerling, ouders én – niet te vergeten – ook andere organisaties (amateurgezelschappen, culturele centra e.d.).<sup>3</sup> De betrokkenheid van de leerling wordt immers positief beïnvloed door een constructieve samenwerking tussen de leraar, leerling, ouder(s) en verenigingen. De kracht van een leeromgeving zit niet enkel in de lesmethode en het bijbehorend evaluatiesysteem, maar ook in de mate waarin alle betrokken actoren op elkaar zijn ingesteld.

*betrokkenheid afhankelijk van goede communicatie*

Een belangrijk fundament van een dergelijke samenwerking is wederzijds begrip. Dit is dan weer afhankelijk van een goede communicatie. Uiteraard moet de school hierin haar verantwoordelijkheid opnemen. Meer nog, ze moet het initiatief nemen en alle betrokken doelgroepen uitnodigen tot een constructieve communicatie of dialoog door van meet af aan de goede toon te zetten.

*evaluatiesysteem is efficiënt communicatiemiddel*

Het creëren van een goede communicatie – en dus niet te vergeten: informatiestroom – kan via allerlei structurele componenten gebeuren. Net zoals een agenda, een website of schoolkrant is ook het evaluatiesysteem een efficiënt middel tot communicatie.

Een degelijk evaluatiesysteem heeft daarbij twee belangrijke voordelen.

*feedback voor leerling en ouders*

Een eerste en evident voordeel is uiteraard dat leerlingen en hun ouders kwaliteitsvolle feedback krijgen. De kwaliteit van de feedback hangt in de eerste plaats af van de diepgang en van de relevantie van de opgenomen informatie. Maar de degelijkheid ervan hangt ook af van de manier waarop de evaluatie gepresenteerd wordt. Een goede communicatie berust in grote mate op het juist afgesteld zijn op de doelgroep. Hoewel de ouders eerst in contact komen met de evaluatie van hun kind via het evaluatieformulier, is het noodzakelijk om in het evaluatiesysteem een component in te bouwen die zich specifiek richt tot de ouders. Het evaluatieformulier zelf is immers zowel inhoudelijk als vormelijk op de leerling afgestemd en bevat een nogal beknopt overzicht van de parameters. De leraar quoteert echter een heel aantal parameters die vervolgens door een aantal berekeningen in aantal gereduceerd worden. Via een gedigitaliseerde component kunnen we een gedifferentieerde aanpak inbouwen, waardoor geïnteresseerde ouders over een uitgebreide en dus



meer gedetailleerde evaluatie van hun kind kunnen beschikken. Deze component kan bovendien een handig instrument zijn om het leerproces van een leerling terdege te bespreken met de ouders. We gaan hier verder op in als we het hebben over de technische realisatie.

Naast het verstrekken van informatie over het leerproces van hun kind kan het evaluatiesysteem ook een rol spelen bij de communicatie over de visie van de school op leren. Het is erg belangrijk dat ouders daar zicht op hebben.

*positief effect op  
beeldvorming*

Een tweede voordeel is dat een degelijk evaluatiesysteem een positief effect heeft op de beeldvorming van leerlingen, hun ouders en zelfs van andere betrokkenen zoals plaatselijke verenigingen en de inrichtende macht. Meer bepaald heeft het een invloed op de manier waarop deze betrokkenen de lessen, maar ook meer in het algemeen de school en nog algemener het deeltijds kunstonderwijs percipiëren.

*ouders*

Nemen we het voorbeeld van de ouders. Hoewel ouders dat vaak onvoldoende weten in te schatten, zijn ze een belangrijke schakel in de artistieke opleiding van hun kind. De mate waarin ze vertrouwd zijn met het systeem van de academie, met een muzikale opleiding en zelfs met aspecten die zeer specifiek behoren tot een bepaald onderdeel van de opleiding (de instrumentles, de samenspelles of een algemeen vak zoals AMC), is bepalend voor de status die ouders toekennen aan de academie in het algemeen en aan de muzikale opleiding van hun kind in het bijzonder. De betrokkenheid van de ouders bij de muzikale opleiding van hun kind straalt bovendien uit naar het kind zelf. Onderzoek heeft uitgewezen dat er een correlatie bestaat tussen de status die ouders aan de opleiding van hun kind toekennen en de status die het kind er zelf aan toekent.

*verenigingsleven*

Dan is er het verenigingsleven. Leerlingen zijn naast de muziekschool vaak actief in een harmonie, fanfare, orkest of andere ensembles. De verschillende verenigingen worden gedragen door een enthousiast team van bestuursleden, dirigent, muzikanten, ouders en sympathisanten. Ook de manier waarop zij zich positioneren in relatie tot de academie, heeft een grote invloed op de leerling, diens muzikale opleiding en bovenal op de betrokkenheid bij de school en de opleiding die ze verstrekt.

*professionalisering  
deeltijds  
kunstonderwijs*

Tot slot willen we over dit uitgangspunt kort benadrukken dat de professionalisering van het deeltijds kunstonderwijs een sleutelrol speelt bij de manier waarop het gepercipieerd wordt. Het deeltijds kunstonderwijs heeft nood aan professionalisering. Dat staat als een paal boven water.

Deze nood aan professionalisering staat vaak los van de (pedagogisch-didactische) competenties van elke individuele directeur, leraar of ander personeelslid. In sommige gevallen kan een professionalisering leiden tot een aantal beleidsmaatregelen die (op het pedagogisch-didactisch vlak) de mogelijkheid in zich hebben om daar waar nodig bij te sturen. In dat kader past de opstelling van een coherent schoolwerkplan, een artistiek pedagogisch project waarin de school op het pedagogisch én sociaal vlak kleur bekent, de functieomschrijving van de verschillende opdrachten binnen de school en dergelijke meer. Ook de uitbouw van een degelijk evaluatiesysteem komt tegemoet aan de vraag naar meer professionaliteit in het deeltijds kunstonderwijs. Een evaluatiesysteem dat professionaliteit uitstraalt en getuigt van inhoudelijke diepgang, zal naast het – niet te onderschatten – individuele contact tussen de betrokken doelgroepen een belangrijke invloed kunnen uitoefenen op de mate waarin onze onderwijsvorm gewaardeerd wordt.

Nu vastgelegd is wat de uitgangspunten zijn, kan ingegaan worden op die elementen die noodzakelijk zijn voor een optimale werking van het evaluatiesysteem. Zoals vermeld, brengt de opstelling van een evaluatiesysteem onvermijdelijk structurele maatregelen mee. Dit komt aan bod in het volgende deel.

### 3.2. Mogelijkheidsvoorwaarden

*componenten die  
leerlingenevaluatie  
optimaliseren*

De systematisering van de evaluatie van leerlingen houdt in dat de evaluatie behoort tot een coherent geheel waarvan de verschillende componenten met elkaar interageren en op die manier een wezenlijk bijdrage leveren aan de geformuleerde doelstellingen of uitgangspunten.

In deze paragraaf geven we een aantal componenten die zeker bijdragen tot het creëren van een krachtige leeromgeving en aldus de efficiëntie van de leerlingenevaluatie optimaliseren. Wat de invulling ervan betreft, formuleren we enkele voorstellen die aansporen tot verdere reflectie.

