



EVALUATIE & DIVERSITEIT IN HET BASIS- EN SECUNDAIR ONDERWIJS

Deelrapport: casestudieonderzoek

Joke Ysenbaert, Piet Van Avermaet & Mieke Van Houtte



EVALUATIE & DIVERSITEIT IN HET BASIS- EN SECUNDAIR ONDERWIJS

Deelrapport: casestudieonderzoek

Joke Ysenbaert, Piet Van Avermaet & Mieke Van Houtte

Promotor: Prof. Dr. Piet Van Avermaet

**Copromotoren: Prof. Dr. Kris Van den Branden & Prof. Dr. Mieke
Van Houtte**

Research paper SONO/2018/OL1.6/1

Gent, september 2018

Het Steunpunt Onderwijsonderzoek is een samenwerkingsverband van UGent, KU Leuven, VUB, UA en ArteveldeHogeschool.



Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

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

Voor meer informatie over deze publicatie Joke.Ysenbaert@UGent.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© 2018 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

p.a. Coördinatie Steunpunt Onderwijsonderzoek
UGent - Vakgroep Onderwijskunde
Henri Dunantlaan 2, BE 9000 Gent

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntsono.be

INHOUD

Beleidssamenvatting

Leeswijzer

DEEL I: Onderzoeksopzet

DEEL II: Resultaten casestudies basisonderwijs

DEEL III: Resultaten casestudies secundair onderwijs

DEEL IV: Samenvatting resultaten casestudies

Beleidssamenvatting

Situering onderzoek

Scholen in Vlaanderen worden vandaag de dag in vele opzichten gekenmerkt door diversiteit onder de leerlingen. De gepercipieerde en feitelijk toegenomen diversiteit (M-decreet, vluchtelingcrisis, ...) stelt steeds hogere eisen aan de competenties van leerkrachten en het beleid van scholen. In het onderwijs zien we veranderingen naar meer binnenklasdifferentiatie, Universal Design for Learning en redelijke aanpassingen voor leerlingen met specifiek noden. Deze evolutie in de onderwijspraktijk heeft implicaties voor de evaluatiepraktijk van leerkrachten en het evaluatiebeleid van scholen. De ontwikkeling naar een meer competentiegerichte benadering van leren vergroot daarenboven de uitdagingen bij de evaluatie van leerlingen. Daarnaast stellen we internationaal een toenemende tendens vast richting meer centraal ontwikkelde, gestandaardiseerde meetinstrumenten, zeker bij belangrijke momenten van transitie. Deze internationale druk laat zich ook voelen in het maatschappelijke, politieke en onderwijskundige debat in de Vlaamse context.

Het onderwijsbeleid in Vlaanderen wordt gekenmerkt door een pedagogisch-didactische autonomie voor scholen. De beleidsnota onderwijs 2014-2019 heeft deze autonomie nog eens heel duidelijk benadrukt door te stellen dat de eindtermen, ontwikkelingsdoelen en kwalificaties concretiseren wat de samenleving als leerresultaat van een onderwijsloopbaan verwacht, maar dat de overheid zich beperkt tot het 'wat'. De invulling ervan, het 'hoe', behoort tot de autonomie van scholen en leraren. Het evaluatiebeleid en de evaluatiepraktijk van scholen behoren tot deze 'hoe'. Omwille van deze vrijheid, kan verwacht worden dat scholen onderling verschillen in hun evaluatiepraktijk en -beleid precies omdat ze over de vrijheid beschikken om dit zelf in te vullen en af te stemmen op de eigen specifieke context. Dit onderzoek wil dan ook volgende onderzoeksvragen beantwoorden: (1) Wat is het evaluatiebeleid en wat zijn de evaluatiepraktijken in Vlaamse scholen in het kleuter, lager en secundair onderwijs? (2) Welke zijn bepalende factoren bij het evaluatiebeleid van scholen en de evaluatiepraktijk van leerkrachten? (3) Wat zijn de opvattingen van directies, leerkrachten, leerlingen en ouders op vlak van evaluatie in het algemeen en meer specifiek met betrekking tot de evaluatiepraktijk en het -beleid van hun school? (4) In welke mate voelen leerkrachten zich competent (handelingsbekwaam) om te evalueren?

