

**BEOORDELEN VAN CREATIEVE BEELDENE PRODUCTEN EN PROCESSEN
VAN LEERLINGEN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS**

*Een literatuuronderzoek naar criteria voor beeldende producten en processen in een
hedendaagse context van kunst en kunsteducatie*

Marie-Thérèse van de Kamp, september 2010, aanvulling 2012.

INHOUDSOPGAVE

1: Inleiding

2: Subjectieve, intuïtieve, holistische beoordelingen

3: Niet de professionele kunst maar kunsteducatie als referentiekader

4: Kunsthistorische visies op de kwaliteit van kunst

5: Synthese & intersubjectiviteit

6: Impliciete criteria in de beoordeling van hedendaagse, professionele beeldende kunst

7: Impliciete criteria geëxpliciteerd

8: Hedendaagse beoordelingscriteria voor beeldende producten en processen

9: Procedure van beoordelen

10: Testresultaten van het werken met de procedure en matrix

Marie-Thérèse van de Kamp, Wilfried Admiraal, ILO-UvA Amsterdam, 2011.

11: Model voor beoordelingsprocedure, beoordelingsmatrix voor beeldende processen en producten

12: Geraadpleegde literatuur

BIJLAGEN 1- 7.

1: Inleiding

Voor de beoordeling van beeldend werk van leerlingen zijn er twee heel verschillende manieren van beoordelen door docenten gangbaar in het voortgezet onderwijs. Enerzijds gaan docenten uit van holistische beoordelingen, op basis van een subjectieve, intuïtieve inschatting die resulteert in een cijfer. Anderzijds zijn er docenten die op basis van specifieke criteria een beoordeling geven en een specifieke beoordelingswijze hanteren, afgeleid van de werkwijze bij de Centrale Praktijk Examens voor de beeldende vakken. Deze criteria worden doorgaans gebaseerd op beeldend vermogen en originaliteit van het werk, technische vaardigheid, evenals de zeggingskracht van het werk. Ook worden er criteria gehanteerd voor het beoordelen van het proces, zoals de kwaliteit van het onderzoek, het doorzettingsvermogen van de leerling in het proces of de reflectie zoals deze uit de beschrijvingen in het procesverslag zichtbaar zijn.

2: Subjectieve, intuïtieve, holistische beoordelingen

De criteria die bij de meer holistische beoordelingswijze gehanteerd worden zijn afkomstig uit tradities in de kunsteducatie en kunstgeschiedenis en zijn veelal gebaseerd op de ervaringen met betrekking tot beoordelen, zoals de docent deze zelf opgedaan heeft tijdens de eigen opleiding tot kunstvakdocent. De beoordelingen worden daarbij meestal op intuïtieve basis gedaan, en daarbij worden wel specifieke criteria gehanteerd, zij het impliciet deze worden niet of nauwelijks (van tevoren) geëxpliciteerd.

Gedeeltelijk is dat te wijten aan de overtuiging die bij veel kunstenaars en kunstvakdocenten heerst, dat de kwaliteit van beeldend werk vooral persoonlijk en intuïtief ervaren wordt en daarom alleen subjectief en intuïtief beoordeeld kan worden, omdat een beeld niet goed in woorden te vangen is of objectief te beoordelen is, omdat er altijd sprake is van een bepaalde mate van subjectiviteit in de beoordeling van beeldend werk van leerlingen en beeldende kunst. Gedeeltelijk is het ook te wijten aan beperkt wetenschappelijk onderzoek naar de beoordeling van beeldend werk van leerlingen. En in de criteria die in de professionele kunstwereld gehanteerd worden, worden impliciet gehanteerd.

De overtuiging die bij veel kunstenaars en kunstvakdocenten heerst dat beeldend werk vooral intuïtief en persoonlijk ervaren en beoordeeld moet worden, staat bovendien haaks op het ontwikkelen van een wetenschappelijk kader voor de beoordeling van beeldend werk. Ook op het gebied van wetenschappelijk onderzoek naar creativiteit en creatieve producten, wordt een subjectieve en intuïtieve beoordeling, de CAT of *consensual assessment technique* van Amabile veel gehanteerd. Hierbij beoordelen experts de creatieve producten op een subjectieve manier waarbij als uitgangspunt genomen wordt dat wanneer een werk door meerdere onafhankelijke experts (in een schaal van 1 tot 5) goed gevonden wordt het dan ook als goed beschouwd moet worden (interbeoordelaarsbetrouwbaarheid). Problematisch daarbij is uiteraard wel hoe je kunt vaststellen dat een expert ook daadwerkelijk als expert beschouwd kan worden. En in hoeverre de expert een impliciete maar specifieke visie op beeldende kunst hanteert bij de beoordeling. Wanneer je in Nederland via een aselechte steekproef onder kunstvakdocenten een groep beoordelaars zou selecteren, zou de kans erg groot zijn dat in de beoordeling een modernistische visie op kunst domineert (met mogelijk een enkele expert die meer op basis van een postmodernistische visie beoordeelt - terwijl ook het postmodernisme volgens experts in de professionele kunstwereld niet meer aan de orde is).

3: Niet de professionele kunst maar kunsteducatie als referentiekader

Een probleem is in de hedendaagse kunsteducatie (in Nederland) is, dat het referentiekader voor de beoordeling van kwaliteit van beeldend werk van leerlingen gevormd wordt door de wereld van de kunsteducatie en niet door de professionele kunstwereld (Eça, 2005; F. Haanstra, 2001; L. Lindström, 1999; D. Schönau, 1996). Verbanden naar de hedendaagse professionele wereld van kunst en kunsttheorie worden niet of nauwelijks gelegd. Als deze wel gelegd worden, is er sprake van esthetische, inhoudelijke of economische criteria die afgeleid zijn uit de kunstgeschiedenis (gebaseerd op C. Greenberg, 1961) of uit de bredere kunsttheorie die meer op andere disciplines gebaseerd is, zoals de filosofie (gebaseerd op A. Danto, 1998a, 1998b), (waarnemings)psychologie of cognitiewetenschappen (B. van Heusden, 2009). De criteria die daaruit afgeleid zijn - zoals schoonheid, technische virtuositeit, of formele kwaliteiten - sluiten echter niet aan bij de opvattingen over kwaliteit in de hedendaagse professionele context van kunst (en design).

4: Kunsthistorische visies op de kwaliteit van kunst

Vanuit de kunstgeschiedenis was er tot in de jaren zeventig van de twintigste eeuw sprake van een dogmatisch kader voor de beoordeling van kwaliteit van goede professionele kunst. Dit modernistische en formalistische kader werd door de kunstcriticus Clement Greenberg gehanteerd, en ontstond in de jaren 50 en 60 rondom de stroming van het abstract expressionisme en benadrukte formele, mediums specifieke kwaliteiten van de schilderkunst, waarbij ruimtesuggestie en illusie als onwenselijk beschouwd werden voor goede moderne kunst. Hoewel de Pop-art in de jaren 60 tegen deze strenge formalistische opvatting indruiste, bleef deze tot in de jaren 70 (het minimalisme) van belang bij de beoordeling van de kwaliteit van kunst.

Vanaf de jaren 70 werden concepten uit het postmodernisme gangbaar voor de beoordeling van professionele beeldende kunst. Kunst werd niet meer uitsluitend op basis van formele kwaliteiten beoordeeld, maar ook de conceptuele aspecten werden in toenemende mate van belang. Arthur Danto leverde een belangrijke bijdrage aan dit inzicht dat formele kwaliteiten van kunst ondergeschikt leken te zijn geworden aan de conceptuele kwaliteiten en illustreerde dit aan de hand van het werk met de Brillo-dozen van Andy Warhol. Ook andere dan kunsttheoretische (cultuurtheoretische, maatschappijkritische issues) werden bepalend voor de beoordeling van de kwaliteit van kunst.

