

Competentieontwikkeland evalueren

Ludo Heylen

De aandacht voor nieuwe en andere evaluatievormen is groter dan ooit tevoren. Dat heeft alles te maken met de innovatiegolf van de voorbije decennia waarin nieuwe methodieken de scholen zijn komen binnenwaaien. Meteen kwam ook de vraag hoe de verworvenheden van leerlingen en studenten binnen deze methodieken in kaart kunnen worden gebracht. Traditionele evaluatievormen kunnen immers op een aantal terreinen onvoldoende antwoorden bieden. Ondertussen worden termen als 'anders evalueren', 'breed evalueren', 'competentiegericht evalueren' steeds frequenter gebruikt en beginnen de principes ervan stilaan op de klasvloer door te dringen.

In het arsenaal aan termen klinkt 'anders evalueren' het minst attractief. 'Anders' suggereert dat de evaluatie anders moet en dus dat de vroegere evaluaties niet echt deugden. 'Breed evalueren' daarentegen zegt dat we breder moeten kijken. De traditionele evaluaties worden niet verworpen, maar er komt iets bij. Het kijken wordt breder: we kijken naar meerdere aspecten én we gebruiken meerdere evaluatietools. 'Competentiegericht evalueren' verwijst ook naar dit breed kijken, maar bekent onmiddellijk kleur. We gaan vooral op zoek naar competent gedrag tijdens het evalueren.

waarbij we suggereren dat (1) de competentieontwikkeling in kaart moet worden gebracht en (2) dat de manier waarop er geëvalueerd wordt moet bijdragen aan verder doorontwikkelen van de competenties in functie van levenslang leren. Het ontwikkelen van competenties kan immers het transferprobleem overbruggen, zodat wat binnen de school geleerd wordt naar andere contexten wordt doorvertaald. In die zin gaat het competentieontwikkeland leren over het verwerven van 'life skills': manieren van kijken en handelen die toepasbaar zijn in verschillende contexten. Wanneer we peer evaluatie gebruiken bij het evalueren van taakgericht samenwerken, moet deze evaluatie zodanig geconstrueerd zijn dat ze maximale garanties inbouwt om het samenwerken ook in de toekomst te stimuleren.

EEN NIEUWE DIMENSIE BINNEN EVALUEREN

Graag wil ik er een nieuwe term aan toevoegen: 'competentieontwikkeland evalueren'. Naar analogie met de door de Vlor (2008) gelanceerde sympathieke term 'competentieontwikkeland onderwijs' praten we graag over 'competentieontwikkeland evalueren'

Het is nu al duidelijk dat we met de aangeduide begrippen op zoek zijn naar een nieuwe dimensie binnen evalueren. Het gaat bijgevolg helemaal niet om nieuwe technieken of attractieve evaluatietools. Het gaat in essentie over de manier van kijken naar leren en ontwikkelen van kinderen/jongeren binnen het onderwijs. Het gaat over wat

onderwijs moet teweegbrengen. Welke output willen we? Wanneer is het onderwijs succesvol? En hoe kunnen we dat meten? Misschien hebben we in evaluaties iets te veel klemtoon gelegd op wat makkelijk

Alles wat meetbaar was, werd daardoor belangrijk; alles wat moeilijk meetbaar was, verdween op de achtergrond.

meetbaar was. En alles wat meetbaar was, werd daardoor belangrijk; alles wat moeilijk meetbaar was, verdween op de achtergrond. De uitdaging waar we nu voor staan, is datgene wat we echt belangrijk vinden, meetbaar te maken en een volwaardige plaats te geven binnen het evalua-

tiegebeuren. Competenties zoals ondernemingszin, probleemoplossend handelen en samenwerken komen dan volwaardig meespelen in de eindevaluatie.

WAAROM BREDER KIJKEN NAAR EVALUEREN?

Nieuwe methodieken zorgen voor nieuwe accenten binnen de evaluatie, maar er zijn fundamentele redenen om het geweer van schouder te veranderen. Ook binnen onderwijs komt het competentieontwikkelen evalueren vanuit veranderingen in de context. Er zijn problemen rond doorstroming en oriëntering van kinderen/jongeren; er zijn steeds meer leerproblemen en gedragsproblemen, of beter, ze worden steeds beter gedetecteerd en benoemd. Daarnaast hebben we wetenschappelijke inzichten rond leren die vragen naar andere accenten binnen evalueren.

KANSRIJK VOOR KANSARM?

Vlaanderen doet het zeer goed op internationale testen rond onderwijs. We scoren bij de beste, maar nergens is de kloof tussen de topgroep en de zwakste groep zo groot als hier. Kansarmen profiteren onvoldoende van het rijke aanbod van ons onderwijs. Meer zelfs, het onderwijs slaagt er niet in de kloof te dichten. Het zogenaamde Mattheuseffect is duidelijk zichtbaar: *'Want wie heeft, zal nog meer krijgen en wel in overvloed, maar wie niets heeft, hem zal zelfs wat hij heeft, ontnomen worden.'* (Mattheus, 25:29)

Wie slecht start in de basisschool zal in de regel de achterstand nooit meer inhalen. Wie met taalachterstand binnenkomt in de kleuterschool, haalt het nooit meer bij. En we weten dat kleuters uit kansarme gezinnen slechts 30% van de woordenschat bezitten van kleuters van middenklasgezinnen (James Heckman). Hoe komt het dat we er niet in slagen de kloof te verkleinen? De plaats waar je wieg staat, bepaalt je carrière binnen onderwijs. Heb je een moeder met financiële problemen, dan is de kans klein dat je in Vlaanderen een diploma haalt; is je moeder financieel zorgenvrij, dan haal je in de regel een diploma.

De plaats waar je wieg staat, bepaalt je carrière binnen onderwijs.

Te veel kinderen uit kansengezinnen komen in het buitengewoon onderwijs terecht. Kansarme kinderen hebben tot 5 maal meer kans voor een ticket buitengewoon onderwijs. Nu al bijna 1 op de 10 jongens gaat naar het buitengewoon onderwijs (Belga/adv, 22/10/09). 3 kinderen op 10 heeft leerachterstand. Er is duidelijk iets aan de hand. Met ons systeem van evalueren zorgen we

op dit moment niet voor een gepaste doorstroming waardoor bij het einde van de rit te veel jongeren zonder diploma blijven. Voor de jongeren is dit nu al 17%; voor de meisjes

10% (Van Damme & Van Landeghem, 2004). Hallucinante cijfers voor één van de rijkste regio's ter wereld.

In kansarme milieus is er een grote zorg voor kinderen, maar die vertrekt niet vanuit stimulerende interventies. 'Accomplishment of natural growth' wordt het in vaktermen genoemd. Ze laten kinderen zelf opgroeien en ontwikkelen. Daardoor hebben ze vaak weinig verhaal tegen gezagsfiguren en hebben ze geen competenties ontwikkeld om greep te krijgen op wat er rondom hen gebeurt. Ze blijven wantrouwig en afstandelijk tegen situaties buiten hun milieu. Bij kansrijke milieus zien we dat ouders werken aan een 'concerted cultivation'. Bij een tandartsbezoek mag de dochter van kleins af aan zelf het woord voeren en zo leert het kind met gezagsfiguren om te gaan op een zeer natuurlijke manier. Kinderen krijgen een gevoel van 'entitlement'. Ze kunnen de omgeving correct inschatten en weten hoever ze kunnen gaan om hun eigen zaak te bepleiten.

