

Evalueren in diversiteit

Evalueren in diversiteit: over het maximaliseren van leerkransen bij elke leerling

Joke Ysenbaert, Lien Bolle, Lien Desmet

Scholen en klassen in het Vlaamse onderwijs worden vandaag gekenmerkt door een grote diversiteit. Dat stelt leerkrachten en scholen voor uitdagingen, niet alleen op vlak van didactiek, maar ook op vlak van evaluatie. Dit artikel wil een aantal handvaten aanreiken die leerkrachten en scholen kunnen ondersteunen om een evaluatiebeleid te ontwikkelen dat afgestemd is op het pedagogische beleid én op het diverse leerlingenpubliek. Daarnaast worden er ook concrete tips geformuleerd voor de evaluatiepraktijk van leerkrachten.

Diversiteit... een uitdaging?

Het hoeft geen betoog meer dat elke school in Vlaanderen vandaag in vele opzichten divers is. Zowel de feitelijke als de gepercipieerde diversiteit is toegenomen. De feitelijke diversiteit heeft betrekking op verschillende facetten: etnische diversiteit, meertaligheid, verschillen in schoolloopbanen, verschillen in noden, in leerbehoeften, ... Overheidsmaatregelen die aansturen op een inclusiever onderwijssysteem, zoals bijvoorbeeld het M-decreet, zorgen ervoor dat – naast de feitelijke diversiteit – ook de gepercipieerde diversiteit bij leerkrachten toeneemt. Die toename van diversiteit stelt steeds hogere eisen aan de onderwijspraktijk en heeft inmiddels verschuivingen met zich meegebracht op vlak van instructie en didactiek. We willen in onze klas zoveel

mogelijk rekening houden met de noden en behoeften van elke individuele leerling en elke leerling uitdagen om tot zinvol en betekenisvol leren te komen. Dat brengt een wijzigende rol van de leerkracht met zich mee: de leerkracht neemt niet langer de positie in van loutere kennisoverdrager, maar treedt op als coach die aansluit bij de competenties van elke leerling. Leren wordt niet langer beschouwd als eenrichtingsverkeer tussen enerzijds de leerkracht die kennis doorgeeft en anderzijds de leerling die kennis opneemt. In de gewijzigde visie op leren wordt leren beschouwd als een actief proces waarbij leerlingen zélf kennis construeren. Het rekening houden met diversiteit bestaat er dan ook uit om de kennisconstructie bij alle leerlingen te stimuleren door uit te gaan van hun persoonlijke competenties.



Een wijzigende onderwijspraktijk vraagt bijgevolg om een aangepaste leerlingenevaluatie. Onderwijs is pas effectief en succesvol als de evaluatie afgestemd is op de onderwijspraktijk (James, 2006). De evaluatiepraktijken moeten daarom in congruentie ontwikkeld worden met de instructiepraktijk. Een onderwijspraktijk die afgestemd is op een context waarbij diversiteit de norm is, vraagt dus ook om een evaluatiepraktijk die vertrekt vanuit die diversiteit.

Dit artikel wil een aantal handvaten en concrete tips aanreiken om de praktijk van leerlingenevaluatie zo in te richten dat die tegemoetkomt aan de diversiteit tussen leerlingen. Daarvoor wordt enerzijds een beroep gedaan op de inzichten van een wetenschappelijke literatuurstudie, uitgevoerd in het kader van een onderzoek over 'Evaluatie & diversiteit' in opdracht van Steunpunt voor Onderwijsonderzoek. Anderzijds worden de inzichten uit de wetenschappelijke literatuur gestaafd met praktijkvoorbeelden die voortvloeien uit een praktijkgericht wetenschappelijk onderzoeksproject 'Betrokkenheid bij assessment: elke leerling doet ertoe!', dat gevoerd werd vanuit de Arteveldehogeschool.