In toenemende mate werd kunst geproduceerd en beschouwd vanuit verschillende cultuurtheoretische en maatschappelijke optieken, zoals vanuit psychoanalytische, multiculturele, feministische en poststructuralistische visies (Foster, Krauss, Bois & Buchloh, 2005). In de jaren 80 en 90 van de twintigste eeuw bestonden zoveel verschillende stijlen en stromingen naast elkaar, dat er gesproken werd van *'anything goes'* als leidraad voor het maken en beoordelen van kunst. Kunstenaars konden hun persoonlijke visie volgen en kunstcritici konden vanuit een scala aan verschillende invalshoeken kijken naar kunst. Er leek een dermate grote fragmentatie te zijn ontstaan, dat het principe van consensus niet meer leek te kunnen bestaan. Dit werd versterkt door de toenemende invloed van kunstenaars uit niet-westerse culturen, die invloeden vanuit hun traditionele culturen verbonden aan concepten uit de moderne kunst. Mede hierdoor werd een individuele, persoonlijke

beoordeling van kunst gangbaarder, en werd het holistische beoordelingsprincipe versterkt, ook in de kunsteducatie.

5: Synthese & intersubjectiviteit

Inmiddels is er onder invloed van een sterke kritiek op kernconcepten uit het postmodernisme (zoals het verwerpen van cultuurrelativisme en het ontstaan van concepten als hybriditeit en globalisering) sprake van een herwaardering van modernistische uitgangspunten. Hierdoor lijkt er sprake van een synthese van modernistische concepten (formele kwaliteiten en consensus door intersubjectiviteit) en postmodernistische concepten (conceptuele aspecten of issues; interdisciplinariteit en interculturaliteit). In de bepaling van kwaliteit van kunst is er sprake van consensus (intersubjectiviteit) die ontstaat uit de (inmiddels wereldwijde) dialoog tussen de verschillende experts uit de kunstwereld over wat belangrijk is in de kunst.

6: Impliciete criteria in de beoordeling van hedendaagse, professionele beeldende kunst

In de beoordeling van hedendaagse kunst en design, lijkt er sprake te zijn van impliciete criteria voor goede kunst en goed design. Deze impliciete criteria worden via consensus bepaald door de experts in de 'kunstwereld'. Dat zijn de belangrijke kunstenaars (wereldwijd in alle grote musea vertegenwoordigd), curatoren (van bijvoorbeeld documenta en biënnales, zoals bijvoorbeeld de Whitney biënnale; Berlijn biënnale; Havana biënnale; Sharjah biënnale; Dak'Art), gerenommeerde galerieën, de belangrijke kunstbeurzen (Art Basel, Art Basel Miami Beach, Frieze Artfair), de grote veilinghuizen (Christies, Sothebys) gerenommeerde kunstcritici en tijdschriften (Parket, Frieze, Artforum), belangrijke verzamelaars (Eli Broad, Viktor Pinchuk, Charles Saatchi internationaal; in Nederland bijv. Van Caldeborgh, Caldic collectie) en musea (ICA Boston, Walker Art Center, New Museum of Contemporary Art NY, Tate Modern). Daarin is een patroon te zien, waarbij onbekende kunstenaars (voor ontwerpers is er sprake van een vergelijkbare situatie) opgepikt worden door curatoren en recensenten die de kwaliteit van het werk erkennen, waardoor zij in het circuit van de officiële kunst terecht komen. Prijzen die voor het werk betaald worden, worden vaak als indicatie beschouwd voor de plaats op de ranglijst van internationale topkunstenaars maar de erkenning van de kwaliteit van deze kunstenaars in de kunstwereld speelt een aanzienlijke rol bij het marktmechanisme (Rengers & Velthuis, 2002; en bijlage 7).

Maar op basis waarvan herkennen zij die kwaliteit? Wat zijn de criteria die zij hanteren? Welke rol speelt de kunstmarkt precies in de bepaling van de kwaliteit van kunst? Op de websites van *frieze* (How Has Art Changed - Survey 2005) en van *art insight* (zie bijlage 7) is te zien dat er wel degelijk sprake van consensus op basis van expertise is over wat belangrijk is in hedendaagse kunst. De economische functie van kunst (marktwerking) speelt daarbij zeker een grote rol, maar niet de enige rol (Velthuis, 2003). Daarvoor heeft de professionele kunstwereld teveel verschillende spelers, zoals hierboven aangeduid. Nieuwe kunst wordt steeds eerst ontdekt en beoordeeld door een beperkte groep van experts en gaat daarna een rol spelen in de wereldwijde kunstmarkt. Een visie op wat hedendaagse kunst kenmerkt wordt door onderstaande citaten op een vergelijkbare manier toegelicht:

The main shifts in contemporary art since the 1960s can be seen in the following contradictions:

- the Conceptual turn of art language has definitively opened the horizon of art towards the world beyond the visual. However, it has almost immediately turned into a new formalism because of the need for materialization.

- Contemporary art, in alliance with institutionalization, marketing and media, has gained an unprecedented popularity. However, its 'avant-gardeness' and experimentality, in the meantime, have been replaced by art's new status as commodity and fashion, and therefore it has turned into a kind of gimmick played around with by a well-intentioned new middle class.

- Opening up to the non-Western world has been a major shift in the international art world after the Cold War. Along with the boom of events such as biennials all over the world, especially outside the West, contemporary art has gained a totally new position and managed to make itself global.

- This helps 'non-Western' artists become part of the global scene and express their voices. However, an inevitable trend, such as economic globalization, is that similar and sometimes hegemonic norms are being adopted everywhere, and cultural differences are being replaced by a new dynamic of globalization and resistance.

Yuko Hasegawa, Artistic Director, 21st Century Museum of Contemporary Art, Kanazawa, Japan.

Uit: How Has Art Changed? - survey Frieze, issue 94, 2005 (33 artists, collectors, critics, curators, educators and gallerists respond)

Ook Nicholas Bourriaud hanteert een vergelijkbare visie op hedendaagse kunst, hij benoemt deze als alter modernisme, om daarmee aan te geven dat het postmodernisme voorbij is.

ALTERMODERN MANIFESTO: POSTMODERNISM IS DEAD

- **A new modernity is emerging**, reconfigured to an age of globalisation – understood in its economic, political and cultural aspects: an altermodern culture

- **Increased** communication, travel and migration are affecting the way we live

- **Our daily lives** consist of journeys in a chaotic and teeming universe

- **Multiculturalism and identity** is being overtaken by creolisation: Artists are now starting from a globalised state of culture

- This **new universalism** is based on translations, subtitling and generalised dubbing

- **Today's art** explores the bonds that text and image, time and space, weave between themselves

- **Artists** are responding to a new globalised perception. They traverse a cultural landscape saturated with signs and create new pathways between multiple formats of expression and communication.

Nicholas Bourriaud - Tate Triennial 2009

En op de website van het Walker Art Center wordt de werkwijze van hedendaagse kunstenaars als volgt getypeerd:

Walker Art Center - Art Today

In de hybride vormen van hedendaagse kunst, worden de mogelijkheden om te experimenteren en vernieuwen steeds verder uitgebreid, de grenzen tussen de kunstdisciplines worden steeds verder vervaagd. Hedendaagse kunstenaars voelen zich vrij om nieuwe ideeën en nieuwe concepten te formuleren, en deze met welk materiaal of welke techniek dan ook uit te werken. Betekenis maken met en door kunst staat daarbij centraal, en *daarna* komt pas de vraag of het daarvoor nodig is een traditionele techniek te beheersen, of dat er een nieuwe techniek gecreëerd moet worden om deze nieuwe, hybride kunst te maken.

