

Universiteit Antwerpen  
Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

**DE ONTWIKKELING EN VALIDERING VAN EEN BEOORDELINGSINSTRUMENT  
VOOR DANS IN HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS**

Kathleen Harre

Masterproef voorgelegd met het oog op het  
behalen van de graad van master in de  
Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. E. Struyf

## Voorwoord

Sinds mijn kindertijd ben ik gepassioneerd door dans en reeds zeven jaar deel ik als leerkracht deze passie met jongeren in het dansonderwijs. Toen ik vorig jaar mevrouw Quix, onderwijsinspecteur voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs, ontmoette, gaf ze aan dat er ernstige tekorten zijn wat betreft de kwaliteit van de evaluatie van leerlingen dans in het Deeltijds Kunstonderwijs. Ik voelde me meteen aangesproken om dit te onderzoeken in het kader van mijn masterproef.

Ik ben blij dat ik de kans kreeg om mijn opleiding af te ronden met een studie waarin mijn interesse voor het dansonderwijs en die voor de onderwijswetenschappen zijn geïntegreerd. Het volgen van de master Opleidings-en Onderwijswetenschappen deed me beseffen dat in het dansonderwijs vaak gehandeld wordt vanuit een buikgevoel. Ik hoop dan ook dat dit onderzoek een steentje bijdraagt aan de kwaliteit van het dansonderwijs in de Vlaamse scholen van het Deeltijds Kunstonderwijs.

In dit voorwoord wil ik in de eerste plaats Prof. dr. Elke Struyf bedanken voor het begeleiden van deze studie. Haar opmerkingen en suggesties heb ik als zeer waardevol ervaren zowel tijdens het uitvoeren van mijn onderzoek als tijdens de rapportage ervan. Ik wens ook Hilde Quix van harte te bedanken voor de begeleiding en ondersteuning die ik mocht ontvangen om dit onderzoek inhoudelijk op het juiste spoor te houden.

Graag ook een woord van dank aan alle dansleerlingen en juryleden die meewerkten aan dit onderzoek. Tot slot een welgemeend woord van dank aan Herman, Willy en Veerle die me elk op hun eigen wijze steunden bij het realiseren van deze masterproef.

## Samenvatting

De onderwijsinspectie in Vlaanderen stelt vast dat in een groot aantal scholen met de studierichting dans in het Deeltijds Kunstonderwijs een kwaliteitsvolle summatieve evaluatie van leerlingen ontbreekt. Bij een summatieve evaluatie in het dansonderwijs worden kunstvakken zoals klassieke dans en hedendaagse dans klassikaal geëvalueerd: de hele klasgroep demonstreert gelijktijdig de verworven artistieke en danstechnische vaardigheden. Eén of meerdere beoordelaars (juryleden) observeren en beoordelen deze vaardigheden terwijl ze worden uitgevoerd (performance assessment). Aangezien er binnen deze context geen gevalideerde beoordelingsinstrumenten bestaan, heeft dit onderzoek tot doel een kwalitatief en graad-overschrijdend (voor alle niveaus) meetinstrument te ontwikkelen en te valideren waarmee dansleerkrachten en juryleden de dansprestaties op de overgangs- en eindproeven van de leerlingen uit de studierichting dans in het Deeltijds Kunstonderwijs (DKO) kunnen beoordelen.

Op basis van een literatuurstudie werden zeven evaluatiecriteria en een beschrijvende beoordelingsschaal met vier schaalniveaus als essentieel en als zinvol naar voor geschoven voor de beoordeling van artistieke en danstechnische vaardigheden. Aan de hand van interviews met acht ervaren juryleden, gebruik makend van videomateriaal, verzamelden we indicatoren (of beschrijvingen) die vanuit het werkveld als validering gebruikt worden voor deze zeven evaluatiecriteria. Op basis van de analyse van deze interviews onderscheidde we 36 onderliggende dimensies voor alle evaluatiecriteria samen. Na consultatie van een expert op vlak van dansonderwijs, werden 31 dimensies weerhouden. Op basis hiervan ontwikkelden we een graad-overschrijdende algemene analytische rubriek, met name het 'Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs', bestaande uit zeven deelrubrieken, één per evaluatiecriterium. In een beperkt kwantitatief onderzoek werd de inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid van het ontwikkelde instrument onderzocht. Hieruit concludeerden we dat het ontwikkelde beoordelingsinstrument grotendeels aan een voldoende inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoet en dus als een betrouwbaar beoordelingsinstrument kan worden beschouwd. De resultaten uit het volledige onderzoek zijn van betekenis zowel voor de danswetenschap (wetenschappelijke waarde) als voor het dansonderwijs (praktische bruikbaarheid).

# Inhoud

Voorwoord .....	1
Samenvatting .....	2
Inhoud.....	3
1 Inleiding en probleemstelling .....	5
2 Literatuurstudie .....	9
2.1 Criteriumgerichte versus normgerichte beoordeling in het dansonderwijs .....	9
2.2 Beoordelingsschalen.....	10
2.3 Rubrieken als beoordelingsinstrument .....	10
2.4 Onderzoek naar de ontwikkeling en validering van beoordelingsinstrumenten voor artistieke en danstechnische vaardigheden.....	12
2.4.1 ‘The Progressive Proficiency Table’ .....	13
2.4.2 ‘Performance Competence Evaluation Measure’ .....	13
2.4.3 ‘Dance performance assessment instrument’ .....	14
2.4.4 ‘Aesthetic competence tool’ .....	14
2.5 Synthese .....	15
3 De onderzoeksmethode .....	17
3.1 Doel en aard van het onderzoek .....	17
3.2 Onderzoeksopzet .....	17
3.3 Onderzoeksfase 1: Ontwikkeling van het audiovisueel onderzoeksmateriaal.....	18
3.4 Onderzoeksfase 2: Onderzoek naar de validiteit van het beoordelingsinstrument.....	19
3.4.1 Onderzoeksmethode .....	19
3.4.2 Voorbereiding semigestructureerde interviews .....	20
3.4.3 Dataverzameling- en verwerking.....	21
3.4.4 Respondenten .....	22
3.5 Onderzoeksfase 3: Ontwikkeling van het beoordelingsinstrument .....	23
3.6 Onderzoeksfase 4: Onderzoek naar de betrouwbaarheid van het beoordelingsinstrument .....	25
3.6.1 Onderzoeksmethode .....	25
3.6.2 Voorbereiding gestructureerde interviews.....	25
3.6.3 Dataverzameling- en verwerking.....	27
3.6.4 Respondenten .....	27

4 De onderzoeksresultaten.....	28
4.1 Ontwikkeling van het ‘Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs’ ....	28
4.1.1 Evaluatiecriterium ‘Techniek’ .....	28
4.1.2 Evaluatiecriterium ‘Nauwkeurigheid van beweging’ .....	34
4.1.3 Evaluatiecriterium ‘Bewegingsdynamiek’ .....	36
4.1.4 Evaluatiecriterium ‘Performance vaardigheden’ .....	37
4.1.5 Evaluatiecriterium ‘Muzikaliteit’ .....	41
4.1.6 Evaluatiecriterium ‘Ruimtebewustzijn’ .....	43
4.1.7 Evaluatiecriterium ‘Algemene indruk’ .....	47
4.2 Betrouwbaarheid van het ‘Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs’ .....	49
5 Conclusie en discussie.....	51
5.1 Een antwoord op de onderzoeksvragen: een overzicht .....	51
5.2 Situering van het onderzoek t.o.v. de wetenschappelijke studies uit de literatuurstudie.....	52
5.3 Beperkingen van het onderzoek .....	52
5.4 Implicaties van het onderzoek en aanzetten voor vervolgonderzoek .....	54
5.6 Eindconclusie .....	56
6 Literatuurlijst .....	57

## 1 Inleiding en probleemstelling

In de dagelijkse onderwijspraktijk neemt het evalueren van leerlingen, zowel vanuit formatief als vanuit summatief oogpunt, een belangrijke plaats in. Bij formatieve evaluatie worden evaluatiegegevens gebruikt om het leren van de leerling te sturen en te stimuleren. Bij summatieve evaluatie daarentegen worden op basis van evaluatiegegevens belangrijke beslissingen genomen zoals het al dan niet slagen voor een vak of het overgaan naar een volgend jaar (Janssens et al., 2000; Van Petegem & Vanhoof, 2002). Een belangrijk element dat meespeelt bij deze twee vormen van evaluatie is het onderscheid tussen product- en procesevaluatie. Bij een productevaluatie wordt enkel gekeken naar het product of resultaat dat voortvloeit uit het leerproces, zonder de evolutie of de geleverde inspanningen om tot dit product of resultaat te komen mee te nemen. Bij een procesevaluatie staat juist het leerproces zelf centraal, waarbij vooral gekeken wordt naar de evolutie, de geleverde inspanningen en de manier waarop de leerling de leerdoelen heeft gerealiseerd (Clement & Laga, 2005).

De voorbije twee decennia is er een groeiende aandacht ontstaan voor de evaluatie van leerlingen in het dansonderwijs (Taylor, 2006). Deze belangstelling wordt sinds de jaren 1990 aanvankelijk gestuurd vanuit de Verenigde Staten, waar het vastleggen van nationale standaarden voor deze kunstdiscipline binnen het leerplichtonderwijs de discussie rond de summatieve evaluatie hiervan op gang brengt. Vanuit 'the Arts Education Consensus Project' worden voor deze kunstdiscipline leerdoelen, evaluatie-opdrachten en bijhorende evaluatiekaders opgesteld. De 'National Assessment of Educational Progress' (NAEP) start met het uittesten van deze evaluatiekaders tussen 1995 en 1997, maar slaagt om methodologische redenen niet in deze opzet. Er zijn onvoldoende leerlingen betrokken in de onderzochte dansklassen om een statistisch aanvaardbare steekproef samen te stellen (Bonbright & McGreevy-Nichols, 1999; National Assessment Governing Board, 2008). Desondanks stuurt dit, zowel binnen als buiten de Verenigde Staten, het debat over hoe op een kwaliteitsvolle manier gestalte kan worden gegeven aan de evaluatie van leerlingen in het dansonderwijs (Warburton, 2002; Warburton, 2006). Zowel het belang van summatieve als formatieve evaluatie van leerlingen in het dansonderwijs wordt daarbij onder de aandacht gebracht (Hong, 2006; Schmid, 2003; Schmid, 2012; Warburton, 2006; White, 2012). Directe observatie van leerlingen in de klas of op het podium (performance assessment) en geschreven kennistesten zijn de voornaamste evaluatievormen voor de summatieve evaluatie van leerlingen in het dansonderwijs. Daarnaast komen nieuwe evaluatievormen, zoals het ontwerpen van een portfolio of het bijhouden van zelfreflecties in een logboek, in aanmerking voor de formatieve evaluatie van deze leerlingen (Giguere, 2012; O'Shei, 2006). Deze nieuwe evaluatievormen kunnen ook gebruikt worden om een zicht te krijgen op het leerproces van de leerling. Hiermee samenhangend neemt het belang van de participatie van leerlingen in het evaluatieproces onder de vorm van zelfevaluatie, co-evaluatie (evaluatie door leerkracht én leerling)

en peerevaluatie (evaluatie door medeleerlingen) toe (Barr, 2009; Cone & Cone, 2011; Harding, 2012; Hong, 2006; Warburton, 2006).

In het kader van dit onderzoek wordt dieper ingegaan op performance assessment als vorm van summatieve productevaluatie. De term ‘performance assessment’ is een ruim begrip en omvat elke evaluatie waarbij de leerling bepaalde vaardigheden demonstreert (Frey & Schmitt, 2007). Specifiek in het dansonderwijs gaat het hoofdzakelijk om het tonen van artistieke en danstechnische vaardigheden. De summatieve component betekent dat de evaluatie de vorm heeft van een overgangs- of eindproof, op basis waarvan beslist wordt of de leerling kan overgaan naar het volgende jaar. De productevaluatie houdt in dat één of meerdere beoordelaars (juryleden) het product of het eindresultaat bekijken, zonder rekening te houden met de evolutie of geleverde inspanningen van de leerling om tot dit product te komen. In het algemeen worden in het dansonderwijs kunstvakken zoals klassieke dans en hedendaagse dans klassikaal geëvalueerd: de hele klasgroep (doorgaans 10 à 15 leerlingen) voert simultaan een reeks bewegingen uit. De rol van de beoordelaar (of beoordelaars) bestaat uit het observeren en het evalueren van deze vaardigheden terwijl ze worden uitgevoerd (Chappuis, Chappuis, & Stiggins, 2009). In het dansonderwijs wordt dit ‘jureren’, of het evalueren van dansprestaties terwijl deze worden uitgevoerd, vaak als problematisch voorgesteld. Dit heeft drie belangrijke redenen. Allereerst is het moeilijk om verschillende leerlingen, die gelijktijdig bewegen, te observeren. De beoordelaar heeft immers doorgaans maar een paar seconden tijd om de bewegingen te bekijken en na te gaan of deze aan de vooropgestelde criteria voldoen (Cone & Cone, 2011). Een tweede reden is de inherente subjectieve aard van de beoordeling. Dans is een kunstvorm waarbij de expressieve kwaliteiten van de individuele danser een belangrijke rol spelen. Hierdoor kunnen persoonlijke opvattingen, gevoelens en interpretaties van de beoordelaar een invloed hebben op de beoordeling (Comandé, 2008; Hong, 2006; Koutedakis, 2009). Een derde reden is dat bij de summatieve evaluatie van leerlingen in het dansonderwijs dikwijls meerdere beoordelaars (juryleden) betrokken zijn. Wanneer verschillende beoordelaars dezelfde dansprestaties evalueren en voor de analyse hiervan geen objectieve methode(n) gebruiken (bv. gebruik van expliciete beoordelingscriteria), is de kans groot dat er weinig of geen overeenstemming bereikt wordt tussen deze verschillende beoordelaars (lage interbeoordelaarsbetrouwbaarheid) (Cone, 2012; Ross, 1994; Schmid, 2003). Het gebruik van een beoordelingsinstrument zoals een rubriek, gebaseerd op een standaard of duidelijke evaluatiecriteria, kan een oplossing zijn voor het probleem van subjectiviteit en betrouwbaarheid (tweede en derde probleem). Het voorbije decennium is daarom wereldwijd een toenemende aandacht ontstaan voor de ontwikkeling van bruikbare beoordelingsinstrumenten voor performance assessment in het dansonderwijs. Tot 2009 beperkt deze ontwikkeling zich echter voornamelijk tot het ad hoc ontwikkelen van criterialijsten door onderzoekers, dansleerkrachten en beleidsinstanties, waarbij geen onderzoek gevoerd wordt naar de kwaliteit (o.a. validiteit en

betrouwbaarheid) van deze meetinstrumenten. Sinds 2009 hebben een aantal onderzoekers een aanzet gegeven om dit zichtbare tekort aan gevalideerde beoordelingsinstrumenten voor de objectieve analyse of beoordeling van dansprestaties weg te werken (Dania, Koutsouba, Hatziharistos, & Tyrovola, 2009; Koutedakis, 2009).

Ook in Vlaanderen stelt de onderwijsinspectie vast dat in een groot aantal scholen met de studierichting dans in het Deeltijds Kunstonderwijs expliciete beoordelingscriteria voor performance assessment (als summatieve productevaluatie) ontbreken (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2012a). De huidige wetgeving rond de evaluatie van leerlingen binnen deze studierichting bepaalt dat overgangs- en eindproeven dienen te gebeuren tussen 15 mei en 15 juni en, afhankelijk van de graad, beoordeeld worden door de dansleerkracht zelf en/of één of meerdere juryleden (Vlaamse Regering, 1990). De leerplannen geven aan waaruit een performance assessment voor een bepaalde graad dient te bestaan. Hoewel de organisatie en de inhoud van de evaluatiepraktijk in sterke mate gestuurd wordt door de bestaande regelgeving en de leerplannen<sup>1</sup>, stelt de onderwijsinspectie bovendien vast dat deze voorschriften niet altijd een ontwikkelingsgerichte visie op evaluatie stimuleren (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2012a). Een ontwikkelingsgerichte visie op evalueren wijst – naast de summatieve evaluatie – op het belang van een kwaliteitsvolle formatieve evaluatie. De mate waarin de formatieve evaluatie van leerlingen kwaliteitsvol kan zijn, wordt verhoogd als deze in dezelfde lijn ligt van wat op summatief vlak van hen verwacht wordt. Aangezien er binnen de gegeven context, tot op heden, geen gevalideerde beoordelingsinstrumenten (bv. in de vorm van rubriecken) bestaan, heeft dit dikwijls negatieve gevolgen voor de kwaliteit van zowel de summatieve als de formatieve evaluatie van deze leerlingen.

Het doel van dit onderzoek bestaat uit het ontwikkelen en valideren van een kwalitatief en graad-overschrijdend meetinstrument waarmee dansleerkrachten en juryleden de dansprestaties op de overgangs- en eindproeven van de leerlingen<sup>2</sup> uit de studierichting dans in het Deeltijds Kunstonderwijs (DKO) kunnen beoordelen. Hiervoor worden de volgende onderzoeksvragen gesteld:

- Welke evaluatiecriteria en welke beoordelingsschaal kunnen vanuit de literatuur respectievelijk als essentieel en zinvol naar voor worden geschoven voor de beoordeling van artistieke en danstechnische vaardigheden?

---

<sup>1</sup> Leerplannen OVSG (2002) Deeltijds Kunstonderwijs – Studierichting dans.

<sup>2</sup> Tijdens het schooljaar 2011-2012 waren in totaal 12.102 leerlingen ingeschreven in de studierichting dans in het Deeltijds Kunstonderwijs, waarvan 8.749 leerlingen in de lagere graad, 2.256 leerlingen in de middelbare graad en 1.097 leerlingen in de hogere graad (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2012b).



- Welke indicatoren worden vanuit het werkveld als validering gebruikt voor elk van deze evaluatiecriteria? Hoe dragen deze bij tot de ontwikkeling van een kwalitatief en graad-overschrijdend meetinstrument voor de summatieve beoordeling van leerlingen dans in het Deeltijds Kunstonderwijs?
- Wat is de validiteit en de betrouwbaarheid van het ontwikkelde instrument?

Het uitvoeren van dit onderzoek is zinvol op twee terreinen. Op theoretisch vlak kan dit onderzoek een bijdrage leveren aan de danswetenschap. Vanuit de recente onderzoeksliteratuur wordt aangegeven dat, ondanks een positieve vooruitgang in dit domein, verder onderzoek rond de ontwikkeling van zowel kwantitatieve als kwalitatieve meetinstrumenten voor de beoordeling van dansprestaties in het dansonderwijs noodzakelijk is. Gevalideerde beoordelingsinstrumenten kunnen immers, bijvoorbeeld bij gebruik in het kader van quasi-experimenteel onderzoek, bijdragen aan de opbouw van wetenschappelijke kennis over de training van dansers (Chatfield, 2009; Dania et al., 2009; Krasnow & Chatfield, 2009). Daarnaast heeft dit onderzoek praktische relevantie doordat het een bruikbaar beoordelingsinstrument wil ontwikkelen dat, naast gebruik binnen de studierichting dans in het Deeltijds Kunstonderwijs, ook als voorbeeld kan dienen voor het reguliere onderwijs (bv. studierichtingen dans binnen Kunst Secundair Onderwijs).

## **2 Literatuurstudie**

In dit deel wordt dieper ingegaan op een aantal inhoudelijke en methodologische elementen die belangrijk zijn in het kader van dit onderzoek. In paragraaf 2.1 wordt het belang van het criteriumgericht beoordelen in het dansonderwijs toegelicht. Paragraaf 2.2 gaat dieper in op de verschillende soorten beoordelingsschalen. Vervolgens wordt ingegaan op de toepassing en de opbouw van rubrieken als beoordelingsinstrument (zie paragraaf 2.3). In paragraaf 2.4 worden vier wetenschappelijke studies voorgesteld waarin beoordelingsinstrumenten voor artistieke en danstechnische vaardigheden ontwikkeld en gevalideerd werden. Paragraaf 2.5 bevat tot slot een synthese waarin het antwoord op de eerste onderzoeksvraag wordt geformuleerd, met name: Welke beoordelingsschaal en welke evaluatiecriteria kunnen vanuit de literatuur respectievelijk als zinvol en essentieel naar voor worden geschoven voor de beoordeling van artistieke en danstechnische vaardigheden?