Evalueren is leren

In de literatuur wordt een ruime waaier van termen gehanteerd om te verwijzen naar de verschillende functies van leerlingenevaluatie. Zo kan er geëvalueerd worden om een eendoordeel te vellen over de leerprestaties van leerlingen, waarbij het gaat om het evalueren van het leren ofwel de summatieve functie van evaluatie. Anderzijds wordt ook verwezen naar de formatieve functie, die verwijst naar het feit dat evaluatie ook in dienst staat van het onderwijsleerproces. Zowel de leerkracht als de leerling kan leren uit een evaluatiemoment: de leerkracht wordt geïnformeerd over zijn onderwijspraktijk en kan op basis van die informatie aanpassingen doen; de leerling krijgt via feedback zicht op waar hij staat in het eigen leerproces en zoekt samen met de leerkracht hoe hij verder kan evolueren. De klassieke tweedeling tussen *summatieve* en *formatieve* evaluatie keert in de literatuur ook terug onder de termen '*assessment of learning*' en '*assessment for learning*'. Die verwoording onderstreept de nauwe relatie tussen 'evaluatie' en 'leren'. Recentere literatuur gaat hierin nóg een stap verder met '*assessment as learning*' (Clark, 2012). Evaluatie wordt in dat licht gezien als fundamenteel verweven in de on-

derwijsleerpraktijk en waarbij de leerkracht de lerende voortdurend stimuleert om zijn eigen leerproces in eigen handen te nemen. De leerkracht daagt de lerende uit om zijn leerproces in vraag te stellen waardoor diens metacognitieve en zelfregulerende vaardigheden aangescherpt worden. Door het eigen leerproces meer in handen te nemen, worden leerlingen zich ook meer bewust van hun eigen sterktes en zwaktes, of zoals een directeur het zelf verwoordt:

De leerlingen weten zeer goed hoe ze in elkaar zitten. Niet enkel op schools vlak, maar ook in hun totaliteit, bijvoorbeeld hun interesses. Op het einde van het lager onderwijs weten ze wat ze kunnen, ze weten 'ik heb die mogelijkheden'. [...] Ze weten dat vanuit het rapport en vanuit de activiteiten in de klas, door daarop continu te reflecteren.

Naast het principe van 'assessment as learning', levert de psychologie ons een ander inzicht op met betrekking tot evaluatie en diversiteit. Vanuit de psychologie worden drie elementen naar voren geschoven die samen dé basisvoorwaarden vormen om tot leren te komen: autonomie, competentie en verbondenheid. Gegeven het nauwe verband tussen evaluatie en leren, worden die basisvoorwaarden het best in acht genomen bij het vormgeven van evaluatiepraktijken. Aangezien het om basisvoorwaarden gaat, gelden ze voor alle leerlingen en moeten ze des te meer ook nagestreefd worden in een leeromgeving die gekenmerkt wordt door diversiteit. De eerste voorwaarde is die van 'autonomie'. Autonomie kan door evaluatie ondersteund worden door leerlingen mee de criteria te laten bepalen waarop ze beoordeeld worden of het moment/tijdstip waarop ze bijvoorbeeld een toets afleggen. Door basis- en uitbreidingsdoelen in te bouwen kunnen leerlingen kiezen op welke uitbreidingsdoelen ze geëvalueerd worden. Een tweede basisvoorwaarde is 'competentie' en verwijst naar de behoefte van leerlingen aan bevestiging van hun eigenwaarde. Daaraan kan aandacht besteed worden door ook in te zetten op positieve feedback. Sterkere leerlingen kunnen ondersteund worden in hun competentiegevoel door hen tijdens

evaluatie uit te dagen met uitbreidingsdoelen. Ook via het gebruik van peerevaluatie worden leerlingen aangesproken op hun eigen expertise, waardoor hun competentie bevestigd wordt. Peerevaluatie speelt ook in op de laatste basisvoorwaarde, namelijk verbondenheid. Door elkaar te evalueren en feedback te geven wordt het sociale aspect sterker beklemtoond: de leerlingen worden zich bewust van het feit dat ze deel zijn van een groep die rond dezelfde (basis)doelen werkt. Bovendien bewaken leerlingen die verbondenheid door te groeien in de feedback die ze aan elkaar geven omdat ze alert zijn voor de manier waarop ze feedback aan elkaar formuleren.