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen werd een casestudieonderzoek uitgevoerd in zes scholen in het basisonderwijs en zes scholen in het secundair onderwijs. De scholen werden zo geselecteerd dat er onderling variatie was op vlak van 'diversiteit', ofwel de leerlingencompositie op school. Dit selectiecriteria werd geoperationaliseerd aan de hand van de indicator 'opleidingsniveau moeder'. Zo wordt de helft van de onderzochte scholen in basis- en secundair onderwijs gekenmerkt door een eerder homogene leerlingencompositie, waarbij een laag percentage (minder dan 10%) aan leerlingen een laagopgeleide moeder heeft. De andere helft van de scholen wordt gekenmerkt door een heterogene leerlingencompositie, waarbij 30 tot 60% van de leerlingen een laagopgeleide moeder heeft. In het secundair onderwijs werd erover gewaakt dat er voldoende variatie is tussen de scholen op vlak van studieaanbod: zo werden alle onderwijsvormen meegenomen, alsook een middenschool, een bovenbouwschool en een middelbare school met de drie graden-structuur. Ten slotte liet de

cyclische steekproeftrekking toe dat er voor de scholen van het basisonderwijs één methodeschool meegenomen werd omwille van de specifieke aanpak op vlak van evaluatie.

De onderzoeksdata werd gedurende 2017 verzameld en dit via verschillende bronnen. Zo werden relevante (beleids)documenten van de school opgevraagd om zicht te krijgen op het geschreven beleid van de school omtrent evaluatie. Dit beleid en de evaluatiepraktijken werden verder bevraagd via semi-gestructureerde interviews met directies en leerkrachten. De interviews met leerkrachten werden stevast voorafgegaan door een observatie van een les. Via deze observatie werd het vertrouwen tussen respondent en onderzoeker versterkt, waardoor de kans op sociaal wenselijke antwoorden van de respondent afnam. De lesobservatie zorgde tevens voor aanknopingspunten om het gesprek over evaluatie rond op te bouwen. Ten slotte werden ook de leerlingen als belangrijke stakeholder bevraagd via semi-gestructureerde interviews (lager onderwijs) of focusgroepen (secundair onderwijs).

Bevindingen

Evaluatiebeleid & praktijk

De casestudies in het basis- en secundair onderwijs laten zien dat het evaluatiebeleid in de meerderheid van de onderzochte scholen heel beperkt ingevuld wordt. In de meeste scholen ontbreekt een heldere visie omtrent evaluatie. Een visie die aangeeft *waarom* men aan evaluatie doet, zou richtinggevend kunnen zijn voor de evaluatiepraktijk van leerkrachten doordat vragen als *'wat evalueren we'* en *'hoe evalueren we dit'* vanuit eenzelfde visie beantwoord kunnen worden. In het basisonderwijs zien we dat evaluatie hierdoor vooral een zaak is van de individuele leerkracht. In het secundair onderwijs is dit iets minder het geval: leerkrachten vallen voor hun evaluatiepraktijk vaak terug op de samenwerking in de vakgroep. Al tonen de resultaten uit het onderzoek ook aan dat dit afhankelijk is van de kwaliteit van deze samenwerking. We zien bovendien dat de afspraken die op het niveau van de vakgroep gemaakt worden zich veeleer richten op de praktische aspecten in plaats van op de ontwikkeling van een visie van waaruit de praktische zaken ingevuld zouden kunnen worden. In een minderheid van de onderzochte scholen is er een duidelijk evaluatiebeleid, gestoeld op een visie op evalueren die ingebed is in een ruimere visie op onderwijs en leren. In deze scholen zien we ook meer gedragenheid van deze visie in het team van, wat zich vertaalt in een meer uniforme evaluatiepraktijk. In de meerderheid van de scholen lijkt het erop dat de pedagogische vrijheid die er is op schoolniveau, doorgeschoven wordt naar het niveau van de individuele leerkracht, of, in het secundair, naar het niveau van de vakgroepwerking.

De interviews met directies en leerkrachten laten zien dat er op momenten van evaluatie wel degelijk maatregelen zijn die tegemoet komen aan de diversiteit, ook in die scholen die gekenmerkt worden door een beperktere diversiteit. Er werden dus geen noemenswaardige verschillen vastgesteld tussen scholen die gekenmerkt worden door een homogeen samengesteld leerlingenpubliek en scholen die gekenmerkt worden door een heterogeen samengesteld leerlingenpubliek. In de praktijk komt het erop neer dat er vaak beroep gedaan wordt op de redicodi-maatregelen.

De bevraagde leerkrachten – ook de ervaren leerkrachten – blijken zich heel onzeker te voelen als het gaat over rekening houden met diversiteit op momenten van evaluatie. Ze geven allen aan dat er op

dit vlak nog groeimarge is, zelfs al hebben sommigen hier al verdere stappen in gezet dan anderen. Men vindt dat het steeds opnieuw zoeken is naar een manier om het anders/beter te doen.