7: Impliciete criteria geëxpliciteerd

Tussen de professionele kunstwereld en de wereld van de kunsteducatie bestaat dus een grote kloof (zie bijlage 4 en 5, volgens de educatieve afdelingen van Tate Modern en het Getty Institute). Het zijn gescheiden werelden waarin de kunsteducatie haar eigen normen en waarden hanteert (beheersen van technische vaardigheden) die niet in overeenstemming zijn of afgestemd zijn op de hedendaagse professionele kunstwereld (groot accent op betekenis & concept; originaliteit in beeld en visie). Voor de kunsteducatie zou het kader uit de professionele beeldende kunst van groter belang moeten zijn om zodoende leerlingen goed op te kunnen leiden tot een eventueel toekomstig beroep in de professionele kunstwereld.

Beoordelingscriteria zouden dus afgeleid kunnen worden van wat experts in de professionele kunstwereld als impliciete criteria voor goede kunst hanteren. Deze kunnen vervolgens gecombineerd worden met de criteria voor beeldende producten en processen uit wetenschappelijk onderzoek (Lindström, 1999; Eça, 2004). Het achterhalen van de (impliciet gehanteerde) criteria in de professionele kunst lijkt van belang te zijn om deze criteria te kunnen expliciteren en aan te passen aan criteria die voor de kunsteducatie van belang zijn. Het Walker Art Center in Minneapolis heeft daarvoor uitstekend werk verricht, zij hebben in hun educatieve materiaal hedendaagse concepten die van belang zijn bij het beschouwen van kunst geëxpliciteerd en toegelicht. Zij nemen daarbij als uitgangspunt dat Hedendaagse professionele kunst, nieuwe elementen voor beschouwing hanteert. De nieuwe elementen voor hedendaagse kunstbeschouwing zijn volgens Art Today - Walker Art Center:

- Appropriation - hergebruik
- Tijd
- Performance
- Space (ruimte)
- Hybriditeit

Tate modern (Charman & Ross, 2004) hanteert een specifieke procedure voor het beschouwen van hedendaagse kunst:

1. Een persoonlijke aanpak
2. Kijken naar het onderwerp
3. Kijken naar het object
4. Beschouwen van de bredere context

Zij geven aan dat het beschouwen van hedendaagse kunst in verband gebracht zou moeten worden met de productie van beeldend werk door leerlingen.

Deze criteria voor beschouwing van hedendaagse professionele kunst kunnen als de basis dienen voor de beoordelingscriteria van beeldend werk van leerlingen. In het onderzoek van Eça, 2004 zijn deze gedeeltelijk al wel verwerkt.

8: Hedendaagse beoordelingscriteria voor beeldende producten en processen.

Op basis van bestaande criteria uit wetenschappelijk onderzoek (Eça, 2004 (zie bijlage 1) en Lindström, 1999 (zie bijlage 2) verbonden aan een hedendaagse visie op de beschouwing van

kunst (Walker Art Center, Tate Modern, Bourriaud, Hasegawa) zouden vijf criteria voor beeldende producten en beeldende processen als volgt geëxpliciteerd kunnen worden:

Beoordelingscriteria beeldende producten:
1. Conceptuele kwaliteiten (inhoudelijk onderzoek en ontwikkeling van betekenis)
2. Visualisatie van het concept (relatie tussen vorm en inhoud)
3. Formele beeldende kwaliteiten van het werk (beeldende aspecten)
4. Innovatieve aspecten (conceptueel/metaforisch/beeldend/materiaal-technisch)
5. Referentiekader (inhoud, vorm & functie hebben een relatie met professionele referentiekaders: professionele kunst & vormgeving, kunsttheorie, actualiteit of kunst- en cultuurgeschiedenis)
Beoordelingscriteria beeldende processen:
1. Vaardigheid in divergent denken (<i>fluency, originality, flexibility, synthesis, elaboration</i>) en problem finding
2. Vaardigheid in problem solving (evaluatie en selectie)
3. Kritische reflectie (onafhankelijk denken en onderzoeksvaardigheden, zelfevaluatie, monitoring/bijsturing van het eigen proces: onderzoek naar concepten en functies en de beschrijvingen daarvan en beeldend onderzoek naar vormgeving, materialen, technieken en nieuwe combinaties)
4. Doorzettingsvermogen en geconcentreerde aandacht in het proces
5. Gerichtheid innovatie en vernieuwing (durven experimenteren, durven nemen van risico's) in betekenis/functie en/of vorm.

Daarnaast dient ook een geactualiseerde beoordelingsprocedure vastgesteld te worden. Om een procedure te kunnen vaststellen, wordt de procedure volgens Cito C.P.E. richtlijnen, verbonden aan de richtlijnen die Eça (2004) vaststelt heeft.

9: Procedure van beoordelen

Beoordelingsprocedure volgens Cito C.P.E. richtlijnen

Het CPE, centraal praktijk examen voor de beeldende vakken, kent een uitgewerkte beoordelingsprocedure. Twee docenten beoordelen zowel product als proces volgens een vastgestelde procedure die als volgt omschreven is:

- In de eerste fase kijkt men het werk globaal:
- In de tweede fase verdiept men zich aan de hand van de procesbeschrijving en het eventueel bijgeleverde werkboek (portfolio) en de intenties van de kandidaat en in het beeldend proces
- In de derde fase ligt het accent op de beoordeling van de (eventuele) voorstelling en op de beoordeling van beeldende aspecten, materialen en technieken in relatie tot de intenties van de kandidaat en op de beoordeling van het beeldend onderzoek (proces)
- In de vierde fase vindt de eindevaluatie plaats met verwerking en terugkoppeling van gegevens uit de vorige fasen.

De beoordeling komt tot stand aan de hand van de volgende vragen:

Constateren

1: Wat is uw eerste globale indruk van de collectie?

2: Welk(e) uitgangspunt(en) had de kandidaat met betrekking tot de inhoud?

Ten aanzien van het eigen standpunt of de eigen mening van de kandidaat mag door de beoordelaar geen waardeoordeel worden uitgesproken.

3: Welk(e) uitgangspunt(en) had de kandidaat bij de vormgeving?

4: Is in de collectie zichtbaar welk(e) inhoudelijk(e) uitgangspunt(en) de kandidaat ten aanzien van de gekozen opgave heeft genomen?

Indien deze keuze in de collectie niet zichtbaar is, wordt de collectie als niet-voldoende gekwalificeerd.

5 Is in de collectie zichtbaar welk(e) uitgangspunt(en) de kandidaat bij de vormgeving heeft gekozen?

Indien deze keuze in de collectie niet zichtbaar is, wordt de collectie als niet-voldoende gekwalificeerd.

Beoordelen

In de collectie dient de onderlinge relatie tussen uitgangspunt, werkproces, schetsen, studies en eindwerkstuk(ken) zichtbaar te zijn.

6: Wat is uw oordeel over de kwaliteit van het proces? Hierbij dient mede te worden gelet op variatie en diepgang in de schetsen, studies en eindwerkstuk(ken) en de keuzes die tijdens het proces gemaakt zijn.

7: Wat is uw oordeel over de kwaliteit van de beelden (schetsen, studies en eindwerkstuk(ken) met betrekking tot de (eventuele) voorstelling, beeldende aspecten en materialen en technieken?

8: Wat is uw oordeel over de originaliteit van de uitwerking?

9: Wat is uw eindoordeel?

De docent en tweede corrector stellen, na afzonderlijke beoordeling, in onderling overleg het cijfer voor het CPE vast in overeenstemming met het gestelde in artikel 42 van het Eindexamenbesluit v.w.o. - h.a.v.o. - m.a.v.o. - v.b.o.