### **2.1 Criteriumgerichte versus normgerichte beoordeling in het dansonderwijs**

Bij performance assessment wordt het observeren, als een bewuste, doelgerichte, selectieve en systematische vorm van waarnemen, gebruikt als methode om leerlingenprestaties te beoordelen (Morrow, Jackson, Disch, & Mood, 2011). Het observeren van dansprestaties op zich vormt nog geen evaluatie. Na de observatie dienen de verzamelde gegevens geanalyseerd of geïnterpreteerd te worden, waarna, in het geval van een summatieve evaluatie, een beslissing genomen wordt (Clark, 2003; Cone & Cone, 2011). Tot slot, om te worden beschouwd als evaluatie, moet deze beslissing onder een schriftelijke vorm worden vastgelegd (Morrow et al., 2011).

Om dansprestaties gericht te observeren en te beoordelen, kunnen geschreven criteria gebruikt worden die helpen beschrijven waaraan een dansprestatie moet voldoen. Bij een criteriumgerichte beoordeling wordt op voorhand vastgelegd wat een leerling moet kennen en kunnen. De evaluatie is erop gericht om na te gaan hoe de leerling presteert ten opzichte van de vooraf vastgelegde leerdoelen en verwachtingen. De norm waarmee de prestatie van de leerling wordt vergeleken ligt bij de verwachte prestatie. De beoordeling gebeurt aan de hand van evaluatiecriteria. Bij een normgerichte evaluatie daarentegen wordt de beoordeling bepaald door de plaats die de leerling inneemt in de groep. De norm wordt afgemeten aan de prestaties van een bepaalde groep. De beoordeling van de individuele leerling hangt af van het niveau van de groep. (Janssens et al., 2000; Meeus, 2012). Binnen de huidige onderzoeksliteratuur wordt het belang van het criteriumgericht beoordelen bij performance assessment in het dansonderwijs onderstreept (Hong, 2006; Oreck, 2007; Schmid, 2003). De recente ontwikkeling van een aantal meetinstrumenten voor de beoordeling van dansprestaties getuigen hiervan (zie paragraaf 2.4). Andere onderzoekers geven aan dat de ontwikkeling van objectieve methodes voor de

analyse van dansprestaties zeer bruikbaar is zowel binnen dansonderzoek als voor het dansonderwijs en de danswetenschap in het algemeen (Cone & Cone, 2011; Hong, 2006; Koutedakis, 2009).

## **2.2 Beoordelingsschalen**

Om dansprestaties te beoordelen, dienen niet alleen de evaluatiecriteria maar ook de beoordelingsschaal bepaald te worden. De beoordelingsschaal koppelt onmiddellijk een waardeoordeel aan wat werd geobserveerd. De kwaliteit van vaardigheden kan op verschillende manieren uitgedrukt worden, namelijk aan de hand van een grafische, numerieke of beschrijvende beoordelingsschaal, of een combinatie daarvan. Een grafische schaal bestaat meestal uit een continuüm met aan de uiteinden de meest negatieve en de meest positieve graad van een bepaalde prestatie. De observator kruist op dit continuüm zijn beoordeling aan. Bij een numerieke schaal geeft de beoordelaar een waardecijfer of – letter aan de geobserveerde prestatie waarbij de getallen of lettercodes gebruikt worden als een continuüm van prestatieniveaus (bv. een puntenschaal van 1 tot en met 10). Een beschrijvende schaal tot slot gebruikt adjectieven om de prestaties van leerlingen te karakteriseren. De verschillende schaalniveaus bestaan meestal uit verbale omschrijvingen van de verschillende prestatieniveaus, zoals bijvoorbeeld van onvoldoende tot uitstekend (Janssens et al., 2000; Van Petegem & Vanhoof, 2002).

Het aantal schaalniveaus waaruit een beoordelingsschaal bestaat, dient in overeenstemming te zijn met de variatie in leerlingenprestaties (prestatieniveaus). Bij de beoordeling van vaardigheden is het gebruik van drie of minder schaalniveaus (bv. voldoet of voldoet niet) vaak te weinig om de prestaties van leerlingen goed te kunnen rapporteren. Bij meer dan zeven schaalniveaus (bv. meer-punten beoordelingsschaal gaande van 1 tot 10 punten) lukt het de beoordelaar(s) moeilijk om een betrouwbaar onderscheid te maken tussen de verschillende prestatieniveaus. Het gebruik van minimaal vier en maximaal zeven schaalniveaus wordt vanuit de literatuur aanbevolen. Daarnaast dient rekening gehouden te worden met het feit dat beoordelaars bij beoordelingsschalen met een oneven aantal schaalniveaus neigen naar een overmatig gebruik van de midden categorie (Cito, 2002; Kassing & Jay, 2003).

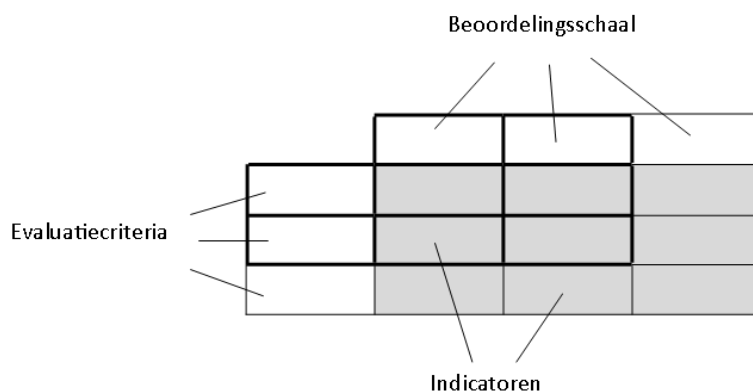
## **2.3 Rubrieken als beoordelingsinstrument**

Dania e.a. (2010) stellen vast dat het gebruik van rubrieken, bestaande uit kwalitatieve en/of kwantitatieve criteria voor de analyse van dansbewegingen door deskundige juryleden of beoordelaars, de meest voorkomende manier is om dansprestaties bij performance assessment te beoordelen. Een rubriek is een evaluatiesysteem dat toestaat om complexe prestaties op een kwantitatieve en/of kwalitatieve manier te evalueren (Warburton, 2002). Het is een geschreven geheel van richtlijnen dat

het mogelijk maakt prestaties van verschillende kwaliteiten te onderscheiden (Arter, 2012; Wiggins, 1996).

Er bestaan verschillende soorten rubrieken. Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen zowel taakgebonden en algemene rubrieken als tussen analytische en holistische rubrieken. Taakgebonden rubrieken beoordelen de prestaties van leerlingen op één specifieke taak, terwijl men met algemene rubrieken meerdere evaluatietaken kan beoordelen. Bij analytische rubrieken worden de prestaties van leerlingen beoordeeld aan de hand van verschillende deelprestaties, terwijl holistische rubrieken zich richten op het maken van globale beoordelingen van de leerlingenprestaties (Wiggins, 1998).

In essentie is een analytische rubriek een 2×2 tabel die bestaat uit drie elementen: evaluatiecriteria (criteria waarop de vaardigheden worden geëvalueerd), een beoordelingsschaal en indicatoren (beschrijvingen over uitmuntende, goede, zwakke of onvoldoende prestaties voor elk criterium). Figuur 1 toont de verschillende elementen van een analytische rubriek. In het kader van dit onderzoek wordt enkel de opbouw van een analytische rubriek toegelicht, en dit om twee redenen. Enerzijds is het gebruik van deze soort rubriek het meest aangewezen voor de beoordeling van complexe vaardigheden zoals danstechnische en artistieke vaardigheden. Hoe complexer de vaardigheid, hoe meer aspecten immers moeten worden beoordeeld (Arter, 2012; Cito, 2002). Anderzijds kan de betrouwbaarheid van de beoordeling bij performance assessment specifiek verbeterd worden door het gebruik van rubrieken die analytisch van aard zijn (Jonsson & Svingby, 2007).



Figuur 1. Elementen van een analytische rubriek.

## **2.4 Onderzoek naar de ontwikkeling en validering van beoordelingsinstrumenten voor artistieke en danstechnische vaardigheden**

Om een antwoord te kunnen formuleren op de eerste onderzoeksvraag, gaan we in de internationale literatuur op zoek naar wetenschappelijke studies waarin meetinstrumenten (rubrieken) voor de beoordeling van artistieke en danstechnische vaardigheden zijn ontwikkeld en gevalideerd. Tijdens de periode oktober-december 2012 worden wetenschappelijke studies opgezocht via de databanken ERIC en het Ebsco-platform, en via de Google-zoekfunctie op het internet. Daarnaast wordt gericht gezocht in dans gerelateerde publicaties zoals de ‘Journal of Dance Medicine & Science’, ‘Research in Dance Education’ en ‘Journal of Dance Education’. We gebruiken de volgende zoektermen in enkelvoudige en meer geavanceerde zoekopdrachten: performance assessment, dance, assessment, criteria, reliability en validity. Tijdens het opzoeken van wetenschappelijke literatuur blijkt de beschikbaarheid van een aantal artikels niet vanzelfsprekend. Daarom worden deze opgezocht (en indien nodig aangevraagd) via verschillende universiteitsbibliotheken (UAntwerpen, KULeuven en VUB) of worden ze opgevraagd bij de auteur(s) zelf.

In een eerste fase worden 11 studies gevonden. Om weerhouden te worden voor het verdere onderzoek wordt vastgelegd dat elke studie aan de volgende voorwaarden dient te voldoen:

- 1) Het ontwikkelde beoordelingsinstrument uit de studie is later niet (integraal) geïntegreerd in een nieuwe studie.
- 2) De studie heeft aandacht voor de inhoudsvaliditeit van het ontwikkelde instrument en in de studie wordt de betrouwbaarheid onderzocht.
- 3) De resultaten uit de studie wijzen er op dat het ontwikkelde beoordelingsinstrument betrouwbaar en valide is.
- 4) De onderzoeksmethode (onderzoeksopzet, dataverzameling- en verwerking, ... ) wordt grondig besproken zodat de studie bruikbaar is voor vergelijkend onderzoek.
- 5) De studie is uitgevoerd in de periode van 1993 tot heden (periode van 20 jaar).
- 6) De studie sluit inhoudelijk aan bij het eigen onderzoek.

Na een grondige analyse van deze studies worden in een tweede fase in totaal vier studies weerhouden voor het verdere literatuuronderzoek. Bijlage 1 bevat de referenties van de zeven studies die niet weerhouden zijn, aangevuld met een verwijzing waarom deze niet in het verdere onderzoek zijn opgenomen.

Wat volgt is een beknopte beschrijving van vier beoordelingsinstrumenten die recent tot stand zijn gekomen binnen wetenschappelijk onderzoek en die voor dit onderzoek van betekenis zijn. Een belangrijk aspect is dat de onderzoekers van deze vier studies enerzijds oog hebben voor de inhoudsvaliditeit van de ontwikkelde instrumenten en anderzijds de betrouwbaarheid (inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid) van deze instrumenten testen (tweede voorwaarde). Bij inhoudsvaliditeit wordt nagegaan of het beoordelingsinstrument aansluiting vindt bij wat er beweerd wordt gemeten te worden. Er wordt met andere woorden onderzocht of de inhoud van het instrument representatief is voor de onderwerpen die het instrument probeert te meten (Mortelmans, 2011). Betrouwbaarheid van resultaten heeft te maken met consistentie en reproduceerbaarheid. Een instrument moet dezelfde resultaten opleveren wanneer het opnieuw door andere mensen wordt gebruikt (interbeoordelaarsbetrouwbaarheid) of wanneer dezelfde mensen het opnieuw gebruiken maar op andere tijdstippen (intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid) (Cohen, Manion, & Morisson, 2007; Mortelmans, 2011). Een meer gedetailleerde beschrijving van deze vier studies (o.a. methodologie) is opgenomen in bijlage 2.

#### **2.4.1 ‘The Progressive Proficiency Table’**

‘The Progressive Proficiency Table’ van Chatfield (2009) is een rubriek die gebaseerd is op de ‘Graphic Record of Achievement Form’ (GRAF) van Glickman (1981). Deze rubriek is ontwikkeld om dansers met een verschillende niveau (niet-danser tot professionele danser) te evalueren en bevat zes evaluatiecriteria: techniek, ruimte, tijd, energie, frasering<sup>3</sup> en voorkomen. De jury beoordeelt de prestaties op deze criteria op drie niveaus: onder het gemiddelde, gemiddeld of boven het gemiddelde. Het bewaken van de inhoudsvaliditeit van deze rubriek wordt ingebouwd door input van expertise van de jury tijdens de ontwikkeling van de methodologie en het beoordelingsinstrument. Chatfield (2009) onderzoekt de inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid van dit instrument. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid correlaties liggen tussen 0.95 en 0.96, met  $p < 0.0001$ . De algemene intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid coëfficiënt is 0.98, met  $p < 0.0001$ . Dit wijst op een hoge betrouwbaarheid van dit instrument (Chatfield, 2009).

#### **2.4.2 ‘Performance Competence Evaluation Measure’**

Een tweede evaluatie-instrument is de ‘Performance Competence Evaluation Measure’ van Krasnow en Chatfield (2009). Dit instrument is een verdere uitwerking van de ‘Aesthetic Competence Evaluation’ van Chatfield en Byrnes (1990) en berust op de bewegingsbeschrijvingen van Bartenieff Fundamentals (1980). Dit instrument bevat in totaal 11 evaluatiecriteria die onderverdeeld zijn in vier

---

<sup>3</sup> Frasering betekent dat er gewerkt wordt met danszinnen, waardoor het begin, het verloop en het eind van een dans zichtbaar wordt.

categorieën waarop dansers beoordeeld worden: betrokkenheid van het volledige lichaam, integratie en verbondenheid van het lichaam, articulatie van lichaamsdelen en bewegingsvaardigheden. De beoordeling op deze criteria gebeurt op drie prestatieniveaus: onvoldoende, voldoende en goed. Twee professoren dans en drie juryleden (dansdocenten) evalueren dit instrument om de inhoudsvaliditeit ervan na te gaan. Krasnow en Chatfield (2009) onderzoeken de inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid van dit instrument. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheids correlaties liggen tussen 0.82 en 0.94. De algemene intrabeoordelaarsbetrouwbaarheids coëfficiënten liggen tussen 0.93 en 0.99. Dit wijst op een hoge betrouwbaarheid van dit instrument (Krasnow & Chatfield, 2009).

### **2.4.3 ‘Dance performance assessment instrument’**

Een rubriek die vertrekt vanuit de bewegingsanalyse van Laban (1950) is het ‘Dance performance assessment instrument’ van Dania, Koutsouba, Hatziharistos en Tyrovola (2010). Deze rubriek is ontwikkeld in een onderzoeksproject om de prestaties van Griekse traditionele dansers te evalueren en bevat in totaal 35 evaluatiecriteria die onderverdeeld zijn in zeven categorieën: lichaam, tijd, ruimte, gewicht, vorm, flow (vloeiendheid van bewegingen) en algemene indrukken. De jury beoordeelt de prestatie van de dansers op twee niveaus: het voldoet aan de standaard of het voldoet niet aan de standaard. Vier juryleden testen de inhoudsvaliditeit van dit instrument om na te gaan of dit overeenkomt met het conceptueel kader van Laban’s analyse. Dania e.a. (2010) onderzoeken de inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid van dit instrument. De resultaten hiervan zijn nog niet gepubliceerd.

### **2.4.4 ‘Aesthetic competence tool’**

Het vierde evaluatie-instrument is de ‘Aesthetic competence tool’ van Angioi, Metsios, Twitchett, Koutedakis en Wyon (2009). Deze rubriek is, in tegenstelling tot de drie voorgaande instrumenten, niet gebaseerd op een theoretisch conceptueel kader voor bewegingsanalyse, maar is samengesteld uit de zeven meest gebruikte evaluatiecriteria die in de praktijk door een aantal geselecteerde dansgezelschappen gebruikt worden. Het gaat om 1) controle van beweging, 2) ruimte vaardigheden, 3) accuraatheid van bewegingen, 4) techniek, 5) dynamieken, timing en ritmische accuraatheid, 6) performance vaardigheden en 7) totale prestatie. Juryleden kennen aan de prestatie een score van 1 tot en met 10 toe, onderverdeeld in 4 prestatieniveaus: onvoldoende, zwak, goed en uitstekend. Dit instrument is ontwikkeld om verbanden te kunnen leggen tussen fysieke fitness parameters en esthetische competenties bij hedendaagse dansers. Angioi e.a (2009) onderzoeken de inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid van dit instrument. De algemene interbeoordelaarsbetrouwbaarheids correlatie is 0.96, met  $p < 0.01$ . De algemene intrabeoordelaarsbetrouwbaarheids coëfficiënt is groter of gelijk aan 0.85, met  $p > 0.05$  (Angioi et al., 2009).

## 2.5 Synthese

Zowel op inhoudelijk als op methodologisch vlak vormen deze vier wetenschappelijke studies (zie paragraaf 2.4) het vertrekpunt voor het verdere onderzoek. Inhoudelijk worden deze studies als basis gebruikt om een antwoord te zoeken op de eerste onderzoeksvraag. Op methodologisch vlak gebruiken we deze studies als referentiepunt voor de onderzoeksopzet van dit onderzoek (zie paragraaf 3.2).

Aansluitend op de doelstellingen van dit onderzoek wordt, ondersteund door bovenstaande literatuurstudie, beslist om in het verdere onderzoek een algemene analytische rubriek te ontwikkelen.

Op basis van de evaluatiecriteria die in de vier beoordelingsinstrumenten (zie paragraaf 2.4) gebruikt worden, zoeken we een antwoord op de vraag welke evaluatiecriteria als essentieel naar voor kunnen worden geschoven voor de beoordeling van artistieke en danstechnische vaardigheden. Hiervoor worden de evaluatiecriteria met dezelfde betekenis naast elkaar gelegd. Wanneer deze in de helft of meer dan de helft van de studies voorkomen (d.w.z. in twee of meer dan twee beoordelingsinstrumenten), worden ze als voldoende belangrijk geacht met het oog op integratie in een eigen instrument. Tabel 1 geeft een overzicht van de evaluatiecriteria per beoordelingsinstrument waarbij deze met dezelfde betekenis op gelijke rijhoogte staan. De laatste kolom bevat de evaluatiecriteria die weerhouden zijn voor het eigen instrument.

Tabel 1  
Overzicht van de evaluatiecriteria in de literatuur en van het eigen instrument

Chatfield (2009)	Krasnow en Chatfield (2009)	Dania e.a. (2010)	Angioi e.a. (2009)	Eigen instrument
Tijd		Tijd	Timing/ritmische accuraatheid	Muzikaliteit
Energie		Flow	Dynamieken	Bewegingsdynamiek
Ruimte		Ruimte	Ruimte vaardigheden	Ruimtebewustzijn
Techniek	Betrokkenheid volledige lichaam Integratie/verbondenheid lichaam Bewegingsvaardigheden	Lichaam	Techniek Controle van beweging	Techniek
	Articulatie van lichaamsdelen	Vorm	Accuraatheid van bewegingen	Nauwkeurigheid van beweging
Frasering				
		Gewicht		
Voorkomen			Performance vaardigheden	Performance vaardigheden
		Algemene indrukken	Totale prestatie	Algemene indruk

Hoewel de evaluatiecriteria dezelfde inhoud behelzen, wordt in een aantal gevallen gekozen voor andere benamingen (bv muzikaliteit). Voor de keuze van de termen in het eigen instrument kan worden verwezen naar de terminologie zoals die gehanteerd wordt in de leerplannen en de onderwijspraktijk.



Voor de zeven weerhouden evaluatiecriteria wordt een beschrijving vastgelegd van wat deze inhouden (zie Tabel 2) zodat ze in het verdere onderzoek juist gebruikt en geïnterpreteerd worden.

Tabel 2  
*Beschrijving van de evaluatiecriteria van het eigen instrument*

<b>Evaluatiecriteria</b>	<b>Beschrijving</b>
Techniek	De technische beheersing bij de uitvoering van de beweging.
Nauwkeurigheid van beweging	De afwerking bij de uitvoering van de beweging.
Bewegingsdynamiek	Het tonen van energie bij de uitvoering van de beweging.
Performance vaardigheden	Het tonen van beleving bij de uitvoering van de beweging voor een publiek.
Muzikaliteit	Het uitvoeren van de beweging in relatie tot de muziek of de stilte.
Ruimtebewustzijn	Het tonen van ruimtelijk inzicht bij het uitvoeren van de beweging.
Algemene indruk	De persoonlijke appreciatie van het jurylid.