Carol Dweck (2006) praat over 'growth mindset' en heeft dit gegeven vertaald naar het onderwijs. Voor het bekomen van 'growth mindset' moeten we op aangepaste manier feedback geven zodat kinderen leren inspanningen te koppelen aan resultaten en inzien dat ze geleidelijk greep kunnen krijgen op hun omgeving. Een evaluatie die te snel bevestigt dat je iets niet kan, zorgt voor 'fixed mindset'. Ouders uit kansarme gezinnen zeggen dan al snel: *'Onderwijs was niets voor ons en zie, ook onze dochter brengt er niets van terecht.'* De negatieve resultaten stimuleren de overtuiging dat deze kinderen het nooit zullen kunnen. Al heel vroeg in hun onderwijs carrière geven ze het op. Ze geloven niet dat inspanningen van hun kant enig soelaas kunnen brengen; de omgeving is hen vijandig. Dat zijn hun 'beliefs', vastgezet in een 'fixed mindset': *'Het lukt me toch niet en dus heeft het geen zin dat ik iets doe. En als ik al eens een kleine inspanning doe, dan krijg ik alleen maar een bevestiging dat het geen verschil maakt.'* Te vroeg formele taaltoetsen afnemen, kan tot gevolg hebben dat allochtone leerlingen steeds minder gaan geloven dat ze de taal kunnen leren zoals door de school verwacht. Net het omgekeerde effect dus.

KANSRIJK VOOR VERSCHILLEN IN LEEFTIJD?

IJshockey is bijzonder populair in Canada (Gladwell, 2008). Jonge spelers worden op basis van hun talenten gescout en geselecteerd. Ze kunnen deelnemen aan vier ver-

schillende competities. Je hebt de House League voor liefhebbers; de Junior B League voor talentvolle spelers; de Junior A League voor nog betere spelers en de Major A League voor de beste spelers. In de Memorial Cup ijshockeykampioenschappen zitten

de toekomstige sterren van het ijshockey. Canada heeft immers de beste spelers. Met andere woorden, als je het wil maken binnen ijshockey moet je in de Major A League geraken en daar opvallen in een topteam zoals de Vancouver Giants of the Medicine Hat Tigers. Alle scouts zijn erg duidelijk. Ze selecteren enkel op talent, niet op afkomst, niet op geld, maar enkel op wat de jongeren presteren. Of toch niet?

Als je de lijst van spelers van de beste teams overloopt in de Major A League valt op dat

bijna 80% van deze spelers geboren zijn in de maanden januari tot juni. In elk team zitten een aantal uitzonderingen die na juni geboren zijn. Blijkbaar zijn diegenen die in het begin van het jaar geboren zijn, bevoorrecht. Omdat ze iets

ouder zijn dan de anderen zijn ze sterker (ijshockey is een fysieke sport) en worden ze sneller geselecteerd om een trapje hoger te gaan naar een betere competitie. Diegenen die na juni geboren zijn, krijgen nauwelijks 1/5 van de kansen van de 'oudere' spelers. Geselecteerd op talent? Neen toch. Leeftijd en fysieke rijping zijn doorslaggevend om een verschil op te bouwen waarmee een Mattheuseffect wordt gecreëerd. Het minste wat we kunnen zeggen, is dat de manier waarop ijshockey wordt georganiseerd in Canada, de helft van hun spelers niet dezelfde kansen geeft om hun talenten te tonen. Het vormen van een competitie die start in januari en eentje die start in september zou het probleem onmiddellijk oplossen.

We weten dat we ook binnen het onderwijs met hetzelfde probleem geconfronteerd

worden. Kinderen die geboren zijn in de tweede helft van het jaar hebben vaak meerdere jaren (of hun hele carrière) moeilijkheden om aansluiting te vinden bij het niveau van de klas. Gewoon omdat ze fysiek nog niet zo ver zijn. Het leerstofjaarklassensysteem is bijgevolg voor hen geen ideale basis om het hele programma aan op te hangen.

We hebben meerdere breuklijnen in het onderwijs:

- *Het eerste leerjaar.* De klassikale structuur zorgt voor een lineaire aanpak met een standaardprogramma waarbij iedereen – en dit is belangrijk – op hetzelfde moment hetzelfde moet kunnen. Er wordt al snel gemeten of je 'op niveau' zit. Als dat niet lukt, worden de problemen individueel aangepakt. Vaak zien we dat net de jongste leerlingen in de groep extra begeleiding nodig hebben. Meestal worden deze problemen nooit meer ingehaald. Start je met problemen, dan lijken die doorheen de jaren alleen maar groter te worden...
- *Het eerste jaar secundair onderwijs.* Meisjes staan veel verder in hun fysieke (ze zijn ook meestal een kop groter dan de jongens) en mentale ontwikkeling. Veel jongens halen de achterstand niet meer op.

Met andere woorden, de manier waarop we onderwijs inrichten, ontnemt kansen aan bepaalde groepen. Het klassikale vorderen heeft, naast een groot aantal voordelen, ook duidelijke nadelen. We kunnen niet met de hele groep altijd dezelfde weg afleggen. We moeten het strikte tijdsplan binnen het klassikale vorderen en het afrekenen op prestaties durven loslaten. Is een gelijke evaluatie eerlijk binnen een jaarklassensysteem? Neen toch! Selecteren we louter op capaciteiten? Neen toch!

Start je met problemen, dan lijken die doorheen de jaren alleen maar groter te worden...

EEN CONSTRUCTIVISTISCH PERSPECTIEF

In het onderwijsveld hebben we de voorbije jaren een heleboel initiatieven zien binnenkomen die het zelfstandig werken van leerlingen duidelijk centraler stelden. In scholen krijgen vormen van actief leren nu echt kans: men sluit meer aan bij de voorervaringen van leerlingen en bouwt voort op wat leerlingen reeds als voorkennis hebben verworven; men integreert aspecten van coöperatief leren; men vertrekt van herkenbare probleemsituaties; men maakt het leren zinvol en attractief voor de betrokkenen; men werkt met andere organisatievormen en durft betrede paden te verlaten. Dat alles steunt op de inzichten die het sociaalconstructivisme ons rond leren heeft geleverd met Piaget, Vygotsky, Bruner en Ausubel op

kop. Recente inzichten vanuit 'situated learning' (Lave, Wenger); 'embodied cognition' (Clark, Dreyfus); 'connectivisme' (Siemens); 'conceptual learning' (Schoenfeld); 'cognitive apprenticeship' (De Corte) en 'deep level learning' (Laevers) bouwen hier op voort.

Zelfsturing en zelfregulatie vormen centrale begrippen bij het leren. Willen we zicht krijgen op wat kinderen/jongeren daadwerkelijk hebben opgestoken van het leerproces, dan moeten we in de evaluatie ook een uitspraak kunnen doen over hun zelfsturing, over hun engagement, over hun kennisconstructie. (Zie voorbeeld 1: observatieschema Leren leren, dat zowel door de leerkracht als door de leerling (zelfevaluatie) gebruikt kan worden.)

VOORBEELD 1: *Observatieschema Leren leren*

| RAPPORTEREN <i>Eindtermen Leren leren</i> | Hoe kan | | | |
|---|---------------|-----------|----------|-----------|
| | 1 = kan beter | 2 = matig | 3 = goed | 4 = prima |
| Plannen | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Werkhouding - doorzetten | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Zelfstandigheid | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Eigen initiatief | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Informatiebronnen gebruiken | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Losse gegevens hanteren | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Problemen oplossen | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Eigen denkproces plannen-controleren | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Zelf bijsturing | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Samenhangende informatie verwerven | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Samen werken aan een opdracht | 1 | 2 | 3 | 4 |

UITGANGSPUNTEN

Wanneer we blijven denken vanuit een traditioneel remediëringsmodel zullen we binnen het kader rond competentieontwikkelen evaluëren geen oplossingen vinden. Andere uitgangspunten zijn nodig om de nieuwe evaluatietools efficiënt en functioneel te kunnen gebruiken.

TALENTONTWIKKELING

In het verleden hebben we ons misschien te veel toegelegd op het vaststellen van wat leerlingen niet kunnen. Ons gekende puntensysteem is daar trouwens een vertaling van. Je vertrekt met het sympathieke idee dat je 10/10 hebt, maar bij elke fout gaat er een punt vanaf. Met andere woorden, het cijfer wordt gevormd door het aantal fouten dat je maakt. Binnen het nieuwe evalueren willen we net het omgekeerde beklemtonen. We willen in kaart brengen waar leerlingen goed in zijn, we willen zicht krijgen op de capaciteiten, op de competen-

ties. In het onderzoek naar deze competenties willen we het toeval uitsluiten en ons breed informeren langs alle mogelijke kanalen. Observatie heeft daarbij een cruciale plaats.

