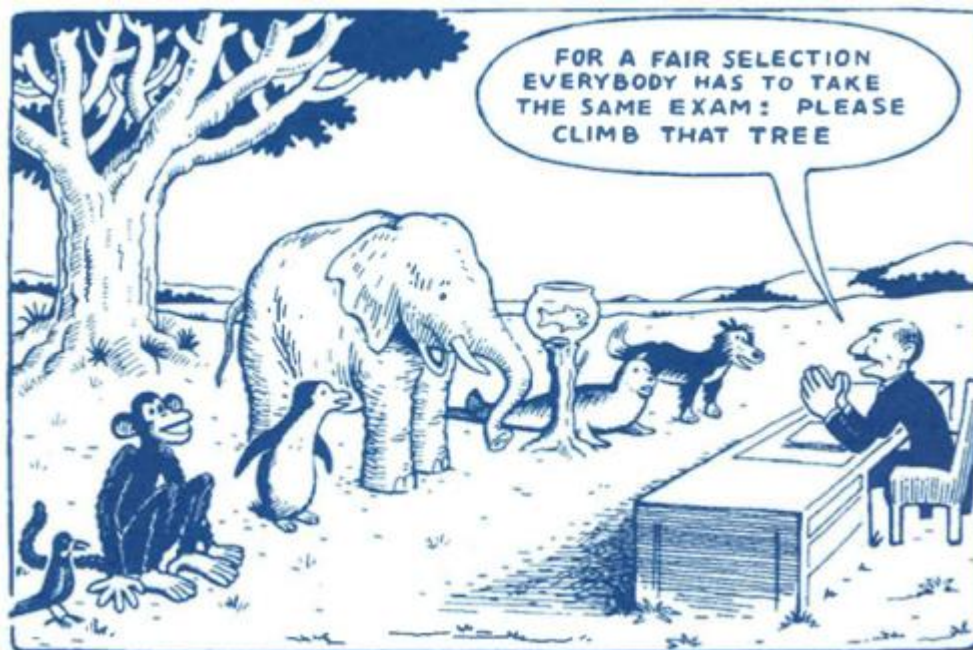


Marijke Somers
Studentennummer: 3692582

LEERLINGEVALUATIE

Evaluëren om te leren

FONTYS Master-EN - Praktijkgericht onderzoek
Onderzoeksbegeleider: Peter Laros
Cohort 2018-2020



INHOUDSTAFEL:

Samenvatting	2
Hoofdstuk 1: Probleemanalyse	3
1.1 Aanleiding probleem	3
1.2 Context	4
1.3 Aansluiting van het onderzoek in de school	5
1.4 Kernbegrippen	5
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag	6
2.1 Resultaten literatuurverkenning	6
2.1.1 Uitgangspunten evaluatiebeleid	6
2.1.2 Evalueren	6
A. Regelgevend kader	6
B. Kwaliteitsvol evalueren	8
C. Breed evalueren	9
D. Mogelijkheden van breed evalueren	10
a. Summatief versus formatief evalueren	10
b. Competentiegericht evalueren	16
c. Competentiegericht versus formatief evalueren	16
2.1.3 Rapporteren	17
2.1.4 Delibereren	18
2.1.5 Valkuilen van evalueren	18
2.2 Conclusie van de literatuurstudie en link naar eigen praktijkonderzoek	19
2.3 Onderzoeksvraag	20
Hoofdstuk 3: Onderzoeksstrategie- en methoden	21
3.1 Voorbereidende onderzoeksfase	21
3.2 Onderzoeksmethode	21
3.3 Respondenten	26
3.4 Validiteit, betrouwbaarheid, triangulatie	27
3.5 Ethische aspecten	27
3.6 Opbouw onderzoek	29
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	30
Deelvraag 1	30
Deelvraag 2	34
Deelvraag 3	36
Deelvraag 4	40
Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie	42
5.1 Antwoord op de onderzoeksvragen	42
Deelvraag 1	42
Deelvraag 3	42
Deelvraag 2	46
Deelvraag 4	48
5.2 Discussie	49
5.3 Aanbevelingen	50
Hoofdstuk 6: Evaluatie onderzoek	51
Literatuurlijst	52

SAMENVATTING:

De aanleiding van dit onderzoek is de doorlichting van de inspectie, waarbij een aantal tekortkomingen werden blootgelegd. Over de hele lijn kwam er sterk naar boven dat ons evaluatiebeleid sterke bijsturing nodig heeft.

Ik vind het belangrijk om het onderzoek positief te benaderen en te starten van wat reeds goed loopt. Ik breng hierbij in kaart wat voor onze school belangrijk is en toets af wat er reeds aan goede evaluatiepraktijken wordt toegepast. Mijn onderzoek bouw ik verder op volgens het waarderend onderzoek of Appreciative Inquiry (Appreciative Inquiry, 2020), hierbij is de 'DREAM': *Een schoolgedragen evaluatiebeleid dat professioneel wordt uitgebouwd en waarbij het leerproces van de leerlingen en de docenten centraal staat. Evalueren om te leren in plaats van leren naar de toets.*

Aangezien dit einddoel zeer breed is, baken ik mijn onderzoek als volgt of met de volgende onderzoeksvraag en deelvragen:

Onderzoeksvraag (Destiny): Hoe kunnen we het evaluatieproces van onze leerlingen op school verbeteren zodat het doeltreffender wordt voor alle participanten?

Deelvraag 1 (Discovery): Welke doeltreffende evaluatiepraktijken worden er reeds toegepast op de school?

Deelvraag 2 (design): Hoe kunnen we onze leerlingen betrekken in ons evaluatiebeleid?

Deelvraag 3 (design): Welke werkbare voorstellen kunnen bijdragen tot een doeltreffender evaluatiebeleid en zijn onmiddellijk inzetbaar?

Deelvraag 4 (begeleiden): Hoe word ik als begeleider binnen dit veranderingstraject ervaren?

Ik bevraag 42 vakgroepen over wat er reeds goed loopt aan de hand van de 10 evaluatiepijlers (Harre, Smeyers, & Vanhoof, 2013). Ook de leerlingen worden bevraagd over hoe zij de evaluatie ervaren. Tijdens focusgesprekken probeer ik te achterhalen welke mogelijke voorstellen de vakgroepen hebben om hun evaluatiepraktijk bij te sturen en de leerlingbetrokkenheid te verhogen, die nadien door de werkgroep evaluatie op haalbaarheid worden bekeken.

Daaropvolgend testen we enkele voorstellen uit en bevragen de leerlingen van deze testgroepen over het verloop van deze test.

Tenslotte vraag ik feedback aan enkele mensen van de werkgroep evaluatie over hoe ze mij als begeleider hebben ervaren, ik doe dit aan de hand van enkele competenties die ik noodzakelijk acht om een traject te kunnen begeleiden. Ik doe hierover ook een kleine zelfreflectie.

Dit onderzoek brengt heel wat verbeterpunten voor onze school naar boven op vlak van evalueren. Persoonlijk brengt het groeikansen naar boven over hoe ik mijn competenties als begeleider kan versterken.

HOOFDSTUK 1: PROBLEEMANALYSE

1.1 Aanleiding probleem:

In 2017 werden we door de inspectie doorgelicht met een ongunstig advies als conclusie.

Uit de gesprekken met de inspectie en uit het doorlichtingsverslag blijkt dat de tekorten zich voornamelijk situeren binnen het evaluatiebeleid (Vanpoucke, et al., 2017):

“Uit het doorlichtingsonderzoek blijkt dat de coherentie en de gelijkgerichtheid van de evaluatiepraktijk sterk wisselend is.”

“Tot op heden formuleerde de school nog geen duidelijke verwachtingen.”

“De directie is er zich van bewust dat er nood is aan een duidelijke visie op een hedendaagse evaluatiepraktijk die aansluit op de maatschappelijke verwachtingen die aan onderwijs zijn gesteld.”

“De betrokkenheid van het personeel en de implementatie van actuele evaluatievormen zijn momenteel niet duidelijk.”

“Uit de doorlichting blijkt dat de essentie van een valide evaluatiepraktijk bij het personeel onvoldoende gekend is en dat de nood aan ondersteuning groot is.”

“De opvolging en aansturing van de leraren en de vakgroepen zijn hierbij van primordiaal belang om te komen tot een valide, betrouwbare en transparante evaluatiepraktijk.”

“Het gebruik van criteria om de objectiviteit en de transparantie te bewaken, hangt af van de vakgroep of van de betrokken leraar waardoor sterke kwaliteitsverschillen optreden.”

“De klemtoon op competentieverwerving en –ontwikkeling met meetbare evaluatiecriteria, in plaats van op loutere kennisreproductie, is nog niet gelegd.”

“De vele verscheidene evaluatie-instrumenten missen elke vorm van inhoudelijke gelijkgerichtheid en uniformiteit.”

“Uit het onderzoek blijkt ook dat de evaluatiepraktijk op klasniveau van de meeste doorgelichte vakken niet of nauwelijks onderbouwd is door duidelijke evaluatiecriteria.”

“De visie van meerdere leraren op hedendaagse evaluatiemethoden is te beperkt en vereist een grondige vorming.”

Uit voorgaande quotes (Vanpoucke, et al., 2017) blijkt dat er nog een hele weg af te leggen is wat de evaluatie van onze leerlingen betreft.

Door het gebrek aan een evaluatiebeleid werken alle vakgroepen op een verscheiden manier. Een vakgroep bestaat uit een vakgroepverantwoordelijke en leerkrachten die in hetzelfde vakgebied lesgeven. Een leerkracht kan bijgevolg deel uitmaken van verschillende vakgroepen, afhankelijk van het jaar, de graad en de vakken die hij onderwijst.

Er is noch ondersteuning of begeleiding van directie of middenkader, noch transparantie in werkzaamheden van de vakgroep. Het is dan ook vanuit een 'sense of urgency' (doorlichting) dat er vanuit de directie en het middenkader een duidelijke leidraad moet aangereikt worden naar de leerkrachten en de vakgroepen waar helder beschreven staat wat de school verwacht op vlak van evaluatie. Deze leidraad moet stevig onderbouwd zijn en passen binnen de visie die de school zowel op korte als lange termijn wilt ontwikkelen.

Als we voor een degelijk evaluatiebeleid willen gaan moet dit op een duurzame wijze kunnen geïmplementeerd worden waardoor verankering een vanzelfsprekendheid wordt. We hebben vanuit deze doorlichting een verbeterplan¹ moeten opstellen, hieraan is een actieplan op schoolniveau gekoppeld.

In overleg met de directie werd er beslist rond deze problematiek mijn praktijkonderzoek op te zetten, als integraal onderdeel van het actieplan rond 'evaluatie'.

1.2 Context

Onze school bestaat uit 260 personeelsleden en 1310 leerlingen.

De algemeen directeur wordt bijgestaan door 2 adjunct-directeurs en een technisch adviseur coördinator. Het middenkader bestaat uit 9 technisch adviseurs (van de verschillende afdelingen), 4 graadcoördinatoren (1^{ste} graad BSO², 1^{ste} graad TSO³, 2^{de} graad en 3^{de} graad). 180 leerkrachten vormen de kern van het onderwijs en een 30-tal mensen van het ondersteunend personeel, onderhoudspersoneel en de poetsploeg zorgen voor de administratieve en praktische ondersteuning van de school.⁴

Ik ben dit onderzoek gestart toen ik nog aan de slag was als TA (technisch adviseur) van de afdeling bouw en nauw samenwerkte met de andere TA's van de verschillende afdelingen. De TA's vormen het middenkader op school en worden we rechtstreeks aangestuurd door de technisch adviseur coördinator (TAC). Sinds januari 2019 ben ik aan de slag als adjunct-directeur in dezelfde school.

Mijn basistaak bestaat er in om ca 230 personeelsleden te ondersteunen, zowel vanuit personeelsbeleid maar ook vanuit pedagogisch oogpunt.

We zijn een school gelegen in het grensgebied van de Belgische Noorderkempen met Nederland. Onze school bevindt zich aan de rand van de stad Hoogstraten en trekt leerlingen van de ruime, overwegend landelijke omgeving aan.

¹ De overheid verplicht de scholen bij een ongunstig advies een planmatige en resultaatgerichte aanpak aan te tonen aan de hand van een verbeterplan. Het verbeterplan dient goedgekeurd te worden door de inspectie.

² Beroeps secundair onderwijs

³ Technisch secundair onderwijs

⁴ Organigram: zie bijlage 1

1.3 Aansluiting van het onderzoek in de school

De focus van de inspectie lag op 'leerlingevaluatie', na hun onderzoek kregen we een doorlichtingsverslag met eindconclusie advies 3⁵.

Er was geen uitgebouwd evaluatiebeleid en ook geen opvolging vanuit de directie en het middenkader. Het kwaliteitsverschil tussen de verschillende vakgroepen blijkt groot en zou op een gestuurde manier tot een zelfde niveau moeten gebracht worden.

Om aan dit hiaat tegemoet te komen richt ik mijn onderzoek op het ontwikkelen van een evaluatiebeleid. Hierbij wil ik onderzoeken hoe we als school met de verschillende actoren (directie, vakgroepen, leerlingen) op vakgroepniveau, klasniveau als leerlingniveau de kwaliteit van ons evalueren kunnen verhogen. Ik wil tevens nagaan hoe we onze leerlingen sterker kunnen betrekken in hun leerproces en transparant kunnen communiceren naar leerlingen en ouders. Dit binnen het kader zoals door de inspectie wordt vooropgesteld.

Naast het opstarten van mijn praktijkgericht onderzoek heb ik ook 2 beroepsproducten opgebouwd rond 2 items van evaluatie:

Beroepsproduct 2 'Organisatie': Visieontwikkeling (Somers, 2019)

Er is een werkgroep opgestart rond evaluatie, deze werkgroep bestaat uit 4 directieleden, 4 graadcoördinatoren en 3 technisch adviseurs. Zowel de graadcoördinatoren als de technisch adviseurs doen een rechtstreekse terugkoppeling met de leerkrachtenteams. Met deze groep ben ik van start gegaan voor mijn beroepsproduct 'Organisatie'⁶ en hebben we de visie op evaluatie ontwikkeld.

Beroepsproduct 3 'Organisatie overstijgend': Ontwikkeling evaluatiemethode 3^{de} graad BSO (Somers, 2019)

In mijn beroepsproduct 'organisatie overstijgend' heb ik samen met de verantwoordelijke technisch adviseurs van de 5 netwerkscholen een evaluatiemethode uitgewerkt om de vakgroep bouw 3^{de} graad BSO te ondersteunen bij de evaluatie van een praktijkvak. Deze evaluatiemethodiek is opgebouwd aan de hand van de eerder uitgewerkte 'visietekst evaluatie'.

1.4 Kernbegrippen

Om een antwoord te kunnen formuleren op mijn onderzoeksvragen wil ik aan de hand van de volgende kernbegrippen mijn theoretisch kader opbouwen:

Vanuit 'evalueren' wil ik op zoek gaan naar het 'regelgevend kader' en de verschillende mogelijkheden van 'kwaliteitsvol evalueren'. Ik zou graag 'breed evalueren' willen verkennen met het oog op het betrekken van onze leerlingen. Hierbij wil ik graag de verschillende 'mogelijkheden van breed evalueren' in kaart brengen. Ook het 'rapporteren' en 'delibereren' wil ik alvast kort exploreren om in een latere fase verder te onderzoeken.

⁵ Een ongunstig advies met procedure tot intrekking van de erkenning

⁶ Visie op evaluatie: zie bijlage 2

HOOFDSTUK 2: THEORETISCH KADER EN ONDERZOEKSVRAAG

2.1 Resultaten literatuurverkenning:

2.1.1. *Uitgangspunten evaluatiebeleid*

Volgens Lammens (Dienst curriculum en vorming, 2020) omvat een evaluatiebeleid drie aspecten met eigen doelen:

- *Evalueren*: observeren en/of vaststellingen doen.
- *Rapporteren*: verslaggeving.
- *Delibereren*: toekomstgericht attesteren en adviseren.

Deze 3 aspecten komen ook terug in het ROK⁷ (Onderwijsinspectie, 2017). GO! (2020) vat het als volgt samen: We kunnen evalueren omschrijven als een activiteit waarbij leraren informatie verzamelen over de leerprestaties van de lerenden, er een oordeel over uitspreken, op basis van deze beoordeling of interpretatie een beslissing nemen en die rapporteren.

2.1.2 *Evalueren*

Volgens Lammens (2020) wordt er tijdens het leerproces voortdurend geëvalueerd: elke interactie die het leren van de leerling bevordert is gebaseerd op een evaluatie van een waarneming, een proces of een product. Een school evalueert om zicht te krijgen op het leerproces (begeleidend), remediërend en het eigen didactisch handelen (bijsturend), op de realisatie van de leerplandoelen (beoordelend). Het GO! (2019) voegt er nog een vierde aspect aan toe: studieloopbaan (oriënterend). Castelijns, Segers en Struyven (2015) beschrijven het als 'evalueren om te leren' waarbij er gericht wordt op het bevorderen van leren door gerichte terugkoppelingsinformatie aan de leerlingen te geven over het eigen leerproces.

Evaluatie die begeleidt en/of bijstuurt= formatief

Evaluatie die beoordeelt = summatief.

A. *Regelgevend kader*

In de omzendbrief van 1999 (Vlaamse overheid, 2019) wordt de evaluatie omschreven als "een instrument om leervorderingen en leerrendement te toetsen". De school bepaalt zelf hoe zij het evaluatieproces gestalte geeft. De overheid bepaalt enkel het maximum aantal evaluatiedagen.

Volgens Onderwijs Vlaanderen (2018) wordt de evaluatie in Vlaanderen als volgt georganiseerd:

In het secundair onderwijs

De school is autonoom in het bepalen:

- Hoe ze de prestaties van de leerling beoordeelt, bijvoorbeeld via toetsen en examens
- Op basis van welke criteria de leerling kan slagen, bijvoorbeeld een puntensysteem

Elke school moet regelmatig en tijdig communiceren over haar evaluatiebeleid, bijvoorbeeld:

- Hoe en wanneer ze de leerlingen zal evalueren
- De studievorderingen van leerlingen
- De remediëring die eventueel nodig is

⁷ In februari 2015 gaf Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits de opdracht aan de onderwijsinspectie om samen met belanghebbenden een referentiekader vorm te geven.

Penninckx, Vanhoof en Van Petegem (2011) stellen dat de schoolbesturen dankzij de vrijheid⁸ van onderwijs over een aanzienlijke autonomie beschikken. Ze beschikken ook over het recht om een eigen visie op de kwaliteit van onderwijs en een schoolspecifiek pedagogisch project na te streven. Toch werken de meeste scholen met een vastgelegd leerplan, dat wordt geschreven vanuit de koepelorganisaties⁹. Deze curricula kunnen onderling verschillen, maar ze moeten allemaal voldoen aan de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen uitgewerkt door AKOV¹⁰.

In België kennen we geen centrale examens, in tegenstelling tot heel wat buurlanden. We hebben wel enkele toetsen die schooloverstijgend kunnen toegepast worden, dit is echter een vrijblijvende keuze.

Terugkoppeling eigen schoolcontext

Onze school gebruikt de leerplannen die uitgeschreven werden door onze koepel KOV¹¹.

Doorlichtingsverslag (Vanpoucke, et al., 2017): Als school zijn er hier heel wat tekorten. Beleidsmatig moet hier sterk op ingezet worden om tot gelijkgerichtheid in het toepassen van de leerplannen op onze school te komen.

De regelgeving leert ons dat we als school moeten nadenken hoe we de evaluatie gericht kunnen koppelen aan de leerplannen. Dit uit zich onder meer in de keuze van spreiding van de doelen, hoe alle doelen aan bod kunnen komen, hoe intensief de doelen moeten aangeboden worden, ...

Het 'ROK' (referentiekader voor onderwijskwaliteit):

Het ROK (Onderwijsinspectie, 2017) stelt dat scholen de kwaliteit van het evalueren aan de hand van volgende 4 items in beeld kan brengen:

1. Het schoolteam geeft de lerende adequate feedback met het oog op de voortgang in het leer- en ontwikkelproces.
2. Het schoolteam evalueert op een brede en onderbouwde wijze het onderwijsleerproces en het behalen van de doelen.
3. Het schoolteam stuurt het onderwijsleerproces bij op basis van de feedback- en evaluatiegegevens.
4. Het schoolteam beslist en rapporteert onderbouwd over het behalen van de doelen van de lerende.

Terugkoppeling eigen schoolcontext

Doorlichtingsverslag (Vanpoucke, et al., 2017): De inspectie stelde vast dat het de school op onderwijskundig vlak ontbreekt aan een langetermijnvisie, planning en concrete doelen. Ook het evaluatiebeleid laat sterk te wensen over. De vakgroepen hebben geen duidelijk referentiekader om hun werking vorm te geven doordat het beleid de pedagogische-didactische werking onvoldoende stuurt. De school bewaakt op bijna op geen enkele wijze haar kwaliteit.

Er is nood aan een duidelijke en gedragen visie over het evaluatiebeleid, deze visie is een referentiekader voor de leerkrachten waarbinnen zij de evaluatie kunnen uitwerken. De directie moet

⁸ Grondwettelijk principe dat elke natuurlijke of rechtspersoon het recht toekent om een school te organiseren en aan ouders/leerlingen het recht toekent om zelf te bepalen in welke school men zich inschrijft.

⁹ In België hebben we de volgende koepels: het katholiek onderwijs (VVKSO), het gemeenschapsonderwijs (GO), het stedelijk en gemeentelijk onderwijs (OVSG) of het provinciaal onderwijs (POV).

¹⁰ Agentschap voor kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming

¹¹ Katholiek Onderwijs Vlaanderen

de vakgroepen duidelijk aansturen en deze systematisch opvolgen. Het onderzoeksmatig toepassen van data in functie van kwaliteitszorg en het onderbouwd bijsturen van het evaluatiebeleid moet een evidentie worden. Het (R)OK moet ingebed worden in de werking van de school.

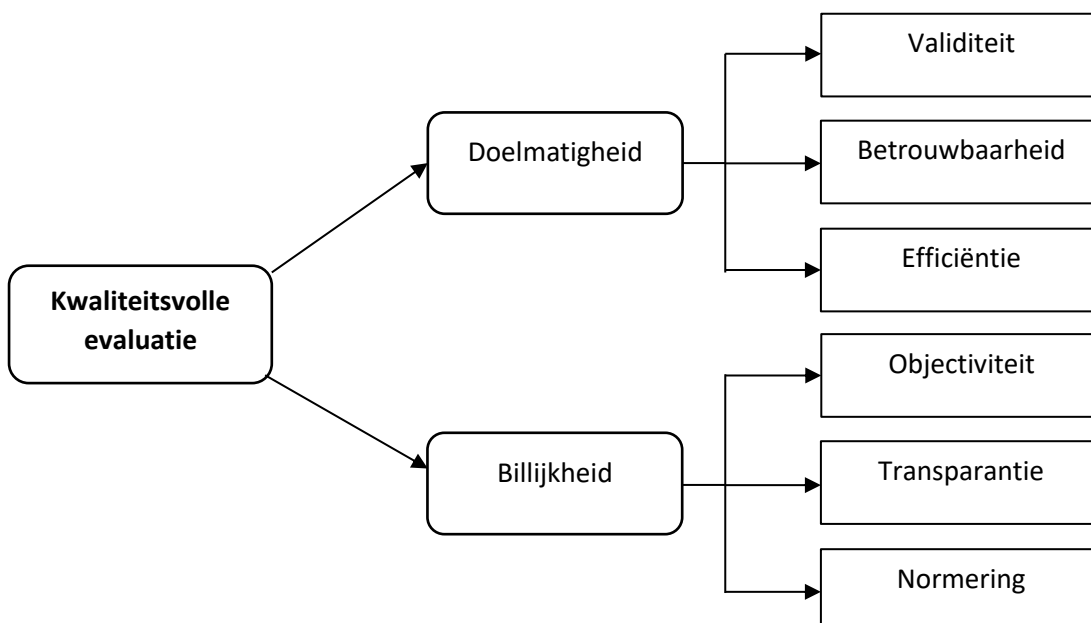
B. Kwaliteitsvol evalueren

Harre, Smeyers en Vanhoof (2013) beschrijven de kwaliteitsvolle leerlingenevaluatie aan de hand van 10 pijlers:

1. Geïntegreerde evaluatie: Je stemt de leerdoelen, het lesgeven en je evaluatie op elkaar af.
2. Transparantie: Je maakt aan de leerlingen duidelijk wat en hoe je evalueert en welke beoordelingscriteria je gebruikt.
3. Reproduceerbaarheid: Je zorgt dat evaluatieresultaten niet worden beïnvloed door toevalligheden.
4. Representativiteit: Je ontwerpt een evaluatietaak die de competenties die je wilt beoordelen goed weerspiegelt.
5. Eerlijkheid: Je zorgt ervoor dat je evaluatie fair is voor alle leerlingen.
6. Betrokkenheid: Je laat leerlingen mee participeren in het evaluatieproces.
7. Authenticiteit: Je gaat in de evaluatietaak uit van levensechte, reële situaties.
8. Cognitieve complexiteit: Je daagt de leerlingen uit om in de evaluatietaak hogere cognitieve vaardigheden toe te passen.
9. Verantwoording: Je rechtvaardigt je beoordeling van de evaluatietaak.
10. Impact: Je houdt rekening met de invloed die je evaluatie heeft op het leergedrag van je leerlingen en op je eigen onderwijspraktijk.