Om een antwoord te formuleren op de vraag welke beoordelingsschaal het meest geschikt is voor de beoordeling van artistieke en danstechnische vaardigheden, worden de gehanteerde beoordelingsschalen uit de vier wetenschappelijke studies naast elkaar gelegd. Aangezien in alle vier studies een beschrijvende beoordelingsschaal wordt gebruikt (al dan niet gecombineerd met een numerieke beoordelingsschaal), opteren we om in het eigen instrument ook een beschrijvende beoordelingsschaal te hanteren. Dit is eveneens te verantwoorden omdat dit onderzoek de ontwikkeling van een kwalitatief beoordelingsinstrument tot doel heeft. Wat het aantal schaalniveaus betreft, worden in drie van de vier studies beoordelingsschalen met twee of drie prestatieniveaus gebruikt. Aangezien het gebruik van twee of drie schaalniveaus voor de beoordeling van vaardigheden vanuit de literatuur niet wordt ondersteund (zie paragraaf 2.2), beslissen we om de richtlijnen uit de literatuur te volgen. In het kader van dit onderzoek opteren we om een beoordelingsschaal met vier schaalniveaus (prestatieniveaus) op te nemen: onvoldoende, zwak, goed en zeer goed. Deze prestatieniveaus worden als volgt gesymboliseerd: -, ±, +, ++. Door vier prestatieniveaus te gebruiken ontwikkelen we een instrument waarmee een grote verscheidenheid aan prestatieverschillen tussen dansers kan worden vastgesteld en beoordeeld.

## **3 De onderzoeksmethode**

### **3.1 Doel en aard van het onderzoek**

Het doel van dit onderzoek is om een beoordelingsinstrument te ontwikkelen en te valideren waarmee dansleerkrachten en juryleden de dansprestaties op de overgangs- en eindproeven van de leerlingen uit de studierichting dans in het Deeltijds Kunstonderwijs kunnen beoordelen. Op basis van een literatuuronderzoek werd een antwoord geformuleerd op de eerste onderzoeksvraag. Om de tweede en derde onderzoeksvraag van dit onderzoek te beantwoorden, wordt respectievelijk eerst een kwalitatief onderzoek (zie paragraaf 3.4 en 3.5) en vervolgens een bescheiden kwantitatief onderzoek (zie paragraaf 3.6) uitgevoerd. In het algemeen komt bij een kwalitatieve onderzoeksbenadering een meer inductieve analyse van gegevens (o.a. uit interviews of observaties) tot stand waarmee een onderzoeker een stelling of theoretisch concept genereert. Bij een kwantitatief onderzoek staat een meer deductieve benadering als onderzoekslogica voorop waarbij een onderzoeker voornamelijk gebruik maakt van numerieke gegevens, gestandaardiseerde verzamelingsmethodes en statistische analyses om hypothesen na te gaan (Donche, 2009).

### **3.2 Onderzoeksopzet**

Voorliggend onderzoek werd uitgevoerd in 4 fasen. Tijdens de eerste fase van het onderzoek ontwikkelden we het audiovisueel onderzoeksmateriaal dat nodig was tijdens de daaropvolgende fasen van het onderzoek (zie paragraaf 3.3). In een volgende fase werden interviews met juryleden voorbereid, afgenomen en verwerkt (zie paragraaf 3.4). Op basis van deze resultaten stelden we een beoordelingsinstrument op (zie paragraaf 3.5). In de laatste fase van het onderzoek werd de betrouwbaarheid van het beoordelingsinstrument getest (zie paragraaf 3.6). Hoewel dit onderzoeksopzet sterk aanleunt bij het onderzoeksopzet zoals we dit terugvonden in de eerder besproken wetenschappelijke studies (zie paragraaf 2.4 en bijlage 2), wordt in dit onderzoek expliciet een kwalitatief onderzoeksluik toegevoegd om de inhoudsvaliditeit van het te ontwikkelen instrument te garanderen (zie paragraaf 3.4).

In de volgende paragrafen lichten we voor elke fase van dit onderzoek toe welke belangrijke methodologische keuzes gemaakt werden, hoe de data of het materiaal verzameld en verwerkt werd, en welke respondenten deelnamen aan het onderzoek.

### 3.3 Onderzoeksfase 1: Ontwikkeling van het audiovisueel onderzoeksmateriaal

In een eerste fase van het onderzoek was het nodig om audiovisueel materiaal te ontwikkelen. Specifiek ging het over het verzamelen van bewegingsmateriaal waarbij dansers een bewegingsreeks demonstreerden voor de camera. De wijze waarop dit in de vier wetenschappelijke studies uit het theoretisch kader (zie 2.4 en bijlage 2) werd uitgevoerd, vormde bij aanvang het referentiepunt voor het eigen onderzoek. In deze vier studies werden de volgende aspecten in rekening gebracht: het aantal dansers, de bewegingsreeks, de duur van de bewegingsreeks, het aanleren van de bewegingsreeks, de filmopname en de videomontage. De keuzes die gemaakt werden voor de invulling van deze aspecten in het eigen onderzoek zijn enerzijds het gevolg van een kritische reflectie op de methodologie uit deze vier studies. Anderzijds werden een aantal keuzes gemaakt in functie van haalbaarheid en timing. Tabel 3 geeft een overzicht van hoe deze aspecten in de vier wetenschappelijke studies en het eigen onderzoek worden ingevuld. Meer gedetailleerde gegevens over de invulling van deze aspecten in het eigen onderzoek en de verantwoording hiervoor is terug te vinden in bijlage 5.

Tabel 3

*Overzicht van de belangrijkste aspecten voor de ontwikkeling van videomateriaal in de literatuur en het eigen onderzoek*

	<b>Chatfield (2009)</b>	<b>Krasnow en Chatfield (2009)</b>	<b>Dania e.a. (2010)</b>	<b>Angioi e.a. (2009)</b>	<b>Eigen onderzoek</b>
aantal dansers	41	20	4	6	6
bewegingsreeks	opgelegd + improvisatie	opgelegd	opgelegd	opgelegd	opgelegd
duur bewegingsreeks	3,5 min.	niet gespecificeerd	niet gespecificeerd	1 min.	4,5 min.
aanleren van bewegingsreeks	via video	via video	niet gespecificeerd	via mondelinge instructie	via mondelinge instructie
filmopname	2 uitvoeringen per danser	3 uitvoeringen per danser na 8 weken opnieuw	1 uitvoering per danser	1 uitvoering per danser	2 uitvoeringen per danser
videomontage	82 clips at random gemonteerd	120 clips at random gemonteerd	4 clips at random gemonteerd video stopt om de 10 sec.	3 copies van uitvoering per danser 18 clips at random gemonteerd	selectie van één uitvoering 6 clips at random gemonteerd

Het ontwikkelen van het audiovisueel onderzoeksmateriaal gebeurde tijdens de periode januari-februari 2013. Binnen de beschikbare tijd voor dit onderzoek werd beslist om met één leeftijdsgroep dansers vanuit één studierichting dans uit het Deeltijds Kunstonderwijs aan de slag te gaan, namelijk met leerlingen van middelbare graad 3 uit de richting klassieke dans. Met deze beslissing werd het onderzoek duidelijk afgebakend.

In een volgende stap werd schriftelijk toestemming gevraagd aan de directeur van een academie van het Deeltijds Kunstonderwijs om filmopnames te maken (zie bijlage 3). Nadat deze toestemming werd verleend, werden alle leerlingen van middelbare graad 3 in de richting klassieke dans aan deze academie uitgenodigd om vrijwillig mee te werken aan de filmopnames. De leerlingen die hiertoe

bereid waren, ontvingen een brief (zie bijlage 4). Deze was gericht aan de leerlingen zelf en hun ouders en bevatte meer uitleg over het doel van de filmopnames en de organisatie ervan. Daarnaast werden in deze brief ook strikte afspraken gemaakt over het gebruik van de filmopnames en de anonimiteit van de dansers. De ouders en leerlingen dienden dit document te ondertekenen als ze als ouder(s) toestemming gaven en als leerling akkoord gingen om mee te werken aan dit onderzoek. In totaal namen zes leerlingen deel aan de filmopnames. Deze dansers, allemaal meisjes, zijn tussen 14 en 16 jaar oud en binnen deze groep dansers zitten grote verschillen in artistieke en danstechnische prestaties. Dit blijkt uit vroegere evaluatieresultaten. Het zorgen voor voldoende variatie in het filmmateriaal was nodig om in een latere fase voldoende variatie te krijgen in de verzamelde onderzoeksgegevens.

De zes dansers kregen eerst een instructie les waarbij ze allemaal op hetzelfde ogenblik via mondelinge aanwijzingen en demonstraties van de onderzoeker een vastgelegde bewegingsreeks aangeleerd kregen. Deze bestond in totaal uit 8 oefeningen klassieke dans, waarvan drie oefeningen aan de barre, drie oefeningen in het midden en twee oefeningen op de diagonaal (zie bijlage 6). De volledige bewegingsreeks duurde 4,5 minuten. Daarna vond een eerste filmsessie plaats waarbij deze zes dansers individueel gefilmd werden terwijl ze deze bewegingsreeks dansten. Vervolgens werden deze zes dansers tijdens een tweede filmsessie nogmaals individueel gefilmd. Meer gedetailleerde informatie en de verantwoording van de gevolgde werkwijze is opgenomen in bijlage 5.

Uit het filmmateriaal werd van elke danser één uitvoering geselecteerd (zie bijlage 7). Deze zes geselecteerde filmfragmenten werden at random in een bepaalde volgorde geplaatst. Op basis hiervan werden drie videooversies gemonteerd. Video 1 en 2 werden gemonteerd in functie van de tweede onderzoeksfase. De montage van video 3 gebeurde in functie van de vierde onderzoeksfase. Een beschrijving van de montage van deze video's is terug te vinden in bijlage 8.

### **3.4 Onderzoeksfase 2: Onderzoek naar de validiteit van het beoordelingsinstrument**

#### **3.4.1 Onderzoeksmethode**

De tweede onderzoeksfase bouwt verder op de synthese uit de literatuurstudie waarin, in het kader van de ontwikkeling van een nieuw beoordelingsinstrument, enerzijds zeven evaluatiecriteria voor de beoordeling van artistieke en danstechnische vaardigheden werden weerhouden en anderzijds een beoordelingsschaal werd vastgelegd (zie 2.5). Om een antwoord te vinden op de tweede onderzoeksvraag, met name de vraag welke indicatoren (of beschrijvingen van onvoldoende, zwakke, goede en zeer goede prestaties) voor elk van deze evaluatiecriteria door het werkveld als validering worden gebruikt, werden binnen een kwalitatieve onderzoekssetting semigestructureerde interviews voorbereid. Op het continuüm van gesloten of gestructureerde interviews aan het ene uiteinde en open

interviews aan het andere uiteinde, liggen semigestructureerde interviews daartussenin. Hierbij wordt het interview afgenomen aan de hand van een interviewleidraad, bestaande uit uitgeschreven interviewvragen, waarin naast gesloten vragen voornamelijk open vragen verwerkt zijn. Gesloten vragen bestaan uit door de onderzoeker bedachte en geformuleerde vragen plus antwoordcategorieën waaruit de respondent een keuze kan maken. Open vragen zijn vragen die door de onderzoeker bedacht en geformuleerd zijn en waarop de respondent zelf het antwoord moet formuleren (Dijkstra & Smit, 1999; Mortelmans, 2011).

### **3.4.2 Voorbereiding semigestructureerde interviews**

We kozen in dit onderzoek om een duidelijk gestructureerde interviewleidraad op te stellen. De interviewleidraad (zie bijlage 9) bestond uit vier grote delen. In het eerste deel werden een aantal algemene vragen gesteld die peilden naar de expertise van de respondent als leerkracht en jury in het dansonderwijs. Deze vragen werden schriftelijk beantwoord door de respondenten. In het tweede deel kregen de respondenten de videofragmenten van de zes dansers te zien. Na elke uitvoering van een danser werd de video op pauze gezet. De respondenten kregen dan de vraag om voor deze danser een kwantitatieve beoordeling (percentage) te geven op basis van hun algemene indruk en daar een mondelinge toelichting bij te geven. In het derde deel kregen de respondenten dezelfde video met de zes dansers opnieuw te zien. Hierbij kregen ze de opdracht om de dansers te beoordelen op zes evaluatiecriteria: techniek, nauwkeurigheid van beweging, bewegingsdynamiek, muzikaliteit, ruimtebewustzijn en performance vaardigheden. Aan de respondenten werd gevraagd om de prestaties op elk van deze evaluatiecriteria te scoren op de volgende beoordelingsschaal: onvoldoende, zwak, goed en uitstekend. De evaluatiecriteria en de beoordelingsschaal zijn deze uit de synthese van de literatuurstudie (zie 2.5). Na elke uitvoering van een danser werd de video op pauze gezet. De respondenten kregen dan de vraag om schriftelijk voor alle evaluatiecriteria een score toe te kennen en om per evaluatiecriterium een mondelinge toelichting te geven waarom ze deze score gaven. In het laatste deel van het interview werd gepeild naar de standpunten van de respondenten ten aanzien van het gebruik van deze evaluatiecriteria en deze beoordelingsschaal voor de beoordeling van dansers.

Voor deze interviews werden twee video's gebruikt. De helft van de respondenten kreeg video 1 te zien, de andere helft van de respondenten video 2. In video 2 werden de dansers in de omgekeerde volgorde getoond (dus eerst danser 6, vervolgens danser 5, enz.). Niettegenstaande in de literatuur nog geen onderzoek is gevoerd naar de effecten van de volgorde waarin dansers beoordeeld worden, werd verondersteld dat er wel een verband is tussen de volgorde van de dansers en de beoordeling. Hoewel dit onderzoek geenszins tot doel had om dit verband aan te tonen, werd het gebruik van twee video's in het onderzoek ingebouwd om na te gaan of er op beschrijvend niveau een invloed van de volgorde van de dansers op de beoordeling kan worden vastgesteld.

Aangezien gewerkt werd met het tonen van videomateriaal en het interview op dezelfde wijze bij alle respondenten diende te worden afgenomen, werd een introductie en een protocol voor de afname van het interview uitgeschreven (zie bijlage 10). In de introductie werden, voorafgaand aan het interview, een aantal belangrijke punten met de respondent overlopen. In het protocol werd stap per stap vermeld hoe het interview, in combinatie met het tonen van het audiovisueel materiaal, diende te worden afgenomen. Naast het zorgen voor een goed praktisch verloop van het interview, was het voorzien van duidelijke richtlijnen voor de afname van het interview eveneens belangrijk inzake de validiteit en de betrouwbaarheid van de bekomen gegevens. Door een gelijkaardige vraagstelling en een zelfde verloop van het interview konden vergelijkbare en interpreteerbare resultaten worden bekomen (Cohen et al., 2007; Mortelmans, 2011).

Na de voorbereiding van de interviews werden de respondenten geselecteerd. Dit gebeurde in samenspraak met een expert uit het werkveld. Er werd vervolgens telefonisch of per mail contact opgenomen met dansleerkrachten die ervaring hebben met het jureren van examens in het dansonderwijs (zie 3.4.4).

### **3.4.3 Dataverzameling- en verwerking**

In een volgende stap werden de interviews afgenomen. Na toestemming van de respondenten werd dit gesprek digitaal opgenomen. In totaal werden acht respondenten geïnterviewd tijdens de periode maart-april 2013. Zij werden in het interview bevraagd in de rol van jurylid. Na het interview met de achtste respondent werd een saturatiepunt in de dataverzameling bereikt. Met bijkomende interviews werd geen nieuwe relevante informatie verzameld. Op basis hiervan werd beslist om geen verdere interviews meer af te nemen en verder te gaan met de verwerking van de gegevens.

De gegeven percentages en scores van de juryleden werden ingevoerd in SPSS – versie 20 (zie bijlage 16), maar werden in deze fase van het onderzoek enkel gebruikt ter ondersteuning van het kwalitatief onderzoek. De gegevens uit de interviews werden na het transcriberen van de geluidsopnames (zie bijlage 11) verwerkt via het programma NVivo – versie 10. Hoewel de interviews inhoudelijk gestructureerd verliepen, beslisten we om bij het coderen van de interviews eerst een inductieve benadering te hanteren. Hierbij wordt er geen vooraf geconstrueerd schema gebruikt. De onderzoeker baseert zich grotendeels op wat uit de data zelf naar boven komt (Mortelmans, 2011). De interviews werden volledig ontrafeld, soms tot op het laagste niveau van enkelvoudige woorden. Dit leverde een lange lijst op met codes. Alvorens verder te gaan werd deze lijst met codes vereenvoudigd door bijvoorbeeld codes met dezelfde inhoud samen te voegen. Vervolgens werden alle interviews opnieuw gecodeerd volgens de a-priori benadering. Hierbij gebruikt de onderzoeker een lijst met codes vertrekkend vanuit het conceptueel kader dat hij heeft opgesteld vóór de dataverzameling (Mortelmans, 2011). De codelijst waarmee de interviews een tweede maal gecodeerd werden, bestond

uit de zeven evaluatiecriteria uit de synthese van de literatuurstudie van dit onderzoek. We maakten voornamelijk gebruik van de structuur van het interview zoals die in de interviewleidraad werd vastgelegd om bepaalde informatie aan een bepaald evaluatiecriterium toe te schrijven.

Door deze twee benaderingen te combineren, werd de meeste informatie uit de interviews gekoppeld aan twee codes, namelijk een ‘inhoudelijke’ code en een evaluatiecriterium. Op basis van *matrix coding queries* kon worden nagegaan welke ‘inhoudelijke’ codes in verband stonden met een bepaald evaluatiecriterium. Met de informatie uit deze zoekopdrachten werden alle ‘inhoudelijke’ codes ondergebracht onder één evaluatiecriterium. Deze kwalitatieve analyse vormt de basis voor de ontwikkeling van het beoordelingsinstrument (zie 3.5). Het volledige NVivo bestand is opgenomen in bijlage 12.

### 3.4.4 Respondenten

In totaal namen 8 dansleerkrachten deel aan dit onderdeel van het onderzoek. In het kader van het onderzoek was het belangrijk dat deze dansleerkrachten voldoende ervaring hadden. Dit element werd meegenomen bij de selectie van de respondenten en werd ter verificatie bevestigd bij aanvang van het interview. Drie vierde van de bevestigde leerkrachten gaf aan reeds meer dan 10 jaar ervaring te hebben als leerkracht en als jurylid in het dansonderwijs (zie Tabel 4).

Tabel 4  
Overzicht per respondent van de gebruikte videoreeks en de jaren ervaring als leerkracht en jurylid in het dansonderwijs

	Geslacht	Video	Ervaring lesgeven in het dansonderwijs	Ervaring jureren in het dansonderwijs
Respondent 1	V	1	tussen 5 en 10 jaar	tussen 5 en 10 jaar
Respondent 2	V	2	> 10 jaar	> 10 jaar
Respondent 3	V	1	> 10 jaar	> 10 jaar
Respondent 4	V	2	> 10 jaar	> 10 jaar
Respondent 5	V	1	> 10 jaar	> 10 jaar
Respondent 6	V	2	tussen 5 en 10 jaar	tussen 5 en 10 jaar
Respondent 7	V	1	> 10 jaar	> 10 jaar
Respondent 8	V	2	> 10 jaar	> 10 jaar

Specifiek hadden alle bevroegde dansleerkrachten ervaring opgedaan als leerkracht in één of meerdere niveaus van het dansonderwijs (zie Tabel 5).

Tabel 5

Percentage respondenten met of zonder ervaring als leerkracht in een bepaald niveau in het dansonderwijs (n = 8)

	In Deeltijds Kunstonderwijs (DKO)	In Kunst Secundair Onderwijs (KSO)	In Hoger Onderwijs	Andere (privéschool, secundair onderwijs,...)
ervaring	87,5%	50%	50%	75%
geen ervaring	12,5%	50%	50%	25%

Daarnaast hadden de respondenten ervaring met het jureren in één of meerdere niveaus van het dansonderwijs. Daarbij hadden alle respondenten ervaring met het jureren in het Deeltijds Kunstonderwijs, wat voor dit onderzoek van groot belang was (zie Tabel 6).