#### 3.2.1. Zelfevaluatie door de leerling

*zelfevaluatie kan op  
verschillende  
manieren*

Zelfevaluatie door de leerling is cruciaal voor de ontwikkeling tot zelfstandigheid. De integratie ervan in het muzikale leerproces van een leerling kan op verschillende manieren gebeuren: informeel als onderdeel van de normale lespraktijk of formeel via de invulling van een evaluatieformulier dat ofwel specifiek ontworpen is (*Bijlage 2*) ofwel gebaseerd is op het invulformulier van de leraar. In het laatste geval kan de leerling de score die hij zichzelf toekent, vergelijken met die van de leraar. Dit vergroot de participatie van de leerling aan het evaluatiesysteem en sti-

muleert de zelfregulering, die een essentiële component van persoonlijke ontwikkeling is.

### 3.2.2. Schoolagenda

'volg-schrift' voor  
leraar, leerlingen en  
ouders

Een doordacht ontwerp en een zinvol gebruik kunnen van de agenda een 'volg-schrift' maken voor de leraar, leerlingen en ouders.<sup>4</sup> De agenda voorziet de leerling niet louter van een opsomming van huistaken, maar wordt een efficiënt werkinstrument dat zowel het didactisch handelen van de leraar als het leerproces van de leerling ondersteunt en bovendien inspeelt op de rol die de ouders kunnen spelen bij het leerproces van hun kind.

Een ruimte die wordt voorbehouden om triggerpoints of aandachtspunten bij het studeren te noteren (duidelijke doelstellingen), een hieraan gekoppeld volgsysteem (evaluatie) en een weekoverzicht om het studeren te plannen, zijn voorbeelden van elementen die de (zelf)evaluatie stimuleren (zie Bijlage 3).

Bovendien kan de agenda nuttige onderdelen bevatten zoals een pagina waarop de leerling een persoonlijke balans opmaakt, leerpaden voor het instuderen van een nieuwe compositie of voor het gebruik van diverse studiemethoden en extra informatie voor de ouders.

### 3.2.3. Portfolio's

wat?

Een portfolio houdt in dat een leerling op afgesproken tijdstippen een opname beschikbaar maakt van bepaalde composities of oefeningen. Elke opname moet steeds vergezeld zijn van een zelfevaluatie door de leerling. Dat alles kan aan de leraar bezorgd worden via de dropbox van een elektronische leeromgeving, via een bericht op een persoonlijke blog of gewoon via e-mail. De leraar voorziet op zijn beurt de leerling van een op maat gesneden feedback.

combinatie van  
verschillende  
evaluatievormen

De efficiëntie en doeltreffendheid van een evaluatiesysteem kan aanzienlijk vergroot worden door de integratie van portfolio's in de muzikale opleiding. Ze maken het mogelijk om verschillende vormen van evaluatie te combineren: formatieve evaluatie via momentopnames van het leerproces, summatieve evaluatie via de opname van een afgewerkt product, peer-evaluatie door de publicatie van afgewerkte producten op een gemeenschappelijk onderdeel van de elektronische leeromgeving en zelfevaluatie door de leerling een duidelijk beeld van de eigen muzikale ontwikkeling te geven.

*andere voordelen* Portfolio's hebben naast de verrijking van het evaluatiesysteem nog andere voordelen. Ze stimuleren de betrokkenheid en verantwoordelijkheidszin van de leerling. Ze werken de communicatie tussen de leraar en de leerling in de hand en laten toe dat het lesgebeuren zich ook nog buiten het lesuur voortzet. Ook de communicatie tussen de leraar en de ouders wordt verrijkt door portfolio's. Ze bieden immers ook de ouders heel wat nuttige informatie over de muzikale ontwikkeling van hun kind.

*weerstand* **3.2.4. Lerarenevaluatie door de leerling** \_\_\_\_\_  
Lerarenevaluatie door de leerling is een controversieel onderwerp. Er is dan ook heel wat weerstand tegen de invoering van een dergelijke evaluatie. Leraars zijn vaak bang dat het een populariteitspoll wordt, een instrument waarmee leerlingen zich kunnen wreken of waarvan een directie misbruik kan maken bij de beoordeling van haar personeel.

*noodzakelijke component van evaluatiesysteem* Toch is lerarenevaluatie een noodzakelijke component van een evaluatiesysteem, omdat ze de leerlingen 'echt' betreft bij het evaluatiesysteem en de opleiding die hij krijgt. Lerarenevaluatie geeft de leerlingen een stem en laat hen aldus participeren aan het evaluatiesysteem. Dat spoort de leerlingen niet alleen aan om zichzelf te evalueren, maar getuigt ook van de waardering van elke leerling als autonoom individu. Dit heeft een onmiskenbaar positief gevolg voor de betrokkenheid van de leerling bij de eigen opleiding en bij de school.

Men moet zich er wel van vergewissen dat een lerarenevaluatie door de leerlingen geen losstaand gegeven is, maar ingebed is in de totaliteit van het 'evaluatiesysteem'. Dat betekent dat deze vorm van evaluatie terugvalt op een visie met duidelijke doelstellingen en evaluatieprocedures, waarin vooraf gespecificeerd is hoe er omgesprongen wordt met de resultaten.

*inspraak en goede samenwerking* **3.2.5. Leerlingenraad** \_\_\_\_\_  
Kiezen voor een formatief evaluatiesysteem betekent dat de leerling een centrale plaats krijgt en dat de autonomie van de leerling ernstig genomen wordt. Leerlingen moeten kunnen meedenken, meepraten, meewerken en meebeslissen over datgene wat er met en rond hen gebeurt op school. Op die manier krijgen de leerlingen de kans om op een verantwoordelijke manier inspraak te hebben in de opleiding die ze volgen.<sup>5</sup>

Een leerlingenraad structureert de inspraak van de leerlingen en bevordert een goede samenwerking tussen de leerlingen en de andere actoren die bij de school betrokken zijn. Een leerlingenraad voorziet leerlingen

van een aanspreekpunt en van kanalen om met elkaar van gedachten te wisselen, om samen initiatieven te nemen of om oplossingen te zoeken voor specifieke problemen.

*schoolcultuur* Een leerlingenraad is echter geen garantie voor de inspraak van de leerling in de school. Daar is meer voor nodig, meer bepaald een 'schoolcultuur' die participatie mogelijk maakt en stimuleert. Participatie is iets van elke dag, elke les, elke activiteit.

*noodzakelijke aanvulling op andere feedback* **3.2.6. Functioneringsgesprekken** Functioneringsgesprekken zijn een noodzakelijke aanvulling van de eerder informele feedbackmomenten en van de feedback die ontstaat in de vakgroepvergaderingen, uit de zelfevaluatie en uit de leerlingenevaluatie. Ze hebben een bepalende invloed op de efficiëntie en effectiviteit van elke leraar en beïnvloeden aldus onrechtstreeks het leerproces van een leerling.

