



# Evaluatie & feedback

Een inspiratiegids en overzicht  
van begrippen, principes en  
inherente spanningen

## Inhoud

<b>1. Inleiding</b>	<b>3</b>
1.1. Inleiding	3
1.2. Over het project en deze gids	3
1.3. Beleidscontext, ondersteuning en rolverdeling	5
1.3.1. Bredere beleidscontext	5
1.3.2. HOGENT	6
1.3.3. KASK & Conservatorium	7
1.3.4. De opleidingen	7
1.3.5. Docenten en hun individuele opleidingsonderdeel	8
<b>1.4. Hindernissen en werkpunten volgens onze studenten</b>	<b>9</b>
1.5. Evaluatie in het kunstonderwijs: objectief, subjectief of intersubjectief?	11
1.6. Waarom verschillen binnen en buiten kunstonderwijs: verklarende factoren?	12
<b>2. Evaluatie en feedback: principes en belangrijke concepten</b>	<b>14</b>
2.1. Waarom evalueren? De functies van evaluatie en feedback.	14
2.2. Wat wanneer evalueren? Product en procesevaluatie.	15
2.3. Welke evaluatievorm? Vooral valide, best consistent betrouwbaar	16
2.4. Evalueren is vergelijken; maar met wie of wat?	18
2.4.1. Criterium-gerichte norm	18
2.4.2. Comparatief-gerichte norm	19
2.4.3. Zelf-gerichte of ipsatieve norm	20
2.5. Wie evalueert wie?	22
2.5.1. Docent(en) evalueren student(en) (en omgekeerd)	22
2.5.2. De student als mede-evaluator bij het eigen werk en dat van anderen	22
2.5.3. Evalueren van groepen en individuen als onderdeel van een groepsprestatie	23
2.6. Punten en quoterings	24
2.6.1. Kwantitatieve en kwalitatieve evaluatie; moeilijk maar zinvol onderscheid	24
2.6.2. De zin en onzin van punten. Wel of niet quoteren?	25
2.6.3. Wat betekenen punten, en hoe deze betekenis bewaken?	26
2.6.4. Deelquoteringen en gewichten: $1+1=2$ of is het geheel meer dan de som van de delen?	27
2.7. Feedback: algemene principes	28
2.7.1. Feedback is tweerichtingsverkeer	28
2.7.2. Constructieve feedback motiveert en erkent, maar is ook eerlijk	29
2.7.3. Feedback geef je op het werk en niet de persoon, maar...	30
2.7.4. Feedback is meerstemmig maar studenten kunnen hiermee leren omgaan	31
2.7.5. Feedback is concreet en duidelijk, maar niet té	32
2.7.6. Feedback activeert studenten en helpt hen op weg vooruit	32
2.7.7. Feedback komt op het gepaste moment	33
2.7.8. Formele en informele feedbackmomenten zijn beiden nuttig	34
2.7.9. Feedback kan (soms) ook collectief	35
2.8. Het schriftelijk verslag	36
2.8.1. De pedagogische en juridische functies van verslagnemen	36
2.8.2. Studenten verslag laten nemen voor zichzelf en anderen	37

# 1. Inleiding

## 1.1. Inleiding

Evaluatie en feedback zijn zaken waar iedereen van ons al mee te maken heeft gehad; zowel als beoordelaar, en als beoordeelde.

Hoewel we dit proces misschien instinctief begrijpen en in de vingers hebben gekregen door het observeren van anderen, loont het om hier ook bewuster over na te denken en deze processen in vraag te stellen, aangezien ze tot de kern gaan van de pedagogische praktijk.

Wat is dat nu juist, evaluatie en feedback? Hoe doe ik dat op een passende manier, en door welke principes kan ik me daarbij het best laten leiden? In welke richting wil ik mijn studenten helpen groeien en op basis van wat beoordeel ik hun werk of leerproces? Hoe breng ik mijn visie en expertise zo over dat studenten er iets aan hebben, en er ook daadwerkelijk mee aan de slag gaan?

Deze gids tekst poogt een antwoord te bieden op dergelijke vragen. Je vindt er een bespreking van de belangrijkste concepten en principes bij het evalueren en geven van feedback. Ook wordt er uitgebreid aandacht besteed aan de spanningen inherent aan dit proces; dé perfect aanpak die van toepassing is in elke context bestaat niet. Het is aan docenten om op basis van hun ervaring en kennis hier een invulling aan te geven en een goede balans te vinden die ook haalbaar is voor jezelf. Met deze gids willen we bijdragen aan het begrip van evaluatie en feedback, en de contexten waarbinnen deze processen groeien.

+ kort overzicht inhoud en structuur van het document

## 1.2. Over het project en deze gids

Deze gids kwam tot stand in het kader van het project '*Onderwijsinnovatie op vlak van evaluatie als toetssteen voor een versterkte learning community binnen KASK & Conservatorium*'. Dit project werd gefinancierd met middelen van het Voorsprongfonds en liep van begin september 2022 tot eind september 2023. Het werd uitgevoerd door Freek Van Deynze die hiervoor halftijds werd aangeworven.

De doelstellingen van het project waren tweeledig; enerzijds het evaluatie en feedbackbeleid in kaart brengen en hier een bijdrage aan leveren, maar anderzijds ook een aantal initiatieven te testen en in gang te zetten waardoor kennis en expertise binnen het KASK & Conservatorium uitgewisseld kan worden en in neergeschreven vorm bewaard kan worden.

Met deze gids willen we vooral een dieper begrip en inzicht in evaluatie en feedback bieden, eerder dan snelle oplossingen of tips waar een achterliggende visie ontbreekt of niet benoemd wordt.

Dit doen we door nuttige concepten aan te reiken die discussies kunnen informeren en communicatie en argumentatie tegenover collega's, studenten en externen kunnen verbeteren. Zo worden belangrijke richtinggevende principes benoemd, maar ook de spanningen die kunnen optreden wanneer deze met elkaar of met de realiteit botsen. Het is een nuttig document voor beginnende docenten, maar ook meer doorwinterde kunnen er heel wat inspiratie uithalen. Het is dan ook een nuttige leidraad wanneer docenten, trajecten of opleidingen hun evaluatie- en feedbackbeleid willen evalueren en bijsturen.

De inhoud van deze gids is niet alleen gebaseerd op bestaande onderwijskundige literatuur<sup>1</sup>, maar ook de vele gesprekken met docenten, trajectcoördinatoren en opleidingscommissievoorzitters, en collega's van het decanaat. Zo kwam er ook waardevolle input van de dienst kwaliteitszorg als de dienst studentenaangelegenheden, zowel van de verschillende studietrajectbegeleiders als het hoofd van de dienst, Pascal Desimpelaere, die het project van nabij opvolgde en begeleidde. Ook aan de bredere HOGENT vielen interessante ideeën te rapen, zowel bij de collega's van de dienst Onderwijsontwikkeling als op hun onderwijsplatform.

Door in te haken op een lopende bevraging in verband met studiesucces was het ook mogelijk om het perspectief van studenten aan onze school mee in overweging te nemen. Deze bevraging werd hoofdzakelijk opgevolgd door Karen Van Petegem. Het opnemen van een vraag die peilde naar de ervaring van studenten hielp kaderen waar de noden en problemen zich volgens hen situeren, en gaf ook enige inzicht in hoe die verschillen van opleiding tot opleiding. Een summier overzicht hiervan volgt later in deze gids, en het volledige rapport kan men [hier \[LINK\]](#) terugvinden.

Door de bevraging en de vele gesprekken was het mogelijk om de inhoud van de gids toe te spitsen op de thematieken en discussies die relevant zijn voor KASK & Conservatorium, al zullen vele ervan ook bekend in de oren klinken van collega's die aan de slag zijn aan andere onderwijsinstellingen, voornamelijk die binnen het hoger kunstonderwijs.

Aanvullend op deze gids werden ook een aantal concrete [goede voorbeelden uit de lessen evaluatiepraktijk](#) aan onze school op papier gezet. Deze zijn opgesteld volgens een sjabloon, wat resulteert in een document van maximum twee bladzijden met een beschrijving van de praktijk, de voor- en nadelen, wat het vereist aan werk, mogelijke bedenkingen, en waar het wordt toegepast en wie men kan aanspreken voor meer informatie. Deze lijst is zeker niet exhaustief; er was niet voldoende tijd om alle interessante praktijken te documenteren, laat staan om in gesprek te gaan met alle docenten. Verdere aanvulling is dus zeker mogelijk en wenselijk.

**Binnen het kader van het project wordt ook een pedagogische studiedag georganiseerd, voornamelijk rond het thema van evaluatie en feedback. Deze zal plaatsvinden op 15**

<sup>1</sup> Een aantal toegespitste leestips die van pas kwamen bij het vormgeven van de inhoud van deze gids zijn [Admission & Assessment in Higher Music Education \(Cox, 2010\)](#) en '[Een kader voor het expliciteren van de boordeling van artistieke \(ontwerp\)processen en -producten/uitvoering](#)' dat geschreven werd in het [kader van een project tussen LUCA en Associatie KU Leuven](#). Maar ook in de bredere literatuur over evaluatie en feedback, al dan niet binnen het hoger onderwijs, vallen veel ideeën te rapen.

september 2023, Het programma en meer info hierover valt [hier](#) terug te vinden.  
**DRAAIBOEK LINKEN? + INFO OVER PUBLICATIE DIE LATER ZAL VOLGEN**

Aanvullend werd binnen het project ook het bestaande vademecum nagelezen en geüpdatet tot het [ABC van K&C](#). Hierin kan men terecht voor definities, uitleg en verwijzingen bij heel wat zaken, gaande van de meer complexe en idiosyncratische begrippen en afkortingen die de ronde doen (ECTS, DLR's, EVC's en EVK's, etc.) tot meer specifieke praktische zaken en begrippen waar men als docent aan KASK & Conservatorium mee geconfronteerd wordt.

Ook de ['Ik geef les' pagina](#) kreeg een nieuw likje verf waarbij de inhoud geüpdatet werd en de structuur overzichtelijker gemaakt werd. Dit alles moet het makkelijker maken voor (nieuwe) docenten om relevante en juiste informatie terug te vinden.

### 1.3. Beleidscontext, ondersteuning en rolverdeling

Evaluaties gebeuren niet in een vacuüm, maar zijn ingebed in een bredere institutionele context. Dat betekent dat je als individuele docent niet de volledige vrijheid hebt om te doen wat je wil, maar ook dat je er niet alleen voor staat. Er bestaat heel wat materiaal dat helpt om dit proces in goede banen te leiden en bovendien wordt nog steeds vertrouwd op de professionele expertise van docenten om een inschatting te maken van hoe bestaande principes en richtlijnen het best in de praktijk kunnen omgezet worden.

Hieronder vind je een overzicht van verschillende beleidsteksten die impact hebben op hoe evaluatie binnen het KASK en Conservatorium plaatsvindt. Het gaat hier zowel om documenten met een dwingend en regulerend karakter, als om teksten die meer aanbevelend of informatief van aard zijn. Hieronder lijsten we de meest voorname op, naargelang het niveau waarvan ze afkomstig zijn; van buiten de HOGENT, van de HOGENT zelf, van het KASK & Conservatorium zelf, en op opleidingsniveau.

#### 1.3.1. Bredere beleidscontext

In de federale staat België behoort onderwijsbeleid toe aan de gemeenschappen, en moeten we ons dus richten op het Vlaamse hogeronderwijsbeleid. In het kader van evaluatie en feedback zijn er drie relevante zaken om aan te stippen; het bredere wetgevend kader, de domeinspecifieke leerresultaten en het systeem van visitaties.

Het breder wetgevend kader voor het hoger onderwijs in Vlaanderen werd vastgelegd in de [Codex Hoger Onderwijs](#). Het definieert de verschillende actoren en bakent hun bevoegdheden af, en legt zo de algemene spelregels vast. Het stelt bepalingen vooraf rond diploma's, examens en punten, en bakent ook de rechtspositie af van studenten. Zo voorziet het onder meer in de nood aan een onderwijs- en examenreglement, redelijke aanpassingen bij examens voor studenten met een functiebeperking, en voorziet ook de mogelijkheid om een beroep in te dienen bij de [Raad voor betwisting studievoortgangbeslissingen](#), dat ten gronde zal oordelen of de student in kwestie daadwerkelijk in zijn rechten geschonden is.

[Domeinspecifieke leerresultaten](#) (DLR's) beschrijven de competenties die elke afgestudeerde binnen een bepaalde opleiding in Vlaanderen moet verworven hebben. Deze leggen dus een minimumkader van vereisten vast waaraan alle gelijkaardige opleidingen in Vlaanderen moeten voldoen. Zo zou iedereen die die studeert voor een diploma Bachelor of Arts in de beeldende kunsten deze competenties moeten verwerven in hun opleiding, ongeacht of dat nu gebeurt aan het KASK & Conservatorium, de Koninklijke Academie voor Schone Kunsten Antwerpen of de LUCA School of Arts.

Deze DLR's hebben uiteraard gevolgen voor de bewegingsvrijheid van specifieke opleidingen, hoewel zij nog steeds heel wat ruimte laten voor een eigen insteek. Opleidingen moeten er dan ook voor zorgen dat de opleiding zo in elkaar zit dat aan deze DLR's voldaan wordt, en deze voldoende en op een consistente manier aan bod zijn binnen de specifieke vakken. Ze leggen dus ook een minimumkader van criteria vast waaraan prestaties van studenten in principe afgetoetst aan moeten worden.

