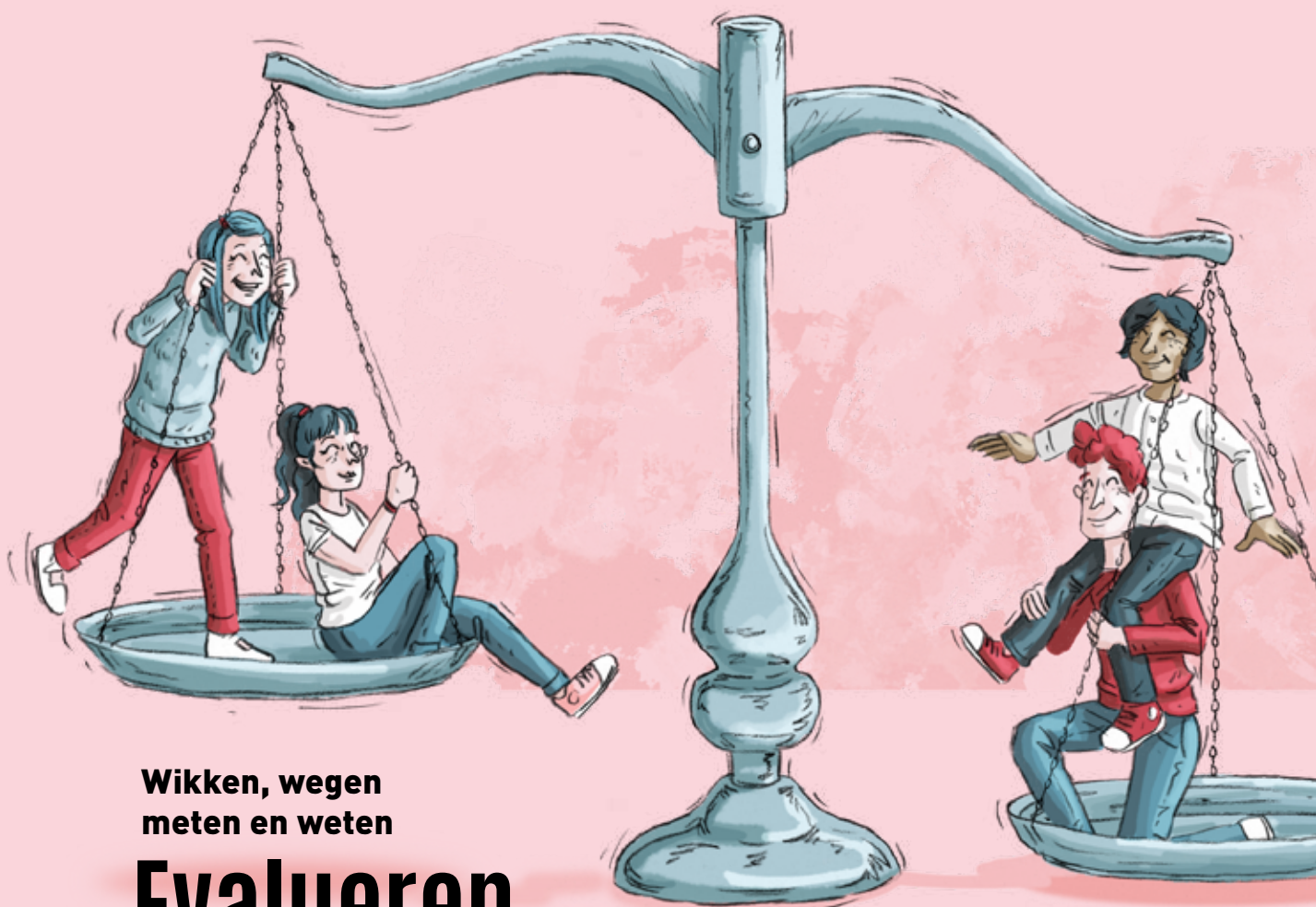




**Wikken, wegen
meten en weten**

Evalueren om het leerproces te stimuleren

Minister Ben Weyts wil de leerwinst van leerlingen en scholen meten via proeven. We vragen professor Jan Vanhoof (Universiteit Antwerpen) welke kansen en valkuilen hij ziet voor gestandaardiseerde toetsen in het basisonderwijs. Zullen ze tot meer kwaliteit leiden? En wat doen we met de resultaten?

We zoomen in een tweede artikel in op hoe scholen evalueren en welk beleid ze hierrond hebben. Evalueren is immers een vorm van leren. Steunpunt Onderwijsonderzoek (SONO) deed onderzoek en ging kijken en luisteren in scholen. Wat geeft het onderzoek aan? Dat evalueren voor veel scholen nog een werkpunt is.

ILLUSTRATIES
Rutger Van Parys



Jan Vanhoof (Universiteit Antwerpen):

“Ik hoop dat het onderwijsveld de gestandaardiseerde proeven omarmt”

Minister Ben Weyts wil de leerwinst van leerlingen en scholen meten via ‘gevalideerde, gestandaardiseerde en genormeerde proeven’. Professor Jan Vanhoof hoopt dat het onderwijsveld die proeven omarmt. Maar dan moet de overheid wel sluitende garanties bieden dat de toetsresultaten van scholen niet openbaar worden.

Minister Weyts wil ‘leerwinst meten’. Wat is dat precies?

Er bestaan twee benaderingen van leerwinst-meting. Een eerste is dat je kijkt naar hoeveel een leerling leert in een bepaalde periode. Je toetst de kennis en vaardigheden van leerlingen voor ze een traject starten. Bijvoorbeeld aan het begin van een leerjaar, een graad of zelfs aan het begin van het hele basisonderwijs. Na dit traject toets je hen opnieuw. Waar staan leerlingen op het einde van de rit in vergelijking met waar ze gestart zijn? Je verwacht dat hier een verschil is, dat er vooruitgang is. Dat verschil noemen we leerwinst. Dat is wat elke leraar elke dag in elke les wil bereiken: dat leerlingen leren.

Ik vermoed dat het die benadering van leerwinst is waar de minister aan denkt omdat hij in zijn beleidsnota spreekt over twee toetsmomenten in het lager onderwijs (zie blz. 4-5). Dan moet je speciale toetsen ontwikkelen zodat je de leerprestaties van leerlingen op het einde van het zesde leerjaar kan vergelijken met die van, bijvoorbeeld, het vierde leerjaar. Dat is anders dan de klassieke toetsen die leraren nu maken. Stel een leerling haalt aan het einde van het vierde leerjaar een 7/10 op het rapport voor wiskunde en aan het einde van het zesde leerjaar scoort hij ook 7/10 voor wiskunde. Als je op die score afgaat, lijkt het alsof er geen leerwinst is. Maar er is natuurlijk wel geleerd tijdens die twee jaar.