Tabel 6

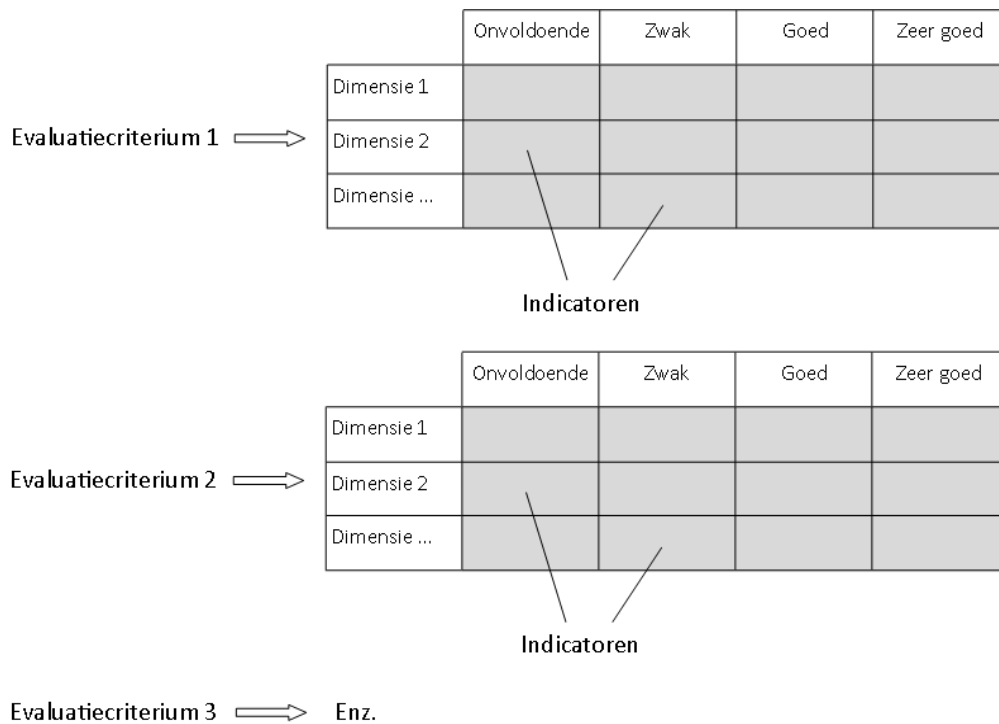
Percentage respondenten met of zonder ervaring als jurylid in een bepaald niveau in het dansonderwijs (n = 8)

	In Deeltijds Kunstonderwijs (DKO)	In Kunst Secundair Onderwijs (KSO)	In Hoger Onderwijs	Andere (privéschool, secundair onderwijs,...)
ervaring	100%	50%	50%	50%
geen ervaring	0%	50%	50%	50%

### 3.5 Onderzoeksfase 3: Ontwikkeling van het beoordelingsinstrument

In de derde onderzoeksfase (periode mei-juni 2013) werd de gecodeerde informatie uit de vorige onderzoeksfase (zie 3.4.3) verder geanalyseerd. Voor elk van de evaluatiecriteria afzonderlijk resulteerde de analyse van de verzamelde indicatoren (of beschrijvingen) in het onderscheiden van één of meerdere dimensies. Een dimensie bevat een bundeling van indicatoren waardoor een verfijning in de beoordeling mogelijk is. Op deze wijze werd het mogelijk om een analytische rubriek te ontwikkelen per evaluatiecriterium. Figuur 2 bevat een visuele voorstelling van de constructie van het ontwikkelde beoordelingsinstrument.





*Figuur 2.* Constructie van de analytische rubriek 'Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs'.

De cesuur voor het weerhouden van een dimensie in de rubriek werd vastgelegd op vier respondenten. Om te verhinderen dat essentiële informatie bij de ontwikkeling van de rubriek verloren zou gaan, werden de dimensies waar slechts één, twee of drie respondenten naar verwezen, voorgelegd aan een expert uit het werkveld. Deze heeft meer dan tien jaar ervaring als leerkracht en als jurylid in het dansonderwijs en is momenteel onderwijsinspecteur van de Vlaamse Gemeenschap voor het Deeltijds Kunstonderwijs. De dimensies waar geen duidelijkheid over was vanuit de verzamelde data werden kritisch besproken met deze expert, en op basis van het uitgebrachte advies al dan niet weerhouden.

Om te bewaken dat het 'Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs' aansluiting vindt bij wat er beweerd wordt gemeten te worden (inhoudsvaliditeit) en in overeenstemming is met de prestaties die van een danser in het Deeltijds Kunstonderwijs verwacht kunnen worden, werd tijdens het ontwikkelingsproces ook regelmatig feedback gevraagd aan deze expert. Bij deze feedback werd op inhoudelijk en vormelijk vlak o.a. gewezen op de volgende elementen:

- a) Zorgen dat de beschrijving van de vier prestatieniveaus binnen één dimensie dezelfde opbouw hebben.
- b) Hanteren van de juiste (dans)terminologie.
- c) Niet opnemen van voorbeelden in de beschrijving zelf, maar deze eventueel toevoegen ter verduidelijking.

- d) De volgorde van de dimensies zoals deze worden opgenomen binnen een rubriek wijzigen (bv. dimensies die bij elkaar horen, bij elkaar zetten).

Op basis van deze feedback werd het instrument verder uitgewerkt en waar nodig aangepast. Vanuit onderzoeksfase 2 werden 24 dimensies weerhouden omdat ze door vier of meer juryleden werden vernoemd. Van de 12 dimensies die niet door voldoende juryleden werden aangehaald, werden er op basis van onderzoeksfase 3 toch nog zeven in het instrument opgenomen. Het eindresultaat van dit ontwikkelingsproces wordt voorgesteld in hoofdstuk vier.

### **3.6 Onderzoeksfase 4: Onderzoek naar de betrouwbaarheid van het beoordelingsinstrument**

#### **3.6.1 Onderzoeksmethode**

Om de derde onderzoeksvraag te beantwoorden werd in een laatste onderzoeksfase de betrouwbaarheid van het ‘Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs’ onderzocht. Betrouwbaarheid heeft te maken met consistentie en reproduceerbaarheid en wordt gezien als een noodzakelijke voorwaarde om te spreken over een valide meetinstrument. Een meetinstrument dat niet betrouwbaar is, kan nooit valide zijn. Een instrument moet dezelfde resultaten opleveren wanneer het opnieuw door andere mensen wordt gebruikt (interbeoordelaarsbetrouwbaarheid) of wanneer dezelfde mensen het opnieuw gebruiken maar op andere tijdstippen (intra-beoordelaarsbetrouwbaarheid) (Cohen, Manion, & Morisson, 2007; Mortelmans, 2011).

Binnen een kwantitatieve onderzoekssetting werd de test-hertest-betrouwbaarheid gebruikt als methode om de intra-beoordelaarsbetrouwbaarheid van het instrument te onderzoeken. Hierbij wordt de waarneming letterlijk op dezelfde manier en bij dezelfde respondenten herhaald. Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van het instrument na te gaan werd dezelfde test-hertest procedure met verschillende beoordelaars uitgevoerd (Cohen et al., 2007).

Als dataverzamelmethode werd het gebruik van een gestructureerd interview vooropgesteld. Bij het afnemen van een gestructureerd interview stelt de interviewer aan alle respondenten dezelfde reeks vooropgestelde vragen, die eveneens bij alle respondenten in dezelfde volgorde doorlopen worden. De interviewer behandelt de vragen op een gestandaardiseerde manier. (Dijkstra & Smit, 1999; Mortelmans, 2011).

#### **3.6.2 Voorbereiding gestructureerde interviews**

Voor het interview stelden we een vragenlijst op, bestaande uit 20 vragen (zie bijlage 13). De vragen 1 tot en met 12 werden afgenomen tijdens de test, de vragen 13 tot en met 20 werden afgenomen tijdens de hertest.

De vragen voor de test bestonden uit drie grote delen. In het eerste deel werden een aantal algemene vragen gesteld die peilden naar de expertise van de respondent als leerkracht en jury in het dansonderwijs. In het tweede deel werden de zeven rubrieken van het 'Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs' toegelicht. De respondenten kregen vervolgens video 3 te zien met de videofragmenten van de zes dansers. Na elke uitvoering van een danser werd de video op pauze gezet. De respondenten kregen de opdracht om deze danser te beoordelen aan de hand van het beoordelingsinstrument (zie bijlage 14). Per danser dienden de respondenten een beoordeling (onvoldoende, zwak, goed of zeer goed) te geven op elke dimensie van de zeven rubrieken. Vervolgens dienden ze per danser zowel een totaalscore (onvoldoende, zwak, goed of zeer goed) voor elk evaluatiecriterium als een kwantitatieve beoordeling (percentage) voor de gehele prestatie te geven. In het laatste deel van het interview werd gepeild naar de standpunten van de respondenten ten aanzien van het gebruik van dit beoordelingsinstrument voor de beoordeling van dansers. Alle vragen werden door de respondenten schriftelijk beantwoord.

De vragen voor de hertest bestonden uit twee grote delen. In het eerste deel werden de zeven rubrieken van het 'Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs' nogmaals toegelicht. De respondenten kregen vervolgens opnieuw video 3 te zien met de videofragmenten van de zes dansers. Na elke uitvoering van een danser werd de video op pauze gezet. De respondenten kregen de opdracht om deze danser nogmaals te beoordelen aan de hand van het beoordelingsinstrument en vervolgens zowel een totaalscore (onvoldoende, zwak, goed of zeer goed) voor elk evaluatiecriterium als een kwantitatieve beoordeling (percentage) voor de gehele prestatie te geven. In het laatste deel van het interview werden nog twee nieuwe vragen gesteld in verband met het gebruik van dit beoordelingsinstrument voor de beoordeling van dansers. Alle vragen, uitgezonderd de laatste van de twee nieuwe vragen, werden door de respondenten schriftelijk beantwoord.

Om de kwaliteit van de verzamelde data te garanderen, was het belangrijk om het interview op een gestandaardiseerde wijze af te nemen. Hiervoor werd een introductie en een protocol voor de afname van het interview uitgeschreven (zie bijlage 15). In de introductie werden, voorafgaand aan het interview, een aantal belangrijke punten met de respondent overlopen. In het protocol werd stap per stap vermeld hoe het interview, in combinatie met het tonen van het audiovisueel materiaal, diende te worden afgenomen.

Na de voorbereiding van de interviews werden de respondenten geselecteerd. Dit gebeurde in samenspraak met een expert uit het werkveld. Er werd vervolgens telefonisch of per mail contact opgenomen met deze respondenten (zie 3.6.4).

### 3.6.3 Dataverzameling- en verwerking

In een volgende stap werden de betrouwbaarheidstesten afgenomen. In totaal werden 2 nieuwe respondenten geïnterviewd tijdens de maand juli 2013. Zij werden in het interview bevraagd in de rol van jurylid. Elke respondent werd twee keer geïnterviewd. De tijd tussen de interviews bedroeg min. 48u en max. 1,5 week. De gegeven scores en percentages van de juryleden werden ingevoerd in SPSS – versie 20 (zie bijlage 16).

Voor de statistische bewerkingen werd eveneens gebruik gemaakt van SPSS versie 20 (zie bijlage 17). Op basis van de verzamelde gegevens werd de inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid van het beoordelingsinstrument onderzocht. Bij interbeoordelaarsbetrouwbaarheid spelen meerdere beoordelaars, meerdere onderwerpen en één antwoord per onderwerp een rol. Bij intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid wordt slechts één beoordelaar betrokken, maar worden wel verschillende antwoorden per onderwerp verzameld. Gwet (2008) wijst er op dat de methoden voor de berekening van intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid zijn gewijzigd door de verschillende antwoorden van één beoordelaar te beschouwen als beoordelingen van verschillende onafhankelijke beoordelaars. Omdat niet voldaan wordt aan de voorwaarden om een ICC (Intra Class Correlation) te gebruiken, namelijk een steekproef met  $n \geq 10$ , gebeurt de analyse van de inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid aan de hand van de Pearson moment correlatie coëfficiënt. Enkel de positieve waarden worden gebruikt (van 0 tot en met 1). Hoe dichter bij 1, hoe meer betrouwbaar (Cohen et al. 2007). In de analyses werden enkel de rubrieken techniek, nauwkeurigheid van beweging, bewegingsdynamiek, performance vaardigheden, muzikaliteit en ruimtewustzijn opgenomen. De rubriek algemene indruk werd hierin niet opgenomen omdat deze de subjectieve component vormt van het beoordelingsinstrument<sup>4</sup>.

### 3.6.4 Respondenten

In totaal namen 2 dansleerkrachten deel aan de betrouwbaarheidstest van het beoordelingsinstrument. Tabel 7 geeft een overzicht van deze respondenten en hun ervaring als leerkracht en jurylid in het dansonderwijs.

Tabel 7  
Overzicht per respondent van de gebruikte videoreeks en de jaren ervaring als leerkracht en jurylid in het dansonderwijs

	Geslacht	Video	Ervaring lesgeven in het dansonderwijs	Ervaring jureren in het dansonderwijs
Respondent 1	V	3	> 10 jaar	< 10 jaar
Respondent 2	V	3	> 10 jaar	Tussen 5 en 10 jaar

<sup>4</sup> Dania e.a. (2010) concluderen in hun onderzoek dat het opnemen van de rubriek algemene indruk zorgt voor vertekening in de resultaten.

## **4 De onderzoeksresultaten**

In dit deel worden de resultaten uit het onderzoek voorgesteld. In paragraaf 4.1 wordt een antwoord geformuleerd op de tweede onderzoeksvraag, met name de vraag welke indicatoren vanuit het werkveld als validering worden gebruikt voor de verschillende evaluatiecriteria die vanuit de literatuurstudie werden weerhouden. Hiermee samenhangend wordt een antwoord geformuleerd op de vraag hoe deze indicatoren bijdragen tot de ontwikkeling van een kwalitatief en graad-overschrijdend meetinstrument voor de summatieve beoordeling van leerlingen dans in het Deeltijds Kunstonderwijs. Het ‘Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs’ wordt daarbij voorgesteld. Paragraaf 4.2 behandelt de derde onderzoeksvraag waarbij dieper wordt ingegaan op de validiteit en de betrouwbaarheid van dit beoordelingsinstrument.

### **4.1 Ontwikkeling van het ‘Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs’**

Om een antwoord te formuleren op de tweede onderzoeksvraag baseren we ons op de analyse van de gegevens uit de acht interviews (zie bijlage 11 en 12). Aan de hand van het tonen van videomateriaal inventariseerden we indicatoren of beschrijvingen die juryleden geven aan ‘onvoldoende’, ‘zwakke’, ‘goede’ en ‘zeer goede’ dansprestaties en dit voor zeven evaluatiecriteria: techniek, nauwkeurigheid van beweging, bewegingsdynamiek, performance vaardigheden, muzikaliteit, ruimtebewustzijn en algemene indruk. Op basis van de analyse van deze indicatoren beogen we een graad-overschrijdende algemene analytische rubriek te ontwikkelen voor de summatieve beoordeling van leerlingen dans in het Deeltijds Kunstonderwijs (zie paragraaf 3.5). In wat volgt bespreken we de zeven deelrubrieken (één per evaluatiecriterium) uit het ‘Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs’. We beschrijven daarbij enkel de dimensies die op basis van onderzoeksfase 2 en 3 werden weerhouden voor dit instrument.

#### **4.1.1 Evaluatiecriterium ‘Techniek’**

Op basis van de interviews onderscheiden we voor het evaluatiecriterium techniek negen dimensies: technisch werken binnen de eigen mogelijkheden, technische beheersing en uitvoering, lichaamshouding, lichaamsbesef en -controle, isolatie, coördinatie, hoofdgebruik, ademhaling en tekstkennis. De eerste acht dimensies verwijzen naar danstechnische vaardigheden. De laatste dimensie, tekstkennis, verwijst naar het cognitieve aspect binnen de techniek. Tabel 8 geeft een overzicht van deze dimensies en het aantal juryleden dat expliciet naar deze dimensies verwijst. Onderaan de tabel zijn de dimensies vermeld die niet in de rubriek zijn opgenomen (voor een verantwoording zie paragraaf 3.5).

Tabel 8  
 Rubriek *Techniek*: overzicht dimensies en aantal respondenten (n)

Dimensies	n
Technisch werken binnen de eigen mogelijkheden	8
Technische beheersing en uitvoering	8
Lichaamshouding	8
Lichaamsbesef en -controle	7
Isolatie	3
Coördinatie	4
Hoofdgebruik	8
Ademhaling	3
Tekstkennis	8
Niet opgenomen in rubriek	
Barre steun	2
Bewust werken	3
Fysieke kracht	3
Grond gebruik	2

### **Technisch werken binnen de eigen mogelijkheden (n = 8)**

Een essentieel element waar alle juryleden in de beoordeling van danstechnische vaardigheden mee rekening houden zijn de fysieke mogelijkheden of beperkingen van de leerling. Voor het aanleren van de klassieke danstechniek zijn een aantal belangrijke fysieke vereisten van belang, o.a. beschikken over een goede ‘en dehors’ (uitdraai in het bekken), een goede lenigheid en een goede sprongkracht. Leerlingen die een opleiding dans volgen in het Deeltijds Kunstonderwijs kunnen echter zonder voorwaarden instromen: ze leggen geen toegangsproof of auditie af waarin hun fysieke geschiktheid voor de opleiding wordt nagegaan. Hierdoor volgen leerlingen met goede en minder goede fysieke mogelijkheden samen les. Wat volgens de juryleden bij de beoordeling van de techniek belangrijk is, is dat leerlingen demonsteren dat ze het bewegingsmateriaal uitvoeren binnen hun eigen fysieke mogelijkheden. Een leerling die lenig is in het heupgewricht en het been niet hoog opgooit, demonstreert dat bijvoorbeeld niet.

*Ze heeft duidelijk niet zo heel veel mogelijkheden, maar ze werkt wel hard, ze probeert te doen wat ze er mee kan. (R1)*

*Ze heeft geen fantastisch lichaam, maar ze zou er veel meer mee kunnen doen dan als ze nu doet. (R6)*

### **Technische beheersing en uitvoering (n = 8)**

Bij het beoordelen van de technische beheersing en uitvoering gaat het enerzijds over de mate waarin de leerling de verschillende leerstofonderdelen beheerst. Anderzijds gaat het over de mate waarin de leerling deze leerstofonderdelen technisch juist uitvoert (volgens de regels van de klassieke dans-techniek). Een representatieve overgangs- of eindproof binnen de studierichting klassieke dans bevat volgens de leerplannen een aantal onderdelen die gelinkt zijn aan de leerstof. In alle graden verloopt

dit vrij identiek: de leerlingen demonstrenen een aantal oefeningen aan de barre, au milieu (in het midden) en op de diagonaal waarbij onder meer adage-bewegingen (trage bewegingen), draaien, sprongen en verplaatsingen aan bod komen. De juryleden verwijzen bij de beoordeling naar de onderdelen die de leerling wel of nog niet beheerst.

*Ik vind dat ze wel aan de barre technisch, dat ze het daar wel redelijk beheerst de techniek. Maar in het midden is het dan zwakker. (R5)*

*Puur technisch is dat nog vrij zwak... Zeker au milieu zwak, sprongen zwak. Aan de barre vrij correct. (R8)*

Daarnaast geven de juryleden aan of de leerlingen de bewegingen technisch juist uitvoeren.

*De temps levés waren... dat zou normaal niet meer zo mogen. Ze moeten hun voet afrollen. (R2)*

*Ook een mooie fondu, ook een klein foutje als ze naar demi-pointe gaat lost ze te vroeg haar hiel. (R4)*

*Die piqué is op een geplooide knie. (R6)*

### **Lichaamshouding (n = 8)**

Bij het beoordelen van de lichaamshouding kijken de juryleden naar drie elementen, die ook onderling samenhangen: het behouden van een correcte plaatsing van het lichaam, het tonen van een goede vormspanning en het bewaren van het evenwicht. Het eerste element, het behouden van een correcte plaatsing van het lichaam, heeft te maken met hoe de verschillende lichaamsdelen ten opzichte van elkaar geplaatst staan (bijvoorbeeld niet scheef staan met het bekken). Ook het behouden van het zogenaamde 'vierkant' speelt een grote rol. Hierbij dient de leerling een juiste plaatsing te behouden van de schouders ten opzichte van het heupgewricht.