Vergauwen en Deserrano (2005) voorzien de onderverdeling enkel aan de hand validiteit, betrouwbaarheid en transparantie. Hierbij valt op dat in de opsomming van Harre, Smeyers en Vanhoof (2013) de 'betrokkenheid', 'authenticiteit' en 'cognitieve complexiteit' nog extra wordt toegevoegd aan de mogelijke factoren die de kwaliteit van evalueren beïnvloeden.

Zeven van bovenstaande factoren die de kwaliteit van het evalueren bepalen vinden we ook terug bij Van Petegem en Van Hoof (2002):



Van Petegem en Vanhoof (2002) geven de volgende omschrijvingen voor deze factoren:

Doelmatigheid: Het verzamelen en beoordelen van evaluatiegegevens verloopt doelmatig indien beantwoord wordt aan het doel waarvoor de gegevensverzameling ontworpen werd.

1. Validiteit: De evaluatiemethode meet wat de gebruiker ermee bedoeld heeft te meten.
2. Betrouwbaarheid: Een evaluatie-instrument is betrouwbaar als bij herhaaldelijk gebruik onder gelijke condities dezelfde resultaten worden bekomen.
3. Efficiëntie: Het bekomen van relevante informatie binnen de beschikbare tijd en middelen.

Billijkheid: De verschillende deelnemers aan een evaluatie moeten dezelfde behandeling krijgen.

1. Objectiviteit: Het mag voor de resultaten geen verschil uitmaken wie instaat voor de afname, correctie en waardering van de evaluatie.
2. Doorzichtigheid: De leerling krijgt alle informatie die hij nodig heeft om te zorgen voor een optimale voorbereiding op en een adequate uitvoering van de evaluatieopdracht.
3. Normering: Er wordt gebruik gemaakt van evaluatiestandaarden.

Terugkoppeling eigen schoolcontext

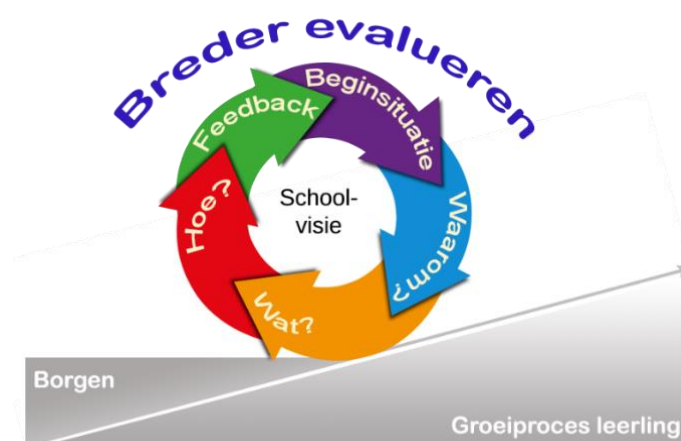
Doorlichtingsverslag (Vanpoucke, et al., 2017): Om tot een valide, betrouwbare en transparante evaluatiepraktijk te komen is de opvolging en de aansturing van de vakgroepen en leerkrachten van diepgaand belang. De klemtoon op procesevaluatie en bijhorende competentieverwerving en –ontwikkeling met meetbare evaluatiecriteria is nog niet gelegd.

Er is nood aan een duidelijke en gedragen visie over het evaluatiebeleid, deze visie is een referentiekader voor de leerkrachten waarbinnen zij de evaluatie kunnen uitwerken. De visie moet voldoen aan de voorwaarden voor een kwaliteitsvolle evaluatie.

C. Breed evalueren

Volgens de pedagogische begeleidingsdienst Oost-Vlaanderen (2019) bekijk je bij breed evalueren de persoon in zijn geheel vanuit verschillende invalshoeken, op verschillende manieren, in verschillende contexten en aangepast aan de heterogeniteit van de groep. De leerlingen worden actief betrokken in de evaluatie.

Breder evalueren (Pedagogische begeleidingsdienst Oost-Vlaanderen, 2019):



Beginsituatie: Wat de leerling nodig heeft om efficiënter en effectiever de beoogde doelen te bereiken.

Waarom: Je brengt het leerproces en de leerprestaties van je leerlingen in kaart om hen te informeren, te ondersteunen en om beslissingen te nemen.

Wat: Het is belangrijk dat je alle leerplandoelen in het evaluatieproces betreft. Hier komen ook cognitieve inhouden, algemene en specifieke vaardigheden, algemene en specifieke attitudes in aanmerking.

Hoe: De manier waarop je evalueert is minstens even belangrijk als wat je evalueert.

Feedback: De feedback naar je leerlingen is effectief als die een systematisch onderdeel is van zowel proces- als productevaluatie. Feedback zet je leerlingen aan na te denken over hun eigen resultaten (zelfreflectie) om zo te vorderen in het eigen leerproces.

Ook Onderwijs Vlaanderen (2019) beschrijft breed evalueren door verschillende soorten evaluatie in kaart brengen wat een leerling al kan. Hierbij kijkt men ook naar de leerling in zijn geheel. Breed evalueren is de taak van het hele schoolteam. Leerlingen worden actief bij hun evaluatie betrokken en de leerkrachten reflecteren op hun eigen onderwijspraktijk. Vandeputte en Mattheeuws (2015) gebruiken vijf cruciale vragen als leidraad om de principes van breed evalueren in de praktijk te brengen:

- Waartoe evalueer ik?
- Wat wil ik evalueren?
- Hoe evalueer ik?
- Wie evalueert (mee)?
- Wanneer evalueren we? (frequentie & timing)

Terugkoppeling eigen schoolcontext

Doorlichtingsverslag (Vanpoucke, et al., 2017): blijkt dat er vanuit directie een grotere aansturing nodig is van de leraren en verschillende vakgroepen. Er wordt te veel ingezet op louter kennisreproductie.

Er moet extra aandacht gaan naar competentieverwerving en -ontwikkeling, met onder andere meetbare evaluatiecriteria. Er is nood aan een hedendaagse evaluatiepraktijk met actuele evaluatievormen, die transparant, valide en betrouwbaar zijn.

D. Mogelijkheden van breed evalueren

a. Summatieve versus formatieve evaluatie:

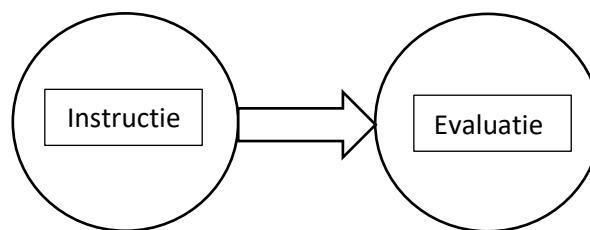
In grote lijnen kennen we twee soorten evaluatie: de summatieve en de formatieve evaluatie.

De *summatieve evaluatie* richt zich vooral op het eindproduct, namelijk de leerprestaties of de leeruitkomsten. Castelijns, Segers en Struyven (2015) geven hierbij aan dat hierbij wordt nagegaan in welke mate de leerling de gestelde leerdoelen bereikt hebben en meestal wordt dit vastgelegd in de

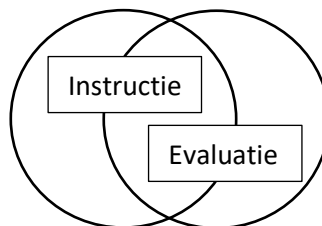
vorm van een score. Om na te gaan of studenten het studieonderdeel voldoende beheersen kan dan een summatieve toets gebruikt worden aan het einde van een onderwijsperiode (Formatief versus summatief toetsen, 2019). Bij summatieve toetsen is het cijfer primair.

De *formatieve evaluatie* richt zich op de evaluatie van het leerproces en de begeleiding die de leerling in dit leerproces al dan niet nodig heeft. Bij deze evaluatie wordt er ook tussentijds geëvalueerd. Castelijns, Segers en Struyven (2015) stellen dat deze evaluatie gericht is op het identificeren van gebieden waar leerlingen extra uitleg en begeleiding nodig hebben. Cruciaal is de feedback die aan de leerlingen wordt gegeven. Formatieve toetsen zijn onderdeel van het leerproces (Formatief versus summatief toetsen, 2019). Het doel van een formatieve toets is om vast te stellen waar een student zich bevindt in relatie tot het leerdoel van een vak en wat er nog nodig is om dat leerdoel te bereiken.

Schema 1: Summatieve evaluatie:



Schema 2: Formatieve evaluatie:



Vandeputte (2014) zegt hierover: Veel onderwijsmensen ervaren een nood aan ‘bewijslast’ voor ouders, inspectie, Dat legt druk op de schouders van de leraren om veelvuldig en op papier summatief te evalueren. Een formatieve en een summatieve toets kunnen beiden zowel een formatief als summatief doel hebben volgens Bennett (uit Sluijsmans, Joosten-ten Brinke, & van de Vleuten, 2013). Tussen deze uitersten in zijn vormen mogelijk waarin formatief toetsen weliswaar feedback voor de leerlingen biedt, maar deze nog niet op zelfregulerend leren is gericht. Standaert (2018) zegt hierover dat de doelstellingen van het leren duidelijk moeten zijn. Evalueren betekent dat we een waardeoordeel toekennen tijdens een product- en/of procesevaluatie. Je kan formatieve toetsen gebruiken voor de ontwikkeling van studenten en summatieve voor selectie en diplomering (Formatief versus summatief toetsen, 2019).

Formatieve evaluatie en feedback

Het geven van feedback is een belangrijk onderdeel bij het formatief evalueren (Formatieve evaluatie en feedback, 2019). Leerlingen leren hierdoor bij en worden ze verder gemotiveerd (Toolbox formatieve evaluatie, 2019). Feedback in het onderwijs is een proces is dat inzicht geeft in de zone tussen de geleverde prestatie en de verwachte prestatie, met als doel om de prestaties te verbeteren.

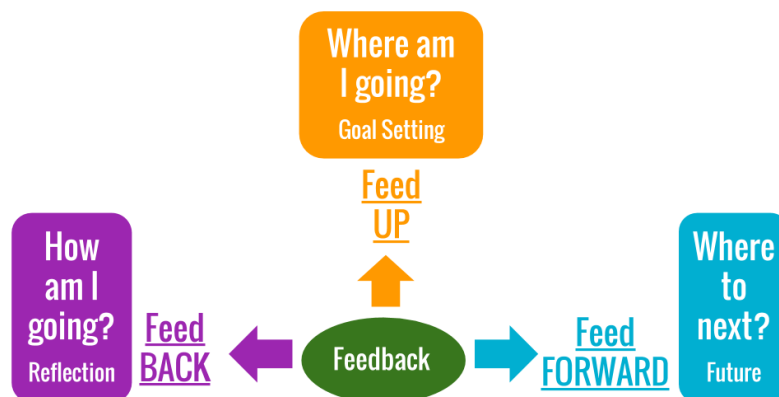
Deze kan bijdragen aan een hogere motivatie en betere leerprestaties. Feedback werkt in op 4 niveaus (van der Ploeg & van Engen, 2019):

1. *Taakniveau*: hoe goed is de taak begrepen?
2. *Procesniveau*: Het proces dat nodig is om de taak te begrijpen/uit te voeren.
3. *Zelfregulerend niveau*: Zelfcontrole en uitvoeren van acties.
4. *Persoonlijk/zelfniveau*: persoonlijke evaluaties en invloeden op leerling.

Feedback heeft een verleden, een heden en een toekomst volgens Black en William (uit van der Ploeg & van Engen, 2019):

- **Feedback**: hoe doe ik het tot nu toe?
- **Feedup**: waar werk ik naartoe?
- **Feedforward**: hoe nu verder?

Feedback, feed-up, feed-forward (Feed-up, -back, -forward, 2019):



Samen met de 3 actoren bij het formatief evalueren: leerkracht, leerling en medeleerling geeft dit vijf kernstrategieën (formatief toetsen, 2019). Hierbij wordt gezegd dat de vijf kernstrategieën altijd opgaan, de keuze in technieken en methodes bepaal je zelf die je binnen deze strategieën toepast.

Vijf strategieën van formatief evalueren volgens William en Leahy (uit formatief toetsen, 2019):

	Waar gaat de leerling naartoe?	Waar staat de leerling nu?	De weg naar het doel
Leraar	1 Leerdoelen en succescriteria duidelijk maken, delen en begrijpen	2 Bewijs verzamelen van de leerresultaten	3 Feedback geven die het leerproces stimuleert
Klasgenoot		4 Leerlingen activeren als leerbron voor elkaar	
Leerling		5 Leerlingen stimuleren om eigenaar van hun leerproces te zijn	

Van summatief naar formatief evalueren

Het vraagt een hele aanpassing voor zowel leerlingen als leerkrachten om formatief te evalueren. Het betekent dat je als leerkracht een goed inzicht moet hebben in het leerproces van je leerlingen (formatief evalueren, 2019):

- Duidelijkheid hebben over waar de leerling naartoe werkt.
- Een goed beeld hebben waar de leerling staat.
- Je geeft de leerling gerichte instructie, feedback.
- Je past je lesmethode aan (werkvorm, groepssamenstelling, ...)

Cyclus van formatief evalueren volgens Gulikers en Baartman (uit formatief evalueren, 2019):



Fase 1: Verhelderen van verwachtingen

Je geeft de leerdoelen helder weer en gaat op zoek naar de bijhorende criteria.

Fase 2: Het ontlokken van leerlingreacties

Je kiest voor een methodiek die je informatie geeft over waar de leerling staat ten opzichte van de leerdoelen.

Fase 3: Leerlingreacties analyseren

Weten waar de leerling staat en indien nodig aanvullende informatie verzamelen.

Fase 4: Communiceren over de resultaten

Het geven van effectieve feedback.

Fase 5: Vervolgacties ondernemen door de leerkracht en/of leerling

Doelgerichte vervolgacties (bijv. andere werkvormen, groepssamenstellingen, uitleggen, ...)

Formatieve evaluatie kan pas volledig gerealiseerd worden als leren plaatsvindt in een veilige en stimulerende omgeving (Toolbox formatieve evaluatie, 2019).

Hierbij zijn de volgende zaken van belang:

- Motivatie
- Growth mindset
- Differentiatie

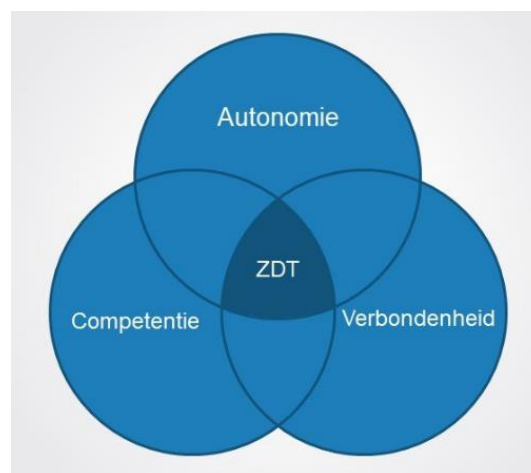
Motivatie

Formatieve evaluatie wordt vaak in verband gebracht met de motivatie van leerlingen. We streven er naar om de leerlingen zoveel mogelijk autonoom te motiveren (Toolbox formatieve evaluatie, 2019):

- *Autonomie*: Het gevoel dat hij zelf invloed uitoefent op wat hij doet.
- *Relationele verbondenheid*: De behoefte om gewaardeerd te worden of ergens bij te horen.
- *Competentie*: Vertrouwen op zijn eigen kunnen en het bereiken van gewenste resultaten.

Ryan en Deci (uit Van den Broeck Vansteenkiste De Witte, Lens, 1 Andriessen, 2019) stellen dat optimaal functioneren, welbevinden en groei van een persoon toestaan als aan deze 3 voorwaarden wordt voldaan (Autonomie, relationele verbondenheid en competentie).

Zelfdeterminatietheorie (Zelfdeterminatietheorie, 2019):

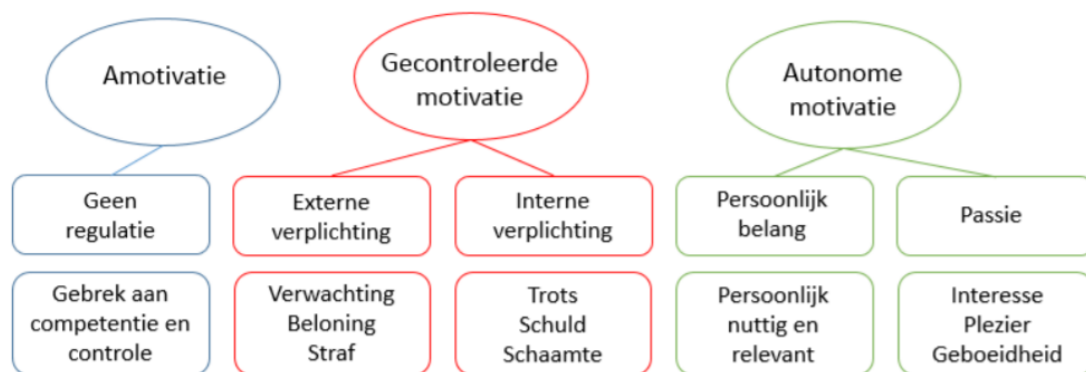


Leerlingen vinden uiteraard niet alles boeiend, daarom maakt de zelfdeterminatietheorie een onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie (Caleidoscoop, 2010).

Intrinsiek: dit betekent dat de leerlingen een activiteit doen omdat ze de activiteit leuk vinden.

Extrinsiek: Dit betekent dat de leerlingen het vak niet interessant vinden maar ze wel zinvol vinden voor zijn persoonlijke ontwikkeling of voor zijn later leven. Hierdoor zal hij/zij zich inzetten voor dit vak.

Autonome motivatie (Toolbox formatieve evaluatie, 2019):



De essentie is dat een leerling steeds vergeleken wordt met zijn vorige prestatie en telkens uitgedaagd wordt naar een verder doel. Om de motivatie van een leerling hoog te houden moet je steeds een stap verder gaan dan de vorige. Zonder een minimum aan succesbeleving is er geen motivatie is en zonder motivatie is er geen actief leren, waarbij de leerling zichzelf uitdaagt (Standaert, 2018). Volgens Wulf, Raupach en Pfeiffer (uit Sluijsmans, Joosten-ten Brinke, & van der Vleuten, 2013) kan het geven van controle aan leerlingen over de wijze waarop, wanneer en door wie ze worden getoetst leiden tot een actievere betrokkenheid en verantwoordelijkheid van leerlingen.

Growth mindset

Het geloof in de groeikracht van leerlingen hoort integraal bij een veilig en stimulerend leerklimaat. Dit is de overtuiging dat intelligentie niet als vaststaand maar als kneedbaar wordt beschouwd (Toolbox formatieve evaluatie, 2019). Als de leerkracht en/of de leerling geloven in de 'growth mindset', dan geloven ze dat hard werken resultaat zal opleveren. Als leerlingen zich voldoende inspannen, kunnen ze bijleren. Volgens Hymer en Gershon (2017) hebben mensen met een growth mindset minder de neiging hun prestaties mooier te maken dan ze zijn. Het zegt niets over hun intelligentie maar het betekent dat ze harder of anders moeten werken. Dweck (Mindsets, 2019) zegt dat Leerlingen die geloven dat intelligentie iets is dat kan groeien en zich door inspanningen in de loop der tijd verder kan ontwikkelen, tegenslagen zien als een leermoment.

Er is echter ook een factor waar we rekening mee moeten houden volgens Hattie (Mindsets, 2019): In ons huidige onderwijssysteem denken we dikwijls volgens de 'fixed mindset'. We zetten leerlingen in klassen van vergelijkbaar niveau, ze krijgen cijfers voor testen, hierdoor labelen we kinderen op bepaalde niveaus. We geven hen extra ondersteuning buiten de klas of we verwijzen kinderen door naar het bijzonder onderwijs¹².

Differentiatie

Keijzer, van Gils en Verheggen (2018) stellen dat differentiëren rekening houden is met en ruimte geven aan verschillen. Hierbij is de leerkracht sturend in het aanbieden van verschillende opdrachten en betekent dat de leerling zelf kan kiezen uit verschillende opdrachten op maat van de leerling.

Schoolmakers (2019) stelt dat het gaat om al die verschillen en gelijkenissen tussen leerlingen die het leren en lesgeven beïnvloeden. Wie differentieert, aanvaardt diversiteit onder leerlingen als de norm,

¹² Speciaal onderwijs in Nederland.

als uitgangspunt. Als leerkracht verzamel je op verschillende manieren informatie over het leerproces van leerlingen (Smets & Sas, 2016). Om kwaliteitsvol te differentiëren moeten leraars inzicht hebben in de mogelijkheden die formatieve evaluatie biedt om het leerproces te sturen en beschikken over een breed kader rond werkvormen.

Terugkoppeling eigen schoolcontext

Doorlichtingsverslag (Vanpoucke, et al., 2017): De inspectie stelt dat de huidige evaluatiepraktijk wel aandacht schenkt aan het proces en aan het eindproduct, maar het bereiken van de leerplandoelstellingen blijkt niet altijd het uitgangspunt.

De vakgroepen moeten inzetten op een onderbouwde leerplanstudie waarbij ze nadien de leerplandoelen moeten vertalen naar een kwaliteitsvolle evaluatie. Er moet een gedragen visie met betrekking tot het evaluatiebeleid ontwikkeld worden en een leidraad voor de leerplanstudie opgesteld worden.

Er moet werk gemaakt worden tot het omvormen van de overwegend summatieve evaluatie naar een meer formatieve evaluatie.

b. Competentiegericht evalueren

Een competentie wordt meestal gedefinieerd als een geïntegreerde cluster van kennis, vaardigheden en attitudes die mensen toelaat om in bepaalde contexten bepaalde taken uit te voeren en/of problemen op te lossen (Competentiegericht evalueren, 2019). Je bent competent als je in staat bent om relevante kennis, vaardigheden en attitudes samen in te zetten om in een authentieke situatie (Kenmerken competentiegericht evaluatie, 2019):

- *Competentiegericht evalueren*: Kennis, vaardigheden en attitudes worden niet apart en los van elkaar geëvalueerd, maar in hun onderlinge samenhang
- *Competentiegericht evalueren is gericht op groei*: Evalueren om te leren. De leerling krijgt op basis van de evaluatie gepaste, positieve ondersteuning zodat hij verder kan groeien.
- *Competentiegericht evalueren leidt tot feedback*: Coaching en feedback zijn een essentieel in de evaluatiecyclus.
- *Veel evaluatoren, veel evaluaties, veel evaluatievormen*: Om een competentie betrouwbaar te evalueren zijn er meer evaluatiemomenten nodig, waarbij observaties, zelfevaluatie, toetsen, peer-evaluatie,... kunnen worden gecombineerd.
- *De leerling als actieve participant*: De leerling wordt transparant geïnformeerd over de beoordelingscriteria, waardoor die ook zichzelf (en anderen) kan evalueren of bijsturen.

c. Competentiegericht evalueren versus formatief evalueren

Competentiegericht evalueren hangt onlosmakelijk samen met competentiegericht onderwijs (Competentiegericht evalueren, 2019): Evalueren is een integraal en permanent onderdeel van het leerproces. Het grootste deel van de kenmerken van competentiegericht onderwijs heeft een grote overlap met formatief evalueren. Het verschil met formatief leren ligt in het vertrekpunt. Formatief

evalueren start van de leerplandoelen, om tot competentiegericht onderwijs te komen moeten de leerdoelen omgevormd worden tot competenties.