TEKST
Isabel Rots



mt''

Met speciale toetsen kunnen we die vooruitgang of leerwinst in kaart brengen.

Wat is de tweede manier van leerwinstmeting?

De tweede benadering vergelijkt de prestaties van leerlingen niet met hoe die leerlingen voorheen presteerden maar met hoe ze presteren in vergelijking met anderen. Hoeveel is er geleerd in vergelijking met anderen? Omdat de prestaties van leerlingen samenhangen met achtergrondkenmerken moet je wel vergelijken met gelijkaardige leerlingen. Je vergelijkt bijvoorbeeld leerlingen met een bepaald SES-profiel met leerlingen met een gelijkaardig SES-profiel. In deze benadering wil leerwinst zeggen: doet een leerling het beter dan gelijkaardige leerlingen in gelijkaardige contexten?

Hier volstaat één toetsmoment. Je hebt enkel prestatiegegevens en achtergrondkenmerken van leerlingen nodig. Het vergt wel complexe statistische berekeningen. De paralleltoetsen

van de peilingsproeven werken al zo. Ook de IDP-proeven en de OVSG-toetsen passen in deze benadering maar dan op organisatieniveau. IDP-proeven en OVSG-toetsen vergelijken geen leerlingen met leerlingen maar ze vergelijken de gemiddelde leerlingenprestaties in een school met de score van scholen met een gelijkaardige leerlingpopulatie.

Welk systeem van leerwinstmeting verkies jij?

Ik neig naar de eerste benadering want als je leerlingenprestaties corrigeert voor bepaalde kenmerken zit daar altijd ruis op. Je kan onmogelijk voor alles corrigeren dus je moet kiezen. Hoe maak je die keuze? Dat is niet evident. Stel dat je de leerprestaties van leerlingen corrigeert voor thuistaal. Dan volg je de redenering: als we scholen fair willen vergelijken, moeten we rekening houden met de thuistaal van leerlingen. De veronderstelling is dus dat we van scholen niet verwachten dat leerlingen met een andere thuistaal het even goed doen als andere leerlingen. Willen we die boodschap geven? Dat is een heikel punt.

Wat zijn gevalideerde, gestandaardiseerde en genormeerde proeven?

- Gevalideerd: een toets wordt valide genoemd als ze inderdaad meet wat ze zegt te meten.
- Een standaardtoets is een toets die hetzelfde is voor alle leerlingen, over klassen en scholen heen.
- Genormeerd: men vergelijkt de resultaten met een standaard (bijvoorbeeld de eindtermen).

Wie is Jan Vanhoof?

Prof. dr. Jan Vanhoof is hoofddocent aan het Departement voor Onderwijs- en Opleidingswetenschappen van de Universiteit Antwerpen. Zijn onderzoeksactiviteiten richten zich op kwaliteitszorg en schoolbeleid, bijvoorbeeld onderzoek naar zelfevaluatie en informatiegebruik in scholen.



FOTO

@cardonfotografie

Dat probleem heb je niet bij de voor- en name-ting. Daar kijk je naar de leerwinst voor bepaalde groepen. Bij volledige kansengelijkheid is die voor alle groepen gelijk. De werkelijkheid zal aantonen dat we dit niet volledig kunnen realiseren. Maar we willen wel de groepen zo dicht mogelijk bij elkaar brengen waarbij natuurlijk iedereen zo ver mogelijk springt.

DUIDELIJKE LAT

Waarom zouden we inzetten op leerwinstmeting in het lager onderwijs? Waar zitten kansen?

Er liggen kansen voor gestandaardiseerde toetsen aan het einde van het basisonderwijs en er zijn extra kansen als je ook vroeger toetst zodat je leerwinst in kaart brengt.

Een gestandaardiseerde toets aan het einde van het basisonderwijs legt een duidelijke lat die voor alle scholen dezelfde is. Dat is een groot voordeel want nu kunnen we niet garanderen dat een getuigschrift basisonderwijs in alle scholen dezelfde betekenis heeft. We hebben daar geen zicht op maar we weten wel dat er verschillen zijn in de standaarden die leraren gebruiken. In het secundair onderwijs hebben we daar onderzoek naar gedaan. We lieten leraren uit verschillende studierichtingen schrijftaken van leerlingen beoordelen, gekoppeld aan een eindterm die je in het vierde jaar moet bereiken. De scores die leraren voor eenzelfde taak gaven, varieerden tussen de drie en de negen op tien. Dit fenomeen doet zich voor bij elke inschatting. Dat is ook bijzonder lastig. We moeten vooral een beroep blijven doen op de professionaliteit van leraren die beoordelen of een leerling de eindtermen voldoende heeft bereikt. Maar dat is kwetsbaar omdat het altijd om een inschatting gaat van een leraar of een groep leraren. Langzaamaan kunnen verschillen in het systeem sluipen. Gestandaardiseerde toetsen bieden leraren zicht op de algemene standaard die we in Vlaanderen voorstellen. In combinatie met de informatie die

Wat zijn de plannen van minister Weyts over leerwinstmeting?

Op pagina 37 van de beleidsnota van minister Weyts lezen we dat de minister de kwaliteit van ons onderwijs wil volgen via gevalideerde, gestandaardiseerde en genormeerde proeven. Deze instrumenten meten zowel de mate dat de leerlingen de eindtermen bereiken, de leerwinst van individuele leerlingen als de leerwinst op schoolniveau. De proeven zijn net- en koepeeloverschrijdend en focussen in eerste instantie op Nederlands (begrijpend lezen, schrijven, grammatica) en wiskunde.

Alle scholen nemen de proeven af bij alle leerlingen op twee momenten in het lager onderwijs en aan het einde van de eerste en de derde graad van het secundair onderwijs. Op termijn vervangen deze meetinstrumenten de bestaande proeven.

De minister zal de resultaten op leerling- en schoolniveau terugkoppelen aan de scholen en zal ze op individueel niveau (maar geanonimiseerd) ter beschikking stellen aan de overheid, de onderwijsinspectie, de onderwijsverstrekkers en onderzoekers. De minister benadrukt dat het niet de bedoeling is om een rangschikking van scholen op te stellen, wel om de leerwinst te vergroten.

ze zelf verzamelen, kunnen leraren nagaan: Hoe verhoudt mijn inschatting zich tot die standaard? Hoe positioneren onze leerlingen zich tot die standaard? Leraren hebben vaak een sterk beeld van een leerling en hebben veel vertrouwen in hun eigen inschatting als ze beslissingen nemen over de verdere schoolloopbaan. Informatie uit gestandaardiseerde toetsen kan dat beeld aan het wankelen brengen en plaatst leraren voor de uitdaging: klopt mijn beeld wel?

GEEN ÉÉN OP ÉÉN RELATIE TUSSEN GESTANDAARDISEERDE PROEVEN EN ATTESTERING

Maar voor jou moet het uiteindelijke oordeel wel bij de klassenraad liggen?