Een inhoudelijk sterk evaluatiesysteem dat werkt op alle niveaus van de school (leerling, leraar, klas, vak, richting, afdeling, school) kan een belangrijke rol spelen bij de functioneringsgesprekken. De informatie die eruit voortvloeit, kan de evaluatie op basis van vooraf aangekondigde of steekproefsgewijze klasbezoeken aanvullen en kan zelfs dienen als vertrekpunt van een functioneringsgesprek. Enerzijds voorziet het evaluatiesysteem de evaluator immers van relatief objectieve informatie over de toestand van een klas. Via tabellen en grafieken wordt namelijk een beeld geschetst van onder meer de leerlingenpopulatie, van de klemtonen die een leraar legt of van de relatie tussen bijvoorbeeld de motivatie en de uitval. Anderzijds kan de leraar meer actief participeren aan het functioneringsgesprek, omdat hij beschikt over dezelfde informatie als de evaluator. Dat de leraar en de evaluator elkaar hierdoor op gelijke voet kunnen benaderen, heeft een positief effect op de wijze waarop de leraar het functioneringsgesprek ervaart en op diens betrokkenheid bij de realisatie van op voorhand vastgestelde doelstellingen (beleid van de school).

Als kristallisatie van het beleid is het evaluatiesysteem een belangrijke informatiebron over de concrete doelstellingen en verwachtingen die vanuit dat beleid zijn opgesteld. De omgang van de leraar met het evaluatiesysteem in het algemeen en met bepaalde parameters in het bijzonder zal dan ook wezenlijk bijdragen aan de functioneringsgesprekken en de evaluatie die eraan gekoppeld is.

3.2.7. *Vakgroepvergaderingen*

*waarom zijn vakgroepen relevant voor evaluatiesysteem?* Vakgroepen zijn een belangrijk maar jammer genoeg al te vaak verguisd onderdeel van de didactische werking van academies. Nochtans kunnen ze de drijvende kracht vormen van de muzikale opleidingen die een academie aanbiedt.

Er zijn allerlei gegronde redenen om vakgroepvergaderingen te organiseren. In deze tekst beperken we ons tot de relevantie van vakgroepen voor het evaluatiesysteem.

Vakgroepen zijn, zonder afbreuk te doen aan alle informele contacten tussen collega's, het ideale medium om leraars aan te sporen tot een constructieve dialoog. Een dergelijke interactie is bijzonder nuttig voor de zelfevaluatie van een leraar, omdat ze de drie fundamentele processen van zelfevaluatie kan beïnvloeden: de zelfobservatie, de vergelijking tussen de vooropgestelde doelen en het uiteindelijk resultaat, de interpretatie van het resultaat. Een dergelijke constructieve samenwerking tussen collega's bevordert ook de efficiëntie van de participerende leraren. Dat heeft een onmiskenbaar gevolg voor het leerproces van de leerlingen.

Vakgroepvergaderingen zijn bovendien een ideale gelegenheid om nieuw didactisch materiaal en nieuwe pedagogische en/of didactische ontwikkelingen te introduceren. Dat kan leiden tot nieuwe onderwijsstrategieën of nieuwe evaluatiestandaarden.

### 3.3. *Ontwerp van een prototype*

*praktische werking van het nieuwe evaluatiesysteem* Uit het voorgaande blijkt hoe een evaluatiesysteem in het hart van de pedagogisch-didactische werking van een school staat. De hoedanigheid van een evaluatiesysteem beïnvloedt dan ook op fundamentele wijze de opleidingen. Het is dus erg belangrijk om een prototype op te stellen dat theoretisch goed gefundeerd is (uitgangspunten), structureel goed ondersteund wordt (mogelijkheidsvoorwaarden) en praktisch goed functioneert (technische realisatie).

In wat volgt, gaan we in op de praktische werking van het nieuwe evaluatiesysteem. We hebben het over de constructie van een inhoudelijk sterk en technisch makkelijk hanteerbaar invulformulier voor de leraar en van een voor de leerling en ouders interessante evaluatiefiche. Eerst bespreken we de inhoud en vervolgens de technische realisatie.

### 3.3.1. Inhoudelijke aspecten

*leidraad* Op het inhoudelijk vlak zijn er een aantal elementen die als leidraad fungeren bij het opstellen van dit prototype:

- motivatie van de leerling;
- leerstrategieën;
- zelfevaluatie van de leraar en de school.

*evaluatieformulier bestaat uit drie blokken* Het evaluatieformulier dat de leerling mee naar huis krijgt, bestaat uit drie blokken: een administratief blok met gegevens van de leerling, een blok met de eigenlijke evaluatie en een blok waarin de leraar een vrije mededeling kan typen of noteren.

*blok met de evaluatie bevat vier componenten* Het blok met de evaluatie bevat vier componenten of modules, elk met hun eigen parameters en subparameters:

- 1 motivatie;
- 2 cognitieve vaardigheden;
- 3 technische vaardigheden;
- 4 artistieke vaardigheden.

*pizzamodel* De laatste twee componenten zullen werken volgens wat we het 'pizzamodel' noemen. Dat betekent dat een aantal parameters als 'vaste ingrediënten' op voorhand vastgelegd worden, maar aangevuld kunnen worden met vrije parameters die gekozen worden uit een lijst. Die lijst wordt samengesteld tijdens een vakgroepvergadering. Op die manier biedt het evaluatiesysteem de leraar of vakgroep de mogelijkheid om tegemoet te komen aan vakspecifieke vaardigheden en om eigen klemtonen te leggen. Zo wordt een eenheid in verscheidenheid gecreëerd die noodzakelijk is voor de werking van het evaluatiesysteem op de verschillende niveaus van de school.<sup>6</sup>

*keuze parameters en subparameters* Het inhoudelijk ontwerp van dit evaluatieformulier garandeert een diepgaande evaluatie en uitgebreide feedbackmogelijkheden. Dat impliceert een significante uitbreiding van het aantal te evalueren parameters. De keuze voor de verschillende parameters en subparameters is enerzijds gebaseerd op onderzoek over de betekenis van flow-ervaringen voor de instrumentale didactiek, anderzijds op onderzoek naar de leerstrategieën van leerlingen. Dat alles is getoetst aan de didactiek van het begeleid zelfstandig leren.

*flow-indicatoren* In wat volgt, gaan we dieper in op de betekenis van de flow-indicatoren. Een evaluatiesysteem dat deze gedragsindicatoren integreert, maakt van

de evaluatie een bijzonder krachtig instrument ter ondersteuning van de lespraktijk. We durven te stellen dat een dergelijk systeem een niet onbelangrijke vernieuwing kan inhouden voor het deeltijds kunstonderwijs.

*voordelen* Flow-indicatoren hebben twee voordelen. In de eerste plaats krijg je als leraar een vrij goed beeld van de manier waarop de leerling de les ervaart. In de tweede plaats geven deze indicatoren goed aan op welke manier leerlingen hun ervaring al dan niet proberen te optimaliseren. Dat levert een goed beeld op van hun motivatie en hun cognitieve en metacognitieve vaardigheden. Via verschillende mechanismen tracht de (gemotiveerde) leerling immers om het evenwicht tussen vaardigheden en uitdagingen te bewerkstelligen of in stand te houden.

*onderverdeling in drie groepen* De flow-indicatoren kunnen onderverdeeld worden in drie groepen: (1) uitdaging zoekend, waarbij de leerling onafhankelijk van de ouder of leraar initiatief neemt, (2) uitdaging controlerend, voornamelijk betrokken op materiaal dat de leraar aanreikt en (3) de sociale context of het bewustzijn van leraar en klasgenoten.

#### 1) *Uitdaging zoekend*

*doelgericht handelen op eigen initiatief* De eerste indicator van deze eerste categorie is het doelgericht handelen op eigen initiatief (self-assignment). Zo'n gedrag reflecteert de intrinsieke motivatie en het gevoel dat alles onder controle is. Typische voorbeelden zijn iets spelen op het instrument terwijl de anderen nog hun instrument aan het uithalen zijn, of een melodie van een klasgenoot naspelen.

