

Scriptie

DANS BIJ HET OPENBAAR LYCEUM ZEIST: EEN ADVISEREND
ONDERZOEK NAAR DE VORMGEVING VAN MEETBAARHEID VAN
HET VAK DANS

M. Hemmerlin

BACHELOR DOCENT DANS | CODARTS HOGESCHOOL VOOR DE KUNSTEN
1-03-2021

Auteur: M. Hemmerlin
Studentnummer: 2178443
E-mailadres: mhemmerlin@codarts.nl
Bachelorscriptie

Opleiding: Docent Dans
Onderwijsinstelling: Codarts Hogeschool voor de Kunsten
Begeleider: I. Geurts

Datum: 1 maart 2021

Inhoudsopgave

Inleiding	4
Persoonlijke aanleiding en vooronderzoek	4
Probleemverkenning	5
Definities	7
Methode	9
Hoofdstuk 1 – Cultuureducatie in het onderwijs	11
1.1 Rol van cultuureducatie	11
1.2 Adviezen	12
1.3 Primair onderwijs	13
1.4 Ontwikkelingen in VO	16
1.5 Rol van een school	16
1.6 Beoordeling van de kunstvakken	19
1.7 Beoordeling cultuureducatie in VO: een overzicht	19
1.8 Beoordelingsinstrumenten bij de kunstvakken	20
1.9 Deelconclusie	21
Hoofdstuk 2 – Beoordelen en evalueren	23
2.1 Summatief en formatief	23
2.2 Breed evalueren	24
2.3 FE-cyclus	25
2.4 Feedback	28
2.5 Leerdoelen en procesgerichte feedback	29
2.6 Evaluatieactiviteiten	30
2.7 Deelconclusie	30
Hoofdstuk 3 – Openbaar Lyceum Zeist: de situatie en behoeftes	32
3.1 De geschiedenis van Dans bij het OLZ	32
3.2 Samenwerking met andere vakken	33
3.3 Visie van Dans bij OLZ	34
3.4 Methode: GeenCijfer	34
3.5 Groeimodellen van Dans	36
3.6 Enquêteresultaten	38
3.7 Deelconclusie	41
Hoofdstuk 4 - Toepassing in de dansles	42
4.1 Vergelijking theoretische kader en OLZ	42
4.2 Beoordelen en evalueren	45

4.3 Plan van aanpak.....	46
4.4 Stappenplan Evalueren en Beoordelen.....	52
4.5 Deelconclusie	55
Conclusie	56
Discussie.....	59
Aanbevelingen	61
Reflectie	62
Literatuur	63
Bijlage 1: Transcriptie Interview Stephan Soek	66
Bijlage 2: Transcriptie interview Emma Dekker	77
Bijlage 3: Transcriptie interview Ronald Kox.....	86
Bijlage 4: Transcriptie interview Nita Halman.....	96
Bijlage 5: Transcriptie gestructureerd groepsinterview.....	107
Bijlage 6: Enquête.....	109

Inleiding

Persoonlijke aanleiding en vooronderzoek

Voorafgaand aan dit onderzoek, van oktober 2020 tot en met januari 2021, ben ik als stagiaire actief geweest bij het Openbaar Lyceum Zeist, een middelbare school voor havo en vwo niveau. Het Openbaar Lyceum Zeist heeft het vak Dans vast in het curriculum, maar dit vak is er pas sinds kort en staat nog in de kinderschoenen. Tijdens mijn stage heb ik naast het lesgeven in het vak Dans daarom ook meegewerkt aan het opbouwen en vormgeven van het vak Dans. Gedurende deze stage kwam ik erachter hoe ambitieus en ruimdenkend de school is voor dit kunstvak en wat er tegelijkertijd nog allemaal niet stevig is opgezet. Dit leidde tot een vooronderzoek, om erachter te komen hoe ik als stagiaire mijn taken beter kon doen in dienst en ten goede van het Openbaar Lyceum Zeist. Deze voorkennis is op verschillende vlakken opgedaan. Ten eerste door het observeren bij de huidige lessen Dans. Daardoor heb ik een beeld kunnen vormen over hoe de lessen en lesblokken er op dit moment uit zien. Hierbij heb ik ook vernomen dat er bij het OLZ gewerkt wordt met de lesmethode GeenCijfer en het vak Dans deze methode ook gebruikt en verder wil implementeren in de leerlijn. Ten tweede heb ik veel gesproken met de docent Dans van het OLZ om kennis over de school en het vak op te doen. Ten derde heb ik lesgegeven aan drie verschillende klassen; atheneum 2, atheneum 1 sportklas en atheneum 1 expressieklas voor een periode van acht weken (eind 2020 en begin 2021). Het werken met de leerlingen zelf gaf een goed beeld van hun behoeften. Gedurende deze acht weken heb ik samen met de docent van het OLZ een eerste leerlijn uitgedacht en opgezet, die direct in de praktijk getest kon worden. Dit is van belang voor dit onderzoek omdat toen bleek dat de school worstelde met de vraag hoe leerlingen binnen deze leerlijn getoetst en beoordeeld kunnen worden? Toen de school zich met deze vraag tot mij richtte kreeg ik de behoefte om meer te lezen, horen en leren over dans in het voortgezet onderwijs en de vormen van beoordelen in het onderwijs. Ik zocht naar ondersteuning en onderbouwing voor mijn taken over dit onderwerp en zag een interessant en relevant scriptieonderwerp.

Dit gevoel werd bevestigd toen ik in december 2020 deelnam aan een online kennissessie gericht op cultuureducatie met kwaliteit voor het vo en mbo georganiseerd door het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA, z.d.). Ik merkte bovendien op dat cultuureducatie vooral gericht is op het primair onderwijs, mbo en vmbo. De leerniveaus havo en het vwo blijven achter, waardoor daar niet veel literatuur over te vinden is. Daarbij komt dat wanneer cultuureducatie onderzocht wordt er vooral veel onderzoek naar muziek en beeldende kunst wordt gedaan. Dit werd ook duidelijk tijdens de online kennissessie, waarbij het merendeel van de aanwezigen professionals van de andere kunstvakken waren.

Om een toevoeging in de literatuur te zijn richt dit onderzoek zich daarom op de schoolniveaus havo en vwo. Daarbij wordt er specifiek naar een minder besproken discipline gekeken: Dans.

Hoewel er zowel geen focus op de niveaus havo en vwo worden gelegd en dans achteraan bij cultuureducatie staat, zijn er wel voortgezet onderwijs scholen die zich willen ontwikkelen op het gebied van cultuureducatie met het vak Dans, ook voor de schoolniveaus havo en vwo. Het Openbaar Lyceum Zeist is één van de scholen die kunsteducatie wil uitbreiden en consequenter maken. Het Lyceum wil bij het eindexamenprogramma het keuzevak Dans voegen, als vervolg op het vak Dans in de onderbouw. Hiervoor moet er een opbouwende leerlijn van de eerste tot en met de zesde klas voor dans komen, er moet een curriculum ontstaan. Na het doorlopen van deze leerlijn moeten leerlingen een goed eindexamencijfer voor dans kunnen krijgen. Gedurende de schoolperiode krijgen leerlingen echter geen cijfers, omdat er de wens is om bij dans met cijferloze beoordelingen en rubrics (beoordelingsmatrix) te werken. Deze rubrics zijn zelf nog minimaal ontwikkeld en niet specifiek gericht op dans. Dit onderzoek buigt zich daarom over de vragen hoe deze rubrics de leerlingen kunnen helpen zich te ontwikkelen binnen dans? Hoe deze tevens ingezet kunnen worden om de leerlingen te beoordelen, door middel van cijferloze (tussentijdse) toetsing? En hoe ze tot slot vormgegeven kunnen worden zodat deze rubrics niet afwijken van de landelijke ontwikkelingen op het gebied van kunst- en cultuureducatie in het voortgezet onderwijs.

Deze vragen leiden naar het doel van dit onderzoek; een waardevolle en ondersteunende aanbeveling voor het Openbaar Lyceum Zeist die de school ondersteunt in de vormgeving van een structuur in het beoordelen van het vak Dans.

Probleemverkenning

Om te beginnen gaan we 24 jaar terug in de tijd.

In 1997 werden de domeinen cultuur en onderwijs verbonden door de start van het programma Cultuur en School (1997-2012). Vanaf dit moment had cultuureducatie een vaste plaats binnen het overheidsbeleid (Cultuurnetwerk Nederland, 2012). Dit werd niet alleen door het toenmalige ministerie zo belangrijk gevonden, vele jaren en kabinetten later wordt er nog altijd met dit belang ingestemd.

Zo werd in 2006 door de toenmalige Minister van OCW in een brief aan de Raad voor Cultuur geschreven dat *'Kunst en cultuur van alle tijden zijn en van alle mensen. 'Cultuur beschouw ik dan ook als een onlosmakelijk onderdeel van het onderwijs'* (Van der Hoeven, 2006, par. 2). Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen gaf een jaar later aan dat *'het van belang is dat cultuureducatie een doorgaande lijn vormt vanaf het basisonderwijs'* (Scholtens,

2007, p. 11). Vijf kabinetten later wordt daar door de huidige Minister van OCW nog zo over gedacht. Van Engelshoven schrijft dat ieder kind goed cultuuronderwijs verdient, waar de kennismaking met cultuur al op jonge leeftijd begint (2018).

Niet alleen de Rijksoverheid beseft het belang van cultuur in het onderwijs, ook UNESCO concludeert, na een onderzoek naar cultuur educatieve programma's in zestig landen, dat cultuureducatie wereldwijd van grote waarde is voor het leerproces van jonge kinderen (Bamford, 2006). Cultuureducatie heeft meerdere waardevolle effecten zoals het versterken van de onderlinge samenwerking, verantwoordelijkheid, respect en tolerantie en waardering van anderen (Bamford, 2006). Uit onderzoek blijkt tevens dat cultuureducatie cultuurparticipatie op latere leeftijd in de samenleving stimuleert (Van der Hoeven, 2006).

Overheden en instellingen zijn erover uit dat kunst- en cultuureducatie belangrijk is en dat dit consequent doorgevoerd moet worden binnen het onderwijs.

Uit de monitor van Sardes en Oberon uit 2015 blijkt dat het merendeel van de scholen in het voortgezet onderwijs ook daadwerkelijk kunstvakken aanbieden. In de onderbouw gebeurt dit bij 86% van de scholen, waarvan 86% binnenschoolse activiteiten en 83% als activiteiten buiten het schoolgebouw. Meer samenhang binnen de kunstvakken, maar ook met de andere reguliere vakken is echter wenselijk. Uit dezelfde monitor blijkt namelijk dat er bij slechts 18% van de scholen sprake is van een samenhangend curriculum voor cultuuronderwijs in de onderbouw van het VO. Bij de helft van de scholen worden een aantal activiteiten qua thema op elkaar afgestemd. Alhoewel overheidsbeleid al jaren het belang van doorlopende leerlijnen voor cultuureducatie benadrukt, blijkt dit in de praktijk nog verre van het geval te zijn. Alhoewel in 2015 twee derde van de scholen in het voortgezet onderwijs de wens had meer te gaan werken vanuit leerlijnen werd in de opvolgende monitor van Sardes en Oberon echter duidelijk dat er in 2017 nog minder vaak sprake was van een samenhangend leerprogramma dan in 2015 (Kruiter et al., 2015; Kieft et al., 2017). Uit de monitor blijkt bovendien dat vrijwel alle docenten ervaren dat cultuuronderwijs tot meer plezier, meer kennis en vaardigheden en meer verbeeldingskracht en originaliteit leidt. Het merendeel van de schoolleiders geeft daarbij ook aan dat het schoolklimaat is verbeterd door cultuuronderwijs (Kieft et al., 2017).

Hoewel er al 24 jaar beleidsmatig is vastgelegd dat cultuureducatie van belang is en dit uit verschillende invalshoeken wordt bevestigd, blijkt de uitvoering in de praktijk hiervan op dit moment nog niet op niveau. Het gaat voornamelijk om een gebrek in samenhang tussen de kunstvakken, de kwantiteit van het aanbod en de kwaliteit van cultuureducatie.

Dit zorgt ervoor dat het nog steeds een relevant en actueel onderwerp is.

Het vooronderzoek met de tegengekomen wensen en struikelpunten en de probleemverkenning zijn samengevoegd tot de onderstaande onderzoeksvraag:

Hoe kan de meetbaarheid van het vak Dans op het OLZ vormgegeven worden volgens de huidige landelijke positie van cultuureducatie in het onderwijs?

Deze onderzoeksvraag is onderverdeeld in de onderstaande deelvragen:

1. Wat is de huidige positie cultuureducatie in het onderwijs en wat zijn de ontwikkelingen op dit gebied?
2. Wat zijn de huidige vormen van beoordelen binnen het onderwijs?
3. Wat is de huidige situatie van cultuureducatie op het OLZ en wat zijn de behoeftes op het gebied van dans binnen het OLZ?
4. Hoe kan een beoordelingsstructuur de leerdoelen binnen danseducatie meetbaar maken op het OLZ?

Definities

Belangrijk voor dit onderzoek is dat de gebruikte terminologie goed begrepen wordt.

Hoewel dit onderzoek alleen gericht is op *danseducatie* zullen de bredere termen *cultuureducatie* en *kunsteducatie* vaak toegepast worden. Dit komt door de beperkte literatuur over *danseducatie* en het veel grotere aanbod van literatuur over *cultuur-* en *kunsteducatie*.

Onder *cultuureducatie* wordt de volgende definitie verstaan: *‘Doelbewust leren over en met kunst, erfgoed en media via gerichte instructie, zowel binnen- als buitenschools’*(LKCA, 2020). Cultuureducatie is daarmee de overkoepelende term voor alle activiteiten op het vlak van kunst, erfgoed en media.

Doordat dit onderzoek echter specifiek gericht is op het vak dans, zal er ook gebruik worden gemaakt van de term *kunsteducatie*. Wanneer er over kunsteducatie wordt gesproken betreft het alleen het doelbewust leren over en met kunst via gerichte instructie, eveneens binnen- en buitenschools. Kunsteducatie omvat educatie over beeldende kunst en vormgeving, muziek, theater, dans, film, literatuur, poëzie en architectuur (LKCA, 2020).

In dit onderzoek zal er geregeld gebruik worden gemaakt van afkortingen. De afkorting PO verwijst hierbij naar primair onderwijs, de overkoepelende term voor basisonderwijs, speciaal

basisonderwijs en speciaal onderwijs (Encyclo, z.d.). De afkorting VO staat voor voortgezet onderwijs wat een verzamelterm is voor basisvorming (brugklassen), speciaal voortgezet onderwijs, havo, vwo, voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en leerwegondersteunend onderwijs (lwoo) (Encyclo, z.d.).

Dit onderzoek zal deels uitgevoerd worden voor en met het Openbaar Lyceum Zeist, een middelbare school voor havo, vwo en gymnasium niveau, afgekort het OLZ.

Het Openbaar Lyceum Zeist maakt bij enkele vakken gebruikt van rubrics voor beoordelingen. Een rubrics is een beoordelingsmatrix. De algemene naam '*rubrics*' staat voor analytische beoordelingsinstrumenten in tabelvorm die bestaan uit een lijst waarop beoordeeld wordt én beschrijvingen van niveaus van beheersing of van de kwaliteit van aspecten van een opdracht. In het onderwijs een veel gebruikt instrument om leerlingen te evalueren (SLO, 2019).

Methode

Om te achterhalen hoe het vak Dans vormgegeven en meetbaar gemaakt kan worden volgens de landelijke ontwikkelingen op het gebied van kunst- en cultuureducatie is er een *kwantitatief* onderzoek uitgevoerd. Dit onderzoek valt binnen de *interpretatieve* stroming. Dit doordat de observaties bij het OLZ uitgangspunt voor het onderzoek waren en de ervaringen van de school en leerlingen een belangrijke rol in het onderzoek spelen. Het onderzoek neigt ook licht naar de *kritisch-emancipatorische* stroming, doordat de nadruk ligt op observeren en verandering bij het vak Dans. Er wordt ingezet op het op gang brengen van een veranderingsproces van het vak Dans, in samenwerking met het OLZ. Hierdoor is het onderzoek bovendien *inductief*, doordat het onderzoek geen bestaand model toetst, maar theorievormend is. Dit onderzoek bestaat uit zowel literatuuronderzoek als veldonderzoek (Verhoeven, 2014).

Dataverzameling

Voor het literatuuronderzoek zijn er rapporten en artikelen over cultuureducatie, wetenschappelijke artikelen met betrekking tot het evalueren en beoordelen in het onderwijs en de trend van de inhoud en toetsbaarheid van het vak Dans geanalyseerd. Op basis van dit literatuuronderzoek zijn er interviews en een enquête opgesteld.

De interviews waren *half-gestructureerd* zodat er gegevens konden worden verzameld uit voorbereide vragen terwijl er ook ruimte bleef voor het doorvragen naar een onderwerp om meer informatie te verkrijgen (Verhoeven, 2014). Er zijn in totaal 5 interviews afgenomen die allemaal online plaatsvonden. De duur van de interviews waren tussen de 40 en 60 minuten. De enquête bestaat uit 7 openvragen en 1 meerkeuzevraag. De enquête is gericht op de leerlingen van het OLZ, om hun ervaringen in kaart te brengen. De leerlingen hebben de enquête digitaal toegestuurd gekregen en waren, ondanks het benadrukken van het belang van invullen, vrij om deze al dan niet in te vullen. De enquête is uiteindelijk door 18 leerlingen beantwoord.

Data-analyse

De afgenomen interviews zijn getranscribeerd met behulp van de opnames en in de bijlagen terug te vinden. Vanuit de transcripties konden de interviews geanalyseerd worden. De enquêteresultaten zijn verwerkt in een datamatrix. De resultaten zijn met elkaar vergeleken.

Validiteit en betrouwbaarheid

Om de *betrouwbaarheid* van dit onderzoek te waarborgen dient de kans op toevallige fouten in het onderzoek zo veel mogelijk verkleint te worden (Verhoeven, 2014). Hiervoor zijn er verschillende maatregelen genomen. Allereerst zijn de interviewvragen en de enquête opgesteld op basis van het literatuuronderzoek. Hierbij is de literatuur geselecteerd op actualiteit en relevantie. Daarnaast zijn alle interviews opgenomen, na toestemming van de geïnterviewden, waarbij de opnames voor heranalyse zijn ingezet. Bovendien is er gebruik gemaakt van peer feedback waarbij de onderzoeksopzet, de dataverzameling en de analyse van commentaar werden voorzien door externen. Deze hebben de verschillende stappen van het onderzoek meegelezen en van commentaar voorzien.

Deze peer feedback is daarnaast ook een maatregel geweest om de *validiteit* van het onderzoek te verhogen, oftewel het verkleinen van systematische fouten (Verhoeven, 2014). Voor het verhogen van de validiteit is eveneens de enquête ingezet. Hiermee werden de ervaringen van leerlingen met verschillende maten van interesse in het vak Dans bereikt. De ondervraagde groep bestond uit zowel eerste- als tweedeklassers met zowel het sport- als expressieprofiel. Hiermee representeert de ondervraagde groep de daadwerkelijke doelgroep voor dit onderzoek, de leerlingen van het OLZ.

Hoofdstuk 1 – Cultuureducatie in het onderwijs

Als basis voor dit onderzoek zal er allereerst onderzoek worden gedaan met betrekking tot de vraag; *‘Wat is de huidige positie van cultuureducatie in het onderwijs en wat zijn de ontwikkelingen op dit gebied?’*. Hiervoor wordt er gekeken naar literatuur op het gebied van cultuureducatie en danseducatie in het PO en VO.

Artikel 23 van de grondwet stelt dat er in Nederland vrijheid van onderwijs is. Hierdoor is het geven van onderwijs vrij en open voor eigen vormgeving. Wettelijke kaders en voorschriften van de overheid zorgen echter wel voor sturing op kwaliteit en inhoud van het onderwijs (De Nederlandse Grondwet). Deze sturing vindt plaats door middel van kerndoelen en eindtermen die de overheid vaststelt. In 1968 trad de *‘Wet op het Voortgezet Onderwijs’* in werking, die de inrichting en regelgeving van het voortgezet onderwijs veranderde om iedereen goed onderwijs te kunnen bieden. Sinds de komst van deze ook wel genoemde Mammoetwet werden muziek, handvaardigheid en tekenen verplichte vakken binnen het voortgezet onderwijs (CBS, z.d.). In 1993 is het primair en voortgezet onderwijs begonnen met werken vanuit leergebieden en kerndoelen, waardoor kunstzinnige vakken een vaste plaats kregen. Het verplichte aanbod van kunstvakken op middelbare scholen werd nu bovendien uitgebreid met drama, beeldende vorming én dans (Damen, 2010). Binnen de cultuureducatie zijn er daarom eveneens kerndoelen die kaders geven aan kunst en cultuur in het onderwijs.

1.1 Rol van cultuureducatie

De huidige kerndoelen van het onderwijs komen uit 2006. Hierin worden drie hoofdfuncties toegekend aan algehele onderwijs: 1) het draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen, 2) het zorgt voor overdracht van maatschappelijke en culturele verworvenheden en 3) het rust kinderen toe voor participatie in de samenleving (Van der Hoeven, 2006).

Eveneens in 2006 kwam het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap met een voortgangsrapportage over Cultuur en School waarin aan gegeven werd dat het kabinet naast de intrinsieke waarde van leren over cultuur en zonder hieraan af te doen meer rollen weggelegd ziet voor cultuureducatie. Hierbij gaat het om extrinsieke doelen als burgerschap, culturele diversiteit, sociale cohesie, integratie en de maatschappelijke rol van de school (Van der Hoeven, 2006). De minister stelt vast dat kunst en cultuur mensen naast individuele verrijking ook gedeelde sociale ervaringen en maatschappelijke voordelen, zoals sociale cohesie, opleveren. Die betekenis van cultuur is geen toevallige bijvangst, maar impliceert dat zonder kunst en cultuur een samenleving niet goed zou kunnen functioneren. Hoe eerder mensen vertrouwd raken met cultuur, hoe beter, waardoor de rol van cultuur in onderwijs als erg belangrijk wordt gezien (Van der Hoeven, 2006).

Hoewel de kerndoelen en de rapportage uit 2006 komen en daarmee verouderd lijken vormen zij nog steeds de basis voor de huidige cultuur- en kunsteducatie. Sinds 2006 zijn er echter wel nieuwe ontwikkelingen en adviezen bijgekomen op dit gebied door verschillende raden en instellingen.

1.2 Adviezen

In 2012 kwamen de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur met de vaststelling van en adviezen over cultuureducatie in het primair onderwijs. Daaruit volgde drie hoofdaanbevelingen.

Ten eerste adviseren de raden een referentiekader voor de ontwikkeling van cultuureducatie die de scholen inhoudelijk meer grip geeft. Dit vergroot de inzichtelijkheid van de doorgaande leerlijn met betrekking tot kennis, vaardigheden en attituden die leerlingen nodig hebben voor het doorlopen van cultuureducatie in het onderwijs.

Ten tweede moet de deskundigheid in de scholen bevorderd worden. Leraren moeten volgens de raden hun leerlingen een brede basis aan kennis en vaardigheden op het gebied van cultuureducatie kunnen bijbrengen. Iedere school moet voldoende deskundigheid in huis hebben om cultuureducatie inhoudelijk en in samenhang vorm te geven. Lerarenopleidingen – pabo's en kunstvak(docent)opleidingen – kunnen de kennisbasis voor cultuureducatie invoeren in hun curriculum en gebruiken om nascholingstrajecten te ontwikkelen voor zittende leraren, kunstvakdocenten en educatie medewerkers van culturele instellingen.

Ten derde moet de bestaande culturele infrastructuur meer in dienst worden gesteld van de scholen. Culturele instellingen dienen meer samen te werken met elkaar en met het onderwijs. Idealiter wordt het educatief aanbod in samenspraak met het onderwijs ontwikkeld (Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, 2012).

Het LKCA komt in 2016 met een '*Handreiking voor de toekomst van binnen- en buitenschoolse cultuureducatie*'. Hierin worden de onderstaande voorwaarden voor cultuureducatie als basis voor de culturele ontwikkeling van jongeren beschreven:

- Gelijke culturele ontwikkelkansen voor iedereen van 0 tot 18 jaar
- Cultuureducatie met een doorlopende leerlijn en geïntegreerd in het curriculum
- Verbinding tussen binnen- en buitenschoolse educatie
- Kennismaking en talentontwikkeling
- Een cultuurrijke leer- en leefomgeving

Een aantal van deze bovengenoemde voorwaarden lijken in de opvolgende jaren binnen cultuur producerende instellingen te zijn verbeterd, blijkt uit het trendrapport theater-, dans- en muzikeducatie uit 2019 (Van Engelshoven). Educatie binnen gezelschappen is vaker een onderdeel van het beleidsplan en het ligt meer aan de basis van producties. Educatie binnen kunst wint hiermee kracht. Bovenal levert een breder educatief aanbod een cultuurrijkere leer- en leefomgeving en meer kennismaking met cultuur op. Culturele organisatie bereiken scholen meer en andersom, waardoor er meer verbinding tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie ontstaat. Uit het trendrapport blijkt echter dat er nog geen gelijkheid is in de doelgroepen die bereikt worden. De rol van de binnenschoolse cultuureducatie met een in het curriculum geïntegreerde en doorlopende leerlijn is hierbij cruciaal.

In het beleidsplan *'Uitgangspunten Cultuurbeleid 2021-2024'*, gepubliceerd in 2019 door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, worden deze verbeterpunten en de rol van binnenschoolse cultuureducatie meegenomen. Voor het bereiken van de missie 'Cultuur voor Iedereen' speelt binnenschoolse cultuureducatie een belangrijke rol. Daarom is de landelijke subsidieregeling *'Cultuureducatie met Kwaliteit'* opgezet waardoor zowel het rijk, de provincies als de gemeentes geld en ondersteuning beschikbaar stellen om cultuureducatie van goede kwaliteit een vaste plaats binnen het onderwijs te geven. Het Ministerie van OCW wil met het programma Cultuureducatie met Kwaliteit de nadruk leggen bij kansengelijkheid en integraalcultuuronderwijs. Het streven was om in januari 2021 de Tweede Kamer een voorstel voor geactualiseerde onderwijsdoelen te sturen, waaronder ook voor kunst en cultuur, deze zijn echter nog niet verschenen. Deze onderwijsactualisatie is geïnitieerd door curriculum.nu. Curriculum.nu. is een ontwikkeling om het creëren van een curriculum voor scholen gemakkelijker te maken. Later dit hoofdstuk wordt hier verder op ingegaan. Cultuureducatie met Kwaliteit en Curriculum.nu zullen zich meer gaan richten op de ontwikkeling in het voortgezet onderwijs en de aansluiting tussen binnen- en buitenschoolse educatie (Van Engelshoven, 2019; Curriculum.nu, z.d.).

1.3 Primair onderwijs

Cultuurbeleid en curriculumontwikkelingen hebben zoals eerder genoemd voornamelijk de focus op het primair onderwijs gehad.

Na de Tweede Wereldoorlog werd Kunstzinnige Vorming als belangrijk onderdeel van het lager onderwijs gezien. In eerste instantie hoorde dans daar niet bij, maar de beweging om daar verandering in te brengen ontstond snel. In Engeland ontstond 'modern educational dance' wat als 'dansexpressie' naar Nederland kwam, voornamelijk met als doel om geïmplementeerd te worden in het onderwijs (Bergman, 2017). De thematische benadering en

het feit dat de persoonlijke expressie belangrijker werd gevonden dan het aanleren van technische vaardigheden kenmerkte dansexpressie (Bergman, 2017).

In 1975 werd er voor het eerst aan leerplanontwikkeling gedaan voor dans-mime-drama op basisscholen. De Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) kwam in 1989 met eindtermen voor het basisonderwijs. Dans had negen eindtermen, onderverdeeld in de drie domeinen: 1) elementen van dansbeweging, 2) betekenisgeving bij dans en 3) vormgeving van dans.

In de jaren '90 kwam de nadruk te liggen bij culturele instellingen die kunsteducatie projecten aanboden die scholen afnamen. Dansactiviteiten in lessenroosters waren er in de praktijk nog weinig, laat staan leerlijnen. Dat Dans (en drama) vanaf 1989 eindtermen kreeg en hiermee een volledig vak werd leverde volgens Ronald Kox (Hoofd Cultuureducatie LKCA, persoonlijke communicatie, 19 januari 2021) binnen het onderwijsrooster geen extra uren of tijd op. Dat betekende dat er bij de andere vakken uren ingeleverd moest worden voor het implementeren van Dans. In de praktijk kwam dit erop neer dat er maar één type vak uren ging inleveren voor het creëren van dansuren, andere kunstvakken (R. Kox, persoonlijke communicatie, 19 januari 2021). Dans ging daarom ten koste van muziek, tekenen of handvaardigheid. Veel scholen hielden vanwege deze reden de voorkeur voor een beeldend kunst vak en pas als er ruimte was binnen het rooster kwamen Dans of Drama erbij (R. Kox, persoonlijke communicatie, 19 januari). Vaak deed de situatie zich bovendien voor dat er gewacht moest worden tot er een kunstvakdocent met pensioen was totdat er ruimte was om een nieuw vak te introduceren.

Aangezien niet veel scholen Dans aanboden, ontstond er ook geen onderlinge concurrentie en vraag-aanbod spel (R. Kox, persoonlijke communicatie, 19 januari).

Het grootste aandeel van kunstvakken zit vanwege deze redenen bij muziek en de beeldende vakken; tekenen, textiel en handvaardigheid en veel minder bij Dans (en drama). Die verhouding is al ruim twintig jaar zo (R. Kox, persoonlijke communicatie, 19 januari 2021; N. Halman, persoonlijke communicatie, 3 februari 2021).

Een reden hiervoor is dat directies en leerkrachten van een school zelf vrijwel nooit op een school gezeten hebben waarbij structureel leerlijnen in dans waren. In combinatie met het feit dat er geen methode voor dans bestaat, alleen inspiratieboeken, maakt dat scholen geen voorbeelden hebben (N. Halman, persoonlijke communicatie, 3 februari 2021). Hierdoor kunnen ze zich moeilijk een voorstelling maken van hoe gestructureerde danseducatie er uit ziet (Nita Halman, persoonlijke communicatie, 3 februari 2021).

Om hier verandering in te brengen werd er vanaf 1997 met het grootschalige project 'Cultuur en School' echter veel geïnvesteerd in het bredere begrip cultuureducatie, wat zowel kunst als cultureel erfgoed omvat (Cultuurnetwerk Nederland, 2012). Lokale culturele instellingen ontwikkelden zich tot expertise- of kenniscentra in zowel uitvoerende activiteiten als het begeleiden en adviseren van scholen en culturele instellingen. Scholen gingen hun beleid en

activiteiten meer richten op cultuureducatie. Specifiek het vak dans heeft in het PO een langere geschiedenis dan in het VO. De vormgeving, inhoud en ervaringen waar het primair onderwijs in voorloopt kan het voortgezet onderwijs echter juist als basis van inspiratie gebruiken om mee verder te ontwikkelen.

Het opleidingsinstituut voor leraren in het basisonderwijs, de pabo, biedt onderwijs in het doceren van dans aan. In de kennisbases Dans uit de publicatie *'Kennisbases en profilering lerarenopleiding basisonderwijs'* (2021) is de vastgelegd hoe de pabo's zich de komende jaren zullen richten op het vak dans. Deze is ontstaan door een samenwerking van de pabo's binnen het programma *10voordeleraar*, om de profieldelen te herijken en herzien voor pabo's. In deze kennisbases behoren drama en dans tot één groep, zoals tekenen, handvaardigheid en textiel bij de groep 'beeldend' horen (10voordeleraar, 2021; N. Halman, lerarenopleider pabo HU, persoonlijke communicatie, 3 februari 2021). De visie op dans binnen de pabo is dat het vak dans een bijdrage levert aan de kunstzinnige en culturele ontwikkeling van de leerlingen in het basisonderwijs. Hierbij wordt deze kunstzinnige en culturele ontwikkeling door middel van dans vanuit drie invalshoeken benadert: 1) als cultuurgoed door het verwerven van kennis, vaardigheden en technieken om door dans vorm en betekenis te creëren, 2) als didactisch middel bij andere vakken doordat ze bijdragen aan de verwerving van de leerstof en 3) als pedagogisch middel doordat het werken met dans bij draagt aan de morele, intellectuele en sociale ontwikkeling van leerlingen. Deze drie invalshoeken komen voort uit de kerndoelen van het PO die een basisschool(docent) moet kunnen aanbieden. (10voordeleraar, 2021; N. Halman, persoonlijke communicatie, 3 februari 2021).

Nita Halman geeft aan dat dans (en drama) in het basisonderwijs vooral vaak ingezet worden als didactisch middel, in tegenstelling tot de kunstvakken beeldend en muziek, die vaker als cultuurgoed en apart vak worden aangeboden. Dans is vaak ingezet als verwerkingselement van thema's of als hulpmiddel om stof te onthouden (N. Halman, persoonlijke communicatie, 3 februari 2021). Het opmerkelijke hiervan is dat veel basisscholen aan het eind van acht jaar onderwijs kiezen voor een schoolmusical als afsluiting, waarbij er van de leerlingen wordt gevraagd om dans als cultuurgoed in te zetten, kaart Nita Halman aan (persoonlijke communicatie, 3 februari 2021). Een ontwikkeling hierin hebben ze echter nooit kunnen meemaken, doordat het door de jaren heen vaak niet structureel als cultuurgoed wordt aangeboden. De persoonlijke visie van Halman hierover is dat dans door leraren überhaupt pas goed als didactisch of pedagogisch middel ingezet kan worden als dans als cultuurgoed wordt beheerst. Zonder te weten wat dans is, is het namelijk ook moeilijk om het op andere manieren in te zetten. Dans als cultuurgoed is dus een noodzakelijk aspect (N. Halman, persoonlijke communicatie, 3 februari 2021).

1.4 Ontwikkelingen in VO

In het voortgezet onderwijs is er bij de kunstvakken en daarmee het vak Dans momenteel veel in ontwikkeling. Binnen het bestaande curriculum zijn er twee bewegingen zichtbaar die de positie van kunstvakken enerzijds verzwakt maar anderzijds versterkt. Ten eerste neemt het kiezen voor kunstvakken geleidelijk af. Leerlingen kiezen het profiel Cultuur en Maatschappij steeds minder én leerlingen kiezen steeds minder één van de kunstvakken als examenvak. Ten tweede is er het vak CKV, wat verplicht is voor alle leerlingen van de schoolniveaus havo, vwo en vmbo in haar eigen vorm, wat juist erg verbeterd is. Het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming, CKV, is in het schooljaar 2017-2018 vernieuwd en heeft daarbij een nieuwe aanpak gekregen. Bij de nieuwe aanpak gaat het meer over het ontdekken van disciplines waar leerlingen minder bekend mee zijn. Leerlingen maken een eigen cultureel paspoort van wat ze al kennen en nog kunnen ontdekken. Hiermee is dit vak een deeltijfer geworden voor het eindexamen voor havo en vwo. Dit heeft het vak van 'afvink vak' naar serieus vak gekregen, waardoor het beter op de kaart is komen te staan (R. Kox, persoonlijke communicatie, 19 januari 2021; Marsman, Taminiau & Penning de Vries, 2020).