We moeten de sterkte van de professionaliteit van leraren blijven benutten maar ze wel aanvullen met informatie uit gestandaardiseerde toetsen. Als we die twee samenbrengen, dan nog moet je een beslissing nemen over het getuigschrift. Die verantwoordelijkheid moet absoluut bij de klassenraad blijven. In het buitenland zijn er systemen met een één op één relatie tussen gestandaardiseerde toetsen en de verdere schoolloopbaan van leerlingen. Daar moeten we van weg blijven want dan krijgt die informatie uit gestandaardiseerde toetsen een te belangrijk gewicht. Als de score op zo'n toets cruciaal wordt voor de verdere schoolloopbaan van leerlingen, zullen leerlingen en leraren zoeken hoe ze beter kunnen scoren op die toetsen. Ze doen dat niet altijd door het versterken van de globale leerwinst. Het gevaar bestaat dat het curriculum verengt. De focus van leraren en leerlingen gaat dan vooral naar de domeinen die aan bod komen in de gestandaardiseerde toetsen terwijl er heel wat andere domeinen zijn waar je ook rekening mee moet houden bij een beslissing over de schoolloopbaan van leerlingen. Als de overheid de logica van de eindtermen secundair onderwijs doortrekt naar het basisonderwijs, zullen socio-emotionele ontwikkeling, leren

leren, burgerschap ... ook deel uitmaken van het curriculum. De klassenraad moet het geheel in beschouwing nemen. Dat geheel kan je moeilijk bereiken met enkel en alleen gestandaardiseerde toetsen.

Je hebt ook altijd een zekere wijsheid en contextinformatie nodig voor het interpreteren van toetsgegevens. Er kunnen altijd redenen zijn waarom een leerling niet presteert zoals verwacht. Leraren kennen de situaties van hun leerlingen. Zij kunnen de toetsscore in het juiste licht interpreteren.

In het buitenland zijn er systemen waar de resultaten op gestandaardiseerde toetsen een groot gewicht hebben in de beoordeling van leerlingen, leraren of scholen. Klopt het dat dit kan leiden tot gesjoemel?

Daar zijn voorbeelden van. Onderwijssystemen waar mensen op zoek gaan naar de toetsen en ze vooraf inkijken. Of de resultaten opsmukken. Dat krijg je in alle situaties waar je te veel gewicht toekent aan de resultaten van dit soort toetsen. Wat je ook vaak ziet, bijvoorbeeld in Nederland, is dat er dan allerlei buitenschoolse initiatieven ontstaan waar ouders beroep op doen zodat hun kinderen hoger scoren op die toetsen. Het spreekt voor zich dat enkel bepaalde groepen ouders de weg vinden naar dit soort ondersteuning en er de middelen voor hebben. Zo komt kansongelijkheid weer de kop opsteken terwijl we er net voor moeten zorgen dat gestandaardiseerde toetsen bijdragen tot meer kansengelijkheid. Maar dan mag je dat systeem niet ondoordacht in de markt zetten.

LATEN ZIEN DAT LEERLINGEN VOORUITGAAN

Basisscholen werken al met gestandaardiseerde toetsen aan het einde van het basisonderwijs. Minister Weyts wil nu dat scholen hun leerlingen op twee momenten in het lager

“Als je leerwinst meet via twee meetmomenten, kan je aantonen dat leerlingen vooruitgang boeken. Zeker voor leerlingen in kansengroepen is dat een erg belangrijke boodschap, voor de leerlingen zelf, voor hun leraren en voor hun ouders.”

onderwijs gestandaardiseerd toetsen. Welke kansen zie je hier?

Als je leerwinst meet via twee meetmomenten, kan je aantonen dat leerlingen vooruitgang boeken. Zeker voor leerlingen in kansengroepen is dat een erg belangrijke boodschap, voor de leerlingen zelf, voor hun leraren en voor hun ouders.

Tien jaar geleden werkte ik als onderzoeker op een project waarbij we scholen feedback gaven bij de prestaties van hun leerlingen op de peilingsproeven. Ik herinner me leraren in concentratiescholen die tot tranen toe bewogen waren toen wij hen lieten zien hoeveel leerwinst zij realiseren met hun leerlingen. Sommige leerlingen en scholen krijgen nu steeds de boodschap dat ze onder de standaard zitten, het minder goed doen dan anderen. We kunnen moeilijk laten zien dat er geleerd is, terwijl dat vanuit motivatieperspectief echt cruciaal is. Er zijn leerlingen die hun hele schoolcarrière in de E-groep van het leerlingvolgsysteem zitten. Zij krijgen daardoor een stigma. Als je werkt met verschillende toetsmomenten dan zie je die leerlingen wel degelijk vooruitgaan.

Wat met leerlingen die wel leerwinst halen maar toch de eindtermen niet bereiken?

Als het over attestering gaat, telt de standaard. Bereikt de leerling voldoende de eindtermen? Dat is het criterium. Dan is de vraag wat we doen met scholen waar leerlingen veel vooruitgaan maar toch die standaard niet halen. Ligt het aan didactiek, aan methodiek? Moeten we meer investeren in een gelijke onderwijskansenbeleid? We moeten ook goed nadenken over wat we in de gestandaardiseerde toetsen stoppen. Als we zien dat leerlingen die doelen

niet halen, moeten we daar als onderwijsstelsel, als leraren, als scholen meer accent op leggen. Dat betekent dat er andere zaken misschien wel op de schop moeten. Die vraag moeten we durven stellen. Kansengelijkheid begint met de focus op wat het basisonderwijs

echt moet doen als het over leren gaat.

GEEN INDIVIDUELE LERAREN VISEREN
Welke kansen biedt een leerwinstmeting op schoolniveau?

Het is een hefboom voor interne kwaliteitszorg omdat het de aandacht van teams richt op de vraag: wat moeten we bereiken en bereiken we dat ook? Informatie uit gestandaardiseerde toetsen kan input zijn voor een diepgaande professionele dialoog met collega's: Waar staan we? Hoe kunnen we dat verklaren? Welke resultaten zijn goed? Welke punten vragen meer aandacht? Hoe gaan we hiermee aan de slag?