In wat volgt, worden concrete handvaten aangereikt over hoe leerlingevaluatie de leeransen van alle leerlingen maximaliseert. In het eerste deel gaan we in op het belang van een gedeeld en gedragen evaluatiebeleid op schoolniveau. Ten tweede lichten we een aantal voorbeelden met betrekking tot de evaluatiepraktijk toe, namelijk kwaliteitsvolle interactie tijdens momenten van evaluatie, kwaliteitsvolle feedback bieden en de betrokkenheid van leerlingen verhogen via zelf- en peerevaluatie en door keuzevrijheid in te bouwen als het gaat over wat, wanneer en hoe er geëvalueerd wordt.

Een evaluatiebeleid in afstemming met het pedagogische beleid van de school

De evaluatiepraktijken van leerkrachten zijn pas succesvol als ze ook op schoolniveau gedragen worden door een gedeelde en gedragen visie omtrent evaluatie. Tegelijkertijd moeten de evaluatiepraktijken ook ingebed zijn in een ruimere pedagogische visie want dat bevordert de congruentie tussen evaluatie en instructie. In Vlaanderen is het zo dat scholen over een ruime autonomie beschikken, waardoor ze zelf kunnen kiezen op welke manier ze evalueren. Die pedagogische vrijheid is, zeker binnen de context van toenemende diversiteit, een pluspunt omdat scholen hun evaluatiebeleid zo kunnen ont-

wikkelen dat het in lijn ligt met de pedagogische visie van de school en tegelijkertijd ook afgestemd is op het leerlingenpubliek van de school. Maar de jaarlijkse rapporten van de inspectie tonen aan dat het evaluatiebeleid in Vlaamse scholen nog vaak een pijnpunt is. In slechts de helft van de scholen zijn de evaluatiepraktijken van leerkrachten ook afgestemd op het evaluatiebeleid (Onderwijsinspectie, 2015). Het evaluatiebeleid van een school beperkt zich te vaak tot praktische afspraken en impliciete, ongeschreven regels en vertrekt te weinig vanuit de visie op leren. Een visie op evaluatie die vertrekt van de vraag 'Waarom doen we aan evaluatie?' of 'Waartoe willen we dat evaluatie dient?', is nog te vaak afwezig.

De scholen die deelnamen aan het project 'Betrokkenheid bij assessment': elke leerling doet ertoe' bevestigen dat een eigen visie ontwikkelen die ook afgestemd is op de daarbij horende onderwijssetting een werk van lange adem is.

Wat als belemmering kan gezien worden is dat je soms te haastig wil zijn en te weinig tijd geeft aan het laten groeien van de visie, praktische tools en vaardigheden. Het is niet omdat je tegen een leerkracht zegt 'dit is nu de visie die we vooropstellen', dat de leerkrachten ook de vaardigheden hebben om dat uit te voeren. 'Wat kan ik daar mee?', gaan sommigen zeggen. Het is goed om er tijd voor te geven, om daarin te coachen en zeker en vast te professionaliseren. Dat is eigenlijk het sleutelwoord: professionalisering, tijd geven om dat naast het vele werk van het lesgeven in de loop van het schooljaar, daar nog bovenop te plaatsen in een werkbaar geheel.

Dit proces verloopt bij voorkeur stapsgewijs, waarbij de betrokkenheid van alle actoren centraal staat. Zowel de ouders als de leerlingen zijn belangrijke toetsstenen en het is dan ook aangewezen dat scholen hen consulteren over hun ervaringen van het veranderingsproces.

We hebben echt wel het gevoel gehad dat we ouders in die nieuwe manier van denken, onze nieuwe visie hebben moeten meenemen. We hebben moeten uitleggen en informeren

van 'Waarom doen we het nu anders, wat vinden we nu belangrijk?'. Heel veel ouders zijn ons daarin wel gevolgd, maar we voelden toch wel dat sommigen die punten misten.

De leerlingen kunnen natuurlijk ook feedback geven over de veranderingen:

Het is mijn bedoeling om, we zijn nu al drie jaar bezig rond die nieuwe vormen van evalueren, om een keer op bezoek te gaan naar alle klassen en een kort klasgesprek te houden met de leerlingen: 'wat vinden jullie nu van die nieuwe vorm van rapporteren, die groeidoos?... Ik ga een paar vraagjes opstellen om te bespreken en te voelen van 'hoe voelen zij het aan en kunnen ze eventueel nog wat verbeterpunten aanbrengen, tips geven'.