Sinds 2018 zijn leraren, schoolleiders, wetenschappers en curriculumexperts bezig met een herziening van het curriculum in het basisonderwijs en voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs, onder de naam Curriculum.nu. Kunst en Cultuur is één van de negen leergebieden die herzien worden. Naar verwachting zou er vanaf het schooljaar 2023-2024 met deze vernieuwde kerndoelen gewerkt moeten worden (Curriculum.nu, z.d.).

Hierbij is het belangrijk om te vermelden dat Curriculum.nu de kunstvakken heel interdisciplinair benadert. Dit legt Ronald Kox als volgt uit (persoonlijke communicatie, 19 januari 2021). Het uitgangspunt is het artistiek-creatief proces, dit is de kern die alle kunstvakken met elkaar gemeen hebben. De verschillende disciplines zijn vervolgens uitingen van dat artistiek-creatief proces. Het maakt voor dit proces niet uit door middel van welke uiting je dat doet, het gaat om de expressie. Dat is wat Curriculum.nu benadrukt en waar het herziende curriculum dus naar zal streven (R. Kox, persoonlijke communicatie, 19 januari 2021).

1.5 Rol van een school

Het regulier onderwijs heeft een unieke en cruciale rol binnen kunsteducatie. Het regulier onderwijs is namelijk voor iedereen beschikbaar, hierdoor kan het onderwijs kunst en cultuur ook voor iedereen toegankelijk maken. De ontwikkeling van jezelf binnen en in verhouding met kunst begint namelijk bij kennismaking en daar kan een school een belangrijke rol in spelen, juist omdat in Nederland iedereen naar school gaat. Het vergroot de gelijkheid van kansen

voor kinderen en jongeren om kennis te maken met kunst en cultuur, ongeacht de positie op de maatschappelijke ladder, ouderlijk milieu en opvoeding (Monsma, 2008).

Iedere school maakt echter een keuze welke plek het wil geven aan kunsteducatie binnen de school en met welk doel: 'educatie over kunst' of 'educatie door kunst'. Bij educatie over kunst gaat het om een apart vak naast de andere leergebieden, het leren over één of verschillende kunstdisciplines. Met educatie door kunst wordt kunsteducatie opgevat als inspiratiebron voor alle leergebieden (Monsma, 2008).

Volgens Monsma (2008) ontstaan er hierdoor twee stromingen binnen kunsteducatie. De eerste stroming wil de vaardigheden en de principes van een kunstdiscipline aanleren. De jeugd kan hierdoor hun kritische vermogen en gevoeligheid voor kunst vergroten en een eigen visie op kunst ontwikkelen. De tweede stroming richt zich juist meer op het ideaal van cultureel burgerschap en ziet kunsteducatie als middel om vaardigheden aan te leren die onderwijsdoelstellingen of sociale doelstellingen bevorderen.

Volgens Ronald Kox speelt deze discussie tussen de twee stromingen het sterkste bij het vak Muziek (persoonlijke communicatie, 19 januari 2021). Een grote, veelal oudere, groep docenten vinden vaardigheden belangrijk. Vooral jongere docenten vinden echter dat het onderwijs gericht moet zijn op het produceren en componeren van muziek waarvoor je zelf helemaal niet zo heel goed een instrument hoeft te kunnen bespelen. Geluiden kun je tegenwoordig immers overal vandaan halen. Deze benadering sluit aan bij focus van Curriculum.nu op het artistiek-creatief proces.

Deze ontwikkeling is ook terug te zien in de geschiedenis van dans. In het begin van de twintigste eeuw kwam de moderne dansstijl op. Dit was een beweging die zich wilde afzetten van de grote focus op vorm en techniek binnen ballet. In plaats daarvan werd de individuele artistieke expressie belangrijker bij het uitvoeren van dans. Er ontstond hiermee een stroming, die snel opkomend en uitgebreid werd door verschillende pioniers als Loïe Fuller en Isadora Duncan die op hun beurt weer volgers kregen. Vandaag de dag is deze opvatting van moderne dans een stijl geworden die naast ballet staat (Utrecht, 1988).

De vrijheid in expressie en nadruk op de kern van het proces wordt nu dus ook in het onderwijs steeds belangrijk, ziet Ronald Kox (persoonlijke communicatie, 19 januari 2021). Voornamelijk in het PO en de onderbouw van het VO draait het om de integratie en kennismaking met verschillende disciplines, in plaats van het heel gericht leren van technieken en vaardigheden van één kunstdiscipline. Voor het eindexamen geldt echter wel dat een leerling een keuze maakt in een kunstdiscipline waar hij of zij examen in doet. Hiermee is er in het onderwijs een

trechtereffect aanwezig, waarbij er van een brede basis steeds meer wordt gespecialiseerd, uitgaande van het auteurschap. Ook Nita Halman is voorstander van een verschuiving van de focus naar de binnen danseducatie. In het PO, waar dans vaak meer de rol van didactisch of pedagogisch middel heeft, zou de focus op zowel de technische en motorische vaardigheden als op sociale vaardigheden moeten liggen. Zoals het onderzoeken en vervagen van stereotypen door het leren van variaties en het leren samenwerken (persoonlijke communicatie, 3 februari 2021). In het VO zou er minder nadruk op de didactische en pedagogische vaardigheden moeten liggen en het steeds meer als cultuurgoed benaderd worden. Elementen als samenwerken worden dan een voorwaarde, een logische ontwikkeling. Het reproduceren van dans zou daarentegen meer een plek moeten krijgen volgens Halman (persoonlijke communicatie, 3 februari 2021). Hier is veel behoefte aan, neem het sociale medium Tiktok of het spel Just Dance als voorbeeld. Het vraagt echter wel kijk- en analysevaardigheden en training in het geheugen die onderdeel zijn van dans en juist goed bij een oudere leeftijd en daarmee het VO passen.

Ronald Kox benadrukt dat vooral jongere generaties docenten neigen naar het maken van kunst ook voor andere doeleinden. Daarbij wordt kunst meer interdisciplinair benaderd, net als Curriculum.nu ook benadrukt. Er wordt daarbij minder gefocust op de technieken en vaardigheden van de losse disciplines, maar meer op de kern van het maken van kunst wat in elke kunstdiscipline terugkomt. Er wordt bij deze benadering niet alleen een schilderij of dans gemaakt om de schildertechniek of motorische vaardigheid te beheersen, maar vooral ook voor het artistiek – creatief proces dat doorgemaakt wordt. De visie verschuift dus van leren voor een aparte kunstdiscipline naar het leren door verschillende kunstdisciplines. Volgens Ronald Kox gaat het bij deze twee verschillende benaderingen niet om het feit of je kunst maakt voor het kunst maken, dat je er andere brede vaardigheden mee aanspreekt of niet en zo ja dat dit de belangrijkheid van kunst op zichzelf losgelaten zou worden. Volgens Ronald Kox gaat kunst altijd om communicatie. Je maakt kunst om iets duidelijk te maken aan een ander. Publiek komt naar een kunstenaar kijken, omdat die iets te vertellen heeft. Het 'publiek' wat dit ontvangt heeft hier hoe dan ook een reactie op. Je probeert er altijd iets anders mee te bereiken dan dat wat je ermee maakt, wat kunst een vorm van communicatie maakt. In de huidige onderwijscontext wordt kunst en cultuur al veel en continu ingezet. Opdrachten om iets te verbeelden of iets te presenteren zijn bijvoorbeeld vrijwel in alle vakken verwerkt. Hoewel de nadruk niet op het maken van kunst wordt gelegd, wordt er wel degelijk gebruik gemaakt van wat kunst en cultuur te bieden hebben. Het inzetten van kunst in het onderwijs gaat volgens Ronald Kox dan zeker niet ten koste van kunst. Hij maakt de vergelijking met taal, een kunstuiting wat men constant gebruikt. Door het inzetten van taal als communicatiemiddel wordt het echter niet slechter, integendeel, het levert nieuwe ontwikkelingen op. Hiermee

beweert Kox dat wanneer het gaat over de opvatting '*Kunst om het kunst maken*', er niet is begrepen waar kunst overgaat (persoonlijke communicatie, 19 januari 2021).

1.6 Beoordeling van de kunstvakken

Wanneer er naar de kunstvakken gekeken wordt dan blijkt dat deze vakken erg weinig beoordeeld worden. Dit geldt voor zowel het PO als het VO. Dit geldt ook voor het vak Dans, zoals in het vorige hoofdstuk benoemd één van de minst vertegenwoordigde kunstdisciplines binnen het onderwijs (R. Kox, persoonlijke communicatie, 19 januari 2021; N. Halman, persoonlijke communicatie, 3 februari 2021). Zowel in het primair als voortgezet onderwijs wordt er een beoordeling over 'inzet' gegeven bij het vak dans, als het überhaupt al op het rapport komt. Halman geeft hiervoor twee verklaringen. Ten eerste benoemt ze de onbekendheid van het vak dans. Scholen en leraren hebben zelf geen ervaren met het vak en vormen hierdoor nauwelijks een beeld erover. Ze hebben hierdoor geen referentiekader. Ten tweede vinden vakdocenten het vaak lastig om beoordelingen te geven, omdat ze dit niet gewend zijn of daar principieel op tegen zijn (persoonlijke communicatie, 3 februari 2021).

In het voortgezet onderwijs vinden er wel toetsmomenten plaats bij het vak CKV en bij de kunstvakken in de bovenbouw. Hierbij is het echter het geval dat de theoretische delen het schriftelijk centraal eindexamen vormen, wat betekent dat het een theoretisch examen is, zonder praktische delen (R. Kox, persoonlijke communicatie, 19 januari 2021). Er is binnen de kunstvakken binnen het onderwijs dus niet zoveel ervaring op het gebied van beoordeling en toetsing, laat staan bij de opbouw van het vak dans.

1.7 Beoordeling cultuureducatie in VO: een overzicht

Sardes en Oberon hebben in 2017 een landelijk onderzoek naar cultuureducatie in het VO gepubliceerd. Deze monitor toont resultaten van kwantitatief onderzoek in de vorm van een landelijke enquête met vragenlijsten voor schoolleiders, cultuurcoördinatoren (samen 219 respondenten) en kunstvakdocenten uit de onder- en bovenbouw (samen 331 respondenten). En kwalitatief onderzoek in de vorm van interviews met rectoren, cultuurcoördinatoren, kunstvakdocenten en leerlingen van tien verschillende scholen. Een onderdeel van het onderzoek is gericht op de wijze van beoordeling van leerlingen (Kieft et al., 2017). Hier zal dieper op ingegaan worden.

Uit de monitor blijkt dat bijna 80% van de scholen de prestaties van de leerlingen met cijfers beoordelen. Ten opzichte van de monitor in 2015 is dit teruggelopen, toen gebruikte 94% van de scholen cijfers. Andere manieren van beoordeling zijn; mondelinge beoordeling van de docent (55%), leerlingen beoordelen elkaar (50%), leerlingen beoordelen zichzelf (49%),

leerlingen houden een portfolio bij (43%) of de leerlingen krijgen een schriftelijke beoordeling van de docent (43%).

Hoewel er minder beoordeeld wordt met cijfers wordt er in een aantal interviews juist aangegeven dat men overgaat van een onvoldoende-voldoende-goed-beoordeling naar een cijferbeoordeling. Leerlingen vinden cijfers vaak motiverender en weten beter waar ze aan toe zijn, doordat het preciezer is (Kieft, 2017).

De criteria die worden gehanteerd bij het beoordelen zijn op bijna alle scholen creativiteit/originaliteit van het eindproduct (89%), werkhouding/inzet/motivatie (86%) en werkproces (82%). Technische/ambachtelijke vaardigheden worden minder vaak gehanteerd (60%), terwijl de technische kwaliteit van het eindproduct wel vaak wordt meegenomen als criterium van de beoordeling, namelijk bij 88% van de scholen. Dit is meer dan in 2015 (Kieft, 2017).

Leerlingen geven aan dat ze het liefst een cijfer zouden willen krijgen dat inzicht geeft in eigen vooruitgang. Verschillen in niveau, door buitenschoolse hobby's, kunnen groot zijn waardoor het belangrijk is dat er vooral gekeken wordt naar de persoonlijke inzet en groei.

Kunstvakdocenten benoemen in interviews voornamelijk twee onderwerpen. Allereerst dat er veel wordt gewerkt met formulieren met daarop een rubrics waarin voor verschillende onderdelen kan worden aangegeven hoe een leerling zich heeft ontwikkeld. Leerlingen kunnen snel ontdekken waar hun ontwikkelpunten liggen. Daarnaast benoemen verschillende docenten dat het in de kunstvakken ook gaat om het stimuleren van zelfvertrouwen en durf. Het wordt als een belangrijke waarde beschouwd om jezelf te durven blootgeven. Daarvoor is echter wel een veilige leeromgeving nodig en coaching op zelfvertrouwen van de docent (Kieft, 2017).

1.8 Beoordelingsinstrumenten bij de kunstvakken

In 2016 is er een reviewstudie naar beoordelingsinstrumenten en beoordelingscriteria in de kunstvakken voor PO en VO gepubliceerd (Groenendijk, Damen, Haanstra & Van Boxtel). Er is onderzocht welke beoordelingsinstrumenten voor de kunstvakken (beeldend, muziek, dans en drama) in het PO en VO in de internationale literatuur tussen 2000 en 2013 worden beschreven en wat daarin wordt beoordeeld. Uiteindelijk waren er 65 publicaties relevant voor het onderzoek. Gezamenlijk beschrijven ze 74 beoordelingsinstrumenten die geanalyseerd zijn in het onderzoek. Uit de resultaten zijn verschillende conclusies te trekken met betrekking

tot het vak dans. Allereerst is het aantal opvallend. Van alle beoordelingsinstrumenten waren er slechts 14 gericht op dans, dit is met 19% veel minder dan voor muziek en beeldend.

Daarnaast worden de beoordelingsinstrumenten voor dans voornamelijk voor de taak '*uiting in het artistieke medium*' ingezet (64% van de beoordelingsinstrumenten). Hierbij gaat het om het toepassen of gebruiken van kennis en vaardigheden waarbij een choreografie gemaakt wordt. Op de tweede plaats komt de beoordeling van houding en gedrag. Wat de instrumenten beoordelen zijn competenties die voornamelijk vallen binnen de 'perform', waarmee bedoelt wordt het uitvoeren van dans (technische beheersing en interpretatie/expressie van dans). Beoordelingscriteria die te maken hebben met het beschouwen of met reflecteren komen weinig voor.

De vorm van de beoordelingsinstrumenten voor dans is daarnaast bij het grootste gedeelte van de scholen in een rubric (50%). Wanneer naar alle beoordelingsinstrumenten voor alle disciplines van de studie wordt gekeken is een criterialijst met 41% meer aanwezig dan een rubric met 34%. Bij een criterialijst wordt in tegenstelling tot een rubric geen concrete beschrijvingen van beheersingsniveaus gegeven.

1.9 Deelconclusie

In dit hoofdstuk is er gekeken naar de huidige positie van cultuureducatie binnen het onderwijs. De huidige kerndoelen voor onderwijs uit 2006 (Van der Hoeven, 2006) vormen nog altijd de basis voor de kunstvakken. Sinds 2006 zijn er echter wel nieuwe ontwikkelingen en adviezen bijgekomen. De behoefte aan verbetering ligt hoofdzakelijk bij het creëren van een vaste plek voor cultuuronderwijs in het curriculum met een doorlopende leerlijn, zodat de cultuur iedereen kan bereiken (Van Engelshoven, 2019; Curriculum.nu, z.d.). De focus op het ontwikkelen hiervan en scholen hierbij te ondersteunen ligt voornamelijk bij het primair onderwijs. Al sinds 1975 ligt er meer focus op het implementeren van kunst en cultuur in het primair onderwijs dan in het voortgezet onderwijs, waarbij het vak Dans altijd minder aanwezig is geweest dan de beeldende kunstvakken en muziek. Ook dat is te herleiden uit het ontstaan van cultuureducatie (R. Kox, persoonlijke communicatie, 19 januari 2021; N. Halman, persoonlijke communicatie, 3 februari 2021). Binnen het (voortgezet) onderwijs wordt dans op verschillende manieren ingezet, als pedagogisch middel, didactisch middel of als cultuurgoed (N. Halman, persoonlijke communicatie, 3 februari 2021). Bovendien is er een verschil in benadering van kunst: een interdisciplinaire benadering of de focus op de vaardigheden van de losse disciplines (R. Kox, persoonlijke communicatie, 19 januari 2021). Traditioneel gezien worden de kunstvakken niet veel beoordeeld, waardoor hier niet veel ervaring in is. In het VO wordt er voornamelijk op de creativiteit/originaliteit van het eindproduct en inzet en werkproces beoordeeld. De meeste

scholen gebruiken cijfers bij de beoordeling, wat in lijn is met wat leerlingen aangeven op welke manier ze het liefst een beoordeling ontvangen (Kieft, 2017).

Hoofdstuk 2 – Beoordelen en evalueren

In dit hoofdstuk zal er in worden gegaan op theorie over beoordelen en evalueren binnen het onderwijs. Uit het voorgaande hoofdstuk is gebleken dat er binnen de kunstvakken niet zoveel ervaring op het gebied van beoordeling en toetsing is. Het is daarom van belang de manier van beoordelen en evalueren van andere schoolvakken in kaart te brengen. Ten eerste is dit noodzakelijk zodat de manier van beoordelen en evalueren voor het vak Dans in lijn staat met de andere schoolvakken. Ten tweede is het behulpzaam, omdat andere vakken hier meer ervaring in hebben en het vak Dans er op die manier van kan leren. Dit hoofdstuk zal daarom antwoord geven op de vraag; *‘Wat zijn de huidige vormen van beoordelen en evalueren binnen het onderwijs?’* Om hier antwoorden op te vinden wordt er gekeken naar literatuur over beoordeling en evaluatie. De literatuur richt zich zelden alleen op het voortgezet onderwijs, daarom wordt de brede term onderwijs gebruikt. Twee belangrijke aspecten van beoordelen en evalueren zijn; het communiceren van leerdoelen en het geven van feedback, worden belicht.

Allereerst is het belangrijk de betekenis van de begrippen beoordelen en evalueren duidelijk te krijgen. De begrippen worden vaak samen genoemd en door elkaar gebruikt, zonder dat het altijd duidelijk is wat ermee bedoeld wordt. Voor dit onderzoek wordt daarom van de volgende betekenissen uitgegaan. Evalueren heeft als doel de leerprestaties te benoemen en in kaart te brengen. Evalueren geeft antwoord op de vraag welke leerprestaties er bij een leerling zijn en hoe die overeenkomen met de leerdoelen die voorafgaand zijn opgesteld. Bij beoordelen is sprake van het toekennen van een waardeoordeel. De beoordeling geeft antwoord op de vraag: *‘Welke waarde moet ik aan de leerprestatie geven?’* (Thamer, 2005).

Bepalend voor de vorm van een beoordelingsinstrument is het doel achter de beoordeling of evaluatie. Er zijn verschillende manieren van evalueren of beoordelen met ieder verschillende doeleinden en resultaten. Twee manieren zijn summatief of formatief.

2.1 Summatief en formatief

Summatieve evaluatie vindt plaats wanneer evaluatieactiviteiten worden ingezet om de leeropbrengst of -uitkomst van het leerproces in kaart te brengen, aan het einde van een leerproces. Het gaat hierbij dus om een kwaliteitsbeoordeling van de resultaten, waardoor het ook wel *‘evalueren van het leren’* wordt genoemd. Summatieve beoordelingen geven richting en sturing aan het leerproces voor lange termijn doelstellingen van een leerling en tegelijk geven ze de leraar of school informatie over de kwaliteit en effectiviteit van het onderwijs (Castelijns, Segers & Struyven, 2011; Weeldenburg en Slingerland, 2019; Vandeputte, 2014).

De definitie van formatief evalueren volgens Black en Wiliam (2009) is *‘alle leeractiviteiten die leerlingen en docenten uitvoeren om de leeractiviteiten van leerlingen in kaart te brengen, te interpreteren en te gebruiken om betere beslissingen te maken over vervolgstappen’*. Bij formatieve evaluatie is het doel van de beoordeling de leerlingen te ondersteunen in hun leerproces. Het is een manier van informatie verzamelen over de fase waar de leerling zich bevindt, de problemen die hij tegenkomt en de ondersteuning die hij nodig heeft. Dit geeft duidelijkheid voor de leerling en de docent. Het gaat om beoordelingen tijdens het leerproces en niet erna, waarbij het doel is om het leren te bevorderen. ‘Evalueren om te leren’ is daarom een andere bewoording voor formatief evalueren (Weeldenburg en Slingerland, 2019; Vanderputte, 2014). Ronald Kox geeft aan dat kunstvakken door de nadruk op de kern, het artistiek-creatief proces, al erg gericht zijn op formatief beoordelen en toetsen, veel sterker dan andere schoolvakken (persoonlijke communicatie, 19 januari 2021). De kunstvakken kunnen hiermee voor andere vakken een voorbeeldfunctie zijn om ook meer formatief te evalueren. Dat is een kans om de positie van de kunstvakken binnen het onderwijs te versterken, mits de kunstvakken het beoordelen en de beoordelingssystematiek ook juist en serieus inzetten (persoonlijke communicatie, 19 januari 2021). Alhoewel formatief evalueren vaak wordt ingezet tijdens het lesgeven van alle vakken, gebeurt dit nog veel onbewust en impliciet (Swinkels en Silfhout, 2019). Daarom zijn er verschillende strategieën ontwikkeld om dit duidelijker en concreter te maken. Op deze strategieën van formatief evalueren zal dieper ingegaan worden om verder te onderzoeken hoe de meetbaarheid van het vak Dans gestructureerd kan worden.

2.2 Breed evalueren

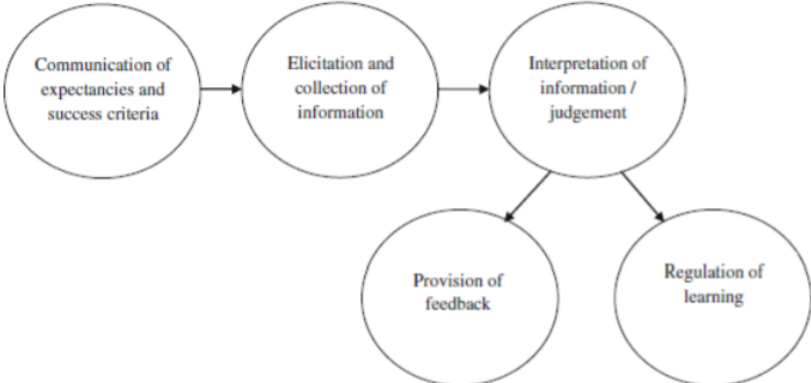
In Vlaanderen wordt het in het PO en VO veel gewerkt met het begrip Breed Evalueren. Het Steunpunt Diversiteit en Leren (Universiteit Gent), een Vakgroep die wetenschappelijk onderbouwde ondersteuning aanbiedt met betrekking tot het thema ‘Omgaan met diversiteit’ een Toolkit Breed evalueren ontwikkeld. Deze toolkit is in principe gericht op het ondersteunen van leerkrachten bij het in kaart brengen van de talencompetenties van leerlingen. De onderstaande principes waar Breed Evalueren op gebaseerd is zijn echter ook interessant en waardevol voor andere vakken (Vanderputte, 2014).

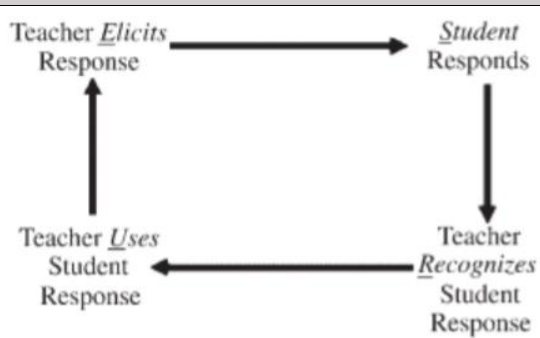
1. Het bekijken van de leerling vanuit een waarderend perspectief en in zijn geheel.
2. Het focussen op het in kaart brengen van competenties (meer dan kennis) in authentieke situaties
3. Er is een evenredig oog voor proces én product

4. Het evalueren op verschillende manieren (presentatie, taken, portfolio, zelf- en peerevaluaties) en in verschillende contexten (omgeving, individueel, groepsopdracht)
5. Rekening houden met de heterogeniteit van de leerlingengroep
6. Het betrekken van leerlingen bij hun evaluatie

2.3 FE-cyclus

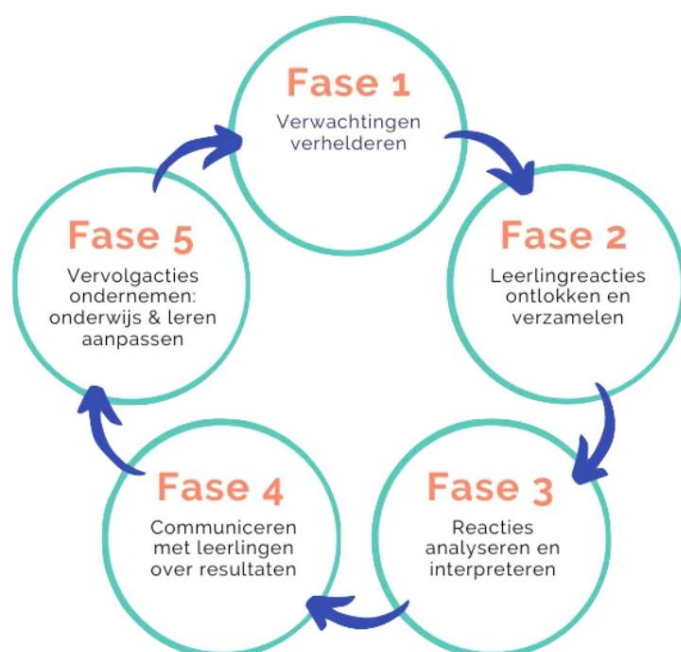
In 2017 is de methode Cyclus Formatief Evalueren (FE-cyclus) ontwikkeld (Gulikers & Baartman). De FE-cyclus is ontstaan uit het vergelijken van allerlei bestaande modellen van formatief evalueren. Hierdoor geeft het een duidelijk inzicht in bestaande strategieën van formatief evalueren. In tabel 1 is te zien welke stromingen aan de basis van de FE-cyclus liggen en wat de verschillen en overeenkomsten zijn. Hierbij gaat het om twee stromingen afkomstig uit het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten en twee bestaande modellen, namelijk de vijf formatieve toetsactiviteiten (Antoniou & James, 2014) en het ESRU-model van Ruiz-Primo & Furak (2006) (Gulikers & Baartman, 2017).

Assessment for Learning (voornamelijk afkomstig uit Verenigd Koninkrijk)		
Bestaat uit 3 onderdelen: 1. Feedup: waar ga je heen (doelen) 2. Feedback: Waar sta je nu? (huidige prestaties) 3. Feedforward: Hoe nu verder?		Gericht op interactie tussen docent en student en hoe de student zijn leerproces kan bevorderen
Data-based decision making (voornamelijk afkomstig uit Verenigde Staten)		
1. Doel bepalen: welke data heb je nodig? 2. Data verzamelen bij leerlingen 3. Data analyseren 4. Data interpreteren 5. Acties ondernemen op basis van resultaten		Gericht op analyseren van toetsresultaten voor het verbeteren van het onderwijs
De 5 formatieve toetsactiviteiten van Antoniou & James (2014)		
 <pre> graph LR A((Communication of expectancies and success criteria)) --> B((Elicitation and collection of information)) B --> C((Interpretation of information / judgement)) C --> D((Provision of feedback)) C --> E((Regulation of learning)) </pre>		Overeenkomst met FE-cyclus: docentactiviteiten staan centraal, de docent heeft steeds een cruciale rol bij het implementeren van formatief evalueren Vershil met FE cyclus: Het model heeft geen cyclusvorm en de fase 'concrete acties ondernemen' is niet zo zichtbaar

ESRU-model (Ruiz-Primo & Furak, 2006)	
 <pre> graph TD A[Teacher <i>Elicits</i> Response] --> B[Student Responds] B --> C[Teacher <i>Recognizes</i> Student Response] C --> D[Teacher <i>Uses</i> Student Response] D --> A </pre>	Overeenkomst met FE-cyclus: Vergelijkbare fases Verschil met FE-cyclus: Niet expliciet gekoppeld aan doelen, dus niet doelgericht

Tabel 1. Gulikers & Baartman, 2017

Hieruit ontstond de onderstaande 5-fasen-cyclus van FE, weergegeven in figuur 1.



Figuur 1. FE-cyclus. Overgenomen van Cyclus Formatief Evalueren.

De FE-cyclus is gebaseerd op de bovengenoemde definitie van formatief evalueren door Black en Wiliam (2009). Dit model bestaat uit een cyclus van vijf fases. Fase 1 is het doelgericht werken vanuit leerdoelen. Fase 2 gaat over het in kaart brengen van de leeractiviteiten van de leerlingen door middel van het ontlokken van leerlingreacties, passend bij de leerdoelen. Bij fase 3 worden deze reacties geanalyseerd. Bij fase 4 worden deze resultaten gecommuniceerd met de leerlingen, ook in relatie tot de doelen. Tot slot is fase 5 gericht op het komen tot concrete vervolgstappen voor docent en leerling.

Formatief evalueren is een cyclisch proces, waar steeds op terug gekomen wordt en een doelgericht proces (Gulikers & Baartman, 2017). Het doel van de FE-cyclus is namelijk het

beter op weg helpen van de leerling naar de leerdoelen die voor de docent duidelijk zijn. Om betere beslissingen te kunnen nemen om dit te kunnen doen moeten er gegevens over leerlingen worden verzameld. Dat is de kern van formatief evalueren. Daarbij zijn de verwachtingen belangrijk. Oftewel waar wordt er in het curriculum naartoe gewerkt en wat zijn de leerdoelen van de les? Welke werkvormen kunnen er ingezet worden om te achterhalen waar de leerlingen nu staan ten opzichte van de leerdoelen en hoe moeten die ingezet worden? Hoe kan de docent daarin betere beslissingen nemen voor de lange termijn doelstellingen en hoe kan een leerling een betere keuze maken voor een vervolg taak of stap? (Gulikers & Baartman, 2017).

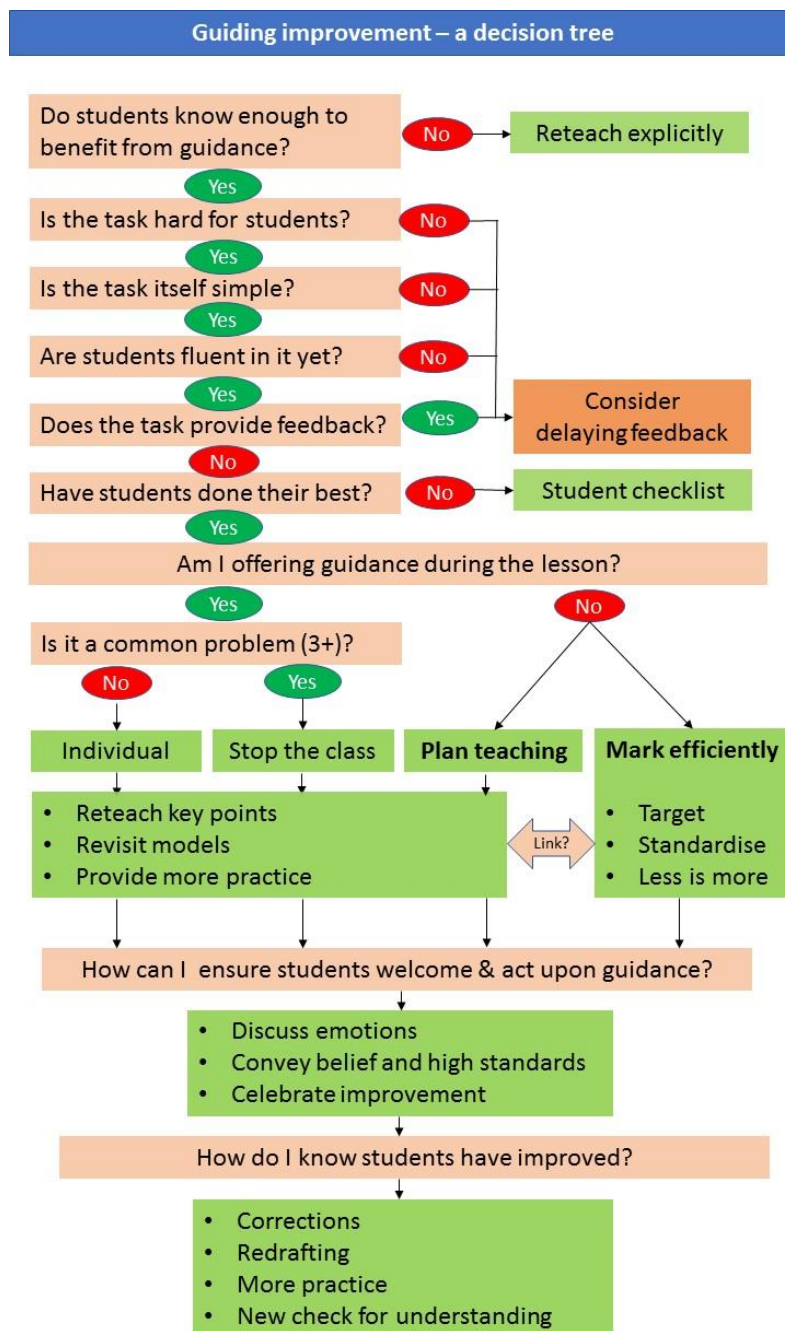
Er zijn verschillende manieren van data verzamelen over het leerproces van een student en om te achterhalen waar een student nu staat in dat proces. Hierbij worden formele en informele manieren van dataverzameling onderscheiden. Onder formele manieren van dataverzameling wordt het afnemen van toetsen, oefentoetsen of leerlingen opdrachtconcepten laten inleveren verstaan. Deze manier van data verzamelen is vaak meer gepland. Informele manieren van data verzamelen vinden plaats door bijvoorbeeld groepsdiscussies, het stellen van vragen in de les en observaties. Dit gebeurt meer 'on-the-fly', wat betekent dat de docent dit voortdurend inzet tijdens de lessen op de momenten dat hij informatie nodig heeft.