Het gevaar is wel dat sommige schoolleiders op een zeer verantwoordingsgerichte manier met die informatie omgaan. In een basisschool heb je vaak een klas met één leraar. Dan komt die leraar snel in het vizier. We moeten ons ervoor hoeden dat directeurs de toetsresultaten kortzichtig gebruiken bij de evaluatie van leraren. Je kan en mag de resultaten van zulke toetsen niet toeschrijven aan een individuele leraar. Dan geven we die toetsen meer gewicht dan ze verdienen. In het buitenland krijgen leraren die meer leerwinst boeken soms een hoger loon. Of bepaalde scholen kopen leraren weg omdat ze goede wiskunderesultaten boeken. Dat competitief systeem is niet wat je wil. Zo werkt goed

“Vlaamse leraren moeten groeien in diepgaande professionele dialoog, in het consulteren van elkaar, in mekaar feedback geven ... Hier moeten we in investeren. Anders is de link tussen gestandaardiseerd toetsen en stijgende kwaliteit te simplistisch.”

onderwijs niet. Onderwijs is een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Dat betekent ook dat je die verantwoordelijkheid gezamenlijk moet invullen en vormgeven. Ik pleit voor een ontwikkelingsgericht gebruik van de informatie uit gestandaardiseerde toetsen, voor leerlingen maar ook voor scholen en leraren.

TOETSEN VOLSTAAT NIET

Zullen gestandaardiseerde proeven leiden tot meer kwaliteit?

Ik hoop dat het onderwijsveld de gestandaardiseerde proeven omarmt. Dat scholen aan onderwijskwaliteit en kansengelijkheid werken vanuit de ingesteldheid: wij schuiven de problemen niet onder de mat, we werken eraan en je mag ons aanspreken op de resultaten. De verantwoordelijkheid en de autonomie liggen bij de school. Als we de dramatische resultaten van sommige peilingsproeven zien, moeten we actie ondernemen. Als we dat niet doen, bestaat het gevaar dat de roep naar centrale examens de overhand krijgt. Dan zijn we verder van huis.

Maar scholen confronteren met de resultaten van toetsen volstaat niet. We moeten mensen vooreerst ontwikkelen zodat ze de gegevens correct kunnen interpreteren. Dat is haalbaar. De echte uitdaging zit in de volgende fase, als je van interpretatie naar diagnose gaat. Als je wil begrijpen: hoe komt dat nu dat onze resultaten beter zijn of minder goed zijn dan elders? Vaak leggen teams de verklaring in eerste instantie bij de leerlingen: zij zijn niet genoeg gemotiveerd, doen te weinig hun best of krijgen thuis te weinig ondersteuning. Een veel pertinentere

vraag is: wat kunnen wij zelf doen? Die vraag beantwoorden, vergt bijzonder veel van de professionaliteit van schoolteams. Het vraagt een context waar leraren en schoolleiders die professionaliteit kunnen ontwikkelen. We moeten hierin investeren. Ik onderschrijf

absoluut het pleidooi dat hier meer tijd en ruimte voor nodig is. Vlaamse leraren moeten groeien in diepgaande professionele dialoog, in het consulteren van elkaar, in mekaar feedback geven ... Hier moeten we aan werken. Anders is de link tussen gestandaardiseerd toetsen en stijgende kwaliteit te simplistisch. Onderwijs is niet gewoon een stappenplan dat je moet volgen. Er zijn altijd onzekerheden, die mogen we niet vergeten als we met dit soort informatie aan de slag gaan.

OVERHEID MOET GARANDEREN DAT RESULTATEN NIET OPENBAAR WORDEN

Hoe denk je over het openbaar maken van de resultaten op de gestandaardiseerde proeven?

Het is interessant voor ouders als ze informatie krijgen over de individuele prestaties van hun kind. Maar verder mag dit niet gaan. De overheid zou moeten garanderen dat de resultaten van de gestandaardiseerde proeven in de school blijven. De decreetgever moet ervoor zorgen dat dit vastligt in de wetgeving. Anders kan elke burger - dus ook elke journalist - via de wet van openbaarheid van bestuur toegang hebben tot de toetsresultaten per school. Ik ken geen enkel onderwijssysteem waar de overheid actief begonnen is met het openbaar maken van de resultaten. Het zijn altijd de media die ermee begonnen zijn en zij zijn niet altijd geïnteres-

seerd in de genuanceerde informatie. Zij kijken: waar zitten de leerlingen met de beste prestaties?

Je kan geen ontwikkelingsgerichte context creëren als je pleit voor openbaarheid van de resultaten. Daar moeten we van wegblijven omdat dat het beeld van onderwijskwaliteit zou verengen. Je kan onmogelijk met een rangschikking van scholen op een of twee indicatoren de complexiteit van onderwijskwaliteit vatten. Zelfs al is die rangschikking gebaseerd op leerwinst die gecontroleerd is voor achtergrondkenmerken, dan nog is het een verenging van wat onderwijskwaliteit is. Dat de resultaten in de school moeten blijven, betekent ook dat ze niet in het doorlichtingsverslag mogen staan. De onderwijsinspectie moet vooral met scholen in dialoog gaan over wat ze doen met de informatie.

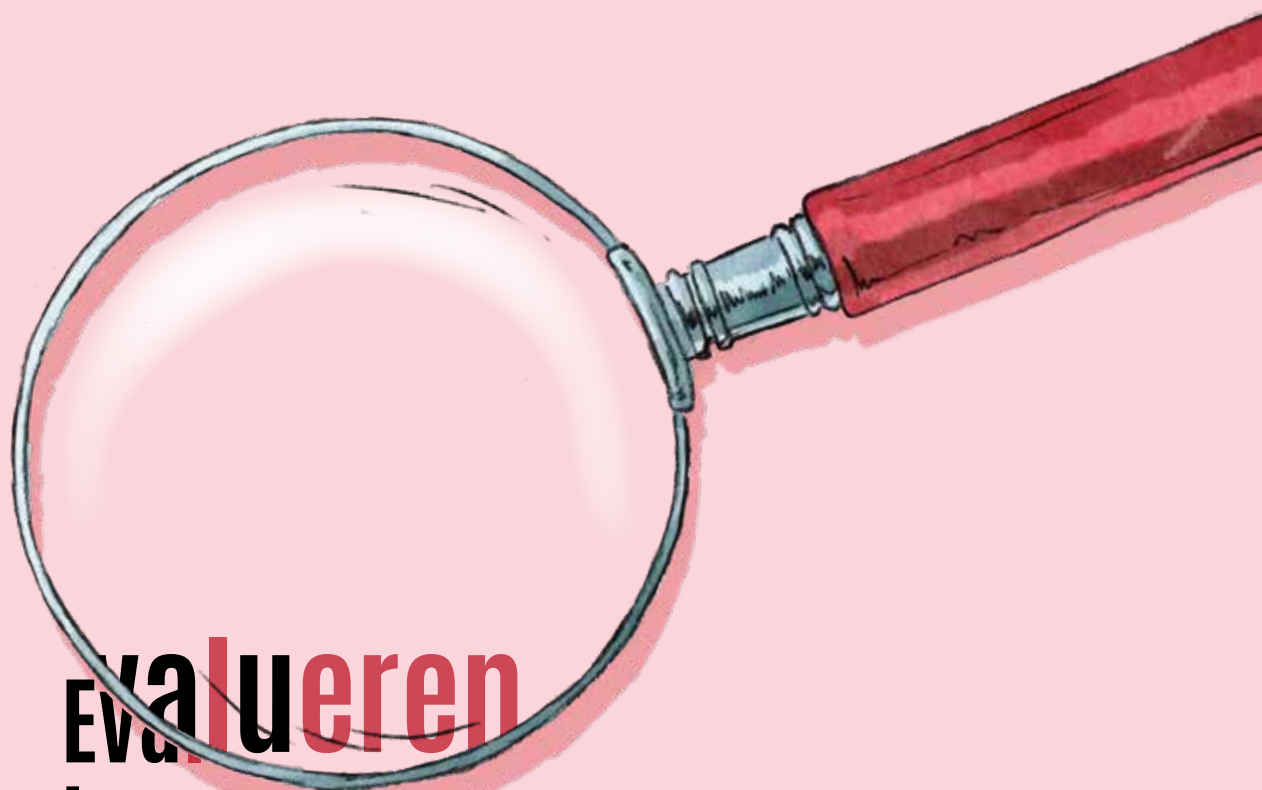
De voorstanders van het openbaar maken van resultaten op gestandaardiseerde proeven, argumenteren dat ouders recht hebben op deze informatie.