*Haar houding is in het algemeen teveel zo (toont voor dat schouders naar voor hangen). (R2)*

*In die zin dat ze goed geplaatst is. Haar vierkant, ze blijft heel goed in haar vierkant. (R3)*

*Ze geeft heel veel aandacht aan haar juiste plaatsing. (R7)*

Een tweede element is het tonen van een goede vormspanning. Het gaat hier over het gebruik van de juiste spierspanning (tonus) in het lichaam om de correcte plaatsing van het lichaam en het evenwicht te kunnen behouden.

Een derde element is het bewaren van het evenwicht. Dit is bijvoorbeeld nodig om bewegingen waarbij het gewicht op één been staat te kunnen aanhouden. Ook in draaibewegingen (de pirouette) is het evenwicht van groot belang.

*Haar evenwicht zit in haar lichaam niet helemaal goed, bijvoorbeeld bij haar pirouette valt haar evenwicht vaak weg. (R1)*

*Dus ook het staan was niet meer oké, ze valt om. (R4)*

### **Lichaamsbesef en -controle (n = 7)**

De meeste juryleden beoordelen de mate van lichaamsbesef van de leerling wanneer ze de techniek beoordelen. Hierbij kijken ze of de leerling toont dat of hij of zij zich bewust is van het eigen lichaam en de eigen mogelijkheden. Daarnaast kijken ze of de leerling controle heeft over het eigen lichaam bij de uitvoering van bewegingen.

*Ze heeft heel veel moeilijkheden met de controle over haar lichaam. (R1)*

*Dus ik denk dat die eerst moet leren verbonden of bewust worden van de tenen van haar voeten en de vingers aan haar handen. (R3)*

*Je ziet wel dat ze haar grenzen aftast, dus ze is zich wel bewust van wat ze met haar lichaam kan doen. (R3)*

### **Isolatie (n = 3)**

De term isolatie als technische term binnen de dans betekent het onafhankelijk van elkaar kunnen bewegen van lichaamsdelen. Aangezien het kunnen isoleren van bewegingen een belangrijke vaardigheid is om de klassieke danstechniek te kunnen uitvoeren, wordt deze, na overleg met de geraadpleegde expert (zie paragraaf 3.5) opgenomen in de rubriek.

*Bij het springen ook, haar rug en haar schouders die meegaan. (R1)*

*Dan het isoleren van beweging, zoals bijvoorbeeld het opgooien van haar been, dan beweegt alles mee, dus ze is niet in staat om haar been te isoleren, of dat is voor haar moeilijk. (R3)*

### **Coördinatie (n = 4)**

Bij het beoordelen van de coördinatie kijken de juryleden of de leerling het hoofd, de armen en de benen gecoördineerd kan gebruiken. Zo wordt in de klassieke danstechniek dikwijls gebruik gemaakt van ‘gekruiste coördinatie’ waarbij de leerling bijvoorbeeld het rechtse been en de linkse arm gelijktijdig voorwaarts brengt. Leerlingen met coördinatieproblemen kunnen soms grote moeite hebben om bepaalde bewegingspatronen correct uit te voeren.

*Foute armen met de specifieke bewegingen. (R4)*

*En misschien, maar dat weten we niet, heeft ze misschien coördinatieproblemen, maar dat sowieso. Wij hebben ook een aantal leerlingen die coördinatieproblemen hebben en die kinderen doen hun best maar het gaat nu eenmaal niet beter of het is moeilijk voor hen. (R5)*

*Die is veel beter in arm-hoofd coördinatie dan de rest. (R6)*



### **Hoofdgebruik (n = 8)**

Alle juryleden kijken bij de beoordeling van het hoofdgebruik naar de mate waarin de leerling het hoofd juist gebruikt tijdens het uitvoeren van de bewegingen. Specifiek in de klassieke danstechniek gaat het bijvoorbeeld over het ‘spotten’ waarbij de leerling het lichaam ronddraait maar met de ogen één punt fixeert en op het juiste moment het hoofd snel draait.

*Ze gebruikt haar hoofd waar ze kan. (R1)*

*Hoofd, spotting niet goed. (R5)*

*Hoofdgebruik kan nog beter. Ze keek heel vaak gewoon naar voor in plaats van épaulements te gebruiken. (R8)*

### **Ademhaling (n = 3)**

Drie juryleden geven tijdens de interviews aan te kijken naar de ademhaling. Ze kijken daarbij of de leerling adem in de bewegingen brengt.

*Ze verhardt, dus ik vraag mij af of ze wel ademt. Dus ze moet meer adem in haar beweging steken, ook in haar fondu. Dat zou een heel andere kwaliteit geven. (R3)*

*En ze zit zowat, in het algemeen zo, er zit weinig adem in de oefening, in de bewegingen. (R5)*

Aangezien slechts drie juryleden naar deze dimensie verwijzen, werd deze op basis van advies en in overleg met de geraadpleegde expert weerhouden (zie paragraaf 3.5).

### **Tekstkennis (n = 8)**

In tegenstelling tot een acteur die vooraf de woorden en de structuur van een tekst vanbuiten leert en tijdens de voorstelling de juiste woorden op het juiste moment uitspreekt, gaat het bij de kennis van ‘tekst’ in dans om het kennen van de inhoud en de structuur van bewegingsmateriaal en het fysiek uitvoeren van de juiste bewegingen op het juiste moment. Alle juryleden beoordelen de mate waarin de leerling tekstkennis heeft, waarbij ze nagaan of de leerling de cognitieve vaardigheden structureren, memoriseren en reproduceren van bewegingsmateriaal beheerst. Ze geven aan dat de wijze waarop de leerling zich weet te herpakken na het maken van tekstfouten, belangrijk is. Leerlingen kunnen na het maken van tekstfouten volledig de mist ingaan of zich juist snel herpakken.

*Ze kent haar tekst wel. (R2)*

*Dat is een typische leerling die anderen volgt en die na-aapt als ik het zo moet zeggen, die de juffrouw bezig ziet de oefening voordoen, en die dat nadoet, maar die daar niet over nadenkt. (R7)*

*En als ze een tekstfout maakt, probeert ze dat ook snel op te pikken. (R6)*

## Rubriek Techniek

Tabel 9 vat de volledige rubriek van het evaluatiecriterium ‘Techniek’ samen. Voor elke dimensie worden één of meerdere indicatoren beschreven die overeenkomen met een onvoldoende (-), zwakke (+/-), goede (+) en zeer goede (++) prestatie.

Tabel 9  
Rubriek Techniek

Dimensies	Schaal	Beschrijving
Technisch werken binnen de eigen mogelijkheden	-	De leerling heeft goede fysieke mogelijkheden (lenigheid, en dehors, sprongkracht), maar gebruikt deze niet. <b>OF</b> De leerling heeft beperkte fysieke mogelijkheden die een hindernis vormen.
	±	De leerling heeft goede fysieke mogelijkheden (lenigheid, en dehors, sprongkracht), en gebruikt deze soms wel en soms niet. <b>OF</b> De leerling heeft beperkte fysieke mogelijkheden, maar haalt het maximum uit het lichaam.
	+	De leerling heeft goede fysieke mogelijkheden (lenigheid, en dehors, sprongkracht), en gebruikt deze meestal. <b>OF</b> De leerling heeft zowel goede fysieke mogelijkheden als beperkingen, maar haalt het maximum uit het lichaam.
	++	De leerling heeft goede fysieke mogelijkheden (lenigheid, en dehors, sprongkracht), en gebruikt deze maximaal.
Technische beheersing en uitvoering	-	a) De leerling heeft onvoldoende basistechniek. De leerling beheerst de essentie of basis van de bewegingen niet. De leerling heeft geen voeling met de techniek. b) De leerling voert de meeste bewegingen technisch foutief uit.
	±	a) De leerling heeft moeite met bepaalde onderdelen van het bewegingsmateriaal (o.a. barre, milieu, adage, draaien, sprongen, diagonaal, verplaatsingen,...). b) De leerling voert sommige bewegingen technisch juist en andere bewegingen technisch foutief uit.
	+	a) De leerling beheerst de meeste onderdelen van het bewegingsmateriaal (o.a. barre, milieu, adage, draaien, sprongen, diagonaal, verplaatsingen,...). b) De leerling voert de meeste bewegingen technisch juist uit.
	++	a) De leerling beheerst alle onderdelen van het bewegingsmateriaal (o.a. barre, milieu, adage, draaien, sprongen, diagonaal, verplaatsingen,...). b) De leerling voert alle bewegingen technisch juist uit.
Lichaamshouding	-	a) De leerling toont geen correcte plaatsing van het lichaam tijdens het dansen. b) De leerling zakt steeds in met het lichaam. De leerling toont geen vormspanning. c) De leerling verliest vaak het evenwicht.
	±	a) De leerling verliest regelmatig tijdens het dansen een correcte plaatsing van het lichaam. b) De leerling laat zich soms hangen. De leerling toont weinig vormspanning. c) De leerling verliest soms het evenwicht.
	+	a) De leerling behoudt tijdens het dansen meestal een correcte plaatsing van het lichaam. b) De leerling staat meestal mooi recht. De leerling toont meestal een goede vormspanning. c) De leerling verliest zelden het evenwicht.
	++	a) De leerling behoudt tijdens het dansen altijd een correcte plaatsing van het lichaam. b) De leerling staat altijd mooi recht en trekt zich op. De leerling toont altijd een goede vormspanning. c) De leerling behoudt altijd het evenwicht.
Lichaamsbesef en -controle	-	a) De leerling is zich niet bewust van het eigen lichaam en de eigen mogelijkheden. b) De leerling heeft geen controle over het eigen lichaam.
	±	a) De leerling is zich weinig bewust van het eigen lichaam en de eigen mogelijkheden. b) De leerling verliest soms de controle over het eigen lichaam.
	+	a) De leerling is zich meestal bewust van het eigen lichaam en de eigen mogelijkheden. b) De leerling heeft meestal een goede controle over het eigen lichaam.
	++	a) De leerling is zich bewust van het eigen lichaam en de eigen mogelijkheden. b) De leerling heeft steeds een goede controle over het eigen lichaam.
Isolatie	-	De leerling kan de meeste lichaamsdelen niet onafhankelijk van elkaar bewegen.
	±	De leerling kan sommige lichaamsdelen wel en andere lichaamsdelen niet onafhankelijk van elkaar bewegen.
	+	De leerling kan de meeste lichaamsdelen onafhankelijk van elkaar bewegen.
	++	De leerling kan alle lichaamsdelen onafhankelijk van elkaar bewegen.

Tabel 9 (vervolg)  
Rubriek *Techniek*

Dimensies	Schaal	Beschrijving
Coördinatie	–	De leerling heeft problemen met de coördinatie van hoofd, armen en benen.
	±	De leerling toont soms een minder goede coördinatie van hoofd, armen en benen.
	+	De leerling toont meestal een goede coördinatie van hoofd, armen en benen.
	++	De leerling toont altijd een goede coördinatie van hoofd, armen en benen.
Hoofdgebruik	–	De leerling gebruikt nooit het hoofd (bv. épaulement, spotten).
	±	De leerling gebruikt het hoofd soms wel en soms niet (bv. épaulement, spotten).
	+	De leerling gebruikt meestal het hoofd (bv. épaulement, spotten).
	++	De leerling gebruikt altijd het hoofd (bv. épaulement, spotten).
Ademhaling	–	De leerling brengt geen adem in de bewegingen.
	±	De leerling brengt weinig adem in de bewegingen.
	+	De leerling gebruikt de ademhaling soms wel en soms niet in de bewegingen.
	++	De leerling gebruikt de ademhaling. De leerling brengt adem in de bewegingen.
Tekstkennis	–	a) De leerling kent de inhoud en de structuur van het bewegingsmateriaal niet. b) De leerling maakt veel tekstfouten en kan zich daarbij niet herpakken.
	±	a) De leerling kent de inhoud en de structuur van het bewegingsmateriaal bijna volledig. b) De leerling maakt soms tekstfouten en kan zich daarbij niet altijd snel herpakken.
	+	a) De leerling kent de inhoud en de structuur van het bewegingsmateriaal volledig. b) De leerling maakt soms tekstfouten, maar kan zich daarbij altijd snel herpakken.
	++	a) De leerling kent de inhoud en de structuur van het bewegingsmateriaal volledig. b) De leerling maakt geen tekstfouten.

#### 4.1.2 Evaluatiecriterium ‘Nauwkeurigheid van beweging’

Voor het evaluatiecriterium nauwkeurigheid van beweging worden drie belangrijke dimensies benoemd: begin en einde, uitdieping van bewegingen en hoogte van arm- en beenbewegingen. Tabel 10 geeft een overzicht van deze dimensies en het aantal juryleden dat expliciet naar deze dimensies verwijst. Alle dimensies zijn opgenomen in de rubriek.

Tabel 10  
Rubriek *Nauwkeurigheid van beweging*: overzicht dimensies en aantal respondenten (n)

Dimensies	n
Begin en einde	5
Uitdieping van bewegingen	8
Hoogte van arm- en beenbewegingen	5

#### Begin en einde (n = 5)

Een belangrijk element dat volgens de juryleden bijdraagt aan de nauwkeurigheid van de beweging is het goed klaarstaan bij het begin van een oefening en het volledig afwerken van de oefening tot het einde.

*Begin en einde van de oefening is ook heel slordig. (R3)*

*Als ze al maar begon, en ze vertrekt, daaraan zie je al, ik zeg altijd tegen leerlingen als je al maar klaarstaat daar zie je al een heel stuk kwaliteit van een danser aan. (R7)*

### **Uitdieping van bewegingen (n = 8)**

Bij het beoordelen van de uitdieping van bewegingen gaat het over de mate waarin de leerling bewegingen tot in de details uitvoert. Concreet gaat het bijvoorbeeld over het afwerken van de voetposities, het verzorgen van de houding van de armen, het (juist) strekken van de voeten, het strekken van de knieën en het volledig juist plaatsnemen van lichaamsdelen in specifieke bewegingen.

*Het enige wat ik bij haar minder vind als ik het bekijk nu zijn haar armen. Het feit dat haar armen hangen, en dat vind ik vaak hetgene wat juist nog iets extra zou kunnen geven. (R1)*

*Nauwkeurigheid van bewegingen, ja, die voet was soms niet helemaal aan de knie met haar pirouette. (R3)*

*Ook bij de sprongen zijn haar voeten niet goed gestrekt. (R5)*

*Diagonaal begon slordig, geen vijfde positie. (R8)*

### **Hoogte van arm- en beenbewegingen (n = 5)**

Een derde belangrijke dimensie bij de nauwkeurigheid van beweging is het uitvoeren van de bewegingen op de juiste hoogte. Binnen de klassieke danstechniek dienen bepaalde arm- en beenbewegingen uitgevoerd te worden op specifieke hoogtes. Specifiek bij beenbewegingen gaat het bijvoorbeeld over het uitvoeren van bewegingen op 45° of 90°. De mate waarin de leerling de bewegingen van de armen en de benen op de juiste hoogte uitvoert, bepaalt mee de nauwkeurigheid van deze bewegingen.

*Bijvoorbeeld de jeté zit iets te hoog, dus net niet zo nauwkeurig. Ook haar demi-port de bras, vliegen haar armen zo enthousiast net iets te hoog. (R1)*

*En de 45 graden bij de jeté is er niet. (R7)*

*Grand battement hoogte benen zat goed. (R8)*

### **Rubriek Nauwkeurigheid van beweging**

Tabel 11 vat de volledige rubriek van het evaluatiecriterium 'Nauwkeurigheid van beweging' samen. Voor elke dimensie worden één of meerdere indicatoren beschreven die overeenkomen met een onvoldoende (-), zwakke (+/-), goede (+) en zeer goede (++) prestatie.

Tabel 11  
*Rubriek Nauwkeurigheid van beweging*

Dimensies	Schaal	Beschrijving
Begin en einde	–	a) De leerling staat niet klaar om te beginnen. Het begin van de oefeningen is vaak slordig. b) De leerling maakt de oefeningen niet volledig af. Het einde van de oefeningen is vaak slordig.
	±	a) De leerling staat soms wel en soms niet klaar om te beginnen. Het begin van de oefeningen is soms slordig. b) De leerling maakt de oefeningen soms wel en soms niet volledig af. Het einde van de oefeningen is soms slordig.
	+	a) De leerling staat klaar om te beginnen. Het begin van de oefeningen is meestal verzorgd. b) De leerling maakt de oefeningen volledig af. Het einde van de oefeningen is meestal verzorgd.
	++	a) De leerling staat klaar om te beginnen. Het begin van de oefeningen is altijd verzorgd. b) De leerling maakt de oefeningen volledig af. Het einde van de oefeningen is altijd verzorgd.
Uitdieping van bewegingen	–	De leerling werkt de bewegingen zelden of nooit tot in de puntjes af (bv. geen gestrekte voeten, geen gestrekte knieën, geen mooie houding van de armen,...).
	±	De leerling werkt de bewegingen soms wel en soms niet tot in de puntjes af (bv. geen gestrekte voeten, geen gestrekte knieën, geen mooie houding van de armen,...).
	+	De leerling werkt de bewegingen meestal tot in de puntjes af (bv. gestrekte voeten, gestrekte knieën, mooie houding van de armen,...).
	++	De leerling werkt de bewegingen altijd tot in de puntjes af (bv. gestrekte voeten, gestrekte knieën, mooie houding van de armen,...).
Hoogte van arm- en beenbewegingen	–	De leerling voert de bewegingen zelden of nooit uit op de juiste hoogte.
	±	De leerling voert de bewegingen soms niet en soms wel uit op de juiste hoogte.
	+	De leerling voert de meeste bewegingen uit op de juiste hoogte.
	++	De leerling voert alle bewegingen uit op de juiste hoogte.

#### 4.1.3 Evaluatiecriterium ‘Bewegingsdynamiek’

Voor het evaluatiecriterium bewegingsdynamiek onderscheiden we één dimensie: contrasten. Alle juryleden (n = 8) verwijzen bij de beoordeling van dansprestaties expliciet naar deze dimensie. Bij het beoordelen van contrasten kijken de juryleden naar de kwaliteiten en de energie waarmee bewegingen worden uitgevoerd. Ze delen de bewegingen daarbij op in twee groepen: legato- en staccato-bewegingen. Legato-bewegingen zijn rustige, langzame bewegingen die vragen om vloeiend en met zachtheid te worden uitgevoerd. Staccato-bewegingen zijn korte, krachtige bewegingen die kracht en pittigheid vragen bij de uitvoering. De soort beweging die de leerling uitvoert, bepaalt de energie die de leerling in de beweging moet steken. De juryleden kijken bij de beoordeling van contrasten of de leerling verschillen maakt bij de uitvoering van deze twee soorten bewegingen.

*Je ziet wel een verschil in wat ze doet bij trage en bij snelle bewegingen. (R2)*

*De staccato dingen – jeté en sprongen – zaten qua dynamiek vrij goed, maar de zachtere dingen – fondu en pliés – hadden voor mij niet voldoende zachtheid, de flow in de beweging, de continuïteit. (R3)*

*Als ik naar die oefening kijk, of het nu een rond de jambe, een fondu is, of een grand battement, die kracht is hetzelfde, terwijl dat totaal verschillende bewegingen zijn. (R7)*

Tabel 12 vat de volledige rubriek van het evaluatiecriterium ‘Bewegingsdynamiek’ samen. Voor elke dimensie worden één of meerdere indicatoren beschreven die overeenkomen met een onvoldoende (-), zwakke (+/-), goede (+) en zeer goede (++) prestatie.

Tabel 12  
Rubriek Bewegingsdynamiek

Dimensies	Schaal	Beschrijving
Contrasten	-	a) De leerling maakt geen verschillen tussen de uitvoering van zachte en krachtige bewegingen.
		b) De leerling voert legato- en staccato-bewegingen uit op een flauwe en logge manier.
	±	a) De leerling maakt weinig verschillen tussen de uitvoering van zachte en krachtige bewegingen.
		b) De leerling voert legato-bewegingen meestal vloeiend en met zachtheid uit, maar de staccato-bewegingen worden zonder pit en kracht uitgevoerd. <b>OF</b> De leerling voert staccato-bewegingen meestal met kracht en pittigheid uit, maar de legato-bewegingen worden houterig en zonder zachtheid uitgevoerd.
	+	a) De leerling maakt meestal duidelijke verschillen tussen de uitvoering van zachte en krachtige bewegingen.
		b) De leerling voert legato-bewegingen meestal vloeiend en met zachtheid uit. <b>EN</b> De leerling voert staccato-bewegingen meestal met kracht en pittigheid uit.
	++	a) De leerling maakt altijd duidelijke verschillen tussen de uitvoering van zachte en krachtige bewegingen.
		b) De leerling voert legato-bewegingen altijd vloeiend en met zachtheid uit. <b>EN</b> De leerling voert staccato-bewegingen altijd met kracht en pittigheid uit.