Vanuit het schoolbeleid is het ook belangrijk om voldoende terug te koppelen naar de ervaringen van de leerkrachten zelf.

We hebben de leerlinggesprekken al op verschillende manieren georganiseerd. Leerkrachten zeggen 'dat document, het is veel werk'. Dan moet je als directie ook luisteren 'wat was er niet goed, hoe kan het anders'. De haalbaarheid moet je garanderen. Vaak zijn het organisatorische dingen waar leerkrachten over struikelen. Als de organisatie vlot loopt, dan willen leerkrachten ook mee.

Bij dit alles blijkt dat de schoolleider een cruciale rol speelt (Bush & Glover, 2013). Hij is degene die de faciliterende randvoorwaarden kan creëren, zoals een waaier van mogelijkheden tot professionalisering voorzien. Een directie die inzet op zowel intern als extern hulpbronnen voorzien verhoogt de kansen om vernieuwing te initiëren op de eigen school. Dat kan via verschillende mogelijkheden: school- en klasbezoeken in andere scholen of bij collega-leerkrachten, samenwerking binnen de scholengemeenschap of met de pedagogische begeleidingsdienst, (de kennis van) professionals binnenhalen, coachende functioneringsgesprekken, klasbezoeken van de schoolleider in de eigen school, een pedagogische werkgroep oprichten, leidraden voor leerkrachten ontwikkelen, ...

Een evaluatiepraktijk die inzet op het verhogen van ieders leerkansen

Naast een helder evaluatiebeleid is er ook nood aan een vertaalslag daarvan naar de evaluatiepraktijk van leerkrachten. In wat volgt worden enkele aspecten van evaluatie toegelicht die inzetten op het maximaliseren van de leerkansen van alle leerlingen, precies omdat ze tegemoetkomen aan de basisvoorwaarden voor leren. Het gaat om kwaliteitsvolle interactie tijdens momenten van evaluatie, kwaliteitsvolle feedback bieden en de betrokkenheid van leerlingen verhogen via zelf- en peerevaluatie en door keuzevrijheid in te bouwen als het gaat over wat, wanneer en hoe er geëvalueerd wordt.

Belang van interactie

Zoals geschetst, brengt het perspectief van 'assessment as learning' de nauwe relatie tussen onderwijs, leren en evalueren aan het licht. 'Evalueren' kan gezien worden als 'leren', maar evengoed ook omgekeerd: beide activiteiten zijn zo sterk met elkaar verweven in een krachtige onderwijssetting dat ze nog maar moeilijk van elkaar te onderscheiden zijn. Kenmerkend voor dergelijke context is de interactie tussen leraar en lerende. Die interactie kan door de leerkracht geïnitieerd worden door effectieve vragen te stellen (Sluijsmans et al., 2013). Vragen stellen heeft een dubbele bedoeling: enerzijds om via die weg de leerdoelen en de afgeleide evaluatiecriteria duidelijk te maken en te verhelderen voor de leerlingen. Anderzijds om misconcepties die leerlingen ervan verhinderen om het leerdoel te bereiken bloot te leggen en te weerleggen.

Effectieve vragen stellen komt daarnaast tegemoet aan de basisvoorwaarde 'verbondenheid' omdat leerlingen via interactie met de leerkracht nog sterker betrokken worden. In die zin is het begrip 'toetsdialoog' (Ruiz-Primo, 2011) een nog geschiktere term, omdat de rol van de leerling via zijn input die nodig is om de dialoog verder te zetten sterker

beklemtoond wordt. Een effectieve dialoog of effectieve interactie waakt over de balans tussen de leerling uitdagend en leerlingen begeleiden richting de te bereiken leerdoelen. Een andere balans die in een context van diversiteit des te meer bewaakt moet worden, is die van de leerlingen die al dan niet betrokken worden bij die interacties en dialogen. In de dagelijkse klaspraktijk is het verleidelijk om voornamelijk in interactie of in dialoog te gaan met de 'sterkere' leerlingen omdat die leerlingen sneller tot de beoogde doelen komen, of met de 'verbaal sterkere leerlingen' omdat ze geneigd zijn om de dialoog zelf te initiëren. Om tegemoet te komen aan de diversiteit in de klasgroep, is het evenzeer van belang om elke leerling uit te nodigen tot interactie en dialoog.