Er wordt gebruik gemaakt van de term evalueren, maar er wordt ook gebruik gemaakt van de termen formatief toetsen, formatief evalueren en formatief handelen. Deze verschillende termen worden door elkaar gebruikt, maar betekenen hetzelfde, namelijk het inzetten van de 5 fases van de FE-cyclus (Gulikers & Baartman, 2017).

Tot slot is het belangrijk om te benoemen dat de term formatief meer een onderwijsconcept dan een toets is. Het is een manier om allerlei werkvormen in te zetten om inzicht te krijgen waar leerlingen staan in een leerproces. Het verschil tussen toetsen en onderwijs geven verdwijnt daarom steeds meer bij formatief evalueren, omdat het toetsen en evalueren een geïntegreerde vorm van onderwijs wordt in plaats van een los onderdeel na afloop van het onderwijzen. Een onderdeel van de FE-cyclus is feedback geven, ook wel fase 4. Het feedback geven aan de hand van deze cyclus onderscheidt zich echter doordat het erg doelgericht is. In de onderstaande stukken wordt er gekeken naar hoe feedback en de manier van feedback geven vanuit de literatuur wordt belicht.

2.4 Feedback

Harry Fletcher-Wood, een onderwijsonderzoeker op het gebied van de scholing van leraren in pedagogiek, publiceerde in 2017 het artikel *'Het geven van feedback aan leerlingen'*. In dit artikel beargumenteert hij dat de regel *'hoe meer feedback, hoe beter'* niet opgaat, omdat het leerlingen alleen verder helpt als het op een goede manier wordt overgebracht. Om de keuze in het wel of niet feedback geven voor docenten makkelijker te maken heeft hij een 'decision tree' opgesteld. Deze 'decision tree' is gebaseerd op de wetenschap rond feedback en weergegeven in figuur 2.



Figuur 2. Decision Tree (Fletcher-Wood, 2017)

Uit dit overzicht blijkt dat het geven van feedback in zes situaties beter vertraagd of achtergehouden kan worden. Allereerst moet er bij een gebrek aan kennis bij de leerlingen geen feedback gegeven worden, maar de stof opnieuw aangeleerd worden. Ten tweede moeten leerlingen die zelf fouten of problemen kunnen inzien deze ook zelf identificeren of doorgaan, zodat feedback vanuit de docent geen vertraging geeft. Bij complexe taken is directe feedback ook niet gewenst, om het leerproces van leerlingen niet te onderbreken. Bij relatief gemakkelijke taken die een leerling nog niet vloeiend beheerst kan feedback geven afbreuk doen aan of afleiden van het leren en het automatiseren van de taak. Daarbij wordt wel de opmerking geplaatst dat het niet het automatiseren van fouten moet stimuleren. Wanneer het uitvoeren van een taak zelf al feedback geeft is het beter voor leerlingen om dat te gebruiken en niet daar bovenop feedback te geven als externe afleiding. Tot slot is het geven van feedback op taken waar leerlingen hun best niet op hebben gedaan of vergeten zijn verlies van tijd. Daarvoor kan er beter worden geadviseerd om de leerlingen hun eigen werk te checken, die checklist zou wel gecontroleerd kunnen worden door de docent (Fletcher-Wood, 2017).

2.5 Leerdoelen en procesgerichte feedback

In 2019 publiceerde onderzoekers op de gebieden educatie, bewegings- en sportwetenschappen en persoonlijkheids- en sociale psychologie, een studie over duidelijk communiceren van leerdoelen, procesgerichte feedback en de effecten hiervan op leerlingen (krijgsman et al.). Uit dit onderzoek blijkt dat docenten die leerdoelen communiceerden meer feedback over het leerproces van de leerlingen gaven. Het is mogelijk dat wanneer leerlingen de leerdoelen duidelijker toegereikt krijgen en weten in welke richting ze moeten werken, ze daar zelf ook ideeën over hoe te ontwikkelen uit voortbrengen. Dit kan ook leiden tot het meer waarnemen van procesgerichte feedback. Op een gelijke manier kunnen leerlingen die meer feedback krijgen daar zelf de leerdoelen uit afleiden en op die manier automatisch aangeven dat de docent duidelijk de leerdoelen communiceert.

Daarnaast geven leerlingen aan dat ze zich in de lessen waarin meer leerdoelen werden gedeeld meer eigenaar van hun eigen leerproces voelden. Dat is in lijn met de literatuur over zelfregulatie. Hierin is ondervonden dat wanneer leerlingen begrijpen in welke richting ze moeten werken ze een hogere mate van wil en eigenaarschap over hun leren ervaren (Bulter & Winne, 1995).

Daarnaast is er een positieve relatie gevonden tussen het duidelijk maken van leerdoelen, feedback geven en de hogere mate van activiteit bij de leerlingen. Leerlingen voelen zich bovendien meer verbonden met en geven meer om de lesstof wanneer leerdoelen en feedback op het proces vanuit de docent duidelijk worden gecommuniceerd (Bulter & Winne, 1995).

De belangrijkste conclusie uit dit onderzoek is dat het duidelijk communiceren van leerdoelen en het geven van procesgerichte feedback op elkaars positieve effecten bouwen. Bij het geven van heel veel feedback, waren de voordelen van duidelijkheid in leerdoelen niet meer zichtbaar. Omgekeerd, wanneer in hele grote mate de leerdoelen duidelijk gemaakt werden waren bijkomende voordelen van feedback proces niet meer evident.

In de lessen waar de leerlingen beter wisten wat er van hen werd verwacht en waar ze meer informatie ontvingen over hoe ze zich moesten verbeteren, werd ook meer tevredenheid en minder frustratie ervaren (Krijgsman et al., 2019).

2.6 Evaluatieactiviteiten

Weeldenburg en Slingerland publiceerde in 2019 een artikel over het formatief evalueren bij lichamelijke opvoeding (LO) in het onderwijs. Hoewel het op LO gericht is kan het erg interessant zijn voor het vak Dans, aangezien het beide om fysiek en praktijk onderwijs gaat. Er werd gesteld dat voor effectief onderwijs het van belang is dat er een goede afstemming is tussen leerdoelen, leeractiviteiten en evaluatieactiviteiten binnen een vak. Deze drie didactische aspecten worden '*Constructive Alignment*' genoemd door Biggs (1996). Hoewel deze samenhang logisch klinkt blijkt uit landelijk onderzoek gericht op Lichamelijke Opvoeding in het onderwijs dat deze niet altijd aanwezig is (Borghouts, Slingerland & Haerens, 2016). Bij LO wordt er, net zoals bij Dans, vaak een beoordeling gegeven op basis van de inzet. Aan het einde van de lessenserie krijgen de leerlingen een beoordeling voor 'inzet', meestal zonder dat hier bij aanvang van het leerproces concrete leerdoelen en/of succescriteria voor zijn geformuleerd. Dit suggereert ook dat er niet op systematisch wijze leeractiviteiten worden aangeboden waarmee de leerlingen sturing en ondersteuning krijgen om te kunnen groeien (Weeldenburg en Slingerland, 2019).

De aanwezigheid van evaluatieactiviteiten is dus te klein.

2.7 Deelconclusie

In dit hoofdstuk is er onderscheid gemaakt tussen evalueren, wat als doel heeft om leerprestaties te benoemen en in kaart te brengen, en beoordelen, wat een waardeoordeel aan de leerprestaties toekent (Thamer, 2005). Er zijn twee manieren van evalueren, met ieder een eigen doel. Summatieve evaluatie gaat over het evalueren van het leren en formatieve evaluatie is het evalueren om te leren (Weeldenburg & Slingerland, 2019; Vandeputte, 2014). Dans is als kunstvak al erg gericht op het artistiek-creatief proces, in plaats van alleen het eindproduct, waardoor het voornamelijk gericht is op formatief evalueren en beoordelen. Bij formatieve evaluatie is het belangrijk dat de leerdoelen, leeractiviteiten en evaluatieactiviteiten

op elkaar afgestemd en duidelijk aanwezig zijn (Weeldenburg & Slingerland, 2019). Formatieve evaluatie is een cyclisch proces waarbij deze drie aspecten aanwezig zijn (Gulikers & Baartman, 2017). Het geven van feedback speelt hierbij een belangrijke rol. Feedback moet in lijn staan met de leerdoelen, op het juiste moment in het proces gegeven worden en in de juiste hoeveelheid. Wanneer dit niet wordt gedaan kan het averechts werken op de motivatie en ontwikkeling van een leerling (Fletcher-Wood, 2017; Krijgsman et al, 2019).

Hoofdstuk 3 – Openbaar Lyceum Zeist: de situatie en behoeftes

Doordat dit onderzoek gericht is op het Openbaar Lyceum Zeist is het van belang om de situatie van deze specifieke school in kaart te brengen. Bevindingen van de voorgaande hoofdstukken moeten afgestemd worden op de mogelijkheden en wensen van het OLZ. Daardoor is het belangrijk dat er antwoorden gegeven worden op de vraag; *‘Wat is de huidige situatie van cultuureducatie op het OLZ en wat zijn de behoeftes op het gebied van dans binnen het OLZ?’*.

Iedere leerling die van de basisschool naar het Openbaar Lyceum Zeist gaat maakt een keuze voor een profiel. Er kan gekozen worden uit vier profielen. De ‘havo-kansklas’ is voor leerlingen die twijfelen tussen havo en vmbo niveau en het ‘gymnasiumxtra’ profiel is voor leerlingen die gymnasium niveau willen doen. Deze twee profielen hebben dus met het leerniveau te maken. De andere twee profielen zijn het expressieprofiel en sportprofiel, waarbij leerlingen of extra expressie vakken of extra sporturen hebben.

Alle vier de profielen hebben dans als verplicht vak in de onderbouw sinds het schooljaar 2019-2020. Het OLZ ziet het vak dans als een waardevolle brug tussen sport en expressie. Juist doordat dans zowel de meer sport- als meer expressiegeoriënteerde leerlingen aanspreekt, biedt het in hun visie alle leerlingen de kans om hun eigen talenten te ontwikkelen (Leerlijn Dans OLZ, persoonlijke communicatie, 2019).

De vakken muziek, drama en beeldende vorming zijn ook vaste vakken binnen het curriculum in de onderbouw. Beeldende vorming is daarvan het enige kunstvak dat ook als examenvak wordt aangeboden (Openbaar Lyceum Zeist, z.d.).

3.1 De geschiedenis van Dans bij het OLZ

Volgens Emma Dekker, de docent Dans bij Openbaar Lyceum Zeist is het OLZ al een aantal jaar bezig met het neerzetten van het vak Dans als vast vak in het curriculum in de onderbouw en in het eindexamenprogramma (persoonlijke communicatie, 18 januari 2021). Dit om zich als een kunstprofiel school te kunnen onderscheiden en talentontwikkeling te stimuleren.

Er is in 2017-2018 een pilotonderzoek gestart waarbij alle eerstejaars leerlingen voor acht weken twee lessen per week Dans kregen. De lessen werden verzorgd door vakdocenten van het nabijgelegen cultureel centrum, waar de lessen bovendien plaatsvonden. De focus van de lessen lag op klassieke dansen, waaronder vooral ballet. Deze pilot werd als niet succesvol beschouwd doordat de leerlingen die klassieke dansen niet prettig vonden, er een gebrek aan veiligheid werd ervaren en de locatie te ver van de school af lag (Leerlijn Dans OLZ, persoonlijke communicatie, 2019, p. 13)

In het schooljaar van 2018-2019 startte een tweede fase van het pilotonderzoek. Hierbij werd nog steeds gewerkt met docenten van het cultureel centrum, aangevuld met een LO docent van het OLZ. De lessen werden nu gegeven op een locatie op eigen terrein en de focus werd van klassieke dansen verlegd naar urban dansstijlen. Deze pilot werd hierdoor als succesvoller beschouwd. De werkgroep Dans en de Medezeggenschapsraad hebben hierdoor besloten om het vak Dans een vaste plek te geven in het curriculum voor de eerste- en tweedejaars, met twee lesuren per week. Tevens werd besloten om in het derde jaar het vak Dans voor acht weken aan te bieden. De lessen worden nu door een vakdocent Dans in dienst van de school zelf verzorgd (Leerlijn Dans OLZ, persoonlijke communicatie, 2019, p. 13).

Op dit moment wordt het vak Dans gegeven in de gehele onderbouw en wordt er toegewerkt naar het moment dat de eerste lichting examenkandidaten afstudeert in het vak Dans, dit betekent dat voor het eerst een groep vierdeklassers het vak Dans zal krijgen. Vanaf schooljaar 2021-2022 zal deze eerste lichting van examenleerlingen starten. Daarnaast is het groter doel om het vak Dans op het OLZ een waardige plek te laten innemen (E. Dekker, persoonlijke communicatie, 18 januari 2021). Hiermee wordt bedoeld dat zowel leerlingen en docenten begrijpen wat de toegevoegde waarde van het vak is en inzien dat het een belangrijk onderdeel van het onderwijs is.

3.2 Samenwerking met andere vakken

De samenwerking met de andere kunstvakken, muziek en drama, is op dit moment vooral belangrijk voor de docenten (E. Dekker, persoonlijke communicatie, 18 januari 2021). Als sectie Podiumkunsten (muziek, drama en dans) inspireren en ondersteunen de vakdocenten elkaar ter verbetering van hun eigen vak. Leerlingen merken dat dus voornamelijk indirect. Er ligt geen sterke behoefte aan samenwerking voor het vak zelf, slechts sporadisch in activiteitenweken wanneer dit praktisch is. Dit omdat er binnen het vak zelf veel te halen is, volgens de kunstvakdocent Dans.

Wel is er meer nieuwsgierigheid naar de samenwerking met het vak Lichamelijke Opvoeding. Dans zou een overlapping tussen kunst en sport zijn, maar het vak wordt nu door leerlingen en docenten automatisch in het hokje kunst geplaatst (E. Dekker, persoonlijke communicatie, 18 januari 2021). Bij de sport sectie is die wens minder sterk, omdat LO op zichzelf al uit veel meer onderdelen en verschillende sporten bestaat. Toch zou Dans in de ogen van Dekker activiteitenweken van LO kunnen invullen. Daarnaast zou er in de danslessen zelf ook meer nadruk kunnen komen op fysieke ontwikkeling, kaart Dekker aan (Persoonlijke communicatie, 18 januari 2021).

3.3 Visie van Dans bij OLZ

Het OLZ benoemd talentontwikkeling als één van hun kernwaarden en de danslessen dienen hieraan bij te dragen doordat het is gericht op het ontdekken en optimaal ontwikkelen van talent. De visie voor het vak dans is om de leerlingen basisvaardigheden en vakspecifieke vaardigheden aan te reiken en te laten ontwikkelen, zo staat beschreven in de *'Leerlijn Dans OLZ'* (Openbaar Lyceum Zeist, persoonlijke communicatie, 7 oktober 2020) Onder basisvaardigheden en vakspecifieke vaardigheden worden in dit geval de volgende competenties verstaan:

Basisvaardigheden	- het behouden van een veilige beweegomgeving - Het leren samenwerken - Het tonen van lef en durf - De ontwikkeling van verbeelding - Het tonen van respect en een positieve houding.
Vakspecifieke vaardigheden: Dansvaardigheden	- Improvisatie - Fysiek bewustzijn - Ruimtelijk bewustzijn - Bewustzijn van tijd - Bewustzijn van kracht - Eigen bewegingsidoom ontwikkelen - Dansanalyse - Toepassen van dansstijlen - Onderzoeken en analyseren van een sociaal of maatschappelijk vraagstuk - Choreograferen - Verbeelden - Vormgeven, componeren - Spanningsopbouw van choreografie - Instructies geven - Reflecteren op eigen werk - Reflecteren op het werk van anderen - Opbouwende feedback geven - Elkaar beoordelen - Houden van nabesprekingen

Tabel 2. Vaardigheden en competenties Dans van OLZ (Openbaar Lyceum Zeist, persoonlijke communicatie, 7 oktober 2020).

3.4 Methode: GeenCijfer

Het Openbaar Lyceum Zeist werkt voor een aantal vakken met GeenCijfer. GeenCijfer is een lesmethode ontwikkeld op het Openbaar Lyceum Zeist door Lichamelijke Opvoeding docenten Stephan Soek, Jorna van 't Erve en Jan Willem Eckhardt. De lesmethode geeft de leerlingen de mogelijkheid om op een reflectieve en formatieve manier hun eigen leerproces positief te beïnvloeden (Openbaar Lyceum Zeist, 2020).

De methode GeenCijfer is ontstaan vanuit de behoefte om leerlingen inzicht te geven in en kennis te geven over hun eigen leerproces. De sportdocenten bij het OLZ ervaarden dat ze aan het beoordelen waren om te beoordelen en daar wilden ze verandering in brengen (S. Soek, persoonlijke communicatie, 12 januari 2021). GeenCijfer wil een stuk kennis over eigen kennis meegeven aan leerlingen en bij die visie horen geen cijfers volgens de oprichters.

GeenCijfer werkt door middel van rubrics die door de docent gericht naar lesonderdeel, klas en niveau gecreëerd kunnen worden. Deze rubrics worden bij GeenCijfer groeimodellen genoemd, waardoor er in dit onderzoek verder de term groeimodellen zal worden gebruikt. Leerlingen beoordelen zichzelf en elkaar via deze groeimodellen. De docent geeft hierbij geen cijfer, maar bevestigt al dan niet de zelfbeoordeling en de peerbeoordeling (Soek, 2017). Leerlingen vullen deze groeimodellen over hun niveau in op basis van hun eigen inzichten en eventuele peerfeedback. Dit zet de leerlingen tot nadenken: *'Waar sta ik nu en waar wil ik naartoe groeien?'*, *'Wat heb ik daarvoor nodig?'* en *'Hoe ga ik dat aanpakken?'*. Deze groeimodellen geven aanknopingspunten voor een docent om met een leerling in gesprek te gaan: *'Waarom schat je jezelf zo in?'* of *'Wat heb je nodig?'*. GeenCijfer is op dit moment in ontwikkeling om vanaf het schooljaar 2021-2022 een verbeterde en verdiepte versie te kunnen aanbieden. Daarbij gaat de methode werken volgens het principe van zelfregulatie (S. Soek, persoonlijke communicatie, 12 januari 2021). Zelfregulatie geeft het inzicht om goede keuzes te maken door inzichten in hun eigen gedrag te herkennen. Zelfregulerend handelen wordt beïnvloed door metacognitieve vaardigheden (kennis over eigen kennis) en een mentale instelling (motivatie, mentale instelling) (Soek, 2017). Wanneer een leerklimaat hierop is ingesteld stimuleert dit de zelfregulatie. Het verhogen van de intrinsieke motivatie leidt tot een verbeterde zelfregulatie. Het vak LO bij het OLZ geeft de zelfregulatie een plaats door middel van beoordelingsinstrumenten, de bovengenoemde groeimodellen (Soek, 2017).

Het Openbaar Lyceum Zeist heeft de afgelopen jaren onderzoek gedaan naar de verschillende vormen en tools voor beoordelen, monitoren van proces en feedback geven. GeenCijfer is samen met Magister.me de overgebleven optie om toe te passen voor de gehele school. Magister.me is een leerplatform bereikbaar voor docenten, leerlingen en ouders. Het doel van het platform is meer aandacht en coaching voor de leerling creëren, waardoor deze stap voor stap meer eigenaarschap kan nemen (Magister, z.d.). Magister.me is een uitbreiding naast het bestaande platform Magister. Veel scholen, waaronder het OLZ, maken hier al gebruik van voor het bijhouden van cijfers en als online leeromgeving. Dit onderzoek en daarmee het definitieve besluit is echter losgelaten voor een onbepaalde periode, waarschijnlijk in ieder geval de komende drie jaar, doordat de school de prioriteiten bij andere besluitvormingen heeft gelegd (S. Soek, persoonlijke communicatie, 12 januari 2021). Op dit moment wordt GeenCijfer volledig in gezet bij LO en BSM, het examenvak sport in de bovenbouw. Dit betekent dus ook dat de leerlingen bij Lichamelijk Opvoeding helemaal geen cijfers meer

krijgen in de onderbouw en in de bovenbouw enkel een beoordeling met O(onvoldaan) en V(voldaan). Het wordt ook deels gebruikt bij de vakken Engels, Wiskunde en Natuurkunde (S. Soek, persoonlijke communicatie, 12 januari 2021).

3.5 Groeimodellen van Dans

Voor het vak Dans zijn onderstaande groeimodellen gemaakt (E. Dekker, persoonlijke communicatie, 13 januari 2021). De groeimodellen hebben meestal twee categorieën die los van elkaar geëvalueerd worden. De leerlingen omcirkelen in welke fase van het groeimodel ze zich op dat moment vinden passen. De leerlingen zien daarbij bovendien de stappen die ze nog kunnen maken om te groeien. De groene fase is daarbij het minst ontwikkeld en de gouden fase het meeste. Voor beide blokken in de twee eerste leerjaren zijn groeimodellen over andere vaardigheden, dat komt op een totaal van vier groeimodellen. In de beschrijving van onderstaande figuren wordt het thema, de klas en het blok vermeld.

Werkhouding	Je bent fysiek aanwezig maar je bent met andere dingen bezig dan met de les	Je bent fysiek en mentaal aanwezig in de les maar toont nog niet veel initiatief	Je bent in staat om een goede werksituatie voor jezelf te creëren maar je neemt andere hier nog niet in mee	Je draagt bij aan een goede werksfeer binnen de groep, dus je leidt niemand af.	Je neemt verantwoordelijkheid voor de werksfeer binnen de groep, dus je activeert jezelf en andere om aan het werk te gaan
Durf	Je verschuilt je altijd achter andere en toont geen initiatief	Je durft wel te bewegen maar laat je makkelijk afleiden door anderen	Je durft in een grote goep mee te dansen maar vind dit nog lastig in kleine groepjes of alleen	Je durft vrijuit te bewegen	Je neemt altijd initiatief in opdrachten en neemt andere hierin mee

Figuur 3. Urban – klas 1, blok 1

Respect	Je bent fysiek aanwezig maar je leidt medeleerlingen af tijdens het dansen.	Je leidt niemand af maar je bent met je aandacht niet bij de dans.	Je bent in staat om een veilige sfeer te creëren waar jij zelf durft te bewegen maar je bent nog niet bezig met andere helpen.	Je draagt bij aan een veilige werksfeer binnen de groep, dus toont respect naar je klasgenoten.	Je neemt verantwoordelijkheid voor de werksfeer binnen de groep, je toont respect naar andere en jezelf.
Verbeelding	Ik kan vanuit een thema die ik krijg van de docent tot beweging komen. Hier heb ik wel wat tijd voor nodig.	Ik kan vanuit een thema die ik krijg van de docent improviseren. Dus ik kom direct tot beweging	Ik kan improviseren vanuit een thema maar ik weet al snel niet meer wat ik moet doen. Het door associëren op een thema vind ik nog moeilijk.	Ik kan zelf een thema bedenken en daarop improviseren.	Ik kan zelf een thema bedenken en daarmee, middels verbeelding, tot improvisatie komen. Tijdens het dansen associeer ik door op het thema.

Figuur 4. Improvisatie – klas 1, blok 2

Techniek	Je doet de technische oefeningen helemaal mee maar je hebt je lichaam niet goed onder controle	Je kan de technische oefeningen volgen maar de aanwijzingen die gegeven worden kan je niet toepassen	Je kan op aanwijzing de techniek toepassen maar dat lukt nog niet op eigen initiatief	Je kan op eigen initiatief de techniek toepassen	Binnen een stijl kan je de goede houding, techniek en bewegingskwaliteit toepassen

Figuur 5. Dansstijlen – klas 2, blok 1

Eigen danstaal	Je neemt alle opdrachten serieus, maar herkent nog geen verschil tussen de verschillende kwaliteiten van bewegen	Je herkent de verschillende kwaliteiten en dansstijlen die terug komen in de opdrachten. Deze kwaliteiten en stijlen kan je nog niet op eigen initiatief uitvoeren of toepassen.	Je kan zelf bedenken vanuit welke kwaliteit of stijl je wilt bewegen en je kiest deze bij het verhaal of thema wat je wilt overbrengen in je dans.	Je weet welke kwaliteit van bewegen bij jou past.	Je hebt je eigen danstaal ontwikkeld. Dit betekent dat je tot bewegingen komt die jou helpen met het dansen van een verhaal.
Reflecteren op jezelf	Je bent je niet bewust van hoe je de opdrachten in de les uitvoert.	Je bent je bewust van hoe je de opdrachten uitvoert maar kan hier nog geen oordeel aan geven.	Je kan over je eigen doen en laten tijdens een opdracht zeggen of dat gedrag goed is of niet.	Je kan jezelf beoordelen tijdens een opdracht en jezelf tips geven.	Je kan jezelf beoordelen tijdens een opdracht en jezelf verbeteren en deze tips ook direct toepassen waardoor je beter presteert.

Figuur 6. Improvisatie – klas 2, blok 2

De bovenstaande groeimodellen worden op dit moment maximaal eenmaal per blok ingezet. De leerlingen vullen hierbij in waar ze denken te staan en zien in wat er nodig is om verder te groeien. Het is een reflectiemoment voor de leerlingen en het geeft de docent inzicht over waar een leerling zichzelf inschat. De groeimodellen worden niet gebruikt bij het beoordelen van de leerlingen. In hoeverre de leerlingen de groeimodellen als behulpzaam en prettig ervaren en hoe wat hun behoeftes zijn met betrekking tot het krijgen van beoordelingen is ondervraagd in een enquête en groepsinterview. Deze zullen hieronder uitgewerkt en toegelicht worden. De huidige manier van beoordelen wordt verder toegelicht in hoofdstuk 4.

3.6 Enquêteresultaten

Om de ervaringen van de leerlingen over de huidige situatie omtrent het evalueren binnen het vak Dans bij het OLZ te peilen is er een enquête afgenomen. De vragenlijst bestaande uit acht vragen had betrekking op de ervaringen en behoeftes van de leerlingen bij het vak Dans. De leerlingen werden gevraagd naar hoe ze de duidelijkheid over de leerdoelen, de manier van feedback krijgen en de manier van beoordelen ervaren. Er is ook gevraagd naar hun mening met betrekking tot het krijgen van woorden of cijfers als beoordeling, het meer of minder zelfstandig werken in de les en het werken met groeimodellen bij LO en de wens om dit wel of niet meer te doen bij Dans. Op basis van de resultaten, weergegeven in figuur 3, van de enquête zijn verschillende conclusies te trekken.

Ten eerste blijkt dat het merendeel van de participerende leerlingen goed op de hoogte is van wat ze moeten doen in de huidige lessen. Een groot deel daarvan zegt de leerdoelen van de les en het blok duidelijk te vinden. Het herhalen van het benoemen hiervan wordt als grootste reden gegeven. Een minderheid vindt de leerdoelen niet duidelijk en horen deze niet letterlijk, maar weten wel wat er in de lessen gedaan zal worden, '*we doen gewoon opdrachten*' wordt er genoemd.

Ten tweede wordt tevens de huidige manier van feedback geven overwegend positief ervaren. De uitleg bij de tips en tops die worden gegeven wordt als waardevol ervaren. Dat dit in Magister wordt genoteerd is duidelijk en prettig, aldus meerdere leerlingen. Enkele leerlingen vinden de feedback echter te klassikaal en op de groep gericht, niet persoonlijk genoeg. Daarbij wordt ook benoemd niet te ervaren dat de feedback op de lange termijn is.

Ten derde wordt bovendien de huidige manier van beoordelen positief ervaren. De onderbouwing hiervan is hoofdzakelijk dat leerlingen het beoordelen van klasgenoten leerzaam vinden, om zichzelf te verbeteren. Dit is waardevol en leuk. Als negatief punt wordt er benoemd dat leerlingen zich benadeeld voelen bij groepsopdrachten, die vrijwel altijd tot een beoordeling leiden. Ze voelen zich afhankelijk van de groep. Een deel van de leerlingen heeft liever een cijfer als beoordeling.

Dat sluit aan bij de vierde conclusie; er is een lichte voorkeur voor het ontvangen van een beoordeling in woorden (onvoldoende-voldoende-goed) ten opzichte van het ontvangen van een cijfer. De argumenten die worden gegeven voor het krijgen van woorden zijn dat het minder nauwkeurig is en het minder druk en stress geeft. Anderen krijgen juist liever cijfers doordat het preciezer is. Daarbij wordt er benoemd dat het krijgen van cijfers handiger en overzichtelijker als geheel is, doordat alle andere vakken ook met cijfers werken. Ook motiveert het sommigen beter en kunnen enkelen het beter vergelijken met resultaten van voorgaande toetsen. Een leerling zegt een 5,4 niet zo erg te vinden, maar bij het ontvangen van een O(onvoldoende) wel meer zijn best te zullen doen.

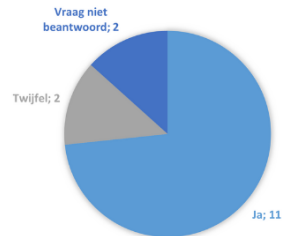
Ten vijfde wordt er inzicht gegeven in de voorkeur van de leerlingen met betrekking tot de mate van zelfstandigheid in de les en het zelf mogen bepalen waaraan ze willen werken. Hierin zijn de meningen erg verdeeld. Enkelen willen meer zelfbepalen zodat ze op hun eigen niveau kunnen werken aan wat zij fijn en interessant vinden. Ze voelen zich afhankelijk van anderen en werken liever alleen. Anderen zouden niet weten wat ze moeten doen, benoemen dat ze dat niet zouden kunnen of dat ze het zichzelf te makkelijk zouden maken. Een leerling geeft aan betere ideeën te krijgen als er een duidelijk opdracht wordt gegeven. Eén derde deel geeft aan opdrachten te willen krijgen, met afwisseling in de mate van zelfstandigheid waarbij dit goed gestuurd wordt.

Tot slot geeft de enquête inzicht in de ervaringen in het werken met GeenCijfer. Het merendeel vindt GeenCijfer fijn bij LO, doordat ze weten waar ze staan en waar ze aan moeten werken en dat dit bijgehouden wordt. Enkelen vinden het te veel 'gedoe' en niet nauwkeurig genoeg in de bevestiging wat hun niveau echt is. De leerlingen zijn meer verdeeld met betrekking tot de wens om GeenCijfer ook bij het vak Dans toe te passen. Weer wordt het hebben van een doel voor ogen waardoor je weet waaraan je moet werken meermaals als argument gegeven vóór het werken met GeenCijfer bij Dans. De leerlingen die aangaven liever een cijfers dan woorden als beoordeling te ontvangen beantwoorden deze vraag ook liever niet met GeenCijfer te willen werken. Een leerling geeft aan het bij het vak Dans fijner te vinden om niet precies te weten wat ze moet doen, omdat er dan meer creativiteit bij komt kijken. Dit is een interessant opmerking, doordat hiermee het verschil tussen LO en Dans wordt aangekaart. Bij sportonderdelen van LO, zoals een salto of de hockeytechniek is er eerder een 'goed' en 'fout' dan bij dans. Een groeimodel, waarin de stappen van mate van beheersing beschreven staan zouden wellicht te veel kunnen suggereren dat er ook een goed en fout is in dans. In zeker zin is dat natuurlijk ook het geval. Bij het aanleren van technische vaardigheden kan er net als bij sport beoordeeld worden met 'goed' of 'fout', maar op dit moment wordt er bij het vak Dans bij het OLZ niet puur op techniek beoordeeld. Creativiteit speelt namelijk ook een grote rol. De invloed van creativiteit is echter wel een verschil bij dans ten opzichte van sport. Het kaderen van een de stappen die behaald moeten worden en hoe de groei doorlopen moet worden zou de creativiteit kunnen beperken, zo suggereert deze leerling. Een enkeling geeft het argument wel graag met groeimodellen te willen werken, maar dat er uiteindelijk wel een cijfer aan wordt verbonden.

ENQUÊTE

Ervaringen en behoeftes van leerlingen voor het vak Dans bij het OLZ

OP DE HOOGTE VAN LEERDOELEN IN LES



'Het van de les wordt vaak herhaald'

'Het helemaal op de hoogte wat er van mij verwacht wordt'

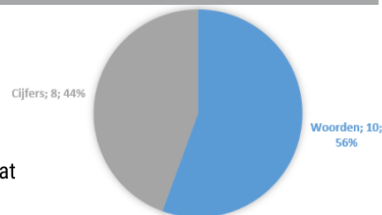
MANIER VAN BEOORDELING ONTVANGEN

'Cijfers motiveert meer'

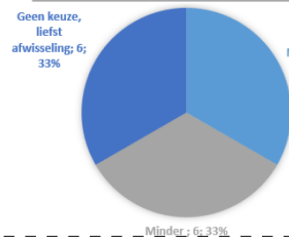
'Cijfers zijn preciezer'

'Cijfers kan ik vergelijken met voorgaande toetsen'

'Woorden zijn niet zo precies, dat geeft minder stress'



ZELFSTANDIGHEID IN DE LES



'Op eigen niveau en tempo werken'

'Fijn om in groepen/klas te werken'

'Ik weet niet wat ik dan moet doen'

'Ik zou het te makkelijk voor mijzelf maken'

'Ik zou een paar opties willen'

'De afwisseling is fijn'

WAARDERING GEENCIJFER BIJ LO

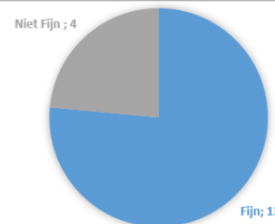
'Het geeft inzicht in wat je goed en minder goed doet'

'Je weet waaraan je moet werken'

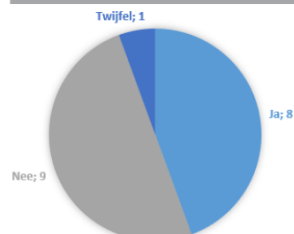
'Onduidelijk'

'Geeft niet precies je niveau aan'

'Veel gedoe'



GEENCIJFER BIJ DANS WENSELIJK



'Dan heb ik meer een doel voor ogen'

'Dan kan ik zelf bijhouden waar ik sta en wat ik nog kan verbeteren'

'Dan kan ik zien waaraan ik nog moet werken'

'Liever cijfers'

Figuur 7. Resultaten van leerlingenenquête

3.7 Deelconclusie

In dit hoofdstuk is er gekeken naar de huidige situatie van het vak Dans bij het OLZ en de behoeftes hiervoor in de toekomst. Het vak Dans is pas sinds kort geïntegreerd in het curriculum van de onderbouw. Na twee pilotversies is er een visie en leerlijn ontwikkeld voor de inhoud van het vak (Openbaar Lyceum Zeist, persoonlijke communicatie, 7 oktober 2020). De wens is tevens om de beoordelingsmethode GeenCijfer te gebruiken bij Dans, wat in de praktijk nog niet volledig is uitgewerkt (E. Dekker, persoonlijke communicatie, 13 januari 2021). De ervaringen van de manier van beoordelen bij het vak Dans zijn uiteenlopend bij leerlingen van het OLZ. Over het algemeen laten ze weten dat het duidelijk is wat ze moeten doen in de les, maar niet persé duidelijkheid in leerdoelen op langere termijn te hebben. De gegeven feedback wordt eveneens als duidelijk ervaren, maar niet altijd persoonlijk en gericht op de lange termijn. Er is onder de leerlingen een lichte voorkeur voor het ontvangen van woorden als beoordeling. De leerlingen willen voornamelijk helderheid over waar ze staan en wat ze concreet kunnen verbeteren bij het krijgen van een beoordeling, ongeacht de manier of methode die daarbij wordt gebruikt, blijkt uit de afgenomen enquête.