Goed aan deze procedure is de start en afronding middels een holistische beoordeling, die afgewisseld wordt met een beoordeling op basis van criteria. Problematisch aan deze procedure is echter, dat hierin een impliciete - modernistische - visie besloten ligt. In deze modernistische visie, worden formele beeldende aspecten als uitgangspunt gehanteerd, evenals het idee dat de kunstenaar een éénduidige bedoeling met zijn werk heeft die door de beschouwer ook zo opgevat zou kunnen/moeten worden. Postmoderne of hedendaagse kunstenaars die op een sterk conceptuele basis werken (waarbij een dermate grote gelaagdheid van betekenissen een eenduidige betekenis verhult en dus niet persé goed zichtbaar maakt om zodoende de beschouwer uit te dagen een eigen interpretatie te hebben) of kunstenaars die alledaagse materialen (her)gebruiken zonder zelf veel aan vormgeving toe te voegen, zouden op basis van deze procedure en de impliciete visie daarvan, een mogelijk een onvoldoende behaald hebben. Ook postmoderne kritiek op de modernistische visie dat de intenties van de maker van het grootste belang zijn voor de betekenis van het werk voor de beschouwer wordt hierbij buiten beschouwing gelaten (*Morte de l'Auteur* - R.Barthes, 1968). De criteria die bij *constateren* en *beoordelen* beschreven zijn, dienen dus aangepast te worden aan hedendaagse (een synthese van moderne en postmoderne) visies op beeldende kunst. Het probleem ligt daarbij gedeeltelijk ook in de formulering van de exameneis:

De kandidaat kan probleemstellingen met betrekking tot zowel autonome als toegepaste beeldende kunst en vormgeving onderzoeken en de daaruit ontwikkelde ideeën in een beeldende verwerking uitvoeren, daarbij beeldende middelen aanwenden in een doelgericht werkproces en het werk zo presenteren dat de beschouwer inzicht krijgt in het werkproces.

De exameneis heel open en globaal geformuleerd en de criteria waarop het werk beoordeeld wordt, zijn hierin niet geëxpliciteerd. Deze worden in de syllabus van 2011 wel geëxpliciteerd (zie bijlage 3). Ook daarin is dezelfde impliciete (modernistische) visie op beeldende kunst aanwezig die in de beoordelingsprocedure CPE aanwezig is.

Beoordelingsprocedure volgens Eça (2004).

In het wetenschappelijk onderzoek van Eça worden aspecten genoemd die voor een beoordelingsprocedure van belang zijn:

- Training van de beoordelaars
- Middelen van de beoordelingen
- Inter-beoordelaarsbetrouwbaarheid
- Intra-beoordelaarsbetrouwbaarheid
- Inzicht in de beoordelingscriteria
- Consensus

Deze criteria worden in de beoordelingsprocedure van het C.P.E. wel gevolgd, maar ook hierin wordt het aspect van een impliciete visie niet voldoende erkend. Wanneer je een team van beoordelaars zou hebben die volgens een modernistische visie beeldend werk van leerlingen beoordelen, zou je niet voldoende recht doen aan producten of processen die volgens een meer hedendaagse visie op kunst gemaakt zijn. Van belang is het dus om de context van de hedendaagse professionele kunst als uitgangspunt te nemen voor een visie op kunsteducatie. Deze visie zou als zodanig geëxpliciteerd moeten zijn, zodat de beoordelingsprocedure en criteria afgestemd is op de hedendaagse context van professionele beeldende kunst.

10: Testresultaten van het werken met de procedure en matrix

Marie-Thérèse van de Kamp, Wilfried Admiraal, ILO-UvA Amsterdam, 2011.

Quality of visual Art process and product

A criterion-based procedure – adapted from procedures of Dutch final exams in visual arts - for visual Arts process and product was used. Students' final products and processes were independently judged by two Art-teachers. Five aspects were used for process evaluation: 1) *divergent thinking skills/problem finding*, 2) *problem solving skills*, 3) *reflection and critical thinking*, 4) *persistence and focused attention in process*, and 5) *challenges: experiments and innovations*. Five aspects used for evaluation of products were: 1) *Conceptual qualities*, 2) *visualization of concept*, 3) *formal visual qualities*, 4) *innovative aspects*, and 5) *frame of reference (professional visual art or art theory)*. Each aspect was scored on a 4-point Likert scale from 1 to 4, according to rubrics with detailed descriptions for each level: *insufficient, basic, skilled and excellent*. Qualified as insufficient, for example for conceptual quality, were concepts that were obviously first drafts with a very superficial nature without any research; basic level showed some considerations or research about the concept in relation to the product; skilled level showed that a student had thought about the concept well and selected a personal idea or notion after research; excellent level was for students that convincingly showed that they had examined the concept thoroughly and that a substantial amount of research was done in order to establish what could be the best concept for the product also the concept was described in a thoughtful way.

Teachers who were involved as judges, were familiar with the use of this criterion-based procedure. Criteria and procedures were informed by research by Eça (2002, 2004), Lindstrom (1999), Seidel, Tishman, Winner, Hetland, and Palmer (2009) and Silvia et al.

(2009). Peer-debriefing by researchers and experts from the field of art education was used on the research-plan and content, remarks were included in the final version.

Sets of two Art-teachers (with four teachers involved) assessed the processes and products of all students. Correlations between the average of the two teacher ratings for process and product were used. In this study we used separate process and product items. Correlations between teacher ratings for process and product were between $0.67 < r < 0.86$. (Table 4.)

Table 4
Correlations between two teacher-ratings of process criteria (pc) and product criteria (pd)

N = 111	Pc. 1a/b	Pc. 2a/b	Pc. 3a/b	Pc. 4a/b	Pc. 5a/b	Pd 1a/b	Pd. 2a/b	Pd. 3a/b	Pd. 4a/b	Pd. 5a/b
M	.82**	.83**	.73**	.79**	.78**	.76**	.80**	.67**	.86**	.71**

Eça, T. P. (2002). A conceptual framework for art and design external assessment. *Education on-Line*. Downloaded 3 September, 2010 from:

<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002283.htm>

Eça, T. P. (2004). Developing portfolios for learning and assessment. *Education on-line*. Downloaded 3 September, 2010 from:

<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003890.htm>

Lindström, L. (1999). Criteria for assessing student performances in the Visual Arts. In L. Piironen (Ed.) *Portfolio assessment in secondary Art education and final examination* (pp. 43-63). Helsinki: University of Art and Design Helsinki, Department of Art Education.

Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. (2009) *The qualities of quality. Understanding excellence in Arts education*. Cambridge, MA: Harvard Project Zero.

Silvia, P. J., Kaufman, J. C. & Pretz, E. J. (2009) Is Creativity Domain-Specific? Latent Class Models of Creative Accomplishments and Creative Self-Descriptions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. APA.

Silvia, P. J., Martin, C., & Nusbaum, E. C. (2009). A snapshot of creativity: Evaluating a quick and simple method for assessing divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 29-85.

11: Model voor beoordelingsprocedure, beoordelingsmatrix voor beeldende processen en producten, p 12, 13 en 14.

Dit model is tijdens de intensieve training voor docenten in januari/februari 2012 door het expertisecentrum-kunsttheorie gepresenteerd aan en besproken met docenten in het veld. Docenten kunnen dit model hanteren voor beoordelingen, zelfevaluaties door leerlingen of peer-feedback of peer-assessment. Tijdens het testen van het model door docenten van het Theresialyceum bleek dat het model uitstekend geschikt is voor vwo leerlingen, en hanteerbaar is voor peer-assessment. Uit ervaringen met leerlingen die een beeldend vak als examenvak hebben gekozen is eveneens gebleken dat leerlingen er goed mee kunnen werken als zelfevaluatie instrument. Het bespreken en vergelijken van de docent evaluatie en de zelfevaluatie door de leerling is een goede manier voor leerlingen om meer inzicht in het eigen leerproces te ontwikkelen. Het instrument wordt vooraf aan leerlingen aangereikt zodat zij ook doelgericht aan verbeteringen van de resultaten kunnen werken.