Visitaties gaan uit van de [Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie](#) (NVAO), die het mandaat heeft om opleidingen door te lichten en te accrediteren. Men kan ze zien als een waakhond die nagaat of aan alle wettelijke vereisten voldaan is, maar vanuit hun helikopterperspectief spelen ze ook een adviserende en kennis uitwisselende rol. Bij deze visitaties kijken ze onder meer ook naar hoe opleidingen omgaan met evaluatie en feedback, hoe dit in de verschillende opleidingsonderdelen verweven is, en in welke mate hierrond een gedeelde, doorleefde en onderbouwde visie is onder de verschillende personen die bij het onderwijs betrokken zijn.

Tenslotte is het belangrijk om even aan te stippen dat het onderwijsbeleid in Vlaanderen sterk gevormd wordt door internationale en supranationale beleidsprocessen, zoals het [Bologna Process](#) dat gericht is op het ontwikkelen van een 'European Higher Education Area' dat uitwisseling binnen de EU moet stimuleren en de internationale concurrentiepositie verstevigen. Dit leidde onder meer tot de huidige bachelor- en masterstructuur, waar we nu in werken.

### 1.3.2. HOGENT

De bredere HOGENT beschikt over een algemeen evaluatiebeleid. [Dit document](#) reikt vooral een aantal leidinggevende principes aan, verduidelijkt de rollen en verantwoordelijkheden van de verschillende actoren die hierbij betrokken zijn, en verwijst naar een aantal andere relevante documenten en webpagina's die betrekking hebben op evaluatieprocessen.

Zo voorziet de dienst onderwijsontwikkeling een pagina rond [evaluatie](#) en rond [begeleiding en feedback](#) waar men terecht kan voor informatie en pedagogische tips over hoe men deze praktijken kan benaderen. Deze zijn in het algemeen meer gericht op klassiekere examens en evaluatievormen, maar heel wat zaken zijn ook relevant voor theoretische, artistieke als ontwerpvakken aan onze school. Via hun [kalender](#) kan je je inschrijven voor workshops, waar je met hen en andere docenten in gesprek kan treden over deze thema's. Ook zijn er een aantal [digitale opleidingen op Chamilo](#) die je op eigen tempo kan doorlopen.

Daarnaast is er vanuit hun dienst studentenaangelegenheden ook een [pagina over evaluatie](#) die inhoudelijke en praktische informatie voor lesgevers bundelt, van de voorbereiding van

examens tot de afname en verwerking ervan. Ook deze heeft haar nut voor onze school, maar enige voorzichtigheid is aangewezen wanneer gesproken wordt over procedures en deadlines voor interne processen zoals het indienen van punten, aangezien hier op het niveau van KASK & Conservatorium vaak andere afspraken rond zijn.

(+ kwaliteitsborging aan HOGENT, relevant om te vermelden?)

### 1.3.3. KASK & Conservatorium

Aan het KASK & Conservatorium vind je het regelgevend kader terug in het onderwijs- en examenreglement. [Hier is de versie van 2022-2023](#), de meest recente versie is terug te vinden op het Intranet op de 'Ik geef les'-pagina onder 'Reglementering'. Dit document tekent de juridisch afdwingbare krijtlijnen uit waar studenten, docenten en de instelling binnen handelen.

Voor meer concrete zaken en praktische afspraken bij verschillende evaluatiemomenten kan je terecht bij de [gids voor artistieke toelatingsproeven en oriënteringscommissies](#), de [examengids](#), en de [jurygids](#). In het [ABC van KASK & Conservatorium](#) kan je dan weer terecht voor woord en uitleg bij de meer complexe en specifieke juridische en beleidsmatige begrippen die de ronde doen.

Een digitale versie van deze gids kan men hier [LINK] terugvinden. Voor een aantal concrete goede voorbeelden uit de lespraktijk aan KASK & Conservatorium kan men [hier](#) terecht.

+verschillende organen relevant om te benoemen?

<https://hogent.sharepoint.com/sites/IntranetKaskConservatorium/SitePages/Onderwijsraad.aspx>  
<https://hogent.sharepoint.com/sites/IntranetKaskConservatorium/SitePages/Opleidingscommissies.aspx>

+dienst kwaliteitszorg K&C vermelden?

+Ombuds-/vertrouwenspersonen vermelden?

### 1.3.4. De opleidingen

[Opleidingscommissies](#) staan in voor de inhoud van een opleiding en hebben een adviserende functie. In deze hoedanigheid spelen ze een belangrijke rol als overlegorgaan waarbinnen het profiel en samenhang van de opleiding bepaald wordt. Wat betreft evaluatie en feedback is dit van belang omdat dit mee bepaalt tot wat men studenten opleidt, en wat er überhaupt geëvalueerd wordt binnen de verschillende vakken.

Zo dient een opleidingscommissie te verzekeren dat de domeinspecifieke leerresultaten (DLR's – zie eerder) een plaats krijgen binnen de verschillende vakken van de opleiding, en dat deze stelselmatig opgebouwd worden zodat hieraan op het eind van de rit aan voldaan wordt. Daarnaast kunnen ze deze ook aanvullen met opleidingsspecifieke leerresultaten (OLR's) waarmee opleidingen de DLR's kunnen preciseren of aanvullen om eigen accenten te leggen tegenover andere opleidingen in Vlaanderen. -> Vragen pascal om dit te checken en aan te vullen.

Opleidingscommissies bepalen dus mee de leerlijnen en volgtijdelijkheid van opleidingen, en in samenspraak met de betrokken docenten wordt dit alles ook vastgelegd binnen de studiefiches (zie verder) die dit op het niveau van de individuele vakken vastleggen.

Daarnaast speelt de opleidingscommissie ook een belangrijke rol bij de voorbereiding en opvolging van de eerder vernoemde visitaties, die onder meer toezien op de samenhang van de opleiding en het naleven van wettelijke vereisten, zoals met betrekking tot de DLR's.

### 1.3.5. Docenten en hun individuele opleidingsonderdeel

De laatste maar belangrijkste spelers binnen dit alles zijn natuurlijk de docenten van een specifiek opleidingsonderdeel zelf. Zij zijn degene die de praktische realiteit van het lesgeven en evalueren vormgeven in het lokaal, atelier, of op het podium.

Als experten binnen hun vakgebied en zijn docenten het best geplaatst om de inhoud van het vak te bepalen en invulling te geven aan de meer abstracte beschrijvingen zoals men die bijvoorbeeld vindt in een beschrijving van competenties in de DLR's. Ze staan doorgaans ook het nauwst in contact met de studenten, en zijn in principe dus goed geplaatst om signalen van hen op te vangen.

Een belangrijk mediërend document tussen docenten en hun studenten, en tussen docenten en de bredere beleidscontext die in de voorgaande delen geschetst werd, is de studiefiche. Hierin wordt per opleidingsonderdeel het onderwijs vastgelegd, qua inhoud, leerdoelstellingen, competenties, onderwijs- en evaluatievormen, et cetera.

In die zin maken ze deel uit van het (juridisch afdwingbaar) contract dat de student en de school samen aangaan bij inschrijving. Dit betekent dat de les- en evaluatiepraktijk niet mag botsen met hetgeen in de studiefiche staat, en dat wat in de studiefiche voorzien wordt ook aan bod moet komen in de les. Studiefiches worden daarom het best duidelijk maar niet exhaustief opgesteld, zodat er voldoende is om op terug te vallen, maar er ook enige bewegruimte en bijsturing mogelijk blijft als de omstandigheden daarom vragen.

De actuele studiefiches zijn [online per opleiding](#) te raadplegen, en meer uitleg over de inhoud en structuur ervan vind men in de [studiefichegids](#). Oude studiefiches vindt men in het [digitaal archief](#).

Studiefiches kunnen een belangrijk manier zijn om naar studenten te communiceren wat van hen verwacht wordt, en wat zij van het vak mogen verwachten. Men kan er helaas niet op rekenen dat studenten deze uit eigen beweging gaan opzoeken en uitpluizen.



Belangrijker als docent is om met hen in gesprek te gaan over de inhoud van je opleidingsonderdeel, waar jullie naartoe gaan werken doorheen het jaar of semester, wat ze op het einde van de rit (zouden moeten) geleerd hebben, hoe het vak zich situeert binnen de bredere opleiding, hoe en wat er geëvalueerd zal worden, en hoe het definitieve eindcijfer zal samengesteld zijn. Hierbij kan de studiefiche een nuttige leidraad zijn. Idealiter gebeurt dit aan het begin van het vak, met een heropfrissing halverwege of naar het einde van de lessenreeks toe.

#### 1.4. Hindernissen en werkpunten volgens onze studenten

[Hier of in appendix, of uit inleiding halen en in het hoofddeel van de gids plaatsen?]

In het begin van het academiejaar 2022-2023 werd een studentenbevraging afgenomen rond studiesucces. Daarin werd bijkomend een open vraag rond evaluatie en feedback opgenomen. We delen hier kort de resultaten daarvan aangezien deze docenten kunnen helpen identificeren wat mogelijke aandachtspunten kunnen zijn binnen hun lespraktijk, en waar het schoolbeleid op kan inzetten om het onderwijs en de ervaring van studenten te verbeteren. **Het volledige rapport is hier te vinden, en gaat dieper in op hoe men naar deze bekommernissen kan kijken en ermee omspringen.**

De open vraag luidde als volgt;

*KASK en Conservatorium wil werken aan haar evaluatie en feedbackcultuur. Heb je opmerkingen of suggesties bij de manier waarop geëvalueerd wordt en feedback gegeven wordt bij je artistieke hoofdvak? (max. 200 woorden)*

Zo'n 140-tal studenten lieten een boodschap achter in het bijhorende veld. Daarnaast gaf zo'n 60-tal aan geen bijzondere opmerkingen te hebben.

Behoorlijk wat studenten gaven aan op dit vlak vooral bevredigende tot zeer positieve ervaringen te hebben met hun docenten, of althans het merendeel ervan. Hierbij roemen ze vooral de toewijding, toegankelijkheid en inzet van docenten, alsook de persoonlijke vertrouwensband die heel wat studenten met hen ervaren. Ook feedback die constructief en duidelijk is, en vormen van collectieve evaluatie en feedback zijn elementen die studenten expliciet geapprecieerd worden.

In wat volgt gaan we vooral dieper in op de meest courante of zwaarwichtige pijnpunten die in de resterende opmerkingen gesignaleerd werden. Het onderstaande is dus voornamelijk een weergave van hindernissen op weg naar geslaagde evaluatie en feedback, en hoe we hiernaar kunnen kijken.

#### **Beoordelingscriteria en quoteringsmechanismen zijn onduidelijk of lijken arbitrair**

Onduidelijkheid over beoordelingscriteria en verwachtingen, leidt bij sommigen tot verlamdend nihilisme en beschuldigingen van favoritisme. Dit pleit voor het op papier zetten van een minimum aan criteria en verwachtingen en dit duidelijk te communiceren naar

studenten. Zo wordt ook meer transparantie gevraagd bij de quoterings; er is onduidelijkheid over wat bepaalde punten betekenen en hoe deze tot stand gekomen zijn.

### **Feedback komt tegenstrijdig of consistent over**

Feedback wordt als tegenstrijdig of inconsistent ervaren, waardoor sommige studenten vast komen te zitten. Hierbij gaat het zowel om feedback van een bepaalde docent als meerdere docenten. Meerstemmigheid is te verwachten, maar dient gekaderd te worden naar de student toe, en vereist dat begeleidende docenten bewust zijn van het perspectief van waaruit ze spreken en hoe andere collega's naar het werk van de student kijken.

### **Geen (bruikbare) geschreven feedback of juryverslag**

Feedback wordt soms als vluchtig en vaag ervaren, onder meer omdat deze niet wordt opgeschreven. Dit is nefast voor de continuïteit tijdens het jaar en tussen de verschillende jaren, en maakt het moeilijker om prioriteiten te stellen en op te volgen. Verslag nemen kan door de student zelf of een medestudent gebeuren, maar dit is een vaardigheid die oefening en opvolging vergt.

### **Gebrekkige toegang tot feedbackmomenten en individuele feedback**

Sommige studenten vragen om meer officiële feedbackmomenten na de examenperiode, in plaats van slechts één. Het beeld leeft ook bij hen, en ook bij sommige docenten, dat deze momenten enkel bedoeld zijn voor zij die niet geslaagd zijn, terwijl ook zij die geslaagd zijn met vragen kunnen zitten of behoefte kunnen hebben aan feedback. Sommigen geven ook aan te weinig (individuele) feedback doorheen het jaar te ontvangen.

### **Te weinig, of als onveilig ervaren publieke evaluatie en feedbackmomenten**

De vraag naar meer publieke evaluatie- en feedbackmomenten wordt gemotiveerd vanuit de behoefte om voor een publiek een bepaalde live prestatie te oefenen, of om te kunnen leren van medestudenten. Daarbij wordt wel bijkomende aandacht gevraagd zodat deze plaatsvinden binnen een veilige context en niet uitdraaien op wat als een publieke vernedering aanvoelt.