Hoofdstuk 4 - Toepassing in de dansles

De voorgaande hoofdstukken vormen een belangrijke theoretische basis voor dit laatste hoofdstuk van het onderzoek. Om het vak Dans bij het OLZ daadwerkelijk verder te helpen naar een meetbaar vak zal er dit hoofdstuk concreet naar beoordeling gekeken worden en wat specifiek is toegepast op het OLZ. Het is uiteindelijk belangrijk dat bevindingen van dit onderzoek niet theoretisch blijven, maar concreet toepasbaar worden zodat de docent én leerlingen zich er bewust van worden en er bewust mee kunnen gaan werken. Met het koppelen van de theorie aan het vak Dans kunnen de leerlingen in dit onderzoek bereikt worden. Daarom wordt er in dit hoofdstuk antwoord gegeven op de deelvraag; *‘Hoe kan een beoordelingsstructuur de leerdoelen binnen danseducatie meetbaar maken op het OLZ?’*.

De situatie met betrekking tot beoordeling bij het OLZ wordt vergeleken aan de hand van de *‘Handreiking voor de toekomst van binnen- en buitenschoolse cultuureducatie’* van het LKCA (2006). Hierin staan de voorwaarden voor cultuureducatie van het meest recente uitgebreide onderzoek. De situatie wordt ook vergeleken met de FE-cyclus. Hiervoor is gekozen, omdat de FE-cyclus ontstaan is uit verschillende manieren van formatief beoordelen en evalueren en daardoor alle belangrijke aspecten omvat. Vervolgens zal een stappenplan worden getoond over hoe de vormgeving van de meetbaarheid van het vak Dans opgebouwd kan worden. Bovendien is er een voorbeeld structuur gemaakt waarbij de huidige situatie als uitgangspunt is genomen. Deze kan als input en basis gebruikt worden voor het werken met het stappenplan. ...

4.1 Vergelijking theoretische kader en OLZ

In de onderstaande tabel wordt de situatie van het OLZ, aan de hand van de enquête, observaties en het interview, vergeleken met de bevindingen uit de *‘Handreiking voor de toekomst van binnen- en buitenschoolse cultuureducatie’* van het LKCA (2006). De voorwaarden voor cultuureducatie die hierin beschreven worden zijn uiteengezet tegen de huidige situatie bij het OLZ. Eventuele ontwikkelpunten hiervoor zijn tevens opgenomen in de tabel.

Theoretisch kader ten opzichte van de situatie bij OLZ	
Voorwaarden voor cultuureducatie als basis van de culturele ontwikkeling van jongeren (Van den Eijnden et al., 2016)	Situatie bij OLZ
Gelijke culturele ontwikkelkansen voor iedereen van 0 tot 18 jaar	Door het aanbieden van het vak Dans aan alle eerstejaars <u>Ontwikkelpunt:</u> Gymnasiumleerlingen hebben minder in de 2 ^e klas minder en in de 3 ^e klas geen dans. Hierdoor is dit niveau niet gelijk aan havo en atheneum.
Cultuureducatie met een doorlopende leerlijn en geïntegreerd in het curriculum	Het vak Dans is vast geïntegreerd in het curriculum. <u>Ontwikkelpunt:</u> De doorlopende leerlijn is in ontwikkeling
Verbinding tussen binnen- en buitenschoolse educatie	Relatie niet aanwezig in het huidige lesaanbod van de onderbouw. <u>Ontwikkelpunt:</u> uitbreiden van deze relatie
Kennismaking en talentontwikkeling	Doordat het vak in het curriculum is opgenomen maken alle leerlingen kennis met het vak Dans. De keuzemogelijkheid voor Dans als examenvak vanaf schooljaar 2021-2022 maakt verdere talentontwikkeling mogelijk.
Een cultuurrijke leer- en leefomgeving	De school biedt een expressieprofiel aan met veel verschillende kunstdisciplines, die deels ook worden aangeboden wanneer er niet voor het expressieprofiel worden gekozen.

Tabel 3. Uiteenzetting situatie OLZ t.o.v. theoretisch kader onderzoek.

De tweede tabel hieronder is een uiteenzetting van de structuur waar de FE-cyclus mee is opgebouwd en de huidige situatie bij het vak Dans bij het OLZ.

Theoretisch kader ten opzichte van de situatie bij OLZ	
Theorie FE-cyclus (Gulikers & Baartman, 2017)	Situatie bij OLZ
Fase 1: Verwachtingen verhelderen; Het doelgericht werken vanuit leerdoelen	De verwachtingen en leerdoelen worden aangegeven in de groeimodellen. Het merendeel van de leerlingen weet wat er van ze verwacht wordt, hoofdzakelijk op het gebied van wat er gedaan moet worden en minder op het gebied van lange termijn leerdoelen.
Fase 2: Leerlingreacties ontlokken en verzamelen	De lesactiviteiten zijn passend gemaakt aan de leerdoelen. Lesactiviteiten zijn voornamelijk in groepen (klassikaal of verdeeld in kleinere groepen)
Fase 3: Reacties analyseren en interpreteren	De verkregen reacties zijn veelal 'on the fly' of formeel aan het einde van de leerperiode.
Fase 4: Communiceren met leerlingen over resultaten	Merendeel van de leerlingen vinden de tips en tops die worden gegeven waardevol. Meerdere leerlingen vinden het te klassikaal en niet persoonlijk genoeg. Feedback wordt vaak ook niet ervaren voor op de lange termijn. De huidige manier van beoordelen (O-V-G) krijgt een lichte voorkeur ten opzichte van cijfers. Woorden geven minder stress, maar zijn daarentegen voor veel leerlingen niet precies genoeg in het uitdrukken waar ze staan, ook ten opzichte van de andere vakken.
Fase 5: Vervolgacties ondernemen onderwijs & leren aanpassen	De groeimodellen worden nog niet ingezet om vervolgacties te ondernemen. Feedback uit toetsmomenten worden niet in concrete taken omgezet voor een volgende periode.

Tabel 4. Uiteenzetting situatie OLZ t.o.v. theoretisch kader onderzoek.

De structuur van het beoordelen en evalueren van het vak en het advies hierin wordt in de onderstaande tekst besproken. Allereerst in de grote lijnen, met drie evaluatie momenten; 1) voorafgaand, 2) tussentijds en 3) achteraf van een leerproces.

4.2 Beoordelen en evalueren

Bij het vak dans wordt op dit moment voornamelijk summatief beoordeeld. Hiermee wordt bedoeld dat er voornamelijk wordt geëvalueerd van het leren aan het einde van een leerproces om de leeropbrengst in kaart te brengen. De groeimodellen worden in de praktijk nog niet veel ingezet, maar zijn een goede manier om hierbij meer formatief te gaan evalueren. Om de FE-cyclus meer te doorlopen dan eenmaal per blok, doordat daarna een beoordeling is, is er meer structuur in het beoordelen en evalueren wenselijk. Hierbij zal er zowel voorafgaand als tijdens een blok structureel geëvalueerd moeten worden en aan het einde van het blok een beoordelingsmoment moeten zijn.

Voorafgaand

Voorafgaand aan het blok is het moment dat voor een leerling duidelijk wordt waar hij/zij staat ten opzichte van de leerdoelen van dat blok. Het is een nulmeting. Een leerling ziet in waar hij/zij staat of denkt te staan en hoe zich dat verhoudt met waar hij heen moet, het einddoel. Dit evaluatiemoment is bovendien een mogelijkheid voor de docent om in te zien waar de leerlingen zichzelf schatten en hoe de leeractiviteiten daarop aangepast kunnen worden in de komende leerperiode.

Tussentijds

Gedurende het blok dient er meer structuur te komen in de evaluatie van de leerdoelen en het geven van feedback. Hierbij moet er rekening gehouden worden met variatie. Verschillende evaluatieactiviteiten worden op verschillende manieren benaderd en ieder op het geschikte moment van het blok ingezet. Dit geeft leerlingen inzicht in hun proces, duidelijkheid over wat van hen verwacht wordt en hoe ze verder kunnen gaan. Zoals eerder vermeldt in hoofdstuk 2 is er een positieve relatie tussen het duidelijk communiceren van de leerdoelen en het geven van feedback aan leerlingen, wat tot meer motivatie en productiviteit bij de leerlingen leidt (Bulter & Winne, 1995).

Achteraf

Aan het einde van het blok is er nu een summatieve beoordeling, wat een goed idee is om te behouden. Deze beoordeling stelt de leerlingen namelijk in staat inzicht te krijgen over waar ze staan door middel van een waarde die eraan wordt gegeven. Dit stelt de leerlingen ook in staat om deze beoordeling te vergelijken met eerder behaalde resultaten. Het OLZ kan deze beoordeling terugkoppelen met een woorden-beoordeling (Onvoldoende, Voldoende, Goed). Hierbij is een onderbouwing echter noodzakelijk, omdat deze nuance en specificiteit aanbrengt voor een leerling. Indien de school beslist het werken met GeenCijfer niet voort te zetten en

geen van de andere vakken deze methode zullen overnemen is het advies om ook bij het vak Dans cijfers te gaan gebruiken. Dit stelt het vak gelijk in waarde met de rest van de vakken binnen de school. Leerlingen, mentoren en ouders kunnen dit gemakkelijker vergelijken naast andere vakken, wat meer inzicht en begrip geeft. Hierbij wordt het vak bovendien als gelijkwaardig gezien met de andere vakken. Zoals uit de literatuur over evalueren en feedback geven is gebleken zorgt een goede opbouw in het weten waarop de leerlingen beoordeeld worden, evaluatie en feedback ervoor dat de factor 'stress aanbrengen bij leerlingen door het geven van cijfers' geminimaliseerd wordt (Fletcher-Wood, 2017; Gulikers & Baartman, 2017).

De bovenstaande drie hoofdmomenten, namelijk 1) voorafgaand, 2) tussentijds en 3) achteraf zijn de basis van de beoordeling en evaluatie (Gulikers & Baartman, 2017). Deze basis dient concreet gemaakt te worden en hier zal structuur in aan gebracht moeten worden. Het onderstaande schema is hierin een advies.

4.3 Plan van aanpak

Het onderstaande schema is een advies structuur die het OLZ kan toepassen. Hierbij is de bestaande leerlijn als uitgangspunt genomen. Het ontstaan van de leerdoelen en leeractiviteiten vormen daarmee geen deel van dit onderzoek, maar zijn als gegeven genomen uit de Leerlijn Dans OLZ (Openbaar Lyceum Zeist, persoonlijke communicatie, 7 oktober 2020). Wel is er gedeeltelijk een selectie gemaakt in de leerdoelen die zijn verwerkt. Duidelijkheid in leerdoelen blijkt namelijk van belang en te veel leerdoelen tegelijkertijd zorgt voor onduidelijkheid bij de leerlingen en verhoogt de complexiteit van gerichte feedback vanuit de docent. Het advies is om in jaar 1 meer op de pedagogische leerdoelen te focussen en in jaar 2 meer op de technische en creatieve leerdoelen. Dit zou in lijn zijn met de trechtersvorming die in het onderwijs ontstaat. Hierbij wordt er in het PO en het begin van de onderbouw van het VO gefocust op de integratie en kennismaking met verschillende disciplines met voornamelijk een didactische en pedagogische rol (R, Kox, persoonlijke communicatie, 19 januari 2021; N. Halman, persoonlijke communicatie, 3 februari 2021). De pedagogische doelen worden in jaar 2 als voorwaarde voor een leeromgeving beschouwt. Doordat er dan steeds meer gefocust kan worden op dans als cultuurgoed, op de steeds meer over de specifieke elementen en vaardigheden van de kunstvorm dans leert wordt (N. Halman, persoonlijke communicatie, 3 februari 2021). Het bewust maken van de pedagogische voorwaarden is echter wel van belang, waardoor dit wel meegenomen kan worden in de evaluaties voorafgaand en tussentijds als onderdeel van het proces.

Binnen dit onderzoek wordt de inhoud van de leeractiviteiten niet onderzocht en omdat dit onderzoek zich baseert op de huidige leerlijn en leeractiviteiten hierbinnen. Uit dit onderzoek blijkt echter wel dat differentiatie binnen leeractiviteiten belangrijk is voor de ontwikkeling in de leerdoelen die naar een beoordeling leiden. Het creëren van opties binnen de leeractiviteiten is daarom van belang omdat iedere klas, ieder leerjaar en leerniveau andere stappen nodig heeft om te leren.

Op deze manier ontstaat er structuur in de evaluatieactiviteiten en de manier waarop er feedback wordt verkregen.

De onderstaande tabellen geven een voorbeeld aan hoe de meetbaarheid van het vak Dans vormgegeven kan worden. De tabellen weergeven een structuur in het verbinden van de leerdoelen, leeractiviteiten met differentiatie mogelijkheden en de evaluatieactiviteiten. De leerdoelen en leeractiviteiten zijn zoals hiervoor beschreven als gegeven genomen en daardoor niet uitgebreid uitgeschreven in de tabellen. De evaluatieactiviteiten zijn eveneens zoals hiervoor vermeld verdeeld over drie momenten. Achteraf aan een leerproces is een summatieve beoordeling geadviseerd, deze wordt kort omschreven in de tabel door 'Summatief:...', zonder diep op de vorm en precieze inhoud in te gaan. Iedere tabel gaat over één blok van één leerjaar.

Jaar 1 Blok 1			
Leerdoel	Leeractiviteit	Differentiatie	Evaluatieactiviteit
			Summatief: Houding in lessen + uitvoering choreografie
<u>Houding in les: het behouden van veilige bewegingsomgeving</u> Leerling behoudt en draagt bij aan een veilige bewegingsomgeving d.m.v. werkhouding, samenwerking en respect.	Samenwerkings-opdrachten, urban cypher (groepsfreestyle in cirkel), Klassikaal aan dans werken <u>Toevoeging:</u> Teambuildings-spellen, opdrachten waarbij leerlingen elkaar leren kennen	Veiligheid en samenwerking moet in iedere groep opnieuw worden opgebouwd, iedereen zal hier dus aan moeten werken, op zijn eigen niveau. <u>Optie:</u> Leerlingen met een goede werkhouding, die dit eventueel al gewend zijn van danslessen in vrije tijd kunnen ingezet worden voor peer feedback voor diegene die dit lastig vinden.	<u>Voorafgaand:</u> Groeimodel aan begin laten invullen <u>Tussentiids:</u> Leerlingen zichzelf een waardering geven over hun houding in de les (Bijv. pak een kaart in kleur van niveau wat bij jou past, groen, rood of goud, zoals het groeimodel indeelt.) Vraag leerlingen vervolgens elkaar een kaart te geven (in duo bijv.) met een onderbouwing waarom die wordt toegekend.
<u>Basisbewegingen</u> De leerling heeft een basis van bewegingsmogelijkheden eigen gemaakt (6	Reproductie-gerichte opdrachten	<u>Keuzemogelijkheid:</u> Kies tussen het maken van een groepsstuk, duo of solo (als onderdeel van	<u>Voorafgaand:</u> Groeimodel laten invullen. Voorkennis in dans testen, voornamelijk fysiek. <u>Tussentiids:</u>

dansacties) als begin van het ontwikkelen van een eigen danstaal.	aanleren en creëren van groepsstuk	groepsstuk) wat aansluit bij je niveau om te groeien waarbij je zelf kiest met wie je samenwerkt op basis van wat je helpt ontwikkelen.	1. Leerlingen hun groeimodel opnieuw laten invullen. A.d.h.v. hun positie in het model op dat moment groepen indelen met hetzelfde niveau. De groepen kunnen samenwerken aan de choreografie door gezamenlijk te bepalen wat ze op dat moment nodig hebben om door te groeien. 2. Leerlingen zichzelf laten filmen, zodat ze kunnen leren van zichzelf zien.
---	------------------------------------	---	---

Jaar 1 Blok 2			
Leerdoel	Leeractiviteit	Differentiatie	Evaluatieactiviteit
			Summatief: Presenteren gekaderde opdracht van eigen improvisatie structuur
<u>Improviseren</u> Leerling kan eigen ideeën omzetten in een improvisatie met vaste structuur, alleen of samen met anderen.	Eigen parcours en frases maken vanuit gekaderde opdrachten	<u>Keuze les</u> tegen einde van blok. Hierbij hebben de leerlingen keuze uit verschillende opdrachten waar ze die les uit kunnen werken. Bijv. verder oefenen met: danselementen, dansacties, samenwerkingsvormen, verbeelding of meer tijd om structuur te maken. Ze kunnen kiezen dit samen, in tweetal of in groep te doen.	<u>Voorafgaand:</u> Groeimodel laten invullen + leerlingen antwoord laten geven op de vraag waar ze denken tegen aan te lopen bij dit leerdoel <u>Tussentijs:</u> Peer feedback door uitvoeren in twee groepen aan de hand van persoonlijke groeimodellen.
<u>Danselementen (beeldspraak)</u> Leerling kan een dans vormgeven en gebruik maken van de elementen: water, aarde, vuur en lucht.	Improvisatie-opdrachten met 4 elementen	Keuzemogelijkheid: Open of gesloten opdracht. Laat leerlingen blijken dat het om ontwikkelen van elementen in beweging gaat, laat ze vervolgens kiezen of dit bij hun niveau beter past in de gesloten opdracht (beperking in dansacties/aangeleerd e frase), dat geeft houvast maar vraagt meer van technische	<u>Voorafgaand:</u> Groeimodel invullen na eerste les, na kennismaking met de termen. <u>Tussentijs:</u> Het presenteren van een uitvoering van (een van) de elementen. Hier wordt door de docent en klas feedback op gegeven.

		vaardigheden of open opdracht (alle bewegingen mogelijk, geen kaders in bewegingen), dat geeft minder sturing en minder beperking door eventueel lage technische vaardigheden.	
<u>Verbeelding</u> Leerling kan eigen verbeelding zichtbaar maken en gebruiken in opdrachten en presentaties.	Improvisatie-opdrachten vanuit eigen verbeelding Maak-opdrachten vanuit eigen verbeelding	<u>Kleine stap:</u> Dansacties of geleerde bewegingen toepassen in verbeelding <u>Grote stap:</u> Verder associëren op verbeelding waardoor nuance en specificatie in bewegingen komt	<u>Voorafgaand:</u> Groeimodel invullen na eerste les, na de kennismaking <u>Tussentijds:</u> Peerfeedback, waarbij de leerling de peer een opdracht geeft waarover hij feedback wil ontvangen of waarom. Hierop kan het groeimodel worden bijgestuurd.

Jaar 2 Blok 1			
Leerdoel	Leeractiviteit	Differentiatie	Evaluatieactiviteit
			Summatief: toetsen van vaardigheid in verschillende dansstijlen
<u>Lichaamsbewustzijn</u> Leerling is zich bewust van eigen bewegingsmogelijkheden en kan deze controleren.	Reproductie gerichte opdrachten voor ontwikkeling technische en motorische vaardigheden	De docent benadrukt de individuele ontwikkeling. Het gaat om groei op een eigen niveau, niet een eind niveau wat gehaald moet worden.	<u>Voorafgaand:</u> Leerlingen filmen zichzelf (of kijken in spiegel) tijdens eerste les. Hieruit schrijven ze werkpunten voor zichzelf op binnen dit leerdoel waaraan ze gaan werken dit blok. Hiermee vullen ze het groeimodel in. <u>Tussentijds:</u> Bij opdrachten en frases geeft een peer feedback op deze zelfbenoemde werkpunten.
<u>Dansvocabulaire</u> Leerling maakt gebruik van een verschillende soorten bewegingen en kent de regels en manieren om deze	Uitbreiden van bewegingsmogelijkheden in reproductie-gerichte opdrachten die door-ontwikkelen in	<u>Keuzemogelijkheid:</u> Laat leerlingen zelf bepalen met wie er wordt samengewerkt om het bewegingsvocabulaire te vergroten. Iemand waarmee je nooit werkt,	<u>Voorafgaand:</u> Cirkelevaluatie: Alle leerlingen plaatsen zich in een cirkel, de docent stelt een vraag. 'Hoe divers en groot vind je je bewegingsvocabulaire nu?'

bewegingen te gebruiken.	maak-opdrachten	dat zorgt voor nieuwe input. Of vertrouwt persoon om je zekerder te gaan voelen en overtuigender de bewegingen leren uitvoeren. De docent controleert deze keuze voor een onderbouwing te kunnen vragen en een evaluatie achteraf terug te koppelen.	Leerlingen kiezen een positie van 0% (op cirkellijn blijven staan) tot 100%(midden van cirkel) Als de leerlingen zichzelf hebben ingeschaald kan de docent doorvragen, 'wat heb je nodig om hoger te komen?'. Hieruit vullen de leerlingen het groeimodel in. <u>Tussentijs:</u> Herhalen van cirkevaluatie met doorvragen.
<u>Kennis stijlen</u> Leerling kan dansstijlen eigen maken en toepassen in opdrachten. Leerling herkent overeenkomsten en verschillen wat betreft thema's en expressievormen per dansstijl.	Uitbreiden van bewegingsmogelijkheden in reproductie-gerichte opdrachten die door-ontwikkelen in maak-opdrachten	<u>Keuzeles:</u> Na behandelen van alle stijlen: kies welke stijl je deze les verder wil oefenen. Leerlingen met dezelfde keuze werken samen in groepen.	<u>Voorafgaand:</u> Groeimodel laten inzien en invullen. De leerlingen laten noteren wat ze denken nodig te hebben dit blok voor dit leerdoel en dit concretiseren. <u>Tussentijs:</u> In de keuzeles delen leerlingen hun werkpunt voor die stijl, aan het einde van de les krijgt iedereen in de (onderverdeelde) groep een tip en top van een andere leerling uit de groep wat tijdens het werken is opgevallen over dit werkpunt.

Jaar 2 Blok 2			
Leerdoel	Leeractiviteit	Differentiatie	Evaluatieactiviteit
			Summatief: presenteren van gekaderde opdracht van eigen gestructureerde improvisatie a.d.h.v. thema.
<u>Danselementen</u> Leerling is zich bewust van tijd, kracht en ruimte die zich in de beweging bevindt en hoe deze de beweging kan beïnvloeden. De leerling begrijpt dat deze elementen invloed uitoefenen op de zeggingskracht	Opdrachten over en verwerking van danselementen	<u>Optie:</u> Bij voorlopen op gemiddelde niveau: specificeer wat de moeilijkheden zijn bij uitvoeren van tijd, kracht, ruimte (niet duidelijk genoeg, fysiek niet sterk genoeg, niet genoeg variatie, etc.), eventueel met behulp van docent. Hier wordt	<u>Voorafgaand</u> Leerlingen lezen het groeimodel, de docent toets daarna de kennis over de elementen. Wat is er begrepen, waar mist nog inzicht? Wat nog mist koppelt de docent aan einde van les terug (na fysieke ervaring), waaruit de leerlingen hun groeimodel invullen.

van de beweging en kan dit toepassen in de eigen bewegingen.		door de leerling specifiek voor gewerkt en feedback op gegeven door docent.	<u>Tussentijs:</u> Peerfeedback door werken in halve groepen.
<u>Samenwerkingsvormen</u> Leerling kan leiden en volgen in verschillende improvisatie samenwerkingsvormen: puzzelen, echoën, manipulatie	Samenwerkings opdrachten, zowel improvisatie als techniek gericht	Veel afwisseling in samenwerkingspartners gedurende een les. Zo wordt er steeds verschillend uitgedaagd.	<u>Voorafgaand:</u> Groeimodel laten inzien. Leerlingen één kwaliteit en één zwakheid in samenwerking (over het algemeen) laten noteren. <u>Tussentijs:</u> 1. Peerfeedback achteraf over de samenwerking, kort gespreksvorm na de opdracht of een waardering in aantal vingers (1-5) die een peer geeft. 2. Cirkelevaluatie: groep staat in cirkel en schaaft zichzelf in van 0% (op lijn) tot 100% (midden van cirkel) op de vraag 'In hoeverre ben je in staat samen te werken en zowel te leiden als volgen'. Als iedereen staat kunnen peers hun feedback geven over anderen 'Ik vind dat je jezelf te laag hebt ingeschat, want...' 'Je hebt jezelf heel hoog gezet, vond je dat ik ook genoeg leidde?'
<u>Creativiteit</u> Leerling is in staat een sociaal of maatschappelijk vraagstuk te analyseren en onderzoeken om deze te gebruiken in een opdracht door middel van associëren en abstraheren.	Maak-opdracht met verwerking van solo's, duetten en groepsstuk	<u>Keuzemogelijkheid:</u> Leerling kiest of solo, duet of groepsstuk waardevol is voor het leerproces. De keuze hierin wordt onderbouwd (met groeimodel) en voorgelegd aan docent. Hieruit wordt de gezamenlijke beslissing genomen voor eindbeoordeling en indeling van de groepen	<u>Voorafgaand:</u> Groeimodel laten inzien. Brainstorm (eerst in duo's daarna klassikaal) over welke en hoe thema's in een dansstuk vertaald kunnen worden. Weten leerlingen voorbeelden? <u>Tussentijs:</u> Leerlingen kiezen een niveau waar ze denken nu te staan (bijv. groen, rood, goud vanuit de groeimodellen) en worden samen geplaatst met leerlingen van dezelfde kleur in de opdracht. Iedere groep bespreek wat er bij hen nog ontwikkelt kan worden en noteren dit als houvast om aan opdracht te werken.

Tabel 4. Adviserend

De evaluatieactiviteiten vormen in het bovenstaande schema een brug tussen de groeimodellen en de leeractiviteiten. De groeimodellen worden hierdoor concreter voor de leerlingen en de leeractiviteiten kunnen ze op hun beurt beter koppelen aan het leerproces. In het schema staan hiervoor een aantal concrete voorbeelden. In blok 1 van jaar 1 kan er meer inzicht gegeven worden over de houding in de les van de leerlingen door een kaartenopdracht. Drie type kaarten geven een niveau aan; groen, rood en goud, zoals bij de groeimodellen. De leerlingen kiezen de kleur van het niveau wat ze bij zichzelf vinden passen. Daarna krijgen de leerlingen de opdracht op hun peer een kaart te geven. Beide kaarten worden onderbouwd waarom ze worden toegekend. Dit opent een gespreksmogelijkheid om inzicht in eigen werkhouding te krijgen, hoe je op anderen overkomt en wat dit met anderen doet.

Een ander voorbeeld wordt in jaar 2 blok 1 gegeven. Hierbij is cirkevaluatie ingezet. Alle leerlingen plaatsen zich hierbij in een cirkel waarna de docent een vraag stelt. Deze vraag heeft betrekking op het leerproces waar de leerlingen inzitten, de docent kan iedere vraag gebruiken. In dit geval gaat het over bewegingsvocabulaire; 'Hoe divers en groot vind je je bewegingsvocabulaire nu?'. De leerlingen kiezen een positie van 0% (op cirkellijn blijven staan) tot 100% (midden van cirkel). Als de leerlingen zichzelf hebben ingeschaald kan de docent doorvragen gericht naar een leerling, 'wat heb je nodig om hoger te komen?'. Er kan ook een vervolg vraag aan de hele klas worden gesteld, waarbij de leerlingen zich opnieuw moeten inschalen. Ook dit voorbeeld heeft als doel een aanknopingspunt voor een gesprek te creëren en leerlingen zelfinzicht te geven in hun groeiproces, waaruit de groeimodellen ingevuld kunnen worden.

4.4 Stappenplan Evalueren en Beoordelen

Het bovenstaande schema is een adviserende structuur. Het is echter belangrijk dat de inhoud van de lessen en manieren van evalueren aangepast zijn aan de doelgroep. Iedere klas, leerjaar en leerniveau heeft andere behoeftes. Hierdoor zal de desbetreffende docent de structuur passend moeten maken aan de doelgroep. Hiervoor is een stappenplan gemaakt bestaande uit concrete acties. Deze acties geven structuur aan de bewuste overwegingen in het moment van en de mate van feedback vanuit de docent. Het 'Stappenplan Evalueren en Beoordelen' bestaat uit zes stappen, weergegeven in figuur 8.

De eerste actie die de docent maakt is van de duidelijk omschreven leerdoelen groeimodellen maken. Bij voorkeur dienen dit niet meer dan drie leerdoelen per blok te zijn, om duidelijkheid en focus bij de leerlingen en docent te behouden. Aan het begin van het blok worden de groeimodellen op GeenCijfer geplaatst en benoemt de docent dit. De leerlingen kunnen hierdoor inzien wat er van hen verwacht wordt dit blok en kunnen hun huidige niveau inschatten.

Ten tweede dienen er leeractiviteiten worden gemaakt die per les aan de leerdoelen worden gekoppeld. Hierbij moet er gekeken worden naar het niveau en de behoeftes van de desbetreffende klas.

Ten derde worden er vanuit de leeractiviteiten opties is niveau gecreëerd, om differentiatie mogelijk te maken. Leerlingen moeten hierbij een keuze hebben die onderbouwd wordt vanuit hun leerproces en ondersteund wordt door de begeleiding van de docent.

Vanuit de leerdoelen en leeractiviteiten worden ten vierde de evaluatieactiviteiten gecreëerd. Deze variëren in benaderingswijzen, werkvormen en in het doel van de evaluatie, om leerlingen een diverse manier van feedback krijgen en reflecteren aan te bieden.

De evaluatieactiviteiten worden ten vijfde ingedeeld over de verschillende momenten in het leerproces wanneer ze toegepast worden, afhankelijk van het leerdoel, het verloop van het proces en de klas.

Tot slot wordt de summatieve beoordeling vormgegeven in een model. Deze beoordeling moet in lijn zijn met de leerdoelen en heeft als doel de leerlingen inzicht te geven in waar ze staan aan het einde van het blok. Een geschreven onderbouwing van de beoordeling voor de leerlingen is daarom van belang.

STAPPENPLAN EVALUEREN EN BEOORDELEN

van Dans bij het OLZ



1 MAAK VAN ELK LEERDOEL EEN GROEIModel

Maak van elk leerdoel (ca. 3 per blok) een groeimodel. Plaats deze op [GeenCijfer.nl](https://www.geencijfer.nl) aan begin van het blok en benoem dit. Leerlingen kunnen hierdoor inzien wat er van hen verwacht wordt wat ze kunnen aan het einde van het blok en hoever ze hier nog vanaf staan.



2 CREËER LEERACTIVITEITEN

Creëer per les geschikte leeractiviteiten die gekoppeld zijn aan (één van) de leerdoelen, aangepast op het niveau en ontwikkeling van de groep.



3 CREËER DIFFERENTIATIE

Maak differentiatie opties van de leeractiviteiten waaruit de leerlingen kunnen kiezen.



4 CREËER EVALUATIEACTIVITEITEN

Formatieve evaluatie: Creëer evaluatieactiviteiten met verschillende benaderingswijzen, voor verschillende momenten in het blok (voorafgaand en tijdens proces)



5 VERDEEL EVALUATIEACTIVITEITEN

Bepaal en verdeel wanneer welke evaluatieactiviteiten ingezet moeten worden per les om de leerlingen inzicht te geven in hun proces door middel van zelf-, peer- of docentfeedback.



6 SUMMATIEVE BEOORDELINGSModel

Creëer een beoordelingsmodel gebaseerd op de leerdoelen met duidelijkheid voor leerlingen waar ze staan aan het einde van het blok.

Figuur 8. Stappenplan Evalueren en Beoordelen.

4.5 Deelconclusie

De kern van dit hoofdstuk was het koppelen van de theorie over cultuureducatie en de theorie over evaluatie en beoordeling hiervan aan het vak Dans op het OLZ. Dit met als doel om antwoord te kunnen geven op de vraag: *‘Hoe kan een beoordelingsstructuur de leerdoelen binnen danseducatie meetbaar maken op het OLZ?’*. De huidige situatie bij het OLZ voldoet voor het merendeel aan de voorwaarden van goede cultuureducatie in het onderwijs (LKCA, 2016). Het vak Dans wordt bij het OLZ voornamelijk summatief beoordeeld en werkt minder met formatieve evaluaties. Het evalueren is nog niet erg consequent en gestructureerd in het vak geïmplementeerd. De bestaande leerdoelen en leeractiviteiten vormen geen onderdeel van dit onderzoek en worden daarmee als gegeven genomen en dient als basis om een structuur in evalueren en beoordelen te creëren. Het creëren van meerdere keuzes als optie voor de leerling is van belang voor het individuele groeiproces. Dit is in lijn met de theorie van de FE-cyclus en de resultaten uit de enquête voor de leerlingen van het OLZ (Gulikers & Baartman, 2017). Tot slot is het van belang dat er passende evaluatieactiviteiten gecreëerd worden die in het hele leerproces verweven zijn. Hiervoor is een stappenplan gecreëerd: 1) het maken van een groeimodel voor ieder leerdoel, 2) het creëren van leeractiviteiten, 3) het creëren van differentiatie mogelijkheden, 4) het creëren van evaluatieactiviteiten, 5) het verdelen van de evaluatieactiviteiten en 6) het creëren van een summatief beoordelingsmodel. Dit stappenplan leidt naar een beoordelingsstructuur die de leerdoelen binnen de danseducatie meetbaar maken.

Conclusie

In dit onderzoek is er gezocht naar een antwoord op de vraag; *'Hoe kan de meetbaarheid van het vak Dans op het OLZ vormgegeven worden volgens de huidige landelijke positie van cultuureducatie in het onderwijs?'*. Hiervoor is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd bestaande uit literatuuronderzoek en veldwerkonderzoek bestaande uit interviews en een enquête. De geïnterviewde voor dit onderzoek waren Ronald Kox, hoofd cultuureducatie bij het LKCA en Stephan Soek, medeoprichter GeenCijfer en docent LO. Daarnaast zijn ook de docent Dans van het OLZ, Emma Dekker, en Nita Halman, adviseur in cultuureducatie en docent bij de pabo in Dans en Drama geïnterviewd. Tevens is er een gestructureerd groepsinterview met een aantal leerlingen van het OLZ afgenomen. Alle interviews waren ter verdieping op het literatuuronderzoek en als uiteenzetting, om de onderwerpen vanuit verschillende perspectieven te benaderen. De enquête was specifiek gericht op de leerlingen van het OLZ die op dit moment het vak Dans volgen. Deze was bedoeld om de ervaringen en behoeftes van de leerlingen in kaart te brengen.