Volgens Go! (Evalueren, 2019) komen er bij competentiegericht evalueren nog twee voorwaarden bij ten opzichte van formatief evalueren. De evaluatie van competenties moet constructiegericht zijn. Dat betekent dat de vaardigheden van de leerling gemeten worden in zo authentiek mogelijke situaties. En het realiteitsgehalte van de evaluatietask moet zo hoog mogelijk zijn. Ook deze twee pijlers worden door Harre, Smeyers en Vanhoof (Harre, Smeyers, & Vanhoof, 2013) benoemd bij 'kwaliteitsvolle evaluatie'.

Terugkoppeling eigen schoolcontext

Doorlichtingsverslag (Vanpoucke, et al., 2017): Op het gebied van doelgerichtheid van evaluatie is het volgende vastgesteld: De klemtoon op competentieverwerving en –ontwikkeling met meetbare evaluatiecriteria, in plaats van op loutere kennisreproductie, is nog niet gelegd. De betrokkenheid van het personeel en de implementatie van actuele evaluatievormen zijn momenteel niet duidelijk.

Op vlak van evaluatie zal de school een duidelijk standpunt moeten innemen en keuze moeten maken in haar visie op evalueren wat betreft de evaluatievorm.

2.1.3 Rapporteren

Rapporteren is volgens Saveyn (2020) met alle betrokkenen over de ontwikkeling van een leerling communiceren. Hiervoor wordt het pedagogische project als referentiekader gebruikt en gebeurt het rapporteren vanuit een visie op leerlingevaluatie. Lammens (2020) verwoordt het als feedback geven over de drie doelen van evalueren (zicht krijgen op: leerproces, eigen didactisch handelen, realisatie leerplandoelen) aan alle betrokken (leerlingen, ouders, leraren, schoolteam, klassenraad). Mylle (2020) voegt er aan toe dat het rapport daardoor als communicatiemiddel gebruikt wordt en dat evalueren en rapporteren dus onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn.

De school bepaalt in grote mate zelf hoe zij evalueert en wanneer zij dat doet. De onderwijsinspectie kan enkel controleren of een school een evaluatiebeleid voert in functie van het bevorderen van het leren van de leerlingen (Dienst curriculum en vorming, 2020). Finaal staat het beoordelen van realisatie van leerplandoelen centraal. Rapporteren kan gezien worden als de koppeling tussen wat er geëvalueerd wordt en wat er gedelibereerd wordt. Rapporteren kan zowel mondeling, aan de hand van feedback, bv. aan een leerling om hem bij te sturen tijdens een opdracht, als schriftelijk, bv. door een formeel rapport of via een nota aan de leerling. Saveyn (2020) geeft aan dat er best een onderscheid wordt gemaakt tussen diegene waarmee er gecommuniceerd wordt aangezien elke actor op zijn manier met bepaalde informatie omgaat:

- *Rapportering naar de ouders:* een signaal geven en hen uitnodigen om in gesprek te gaan.
- *Rapportering naar de leerling:* Uitnodigen tot reflectie op eigen prestaties en ontwikkeling om dan bij te sturen.
- *Rapportering naar een team:* Gericht op signaleren, deskundige diagnose stellen en hoe de aanpak van een onderwijsleerproces op maat van de leerling bij te sturen..

Saveyn (2020) vindt het ook belangrijk om de leerling te laten deelnemen aan het proces van evalueren en rapporteren omdat dit kan bijdragen aan de groei naar zelfsturing. Op deze manier kan je hen laten ervaren hoe je als leerkracht een oordeel vormt en kunt bijsturen, maar ook om criteria te leren gebruiken en te leren reflecteren.

2.1.4 Delibereren

Deliberen is attesteren en adviseren. Hier stelt de delibererende klassenraad een oordeel of de leerling in voldoende mate de leerplandoelen heeft bereikt om over te gaan naar een volgend schooljaar en/of om een studiebewijs te behalen (Dienst curriculum en vorming, 2020). Belangrijk hierbij is dat de delibererende klassenraad vooral beoordeelt op de mogelijkheden van de leerling en niet op zijn beperkingen. KOV¹³ (2020) geeft dit ook duidelijk weer in 'Algemene pedagogische reglementering':

- Wat ziet de klassenraad mogelijk op basis van de vorderingen die de leerling gedurende het voorbije schooljaar gemaakt heeft?
- Wat is voor die leerling de meest zinvolle studie- en/of beroepsloopbaan?
- Welke studie- en/of beroepskeuze is het best afgestemd op de specifieke capaciteiten, interesses en behoeften van die leerling?

Volgens KOV (2020) wordt een goede deliberatiehouding gekenmerkt door een bezorgdheid voor elke leerling afzonderlijk. Aangezien een delibererende klassenraad een uitspraak doet over alle vakken heen is het belangrijk dat elke leerkracht de kans krijgt om vanuit eigen observaties feedback te geven.

2.1.5 Valkuilen van evaluatiebeleid

We mogen de evaluatie niet zien als een administratieve invulling voor de controle door inspectie, maar wel om onze leerlingen op een degelijke manier op te volgen, onze eigen professionele ontwikkeling bij te sturen en de kwaliteit van het onderwijs naar een hoger niveau te tillen. Kruger (2018) stelt in haar onderzoek dat je twee fundamenteel verschillende denkrichtingen hebt in de keuze bij het bepalen van toetsen en evalueren. *De instrumentele keuze* is de benadering waarbij het verschil tussen de beginsituatie en de doelstellingen leidt tot een les waarin didactische principes worden toegepast. Door middel van een toets wordt objectief vastgesteld of de doelstellingen gehaald zijn. Dus de manier waarop getoetst wordt is de sterkst sturende factor voor het leergedrag "learning to the test". Volgens Biesta (2015) passen de mensen hun gedrag aan de verantwoordingslogica, waardoor verantwoording een doel op zichzelf dreigt te worden in plaats van een middel om andere doelen te bereiken.

Nadelen van de instrumentele onderwijscultuur zijn volgens Biesta (2015):

- Er zijn weinig handvatten om het leerproces te bevorderen;
- Er vindt reductie plaats tot wat makkelijk meetbaar is;
- Andersoortige leerprocessen komen niet uit de verf;
- Onderwijs negeert de eigen persoon en de talenten van de leerlingen;
- Leerlingen leren niet omgaan met levensechte problemen.

De vormende benadering volgens Kruger (2018) is de benadering waarbij de leerling zich allerlei inzichten en verbanden eigen maakt en levert vervolgens daaraan een eigen bijdrage. Hierbij wordt de nadruk gelegd op het belang van open leerprocessen, voor alle leerlingen die op verschillende manieren en in verschillende tempo's hun talenten ontwikkelen. Leerlingen worden actief betrokken bij de evaluatie van hun proces. Evalueren is pas zinvol als er feedback is, stelt Dochy, Schelfhout en Janssens (2015). Feedback is dan ook noodzakelijk willen we de leerlingen de nodige inzichten verschaffen in hun leerproces. Enkel de juiste antwoorden overlopen is niet voldoende en wordt niet aanzien als het correct geven van feedback. Penninckx, Vanhoof & Van Petegem (2011) geven tenslotte

¹³ Katholiek onderwijs Vlaanderen

ook aan dat vele leraren moeilijkheden ondervinden bij het ontwikkelen van valide en betrouwbare evaluatie-instrumenten. Hiervoor is immers specifieke kennis en vaardigheden vereist.

2.2. Conclusie van de literatuurstudie en link naar eigen praktijkonderzoek:

Een goed opgebouwd evaluatiebeleid moet integraal deel uitmaken van kwaliteitsvol onderwijs.

We moeten stappen zetten om te komen tot een duidelijke en schoolgedragen evaluatiebeleid. Dit beleid moet tot op het niveau van de dagelijkse evaluatiepraktijk worden uitgewerkt. Van hieruit kunnen we verdere stappen ondernemen om ons evaluatiebeleid kwalitatief verder vorm te geven.

Uit de literatuurstudie blijkt dat een evaluatiebeleid bestaat uit:

- Evalueren
- Rapporteren
- Delibereren

Indien we ons evaluatiebeleid doordacht opstellen kunnen we volgende aspecten bijsturen:

Op vlak van *evalueren* willen we:

- Breed evalueren: onze leerlingen actief betrekken in hun leerproces.
- Het correct kunnen evalueren en bijsturen van onze leerlingen (transparantie en billijkheid verhogen);
- Onze leerkrachten correct kunnen bijsturen in hun didactisch handelen;
- De vakgroepen op gelijke voet volgens afspraken laten evalueren;
- Professionalisering van de leerkrachten ondersteunen;

In een volgende fase willen we op vlak van *rapporteren*:

- Onze leerlingen correct kunnen bijsturen in hun leerproces;
- Leerkrachten duidelijke ondersteunen vanuit het kader en middenkader;
- Professionalisering van de leerkrachten ondersteunen;
- Transparante communicatie over evaluatie met de ouders en leerlingen;
- Een duidelijke rapportering ontwikkelen.

Ook op vlak van *delibereren* willen we volgende stappen nemen in een volgende fase:

- Leerkrachten duidelijk ondersteunen vanuit het kader en middenkader;
- Professionalisering van de leerkrachten ondersteunen;
- Transparante communicatie over evaluatie met de ouders en leerlingen;
- Deliberatiecriteria opstellen en hanteren.

2.3 Onderzoeksvraag :

DREAM: Een schoolgedragen evaluatiebeleid dat professioneel wordt uitgebouwd en waarbij het leerproces van de leerlingen en de docenten centraal staat. Evalueren om te leren in plaats van leren naar de toets.	
ONDERZOEKSVRAAG: <i>DESTINY</i>	Hoe kunnen we het evaluatieproces van onze leerlingen op school verbeteren zodat het doeltreffender wordt voor alle participanten?
DEELVRAAG 1: <i>DISCOVERY</i>	Welke doeltreffende evaluatiepraktijken worden er reeds toegepast op de school?
DEELVRAAG 2: <i>DREAM</i>	Hoe kunnen we onze leerlingen betrekken in ons evaluatiebeleid?
DEELVRAAG 3: <i>DESIGN</i>	Welke werkbare voorstellen kunnen bijdragen tot een doeltreffender evaluatiebeleid en zijn onmiddellijk inzetbaar?
DEELVRAAG 4: <i>BEGELEIDER</i>	Hoe word ik als begeleider binnen dit veranderingstraject ervaren?

HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSSTRATEGIE- EN METHODEN

3.1 Voorbereidende onderzoeksfase:

Mijn praktijkonderzoek is opgesteld aan de hand van een actieonderzoek. Hierbij onderzoek ik de huidige situatie en ga ik ook op zoek naar een methode om tot een verandering te komen. Volgens de Lange, Schuman en Montessori (2018) is een actieonderzoek bij uitstek geschikt voor de professional die de eigen beroepspraktijk wil onderzoeken met het doel deze te verbeteren of te vernieuwen. Het is toekomst- en oplossingsgericht en daarmee per definitie waardengeladen (Munneke & van Swet, 2017). Via literatuurstudie heb ik me verdiept in de mogelijke trajecten die we kunnen toepassen om ons evaluatiebeleid naar een hoger niveau te tillen. Hier werd ook het wettelijk kader van naderbij bekeken. Gelijktijdig ontwikkelde ik in mijn beroepsproduct 'organisatie' samen met een daarvoor samengestelde werkgroep de visietekst¹⁴ betreffende evaluatie. Deze visietekst wordt als basis in gezet om het evaluatiebeleid op school veder vorm te geven. Hierbij volg ik het cyclisch verloop van een actieonderzoek waarbinnen de eigen praktijk systematisch wordt onderzocht volgens een plan van aanpak, het plan uitvoeren, effecten observeren en kritisch reflecteren waarop bijsturing of een nieuwe cyclus volgt (de Lange, Schuman, & Montessori, 2018). Het gebruik van critical friends houdt mijn blik open en helpt me het onderzoek vanuit andere perspectieven te kijken (Munneke & van Swet, 2017).

3.2 Onderzoeksmethode:

Voor mijn onderzoek maak ik gebruik van 'Appreciative inquiry' (of waarderend onderzoek). Deze methode gaat uit van wat er reeds goed loopt en bouwt hier verder op. Dit leidt tot veranderingen die gedragen worden door alle medewerkers (Appreciative Inquiry, 2020).

DREAM-FASE:

Een schoolgedragen evaluatiebeleid dat professioneel wordt uitgebouwd en waarbij het leerproces van de leerlingen en de docenten centraal staat. Evalueren om te leren in plaats van leren naar de toets.

Ik wil een evaluatiebeleid opbouwen dat uit de volgende onderdelen bestaat:

- Evalueren
- Rapporteren
- Delibereren

Voor dit onderzoek focus ik op het onderdeel 'evalueren', in het vervolgtraject neem ik de onderdelen 'rapporteren' en 'delibereren' verder mee op.

DESTINY-FASE:

Hoe kunnen we doeltreffender evalueren?

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden deel ik mijn vraag op in drie deelvragen:

¹⁴ Visietekst, zie bijlage 2

DISCOVERY-FASE:***Deelvraag 1: Welke doeltreffende evaluatiepraktijken worden er reeds toegepast op school?*****Deel 1: Digitale bevraging leerkrachten**

Beginsituatie: Om de beginsituatie te bepalen bevroeg ik alle 42 vakgroepen over hun evaluatiepraktijk in de periode voorafgaande de doorlichting.

Onderzoeksinstrument: Hiervoor gebruik ik een vragenlijst¹⁵ die opgesteld is aan de hand van het boek: Evaluatiepraktijk op school (Harre, Smeyers, & Vanhoof, 2013).

Harre, Smeyers en Vanhoof (2013) beschrijven de kwaliteitsvolle leerlingenevaluatie aan de hand van 10 pijlers, samen met de werkgroep evaluatie bepalen we telkens 5 vragen per pijler die van toepassing kunnen zijn op onze school aan de hand van deze pijlers.

Respondenten: Deze bevraging wordt digitaal afgenomen. 42 vakgroepen nemen hier aan deel. Ik maak hierbij een onderscheid tussen de 1^{ste}, 2^{de}, 3^{de} graad en graadoverschrijdende vakgroepen. De vakgroepen die door de inspectie onder de loep werden genomen, lijst ik apart op. Deze vakgroepen worden met hun pedagogische begeleiders in een apart traject mee genomen in dit proces alvorens de school een plan van aanpak had uitgezet, waardoor ze mogelijks al enkele stappen verder staan.

Analyse: Op basis van de antwoorden willen we nagaan hoe de leerlingevaluatie binnen de verschillende vakgroepen beantwoordt aan de verschillende pijlers. Ik kies er voor om de vaststellingen te formuleren vanuit het perspectief wat de respondenten bij 'meestal' of 'altijd' antwoorden. Het resterende percentage geeft aan dat deze stelling 'soms'-'nooit'-'niet' van toepassing. De resultaten bestaan uit kwantitatieve data. De antwoorden worden in een staafdiagram weergegeven (procent).

Deze bevraging wordt aanzien als beginsituatie op vlak van evaluatie. In een volgende fase wordt er opnieuw een bevraging georganiseerd om na te gaan of we vooruitgang hebben geboekt en het proces bij te sturen waar nodig.

Deel 2: Bevraging leerlingen

We bevragen de leerlingen over hoe zij de verschillende facetten van evaluatie ervaren.

Onderzoeksinstrument: Voor de leerlingen wordt een beperktere vragenlijst¹⁶ voorzien (25 vragen), gebaseerd op de vragenlijst die voor de vakgroepen zijn opgesteld aan de hand van dezelfde vragenlijst voor kwaliteitsvolle leerlingevaluatie (Harre, Smeyers, & Vanhoof, 2013).

Er wordt een team samengesteld die zich buigt over de mogelijke vragen voor onze leerlingen. In dit team zitten GOK-begeleiders¹⁷, taalleerkrachten uit de werkgroep 'taalteam', medewerkers die deel uitmaken van de werkgroep 'evaluatie'. De vragen worden zorgvuldig gekozen volgens de volgende criteria:

- begripsniveau leerlingen
- van toepassing op onze leerlingen (context)

¹⁵ Vragenlijst zie bijlage 3

¹⁶ Vragenlijst zie bijlage 4

¹⁷ Met het beleid voor gelijke onderwijskansen (GOK-beleid) wil de overheid alle kinderen dezelfde optimale mogelijkheden bieden om te leren en zich te ontwikkelen. Het beleid bestaat uit 3 pijlers: inschrijvingsrecht, rechtsbescherming en ondersteuning van scholen.

Omdat we de lessen minimaal willen belasten beslissen we om de vragenlijsten te voorzien tijdens de studie¹⁸.

Respondenten: We bevragen willekeurig 417 leerlingen. We beslissen om de leerlingen van TSO 1^{ste} - 2^{de}-3^{de}-graad en de leerlingen van BSO 3^{de} graad te bevragen.

Analyse: Op basis van de antwoorden willen we nagaan hoe de leerlingevaluatie voor de leerlingen beantwoordt aan de verschillende pijlers. Ik kies er voor om de vaststellingen te formuleren vanuit het perspectief wat de respondenten bij 'meestal' of 'altijd' antwoorden. Het resterende percentage geeft aan dat deze stelling 'soms'-'nooit'-'niet' van toepassing. De resultaten bestaan uit kwantitatieve data. De antwoorden worden in een staafdiagram weergegeven (procent).

Aantal vragen per evaluatiepijler voor vakgroepbevraging en leerlingbevraging (Harre, Smeyers, & Vanhoof, 2013):

PIJLER		AANTAL VRAGEN LEERKRACHTE N- BEVRAGING	AANTAL VRAGEN LEERLING- BEVRAGING
1.	Geïntegreerde evaluatie: Je stemt de leerdoelen, het lesgeven en je evaluatie op elkaar af.	5	4
2.	Transparantie: Je maakt aan de leerlingen duidelijk wat je evalueert, hoe je evalueert en welke beoordelingscriteria je gebruikt.	5	4
3.	Reproduceerbaarheid: Je zorgt dat evaluatieresultaten niet worden beïnvloed door toevalligheden en storende factoren.	5	2
4.	Representativiteit: Je ontwerpt een evaluatietaak die de competenties die je wilt beoordelen goed weerspiegelt.	5	2
5.	Eerlijkheid: Je zorgt ervoor dat je evaluatie fair is voor alle leerlingen.	5	2
6.	Betrokkenheid: Je laat leerlingen mee participeren in het evaluatieproces.	5	8
7.	Authenticiteit: Je gaat in de evaluatietaak uit van levensechte, reële situaties.	5	1
8.	Cognitieve complexiteit: Je daagt de leerlingen uit om in de evaluatietaak hogere cognitieve vaardigheden toe te passen.	5	0
9.	Verantwoording: Je rechtvaardigt je beoordeling van de evaluatietaak.	5	0
10.	Impact: Je houdt rekening met de invloed die je evaluatie heeft op het leergedrag van je leerlingen en op je eigen onderwijspraktijk.	5	2

¹⁸ Bij afwezigheid van een leerkracht, worden de leerlingen opgevangen door leerkrachten die in een vervangingssysteem zijn opgedeeld.

We gebruiken in beide situaties een vragenlijst omdat (de Lange, Schuman, & Montessori, 2018):

- Een geringe investering wat betreft tijd.
- De mogelijkheid biedt om in relatief korte tijd van grote aantallen mensen informatie te verkrijgen.
- Respondenten de vragenlijst kunnen invullen op een moment dat hen schikt, of de organisatie schikt in het geval van de leerling
- Bij gebruik van gesloten vragen de analyse ongecompliceerd is.
- De anonimiteit van de respondenten te kunnen waarborgen.

Beide bevragingen zijn opgesteld aan de hand van de 'Likertschaal'. Ik heb hierbij 4 puntenschaal gebruikt: 'Nooit – soms – meestal – altijd'. De vakgroepen kunnen bijkomend ook aanduiden dat ze dit als eventueel werkpunt zien binnen hun evaluatieproces of wanneer iets niet van toepassing was. De leerlingen kunnen aanduiden wanneer er iets niet van toepassing is. Bij sommige vragen is het antwoord beperkt tot 'ja-neen'.

Aan de hand van deze bevragingen wil ik een aantal 'good practices' en knelpunten in ons huidig evaluatiebeleid blootleggen.

DESIGN-FASE 1:

Deelvraag 2: Hoe kunnen we onze leerlingen betrekken in ons evaluatiebeleid?

Deel 1: Leerlingbevraging

Onderzoeksinstrument: Bevraging leerlingen 'evaluatie' (zie deelvraag 1). Voor deze deelvraag gebruik ik de resultaten van de 6^{de} pijler 'betrokkenheid'.

Respondenten: 417 leerlingen, 1^{ste} graad TSO, 2^{de} graad TSO, 3^{de} graad TSO/BSO.

Analyse: Op basis van de antwoorden willen we nagaan hoe de leerlingen de betrokkenheid ervaren. De resultaten worden weergegeven aan de hand van een staafdiagram.

Deel 2: Vakgroepbevraging

Onderzoeksinstrument: Voor deze deelvraag gebruik ik de vragenlijst die voor deelvraag 1 wordt ingezet. De resultaten van de 6^{de} pijler 'betrokkenheid' worden hiervoor uitgelicht.

Respondenten: 42 vakgroepen.

Analyse: Op basis van de antwoorden willen we nagaan hoe de vakgroepen de leerlingen betrekken in het evaluatieproces. De resultaten worden weergegeven aan de hand van een staafdiagram.

Deel 3: Focusgesprek

Onderzoeksinstrument: Met de vakgroepen die door de inspectie onder de loep werden gehouden plannen we focusgesprekken in. De gesprekken werden telkens met 2 directieleden als moderator afgenomen, zij maakten hier telkens verslag van op aan de hand van een vaste template.

Respondenten: 9 vakgroepen die door de inspectie doorgelicht werden.

Analyse: Deze methodiek levert ons kwalitatieve data op. Ik selecteer uit de verslagen de kernthema's die met de betrokkenheid van leerlingen te maken heb en lijst deze op.

Het gebruik van focusgesprekken past in een onderzoeksbenadering die ervan uit gaat dat betrokkenen gezamenlijk hun werkelijkheid creëren en waarbij kennisontwikkeling het gevolg is van een constructief proces (de Lange, Schuman, & Montessori, 2018).

Focusgesprekken worden gekenmerkt door (de Lange, Schuman, & Montessori, 2018):

- Gerichtheid op het bespreken van een beperkt aantal thema's of vragen.
- Intensieve interactie door betrokkenen, waarbij groepsprocessen, een grote rol spelen.
- Het nastreven van synergie bij de uitwisseling van opvattingen, ideeën en ervaringen, waardoor voor alle betrokkenen nieuwe inzichten kunnen ontstaan.
- Een moderator, waardoor alle participanten de kans krijgen om mee te doen.

Aan de hand van de bevragingen en de focusgesprekken wil ik in kaart brengen welke zaken we reeds toepassen op vlak van leerlingbetrokkenheid en waar de hiaten zich bevinden.

DESIGN-FASE 2:

Deelvraag 3: Welke werkbare voorstellen kunnen bijdragen tot een doeltreffender evaluatiebeleid en zijn onmiddellijk inzetbaar?

Deel 1: Focusgesprek

Onderzoeksinstrument: Met de vakgroepen die door de inspectie onder de loep werden gehouden plannen we focusgesprekken¹⁹ in (zie deelvraag 2). We gebruiken de resultaten van de vakgroepenbevraging, waaruit we alle 'werkpunten' selecteren. Deze werkpunten worden in de verschillende gesprekken ingebracht. We willen in kaart brengen wat de vakgroepen nodig hebben om de volgende stappen in hun traject te kunnen nemen.

Respondenten: 9 vakgroepen die door de inspectie werden doorgelicht.

Analyse: Deze methodiek levert ons kwalitatieve data op. Ik selecteer uit het verslag de verschillende voorstellen in functie van ons evaluatiebeleid en lijst deze op.

Deel 2: Bevraging werkgroep 'evaluatie'

Onderzoeksinstrument: Vragenlijst opgesteld aan de hand van 'werkpunten' die we uit de vakgroepbevraging hebben gehaald. Er wordt gebruik gemaakt van 'open' vraagstelling.

Respondenten: 5 medewerkers van de werkgroep 'evaluatie'.

Analyse: Deze methodiek levert ons kwalitatieve data op. We selecteren met de groep medewerkers van de werkgroep 'evaluatie' de voorstellen die volgens ons het meeste aansluiten bij de visie op evaluatie.