### **Feedback wordt niet als constructief of zelfs als destructief ervaren**

De feedbackstijl van sommige docenten wordt gehemeld omdat deze niet als constructief ervaren worden, zowel wat betreft een gebrek aan aandacht voor positieve zaken als in het aanreiken van handvaten waar studenten effectief mee aan de slag kunnen. Ook wordt in sommige gevallen gewag gemaakt van destructieve opmerkingen die gericht lijken op het afbreken van een (mede)student.

### **Te veel of net te weinig sturing en begeleiding**

Studenten halen aan behoefte te hebben aan meer of net minder sturing en begeleiding, wat suggereert dat hier niet altijd voldoende over afgestemd wordt. Het gaat dan zowel om sturing op het creatief of artistiek inhoudelijk vlak, als over meer procesmatige begeleiding. Het aanmoedigen en scheppen van een context waarin proactief gecommuniceerd wordt over deze verwachtingen, en hoe deze wisselen doorheen de opleiding, kan hierin tegemoetkomen.

## 1.5. Evaluatie in het kunstonderwijs: objectief, subjectief of intersubjectief?

[Hier of in appendix, of uit inleiding halen en in het hoofddeel van de gids plaatsen?]

Binnen het kunstonderwijs valt men soms terug op het idee dat kunst subjectief is, helaas soms als een defensieve reactie of verzuchting die een diepgaander gesprek onmogelijk maakt (“Het is toch allemaal subjectief, dus waarom luisteren naar anderen”).

Het is inderdaad zo dat er geen externe objectieve maatstaf is of binaire goed/fout manier is om aan kunst of ontwerp te doen. Zeker wanneer men kijkt naar meer creatieve dan technische aspecten. Doorgaans is het echter zinvoller om te spreken over **intersubjectiviteit**. Mensen doen immers samen aan betekenisvorming.

Intersubjectiviteit impliceert dat er een gedeeld akkoord kan zijn tussen een bepaalde groep van mensen over bepaalde betekenissen of percepties van een situatie, of een begrip van de achterliggende visie die ervoor zorgen dat er verschillende percepties zijn rond een bepaald iets. Intersubjectief is niet louter subjectief, ontstaan in de beleving van één mens, noch is het objectief, losstaand van de beleving van de mens.

Dat wil bijvoorbeeld zeggen dat je als groep tot een gedeelde visie of waarderingskader kan komen. Dat wil niet zeggen dat iedereen vanuit het exact zelfde perspectief hiernaar kijkt, maar wel dat er een zekere mate van afstemming tussen de verschillende visies is, en er wederzijds begrip is voor het perspectief van de andere, en het achterliggende denkproces waarop dit gestoeld is.

De facto vindt dit plaats binnen verschillende interpretatieve gemeenschappen en groepen, hoe los en impliciet deze verbanden ook zijn. Binnen een artistiek veld zijn er bepaalde ideeën, vaak impliciet, over wat mooi/lelijk, verfrissend/afgezaagd, simplistisch/diepgaand,... cru gezegd; wat goed of slecht is. Deze zijn veranderlijk in de tijd en tussen verschillende kunst- of designstromingen, maar zelfs dan gebeurt dit niet in een vacuüm, maar gaat het om een positionering binnen een breder veld, in relatie tot het oordeel van anderen.

Waar terugvallen op “het is allemaal subjectief” kan ontaarden in het terugtrekken in het eigen gelijk, en de ontkenning van hoe het eigen oordeel gevormd is onder invloed van, en in verhouding tot, het oordeel van anderen, kan men intersubjectiviteit net zien als een uitgestoken hand en uitnodiging om het gesprek te openen.

De term intersubjectiviteit erkent dat er verschillende perspectieven zijn met een mogelijke meerwaarde, en dat het ook mogelijk is om te komen tot een gedeelde visie of waardenstelsel, dan wel tot een gedeeld begrip van de verschillende visies en hoe deze tot stand zijn gekomen.

Om het in een denkoefening te gieten; word je als student liever begeleid door docenten die doordrongen zijn van het eigen gelijk en niet op de hoogte zijn van hoe anderen naar

jouw werk kijken, of zou je liever hebben dat docenten niet alleen bewust zijn van hun eigen visie, maar ook van die van anderen in het veld, en in gesprek treden met anderen bij het kijken naar en beoordelen van je werk?

## 1.6. Waarom verschillen binnen en buiten kunstonderwijs: verklarende factoren?

[Hier of in appendix, of uit inleiding halen en in het hoofddeel van de gids plaatsen?]

Wanneer het gaat over verschillen tussen opleidingen valt men vaak terug op de distinctie tussen kunstonderwijs en ‘regulier onderwijs’. Dit is echter niet altijd het meest productieve onderscheid, aangezien dit het onderscheid tussen kunstonderwijs en niet-kunstonderwijs overschat, en de verschillen binnen het kunstonderwijs onderschat.

Veel algemene principes en concepten die van toepassing zijn binnen onderwijs in het algemeen zijn immers ook zinvol binnen kunstonderwijs, al moeten deze soms vertaald worden naar de specifieke context. En ook kunstopleidingen verschillen onderling erg van elkaar, al vallen hierin ook enige patronen te herkennen.

Op basis van gesprekken en observaties kunnen we een aantal belangrijke factoren identificeren die impact lijken te hebben op hoe verschillende opleidingen evaluatie en feedbackprocessen invullen, en die kunnen verklaren waarom de ene opleiding een andere aanpak heeft dan de andere.

Hiermee willen we niet gezegd hebben dat de huidige vorm van evaluatie en feedback binnen een opleiding per se de beste is voor die specifieke context, of dat opleidingen niets te leren hebben van andere opleidingen. Daarnaast zijn deze factoren ook veranderlijk, maar evolueren het evaluatie en feedbackbeleid niet per se met deze veranderende omstandigheden. Zo kan een informele en losse werkwijze op haar grenzen stuiten wanneer het aantal studenten sterk gegroeid is. Belangrijk is wel dat een opleiding binnen een bepaalde context handelt, die ook een impact heeft op het evaluatiebeleid.

We maken een onderscheid tussen eerder structureel-contextuele factoren en meer inhoudelijke factoren.

**Structureel-contextuele factoren** slaan op kenmerken van een opleiding of vak die (althans theoretisch) losstaan van de inhoud, en vaak ook veranderlijker zijn:

- **INSTROOM:** Was er een toelatingsproef of niet, hoe selectief was die en wat is het beginniveau van studenten? Een strenge selectie aan het begin van het traject schept ruimte om meer tijd en energie te steken in het begeleiden en helpen ontwikkelen van individuele studenten, terwijl studenten in andere opleidingen zich nog meer moeten bewijzen en pas later een selectie plaatsvindt.

- **AANTAL DOCENTEN EN STUDENTEN:** Grotere groepen en schevere verdelingen tussen het aantal docenten en studenten zorgen ervoor dat men efficiënter moet omspringen met de beschikbare tijd. Vaak is er ook minder een persoonlijke vertrouwensband tussen individuele studenten en docenten. Bij grotere groepen is het vaak ook zinvoller en efficiënter om formele afspraken en procedures op te stellen aangezien men minder kan terugvallen op informele contactmomenten, het moeilijker is om het overzicht te bewaren, en de grootte van de groep de extra investering qua administratie en structurering rechtvaardigt.
- **ACHTERGROND DOCENTEN:** Wat is de professionele en educatieve achtergrond van docenten binnen de opleiding? Heeft men een lerarenopleiding genoten, of op een andere wijze pedagogische competenties verworven? Binnen welk onderwijsmodel? Ook verschillen docenten in hoe vertrouwd en zelfzeker ze zijn met allerlei technologische mogelijkheden. Waar men in de ene opleiding gewend is om te werken met Excel en men uit eigen beweging een gedeeld document voor evaluatie en feedback opstelt, wordt men bij wijze van spreken bij een andere opleiding al onthaalt met achterdochtig gefronst bij het horen van het woord ‘SharePoint’.
- **SAMENSTELLING DOCENTENTEAM:** Wat is de verhouding tussen de kern van docenten die actief betrokken zijn bij de opleiding versus de (wisselende) bezetting van (gast)docenten en docenten met een kleinere lesopdracht? Gastdocenten brengen heel wat kennis en ervaring van buitenaf de school binnen, maar zijn doorgaans minder thuis in het begeleiden en feedback geven aan studenten en zijn minder geëngageerd voor de opleiding en school in zijn geheel. Hoe is de persoonlijke band tussen docenten? Zijn docenten concurrenten in hun professionele context, en hoe springen ze hiermee om? Valt de groep uiteen tussen ‘anciens’ en ‘de jonge garde’? Bij ontbreken van een goed op elkaar ingespeelde kern, bijvoorbeeld door generatieverschillen of wedijver, kan het moeilijker zijn om tot een gezamenlijk gedeelde onderwijsvisie en praktijk te komen.
- **POSITIONERING TEGENOVER ANDERE OPLEIDINGEN:** Hoe verhouden opleidingen zich tegenover gelijkaardige opleidingen binnen en buiten Vlaanderen? Vaak zijn deze, bewust of onbewust, meer een referentiepunt dan andere opleidingen binnen dezelfde school, zowel in positieve als in negatieve zin. Dit kan ertoe leiden dat men zich zowel qua leerdoelstellingen, evaluatiecriteria en evaluatiemethode spiegelt aan een andere opleiding, of dat men net een heel andere aanpak verkiest omdat “we tenslotte LUCA niet zijn”.

**Inhoudelijke factoren** slaan op kenmerken die kenmerkend zijn voor de inhoud van een vak, opleiding of discipline.

- **UITVOEREND VS CREATIEF:** Ligt de klemtoon binnen het vak op het geven van het juiste antwoord of het technisch correct uitvoeren, of net meer op de eigen creatieve invulling en interpretatie? Dit heeft gevolgen voor de beoordelingscriteria die men hanteert, de interpretatiemarge en nood aan ruimte voor discussie onder de beoordelaars, en wat voor feedback men studenten zal meegeven. Denk bijvoorbeeld aan een muzikant die een bepaald werk moet naspelen, of net een componist die een eigen nummer schrijft. Bij ontwerpvakken zal men naar de beide kijken; het huis ziet er liefst interessant en mooi uit, maar is liefst ook bouwkundig correct en niet zomaar omver te blazen door de eerste de best wolf.

- **PRODUCT/PRESTATIE:** Wat is het product of prestatie dat studenten geacht worden om af te leveren? Gaat het om een object zoals een tekenfilm, een instrument of een beeldhouwwerk? Of net om een (live) prestatie zoals een performance, theaterstuk of optreden? Deze laatste zijn als momentopname vatbaarder voor toevalligheden dan een portfolio van werken die doorheen het jaar zijn geproduceerd, en gaan vaak ook gepaard met meer spanning en ontlading wat gevolgen heeft voor wanneer en hoe men feedback organiseert.
- **HOOFD- OF HULPVAK:** Gaat de inhoud van het vak over de kern van de opleiding of wordt het vooral ter ondersteuning en in functie van meer primaire vakken wordt gegeven? Dit heeft vaak gevolgen voor hoe mild men zich opstelt tegenover twijfelachtige casussen, al kan men zich afvragen in welke mate dit wenselijk is, ook met betrekking tot respect voor het oordeel van de docenten verantwoordelijk voor deze ‘minder belangrijke ‘vakken.
- **PLAATS IN DE OPLEIDING:** Wat is de plaats van het vak in de bredere opleiding? Is het een bachelor- of mastervak? Op welke vakken bouwt het verder, of moet het studenten voorbereiden op latere vakken? Dit heeft gevolgen voor de leerdoelstellingen van een vak, en de mate van coördinatie die nodig is om deze met elkaar af te stemmen

Aandacht voor deze factoren leidt tot inzicht en begrip voor de aanpak van verschillende opleidingen, en helpen verklaren waarom wat goed werkt voor de ene opleiding niet per se kan gekopieerd worden naar anderen. Ze tonen wel aan waar men in sommige opleidingen noodzakelijkerwijs meer vertrouwd en ervaren mee is, waar anderen mogelijks ook inspiratie uit kunnen halen.

## 2. Evaluatie en feedback: principes en belangrijke concepten

### 2.1. Waarom evalueren? De functies van evaluatie en feedback.

Bij evaluatie en feedback vormen en vellen we een oordeel over een prestatie van iemand, waarbij die prestatie al dan niet expliciet afgemeten wordt aan een bepaalde verwachting, maatstaf of beoordelingscriterium. Vervolgens wordt dit oordeel, al dan niet vergezeld met aanbevelingen, teruggekoppeld aan de persoon wiens werk of prestatie beoordeeld wordt.

Vaak wordt er gesproken over de verschillende functies van evaluatie, waarbij er andere klemtonen liggen op de plaats van de evaluatie binnen het leerproces, de mate van en focus van de feedback, en de gevolgen gekoppeld aan het oordeel.

**Formatieve evaluatie** (zgn. “assessment FOR learning”) is gericht op het maken van een inschatting van waar studenten staan in hun leerproces en welke stappen er nodig zijn om de vooropgestelde leerresultaten te behalen. Feedback speelt hierbij, een essentiële rol zodat men tot een gedeelde visie komt van waar men staat, waar men naartoe dient te werken, en welke stappen daarvoor nodig zijn. Ook voor docenten is dit een nuttig

leermoment wanneer dit tijdig plaatsvindt; aangezien de lesinhoud of begeleiding kan bijgestuurd worden naar de actuele noden van studenten.