Competentieontwikkelen evalueren vertrekt vanuit een onderwijsmodel dat gedreven wordt door talent en ambitie en niet door achterstanden. Capaciteiten in kaart brengen staat centraal. Onderwijs moet zich richten naar de mogelijkheden, zodat in een sfeer van een open dialoog ontwikkelingen kunnen vastgehouden worden. Voor kansarmen is het een verademing om niet steeds geconfronteerd te worden met wat ze niet kunnen, maar gestimuleerd te worden in wat binnen hun mogelijkheden ligt.

Het 'deficitmodel' loopt steeds meer tegen zijn grenzen aan. Een prestatiegerichte benadering met leerlijnen als keurslijf en een smalle manier van evalueren, legt een hypothese op ontwikkeling. De positieve benadering in het 'talentmodel', waarbij exploreren, proberen, leren uit het falen en werken met complexe en zinvolle problemen centraal staan, opent nieuwe perspectieven.

Capaciteiten in kaart brengen staat centraal.

| DEFICITMODEL | TALENTMODEL |
|--|---|
| ■ Tekorten wegwerken | ■ Talenten versterken |
| ■ Fouten vermijden | ■ Leren uit fouten |
| ■ Achterstandsdenken | ■ Ontdekkingsdenken |
| ■ Zoveel mogelijk jongeren over dezelfde lijn/hetzelfde curriculum trekken | ■ Jongeren zoveel mogelijk versterken om hun eigen grenzen te verleggen |
| ■ Remediëring staat centraal in functie van eenzelfde einddoel | ■ Mediëren/coaching staat centraal in functie van individuele groei |
| ■ Focus op telbare toetselementen | ■ Breed beeld van competenties |
| ■ Oorzaak ligt bij de leerling en die moet aangepakt worden | ■ Oorzaak is een verstoorde interactie |
| ■ Doel: leerling terug op niveau van de klas | ■ Doel: stimuleren van groei via positief zelfbeeld en motivatie |
| ■ ... | ■ ... |

GELOVEN IN IEDER KIND

Kijken naar ontwikkeling met de bedoeling leerlingen maximale kansen te geven veronderstelt dat we alle vooroordelen moeten kunnen opzijzetten. Het is ondertussen voldoende bekend dat verwachtingen van leer-

krachten heel genuanceerd worden opgenomen en vertaald door leerlingen. Ze voelen het perfect aan wat leerkrachten verwachten, hoe leerkrachten hen inschatten. Hoe jonger de leerlingen, des te sterker werkt dit Pygmalioneffect (Rosenthal &

Jacobson, 1968). Het is nefast voor elke ontwikkeling als er geen geloof is in de groeikansen van leerlingen. Leerkrachten moeten geloven in het feit dat leerlingen kunnen groeien, dat in een rijke leeromgeving grenzen kunnen worden verlegd. Binnen het evalueren staat 'kansen geven' dan ook centraal.

Het is nefast voor elke ontwikkeling als er geen geloof is in de groeikansen van leerlingen.

HOLISTISCH KIJKEN

Een competentie is een holistisch begrip en staat voor een complex samenspel van geïntegreerde kennis, vaardigheden en houdingen waarbij een zekere basiskennis en een aantal basisvaardigheden nodig zijn. Competenties ontwikkelen zich vanuit een complexe takenstructuur. De taken moeten voldoende rijk zijn met liefst meerdere oplossingsstrategieën en gekoppeld aan voor kinderen/jongeren betekenisvolle situaties. Reflecties op de oplossingstrategieën leiden tot een inzicht dat breed toepasbaar is. Competenties zijn voortdurend in ontwikkeling en worden individueel ingekleurd vanuit persoonlijke karakteristieken, vanuit het zelfbeeld en zelfconcept. Competenties

worden zichtbaar in gedrag, maar soms kiest de betrokkene ervoor de competentie impliciet te houden en spreken we eerder van een potentiële capaciteit. Het evalueren van competenties is bijgevolg een complexe materie en gebeurt best holistisch.

Het geheel is meer dan de som der delen

Oordelen heeft betrekking op het geheel van kennis, vaardigheden en attitudes in een bepaalde context waarbij we niet de onderdelen optellen, maar wel kijken naar het geheel. (Het geheel is immers meer dan de som der delen, volgens de Gestaltpsychologie.) In de evaluatiecontext wordt het competente gedrag gezien als een vertaling van de aanwezige kennis en vaardigheden. Daarom ook kan het evalueren niet uitsluitend gebeuren aan de hand van eindeloze aantekeningen; ze geven vaak te weinig perspectief. Wat als je op zo'n lijst een paar rubrieken minder scoort? Welke rubrieken doen er nu echt toe? Soms verliest men in de details de essentie.

Het evalueren van competenties is een complexe materie en gebeurt best holistisch.

We wegen steeds af wat echt essentieel is en dus dominant in het totaalbeeld. We kijken bijgevolg naar de hoofdcompetentie en gebruiken deelcompetenties (zonder ze noodzakelijk apart te beoordelen) om het beeld op te bouwen (zie voorbeeld 2). De deelcompetenties worden in relatie met de hoofdcompetentie bekeken. Zo is begrijpend lezen altijd belangrijker dan technisch lezen en zal het altijd in de eerste plaats om begrijpend lezen gaan. De techniek moet het begrijpen ondersteunen. Als we vanuit technisch leestoetsen teksten gaan aanbieden die weinig betekenis hebben, stimuleren we het begrijpend lezen niet. Beter is het de leesinteresse te wekken en van daaruit het begrijpen van teksten betekenisvol te maken.

VOORBEELD 2: Reflecteren op het eigen leerproces

De hoofdcompetentie wordt beoordeeld. De deelcompetenties geven een overzicht van welke elementen meespelen in het totale plaatje, maar de beoordeling is geen optelsom van de beoordelingen van de deelcompetenties.

| REFLECTEREN OP HET EIGEN LEERPROCES | | |
|---|-----------|--|
| Competentie Reflecteren | 1 2 3 4 5 | Groeien naar meesterschap |
| De kwaliteitseisen van de opdracht inschatten | | Bepaalt voor zichzelf wanneer voor hem/haar de opdracht geslaagd is. Stelt zichzelf realistische eisen, en werkdoelen. Geeft zin en betekenis aan een opdracht; kan dit onder woorden brengen. |
| Zichzelf motiveren | | Weet naar welke thema's en werkvormen de eigen belangstelling uitgaat. Gaat spontaan op zoek naar de betekenis voor zichzelf en probeert er iets zinvol in te zien. Heeft de neiging om zowel individuele als groepsleerdoelen op de korte als op de langere termijn te bepalen. Motiveert zichzelf door naar dié doelen te verwijzen. Kan voor zichzelf of voor de groep tussendoelen formuleren wanneer het leren/werken stukt. |
| Het (leer- en werk) proces bewaken | | Controleert het eigen begrip. Kan de eigen sterktes en zwaktes benoemen bij het individueel of in groep afwerken van opdrachten. Maakt spontaan opmerkingen over de eigen aanpak. Weet 'afleiders' – zowel interne als externe – te benoemen. Houdt de tijdsplanning in het oog. Is gericht op eigen groei en ontwikkeling. Geniet van eigen successen. Kan op het einde van een opdracht afstand nemen. Maakt het onderscheid tussen wat goed ging en wat moeilijk liep. Weet acties ter verbetering te bedenken. |
| Het eigen leren in vraag stellen | | Kent de voor- en nadelen van de eigen leerstijl. Is nieuwsgierig naar de aanpak van medescholieren en vergelijkt deze met de eigen aanpak. Maakt spontaan opmerkingen over de eigen aanpak. Ziet fouten als een gelegenheid tot leren. Controleert regelmatig of alles nog begrepen wordt en of men nog goed bezig is. Beantwoordt spontaan de reflectievragen. |
| Het eigen leren bijsturen | | Kan de tijdsplanning, de aanpak, de fasering e.d. aanpassen in functie van onvoorziene omstandigheden. Is bereid een alternatieve werkwijze uit te proberen en op haar effectiviteit te beoordelen. |
| Reflecteren op de toekomst | | Onderzoekt de eigen mogelijkheden en interesses. Onderzoekt de mogelijkheden voor verdere studie. Stelt vragen over mogelijke beroepen. Vergelijkt de eigen competenties met de vereisten voor een bepaald beroep of bepaalde studie. Kan op grond van overwegingen een gemotiveerde keuze maken. |