Deel 3: Leerlingbevraging na het bijsturen/uittesten van enkele voorstellen om het evaluatiebeleid bij te sturen

Testfase voorstellen evaluatiebeleid: Een aantal vakgroepen zijn bereid om enkele voorstellen (die geformuleerd worden in deelvraag 3: deel 1 en deel 2) toe te passen op hun lessen en evaluatie. We kiezen er voor om de lessen om te zetten naar projectwerk, waarbij we de leerlingen zelfstandiger aan het werk zetten. De vakgroepen maken onderling duidelijke afspraken en zorgen voor duidelijke evaluatiecriteria en een stappenplan. Termijnen worden helder gesteld voor de leerling. De

¹⁹ Samenvatting focusgesprekken zie bijlage 5

leerkrachten beoordelen zowel het proces als het eindproduct. Ze laten de leerling zichzelf en ook de medeleerlingen evalueren.

Onderzoeksinstrument: De leerlingen worden bevraagd aan de hand van een digitale vragenlijst²⁰ over hoe zij het invoeren van het projectwerk hebben ervaren. Er werd gekozen om de vragen te beperken tot 'motivatie' en 'het geven/krijgen van feedback/feedup/feedforward). Hier wordt onder andere de leerlingbetrokkenheid afgetoetst (deelvraag 2) en een aantal voorstellen om ons evaluatiebeleid te verbeteren (gebruik van projecten en het invoeren van beoordelingscriteria).

Respondenten: 37 leerlingen, waarvan 23 leerlingen 3^{de} graad BSO (3 klassen) en 14 leerlingen 3^{de} graad TSO (3 klassen).

Analyse: Op basis van de antwoorden willen we nagaan of de interventies die we hebben uitgezet de gewenste effecten bereiken. De resultaten worden weergegeven aan de hand van een staafdiagram.

BEGELEIDEN:

Deelvraag 4: Hoe word ik als begeleider binnen dit veranderingstraject ervaren?

Bevraging medewerkers werkgroep 'evaluatie' + zelfevaluatie

Onderzoeksinstrument: Digitale vragenlijst²¹ met vragen die ik aan de medewerkers van de werkgroep 'evaluatie' en het GOK-team bezorg. Hierin peil ik naar de competenties waar ik over beschik en waar mijn werkpunten zich situeren. Ik gebruik hiervoor de likertschaal. Ik heb hierbij 4 puntenschaal gebruikt: 'Nooit – soms – meestal – altijd'.

Respondenten: 7 medewerkers uit de werkgroep 'evaluatie' en GOK-team + mezelf.

Analyse: Deze vragen leveren kwantitatieve data op. Ik verwerk de gegevens in een kolomdiagram. Hiermee wil ik een beeld schetsen over de competenties waar ik reeds sterk in ben en competenties waar er nog groeikansen liggen.

3.3 Respondenten

De respondenten voor de vakgroepbevraging die in dit onderzoek worden opgenomen zijn de 42 vakgroepen. 9 van deze vakgroepen werden door de inspectie extra doorgelicht. Voor de focusgesprekken werden enkel de 9 doorgelichte vakgroepen uitgenodigd.

Er werden 417 leerlingen bevraagd over 'evaluatie', met vertegenwoordiging uit de 1^{ste}, 2^{de} en 3^{de} graad TSO en 3^{de} graad BSO. De leerlingen van BSO 1^{ste} – 2^{de} graad nemen we niet mee op in de bevraging vanwege de mogelijke moeilijkheden betreffende de vraagstelling.

Het uittesten van enkele voorstellen om de betrokkenheid van de leerlingen te verhogen wordt toegepast in 3 klassen 3^{de} graad TSO en 3 klassen 3^{de} graad BSO. Er werden respectievelijk 14 leerlingen en 23 leerlingen bevraagd.

De bevraging over competenties werd voorgelegd aan 9 medewerkers van de werkgroep 'evaluatie' en GOK-team (2 directieleden, 3 graadcoördinatoren, 2 technisch adviseurs, 2 leerkrachten)

Ik heb mezelf ook geëvalueerd volgens de vragenlijst over de competenties.

²⁰ Vragenlijst zie bijlage 6

²¹ Vragenlijst zie bijlage 7

3.4 Validiteit, betrouwbaarheid, triangulatie

Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid gaat over het uitsluiten van toevallige factoren in je onderzoek en validiteit om de consistentie in je onderzoek en de geldigheid van je onderzoeksvragen (Munneke & van Swet, 2017).

Van Lanen en van der Donk (2016) beschrijven het dat je ernaar streeft dat bij een herhalen van het onderzoek dezelfde onderzoeksresultaten oplevert. Je probeert toevallige verstoringen zo veel mogelijk te voorkomen.

Validiteit

Je spreekt van een valide onderzoek als het een antwoord geeft op je vragen en de opbouw hiervan helder en transparant is.

Het is belangrijk om je onderzoek transparant en navolgbaar te beschrijven, inclusief de moeilijkheden, beslissingen en wijziging van de planningsen.

Volgens van Lanen en van der Donk (2016) betekent dat je de invloeden probeert te herkennen en te beschrijven die de uitkomst van je onderzoek kunnen bepalen.

Triangulatie

Bij triangulatie vergroot je de validiteit en de betrouwbaarheid door je data te controleren. Op deze manier verkrijg je een ruimer beeld van de onderwijspraktijk (Van Lanen & Van der Donk, 2016).

Van Lanen en Van der Donk (2016) beschrijven het als volgt: 'je conclusies worden krachtiger als je kunt laten zien dat ze gebaseerd zijn op data die je op verschillende manieren verzameld hebt.

In dit onderzoek wil ik de betrouwbaarheid verhogen door aan bronnenonderzoek en bronnentriangulatie te doen en ook door meerdere onderzoeksmethodes toe te passen. Ook het beschrijven van het proces, wijzigen van de plannen, moeilijkheden, beslissingen geeft een duidelijk overzicht. Een duidelijk tijdspad geeft weer wat het onderzoeksopzet is en probeer ik op deze manier een aantal toevalligheden uit te sluiten. Door onderdelen van mijn onderzoek op alle vakgroepen toe te spitsen, geeft dit een correcter beeld. Mijn critical friends helpen me in het helder en transparant houden. De validiteit wil ik borgen door mijn proces stap voor stap bij te houden via een logboek, het documenteren van mijn onderzoek en de moeilijkheden in kaart te brengen.

3.5 Ethische aspecten

de Lange, Schumann en Montessori (2018) beschrijven het als de groepsdynamiek en de reflectieve taak van de groep die inhouden dat er een klimaat van veiligheid moet zijn.

Als onderzoeker heb je een vertrouwenspositie (Van Keken uit van Lanen en van der Donk, 2016). Handelingen moeten zuiver en transparant zijn en consistent met de onderzoeksdoelen stellen van Lanen en van der Donk (2016).

Volgens van Lanen en van der Donk (2016) is ethiek een manier van kijken naar de werkelijkheid die uitgaat van de vraag wat mensen behoren te doen het met oog op 'het hoogste goed'.

Ethische richtlijnen die ik als onderzoeker wil toepassen:

Kenbaar maken van het onderzoek:

- Ik bespreek met het directieteam wat ik wil onderzoeken.
- Ik vraag toestemming aan alle respondenten die ik wil betrekken in dit onderzoek.
- Alle resultaten van het onderzoek worden teruggekoppeld naar de respondenten.

Vertrouwelijkheid van data:

- Ik garandeer de anonimiteit van de respondenten.
- Ik ga vertrouwelijk om met alle verkregen data.
- Er worden duidelijke afspraken gemaakt met het directieteam over het gebruik en publicatie van de resultaten.

Reflectie:

- Ik check of het onderzoek verenigbaar is met de doelen van mijn school.
- Ik probeer in te schatten hoe de respondenten om zullen gaan met de verkregen resultaten.
- Aan de hand van kleine interventies wil ik nagaan of de gewenste effecten bereikt worden.

3.6 Opbouw onderzoek



HOOFDSTUK 4: DATA-ANALYSE EN RESULTATEN

Deelvraag 1: Welke doeltreffende evaluatiepraktijken worden er reeds toegepast op school?

Vaststellingen bevraging (vakgroepen) 1:

Ik kies er voor om de vaststellingen te formuleren vanuit het perspectief wat de respondenten bij 'meestal' of 'altijd' antwoorden. Het resterende percentage geeft aan dat deze stelling 'soms'-'nooit'-'niet' van toepassing is. In de bevraging heb ik de 9 groepen die doorgelicht werden apart opgenomen. Opmerkelijk is hierbij dat deze 9 groepen aansluiten bij de grootste percentages en dus geen andere eindresultaten opleveren dan de overige 31 vakgroepen. Ik heb deze 9 vakgroepen samengevoegd in de diagrammen.

Vaststellingen bevraging (leerlingen) 2:

Ik kies er voor om de vaststellingen te formuleren vanuit het perspectief wat de respondenten bij 'meestal' of 'altijd' antwoorden. Het resterende percentage geeft aan dat deze stelling 'soms'-'nooit'-'niet' van toepassing is.

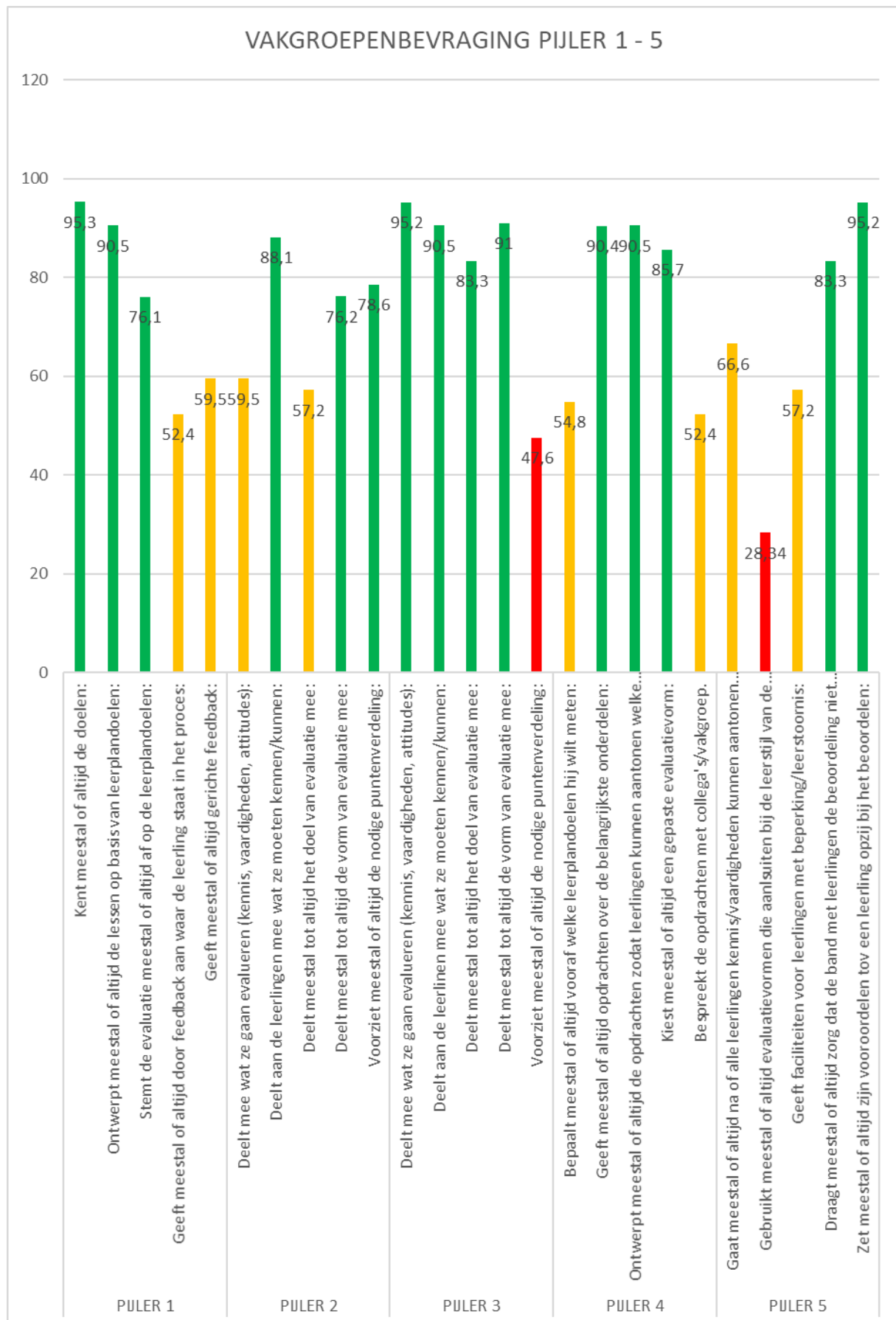
Staafdiagrammen (pag. 31, 32, 33):

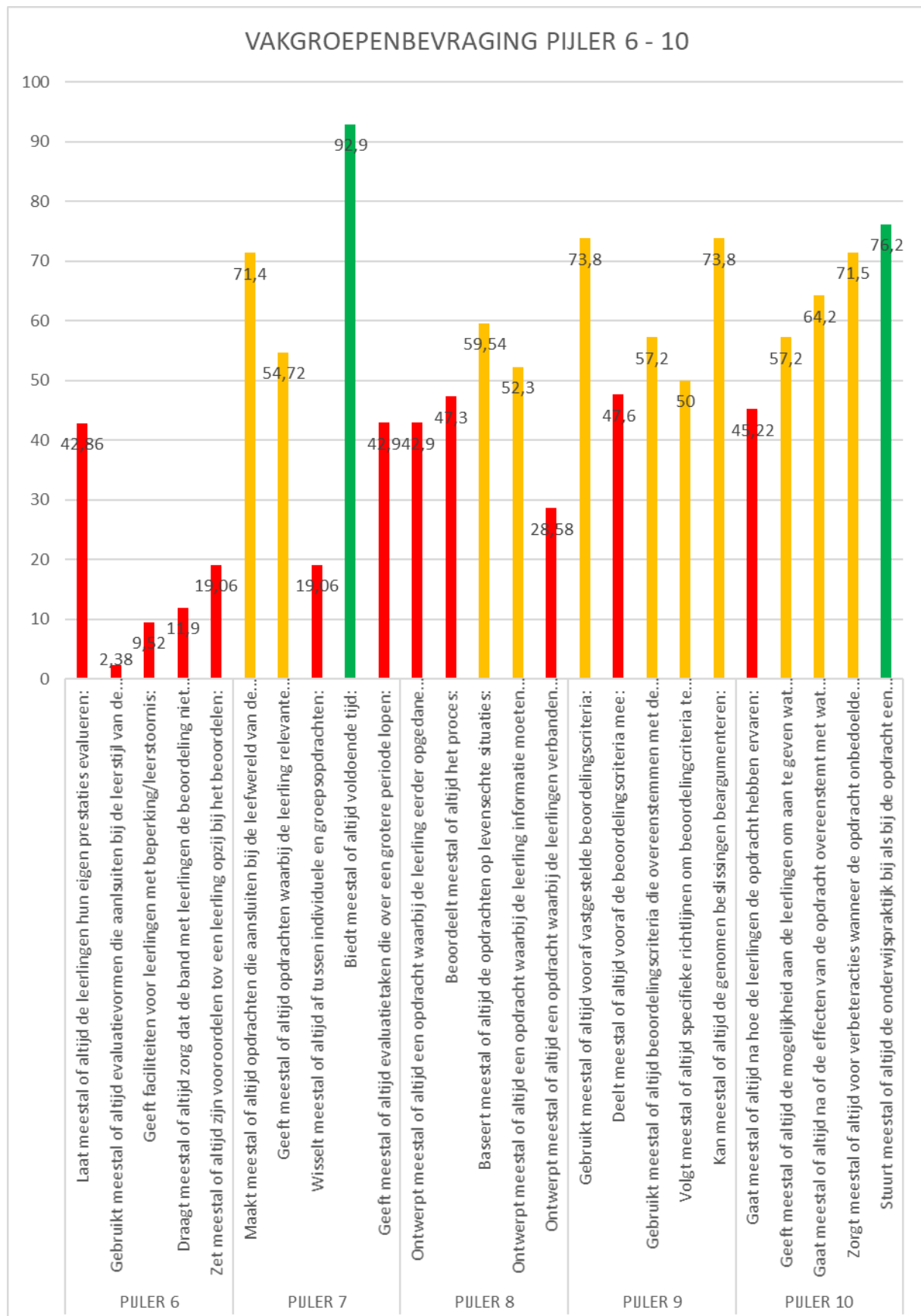
Gebruik kleurcode: 0%-50% = *werkpunt* / 50%-75% = *aandachtspunt* / 75%-100% = *doeltreffend*

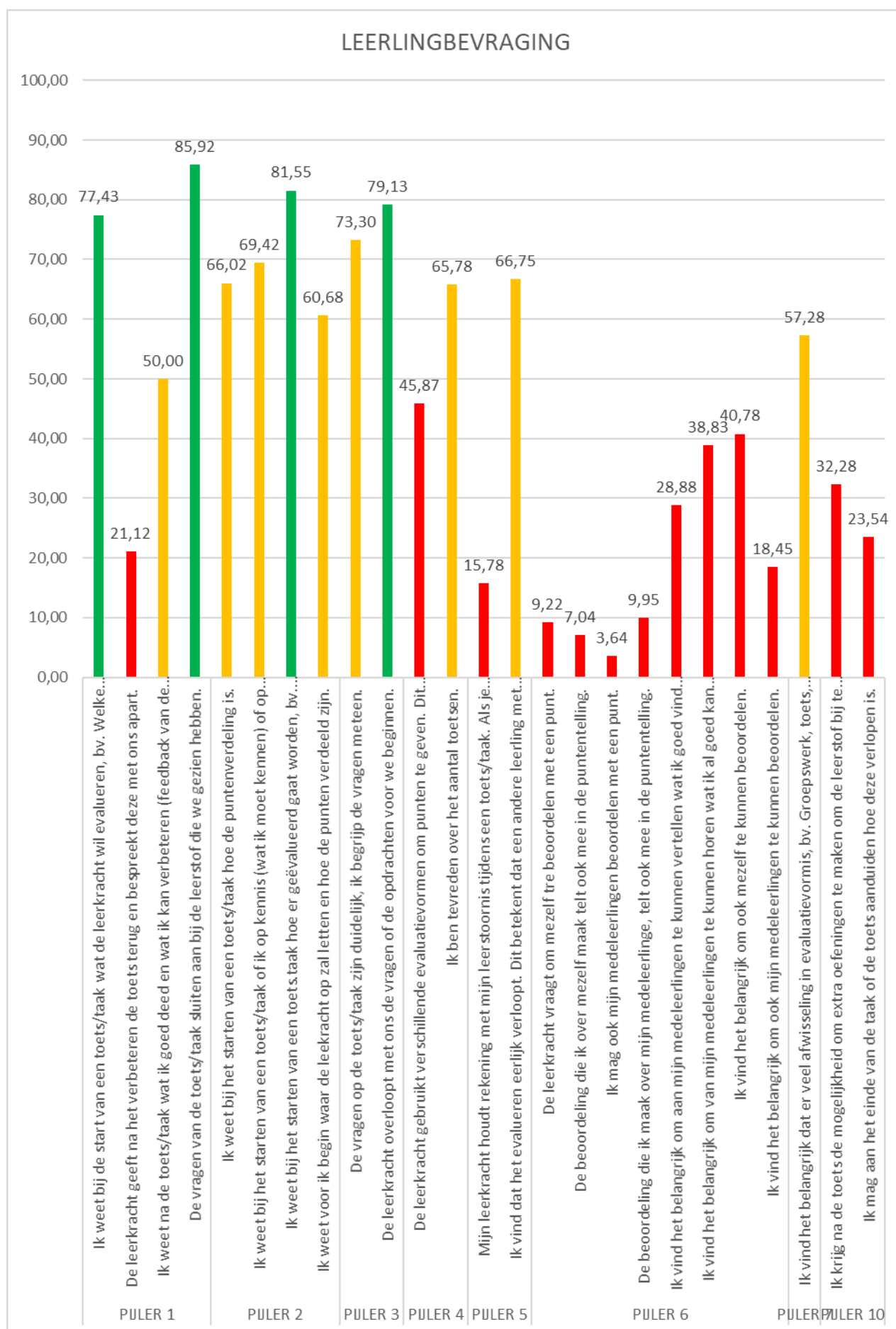
De bevraging geeft in het groen duidelijk weer welke evaluatiepraktijken er reeds veel worden toegepast door de respondenten, in het oranje welke als aandachtspunt mee moet worden opgenomen en in het rood welke werkpunten er duidelijk uitgewerkt moeten worden:

Evaluatiepraktijken (vakgroepen en leerlingen) die reeds goed lopen (75%-100% = doeltreffend) zijn samengebracht in onderstaande tabel:

PIJLER	VAKGROEPEN	LEERLINGEN
1. Geïntegreerde evaluatie	- Kent de doelen. - Ontwerpt lessen op basis van leerplandoelen. - Stemt evaluatie af op leerplandoelen.	- Weet bij aanvang wat de leerkracht wilt evalueren. - De vragen sluiten aan bij de geziene leerstof.
2. Transparantie	- Deelt mee wat leerlingen moeten kennen. - Deelt vorm evaluatie mee. - Voorziet puntenverdeling.	Weet bij aanvang hoe er geëvalueerd gaat worden.
3. Reproduceerbaarheid	- Deelt mee wat ze gaan evalueren. - Deelt mee wat leerlingen moeten kennen/kunnen. - Deelt doel evaluatie mee. - Deelt vorm evaluatie mee.	Opdracht wordt samen overlopen.
4. Representativiteit	- Geeft opdrachten over belangrijkste onderdelen. - Ontwerpt opdrachten zodat leerlingen kunnen aantonen wat ze kunnen/kennen. - Kiest gepaste evaluatievorm.	/
5. Eerlijkheid	- Draagt zorg dat band met leerling geen invloed heeft op evaluatie. - Zet vooroordelen opzij.	/
7. Authenticiteit	Biedt voldoende tijd.	/
10. Impact	Stuurt onderwijspraktijk bij indien nodig.	/







Deelvraag 2: Hoe kunnen we onze leerlingen betrekken in ons evaluatiebeleid?**Vakgroepbevraging en leerlingbevraging:**

We stellen vast dat alle resultaten van deze pijler 'betrokkenheid' voor de vakgroepbevraging als leerlingbevraging in de rode zone (0%-50%= *werkpunt*) vallen. Er moet duidelijk ingezet worden op leerlingbetrokkenheid.