#### 4.1.4 Evaluatiecriterium ‘Performance vaardigheden’

Op basis van de interviews onderscheiden we voor het evaluatiecriterium performance vaardigheden zes dimensies: zelfzekerheid, presentatie, focus, expressie, inhoud en beleving. Deze zes dimensies gaan specifiek over de wijze waarop leerlingen zich presenteren aan een publiek en zichzelf en hun bewegingen naar buiten toe projecteren. Tabel 13 geeft een overzicht van deze dimensies en het aantal juryleden dat expliciet naar deze dimensies verwijst. De dimensie attitude werd niet in de rubriek opgenomen (voor een verantwoording zie paragraaf 3.5).

Tabel 13  
Rubriek Performance vaardigheden: overzicht dimensies en aantal respondenten (n)

Dimensies	n
Zelfzekerheid	6
Presentatie	7
Focus	4
Expressie	8
Inhoud	3
Beleving	6
Niet opgenomen in de rubriek Attitude	1

### **Zelfzekerheid (n = 6)**

Bij het beoordelen van zelfzekerheid kijken de juryleden in welke mate de leerling zich zelfzeker opstelt voor een publiek en dit uitstraalt naar het publiek. Prutsen, met de ogen rollen, de schouders naar voor laten hangen en constant oogcontact zoeken met de leerkracht zijn manieren waarop de leerling zijn onzekerheid bijvoorbeeld kan uiten.

*Ze is ook heel onzeker dus dat zie je in alles wat ze doet, dat ze zeer onzeker is. Zelfs als het gedaan was, was ze aan haar nagels en haar vingers aan het prutsen, dus. (R5)*

*Ze kwam in het begin heel zelfzeker over, maar dat ging een beetje weg naarmate dat de oefeningen vorderden. (R7)*

### **Presentatie (n = 7)**

De juryleden kijken bij het beoordelen van de presentatie naar drie elementen. Ten eerste beoordelen ze de mate waarin de leerling zich durft te tonen aan het publiek. Ten tweede gaan ze na of de leerling uitstraling toont naar het publiek toe en de aandacht van deze weet te trekken. Ten derde geven de juryleden aan dat het belangrijk is dat leerlingen zich (in positieve zin) kunnen onderscheiden van anderen en zich kunnen laten opmerken wanneer ze in een groep staan.

*Ik vind zeker niet dat ze zich onderscheidt als iemand die...waarvan je zegt waw. Daar ga ik niet naar kijken als ze in een groep staat. (R2)*

*Ze heeft wel een mooie présence, maar af en toe zou ze toch nog iets meer moeten. (R4)*

*Het is niet iemand waar je direct zo naar kijkt, maar dat moeten ze toch ook wel proberen, ze moeten toch proberen op te vallen op de ene of andere manier. Ze zal zich ook liever verstoppen dan gezien te worden. (R5)*

### **Focus (n = 4)**

De helft van de juryleden geven aan dat de focus van de leerling belangrijk is. Ze kijken daarbij naar twee elementen. Enerzijds kijken ze waar de blik van de leerling naar gericht is. Wanneer de blik van de leerling naar binnen en/of naar beneden gericht is, wijst dit op een gesloten houding. Een naar buiten gerichte blik wijst op een open houding. Anderzijds gaan ze na of de leerling oogcontact maakt met het publiek.

*Het feit dat ze met haar ogen, dat ze oogcontact maakt, en ruimtelijker kijkt. Dat is toch ook belangrijk in performance vaardigheden, het contact met het publiek. (R3)*

*Ze kijkt naar de grond, ze durft niet goed. (R6)*

### **Expressie (n = 8)**

Bij het beoordelen van de expressie kijken de juryleden of de leerling zich expressief uitdrukt. In eerste instantie gaat het over de uitdrukking in het gezicht. In tweede instantie gaat het over het gebruik van het hele lichaam om zich expressief uit te drukken.

*Haar gezicht verandert nooit van expressie. Als er iets mislukt, die haar gezicht vergaat niet, die blijft altijd hetzelfde grimas houden. (R3)*

*Ik vond dat dat meisje al qua expressie iets beter was, dus aangenamer om naar te zien, nog niet dat het wauw is. En ze probeert te lachen, het is een beetje geforceerd of een zenuwachtige lach, maar. (R5)*

### **Inhoud (n = 3)**

Hoewel slechts drie juryleden naar de dimensie inhoud verwijzen, wordt deze op basis van advies en in overleg met de geraadpleegde expert weerhouden. Binnen het dansonderwijs is het niet enkel belangrijk dat leerlingen 'pasjes en bewegingen' kunnen onthouden en reproduceren. Eén van de belangrijkste doelstellingen is dat leerlingen leren om zich artistiek te ontplooiën. Het ontwikkelen van hun eigen persoonlijkheid en dit integreren in hun manier van bewegen is van groot belang. De leerling dient te leren hoe hij of zij een eigen interpretatie of invulling kan geven aan de bewegingen. Bij het beoordelen van de inhoud kijken de juryleden naar de mate waarin de leerling betekenis geeft aan de beweging en iets als danser 'vertelt' aan het publiek.

*Voert gewoon uit, of bootst de houdingen na, heeft geen inhoud... weinig te vertellen eigenlijk. (R3)*

*Dansen is bewegingen, maar ik zie bij haar positie na positie, ze plakt posities achter elkaar. Dat zie ik bij haar. (R6)*

### **Beleving (n = 6)**

Bij het beoordelen van de beleving kijken de juryleden naar twee elementen. Ze kijken enerzijds naar de mate waarin de leerling zich inleeft en met gevoel danst.

*Ze probeert gevoel in haar beweging te leggen. (R1)*

*Ze is een beetje 'blind', ze geeft niet echt weer wat ze voelt, het is zo een wit blad, er staat niet veel op geschreven. (R6)*

Anderzijds kijken ze of de leerling toont dat hij of zij graag danst.

*Zij heeft ook ergens een sprankel in haar ogen, alez, je ziet dat ze het graag doet. (R3)*

*Dat ze veel te weinig laat zien dat ze graag danst. Want uiteindelijk, die kinderen dansen allemaal graag, anders zouden ze daar niet staan. Maar ja, je moet het toch wel laten zien. (R7)*



## Rubriek Performance vaardigheden

Tabel 14 vat de volledige rubriek van het evaluatiecriterium ‘Performance vaardigheden’ samen. Voor elke dimensie worden één of meerdere indicatoren beschreven die overeenkomen met een onvoldoende (-), zwakke (+/-), goede (+) en zeer goede (++) prestatie.

Tabel 14  
Rubriek Performance vaardigheden

Dimensies	Schaal	Beschrijving
Zelfzekerheid	-	De leerling is onzeker. De leerling toont de onzekerheid met het lichaam door de manier van staan en van bewegen.
	±	De leerling komt in het begin zelfzeker over, maar dat verdwijnt na een tijd. <b>OF</b> De leerling komt bij aanvang onzeker over, maar toont zich na verloop van tijd steeds zelfzekerder.
	+	De leerling is zeker van zichzelf.
	++	De leerling is zeker van zichzelf en straalt dit uit.
Presentatie	-	a) De leerling is bedeesd en verlegen. De leerling verstopt zich liever dan gezien te worden.
		b) De leerling toont geen uitstraling naar het publiek toe. De leerling trekt de aandacht van het publiek niet.
		c) De leerling laat zich niet opmerken in een groep.
	±	a) De leerling durft zich te tonen aan het publiek, maar trekt zich soms terug of sluit zich soms af.
		b) De leerling toont weinig uitstraling naar het publiek toe. De leerling trekt weinig de aandacht van het publiek.
		c) De leerling laat zich weinig opmerken in een groep.
	+	a) De leerling toont zich aan het publiek. De leerling staat er.
		b) De leerling heeft een goede uitstraling naar het publiek toe. De leerling trekt meestal de aandacht van het publiek.
	++	c) De leerling laat zich meestal opmerken in een groep.
a) De leerling toont zich aan het publiek. De leerling is fier en gééft zich aan het publiek.		
b) De leerling heeft een zeer goede uitstraling naar het publiek toe. De leerling trekt de aandacht en sleept het publiek mee.		
Focus	-	a) De blik van de leerling is altijd naar binnen en naar beneden gericht
		b) De leerling maakt geen oogcontact met het publiek of de omgeving.
	±	a) De blik van de leerling is afwisselend naar binnen, naar beneden of naar buiten gericht.
		b) De leerling maakt zelden oogcontact met het publiek of de omgeving.
	+	a) De blik van de leerling is meestal naar buiten gericht.
		b) De leerling maakt af en toe oogcontact met het publiek of de omgeving.
++	a) De blik van de leerling is altijd naar buiten gericht.	
b) De leerling maakt regelmatig oogcontact met het publiek of de omgeving.		
Expressie	-	a) De leerling toont geen expressie.
		b) De uitdrukking in het gezicht van de leerling spreekt niet.
	±	a) De leerling toont weinig expressie.
		b) De uitdrukking in het gezicht van de leerling spreekt weinig.
	+	a) De leerling heeft een goede expressie.
		b) De leerling heeft een aangename, ontspannen en sprekende uitdrukking in het gezicht.
++	a) De leerling heeft een goede expressie.	
b) De leerling gebruikt niet enkel het gezicht, maar ook het hele lichaam om zich expressief uit te drukken.		
Inhoud	-	De leerling geeft geen betekenis aan de beweging. De leerling vertelt niets naar buiten toe.
	±	De leerling geeft weinig betekenis aan de beweging. De leerling vertelt weinig naar buiten toe.
	+	De leerling geeft meestal betekenis aan de beweging. De leerling probeert als danser iets te vertellen aan het publiek.
	++	De leerling geeft altijd betekenis aan de beweging. De leerling geeft een persoonlijke invulling aan de beweging. De leerling is een artiest.

Tabel 14 (vervolg)  
*Rubriek Performance vaardigheden*

Dimensies	Schaal	Beschrijving
Beleving	–	a) De leerling toont geen inleving. De leerling heeft geen gevoel met de bewegingen. De leerling danst niet.
		b) De leerling laat niet zien dat hij of zij graag danst.
	±	a) De leerling toont weinig inleving. De leerling danst met weinig gevoel.
		b) De leerling laat weinig zien dat hij of zij graag danst.
	+	a) De leerling toont een goede inleving. De leerling probeert gevoel in de bewegingen te leggen.
		b) De leerling toont meestal dat hij of zij graag danst.
	++	a) De leerling toont een goede inleving. De leerling danst met veel gevoel. De leerling danst echt.
		b) De leerling toont altijd dat hij of zij graag danst.

#### 4.1.5 Evaluatiecriterium ‘Muzikaliteit’

Op een dansexamen worden de bewegingen doorgaans uitgevoerd op muziek. Aangezien muziek op zich opgebouwd is uit verschillende belangrijke bouwstenen (zoals ritme, maat en tempo), is het bij de uitvoering van bewegingen nodig om een aantal van deze bouwstenen te volgen. Op basis van de interviews onderscheiden we voor het evaluatiecriterium muzikaliteit vier dimensies: relatie muziek en dans, accenten, gebruik van muziek en muzikaal gevoel. Tabel 15 geeft een overzicht van deze dimensies en het aantal juryleden dat expliciet naar deze dimensies verwijst. Alle dimensies zijn opgenomen in de rubriek.

Tabel 15  
*Rubriek Muzikaliteit: overzicht dimensies en aantal respondenten (n)*

Dimensies	n
Relatie dans en muziek	7
Accenten	8
Gebruik van muziek	4
Muzikaal gevoel	3

#### Relatie dans en muziek (n = 7)

Om de relatie tussen dans en muziek te beoordelen, kijken de juryleden in welke mate de bewegingen samengaan met de muziek en de leerling aldus ‘danst op de muziek’. Het uitvoeren van de bewegingen in de juiste maat en op het juiste tempo is daarbij van belang.

*Dat ze echt probeert om haar bewegingen op de muziek te maken. (R1)*

*Een beetje te snel de sprongen. (R4)*

*Welja, ik zag een oefening dat ze, de telling weet ik nu niet meer juist, maar dat ze zo gauw op het einde nog iets moest erbij inkrijgen omdat ze voor andere dingen te veel tijd had genomen, dat de verdeling van haar passen niet goed was binnen een stuk muziek. (R5)*

### **Accenten (n = 8)**

Deze dimensie hangt sterk samen met de vorige dimensie ‘relatie muziek en dans’. Binnen de klassieke danstechniek worden een aantal bewegingen (bij voorkeur) uitgevoerd met een bepaald accent. Bij het beoordelen van de accenten kijken de juryleden specifiek of de leerling deze bewegingen uitvoert met de juiste accenten. Het gaat hier dus om het toepassen van het juiste ritme in de beweging.

*Muzikaliteit is redelijk behalve daar in die grand battement struikelde ze erover, of ze het accent op of neer gaat doen, en ze zweeft ertussen. (R4)*

### **Gebruik van muziek (n = 4)**

Bij het beoordelen van het gebruik van de muziek kijken de juryleden in welke mate de leerling de muziek volledig gebruikt en de muziek vult met bewegingen. Een leerling die de muziek volledig gebruikt, begint te bewegen bij het begin van het muziekstuk en eindigt met dansen bij het einde van het muziekstuk. Een leerling die de muziek vult met bewegingen verbindt tijdens het muziekstuk de verschillende bewegingen aan elkaar zonder ‘gaten’ te maken.

*Bij de sprongen is ze ook niet altijd even muzikaal. Soms is ze zo net te laat om te beginnen. (R1)*

*Wat ik goed vond bij haar is dat ze de muziek vult. Ze zal nooit voor de muziek eindigen, dus bijvoorbeeld als ze landt uit de pirouette dan zijn haar benen ook gestrekt als de muziek gedaan is, dus zij weet de muziek wel goed te pakken. (R3)*

### **Muzikaal gevoel (n = 3)**

Drie juryleden geven aan dat het tonen van het muzikaal gevoel ook belangrijk is. Dit gaat over het aanvoelen en het beleven van de muziek bij het uitvoeren van de bewegingen.

*Muzikaliteit zwak. Het is niet dat ze naast de muziek zat, ze volgde de muziek wel, maar heeft er ook niet meer mee gedaan. (R3)*

*Ze zat op haar muziek, maar ze beleefde hem wel niet. (R6)*

Aangezien slechts drie juryleden naar deze dimensie verwijzen, werd deze op basis van advies en in overleg met de geraadpleegde expert weerhouden (zie paragraaf 3.5).

## Rubriek Muzikaliteit

Tabel 16 vat de volledige rubriek van het evaluatiecriterium ‘Muzikaliteit’ samen. Voor elke dimensie worden één of meerdere indicatoren beschreven die overeenkomen met een onvoldoende (-), zwakke (+/-), goede (+) en zeer goede (++) prestatie.

Tabel 16  
Rubriek Muzikaliteit

Dimensies	Schaal	Beschrijving
Relatie dans en muziek	-	De leerling danst nooit op de muziek. De leerling voert geen enkele beweging uit in de juiste maat en op het juiste tempo.
	±	De leerling danst de ene keer wel, de andere keer niet op de muziek. De leerling voert bewegingen afwisselend wel en niet uit in de juiste maat en op het juiste tempo.
	+	De leerling danst meestal op de muziek. De leerling voert de meeste bewegingen uit in de juiste maat en op het juiste tempo.
	++	De leerling danst altijd op de muziek. De leerling voert alle bewegingen uit in de juiste maat en op het juiste tempo.
Accenten	-	De leerling danst nooit in het juiste ritme. De leerling voert alle bewegingen zonder of met foutieve accenten uit.
	±	De leerling danst soms in het juiste ritme. De leerling voert de bewegingen soms met juiste accenten en soms zonder of met foutieve accenten uit.
	+	De leerling danst meestal in het juiste ritme. De leerling voert de meeste bewegingen uit met de juiste accenten.
	++	De leerling danst altijd in het juiste ritme. De leerling voert alle bewegingen uit met de juiste accenten.
Gebruik van muziek	-	a) De leerling gebruikt de muziek nooit volledig. De leerling begint altijd vóór of na de muziek en stopt altijd vóór of na de muziek. b) De leerling vult de muziek nooit op met beweging.
	±	a) De leerling gebruikt de muziek zelden volledig. De leerling begint vaak vóór of na de muziek en/of stopt vaak vóór of na de muziek. b) De leerling vult de muziek soms wel en soms niet op met beweging.
	+	a) De leerling gebruikt meestal heel de muziek. De leerling start meestal bij het begin van de muziek en stopt meestal bij het einde van de muziek. b) De leerling vult de muziek meestal op met beweging.
	++	a) De leerling gebruikt altijd heel de muziek. De leerling start altijd bij het begin van de muziek en stopt altijd bij het einde van de muziek. b) De leerling vult de muziek altijd op met beweging.
Muzikaal gevoel	-	De leerling toont bij het uitvoeren van bewegingen geen gevoel voor muziek.
	±	De leerling toont bij het uitvoeren van bewegingen weinig gevoel voor muziek. De getoonde muzikaliteit is niet natuurlijk, wel aangeleerd.
	+	De leerling toont bij het uitvoeren van bewegingen een goed gevoel voor muziek. De leerling doet op muzikaal vlak wat gevraagd wordt, maar gaat niet buiten die grenzen.
	++	De leerling toont bij het uitvoeren van bewegingen een goed gevoel voor muziek. De leerling speelt met de muziek en zoekt uitdagingen qua timing. De leerling brengt de kwaliteiten van de muziek over naar beweging.

### 4.1.6 Evaluatiecriterium ‘Ruimtebewustzijn’

Voor het evaluatiecriterium ruimtebewustzijn worden vier dimensies benoemd: richtingen, grondpatronen, bewegingen in de ruimte en ruimte in de bewegingen. Tabel 17 geeft een overzicht van deze dimensies en het aantal juryleden dat expliciet naar deze dimensies verwijst. Alle dimensies zijn opgenomen in de rubriek.

Tabel 17  
Rubriek Ruimtebewustzijn: overzicht dimensies en aantal respondenten (n)

Dimensies	n
Richtingen	6
Grondpatronen	2
Bewegingen in de ruimte	8
Ruimte in de bewegingen	6

### **Richtingen (n = 6)**

Een eerste element dat juryleden observeren bij de beoordeling van ruimtebewustzijn, is het gebruik van de richtingen. De dansoefeningen op een examen bestaan uit bewegingsmateriaal waarbij de leerling voortdurend ledematen in een bepaalde richting beweegt (bv. zijwaarts, achterwaarts,...) en met het volledige lichaam in een bepaalde richting staat of verplaatst (bv. recht naar voor, naar een hoek,...). Bij de dimensie richtingen kijken juryleden of de leerling de ledematen en het lichaam in de juiste richtingen beweegt en hoe nauwkeurig de leerling dat doet.

*Als je dan ziet bijvoorbeeld in haar tour pique dan weet ze soms precies niet helemaal waar haar lichaam juist op de diagonaal zit. Alsook op de laatste verplaatsing dat ze haar lichaam niet ver genoeg doordraait. (R1)*

*Eigenlijk werkt ze heel nauwkeurig, ook in het midden qua richtingen. (R3)*

*Haar voor zit niet echt voor, dat is zo juist een beetje eraf. (R6)*

### **Grondpatronen (n = 2)**

Twee juryleden kijken bij het beoordelen van het ruimtebewustzijn naar de mate van nauwkeurigheid waarmee de leerling grondpatronen zoals een rechte lijn of een cirkel uitvoert.

*Op die piqué houdt ze geen rechte lijn aan. (R6)*

Aangezien slechts twee juryleden naar deze dimensie verwijzen, werd deze op basis van advies en in overleg met de geraadpleegde expert weerhouden (zie paragraaf 3.5). Het correct kunnen uitvoeren van grondpatronen is voornamelijk van belang wanneer meerdere dansers betrokken zijn bij de uitvoering van bewegingen. Daarom wordt deze dimensie in de rubriek geïntegreerd.