Uit het onderzoek is gebleken dat er binnen het voortgezet onderwijs nog niet veel ervaring is met het vak Dans. De behoefte aan verbetering ligt hoofdzakelijk bij het creëren van een vaste plek voor cultuuronderwijs in het curriculum met een doorlopende leerlijn, zodat de cultuur iedereen kan bereiken (Van Engelshoven, 2019; Curriculum.nu, z.d.). De focus op het ontwikkelen hiervan en scholen hierbij te ondersteunen ligt voornamelijk bij het primair onderwijs. Dans wordt veel minder aangeboden als vak dan andere (kunst)vakken en heeft vaak geen plek binnen het curriculum. Hierdoor zijn er weinige voorbeelden van doorlopende leerlijnen en bestaan er geen vaste methodes voor het vak Dans. Scholen die Dans wel in hun curriculum willen opnemen hebben hierdoor moeite met het ontwikkelen van een doorlopende leerlijnen van kwaliteit (R. Kox, persoonlijke communicatie, 19 januari 2021; N. Halman, persoonlijke communicatie, 3 februari 2021).

Binnen het (voortgezet) onderwijs wordt dans op verschillende manieren ingezet, als pedagogisch middel, didactisch middel of als cultuurgoed (N. Halman, persoonlijke communicatie, 3 februari 2021). Bovendien is er een verschil in benadering van kunst: een interdisciplinaire benadering of de focus op de vaardigheden van de losse disciplines (R. Kox, persoonlijke communicatie, 19 januari 2021). De kunstvakken worden niet veel beoordeeld waardoor hier niet veel ervaring in is. Als er wel een beoordeling wordt gegeven wordt er in het VO voornamelijk naar de creativiteit/originaliteit van het eindproduct en inzet en werkproces gekeken. De meeste scholen gebruiken cijfers bij de beoordeling (Kieft, 2017).

Er zijn twee manieren van evalueren; summatief en formatief. Summatieve evaluatie gaat over het evalueren van het leren en formatieve evaluatie is het evalueren om te leren (Weeldenburg & Slingerland, 2019; Vandeputte, 2014).

Doordat Dans als kunstvak meer dan een gemiddeld schoolvak gericht is op het artistiek-creatief proces, in plaats van alleen het eindproduct, is de focus op formatief evalueren en beoordelen geschikt (R. Kox, Persoonlijke communicatie, 19 januari 2021). Structuur en consequentheid in de aanwezigheid van leerdoelen, leeractiviteiten en evaluatieactiviteiten die op elkaar afgestemd zijn is voor goede formatieve evaluatie van belang (Weeldenburg & Slingerland, 2019). Uit de ervaringen van de leerlingen en observaties bij de lessen blijkt dit nog niet sterk aanwezig is bij het OLZ. De leerlingen laten weten dat het duidelijk is wat ze moeten doen in de les, maar niet persé duidelijkheid hebben in leerdoelen op langere termijn. De leerlingen geven aan voornamelijk duidelijke feedback te willen over waar ze staan en wat ze concreet kunnen verbeteren bij het krijgen van een beoordeling.

Deze drie aspecten zijn aanwezig in het evaluatieproces van de FE-cyclus (Gulikers & Baartman, 2017). Naast het afstemmen van deze drie aspecten en het doorlopen hiervan door middel van bijvoorbeeld de FE-cyclus is de manier van feedback geven belangrijk bij goede evaluatie en begeleiding van leerlingen (Krijgsman et al, 2019). Feedback moet in lijn staan met de leerdoelen, op het juiste moment in het proces gegeven worden en in de juiste hoeveelheid. Wanneer dit niet wordt gedaan kan het averechts werken op de motivatie en ontwikkeling van een leerling (Fletcher-Wood, 2017).

De aanwezigheid van leerdoelen, leeractiviteiten en evaluatieactiviteiten die op elkaar zijn afgestemd en cyclisch worden ondersteund met gepaste feedback maken het vak Dans bij het OLZ meetbaar. Voor het bereiken van deze voorwaardes is het Stappenplan Evalueren en Beoordelen gecreëerd. Dit stappenplan leidt naar een beoordelingsstructuur die het vak Dans meetbaar maakt.

Bij het inzetten van dit stappenplan kunnen de bestaande leerdoelen en leeractiviteiten als gegeven worden ingezet. Op basis van deze bestaande leerdoelen en leeractiviteiten dient het vak de summatieve beoordeling aan het einde van het leerproces te optimaliseren door het meer af te stemmen op de leerdoelen. Deze beoordeling zal moeten worden aangevuld met een uitgebreid aanbod aan formatieve evaluaties voorafgaand en tijdens het leerproces. Er ontstaat hiermee een structuur in het evalueren en beoordelen. Deze structuur kan gecreëerd worden uit het stappenplan. Allereerst moet er van elk leerdoel een groeimodel gemaakt worden. Uit de leerdoelen worden leeractiviteiten per les gecreëerd. Uit deze leeractiviteiten moeten er opties in verschillende niveaus gemaakt worden, zodat er gedifferentieerd kan worden. Leerlingen hebben hierbij een keuze die onderbouwd wordt vanuit hun leerproces en

ondersteund wordt door de begeleiding van de docent. Aan de leerdoelen en leeractiviteiten worden diverse formatieve evaluatieactiviteiten gekoppeld die op verschillende momenten in het proces plaatsvinden. Tot slot wordt er een beoordelingsmodel gecreëerd die leerlingen aan het einde van het proces een summatieve beoordeling geeft. De evaluaties en beoordelingen van het hele leerproces vormen samen een structuur die het vak Dans bij het OLZ meetbaar maakt. Waardoor leerlingen gestimuleerd worden in hun ontwikkeling, de docent duidelijker en meer gestuurd kan doceren en de school de kwaliteit van het vak Dans binnen het curriculum verhoogt.

Discussie

Met de integratie van het vak Dans in het curriculum loopt het Openbaar Lyceum Zeist voor op de huidige landelijke positie van het kunstvak Dans in het onderwijs. Ruimte maken voor een vaste plek in het curriculum en het creëren van een doorlopende leerlijn zijn struikelblokken waar veel scholen in vastlopen. Het OLZ is hiermee vooruitstrevend, door de combinatie van; 1)het aanbieden van een expressieprofiel, 2)het hebben van drama, dans en beeldende kunst als vast vak in de onderbouw en 3) het aanbieden van dans en beeldende kunst als examenvak. De beoordeling van het vak Dans kan het OLZ nog verbeteren, zoals te lezen in hoofdstuk 4, met name in tabel 4. Het OLZ is in de manier van beoordelen van het vak Dans niet afwijkend van de gemiddelde landelijke trend.

Dit onderzoek heeft nieuwe inzichten gegeven hoe de leerlingen van het OLZ de manier van beoordelen ervaren en wat hun behoeftes hierin zijn. De leerlingen geven aan de manier van beoordelen en het krijgen van feedback over het algemeen positief te ervaren. Veel persoonlijke feedback gericht op de lange termijn wordt niet ervaren. Uit de enquête blijkt dat de voornamelijke behoefte van de leerlingen is duidelijk in de leerdoelen en duidelijkheid in waar ze staan qua niveau door middel van persoonlijke feedback en persoonlijke beoordelingen. Door het inzetten van deze ervaring en behoeftes kan de manier van evaluatie en beoordeling binnen vak Dans vormgegeven worden aangepast op de situatie en behoeftes van deze specifieke school, waardoor er niet generaliserend les gegeven wordt.

Voor dit onderzoek is er een breed literatuuronderzoek gedaan, waarbij door de verscheidenheid aan bronnen en interviews de onderzoeksvraag van meerdere kanten is belicht. Bovendien is de bereikte doelgroep voor de enquête erg divers geweest in leerniveau en leerjaren, wat de doelgroep van het vak Dans representeert. Op basis hiervan kan gesteld worden dat bij een herhaling van dit onderzoek, de resultaten hetzelfde zouden zijn en het onderzoek hiermee voldoende betrouwbaar en valide is.

Wel moet er rekening gehouden worden met het gegeven dat de bereikte groep voor de enquête niet erg groot was. Bovendien is een beperking van dit onderzoek dat het uitsluitend gefocust is op de vormgeving van het beoordelen van het vak Dans. Onderzoek naar de inhoud van het vak en de vormgeving van het vak is dus niet meegenomen in dit onderzoek, doordat dit het onderzoek te breed zou maken een apart onderzoeksgebied is. Dit kan echter wel effect hebben op de ervaring en behoeftes bij het vak van de leerlingen. Het beoordelen en evalueren van een vak is nauw verbonden met de inhoud van een vak, dit heeft snel invloed op elkaar. De lijn tussen de vormgeving van de beoordeling of de vormgeving van de inhoud is daarom soms ook moeilijk te leggen.

Het advies voor vervolgonderzoek is daarom ook om onderzoek uit te voeren naar de vormgeving van het vak dans. Hierbij kan worden ingegaan op de inhoud van het vak bij het OLZ in relatie tot de huidige landelijke positie van het vak Dans in het voortgezet onderwijs en de ervaringen en behoeftes van de leerlingen en docent. Het toepassen van de aanbevelingen naar aanleiding van dit onderzoek en van het vervolgonderzoek zullen ervoor zorgen dat er een zeer sterk vak Dans neergezet kan worden bij het OLZ. Dit zal een positieve bijdrage leveren voor en een voorbeeldfunctie zijn binnen de cultuureducatie in Nederland.

Aanbevelingen

Uit dit onderzoek blijkt dat het OLZ vooruitstrevend is met de hoeveelheid danseducatie die de school aanbiedt aan de leerlingen. Doordat cultuuronderwijs plezier, kennis, vaardigheden, verbeeldingskracht, originaliteit en het schoolklimaat verbeterd wordt er sterk aanbevolen dat het Openbaar Lyceum Zeist het grote aanbod van cultuuronderwijs en de diversiteit hierin doorzet (Kieft et al., 2017). Om deze vooruitstrevend positie te behouden, maar ook te versterken is het aan te bevelen dat de school de landelijke ontwikkelen op het gebied van cultuureducatie blijft volgen. Het aansluiten bij het LKCA en het nauwkeurig volgen van de ontwikkeling in de adviezen en resultaten van Curriculum.nu worden daarvoor aanbevolen.

Om de waardering van het vak Dans bij leerlingen, docenten, schoolleiding en ouders te vergroten wordt er aanbevolen aan het Openbaar Lyceum Zeist om een keuze te maken in een beoordelingssysteem wat schoolbreed ingezet wordt. Een keuze in de manier van beoordelen, cijfer of woorden, zal hierbij ook gemaakt moeten worden. Dit zal de vergelijking naast de andere vakken gemakkelijker en het belang van het vak Dans inzichtelijker maken.

Om het vak Dans, voor leerling en docent, op een behulpzame manier te beoordelen dienen de leerdoelen, leeractiviteiten en evaluatieactiviteiten op elkaar afgestemd te worden en structureel in de leerlijn verwerkt te worden. Uit het onderzoek is gebleken dat dit nog niet optimaal aanwezig is bij het OLZ. Daarom wordt aanbevolen aan de docent Dans bij het OLZ om het 'Stappenplan Evalueren en Beoordelen' geformuleerd aan de hand van dit onderzoek (figuur 8 uit hoofdstuk 4) in te zetten en hiermee meer duidelijkheid en structuur in de leerdoelen, leeractiviteiten en evaluatieactiviteiten te creëren.

Hoewel dit onderzoek specifiek gericht is op het Openbaar Lyceum Zeist en het 'Stappenplan Evalueren en Beoordelen' voor Dans op het OLZ is gecreëerd, wordt er aanbevolen het onderzoek open te trekken voor alle scholen. Het delen van deze kennis en bevindingen kan bijdrage aan de ontwikkeling van het vak Dans in het voortgezet onderwijs, doordat de concrete stappen de opbouw en meetbaarheid van een vak toegankelijker maken.

De aanbeveling daarbij is bovendien om het 'Stappenplan Evalueren en Beoordelen' in de praktijk te toetsen. De praktijk zal feedback geven over de werking van het stappenplan, waaruit indien nodig verbeterde versies gemaakt kunnen worden.

Reflectie

Het opzetten van deze scriptie is een werkproces geweest wat mij veel heeft geleerd over het doen van onderzoek. Allereerst heb ik ervaring kunnen opdoen in het afnemen van interviews. Hoewel ik misschien niet snel weer eens interviews zal afnemen voor een onderzoek, omdat ik voorlopig niet een onderzoeksrichting op ga in het werkveld, zijn de kwaliteiten om kritische vragen te kunnen stellen en mijzelf objectief houden in een gesprek erg belangrijk. Hierdoor blijf ik altijd doorleren, mijzelf openstellen nieuwe inzichten en ontwikkeling in mijn vakgebied houden.

Daarnaast heb ik door dit werkproces ook geleerd om achter de kern van een probleem of vraag te komen. Door het steeds meer inkaderen van het onderzoek heb ik mij steeds moeten afvragen waar ik daadwerkelijk een oplossing naar zocht en wat de kern van dit onderzoek was. Het kunnen zoeken en vinden van de kern van een proces is een waardevolle eigenschap die ik ook als dansdocent in zal moeten zetten, in verschillende schalen. Als dansdocent moet ik voortdurend bewust zijn van wat de kern van mijn werk, de kern van de les en de kern van een leerdoel is.

Naast het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden heb ik bovenal mijn kennis over cultuureducatie en het vak Dans in het voortgezet onderwijs verrijkt. Mijn kennis is vergroot wat ook heeft gezorgd voor een enorme toename van interesse in het werken in het voortgezet onderwijs als dansdocent. Het opzetten en uitvoeren van dit onderzoek heeft een passie voor het doceren in het regulier onderwijs aangewakkerd. Het heeft mij laten inzien hoe goed ik mij als docent op mijn plek voel binnen het VO. Als dansdocent vind ik het waardevol om aan iets groters te kunnen werken dan alleen de kunstvorm dans bij de danser die ik voor mij heb en in het VO ben je als dansdocent automatisch onderdeel van een groter geheel: het op weg helpen van een leerling naar het hoger onderwijs.

De ontdekkingen en inzichten die ik heb gekregen over het belang en de vormen van (formatief) evalueren zijn ook belangrijk geworden voor mijn identiteit als docent. Zoals het inzicht van de samenhang tussen leerdoelen, leeractiviteiten en evaluatieactiviteiten en de afwegingen die je als docent moet nemen voor het geven van effectieve feedback. Vanuit dit onderzoek wil ik meer en bewuster werken vanuit de formatieve evaluatie cyclus, ongeacht in welke context. Ik denk dat het bij elke doelgroep en context belangrijk is om leerlingen bewust te maken van het leerproces en de stappen die ze maken en nog kunnen maken. Dit stimuleert zelfsturing en innerlijke motivatie die in elke context noodzakelijk is.

Literatuur

Antoniou, P., & James, M. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 153-176.

Bamford, A. (2006) The Wow factor; global research compendium on the impact of the arts in education. Münster, Germany: Waxmann

Bergman, V. (2017) 70 jaar danseducatie in het primair onderwijs. Geraadpleegd op 7 december 2020, van <https://www.vera-bergman.nl/publicaties/>

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability* 21 (1), 5-31. Geraadpleegd op 4 februari 2021, van https://www.researchgate.net/publication/225590759_Developing_the_theory_of_formative_assessment

Borghouts, L. B., Slingerland, M. & Haerens, L. (2016). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 423–489. Geraadpleegd op 4 februari 2021, van <https://www.semanticscholar.org/paper/Assessment-quality-and-practices-in-secondary-PE-in-Borghouts-Slingerland/c2ccaeea3929d69a10632695147ea41a2bc1f719>

Butler, D. & Winne, P. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, Vol 65, No. 3., pp. 245-281. American Educational Research Association.

Castelijns, J., Segers, M. & Struyven, K. (2011). Evalueren om te leren: Toetsen en beoordelen op school. Bussum, Nederland: Uitgeverij Coutinho.

CBS, (z.d.). *Mammoetwet*. Geraadpleegd op 26 januari 2021, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2018/40/50-jaar-mammoetwet-bijna-iedereen-gaat-nu-naar-school/mammoetwet>

Cultuurnetwerk Nederland (2012). Het cultuurnetwerk. Over de infrastructuur cultuureducatie per 1 januari 2013. Utrecht

Curriculum.nu (z.d.). *Wat is Curriculum.nu?*. Geraadpleegd op 26 januari 2021, van <https://www.curriculum.nu/waarom>

Cyclus Formatief Evalueren (z.d.). Geraadpleegd op 5 februari 2021, van <https://formatievecyclus.nl/>

Damen, M.-L. (2010). Cultuurdeelname en CKV. Studies naar effecten van kunsteducatie op de cultuurdeelname van leerlingen tijdens en na het voortgezet onderwijs. Proefschrift Universiteit Utrecht

Encyclo (z.d.). *Primair onderwijs definities*. Geraadpleegd op 7 december 2020, van https://www.encyclo.nl/begrip/primair_onderwijs

Encyclo (z.d.). *Voortgezet onderwijs definities*. Geraadpleegd op 7 december 2020, van https://www.encyclo.nl/begrip/Voortgezet_onderwijs

van Engelshoven (2018). *Adviesaanvraag Stelsel 2021-2024*. Geraadpleegd op 7 december 2020, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kunst-en-cultuur/documenten/publicaties/2018/12/20/adviesaanvraag-stelsel-2021-2024>

Fletcher-Wood, H. (2017, 22 oktober). *The evidence on feedback: a decision tree*. Geraadpleegd op 4 februari 2012, van <https://improvingteaching.co.uk/2017/10/22/the-evidence-on-feedback-a-decision-tree/>

De Nederlandse Grondwet, z.d. *Artikel 23: Het openbaar en bijzonder onderwijs*. Geraadpleegd op 4 december 2020, van https://www.denederlandsegrondwet.nl/id/vi5kn3s122s4/artikel_23_het_openbaar_en_bijzonder

Dieleman, C., de Bonth, C., van den Bulk, L., van Miert, M. & De Vreede, M. (2020). *Samenvatting, conclusies en reflecties op Betovering en Betekenis, Trendrapport theater-, dans-, en muziekeducatie 2019*. LKCA Utrecht, Universiteit van Amsterdam.

van den Eijnden, J., Van Hout, F., Kox, R., Poll, J., Tal, M. & Wervers, E. (2016). *Basis voor Cultuureducatie, Handreiking voor de toekomst van binnen- en buitenschoolse cultuureducatie*. LKCA, Utrecht

Groenendijk, T., Damen, M., Haanstra, F. & Van Boxtel, C. (2016). *Beoordelingsinstrumenten in de kunstvakken – een review*. *Pedagogische Studiën* 93 (2), 62-82. Geraadpleegd op 4 februari 2021, van <https://dare.uva.nl/search?identifier=0cd65786-046e-4567-8bbd-589ea28887b9>

Gulikers, J. & Baartman, L. (2017). *Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de docent in de klas? Eindrapport NRO-PPO overzichtsstudie dossiernummer 405-15-722*.

van der Hoeven, M. J. A. (2006, 18 september). *Vaststelling begroting van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (VIII) voor het jaar 2006*. Geraadpleegd op 12 december 2020, van <https://www.rijksbegroting.nl/2006/kamerstukken,2006/9/22/kst100736.html>

10voordeleraar. (2021). *Kennisbases en profilering lerarenopleiding basisonderwijs*. Geraadpleegd op 7 februari 2021, van <https://kennisbases.10voordeleraar.nl/pdf/kennisbasis-pabo.pdf>

Kieft, M., Van der Grinten, M., Damstra, G., De Wijs, F., Kruiter, J., Hoogeveen, K. & Hoogenboom, A. (2017). *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs 2017*. Utrecht: Oberon/Sardes

Kruiter, J., Donker, A., Costermans, G., Kieft, M., Hoogeveen, K. & Beekhoven, S. (2015). *Monitor cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs 2015*. Utrecht: Oberon/Sardes.

Krijgsman, C., Mainhard, T., Van Tartwijk, J., Borghouts, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N. & Hearens, L. (2019). *Where to go and how to get there: Goal clarification, process feedback and students' need satisfaction and frustration from lesson to lesson*.

LKCA (z.d.). *LKCAtelier: Cultuureducatie met kwaliteit voor vo en mbo*. Geraadpleegd op 6 december 2020, van <https://www.lkca.nl/agenda/cultuureducatie-met-kwaliteit-voor-vo-en-mbo/>

LKCA (2020). *Begrippen en definities onderwijs en educatie*. Geraadpleegd op 7 december 2020, van <https://www.lkca.nl/fag/begrippen-en-definitie-onderwijs-educatie/>

Magister (z.d.) *Magister.me*. Geraadpleegd op 22 februari 2021, van <https://www.magister.nl/magisterme/>

Marsman, P., Taminiau, A., & Penning de Vries, B. (2020). Monitoring invoering vernieuwd examenprogramma culturele en kunstzinnige vorming h/v: Resultaten onderzoek naar ervaringen met CKV van docenten en leerlingen in havo 4/5 en vwo 4/5. Enschede: SLO.

Ministerie van Algemene Zaken. (2019, 24 juni). Uitgangspunten Cultuurbeleid 2021-2024. Geraadpleegd op 12 december 2020, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/beleidsnota-s/2019/06/11/uitgangspunten-cultuurbeleid-2021-2024>

Monsma, D. (2008). *Kijk ik kan zilver maken*. Het grote kunsteducatie kijk- en leesboek. Rotterdam: Lemniscaat

Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (2012). *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* Nr. 20120163/1023

Openbaar Lyceum Zeist (18 februari 2020). *'GeenCijfer' winnaar op de IPON awards 2020*. Geraadpleegd op 26 januari 2021, van <https://www.openbaarlyceumzeist.nl/nieuws/geencijfer-winnaar-op-de-ipon-awards-2020>

Openbaar Lyceum Zeist (z.d.). *Onze School*. Geraadpleegd op 22 februari 2021, van <https://www.openbaarlyceumzeist.nl/onze-school>

van der Ruit, A. (2018, 15 februari). *Fearless met dans in het vo*. Geraadpleegd op 1 januari 2021, van <https://daltonvisie.nl/fearless-dans-vo/>

Ruiz-Primo, M. A. & Furtak, E. M. (2006). Informal formative assessment and scientific inquiry: Exploring teachers' practices and student learning. *Educational Assessment*, 11(3-4), 205-235.

Scholtens, S.J. (2007). *Cultuureducatie Literatuuronderzoek, doorlopende leerlijn*. Rijksuniversiteit Groningen

SLO, (13 december 2019). *Rubrics*. Geraadpleegd op 30 januari 2021, van <https://www.slo.nl/handreikingen/vmbo/handreiking-se-tent-vmbo/schoolexamen/objectief-beoordelen/rubrics/>

Soek, S. (2017) *ZIP-coach; oefenmeester tot zelfregulerend handelen bij sporters!?* (Masterpiece) Fontys University of Applied Science, Eindhoven

Thamer, J. (2005). *Supervisie in opleiding en beroep*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Utrecht, L. (1988). *Van Hofballet tot Postmoderne-dans*. Zutphen: De Walburg Pers.

Vandeputte, S. (2014). Breed evalueren: omgaan met verschil in zijn en in leren. *Impuls* 45(2), p. 75-83.

Verhoeven, N. (2014). *Wat is Onderzoek?* Amsterdam: Boom Uitgevers

Bijlage 1: Transcriptie Interview Stephan Soek

Geïnterviewde: Stephan Soek (S), medeoprichter GeenCijfer en Docent LO bij OLZ

Interviewer: Marilou Hemmerlin (M)

Datum: 12-01-2021

Locatie: Skypegesprek

M: Heel erg bedankt dat u tijd hebt genomen voor mij.

S: Graag gedaan. Wat wil je van mij weten?

M: Ik ben benieuwd hoe GeenCijfer is ontstaan. Ik heb van Emma [dansdocent Openbaar Lyceum Zeist] gehoord over GeenCijfer, ik heb de website gelezen, die is nu volgens mij in onderhoud en ik ben GeenCijfer in verschillende artikelen tegen gekomen. Tot zover heb ik me kunnen inlichten over GeenCijfer, dus ik zou er graag meer van willen weten.

S: Oké, geen probleem. Het klopt dat de website op dit moment in onderhoud is. Dat komt omdat we druk bezig zijn met een 2.0 versie te creëren.

Hoe is GeenCijfer eigenlijk ontstaan. We liepen eigenlijk met onze sportcollega's ertegenaan dat je eigenlijk aan het beoordelen bent om het beoordelen. Eigenlijk gaat het helemaal nergens over of een leerling een drie, een tien, een acht of whatever scoort op een salto voorover. Dat zijn geen vaardigheden waar een leerling laten over zegt 'Weet je nog, bij LO...'. Als je veertig bent doe je daar niets meer mee, maar waar doe je wat mee, met alles wat erachter zit: Kritisch kijken naar elkaar, elkaar helpen, elkaar beter maken, evalueren. Eigenlijk het stukje kennis over eigen kennis meegeven. Daarbij zouden denk ik, in mijn ogen, praktijkvakken helemaal geen cijfers hoeven geven, want daar doe je uiteindelijk niets mee. Natuurlijk zijn er uitzonderingen; als je als danser later een dansopleiding wil doen, dan denk ik dat het heel anders is. Dan heb je wel wat aan dans. Als je sportdocent wordt dan heb je er wel wat aan dat je op een goede manier die salto hebt leren springen, maar ik denk voor 90-95% van alle leerlingen in Nederland gaat dat niet op. Daardoor hebben we gekeken, wat nu. We willen ze daarin veel meegeven, maar eigenlijk af van die beoordelingen. Beoordelingen in praktijk is al lang een issue. Waarom? Wat beoordeel je en waarom beoordeel je dat? Er is landelijk onderzoek naar gedaan, onder andere door de University of Applied Science in Eindhoven, Lars Borghout en Menno Slingeland hebben daar veel in gedaan en die geven eigenlijk allemaal aan: als je gaat beoordelen, wat beoordeel je dan? Dat was erg uiteenlopend van het daadwerkelijke kunstje naar hoe je je gedraagt in de les wat wordt meegenomen in de

beoordeling. Daardoor ben je eigenlijk dingen aan het beoordelen waar je eigenlijk helemaal geen beoordeling over zou moeten geven, maar waarover je eigenlijk in gesprek zou moeten met je leerling.

Met dat alles bij elkaar kwamen we met twee collega's tot de conclusie dat we hier wat mee moeten, maar wat? Net op dat moment was ik bezig met mijn master aan de universiteit. Ik was zoekende waarover ik mijn masterpiece moest schrijven, ik wilde iets doen waar ik op school iets aan zou hebben, maar wat dan? Dit [GeenCijfer] kwam gelijktijdig om de hoek en toen heb ik gezegd dat ik me erin zou gaan verdiepen. We gaan GeenCijfer ontwikkelen, we gaan collega docenten erbij halen die ons daarmee zouden kunnen helpen. Ik heb daar veel wetenschappelijke artikelen bij gezocht, over manieren van lesgeven. Eigenlijk op die manier is GeenCijfer ontstaan. Masterpiece ingeleverd, met groot succes afgerond. We zijn een aantal jaar GeenCijfer gaan draaien en bij ons [Openbaar Lyceum Zeist] bij LO zie je dat we eigenlijk helemaal geen cijfers meer geven. In de onderbouw is het er helemaal uit, in de bovenbouw is het naar een V van Voldaan.

GeenCijfer geeft aanknopingspunten om met je leerling in gesprek te kunnen. Wat doet GeenCijfer nou eigenlijk? Je stelt een aantal rubrics op, oftewel een groeimodel, en je gaat kijken: 'ik schat mijzelf in op een bepaald niveau en ik wil mij verder krijgen naar een volgend niveau' Hoe ga ik dat voor elkaar krijgen. Wat heb ik daarvoor nodig? Wie heb ik daarvoor nodig? Hoe ga ik dat aanpakken? Doordat ze [de leerlingen] dat invullen weet ik als docent al: jij schat je in op dat niveau en wil naar dat niveau. Je gaat dat samen met je leerling, als peer-teaching, voor elkaar krijgen en ik kan in de les op de achtergrond meekijken. Ik kan daarmee ook zien als iemand zich heel laag of heel hoog inschat, terwijl ik een heel ander beeld heb. Dat is een heel mooi aanknopingspunt om met die leerling in gesprek te gaan: waarom schat je jezelf zo in? Kun je dat onderbouwen? Wat heb je nodig?

Op die manier kun je leerlingen heel kritisch naar zichzelf en anderen laten en leren kijken en kun je ze op een hele positieve manier feedback geven waarin ze ervaren dat je niet iets goeds of slechts doet, maar dat het eigenlijk meer gaat over alles wat er achter ligt.

Dat is een beetje het idee van GeenCijfer. Dat gezegd hebbende, stond GeenCijfer heel erg in de kinderschoenen en dat zijn we nu serieus aan het ontwikkelen. Daar is ook een bedrijf voor ontwikkeld en dit jaar gaan we dat bedrijf een flinke boots geven.

Wat gaan we nu doen? Ik weet niet of je ermee bekend bent, maar wij werken in de les erg met zelfregulatie. Als je gaat kijken naar zelfregulatie heb je te maken met een zelfregulatie cyclus, wat leerlingen doorlopen. Op het moment dat je leerling die cyclus beheerst kan hij dat toepassen op ieder vak en ieder willekeurig moment in zijn leven waar hij iets mee wil. Dat worden de vijf stappen die een leerling automatisch in GeenCijfer gaat doorlopen. Een leerling heeft daarin geen keus, die volgt gewoon een stappenplan, die vult iets in en gaat automatisch

door naar de volgende stap. Zo nemen wij die leerling bij de hand via een technische manier, een applicatie, om ze daar wat meer bewust van te maken. Dat is het idee van GeenCijfer.

M: Is dan ook het idee om dat bij alle vakken toe te passen of alleen bij specifieke vakken?

S: In principe is GeenCijfer nu dusdanig ontwikkeld, als de 2.0 versie straks is ontwikkeld, dat het school breed ingezet kan worden. Er zijn op school [Openbaar Lyceum Zeist] als 6/7 vakken die hiermee werken, maar onze school [OLZ] geeft er nog geen prioriteit aan om met GeenCijfer te werken als standaard model. Dat gezegd hebbende is het product al wel aan meerdere scholen verkocht, waarbij scholen geheel werken met GeenCijfer, voor alle vakken.

M: Dat was inderdaad ook een vraag die ik had. Het wordt het bij OLZ gebruikt, maar waar wil het OLZ heen met GeenCijfer, in hoeverre u dat kunt beantwoorden? Is daar een visie al in of misschien nog niet vanuit de school?

S: Dat is vorig jaar wel onderzocht door de school. Wij [GeenCijfer] zitten bij de twee keuzes die de school nog moet maken. Dat betekent het gaan werken met Magister.me of te gaan werken met GeenCijfer. Maar dat is eigenlijk voor nu losgelaten, omdat de school prioriteit geeft aan het nieuwe flexrooster. De prioriteit voor het flexrooster gaat denk ik de komende drie jaar nog wel in beslag nemen. Vandaar dat dat nu tijdelijk helemaal losgelaten is. Er wordt wel gestuurd op het proberen te werken met de zelfregulatiecyclus of de interventiestappen. Probeer wel te werken en wij blijven de tool zeker promoten onder collega's. Al doen we dat dit jaar minder dan dat we dat volgend jaar gaan doen, omdat dat de 2.0 versie echt af is en heel goed gaat draaien.

Ik heb zelf met Emma ook al gezeten, dat dit een mooie uitkomst is om op onze school Dans ook onder GeenCijfer te laten vallen of Dans met GeenCijfer te laten werken, het is maar hoe je de woorden interpreteert. Ik denk dat jij daar nu voornamelijk mee bezig bent.

M: Ik hoop dat te kunnen doen ja, klopt. Een van de eerste die ik zag waren observaties die ik deed van de lessen van Emma voor ik zelf aan de slag ging. In die les gebruikte zij een groeimodel, zo kom ik erbij. Toen vroeg ik mij af, zijn daar standaard versies van?

S: Nee, juist niet. Dat is denk ik juist de kracht van GeenCijfer. Je dient je eigen groeimodel te maken. Dat doe je door middel van veel overleg met je leerlingen, met je collega's en kijken naar wat de doelen zijn die je wil bereiken. Een groeimodel zorgt er eigenlijk voor dat je een tool in handen hebt waarbij een leerlingen zichzelf makkelijk kan inschatten, 'ik denk dat ik hier

sta', maar ook makkelijk voor ogen heeft wat zijn volgende stap is in zijn proces. Als ik vooruit wil, wat heb ik dan nodig? Ik denk dat de kracht van GeenCijfer juist zit in het feit dat je specifiek voor jouw leerlingen, school en niveau een groeimodel kan maken.

En het grote voordeel daarbij is ook nog dat je een impliciet en expliciet groeimodel kan maken. Waarbij je bij een expliciet groeimodel eigenlijk alles uitwerkt en bij een impliciet groeimodel geef je een leerling wat richtlijnen een paar handvaten waar die zelf mee moet stoeien. Je kan dus ook nog eens een keer naar het niveau van je eigen leerling kijken, naar wat deze leerling aan zou kunnen.

M: Dat is dus heel zelfsturend, die zelfregulatie wat u net zei, in hoeverre is dat een middel wat er bij een vak of uiteindelijk ook meer het doel in de visie van GeenCijfer?

S: Eigenlijk is GeenCijfer een hulpmiddel en zeker nooit een doel op zichzelf. Mijn doel op zichzelf zou moeten zijn dat ik iedere leerling wil laten leren, iedere leerling moet zijn grens kunnen verleggen. Op het moment dat ik daar één doel neerleg voor een hele klas ga ik geen recht doen aan de verschillen tussen mijn leerlingen. Als ik naar een groeimodel ga kijken kan ik de niveaus dusdanig inschalen dat iedere leerling op een eigen manier kan werken en op een eigen niveau kan zien hoe die nog beter kan worden.

Een voorbeeld daarvan: stel dat je bij dans een groeimodel hebt gemaakt om iemand te leren een eigen stuk dans te maken. Welk leerjaar doet er even niet toe. Ik maak kleine groepjes, de leerlingen gaan met elkaar aan de slag, maar ik heb er één leerling bij zitten die zo'n stukje choreo gewoon echt uit z'n mouw schudt en binnen drie minuten klaar. Wat je dan ziet is een hele goede leerling die zich uiteindelijk in de les gaat vervelen. Die heeft geen doel en geen uitdaging. Als ik dan naar het hoogste niveau ga kijken, kan ik ook aan die leerling gaan vragen: 'Oké, jij kan dit dus al erg goed, ga eens kijken of je andere leerlingen kan helpen, dat je een groepje beter kan maken of dat je docentassistent kun worden'. Dan plaats je die leerling boven de stof zodat die leerling zich nog steeds uitgedaagd voelt.