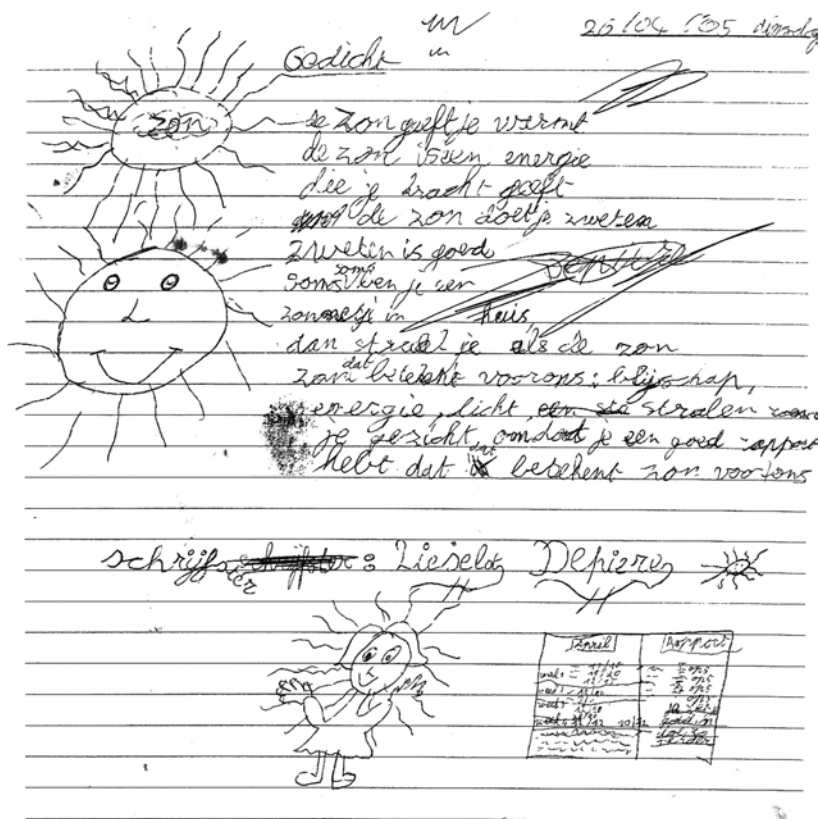
Kijken naar alles wat relevant is

Bij het evalueren kijken we naar alles wat relevant is. Als een kind bij een geschreven tekst een tekening maakt, is dit een essentieel onderdeel van de communicatie en nemen we die mee in de evaluatie (zie voor-

beeld 3 uit Callebaut (2009)). De communicatie kan immers talig en beeldend zijn. Trouwens, een kind dat de moeite doet om een tekening te maken, wil iets vertellen. Dit compleet negeren bevordert het vertrouwen in de relatie tussen leerkracht en kind niet.

VOORBEELD 3: Communicatie in tekst en tekening

Schrijven is communicatie. In deze tekst wil het kind duidelijk iets zeggen over 'wat een goed rapport voor haar betekent'. Ze doet dat in de tekst en via een tekening. Hier enkel kijken naar de schrijffouten of slordigheden is ongepast en gaat voorbij aan de essentie van geschreven 'communicatie': namelijk reageren op de boodschap ('ik wil ook wel eens graag een goed rapport') van de geschreven communicatie. Zelfs een antwoord 'Mooi' van de leerkracht is hier onvoldoende.



Afwegen in functie van de ontwikkeling

Vanuit een holistische kijk over een langere periode wegen we acties en evaluaties af in functie van de ontwikkeling. Kloklezen vormt in het derde leerjaar voor nogal wat kinderen een probleem, maar als je kijkt naar het einde van de basisschool kan iedereen –

los van de school – kloklezen. Vanuit een holistische kijk zeggen we dan dat remediëren in de derde klas geen zin heeft. Het komt immers zo wel goed. Meer zelfs, remediëren heeft dan meer nadelen dan voordelen. Het zelfvertrouwen en het zelfbeeld worden nodeloos op de proef gesteld.

De man die de wolken meet



'De man die de wolken meet' is een beeld van Jan Fabre waarbij een man met een meetlat op een laddertje de wolken meet. We kunnen inderdaad de breedte van een wolk proberen vast te leggen en te meten. Maar we weten dat enkele minuten later reeds de wolk een totaal andere vorm kan aannemen. Hetzelfde geldt voor de ontwikkeling van kinderen/jongeren. Het meten is een momentopname en we moeten oppassen om daar te snel verregaande conclusies aan vast te knopen. Maar er is meer: het meten van de wolk zegt niets de grillige vormen ervan, de schoonheid van het kleurenpalet, over

regenwolken, over sluimerwolken, stapelwolken,... Naast het meten kan observeren een belangrijke plaats innemen om meer elementen in kaart te kunnen brengen. Hetzelfde geldt voor het in kaart brengen van de ontwikkeling bij kinderen/jongeren.

EVALUEREN MOET DE DYNAMIEK IN HET LEREN VERSTERKEN

Leren is een dynamisch gebeuren en verloopt niet steeds lineair. Onderwijsprogramma's die uitsluitend lineair zijn opgebouwd, verliezen heel vaak de dynamiek die noodzakelijk is om leren effectief en duurzaam te maken. Leerlijnen die te strikt gebruikt worden, kunnen daarom ook een bedreiging vormen. Gras groeit niet sneller

Gras groeit niet sneller door eraan te trekken!

door eraan te trekken! Het kan gebeuren dat wegens de weersomstandigheden het gras minder goed groeit, maar eens de weersomstandigheden ideaal zijn, wordt de achterstand razendsnel goed gemaakt. Niet eraan trekken maakt het verschil, maar wel een ideale omgeving scheppen waarin de interne krachten worden aangesproken. Bij leren is het niet anders: te snel remediëren kan de dynamiek doden. Te lineair denken kan het groeiproces verlammen. Te snel formeel evalueren kan motivatie fnuiken.

Evalueren moet de dynamiek van kinderen/jongeren versterken en mag geen stok achter de deur zijn. Evalueren moet het leren dienen, niet het leren afremmen. Evalueren kan zich bijgevolg niet beperken tot een meting bij het einde van een traject. De evaluaties kunnen immers prima gebruikt worden als aanknopingspunten voor een beter

afgestemd aanbod. Zo kan instructie voortbouwen op de evaluaties en geven de evaluaties informatie over het aanbod. Het veronderstelt dat de evaluaties kansen moeten scheppen om beter zicht te krijgen op waar leerlingen staan in hun ontwikkeling en zelf kansen zien om grenzen te verleggen.

Stoplichten of rotondes?

Met een metafoor zou je kunnen zeggen dat evaluatie kan vergeleken worden met stoplichten of rotondes. Bij stoplichten moet iedereen wachten tot het terug groen wordt, elke wagen moet stoppen. Het traditionele toetsen was vaak zoals stoplichten. Het leerproces stopte meestal letterlijk voor een tijdje. In beweging zijn en stoplichten zorgen (niet enkel in het verkeer) voor gevaarlijke situaties.

Bij rotondes kun je keuzes maken. Je hoeft niet te stoppen, even vertragen en de situatie goed overzien om dan de juiste keuze te maken. Het nieuwe evalueren wil leerlingen via een rotonde in ontwikkeling houden. Even vertragen voor de rotonde, de situatie goed overzien en dan op de rotonde afhankelijk van de richting die je uit wil, de juiste keuze maken. Het leerproces hoeft niet te stoppen, maar kan via feedback en begeleiding beter afgestemd worden op de groeikansen van elk individu. Binnen elke ontwikkeling is het cruciaal het leren met vallen en opstaan, het leren uit fouten te koppelen aan een duidelijk perspectief van steeds verder doorgroeien.