Feedback

Feedback speelt een cruciale factor bij evaluatie (Hattie & Timperley, 2007) en is een van de sterkst bijdragende factoren in het leerproces van een leerling. Literatuur toont evenwel aan dat niet alle feedback noodzakelijk leidt tot positieve leereffecten. Feedback kan ook negatieve gevolgen hebben voor het leerproces, zoals bijvoorbeeld een negatieve invloed op de motivatie van de leerling (Rea-Dickins, 2006).

Effectieve feedback verwijst naar drie vragen waarop feedback een antwoord moet bieden. Om te beginnen wordt de vraag gesteld waar de leerling naar toe gaat of met andere woorden: wat zijn de criteria en de doelen die beoogd worden? (= feed-up). Dat vormt een noodzakelijke voorwaarde voor leerlingen om het leerproces in eigen handen te nemen. De betrokkenheid van leerlingen kan pas gerealiseerd worden als de leerlingen op de hoogte zijn van de beoogde doelen en criteria. Leerkrachten kunnen de betrokkenheid nog versterken door leerlingen daar een actieve rol in te geven door hen zelf de criteria mee te laten opstellen. Bijvoorbeeld met betrekking tot een presentatie in een taalvak, kunnen leerlingen gezamenlijk bepalen waaraan een goede presentatie moet voldoen. Uiteraard heeft de leerkracht daar

ook nog een coachende rol door leerlingen bewust te maken van het feit dat een presentatie verschillende facetten behelst, zoals inhoudelijke aspecten, vormelijke aspecten, presentatievaardigheden en taalvaardigheid. Via die weg kan de leerkracht nog steeds werken vanuit het raamwerk van de leerplandoelen, maar wordt de betrokkenheid van leerlingen eveneens voorzien door hun inspraak te geven.

Een tweede type van feedback staat stil bij de vraag: hoe heeft de leerling de taak volbracht? Werd er vooruitgang geboekt in vergelijking met de vooropgestelde doelen? (= feedback). In de praktijk wordt de feedback nog vaak weergegeven in de vorm van punten en procenten, hoewel de informatiewaarde daarvan heel beperkt is, wat voornamelijk in het nadeel is van leerlingen die lage scores behalen. Voor die leerlingen is het dan niet altijd duidelijk welke doelen wel al bereikt zijn en welke nog ruimte laten voor groei. Een leerkracht getuigt hoe ze ervaren heeft dat de puntencultuur nog sterk leeft en waarom het binnen een context van diversiteit eigenlijk aangewezen is om feedback niet te verenigen tot punten:

Het werken met punten zit toch wel heel sterk ingebakken in onze manier van denken en oordelen. Nu gaan we daar een stukje van weg, dat vraagt extra verantwoording en je moet dat ook een stukje duiden waarom je dat zo doet. Dan wil je vooral de nadruk leggen op 'wat is het dat een leerling doet groeien in z'n leren en in z'n goesting om te blijven leren?' Daarover gaat het, om blijvend een inspanning te willen leveren om vooruit te gaan. Ook die leerling die voor bepaalde zaken moeite heeft, ook die leerling moet je blijvend aan het leren krijgen. Vandaar dat we toch wel beslist hebben om af te stappen van die punten.

Een derde en ook cruciale vraag bij feedback geven is: hoe gaat de leerling verder? Daarbij wordt gezocht naar een aanpak om dichter tot de beoogde doelen te komen, ook wel feedforward genoemd. In de praktijk zien we dat feedback die zich niet verenigt tot loutere punten meteen ook de opstap maakt naar feedforward:

Feedback is ook altijd op zo'n manier geformuleerd dat het de leerling verder helpt. Feedback waar leerlingen niet verder mee geraken of die een negatief effect heeft op het zelfvertrouwen, wordt hier niet gegeven.