*zelfcorrectie* De tweede indicator van deze groep is zelfcorrectie, een persoonlijke strategie waarbij de leerling eigen fouten ontdekt en meteen op eigen initiatief een oplossing zoekt en toepast. Deze indicator toont aan dat de leerling over onmiddellijke en eenduidige feedback beschikt en ook duidelijk weet wat hij wil. Zelfcorrectie is een vorm van zelfregulering en dat is een cruciaal element van elke ontwikkeling. Een voorbeeld is het op eigen houtje veranderen van een vingerzetting.

*bewust en zelfzeker uitvoeren van een handeling* De derde indicator is het bewust en zelfzeker uitvoeren van een handeling. Het betreft de kwaliteit van de handelingen die zeer gefocust en gecontroleerd zijn. Zo'n gedrag is vaak overdreven maar nooit irrelevant. Deze gedragsindicator informeert de leraar in hoeverre een leerling opgaat in wat hij aan het doen is en zegt dan ook veel over de mate waarin een leerling zich kan concentreren.



## 2) Uitdaging controlerend

*omgang met aangereikte lesinhoud* De tweede groep flow-indicatoren betreft de omgang met de aangereikte lesinhoud. Een leerling die flow<sup>7</sup> heeft meegemaakt, wil die bewust of onbewust opnieuw meemaken. Maar dat stelt hem voor een probleem. Naarmate de vaardigheden van de leerling zich ontwikkelen, moeten de uitdagingen groter worden. Dat is evident. De leraar speelt hier natuurlijk op in door het gepaste repertoire aan te bieden. Maar een leerling zal soms op eigen initiatief de uitdaging eenvoudiger (eliminieren van muzikale elementen) of complexer (toevoegen van muzikale elementen) maken, zodat die tegemoetkomt aan de eigen vaardigheden. Dit is een belangrijke indicator voor de leraar, omdat hij informatie verstrekt over de mate waarin de leerstof tegemoetkomt aan de vaardigheden van de leerling. De leraar kan daardoor het instructieproces tijdig bijsturen en zo voorkomen dat een leerling gedemotiveerd raakt of zich juist gaat vervelen. Daarnaast zeggen deze flow-indicatoren ook iets over de manier waarop leerlingen uitdagingen interpreteren. Hierdoor krijgt de leraar zicht op de cognitieve vaardigheden van de leerlingen.

*drie strategieën* Leerlingen hanteren meestal drie strategieën om het evenwicht tussen vaardigheden en uitdaging te herstellen of te onderhouden.

*anticipatie* Een eerste strategie of indicator is anticipatie. De leerling probeert verbaal of fysiek te demonstreren wat er gaat volgen en probeert de leraar voor te zijn. Op die manier probeert hij de eigen representatie van het aangereikte lesmateriaal vorm en betekenis te geven. Het is een soort van test voor een hypothese die zich in het hoofd van de leerling gevormd heeft. Zo'n gedrag geeft weer in welke mate een leerling zichzelf percipieert als actief handelend. Vertrekkende vanuit het flow-perspectief is het dus interessant om in een les situaties te creëren die de leerling uitnodigen om te ontdekken en verder aan te vullen. Anticiperend gedrag is bovendien een goede indicator van de mate waarin een leerling opgaat in de les. Hoe meer dat gebeurt, hoe meer kans er bestaat dat hij gaat anticiperen vanuit een enthousiasme dat kenmerkend is voor de flow-toestand. Tot slot maakt deze flow-indicator duidelijk of een leerling een eenduidig en helder beeld heeft van de doelstellingen. De leraar krijgt daardoor zicht op het muzikaal begrip van de leerling.

*expansie* Een tweede strategie die een goede indicator is van de manier waarop een leerling omgaat met de lesinhoud, is expansie. Expansie wordt gedefinieerd als "het uitdagender maken van het gepresenteerde materiaal door het op een of andere manier te transformeren". Bij expansie beweegt de leerling van de technische 'replicatie' van een muziekstuk naar

een artistieke 'interpretatie'. Deze strategie houdt een verruiming in van de verwachte of daadwerkelijke uitdaging en het is een belangrijke informatiebron over de creativiteit, de muzikale vaardigheden en het (conceptueel) begrip van de muziek. Expansie is bovendien een indicator van de manier waarop een leerling doelstellingen percipieert en van de mate waarin hij een gevoel van controle ervaart. Expansie manifesteert zich vaak als ritmische bewegingen, interpretatieve gebaren, nieuwe speelwijzen op het instrument en dergelijke meer. Om rekening te houden met deze strategie, moet een leraar simpele opdrachten gebruiken waarbij de leerling wordt aangespoord om verder te gaan door bv. te variëren, zaken toe te voegen, actief te zoeken naar interpretatie via beweging, ...

*extensie* Een laatste strategie is extensie. Dit houdt in dat de leerling ook na en/of buiten de les geëngageerd blijft met de lesinhoud door bijvoorbeeld zelf concertjes voor te bereiden, een eigen ensemble te vormen, mee te spelen in een harmonie, op de verjaardag van oma of opa te spelen en zo meer. Dergelijke activiteiten zijn de meest evidente invulling. Toch is dit nog te beperkt. Onderzoek heeft aangewezen dat deze strategie verdwijnt of alleszins significant vermindert bij het ouder worden. Daarom dient het promoten van deze strategie een wezenlijk onderdeel te zijn van een instrumentale didactiek. Dat kan op verschillende manieren gebeuren.

*extensie op verschillende manieren stimuleren* In de eerste plaats moet de les een situatie zijn die aanspoort tot flow. Daarnaast moet een leraar op alle mogelijke manieren de extensie ondersteunen door ervoor te zorgen dat leerlingen ook buiten de 'normale les' hun activiteit voortzetten.

De leerling moet heel duidelijke en eenduidige opdrachten meekrijgen naar huis die appelleren aan de autonomie en de verschillende strategieën stimuleren. Dit pleit voor een bijzonder doordacht ontwerp en gebruik van de agenda (zie 3.2.2.) en voor een intensere interactie tussen de leraar en de ouders. Het is immers belangrijk dat ouders meer inzicht hebben in wat er gebeurt in de instrumentles en in de rol die ze kunnen spelen in het leerproces van hun kind. Informatieverstrekking staat dan ook centraal in de interactie tussen de leraar en de ouders. Dat kan via de agenda (door bijvoorbeeld aandachtspunten of triggers aan te reiken die ouders kunnen gebruiken wanneer ze hun kind thuis ondersteunen bij het oefenen), via een nieuwsbrief, via een schoolkrant (al dan niet digitaal), website en dergelijke meer.

De integratie van de computer in de instrumentles kan dan weer extensie promoten door leerlingen aan te sporen om ook thuis de com-

puter te gebruiken bij het oefenen. Het spreekt voor zich dat hier een bijzonder belangrijke rol is weggelegd voor portfolio's. Bovendien wordt er nieuwe software ontwikkeld die bijzonder goed toe te passen is in zowel instrumentlessen als groepslessen.