Als ik dan naar datzelfde groeimodel kijk, kan ik ook een leerling hebben die helemaal niets met dans heeft. Waarschijnlijk een voetballer die überhaupt al een beetje baldadig in zijn karakter is en dan denk 'Ja, pff, moet ik ook nog eens gaan dansen, doe!'. Die leerlingen zien we natuurlijk ook. Als zo'n leerling weet dat hij een bepaald doel moet halen, maar hij komt er helemaal niet aan en ik [docent] ga met één doel werken, dan gaat hij alleen maar lopen kloten. Op het moment dat ik ook die leerling op die manier weet te prikkelen, je kunt op z'n minst één stapje groeien, heeft die een doel wat veel dichterbij z'n bed staat. Hierdoor is de kans dat je hem kan motiveren veel groter. Er zijn natuurlijk ook altijd leerlingen die gewoon niet willen. Ook dat zie je terug en ook dat geeft een aanknopingspunt om in gesprek te gaan met die

leerlingen. Uiteindelijk gaat het niet om dat stukje dans maken, het gaat om hoe je je gedraagt in de groep, hoe je je opstelt, hoe je jezelf presenteert en al die dingen die een leerling in zijn carrière wel nodig heeft. Dan kun je een stukje bewustwordingsproces aangaan met leerling. Je gaat dan van 'foei, niet meer doen' naar 'Hé, ik zie dit en dit, hoe kan dat?' En dat kan ik doordat de rest van de leerlingen aan de slag zijn met de opdracht die ik ze heb meegegeven.

M: Stelt u dat bij het werken op deze manier die brede vaardigheden eigenlijk belangrijker zijn dan hoe het model werkt voor de efficiëntie van het vak, voor een leerling en docent?

S: Ik denk zeker dat als je naar praktijkvakken gaat kijken gaat het uiteindelijk helemaal niet om het kunstje. Het gaat om wat voor een kennis je ze gaat meegeven waar ze later wat aan hebben. Uiteraard de uitzonderingen daar gelaten, die wel sport of dansdocent willen worden, dat zijn de uitzonderingen in mijn verhaal. Die trouwens wel meegenomen worden in de groeimodellen.

Ik denk dat het veel meer gaat om de achterliggende kennis dan het kunstje. Het kunstje is mijn middel om die leerling bagage mee te geven waar die de rest van zijn leven wat aan heeft. En dat bewustwordingsproces kan denk ik meer bij onze [praktische] vakken dan bij een vak Nederlands, Wiskunde of Engels.

M: Dans is, net als LO, een eindexamen vak, waarbij landelijk bepaalde doelen behaald moeten worden. In hoeverre geldt dan nog dat het trucje niet het belangrijkste is? Want er zijn ook vakspecifieke doelen die je moet behalen om het vak te halen op school.

S: Absoluut.

M: In hoeverre kan dan nog een model daaraan ondersteunen?

S: Ja, zeker. We werken bij BSM heeft veel met deze groeimodellen. We hebben als één van de doelen dat ze les moeten kunnen geven aan medeleerlingen, waardoor je dus juist heel goed zo'n model daar neer kan leggen. Het model helpt de leerling in z'n voorbereiden: waar ga ik opletten, waar schat ik mijzelf in en waar ligt er dan nog winst? Dan gaat hij uiteindelijk zijn les geven, het groeimodel is doorgelopen en dat wordt uiteindelijk wel beoordeeld aan de hand van een beoordelingsrubric, maar de leerling heeft al zo veel ondersteuning gehad van zijn groeimodel dat hij als het goed is het maximale uit zich heeft gehaald wat er in hem zit. In plaats van 'ik oefen mijn kunstje een paar keer' en daar word ik op beoordeeld. Veel leerlingen weten dan niet precies waar ze op beoordeeld worden, krijgen daar geen groei van mee, het is een afrekening. In het groeimodel kun je een leerling meenemen, laten groeien om dan

uiteindelijk een eindcijfer te geven. Ook bij BSM zijn we teruggegaan van 12 beoordelingen in twee jaar op de havo, vwo had er nog meer, naar uit mijn hoofd vier beoordelingen. Alle andere beoordelingen gebeuren formatief. Dan tik ik nog steeds al mijn einddoelen af, maar niet alles hoeft beoordeeld te worden met een cijfer. Waardoor ik ook de druk weghaal bij mijn leerlingen. Als een leerling alleen gaat, omdat hij er een cijfer voor krijgt, heeft hij misschien het verkeerde vak gekozen. Dat krijgt je bij een groeimodel minder. In het eerste jaar krijg je bij LO veel de vraag: 'Word je hierop beoordeeld?' 'Nee, maar ga je nu dan minder je best doen?' En dan zie je de leerlingen verbaast kijken: 'nee, eigenlijk niet het is wel prettig dat ik niet beoordeeld word' Je ziet ze dan steeds meer kijken hoe ze anderen beter kunnen maken. Het feit dat een leerling alleen wil werken omdat hij een cijfer krijgt, is denk ik niet de juiste cultuur. Dat is mijn mening en wordt gelukkig heel veel gedeeld. Niet alleen op school, ook landelijk en in wetenschappelijke artikelen.

M: In uw LO les, hoe regelmatig komt voor een leerling dat groeimodel naar voren? Wordt er iedere les heel bewust aan gewerkt of alleen rond beoordelingsmomenten?

S: Ik moet eerlijk zeggen dat dat bij mij wel afhankelijk is welk onderdeel ik met ze doe. Ik kies er de ene keer voor om het heel bewust te doen. De andere keer ben ik degene die de doelen opstelt voor de leerling en een ander moment projecteer ik mijn groeimodel op een digibord en zeg ik: 'Jongens, even checken, als je aan de kant moet zitten...'. Bijvoorbeeld ik neem basketbal, ik heb vijf teams en laat vier teams spelen en één team staat aan de kant. Dat team gaat even naar zijn groeimodel en gaat even bespreken binnen zijn team, oké waar staan we nu? Hoe kunnen we beter? Wat hebben we nodig? Wat gaan we oefenen? Tijdens de wedstrijd kunnen ze dan daarmee aan de slag. Dat is een manier.

Soms vraag ik ze heel doelbewust: Oké, pak je telefoon, allereerste les, vandaag gaan we...klimmen, vul eens in: waar denk je dat je op dit moment staat? Dan pak ik mijn laptop erbij en zie ik in één overzicht waar al mijn leerlingen zichzelf inschatten en dan zet ik ze op niveau weg, zodat ik ze ook op niveau kan helpen om te groeien en zo kan ik steeds verder. ZO zie ik mijn leerlingen ook echt groeien.

Maar ik heb ook groeimodellen over samenwerking, die vul ik halverwege het jaar een keer in en dan zie je de leerlingen echt denken. Dan zeg ik: 'Even resumé met de hele klas, wanneer hebben we samengewerkt?'. Dan zie je die leerlingen denken en dan schalen ze zich in en daarmee gaan ze verder en hebben ze een doel. Een keer in de zoveel tijd zeg ik dan: 'vandaag weer een samenwerkingsopdracht, weet je je groeimodel nog? Weet je nog waar je je aandacht aan wil besteden?

Zo zit er veel verschil in het wel bewust en niet bewust, het is maar net wat ik nodig heb en wat voor een groep ik voor mijn neus heb staan.

M: En leerlingen kunnen wat ze zelf invullen, de verschillende groeimodellen, ook terugzien of houden ze dat ergens bij?

S: Die kunnen ze gewoon terugzien, over het hele jaar wat ze hebben ingevuld. Ze kunnen zelfs andere leerlingen uitnodigen, ze zijn baas over hun eigen leerproces. Dat betekent dat ze in eerste instantie vaak voor een vriendje/vriendinnetje gaan wat ze uitnodigen, maar later gaan we ze ook uitdagen om iemand uit te nodigen waarmee je normaal gesproken nooit samenwerkt. Daar kun je heel veel van leren. Zo zijn ze baas over hun eigen leerproces, door én zelf kritisch te kijken én door andere leerlingen kritisch te laten kijken én ik als docent kan kritisch meekijken, ik kan bij een leerling tips en tops opschrijven.

Een ander voorbeeld is: stel je voor, dat merkte ik in het verleden heel vaak, denk aan faalangstige leerlingen of leerlingen die minder goed presteren wanneer er gekeken wordt. Als ik een salto voorover ging springen had ik leerlingen die zeiden: Meneer ik wil niet of het lukte niet, ik heb een drie terwijl ik normaal een acht spring, het is niet eerlijk. Nu kan ik met GeenCijfer kijken: als jij [de leerling] het bewijs van jouw niveau aan mij wil laten zien en je hebt thuis een grote trampoline, film hem maar. Upload dat in GeenCijfer en dan ik ook zien waar en hoe je beter presteert. De omgeving maakt mij niet zoveel uit, maar ik heb leerlingen die zeggen 'Maar meneer als de hele klas kijkt wil ik geen salto springen'. Wat ga je daar dan mee doen? Het moet want het is voor een cijfer? Dat vind ik vreemd.

En als je landelijk kijkt naar hoeveel leerlingen er faalangstig zijn, stress gerelateerde klachten hebben, dan vind ik dat niet gek. Als je bij ons op school [OLZ] alleen al rondkijkt hoeveel toetsen een leerling heeft, daar word je bang van. Dan denk ik: ik snap het wel. Dan is het voor een leerling heerlijk dat hij bij een praktijkvak ineens geen twaalf cijfers maar vier. Oké, die tellen zwaarder mee, maar dat is niet erg, want daar help ik een leerling aan mee in zijn hele voorbereiding.

Datzelfde geldt voor de onderbouw, we hadden bij sport wel 10 tot 15 cijfers per jaar en nu nul. Maar leerlingen zijn alleen maar harder gaan sporten. Er is meer plezier, dat is significant aangetoond in mijn onderzoek, er zit een significante verbetering in het stukje intrinsieke motivatie en het plezier in de lessen. Terwijl als je de druk van het cijfer er bij leerlingen oplegt, dan ga je bij heel veel leerlingen die motivatie weghalen. Dat is niet iets wat ik verzonnen heb, maar wetenschappelijk aangetoond. Dan heb ik het voornamelijk over praktijkvakken uiteraard.

M: Duidelijk.

S: Als je interesse hebt zou ik je mijn masterpiece, de zelfregulatie en waar het allemaal vandaan komt ook kunnen opsturen via de mail?

M: Ja, heel graag, als dat kan.

S: Aan welke richting zit jij te denken? Je bent dit aan het onderzoeken en komt straks met een advies voor onze school met betrekking tot het vak dans. Wat zou je willen?

M: Hoe het vak Dans dit zou gaan gebruiken?

S: Ja of juist niet?

M: Ik en Emma hebben beide wel een beetje dezelfde visie en zijn we voorstander om de leerlingen meer bewust te maken over hun proces en groei en zich daar veel meer bewust actief in maken, in plaats van naar het toewerken naar toets momenten. Persoonlijk sluit ik me wel erg aan bij wat u net hebt benoemd en waar GeenCijfer voor staat. Ik denk dat zeker bij praktijkvakken het belangrijk is dat het wordt gebruikt, omdat het misschien ook wel heel goed bij theorievakken kan, maar dat praktijkvakken daar het voortouw in moeten nemen. Leerlingen worden heel anders gestimuleerd in zo'n vak, waardoor het voor leerlingen aan de ene kant makkelijker en aan de andere kant belangrijk is.

Ik denk zeker dat het goed is als Dans bij het OLZ GeenCijfer zou gaan gebruiken, maar in de vorm hoe het nu is is het voor de leerlingen helemaal niet merkbaar. Die zijn er nog niet op zo'n manier mee bezig, het enig is dat ze nu nog geen cijfer krijgen.

S: Ik denk dat de opstart van Dans best wel hectisch is geweest. Wij zijn jaren bezig geweest om Dans als een examenvak te krijgen. Doordat het zo een nieuw vak is, is er veel meer tijd gaan zitten in het vormgeven van het vak Dans en veel minder aan hoe we dat gaan afsluiten. Dus daar is nog heel veel winst te boeken. Maar ik begrijp heel goed dat dat nu nog niet gebeurd is.

Een van de voorbeelden die ik altijd deed: ik begon mijn eerste les altijd met een urban les, waarbij ik bij de leerlingen aangaf: al kun je helemaal niet dansen, daar beoordeel ik je niet op of eigenlijk daar oordeel ik niet over. Het gaat er mij om: hoe ga je jezelf profileren? Je loopt er de kantjes van af, je gaat alleen maar de discussie aan en we gaan op een niet prettige manier samenwerken? Of ga kijken naar: ik kan niet dansen, maar hoe kan ik in ieder geval iets leren? Dat je in ieder geval je inzet gaat tonen. Dan haal je de angel er al uit bij de meeste leerlingen. Het feit dat ze weten dat ze niet beoordeeld worden op wat ze moeten laten zien, gaf zoveel ontspanning bij de leerlingen, dat ik dacht hier heb ik veel winst.

Ik moet altijd aan het plaatje denken: een boom met een olifant, vogel, aap en een vis in een kom en er wordt gezegd: iedereen moet in die boom klimmen. Voor de vis is dat niet mogelijk, maar op het moment dat je daar wel op afgerekend wordt ben je een leerling al kwijt voordat je überhaupt met je vak bent begonnen. Als ik aan het idee van dat plaatje vasthoud en ervoor kan zorgen dat iedereen op zijn eigen manier de eindstreep kan behalen, dan ben ik tevreden. M: We gaan nu aan de slag om de leerlijn in de onderbouw te verbeteren. Maar ik zie dat juist ook als kans om vanaf het begin te denken in de manier van GeenCijfer en groeimodellen.

S: Ja ikzelf ben daar een groot voorstander van om dat meteen mee te nemen. Ik heb dat toen der tijd ook aan Emma aangegeven: wees niet te veel bezig met je einddoelen, want in de onderbouwen moeten ze voor je vak kiezen. Ze kiezen alleen voor je vak als er intrinsieke motivatie bij komt kijken en plezier. Dat levert meer motivatie op dan dat ze weten wat een plié is.

Dan leg ik de vergelijking naar sport. Er is een sportprofiel en een expressieprofiel. Een sportprofiel leerling krijgt bij ons 3 blokken in de week LO en een expressieprofiel leerling maar 1 blokkuur. Als ik dan naar het vak BSM ga kijken dan zie ik ongeveer 50/50 dat er voor het vak Sport wordt gekozen. Vijftig procent van de leerlingen komen uit de kunstvakken. Die hebben wel een achterstand van drie jaar dat ze twee blokken in de week minder hebben gehad. Dat zijn grote verschillen. Daarom hebben wij gezegd bij BSM en dat lukt ieder jaar opnieuw: Oké, alles wat je tot nu toe gedaan hebt aan de kant, we beginnen op nul. Dit is waar we naartoe gaan werken, zo gaan we dat doen en alles wat je de afgelopen jaren hebt geleerd laat zien of je er meer of minder tijd in kan gaan stoppen. Uiteindelijk gaan mijn onderbouw leerlingen helemaal niets merken van de einddoelen die ik in de bovenbouw zou willen halen. Uiteindelijk gaan maar een kwart van mijn leerlingen BSM kiezen, die andere hebben dus niets met de eindtermen van BSM te maken. Dat geldt voor Dans eigenlijk niets anders. Natuurlijk wil je ze een brede basis meegeven en wil je ze klaarstomen voor het examen. Maar als een leerling voor jouw vak kiest, kiest hij dusdanig voor jouw vak dat hij ook wil. Dan staat hij er ook voor open om hard te werken en technieken te leren. Tijd, kracht en ruimte kan ik bijvoorbeeld heel bewust benoemen, maar ik kan daar ook aan werken en pas in de bovenbouw benoemen dat we die termen al kennen. Maar een leerling gaat niet voor je vak kiezen op het moment dat er geen motivatie is. Dat is, zeker bij het ontwikkelen van een nieuw vak, iets wat je ontzettend goed moet meenemen. Anders heb je een schitterend programma staan, met heel weinig leerlingen door een gebrek aan motivatie bij leerlingen. Dat zou heel jammer zijn, ik zou niets liever willen dan Dans een succesvol vak op school wordt.

Dat heeft wel tijd nodig, die ontwikkeling heeft ook tijd nodig. Maar tegelijkertijd, als je vergeet stil te staan bij de motivatie voor je leerlingen dan kan je programma nog zo mooi zijn, maar ga je geen leerlingen krijgen.

M: Is het onderbouw programma van Sport minder vol gemaakt om de motivatie te verhogen of is het heel anders ingericht?

S: Uiteindelijk anders ingericht. Veel meer variatie, veel minder focussen op dat wat er in het examen zou zitten. Daar zie je op een gegeven moment wel veel verschil in. Wij bieden in de onderbouw nu meer dan vijftig verschillende sporten aan. Dat is hetzelfde als je bij dans alleen maar zou blijven hangen bij één onderdeel. Ik ben van mening dat het bij Dans niet uitmaakt voor welke soort dans je kiest om voor een leerling wel zijn eindtermen te laten halen. In grote lijnen, tijd, kracht en ruimte kan bij alles. Hoe meer je kan variëren, hoe leuker voor je leerlingen. Wij nemen bijvoorbeeld veel trendsporten mee.

M: Is er dan ook minder verdieping? Of doet dat er niet echt toe?

S: Nee, dat doet er eigenlijk niet echt toe. Als ik kijk naar balsporten, het openen en afsluiten van afspeellijnen, of ik dat nu met voetbal, korfbal, handbal doe, dat maakt niet uit. Ik kan nog steeds aan hetzelfde doel werken en wel met een andere sport bezig zijn.

En wat ik wil meegeven is: leer van de fouten van andere vakken. Ook kunstvakken hebben betere tijden en minder goede tijden gehad. Hoe kunnen we dat bij Dans voorkomen? Door van fouten in het verleden te leren, tuurlijk geeft het geen garantie, maar het doet wel wat.

S: De website GeenCijfer gaat als het goed is binnen nu en een paar weken weer online. Daar staat ook veel theoretische achtergrond die sinds mijn masterpiece weer verzameld zijn. Er zijn veel meer onderwijstheorieën aan de grondslag van GeenCijfer komen te liggen. In mijn masterpiece richt ik mij voornamelijk op zelfregulatie, dat is en blijft wel de belangrijkste voor GeenCijfer, maar er zijn veel meer onderwijstheorieën.

M: Heel erg bedankt, die gesprek heeft mij zeker verder geholpen.

S: Graag gedaan. Als je nog meer dingen van GeenCijfer wil weten zou ik je nog meer kunnen laten zien, via MS Teams. Als je dat later wil kun je me dat laten weten.

M: Oké, dat is heel fijn, dat sla ik zeker op, bedankt!

S: Vond je dit gesprek fijn en kan je het gebruiken voor je onderzoek?

M: Ja, het was zeker heel verhelderend. Ik weet nu veel meer over GeenCijfer, maar het is ook concreet geworden. Het kan als een ideaalbeeld of best abstract blijven, maar omdat ik nu met een docent hebt gesproken die het zelf ook echt toepast is het heel nuttig en duidelijk. Ik zal er zeker nog meer over gaan onderzoeken en lezen, maar ik ga het sowieso gebruiken in mijn onderzoek voor het vak Dans bij OLZ.

Heel erg bedankt daarvoor en voor de tijd die u genomen hebt!

S: Graag gedaan, dag!

Bijlage 2: Transcriptie interview Emma Dekker

Geïnterviewde: Emma Dekker (E), Docent Dans bij OLZ

Interviewer: Marilou Hemmerlin (M)

Datum: 18-01-2021

Locatie: Openbaar Lyceum Zeist

Gebruik afkortingen: OLZ = Openbaar Lyceum Zeist

M: Bedankt dat je wat vragen wil beantwoorden.

E: Zeker, natuurlijk.

M: Sinds wanneer ben je actief bij het OLZ?

E: Ik ben nu precies twee jaar geleden hier aan het werk gegaan. Eerst alleen als leerlijn ontwikkelaar, projectleider leerlijn Dans. Toen heb ik eerst een half jaar aan die leerlijn gebouwd en geen lessen gegeven, maar met docenten en de schoolleiding gesproken en nagedacht over hoe het eruit moet zien. In september 2019 ben ik mijn eerste schooljaar begonnen met het lesgeven aan klas 1 en 2. Nu ben ik dus bezig met mijn tweede jaar lesgeven.

M: En in 2019 deed je dat schooljaar samen met Stephan [Stephan Soek, docent LO bij OLZ]?

E: Ja, in schooljaar 2018-2019, dus vanaf januari 2019 begon ik met Stephan en een drama docent Daphne, zij waren met z'n tweeën eerst projectleider van de leerlijn, daar was al een hele geschiedenis. Toen kwam ik en omdat ik dansdocent ben en wist waar het over ging heb ik de rol van projectleider overgenomen. Zij zaten in mijn werkgroep, omdat ze veel van dans en van de school weten en van de geschiedenis van de ontwikkeling van de leerlijn. We hebben dat dus samen gedaan en uiteindelijk vooral veel met Stephan.

M: Hoe was de situatie van Dans op het OLZ daarvoor? Voordat jij er kwam?

E: Toen ik binnenkwam waren ze al bezig met een pilot. Waar volgens mij klas 1 allemaal een korte periode dans kregen, boven op hun urentabel. Er was een klein groepje tweedeklassers die vrijwillig een aantal danslessen volgde. De danslessen werden verzorgd door iemand van

het Kunstenhuis [Cultureel centrum in Zeist], die waren als externe docenten ingevlogen. Stephan organiseerde dat een beetje.

Nog verder daarvoor, voordat de pilot inging, is er al een groep geweest die over de leerlijn heeft nagedacht en over het vak. Die groep bestond ook uit Stephan en Daphne en Lonneke, een kunstdocent. Dat plan wat zij toen gemaakt hebben is er niet doorheen gekomen, dat werd afgewezen terwijl die pilot eigenlijk al draaide. Ook tijdens het draaien van die pilot kwam ik binnen.

Het [Dans] was er al, het was al een paar jaar een gespreksonderwerp hier [bij OLZ] en de schoolleiding had dat ooit als wens uitgesproken en dat is gaan gebeuren. De leerlingen hebben heel sporadisch lessen gehad van externe docenten.

M: Je zegt dat de leiding van het OLZ die wens als eerste heeft uitgesproken om dans op de school te krijgen.

E: Ja.

M: Oké, dus dat zit wel echt in de visie van de school?

E: Ja, dat had een beetje twee redenen. Eén dat een school altijd bezig is om zichzelf te ontwikkelen, in ieder geval om leerlingen te blijven werven. Hoe kunnen we ons als school differentiëren van de scholen in de omgeving, wat maakt onze school uniek? Toen dachten ze dus: misschien moeten we een kunstprofiel school worden, want het expressieprofiel is er al. Daarvoor hebben we een extra examenvak kunst nodig. Toen zijn ze gaan denken wat dat kon worden. Dat in combinatie met dat ze dachten 'we hebben hier een expressie- en sportprofiel, wat hoort er dan bij als kunstvak?' Dat is dan dans als extra kunstvak, meer dan muziek of drama, wat natuurlijk ook een extra examenvak had kunnen worden.

Het is dus begonnen vanuit het idee, er moet een examenvak kunst bijkomen. En dat is dus ontstaan vanuit het idee dat we ons als school op de kaart moeten zetten.

En ik hoop natuurlijk dat ze ook de meerwaarde zagen van meer kunst en meer beweging, maar dat is denk ik ook zo, omdat we dus hier al sport en expressie als zeer aanwezig onderwerp hebben. Dus dat zit inderdaad in de visie van de school dat daar aandacht aan wordt besteed, meer dan alleen maar de theorievakken.

M: Diezelfde mensen die dat hebben gewild om het erin te krijgen hebben het in eerste instantie ook afgewezen?

E: Ja, ja, omdat het zo een investering is voor een school om zo'n nieuw vak erin te zetten. Er moet echt in uren geschoven worden, er moet geld in geïnvesteerd worden, dus dat kan alleen maar gebeuren als dat echt goed in elkaar zit. En ik heb weinig beeld van het plan wat toen is afgewezen, het minimale beeld wat ik ervan heb is dat het te zien is dat er geen vakdocent naar gekeken heeft. Dat heeft de schoolleiding, de MR en de clusterdocenten die daar iets over mochten zeggen hebben daar op de een of andere manier ook iets van geproefd, dat het niet compleet was of niet eruit zag zoals ze het voor zich hadden gezien in eerste instantie. Dus daar heb ik veel baat bij gehad dat ze daar zo kritisch op zijn geweest. Maar inderdaad nog steeds dachten 'het is echt nog een goed idee'. Misschien is dat een beetje hand in hand gekomen, omdat ik er kwam. Dat ik het project weer een beetje nieuw leven heb ingeblazen. Misschien als ik er niet was gekomen dat ze dan hadden gezegd: 'Leuk geprobeerd, we bedenken wel wat anders wat we met deze tijd, geld en uren gaan doen'.

M: Want ben jij naar aanleiding van dat hier binnen gehaald? Omdat ze er een vakdocent bij wilde halen? Of is dat vanuit de projectgroep dans gekomen die er wel graag een vakdocent bij wilde hebben?

E: Dat weet ik eigenlijk niet. Ik heb het initiatief genomen om contact op te nemen met deze school, dus misschien is het een beetje hand in hand gegaan of toevallig net op hetzelfde moment dat zij dachten het gaat zo niet werken. Ik weet niet precies hoe het gegaan is.

M: Dus ze, de leiding bedoel ik, hebben eigenlijk nooit een rapport gegeven waarom het was afgewezen of wat ze beter wilde? Maar ze hebben meer een tweede kans gegeven met een vakdocent?

E: Ja, goeie vraag, dat moet bijna wel. Nu ik er naar graaf denk ik dat één van de dingen waardoor het plan is afgewezen is dat de MR dacht dat door deze beslissing, het plan invoeren wat er toen lag, ze bang waren dat er geen jongens meer naar de school zouden komen. Omdat het plan ook veel bestond uit theorie en historie van dans en klassieke techniek, dat soort dingen. Dat ze daarom dachten; 'dit maakt onze school echt niet aantrekkelijker'. Misschien dat het ook iets te maken had met de clusterdocenten, de sport en kunstdocenten zaten samen in een cluster. Het cluster sport en kunst moest dit plan goed vinden, wat heel ingewikkeld was want het plan van het invoeren van Dans zou betekenen dat er uren weg zouden gaan van kunst en sport, want je moet ergens de uren vandaan halen. Je kan niet zomaar de leerlingen een extra uur in de week op school houden. Dat soort dingen, en omdat de MR en de schoolleiding heel erg was: dit is voor de promotie van de school en om leerlingen te trekken, als daar dan iets niet aan klopt en er iets in dat plan iets is is het genoeg reden om

te zeggen dat ze dat niet willen. Ik denk dat het zo een soort geschiedenis had. Ik denk dat het mijn opdracht was om het vak zo in elkaar te zetten dat het voor iedereen interessant is, aantrekkelijk voor leerlingen en dat docenten snappen wat de toegevoegde waarde is van het vak waardoor ze bereid zijn om uren weg te geven.

M: Waar wil jij heen met het vak Dans?

E: Dat is een open vraag, maar daar heb ik wel meer ideeën over. Ik denk heel concreet is dat ik nu toewerk naar de eerste lichting examenkandidaten die afstudeert in het vak Dans. Want dan heb ik een leerlijn van begin tot eind. De leerlingen die dat zijn zijn ook de leerlingen waar ik vorig jaar mee begonnen ben om mee les te geven, de toen tweedejaars. Dat zijn de eerste leerlingen die examen gaan doen in mijn vak. Dan is de hele leerlijn doorlopen. Dat is heel concreet een doel.

Wat idealistischer wil ik heel graag dat het vak hier in school een waardige plek inneemt waar de leerlingen en docenten begrijpen wat de toegevoegde waarde is en misschien zelfs als vanzelfsprekend ervaren in plaats van: 'O, dat komt er ook nog bij' of in positieve zin 'O wat gaaf'. Dat het een belangrijk onderdeel is in het hele onderwijs wat we aanbieden. Die positie daar kijk ik wel naar uit. En dat leerlingen dat ook zo gaan ervaren en vanzelfsprekend ervaren en als toegevoegde waarde zien, ook als ze het niet als examenvak hebben gedaan, maar dat ze het twee of drie jaar hebben gedaan. Dat ze als semivolwassenen zeggen: 'Ik snap wel waarom ik dat als dertienjarige moest doen'. Dat zou ik wel heel gaaf vinden als dat gebeurt.

M: Je zei net al, dat in de pilot het Kunstenhuis was betrokken. Is het daarna, toen jij erbij kwam, nog overwogen om dans op projectbasis in het curriculum te krijgen, in samenwerking met culturele instellingen of gezelschappen?

E: Dat denk ik niet, omdat toen ik mijn eerste versie van het plan een beetje ging rondspuiten overal er wel al signalen waren dat het er wel ging inkomen als vak. Gelukkig begreep de schoolleiding en MR ook wel dat het echt een toevoeging is, daar kon ik ze wel van overtuigen. Misschien dat als die twijfel was blijven bestaan over dat er geen goede leerlijn te ontwikkelen viel, dat ze dan wel hadden gezegd dat ze in ieder geval de discipline Dans meer in het expressieprofiel terug zouden laten komen of inderdaad in de activiteitenweek als projectbasis. Dat dat een soort uitvalbasis had kunnen zijn geweest als de leerlijn niet was aangenomen. Volgens mij is het verder altijd als oprecht beschouwd.

M: Het was dus eerder als plan B?

E: Zou kunnen, maar hele expliciete aanwijzingen heb ik daar niet voor.

M:Oké. Het vak Dans op educatie gebied heeft een beetje twee stromingen; educatie voor dans en educatie door dans. Educatie voor dans gaat meer om het aanleren van principes en technieken van dans. Educatie door dans gaat meer om het aanleren van bredere vaardigheden of grotere doelstellingen voor de hele school of sociale doelstellingen maar door middel van dans.

Wat vind jij daarvan? In welke stroming wil jij meer meegaan?

E: Dit is wat ik me ook heel snel bedacht toen ik die leerlijn ging opzetten. Dat ging vooral over doelen en waar gaat het vak over, dus daar kwam ik ook op. In het binnenschools-werkveld vind ik de richting leren door dans belangrijker en ik merk dat ik daar zelf meer plezier uithaal. En ik denk dat op langere termijn leerlingen daar ook veel meer aan hebben. Want het leren draaien van een pirouette heb je de rest van je leven geen snars meer aan, behalve dat je de techniek zo bezit dat je weer die andere dingen die je leert door dans tot een betere uitvoering kan brengen.

Ik hoop dat het hier op school allebei goed aanbod komt. Het aanleren van dansvaardigheden en danstechnieken is dan ook niet het einddoel op zich. Die gebruik ik wel, maar die zijn bedoeld om vervolgens te kunnen leren door dans, in de ideale situatie.

M: Je neigt dus wel meer naar één kant, de educatie door dans?

E: Ja, maar misschien zit dat er al in. Daarvoor is de educatie voor dans ook wel nodig, ik denk dat het niet los te koppelen van elkaar is. Tenzij ik de stroming educatie door dans nog niet helemaal begrijp.

M: Ik denk dat het meer is wat het echte einddoel is. Het blijft allebei dans, je dans in alle twee de, je bent nog steeds een dans aan het maken en uitvoeren, maar het einddoel is verschillend.

E: Dan denk ik inderdaad dat je hier danst om andere dingen te leren, die in het eerste opzicht niet zoveel te maken lijken te hebben met dans.

M: En vind je belangrijk dat de leerlingen dat ook beseffen en heel bewust weten?

E: Ik vind dat niet persé heel belangrijk, primair gezien. Behalve dat het leren, alles wat je leert bij dans, soms wel beter kan gaan als je dat begrijpt als leerling. Zeker als je klassen of leerlingen hebt die het allemaal maar onzin vinden en niet snappen waarom ze het moeten

doen, ze willen toch niet naar een dansacademie en vinden dans toch stom. Dan is het wel handig om uit te leggen dat er nog zoveel meer is wat je leert door het vak Dans. Maar ik denk niet dat ik ze zo gedetailleerd daarmee zou belasten vanuit het niets, dat is niet persé nodig. Ik denk dat er een andere fundering nodig is om ze tot leren te krijgen.

M: Denk je dat ze daarmee wel genoeg werken aan dat einddoel, wat dus verder dan dans ligt, zonder dat je het expliciet maakt?

E: Dat is een goede vraag en misschien pas te beantwoorden als we ze als vijftientwintjarige weer spreken ofzo of als je in hun stemhokje staan of als ze moeten solliciteren of bepalen welke opleiding ze gaan doen. Ik denk dat het doel wel te behalen is. Maar ik denk dat het wel nuttig kan zijn om dat soms wel te doen, maar dat hangt heel erg af van de leerling. Een leerling die al heel gepassioneerd zelf al danst en daarmee bezig is vindt dat heel belangrijk en heeft als doel om heel goed te kunnen draaien en springen en een verhaal te vertellen. Waarom zou ik die 'vervelen' met het verhaal dat je door middel van dans kritisch kan kijken naar de wereld om je heen. Zeker als dat het plezier in dans zou wegnemen, want ik denk dat als ik dat die leerling niet vertel die ook bezig is met de wereld kritisch te bekijken.

M: In hoeverre is de samenwerking met de andere kunstvakken hier op school belangrijk voor het vak wat jij wil geven?

E: Mijn eerste ingeving is heel belangrijk, maar dat zou vooral zo kunnen zijn dat het voor mij belangrijk is. Om dit vak op te zetten en mijzelf te inspireren. Sinds dit jaar heb ik samen met de muziek- en dramadocenten onszelf gebombardeerd tot de sectie podiumkunsten, want we zijn alle drie maar in ons eentje. Wat daaruit voortkomt is dat we elkaar opzoeken als we vastlopen in het maken van lessen of opdrachten of als we zin hebben om een project te doen of iets te organiseren, dan hebben we elkaar heel erg nodig. De leerlingen merken dat dus impliciet, omdat ik met een leukere opdracht kom als ik dat met de muziekdocent heb besproken.

Ik vind het voor het vak zelf dat het niet persé hoeft dat de samenwerking wordt opgezocht, ik denk dat binnen het vak zelf veel te halen is. Maar het is altijd leuk en kan alleen maar iets toevoegen als het wel gebeurt. Het gebeurt ook wel, zeker tijdens activiteitenweken en projecten, dat ik samen met de muziekdocent een workshop maak, dat is hartstikke gaaf. Dat is ook een verdieping voor het vak Dans en wat ze hier leren, maar niet noodzakelijk.

M: En die activiteitenweken waarin dat gebeurt, is die samenwerking standaard of verschilt dat per keer?

E: Dat verschilt per keer omdat we daar iedere keer de vrijheid in hebben om daar zelf invulling aan te geven. Vaak is het praktisch, want er is een grote groep waar we iets mee moeten en dan kunnen we het net zo goed samen doen. Of het is niet praktisch, want de workshop muziek is op een andere dag gepland en dan kunnen we niets samen. Dus zo worden we daar ook in gestuurd.