Met andere woorden, voordat er een definitieve evaluatie gebeurt, moeten leerlingen kansen hebben gehad om te groeien via een tussentijdse evaluatie met feedback, via een tussentijds gesprek, via een tussentijds rapport over waar leerlingen staan.

COMMUNICATIE, COMMUNICATIE, COMMUNICATIE

Meteen is duidelijk dat het nieuwe evalueren ook erg veel klemtoon legt op een goede

communicatie tussen leerlingen en leerkrachten over het leerproces. Alle evaluatiegegevens moeten deze communicatie versterken. In het verleden zagen we dat toetsgegevens vaak zorgden voor spanningen, voor het verbreken van de communicatie. Dat kan niet binnen het nieuwe evalueren. Integendeel. Evaluatie heeft pas zin als het leidt tot een betere afstemming, tot gerichte feedback, tot aangepaste begeleiding, tot meer zelfkennis, tot betere communicatie...

BESLUIT

De uitgangspunten zijn meteen een goede toetssteen. Volgende vragen zijn bijgevolg relevant om het eigen toetsbeleid kritisch te bekijken:

Toetssteen voor het toetsbeleid

- ☐ Werken we vanuit talenten en brengen we talenten in beeld?
- ☐ Staat het geloof in elk kind/elke jongere centraal en maken we dat dag in dag uit waar via ons evaluatiesysteem?
- ☐ Evalueren we voldoende holistisch en kijken we naar de essentie of vergalopperen we ons in details?
- ☐ Verstrekt ons evaluatiesysteem de dynamiek van het leren? Is het motivatieverhogend? Is het uitdagend? Is het grensverleggend? Geeft het leerkansen vanuit het oogpunt van kinderen/jongeren?
- ☐ Verstrekt het de communicatie? Zorgt het voor meer begrip? Voor meer bereidheid? Voor meer engagement?

CONCRETE AANDACHTSPUNTEN VOOR EVALUATIE TOOLS

De nieuwe evaluatietools laten zich kenmerken door een aantal terugkerende principes. Deze principes moeten bijgevolg altijd gerespecteerd worden in de evaluatiesystemen die we binnen competentieontwikkelen evalueren willen hanteren. Wordt de zelfevaluatie zo georganiseerd dat het ownership van leerlingen vergroot? Kijken we voldoende breed in onze toetsen of zijn ze allemaal eenzijdig talig?

OWNERSHIP VAN KINDEREN/JONGEREN

Leerlingen moeten ownership krijgen van het eigen leerproces. Door leerlingen aan te spreken op hun eigen niveau en door hen zelf een stem te geven in de evaluatie gaan ze geleidelijk meer verantwoordelijk-

heid opnemen (en verandert de 'mindset'). Ownership verkrijgt je maar als leerlingen het leerproces of het evaluatieproces als betekenisvol en zinvol ervaren. Meestal valt dat trouwens wel mee. Leerlingen hebben best wel veel zin in leren volgens het onderzoek van Stevens (2005). Ook voor leerlingen uit kansarme milieus biedt dit mogelijkheden: vooreerst kan een evaluatie op eigen niveau aangeboden worden (het gaat om je eigen ontwikkeling in kaart brengen), maar tevens kunnen leerlingen zelf betrokken worden om hun kijk op de zaak mee te nemen (hoe zie jij het?). Vaak is het immers zo dat kansarmen net iets anders aankijken tegen zaken dan leerkrachten. Hun stem horen is cruciaal om een aangepaste leeromgeving te kunnen aanbieden. Evalueren en oordelen mag immers geen veroordelen worden. Door de stem van leerlingen mee te nemen, wordt het oordeel genuanceerder of heeft het een breder draagvlak.

Binnen evaluaties kan op twee manieren aan ownership gewerkt worden:

Door leerlingen te betrekken bij het opstellen en afnemen van evaluatiecriteria, evaluatieprocedures, evaluatievragen,... De leerlingen ondergaan de evaluatie niet, maar worden actieve participanten in het hele evaluatieproces. Ze beoordelen mee, ze worden betrokken bij het opstellen van evaluatieprocedures, ze bedenken samen met de leerkracht evaluatieopdrachten, ze schrijven mee de beoordelingscriteria (zie voorbeeld

4). De betrokkenheid van de leerlingen bij de evaluatie toont zich het duidelijkst in vormen van zelfevaluatie, peerevaluatie, en co-evaluatie (leerkracht en leerling samen). Via deze weg worden leerlingen aangespoord zelf te reflecteren over de doelstellingen van het leerproces en de weg daar naartoe. Zo ontstaan nieuwe leerinzichten en weten ze beter waarmee ze bezig zijn. Bovendien zijn deze betrokkenheid en opgedane inzichten een stimulans voor de zelfsturing van leerlingen.

VOORBEELD 4: Zelf toetsvragen formuleren

Kinderen/jongeren schrijven zelf 6 van de 10 toetsvragen. Uiteraard zullen de eerste probeersels vooral reproductieve vragen zijn, maar daar mag je geen vrede mee nemen. Je zet hen opnieuw aan het werk. In de talrijke basis- en secundaire scholen waar dit is uitgetoetst, zagen we uitstekende toetsvragen ontstaan met een erg hoge betrokkenheid van de kinderen/jongeren. Het formuleren van goede toetsvragen vraagt veel inzicht in de materie en is een cruciaal onderdeel in het ontwikkelen van competenties. Op deze manier evalueren geeft evalueren een ander gezicht en zorgt ervoor dat de ontwikkeling niet stopt met de evaluatie (zoals het leren voor de toets om het nadien zo snel mogelijk te vergeten).

Door een aangepaste evaluatie aan te bieden. Competenties aanboren en inzetten doen leerlingen elk op hun eigen manier. Dat betekent dat ook de evaluatie zich richt naar de individuele leerlingen met hun capaciteiten, oplossingsstijlen, aard en mate van voorkennis. Niet iedereen hoeft over alles dezelfde 'toets' af te leggen. Het komt immers erop neer aan te tonen dat het leerproces efficiënt geweest is, en dat kan zich bij verschillende leerlingen op een verschillende manier uiten. In een aangepaste evaluatie toont elke leerder op zijn manier hoe hij zijn competenties in een situatie heeft aangeboord en verrijkt (zie voorbeeld 5).

Door aan te sluiten bij de individuele kenmerken en achtergrond van leerlingen, wordt evaluatie ook fairder voor iedere leerling. Afwijken van gestandaardiseerde toetsing laat toe dat leerlingen op hun mogelijkheden worden beoordeeld en niet op hun tekorten. Dat hoeft niet ten koste te gaan van het feit dat we gegevens van verschillende leerlingen niet meer met elkaar kunnen vergelijken. Competenties worden immers gedefinieerd als een cluster van geïntegreerde kennis, vaardigheid en attitude in een veelheid van situaties. En zowel in de 'veelheid aan situaties' als in 'de cluster van geïntegreerde kennis, vaardigheid en

attitude' is nogal wat speelruimte voor verschillende evaluatiesituaties. Dat betekent ook dat de rapportering rekening zal moe-

ten houden met de diversiteit die er bij de leerlingen heerst.

VOORBEELD 5: *Talentenportfolio*

Kinderen/jongeren houden gedurende verschillende jaren een talentenportfolio bij. In deze portfolio geven ze aan wat hun beste werk is van het voorbije trimester. 'Beste werk' staat dan voor: wat ze goed kunnen én wat ze graag doen. De portfolio is onderwerp van gesprek en reflectie. Er wordt gereflecteerd over hoe talenten doorheen de jaren groeien, verdwijnen of veranderen. De bedoeling is dat kinderen/jongeren aan de hand van deze talentenportfolio bewuster bezig zijn met en gericht komen tot een studie- en beroepskeuze.