**Summatieve evaluatie** (zgn. “assessment OF learning”) is gericht op het bekomen van een eindoordeel over de prestatie van studenten, en feedback is in die context vaak eerder gericht op het uitleggen en beargumenteren van dit oordeel. Is die geslaagd of niet? Was de presentatie ondermaats, voldoende of net uitmuntend? Hoe verhoudt dit zich tot de beoordelingscriteria of verwachtingen van het leerproces, en/of met andere studenten? Heeft de student een voldoende niveau gehaald om te beginnen met de opleiding, deze verder te zetten, of af te studeren? Is het zinvol voor student en de school om verder te investeren in het leertraject, of slaat de student beter een andere richting uit?

Tenslotte mogen we ook niet over het hoofd zien dat formele evaluatiemomenten ook een **belangrijk leermoment op zich** zijn (zgn. “assessment AS learning”). Enerzijds leren studenten bijvoorbeeld bij een eindejaarsjury hoe om te gaan met feedback en kritiek, het presenteren voor publiek, en hoe om te springen met de spanning en nervositeit die hiermee gepaard gaat. Anderzijds kan men studenten ook actief betrekken bij een evaluatie en feedbackproces als beoordelaar, zowel met betrekking tot het werk en leerproces van zichzelf of dat van andere studenten (zgn. “peer evaluation”), om hen zo ook te leren om kritisch-constructief naar het werk van anderen te kijken, en hun visie daarop te communiceren.

Dit onderscheid is zinvol maar ook artificieel. De eerder summatief opgevatte evaluaties op het einde van het jaar kunnen ook opgevat worden als formatief voor het jaar dat erop volgt, of dat nu verder in de opleiding is, of naar het werkveld toe waar een student zich naar oriënteert.

## 2.2. Wat wanneer evalueren? Product en procesevaluatie.

Waar concepten als formatieve en summatieve feedback een onderscheid maken tussen de redenen *waarom* er geëvalueerd wordt, maken andere begrippen een onderscheid tussen *wanneer* de evaluatie plaatsvindt, en *wat* er precies geëvalueerd wordt.

Een eerste belangrijk onderscheid is dat tussen een periodegebonden en niet-periodegebonden evaluatie. Een **periodegebonden evaluatie** vindt plaats in de examenperiode, zoals die voorzien is in de academische kalender. Een **niet-periodegebonden evaluatie** vindt plaats daarbuiten; namelijk binnen de periodes die gereserveerd zijn voor onderwijs- en studieactiviteiten.

Ook wordt er een onderscheid gemaakt tussen een zogenaamde **evaluatie van het proces** en een **evaluatie van het product**.

Zoals de termen al suggereren, ligt bij de eerste de klemtoon op de leerattitude en het leerproces dat studenten doorgemaakt hebben, en bij de laatste op het product van dat leerproces, zoveel mogelijk bekeken los van het voorafgaande proces. Dat laatste kan een

losstaand fysiek product zijn (een schilderij, een ontwerpplan, een installatie...) of een prestatie die wat moeilijker te scheiden valt van de uitvoerder (een acteerprestatie, een muziekovertredingen,...).

In de praktijk is het vooral van belang om te zorgen voor een gedegen **niet-periodegebonden procesevaluatie** (de zogenaamde **permanente evaluatie**) en een **periodegebonden productevaluatie** (het klassieke jurymoment op het einde van het semester/academiejaar).

Andere combinaties brengen het gevaar met zich mee dat men het proces niet voldoende kan inschatten.

Wanneer men binnen de examenperiode het proces zou evalueren (periodegebonden procesevaluatie) riskeert met het proces te herinterpreteren om basis van wat er op volgde; zo kan de evaluatie van het proces beïnvloed worden door hoe de jury het product evalueert. Dit is des te problematischer als men niet kan terugvallen op een formeel, schriftelijk spoor van evaluatie en feedback doorheen het jaar. Het is ook gewoon minder zinvol om dit op deze manier aan te pakken; studenten hebben minder aan een procesevaluatie aan het eind van het traject dan tijdens, wanneer nog bijgestuurd kan worden.

Ook een te grote focus op het product doorheen het jaar of semester (niet-periodegebonden product evaluatie), riskeert dat het proces in de loop van het jaar te weinig geëvalueerd wordt, waardoor het niet tijdig bijgestuurd kan worden.

### 2.3. Welke evaluatievorm? Vooral valide, best consistent betrouwbaar

Een evaluatievorm is de formule waarin het evaluatiemoment gegoten wordt. Enkele courante vormen zijn het mondeling of schriftelijk examen, het schrijven van een paper, een jury-moment, het samenstellen van een portfolio, het geven van een presentatie, of het uitvoeren van een prestatie waarbij een bepaalde vaardigheid getest wordt. Maar ook deze vergen verdere uitwerking naar de concrete context van het vak en de specifieke leerdoelstellingen ervan.

Het is van belang dat er een match is tussen de evaluatievorm, de manier waarop is lesgegeven, en waartoe men studenten wil opleiden. Met andere woorden; sluit de manier waarop je test wel degelijk aan bij wat je wil testen en hoe je dat hebt proberen overbrengen? Daarnaast is ook belangrijk dat de evaluatievorm valide en betrouwbaar is.

Met **validiteit** bedoelen we; evalueren we wel wat we willen evalueren; heeft de student de inhoud van de les wel eigen gemaakt? En is deze evaluatie wel representatief? Worden



alle vaardigheden die we studenten willen bijbrengen wel getest of ligt de klemtoon te veel op bepaalde aspecten ten koste van andere? Sluit de context wel zo nauw mogelijk aan bij de context waarin we normaal verwachten dat studenten of afgestudeerden hun vaardigheden normaal beoefenen en etaleren, en beoordeeld worden?

Met **consistentie of betrouwbaarheid** verwijzen we naar het feit dat een evaluatie zo consistent en nauwkeurig mogelijk zou moeten zijn. Toevalligheden met betrekking tot niet-relevante contextuele elementen of persoonlijkheidskenmerken van zowel studenten, docenten als externe juryleden worden idealiter zoveel mogelijk uitgesloten. Dit kan door het evaluatiemoment zo vorm te geven dat deze überhaupt minder een rol spelen, duidelijke afspraken te maken rond beoordelingscriteria en quoteringen, of door bewust te zijn van de mogelijke invloed hiervan bij het formuleren van het eigen oordeel.

Met deze elementen rekening houden helpt ervoor te zorgen dat evaluaties als zinvol en rechtvaardig ervaren worden. Toch moet men ook oppassen met een overdreven focus hierop, soms zijn de vereisten van validiteit en betrouwbaarheid zelfs tegenstrijdig.

Zo zijn de antwoorden op meerkeuzevragen betrouwbaarder en objectiever te evalueren dan open vragen, maar geven ze veel minder inzicht in de mate waarop een student de leerstof beheerst. Zo zou men ook een zeer artificiële, bijna labo-matige context kunnen scheppen voor het geven van een live performance, waar dan weer het zinderende, spannende, chaotische en het begeisterende ontbreekt dat normaal met zo'n performance gepaard gaat.

En ook een té doorgedreven focus op validiteit is niet zaligmakend, zeker aangezien dit vaak wordt ingevuld als 'representatief voor de context op de werkvloer'. Hoewel het zeker en vast zinvol is om ook de latere professionele context in acht te nemen zijn hier toch enkele problemen mee.

Zo is het niet gegarandeerd dat je als docent inzicht hebt op hoe het er op de werkvloer toe gaat. Zeker gezien de uiteenlopende carrièrepaden van afgestudeerden is het niet vanzelfsprekend om hier een alomvattend beeld van te krijgen, laat staan hoe dat te vertalen naar de evaluatiepraktijk in het leslokaal.

Problematischer echter is dat deze zienswijze riskeert om een opleiding te reduceren tot louter een voorbereiding op het werkveld, geleid door de veronderstelling dat de manier waarop het er momenteel op de werkvloer aan toe gaat de juiste of het beste is. Maar is dat wel zo? Het is het voorrecht, en tegelijk de verantwoordelijkheid, van docenten om de toekomstige generatie op te leiden. Niet om louter de bestaande situatie te reproduceren, al zullen ze zich daar zeker toe moeten verhouden en daar een weg in moeten vinden, maar ook om deze later zelf vorm te geven.

Opnieuw dient hier een afweging gemaakt te worden, al is het doorgaans beter om te neigen in de richting van validiteit dan betrouwbaarheid en consistentie.

## 2.4. Evalueren is vergelijken; maar met wie of wat?

Het leerproces of het werk of een prestatie van een student evalueren gebeurt natuurlijk niet in een laboratoriumcontext, noch zou het louter mogen afhangen van of je als docent die dag met het goede been uit bed bent gestapt of niet. Een van de onderliggende motoren van een evaluatieproces is vergelijken met een bepaalde norm of maatstaf. Maar wie of wat is die maatstaf?

Er zijn ruwweg **drie verschillende vormen van vergelijking** te identificeren. We kunnen bijvoorbeeld het werk van studenten met elkaar vergelijken (**comparatief-gerichte norm**), met een abstractere norm in de vorm van vooraf bepaalde leerdoelen en beoordelingscriteria (**criterium-gerichte norm**), en/of met het werk van een student uit het verleden (**ipsatieve of zelf-gerichte norm**).

In de praktijk spelen deze vaak alle drie in meer of mindere mate mee, en ze brengen allen hun eigen voor- en nadelen met zich mee. Het gewicht ervan kan ook verschillen doorheen de verschillende jaren van een opleiding.

### 2.4.1. Criterium-gerichte norm

Deze visie steunt op een vergelijking met een abstracte norm of referentiekader dat op voorhand bepaald en afgesproken is. Volgens deze visie zou het leerproces of prestatie van een student moeten beoordeeld worden op basis van een beeld van waar de student toe in staat zou moeten zijn wanneer ze het leerproces doorlopen hebben. Meer concreet; waar wil je naartoe werken in je lessen, en welke attitude, gedrag of kennis wil je dat studenten kunnen vertonen op het einde van je lessenreeks? Waartoe leiden we deze jonge mensen eigenlijk op?

Deze **leerdoelstelling** kan men verder organiseren in de vorm van verschillende **beoordelingscriteria**.

Dit zijn de verschillende criteria waarop de student beoordeeld wordt, en deze kunnen zo breed of specifiek geformuleerd worden als zinvol is in de context van het vak. Voorbeelden van mogelijke criteria zijn materiaalkennis en techniek, originaliteit en mate van experiment, mogelijkheid om te reflecteren over het werk, in staat zijn om in groep te werken, etc. Het kan zelfs zinvol zijn om een 'overige opmerkingen' of andere restcategorie op te nemen.

Ook wanneer ze niet neergeschreven of uitgesproken zijn, spelen leerdoelstellingen en beoordelingscriteria een belangrijke rol in hoe een evaluatie tot stand komt. Er zijn **voor- en nadelen** verbonden met het al dan niet **impliciet** laten of **expliciet** maken, maar doorgaans is het aangewezen om deze toch in een bepaalde mate te specificeren en transparant te communiceren.

Voordelen aan je beoordelingscriteria en leerdoelstellingen expliciet maken is dat je duidelijkheid schept zowel voor jezelf, je collega's, als voor je studenten wat nu juist de verwachtingen zijn, en op basis waarvan er geëvalueerd wordt.

Dit helpt ervoor zorgen dat studenten je expertise aanvaarden en je oordeel als beargumenteerd en waardevol beschouwen. Ook wordt het makkelijker voor jezelf om de inhoud van lessen en de keuze voor evaluatievormen te bepalen; je weet immers waarnaar je toe werkt. Je lessen kaderen bovendien binnen een bredere opleiding, en zijn dus iets waar andere collega's verder op moeten bouwen.

Er zijn ook nadelen verbonden aan je leerdoelstelling en beoordelingscriteria té expliciet en specifiek te maken. Je riskeert jezelf en je studenten een keurslijf op te dringen en uit het oog te verliezen wat niet gedekt wordt door bepaalde hokjes of wat bepaalde hokjes overstijgt. Soms is de som immers meer of minder dan de delen.

Naar studenten toe riskeer je dat ze zich té veel gaan focussen op de verschillende beoordelingscriteria en zo het grotere geheel uit het oog verliezen, waarbij ze zich meer bezighouden met wat nodig is om goede punten te krijgen, dan zich onder te dompelen in de materie en het leerproces te omarmen.

Tenslotte is het ook belangrijk om aan te stippen dat een lijst van abstracte criteria helemaal niet zo abstract is als ze lijkt; de beoordelingscriteria worden immers opgesteld en toegepast binnen een bepaalde context die haar betekenis verlenen. *The proof of the pudding is in the eating*; een lijst beoordelingscriteria is een zinvol instrument, maar het zijn de docenten en de inschattingen en vergelijkingen die zij maken, op basis van hun eigen ervaring en wat ze van welke studenten gezien hebben, die dit instrument in de praktijk hanteren en toepassen.

Eventueel kunnen bepaalde figuren, juryvoorzitters bijvoorbeeld, een meer overkoepeld beeld vormen en een meer eenduidig gebruik van criteria handhaven, maar dit vereist ofwel hun aanwezigheid bij de verschillende evaluatiemomenten (al dan niet over opleidingen heen), of geregeld overleg met anderen die een gelijkaardige positie betrekken.