In principe vind ik ook dat ouders beter geïnformeerd moeten zijn over hoe leerlingen van een school in het verleden presteerden op gestandaardiseerde proeven. Maar dat betekent dat de resultaten openbaar worden en die prijs wil ik niet betalen. Een beetje openbaarheid gaat niet. Veel van de uitwassen van centrale examens in het buitenland zijn net het gevolg van het openbaar maken van prestaties van leerlingen in scholen. In Vlaanderen is de kwaliteit van onze scholen globaal genomen goed. De kans dat je in Vlaanderen op een slechte school botst bestaat, maar is klein. In systemen waar er meer privémiddelen omgaan in onderwijs, zijn er grotere verschillen tussen scholen. Mijn logica is dat de overheid er via de onderwijsinspectie moet voor zorgen dat scholen die slecht presteren een verbetertraject opstarten of hun

“Je kan onmogelijk met een rangschikking van scholen op een of twee indicatoren de complexiteit van onderwijskwaliteit vatten. Zelfs al is die rangschikking gebaseerd op leerwinst die gecontroleerd is voor achtergrondkenmerken, dan nog is het een verenging van wat onderwijskwaliteit is.”

erkenning verliezen. Ik geloof wel dat scholen met een sterk beleidsvoerend vermogen de resultaten delen met de ouderraad, dat ze daar transparant in zijn: dit is waar wij staan en dit is wat wij daaruit leren. Zo kunnen de prikkels van ouders er ook wel zijn.





evalueren is een vorm van leren

Vandaag is elke school in Vlaanderen divers. Dit stelt directeurs en leraren voor uitdagingen, ook bij hun evaluatiebeleid en hoe ze dit in de praktijk brengen. Evaluatie is immers een belangrijk onderdeel van onderwijs. In opdracht van de Vlaamse regering heeft Steunpunt Onderwijsonderzoek (SONO) hier een uitgebreide studie aan gewijd. De resultaten geven aan dat evalueren voor veel scholen nog een werkpunt is.

Diversiteit is, zowel in het onderwijs als in de maatschappij, een simpel feit. Dit is het vertrekpunt van de studie. Er is meer etnische diversiteit, maar er zijn ook meer verschillen in leerbehoeften en noden of zorgen tussen leerlingen onderling. Hierdoor worden er steeds hogere eisen gesteld aan leraren. Die moeten niet alleen kennis overdragen, maar ook zoveel mogelijk rekening houden met wat elke individuele leerling nodig heeft. Dit hangt ook samen met een verandering in de manier waarop we naar leren kijken. Dit is geen louter eenrichtingsverkeer waarbij de leraar kennis doorgeeft en de leerling die kennis opneemt, maar een proces waar leerlingen ook zelf actief bij betrokken zijn. De leraar draagt niet alleen kennis aan, maar moedigt leerlingen ook

aan om zelf initiatief te nemen, uitgaande van hun eigen sterktes. Binnen een onderwijspraktijk waar diversiteit de norm is, is er nood aan een evaluatiepraktijk die ook vanuit die diversiteit vertrekt.

EVALUATIE IS GEEN EINDPUNT

Bij goed onderwijs is de evaluatie afgestemd op de onderwijspraktijk. In een diverse onderwijspraktijk moet de evaluatie daar ook rekening mee houden, en dus vertrekken vanuit die diversiteit. Om dat te doen, mag evalueren niet verengd worden tot toetsen of testen. Testen zijn (vaak) gestandaardiseerd, gaan niet om leren maar om punten, en houden geen rekening met diversiteit. Er is een shift nodig van een cultuur

TEKST
Bart Vranckx



gebaseerd op toetsen, naar een assessment cultuur. Assessment is een andere benadering van evaluatie die een stuk verder gaat dan het louter 'meten' of 'in kaart brengen' van kennis en vaardigheden bij leerlingen. Evaluatie is dan niet iets dat op zichzelf staat, maar als iets dat verweven is met de onderwijspraktijk. Evaluatie is geen eindpunt maar een vorm van leren, een onderdeel van een proces. De leerling wordt door de leraar gestimuleerd om het eigen leerproces in vraag te durven stellen, en zich zo meer bewust te worden van de eigen sterktes en zwaktes. Feedback staat centraal, en het is in die feedback dat het perspectief van de leraar en de leerling elkaar terug vinden.

De bedoeling van leerlingenevaluatie moet het vergroten van de leerkansen van alle leerlingen zijn. Daarvoor zijn er drie belangrijke basisvoorwaarden: autonomie, competentie en verbondenheid. Dat zijn de basisvoorwaarden om tot leren te komen, en ze moeten ook meegenomen worden bij evaluatiepraktijken. Dat kan bijvoorbeeld door bij de evaluatie rekening te houden met de competenties en vaardigheden van leerlingen

door hen uitbreidingsdoelen te laten kiezen, of met peerevaluatie te werken. Door leerlingen elkaar te laten beoordelen en feedback te geven, wordt het sociale aspect van leren meer benadrukt. Door elkaar feedback te geven, groeien leerlingen in verbondenheid, en worden ze zich meer bewust van hun eigen competenties, wat ook hun autonomie ten goede komt.