Beoordelingsprocedure voor de beoordeling van beeldend werk:

Naam leerling: _____ **klas:** _____ **docent:** _____

Het werk wordt door minimaal 2 beoordelaars onafhankelijk van elkaar beoordeeld volgens onderstaande procedure:

FASE 1: GLOBALE EVALUATIE. In de eerste fase bekijkt elke beoordelaar het product en proces (logboek) van alle leerlingen globaal - een eerste evaluatie op basis van een schaal van 1 tot en met 5 wordt gegeven

FASE 2: PROCESBEOORDELING In de tweede fase verdiept men zich aan de hand van de procesbeschrijving in het portfolio (concept/inhoudelijk onderzoek/betekenis en beeldend onderzoek) en geeft een beoordeling op een schaal van 1 tot en met 5 volgens de procescriteria

Beoordelingscriteria beeldende processen:	I	II	III	IV
1. Vaardigheid in divergent denken (<i>fluency, originality, flexibility, synthesis, elaboration</i>) en problem finding				
2. Vaardigheid in problem solving (evaluatie en selectie)				
3. Kritische reflectie (onafhankelijk denken en onderzoeksvaardigheden, zelfevaluatie, monitoring/bijsturing van het eigen proces: onderzoek naar concepten en functies en de beschrijvingen daarvan en beeldend onderzoek naar vormgeving, materialen, technieken en nieuwe combinaties)				
4. Doorzettingsvermogen en geconcentreerde aandacht in het proces				
5. Gerichtheid innovatie en vernieuwing (durven experimenteren, durven nemen van risico's) in betekenis/functie en/of vorm.				

FASE 3: PRODUCTBEOORDELING In de derde fase ligt het accent op de beoordeling van het concept en de visualisatie daarvan en op de beoordeling van beeldende aspecten, materialen en technieken in relatie en op de beoordeling van het beeldend onderzoek (proces) en geeft een beoordeling op een schaal van 1 tot en met 5 volgens de productcriteria

Beoordelingscriteria beeldende producten:	I	II	III	IV
6. Conceptuele kwaliteiten (inhoudelijk onderzoek en ontwikkeling van betekenis)				
7. Visualisatie van het concept (relatie tussen vorm en inhoud)				
8. Formele beeldende kwaliteiten van het werk (beeldende aspecten)				
9. Innovatieve aspecten (conceptueel/metaforisch/beeldend/materiaal/technisch)				
10. Referentiekader (inhoud, vorm & functie hebben een relatie met professionele referentiekaders: professionele kunst & vormgeving, kunsttheorie, actualiteit of kunst- en cultuurgeschiedenis)				

FASE 4: EINDEVALUATIE In de vierde fase vindt de eindevaluatie plaats met verwerking en terugkoppeling van gegevens uit de vorige 3 fasen

TOTAALBEOORDELING:

Beoordelingsmatrix voor beeldende processen:

Niveau beeldende processen:	I - Onvoldoende proces	II - Basaal proces	III - Gevorderd proces	IV - Excellent proces
1: Vaardigheid in divergent denken (veel ideeën, originaliteit, verschillende soorten ideeën, combinaties van ideeën, uitgewerkte ideeën) en problem finding	De leerling toont geen vaardigheid in divergent denken, neemt één of een paar begin (clichématige) ideeën als uitgangspunt. Ontwikkelt geen nieuwe of eigen combinaties, idee niet goed uitgewerkt in details. Er vindt geen echt eigen onderzoek plaats, ideeën blijven onsamenhangend en los.	De leerling toont enige vaardigheid in dd., neemt een paar ideeën als uitgangspunt, maar dit blijven losse ideeën. Er wordt geen eigen onderzoeksproces ontwikkeld. Geen nieuwe of eigen combinaties, gedeeltelijk uitgewerkt nog niet in details. Proces is als totaal wat minder samenhangend.	De leerling toont ruim voldoende vaardigheden in dd. Verschillende soorten ideeën in enige samenhang ontwikkeld, er is enigszins een eigen onderzoeksproces gestart. Nog niet heel veel verschillende originele ideeën, wel pogingen tot nieuwe combinaties, en enige detaillering in uitwerking. Er heeft in een beperkte mate een eigen onderzoek plaatsgevonden.	De leerling toont uitstekende vaardigheden in dd. Veel verschillende soorten, originele ideeën en ook combinaties en goed in details en samenhang in proces uitgewerkt. Er heeft echt eigen onderzoek plaatsgevonden, waarin in samenhang oorspronkelijke ideeën voortgekomen zijn. Veel eigen inbreng aan ideeën, uitwerkingsmogelijkheden.
2: Vaardigheid in problem solving (evaluatie en selectie)	De leerling kiest vrij willekeurig, niet doordacht voor het eindwerk/eindidee. Kan dit niet goed toelichten in het concept/verslag in het logboek.	De leerling toont een enigszins doordachte keuze voor het eindwerk/eindidee. Kan het inhoudelijk wel toelichten in het logboek, maar verband met beeldend werk is niet heel duidelijk.	De leerling toont een doordachte keuze voor het eindwerk/eindidee. Kan het inhoudelijk ruim voldoende toelichten, in redelijke samenhang met beeldend werk. Dat is zichtbaar in het logboek en proces.	De leerling toont een zeer doordachte keuze voor het eindwerk/eindidee. Kan het inhoudelijk uitstekend toelichten, in zeer goede samenhang met beeldend werk. Dat is heel goed zichtbaar in het logboek en proces.
3: Kritische reflectie (onafhankelijk denken en onderzoeksvaardigheden, zelfevaluatie, monitoring/ bijsturing van het eigen proces)	De leerling denkt vooral na over handelingen en op een concreet uitvoeringsniveau. Werkt het proces vooral uit in opdracht van de docent, volgens stappen die de docent aanreikt. Nauwelijks tot geen kritische reflectie op eigen werkproces, eigen handelwijze.	De leerling denkt enigszins na over handelingen, eigen handelwijze, zowel op concreet niveau als op de eigen bijsturing van het proces. Werkt de stappen in het eigen proces nog vrij willekeurig uit, weinig kritische reflectie op eigen werkproces, eigen handelwijze. Dat is goed te lezen in het procesverslag.	De leerling denkt ruim voldoende na over handelingen, eigen handelwijze op concreet en af en toe abstracter niveau en t.a.v. bijsturing van het eigen proces en product. Werkt de stappen al vrij zelfstandig uit, neemt feedback goed over, enigszins kritische reflectie op eigen werkproces, eigen handelwijze. Dat is goed te lezen in procesverslag.	De leerling denkt heel goed na over handelingen, eigen onafhankelijke handelwijze op concreet en abstract niveau en t.a.v. bijsturing van het eigen proces en product. Werkt op een onderzoeksmatige manier, heel zelfstandig en neemt feedback goed over. Zeer kritische reflectie op eigen werkproces, eigen handelwijze. Dat is goed te lezen in procesverslag.
4: Doorzettingsvermogen en geconcentreerde aandacht in het proces	De leerling geeft snel op, zet eigen ideeën niet door. Is steeds extern, door de docent of gericht op cijfers verder aangespoord om stappen te zetten in het proces. Is meestal niet geconcentreerd aan het werk geweest. Het logboek laat dit zien door de beperkte aandacht en kwaliteit van het proces en werk. Heel weinig werk, weinig verslaglegging van het proces	De leerling toont af en toe geduld en doorzettingsvermogen, maar is vaak ook door de docent of door cijfers extern gemotiveerd om het proces op niveau door te zetten. Is af en toe wel, maar vaak ook niet geconcentreerd aan het werk. Het logboek laat dit zien door afwisselende aandacht en kwaliteit van het proces. Vrij weinig werk/ weinig verslaglegging van het proces.	De leerling toont ruim voldoende doorzettingsvermogen, leunt daarbij nog wel op externe motivering door docent/cijfers, maar pakt het zelfstandig al ruim voldoende op, en is redelijk geconcentreerd aan het werk aan een specifieke uitwerking. Het logboek laat dit zien, door een niet heel continu proces. Voor de beoordeling wordt het logboek steeds goed bijgewerkt.	De leerling toont een uitstekend doorzettingsvermogen, is intrinsiek gemotiveerd, heeft weinig motivering door de docent/cijfers nodig, pakt het zelfstandig op en kan zeer geconcentreerd aan het eigen werk en proces werken. Het logboek laat het hele proces en de gedachten en ideeën heel uitvoerig in alle zijpaden zien, logboek is met aandacht gemaakt.
5: Gerichtheid innovatie en vernieuwing (durven experimenteren, durven nemen van risico's) in betekenis/functie en/of vorm.	De leerling neemt steeds het eerste best idee. Blijft daaraan vasthouden, staat niet echt open voor nieuwe aspecten die tijdens het proces opkomen. Speelt op safe, zoekt niet naar diepere betekenissen of andere dan oppervlakkige ideeën in het eigen werk. Is vooral gericht op het zo goed mogelijk uitvoeren, niet op eigen stijl ontwikkeling of vernieuwing.	De leerling zoekt af en toe naar nieuwe mogelijkheden, als iets niet lukt, dan wordt een alternatief bedacht en uitgevoerd. Speelt daarbij nog wel enigszins op safe, zoekt wel iets verder naar diepere betekenissen in het eigen werk. Is vooral gericht op het zo goed mogelijk uitvoeren, met af en toe nieuwe ideeën toegevoegd. Heeft daarbij stimulans van docent nog erg nodig.	De leerling durft te experimenteren, ook al levert het mogelijk niet bij voorbaat iets goeds op. Als iets niet lukt wordt opnieuw geprobeerd of het beter kan. De leerling speelt soms nog een beetje op safe en zoekt verder naar nieuwe mogelijkheden in het eigen werk. Is zowel gericht op het zo goed mogelijk uitvoeren maar ook naar nieuwe ideeën.	De leerling toont veel durf en experimenteerdang. Durft te zoeken naar nieuwe mogelijkheden en nieuwe ideeën. Blijft daarbij steeds doorwerken om het idee nog beter te maken in beelden. Besteedt ook veel eigen tijd aan werk/werkproces. De leerling durft risico te nemen dat iets niet meteen lukt maar heeft de overtuiging dat het zou moeten kunnen.