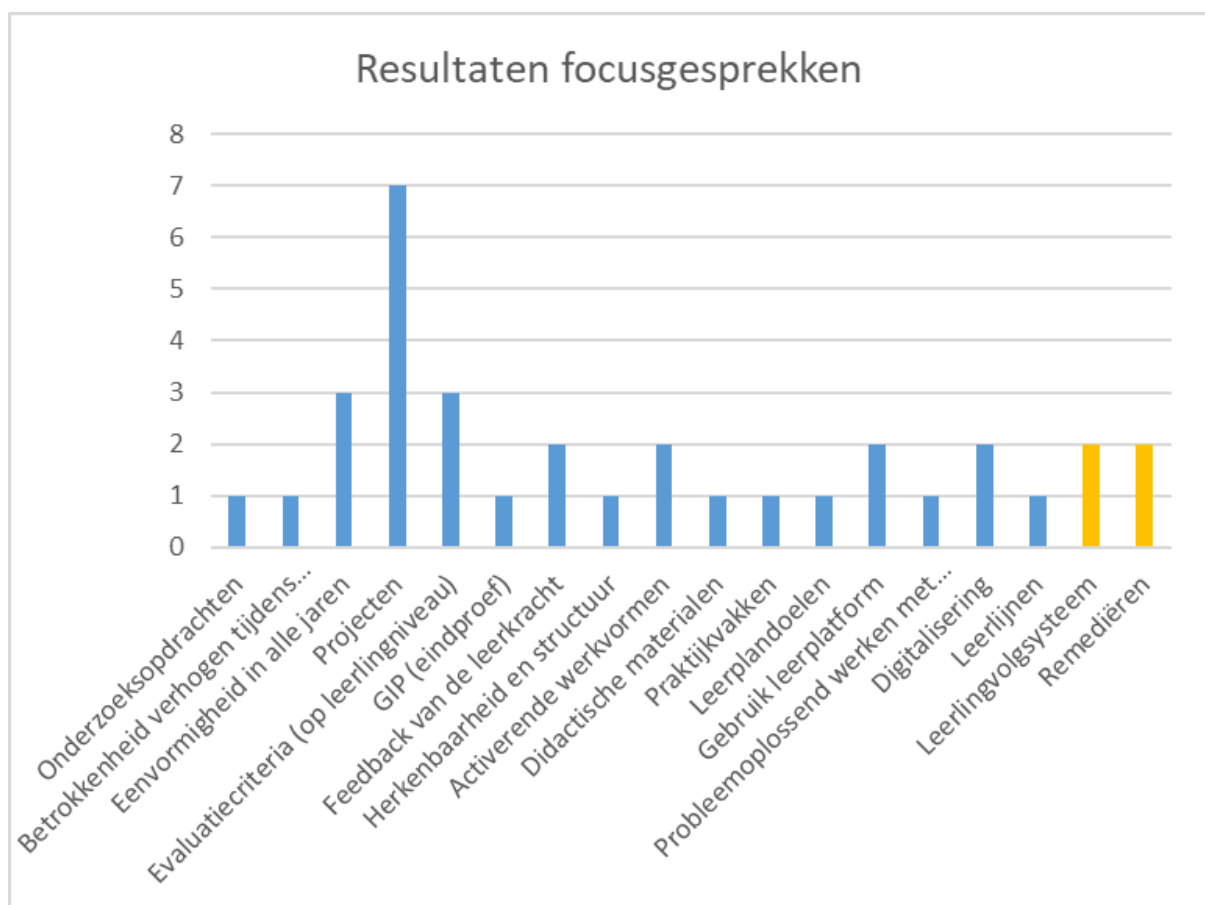
*Evaluatiepraktijken met betrekking tot leerlingbetrokkenheid (vakgroepen en leerlingen) die niet goed lopen (0%-50% = *werkpunt*) zijn samengebracht in onderstaande tabel:*

PIJLER	VAKGROEPEN	LEERLINGEN
6. Betrokkenheid	• Laat de leerlingen hun eigen prestaties evalueren. • Laat de leerlingen prestaties van de medeleerlingen beoordelen. • Houdt rekening met zelf- of peerevaluatie. • Laat leerlingen feedback geven op prestaties van medeleerlingen. • Stelt na de evaluatie werkpunten op.	• De leerkracht vraagt om zichzelf (leerling) te beoordelen met een punt. • De beoordeling die de leerling van zichzelf maakt telt ook mee in de puntentelling. • De leerling mag ook zijn medeleerlingen beoordelen met een punt. • De beoordeling die de leerling maakt over zijn medeleerlingen telt ook mee in de puntentelling. • De leerling vindt het belangrijk om aan zijn medeleerlingen te kunnen vertellen wat hij/zij goed vindt en waar hij/zij nog aan kan werken (feedback geven). • De leerling vindt het belangrijk om van zijn medeleerlingen te kunnen horen wat hij/zij al goed kan en waar hij/zij zichzelf nog kan verbeteren (feedback krijgen). • Vindt het belangrijk om ook zichzelf te kunnen beoordelen. • Vindt het belangrijk om ook zijn medeleerlingen te kunnen beoordelen.

Focusgesprekken:

Vaststelling: Een thema komen er sterk bovenuit: 7 van de 9 vakgroepen geven aan dat ze de leerlingbetrokkenheid willen en kunnen verhogen in hun leerproces (formatief evalueren) door middel van 'projecten' (operationele leerplandoelen, stappenplan, beoordelingscriteria, zelf- en/of peerevaluatie en de mogelijkheid om gedifferentieerd te werken).

Opmerkelijk: 2 items werden telkens door 2 vakgroepen in vraag gesteld als eventuele mogelijkheid om de leerlingbetrokkenheid te verhogen. Het betreft 'remediëring' en 'leerlingvolgsysteem'. Dit kan een aanleiding zijn om deze items in een later stadium als onderzoeksvraag mee te nemen. Deze worden in de grafiek in het oranje weergegeven.



Deelvraag 3: Welke werkbare voorstellen kunnen bijdragen tot een doeltreffender evaluatiebeleid en zijn onmiddellijk inzetbaar?

Pijler 6 'betrokkenheid' wordt behandeld in deelvraag 2.

De thema's komen uit de resultaten van de vragenlijst met werkpunten vakgroep (0%-50%= *werkpunt*). De thema's (pijler 1, 2, 4) die onder 'aandachtspunt' (50%-75%) en 'doeltreffend' (75%-100%) vallen worden niet mee opgenomen.

De voorstellen vanuit de focusgesprekken en vanuit de werkgroep 'evaluatie' worden gebundeld in onderstaande tabel:

PIJLER	VAKGROEPEN	VOORSTELLEN
1. Geïntegreerde evaluatie	/	/
2. Transparantie	/	/
3. Reproduceerbaarheid	Maak afspraken met collega's zodat vergelijkbare prestaties dezelfde beoordeling krijgen.	- Afspraken maken over verbetercriteria (binnen de vakgroep). - Leg de puntenverdeling/criteria van de vragen/opdrachten op voorhand vast. - Duidelijke afspraken maken binnen een vakgroep, zodat leerlingen steeds op dezelfde manier beoordeeld worden.
4. Representativiteit	/	/
5. Eerlijkheid	Gebruik evaluatievormen die aansluiten bij de leerstijl van de leerlingen.	Door gebruik te maken van verschillende evaluatievormen geef je alle leerlingen de mogelijkheid die laten aansluiten bij hun leerstijl.
7. Authenticiteit	- Wissel af tussen individuele en groepsopdrachten. - Geef taken/opdrachten die over een grotere periode lopen.	- Wissel af tussen individuele opdrachten en groepsopdrachten, varieer in het soort opdracht. - Geef opdrachten met verschillende onderdelen die over een langere termijn lopen. - Laat duidelijk weten wanneer de opdracht volledig afgewerkt moet zijn, of eventueel wanneer welke deelopdracht klaar moet zijn. - Laat, indien mogelijk, de leerlingen zelf plannen wanneer zij bepaalde onderdelen afwerken. - Volg het proces regelmatig op en stuur bij indien nodig. - Laat het project over een langere periode lopen.
8. Cognitieve complexiteit	- Ontwerp een taak/opdracht waarbij de leerling eerder opgedane informatie moet verbinden met nieuwe informatie. - Beoordeel het proces.	- Daag leerlingen uit om nieuwe informatie te linken aan de reeds geziene leerstof en opgedane kennis. - Projecten zijn ideaal om de koppeling te maken naar nieuwe informatie. - Gebruik duidelijke beoordelingscriteria die afgestemd zijn op het stappenplan van de leerling. - Denk na over hoe je gaat beoordelen. Maak dit op voorhand kenbaar aan de leerling.

	• Ontwerp een opdracht waarbij de leerlingen verbanden moeten zoeken.	– Begin met eenvoudige oefeningen te verbinden. Laat de leerlingen ervaren dat ze op deze manier de leerstof beter kunnen verwerken. – Vergroot de opdrachten of verhoog de moeilijkheidsgraad om de leerlingen uit te dagen. – Projecten kunnen ingezet worden om tot nieuwe inzichten te komen.
9. Verantwoording	• Deel vooraf de beoordelingscriteria mee.	– Zorg er voor dat de leerling op voorhand weet wat er van hem/haar verwacht wordt. – Stel duidelijke beoordelingscriteria op aan de hand van de gebruikte puntenschaal. – Ga na of de verwachtingen duidelijk zijn.
10. Impact	• Ga na hoe leerlingen de opdracht hebben ervaren.	– Vraag na het uitvoeren van de evaluatietask hoe de leerlingen die ervaren hebben. – Vraag aan de leerlingen om dit te verduidelijken. – Komt dit overeen met de verwachtingen die de leerlingen bij aanvang van de opdracht hadden? – Hou rekening met deze informatie bij het opstellen van een volgende opdracht. – Communiceer dat je ook met hun feedback (leerlingen) aan de slag gaat.

Vaststellingen testfase voorstellen ter verbetering van evaluatiebeleid:

Onderdeel 'motivatie':

Hierbij geven de leerlingen aan dat ze duidelijk gemotiveerder zijn als ze het doel op voorhand kennen (pijler 9: verantwoording), ervaren dat de taak zinvol is (pijler 8: cognitieve complexiteit), dat de leerkracht het proces opvolgt en bijstuurt (pijler 7: authenticiteit + pijler 8: cognitieve complexiteit).

Kleinere taken/opdrachten bundelen als groter geheel in de vorm van een project wordt door 70% van de leerlingen als motiverend ervaren (pijler 7: authenticiteit). Opmerkelijk hierbij is dat dit slechts door 57,14% van de leerlingen TSO als positief wordt ervaren, tegenover 78,26% van de leerlingen BSO.

Het zichzelf mogen evalueren bevordert de motivatie niet (pijler 6: leerlingbetrokkenheid).

Onderdeel 'feedback-feedup-feedforward':

De leerlingen vinden het belangrijk om zelfstandig aan hun taak te kunnen werken (pijler 5: eerlijkheid + pijler 7: authenticiteit). Opmerkelijk is dat 82,61% van de leerlingen BSO dit als belangrijk ervaren tegenover 64,29% van de leerlingen TSO.

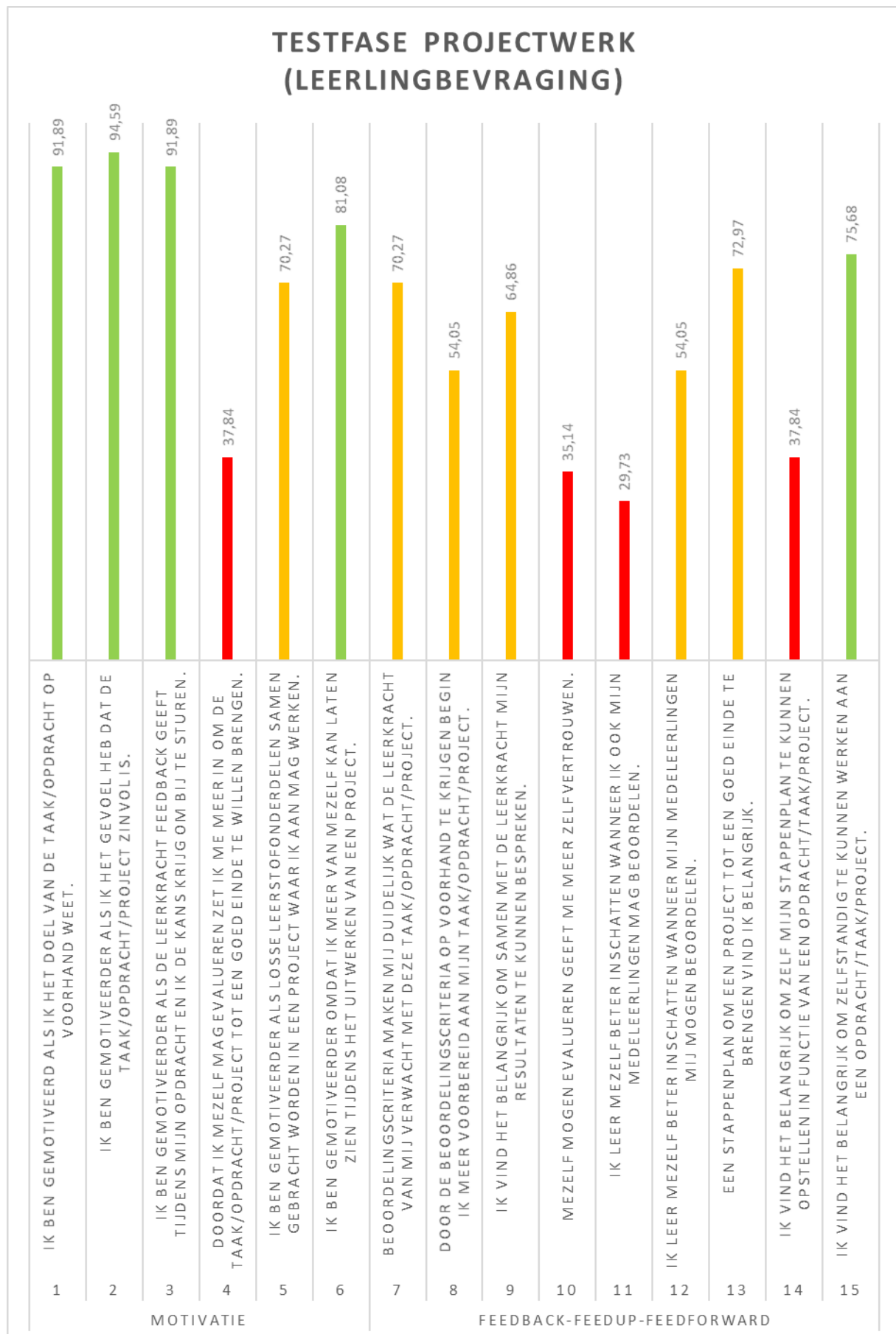
72,97% van de leerlingen vindt een stappenplan een belangrijk onderdeel (pijler 7: authenticiteit), opmerkelijk dat 78,26% van de leerlingen BSO dit aangeeft tegenover 64,24% van de leerlingen TSO.

Het evalueren van zichzelf en de medeleerling wordt niet als positief ervaren (pijler 6: leerlingbetrokkenheid).

Het zelf mogen opstellen van een stappenplan ervaren de leerlingen niet als bevorderlijk (pijler 7: authenticiteit).

Staaft diagrammen (pag.38, 39):

Gebruik kleurcode: 0%-50%= *werkpunt* / 50%-75% = *aandachtspunt* / 75%-100% = *doeltreffend*



TESTFASE PROJECTWERK (LEERLINGBEVRAGING TSO VERSUS BSO)

■ TSO (links) ■ BSO (rechts)



Deelvraag 4: Over welke competenties beschik ik als begeleider binnen dit veranderingstraject?

Vaststelling bevraging medewerkers en zelfevaluatie (kolomdiagrammen pag. 41)

Sterk ontwikkelde competenties:

De overeenkomsten tussen bevraging collega's en de zelfevaluatie worden 'geel' gemarkeerd. Hierbij valt op dat dezelfde competenties als sterk worden ervaren.

Bevraging collega's:	Zelfevaluatie:
- Betrokkenheid - Expertise - Mensgericht leiderschap	- Betrokkenheid - Expertise - Mensgericht leiderschap

De volgende competenties hebben variërende antwoorden (meestal en altijd) en categoriseer ik als 'aandachtspunt':

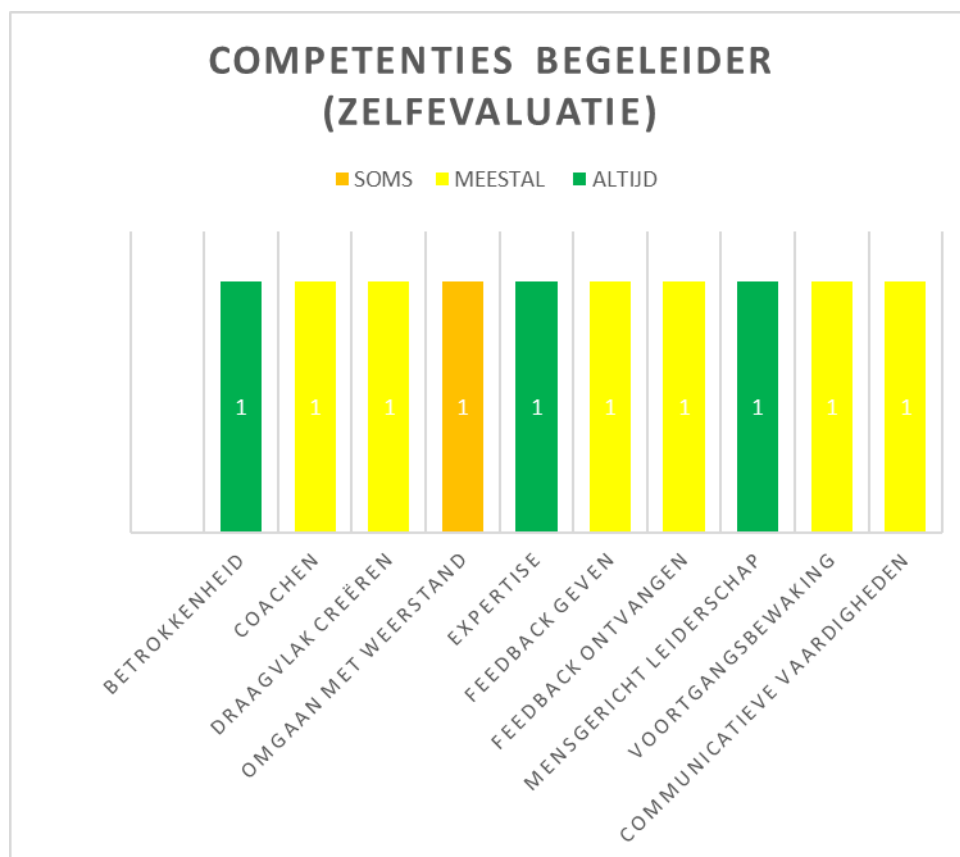
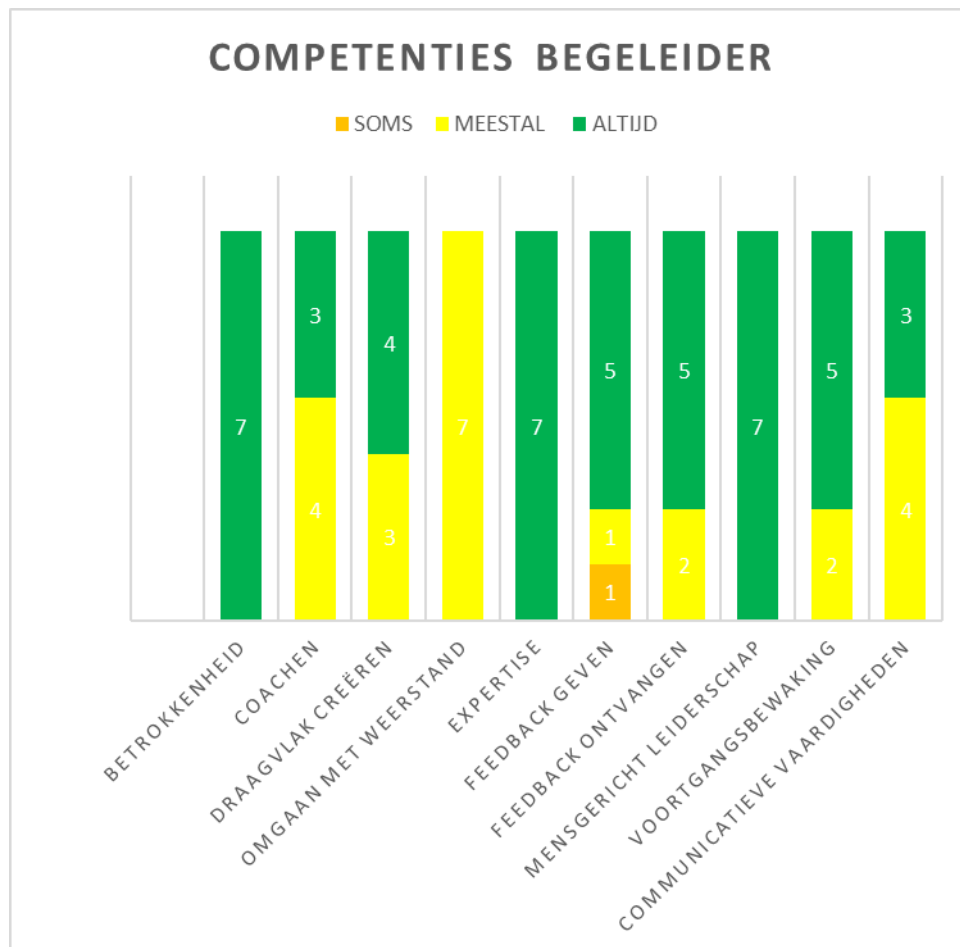
De overeenkomsten tussen de bevraging collega's en de zelfevaluatie worden 'geel' gemarkeerd.

Bevraging collega's:	Zelfevaluatie:
- Coachen - Draagvlak creëren - Omgaan met weerstand - Feedback ontvangen - Voortgangsbewaking - Communicatieve vaardigheden	- Coachen - Draagvlak creëren - Feedback geven - Feedback ontvangen - Voortgangsbewaking - Communicatieve vaardigheden

De volgende competentie heeft variërende antwoorden (soms, meestal, altijd) en categoriseer ik als 'werkpunt':

Hierbij valt op dat 'omgaan met weerstand' en 'feedback geven' zowel bij aandachtspunt als werkpunt voorkomt, ik categoriseer deze onder 'werkpunt'.

Bevraging collega's:	Zelfevaluatie:
Feedback geven	Omgaan met weerstand



HOOFDSTUK 5: CONCLUSIES EN DISCUSSIE

5.1 Antwoord op de onderzoeksvragen

Conclusie deelvraag 1: Welke doeltreffende evaluatiemethoden worden er reeds toegepast op school? (1)

Conclusie deelvraag 3: Welke werkbare voorstellen kunnen bijdragen tot een doeltreffende evaluatiebeleid en zijn onmiddellijk inzetbaar? (2)

Uit dit onderzoek blijkt dat er al heel wat zaken goed verlopen (1) maar ook nog heel wat verbetermarge (aandachtspunten en werkpunten) mogelijk is voor een aantal punten (2) volgens de 10 pijlers van de evaluatie:

Geïntegreerde evaluatie:

(1) Het afstemmen van de leerdoelen, lesgeven en evaluatie verloopt reeds goed.

(2) Het geven en formuleren van gerichte feedback moet constructief worden ingevoerd, dit wordt concreet meegenomen in het ontwikkelen van een stappenplan rond 'rapportering'.

Volgens Harre, Smeyers en Vanhoof (2013) bevat doeltreffende feedback de volgende elementen:

- de doelen die de leerling moet behalen;
- de aspecten die de leerling correct heeft uitgevoerd;
- de aspecten waarin de leerling minder (of niet) succesvol is geweest;
- de activiteiten die de leerling kan ondernemen om vooruitgang te maken.

Castelijns, Segers en Struyven (2015) stellen dat feedback (hoe heeft de leerling zijn taak uitgevoerd), samen met feed-up (wat zijn de doelen en de beoordelingscriteria) en feedforward (welke aanpak is nodig om tot leren te komen) belangrijke elementen zijn om leerlingen te betrekken bij hun beoordeling.

Transparantie:

(1) Leerlingen krijgen de nodige informatie om zich optimaal te kunnen voorbereiden.

(2) Leerlingen op voorhand informeren over het doel van de evaluatie en wat ze gaan evalueren (kennis/vaardigheden/attitudes).

Castelijns, Segers en Struyven (2015) stellen dat de leerlingen op voorhand moeten weten wat er van hen verwacht wordt door de beoordelingscriteria op te stellen. De leerling kan op die manier inschatten wat hij nodig heeft om een bepaalde taak goed te kunnen doen. Volgens Vergauwen en Desserano (2005) moet de rapportering op een transparante wijze gebeuren zodat de leerling een duidelijk zicht heeft op zijn beoordeling en zijn vorderingen. Je kan de transparantie verhogen door de volgende elementen te beschrijven: de inhoud, het doel, de vorm, de beoordelingscriteria, de puntenverdeling en de beoordelaars (Harre, Smeyers, & Vanhoof, 2013).

Reproduceerbaarheid:

(1) De meeste vakgroepen maken werk van een evaluatie waar de leerling steeds een vergelijkbaar resultaat zou moeten behalen.

(2) De vakgroepen moeten betere afspraken maken binnen de vakgroep zodat vergelijkbare prestaties dezelfde beoordeling krijgt ongeacht wie de evaluatietaak afneemt.

Een evaluatie is een momentopname, maar ze moeten wel een correcte weergave zijn en dus bij eventuele herhaalde afname een betrouwbaar en gelijkwaardig beeld geven (Castelijns, Segers, & Struyven, 2015).

Harre, Smeyers en Vanhoof (2013) stellen dat je de reproduceerbaarheid van een evaluatie kan verhogen door de volgende elementen:

- Evaluatietaak onderscheid laten tonen tussen het beheersen en minder goed beheersen van leerplandoelen.
- Tijdstip, duur en de omgeving mogen de resultaten niet beïnvloeden.
- Steeds dezelfde beoordelingscriteria toepassen.
- Een leerling kan door omstandigheden minder presteren (ziekte, een overlijden, ...)

Representativiteit:

(1) De vakgroepen stellen gepaste evaluatietaken op zodat ze uit de verkregen resultaten de juiste conclusies kunnen trekken.

(2) De vakgroepen moeten op voorhand bepalen wat ze willen meten met de evaluatietaak aan de hand van de leerplandoelen.