CONTEXT IS BELANGRIJK

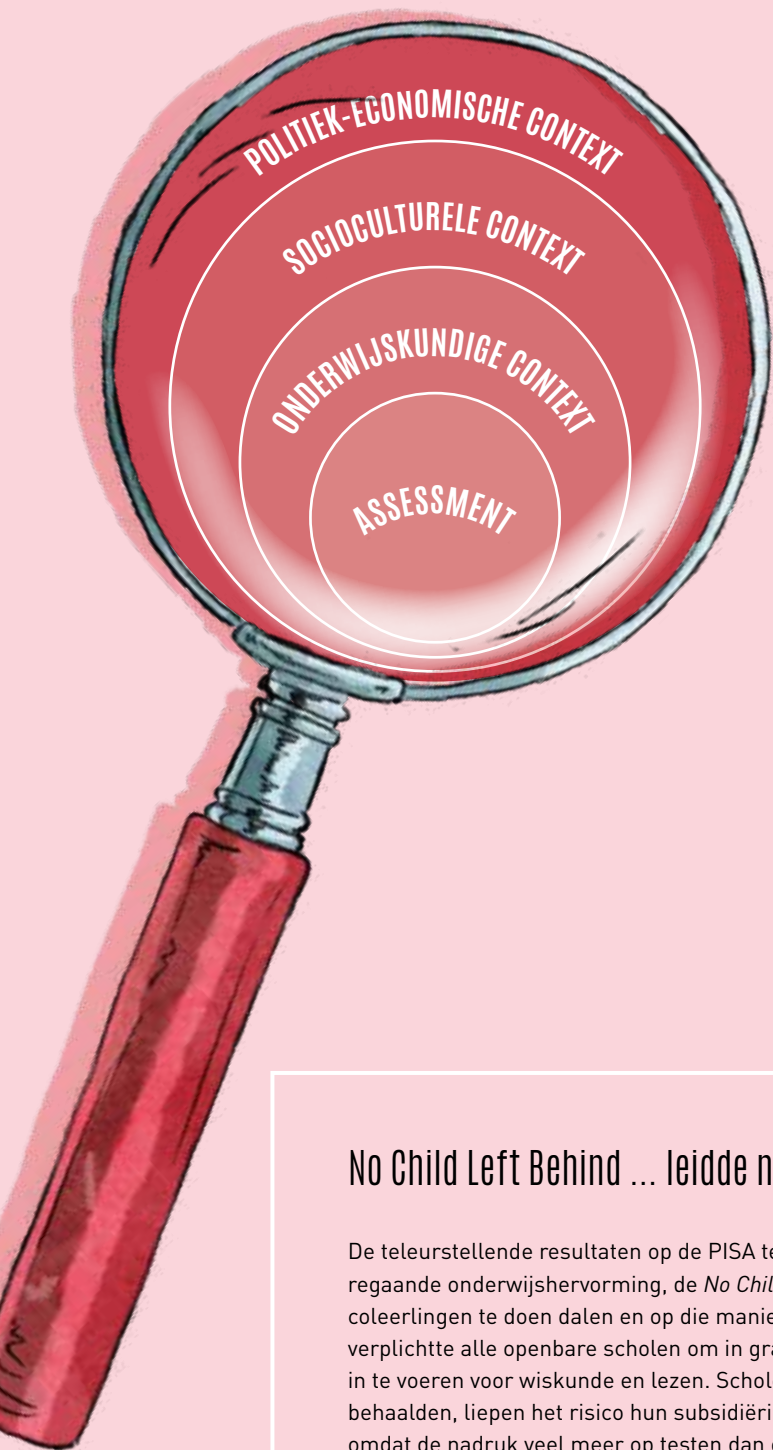
Onderwijs vindt niet plaats in een vacuüm, en evaluatie of assessment evenmin. Verschillende contexten spelen een rol: de onderwijskundige, de socioculturele en de politiek-economische context. Je kan dit best zien als een schil van verschillende concentrische cirkels.

De verschillende contexten werken voortdurend op elkaar in, waardoor het onmogelijk is om evaluatie en evaluatiebeleid los te zien van de socioculturele of politiek-economische context.

De cirkel die het dichtst bij assessment staat, is natuurlijk de onderwijskundige context zelf. Die wordt gekenmerkt door een toenemende diver-

Wat is SONO?

SONO is een samenwerkingsverband tussen de KU Leuven, UGent, Universiteit Antwerpen, VUB en de Arteveldehogeschool, dat erkend is door de Vlaamse regering als Steunpunt voor Beleidsrelevant Onderzoek. SONO voert wetenschappelijk onderzoek uit in opdracht van de Vlaamse regering rond thema's die de Vlaamse overheid als prioritair en relevant beschouwt voor beleidsvoorbereiding en -evaluatie. De kennis die voortkomt uit die studies moet SONO ook verspreiden via rapporten en seminars. Er wordt gewerkt vanuit drie thematische onderzoekslijnen: de lerende, de leraar en de school als organisatie, en de organisatie van het onderwijs. De literatuurstudie en de casestudie kan je ook terugvinden op www.steunpuntsono.be onder publicaties.



siteit. Naast meer etnische diversiteit en meertaligheid zijn er, door de nadruk op inclusie, ook meer verschillen in achtergrond en (leer)vaardigheden tussen leerlingen in de klas.

De onderwijskundige context is op zijn beurt ingebed in de socioculturele context. Die socioculturele context bepaalt hoe leraren en onderwijsprofessionals omgaan met de diversiteit in onderwijs. Leeromgevingen zijn immers gebaseerd op de waarden en overtuigingen van leraren, en die bepalen dus ook mee hoe er met diversiteit wordt omgegaan. Een eerder groepsgerichte benadering van diversiteit leidt al gauw tot een vorm van categorisering, waarbij leerlingen gelabeld worden. Zo'n benadering is vooral gericht op aanpassing aan de heersende normen van de dominante groep in de samenleving. Een individuele benadering legt daarentegen de nadruk op het unieke in elke persoon, en erkent daardoor de diversiteit tussen en binnen verschillende groepen. De individuele aanpak mag echter niet leiden tot een blindheid voor de invloed van sociale en culturele factoren. In die

No Child Left Behind ... leidde net tot meer achterstand

De teleurstellende resultaten op de PISA testen leidde in de Verenigde Staten in 2002 tot een verregaande onderwijshervorming, de *No Child Left Behind* act. Deze wet had als doel het aantal risicoleerlingen te doen dalen en op die manier meer gelijke onderwijskansen te creëren. De overheid verplichtte alle openbare scholen om in graad 3 tot 8 (van 8 tot 14 jaar) gestandaardiseerde toetsen in te voeren voor wiskunde en lezen. Scholen waarvan de leerlingen onvoldoende hoge resultaten behaalden, liepen het risico hun subsidiëring te verliezen. Dit had een grote impact in de scholen omdat de nadruk veel meer op testen dan op leren en lesgeven kwam te liggen. De gevolgen laten zich raden: te veel testen, curriculumverenging, geen aandacht voor 21^{ste}-eeuwse competenties, ... De wet leidde zo tot het omgekeerde van wat ze beoogde: minder gelijke onderwijskansen en in plaats van een verbetering van het onderwijssysteem werd er schade aan toegebracht.