#### 2.4.2. Comparatief-gerichte norm

Bij deze insteek gaat men het werk van een student vergelijken met dat van andere studenten. Er wordt dus binnen een groep vergeleken.

Het voordeel van deze benadering is dat de puntenverdeling consistent gebeurt en rechtvaardiger aanvoelt. Punten zijn hier een uitdrukking van een onderliggend kwaliteitsverschil in het werk van de student; indien sommige studenten beter presteren dan anderen binnen de groep, dan krijgen ze daar ook betere punten voor. Indien men bijvoorbeeld eerder op de dag een 12 gaf aan een student, dan is die quotering en het

bijhorende presteren van de student een ankerpunt voor de vergelijking met anderen geworden.

Het nadeel van deze benadering is dat ze bij voorbaat uitgaat van competitie en een hiërarchie in de hand werkt. Indien men hier niet voorzichtig mee omspringt kan ontaarden in haantjesgedrag en studenten die concurreren eerder dan samen te werken.

In de meer doorgedreven vorm zou men bijvoorbeeld prestaties van alle studenten kunnen rangschikken van goed naar slecht, waarbij de best presterende student een 20 krijgt, de middelste student een 10 en de slechtst presterende student een 0. Dit is natuurlijk nefast voor het zelfvertrouwen en welbevinden van een individuele studenten, maar ook op de groepssfeer in het algemeen. Samenwerking beperkt zich tot enkele klikjes, aangezien in zo'n systeem de een z'n dood de ander zijn brood is.

Deze werkwijze roept nog een vraag op. Er wordt dus vergeleken binnen een groep; maar wie of wat is de groep? Wordt er vergeleken over de jaren heen? Over opleidingen heen? Over de verschillende vakken binnen een opleiding heen? Over de verschillende jursamenstellingen heen? En wie of wat kan ervoor zorgen dat deze consistentie bewaakt wordt? Dit zou immers impliceren dat er bepaalde personen zijn die aanwezig zijn bij verschillende evaluatieprocessen om een overkoepelend perspectief te vormen of te bewaken.

Ondanks de moeilijkheden die komen kijken bij deze insteek is het zinvol om deze toch een plaats te geven binnen het evaluatieproces. Het zorgt immers voor een zekere consistentie in de betekenis van punten over studenten heen, wat bijdraagt aan het gevoel van eerlijk en rechtvaardig beoordeeld te worden.

Deze vergelijkingsstrategie kan bijvoorbeeld ingezet worden om kleinere puntverschillen zinvol te maken in de latere fasen van een beoordelingsproces. Waar meerdere juryleden hierbij betrokken zijn kan dit helpen om de discussie te structureren.

Men kan bijvoorbeeld studenten indelen in een aantal subgroepen; diegene waar iedereen het over eens is dat ze niet geslaagd zijn, diegene waar er twijfel is, degene die voldoende presteerden, en zij die excelleerden. Vervolgens kan de discussie dan binnen de subgroepen verder toegespitst worden op hoe de prestaties van studenten zich met elkaar verhouden, om op die manier de discussie te stroomlijnen en kleine verschillen in punten toch zinvol te maken.

Wie de goede prestaties binnen een groep wil belonen maar bezorgd is om de gevolgen hiervan op de sfeer en samenwerking binnen de groep kan zich laten leiden door het motto "with great power comes great responsibility". Studenten die beter presteren dan hun medestudenten kan men daarvoor belonen, maar ook trachten te gidsen naar een rol waarbij zij hun medestudenten ondersteunen en stimuleren.

### 2.4.3. Zelf-gerichte of ipsatieve norm

Volgens de zelf-gerichte of ipsatieve norm wordt de prestatie van een student vergeleken met de vroegere versie van zichzelf. Punten zijn hier dus een uitdrukking van de vooruitgang die de student gemaakt heeft, vaak ook in een richting die door de student bepaald wordt. De onderliggende bedoeling is hier om studenten de beste versie van zichzelf te laten worden, en de quoterings dient hier vaak vooral om individueel te belonen en te motiveren, en inzicht te geven in waar men denkt te staan.

Deze benadering is sterk aanwezig in het hedendaagse kunstonderwijs, en is minder prominent aanwezig bij andere opleidingen. Dit heeft te maken met een verschil in visie, waar de focus meer ligt op de eigen artistieke invulling en visie en minder op de technische beheersing en kennis van de studiematerie.

Contextuele factoren spelen hierbij echter ook een belangrijke rol. Het is immers makkelijker om op deze manier te werk te gaan als er al een eerste selectie heeft plaatsgevonden door middel van een toelatingsproef, en waar opleidingen kleiner zijn en er vaak een nauwere band is tussen studenten en docenten, zodat het mogelijk is om in te schatten wat de sterktes, zwaktes en groeikansen van een individuele student zijn.

De voordelen van deze werkwijze zijn vrij duidelijk; er wordt ruimte geboden aan studenten om hun eigen traject vorm te geven en op te zoeken, en om voor zichzelf of in samenspraak met de docent, eigen criteria voorop te stellen waarop men beoordeeld wil worden. Studenten worden blijvend aangemoedigd en uitgedaagd om zich te blijven ontplooiën en ontwikkelen, waardoor goed presterende studenten niet gemakzuchtig worden 'want ik geraak er toch wel door met een minimum aan werk', en comparatief minder goed presterende studenten niet ontmoedigd en gefrustreerd raken omdat ze niet voldoen aan een norm die buiten hen ligt.

Toch zijn er ook nadelen en beperkingen bij deze insteek. Zoals eerder aangehaald zijn er dus enkele contextuele factoren waaraan voldaan moet worden, deze werkwijze vereist immers een investering van behoorlijk wat aandacht, tijd en energie bij elke individuele student.

Deze werkwijze kan ook overdreven beschermend of betuttelend overkomen. Vaak wordt er immers bewust of onbewust toch ook vergeleken met anderen of met abstracte normen, en al zeker buiten de opleiding zelf. Indien de student later iets professioneels wil doen met de opleiding, zal die wel over voldoende bagage beschikken? En is het niet de taak van de docent als expert om vanuit de eigen kennis en ervaring de student te sturen in nieuwe richtingen, of te helpen identificeren welke richtingen zinvoller zijn dan andere?

Is het bovendien wel altijd even zinvol om tijd, energie en geld te investeren in het opleidingstraject van elke individuele student, wetende dat deze kost gedragen wordt door zowel de docent, de student, als de bredere gemeenschap die deze investering mogelijk maakt? Deze vraag hangt natuurlijk af van de beoogde finaliteit van de opleiding, en het is dan ook belangrijk dat deze besproken wordt.

Ook kan deze werkwijze onfair aanvoelen. Soms krijgen studenten een laag punt als 'signaal' of 'schup onder hun gat' omdat ze zich de afgelopen periode wat te gemakzuchtig hebben opgesteld, terwijl hun prestatie misschien nog steeds met kop en schouders uitstak boven de anderen. Dit is al zeker problematisch wanneer men louter een punt op het rapport te zien krijgt en dit niet gekoppeld gaat met feedback om duidelijk te maken dat dit bedoeld is als signaal, en wat men überhaupt wil signaleren.

Een te overdreven focus op vooruitgang kan ook problematisch zijn, zeker wanneer men hierbij te weinig oog heeft voor het proces dat doorlopen is geweest. Soms lijkt het immers alsof iemand stagneert, terwijl er achter de schermen wel veel aan het gebeuren is, of is er eigenlijk heel wat geëxperimenteerd, maar bleken de resultaten daarvan toch niet zo interessant. En moet het wel altijd meer en meer zijn? Misschien hebben studenten ook wel recht om even een plateau te hebben, en zich te ontplooien op andere (creatieve) vlakken dan die die binnen de opleiding aan bod komen.

## 2.5. Wie evalueert wie?

### 2.5.1. Docent(en) evalueren student(en) (en omgekeerd)

De meest courante vorm van evaluatie is die van docent die het werk of prestatie van (individuele) studenten evalueert. Dit vertrekt vanuit het idee dat de docent als expert of ervaringsdeskundige het best geplaatst is om in te schatten in welke mate de student de inhoud van het vak verwerkt en eigen heeft gemaakt.

Vaak worden er echter meerdere docenten en (externe) experts betrokken bij het proces, zoals bij de eindejaarsjury's. Het zorgt ervoor dat er een meer intersubjectief oordeel tot stand komt, confronteert studenten met verschillende visies en interpretaties op hun werk, en vermindert hun afhankelijkheid van het oordeel van één persoon.

Ten slotte dienen we ook aan te stippen dat evaluatie en feedback geen eenrichtingsverkeer van de docent naar de student hoeft te zijn. Het is goed om af en toe formele en informele momenten te voorzien waarbij studenten zelf kunnen aangeven hoe zij de manier van lesgeven en begeleiden ervaren. En dit zowel bij individuele vakken als naar hoe de opleiding in zijn geheel wordt ervaren.

Is er behoefte aan meer ondersteuning of net meer vrijheid? Zijn opdrachten duidelijk? Zit de verdeling van de werklast doorheen het jaar en over de vakken heen goed? Zien studenten het nut in van elk opleidingsonderdeel? Wat verwachten studenten van de opleiding, wat willen ze eruit halen en wat willen en kunnen ze erin steken? Alleen studenten kunnen hierop het antwoord geven.

### 2.5.2. De student als mede-evaluator bij het eigen werk en dat van anderen

Het kan zinvol zijn om studenten ook zelf in de schoenen van evaluator te plaatsen, zowel bij het evalueren van het eigen werk of leerproces (**self assessment**) als dat van medestudenten (**peer assessment**). Kritisch het eigen werk kunnen benaderen is immers een belangrijk onderdeel van het leer en volwassenwordingsproces, en ook later in het werkveld zullen studenten een oordeel moeten kunnen vormen over het werk van hun collega's, en dat op een constructieve manier communiceren.

Het grote voordeel van **self assesment**, of dat nu mondeling plaatsvindt of schriftelijk in de vorm van een reflectieverslag, is niet alleen dat het studenten dwingt om expliciet na te denken en te communiceren over hun eigen werk, maar ook dat je als docent inzicht krijgt in het denkproces van studenten en hoe zij hun eigen werk ervaren. Mogelijke discrepanties tussen de visie van studenten en docenten wordt zo duidelijker waardoor misverstanden of latere ontsporingen vermeden kunnen worden.

Het grote voordeel van **peer assesment** is dat de docent minder centraal komt te staan in het beoordelingsproces. Studenten leren meer van elkaar en zijn minder afhankelijk van de zogezegd alwetende en alziende docent, maar als docent kan je vanuit die positie ook een pak bijleren. Zeker bij werk dat groeit uit een referentiekader of leefwereld waar je niet vertrouwd mee bent kan dit van pas komen.

Bovenstaande evaluatievorm kunnen de docent tijd en energie besparen, al moeten daar zeker ook kanttekeningen bij geplaatst worden. Het vergt immers wel wat werk en aandacht om ervoor te zorgen dat studenten deze evaluatiewijzen op een goede manier eigen maken, en dat dit in het geval van peer assessment leidt tot een constructieve groepsdynamiek en niet een waar men elkaar constant bekritiseert en onderuithaalt. Maar eenmaal op gang gebracht kan dit zeker zorgen voor een aangename en stimulerende lesomgeving waar niet telkens naar de docent wordt gekeken maar zichzelf kunnen aansturen en studenten ten raadge gaan bij elkaar.

### 2.5.3. Evalueren van groepen en individuen als onderdeel van een groepsprestatie

Het voorgaande ging er telkens vanuit dat slechts één student individueel prestatie brengt, en deze ook individueel geëvalueerd wordt. Dit is echter niet altijd het geval. Een film, theaterstuk, concert of een groepswork bij een ontwerpvak vergen allen de betrokkenheid van meerdere personen.

Het evalueren van dergelijke groepsprestatie brengt soms enige spanningen met zich mee. In dergelijke situaties is het belangrijk om duidelijkheid te scheppen over hoe en wat er geëvalueerd wordt en hoe er gequoteerd wordt. We kunnen ruwweg drie verschillende variaties identificeren; studenten worden als groep geëvalueerd, studenten worden individueel geëvalueerd, of slechts een van hen wordt geëvalueerd.

Het evalueren van een groepsprestatie in zijn geheel is het eenvoudigste voor evaluatoren. De aandacht kan immers gericht zijn op het volledige samenspel in plaats van te moeten focussen op de bijdragen van de individuele leden, en ook de feedback en al het

papierwerk verloopt sneller en vlotter. De nadelen laten zich echter makkelijk raden; iedereen in een groep dezelfde punten geven kan onrechtvaardig voelen voor sommige leden en kan free-rider gedrag aanmoedigen.

Daarom wordt er bij groepsprestaties vaak voor gekozen om toch een zekere mate van puntendifferentiatie in te bouwen. Dit kan de vorm aannemen van een volledig afzonderlijk punt voor iedereen, maar men kan ook een tussenweg zoeken door bijvoorbeeld het 'groeps punt' als ijkpunt nemen en binnen een vooraf bepaalde marge kleine afwijkingen naar beneden of naar boven toe te staan. Eventueel kan hiervoor ook teruggevallen worden op een formule waarbij studenten de medegroepsleden punten geven, aangezien zij het meest zicht hebben op hoe de samenwerking verliep en wie zich wel of niet ingezet heeft.