### **Bewegingen in de ruimte (n = 8)**

Een derde element bij de beoordeling van ruimtebewustzijn omvat het ruimtegebruik van de leerling. Hierbij kijken de juryleden of de leerling zich hoog en ver verplaatst bij het maken van bewegingen in de ruimte.

*Ze gaat goed vooruit met haar diagonaal, het is de enige die zo ver geraakt met haar sissonne. (R2)*

*Dan met de sprongen, verplaatsing in de ruimte, daar zie je haar op een vierkante meter werken. (R3)*

### **Ruimte in de bewegingen (n = 6)**

Een laatste element waar de juryleden naar kijken bij het beoordelen van het ruimtebewustzijn, is de manier waarop de leerling ruimte maakt in de bewegingen. De leerling kan dit doen door de bewegingen van de armen en benen te verlengen en door ruimte te creëren met de armen en het bovenlichaam.

*Wat mij bij haar erg opvalt is dat ze heel ruimtelijk is in haar bovenlichaam, maar haar armen zouden nog iets meer zachtheid kunnen krijgen, meer ruimte, maar ze heeft wel een gevoel van verlenging. En in de sprongen vind ik haar ook heel ruimtelijk, vooral in de diagonaal, die benen gingen ook maximaal in die sissonne, haar benen gingen maximaal. (R3)*

*Ze houdt het allemaal nogal klein, voor haar eigen zo, ze maakt het niet breder. (R5)*

*Wat ik bij haar mis is die grootsheid van die bewegingen. Het stopt bij haar hier (wijst naar haar vingertoppen), en dat gaat nooit ver door. Dat mis ik bij haar. Ik mis de grootheid, het moet langer zijn dan de lengte van het lichaam, het gaat verder door, dat boekje stopt niet hier, dat boekje is een verhaal. (R7)*

Het is daarbij belangrijk dat de leerling zoekt naar de uitersten van het eigen lichaam en zich bewust is van het maken van lijnen in de ruimte.

*Ook als je niet veel hebt, kan je toch nog een beetje, kan je je uiterste gaan opzoeken, en dat doet die helemaal niet. (R2)*

*Maar ik vind wel knap dat ze de extremiteiten opzoekt binnen haar fysieke beperkingen, dus dat ze wel gaat zoeken van hoever kan ik gaan met mijn lichaam. (R3)*

*Maar ze is wel heel bewust van lijnen maken in adagio, dus ze weet waar haar passé moet zijn, ook de knie, dat vond ik wel goed. (R8)*

## Rubriek Ruimtebewustzijn

Tabel 18 vat de volledige rubriek van het evaluatiecriterium 'Ruimtebewustzijn' samen. Voor elke dimensie worden één of meerdere indicatoren beschreven die overeenkomen met een onvoldoende (-), zwakke (+/-), goede (+) en zeer goede (++) prestatie.

Tabel 18  
Rubriek Ruimtebewustzijn

Dimensies	Schaal	Beschrijving
Richtingen	-	a) De leerling staat en beweegt vaak in foutieve richtingen (bv. croisé,...). b) De leerling gebruikt de richtingen altijd onnauwkeurig.
	±	a) De leerling staat en beweegt soms in de foutieve richtingen, soms in de juiste richtingen (bv. croisé). b) De leerling gebruikt de richtingen soms wel en soms niet nauwkeurig.
	+	a) De leerling staat en beweegt meestal in de juiste richtingen (croisé,...). b) De leerling gebruikt de richtingen meestal nauwkeurig.
	++	a) De leerling staat en beweegt altijd in de juiste richtingen (bv. croisé). b) De leerling gebruikt de richtingen altijd nauwkeurig.
Grondpatronen	-	De leerling voert grondpatronen (bv. lijn, cirkel, diagonaal,...) altijd onnauwkeurig uit.
	±	De leerling voert grondpatronen (bv. lijn, cirkel, diagonaal,...) soms wel en soms niet nauwkeurig uit.
	+	De leerling voert grondpatronen (bv. lijn, cirkel, diagonaal,...) meestal nauwkeurig uit.
	++	De leerling voert grondpatronen (bv. lijn, cirkel, diagonaal,...) altijd nauwkeurig uit.
Bewegingen in de ruimte	-	a) De leerling verplaatst zich altijd klein in de ruimte. b) De leerling gebruikt de ruimte nooit volledig.
	±	a) De leerling verplaatst zich meestal klein in de ruimte. b) De leerling gebruikt de ruimte soms wel en soms niet volledig.
	+	a) De leerling verplaatst zich meestal groot in de ruimte. b) De leerling gebruikt de ruimte meestal volledig.
	++	a) De leerling verplaatst zich altijd groot in de ruimte. b) De leerling gebruikt de ruimte altijd volledig.
Ruimte in de bewegingen	-	a) De leerling is zich niet bewust van het maken van lijnen in de ruimte. b) De leerling maakt geen lengte in de bewegingen. De leerling verlengt de armen en benen niet. c) De leerling creëert geen ruimte met de armen en het bovenlichaam. d) De leerling gaat niet op zoek naar de uitersten van het eigen lichaam.
	±	a) De leerling is zich weinig bewust van het maken van lijnen in de ruimte. b) De leerling maakt weinig lengte in de beweging. De leerling verlengt de armen en benen weinig. c) De leerling creëert weinig ruimte met de armen en het bovenlichaam. d) De leerling gaat weinig op zoek naar de uitersten van het eigen lichaam.
	+	a) De leerling is zich meestal bewust van het maken van lijnen in de ruimte. b) De leerling maakt meestal lengte in de bewegingen door de armen en benen te verlengen. c) De leerling creëert meestal ruimte met de armen en het bovenlichaam. d) De leerling gaat regelmatig op zoek naar de uitersten van het eigen lichaam.
	++	a) De leerling is zich altijd bewust van het maken van lijnen in de ruimte. b) De leerling maakt altijd lengte in de bewegingen door de armen en benen te verlengen. c) De leerling creëert altijd ruimte met de armen en het bovenlichaam. d) De leerling zoekt altijd naar de uitersten van het eigen lichaam.

#### 4.1.7 Evaluatiecriterium ‘Algemene indruk’

In tegenstelling tot de voorgaande rubrieken waarbij de dansprestaties zo objectief mogelijk worden beoordeeld, wordt in deze laatste rubriek de appreciatie van het jurylid zelf gemeten. Alle juryleden geven tijdens de interviews aan dat deze subjectieve beoordeling een onderdeel vormt van de totale beoordeling van de leerling. Op basis van de interviews onderscheiden we voor het evaluatiecriterium algemene indruk vier dimensies: eerste indruk, persoonlijke indruk, inzet en prestatie. Tabel 19 geeft een overzicht van deze dimensie en het aantal juryleden dat expliciet naar deze dimensies verwijst. Alle dimensies zijn opgenomen in de rubriek.

Tabel 19  
Rubriek Bewegingsdynamiek: overzicht dimensies en aantal respondenten (n)

Dimensies	n
Eerste indruk	2
Persoonlijke indruk	3
Inzet	5
Prestatie	7

##### Eerste indruk (n = 2)

Twee juryleden geven bij de beoordeling van een danser aan beïnvloed te worden door de eerste indruk die ze van deze danser krijgen.

*Ik vind dat ge dat soms al kunt hebben de eerste blik dat ge daar op werpt, de manier waarop ze klaar staat, ja dat is zo... een andere manier van kijken al direct. (R1)*

Aangezien slechts twee juryleden naar de dimensie eerste indruk verwijzen, werd deze op basis van advies en in overleg met de geraadpleegde expert weerhouden (zie paragraaf 3.5).

##### Persoonlijke indruk (n = 3)

Bij het beoordelen van de danser speelt de persoonlijke indruk van de juryleden een rol. De meeste van hen geven aan in welke mate ze de danser graag bezig zien. Ook deze dimensie werd op basis van advies en in overleg met de geraadpleegde expert weerhouden (zie paragraaf 3.5).



## Inzet (n = 5)

Bij het beoordelen van de inzet schatten de juryleden de geleverde inspanningen van de danser in.

*Ik vond dat die goed gewerkt heeft. (R2)*

*Oh (jurylid zucht), die gaat er ook niet voor. (R6)*

*Maar aan het type van het kind en de manier waarop ze daar staat denk ik wel dat het een meisje is dat kei hard werkt. (R7)*

## Prestatie (n = 7)

De meeste juryleden geven bij het beoordelen van de prestatie aan hoe de leerling bij hen overkomt en welke indruk ze hebben over de geleverde prestatie van de leerling.

*Ik vond dat wel een goed examen. (R3)*

*Ja, ik vind haar eigenlijk over het algemeen zwak. (R5)*

## Rubriek Algemene indruk

Tabel 20 vat de volledige rubriek van het evaluatiecriterium ‘Algemene indruk’ samen. Voor elke dimensie worden één of meerdere indicatoren beschreven die overeenkomen met een onvoldoende (-), zwakke (+/-), goede (+) en zeer goede (++) prestatie.

Tabel 20  
Rubriek Algemene indruk

Dimensies	Schaal	Beschrijving
Eerste indruk	-	De leerling bezorgt me een negatieve eerste indruk.
	±	De leerling bezorgt me een neutrale eerste indruk.
	+	De leerling bezorgt me een positieve eerste indruk.
	++	De leerling bezorgt me een zeer positieve eerste indruk.
Persoonlijke indruk	-	Ik zou niet naar de leerling kijken als het niet nodig was.
	±	Ik zie de leerling niet zo graag bezig.
	+	Ik zie de leerling graag bezig.
	++	Ik zie de leerling heel graag bezig.
Inzet	-	De leerling geeft me een luie indruk. De leerling spant zich niet in en gaat er niet voor.
	±	De leerling geeft me geen indruk over zijn of haar inzet.
	+	De leerling geeft me de indruk zich goed in te zetten.
	++	De leerling geeft me de indruk een harde werker te zijn. De leerling gaat er helemaal voor.
Prestatie	-	a) De leerling komt bij mij zeer zwak over. b) De leerling heeft een onvoldoende prestatie geleverd.
	±	a) De leerling komt bij mij eerder zwak over. b) De leerling heeft een minder goede prestatie geleverd.
	+	a) De leerling komt bij mij goed over. b) De leerling heeft een goede prestatie geleverd.
	++	a) De leerling komt bij mij zeer sterk over. b) De leerling heeft een uitstekende prestatie geleverd.

## 4.2 Betrouwbaarheid van het ‘Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs’

Betrouwbaarheid is een noodzakelijke voorwaarde om te kunnen spreken over een valide meetinstrument (Cohen et al., 2007; Mortelmans, 2011). Om na te gaan of dit instrument valide is, werd binnen het tijds kader een bescheiden kwantitatief onderzoek opgezet met twee nieuwe juryleden om de betrouwbaarheid van het meetinstrument te onderzoeken. Door de beperkte reikwijdte van dit onderzoek dienen de resultaten die hieruit voortvloeien met omzichtigheid te worden geïnterpreteerd.

In tabel 21 en 22 worden de Pearson moment correlatie coëfficiënten weergegeven voor de intra- en interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Deze tabellen bevatten eerst de coëfficiënten voor de beoordelingen van de twee nieuwe juryleden op de verschillende dimensies per rubriek (voor alle dansers samen). De resultaten uit de rubriek algemene indruk worden, zoals toegelicht in paragraaf 3.6.3, niet meegenomen in de analyses. Daarna volgen de coëfficiënten voor de totale beoordeling gegeven per evaluatiecriterium en voor het gegeven percentage. Deze twee coëfficiënten zijn berekend voor alle dansers en alle evaluatiecriteria samen.

Tabel 21 bevat de Pearson correlatie coëfficiënten voor de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid. De correlatie coëfficiënten voor jury 1 (test-hertest) liggen tussen 0.67 en 1.00 met  $p < 0.01$  (uitgezonderd voor bewegingsdynamiek). De correlatie coëfficiënten voor jury 2 liggen tussen 0.33 en 0.78 waarvan twee coëfficiënten niet significant zijn (zie Tabel 21).

Tabel 21  
*Pearson correlatie coëfficiënt voor de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid (test-hertest)*

	Jury 1	Jury 2
Techniek	0.84**	0.71**
Nauwkeurigheid van beweging	0.67**	0.77**
Bewegingsdynamiek	0.91*	0.47 ns
Performance vaardigheden	0.83**	0.33*
Muzikaliteit	0.82**	0.71**
Ruimtebewustzijn	0.75**	0.75**
Totale beoordeling per criterium	0.80**	0.71**
Eindbeoordeling	1.00**	0.78 ns

\*  $p < 0.05$  \*\*  $p < 0.01$  ns = niet significant

De resultaten van de test-hertestbetrouwbaarheid van jury 1 zijn matig tot sterk positief en wijzen op een goede intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid. De resultaten van de test-hertestbetrouwbaarheid van jury 2 zijn erg uiteenlopend. Wat het meeste opvalt bij jury 2 zijn de lage correlaties voor de rubriek bewegingsdynamiek en performance vaardigheden. De resultaten op de andere onderdelen zijn matig positief. Dit wijst op een redelijk goede intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid, uitgezonderd voor de rubrieken bewegingsdynamiek en performance vaardigheden.

Tabel 22 bevat de Pearson correlatie coëfficiënten voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. De correlatie coëfficiënten voor de test (jury1 – jury 2) liggen tussen 0.66 en 0.96 met  $p < 0.01$ . De correlatie coëfficiënten voor de hertest (jury 1 – jury 2) liggen tussen 0.49 en 0.89 met verschillende significantieniveaus (zie Tabel 22).

Tabel 22  
Pearson correlatiecoëfficiënt voor interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

	Test Jury 1 – Jury 2	Hertest jury 1 – Jury 2
Techniek	0.70**	0.68**
Nauwkeurigheid van beweging	0.81**	0.62**
Bewegingsdynamiek	0.92**	0.49 ns
Performance vaardigheden	0.66**	0.57**
Muzikaliteit	0.71**	0.74**
Ruimtebewustzijn	0.87**	0.64**
Totale beoordeling per criterium	0.66**	0.59**
Eindbeoordeling	0.96**	0.82*

\*  $p < 0.05$  \*\*  $p < 0.01$  ns = niet significant

De resultaten van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid op basis van de test zijn matig tot sterk positief en wijzen op een goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. De resultaten van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid op basis van de hertest zijn matig positief, uitgezonderd voor de rubrieken bewegingsdynamiek en performance vaardigheden. De zwakke correlaties voor deze twee rubrieken kunnen in verband gebracht worden met de lage intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid van jury 2 voor deze twee rubrieken.

De voorliggende resultaten wijzen er grotendeels op dat het ontwikkelde beoordelingsinstrument aan een voldoende inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoet om als valide te kunnen worden beschouwd. Deze conclusie dient echter gekaderd te worden binnen het beperkte onderzoek op basis waarvan deze tot stand is gekomen.

## **5 Conclusie en discussie**

In dit deel worden de resultaten uit het onderzoek geïnterpreteerd en in een breder kader geplaatst. In paragraaf 5.1 geven we een overzicht van de antwoorden op de onderzoeksvragen. Paragraaf 5.2 bevat de situering van het onderzoek ten opzichte van de wetenschappelijke studies uit de literatuurstudie. In paragraaf 5.3 en 5.4 bespreken we de beperkingen en de implicaties van het onderzoek en formuleren we aanzetten voor vervolgonderzoek. We sluiten dit deel af met een eindconclusie.

### **5.1 Een antwoord op de onderzoeksvragen: een overzicht**

Het doel van dit onderzoek bestond uit het ontwikkelen en valideren van een kwalitatief en graad-overschrijdend meetinstrument waarmee dansleerkrachten en juryleden de dansprestaties op de overgangs- en eindproeven van de leerlingen uit de studierichting dans in het Deeltijds Kunstonderwijs (DKO) kunnen beoordelen. Hiervoor werd een antwoord gezocht op drie onderzoeksvragen.

Op basis van een literatuurstudie formuleerden we een antwoord op de eerste onderzoeksvraag. Enerzijds werden vanuit de onderzoeksliteratuur zeven evaluatiecriteria weerhouden die als essentieel naar voor kunnen worden geschoven voor de beoordeling van artistieke en danstechnische vaardigheden: techniek, nauwkeurigheid van beweging, bewegingsdynamiek, performance vaardigheden, muzikaliteit, ruimtebewustzijn en algemene indruk. Anderzijds werd een beschrijvende beoordelingsschaal met vier schaalniveaus (onvoldoende, zwak, goed en zeer goed) vanuit de literatuur als zinvol beschouwd voor de beoordeling van artistieke en danstechnische vaardigheden.

Vervolgens werd een antwoord gezocht op de tweede onderzoeksvraag, met name: ‘Welke indicatoren worden vanuit het werkveld als validering gebruikt voor elk van deze evaluatiecriteria? Hoe dragen deze bij tot de ontwikkeling van een kwalitatief en graad-overschrijdend meetinstrument voor de summatieve beoordeling van leerlingen dans in het Deeltijds Kunstonderwijs?’ Aan de hand van interviews met acht ervaren juryleden, gebruik makend van videomateriaal, verzamelden we indicatoren die vanuit het werkveld als validering gebruikt worden voor deze zeven evaluatiecriteria. Op basis van de analyse van deze interviews onderscheidden we 36 onderliggende dimensies voor alle evaluatiecriteria samen (Onderzoeksfase 2). Tijdens onderzoeksfase 3 werden, na consultatie van een expert op vlak van dansonderwijs, in totaal 31 dimensies weerhouden. Op basis hiervan werd een graad-overschrijdende algemene analytische rubriek ontwikkeld, met name het ‘Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs’, bestaande uit zeven deelrubrieken, één per evaluatiecriterium.

Om na te gaan wat de betrouwbaarheid is van het ontwikkelde instrument (derde onderzoeksvraag), onderzochten we de inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid van het instrument. Hieruit concludeerden we dat het ontwikkelde beoordelingsinstrument grotendeels aan een voldoende inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoet en dus als een betrouwbaar beoordelingsinstrument kan worden beschouwd. Wegens het beperkte onderzoek op basis waarvan de resultaten tot stand zijn gekomen, dient deze conclusie echter met voorzichtigheid te worden aangenomen.

## **5.2 Situering van het onderzoek t.o.v. de wetenschappelijke studies uit de literatuurstudie**

Hoewel dit onderzoek qua onderzoeksopzet in dezelfde lijn ligt als de vier weerhouden wetenschappelijke studies uit het theoretisch kader, beklemtonen we het unieke karakter ervan. In vergelijking met de in hoofdstuk 2 besproken studies ligt de sterkte van dit onderzoek in het uitgebreide kwalitatief onderzoek. Hierdoor is er in dit onderzoek veel zorg besteed aan de ontwikkeling van het beoordelingsinstrument (onderzoek naar de inhoudsvaliditeit), en werd omwille van het gegeven tijds kader de betrouwbaarheid van het instrument beperkt onderzocht. In de vier beschreven studies lag het accent op het onderzoek van de betrouwbaarheid van een beoordelingsinstrument, waarbij niet of weinig werd gerapporteerd over de ontwikkeling van het instrument.

Wat de vergelijking van de resultaten van de betrouwbaarheid van het instrument betreft, liggen de correlatie coëfficiënten in de vier beschreven studies veel hoger dan deze in ons onderzoek. Een verklaring hiervoor kan liggen in het aantal gebruikte schaalniveaus. In drie van de vier studies (Chatfield, 2009; Dania et al., 2010; Krasnow & Chatfield, 2009) werden slechts twee of drie prestatieniveaus gebruikt. In het ontwikkelde instrument in dit onderzoek werd geopteerd om vier schaalniveaus te hanteren. Het aantal gebruikte schaalniveaus kan een invloed hebben op de resultaten van de betrouwbaarheid (Gwet, 2008). Hoewel deze verklaring op het eerste zicht plausibel lijkt, rapporteert het onderzoek van Angioi e.a. (2009), waarin eveneens vier prestatieniveaus worden gebruikt, hoge correlatie coëfficiënten (zie paragraaf 2.4). Daarom dient een andere verklaring gezocht te worden voor de gevonden correlatie coëfficiënten in dit onderzoek. Deze wordt toegelicht in paragraaf 5.3.