In volgende evaluatietools maken we werk van het ownership van kinderen/jongeren:

- Co-evaluaties
- Zelfevaluaties
- Peerevaluaties
- Portfolio-assessment
- Presentaties
- Logboeken

BREED KIJKEN, BREED EVALUEREN

Breed evalueren betekent: (1) breed kijken naar verschillende ontwikkelingsdomeinen en verschillende talenten; (2) breed kijken vanuit verschillende evaluatievormen; (3) breed kij-

ken in verschillende situaties. Evaluatie wordt meer dan het in kaart brengen van kennisreproductie. De lat ligt hoger voor de leerlingen: ze moeten meer laten zien, ze moeten laten zien dat ze de kennis in nieuwe situaties kunnen aanwenden. De lat ligt

hoger voor de leerkrachten: ze moeten meerdere evaluatievormen aanbieden met oog

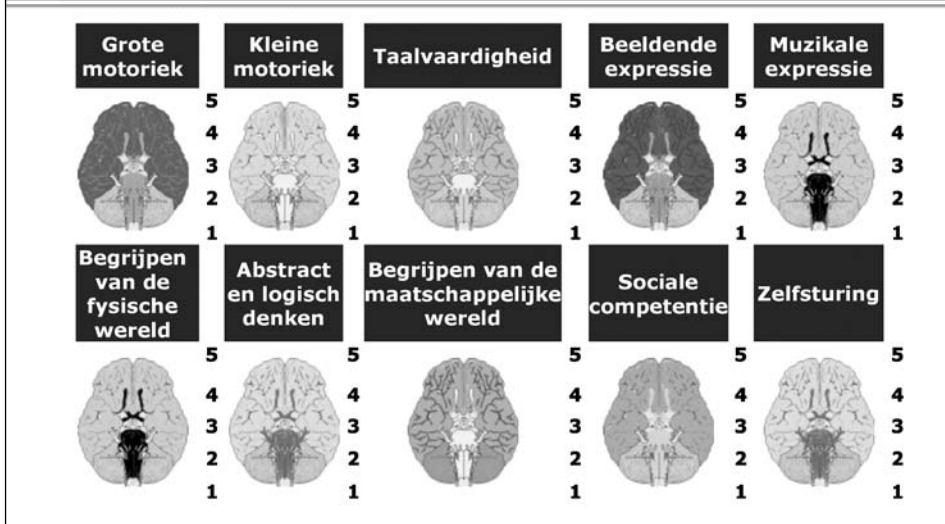
voor verschillende domeinen en kijken vanuit verschillende contexten.

Binnen evaluaties kan op drie manieren aan breed kijken gewerkt worden.

Kijken naar de totaliteit van de persoon. Bij het op zoek gaan naar de sterktes van leerlingen kunnen ook niet traditionele elementen binnenkomen in de evaluatie. Met andere woorden, we kijken naar de mogelijkheden van de totale persoon (zie voorbeeld 6). Er zijn geen argumenten om de evaluatie te beperken tot enkel cognitieve elementen of tot wat makkelijk meetbaar is. Volgende vragen zijn immers bijzonder relevant voor succes buiten de school: is dit kind/deze jongere ondernemend? Of creatief? Is hij sociaal voelend? Heeft hij een eigenzinnige oplossingsmethode die zelden faalt, ook al is er weinig systematiek zichtbaar? Als we creativiteit belangrijk vinden, moeten we het ook een plaats geven binnen onze evaluaties. En misschien kunnen deze gegevens een compensatie vormen voor andere mindere scores? (Ook al zijn bepaalde resultaten voor rekenen niet al te best, zijn creativiteit is een onmiskenbare troef!)

"Een kind is meer dan zijn bovenste 4 centimeter. Bekijk hem dus helemaal."
(Marcel Van Herpen)

De vraag is niet óf je slim bent, maar hóe je slim bent.



VOORBEELD 6: Het rapport

Op het rapport staan volgende rubrieken:

1. Het kind voelt zich goed bij volgende onderwerpen:
2. Het kind is sterk op volgende domeinen:
3. Het kind is bijzonder geboeid door:

Kijken in levensechte situaties. We willen geen schoolse kennis meten, maar wel het kunnen gebruiken van competenties in levensechte situaties. Dat veronderstelt dat ook bij de toetsing levensechte situaties als uitgangspunt worden gekozen, bijvoorbeeld in de vorm van problemen of casussen (zie voorbeeld 7). Authentieke situaties die aansluiten bij de leefwereld of het toekomstige functioneringsdomein, bieden meer garantie

dat we zicht krijgen op de competentieontwikkeling van leerlingen die verder reikt dan de klasmuren. Het leren mag geen schoolse leren blijven, maar een leren dat ook gaat functioneren buiten de school. Bovendien versterkt deze relevantie ook de motivatie van leerlingen om binnen de opdracht competenties zo goed mogelijk in te zetten en te verfijnen.

VOORBEELD 7: Realistisch rekenen

Stel je voor dat er 1546 mensen naar een optreden willen kijken. Er kunnen 21 stoelen op een rij staan. Hoeveel rijen moet je maken om iedereen een zitplaats te geven?

Kijken naar competenties in het omgaan met kennis. Kennisreproductie is nog slechts een onderdeel van het hele evaluatiegebeuren. Zicht krijgen op hoe leerlingen tot kennisconstructie komen daarentegen krijgt een fundamentele plaats. Meten hoe leerlingen omgaan met de geleerde kennis, hoe leerlingen kennis inzetten, hoe leerlingen nieuwe inzichten opbouwen is onderdeel van deze kennisconstructie. We willen elementen in kaart brengen die ons een zicht geven op wat leerlingen doen met de aangeboden

kennis, hoe leerlingen zich vaardiger gedragen en welke houding ze daarbij aannemen. Uiteraard veronderstelt dat evaluatieopdrachten die leerlingen uitdagen hun competenties in hun breedheid te tonen. We kijken niet enkel naar het resultaat (de juiste oplossing), maar vooral naar het proces: hoe zijn ze tot die oplossing gekomen? (zie voorbeeld 8). Daarbij is het belangrijk ook aandacht te besteden aan hoe leerlingen hulpbronnen bij het oplossen inzetten.

VOORBEELD 8: Uit de peilingsproef wiskunde in de basisschool

Lotte wil weten hoe hoog het huis van haar ouders is.
Wat schat jij? Leg ook uit hoe je aan je antwoord komt.



Werkwijze: 1 deur is 2 meter
4 deuren is 8 meter

Antwoord: ongeveer 8 m

In volgende evaluatietools maken we werk van het breed kijken naar kinderen/jongeren:

- Observatie-instrumenten
- Kijkwijzers
- Overall toets
- Casustoets
- Groepsopdrachten als toets
- Individuele opdrachten als toets
- Toetsen van competenties tijdens dagdagelijkse activiteiten (excursies, experimenteerhoek,...)
- Talentenportfolio
- Evalueren van schoolse en niet-schoolse talenten

NOOD AAN PERMANENTE EVALUATIE EN DAARAAN GEKOPPELDE FEEDBACK

Elke dag leerlingen onderwerpen aan traditionele toetssituaties (zoals in het secundair onderwijs vaak gebeurt) is meestal geen permanente evaluatie, maar wel een vorm van gespreide evaluatie. Permanente evaluatie wil zicht krijgen op de ontwikkelingen van kinderen/jongeren met de bedoeling deze ontwikkelingen maximaal te stimuleren. De evaluaties zullen dan ook verschillende vormen aannemen. Het kan gaan om een gewone opdracht waarbij de leerlingen probleemoplossende competenties moeten inzetten en de leerkracht observeert, het kan gaan om een zoektocht naar nieuwe formules waarbij de leerkracht pas geleidelijk steeds meer informatie beschikbaar stelt, of een quiz. Hoe de informatie vertaald wordt en het vervolgtraject bepalen mee of de evaluatie daadwerkelijk permanente evaluatie is. Volgende elementen zijn noodzakelijk om te kunnen spreken van permanente evaluatie:

PERMANENTE EVALUATIE

- Leerlingen worden regelmatig opgevolgd waarbij de opvolging vertrekt vanuit vragen:
 - Waar staat de leerling nu? Welke weg is er afgelegd tegenover vorige keer?
 - Welke impulsen heeft deze leerling nodig? Hoe kan het leerproces vlotter verlopen?
 - Waar liggen de leerkansen voor deze leerling? Hoe kan de ontwikkeling uitgelokt worden bij deze leerling?
 - Wat ging er mogelijk fout? En hoe kan dat worden aangepakt zodat de leerling meer greep krijgt op de situatie? Waar liggen de aandachtspunten? Hoe kan de leercurve verbeteren?
- Leerlingen worden van zeer nabij begeleid en krijgen regelmatig feedback. Feedback is in de eerste plaats op ondersteuning gericht en positief georiënteerd.