Scholen zien meer en meer in dat deze drie types van feedback samen de leerling (en de ouders) veel meer informatie aanreiken dan louter een punt of een score. Wanneer de leerling aan de hand van deze rijke feedback geïnformeerd wordt over waar hij staat in zijn leerproces, verdwijnt ook de wenselijkheid om leerlingen met elkaar te vergelijken door middel van bijvoorbeeld een klasgemiddelde of mediaan. De evolutie of groei van één individuele leerling komt centraal te staan in de evaluatie:

De leerlingen worden uiteraard niet met elkaar vergeleken. Dat is zeker 'not done'. Wij maken geen gemiddeldes, geen vergelijkingen tussen leerlingen. We werken met evolutie, dat zit ook in onze visie. De bedoeling is om een brede evaluatie aan te bieden en de evolutie in kaart te brengen.

Scholen die het belang van die kwalitatieve feedback inzien, organiseren die dikwijls structureel in hun schoolwerking. Concreet worden er een aantal momenten in het schooljaar ingepland waarin een gesprek tussen leerling en leerkracht plaatsvindt. De zogenoemde leerlinggesprekken of -contacten gaan verder dan het leerproces op zich; ze kunnen opengetrokken worden naar het leven op school en het welbevinden van de leerling. Scholen merken dat die open communicatie tussen de school/de leerkracht en de leerling in kwestie een positieve invloed heeft op de verbondenheid tussen beide:

De meerwaarde van de leerlinggesprekken is: vijf keer per schooljaar polsen of alles voor de leerling wel vlot verloopt, of het welbevinden goed zit, of de leerling zich hier gelukkig voelt. Als dat niet zo is, dan gaan de leerlingen dit aangeven. [...] De eerste vraag is meestal 'hoe gaat het hier'. We merken op dat leerlingen op die momenten zeer veel te vertellen hebben, ze vertellen gemakkelijker in een persoonlijk, intiem gesprek. [...] Door deze

gesprekken te voeren, krijgen klassenlerars heel wat te horen. Dat kan over thuis gaan, dat kan over het leren gaan. [...] We denken, maar hebben er geen bewijs van, dat we ook daardoor weinig ongekwalificeerde uitstroom hebben. Uit tevredenheidsenquêtes weten we dat veel leerlingen heel enthousiast zijn.

Evaluatievormen die leerlingen activeren

Naast aandacht voor kwaliteitsvolle interactie en kwaliteitsvolle feedback zijn er ook evaluatievormen die een meerwaarde kunnen bieden. Een actieve rol van de leerling verhoogt de betrokkenheid en stimuleert de verantwoordelijkheid van de leerling over zijn leerproces. Er zijn tal van aanwijzingen van positieve effecten van zelfevaluatie op het leerproces van de leerling. Door het eigen leren te evalueren aan de hand van een specifieke set van criteria worden de zelfregulerende vaardigheden aangescherpt. Via zelfevaluatie worden leerlingen uitgedaagd om te reflecteren over hun eigen leerproces en leeruitkomsten, waardoor ze tegelijk meer eigenaarschap ervaren ten aanzien van hun leerproces. Leerlingen worden niet alleen meer betrokken bij het leerproces, maar tegelijkertijd werkt de zelfevaluatie autonomiebevorderend: op voorwaarde dat de evaluatiecriteria duidelijk en helder zijn voor de leerling, kan de leerling voor zichzelf (en onder begeleiding/coaching van de leerkracht) bepalen waar hij voorlopig staat en wat de volgende te zetten stappen zijn. Om die zelfreflectie en -evaluatie te stimuleren, voorzien scholen soms een extra kader bij een opdracht, toets of examen waarin de leerling het eigen leerproces kritisch analyseert aan de hand van vragen. Maar dergelijke informatie is pas waardevol als ze terug opgenomen wordt in een leerling- of klasgesprek. Scholen zoeken eigen manieren om leerlingen te stimuleren om blijvend aandacht te hebben voor hun groei:

De leerlingen bepalen na dit gesprek een groeipunt, ze bepalen dit zelf. Dit krijgt een plaats in de agenda zodat ze er af en toe bewust mee bezig zijn. [...] Want uiteindelijk is het de bedoeling dat de groeipunten die

ze dan formuleren echt wel van hen komen, maar je voelt wel dat je daar in een eerste graad wel nog moet in helpen en in steunen. Vanaf de tweede graad zijn er aangepaste leidraden waardoor de leerling dat zelf kan voorbereiden.