De evaluatie moet een goede afspiegeling zijn van alle onderdelen die aan de orde zijn geweest in het leerprogramma (Castelijns, Segers, & Struyven, 2015). Harre, Smeyers en Vanhoof (2013) vullen dit verder nog aan met het voorzien van een 'passende evaluatietaak', de taak meet wat je wilt meten.

Eerlijkheid:

(1) De meeste vakgroepen beoordelen de leerlingen rechtvaardig ongeacht hun geslacht, etnische achtergrond, sociaaleconomische status, beperking, ...

(2) Het gebruik van verschillende evaluatievormen, aansluitend op de verschillende leerstijlen, moet sterker toegepast worden. Het geven van faciliteiten voor leerlingen met een beperking of leerstoornis. Via het zorgbeleid wordt een actieplan opgesteld om een zorgcontinuüm²² uit te bouwen.

Castelijns, Segers en Struyven (2015) stellen dat je oprecht naar prestaties kijkt, ongeacht achtergrond, leerervaring en posities van de leerling. Volgens Harre, Smeyers en Vanhoof (2013) kan je een evaluatie eerlijker maken door stereotypering te vermijden, evaluatie niet aanstootgevend te maken, beoordelen op wat werd geleerd.

Betrokkenheid:

(2) Het actief betrekken van leerlingen, zowel voor zelf- als peerevaluatie moet nog volledig uitgebouwd worden.

Volgens Dochy, Schelfhout en Janssens (2012) krijgt de leraar een meer begeleidende functie en staat samen met de leerlingen in voor de evaluatie. Hierbij dienen de leerlingen ook kritisch te leren terugkijken op hun eigen leerproces. Eigenaarschap kan alleen maar verkregen worden als leerlingen het evaluatieproces als betekenisvol en zinvol ervaren (Castelijns, Segers, & Struyven, 2015). En ervoor zorgt dat ze verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leerproces.

²² Dit beschrijft hoe het zorgbeleid in een school uitgebouwd wordt.

Je kan de leerlingen op volgende manieren betrekken bij de evaluatie (Harre, Smeyers, & Vanhoof, 2013):

- Zelfevaluatie
- Peer-evaluatie
- Co-evaluatie

Authenticiteit:

(1) De vakgroepen voorzien voldoende tijd.

(2) Meer afwisseling voorzien tussen individuele als groepstaken. Evaluatietaken kunnen ook over een langere periode lopen. Het beoordelen van de leerlingen aan de hand van realistische taken en situaties.

Authentieke taken (Castelijns, Segers, & Struyven, 2015):

- Doelen op integratie van vaardigheden kennis en attitudes.
- Hoge veranderlijkheid in oefening
- Georganiseerd in oplopende moeilijkheid.
- Competenties van leerlingen kunnen enkel aangetoond worden in concrete, levensechte situaties.

Cognitieve complexiteit:

(2) Er moet meer ingezet worden op procesevaluatie en niet enkel op productevaluatie. De vragen/opdrachten meer baseren op levensechte situaties, het zoeken van verbanden, ... De vakgroepen moeten de leerlingen meer uitdagen om via hun cognitieve vaardigheden naar een hoger niveau komen.

Harre, Smeyers en Vanhoof (2013) stellen dat je volgende zaken kan stimuleren:

- Probleemoplossend denken
- Kritisch denken
- Redeneren

Een taak moet van een zodanig complex niveau zijn dat de leerling wordt aangezet tot een volle inspanning van zijn of haar kunnen/kennen (Castelijns, Segers, & Struyven, 2015).

Verantwoording:

(2) De leerlingen moeten vooraf weten wat de beoordelingscriteria zijn. Ook het afstemmen van deze beoordelingscriteria met de leerplandoelen als het ontwikkelen van deze criteria moeten nog door de meeste vakgroepen onder de knie gekregen worden. Er wordt een stappenplan ontwikkeld en een procedure om te borgen betreft 'evalueren'. De leerkrachten moeten bij aanvang aftoetsen of de verwachtingen duidelijk zijn voor alle actoren.

Harre, Smeyers en Vanhoof (2013) geven hiervoor de volgende richtlijn: Je verwijst bij de beoordeling naar duidelijke scoringsrichtlijnen en beoordelingscriteria. Je hebt van tevoren bepaald welke prestaties vereist zijn om een bepaalde beoordeling te krijgen. Hierdoor kun je de beoordeling tegenover alle belanghebbenden rechtvaardigen.

Heldere criteria zijn belangrijk voor het evalueren, er dient duidelijkheid te zijn over de punten waaraan het product, de vaardigheid of het gedrag moeten voldoen (Castelijns, Segers, & Struyven, 2015).

Impact:

- (1) De vakgroepen sturen de onderwijspraktijk bij als er ongewenste effecten optreden.
- (2) De vakgroepen moeten hier inzetten op de reflectie van de leerling over het ervaren van de evaluatietask, alsook remediëring voorzien en het bijsturen van de onderwijspraktijk.

Volgens Harre, Smeyers en Vanhoof (2013) kunnen de vorm en de inhoud van de evaluatietask mee bepalen hoe leerkrachten hun lessen voorbereiden en geven. Hierdoor kan je de kwaliteit van een evaluatietask vaststellen en verbeteren. Ga na hoe je de onbedoelde effecten kan wegwerken door bijvoorbeeld remediëring, herkansing, verwerken van leerstof, stel misvattingen bij, ga na hoe je je les kunt verbeteren ...

Conclusie deelvraag 2: Hoe kunnen we onze leerlingen betrekken in ons evaluatiebeleid?

Vanuit de leerling- en vakgroepbevraging gaan we met de volgende voorstellen aan de slag:

Voorstellen vakgroepen	Verdieping
• Laat de leerlingen hun eigen prestaties evalueren. • Laat de leerlingen prestaties van de medeleerlingen beoordelen. • Houd rekening met zelf- of peerevaluatie. • Laat leerlingen feedback geven op prestaties van medeleerlingen. • Stel na de evaluatie werkpunten op.	• Zelfbeoordeling betekent (Castelijns, Segers, & Struyven, 2015): – Leerlingen betrekken bij de beoordeling van het eigen leren. – Kritisch naar jezelf kijken. – Vooraf duidelijke criteria opstellen. – Ontwikkelingsgericht beoordelen. • Leerlingen worden actief betrokken bij elkaars beoordelingsproces, waardoor er op een actieve manier met leren wordt omgegaan. Een gevolg hiervan is dat het leereffect wordt vergroot (Castelijns, Segers, & Struyven, 2015). • Maak de beoordeling betekenisvol (Dochy, Schelfhout, & Janssens, Anders evalueren, 2012) en bekijk het als één van de onderdelen van de evaluatie. Begeleiding door de leraar is belangrijk om miscommunicatie te voorkomen (Castelijns, Segers, & Struyven, 2015). • Om de leerling te helpen goed te beoordelen, kan de leerkracht een feedbackformulier voorzien met de beschreven criteria (Castelijns, Segers, & Struyven, 2015). Maak duidelijk afspraken aan de hand van deze criteria (Dochy, Schelfhout, & Janssens, Anders evalueren, 2012). • Leerlingen hebben hun sterke en zwakke kanten leren kennen. Als we nieuwe doelen stellen zullen ze stappen ondernemen om deze doelen te bereiken (Dochy, Schelfhout, & Janssens, Anders evalueren, 2012).

Vanuit de focusgesprekken gaan we met de volgende voorstellen aan de slag:

Besproken thema's	Verdieping
Onderzoeksopdrachten	'Leren onderzoeken' veronderstelt een didactiek van competentiegericht leren (Onderzoekscompetenties, 2020): • Kennis construeren (vanuit authentieke vragen, behoeftes en problemen). • Geïntegreerd aanbieden van kennis, vaardigheden en attitudes. • Duidelijke taakomschrijving, gelinkt aan doelen en evaluatie. • De leraar als coach/begeleider, de leerling construeert zelf kennis. • Variatie aan leerbronnen en hulpmiddelen. • Leerling reflecteert op zijn eigen handelen en gaat hierover in gesprek.
Projecten	Projectwerk spreekt leerlingen aan op hun motivatie, nieuwsgierigheid en talenten. Het uitgangspunt van projectwerk is dat leerlingen leren op basis van intrinsieke motivatie (Castelijns, Segers, & Struyven, 2015).
Leerplandoelen en evaluatiecriteria concreet maken	Formuleer het leerdoel zo concreet mogelijk, zodat de leerling weet wat hij moet kennen/kunnen, in hoeveel tijd, op welke manier, onder welke omstandigheden en met welke hulpmiddelen (Formuleren van leerdoelen, 2020).
Feedback van de leerkracht	De inhoud van feedback is uiterst belangrijk en moet leerbevorderend zijn (Dochy, Schelfhout, & Janssens, Anders evalueren, 2012). Het moet de bereikte inzichten bevestigen en tekorten weergeven. Beoordelen met feedback is de motor voor het leerproces (Castelijns, Segers, & Struyven, 2015).
Activerende werkvormen	Activerende werkvormen zetten studenten actief aan het werk met de studiestof, waarbij ze academische vaardigheden ontwikkelen en waarbij gebruik gemaakt wordt van situaties uit de praktijk (Activerende werkvormen, 2020). bevordert de actieve leerhouding van leerlingen en daarmee de leerprestaties (10 activerende werkvormen, 2020).

Didactische materialen	Het is belangrijk dat leerlingen actief betrokken worden bij het leerproces. Om goed te kunnen leren, heeft een leerling een rijke, krachtige en betekenisvolle leeromgeving nodig. In zo'n omgeving wordt het leerproces van leerlingen optimaal bevorderd (Leeromgevingen, 2020).
Gebruik leerplatform	Leerlingen kunnen zelfstandig met materiaal aan de slag gaan. De communicatiefaciliteiten maken een belangrijk deel uit van het leerplatform. De student staat minder alleen bij het verwerken van de stof en er is gelegenheid tot gerichte feedback (Leerplatform als technische hoeksteen van een elektronische leeromgeving, 2020).
Digitalisering	Voordelen digitale tools in het onderwijs (ict, waarom?, 2020): • Differentiatie • Voorbereiding op de toekomst • Motivatie • Hoger leerrendement • Tijdbesparend • Aanvulling op bestaande didactiek

Conclusie deelvraag 4: Hoe word ik als begeleider binnen dit veranderingstraject ervaren?**Bevraging werkgroep 'evaluatie' + zelfevaluatie:****Aandachtspunten:**

Competentie:	Aandachtspunt:
<i>Coachen</i>	Inzetten op coachingsvaardigheden: Focus op groei van de collega door stil te staan bij zwaktes, sterktes en kansen (Van Laere & Vanderspikken, 2020).
<i>Draagvlak creëren</i>	Door in te zetten op (Draagvlak creëren, 2020): • De medewerker zo vroeg mogelijk informeren en zorgen voor voldoende kennis en inzicht. • De medewerker betrekken • De medewerker inzicht laten verwerven in wat de verandering voor hen betekent. • De medewerker inspraak geven en openstaan voor feedback en kritiek.
<i>Feedback ontvangen</i>	Door het krijgen van feedback kom je meer te weten over jezelf en biedt je de kans om je gedrag bij te sturen (Feedback geven en ontvangen, 2020). Het verduidelijkt de relaties tussen personen en helpt om de ander beter te begrijpen (Remmerswaal, 1999).
<i>Voortgangsbewaking</i>	Door meer bewust te zijn van (Competenties: voortgangsbewaking, 2020): • Realistische planning. • Tijd nemen voor evaluatie van het proces. • Duidelijke afspraken maken over deadlines. • Mensen aanspreken wanneer afspraken niet nageleefd worden. • Anticiperen op knelpunten.
<i>Communicatieve vaardigheden</i>	Ideeën en meningen in toepasselijke en begrijpelijke taal aan anderen duidelijk maken in woorden en lichaamstaal, goed afgestemd op de ander (Gedragcompetenties mondeling communiceren, 2020).

Werkpunten:

Competentie:	Werkpunt:
<i>Feedback geven</i>	Inzetten en trainen op het geven van gerichte feedback: Feedback wordt gegeven met de bedoeling om de prestatie van de medewerker te verbeteren. Daarnaast moet feedback ook gericht zijn op het benoemen en handhaven van wat er wel goed gaat (Feedback geven en ontvangen, 2020).
<i>Omgaan met weerstand</i>	Door in te zetten op volgende facetten (Omgaan met weerstand in gesprekken, 2020) : – Contact maken: • Benoemen • Erkennen • Inleven • Eigen rol ter discussie stellen • Doorvragen – Oplossen

5.2 Discussie:

Gedurende het onderzoeksproces stel ik vast dat er onderling grote verschillen zijn tussen de verschillende vakgroepen. Zowel in samenstelling als in kennisniveau. De grote verschillen zouden mogelijks te wijten kunnen zijn aan het opleidingsniveau van onze leerkrachten en de nodig geachte bekwaamheidsbewijzen (Bekwaamheidsbewijzen Secundair Onderwijs, 2020). Dit vraagt een gerichte aanpak per vakgroep.

We maakten gebruik van een bestaande vragenlijst om de validiteit zo hoog mogelijk te houden. Toch hebben we besloten om het aantal vragen te halveren om de bevraging haalbaar te maken. De bevraging van de vakgroepen bleek zelfs na de halvering nog behoorlijk uitgebreid. Door het niveauverschil tussen en vakgroepen en het hoge aantal vakgroepen bij ons op school (42 vakgroepen) hebben we niet elke vakgroep kunnen bijstaan bij het invullen van deze bevraging.

Voor de leerlingbevraging hebben we het aantal vragen (cfr. Vakgroepbevraging) naar omlaag gebracht (Scriptie: perfecte enquêtes, 2020), alsook de vragen moeten herschrijven naar het niveau van de leerlingen. De werkgroep 'taalteam' besluit dat de vragen te moeilijk zijn voor de doelgroep BSO 1^{ste} graad en BSO 2^{de} graad. We kunnen de vragen moeilijk nog anders formuleren en we beslissen om deze 2 doelgroepen niet mee op te nemen in de bevraging. Hierdoor hebben we een belangrijk aandeel van onze leerlingen niet kunnen bevragen. In de toekomst willen we hier graag extra aandacht aan besteden.

De focusgesprekken werden enkel gehouden met de vakgroepen die door de inspectie werden doorgelicht. Deze groepen worden door de pedagogische begeleidingsdienst in een apart traject meegenomen waardoor zij meer in de materie verdiept zitten. Mogelijks hadden we afwijkende resultaten gehad indien we andere vakgroepen hadden gekozen voor de focusgesprekken. Hoewel in de vakgroepenbevraging deze doorgelichte vakgroepen geen afwijkende resultaten weergaven.

De grootte en complexiteit van de school vraagt extra aandacht, zowel in de bevraging van de vakgroepen als de leerlingbevraging. De leerlingbevraging hebben we noodgedwongen op papier moeten uitvoeren, dit vraagt bijzonder veel werk in de verwerking en vergroot de kans op fouten.

De werkbare voorstellen die we als 'testcase' hebben geïntroduceerd in een aantal klassen hebben ik in het kader van het onderzoek vrij snel moeten bevragen bij de leerlingen. Ik stel vast dat de voorstellen om de leerlingbetrokkenheid te verhogen aan de hand van zelf-, peer-, co-evaluatie, in tegenstelling tot de theorie (literatuurstudie) niet opgaan voor onze leerlingen, vermoedelijk hebben de leerlingen te weinig tijd gekregen om aan de vernieuwing gewoon te worden.

De uitdaging voor mezelf bestond er ook in om de verschillende beroepsproducten te linken met mijn praktijkgerichte onderzoek. Ik ben met dit praktijkgerichte onderzoek al vrij snel na de aanvang van de opleiding begonnen, dit maakt dat verschillende trajecten naast elkaar hebben gelopen. Waaronder de visieontwikkeling (Somers, 2019) verliep parallel, maar ook de ontwikkeling van een evaluatiemethodiek voor BSO 3^{de} graad (Somers, 2019). Hierdoor moet ik een aantal keren terugkoppelen en het onderzoek bijsturen.

5.3 Aanbevelingen

Schoolteam:

De werkbare voorstellen introduceren op het volledige schoolniveau. We werken hiervoor enkele stappenplannen (van Horssen, Visser, & Willemsen, 2013) uit die de verschillende vakgroepen kunnen hanteren. Omdat de grootte van de school veel impact heeft op het begeleiden van de vakgroepen willen we de technisch adviseurs van de verschillende afdelingen nauwer betrekken zodat zij hun afdelingsgebonden vakgroepen sterker kunnen begeleiden. We gaan moeten inzetten op professionalisering van alle vakgroepen, specifiek aan de noden en het niveau van de vakgroep.

We willen systematisch nagaan welke voorstellen er effectief werken en bijsturen waar nodig, op deze manier werken we aan kwaliteitsvol onderwijs.

Leerlingen:

De voorstellen om de leerlingbetrokkenheid worden verder geïmplementeerd en uitgetest, waar nodig wordt er bijgestuurd. Er worden nog 3 bevragingen opgestart: 'motivatie', 'differentiatie' en 'leerlingparticipatie'. Hieruit willen we verdere acties halen om onze leerlingbetrokkenheid actief te verhogen.

Mezelf:

Ik wil me sterker bekwamen als begeleider in veranderingsprocessen. Hierbij wil ik mezelf blijvend professionaliseren en reflectief te werk blijven gaan. Door te reflecteren kijk ik bewust naar mijn ervaringen en onderzoek ik mezelf kritisch met als intentie hier van te leren (Geenen, 2015).

Verder onderzoek:

Na het invoeren van de 'werkbare voorstellen' zou ik graag alle vakgroepen opnieuw willen bevragen om te kijken of er waarneembare vorderingen zijn. Hiervoor wil ik dezelfde vragenlijst gebruiken, gebaseerd op de 10 evaluatiepijlars (Harre, Smeyers, & Vanhoof, 2013). Op basis van deze gegevens zou ik samen met de werkgroep 'evaluatie' de voorstellen verder willen bijsturen.

Zoals ik heb aangegeven is in fase 'DREAM' in mijn waarderend onderzoek (Appreciative Inquiry, 2020): *"Een schoolgedragen evaluatiebeleid dat professioneel wordt uitgebouwd en waarbij het leerproces van de leerlingen en de docenten centraal staat. Evalueren om te leren in plaats van leren naar de toets"*. Voor dit onderzoek heb ik enkel op het onderdeel 'evalueren' gefocust, in het vervolgonderzoek neem ik de onderdelen 'rapporteren' en 'delibereren' verder mee op. Hierdoor wordt een volledig evaluatiebeleid verder uitgebouwd.

HOOFDSTUK 6: EVALUATIE ONDERZOEK

Ik reflecteer volgens de reflectiecirkel van Korthagen (2002) op het onderzoeksproces van dit veranderingstraject rond “evalueren”.

Fase 1: Handelen/ervaring

Aanvankelijk wilde ik met dit onderzoek ons evaluatiebeleid (opnieuw) vorm geven. Naarmate de literatuurstudie vorderde werd het me duidelijk dat het volledige domein, dat een evaluatiebeleid omvat, te groot is om dit onderzoek op toe te spitsen. Ik heb er voor gekozen om mijn onderzoek te beperken naar een onderdeel van een evaluatiebeleid. Op basis van de verzamelde informatie probeer je te komen tot een definiëring van het praktijkprobleem (Van Lanen & Van der Donk, 2016).

Fase 2: terugblikken: wat gebeurde er concreet?

Door mijn probleemstelling van het begin af aan niet scherp genoeg te stellen heb ik enkele rondjes gelopen gedurende mijn literatuurstudie. Hoe scherper het onderzoeksdoel, hoe beter je kunt aangeven welke bijdrage je wil leveren aan de oplossing van dit praktijkprobleem (Van Lanen & Van der Donk, 2016). Ik had me te veel gefocust op het beleidsmatige (macroniveau) in plaats van op het niveau van de leerling (microniveau). Naderhand ben ik meer gaan inzetten op het betrekken van de leerling en de literatuur meer gaan toespitsen op wat een leerling nodig heeft om zijn leerproces vorm te geven. Bij de formulering van een praktijkvraag is het belangrijk om eerst kritisch te kijken na hoe je de vraag formuleert en de bedachte oplossingen weg te laten (Munneke & van Swet, 2017).

De grootte van de school en het project vroegen veel denkwerk om alles overzichtelijk te houden. Het is een hele uitdaging om de vinger aan de pols te houden bij alle vakgroepen.

Fase 3: bewustwording van essentiële aspecten

De structuur die ik in mijn onderzoek heb gestoken, opgebouwd volgens Appreciative Inquiry (Appreciative Inquiry, 2020) geeft me houvast om mijn onderzoek aan op te bouwen. Door het zware verdict van de inspectie zijn we eerst door een hele rouwperiode gegaan. De weerstand van het team is hoog. Gedurende het onderzoek voel ik dat de weerstand kantelt omdat ze zich gesteund voelen en de nood aan verandering duidelijk wordt. Urgentie: Hoe groter de nood van een schoolteam aan begeleiding hoe meer de begeleider kan realiseren (Omgaan met onderwijsvernieuwing, 2020).

Fase 4: alternatieven

De opleiding Master EN heeft me kapstokken gegeven om gericht aan het werk te gaan binnen een onderzoek. Het heeft me geholpen om enkele structuren uit te zetten en als begeleider in een veranderingsproces de nodige competenties te ontwikkelen. Ik heb inzichten gekregen om reflectief en kritisch om te gaan met alle actoren en materialen die ik ter beschikking heb voor mijn onderzoek. Door te reflecteren komen mijn groeikansen boven waardoor ik gericht kan inzetten op het verder professionaliseren.

Fase 5: Uitproberen

In de toekomst wil ik veel bewuster met alle vormen van weerstand leren omgaan en ombuigen naar positieve standpunten. Weerstand geeft aan dat collega's betrokken zijn bij het verhaal. Door een betere analyse van de weerstandsvormen kan ik de collega's gerichter begeleiden in het veranderingstraject. Belangrijk hierbij is dat ik me open opstel en naar de collega luister zonder een oordeel te vellen of met een oplossing te komen. Vanuit het oplossingsgericht coachen (Cauffman & van Dijk, 2016) wil ik samen met de collega('s) op zoek naar mogelijke en werkbare oplossingen.