M: En merk je dat de andere kunstdocenten daar hetzelfde in staan of hebben zij minder of meer die behoefte?

E: Met de beeldende docenten gebeurt er minder daarmee. Ik denk ook omdat die al met een wat grotere groep zijn en hun programma al vaster ligt. Zij zitten al meer in hun eigen ritme en hebben het heel lang zonder ons gedaan. Daar merk ik die samenwerkingen minder mee. Maar ook dat zou niet verkeerd zijn als dat wel gebeurt.

Waar ik zelf nieuwsgierig naar ben is de samenwerking met sport. Ook door de primaire opdracht die ik kreeg, dat dans de overlapping tussen kunst en sport. Ik merk dat ik automatisch in het hokje kunst word gezet en ik moet actief dingen doen om ook betrokken te zijn in het hokje sport. Zowel onder collega's als bij leerlingen. Dat is ook heel nuttig om te doen en voor mijzelf ook heel uitdagend, omdat ik mijzelf ook minder makkelijk als een sport vak zie.

M: Hoe staat sport daar dan in? Want ik kan me voorstellen dat sport Dans heel erg als een niet sport vak zien en als kunst vak. Staat die wel voor samenwerkingen open, stellen ze dat voor?

E: Nee, al denk ik dat als ik dat vak specifiek zou vragen ze wel zouden zeggen dat dans onder sport valt, want dans is een onderdeel van sport. Gymdocenten geven dat maar al te graag uit handen en zijn alleen maar blij dat ze nu die lesjes niet meer hoeven te doen, want die doe ik nu. Dus konden ze ook wat uren inleveren, omdat ik die zou geven.

Ik denk omdat sport op zichzelf al veel meer onderdelen heeft zitten ze daar minder om verleggen. Als zij een activiteit moeten vullen, kunnen ze dat met van alles en zitten ze minder snel te denken om een dansworkshop te geven.

M: Want is dat de vorm hoe jij dat nu zou zien als samenwerking met sport, workshops?

E: Ja, in activiteitenweken, ja. Of dat ik in mijn danslessen mensen uitnodig of zelf meer de nadruk leg op fysieke ontwikkeling. Dat doe ik nu ook niet. Het gaat vooral over

dansvaardigheden, improvisatie, associëren, etc. Terwijl we ook makkelijk acht weken zouden kunnen vullen met wat gebeurt er in je lijf als je danst, welke stofjes maak je aan, wat moet een professionele danser allemaal doen om gezond te blijven en welke spieren train je? Dat doe ik niet, dat vind ik niet interessant, maar...misschien wel goed om daar een keer naar te kijken.

M: Oké, dan weer iets anders, het gaat een beetje van de hak op de tak bij mij...Omdat GeenCijfer bij het OLZ en Dans een ding is een hele open vraag: Hoe kijk jij tegen cijferloos beoordelen aan?

E: Dat vind ik super moeilijk. Vanuit mijn kunsteducatie expertise blabla, vind ik het heel aantrekkelijk klinken en denk ik 'vet als dat zo werkt en als de leerlingen snappen waarom en hoe'. En dat de schoolleiding snapt dat geen cijfer hebben niet meteen betekent dat je geen niveau kan hebben of aanduiden, maar...In praktijk vind ik dat best wel lastig. Het systeem is namelijk ingericht op dat als je als leerling iets doet en dat je daar resultaat op krijgt. En of dat oprecht heel fijn is of dat dat de leerlingen aangepraat is, is dat wel iets waar ze zich aan vasthouden. Het is heel tastbaar en concreet. Ik merk wel dat leerlingen daar behoefte aan hebben en ik zelf soms ook. Het zou voor mijzelf soms ook makkelijker zijn als ik mijn rubrics heb en daar mijn kruisjes in kan zetten en dat daar dan een cijfer op uit komt. Dan weet ik dat en kan ik dat aan iedereen laten zien en de leerlingen ook. Dat heeft vakinhoudelijk wel voordelen, maar aan de andere kant denk ik ook: 'Hoe de hack krijg je een 7,8 voor het vak Dans'. Want het kan niet anders dan dat die 7,8 voor de ene leerling iets heel anders betekent dan voor de andere leerling. En dat vind ik aantrekkelijk aan het beoordelen zonder cijfers, dat er geen één betekenis hangt aan de beoordeling, maar dat de beoordeling heel individueel kan zijn en daardoor veel waardevoller. De ene leerling kan de ontwikkeling van 5 naar 8 iets heel anders is dan diezelfde getallen voor een andere leerling. Maar dat maakt het wel heel abstract voor mij als docent, voor de leerlingen en voor collega's. Dus ik vind dat er voor alle twee heel veel argumenten te bedenken zijn.

Een middelbare school is, helaas, misschien geen ideologisch kunstbrouwsel, maar een systeem. Naar dat systeem groeien mensen toe en daardoor ga je het leuker en makkelijker vinden, wat het systeem alleen maar in stand houdt. Daardoor zijn er veel argumenten te bedenken waarom het heel fijn, nuttig en effectief is om met cijfers te beoordelen.

M: Oké, bedankt! Heb jij nog iets wat je wil vertellen of wil je iets toevoegen waar ik niet naar gevraagd heb?

E: Even denken...ik denk het eigenlijk niet.

Nee, behalve dat ik over heel veel van deze onderwerpen waar je nu naar vraagt nog heel lang door zou kunnen praten. Zeker nu we geëindigd zijn in het systeem van het onderwijs. Dat slaat ook weer terug op welke rol het vak Dans en de kunsten in een school spelen, dat heeft daar ook weer mee te maken. Daar zijn ook weer heel veel goede argumenten voor te bedenken, waarom het zo belangrijk is waarom er aan kunst gedaan wordt, juist omdat er zo een systeem is, maar dat doen we niet, daar helemaal over door praten. Dat is eerder iets voor een andere keer.

Dus veel succes met je onderzoek!

M: Ja dankjewel, heel erg bedankt voor het interview!

Bijlage 3: Transcriptie interview Ronald Kox

Geïnterviewde: Ronald Kox (R), Hoofd cultuureducatie bij LKCA

Interviewer: Marilou Hemmerlin (M)

Datum: 19-01-2021

Locatie: Microsoft Teams meeting

M: Bedankt dat u tijd kon maken voor dit interview. Ik zal mijzelf eerst even voorstellen: Ik ben Marilou, vierdejaarsstudent Docent Dans van Codarts in Rotterdam. Ik doe op dit moment onderzoek voor een middelbare school, het Openbaar Lyceum Zeist. Naar een beoordelingsmodel voor het vak Dans, om dat structureel in hun curriculum te krijgen. Het vak Dans is bij hen dus echt een binnenschoolse activiteit voor vwo en havo.

Daarom vind ik het heel erg fijn dat ik daarvoor u nu kan spreken en daar heb ik ook wat vragen over.

Zou u u eerst even kort willen voorstellen?

R: Ja, dat is goed. Ik ben Ronald Kox, hoofd cultuureducatie bij de LKCA, Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst. Als hoofd van de cultuureducatie heb ik een team wat zich met cultuureducatie bezighoudt, met de grote inhoudelijke lijnen. Wat goed om te weten is, is dat cultuureducatie voor ons kunsteducatie is maar ook erfgoed, daarom spreken we van cultuureducatie omdat dat alles omvat. We richten ons op alle cultuureducatie, dus van het voorschoolse, basisschool, primair onderwijs, voortgezet onderwijs, mbo, pedagogisch medewerkers opleidingen, pabo, kunstvakdocenten opleidingen en de universitaire leraren opleiding en dat dan voor alle disciplines en uitingen. Dus een heel breed veld en daarin proberen we lijn aan te brengen, de kwaliteit te verbeteren en aan te sluiten op de actualiteit zoals die er in Nederland is, maar daarvoor kijken we ook naar het buitenland. We hebben ook Europees, eigenlijk wereldwijd, maar vooral Europese contacten met collega's en netwerken. Soms vertegenwoordigen wij Nederland met wat erin Nederland gebeurt. Heel vaak horen we wat er in andere landen gebeurt en kijken we wat we daarvan kunnen meenemen naar Nederland of die informatie te geven aan het werkveld of ministerie. Om daar de volgende stappen mee te kunnen zetten.

M: Oké, duidelijk. Ik vroeg mij af wat de huidige situatie is met betrekking tot de kunstvakken in het curriculum van middelbare scholen. Wat zijn de ontwikkelingen daarvan?

R: Eigenlijk zitten er twee kanten aan, aan de ontwikkelingen. De ene is binnen het huidige curriculum en hoe de kunstvakken het daarin doen. Traditioneel zien we dat het grootste

aandeel voor kunstvakken zit bij muziek en bij de beeldende vakken, tekenen en handvaardigheid en dan minder bij drama en dans. Bij dans is maar een heel klein gedeelte van de scholen wat daar ook de examenmogelijkheden in aanbiedt of daar überhaupt les in geeft. Dat is al jaren zo. Die verhouding verandert ook niet zoveel als we naar de afgelopen 23 jaar kijken. Wat we wel zien is dat het kiezen voor kunstvakken geleidelijk afneemt. Steeds minder leerlingen kiezen sowieso het cultuur en maatschappij profiel, maar ook steeds minder leerlingen kiezen één van de kunstvakken als examenvak. Dus daarin zien we wel dat de positie daarin afneemt. Er is een beweging die daar, ik wil niet zeggen haaks op staat, maar wel zeker anders in is over het vak CKV. Het vak CKV is verplicht voor alle leerlingen; havo, vwo en vmbo heeft haar eigen CKV invulling. Dat vak heeft eigenlijk, ik wil niet zeggen upgrade gehad, maar is wel van positie versterkt. Doordat het vernieuwd is en nieuwe aanpak heeft gekregen, waarbij het veel meer gaat over het ontdekken van disciplines waar leerlingen minder bekend mee zijn. Dus ze maken een eigen discipline/culturele paspoort; wat kennen ze al? En wat ken ik dan nog niet en kan ik ontdekken? Het is daarmee deelvijf geworden voor het eindexamen voor havo en vwo. Daarmee is het helemaal voor de streep gekomen. Voorheen was het een afvink vak, het maakte niet uit welk cijfer je ervoor haalde dat had toch geen invloed. Waardoor het door leerlingen en ook door scholen zelf toch wat minder serieus genomen werd. Nu het onderdeel is van het combinatie cijfer kan een hoog cijfer weldegelijk van invloed zijn op je andere vakken. We zien ook dat er meer aandacht voor is vanuit leerlingen en ook vanuit scholen. Wat kunstvakdocenten dan weer lastig vinden is wel dat het betekent dat het becijfert moet worden. Daar is dan ook wel wat weerstand tegen, omdat mensen daarover vinden dat het niet kan of niet goed kan. Het moet wel vergelijkbaar zijn of realistisch zijn. Het heeft er wel voor gezorgd dat het eindexamen geheel beter op de kaart is komen te staan.

Dus dat is binnen de huidige situatie. Als je kijkt naar curriculum.nu, de onderwijsvernieuwing die gaande is, waar het advies ligt van het onderwijsontwikkelteam oktober 2019 is dat advies uitgekomen, niet alleen voor het leergebied kunst en cultuur, maar ook voor de andere acht leergebieden die in dat ontwikkelteam zaten. Halverwege deze maand, de 19^e [januari 2021], dat zou er dus nu ongeveer moeten komen, komt het advies van de wetenschappelijke curriculum commissie over hoe daar verder meegegaan moet worden. Dan wordt duidelijk wat het traject precies is en wordt het traject uitgelijnd om te komen tot nieuwe kerndoelen binnen het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Dan zou dat moeten betekenen dat in het schooljaar 2023-2024 er met die nieuwe kerndoelen gewerkt zou moeten worden. Daar zit ook een traject aan vast om tot nieuwe exameneisen te komen voor de afzonderlijke vakken. Dat loopt er een stukje achteraan, ook afhankelijk van de nieuwe kerndoelen en de opbouw die er is. Het advies wat er nu ligt van het ontwikkelteam beschrijft de grote opdracht en de bouwstenen voor primair onderwijs en de onderbouw voortgezet

onderwijs en natuurlijk moeten de eindexamenvakken daarop doorbouwen, maar dat zal ook afhangen van of daarin gesneden moet worden of daar anders mee omgegaan moet worden op basis van het advies van de wetenschappelijk curriculum commissie. Dus dat zal binnen nu en 4/5 jaar duidelijk moeten zijn en zal er gewerkt mee moeten worden. Dat kan ook weer van invloed zijn op wat er dan precies binnen school aangepast moet worden.

Dat voor ontwikkeling en situatie.

M: Ja. Helemaal in het begin noemde u dat het eigenlijk altijd al wel en nu ook nog steeds om muziek en beeldende kunst gaat, dat dans er veel minder is. Heeft u daar een verklaring voor?

R: Ja, er is een hele goede historische verklaring voor. Als je kijkt naar het onderwijs in kunstvakken zaten van oudsher muziek, tekenen en handvaardigheid er al in. Pas later, in je jaren '80, is er besloten dat drama en dans examenvakken konden worden. Maar leverde niet extra uren of extra tijd op binnen het onderwijsrooster. Dat betekende dat er ofwel van de andere vakken [niet-kunstvakken] ingeleverd moest worden, maar dat ging sowieso niet gebeuren. Dan kon het maar van één type vak af, van de andere kunstvakken. Dat betekende dat drama en dans vaak ten koste ging van muziek, tekenen of handvaardigheid. Dan zie je dat er ook nog scholen zijn die dan één beeldend wilde en dan kwam er ruimte voor of drama of dans. Of soms was het zo dat ze moesten wachten tot er een docent met pensioen was totdat er pas weer ruimte was om een nieuw vak te introduceren. Je hebt natuurlijk wel een contract met een leraar en je kunt niet zomaar een leraar muziek tot een leraar dans bombarderen, dat komt dan ook niet goed. Dus dat had ook te maken met het maken van ruimte en in een enkel geval hebben scholen daar ook heel bewust voor gekozen om die ruimte te maken. Als je kijkt naar die 9% zit een belangrijk deel bij die DaMu scholen, Dans Muziek scholen, die elf scholen in Nederland die een stuk van hun curriculum aan mogen passen om voor dans- en muziektalenten meer ruimte daarvoor te geven. Maar je moest er dus echt bijkomen. Het was niet een kwestie van uren erbij, maar het ging ten koste van anderen en dat leverde onmiddellijk strijd op om dat mogelijk te maken. Dan is het heel simpel; als het bij jou op school niet aangeboden wordt, dan zullen heel weinig leerlingen zeggen 'ik ga nu naar een andere middelbare school omdat dans niet aangeboden wordt'. Er wordt dan niet meer om gevraagd, dus dan ziet een school ook geen reden om daar meer aan te doen, want we doen toch al aan de kunstvakken?

M: Ja, duidelijk. Dan over de kunsteducatie, als ik daar onderzoek in doe dan lees ik dat er twee stromingen in zijn: educatie voor kunst en educatie door kunst. Dus het einddoel kunstdiscipline hebben of het einddoel schoolbrede doelstellingen of sociale doelstellingen. Ziet u daar een trend in, welke stroming meer de focus of voorkeur krijgt?

R: Ik formuleer hem iets anders, dan kom ik daarna terug op jouw indeling. Ik zie ook een sterke scheiding tussen de nadruk op de afzonderlijke kunstdisciplines of de meer interdisciplinaire benadering. Dan hangt het er vanaf op welk niveau je dat even ziet. Als je kijkt naar curriculum.nu dan is het veel meer interdisciplinair. Daarin wordt gezegd; ga uit van de kern die alle kunstvakken met elkaar hebben, dat is het artistiek-creatief proces. De verschillende disciplines zijn dan uitingen van dat creatieve proces. Die uitingen zijn dan omdat dat jou beter ligt of omdat je je daar meer aangesproken door voelt, maar eigenlijk maakt voor de artistiek-creatieve kern, het proces, niet uit of je dat via een dansante beweging of een muziekstuk doet. Want het gaat om die expressie. Natuurlijk vraagt iedere uiting zijn eigen technieken en vaardigheden en heeft zijn eigen repertoire van expressiemogelijkheden, maar in de kern is dat hetzelfde. Dat is wat curriculum.nu heel erg benadrukt. Je ziet dat die discussie het allersterkst speelt bij het vak muziek. Bij het vak muziek heb je een grotere, veelal oudere, groep docenten die zegt dat de vaardigheden belangrijk zijn, je moet eerst goed leren spelen op dat instrument voor je zelf muziek kunt gaan maken. Het gaat dan veel over het reproduceren van muziek en goed reproduceren van muziek en niet zo zeer het zelf produceren van muziek. Vooral jongere docenten zeggen juist; Nee, je moet veel meer richten op dat produceren, het ontwerpen, het componeren van muziek en daarvoor hoeft je helemaal niet zo heel goed op een instrument te hoeven spelen. Zeker tegenwoordig kan je overal geluiden vandaan halen, kan combineren en zo kan je zorgen dat daar een muziekstuk uitkomt zonder dat je nou zelf zo handig bent op die fluit of welk instrument dan ook. Dat is eigenlijk ook waar dat artistiek-creatief proces zo om draait. Die beweging zie je historisch gezien ook bij beeldende kunst, waarbij het sinds de laat 19^e eeuw gaat om expressie van de auteur/kunstenaar, dus dat het veel belangrijker is dat hij zich goed weet uit te drukken dan dat het hij hele goede technieken beheerst. Dat is overigens een hele westerse opvatting, want de oosterse kant, China en Japan, daar zijn die technische vaardigheden nog steeds het allerbelangrijkst. Bij dans, zoals je bij dansgeschiedenis zult hebben gehad, de overgang van klassiek ballet naar moderne dans, begin 20^e eeuw. Isadora Duncan, die types, waarbij het veel meer gaat om de expressie gaat van het dansen en minder de nadruk op de technische vaardigheden. Nogmaals, bij beide, bij beeldend en dans, is het niet zo dat die technische vaardigheid niet belangrijk is, maar er wordt wel gezegd in die balans; 'nee, het gaat eerst om de expressie en dan om de techniek'. Hoe beter je die twee combineert, hoe beter. Dat zie je in theater ook al heel erg lang. Als je ziet hoe theater omgaat met teksten en met de uitvoering, dan is het eigenlijk al sinds de 19^e eeuw dat het gaat om de interpretatie van de regisseur of acteur en niet over hoe goed kan jij naspelen wat er op papier staat. Daarin zag je 20/30 jaar geleden nog wel de grijze muizen, die met een tekstboekje in de zaal zaten om de tekst mee

te lezen, om te kijken of de acteurs wel exact hun tekst oplezen, die zij compleet uitgestorven, die vind je niet meer terug in het theater.

Dus die vrijheid en kern, daarvan zie ik wel dat het steeds belangrijker wordt. Wat niet wegneemt dat iedereen zegt 'Als je naar een eindexamen toe gaat werken, dan doe je wel eindexamen in een kunstvak. Je krijgt gaandeweg dat een leerling steeds meer moet kunnen kiezen voor dat kunstvak.

Dus als je het hebt over kunstvak richtingen dat verwacht ik dat steeds meer basisschooltijd gaat over de integratie en kennismaking met verschillende disciplines. En de onderbouw van de middelbare school ook nog wel om een lichte keuze gaat, misschien al wel de keuze voor een discipline, maar al veel meer integraal te werken. Voor het eindexamen geldt dat je echt gaat voor die kunstdiscipline waar je voor gekozen hebt. Daarmee ga je steeds meer van een brede basis specialiseren, maar je gaat uit van dat auteurschap.

Als je kijkt naar het onderscheid wat jij maakt, het kunst om de kunst maken. Kunst op zichzelf of een toegepaste vorm van kunst. Ik denk dat die oude groep van kunst om het kunst maken, die zitten ook heel vaak in die oude groep van de vakvaardigheden. Als je zegt, kunst is ook voor andere doelen dan betekent het niet dat je kunst in zichzelf de belangrijkheid loslaat, maar dat je zegt dat kunst in zichzelf belangrijk is én het kan ook andere doelen bereiken. Ik denk dat die groep ook duidelijk groter en sterker aan het worden is. Ik zie vooral bij jongere generaties dat ze veel meer naar het laatste neigen: 'Natuurlijk is het belangrijk, maar het is ook belangrijk om andere redenen'.

Ik vind, maar dat is mijn persoonlijke opvatting dat die groep die zegt 'kunst om het kunst maken' die heeft in mijn ogen niet goed begrepen waar kunst over gaat. Omdat kunst altijd over communicatie gaat. Als jij werk wil maken wat alleen maar voor jezelf is, prima, dat is een therapeutisch geval, val mij er dan als publiek niet mee lastig. Als jij voor jezelf wil dansen in je kamer en er veel plezier aan beleefd, hartstikke fijn voor je, maar zodra je zegt ik stap dat podium op en ik verwacht dat er publiek komt, dan heb je ook dat publiek te respecteren. Het publiek komt naar jou kijken, omdat je iets te vertellen hebt, kunst gaat dus over communicatie. Dat kan een doel zijn een boodschap zijn, dat maakt niet uit, het kan van alles zijn. Maar jij doet dat, omdat je iets duidelijk wil maken aan de wereld, niet de bomen in je achtertuin, maar je medemens. Daarmee is het altijd communicatie, soms is het uitgestelde communicatie, als het gaat om beeldende kunst, als je als kunstenaar niet tegelijkertijd aanwezig bent. Soms is het een uitwisselende communicatie, want als danser of theatermaker ervaar je weldegelijk dat er mensen in de zaal zitten en hoe ze reageren op jouw beweging en jouw uiting en verwacht je ook een bepaalde reactie. Je merkt dat het van invloed is op de manier hoe jij performt en hoe jij dat podium verlaat. Kunst is dus altijd al communicatie en als je dat buiten de communicatie plaatst, dan ben je niet meer met kunst bezig. Het is een hele specifieke vorm van communicatie, maar omdat het communicatie is probeer je er altijd iets anders mee

te bereiken dan dat wat je ermee maakt. Dus voor jou met dans, beweeg je niet alleen door de ruimte omdat je dan denkt 'nou, dan heb ik de ruimte eens leuk door bewogen, dat is mijn enige doel'. Nee je wil echt iets uitdrukken, daarom doe je die choreografie en voer je die bewegingen uit.

Dus daarom heb ik zelf zo iets van die groep is groter en op het moment dat je je daar op instelt dat kunst communicatie is en je probeert iets te bereiken, dan is het 'wat wil je er dan mee bereiken?', 'waar ligt de grens dat het puur als toepassing is en waar dat het voornamelijk kunst is?'. Ik denk dat dat een geleidende schaal is voor de kunstenaar en in de ogen van het publiek. Want voor sommige kan iets wat jij instrumenteel bedoeld nog steeds heel confronterend zijn en iets wat jij confronterend bedoeld heel saai zijn.

Een mooi voorbeeld was in de jaren '90 een dansgezelschap wat in Nederland danste, waarbij iedereen met ontbloot bovenlijf dansten. In Nederland was dat oké en we kijken naar het dans. Dat daar een bloot bovenlijf, borsten zijn, daar maalde niemand om. Het gezelschap ging zonder daarover na te denken naar Amerika en die kregen te maken met censuur en op sommige plekken mochten ze niet meer optreden omdat het pornografie zou zijn. Dus je moet je wel bewust zijn hoe je communiceert en wat je communiceert om te kijken of je het effect bereikt wat je wil bereiken. Dus dat geldt ook in het toegepast zijn van kunst en cultuur. Zeker als ik kijk naar de onderwijs context, daar zien we dat heel veel kunst en cultuur ingezet wordt en continu. Wij doen het nu ook, taal is ook een kunstenuiting, dat vinden we ook geen probleem. Daar wordt taal niet slechter van dat we dat gebruiken, sterker nog dat levert ook nieuwe ontwikkelingen op. Ook opdrachten om iets te verbeelden of iets te presenteren, het zit overal wel in, alleen leggen we daar minder de nadruk op, maar je maakt weldegelijk gebruik van wat kunst en cultuur daarin te bieden hebben.

M: Wat u eerder zei, over CKV, dat het als eindexamen vak ook becijferd moet worden. Wat is in kunstvakken de ontwikkeling in beoordelingen op middelbare scholen?

R: Of er nu echt ontwikkeling is, dat durf ik niet echt te zeggen. Het is natuurlijk wel weer met CKV dat er veel docenten zijn gaan kijken wat en hoe ze dat dan doen. Als je kijkt naar de eindexamen vakken dan hebben we de situatie dat bij havo en vwo er het schriftelijk centraal eindexamen is, wat meer een theoretisch examen is. Dat is dus niet een praktisch deel, wat in het schoolexamen is. Een schriftelijk eindexamen is natuurlijk makkelijker, daar zijn goede en minder goede antwoorden op. Daar kun je een correctiemodel op loslaten en dat gebeurt dan ook. Hoewel een correctiemodel ook vaak tot discussie leidt, dus daarin zijn we wel gewend dat we dat zo doen. Door de vakvereniging Vonkc, die voor de kunstvakken de docentenvereniging is, wordt er samen met cito wel naar gekeken, daar hebben ze ook discussies over. Het opvallende is dat bij vmbo er wel een praktisch deel is in het centraal

eindexamen. Daar zijn ze dus gewend om op die manier, vanuit een standaard opdracht en een standaard beoordeling er naar te kijken, er is dus al meer ervaring mee.

Wat mij wel vaak verbaasd heeft, ik heb dat ook wel vaker geuit, als je naar het kunstvakonderwijs kijkt, ik heb er zelf ook jarenlang les gegeven bij theater vormgeving en ook examens beoordeeld, dan hadden wij in de tijd de hele studie lang geen cijfer, we gaven een voldoende of onvoldoende. Je had het dus gehaald of niet gehaald en dan kreeg je een uitgebreide beoordeling waarom je het gehaald of niet gehaald had. Daaruit kon je wel lezen of iets goed was, heel goed was of dat het net aan de maat was. Pas bij het eindexamen gaven we cijfers. Dat vonden sommige studenten heel raar. Maar als je dat met een meer ogen principe doet, dan kun je dat met meer ogen toepassen. Bij de kunstvak eindexamens, in ieder geval bij beeldend en theater, is het heel gebruikelijk dat ze gebruik maken van een extern gecommiteerde. Dus iemand die uit het veld komt die met de examinerende docenten nog een keer meekijkt. Dus je hebt een check vanuit het veld of wat je vanuit het onderwijs beoordeelt als een bepaald cijfer passend is of niet en je beoordeeld altijd met meerdere docenten.

Juist dat meer-ogenprincipe zorgt ervoor dat het echt wel objectiveerbaar is. Natuurlijk een 7- of 7+, daar kan je eindeloos over discussiëren, heel vaak zit je op hele of halve cijfers.

Heel belangrijk is dat je dat ook inhoudelijk beargumenteert waarom je dat vindt. Die ontwikkeling zou meer op gang kunnen en moeten komen. Waardoor je het becijferen samen doet met een docent van een andere middelbare school om samen de examens te doen, om elkaar erin te ondersteunen. Die ontwikkeling is nog te weinig en zou nog veel meer kunnen.

M: En voor leerlingen die beoordeeld worden op hun kunst, denkt u dat het waardevol is voor hen om er wel een cijfer aan te geven?

R: Ik denk voor alles geldt dat een cijfer zonder onderbouwing weinig zin heeft. Ik merk wel, omdat er in andere vakken wel cijfers gegeven worden, is het voor leerlingen en ouders waardevol is. Het [geven van cijfers] heeft alleen geen zin als de andere ook geen cijfers geven.

Als je kijkt naar het basisonderwijs, in groepen 1 en 2 worden helemaal geen cijfers gegeven en staan er nog allemaal omschrijvingen. In groep 3 maken ze de overgang en vanaf groep 4 worden er cijfers gegeven. Maar er zijn ook scholen die zeggen we gaan hele tijd geen cijfers geven en we blijven de omschrijvingen geven. Ik denk in die zin, het blijft een schoolvak, het is school, dus je moet meegaan in het schoolsysteem. Op het moment dat je er niet in meegaat plaats je jezelf er buiten en mis je eigenlijk ook de aansluiting met de beleving ervan. Leerlingen hebben op een gegeven moment een gevoel wat het betekent als zij een 6 of een 8 hebben. Een leerling die als maar zessen scoort en ineens een 8 haalt bij een creatief vak,

dan is het belangrijk 'Wordt hij blij van die 8, omdat hij ziet dat hij er echt goed in is of zegt hij ja, bij die vakken krijg je altijd wel een 8'. Daarmee is het ook heel belangrijk in de beleving en waardering van de kunstvakken dat de becijfering realistisch en goed gebeurt, omdat dat meetelt in die waardering en daarmee ook het belang wat leerlingen eraan geven.

M: Zou u nog iets willen toevoegen of vertellen over een onderwerp wat ik heb aangesneden?

R: Omdat jij het hebt over beoordelen en beoordelingssystematieken...Er zijn natuurlijk de nodige pogingen gedaan om, zeker voor de kunstvakken, met beoordelingsmodellen te komen en dat ook vast te leggen. Folkert Haanstra bijvoorbeeld heeft voor beeldend geprobeerd om met rubrieken te werken. Eigenlijk komt dat nooit goed uit de verf. Dat heeft denk ik ook heel erg te maken met waarin zoek je de eigenheid van de kunstvakken. Als je dan kijkt naar kunstvakken, we hadden het al over die nadruk op dat artistiek-creatief proces, wat de kern is, dan zijn de kunstvakken, veel sterker dan de andere vakken georganiseerd hebben, gericht op het formatief toetsen, in plaats van het summatief toetsen. Het becijferen wordt heel vaak aan het summatief toetsen gehangen, maar kan weldegelijk ook aan het formatieve gehangen worden. Ik denk dat je in beoordelingsmodellen dat formatieve veel meer zou moeten benadrukken. Dat betekent dat als je naar beoordelingsmodellen kijkt, toch op een andere manier ernaar moet kijken dan je gewend bent bij de meeste vakken. En eigenlijk vind ik dan ook de uitdaging of de opdracht voor de kunstvakken om daar zo goed in te zijn dat je daarmee andere vakken over de streep haalt om ook formatiever te worden. Daar zie ik dat bij curriculum.nu, bij hun proces wat ik ook van ontwikkelteams gehoord heb, door de beschrijvingen die er nu liggen dat het voor veel docenten duidelijker is wat de kunstvakken toe te voegen hebben. Ze hebben verbindingen met de andere vakken aangegeven. Ze hebben ook gezien dat kunst en cultuur juist een enorme meerwaarde heeft. Het was een van de teams die als snelste voortgang had, omdat je gewend bent om problemen aan te pakken zonder dat je meteen tot een goede oplossing moet komen. Als we maar weer een stap maken en als we de uitkomst nog niet zien maakt dat niet uit, we gaan het gewoon aan en we reageren op het moment. Terwijl andere vakken juist heel erg hadden 'We moeten wel heel erg zeker weten dat we dit gaan doen en dat dat een goede oplossing is voordat we daaraan gaan beginnen'.

Als je bij het beoordelingsmodel zit en je kijkt naar leerlingen en ook naar hoe leerlingen bevraagd worden en aangesproken worden op talent en mogelijkheden is er dus een belangrijk onderscheid. Er zijn ook leerlingen die zich veel comfortabeler voelen met gewoon maar beginnen en gaan doen. En in het proces goed gevolgd moeten en kunnen worden en leerlingen die daar meer moeite in hebben. Ik dat je daar in de kunstvakken en juist ook in het beoordelen en de beoordelingssystematiek heb je die kans om de positie van de kunstvakken

te versterken. Doordat het serieus genomen wordt in de beschrijvingen en de kwaliteit, maar ook door andere vakken te leren dat er andere manieren zijn, die meer gericht zijn op de persoonlijke ontwikkeling.

Dat is een opdracht waarvan je kunt zeggen dat het heel raar is voor een vak wat aan de rand geduwd is van het onderwijscurriculum, terwijl wij juist meer de overtuiging hebben dat we veel meer zouden kunnen betekenen voor scholen en de schoolontwikkeling. Maar dat vraagt wel dat de kunstvakken ook laten zien dat ze dat kunnen. Juist in die beoordeling en cijfers geven, dat het serieus genomen wordt, dat het ook door leerlingen serieus genomen wordt, daarin zie ik die kans om uit die schaduw te stappen.

M: Is het dan ook dat beoordelingsmodellen individueel gericht voor een leerling, persoonlijker gemaakt moeten worden? Dus dat er geen één beoordelingsmodel is voor een hele klas?

R: Klopt. Dat je eigenlijk veel meer ontwikkelingsgericht kijkt en natuurlijk zijn er bepaalde minimale niveaus waaraan een leerling ten minste aan voldoen. Maar dat je niet alleen maar kijkt naar of een leerling aan het niveau voldoet, maar ook kijkt naar hoe hij in zijn ontwikkeling zit en hoe hij in zijn ontwikkeling gestimuleerd kan worden.

Dus je kunt niet zeggen, als je het vergelijkt met taal, 'het maakt mij niet uit, als ze maar steeds nettere letters kunnen schrijven en de een kan nog steeds niet schrijven in groep acht'. Het is van blind krassen naar iets van ontwikkeling, dan wordt er snel gezegd ze moeten wel wat kunnen. Natuurlijk moet je die referentie- en ontwikkelniveaus wel hebben, maar in de beoordeling moet je de andere aspecten altijd meenemen. Zodra je moet omschrijven waarom je dat cijfer geeft ben je al aan het kijken naar de leerling en wat hij eigenlijk gedaan heeft en waarom hij dat cijfer verdient. Als geschiedenis dat doet dan kijk je naar dit is goed en dit is fout bij een toets. Eigenlijk zegt dat heel weinig over de ontwikkeling van een leerling, maar zegt iets over zijn toetsvaardigheden. Terwijl je ook kunt zeggen, we werken aan bepaalde projecten bij een vak als geschiedenis en ik bekijk goed wat ieder zijn aandeel is en ik becijfer op basis van aandeel en begrip van wat ik gezien heb van dit onderwerp en hoe hij daarmee om is gegaan. Dat gebeurt bij kunstvakken makkelijker en sneller; bij dans is je lichaam je instrument. Dat betekent dat je al dicht op de leerling en zijn ontwikkeling zit op hoe hij deelneemt. Bij andere vakken is dat lastiger, als het allemaal in het hoofd afspeelt. Daar hebben we een voordeel mee, maar juist dat voordeel moet je uitbuiten en laten zien dat je kan inspelen op de individuele leerling. Door je te dwingen om een rapport te maken en echt iets te schrijven, dat kun je wel met vaste kenmerken doen je hoeft niet in het wilde weg wat te schrijven, dan help je de leerlingen en je helpt je vak. Als je alleen maar naar de cijfer kant gaat dan verlies je weer veel te veel van wat jouw vak als meerwaarde kan hebben. Dus mijn pleidooi is echt beide, zodat je ontwikkelingsgericht kan beoordelen.