Extensie kan tot slot ook worden gestimuleerd door activiteiten binnen en buiten de klas te organiseren. De leerling wordt aldus op een artificiële manier tot extensie aangespoord. Via workshops kunnen bepaalde aspecten van de instrumentles worden uitvergroet. Hierdoor krijgen leerlingen een beter inzicht in het waarom van dit aspect. Dit heeft als bijkomend voordeel dat de leerlingen bepaalde doelstellingen beter gaan begrijpen.

#### ICT en workshops

ICT en workshops zorgen ervoor dat de les in een breder kader wordt geplaatst, zodat de leerlingen niet alleen een bredere kijk krijgen op hun instrumentles, maar ook extra materiaal aangeboden krijgen dat kan aansluiten bij hun leefwereld. Het is een vorm van extrinsieke extensie die fundamenteel kan bijdragen tot de intrinsiek gemotiveerde extensie van de leerling.

Extensie is dus heel belangrijk en speelt een bepalende rol in de manier waarop de leerling thuis omspringt met de instrumentles. Extensie beïnvloedt de mate waarin de leerling thuis zal oefenen. Ze is een indicator van het plezier dat de leerling beleeft aan de les en van de intrinsieke motivatie van de leerling. Het is belangrijk dat de leerling de link begrijpt tussen de les en activiteiten met een extensioneel karakter. Een dergelijk begrip zal de status van een instrumentles bij de leerling aanzienlijk beïnvloeden.

Dit alles vraagt van de leraar natuurlijk heel wat initiatief, maar in de wetenschap dat het de eigen lespraktijk aanzienlijk verrijkt, lijkt het het proberen waard, mocht het nog niet gebeuren. Je kunt als leraar je krachten bundelen met een collega of je laten ondersteunen door een organisatie. Het organiseren van dergelijke activiteiten heeft natuurlijk een invloed op de school en haar structuur en vraagt dus een goede samenwerking met de directie en inrichtende macht. Maar het loont de moeite en het brengt flow in het institutionele of schoolse kader. Dat is belangrijk voor de manier waarop een leerling de les, de school en het deeltijds kunstonderwijs als onderwijsverstrekker percipieert. Dat is een aspect dat belangrijk is voor de evolutie van het deeltijds kunstonderwijs.

### 3) Sociaal bewustzijn

bewust zijn van  
leraar, klasgenoten  
e.a.

Zo zijn we bij de laatste groep van flow-indicatoren gekomen, nl. het zich bewust zijn van de leraar, klasgenoten en volwassenen in de leeromgeving (meestal ouders). Deze flow-indicator kan gedefinieerd worden als elke observeerbare interactie (blijven kijken, het hoofd draaien, in de richting van iemand bewegen, ...) met klasgenoten, de leraar of ouder. Hij reflecteert de poging van een leerling om iemand anders in zijn ervaring te betrekken.

Het bewustzijn van anderen speelt een grote rol in het vergemakkelijken en bestendigen van flow, maar kan ook negatief werken. Als leraar moeten we dus omzichtig omspringen met deze indicator. Dit betekent dat in de eerste plaats de eigen lespraktijk reflexief moet zijn en open moet staan voor constante bijsturing. Een goed evaluatiesysteem kan hierbij een rol spelen. Het betekent ook dat omzichtig moet worden omgesprongen met de manier waarop groepsgericht wordt lesgegeven. Een groepsgerichte aanpak is niet in se goed, maar moet worden aangepast aan elke context om effectief te zijn. Tot slot moet de ouder op een doordachte manier betrokken worden bij het leerproces van de leerling. De driehoek leraar-leerling-ouder en vooral de manier waarop ze zich tot elkaar verhouden, speelt een belangrijke rol bij dat leerproces.

kenmerken proto-  
evaluatiesysteem

#### 3.3.2. Vormelijke aspecten van de technische realisatie

Bij de opstelling van dit proto-evaluatiesysteem werden de volgende kenmerken steeds voor ogen gehouden:

- gebruiksvriendelijk voor de leraar;
- aangepaste communicatie voor zowel de leerling als de ouders.

de leraar

Wat het eerste punt betreft, werd gezocht naar een systeem dat met een minimale inspanning van de leraar toch een maximaal inhoudelijk resultaat oplevert.

Er is geopteerd voor een elektronisch systeem, waarbij de leraar evalueert op basis van een waardecijfer van 0 tot 5. Aan elk cijfer wordt een vaste formule toegekend (bijvoorbeeld: 3 = "Je bent goed op weg, maar een extra inspanning is noodzakelijk"; 5 = "Super. Heel goed bezig!").

voor- en nadelen

Dit systeem heeft verschillende voordelen. In de eerste plaats verschaft het een zekere herkenbaarheid. Een tweede voordeel bestaat erin dat de formulering het evaluatieformulier 'prettig om lezen' kan maken (i.p.v. een 'droog' cijfer). Mogelijke nadelen zijn een zekere ongenueanceerdheid en gebrek aan persoonlijke inbreng van de leraar. Om daaraan tegemoet te komen, is er een ruimte voorzien op het evaluatieformulier waar de

leraar voor of na het uitprinten een persoonlijke noot kan toevoegen. Opdat het evaluatiesysteem van de school een instrument zou worden dat enerzijds een actieve bijdrage levert aan de ontwikkeling van de leerling en anderzijds aan de zelfevaluatie van de leerkrachten en de school, is een aanzienlijk aantal te quoteren parameters noodzakelijk. Deze inhoudelijke en dus vormelijke uitbreiding reflecteert bovendien het beleid dat de school wil voeren. Dat is reeds uitvoerig aan bod gekomen.

*aanpassing vorm  
volgens drie criteria*

Een goede communicatie berust in grote mate op het juist aanspreken van de persoon tot wie men zich richt of de doelgroep. De vorm van het evaluatieformulier moet daarom aangepast worden volgens de volgende criteria:

- leerling – ouder;
- kind – volwassene;
- graden.

*differentiatie  
leerlingen*

Wat de jongere leerlingen betreft, wordt er een vormelijk onderscheid gemaakt *per graad*. In de eerste plaats betreft het een onderscheid in grafisch ontwerp. Het formulier evolueert van een vrij speelse (lagere graad) naar een meer 'serieuze' vorm (hogere graad). Volwassen leerlingen krijgen van in het begin het vormelijk strengere formulier. In de tweede plaats is het vormelijk onderscheid op het niveau van de tekst te situeren. Dat gebeurt op twee verschillende manieren. Ten eerste verandert per graad de stijl of toon van de geijkte formules. Ten tweede verandert de formulering van de elementen die geëvalueerd worden. Voor de lagere graad hebben we geopteerd voor een opstelling in vraagvorm. Daardoor voelt de leerling zich persoonlijk aangesproken en wordt hij bovendien aangespoord om er zelf over na te denken en om een vergelijking te maken tussen wat hijzelf denkt en wat de leraar noteert. Op die manier kan de leerling zich beter leren inschatten. Deze vormelijke differentiatie brengt geen extra werk mee voor de leraar! Zodra de graad van een leerling is ingevuld, wordt het onderscheid automatisch gemaakt bij het uitprinten van het formulier. De taak van de leraar beperkt zich tot de toekenning van een waardecijfer tussen 0 en 5 per parameter en tot het eventueel noteren van een persoonlijke opmerking.