Beoordelingsmatrix voor beeldende producten:

Niveau beeldende producten:	I - Onvoldoende product	II - Basaal product	III - Gevorderd product	IV - Excellent product
6: Conceptuele kwaliteiten (inhoudelijk onderzoek en ontwikkeling van betekenis)	Het beeld laat zien dat de leerling geen bewust concept onderzocht heeft en het eerste beste idee dat opkwam aangehouden heeft. Heeft geen of zeer oppervlakkig onderzoek verricht naar betekenis of inhoud.	Het beeld laat zien dat de leerling enigszins heeft nagedacht over het concept, maar het onderzoek naar betekenis of inhoud was erg oppervlakkig, mede gestuurd door de docent.	Het beeld laat zien dat de leerling vrij goed heeft nagedacht over het concept, en een eigen onderzoek naar betekenis of inhoud heeft gedaan.	Het beeld laat zeer overtuigend zien dat de leerling zeer goed nagedacht heeft over het concept, en een geheel eigen onderzoek naar betekenis of inhoud heeft gedaan. Dit onderzoek is breed en met diepgang.
7: Visualisatie van het concept (relatie tussen vorm en inhoud)	Het beeld laat zien dat de leerling geen bewuste concept heeft gehanteerd om in beelden uit te drukken. Het werk is clichématig en willekeurig vormgegeven.	Het beeld laat zien dat de leerling wel heeft nagedacht over het concept, maar dit concept is niet duidelijk zichtbaar in beeld gebracht.	Het beeld laat zien dat de leerling wel een duidelijk concept bedacht heeft, maar het is niet heel duidelijk zichtbaar tenzij van een toelichting voorzien.	Het beeld laat zien dat de leerling heel bewust een concept bedacht heeft en dit is overtuigend zichtbaar gemaakt in het beeld.
8: Formele beeldende kwaliteiten van het werk (beeldende aspecten en materialen en technieken)	Het beeld laat weinig of geen begrip zien met betrekking tot beeldende aspecten als kleur, licht, textuur, vorm of compositie; dit geldt eveneens voor materialen en technieken.	Het beeld laat enigszins inzicht zien in hoe verschillende beeldende aspecten gebruikt en gecombineerd kunnen worden in het totaalbeeld. Maar de uitvoering laat te wensen over. Dit geldt eveneens voor materialen en technieken.	Het beeld laat ruim voldoende begrip zien van de verschillende beeldende aspecten en hoe deze gebruikt en gecombineerd kunnen worden in het totaalbeeld, maar de toepassing is nog vrij stereotiep. Dit geldt eveneens voor materialen en technieken.	Het beeld laat zien dat de leerling een uitstekend begrip heeft van de basisprincipes van beeldende vormgeving zoals focus, variatie, balans, ritme, ambivalentie, abstractie, detaillering. De leerling kan deze beeldende aspecten tot een overtuigend totaalbeeld vormen. Dit geldt eveneens voor materialen en technieken.
9: Innovatieve aspecten (conceptueel/metaforisch/beeldend/materiaal/technisch)	Het beeld toont geen bewuste strategie naar eigen onderzoek, naar experiment of vernieuwing. Het beeld is clichématig, er worden uitsluitend vertrouwde, herkenbare concepten, beelden en materialen/technieken.	Het beeld laat enigszins zien dat er een bewuste strategie naar eigen onderzoek, experiment en vernieuwing is gezocht, nog vrij beperkt in hetzij concept, beeld, materiaal of techniek maar nog niet in alle facetten samen.	Het beeld laat ruim voldoende zien dat er een bewuste strategie naar eigen onderzoek, naar experiment en vernieuwing is gezocht, maar daarbij zijn slecht 1 of 2 aspecten vernieuwd. Het totaalbeeld is daardoor hetzij in conceptueel/metafoor/beeldend/ materiaal of technisch opzicht nog niet helemaal origineel en overtuigend.	Het beeld laat zeer overtuigend zien dat er een bewuste strategie naar eigen onderzoek, naar experiment en vernieuwing is gehanteerd. Daarbij zijn allerlei aspecten afzonderlijk en in samenhang onderzocht op de vernieuwende mogelijkheden t.a.v. concept/metafoor/beeldend /materiaal/ techniek. Het totaalbeeld is één samenhangend totaalbeeld dat er origineel uit ziet.
10: Referentiekader (inhoud, vorm & functie hebben een relatie met professionele referentiekaders: professionele kunst & vormgeving, kunsttheorie, actualiteit of kunst- en cultuurgeschiedenis)	Het beeld laat geen of een zeer oppervlakkige aandacht zien voor beelden uit verschillende contexten als inspiratiebron. Zelfs niet als deze door de docent aan de leerling aangereikt zijn.	Het beeld laat enige interesse zien voor beelden uit verschillende contexten als inspiratiebron, of deze nu zelf gevonden zijn of door de docent zijn aangereikt. Er wordt vooral vrij letterlijk nagemaakt/herhaald.	Het beeld laat ruim voldoende interesse zien voor beelden uit verschillende contexten als inspiratiebron. De leerling zoekt er zelf ook actief naar, om zo ideeën voor eigen werk op te doen. Daarbij wordt de vaardigheid getoond om te kiezen wat bij de eigen intenties van de leerling past.	Het beeld laat uitstekend zien, dat er actief gezocht is naar een veelheid van beelden uit zeer diverse contexten en laat zien hoe deze op een veelzijdige, onafhankelijke en overtuigende manier in het eigen werk zijn opgenomen.