Dezelfde voordelen van zelfevaluatie kunnen bereikt worden via peerevaluatie. Peerevaluatie komt daarenboven tegemoet aan de basisvoorwaarden voor het leren zoals competentie en verbondenheid. Wanneer de stem van medeleerlingen gehoord wordt via peerevaluatie worden die leerlingen aangesproken op hun expertise, wat hun competentiegevoel versterkt. Ook bevordert peerevaluatie de verbondenheid binnen een groep leerlingen via een veilig klasklimaat waarin de hele groep dezelfde (basis)doelen nastreeft en waarbij de leerlingen elkaar daarin ondersteunen door feedback te geven aan elkaar. Uiteraard geldt dat leerlingen geleidelijk aan ondersteund moeten worden in dergelijke evaluatievormen via peer- of zelfevaluatietraining.

Keuzevrijheid inbouwen

De actieve rol van leerlingen hoeft zich niet te beperken tot evaluatievormen waarbij ze een actieve rol opnemen, maar kan verder uitgebreid worden door keuzevrijheid in te bouwen als het gaat over hoe, wat en wanneer er geëvalueerd wordt. Leerlingen worden via die weg gemotiveerd tot leren doordat hun meer autonomie verleend wordt. Dat kan bijvoorbeeld gerealiseerd worden door keuzevrijheid in te bouwen in de doelen waarop ze geëvalueerd worden. In onderstaand voorbeeld kiest een leerling zelf welke basis- en/of uitbreidingsdoelen hij meeneemt in de evaluatie:

Voor gymnastiek is het de bedoeling dat leerlingen op het einde van een lessenreeks hun eigen combinatie maken op een lange mat. Ik geef hen een aantal elementen – handenstand, koprol, radslag – die ze kunnen kiezen. Die elementen krijgen een waarde aan sterretjes. Dus een simpele koprol is één sterretje, een handenstand doorrol dan twee en een overslag vier. Het is de bedoeling dat ze een combinatie in elkaar steken ter waarde van een aantal

sterren. Sommige leerlingen doen twee, drie moeilijke dingen, andere zeven gemakkelijke. Die ene leerling is niet beter dan de andere.

Een andere school werkt met projecten waarbij de leerlingen kunnen kiezen hoe ze hun project voorstellen aan de medeleerlingen. Dat kan in de vorm van een tentoonstelling, een boekje, een powerpointpresentatie, een filmpje, een quiz, ... Elke leerling kan op die manier een vorm kiezen waarbij hij zich het meest comfortabel voelt omdat het aansluit bij zijn competenties. Een leerling die spreekangst heeft voor een publiek maar wel over technische vaardigheden beschikt, kan er dus voor kiezen om de verworven projectinhouden te delen via een filmpje. Door die keuzes aan te bieden worden leerlingen versterkt in hun autonomie én tegelijk ook in hun competentiegevoel.

Autonomie kan ten slotte ook bevorderd worden door vrijheid in te bouwen met betrekking tot het tijdstip en de duur van evaluatie. Scholen kunnen de leerlingen inspraak geven in hoeveel tijd ze willen besteden aan de evaluatie, bijvoorbeeld door leerlingen die dit wensen een half uur vroeger te laten starten aan het examen of door het einduur van het examen niet strikt op te leggen:

Eén van de typische zaken is ook extra tijd, zeker bij examens. Maar er is hier geen enkele leerling, als het examen strikt genomen om twaalf uur stopt, en ze moeten nog een vraag beantwoorden, is er geen enkele leerkracht die gaat zeggen 'je moet nu afgeven'. Sorry, maar wij doen soms ook langer dan gepland over iets.

Andere scholen gaan een stap verder door leerlingen de kans te geven om hun evaluaties af te stemmen op het eigen leertempo: ze kiezen voor een evaluatie als ze zich er klaar voor voelen. Gezien de nauwe verwevenheid tussen evaluatie en instructie, zien we dat de keuzevrijheid inzake wanneer ze geëvalueerd worden ook vaak gepaard gaat met keuzevrijheid met betrekking tot instructie. De leerlingen kunnen kiezen of ze de nodige instructies gaan volgen onder de begeleiding van een leerkracht of het eerder zelfstandig gaan verwerken. Een leerkracht verwoordt het zo:

Voor Nederlands zijn heel veel doelen gelijkwaardig aan de doelen uit de derde graad basisonderwijs, voor heel veel leerlingen is dat herhaling. Als leerlingen daar geen nood aan hebben, en dat kunnen ze zelf aangeven, of ik, dan hoeven ze mijn instructies niet te volgen. Zelfs met nieuwe leerstof, als ik weet dat zij kunnen verder bouwen op wat ze al kunnen of weten of zelf kunnen uitvissen, dan hoeft dat ook niet. Dat is één, twee: bepaalde onderdeeljes komen regelmatig terug doorheen het jaar, tekstverbanden bijvoorbeeld. Dat zijn herhalingsmomenten waar niet iedereen nood aan heeft.

Kwaliteitsvolle evaluatie bij elke leerling vergt afstemming

Samengevat kan gesteld worden dat kwaliteitsvolle evaluatie waarbij de leeransen van elke leerling gemaximaliseerd worden afstemming vereist, en dat op verschillende niveaus. Enerzijds is er de voorwaarde dat evaluatiepraktijken het best afgestemd worden op een veranderde didactiek die rekening houdt met diversiteit. Vanuit de stelling dat (formatief) evalueren inherent heel wat kansen tot leren met zich meebrengt, is het van belang om de basisvoorwaarden om tot leren te komen ook voorop te stellen bij het uitdenken van evaluatiepraktijken. De basisvoorwaarden zouden geen basisvoorwaarden zijn mochten ze niet voor alle leerlingen van toepassing zijn. Evaluatiepraktijken die zo ingericht zijn dat ze de autonomie, de competentie en de verbondenheid bij leerlingen bevorderen, zullen het leerproces van een leerling stimuleren. In de klaspraktijk resulteert dat in een brede waaier van evaluatievormen waarbij leerlingen, naargelang hun behoeften en competenties, ook keuzes kunnen maken. Bovendien moeten de evaluatiepraktijken van een leerkracht afgestemd zijn op het ruimere pedagogische beleid en evaluatiebeleid van de school, zodat het leerproces van een leerling door alle leerkrachten van eenzelfde school gestimuleerd wordt. Daarnaast kan de evaluatiepraktijk een meerwaarde zijn voor de hele schoolloopbaan van een leerling als er ook afstemming bereikt wordt tussen de verschillende onderwijsniveaus. Het is daarom wenselijk

om bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs aandacht te hebben voor de mate waarin een leerling al eigenaarschap verworven heeft en aldus verder te bouwen op de al aanwezige competenties.

Joke Ysenbaert is verbonden aan Steunpunt Diversiteit & Leren (UGent) en doet binnen het Steunpunt voor Onderwijsonderzoek (SONO) onderzoek naar evaluatiebeleid- en praktijk binnen het Vlaamse onderwijs.

Lien Bolle is verbonden aan de Arteveldehogeschool (bachelor secundair onderwijs) en geeft pedagogische wetenschappen en communicatieve vorming. Ze is betrokken in verscheidene onderzoeksprojecten over binnenklasdifferentiatie en assessment.

Lien Desmet is verbonden aan de Arteveldehogeschool (bachelor lager onderwijs) als docent pedagogische wetenschappen en stagebegeleider. Ze was betrokken als onderzoeksmedewerkster in het project omtrent 'assessment'.

We bedanken graag de deelnemende scholen voor de inspirerende voorbeelden en citaten in dit artikel: Autonome middenschool in Bredene, De Kiem in Ruddervoorde, De Studio in Oostende, Freinetschool de Speelplaneet in Gijzegem, Leipoort Campus Sint-Vincentius in Deinze, Wijnbergschool in Wevelgem.

Literatuur

- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- James, M. (2006). Assessment, teaching and theories of learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 47-60). London: Sage.
- Onderwijsinspectie. (2015). *Onderwijs Spiegel 2015: jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Sluijsmans, D.M.A., Joosten-ten Brincke, D., & Van der Vleuten, C.P.M. (2013). *Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Retrieved from Den Haag: <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/05/PROO+Toetsen+met+leerwaarde+Dominique+Sluijsmans+ea.pdf>.
- Rea-Dickins, P. (2006). Currents and eddies in the discourse of assessment: A learning-focused interpretation. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 163-188.
- Ruiz-Primo, M. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 15-24.