## **5.3 Beperkingen van het onderzoek**

In het kader van dit onderzoek werd voor de inventarisatie van indicatoren (kwalitatieve onderzoeksluik) eigen videomateriaal ontwikkeld. Het gebruik van dit audiovisueel materiaal bracht enkele beperkingen met zich mee. Ten eerste moesten de juryleden bij de ontwikkeling en validering van het beoordelingsinstrument telkens één danser beoordelen. Deze beoordeling is anders dan deze

die doorgaans in de praktijk wordt gehanteerd, waar juryleden gevraagd worden om simultaan meerdere dansers te beoordelen. In vervolgonderzoek dient daarom nog de waarde van het gebruik van het ontwikkelde instrument bij simultane beoordeling van dansers nagegaan te worden. Ten tweede werd het audiovisueel materiaal ontwikkeld met één doelgroep. Vervolgonderzoek dient daarom nog meer expliciet de waarde van het ontwikkelde instrument als graad-overschrijdend beoordelingsinstrument na te gaan. Ten derde bestond het audiovisueel materiaal uit bewegingsmateriaal klassieke dans waardoor we bij de juryleden enkel indicatoren verzamelden die betrekking hebben op klassieke dans. Aangezien het 'Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs' uitsluitend ontwikkeld is op basis van indicatoren die gerelateerd zijn aan deze danstechniek, leent het gebruik van dit instrument zich toe aan deze specifieke vorm van dans. Toch kunnen we aangeven dat dit instrument een goed vertrekpunt kan zijn voor de beoordeling van leerlingen dans binnen andere dansstijlen zoals hedendaagse dans. In de uitgevoerde literatuurstudie werd immers gezocht naar evaluatiecriteria die als essentieel naar voor kunnen worden geschoven voor de beoordeling van artistieke en danstechnische vaardigheden in het algemeen. Het gebruik van de zeven evaluatiecriteria (techniek, nauwkeurigheid van beweging, bewegingsdynamiek, performance vaardigheden, muzikaliteit, ruimtebewustzijn en algemene indruk) lijkt ons dan ook zinvol voor de beoordeling van leerlingen in andere dansstijlen zoals hedendaagse dans.

In dit onderzoek werd enkel aandacht besteed aan de inhoudsvaliditeit van het beoordelingsinstrument, zonder onderzoek te voeren naar de begripsvaliditeit (mate waarin het begrip meet wat het beoogt te meten) en de predictieve validiteit (mate dat het instrument in staat is een relevant extern criterium te voorspellen) (Mortelmans, 2011). Het uitvoeren van onderzoek naar deze verschillende vormen van validiteit bij de beoordeling van dansprestaties is onderwerp van vervolgonderzoek.

Binnen de beschikbare tijdsspanne werd voor het onderzoek naar de betrouwbaarheid van het ontwikkelde beoordelingsinstrument een beperkt kwantitatief onderzoek uitgevoerd. De test-hertestbetrouwbaarheid werd immers afgenomen bij twee juryleden. Hoewel in twee van de vier wetenschappelijke studies die beschreven zijn in de literatuurstudie eveneens twee juryleden gebruikt worden (Angioi et al., 2009; Dania et al., 2010), had dit onderzoek idealiter uitgevoerd geweest met (minstens) drie juryleden zoals in de andere twee wetenschappelijke studies het geval is (Chatfield, 2009; Krasnow & Chatfield, 2009). Oorspronkelijk werden tijdens de vierde onderzoeksfase drie juryleden gecontacteerd, maar één jurylid haakte uiteindelijk af. Verder was het – omwille van de beschikbare tijd – niet mogelijk om de juryleden intensief te trainen en te laten kennismaken met het beoordelingsinstrument. Vanuit de onderzoeksliteratuur wordt echter aangegeven dat de training van juryleden van groot belang is bij het gebruik van een rubriek (Chatfield, 2009; Dania et al., 2010; Jonsson & Svingby, 2007). Zulk een training zou er kunnen uit bestaan dat de juryleden leren werken met het instrument aan de hand van videomateriaal. Dit videomateriaal dient dan ander audiovisueel

materiaal te zijn dan voor het testen van de betrouwbaarheid wordt gebruikt om herkenbaarheid uit te sluiten. Binnen het tijds kader van dit onderzoek was het niet mogelijk om nog extra audiovisueel materiaal te ontwikkelen. De juryleden in dit onderzoek kregen enkel een mondelinge toelichting over het instrument zonder dat er voor hen een fase was waarin ze met het instrument vertrouwd konden worden. De lage correlatie coëfficiënten voor de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid van de tweede jury en de matige correlatie coëfficiënten voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de hertest kunnen hiermee verklaard worden.

In navolging van het voorliggende onderzoek is het aangewezen om de betrouwbaarheid van het 'Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs' na te gaan met vooraf getrainde juryleden, met uitbreiding van de doelgroep (lagere en/of hogere graden dans uit het DKO) en met klassikaal gebruik. In de praktijk worden kunstvakken zoals klassieke dans en hedendaagse dans immers klassikaal geëvalueerd waarbij doorgaans 10 à 15 leerlingen simultaan geobserveerd worden. Aangezien het 'Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs' een uitgebreid beoordelingsinstrument is (zeven deelrubrieken), is onduidelijk of dit instrument een kwaliteitsvolle beoordeling van leerlingen ondersteunt wanneer een groot aantal leerlingen simultaan wordt geobserveerd. De betrouwbaarheid van het beoordelingsinstrument dient daarom niet enkel nagegaan te worden aan de hand van het bekijken van videomateriaal, maar ook 'in vivo', waarbij juryleden in de praktijk jureren. Voor de training van de juryleden kunnen we suggereren dat het videomateriaal dat we hebben ontwikkeld in het kader van het kwalitatief onderzoek geschikt is voor een trainingstraject.

#### **5.4 Implicaties van het onderzoek en aanzetten voor vervolgonderzoek**

De resultaten uit dit onderzoek zijn van betekenis zowel voor de danswetenschap (wetenschappelijke waarde) als voor het dansonderwijs (praktische bruikbaarheid). Op conceptueel niveau levert dit onderzoek een bijdrage aan de danswetenschap door een kwalitatief meetinstrument te ontwikkelen waarin 31 dimensies worden onderscheiden met daarbij horende indicatoren, specifiek voor de beoordeling van leerlingen klassieke dans. Deze dimensies en indicatoren dragen op theoretisch vlak bij aan de opbouw van kennis over de aspecten die belangrijk zijn bij de beoordeling van klassieke dansers in het dansonderwijs. Eveneens dragen ze bij tot het nadenken over het gehele didactische proces, met name de verbinding tussen de leerdoelen, de effectieve instructie en ondersteuning door de leraar en de hierop aansluitende evaluatie (alignment). Hierdoor kan het didactisch proces eventueel geoptimaliseerd worden zodat een leerling een ononderbroken leerlijn kan doormaken (Anderson, 2002). Hoewel dit onderzoek hieraan bijdraagt, is verder onderzoek op dit domein nodig. Dit wordt ook bevestigd door de recente internationale onderzoeksliteratuur (Angioi, e.a., 2009; Chatfield, 2009).

Op praktisch vlak draagt dit onderzoek bij aan de ontwikkeling en validering van een beoordelingsinstrument dat kan worden gebruikt bij de summatieve beoordeling van leerlingen dans in de klassieke richting in het Deeltijds Kunstonderwijs. Hoewel het ‘Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs’ ontwikkeld is voor de summatieve beoordeling van leerlingen, is bewust gekozen om een instrument te ontwerpen dat kwalitatief van aard is. Het ontwikkelde meetinstrument heeft tot doel de verschillende kwaliteiten van een dansprestatie te beoordelen. Aan dit instrument is geen numerieke schaal verbonden (bijvoorbeeld in de vorm van een 10-punten schaal), maar dit instrument kan wel gebruikt worden ter ondersteuning van het geven van een kwantitatieve beoordeling (bv. percentage). Het ontwikkelen van een kwalitatief beoordelingsinstrument past in de huidige geest van vernieuwing binnen het Deeltijds Kunstonderwijs waarbij de evolutie naar competentiegericht onderwijs duidelijk wordt<sup>5</sup> (Smet, 2011). Hiermee loopt dit beoordelingsinstrument voor op de ontwikkelingen in het Deeltijds Kunstonderwijs.

Het gebruik van dit instrument zal bij juryleden om een mentaliteitswijziging en binnen de dansrichtingen van het Deeltijds Kunstonderwijs om een cultuurwijziging vragen. Dit blijkt uit de reacties van de geïnterviewde juryleden bij het gebruik van de evaluatiecriteria. Zeven van de acht juryleden verwijzen tijdens de interviews naar de normgerichte aanpak waarmee ze leerlingen dans in het DKO beoordelen. Het gebruik van het ‘Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs’ doet de beoordeling verschuiven van een normgerichte naar een criteriumgerichte aanpak. Bij een normgerichte beoordeling wordt de leerling beoordeeld ten opzichte van het niveau van de groep, bij een criteriumgerichte beoordeling gebeurt de beoordeling aan de hand van vooraf vastgelegde evaluatiecriteria (Janssens et al., 2000; Meeus, 2012).

In het kader van vervolgonderzoek kan worden nagegaan of het ontwikkelde instrument – naast de summatieve evaluatie van leerlingen – ook tussentijds op een formatieve manier gebruikt kan worden zodat de vooruitgang van de leerling (en dus ook het proces) zichtbaar wordt. Bij een formatieve evaluatie kan het instrument de leerkracht ondersteunen bij het geven van feedback over waar de leerling al goed in is en welke elementen nog vatbaar zijn voor verbetering (Gibbs & Simpson, 2004; Janssens et al., 2000). Het ontwikkelde instrument kan ook niet enkel door juryleden en leerkrachten gebruikt worden. Mits enkele aanpassingen kunnen de deelrubrieken uit het beoordelingsinstrument ook bruikbaar zijn als zelfevaluatie-instrument voor leerlingen en voor de aanzet van een portfolio (Jonsson & Svingby, 2007).

Tot slot brengen we aan dat het ontwikkelde instrument, buiten het Deeltijds Kunstonderwijs, als voorbeeld kan dienen voor de beoordeling van dansprestaties in het reguliere onderwijs (bv. studie-

---

<sup>5</sup> Het Agentschap voor Kwaliteitszorg en Onderwijsvernieuwing (AKOV) ontwikkelde tijdens het schooljaar 2012-2013 een concept voor het opstellen van competentieprofielen per graad voor het Deeltijds Kunstonderwijs.



richtingen dans binnen Kunst Secundair Onderwijs). Daarnaast suggereren we dat de gehanteerde methodologie en de bekomen resultaten uit ons onderzoek als basis gebruikt kunnen worden om gelijkaardig onderzoek te verrichten zowel binnen het domein dans als binnen de andere domeinen van het Deeltijds Kunstonderwijs (muziek, woord en beeld).

## **5.6 Eindconclusie**

Het 'Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs' verheldert waar het bij de beoordeling van dansprestaties om gaat, of waarover het zou moeten gaan. Het is gericht op het expliciteren van de elementen die bij de beoordeling van dansprestaties vaak impliciet door juryleden worden meegenomen. De resultaten uit dit onderzoek kunnen op drie niveaus als kapstok gebruikt worden. Op microniveau (klasniveau) kunnen leerlingen dans in de toekomst summatief beoordeeld worden aan de hand van het 'Beoordelingsinstrument voor dans in het Deeltijds Kunstonderwijs'. De kwaliteit van deze leerlingenevaluatie kan hierdoor verbeteren. Daarnaast kunnen de leerlingen dans zelf ook meer zicht krijgen op hun sterke en minder sterke punten wanneer leerkrachten de elementen uit het beoordelingsinstrument integreren in hun klaspraktijk en hen vertrouwd maken met dit beoordelingsinstrument. Op mesoniveau (schoolniveau) kan het ontwikkelde beoordelingsinstrument eenduidigheid brengen over de evaluatie van leerlingen dans zowel bij de interne of externe juryleden als bij de instellingen zelf. Op macroniveau (beleidsniveau/overheid) kan dit onderzoek tenslotte een discussie op gang brengen over de evaluatie van leerlingen dans aangezien de leerplannen eerder vaag zijn wat betreft de beoordeling van leerlingen dans in het Deeltijds Kunstonderwijs.

## 6 Literatuurlijst

- Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory into practice*, 41(4), 255-260.
- Angioi, M., Metsios, G. S., Twitchett, E., Koutedakis, Y., & Wyon, M. (2009). Association between selected physical fitness parameters and aesthetic competence in contemporary dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, 13(4), 115-123.
- Arter, J. (2012). *Creating and recognizing quality rubrics. A study guide*. Portland, Oregon: Pearson Assessment Training Institute. Geraadpleegd van [http://ati.pearson.com/downloads/car\\_studyguide\\_forprinting\\_final.pdf](http://ati.pearson.com/downloads/car_studyguide_forprinting_final.pdf)
- Barr, S. (2009). Examining the technique class: re-examining feedback. *Research in Dance Education*, 10(1), 33-45. DOI: 10.1080/14647890802697189
- Bonbright, J. M., & McGreevy-Nichols, S. (1999). NAEP and dance: On contextual data, process, and problems in dance assessments, and recommendations for the field. *Arts Education Policy Review*, 100(6), 27-32.
- Chappuis, S., Chappuis, J., & Stiggins, R. (2009). The quest of quality. *Educational Leadership*, 67(3), 14-19.
- Chatfield, S. J. (2009). A test for evaluating proficiency in dance. *Journal of Dance Medicine & Science*, 13(4), 108-114.
- Cito (2002). *Beoordelingsschalen in praktijktoetsen: hoe ontwikkel en gebruik je ze?* Arnhem: Cito. Geraadpleegd van <http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/praktijktoetsen/praktijktoetsen3.pdf>
- Clark, D. (2003). Developing observation strategies to enhance teaching effectiveness in the dance class. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(9), 33-36.
- Clement, M., & Laga, L. (Eds.). (2005). *Steekkaarten doceerpraktijk*. Antwerpen: Garant.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2007). *Research methods in Education*. New York: Routledge.
- Comandé, E. (2008). Contribution à la réflexion sur l'évaluation des productions d'élèves en danse [Elektronische versie]. *Passeurs de Danse*. Opgehaald op 8 juli 2012, van <http://www.passeursdedanse.fr/pdf/Eval.pdf>.

- Cone, S., & Cone, T. P. (2011). Assessing dance in physical education. *Strategies: A Journal for Physical and Sports Educators*, 24(6), 28-32. DOI: 10.1080/08924562.2011.10590960
- Cone, T. P. (2012). Complex challenges, meaningful measures. *Journal of Dance Education*, 12(3), 73-74. DOI: 10.1080/15290824.2012.701980
- Dania, A., Koutsouba, M., Hatziharistos, D., & Tyrovola, V. K. (2009). Research regarding the development of dance performance measurement instruments: a review. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 7(2), 179-202.
- Dania, A., Koutsouba, M., Hatziharistos, D., & Tyrovola, V. K. (2010). Establishing observer reliability in the context of dance performance assessment. Opgedaald op 25 augustus 2012, van <http://www.altorendimiento.com/es/congresos/danza/4261-establishing-observer-reliability-in-the-context-of-dance-performance-assessment>.
- Dijkstra, W., & Smit, J.W. (1999). *Onderzoek met vragenlijsten. Een praktische handleiding*. Amsterdam: VU.
- Donche, V. (2009). *Wetenschappelijke reflectie bij onderwijs- en opleidingsvraagstukken. Een open leerpakket*. IOIW, Universiteit Antwerpen.
- Frey, B. B., & Schmitt, V. L. (2007). Coming to terms with classroom assessment. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 402-423. DOI: 10.4219/jaa-2007-495
- Giguere, M. (2012). Self-reflective journaling: a tool for assessment. *Journal of Dance Education*, 12(3), 99-103. DOI: 10.1080/15290824.2012.701168
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gwet, K. L. (2008). Interrater reliability. In: *Wiley Encyclopedia of Clinical Trials*. John Wiley & Sons, Inc. Geraadpleegd van [http://www.agreestat.com/research\\_papers/wiley\\_encyclopedia2008\\_eoct631.pdf](http://www.agreestat.com/research_papers/wiley_encyclopedia2008_eoct631.pdf)
- Harding, M. (2012). Assessment in the high school technique class: creating thinking dancers. *Journal of Dance Education*, 12(3), 93-98. DOI: 10.1080/15290824.2012.701172
- Hong, C. (2006). Unlocking dance and assessment for better learning. In P. Taylor (Ed.), *Assessment in arts education* (pp.3-27). Portsmouth: Heinemann.
- Janssens, S., Verschaffel, L., De Corte, E., Elen, J., Lowyck, J., Struyf, E., Van Damme, J., & Vandenberghe, R. (2000). *Didactiek in beweging*. Deurne: Wolters-Plantyn.

- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144. DOI:10.1016/j.edurev.2007.05.002
- Kassing, G., & Jay, D. M. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Koutedakis, Y. (2009). Analysis of dance performance. *Journal of Dance Medicine & Science*, 13(4), 99-100.
- Krasnow, D., & Chatfield, S. J. (2009). Development of the “Performance Competence Evaluation Measure”: assessing qualitative aspects of dance performance. *Journal of Dance Medicine & Science*, 13(4), 101-107.
- Meeus, W. (2012). *Didactisch referentiekader. Handleiding bij de lesvoorbereiding*. Leuven: Acco.
- Morrow, J. R. , Jackson, A. W., Disch, J. G. & Mood D. P. (2011). *Measurement and Evaluation in Human Performance*. Fourth edition. Stanningley: Human Kinetics.
- Mortelmans, D. (2011). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven/Den Haag: Acco.
- National Assessment Governing Board. (2008). *NAEP 2008 Arts education assessment framework*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Oreck, B. (2007). To see and to share: evaluating the dance experience in education. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 341-356). Dordrecht: Springer.
- O’Shei, T. (2006). Picture of progress. *Dance Teacher*, 28(6), 94-97.
- Ross, J. (1994). The right moves: challenges of dance assessment. *Arts Education Policy Review*, 96(1), 11-17.
- Schmid, D. W. (2003). Authentic assessment in the arts: empowering students and teachers. *Journal of Dance Education*, 3(2), 65-73. DOI: 10.1080/15290824.2003.10387231
- Schmid, D. W. (2012). Data mining: a systems approach to formative assessment. *Journal of Dance Education*, 12(3), 75-81. DOI: 10.1080/15290824.2012.701982
- Smet, P. (2011). *Kunst verandert! Inhoudelijke vernieuwing deeltijds kunstonderwijs*. Opgehaald van <http://www.ond.vlaanderen.be/dko/rapporten/conceptnota-dko.pdf>
- Taylor, P. (2006). Introduction: assessment in arts education. In P. Taylor (Ed.), *Assessment in arts education* (pp.xiii-xxvii). Portsmouth: Heinemann.

- Van Petegem, P., & Vanhoof, J. (2002). *Evaluatie op de testbank: een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012a). *Onderwijsspiegel 2012. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. Opgehaald van [http://www.ond.vlaanderen.be/inspectie/organisatie/Documenten/spiegel/2012\\_bijlagen/Artike\\_Evaluatiepraktijk\\_in\\_doorlichtingsverslagen\(OS2012\).pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/inspectie/organisatie/Documenten/spiegel/2012_bijlagen/Artike_Evaluatiepraktijk_in_doorlichtingsverslagen(OS2012).pdf)
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012b). *Voorpublicatie statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs – schooljaar 2011-2012*. Opgehaald op 28 december 2012 van <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2011-2012/voorpublicatiestatistischjaarboek2011-2012/voorpublicatiestatistischjaarboek2011-2012.html>.
- Vlaamse Regering (1990). *Besluit van de Vlaamse Regering houdende organisatie van het deeltijds kunstonderwijs, studierichtingen “Muziek”, “Woordkunst” en “Dans”*. Opgehaald op 28 december 2012, via <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12679>.
- Warburton, E. C. (2002). From talent identification to multidimensional assessment: toward new models of evaluation in dance education. *Research in Dance Education*, 3(2), 103-121. DOI: 10.1080/146478902200005048 0
- Warburton, E. C. (2006). Evolving modes of assessing dance: in search of transformative dance assessment. In P. Taylor (Ed.), *Assessment in arts education* (pp. 27-37). Portsmouth: Heinemann.
- White, J. H. (2012). Motivating and evaluating growth in ballet technique. *Journal of Dance Education*, 12(3), 109-112. DOI: 10.1080/15290824.2012.701173
- Wiggins, G. P. (1996). What is a rubric? A dialogue on design and use. In R.E. Blum & J.A. Arter (Eds.), *Handbook for student performance assessment in an era of restructuring* (pp. 1-13). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum.
- Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.