12: Geraadpleegde literatuur

- Amabile, T. M. (1982) Social Psychology of Creativity: A Consensual Assessment Technique, *Journal of Personality and Social Psychology* 43(5), 997–1013
- Barthes, R. (1968) La mort de l'Auteur. In: *Le bruissement de la langue* Parijs: Seuil, 1984, pp.61-67
- Bourriaud, N. (2009) *Altermodern Manifesto. Postmodernism is dead.*
<http://www.tate.org.uk/britain/exhibitions/altermodern/manifesto.shtm>
- Charman, H., Ross, M. (2004) Tate Modern - Contemporary Art and the Role of Interpretation.<https://www.tate.org.uk/research/tateresearch/tatepapers/04autumn/charman.htm> geraadpleegd op 3 september 2010.
- Cito - CPE beoordelingsinstructie 2010.
- Danto, A. (1998a) *Beyond the Brillo Box: The Visual Arts in Post-Historical Perspective.*
- Danto, A. (1998b) *After the End of Art: Contemporary Art and the Pale of History*
- Eça, T.P. (2002) A conceptual framework for art and design external assessment. In: *Education on-Line.* <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002283.htm> geraadpleegd op 3 september 2010.
- Eça, T.P. (2004) Developing portfolios for learning and assessment. In: *Education on-line.* <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003890.htm> geraadpleegd op 3 september 2010.
- Foster, H., Krauss, R., Bois, Y.A., Buchloh, B. (2005) *Art Since 1900. Modernism, Antimodernism, Postmodernism.* Thames & Hudson.
- Frieze. Issue 94. (2005) *How Art Has Changed.*
http://www.frieze.com/issue/article/how_has_art_changed/
- Greenberg, C. (1961) *Art and Culture. Critical Essays.* Boston, Beacon Press.
- Haanstra, F. (2001) *De Hollandse Schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie.* Cultuurnetwerk, Utrecht 2001.
- Lindström, L. (1999) *Criteria for assessing student performances in the Visual Arts.* Published in: L. Piironen (Ed.) *Portfolio Assessment in Secondary Art Education and Final Examination.* University of Art and Design Helsinki, Department of Art Education, 1999, pp. 43-63. Report of EU Comenius 3.1 project.
- Rengers, M., Velthuis, O. (2002) Determinants of Prices for Contemporary Art in Dutch Galleries, 1992–1998. In: *Journal of Cultural Economics*, 26 (2), p. 1 - 28
- Schönau, D.W. (1996) Nationwide assessment of studio work in the visual arts: Actual practice and research in the Netherlands. In: Boughton, D., Eisner, E.W., Ligtvoet, J. *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education: International Perspectives.* pp. 156 - 175. New York, Teachers College Press.
- Van Heusden, B (2010) *Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs.*
- Velthuis, O. (2003) Symbolic meanings of prices: Constructing the value of contemporary art in Amsterdam and New York galleries. In: *Theory & Society*, 31, p. 181-215.
- Walker Art Center, Minneapolis. <http://schools.walkerart.org/arttoday/> geraadpleegd op 3 september 2010.

BIJLAGE 1: Eça, T.P. (2004). Developing portfolios for learning and assessment.

Components	Contents	Activities	
<p>Process- Conventionalisation</p> <p>Public: Social culture/ visual culture; students social environment</p> <p>Private situations, experiences, motivations, dispositions, intentions</p>	<p>Knowledge base</p> <p>Understanding symbolic rules: history, meaning and purposes and conventions of visual products.</p> <p>Understanding visual language; visual perception; visual media; methods of visual representation; process of inquiry and making</p>	<p>Search, collect information, organise information, mapping, listing, analysis, synthesis, select, combine, associate, articulate, connect, re-organise, problem-finding, critic, evaluate</p>	<p><i>Interpret</i></p> <p>Record personal ideas, intentions, experiences, information</p> <p>Critical analysis- sources</p> <p>Reveal search/critical skills</p>
<p>Process- Appropriation</p>	<p>Independent thinking</p> <p>Critical thinking</p> <p>Metaphorical thinking</p> <p>Convergent-divergent thinking</p>	<p>Experiment, explore, discover, problem-finding, analysis, synthesis, evaluate, combine, generate ideas, explore possibilities, risk- taking, regression, boundary pushing, decision-making Problem solving abilities, Evaluative abilities, flexibility, endurance, persistence, resistance</p>	<p><i>Develop ideas</i></p> <p>Reveal technical expertise (process of inquiry and making) imagination and persistence</p> <p>Craft skills, Technical skills</p> <p>Media skills Communication skills</p> <p>Evaluation skills</p>
<p>Process/Product- Transformation</p>	<p>Making</p> <p>invention, imagination, intervention, communication, evaluation</p>	<p>generation, boundary breaking, problem solving, flexibility, decision making, create, communicate, evaluate,</p>	<p><i>Produce outcomes</i></p> <p>Showing contextual understanding and technical expertise, find a new order/personal aesthetic response or intervention fitting the purposes and conditions</p> <p>Craft skills; Technical skills</p> <p>Media skills Communication skills Evaluation skills</p>
<p>Product- Publication</p> <p>The public validates the work/idea/concept</p>	<p>Self-evaluation</p> <p>Display</p> <p>Explain, justify</p> <p>Persuade</p>	<p>Communication, evaluation, explanation, justification, persuasion, validation</p>	<p>Reveal evaluation skills</p> <p>Showing understanding of art and design theory, techniques, and purposes</p> <p>Communication skills</p> <p>Evaluation skills</p>

The core of artistic learning focused on the development of such skills orientated the definition of criteria and grade descriptors to assess students' performances in visual arts. The criteria and grade descriptors currently in use in several countries may be grouped in four main areas:

- (1) research/investigation/analysis*
- (2) formation and development of ideas/synthesis*
- (3) critical appraisal*
- (4) making/realising*

However, the difficulty of a fair assessment in the arts resides in the fact that the value of an artwork depends on the interpretation of criteria. Some qualities such as technical expertise, knowledge of contexts; selecting and organising information or articulating it might be viewed as unproblematic to assess, but artistic process is often a continuous development of all skills, understandings and criticism, it would narrow the concept of an artwork to limit it by the fragmentation of the performance in separate units of achievement just because it is less problematic to assess. The artistic process is not a linear progression, but is based on interaction of the thinking process and experimentation. Through continuous evaluation and criticism, students often go back to their initial ideas to refine it and create new alternatives. Sometimes the starting points of art works are not problems to solve but problems to find by formulating intentions, reflecting upon possible representations of realities and transform it in new representations. A linear approach to problem solving would certainly not be beneficial for students' artistic learning. Artistic process is a continuous reflective quest for expression and creation and its outcomes are somehow intangible in terms of discrete parts, the ineffable effect of a successful performance often described by the 'wow effect' might only be fairly judged by a consensual and holistic view of assessment. Criterion referenced could be used but it is essential that it should be combined with overall judgements.

For several reasons related to accountability, control and monitor of curriculum art educators were forced to seek objective forms of assessment in the arts. However 'the arts are objectively assessable' (Best, 1982); assessment and evaluation are an integrative part of the artwork, the only problem with the assessment of the arts and creative works is that it is only possible through a consensual interpretation of criteria (Amabile, 1990) and moderation process (Boughton,1996; Steers,1996). What is problematic is the procedure of assessment and not the assessment in itself.

Assessment procedures :

reliable assessment results in art external examinations depends on:

- Teachers and assessors' training
- Moderation
- Inter-rater reliability
- Intra-rater reliability
- Understanding of criteria and assessment objectives
- Consensual agreement

BIJLAGE 2: Beoordelingscriteria voor proces en product volgens Lindström (1999)

Productcriteria:
1: Visibility of the intention - achieving what one has in mind
2: Colour, form and composition - what the product looks like
3: Craftsmanship - technical skill
Processcriteria:
4: Investigative work - persistence in the pursuit
5: Inventiveness - imagination and risk-taking
6: Ability to use models - being able to learn from others
7: Capacity for self-assessment - knowing one's strengths/weakness

BIJLAGE 3: EXPLICITERING EXAMENEIS BEELDEND - CVE SYLLABUS 2011

Domein B (Praktijk) Eindterm 3

In domein B zijn in één eindterm de vaardigheden genoemd die de kandidaat zelfstandig kan inzetten bij het maken van beeldend werk naar aanleiding van een probleemstelling. Het zijn fasen uit het beeldend proces. Daarin zijn de volgende *mogelijke* activiteiten te onderscheiden:

- verzamelen van gegevens over de probleemstelling en oplossingen van beeldende kunstenaars en vormgevers;
- ontwikkelen van ideeën voor beeldende oplossingen, deze beschrijven en criteria, uitgangspunten, doelstellingen vastleggen in een procesverslag;
- maken van een werkplan;
- doen van beeldend onderzoek naar mogelijke oplossingen door middel van experimenten, schetsen, studies, proeven in de diepte en in de breedte;
- evalueren van het eigen onderzoek en vervolgens keuzes maken en toelichten;
- uitwerken van de gekozen beeldende oplossing en het resultaat evalueren;
- verslag doen van het werkproces;
- maken van een presentatie.