Door elkaar feedback te geven, groeien leerlingen in verbondenheid, en worden ze zich meer bewust van hun eigen competenties.

zin is een combinatie van de groepsgerichte en de individuele benadering te verkiezen. Naast de visie op diversiteit is er ook de visie van leraren op wat leren juist is en hoe dit het best tot stand komt. In de praktijk is dit meestal een mix van verschillende benaderingen. Dit beïnvloedt welke vormen van evaluatie er in de klas gebruikt worden. Evaluatie is nooit volledig neutraal. De brede sociaal-culturele context bepaalt mee hoe evaluatie en assessment door een maatschappij gezien en gebruikt worden. In die zin zijn evaluatiepraktijken sociale en culturele constructies. In Oost-Aziatische landen, zoals bijvoorbeeld China, is er een lange traditie van centrale examens, die er in andere landen niet is.

Ten slotte speelt ook de politiek-economische context een rol. Internationale testen zoals PISA en TIMSS worden door overheden gehanteerd om een politieke agenda door te drukken. De mindere resultaten op de PISA test zijn zowel in Duitsland als de Verenigde Staten (zie blz. L-12) gebruikt om onderwijs hervormingen door te drukken, ondanks de bekende risico's van centrale toetsen zoals teaching to the test, curriculumverenging en het creëren van ongelijke onderwijskansen. De effecten van gestandaardiseerde toetsen gaan vaak verder dan bedoeld, en daardoor staan ze gelijke onderwijskansen in de weg. Je kan de resultaten ook verschillend interpreteren waardoor de resultaten van leerlingen op centrale toetsen vaak een slechte graadmeter zijn voor het functioneren van een school en haar leraren.

BEDENKINGEN BIJ TOETSEN

Ook in Vlaanderen gebruiken politici en beleidsmakers de resultaten van internationale toetsen om hun eigen agenda op te leggen. In die zin

kunnen testen ook gebruikt worden als een vorm van staatscontrole, die de vrijheid van onderwijs in het gedrang kan brengen. De studie van SONO

geeft bovendien duidelijk aan dat de Vlaamse scholen geen vragende partij zijn voor gestandaardiseerde centrale toetsen of examens. Uit de casestudies blijkt dat alle leraren basisonderwijs die geïnterviewd werden, kritische bedenkingen hebben bij de mogelijke invoering van zo'n examens. Hoe meer diversiteit er is in de school, hoe kritischer de leraren worden. Door het relatief beperkte aantal scholen en geïnterviewde leraren kan je die conclusies wel niet zomaar veralgemenen.

EVALUATIE IS EEN WERKPUNT

Uit de studie van SONO en uit de verslagen van de inspectie blijkt dat evaluatie voor veel scholen een werkpunt blijft. Met uitzondering van wiskunde is het evalueren van leergebieden niet het sterkste punt van het Vlaams onderwijs. Vooral voor muzische vorming, maar ook voor de leergebieden mens en maatschappij en techniek laat de evaluatie te wensen over (zie grafiek blz. L-14).

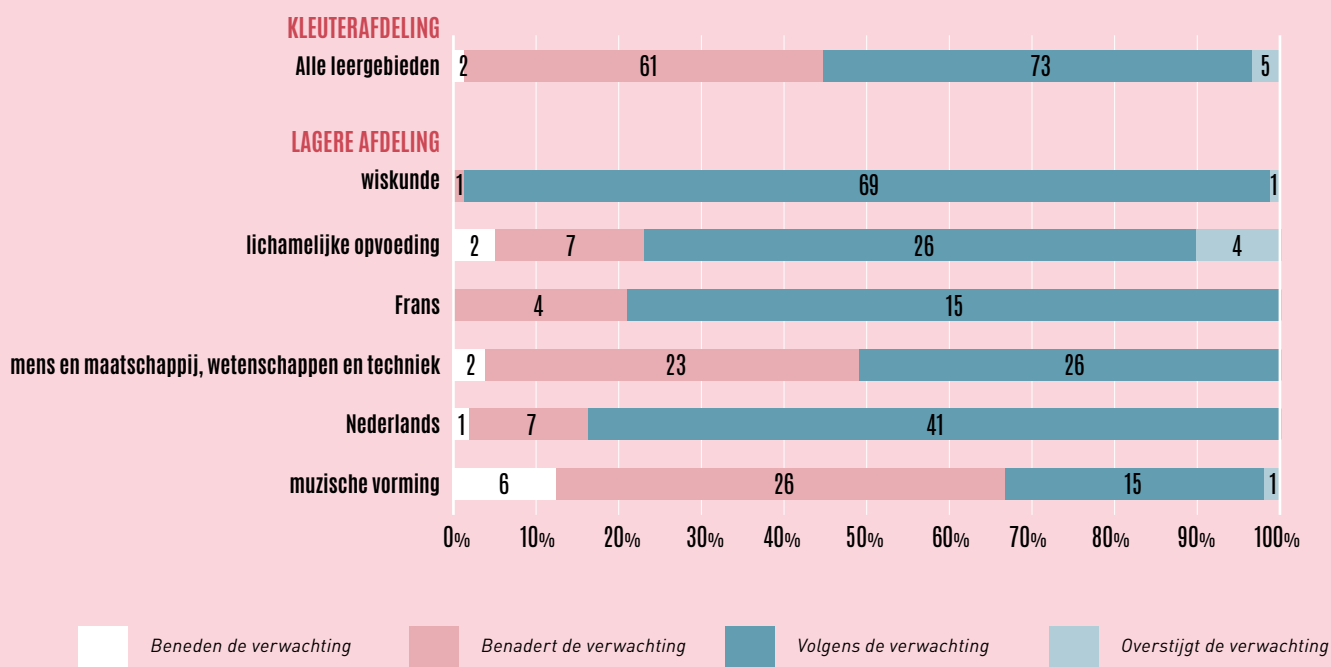
De SONO studie toont dat het vooral fout gaat bij het evaluatiebeleid, niet zozeer bij het evalueren op zich. Het gaat dus niet om een tekort van leraren, maar om een structureel probleem. Elke school doet aan een of andere vorm van evaluatie, maar er zit niet altijd of onvoldoende een echt beleid achter. Om werk te maken van een evaluatie die rekening houdt met de diversiteit en die er op gericht is om de leerkansen van alle kinderen te maximaliseren, is het nodig om als school grondig na te denken over hoe je die evaluatie aanpakt.

De evaluatiepraktijk van leraren kan pas succesvol zijn als er ook op schoolniveau een brede, door iedereen gedragen en gedeelde visie is op evaluatie.