- Leerlingen worden actief betrokken via zelfevaluaties.
- Leerlingen en leerkrachten worden door de evaluatie uitgenodigd tot reflecties.
- De evaluaties leveren de leerkracht noodzakelijke informatie om een op leernoden gestuurd aanbod te kunnen doen. De evaluaties leiden tot een aan de talenten en noden van de kinderen/jongeren aangepaste didactiek.
- Evaluaties prikkelen de kinderen/jongeren om hun grenzen te verleggen.
- Definitieve uitspraken doen over iemands competenties staat haaks op het gegeven van levenslange ontwikkeling. Uitspraken over een ontwikkelingsniveau van een competentie kunnen slechts voorlopig zijn en leggen de nadruk op de beschrijvingen op weg naar verdere ontplooiing van competenties.

Evaluatie is een continu gegeven. We wachten niet met de evaluatie tot na de instructie en inoefening, maar we proberen evaluatie zoveel mogelijk te integreren met instructie. Instructie en evaluatie volgen elkaar cyclisch op, omdat de evaluatie duidelijk maakt wat de volgende stappen kunnen zijn in het aanbod of hoe de begeleiding gericht kan opgezet worden. Bovendien willen we zo min mogelijk van de onderwijstijd besteden aan evaluatie waaruit de leerlingen niet verder kunnen leren. Heel wat gelegenheden tijdens de les vormen eigenlijk ideale kansen om te observeren hoe het zit met de competenties van de leerlingen en laten zelfs toe het leerproces in de diepte te bekijken. Het is heel vaak niet nodig om taken uit te vinden of extra in te voeren.

Zo kan een leerkracht via open observatie, waarbij niet op vooropgestelde criteria gelet wordt, probleempunten identificeren en opvolgen wanneer hij of zij met een logboek systematisch observatiegegevens bijhoudt (Gysen, 2004). Men kan bijvoorbeeld tijdens de taakuitvoering nagaan hoeveel en op welke aspecten een leerling om ondersteuning vraagt: *'Ik begrijp de instructie niet'*,

'Dit stukje in de tekst begrijp ik niet', *'Ik krijg aan mijn buurman niet uitgelegd waar hij op de plattegrond moet zoeken'*, *'Van deze tekst kan ik helemaal niets maken'*, *'Welke tabel moeten we nemen?'*. Wanneer men op verschillende momenten gelijkaardige taken op die manier observeert, kan men in kaart brengen of een leerling vordert, zijn competenties verder uitbouwt, doordat hij steeds minder ondersteuning nodig heeft om de taak succesvol uit te voeren.

DE PLAATS VAN PROCESEVALUATIE

Procesevaluaties nemen een belangrijke plaats in binnen de werking rond competentieontwikkend onderwijs. Toch zijn we ervan overtuigd dat elk goed doorlopen proces moet leiden tot sterke producten. Procesevaluaties kunnen bijgevolg vooral gebruikt worden om feedback en feedforward te voeden, om het leerproces te stimuleren, om de dynamiek gaande te houden. Het proces gaande houden en het proces kwaliteitsvol maken is bijgevolg de boodschap.

KIJKEN NAAR HET PROCES

Het ervaringsgericht onderwijs heeft een traditie opgebouwd in het kijken naar het proces. Men probeert de kwaliteit van het didactisch proces af te leiden van de betrokkenheid en het welbevinden van de kinderen/jongeren. Is de betrokkenheid laag, dan geeft dit aan dat er geen optimale leeromgeving wordt aangeboden. Is de betrokkenheid hoog, dan zijn er garanties dat het leren beklijft. Betrokkenheid is met andere woorden de indicatie dat er ontwikkeling plaatsvindt.

Wanneer de betrokkenheid laag is, gaan we op zoek naar een andere aanpak waarbij vijf factoren belangrijk zijn en betrokkenheid-verhogend werken:

- (1) werken aan een positieve sfeer;
- (2) aansluiten bij de mogelijkheden, de talenten en de noden van de kinderen/jongeren;
- (3) vertrekken vanuit hun leefwereld en voldoende uitdagende leercontexten aanbieden;
- (4) actiemomenten creëren via exploratie en experimenteerkanalen;
- (5) ruimte scheppen voor eigen initiatieven van de leerlingen.

Het proces beoordelen is dan kijken naar de betrokkenheid van de leerlingen en zien in welke mate de vijf betrokkenheidverhogende factoren inderdaad aangesproken worden in de leeromgeving. Dat kijken naar betrokkenheid gebeurt door kinderen/jongeren zelf en de leerkrachten en geeft een

andere taal om te praten over ontwikkelingen, los van toetsen en testen.

WELBEVINDEN EN BETROKKENHEID EERST

Uit onderstaande tabel blijkt duidelijk dat kijken naar het proces van betrokkenheid anders is dan kijken naar toetsresultaten. Jamal en Hans vragen wel degelijk een andere aanpak omdat hun betrokkenheid laag is. Het is immers maar zeer de vraag of ze ontwikkelen en leren binnen de onderwijscontext. Waarschijnlijk zouden ze ook hoge scores gehaald hebben als ze niet aanwezig waren geweest in de lessen. Met andere woorden, onderwijs heeft hun ontwikkeling niet gestimuleerd, heeft hen niet uitgedaagd, heeft hen geen grenzen doen verleggen. Nochtans geven de opmerkingen (uit observatiegegevens) duidelijk aan in welke richting gewerkt kan worden.

Betrokkenheid is de indicatie dat er ontwikkeling plaatsvindt.

Daan is erg betrokken en voorlopig wijst er niets op om deze aanpak te verlaten, ook al zit hij volgens zijn prestaties nog niet op het niveau van de groep. De hoge betrokkenheid geeft aan dat we goed bezig zijn. Dat is de enige weg om de ontwikkeling gaande te houden. Natuurlijk gaan we geleidelijk het concrete materiaal verlaten, maar steeds nauwkeurig letten op zijn betrokkenheid zodat we niet sneller lopen dan hij op dit moment aankan.

Rekenen Klas 1 / groep 3

| Naam | Betrokkenheid | Prestaties | Opmerkingen |
|-------|---------------|-------------|---|
| Bart | 1 2 3 4 (5) | 1 2 3 (4) 5 | <i>Houdt van rekenen</i> |
| Els | 1 (2) 3 4 5 | (1) 2 3 4 5 | <i>Geeft makkelijk op</i> |
| Jamal | (1) 2 3 4 5 | 1 2 3 4 (5) | <i>Bang om fouten te maken</i> |
| Hans | (1) 2 3 4 5 | 1 2 3 4 (5) | <i>Vindt rekenen saai</i> |
| Daan | 1 2 3 4 (5) | (1) 2 3 4 5 | <i>Klampt zich vast aan elk materiaal</i> |

PROCES EN PRODUCT

Zoals reeds gezegd in de inleiding geeft een kwaliteitsvol proces garanties voor betere effecten. Het lijkt ook logisch dat als een kind/jongere intensief betrokken is bij wat er geleerd wordt, de effecten hoger moeten zijn. Maar ook uit onderzoek (Buyse, Snoeck & Laevers, 2009) krijgen we steeds meer bevestiging dat een goed doorlopen proces een sterke voorspeller is voor groei in resultaten.

FAQ

Een aantal vragen komen steeds bovendien bij het introduceren van competentieontwikkellende evaluaties.

LEGT COMPETENTIEONTWIKKELEND EVALUEREN DE LAT LAGER?