Bij dergelijke groepswerken is het ook belangrijk om duidelijk te zijn over hoe de verschillende rollen verdeeld zijn in de groep. Is het de verwachting van de docent en de opleiding dat studenten zich al deze rollen eigen moeten maken, of op zijn minst van proeven? Of mogen studenten zich reeds van in het begin specialiseren en telkens toeleggen op een bepaalde groepsrol?

Een gelijkaardige vraag dringt zich op bij de derde situatie, waar een groepsprestatie geleverd wordt maar slechts één student geëvalueerd wordt. Hierbij is het belangrijk dat duidelijk afgebakend wordt wat geacht wordt tot de verantwoordelijkheid van de student te behoren, en wat niet.

In welke mate is een student-regisseur van een film verantwoordelijk voor de acteerprestaties? Is het de verantwoordelijkheid van een muzikant dat zijn ondersteunende mede-bandleden voldoende gerepeteerd hebben voor het examen? In welke mate wordt het een muziekproducer aangewreven als de opnamekwaliteit goed is, maar wat opgenomen wordt dat eigenlijk niet is? Is het indrukwekkender om van een goede opname iets uitstekends te maken, of van een slechte iets degelijks?

Het antwoord op deze vragen zal variëren van opdracht tot opdracht, maar hier op voorhand voldoende duidelijkheid over verschaffen kan helpen om teleurstelling, frustratie en discussie te vermijden.

## 2.6. Punten en quotering

### 2.6.1. Kwantitatieve en kwalitatieve evaluatie; moeilijk maar zinvol onderscheid

Het onderscheid tussen een kwantitatieve evaluatie en een kwalitatieve evaluatie is cru gezegd dat tussen punten of opmerkingen geven. Tot op zekere hoogte is het een nuttig onderscheid, waarbij de eerste gezien wordt als objectiever en vergelijkbaarder maar op



zich geen heel bruikbare vorm van feedback, en de laatste als subjectiever maar wel met relevante en toepasbare feedback voor de student.

In de praktijk is dit onderscheid natuurlijk moeilijker te maken. Een punt wordt immers geassocieerd met een bepaalde kwalitatieve beschrijving. Vaak wordt deze associatie echter niet uitgesproken, en dat kan er mede toe leiden dat er sterk uiteenlopende visies zijn over wat een punt nu precies waard is, of omgekeerd, hoeveel punten een prestatie nu waard is. Is een 12 degelijk, of met hakken over de sloot? Is een 14 zeer goed, of middelmatig?

Soms worden punten ook ingezet als manier om een signaal te geven, bijvoorbeeld wanneer men een student lage punten geeft omdat deze zich niet ten volle ingezet heeft, terwijl de prestatie op zich meer verdiende. We kunnen ons echter vragen stellen of het wel zinvol en billijk is om via een punt een verdoken vorm van feedback te geven, zeker indien waar de student op afgestraft wordt eigenlijk niet opgenomen of besproken is als een beoordelingscriterium dat van belang is bij dit vak, en des te meer wanneer de student louter een punt op het rapport te zien krijgt en hierbij geen verdere feedback komt, waardoor de student het gissen heeft naar de onverwachts slechte quotering.

Het is dus van belang om te onthouden dat het er wel degelijk een verschil is tussen punten en een meer beschrijvend oordeel, maar dat de twee niet strikt gescheiden kunnen worden en men er niet zomaar van mag uitgaan dat de betekenis van een bepaald punt duidelijk is voor iedereen, zowel voor docenten als voor studenten. Om aan dat laatste tegemoet te komen bestaan er quoteringstabellen.

### **2.6.2. De zin en onzin van punten. Wel of niet quoteren?**

Over de zin en onzin van punten worden soms terechte vragen gesteld. Enerzijds zijn punten een vrij snelle manier om mensen een indicatie te geven hoe ze het ervan afgebracht hebben. Idealiter worden ze gezien als een manier om goede prestaties te belonen, en ondermaats werk te bestraffen. Ze maken ook standaardisering en vergelijking tussen studenten mogelijk.

Anderzijds kunnen ze daardoor ook voor (te veel) stress en druk zorgen, met het gevaar dat er meer focus op de punten ligt dan op het leerproces dat eraan voorafgaat en erachter schuilgaat. Ze reduceren de complexe werkelijkheid tot een simpel cijfer, geven maar een heel beperkte vorm van feedback en zijn minder objectief dan ze lijken.

Punten kunnen dus een tweesnijdend zwaard zijn. Het is daarom belangrijk om na te denken wat je wel en wat je niet wil quoteren doorheen het jaar, en dit ook duidelijk te communiceren naar studenten.

Nemen studenten een opdracht iets te gemakzuchtig op dat kan het helpen om die op punten te stellen. Lopen ze uit stress zichzelf net voor de voeten en durven ze niet te experimenteren, kan het net aangewezen zijn om de belasting wat te verlagen en iets niet te quoteren. Het loont echter ook om te kijken naar de puntenlast doorheen het gehele jaar; meerdere

quoteringsmomenten kunnen net het relatieve belang van een individueel evaluatiemoment doen afnemen, en zo ook de spanning die erbij hoort. Ook kan er eventueel voor gekozen worden om doorheen het jaar een eenvoudiger systeem (geslaagd/niet geslaagd, groen/oranje/rood) te gebruiken dan de traditionele 20-puntenschaal.

Bovenstaande afwegingen ten spijt kunnen we er sowieso niet omheen dat er op het einde van de rit een punt op het rapport moet staan, die bepaald of studenten slagen voor dat opleidingsonderdeel. Dit is namelijk een wettelijke vereiste. Als docent is het dus aan jou uit te maken hoe je deze een quotering in punten wil invullen, en hoe dat het best ingepast wordt in het leerproces.

### 2.6.3. Wat betekenen punten, en hoe deze betekenis bewaken?

Het gebruik van quoteringstabellen zorgt ervoor dat punten op een meer consistente wijze worden toegekend door en over verschillende docenten en juryleden. Deze koppelen een bepaald punt of puntenbereik aan een beschrijving van het prestatieniveau dat bij dergelijk punt hoort. Aan KASK en Conservatorium maakt men gebruik van onderstaande puntentabel, die men terugvindt in het Onderwijs- en Examenreglement.

19 - 20	Uitmuntend	Voldoet op uitstekende wijze aan de beoordelingscriteria
17 - 18	Uitstekend	Voldoet in zeer ruime mate aan de beoordelingscriteria
15 - 16	Zeer goed	Voldoet in ruime mate aan de beoordelingscriteria
13 - 14	Goed	Voldoet op bevredigende wijze aan de beoordelingscriteria
10 - 12	Voldoende	Voldoet aan de minimale beoordelingscriteria
7 - 9	Niet geslaagd	Voldoet niet aan de minimale beoordelingscriteria
< 7	Niet geslaagd	Totaal onvoldoende

[OER 2022-2023](#)

Uiteraard zijn quoteringstabellen als deze geen wondermiddel dat perfect betrouwbaar en consistent is, en discussie tussen docenten overbodig maakt. Ze doen de discussie wel verschuiven van de vraag naar wat een bepaald punt juist betekent, naar de meer inhoudelijke vraag van hoe men deze beschrijvingen juist kan interpreteren en hoe de prestatie van de student zich daartoe verhoudt.

#### 2.6.4. Deelquoteringen en gewichten: $1+1=2$ of is het geheel meer dan de som van de delen?

Vaak krijgen studenten op het rapport een globaal cijfer dat eigenlijk een samenstelling is van verschillende deelquoteringen. Het kan dan gaan om punten op verschillende opdrachten, of om een enkele prestatie waarbij de punten verdeeld zijn over verschillende categorieën of criteria.

Bij dergelijke samengestelde punten is het van belang om transparant te zijn naar studenten hoe deze tot stand is gekomen. Het gaat dan enerzijds om het communiceren van wat het gewicht is van de verschillende onderdelen in de rekenformule van het cijfer in het algemeen, en anderzijds de specifieke, concrete scores van de studenten zelf op de verschillende onderdelen.

Dit is makkelijker en noodzakelijker in het eerste geval; namelijk wanneer het gaat om punten voor verschillende opdrachten. Het gaat hier namelijk telkens om een globaal, holistisch cijfer voor elke individuele opdracht, wat voor docenten eenvoudiger te geven en te beargumenteren is, en waar men als student doorgaans ook het meest nieuwsgierig naar is. Wie wil er nu niet weten hoeveel punten men uiteindelijk had op dat essay waaraan men tot een stuk in de nacht had zitten schrijven?

In het tweede geval wordt het iets moeilijker, en vaak ook minder zinvol. Doorgaans is een punt hier namelijk de optelsom van verschillende deelquoteringen verdeeld over verschillende categorieën/criteria. Vaak is het al een hele uitdaging om deze verschillende criteria zo te formuleren en toe te passen dat er niet al te veel overlap is tussen de verschillende categorieën. Aan deze verschillende criteria dan een gewicht toe kennen gaat nog een stap verder.

Men kan er gemakshalve voor kiezen om het gewicht voor de verschillende criteria even hoog te leggen, maar men kan zich afvragen of dit ook werkelijk aansluit bij het belang dat men in de praktijk aan de verschillende criteria hecht. Het is dan ook vaak aangewezen om het gewicht van de verschillende categorieën van elkaar te differentiëren, wat uiteraard bijkomend denkwerk en overleg vergt.

Bovendien roept het werken met dergelijke deelquoteringen de vraag op in welke mate studenten tekorten op sommige categorieën/ criteria kunnen compenseren men een goede score op andere vlakken. Cru gesteld; kan een student een 0 krijgen voor de technische uitvoering van een werk maar wel slagen omdat die het met zoveel verve bracht, of het concept erachter best innovatief was? In de praktijk zal men er dan ook vaak voor kiezen om voor sommige categorieën een minimumscore te vereisen die behaald moet worden om alsnog geslaagd te zijn, ook al zou dat volgens een loutere optelsom het geval zijn.

Het moge duidelijk zijn dat bovenstaande riskeert om al snel heel complex te worden, en een systeem levert dat weliswaar zeer objectief lijkt maar niet per se is. Daarnaast reduceert onvoorzichtig gebruik van dergelijke mechanismen het geheel tot de som van de delen, waarbij men overduidelijk vele vragen bij stellen. Dit beperkt dan ook de bewegingsruimte van de docent, op wiens expertise men net vertrouwd om een gedegen, holistische inschatting te maken.

Daarom kan het zinvol zijn om de omgekeerde beweging te maken; men komt eerst tot een (voorlopige) consensus van een globaal cijfer om vervolgens te kijken hoe men dit zou verdelen over de verschillende subcategorieën. Dit levert dan mogelijks weer een nieuw beeld wat een verdere discussie over het algemene cijfer kan voeden.

Op een dergelijke manier gaat men dus niet simpelweg de afzonderlijke punten optellen om het definitieve eindcijfer te bepalen, maar gaat men iteratief tewerk en wordt men gedwongen om zowel op een meer holistische als op een meer specifieke, detaillistische wijze naar een prestatie te kijken en te spreken, tot er voldoende consensus bereikt is.

Ten slotte kan men er ook voor kiezen om de link tussen scores op de verschillende onderdelen/criteria en het overkoepelende cijfer los te laten. De deelscores en het globale cijfer worden dan los van elkaar bepaald, al zal er vaak een link zijn tussen de twee.

Dit kan bijvoorbeeld zinvol zijn wil men een indicatie geven van hoe studenten scoren op die verschillende elementen, zonder dat men te veel tijd dient te steken in het bepalen van gewichten, en zonder de mogelijkheid weg te nemen om een holistische score te geven die afwijkt van een simpele optelsom.

Als men hiervoor kiest is het wel belangrijk om dat ook zo te communiceren aan studenten, bij voorkeur op voorhand. Ook zal er meer behoefte aan motivering zijn wanneer er een grote discrepantie is tussen de scores op de verschillende onderdelen, en het totaalcijfer.

## 2.7. Feedback: algemene principes

Hieronder volgen een aantal nuttige richtinggevende principes met betrekking tot feedback. Het is in de praktijk zelden mogelijk om hier volledig aan te voldoen, al was het maar omdat deze principes soms onderling botsen. Wel vormen ze een nuttig kompas om je door te laten leiden, zowel bij het vormgeven van de flow en inhoud van evaluatiemomenten doorheen het jaar, als bij een feedbackgesprek zelf.

### 2.7.1. Feedback is tweerichtingsverkeer

Met feedback bedoelt men doorgaans de schriftelijke of verbale opmerkingen die men geeft over het gedrag of een prestatie van anderen. Daarbij wordt, al dan niet expliciet, een analyse gemaakt en een waardeoordeel toegekend, eventueel vergezeld door bijkomende

en bijsturende opmerkingen. Het is dus een specifieke vorm van communicatie waar je als docent je eigen visie en oordeel over het werk van studenten tracht over te brengen, en hen in een bepaalde, beter veronderstelde, richting tracht te duwen.

Bovenstaande schets is echter iets te reductief; idealiter verloopt een feedbackmoment in twee richtingen.