*differentiatie ouders*

Het lijkt ook belangrijk dat we in de communicatie naar de ouders zorgen voor een gedifferentieerde aanpak. Naast de vrij beknopte evaluatiefiche die de leerling meekrijgt naar huis, kan de geïnteresseerde ouder de volledige evaluatie zoals de leraar die heeft ingevuld, bekijken via de elektronische leeromgeving. Daarbij horen een algemene begeleidende tekst en een korte omschrijving per geëvalueerd item, zodat de ouders

meer inzicht krijgen in de manier waarop hun zoon of dochter wordt geëvalueerd. Via een geleidelijk proces kunnen de ouders hierdoor meer bij de school in het algemeen en de evaluatie in het bijzonder betrokken worden. Dit past uitstekend in de professionaliseringsbeweging waaraan het deeltijds kunstonderwijs nood heeft voor de eigen werking én voor de perceptie van de lessen, de school en het deeltijds kunstonderwijs.

*belang van de lay-out* Tot slot willen we ook het belang van de lay-out benadrukken. Die moet afgesteld zijn op de doelgroep. Per vak, vakgroep, richting of afdeling moeten dus vormelijke accenten gelegd kunnen worden, die tegemoetkomen aan de doelgroep. De lay-out is bovendien een manier om professionaliteit en artistieke uit te stralen.

*elektronisch* De elektronische component van het evaluatiesysteem zorgt ervoor dat de evaluatie zelfs interactief kan worden gemaakt. De leerling kan bijvoorbeeld eerst zelf het formulier (dat normaliter de leraar invult) invullen en vervolgens vergelijken met de score die de leraar heeft toegekend. Dit vergroot aanzienlijk de participatie van de leerling aan de evaluatie en stimuleert de zelfevaluatie.

*drie formulieren* Dit alles resulteert dus in drie formulieren: een digitaal invulformulier voor de leraar (zie <sup>10</sup> <http://lucnijs.classy.be>), een papieren formulier (Bijlagen 4, 5 en 6) voor de leerlingen en hun ouders en een online te raadplegen formulier, gebaseerd op het invulformulier van de leraar.

*het invulformulier voor de leraar* 3.3.3. *Gebruik van het evaluatiesysteem* \_\_\_\_\_  
Grosso modo zijn er voor de leraar twee manieren om het invulformulier te gebruiken: beperkt of uitgebreid. Er kan dus eigenlijk gequoteerd worden op verschillende niveaus.

Wie kiest voor een uitgebreide versie, beoordeelt per component een aantal parameters en subparameters. Er wordt dan gewerkt volgens het geschetste 'pizzamodel'.

Zoals eerder vermeld, is de gebruiksvriendelijkheid een prioriteit. Wie niet alle parameters wil evalueren, krijgt – wegens het 'vriendelijke' van de gebruiksvriendelijkheid – de mogelijkheid om slechts vier algemene aspecten te beoordelen, desgewenst aan te vullen met een persoonlijke noot. Het spreekt voor zich dat een dergelijke keuze geargumenteed moet worden.

De invulling gebeurt elektronisch door toekenning van cijfers. Hiervoor moet de leraar thuis geen programma's installeren of moet er niet ge-

werkt worden met moeilijke programma's als Excell of Access. De invulling gebeurt op een beveiligde component van de schoolwebsite. Zodra hij is ingelogd, wordt de leraar doorheen de procedure geleid.

Gebruiksvriendelijkheid impliceert dat er zo weinig mogelijk ingevuld moet worden. Daarom moet het evaluatiesysteem ingebed zijn in een elektronisch systeem, zodat het gelinkt kan worden aan het leerlingenbestand van het secretariaat. Bij het inloggen worden de leerlingen dan onmiddellijk gekoppeld aan het evaluatieformulier. Dat betekent ook dat de correcte lay-out automatisch wordt gekoppeld aan de ingevulde evaluatie, zodat ook bij het uitprinten alles vlot verloopt.

*analyse van de gegevens*

De analyse van de gegevens is een belangrijke component van het evaluatiesysteem, omdat het alle betrokken doelgroepen voorziet van de nodige feedback. Daarnaast is deze analyse noodzakelijk voor de verwerking van de input van de leraar en de vertaling ervan in het formulier voor de leerling. Er zal dus veel aandacht aan besteed worden bij de technische realisatie van het evaluatiesysteem.

Wat de verwerking van de input van de leraar betreft, wordt er gewerkt met gemiddelden per parameter. Dit maakt het mogelijk om quoteringen naar een hoger niveau te brengen. Veel parameters hebben immers subparameters. De quotering van de subparameters zal niet verschijnen op het papieren formulier van de leerling, maar wel op de onlineversie. Gemiddelden worden nooit zichtbaar voor de leerlingen en ouders, maar betreffen enkel de transparante verwerking van de quoteringen op subparameters. Dit maakt het mogelijk om te komen tot een beknoptere versie, die automatisch opgesteld wordt en dient als papieren evaluatiefiche voor leerling en ouders.

*feedback op verschillende niveaus*

De feedback op basis van de analyse is op verschillende niveaus te situeren. In de eerste plaats uiteraard op het niveau van de leerling. Op lange termijn zal elke leraar beschikken over een gedetailleerd verslag van elke leerling. Op basis van grafieken zal de evolutie van elke leerling in kaart kunnen worden gebracht. Dat voorziet de leraar van feedback die toelaat om een gedifferentieerde aanpak te hanteren bij het lesgeven en fungeert als een duidelijk en ondubbelzinnig medium om de evaluatie met leerling en/of ouders te bespreken.<sup>8</sup> Daarnaast is het ook een bijzonder goede ondersteuning van de zelfevaluatie van de leraar, die op basis van klagemiddelden een goed beeld krijgt van zijn eigen lesgeven. Dat brengt ons bij een volgend niveau waarop de analyse van de gegevens werkzaam is, nl. het klasniveau. De informatie die voortvloeit uit de analyse, is niet alleen bruikbaar voor de leraar, maar uiteraard ook

voor de school die feedback krijgt over hoe het er in een klas aan toegaat. Dat kan een belangrijke rol spelen bij de functioneringsgesprekken. Een laatste niveau is dat van de school. Hier worden vakgroepen, richtingen en afdelingen in kaart gebracht op basis van de berekende gemiddelden. Net zoals de informatie op klasniveau een rol kan spelen bij de functioneringsgesprekken, kan de informatie op schoolniveau een rol spelen bij de doorlichting van een school.

#### ■ 4. Besluit

*krachtige ondersteuning pedagogische werking* Een evaluatiesysteem is een krachtige ondersteuning van de pedagogische werking van een school. Het is daarom noodzakelijk om een systeem te ontwerpen dat op alle niveaus van de school werkzaam is, het beleid van de school reflecteert, maar tegelijkertijd tegemoetkomt aan de autonomie van alle betrokken niveaus.

Het systeem dat in deze tekst uit de doeken wordt gedaan, is geen dogmatisch uitgangspunt, maar een levenselement der argumenten. Het is geen eindpunt dat te nemen of te laten is, maar een momentopname van een 'work in progress'. Het is bovendien ook een uitnodiging tot een constructief debat onder collega's en over alle disciplines heen. Zelfs al is het geschreven vanuit het perspectief van de instrumentles, het bevat de noodzakelijke elementen voor een interdisciplinaire dialoog die kan fungeren als een eerste feedbackmoment bij de ontwikkeling van dit nieuwe evaluatiesysteem.