LITERATUURLIJST

- 10 activerende werkvormen.* (2020, maart 15). Opgehaald van Coaching voor docenten:
<https://www.coachingvoordocenten.com/10-activerende-werkvormen-om-les-boeiend-maken/>
- Activerende werkvormen.* (2020, maart 15). Opgehaald van tauu.uu.nl: https://tauu.uu.nl/wp-content/uploads/2015/01/activerende-werkvormen_UMCUtrecht.pdf
- Appreciative Inquiry.* (2020, februari 1). Opgehaald van David Cooperrider:
<https://www.davidcooperrider.com/ai-process/>
- APR 3: De delibererende klassenraad op het einde van het schooljaar.* (2020, februari 1). Opgehaald van Katholiek onderwijs Vlaanderen:
https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identifier/MLER_083
- Beerens, N. (2019, november 12). *Verbeter je evaluatiebeleid.* Opgehaald van Klasse:
<https://www.klasse.be/7667/verbeter-je-evaluatiebeleid/>
- Bekwaamheidsbewijzen Secundair Onderwijs.* (2020, maart 1). Opgehaald van Data-onderwijs Vlaanderen: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/bekwaamheidsbewijzen/start.aspx?niv=SO>
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten.* Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, G. (2015). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten.* Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, G. (2019, oktober 5). *Wat is goed onderwijs? Over kwalificatie, socialisatie en subjectivering.* Opgehaald van Nivoz.nl: <https://nivoz.nl/nl/nro/wat-is-goed-onderwijs-over-kwalificatie-socialisatie-en-subjectivering>
- Breed evalueren.* (2019, oktober 6). Opgehaald van Schoolmakers:
<https://www.schoolmakers.be/materiaal/introductiefilm-breed-evalueren/>
- Caleidoscoop. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. *Caleidoscoop*, 6-15.
- Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (2015). *Evalueren om te leren.* Bussum: Coutinho.
- Cauffman, L., & van Dijk, D. J. (2016). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs.* Amsterdam: Boom.
- Competentiegericht evalueren.* (2019, november 23). Opgehaald van Duurzaam onderwijs:
<https://duurzaamonderwijs.com/2017/02/08/competentiegericht-evalueren-in-een-notendop/>
- Competenties: voortgangsbewaking.* (2020, maart 7). Opgehaald van desteven:
<https://www.desteven.nl/training-coaching-vraagbaak/competenties/voortgangsbewaking>
- Covey, S. R. (2010). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap.* Amsterdam: Business Contact.
- Dannenberg, H., & Keblusek, E. (2019, mei 23). *Hoe schrijf je visie.* Opgehaald van Teamleidersacademie: <http://teamleidersacademie.nl/teamleiderschap-academie/visie/hoe-schrijf-visie/>

- de Lange, R., Schuman, H., & Montessori, N. M. (2018). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- De Wilde, B. (2019, november 22). *Hoe motiveer je leerlingen*. Opgehaald van Klasse: <https://www.klasse.be/125776/hoe-motiveer-leerlingen-vansteenkiste-motivatief/>
- Dienst curriculum en vorming, t. S. (2020, februari 2). *Uitgangspunten voor een evaluatiebeleid van de school*. Opgehaald van Katholiek Onderwijs Vlaanderen: <https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identifieer/Cur-20190611-3>
- Dochy, F., Schelfhout, W., & Janssens, S. (2012). *Anders evalueren*. Leuven: Lannoo Campus.
- DPB Gent. (2019, september 29). *Kenmerken van een goede evaluatie*. Opgehaald van Pincette katholiek onderwijs Vlaanderen: https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/Website_buitenhuus/DPB/DPB_Gent/VICOG/website/DPB/SO/Perm_onderwijsthemat/Evaluatie/4%20Kenmerken%20van%20een%20goede%20evaluatie%202011.pdf
- Draagvlak creëren*. (2020, maart 7). Opgehaald van Desteven: <https://www.desteven.nl/leerdoelen/persoonlijke-leerdoelen/communicatie-gesprekstechnieken-leerdoelen/draagvlak-creeren>
- Erik Henderickx, R. J. (2010). *Handboek HRM, Competentiemanagement en arbeidsrecht*. Leuven: Acco.
- Evalueren*. (2019, november 22). Opgehaald van GO!: <https://www.g-o.be/evalueren/>
- Feedback geven en ontvangen*. (2020, maart 7). Opgehaald van uu.nl: https://www.uu.nl/sites/default/files/upper_feedback_geven_en_ontvangen.pdf
- Feed-up, -back, -forward*. (2019, november 2). Opgehaald van ascd educational leadership: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov09/vol67/num03/Feed-Up,-Back,-Forward.aspx>
- formatief evalueren*. (2019, november 23). Opgehaald van slo: <https://slo.nl/thema/meer/formatief-evalueren/>
- formatief toetsen*. (2019, november 23). Opgehaald van Leren van toetsen: <https://lerenvantoetsen.nl/formatief-toetsen-zoals-dylan-wiliam-het-bedoelde/>
- Formatief versus summatief toetsen*. (2019, november 20). Opgehaald van toetsing uva: <https://toetsing.uva.nl/toetscyclus/ontwerpen/formatief-vs-summatief-toetsen/formatief-vs-summatief-toetsen.html?1574865301361>
- Formatieve evaluatie en feedback*. (2019, november 21). Opgehaald van Onderwijs studentenzaken vub: https://onderwijs-studentenzaken.vub.ac.be/sites/default/files/ID_Formatieve%20evaluatie%20en%20feedback_2.pdf
- Formuleren van leerdoelen*. (2020, maart 15). Opgehaald van snro-instituut: <https://snro-instituut.nl/wp-content/uploads/2017/09/FORMULEREN-VAN-LEERDOELEN.pdf>
- Gedragcompetenties mondeling communiceren*. (2020, maart 7). Opgehaald van Competentievoorbeelden:

- <https://www.competentiesvoorbeelden.nl/2015/02/22/gedragscompetenties-mondeling-communiseren>
- Geenen, M.-J. (2015). *De reflectieve professional*. Bussum: Coutinho.
- GO! (2020, februari 1). *Visietekst evalueren in het so*. Opgehaald van G-O: https://www.g-o.be/media/1945/go-_visietekst_evalueren-in-het-so_def.pdf
- Gulikers, J., Baartman, L., Van Silfhout, G., & Veugen, M. (2019). Formatieve evaluatie. *Van twaalf tot achttien*, 1-8.
- Handvatten effectieve feedback v-geven*. (2019, november 23). Opgehaald van vernieuwenderonderwijs: <https://www.vernieuwenderwijs.nl/handvatten-effectieve-feedback-geven/>
- Harre, K., Smeyers, L., & Vanhoof, J. (2013). *Evaluatiepraktijk op school*. Brussel: Politeia.
- Hymer, B., & Gershon, M. (2017). *Growth mindset*. Rotterdam: Bazalt.
- ict, waarom?* (2020, maart 15). Opgehaald van today's teaching tools: <https://www.todaysteachingtools.com/ict-waarom.html>
- Keijzer, J., van Gils, D., & Verheggen, K. (2018). *Differentiëren in alle vakken*. Bussum: Coutinho.
- Kenmerken competentiegericht evaluatie*. (2019, november 22). Opgehaald van Steunpunt gok: http://www.steunpuntgok.be/downloads/evaluatiefiche_kenmerken.pdf
- Korthagen, F. (2002). *Docenten leren reflecteren*. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.
- Krüger, M. (2018). *Onderzoeksmatig leidinggeven*. Den Haag/Leuven: Acco.
- Leeromgevingen*. (2020, maart 15). Opgehaald van wij leren: <https://wijleren.nl/leeromgevingen.php>
- Leerplatform als technische hoeksteen van een elektronische leeromgeving*. (2020, maart 15). Opgehaald van bv databank: <https://www.bvdatabank.be/node/101>
- Mindsets*. (2019, november 23). Opgehaald van Growth mindsets: <https://www.growthmindsets.nl/mindsets>
- Munneke, L., & van Swet, J. (2017). *Praktijkgericht onderzoeken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Mylle, S. (2020, februari 1). *Onderzoeksvraag: Evaluatie*. Opgehaald van Sarah Mylle: <https://sarahmylle.weebly.com/onderzoeksvraag-9-evaluatie.html>
- Omgaan met onderwijsvernieuwing*. (2020, februari 29). Opgehaald van Klasse: <https://www.klasse.be/208481/omgaan-met-onderwijsvernieuwingen/>
- Omgaan met weerstand in gesprekken*. (2020, maart 7). Opgehaald van Communicatietraining: <https://communicatietraining.nl/inspiratie/omgaan-met-weerstand-in-gesprekken/>
- Onderwijs Vlaanderen. (2019, september 29). *Breed evalueren kan je leren*. Opgehaald van Onderwijs Vlaanderen: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/breed-evalueren-kan-je-leren>
- Onderwijsinspectie. (2017). *Bronnendocument*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

- Onderzoekscompetenties*. (2020, maart 15). Opgehaald van pro.g-o: <https://pro.g-o.be/blog/Documents/Brochure%20visie%20op%20onderzoekscompetenties.pdf>
- Onderzoektools*. (2019, november 20). Opgehaald van leerling2020: <https://leerling2020.nl/onderzoektools/>
- Overheid Vlaanderen. (2019, mei 15). *Strategieformulering - stappenplan*. Opgehaald van Overheid Vlaanderen: <https://overheid.vlaanderen.be/toolbox/strategieformulering/stappenplan/stap/2>
- OVSG. (2019, oktober 5). *Visietekst evalueren*. Opgehaald van OVSG: <https://www.ovsg.be/ovsg/sites/default/files/standpunten/Visietekst%20evalueren.pdf>
- Pedagogische begeleidingsdienst GO! (2018). *Kwaliteitszorg op school 2.0*. Brussel: Politeia.
- Pedagogische begeleidingsdienst Oost-Vlaanderen. (2019, september 29). *Breed evalueren*. Opgehaald van Begeleiding Oost-Vlaanderen, Katholiek onderwijs: <https://begeleiding-oost-vlaanderen.katholiekonderwijs.vlaanderen/breed-evalueren>
- Penninckx, M., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2011). *Evaluatie in het Vlaamse onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- plan-do-check-act*. (2019, november 3). Opgehaald van pdcacylus: <https://www.pdcacylus.nl/verbetermethoden/plan-do-check-act/>
- Plannenmakerij*. (2019, juli 14). Opgehaald van odin-groep: <https://www.odin-groep.nl/nieuws/blogs/art/1714/plannenmakerij>
- Publicatie begeleidingshouding*. (2020, februari 29). Opgehaald van Scouts en gidsen Vlaanderen: https://www.scoutsengidsenvlaanderen.be/files/2014_jvz_publicatiebegeleidingshouding.pdf
- Remmerswaal, J. (1999). *Begeleiden van groepen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Rosenberg, M. B. (2011). *Geweldloze communicatie*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Saveyn, J. (2020, februari 1). *Dossier rapporteren*. Opgehaald van Katholiek Onderwijs Vlaanderen: <https://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/evaluatie-leerlingen-evalueren-de-basisschool>
- Saveyn, J. (2020, februari 2). *Rapporteren met een visie*. Opgehaald van Katholiek Onderwijs Vlaanderen: <https://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/evaluatie-leerlingen-evalueren-de-basisschool>
- Scriptie: perfecte enquêtes*. (2020, maart 1). Opgehaald van Studiemeesters: <https://www.studiemeesters.nl/scriptie/perfecte-enquetes/>
- Seppe Goosens. (2019, oktober 6). *Zin en onzin van centrale examens*. Opgehaald van Klasse: <https://www.klasse.be/169257/centrale-examens-pro-contra/>
- Sluijsmans, D., Joosten-ten Brinke, D., & van der Vleuten, C. (2013). *Toetsen met leerwaarde: een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. NRO-PROO.
- Smart leerdoelen*. (2019, november 2). Opgehaald van De Steven, een op een coaching: <https://www.desteven.nl/leerdoelen/smart-leerdoelen>
- Smets, W., & Sas, E. (2016). *Checklist kwaliteitsvolle binnenklasdifferentiatie*. Antwerpen: KDG.

- Somers, M. (2019). *Beroepsproduct: Ontwikkelen van evaluatiemethode 3de graad BSO*. Bergen Op Zoom: FONTYS.
- Somers, M. (2019). *Beroepsproduct: Ontwikkelen visie op evaluatie*. Bergen Op Zoom: Fontys.
- Standaert, R. (2018). *De becijferde school*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Taxonomie van Bloom*. (2019, november 10). Opgehaald van Thomas More: <http://bouwstenenopo.thomasmore.be/taxonomie-van-bloom.html>
- Test jezelf: Hoe goed ben jij als coach*. (2020, februari 25). Opgehaald van www.goc.nl: [http://www.goc.nl/onderwijs/praktijkleren-\(1\)/begeleiding/test-jezelf-hoe-goed-ben-jij-als-coach](http://www.goc.nl/onderwijs/praktijkleren-(1)/begeleiding/test-jezelf-hoe-goed-ben-jij-als-coach)
- Toolbox formatieve evaluatie*. (2019, november 20). Opgehaald van formatief evalueren: <https://formatiefevalueren.kdg.be/>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2019, november 19). *De Zelf-Determinatie Theorie*. Opgehaald van selfdeterminationtheory: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_VandenBroeckVansteenkiste_GO.pdf
- van der Ploeg, S., & van Engen, N. (2019, november 20). *Kennisrotonde - Formatief evalueren*. Opgehaald van nationaal regieorgaan onderwijsonderzoek: <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/05/162-Antwoord-Formatief-evalueren.pdf>
- van Horssen, D., Visser, M., & Willemsen, R. (2013). *Het effect van het gebruik van een stappenplan en het*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Van Laere, M., & Vanderspikken, H. (2020, maart 7). *Hoe werkt coaching op school*. Opgehaald van Klasse: <https://www.klasse.be/121691/hoe-werkt-coaching-op-school/>
- Van Lanen, B., & Van der Donk, C. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van Petegem, P., & Vanhoof, J. (2002). *Evaluatie op de testbank*. Wolters Plantyn.
- Vandeputte, S. (2014). Breed evalueren: omgaan met verschil in zijn en in leren. *Impuls*, 75-83.
- Vandeputte, S. (2019, oktober 5). *Het belang van school voor kwalificatie en menswording*. Opgehaald van Schoolmakers: <https://www.schoolmakers.be/blog/biesta/>
- Vandeputte, S., & Mattheeuws, K. (2015). Handvatten om breed te evalueren waar te maken. *Impuls*, 122-130.
- Vandoninck, A.-M. (2017). *Survival kit voor de schoolleider*. Kalmthout: Pelckmans Pro.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). *Doeltreffend schoolbeleid*. Den Haag/Leuven: Acco.
- Vanpoucke, C., De Bou, e., De Keyser, E., Hus, J., Maes, A., Smeulders, M., & Vroonen, W. (2017). *Verslag over de doorlichting van Vrij Instituut voor Technisch Onderwijs te Hoogstraten*. Brussel: Onderwijsinspectie.
- Verbiest, E. (2014). *Leren innoveren*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vergauwen, G., & Deserrano, G. (2005). *Attitudes evalueren*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Vlaamse overheid. (2019, september 29). *Edulex*. Opgehaald van Data onderwijs Vlaanderen:
<https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/>

Vorming, h. V. (2018, oktober 21). *Toetsen en examens in het secundair onderwijs*. Opgehaald van Onderwijs Vlaanderen: <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/toetsen-en-examens#in-het-secundair-onderwijs>

Wat is gedifferentieerd evalueren? (2019, november 3). Opgehaald van Schoolmakers:
<https://www.schoolmakers.be/differentieren/wat-is-gedifferentieerd-evalueren/>

Werken met groepen voor startende begeleiders. (2020, februari 29). Opgehaald van Pimento:
<https://www.pimento.be/wp-content/uploads/2019/03/2019-Pimento-Werken-met-groepen-voor-startende-begeleiders.pdf>

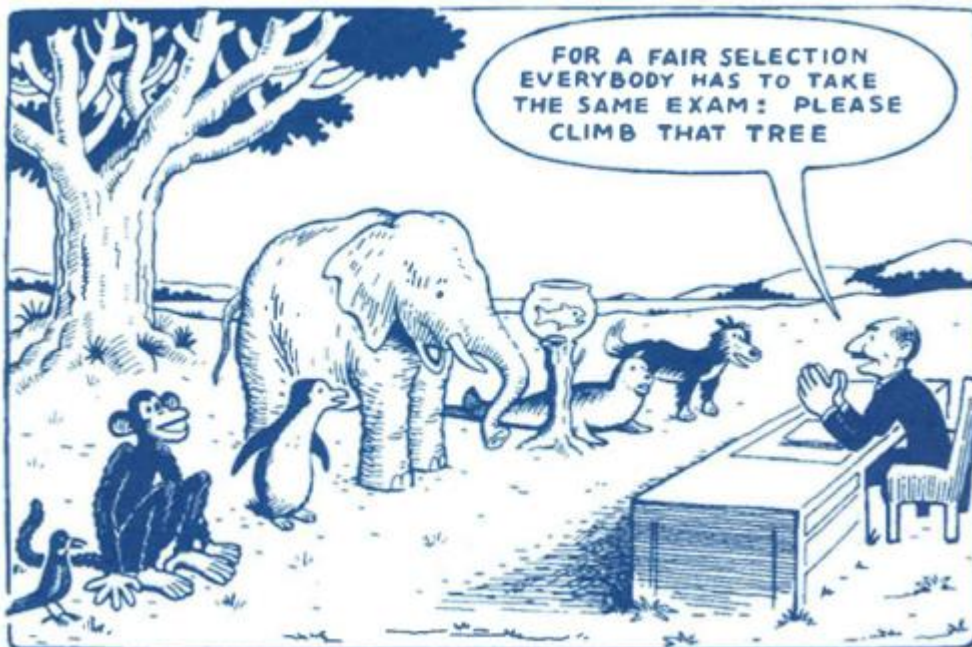
Zelfdeterminatietheorie. (2019, november 22). Opgehaald van toolshero:
<https://www.toolshero.nl/psychologie/motivatie/zelfdeterminatietheorie-zdt/>

BIJLAGEN

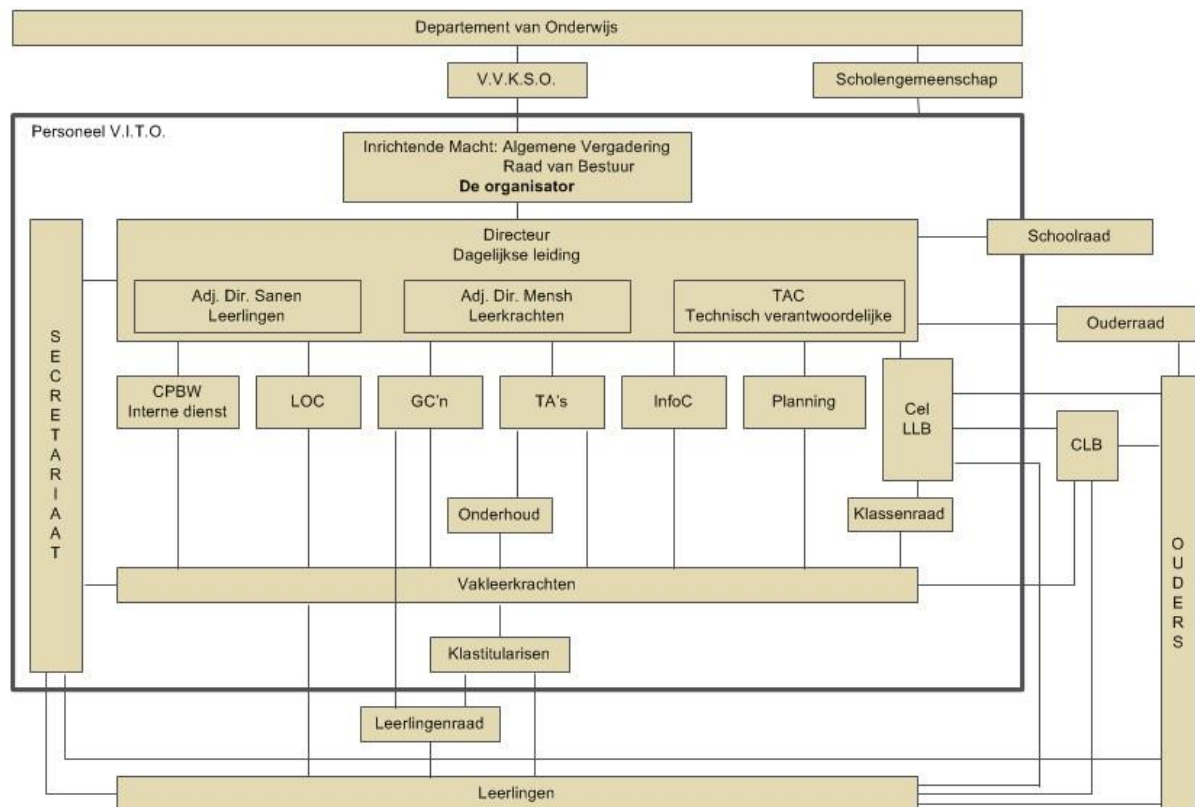
Marijke Somers
Studentennummer: 3692582

LEERLINGEVALUATIE Evalueren om te leren

FONTYS Master-EN - Praktijkgericht onderzoek
Onderzoeksbegeleider: Peter Laros
Cohort 2018-2020



Bijlage 1: Organigram VITO Hoogstraten (*):



(*) Adj. Dir. Sanen is vervangen door Adj. Dir. Sysmans

Adj. Dir. Mensch is vervangen door Adj. Dir. Somers

EVALUEREN IS...

LEERPLANGERICHT

Vertrekken van de leerplandoelstellingen.

Kunnen aantonen via evaluatie dat de leerplandoelstellingen/competenties op voldoende wijze bereikt zijn.

Aandacht hebben voor kennis, vaardigheden en vakattitudes.

DEEL VAN HET LESGEBEUREN

Evalueren en lesgeven vormen één geheel.

Evalueren kan aan het begin, tijdens en op het einde van het onderwijsleerproces aan bod komen.

FEEDBACK GEVEN

Is nodig bij het proces, het product en bij (vak)attitudes.

Kan gebeuren door leraar, (mede-)leerlingen of externen.

Dient om te remediëren: prospectief, doelgericht, positief en aanmoedigend.

Moet haalbaar blijven voor leerling en leraar.

EEN KANS TOT (ZELF)REFLECTIE

De leerling kan zicht krijgen op zijn leren.

(Zelf)reflectie is een vorm van leren: waar sta ik, waar moet ik naartoe en hoe kom ik daar?

De leraar kan het lesgebeuren en de evaluatie bijsturen.

EVALUEREN DOE JE...

DOOR TE VARIËREN IN EVALUATIEVORMEN

Kies de meest geschikte evaluatievorm in functie van het doel, het waarom van de evaluatie en de doelgroep.

PRODUCTEVALUATIE (taak/opdracht, toets, examen, ...)

PROCESEVALUATIE (praktijkopdracht, opdracht, toelichting, taak, ...)

1. OBSERVATIES LEERPROCES:

presentaties, groepswork, geven en krijgen van feedback, luisteren naar anderen, vragen beantwoorden, verslag uitbrengen, het bijhouden van een logboek, wijze van werken tijdens praktijks, ...

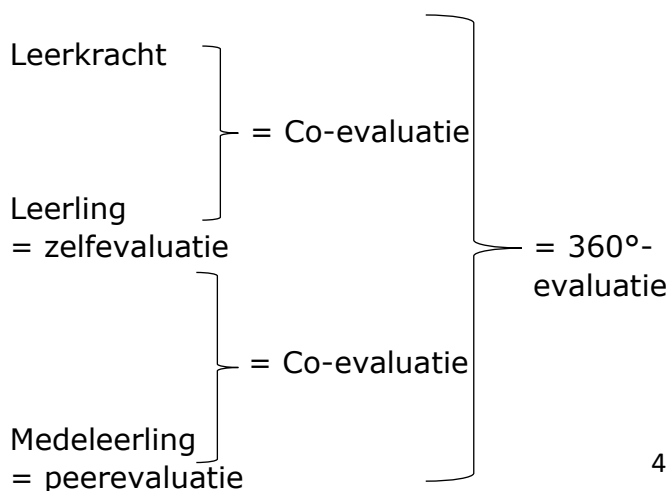
2. BEVRAGING LEERPROCES: de leerlingen denken mee na over hun leren: wat vonden ze gemakkelijk/moeilijk? Wat zouden ze anders doen?

3. VERZAMELING PRODUCTEN: toetsen, huistaken, resultaten groepswork/projecten, werkstukken,...

AAN DE HAND VAN KWALITEITSVOLLE OPDRACHTEN EN VRAGEN

De kwaliteit van toetsen/taken/proefwerken/opdrachten en vragen kan je aftoetsen met een "kijkwijzer" (zie pedagogische studiedag).

DOOR VERSCHILLENDE BEOORDELAARS AF TE WISSELEN



EVALUEREN VANWEGE...

DE BEGELEIDENDE FUNCTIE

Leerling informeren of hij op goede weg is om de leerdoelen te bereiken. Deze feedback kan de leerling helpen om zijn leertraject, indien nodig, bij te sturen.

DE BIJSTURENDE FUNCTIE

Het formuleren van remediërvorststellen aan en het bijsturen van het leerproces door leerlingen, als ook het bijsturen van het eigen onderwijsproces en het didactisch handelen van de leraar.

DE BEOORDELENDE FUNCTIE

Dit houdt het uitspreken van een 'oordeel' in met betrekking tot het behalen van de doelstellingen.

DE ORIËNTERENDE FUNCTIE

Het bieden van een doordachte begeleiding in het kader van schoolloopbaan van de leerlingen.

EVALUEREN EN KWALITEIT...

DOELMATIGHEID

Het verzamelen en beoordelen van evaluatiegegevens verloopt doelmatig indien het aan de volgende 3 eisen voldoet:

VALIDITEIT:

De evaluatiemethode meet wat de gebruiker ermee bedoeld heeft te meten. Je moet de juiste conclusies kunnen trekken uit de evaluatieresultaten.

BETROUWBAARHEID:

Een evaluatie-instrument is betrouwbaar als bij herhaald gebruik onder gelijke condities steeds dezelfde resultaten worden bekomen. Toevallige, niet bedoelde factoren mogen geen invloed uitoefenen op het resultaat.

EFFICIËNTIE:

Het bekomen van relevante informatie binnen de beschikbare tijd en middelen.