Typische vragen als “Hoe zou je het nog kunnen aanpakken?”, “Heb je X al geprobeerd?”, “Wat zou het geven als je Q zou doen?”, “of “Waarom doe je Y en niet Z?” kunnen bijvoorbeeld helpen om een constructieve sfeer te scheppen waarbij men samen op zoek gaat naar de juiste aanpak. Ze helpen je ook als docent je eigen oordeel verder vorm te geven en te toetsen, scheppen inzicht in het achterliggende werk- en denkproces van studenten, en zetten hen ook aan om nieuwe paden te verkennen zonder dat je hen expliciet een bepaalde aanpak voorschrijft.

Feedbackmomenten zijn ook een goed moment om een gesprek aan te knopen over hoe studenten de begeleiding of manier van lesgeven in het algemeen ervaren, en waar ze behoefte aan hebben. Hebben ze nood aan meer of minder sturing, en op welke vlakken?

### **2.7.2. Constructieve feedback motiveert en erkent, maar is ook eerlijk**

Bij het geven van feedback ligt de focus vaak op zaken die fout gelopen zijn of die beter kunnen. Op zich hoeft dit niet altijd problematisch te zijn, zeker wanneer studenten al sterk in de schoenen staan en er een goede vertrouwensband is tussen docent en student kan dit voldoende zijn.

Dergelijke manier van feedback geven kan echter ook zeer demotiverend en desoriënterend uitdraaien, aangezien deze studenten het gevoel kan geven dat ze ter plaatse blijven trappelen of dat wat ze ook doen het nooit goed genoeg is. Geregeld benoemen wat wel goed verloopt en waar vooruitgang geboekt is belangrijk om studenten te motiveren en richting te geven.

Men moet echter oppassen men niet verglijdt in het té oppervlakkig strelen en sussen van het ego van studenten. Het volstaat niet alleen om te benoemen wat goed verloopt, maar ook waarom iets goed werkt. Dit helpt ervoor zorgen dat het niet gaat om een gelukkige toevalstreffer, maar dat de student ook de achterliggende redenering kan integreren in het toekomstige handelen en denken. Dit wil ook zeggen dat feedback niet enkel interessant kan zijn voor zij die het minder goed deden of zelfs gebuisd zijn.

Een focus op erkennen en motiveren staat ook niet in de weg van het benoemen van zaken die niet goed lopen. Als docent is het de bedoeling dat je mensen doet groeien en dingen doet bijleren, niet om hen altijd in hun veilige comfort zone te laten zitten. Studenten voelen trouwens vaak zelf aan als docenten niet eerlijk en open communiceren, en

bovendien zorgt te omfloerste en positieve feedback voor nare verassingen wanneer men later aan het oordeel van anderen blootgesteld wordt.

Het is dus belangrijk om respectvol te communiceren met studenten. Extra voorzichtigheid is aangewezen wanneer feedback plaatsvindt in een publieke context. Bepaalde opmerkingen gemaakt in een één-op-één context kunnen heel wat slechter vallen wanneer deze gemaakt worden voor een groep van medestudenten. Dergelijke publieke bolwassingen of vernederingen kunnen ertoe leiden dat studenten toeklappen en proberen op te gaan in de massa, in plaats van

### **2.7.3. Feedback geef je op het werk en niet de persoon, maar...**

Een tip die vaak gegeven wordt over het geven van feedback is dat deze zich het best richt op het geproduceerde werk of observeerbare gedrag van iemand eerder dan om wie die persoon is. Zeker wanneer de evaluatie voornamelijk negatief is. Met andere woorden, 'De technische uitvoering van het stuk was ondermaats' in plaats van 'je bent een slechte muzikant of 'je was amper aanwezig in de les en ging niet aan de slag met de feedback' in plaats van 'Je ben koppigaard die niet kan luisteren'.

Hier zijn veel goede redenen voor. Dergelijke manier van feedback geven is minder aanvallend en vergroot de kans dat de student er met een open geest naar luistert zonder in de verdediging te schieten. Het laat bovendien ook de deur open voor bijsturing; gedrag en handelen is veranderlijk, terwijl persoonlijkheid en talent eerder de naam heeft een statisch gegeven te zijn. Ook al is er zoiets als aangeboren talent of niet, alles daartoe reduceren beperkt de beweegruimte van zowel student als docent.

Het leidt vaak ook tot een accurater beeld aangezien dergelijke opmerkingen zich beperken tot waarneembare zekerheden, in plaats van aannames te doen over achterliggende motiveringen of persoonlijkheidskenmerken van de student, die je als docent ook maar in een beperkt aantal contexten observeert en leert kennen.

Toch dienen hier enkele kanttekeningen bij gemaakt worden; het onderscheid tussen wie studenten zijn en het werk dat ze creëren of het gedrag dat ze stellen, is niet altijd even eenvoudig te maken. Het is dan ook beter in dergelijke situaties hier bewust van te zijn en er behoedzaam mee om te springen, eerder dan krampachtig dit onderscheid trachten te bewaren.

Anders dan bij opleidingen waarbij vooral getoetst wordt op reproductie wordt er bij veel kunstopleidingen net verwacht dat studenten aan de slag gaan met onderwerpen die hen nauw aan het hart liggen, die hen begeistere(n), waar ze wakker van liggen en waar ze mee opstaan. Hun persoonlijkheid, voorgeschiedenis, engagement en betrokkenheid, spelen dus een belangrijke rol. Er wordt met andere woorden verwacht dat studenten zich (al dan niet letterlijk) blootgeven en kwetsbaar opstellen. Dit zorgt er natuurlijk voor dat evaluatie en feedback geladener is in dergelijke situaties, en vereist dus bijkomende

behoedzaamheid van docenten en juryleden, weliswaar zonder de nood om zaken duidelijk te benoemen te compromitteren

#### 2.7.4. Feedback is meerstemmig maar studenten kunnen hiermee leren omgaan

Studenten geven soms aan dat ze soms feedback krijgen die ze als inconsistent of tegenstrijdig ervaren, waardoor het voor hen niet duidelijk is wat ze ermee moeten aanvangen. Het gaat hierbij zowel om inconsistenties bij een specifieke docent doorheen de tijd of tussen het oordeel en de feedback van verschillende docenten. In de meest extreme vorm gaat het om studenten die aangeven de indruk te hebben dat ze tijdens het jaar op een goed spoor zaten, maar dan op de eindjury geconfronteerd maken met onverwachte negatieve feedback.

Deze schijnbaar wisselende, tegenstrijdige en inconsistente oordelen geven dan ook heel wat studenten de indruk dat kunst louter subjectief is, of 'docenten maar wat zeggen'. Het is een idee dat bevrijdend maar ook ontmoedigend, desoriënterend en zelfs verlamkend kan werken. Studenten weten niet altijd welke les ze nu moeten trekken uit de feedback en waarnaartoe te werken, wat ervoor kan zorgen dat ze mentaal afhaken, wat zich kan uiten in apathie, oppervlakkig conformisme of het telkens ten raadge gaan bij dezelfde docent.

Er zijn een paar mogelijke pistes om dergelijke situaties te voorkomen, of hiermee om te gaan.

Een gedeeld overzicht tussen docenten over waar de student staat is er een van. Dit kan door een digitaal of fysiek logboek waar je als docent kan zien wat jezelf in het verleden al hebt gegeven van opmerkingen, of hoe je collega's ernaar kijken. Een dergelijk logboek kan bijgehouden worden op verschillende niveau's; door de student, door een docent, op een gedeeld niveau (evt. zelfs over vakken heen).

Ook gelijktijdig met meerdere docenten samen zitten en het werk van de student te bespreken kan helpen. Hierdoor is het voor jou als docent makkelijker om tot een gedeelde visie te komen, of wordt men op z'n minst bewust van verschillen in visies op het werk of leerproces van de student. Idealiter, maar niet noodzakelijk, gebeurt deze gezamenlijke bespreking in aanwezigheid van de student in kwestie, zodat deze inzicht heeft in hoe zo'n visie tot stand is gekomen, wat het makkelijker maakt om deze om de juiste manier te interpreteren en integreren.

De meerstemmigheid bij feedback kan men in zekere mate zien als *a feature, not a bug*. Het is echter belangrijk om dit ook zo te communiceren naar studenten, en dat zich daartoe leren te verhouden een essentieel onderdeel is van het leerproces, wil men zich ontpoppen tot een autonoom kunstenaar, ontwerper, of muzikant. Het is belangrijk dat studenten leren dat ze hierin zelf keuzes zullen moeten leren maken, maar dat ze dit het best beredeneerd doen en dit ook weten te beargumenteren naar docenten en juryleden toe.

Zeker in het begin zullen studenten hier wat hulp bij kunnen gebruiken. Men kan hen hierbij helpen door te vragen hoe ze de feedback van verschillende docenten interpreteren en zouden integreren, ook als die tegenstrijdig zijn of lijken. Ook kan het helpen om als docent te verduidelijken

### **2.7.5. Feedback is concreet en duidelijk, maar niet té**

Ook is het van belang om voldoende specifiek en concreet te zijn in je feedback. Studenten omschrijven soms feedback als vaag of onduidelijk, omdat ze niet goed weten hoe de feedback zich verhoudt tot hun eigen werk en welke gevolgen ze daaraan moeten koppelen. In dergelijke gevallen kan het helpen om een aantal concrete voorbeelden aan te halen, zowel bij het werk van de student als van anderen, om hen die vertaalslag te helpen maken.

Men kan echter ook té specifiek en concreet zijn bij het geven van feedback. Men helpt studenten niet door ze te bombarderen met een waslijst aan to do's en zaken waaraan gewerkt moet worden. Door dit te doen riskeer je dat studenten op een eerder oppervlakkige manier omspringen met je feedback, en deze gebruiken als checklist in plaats van hier actief mee om te springen en hierover grondig na te denken. Op die manier besteden ze eigenlijk het denkproces uit aan jou, terwijl ze dit zich eigenlijk zelf eigen moeten maken.

Het kan ook helpen om aan te geven wat het relatieve belang is van de verschillende bemerkingen, en te focussen op een aantal punten die prioritair zijn. Indien er bij een bepaalde student nog veel werk aan de boeg is moet men als docent hierin soms helpen om strategische keuzes te maken en er zo voor te zorgen dat de student door de bomen het bos nog kan zien.

Tenslotte kan het ook geen kwaad om op het einde van het gesprek te toetsen wat studenten er precies uit onthouden hebben. Hoe zouden ze jouw feedback samenvatten? Wat zijn de voornaamste werkpunten en hoe gaat men ermee aan de slag gaan? Waar hoopt men te staan tegen de volgende keer dat jullie samenzitten?

### **2.7.6. Feedback activeert studenten en helpt hen op weg vooruit**

Hoewel feedback ook belangrijk is om een oordeel toe te lichten, is het doorgaans de bedoeling dat studenten er ook mee aan de slag kunnen gaan in hun verdere creatieproces. Je wilt dus dat studenten het feedbackmoment verlaten met de motivatie en de kennis om hierin verdere stappen te zetten.

Het is echter belangrijk om niet te veel in de mond van studenten te leggen, maar om hun denkproces te stimuleren en te begeleiden. Daarom is het ook belangrijk om feedback niet altijd op een dwingende manier te formuleren, maar om suggesties te geven en vragen te



stellen. Dus, 'Waarom doe je het op manier X, en heb je manier Y al overwogen?' in plaats van 'Y is slecht. Je moet X doen'.

Op die manier stimuleer je het denkproces van studenten en hun gevoel dat zij zelf aan zet zijn en verantwoordelijk zijn voor hun leerproces. Het zorgt er ook voor dat jijzelf een betere inschatting kan maken van hoe studenten denken, en waar je eventueel in moet tussenkomen, maar kan er ook voor zorgen dat je je eigen initiële oordeel moet bijstellen in het licht van nieuwe informatie die naar boven komt.

Vaak geraakt men dus verder door vragen te stellen, te suggereren en samen na te denken, dan door je oordeel te verkondigen en te bevelen in welke richting ze uit moeten marcheren. Maar opnieuw; het is ook belangrijk om voldoende eerlijk te zijn en duidelijk te benoemen wanneer een aspect van een prestatie écht ondermaats is, of studenten gedrag stellen dat écht niet door de beugel kan. Dat schept voor hen ook duidelijkheid en verkleint de kans dat ze later voor onaangename verrassingen komen te staan.

### 2.7.7. Feedback komt op het gepaste moment

De ideale timing van evaluatie en feedback momenten hangt vast van een aantal zaken, onder meer het doel van de evaluatie en feedback. Doorgaans is het beter om kort op de bal te spelen, al zijn daar enkele kanttekeningen bij te maken.

Bij een formatieve evaluatie, die vooral bedoeld is om het verdere leer- en creatieproces van de student bij te sturen, is het essentieel dat studenten de feedback krijgen wanneer ze er snel mee aan de slag kunnen gaan, en wanneer er nog voldoende tijd is om bij te sturen.

Bij een summatieve evaluatie, zoals die bij de eindejaarsjury's, waar feedback vooral draait om het communiceren en beargumenteren van een oordeel, is die verdere opvolging minder belangrijk. De feedback volgt het best snel op de prestatie wanneer die vers in het geheugen zit en die samen geanalyseerd kan worden, maar indien niet mogelijk is, steekt het doorgaans wat minder nauw.