Het is onze overtuiging dat het deeltijds kunstonderwijs hoe dan ook nood heeft aan een evaluatiesysteem dat met het volste respect voor de individuele en vaak intuïtieve aanpak van elke leraar bijdraagt aan de creatie van een krachtige leeromgeving waarin leerlingen kunnen opgroeien tot zelfstandige kunstbeoefenaars die vanuit hun opleiding aan de academie in staat zijn om met een open blik de wereld tegemoet te treden en om een eigen artistieke invulling te ontplooien in volle respect voor elke andere artistieke invulling.

#### ■ 5. Literatuur

Abouserie, R., *Self-esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying*, in *Studies in Higher Education*, 1995, 20, nr. 1, p. 19-26.  
Addressi, A.R., Ferrari, L., Carlotti, S. en Pachet, F., *Young children's musical experiences with a flow machine*, Paper gepresenteerd tijdens het 9<sup>th</sup> International Confe-



- rence on music perception and cognition, Bologna, Alma Mater Studiorum University, 2006.
- Bakker, A.B., *Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences*, in *Journal of Vocational Behavior*, 2003, nr. 66, p. 26-44.
- Black, P. en Williams, D., *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*, 2007, geraadpleegd via [www.pdkintl.org/kappan/k\\_v80/k9810bla.htm](http://www.pdkintl.org/kappan/k_v80/k9810bla.htm).
- Bloom, A.J. en Skutnick-Henly, P., *Facilitating flow experiences among musicians*, in *American Music Teacher*, 2005, nr. 54, p. 24-28.
- Byrne, C. en Sheridan, M., *The long and winding road: the story of rock music in Scottish schools*, in *British Journal of Music Education*, 2000, 15, nr. 3, p. 46-57.
- Csikszentmihalyi, M., *Flow. The psychology of optimal experience*, New York, Harper & Row, 1990.
- Custodero, L.A., *Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age*, in *Music Education Research*, 2005, 7, nr. 2, p. 185-209.
- Custodero, L.A., *Seeking Challenge, Finding skill: Flow experience and music education*, in *Arts Education Policy Review*, 2002, 103, nr. 3, p. 3-9.
- Custodero, L.A., *Construction of musical understandings: The cognition-flow interface*, Paper gepresenteerd tijdens het Cognitive Processes of Children Engaged in Musical Activity Conference, Champaign-Urbana, IL, 1999.
- De Vree, T., Toebosch, M. en Cartens, B., *Leren musiceren. De didactiek van de instrumentale en vocale muziekles*, Budel, Damon Studiorum University, 2007.
- Evelein, F., *Muziekeducatie, muzikale reflectie en muzikale flow*, Rotterdam, muziekeducatief seminar met D. Elliott & Kari Veblen, 2007.
- Evelein, F., *Begeleidingsvaardigheden*, Rotterdam, studiedag mentoren.
- Goolsby, T.W., *Portfolio assessment for better evaluation*, in *Music Educators Journal*, 1995, 85, nr. 3, p. 39-45.
- Green, B. en Gallwey, W.T., *Innerlijk Musiceren*, Baarn, De Kern, 1988.
- Green, B., *The mastery of music. Ten pathways to true artistry*, New York, Broadway Books, 2003.
- Langer, E.J., *The power of mindful learning*, Cambridge, Da Capo Press, 1997.
- McPherson, G., *From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument*, in *Psychology of Music*, 2005, 33, nr. 1, p. 5-35.
- Nijs, L., *Flow-ervaring en instrumentale didactiek*, Tekst gepresenteerd op de OVSG Ontmoetingsdag Klarinet te Berchem, 2007.
- Ross, J.A. en Bruce, C.D., *Teacher self-assessment: a mechanism for facilitating professional growth*, in *Teaching and Teacher Education*, 2007, nr. 23, p. 146-159.
- Ryan, T.G., *The reflexive classroom manager: a required pre-service mode*, in *Networks*, 2007, 9, nr. 1, p. 1-6.
- Saveyn, J., *Evalueren in een ontwikkelingsperspectief*, in *Basis*, 2002, p. 109, nr. 6.
- Steels, L., *The architecture of flow*, in Tokoro, M. en Steels, L. (ed.), *A Learning Zone of One's Own*, Amsterdam, IOS Press, 2004.
- St John, P.A., *A community of learners: young music-makers scaffolding flow-experience*, Paper gepresenteerd tijdens het 9<sup>th</sup> International Conference on music perception and cognition, Bologna, Alma Mater, 2006.
- Van Petegem, P. en Vanhoof, J., *Een alternatieve kijk op evaluatie*, Mechelen, Wolters Plantyn, 2002.
- Van Petegem, P. en Vanhoof, J., *Evaluatie op de testbank. Een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen*, Mechelen, Wolters Plantyn, 2002.

■ **Bijlage 1. Voorbeelden van een evaluatieformulier**

Een evaluatieformulier in zijn meest eenvoudige vorm:

A\* = uitstekend, A = zeer goed, B = goed, C = voldoende, D = zwak, E = onvoldoende

**EVALUATIE MUZIEK – 1<sup>e</sup> / 2<sup>e</sup> trimester 2007/2008**

**KLARINET**

Luc Nijs

					Aanw.	DW	Vorder.	Gedrag
NIJSL	Leerling 1	SAM	H1	KLARI	A	B	B	A <sup>+</sup>
NIJSL	Leerling 2	INS	H3	KLARI	B	B	C	A <sup>+</sup>
NIJSL	Leerling 3	AML	M2	ALSAX	A	B	B	A <sup>+</sup>
	...							

Als een evaluatieformulier dan toch al meer uitgewerkt wordt, gaat het meestal om een uitbreiding van de artistieke en instrumentaal-technische parameters. Elementen als motivatie en cognitieve vaardigheden worden meestal zeer oppervlakkig of nauwelijks benaderd.

	U	ZG	G	V	O
<b>Algemene vaardigheden</b>					
Inzet/motivatie					
Vorderingen					
Discipline/beleefdheid/respect					
Aanwezigheid					
<b>Linkerhand</b>					
Houding					
Intonatie					
Positiespel					
Vibrato					
Vingerbeweging					
<b>Rechterhand</b>					
Houding					
Boogindeling					
Recht strijken					
Boogstreken					
Snaarwisseling					
<b>Techniek</b>					
Ritme					
Tekstkennis					
<b>Muzikaliteit</b>					
Dynamiek					
Zinsbouw					
Toonvorming/toonkwaliteit					
U = uitstekend   ZG = Zeer goed   G = Goed   V = voldoende   O = Onvoldoende					
Opmerkingen					
Handtekening van de leerkracht					
Handtekening van de ouders					
Algemene beoordeling van het dagelijks werk /10					

■ **Bijlage 2. Voorbeeld van een vragenlijst voor de zelfevaluatie van leerstrategieën**

<i>Hoe weet ik wat te studeren en hoe ik het moet studeren?</i>	
1. Ik lees <i>nooit</i> mijn schriftje en probeer te onthouden wat ik moet oefenen	
2. Ik lees <i>soms</i> mijn schriftje	
3. Ik lees mijn schriftje <i>telkens als ik oefen</i>	
4. Ik kijk enkel naar wat ik moet oefenen en <i>nooit</i> naar de commentaren die de leraar in het schriftje heeft geschreven	
5. Ik kijk naar wat ik moet oefenen en <i>soms</i> naar de commentaren die de leraar in het schriftje heeft geschreven	
6. Ik kijk naar wat ik moet oefenen en <i>altijd</i> naar de commentaren die de leraar in het schriftje heeft geschreven	