Misschien werd in voorgaande alinea's – met klemtoon op het zoeken naar talenten, het verleggen van accenten – de indruk gewekt

dat competentieontwikkellend evalueren de kwaliteit van evaluaties naar beneden haalt. Niets is echter minder waar! Met competentieontwikkellend evalueren leggen we vaak de lat veel hoger. Het is immers niet langer voldoende om bijvoorbeeld binnen vreemde talen wat woordjes te kunnen vertalen (reproducen). Neen! Leerlingen moeten hun kennis kunnen tonen in competent handelen, ze moeten kunnen aantonen dat ze in die vreemde taal kunnen communiceren op een actieve manier. Met andere woorden, ze moeten zich in die vreemde taal schriftelijk en mondeling kunnen uitdrukken in die mate dat er communicatie of interactie ontstaat. Dit is namelijk de kern van een taal beheersen: kunnen communiceren. Woordjes kennen is een te geïsoleerde (maar wel noodzakelijke) vaardigheid die onvoldoende garantie biedt op het spreken van een vreemde taal. In competentieontwikkellende evaluaties peilen we naar de geïntegreerde cluster van kennis en vaardigheden.

Met competentieontwikkellend evalueren leggen we vaak de lat veel hoger.

IS HET VOOR DE KANSARMEN NIET TE MOEILIJK?

Met competentieontwikkelen evalueren verleggen we accenten. Volgende elementen zijn echter bepalend voor het succesvol evalueren met de bedoeling de ontwikkeling van competenties gaande te houden (vooral bij kansarmen):

Eerst een positief zelfbeeld. We gaan op zoek naar waar leerlingen goed in zijn. Het werken aan een positief zelfbeeld is – vooral bij kansarmen – bijzonder belangrijk. Vertrekken vanuit een positieve benadering creëert een betere basis om nadien probleemvelden te kunnen beïnvloeden. En uiteraard willen we ook nog sleutelen aan een aantal probleemvelden, maar pas nadat er een stabiele basis van zelfvertrouwen is. Dat veronderstelt dat de leerkracht oog moet hebben voor het zelfvertrouwen en zelfbeeld van leerlingen.

Zelf zicht op sterktes en zwaktes. Kinderen/jongeren hebben er baat bij te weten waar hun talenten liggen en hoe die kunnen ontwikkeld worden. Soms hoor je kinderen zeggen: 'ik kan geen wiskunde', terwijl het heel vaak gaat over een specifiek aspect binnen wiskunde. Zicht krijgen op je eigen sterktes en zwaktes is een voorwaarde om met een groter engagement aan het leerproces te timmeren. Werken met portfolio, werken met reflecties, werken met zelfevaluaties zullen met andere woorden bijzonder belangrijk worden. Voorwaarde is wel dat leerlingen zelf voldoende inspraakruimte krijgen binnen dit gehele proces van reflecteren en zelf beoordelen. Het mag geen opgelegde klus worden. Er moet bereidheid gecreëerd worden. Kinderen/jongeren betrekken bij de evaluatie verhoogt het gevoel van ownership over het eigen leerproces.

Moeilijke opgaven, maar met hulpmiddelen.

De opdrachten van toetsen en evaluaties worden moeilijker want we willen dat ze hun kennis kunnen gebruiken bij een aantal ongekende problemen. Voor kansarmen kan dit bedreigend overkomen. Eerder dan de opgaven te veranderen – ze moeten realistisch en authentiek blijven, moeten voldoende complex zijn, moeten uitdagend zijn,... – wordt er binnen competentieontwikkelen evalueren geopteerd om leerlingen meer hulpmiddelen ter beschikking te stellen bij het oplossen van de problemen. Aangezien de klemtoon meestal toch niet ligt op kennisreproductie is er daar helemaal geen probleem mee. Leerlingen moeten juist leren kiezen welke hulpmiddelen best gebruikt worden in een specifieke context. De toetscontext wordt zodanig opgebouwd dat het terug mogelijk wordt om overzicht te behouden, om uitkomst te zien, ook al is de opgave veel moeilijker. Soms zie je dat leerlingen in groep werken aan een toets, soms zie je dat ze hulpmiddelen mogen gebruiken, soms zie je dat ze een verantwoording moeten geven,...

Leerlingen moeten leren kiezen welke hulpmiddelen best gebruikt worden in een specifieke context.

En ja, ook werken aan tekorten. Wanneer met bovenstaande elementen rekening is gehouden, willen leerlingen ook graag aan de slag om aan hun tekorten te werken. Gesprekken met leerlingen die deze manier van werken gewoon zijn, tonen aan dat leerlingen gemotiveerd zijn om hun tekorten aan te pakken. Ze voelen zich immers meer betrokken bij wat er gebeurt en hebben meer inzicht in hun tekorten en de gevolgen daarvan op hun verdere functioneren binnen of buiten de school.

BESLUIT

Competentieontwikkeld evalueren verwijst naar een andere kijk op evalueren en doet ons steeds nadenken over hoe evalueren invloed heeft op het leren en ontwikkelen van kinderen/jongeren. Wanneer duidelijk is waarom breed kijken zo noodzakelijk is, kunnen ook de hoe-vragen beantwoord worden. Maar het mag geen twijfel wekken: competentieontwikkeld evalueren wil breder kijken:

- (1) breder kijken naar ontwikkeling en niet enkel vorderingen op schoolse zaken;
- (2) breder kijken vanuit verschillende evaluatietools en niet beperkt tot de zogenaamde gestandaardiseerde toetscontexten;
- (3) breder kijken vanuit verschillende observatoren (leerkracht, medeleerling, jezelf, andere actoren) om een juister beeld te krijgen;
- (4) breder kijken naar de invloed op het didactisch proces waarin de dynamiek van het leren wordt vormgegeven.

Ludo Heylen

Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs, K.U.Leuven
ludo.heylen@ped.kuleuven.be

Bibliografie

Buyse, E., Snoeck, G. & Laevers, F. (2009). *Fundamenteel diepte-onderzoek naar krachtige GOK-leeromgevingen. Eindrapport onderzoeksluik 'Betrokkenheid & Welbevinden'*. Leuven: K.U.Leuven.

Callebaut, I. (2009). Schrijven voor jezelf. In: Vanhoutte, T. (red.), *Functioneel schrijven*. EE-cahier. Leuven: Cego Publishers.

Dweck, C. (2006). *Mindset*. Random House, Inc.

Gladwell, M. (2008). *Uitblinkers*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact.

Gysen, S. (2004). Taal anders evalueren in de klas. *VONK*, 34/2, p. 3-20.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Stevens, L. (2005). *Zin in leren*. Antwerpen/Aperdoorn: Garant.

Van Damme, J. & Van Landeghem, G. (2004). *Indicatoren van de ongekwalificeerde uitstroom. Een bijdrage tot de discussie en een aantal nieuwe schattingen*. (LOA-rapport nr. 19) Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen het onderwijs en in de overgang van school naar werk (LOA).

Vlor (2008). *Competentieontwikkend onderwijs. Een verkenning*. Antwerpen/Aperdoorn: Garant.

VERDER LEZEN

Dochy, F., Heylen, L. & Van de Mosselaer, H. (red.) (2002). *Assessment in krachtige leeromgevingen. Nieuwe toetsvormen en examinering in competentieontwikkend onderwijs en probleemgestuurd leren*. Utrecht: Lemma.

Dochy F. & Nickmans, G. (2005). *Competentieontwikkend opleiden en toetsen: theorie en praktijk van flexibel leren*. Utrecht: Lemma.

Gielen, S. (2007). *Peer assessment as tool for learning*. Leuven: Proefschrift K.U.Leuven.

Heylen, L. (2004). Het nieuwe evalueren. *Ego-Echo*, 6/4, p. 2-9.

Heylen, L. (2006). Competentieontwikkend evalueren. In: Bertrands, E. (red.), *Draagkracht geven. uitkomst voor de toekomst*. Leuven: Cego Publishers, p. 65-79.

Laevers, F., Heylen, L. & Daniels, D. (2004). *Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs*. Leuven: Cego Publishers.

Van Petegem, P. & Vanhoof, J. (2002). *Evaluatie op de testbank*. Antwerpen: Wolters Plantyn.



UW NIEUWE METHODE
NEDERLANDS

FoCu

TAALVAARDIG
TAALGEVOELIG

SCHERPGESTELD

KOM NAAR DE VOORSTELLINGEN VAN FOCUS.
DE DATA EN DE LOCATIES VINDT U OP FOCUS.DEBOECK.COM.