Hoewel het beter is om de feedback snel te laten volgen op de prestatie, wanneer deze nog vers in het geheugen zit, is dit toch wat complexer bij prestaties die net live gebracht zijn. Wanneer studenten na hun prestatie nog in de volle spanning zit en nog niet even tot rust zijn kunnen komen, sijpelt feedback vaak minder goed door.

Een klein rustmoment als buffer inbouwen, extra aandacht voor het op het gemak stellen van de student, hen pen en papier doorschuiven om notities te nemen, of eventueel verslag laten opnemen door een docent of medestudent zijn mogelijke ingrepen om hiermee om te springen. Eventueel kan men ook werken met opnames van prestaties, en deze achteraf samen bekijken en analyseren.

### 2.7.8. Formele en informele feedbackmomenten zijn beide nuttig

Zowel formele als informele feedbackmomenten hebben hun voor- en nadelen. Tijdens het begeleidingsproces is er idealiter voldoende ruimte voor beide, aangezien ze elkaar goed kunnen aanvullen.

Formele feedbackmomenten liggen doorgaans op voorhand vast. Dit zorgt ervoor dat ze ook effectief plaatsvinden en niet telkens vooruitgeschoven worden om tijd vrij te maken voor dringendere, maar uiteindelijk minder belangrijke zaken. Dit helpt voorkomen dat zowel docenten als studenten (onbewust) in de verleiding komen om de weg van de minste weerstand te kiezen en moeilijke gesprekken uit de weg te gaan.

Formele feedbackmomenten gaan ook gepaard met een zeker sérieux, waardoor er meer gewicht hangt aan de woorden van de docent. Dit helpt om het schild te doorprikken dat studenten die ontwijkend gedrag stellen soms optrekken, waarbij men niet voldoende belang hecht aan de meer waarschuwendere opmerkingen van docenten. Het helpt er ook voor zorgen dat studenten dit moment ook met het nodige sérieux voorbereiden.

Formele feedbackmomenten laten zich ook beter structureren. Doordat het op voorhand vastligt kunnen beiden er zich ook grondiger op voorbereiden, en een aan te halen onderwerpen en vragen op voorhand ophoorden. Daarnaast kunnen formele feedbackmomenten ook consistent verlopen, waardoor de vorm en frequentie van de feedback minder afhangt van persoonlijke sympathieën of antipathieën, of van welke studenten zelf op zoek gaan naar feedback te maken en welke niet.

Formele feedbackmomenten laten zich ook makkelijker documenteren in de vorm van notities en verslagen. Deze momentopnames kunnen dan achteraf samengelegd worden om een beter overzicht te krijgen van het proces dat doorlopen is, wat zowel om pedagogische als juridische redenen van pas komt. Ook worden er al sneller eens afspraken en werkpunten op papier gezet.

Informele feedbackmomenten zijn vaak minder gestructureerd, verlopen minder consistent, en laten minder vaak een spoor na op (digitaal) papier. Wel hebben ze andere grote voordelen.

Eerst en vooral voelen informele feedbackmomenten minder 'stijf' en geladen aan. Hierdoor kan soms een opener, vlotter en ook gewoon aangenamer gesprek ontstaan dan bij een officieel aanvoelend feedbackmoment. Informele feedbackmomenten vinden plaats in, en dragen bij tot, de persoonlijke vertrouwensband tussen student en docent.

Daarnaast is informele feedback ook heel tijdsefficiënt. Er kruipt minder tijd in qua voorbereiding en administratieve nazorg, en het maakt een natuurlijk onderdeel uit van de dagelijkse praktijk. Hierdoor kan er frequenter en korter op de bal worden gespeeld, waardoor tijdige bijsturing mogelijk is.

vanuit welke invalshoek je spreekt, wat je achtergrond is en wat je stokpaardjes zijn. Hierdoor kunnen studenten kunnen makkelijker de feedback plaatsen, en leren ze ook over de verschillende tradities of perspectieven die binnen hun veld bestaan.

### 2.7.9. Feedback kan (soms) ook collectief

In bepaalde situaties is het zinvol en mogelijk om klassikale of collectieve feedback te geven. Dit is vooral aangewezen wanneer men lesgeeft voor grotere groepen en studenten gelijkaardige fouten hebben gemaakt of suggesties kunnen gebruiken.

In deze gevallen is het zinvol om deze veelgemaakte fouten te bespreken, en hoe men er beter mee om kan springen, eventueel aan de hand van (goede) voorbeelden. Studenten kunnen aangezet worden om voor zichzelf na te gaan in welke mate deze bemerkingen van toepassing zijn op hun werk, en wat ze zouden kunnen doen om dit aan te pakken.

Deze manier van werken is dat het tijd kan besparen, en kan voor studenten veiliger aanvoelen dan individuele feedback. Ook kan het soms ontlastend werken om te merken dat hun medestudenten gelijkaardige fouten gemaakt hebben. Voorzichtigheid is echter aangewezen bij het gebruiken van het werk van studenten als een slecht voorbeeld; afhankelijk van de klascultuur en de manier waarop dit aangebracht wordt, kan dit aanvoelen als een publieke vernedering.

Doordat de feedback meer op een algemeen niveau geformuleerd wordt is het echter niet altijd aangewezen dat studenten deze algemene feedback ook op de juiste manier toepassen op hun eigen werk. Daarom is het goed om op gepaste tijden toch ook individuele feedback te geven, en eventueel te vragen aan studenten om op voorhand na te denken en eventueel uit te schrijven hoe ze zich verhouden tot deze meer algemene feedback, en hoe ze dit toegepast hebben op het bijsturen van hun werk.

Dit alles vereist natuurlijk dat er bepaalde rode lijnen zijn in de feedback die je zou willen geven aan studenten. Dit maakt het natuurlijk moeilijker om iets te zeggen over de individuele artistieke keuzes die studenten gemaakt hebben, en minder goed passen binnen een goed/fout logica. Maar ook in deze situatie kan het zinvol zijn om een combinatie van individuele en collectieve feedback te geven.

Het zoeken naar rode draden in je commentaar op het werk van studenten is ook voor jezelf een leerrijke activiteit. Enerzijds maakt het explicieter wat je eigen achterliggende visie als docent is en wat je belangrijk vindt, maar het kan ook wijzen op hoe je eventueel je manier van lesgeven kan bijsturen om dergelijke veelvoorkomende fouten te vermijden.

Er zijn natuurlijk altijd klassieke beginnersfouten en soms is het beter dat studenten deze les voor zichzelf leren, maar indien studenten het gevoel krijgen dat je dergelijke veelvoorkomende fouten zag aankomen maar op voorhand geen poging deed om deze te proberen voorkomen of hen hiervoor te waarschuwen, dan kan dat hun vertrouwen in jou als docent aantasten.

## 2.8. Het schriftelijk verslag

### 2.8.1. De pedagogische en juridische functies van verslagnemen

Met verslagnemen bedoelen we het neerschrijven van bepaalde beslissingen, gesprekken of bespiegelingen. Deze schriftelijke neerslag heeft verschillende voordelen, zowel op pedagogisch als op juridisch vlak.

Vanuit pedagogisch oogpunt kan het opschrijven van bepaalde opmerkingen of gebeurtenissen zorgen voor een sterkere continuïteit van begeleiding doorheen de tijd en tussen verschillende docenten. Zo kan het bij een procesevaluatie nuttig zijn voor om nog eens terug te grijpen naar notities die eerder in het jaar genomen werden tijdens de ateliermomenten, om het geheugen op te frissen en ervoor te zorgen dat de evaluatie niet te veel gekleurd wordt door meer recente voorvallen.

In opleidingen waar het minder vanzelfsprekend is om vaak samen te komen voor het bespreken van studenten hun leertraject, kan een schriftelijk verslag ook van pas komen als een soort van communicatiemiddel tussen docenten. Een schriftelijk verslag gekoppeld aan elke student, waar verschillende docenten inzage in hebben, kan ervoor zorgen dat docenten inzicht krijgen in het functioneren van de student buiten de eigen specifieke lescontext, en hoe andere docenten kijken naar de betrokkenheid van studenten en hun prestaties.

Ook studenten zelf zijn soms vragende partij voor een schriftelijk verslag. Verbale opmerkingen blijven immers niet altijd plakken in het geheugen (of toch niet op een evenwichtige manier), zeker wanneer deze ontvangen worden op emotionele momenten waarop de adrenaline nog door de aderen giert (zoals na een liveoptreden) of er niet meteen opvolging wordt gegeven aan de feedback (bijvoorbeeld omdat de zomervakantie van start gaat).

Het neerschrijven van opmerkingen zorgt er doorgaans ook voor dat deze meer doordacht en gestructureerd zijn dan mondelinge, dat duidelijker beklemtoond wordt wat essentieel is en wat bijzaak, en dat er door studenten meer gewicht aan wordt gegeven dan iets wat kort aangehaald wordt in de les.

Geschreven feedback wordt ook gezien als een teken van respect of toewijding; iemand heeft de tijd genomen om op een weloverwogen wijze het proces of het werk van een student te beoordelen en te becommentariëren. Ook dit zorgt ervoor dat studenten meer gewicht hier aan tillen dan aan een vluchtige opmerking in de les. Natuurlijk is dit meteen ook een nadeel aan het neerschrijven van feedback. Er kruipt veel tijd in, tijd die er niet altijd is. Er moet dus ook naar de bredere context gekeken worden om te zien wat realistisch haalbaar is, en waar en men het best hierin investeert.

Ook vanuit reglementair of juridisch oogpunt is het zinvol om verslag te nemen. Vaak is het ook gewoon een juridische vereiste, zoals bij de praktijkjury's.

Eerst en vooral verkleinen verslagen de kans op betwistingen al op voorhand, omdat de kans groter is dat student en docent(en) onderling op dezelfde lijn zitten, en er geen plotse verrassing optreedt op het einde van het jaar. Hierdoor is al bij voorbaat duidelijker of een betwisting niet zinvol is. Daarnaast zorgen ze ook voor het noodzakelijke papierspoor dat het mogelijk maakt om bepaalde argumenten te staven.

Een gebrek aan dergelijke documenten zorgen ervoor voor dat dergelijke processen langer aanslepen en meer tijd en energie vergen van alle betrokken partijen, iets waar alleen de bankrekeningen van betrokken advocaten bij winnen.

Hoewel het mogelijk is om verslagen op te stellen en ermee om te gaan op een manier dat aan beide functies tegemoetgekomen wordt, kan men hier niet zomaar van uitgaan. Een verslagformat en omgang dat goed werkt om juridische redenen is niet per se zo nuttig als pedagogische document, en vice versa.

Enige voorzichtigheid is dus geboden. Wat betreft de praktijkjury's vindt men in de [jurygids](#) enkele tips en aandachtspunten terug die ervoor helpen zorgen dat een verslag voldoende juridische bewijskracht heeft en tijdrovende procedures aldus vermeden kunnen worden.

### 2.8.2. Studenten verslag laten nemen voor zichzelf en anderen

Verslagnemen wordt soms gezien als de zoveelste verantwoordelijkheid die op de schouders van docenten valt. Dit hoeft echter niet noodzakelijk het geval te zijn, toch als het gaat op de schriftelijke neerslag van feedback om pedagogische redenen. Mits de juiste omkadering kan ook de student zelf, maar ook medestudenten, aangemoedigd en ondersteund wordend in het nemen van notities.

Eerst en vooral is het belangrijk om te beseffen dat het maken van een goed verslag een vaardigheid is op zich. Het vergt een goede luistervaardigheid, en men dient in staat te zijn of hoofd en bijzaak te scheiden. Daarnaast wordt een boodschap vaak op verschillende manieren geïnterpreteerd. Daarom is het goed om op het eind met de betrokken personen kort samen het verslag te. Wat is er gezegd geweest? Welke conclusies trekken we daaruit? Zijn er zaken afgesproken, en wat juist? Zeker in het begin is het van belang om hier aandacht aan te besteden, totdat je er vertrouwen in hebt dat studenten dit op de goede manier aanpakken.

Wanneer aan bovenstaande voorwaarde voldaan is kan men de vruchten plukken van deze werkwijze. Voor docenten kan dit aandacht en tijd vrijmaken, studenten leren hoe anderen omgaan met zo'n jurymoment, hoe ze een verslag moeten opstellen, en ze worden actief betrokken in de opleiding in plaats van deze passief te ontvangen.

Wel kan de aanwezigheid van een medestudenten bij een jurymoment soms onveilig aanvoelen. Een mogelijke oplossing hiervoor kan bestaan uit studenten de kans te geven om zelf een medestudent te kiezen die hierbij aanwezig zal zijn en verslag zal nemen.

Een student zelf laten verslag nemen van mondelinge feedback is minder ideaal; het is moeilijk om tegelijk te luisteren en goede notities te nemen. Toch is het beter dan niks.



De mogelijkheid voor studenten om zelf notities te nemen is er bijna altijd. Maar deze zijn hier niet altijd bewust van. Men kan verwachten dat vooral eerstejaarsstudenten daar nog zoekende in zijn; ze weten niet altijd ze kunnen verwachten van jurymomenten, wat er voorzien wordt, of wat er mogelijk is. Dit op voorhand expliciet benoemen, of op het jurymoment zelf hen een pen en kladpapier toeschuiven kan het duwtje zijn dat ze nodig hebben om dit de komende jaren zelf te doen.