M: In hoeverre vindt u ook het eigenaarschap, de zelfsturing van de leerling belangrijk in die beoordeling? In het bijhouden van die ontwikkeling en de voortgang daarvan?

R: Een stuk portfolio zul je moeten doen en afhankelijk van de leeftijd van de leerling kan hij dat meer of minder zelfstandig doen. Maar dat mag je nooit ontslaan van je taken als docent. Je moet wel de kaders meegeven waardoor die zelfsturing en zelfontwikkeling mogelijk is. Hoe meer een leerling het gevoel heeft dat hij zelf eigenaar is en daarin zelf zijn weg kan kiezen, hoe beter hij gemotiveerd is en hoe beter hij aangesloten is op wat de mogelijkheden van het vak zijn. Hoe meer je sturing van bovenaf geeft, hoe minder de motivatie van de leerling. Hoe meer extrinsieke motivatie, hoe minder intrinsieke motivatie, hoe minder de uitkomst zodra je de leerling loslaat. Maar dat wil niet zeggen dat je dat volledig kaderloos kunt doen. Dat is het spel wat je als docent doet, wat ook het vak van de docent zo ingewikkeld maakt. Want als je het goed doet moet je dat bij iedere leerling finetunen. Ik denk dat het heel belangrijk is, maar de docent blijft wel verantwoordelijk.

M: Oké, duidelijk

R: Yes, ik hoop dat je er iets aan hebt.

M: Dat denk ik zeker wel en ik hoop uiteindelijk dat de school er iets aan gaat hebben. Dat een goede school met een vak Dans Nederland een stukje rijker maakt.

R: Dat zou mooi zijn, mooi. Succes met je onderzoek en de school en ik hoop dat je er iets goeds weet neer te zetten.

M: Heel erg bedankt en heel erg bedankt voor de tijd die u voor mij hebt genomen.

R: Graag gedaan, fijne dag nog!

Bijlage 4: Transcriptie interview Nita Halman

Geïnterviewde: Nita Halman (N)

Interviewer: Marilou Hemmerlin (M)

Datum: 3-02-2021

Locatie: Zoommeeting

M: Ik zal als eerste wat duidelijker maken waar ik onderzoek naar doe. Ik doe onderzoek naar hoe Dans op het Openbaar Lyceum Zeist, een middelbare school, vormgegeven en vooral ook meetbaar gemaakt kan worden en daarbij kijk ik naar de landelijke ontwikkelingen op het gebied van kunst- en cultuureducatie. Het gaat dus om het vak dans als binnenschoolse activiteit voor de niveaus vwo en havo. Ik richt mij dus vooral op de onderbouw, het is dus wel echt het VO. Via mijn scriptiebegeleider Isis Geurts kwam ik bij u terecht. Ook al richt u zich zoals u aangaf meer op het PO, denk ik dat dit gesprek wel heel interessant kan zijn.

Zou u uzelf kort willen voorstellen en toelichten wat vooral u vakgebied is en waarin u werkzaam bent?

N: Ik heb net een switch gemaakt, dus dat is wel anders. Ik ben net begonnen als docent Dans en Drama op de Pabo, de pabo van de Hogeschool Utrecht. Dus ik leerkrachten aan het opleiden wat zij met dans en drama kunnen doen. Daarnaast ben ik ook veel werkzaam als trainer voor ICC cursussen, dat zijn cursussen voor interne cultuurcoördinatoren. Dat zijn meestal leerkrachten van een basisschool die willen zorgen dat cultuur een goede plek krijgt in een school, dat ze vanuit visie en planmatig aan de slag gaan met cultuurvakken. Daar zijn trainingen voor en die geef ik. Daarnaast geef ik nog wat losse workshops, die zijn of op dansdidactiek gericht of op algemene cultuureducatie met name in het basisonderwijs gericht. Dat is wat ik op dit moment het meest doe.

En waarom ik het wel leuk vond dat je zegt dat je het hebt over meetbaar maken; ik heb lang bij SKVR in Rotterdam gewerkt. In mijn laatste periode heb ik de master Leren en Innoveren gedaan en mijn onderzoek ging over het bewust worden van wat je leert in een dansles, wat je daarvoor als docent allemaal kunt doen. Wat mij vooral opviel was dat kinderen het dansen hartstikke leuk vinden en docenten het vaak ook gezellig en lekker bewegen vinden. Maar er zijn veel te weinig leerlingen en leerkrachten die kunnen benoemen wat ze nou in zo'n les of lessenserie hebben geleerd. Waardoor als je dan een jaar later komt weer van voor af aan kunt beginnen, omdat er niets is beklijfd in hoofden en lichamen.

Ik dacht daar zit misschien wel een link wat jij benoemt wat je onderzoekt.

M: Ja, zeker! Ik weet natuurlijk niet de precieze richting of details van het onderzoek. Maar heeft u gemerkt dat er wel veel behoefte naar was dat de leerlingen en docenten weten wat ze leren?

N: Dat zou mooi zijn dat er heel veel behoefte was. Het verschilde heel erg. Je had scholen die dat heel graag zouden willen en die ook zeiden kunnen we er iets van op ons rapport zetten, die waren er zeker. Het was meer onze behoefte als instituut om de kwaliteit van de lessen te verbeteren. En met het zichtbaarder maken van wat de leerlingen leren eigenlijk ook de behoefte gaan vergroten van kunst- en cultuurvakken. Je ziet nu in de Coronatijd, het eerste wat van de roosters valt bij de scholen zijn de kunst- en cultuurvakken. Daar is wel een schifting in gekomen, omdat het anders te droog werd voor de leerlingen en omdat ze ook merkte dat eigenlijk bij de creatieve opdrachten de leerlingen juist aan gingen. Ook bij de start van het opengaan van de scholen gaat het allemaal over het toetsen van taal en rekenen en we hebben het niet over 'laten we in de kunstvakken uiten wat we deze periode hebben meegemaakt'. Wij probeerde dus met het zichtbaar maken wat je leerde, het belang van de vakken ook zichtbaarder te maken.

M: U zei ook dat u nu de switch heeft gemaakt naar de pabo, om docenten op te leiden. Ik ben wel benieuwd in hoeverre u richt op het leren van het vak Dans of worden de kunstvakken vanuit de pabo meer interdisciplinair benaderd?

N: Dat wisselt heel erg in welk jaar de studenten zitten en welke doelen er in de beroepsproducten zitten. Dans en drama horen als groep bij elkaar, zoals beelden tekenen, handvaardigheid, textiel is, wordt dans en drama samen gegeven. Waarbij ik wel verschil maak tussen dit is een dansles en dit is een drama les. Waarbij we de studenten wel echt leren hoe je een dansles of drama les kan geven. Maar zoals je in het onderwijs ziet dat je dans als middel of als doel kunt inzetten, dus ze leren ook heel erg hoe het interdisciplinair aangeboden kan worden. Dat zit in sommige beroepsproducten er echt in. Wat je wel hebt bij de kennisbasis van de pabo, bij kunstzinnige oriëntatie als geheel, daar heb je een model, het mvb (materie, vorm, betekenis) model. Dat zit in alle kunstvakken, er zijn dus wel overkoepelende onderwerpen die ze met verschillende kunstvakken aanraken. We hebben het ook over het creatief proces met de cirkel van SLO, dus met de fase 'oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evaluatie. Dat komt ook in alle kunstvakken terug. Ze herkennen als het goed is daar wel een overkoepelend iets terug in alle kunstvakken. Daar is ook wel echt afstemming over, dat je wel weet van je collega's wat zij doen. Maar het is niet altijd zo dat alle kunstvakken in een beroepsproduct zitten. Ik zit nu met dans en drama in een stuk wat over pedagogisch handelen

en communiceren gaat. En bij een andere module zit ik met muziek en beeldend wel in één. Dus dat wisselt echt. Is dat een antwoord op je vraag?

M: Ja, zeker! U noemde ook het onderscheid tussen kunst als doel of als middel gebruiken. Ziet u daar een neiging in? Is daar een visie vanuit de pabo of is dat echt aan scholen om daar een keuze in te maken? Wordt daar een keuze in gemaakt?

N: Wij worden gevraagd als opleider om op drie facetten van kunst aandacht aan te besteden. Als cultuurgoed, als didactisch middel en als pedagogisch middel. Dus als cultuurgoed kun je het zien als dans als doel. Dans wordt ook als didactisch middel ingezet, om taal te verwerken of om rekenbegrippen beter te begrijpen of bij wereldoriëntatie. Het is ook vaak nog een pedagogisch middel, om samenwerken te bevorderen of problemen op te lossen. Wij moeten als opleiding die drie facetten aanbieden aan studenten, omdat in de kerndoelen die drie mogelijkheden worden aangegeven voor het onderwijs. Waarbij ik natuurlijk vanuit mijn vak en passie zeg 'je kan het pas als didactisch middel en pedagogisch middel gaan inzetten als je het ook als cultuurgoed beheerst. Als je niet weet wat dans is dan is het ook moeilijk om het op een andere manier in te zetten.

M: Is er dan een neiging in wat scholen willen? Zijn alle drie de facetten even veel aanwezig bij PO scholen?

N: ik denk inderdaad dat het in het VO echt wel anders is, maar bij PO scholen is het denk ik vooral vak afhankelijk. Beeldend wordt vooral als cultuurgoed, als vak apart gegeven. Muziek idem dito, al hoewel daar ook wel meer Engels, taal en ingezet wordt, maar er wordt ook wel echt muziek gegeven. Dans en drama worden heel erg snel ingezet als didactisch middel. Dus we hebben het thema landen en we gaan een Spaanse dans doen. We hebben het thema gehad over jagers en boeren en we gaan een toneelstukje doen over hoe ze leefden. Dan worden het verwerkingselementen van thema's of om te helpen om dingen te onthouden. Je hebt nu heel erg het bewegend leren, met rekenen springen of naar buiten toe. Dus de neiging is om het als didactisch middel in te zetten als ik het over dans heb. Het vreemde daarvan is, vind ik, dat aan het eind van acht jaar onderwijs veel scholen kiezen voor een musical als uitsmijter. Dan dus van de kinderen vragen om dans als cultuurgoed in te zetten, wat ze eigenlijk dan dus niet beheersen, want ze hebben helemaal nooit daar een ontwikkeling in mogen meemaken. Dat is een lastige.

Mijn ervaring met VO is dat de vakken meer als cultuurgoed worden gegeven. Ook daar heb je het grote verschil tussen beeldend en muziek en dans en drama. Want er zijn veel scholen

die beeldend en muziek standaard in het rooster hebben geplaatst en dans en drama niet. Ook qua eindexamenvakken is het duidelijk dat dans en drama minder....

Ik weet eigenlijk niet eens of je drama ook als eindexamen vak kunt doen, weet jij dat?

M: Ja het kan wel, ik ken geen school die het doet moet ik eerlijk bekennen, maar er staan wel eindtermen voor het eindexamen voor.

N: ik weet een paar scholen die dans als VO examenvak hebben, maar dat is niet te vergelijken met die andere vakken. En in themaweken worden de kunstvakken heel vaak ingezet. En dat is soms wel als cultuurgoed, maar vaak wel als didactisch middel of creatieve verwerking van het thema of de lesstof.

M: U zei dat u ook veel heeft gewerkt aan het adviseren en scholen helpen in het creëren van doorlopende leerlijnen. Wat merkt u daarin waar scholen de meeste behoefte aan hebben. Waarin hebben ze het meeste hulp en advies nodig?

N: Als ik het puur over dans heb dan kunnen scholen zich er moeilijk wat bij voorstellen. Directeuren hebben zelf nooit een school gehad waarbij structureel leerlijnen in dans waren, dat zijn super uitzonderingen. Ik kan me niet herinneren dat ik iemand heb meegemaakt die dat kende vanuit zijn jeugd, dus er is weinig beeld. Plus dat er geen methode is. Er zijn inspiratieboeken, inspiratielessen, maar echt een methode die op een leerlijn gebaseerd is met voorbeeldlessen, die is er niet. Dat maakt het voor scholen heel lastig, waar kies ik voor, waar gaat het over? Als je dan kijkt naar de SLO leerlijnen, dan zijn die zo abstract. Ik heb zelfs met dansdocenten gewerkt die die lijnen ook nog heel abstract vonden, die ook samen naar een vertaalslag moesten gaan. Dat maakt het lastig. Waar ik dan vaak begon: 'Waarom willen jullie dans?' 'Wat zie je voor je als droom, stel kinderen hebben van groep 1 tot en met 8 dans gehad, wat kan een leerling dan?'. Daar kwamen vaak dan wel een paar dingen uit, dat probeerde ik te versterken. Ze zeiden bijvoorbeeld: 'Dat ze [de leerlingen] zelf iets kunnen bedenken' 'Dat ze durven te dansen' en 'Dat ze iets meer weten over dans'. Dan pakte ik voorbeelden uit leerlijnen. Ik vind bijvoorbeeld de Mocca leerlijn mooi beschreven in dat je ziet wat kinderen doen, dat geeft leerkrachten ook beeld. Dan gingen we daar in wat spreken jullie aan en daarin maakte ik een focus.

Je vroeg waar ik dan tegen aanliep?

M: Ja, waarin de scholen ook vooral tegen aanliepen.

N: Ze liepen hier dus tegen aan dat ze eigenlijk zelf geen beeld hebben ervan en hulp nodig hebben om dit beeld te vormen. Ik heb geen enkele school geholpen die nog geen lessen had gehad, dus wat ook helpt is dat er een voorbeeldlessenserie gegeven wordt. En dat ze naar aanleiding daarvan zeggen: 'Valerie geeft elke keer een opdracht waarvan de kinderen zelf op ideeën komen, zoiets zou ik wel willen' of 'ik vind het zo mooi dat er na drie lessen een dans is, dus dat er echt iets is wat ze kunnen laten zien'. Om keuzes te maken hoor je eerst iets te kunnen ervaren. Waarbij dus ook dan diegene die erover gaat aanwezig moet zijn. Dat is vaak best wel lastig, maar anders krijg je alleen maar 'van horen zeggen' en dat zet geen zode aan de dijk. Dus ervaringen hebben.

M: In hoeverre wordt er in het PO het vak dans ook beoordeeld als het wordt gegeven?

N: Dat wisselt enorm, het wordt bijna nooit beoordeeld. Wat er wordt beoordeeld is eigenlijk alleen feedback in de les. Bijna geen school zet het op het rapport. De scholen die het op het rapport zetten, daarvan zijn 9 van de 10 scholen die 'inzet' daar zetten. Doen de leerlingen leuk mee of niet en misschien nog hebben ze creatieve ideeën of niet? Ik denk dat op een cultuurprofiel school en een school die een vakdocent heeft, daar komt misschien iets op het rapport. Ik weet dat bijvoorbeeld in Rotterdam een paar scholen het wel op hun rapport hebben gezet en daar dan onderverdelingen in hebben gemaakt. Onder andere de inzet, maar ook zelf ideeën kunnen doen en de motorische ontwikkeling erbij gepakt. Maar dat is heel beperkt. Dat komt wel door verschillende redenen. Dat komt ook door die onbekendheid. Maar er zit ook een heel stuk dat vakdocenten het ook niet gewend zijn om beoordelingen te geven en daar principieel op tegen zijn.

M: Er zijn dus verschillende criteria waar je op kunt beoordelingen zoals u zei. Welke criteria vindt u het belangrijkste, vanuit uw ervaring?

N: Wat ik belangrijk vind is dat kinderen gaan onderzoeken en langzamerhand uit stereotypen komen. Dat ze weten hoe ze variaties kunnen maken. De kennis over de danselementen vind ik essentieel in het basisonderwijs. Als we kinderen en leerkrachten dat kunnen leren dat ze die kunnen gebruiken zou er al veel meer dans zijn. Ik zou op het rapport willen hebben, ik zou het mooi vinden als daar zou staan 'het kind kan door de danselementen verschillende variaties bedenken'. Ik weet nog niet helemaal mooi de term maar ik zou ook iets van de motorische of technische vaardigheden daarbij willen zetten. Dat als je een tip of feedback geeft dat de kinderen dat kunnen verwerken en dat ze dus groeien in hun mogelijkheden van balans, draaien en sprongen. Ik het wel mooi vinden als dat ook een plek zou krijgen op dat rapport. Dat zet je er bij gym ook bij, dus dat mag er bij dans ook bij. Ik denk dat het voor dans

in het basisonderwijs ook mooi is als je nog iets over samenwerken en muzikaliteit kan noemen.

M: bedoelt u daarmee dat dat in het voorgezet onderwijs, de onderbouw, zou veranderen?

N: Dat is een goede. Ik denk dat muzikaliteit wel bij het VO. Als ik denk aan het VO dan denk ik toch dat ik graag zou willen dat de leerlingen echt wat meer kennis over het vak zouden hebben en dat dan bewust inzetten. Samenwerken is dan een soort voorwaarde, een logisch gebeuren. Maar als ik dat op het rapport zou zetten zou het teveel een pedagogisch middel worden, dat zou ik minder willen. Muziek vind ik wel een heel belangrijk aspect bij dans. Het gebruik en kunnen reageren op muziek is wel een mooi punt om te benoemen voor het VO.

M: Dus naarmate dat de leerlingen ouder worden en naar het VO gaan er minder op die pedagogische en didactische vaardigheden en criteria gaan zitten en puur op het kunstvak?

N: Ja. En hoe ouder leerlingen worden, dat ben ik vergeten bij het PO. Het is een expressie vak, dus hoeveel zie je terug van, kan een leerling zijn eigen ideeën uiten via dans? Gebruikt hij zijn eigen ideeën en ervaringen en kan hij daar een vorm in vinden. Dat is iets wat ik in de bovenbouw van het PO vaak benoemd kreeg en zou ik ook bij het VO doen. Het is natuurlijk ook eigenlijk een onderdeel van kunst, maar dat moet je niet vergeten.

Wat natuurlijk algemeen is, ik gebruik nu de SLO fase van creatief proces, maar daar ben ik wel kritisch op want dat vind ik heel beperkt. Er zijn natuurlijk ook allerlei andere theorieën/fase te bedenken voor een creatief proces. Dat ze experimenten en exploreren voordat ze tot een keuze komen, tot een product komen, dat vind ik wel een essentieel onderdeel van dans als kunstvak. Wat wel interessant is, het reproduceren van dans, ik maak daar heel weinig gebruik van in het PO. Dat doe ik om twee redenen. Leerkrachten zeggen heel vaak zelf, dus als je dan veel reproductie zou doen dan zouden zij zelf iets moeten voordoen waar ze zichzelf niet senang bij voelen. Of ze doen iets na van een filmpje wat vaak heel slecht geïnstrueerd is en waarbij veel kinderen het niet goed kunnen volgen en daarom nooit meer willen dansen. Dat vind ik een heel groot risico van het reproduceren, terwijl er heel veel behoefte aan is, ik bedoel Tiktok vliegt de wereld door. Het reproduceren van dans, of dat nou een eigen gemaakte dans is, een clip of een stuk van een professionele kunstenaar heeft wel een plek in het VO.

M: Waarom ziet u dat verschil, waar ligt dat aan?

N: Omdat dat ook een bepaalde vaardigheid van je vraagt, een kijk en analysevaardigheid. Als je de juiste voorbeelden in dans gaat gebruiken dan denk ik dat dat een bijdrage levert aan de

inspiratie die de leerlingen opdoen en kennis maken van verschillende dansstijlen. Het verbreedt hun pallet om te kunnen dansen. En het leren onthouden van dansen, wat je vaak ziet is dat ze in één les wel een dansfrase kunnen onthouden en een week later is alles weg. Een week is eigenlijk ook te lang, het moet tussendoor geoefend worden, maar dat is lastig met dans. Maar dat geheugen trainen, dat vind ik wel op den duur wat je kan vragen dat de leerlingen het meer gaan doen. Het hangt wel af van hoe lang, als het om vier lessen gaat zou ik dat niet aanstippen, maar als je meer lessen hebt dan zou ik wel, het is wel een onderdeel van dans.

M: Ik ben ook nog benieuwd naar het stukje meetbaarheid van een leerlijn, het vak. Is er volgens u een relatie tussen een goed doorlopende leerlijn en het toetsen van leerlingen? In het PO gebeurt dat minder, maar in het VO wel. Is er een relatie tussen een leerlijn en het toetsen? Is structurele beoordelen cruciaal voor een leerlijn of een visie op het toetsen belangrijk voor een goede leerlijn?

N: Een leerlijn is zinloos als je niet weet wat leerlingen kennen en kunnen. Dan ga je maar iets doen omdat het bij groep 5/6 staat en je geeft groep 5/6 les. Maar dan weet je niet of de leerlingen de voorfase hiervan beheersen. Als je nog nooit hebt gedanst met tijd en er wordt van je gevraagd om hier variaties van te gebruiken, dan is toetsen zinloos, want je toetst iets wat iemand toevallig weet maar nog nooit is aangeboden. Dat is wel belangrijk. Of dat een leerlijn moet zijn, in ieder geval moet een lessenserie een opbouw hebben. En moet jij als docent het zo opbouwen dat leerlingen de kans hebben om aan het eind van de lessenserie die doelen die je wil toetsen dat ze die kunnen beheersen, daar ben jij verantwoordelijk voor. Dat vraagt wel, daarom begon ik over wat we in Rotterdam aan het doen waren, dat vraagt van jou dat je helder bent naar je leerlingen: ik ga straks jullie toetsen of jullie gaan elkaar toetsen of hoe dan ook, op deze onderwerpen en doelen. Dat betekent dat je ook constant daar feedback op moet geven. Als je wil dat ze balans leren, dan moet je daarmee oefenen en tips geven. Wat het fijne van een leerlijn is is dat je terug kunt bouwen of op kunt kijken 'wat moeten ze hebben gehad wil ik hier zijn' en dat helpt met een leerlijn. Als leerlingen dat al hebben doorlopen zouden ze dat ook goed herkennen. Een leerlijn kan dus heel behulpzaam daarbij zijn, maar dat betekent wel dat jij als docent je onderwijs moet vormgeven gericht op die doelen. Niet 'dit moeten ze kunnen kennen' maar 'wat betekent dit in mijn lessen en wat betekent dit in mijn feedback'. Wat heel erg helpt is dat je bij een opdracht ook eisen stelt: 'Als jullie dit hebben gemaakt, dan zie ik een frase waarin een draai zit, drie sprongen en op het einde een freeze waarbij je balans op één been moet houden, die moet je uitkunnen voeren zonder te overleggen en vallen'. Dan weet een student wat van hem of haar verwacht wordt. Dan kun je ook zeggen: 'Waanzinig je kunt drie sprongen bedenken en Sophie en

Mohammed kunnen andere sprongen bedenken'. Dat helpt om dingen te kunnen toetsen, dan kun je vinken. Tegelijkertijd helpen dit soort eisen om uit het 'fantastisch' 'mooi' te komen. Ook om naar andere facetten van dans te kijken en ook dat het op verschillende niveaus uitgevoerd kan worden. Als jij nog een beetje struggelige puber bent dan kun je dit op je eigen niveau uitvoeren en toch een opdracht een goed voor krijgen, want je hebt aan alle facetten gedaan. Een leerlijn helpt, mits die ook in smart-doelen uitgewerkt wordt in lessen.

M: Voor die ontwikkeling, is daar zelfsturing vanuit leerlingen dus, bijvoorbeeld het zelf opstellen van leerdoelen of eigen opdrachten bedenken om die leerdoelen te behalen, is dat belangrijk voor het vak dans en om de creativiteit te beïnvloeden?

N: Het helpt altijd als leerlingen meer betrokken kunnen worden, maar ook hier moet je goed kijken naar welke voorkennis hebben zij om die doelen te kunnen gaan stellen. Die stap zou ik dan echt super klein maken door bijvoorbeeld 10 kaartjes neerleggen die jij verwacht dat ze kunnen doen en dat ze daar keuzes in kunnen maken. Maar ik verwacht eigenlijk een beetje dat als je nog niet zoveel dans hebt gehad dat je geen goede doelen kunt maken voor jezelf en dat het dan heel vaag blijft en veel te ver van je bed gemaakt wordt.

M: En als die doelen dan wel voor je gemaakt worden als leerling, omdat je die eigen kennis misschien niet hebt, is er dan wel voldoende kennis om daar zelf over te oordelen, om je kijken 'waar sta ik en waar moet ik naartoe, hoe ver zit dat daar nog vandaan' of is dat ook een te grote stap?

N: Dat is wel een interessante...Ik zie allerlei mogelijkheden. Als je in een les daarvoor aan deze onderwerpen aandacht hebt besteed, dan hebben ze feedback gehad, namelijk hoe het voelde, hoe het lukte maar ook feedback van de docent wat hij goed vond of nog aan verbeterpunten gaf, dan heb je daar al een beetje een beeld van. Maar het zou ook interessant kunnen zijn als ze er zelf helemaal geen beeld van hebben 'hoe ga jij onderzoeken wat je hier al van weet en kunt?' 'wat ga je dan doen?' In die zin vind ik het wel interessant dat je nu met mobieltjes veel kunt. 'Met jouw mobieltje ga ik jou nu filmen, het is dus van jou en veilig, en dan kun je zelf zien hoe het eruit ziet. Soms heb je een lokaal met spiegels, maar vaak is dat niet zo. Dus wel een onderzoek; als ik dit zou willen waar sta ik dan. Als dat veilig genoeg is, dan is dat wel heel interessant voor leerlingen op alle niveaus, maar zeker de betrokkenheid en eigenaarschap is wel heel fijn als dat bereikt kan worden. Dan wordt er veel meer geleerd en vaak met veel meer plezier.

Het is wel een interessante hoe ze dat kunnen ontdekken, dat zou ik niet helemaal weten.

Ik zou in ieder geval zo min mogelijk taal gebruiken en zo veel mogelijk laten ervaren en laten doen.

M: Taal op wat voor een manier?

N: Anders wordt het een gesprek over. Als we het nu gaan hebben over compositie: 'Wat weet je al van compositie?' 'Ik heb al eens een dans gezien'. Maar dan weet je eigenlijk nog niets, sommige [leerlingen] kunnen fantastisch praten, maar in de uitvoering niet.

Dans is voor mij een doe en denk vak, niet een praat vak.

M: Dat vind ik wel extra interessant omdat ik juist heel erg op alleen de niveaus havo en vwo focus, dus dat is heel interessant om mee te nemen.

N: Ja, want die willen alles filosoferen en mooi zeggen. Generaliserend dan hoor. Ze hebben ook prachtige ideeën, daar gaat het niet over.

M: Ja, natuurlijk. Ik heb nog één vraag, zodra je het over beoordelen hebt kom je bij de discussie summatief of formatief toetsen. Ik vroeg me af hoe u daar naar kijkt bij kunstvakken of dans specifiek misschien wel, tegen het geven van cijfer bij beoordelingen of niet?

N: Ik vind dat er een verschil mag zijn. Er is een groot verschil tussen een proces en aan het eind. Aan het eind mag je weten of jij hoger dan gemiddeld, gemiddeld of lager dan gemiddeld hebt gepresteerd. Dan is het interessant welke facetten meetellen in de eindbeoordeling. Als jij de hele tijd je best hebt gedaan, alle opdrachten uitgevoerd hebt, gereflecteerd hebt en feedback hebt geprobeerd te verwerken, dan vind ik dat je in dit vak, waarbij je nooit een volledige voorgeschiedenis hebt gehad in het basisonderwijs, je een voldoende moet krijgen. Als je én het niet goed ging en steken hebt laten vallen in inzet, dan mag je een onvoldoende hebben. Als iemand niet zoveel heeft gedaan in de lessen, maar wel hartstikke goed is in dans dan geef ik hem wel een goed in dans. Hij was niet leuk, heeft zich niet goed ingezet, maar was wel goed. Dan ga ik puur over dans hebben. maar misschien heb je er wel onderdelen in zitten 'heb je alle opdrachten goed afgemaakt', dat soort dingen kan ik me wel voorstellen dat het meetelt.

Wat ik veel belangrijk vind is tijdens het proces. Zo'n opdracht die ik net zei, dat zie ik wel als formatief toetsen. Ik kan jou namelijk heel erg feedback geven op de inhoud, ik kan je feedback geven op de volgende stap die jij kunt nemen, maar ik weet wel waar jij bent. Zo'n toets helpt mij dus om jou verder te brengen. Dat vind ik het belangrijkste: dat de toets vorm inzicht geeft voor de leerlingen én de docent hoe we weer verder kunnen gaan. Bijvoorbeeld met sprongen

en een leerling, elke keer die tweede sprong valt hij om, dan weet hij zelf ook dat er iets is in de technische setting wat mij nog niet lukt. Jij zorgt dat hij voelt dat er nog ontwikkelpunten zijn. Daar moet in mijn beleving een toets aan voldoen: dat je allebei weet 'hier gaan we nog aan werken en hier kan ik een vink zetten wat dat lukt goed'.

Ik vind het leuk als er een onvoldoende-voldoende-goed op het rapport komt, als dat ook voor andere vakken zo is. Ik zou niet een nog grotere onderverdeling maken. Als de hele school deze termen gebruikt, dan sluit het heel erg aan bij wat ze bij de andere vakken gewend zijn, zonder dat je in de schaal van 0-10 gaat zitten. Geven jullie kennistoetsen?

M: bij de middelbare school niet nee. Alleen eindproducten die ze maken

N: In de eindproducten, zit daar geschreven tekst bij of zit daar alleen doen in?

M: Het uiteindelijk eindproduct is alleen doen die is wel ingeleid in stappen, maar komt vaak van een zelf geschreven bron. Dus die wordt alleen indirect beoordeeld.

M: Heeft u nog iets wat u wil toevoegen of wil u nog iets kwijt over een onderwerp?

N: Nee, alleen dat mocht je me citeren ergens in een uiteindelijk product, dan wil ik dat graag eerst even lezen, want uit context kunnen dingen soms net een beetje anders opgenomen worden.

M: Ja, zeker!

N: Voor de rest is het een belangrijk onderwerp en interessant. En heb je al voldoende mensen om te interviewen?

M: Ik heb al wat interviews gehad, maar ik kan er altijd nog meer doen als dat is waar u op doelt?

N: Ja, ik heb een oud collega hier in Amersfoort met veel ervaring in het VO met dans. Als je geïnteresseerd bent dan kan ik haar naam aan je doorgeven, als je dat zou willen?

M: Ja, dat zou heel fijn zijn, bedankt!

N: Oké, nou leuk en veel succes! En als je klaar bent stuur je het dan?

M: Ja, als u dat graag wil, dan kan ik dat zeker doen haha

N: Ja, zeker, dat vind ik wel heel leuk.

M: Heel erg bedankt, het was heel interessant en bedankt voor de tijd die u hebt genomen.

N: Graag gedaan en succes nog met de rest van je opleiding.

Bijlage 5: Transcriptie gestructureerd groepsinterview

Geïnterviewde: Leerling A en Leerling B, leerlingen van het OLZ

Interviewer: Marilou Hemmerlin (M)

Datum: 29-01-2021

Locatie: MS Teams-meeting

M: Vinden jullie het fijn als de leerdoelen duidelijk gedeeld worden in de les door de docent?

Leerling A: nee, dat is veel te zweverig

Leerling B: Ja, omdat je dan al je energie en aandacht kan steken in één leerdoel

M: Hoe zouden jullie die feedback dan willen krijgen?

Leerling A: dat hoeft niet. Er moet gewoon gezegd worden wat we moeten doen en wanneer het af moet zijn. Ook niet te langdradig.

Leerling B: Door een duidelijk overzicht op het bord te geven wat we gaan doen en wanneer.

M: Hoe vinden jullie de manier hoe er op dit moment feedback wordt gegeven?

Leerling B: gewoon goed, omdat het eerlijk is en op een aardige manier overkomt.

M: Wat kan er beter aan de manier van feedback geven? Wat zouden jullie leerzaam vinden?

Leerling A: leerzaam is als er kort wordt gezegd wat er goed en niet goed gaat en dat dat niet langdradig is.

Leerling B: Als er persoonlijke feedback is, zou dat misschien beter individueel kunnen in plaats van dat de hele klas het hoort. Als het gaat over slecht gedrag mag dat wel door de klas gezegd worden.

M: Zouden jullie meer feedback van medeleerlingen willen krijgen?

Leerling A: Nee

Leerling B: Niet persé, omdat sommige mensen niet veel verstand van dans hebben

M: Wat is er fijn aan het hebben van beoordelingsmomenten bij Dans?

Leerling B: dat je weet waar je jezelf kan verbeteren en waar je het al goed doet.

M: Wat vinden jullie van de regelmaat van beoordelingen bij Dans? Goed, te vaak of te weinig?

Leerling B: soms iets meer, maar niet veel meer.

M: Zouden jullie bij Dans net zoals bij LO met GeenCijfer en groeimodellen willen werken? Waarom? Hoe zien jullie dat dan voor je?

Leerling A: Nee, want dan moet je persé een bepaald niveau hebben en ik vind dat dat niet hoeft te bij Dans.

Leerling B: Nee, omdat het dan niet duidelijk genoeg is hoe je het doet.

Bijlage 6: Enquête

Enquête voor scriptie Marilou - Beoordelen bij Dans

Met het beantwoorden van de onderstaande vragen help je mij verder met mijn onderzoek en je helpt het vak Dans bij het OLZ te verbeteren.

Neem de tijd bij het invullen van de vragen en wees heel eerlijk, er is geen goed of fout antwoord.

Met het terugsturen van deze vragenlijst geef je toestemming dat je antwoorden gebruikt worden voor het onderzoek, volledig anoniem, ik gebruik je naam dus nooit.

* Required

1.Vind je dat je in de lessen Dans genoeg op de hoogte wordt gehouden over de leerdoelen, van de les of van het blok? En waarom? *

2.Hoe ervaar je de manier van feedback krijgen bij het vak Dans? En waarom?
(Feedback = tips en tops van de docent over waar jij nu staat) *

3.Wat vind je van de manier van beoordelen bij een toetsmoment/eindopdracht van Dans? Waarom? *

4.Wat krijg je liever als manier van beoordelen bij een toets van Dans? *

- ☐ Cijfers (1-10)
- ☐ Woorden (Onvoldoende, Voldoende, Goed, etc.)
- ☐ Een andere manier van beoordelen (leg deze bij de volgende vraag uit)

5. Leg je antwoord van vraag 4 uit, waarom vind je dat? *

6. Zou je meer zelfstandig willen werken in de lessen Dans en zelf kunnen bepalen waaraan je werkt in de danslessen? Waarom? *

7. Wat vind je van het werken met GeenCijfer bij LO en het werken met groeimodellen bij LO? Waarom? *

8. Zou je bij Dans ook met GeenCijfer willen werken waarbij je groeimodellen hebt die je zelf kunt bijhouden? Waarom wel/niet? *

This content is neither created nor endorsed by Microsoft. The data you submit will be sent to the form owner.

 Microsoft Forms