Een probleemstelling is in dit verband een uitgangspunt voor een of meer vraagstellingen. Naar aanleiding van analyse en onderzoek stelt de kandidaat enkele criteria vast waaraan zijn beeldend werk moet voldoen.

De probleemstelling is daarmee meer dan een aanleiding: van de kandidaat wordt verlangd dat hij de betreffende problematiek voor zichzelf en anderen duidelijk maakt door middel van een *passende* beeldende vormgeving. Dat houdt ook een kritische selectie in uit de mogelijke oplossingen en een *doelgericht* toepassen van vakspecifieke beeldende middelen.

Dit proces beschrijft de kandidaat in een procesverslag aan de hand van de volgende punten:

- *In de uitwerking ga ik rekening houden met de volgende inhoud*

De kandidaat beschrijft hier zijn inhoudelijke uitgangspunt(en) en/of het doel dat hij gaat proberen te bereiken. Hij gaat daarbij zo nodig in op te bereiken beeldende effecten en/of op de functie van het werk.

- *Om dit te bereiken denk ik dat de volgende aspecten van belang zijn:*

- a. *Voorstelling* (de kandidaat beschrijft hier de voorstellingsaspecten die van belang zijn voor de uitwerking van zijn ideeën. Als hij kiest voor een non-figuratieve uitwerking, dan werkt hij hier zijn idee, inhoudelijk uitgangspunt en/of doel nader uit.)
- b. *Beeldende aspecten* (de kandidaat beschrijft ze niet alleen, maar verantwoordt hier ook de keuze door in te gaan op de relatie tussen inhoud en vormgeving.)
- c. *Materialen en technieken* (de kandidaat geeft hierbij ook een verantwoording van zijn keuze door in te gaan op de relatie met de inhoud.)

Achteraf beschrijft de kandidaat hoe hij de opgave heeft uitgewerkt aan de hand van de volgende aandachtspunten:

- *In hoeverre heb ik mijn idee kunnen verwezenlijken, het doel bereikt?* (De kandidaat beschrijft in het kort zijn werkproces.)
- *Welke keuzes heb ik hierbij gemaakt en waarom?* (De kandidaat beschrijft waarop hij heeft gelet bij het onderzoek en de uitwerking.)
- *Wat is veranderd in mijn uitgangspunten en waarom heb ik die gewijzigd?* (De kandidaat geeft een

nadere verklaring van eventuele veranderingen in zijn uitgangspunten.)

Veel van de hier genoemde activiteiten eisen dat de kandidaat zich zaken afvraagt, onderzoekt en reflecteert op wat hij gedaan heeft. Dan kan niet zonder de resultaten van zijn activiteiten goed te beschouwen om daar conclusies uit te trekken voor een volgende stap. Beschouwen is daarmee een wezenlijke vaardigheid.

BIJLAGE 4: Tate Modern - Contemporary Art and the Role of Interpretation - Helen Charman, Michaela Ross

The eclectic and inclusive nature of art making today poses a number of challenges for teachers who wish to extend their art curriculum in schools to encompass contemporary visual art. These range from practical concerns such as the availability of resources, multi-media training and appropriate classroom/studio space, to subject-related questions about meaning-making and the value of contemporary visual art in contributing to the art curriculum and to pupils' lives. This paper argues that in order to support teachers in expanding their curricula, it is necessary to teach the skills of interpretation to pupils. It explores the particular challenges posed by the process of interpretation in contemporary visual art as evidenced through an action research project undertaken at Tate Modern's Summer Institute for Teachers in 2002. For the purposes of the paper, the field of contemporary visual art is seen, in the words of Linda Weintraub, as one from which, 'No topic, no medium, no process, no intention, no professional protocols, and no aesthetic principles are exempt.'¹To this we would add that the work of contemporary visual artists is as much defined by their ideas as by their media. As such, being able to engage with these ideas is as important as knowing how to manipulate media. While debates around the value and character of interpretation are familiar to the language and practice of contemporary art, and the disciplines of art history and art criticism, they are yet to find a place in the school art and design curriculum. [...]

New research by the National Foundation for Educational Research, commissioned by the Arts Council of England and Tate, suggests that 'it may be appropriate to reconsider the balance between developing art skills ... and the distinct opportunities for intellectual challenge afforded by the study of art'.³It seems, however, that scant attention is paid to interpretation as a fundamental component within pupils' visual arts education. Instead, classroom practice in visual art takes as its dominant vocabulary the formal language of art making – of line, shape and colour – in which the teaching of practical skills dominates. Teaching practical skills, particularly those gained through experimenting with a range of different media, is integral to visual arts education, especially when working with contemporary visual art with its infinite variety of materials and processes. However, there needs to be a concomitant regard to the vocabulary of interpretation, exploration and expression of idea. Artists are inveterate cultural borrowers who harvest ideas from the whole realm of human experience. A visual artist encountering a work of art will look to see if there is anything of use for their own practice, be it in terms of process, idea, material or tendency. Those pupils who are in the formative stages of their identity as artists should also be able to make use of the content, as well as the form of contemporary visual art in order to enrich their own art work. And for those pupils who do not become artists, the skill of interpretation is equally necessary as a tool to negotiate our world of visual complexity and richness.

Looking art Art:

- A personal approach
- Looking at the subject
- Looking at the object
- Considering the wider context

<https://www.tate.org.uk/research/tateresearch/tatepapers/04autumn/charman.htm>

BIJLAGE 5: About Contemporary Art - volgens het Getty museum, afdeling educatie

Questions such as "What is art?" and "What is the function of art?" are relatively new. Creating art that defies viewers' expectations and artistic conventions is a distinctly modern concept. However, artists of all eras are products of their relative cultures and time periods. Contemporary artists are in a position to express themselves and respond to social issues in a way that artists of the past were not able to. When experiencing contemporary art at the Getty Center, viewers use different criteria for judging works of art than criteria used in the past. Instead of asking, "Do I like how this looks?" viewers might ask, "Do I like the idea this artist presents?" Having an open mind goes a long way towards understanding, and even appreciating, the art of our own era.

http://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/contemporary_art/background1.html

BIJLAGE 6: Kwaliteit van hedendaagse kunst volgens Gérard Goodrow - voormalig directeur contemporary art, Christies en voormalig directeur Art Cologne

Quality in art, I think that even though contemporary art looks like it is breaking away from all the rules of the classical tradition, you can still use the same criteria. It is still important that a composition is right, it is still important that an artist knows how to work with the medium he or she is working with. If you are a painter you should know the rules of painting, because before you can break rules, you have to know what the rules are. So I think that criteria for quality are the same, and they have always been there. What comes as an extra thing today is that the works have to be more globally understood, because now a work of art through the internet or through high speed travel can be seen in various contexts at the same time. And you have to live up to that. Something interesting you see is that art is more understandable on a global level, that is a good criteria for quality.

<http://www.artfacts.net/index.php/pageType/newsInfo/newsID/3182/lang/1>

BIJLAGE 7: Top 10 Ranking: ArtTactic Market Confidence - Feb 2010 & juni 2009

<http://www.arttactic.com/>

1. Gerhard Richter
2. Robert Gober
3. John Baldessari
4. Anish Kapoor
5. Jeff Koons
6. Peter Doig
7. Maurizio Cattelan
8. Cindy Sherman
9. Franz West
10. Bill Viola