Het casestudieonderzoek van SONO, gehouden in zes basisscholen, laat zien dat het evaluatiebeleid in de meerderheid van de scholen slechts heel beperkt wordt ingevuld. Scholen doen wel aan evaluatie, maar *waarom* ze dat doen, is meestal niet duidelijk. Slechts één van de zes onderzochte basisscholen heeft een heldere visie op evaluatie, die ingebed is in een ruimere visie op onderwijs

en leren. In de praktijk wordt evaluatie in het basisonderwijs hierdoor vooral een zaak van de individuele leraar, wat de uniformiteit – en dus de duidelijkheid voor leerlingen en ouders – niet ten goede komt. Uit de interviews met leraren blijkt dat het vaak pas na een doorlichting is dat er werk wordt gemaakt van een evaluatiebeleid. Een directeur van één van de scholen in de case-studies vertelt: “Dat evaluatiebeleid is iets dat we aan het zoeken zijn op dit moment. Dat is een hele sterke issue momenteel. Dat heeft ook te maken met de doorlichting die we gehad hebben.” Ze voelen zich ook onzeker over het rekening houden met diversiteit bij evaluatie. Opvallend is dat dit ook geldt voor meer ervaren leraren, wat nogmaals aantoont dat diversiteit een uitdaging is voor scholen en leraren.

KLEUTER- EN LEERLINGENEVALUATIE



Kleuter- en leerlingenevaluatie in het gewoon basisonderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequenties (2017-2018).
Bron: Onderwijsspiegel 2019 [p. 35].

Uit de interviews met leraren blijkt dat het vaak pas na een doorlichting is dat er werk wordt gemaakt van een evaluatiebeleid.

EVALUATIE AFSTEMMEN MET HET PEDAGOGISCH BELEID

De evaluatiepraktijk van leraren kan pas succesvol zijn als er

ook op schoolniveau een brede, door iedereen gedragen en gedeelde visie is op evaluatie. Vlaamse scholen genieten een ruime mate van autonomie, maar schieten hier dus ook nog vaak tekort. Een echt evaluatiebeleid opzetten is een werk van lange adem, dat moet ingepast worden in een professionaliseringsbeleid. De school moet hier tijd voor uittrekken, zodat leraren hierin kunnen groeien. Het proces om tot een breed gedragen evaluatiebeleid te komen, verloopt dan ook best stapsgewijs. Zowel ouders als leerlingen kunnen belangrijke toetsstenen zijn, en scholen wordt aangeraden om hen actief te betrekken, samen met de leraren. De schoolleiding speelt hierbij een cruciale rol. Een directeur die mee deed aan het project *'Betrokkenheid bij assessment; elke leerling doet ertoe'* verwoordt het zo: "We hebben de leerlinggesprekken al op verschillende manieren georganiseerd. Leraren zeggen: 'dat document, dat is veel werk'. Dan moet je als directeur ook luisteren 'wat was er niet goed, hoe kan het anders'."

KENMERKEN VAN EEN GOEDE EVALUATIEPRAKTIJK

Een helder evaluatiebeleid dat rekening houdt met diversiteit is één ding. Dat beleid moet vertaald worden naar de praktijk. Om de leerkansen van alle leerlingen te maximaliseren, zijn een aantal aspecten van groot belang:

- Als je evaluatie als een onderdeel van leren beschouwt, zijn beide zodanig met elkaar verweven dat ze bijna niet meer van elkaar te onderscheiden zijn. **De interactie tussen leraar en leerling is hierbij cruciaal.** Dit kan door effectieve vragen te stellen die de leerling niet alleen testen maar ook uitdagen.

Door gerichte vragen te stellen kunnen de leerdoelen verduidelijkt en de evaluatiecriteria scherp gesteld worden. Het zorgt ook

voor een hogere mate van betrokkenheid tussen leraar en leerling. Elke leerling moet bij die dialoog betrokken worden, ook degene die verbaal minder sterk staan.

- **Feedback is een van de belangrijkste factoren binnen het leerproces en bij de evaluatie.**

Onderzoek toont echter aan dat niet alle feedback positieve effecten heeft. Effectieve feedback maakt in de eerste plaats de beoogde criteria en doelen zonneklaar. Door de leerling hier actief bij te betrekken, wordt dit voor de leerling sneller duidelijk. Feedback moet daarna de vraag beantwoorden of de leerling de taak volbracht heeft. In veel scholen wordt dit verengd tot punten geven. Sommige scholen, zoals bijvoorbeeld de Freinet-school uit de casestudies, zijn hier vanaf gestapt. In een diverse klasgroep kan het zinvol zijn om punten en procenten niet te zien als het alfa en omega van het leerproces. Een te eenzijdige nadruk op punten kan leerlingen doen afhaken. Dit hangt samen met het derde onderdeel van effectieve feedback: de vraag hoe de leerling verder moet. Effectieve feedback is dus sowieso meer dan punten geven, maar ook de leerling verder op weg zetten. Dat geldt evengoed voor leerlingen die uitblinken, als voor leerlingen die het moeilijk hebben.

- **De evaluatievormen zelf zijn ook belangrijk.** Ze moeten leerlingen activeren, en hen stimuleren om hun leerproces in handen te nemen. Zelfevaluatie werkt autonomiebevorderend. De leraar blijft hierbij een begeleidende rol spelen. Hetzelfde geldt voor peerevaluatie, wat ook de verbondenheid tussen leerlingen

In een diverse klasgroep kan het zinvol zijn om punten en procenten niet te zien als het alfa en omega van het leerproces.

kan verbeteren. Leerlingen krijgen zo het gevoel aangesproken te worden in hun eigenheid, wat de motivatie bevordert. Je kan nog een stap verder gaan, en keuzevrijheid inbouwen in het wat en hoe van de evaluatie.

Evalueren in diversiteit vraagt afstemming

Via kwaliteitsvolle evaluatie de leerkansen van alle leerlingen maximaliseren vereist een goede afstemming op verschillende niveaus. Stem de evaluatie af op de didactiek en het pedagogisch beleid van de school. Die dienen op hun beurt rekening te houden met de diversiteit in de klas. De evaluatie wordt ingebed in het leerproces,

waarbij evalueren als leren beschouwd wordt, en er niet louter het eindpunt van is. De schoolleiding speelt hierbij een belangrijke coördinerende rol, door het evaluatiebeleid grondig uit te tekenen en de nodige randvoorwaarden voor verdere professionalisering te verwezenlijken. Evaluatiepraktijken die de autonomie, de competentie en de verbondenheid van leerlingen bevorderen, stimuleren ook het leerproces.

NOOT

Ysenbaert, J., Van Avermaet, P. & Van Houtte, M. (2017). *Literatuurstudie evaluatie en diversiteit*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Ysenbaert, J., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2018). *Evaluatie & diversiteit in het basis- en secundair onderwijs. Deelrapport: casestudieonderzoek*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Stel **gerichte vragen** die de leerling niet alleen testen maar ook **uitdagen**.

Effectieve feedback is **meer dan punten geven**, maar ook de leerling verder op weg zetten.

Een echt evaluatiebeleid opzetten is een werk van lange adem dat moet ingepast worden in een professionaliseringsbeleid.