<i>In welke volgorde oefen ik mijn stukjes?</i>	
1. Ik speel wat ik het <i>liefst</i> speel en als ik nog tijd heb, oefen ik ook nog de andere lesjes/stukken/oefeningen	
2. Ik oefen eerst wat ik het <i>moelijkste</i> vind	
3. Ik beslis altijd vooraf in welke <i>volgorde</i> ik mijn lesjes/stukken/oefeningen zal oefenen	
4. Ik oefen volgens de volgorde die in mijn schriftje/agenda staat	

<i>Hoe oefen ik mijn lesjes/stukken/oefeningen?</i>	
1. Ik speel alles <i>één keer</i> door	
2. Ik speel alles <i>een paar keer</i> door	
3. Ik <i>blijf oefenen</i> tot ik hoor dat het verbeterd is	
4. Ik speel <i>één keer</i> door om te zien wat de <i>moelijke plaatsen</i> zijn en die oefen ik eerst	

<i>Wat als een stukje heel moeilijk blijkt te zijn?</i>	
1. Ik laat het voor wat het is	
2. Ik laat het liggen en vraag in de les om hulp	
3. Ik probeer het wat te spelen	
4. Ik probeer te zien wat het probleem is en dan oefen ik dat een paar keer	
5. Ik zoek wat het probleem is, ga na welke <i>methode</i> het best is om het probleem op te lossen en oefen dan op die manier	

<i>Hoe ga ik te werk als ik een partituur voor het eerst moet spelen (zichtlezen)?</i>	
1. Ik kijk naar de sleutel, de voortekening en het maatcijfer	
2. Ik kijk eens naar de eerste maat om te zien hoe het stuk begint	
3. Ik beeld me een tempo in	
4. Ik overloop het stukje eerst even om te zien waar de moeilijke passages zijn	
5. Ik speel meteen het stuk en zie wel wat ik tegenkom	

■ Bijlage 3. Voorbeeldpagina uit een agenda als 'volgschrift'

[hier komt een muzikaal citaat] **WEEK 1**

**AANDACHTSPUNTEN**

1. .... 2. ....  
3. .... 4. ....

Hier schrijft de leraar een aandachtspunt waarop enkele weken moet worden gelet bij het oefenen.  
Bv. houding, mondstand, ritme, ...

Dit is een volgsysteem. Zo kan een bepaald aandachtspunt zes weken lang gevolgd worden. Hierdoor kan de evolutie geschetst worden.  
+: goed bezig  
+/: er is nog werk  
-: dit moet beter

MA  
DI  
WO  
DO  
VRIJ  
ZA  
ZO

Hier schrijft de leerling hoeveel hij geoefend heeft tijdens de week.

**OPMERKINGEN**

.....  
.....  
.....

Voor het geval een handtekening nodig is.

Hier kan de leraar een mededeling schrijven of een berichtje voor de ouders.  
Maar ook ouders kunnen hier een bericht voor de leraar schrijven.

■ Bijlage 4. Voorbeeld van een evaluatiefiche voor de lagere graad

NAAM:		
VOORNAAM:		
INSTRUMENT:	LERAAR:	
GRAAD:	JAAR:	

  

<p><b>Ben jij gemotiveerd?</b></p> <p>Kom je voldoende naar de lessen?</p> <p>Hoe zit het met het oefenen thuis?</p> <p>Ben je enthousiast in de klas?</p> <p>Doe je weleens mee aan een schoolproject?</p> <p>Ben je 'muzikaal' actief buiten de school?</p>	<p><b>Ga je goed om met de leerstof?</b></p> <p>Onthou je de leerstof goed?</p> <p>Begrijp je alles?</p> <p>Oefen je op de 'goede' manier?</p> 
---	---

  

<p><b>Kan je al wat op je instrument?</b></p> <p>Hoe is je houding tijdens het spelen?</p> <p>En je techniek?</p> <p>Ken je je stukjes altijd?</p> <p>Heb je een mooie klank?</p>	<p><b>Maak je ook 'muziek'?</b></p> <p>Leef jij je in bij het spelen van een stukje?</p> <p>Begrijp je de partituur?</p> <p>Kan je al met 'stijl' spelen?</p> <p>Probeer je zelf weleens iets 'muzikaals' te doen?</p> <p>Heb je oog voor detail?</p> <p>Notenkraker of artiest?</p>
---	--

  

<p><b>Bijkomende opmerkingen:</b> - U kunt een uitgewerkte versie van deze evaluatie consulteren op <a href="http://www.academiegrimbergen.be">www.academiegrimbergen.be</a></p> <p>.....</p>
---

■ Bijlage 5. Voorbeeld van een evaluatiefiche voor de middelbare graad

NAAM:  VOORNAAM: INSTRUMENT: LERAAR: GRAAD: JAAR:	
<b>Motivatie</b> Aanwezigheid  Inzet thuis  Inzet in de klas  Deelname aan projecten  'Muzikale' activiteiten buiten de school (concerten/voorstellingen, stages, workshops, ...)	<b>Omgang met de leerstof</b> Kennis  Inzicht  Oefenmethode
<b>Technisch</b> Houding  Vijfvingertechniek  Tekstbeheersing (articulatie, ritmiek, noten, ...)	<b>Artistiek</b> Inlevingsvermogen  Stilistisch inzicht  Creativiteit  Oog voor detail  Verhouding techniek - muzikaliteit
Bijkomende opmerkingen: - U kunt een uitgewerkte versie van deze evaluatie consulteren op <a href="http://www.gag-evaluatie.be">www.gag-evaluatie.be</a> .....	



### Noten

1. Uiteraard dient hier voorzichtig mee omgesprongen te worden. Niet alle leerlingen beschikken over het nodige materiaal om een opname te maken die representatief is. De democratisering van het deeltijds kunstonderwijs mag hierdoor niet in het gedrang komen.
2. Let op: dit geldt ook op het niveau van elke individuele leraar. Het beleid van een school impliceert dus ook een visie op de 'vrijheid' van een leraar. Zo zijn er bv. scholen die bepaald lesmateriaal opleggen of juist verbieden.
3. In dit verband moet zeker ook nagedacht worden over de oprichting van een ouderraad. Hoewel we er in deze tekst niet op ingaan, kan ook dat een positieve rol spelen in het evaluatiesysteem.
4. We verwijzen hier naar de manier waarop inzichten uit de flow-theorie kunnen bijdragen aan de manier waarop men een agenda concipieert (Nijs, 2007).
5. Een goed voorbeeld van zo'n inspraak betreft het rekening houden met de verzuchtingen van de leerlingen bij de opstelling van examenroosters.
6. Administratief, pedagogisch en communicatief, maar ook: klas, vak, richting, afdeling, school.
7. Flow is het gevoel helemaal op te gaan in het musiceren en in de communicatie met de leraar, het is de ervaring van een opperste concentratie waarin de leerling bijna vergeten is dat hij een instrument in handen heeft en waarbij de tijdsperceptie de leerling bij de neus neemt ("Is de les al gedaan?").
8. Waarbij we het belang van een visualisatie van de gegevens willen benadrukken.