BILLIJKHEID (= eerlijk/rechtvaardig)

De verschillende deelnemers aan een evaluatie moeten dezelfde behandeling krijgen. Een rechtvaardige evaluatie voldoet aan de volgende 3 voorwaarden:

OBJECTIVITEIT:

Het mag voor de resultaten geen verschil uitmaken wie instaat voor de afname, correctie en waardering van de evaluatie. Persoonlijke kenmerken zoals motivatie, geslacht, achtergrond,... van leerlingen mogen geen invloed hebben.

TRANSPARANTIE:

Een leerling krijgt alle informatie die hij nodig heeft om te zorgen voor een optimale voorbereiding op een gepaste uitvoering van de evaluatieopdracht. Dit betekent duidelijkheid over de doelen die geëvalueerd gaan worden, over de criteria en de normen die gehanteerd gaan worden.

NORMERING:

Er wordt gebruik gemaakt van evaluatiestandaarden (wanneer is een prestatie "zeer goed", "goed", "voldoende",⁶ "onvoldoende", ...)

EVALUEREN EN WETGEVING...

BASISPRINCIPES

1. De door de minister goedgekeurde leerplandoelstellingen gelden als basis voor de eindbeslissing over de leerlingen. Eigen doelstellingen, uitbreidingsdoelstellingen kunnen bij advies en oriëntering worden meegenomen.
 2. De school doet al het mogelijke opdat alle leerlingen minimaal de leerplandoelstellingen bereiken.
 3. Bij de eindbeslissing doen we dus een uitspraak over het geheel van vorming. We laten ons hierbij leiden door de leerlingenresultaten die betrekking hebben op de leerplandoelstellingen uit de opleiding.
 4. De evaluaties van eigen doelen, uitbreidingsdoelen en doelen van de school (complementair gedeelte) kunnen niet doorslaggevend zijn bij studiebekrachtiging.
-

Bijlage 3: VRAGENLIJST VAKGROEPEN EVALUATIE (Harre, Smeyers, & Vanhoof, 2013)

BEVRAGING VAKGROEPEN

10 PIJLERS KWALITEITSVOLLE LEERLINGENEVALUATIE

Identiteit vakgroep:

Keuze: 1 ^{ste} – 2 ^{de} – 3 ^{de} graad
Keuze: BSO - TSO
Keuze: AV-TV-PV
Keuze: focusgroep – geen focusgroep

1^{ste} PIJLER: GEINTEGREERDE EVALUATIE

		Nooit	Soms	Meestal	Altijd	NVT	Werkpunt
1	Ik weet precies welke doelstellingen de leerlingen moeten behalen.						
2	Ik ontwerp mijn lessen en lesmateriaal zo dat de doelstellingen behaald kunnen worden.						
3	Ik zorg ervoor dat de evaluatietaken afgestemd zijn op de doelstellingen.						
4	Ik geef door middel van feedback aan waar de leerling staat en wat hij goed kan, om van daaruit de link te leggen naar de domeinen waar het nog minder goed gaat.						
5	De feedback die ik geef, geeft aan de leerlingen een duidelijk beeld van wat ze moeten doen om hun leerproces bij te sturen.						

2^{de} PIJLER: TRANSPARANTIE

		Nooit	Soms	Meestal	Altijd	NVT	Werkpunt
1	Ik deel aan de leerlingen mee of ik kennis, vaardigheden en/of attitudes evalueer.						
2	Ik deel aan de leerlingen mee wat ze bij de evaluatie moeten kennen en kunnen.						
3	Ik deel aan de leerlingen het doel van de evaluatie mee.						
4	Wanneer ik een evaluatie plan, deel ik aan de leerlingen mee in welke vorm die zal plaatsvinden (vb. mondeling, schriftelijk, stage, project, ...)						

5	Ik deel de puntenverdeling van de verschillende vragen en/of opdrachten voor of tijdens de evaluatie mee.						
---	---	--	--	--	--	--	--

3^{de} PIJLER: REPRODUCEERBAARHEID

		Nooit	Soms	Meestal	Altijd	NVT	Werkpunt
1	Ik formuleer de opgave van de evaluatietaak zo eenvoudig mogelijk.						
2	Ik zorg voor een geschikt evaluatiemoment.						
3	Ik neem de vragen en/of opdrachten van de evaluatietaak door met de leerlingen.						
4	Ik beoordeel de prestaties van de leerlingen op een objectieve manier door vooraf bepaalde beoordelingscriteria te gebruiken.						
5	Ik maak afspraken met de collega's zodat vergelijkbare prestaties dezelfde beoordeling krijgen.						

4^{de} PIJLER: REPRESENTATIVITEIT

		Nooit	Soms	Meestal	Altijd	NVT	Werkpunt
1	Ik bepaal vóór het ontwikkelen van de evaluatietaak welke leerplandoelen (kennis, inzicht, vaardigheden) ik met de evaluatietaak wil meten.						
2	Ik stel meerdere vragen en geef opdrachten over de belangrijkste onderdelen van de leerstof.						
3	Ik ontwerp de vragen en opdrachten voor de evaluatietaak zo dat leerlingen kunnen aantonen dat ze de nodige kennis en/of vaardigheden hebben verworven.						
4	Ik kies telkens een gepaste evaluatievorm om de leerdoelen (kennis, inzicht, vaardigheden) te meten.						
5	Ik bespreek de vragen en opdrachten van een evaluatietaak met collega's en/of in de vakwerkgroep.						

5^{de} PIJLER: EERLIJKHEID

		Nooit	Soms	Meestal	Altijd	NVT	Werkpunt
1	Ik ga na of ALLE leerlingen hun kennis en/of vaardigheden kunnen demonstreren aan de hand van de gekozen evaluatievorm.						
2	Ik gebruik verschillende evaluatievormen die aansluiten bij de leerstijlen van de leerlingen.						
3	Leerlingen met een beperking of leerstoornis krijgen faciliteiten bij het maken van de evaluatetaak.						
4	Ik zorg ervoor dat mijn beoordelingen niet beïnvloed worden door de band die ik met bepaalde leerlingen heb.						
5	Ik zet mijn eigen (voor)oordelen over leerlingen opzij wanneer ik hun prestaties beoordeel.						

6^{de} PIJLER: BETROKKENHEID

		Nooit	Soms	Meestal	Altijd	NVT	Werkpunt
1	Ik laat leerlingen hun eigen prestaties evalueren.						
2	Ik laat leerlingen de prestaties van medeleerlingen evalueren.						
3	Wanneer ik de leerlingen evalueer, houd ik rekening met de resultaten van de zelf- en/of peerevaluatie van de leerlingen.						
4	Ik laat de leerlingen feedback geven op de prestaties van klasgenoten.						
5	Na de evaluatie stel ik in overleg met de leerling(en) werkpunten op.						

7^{de} PIJLER: AUTHENTICITEIT

		Nooit	Soms	Meestal	Altijd	NVT	Werkpunt
1	Ik kies bij mijn evaluatie voor taken die aansluiten bij de leefwereld of het toekomstig functioneringsdomein van de leerlingen.						
2	Ik geef evaluatietaken in de vorm van een probleem of praktijksituatie waarbij de leerling relevante vaardigheden en kennis actief construeert en leert toepassen.						

3	Ik evalueer de leerlingen afwisselend met individuele taken en groepstaken.						
4	Ik bied voldoende tijd aan om de evaluatietaak af te ronden.						
5	Ik geef evaluatietaken die over een langere periode lopen.						

8^{ste} PIJLER: COGNITIEVE COMPLEXITEIT

		Nooit	Soms	Meestal	Altijd	NVT	Werkpunt
1	Ik ontwerp een evaluatietaak waarin de leerling eerder opgedane informatie moet verbinden met nieuwe informatie.						
2	Ik beoordeel de manier waarop leerlingen tot een oplossing komen (bv. tussenstappen).						
3	Ik baseer mijn vragen en/of opdrachten voor de evaluatietaak op levensechte situaties om de cognitieve complexiteit te verhogen.						
4	Ik ontwerp een evaluatietaak waarbij leerlingen eerder verkregen informatie kunnen toepassen in een nieuwe situatie.						
5	Ik ontwerp een evaluatietaak waarin leerlingen verbanden moeten zoeken tussen de verschillende onderdelen van de leerstof.						

9^{de} PIJLER: VERANTWOORDING

		Nooit	Soms	Meestal	Altijd	NVT	Werkpunt
1	Ik gebruik vooraf vastgelegde beoordelingscriteria om de prestaties van de leerlingen te beoordelen.						
2	Ik deel vóór de evaluatietaak aan de leerlingen mee wat de beoordelingscriteria zijn.						
3	De beoordelingscriteria die ik gebruik stemmen overeen met de leerdoelen van de evaluatietaak.						
4	Ik volg de specifieke richtlijnen om mijn beoordelingscriteria optimaal te ontwikkelen.						
5	Ik kan de beslissingen die ik in verband met de evaluatie neem beargumenteren.						

10^{de} PIJLER: IMPACT

		Nooit	Soms	Meestal	Altijd	NVT	Werkpunt
1	Ik ga na hoe de leerlingen de evaluatietaak hebben ervaren.						
2	Ik geef de leerlingen de mogelijkheid om aan te geven wat ze van hun resultaten vinden.						
3	Ik ga na of de effecten van de evaluatietaak die ik vaststel overeenkomen met de effecten die ik wou bereiken.						
4	Ik zorg voor verbeteracties wanneer de evaluatietaak onbedoelde effecten met zich heeft meegebracht.						
5	Ik stuur mijn onderwijspraktijk bij als er bij de evaluatietaak ongewenste effecten optreden.						

Bijlage 4: VRAGENLIJST LEERLINGEN (EVALUATIE)
--



Bevraging “evaluatie”

1 ^{ste} graad		2 ^{de} graad		3 ^{de} graad	
A-stroom		TSO		TSO/BSO	
Wetenschappen	Technieken	Wetenschappen	Technieken	Doorstroming	Finaliteit

Beste leerling

Hieronder vind je een aantal vragen over evaluatie. Evalueren betekent iets of iemand beoordelen.

We willen bekijken of de inspanningen van jullie en de leerkrachten leiden tot het gewenste resultaat.

We willen ook bij jullie, de leerlingen, nagaan hoe jullie de verschillende evaluaties op school ervaren. Nadien bekijken we onze evaluatiemethodes en sturen we bij waar nodig.

Het invullen van deze vragenlijst is anoniem, enkel de graad en de opleidingsvorm is gekend.

De leerkracht die bij jullie toezicht doet geeft door op welk vak deze vragen van toepassing zijn.

Alvast bedankt voor het invullen van deze vragen!

De directie

OPDRACHT: Trek een cirkel om het antwoord dat voor jou het best past bij dit vak (zie pag. 1). Je mag slechts 1 antwoord aanduiden:

1. Ik weet bij de start van een toets/taak wat de leerkracht wil evalueren, bv. welke leerstof, welke oefening, welke doelen,....					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

2. Ik weet bij het starten van een toets/taak hoe de puntenverdeling is.					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

3. Ik weet bij het starten van een toets/taak of ik op kennis (wat ik moet kennen) of op vaardigheden (wat ik moet kunnen) beoordeeld word.					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

4. Ik weet bij het starten van een toets/taak hoe er geëvalueerd gaat worden, bv. mondeling, schriftelijk, spreekbeurt,...					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

5. De leerkracht geeft na het verbeteren de toets terug en bespreekt deze met ons apart.					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

6. Ik weet na de toets/taak wat ik goed deed en wat ik kan verbeteren (feedback van de leerkracht).					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

7. Ik krijg na de toets de mogelijkheid om extra oefeningen te maken om de leerstof bij te werken als dit nodig is (remediëring).					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

8. De vragen op de toets/taak zijn duidelijk, ik begrijp de vragen meteen.					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

9. Ik weet voor ik begin waar de leerkracht op zal letten en hoe de punten verdeeld zijn.					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

10.De leerkracht overloopt met ons de vragen of de opdrachten voor we beginnen.					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

11.De leerkracht gebruikt verschillende evaluatievormen om punten te geven. Dit betekent dat de leerkracht bijvoorbeeld afwisselt tussen groepswork, toets, opdracht, ...					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

12.Ik vind het belangrijk dat er veel afwisseling in evaluatievorm is, bv. groepswork, toets, klastaak, huistaak, opdracht, project, spreekbeurt,...					
Ja		Neen			Weet ik niet

13.Mijn leerkracht houdt rekening met mijn leerstoornis tijdens een toets/taak. Als je geen leerstoornis hebt, duid je 'niet van toepassing' aan.					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

14.De leerkracht vraagt om mezelf te beoordelen met een punt.					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

15.De beoordeling die ik over mezelf maak telt ook mee in de puntentelling.					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

16.Ik mag ook mijn medeleerlingen beoordelen met een punt.					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

17.De beoordeling die ik maak over mijn medeleerlingen telt ook mee in de puntentelling.					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

18.De vragen van de toets/taak sluiten aan bij de leerstof die we gezien hebben.					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

19.Ik vind het belangrijk om aan mijn medeleerlingen te kunnen vertellen wat ik goed vind en waar hij/zij nog aan kan werken (feedback geven).				
Ja		Neen		Weet ik niet

20.Ik vind het belangrijk om van mijn medeleerlingen te kunnen horen wat ik al goed kan en waar ik mezelf nog kan verbeteren (feedback krijgen).				
Ja		Neen		Weet ik niet

21.Ik vind het belangrijk om ook mezelf te kunnen beoordelen.				
Ja		Neen		Weet ik niet

22.Ik vind het belangrijk om ook mijn medeleerlingen te kunnen beoordelen.				
Ja		Neen		Weet ik niet

23.Ik mag aan het einde van de taak of de toets aangeven hoe deze verlopen is.					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

24.Ik vind dat het evalueren eerlijk verloopt. Dit betekent dat een andere leerling met dezelfde prestaties dezelfde beoordeling zou krijgen.					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

25.Ik ben tevreden over het aantal toetsen.					
Nooit	Soms	Meestal	Altijd		Niet van toepassing

Dit wil ik nog zeggen over evaluatie bij dit vak:

Bijlage 5: Samenvatting focusgesprek per vakgroep

Vakgroep	Besproken thema's	Verdieping
Techniek BSO 1 ^{ste} jaar	Onderzoeksopdrachten Betrokkenheid verhogen tijdens uitstappen. Eenvormigheid in alle jaren	Gebruik onderzoeksopdrachten in vaste template per project. Externe uitstappen laten evalueren: vakgroep bekijkt wat er mogelijk is. Biedt structuur en overzicht aan de leerlingen.
Land- en tuinbouw: algemene techniek	Projectbundels Evaluatiecriteria (op leerlingniveau)	Gebruik van projectbundels (operationele doelen, stappenplan, zelfevaluatie) → toepassen formatief evalueren. Gebruik van evaluatiecriteria
Hout BSO 3 ^{de} graad	Projecten Remediëren GIP (eindproef)	Projectbundels invoeren: operationele doelen, stappenplan, zelfevaluatie + peerevaluatie (beoordelingscriteria opstellen). Vraag van de vakgroep: hoe kunnen we vanuit remediëren inzetten op leerlingbetrokkenheid? Verhogen leerlingbetrokkenheid door het samen opstellen van stappenplannen, de leerlingen eigen doelen laten bepalen. De leerlingen door zelfevaluatie en peerevaluatie hun leerproces laten beoordelen.
Ruwbouw BSO 3 ^{de} graad	Projectmatig geïntegreerd werken. Praktijkvakken Feedback van de leerkracht Herkenbaarheid en structuur	Projecten uitwerken (operationele doelen, stappenplan, evaluatie). Ontwikkelen van 'werkfiches' hierop duiden de leerlingen aan welke doelstellingen ze tijdens die les moeten behalen. Individueel (elke leerlingen werkt aan iets anders), op maat van de leerling. In samenspraak met de leerkracht. Het geven van feedback op het leerproces kan de betrokkenheid van de leerling verhogen. Het gebruik van icoontjes verhoogt de betrokkenheid van leerlingen (in

	Activerende werkvormen Didactische materialen Overleg tussen de verschillende graden	dit geval beroepsleerlingen). Ze weten bij welk icoontje er wat verwacht wordt. Doortrekken over de verschillende graden. Meer inzetten op activerende werkvormen. De vakgroep geeft hier aan dat ze niet goed weten hoe ze hier effectief mee aan de slag moeten gaan. De lessen voorzien van didactische materialen (tastbaar en visueel) kan de betrokkenheid van leerlingen verhogen. Zelfde afspraken tussen alle verticale vakgroepen zouden de leerlingen kunnen ondersteunen en blijvend motiveren.
Renovatie BSO 7 ^{de} jaar	Leerplandoelen Projecten Evaluatietabel Activerende werkvormen Leerlingvolgsysteem Gebruik leerplatform	Operationeel maken van de leerplandoelen = op leerlingniveau uitschrijven. Het gebruik van projecten zou de betrokkenheid van leerlingen stevig kunnen verhogen. Hierdoor nemen ze actief deel aan hun leerproces en het maakt hen ook meer verantwoordelijk voor hun eigen leerproces. Het gebruik van een evaluatietabel (uitschrijven criteria) geeft de mogelijkheid om de leerlingen zichzelf en de medeleerlingen op een correcte manier te kunnen evalueren. Door activerende werkvormen te integreren hopen we de betrokkenheid en motivatie van de leerlingen te verhogen. <i>Kan het leerlingvolgsysteem een meerwaarde betekenen in het opvolgen van de leerlingen? Kan de betrokkenheid op deze manier van kortbij worden opgevolgd en verhoogd indien nodig? Hoe?</i>

		Door het gebruik van 'klasmappen' de betrokkenheid verhogen. De zelfstandigheid/verantwoordelijkheid van de leerlingen wordt hierdoor verhoogd (verbetersleutels voor zelf- en peerevaluatie).
Carrosserie BSO 3 ^{de} graad	Probleemoplossend werken met leerlingen	Leerlingen stimuleren om vanuit probleemoplossende houding aan het werk te gaan.
Engels TSO 3 ^{de} graad	GSM-PC's Feedback	Inzetten van digitalisering om de leerlingen te motiveren en de betrokkenheid te verhogen. Het geven van feedback om betrokkenheid te verhogen.
Frans TSO 2 ^{de} graad	Verbeterroosters	Verbeterroosters uitschrijven op niveau van de leerlingen, betrokkenheid tijdens evaluatie verhogen.
Hout TSO 2 ^{de} graad	Gelijkgerichtheid Projectbundels + projectmatig gaan werken	Gelijkgerichtheid verhogen tussen de verschillende leerkrachten en op termijn ook tussen de verschillende vakgroepen. Het gebruik van projectbundels zal leerlingen stimuleren, motiveren en betrekken om te werken aan hun eigen leerproces. Er moeten projecten uitgewerkt worden in plaats van losse werkjes. Door leerlingen met de realiteit in contact te brengen kunnen we de betrokkenheid verhogen.
Elektro-mechanica TSO 3 ^{de} graad	Gebruik leerplatform Projectbundels Feedback Remediëring en leerlingvolgsysteem	Communicatie met de leerlingen verhogen = betrokkenheid verhogen. Het werken met projectbundels kan ook gedifferentieerd, meer op maat van de leerling waardoor de motivatie en betrokkenheid vergroot wordt. Het geven van feedback kan stimulerend werken. <i>Kan dit ingezet worden om de betrokkenheid te vergroten? Hoe zou dit gerealiseerd kunnen worden?</i>
Mechanische vormgevingstechnieken TSO 2 ^{de} graad	Projecten	Blijven inzetten op projecten, liefst op maat van de leerling. Dit verhoogt de betrokkenheid.

	Leerlijnen	Leerlijnen (koppeling tussen de verschillende graden) zichtbaar maken voor de leerling, zo weet de leerling waar hij naartoe werkt over de verschillende jaren heen.
	Digitalisering	Gebruik van digitale tools om te evalueren kan de betrokkenheid van de leerling (voor eigen leerproces) verhogen.

Bijlage 6: VRAGENLIJST LEERLINGEN TESTFASE PROJECTWERK

MOTIVATIE			
1	Ik ben gemotiveerd als ik het doel van de taak/opdracht op voorhand weet.		
	NOOIT	SOMS	MEESTAL
			ALTIJD
2	Ik ben gemotiveerder als ik het gevoel heb dat de taak/opdracht/project zinvol is.		
	NOOIT	SOMS	MEESTAL
			ALTIJD
3	Ik ben gemotiveerder als de leerkracht feedback geeft tijdens mijn opdracht en ik de kans krijg om bij te sturen.		
	NOOIT	SOMS	MEESTAL
			ALTIJD
4	Doordat ik mezelf mag evalueren zet ik me meer in om de taak/opdracht/project tot een goed einde te willen brengen.		
	NOOIT	SOMS	MEESTAL
			ALTIJD
5	Ik ben gemotiveerder als losse leerstofonderdelen samen gebracht worden in een project waar ik aan mag werken.		
	NOOIT	SOMS	MEESTAL
			ALTIJD
6	Ik ben gemotiveerder omdat ik meer van mezelf kan laten zien tijdens het uitwerken van een project.		
	NOOIT	SOMS	MEESTAL
			ALTIJD
FEEDBACK - FEEDUP - FEEDFORWARD			
7	Beoordelingscriteria maken mij duidelijk wat de leerkracht van mij verwacht met deze taak/opdracht/project.		
	NOOIT	SOMS	MEESTAL
			ALTIJD
8	Door de beoordelingscriteria op voorhand te krijgen begin ik meer voorbereid aan mijn taak/opdracht/project.		
	NOOIT	SOMS	MEESTAL
			ALTIJD
9	Ik vind het belangrijk om samen met de leerkracht mijn resultaten te kunnen bespreken.		
	NOOIT	SOMS	MEESTAL
			ALTIJD
10	Mezelf mogen evalueren geeft me meer zelfvertrouwen.		
	NOOIT	SOMS	MEESTAL
			ALTIJD
11	Ik leer mezelf beter inschatten wanneer ik ook mijn medeleerlingen mag beoordelen.		
	NOOIT	SOMS	MEESTAL
			ALTIJD
12	Ik leer mezelf beter inschatten wanneer mijn medeleerlingen mij mogen beoordelen.		
	NOOIT	SOMS	MEESTAL
			ALTIJD
13	Een stappenplan om een project tot een goed einde te brengen vind ik belangrijk.		
	NOOIT	SOMS	MEESTAL
			ALTIJD
14	Ik vind het belangrijk om zelf mijn stappenplan te kunnen opstellen in functie van een opdracht/taak/project.		
	NOOIT	SOMS	MEESTAL
			ALTIJD
15	Ik vind het belangrijk om zelfstandig te kunnen werken aan een opdracht/taak/project.		
	NOOIT	SOMS	MEESTAL
			ALTIJD

Bijlage 7: VRAGENLIJST COMPETENTIES BEGELEIDEN

1. Betrokkenheid: Stelt zich betrokken op en toont verbondenheid met het traject en stimuleert op basis hiervan anderen.			
NOOIT	SOMS	MEESTAL	ALTIJD
2. Coachen: Stimuleert het bereiken van doelen door in te zetten op ontwikkeling van kennis, competenties en talenten van collega's.			
NOOIT	SOMS	MEESTAL	ALTIJD
3. Draagvlak creëren: Motiveert mensen voor een doel of verandering.			
NOOIT	SOMS	MEESTAL	ALTIJD
4. Omgaan met weerstand: Is in staat om weerstand bij collega's om te vormen tot een positief standpunt.			
NOOIT	SOMS	MEESTAL	ALTIJD
5. Expertise: Ontwikkelt kennis en vaardigheden om adequaat in te zetten (professionaliseert zichzelf).			
NOOIT	SOMS	MEESTAL	ALTIJD
6. Feedback geven: Beschrijft het gedrag of werk van de andere met als doel dit gedrag of werk positief te veranderen.			
NOOIT	SOMS	MEESTAL	ALTIJD
7. Feedback ontvangen: Staat open voor de beschrijving van een ander op haar gedrag of werk.			
NOOIT	SOMS	MEESTAL	ALTIJD
8. Mensgericht leiderschap: Geeft op een stimulerende wijze richting aan medewerkers. Past de stijl en methode aan van leiding geven aan betrokken individuen en stimuleert samenwerking.			
NOOIT	SOMS	MEESTAL	ALTIJD
9. Voortgangsbewaking: Anticipeert op en bewaakt de voortgang van gemaakte afspraken en plannen.			
NOOIT	SOMS	MEESTAL	ALTIJD
10. Communicatieve vaardigheden: Kan feiten, ideeën, meningen aan anderen duidelijk maken, gebruikmakend van heldere en correcte taal.			
NOOIT	SOMS	MEESTAL	ALTIJD