Opvallend is dat het 'rekening houden met diversiteit op momenten van evaluatie' in het secundair onderwijs veel meer vanuit een 'deficit-denken' benaderd wordt. Zo tonen leerkrachten en directies die verbonden zijn aan aso-richtingen, de A-stroom in de eerste graad of een categoriale aso-school minder bereidheid om rekening te houden met diversiteit op momenten van evaluatie. 'Rekening houden met diversiteit' wordt steevast ingevuld als 'zij die niet meekunnen moeten bijgewerkt worden'. Het gaat hierbij nooit over leerlingen die vanuit hun sterktes of talenten een andere aanpak nodig zouden hebben of een andere invulling van hun opdrachten zouden moeten krijgen. Hierdoor wordt duidelijk dat 'diversiteit' in hoofden van leerkrachten als 'negatief' gepercipieerd wordt omdat het ingevuld wordt als 'leerlingen die *niet* meekunnen, die *geen* aandacht kunnen houden, het Nederlands *niet* kunnen',

De grootste verschillen in evaluatiepraktijk lijken samen te hangen met het onderwijsniveau. Het verschil in de evaluatiepraktijk van leerkrachten in het kleuter en het lager onderwijs zit voornamelijk in de evaluatievorm die gehanteerd wordt. In het kleuter wordt er veel meer ingezet op informele evaluatie in de vorm van observaties, wat afneemt vanaf het eerste leerjaar en ingeruild lijkt te worden voor een meer traditionele evaluatiepraktijk in de vorm van klassieke pen-en-papier-toetsen die vaak overgenomen worden uit de gebruikte methodes. Doorheen de jaren van het lager onderwijs zien we in de meerderheid van de cases dat de nadruk op kennis toeneemt. In het kleuter en in het eerste leerjaar is er nog veel meer aandacht voor het gedrag en de attitudes dan in de hogere leerjaren van het lager onderwijs. In het secundair onderwijs zien we dat de trend vanuit het basisonderwijs, waarbij er een toename is van meer kennisgerichte evaluatie naarmate de leerjaren vorderen, zich doorzet. Deze trend wordt nog versterkt door het gebruik van examenperiodes twee tot drie maal per jaar. Afhankelijk van de onderwijsvorm (kso en bso) of het beleid van de school worden de examens gecombineerd met permanente evaluatie voor enkele vakken. De klassieke pen-en-papier-toets blijft grotendeels deel uitmaken van de klaspraktijk in het secundair, en nog het sterkste in de studierichtingen in het aso en tso. De evaluatievormen waarbij de leerlingen betrokken worden, zoals zelf- en peer-evaluatie, worden in veel mindere mate ingezet in het secundair onderwijs, behalve in die vakken die vaardigheden centraal stellen. De gesprekken met leerlingen leren ons dat er, zowel in het lager als in het secundair onderwijs, nog heel wat ruimte is om leerlingen sterker te betrekken bij de evaluatie. De leerlingen zelf zijn hier ook vragende partij omdat ze in die betrokkenheid een kans zien om meer (onmiddellijke) feedback van de leerkracht of van medeleerlingen te verkrijgen. De aandacht voor attitudes is in het secundair onderwijs heel miniem, behalve in bso-georiënteerde studierichtingen waar leerlingen meer geëvalueerd worden op hun attitudes.

Vanuit de onderzochte cases kunnen we vaststellen dat de evaluatiepraktijk voor een groot deel samenhangt met de structuur van het onderwijs: zo is er in het basisonderwijs een *breuklijn* tussen het kleuter en het lager onderwijs. In het kleuteronderwijs verloopt evaluatie veel meer geïntegreerd in de dagdagelijkse onderwijspraktijk dan in het lager onderwijs. In het lager onderwijs is deze integratie in mindere mate aanwezig. In het secundair onderwijs zien we een dergelijke *breuklijn* eveneens opduiken, maar dan eerder op het niveau van de onderwijsvormen: de evaluatiepraktijk en dagdagelijkse lespraktijk zijn sterker gescheiden in de onderwijsvormen aso en tso. In de onderwijsvormen bso en kso is er dan weer meer sprake van een sterkere integratie van evaluatie in de onderwijspraktijk. Een mogelijke verklaring voor deze *breuklijnen* zou gevonden kunnen worden in

het soort doelen dat vooropgesteld wordt: in de onderwijsniveaus en/of onderwijsvormen waarin kennisgerichte doelen op de voorgrond treden, lijkt evaluatie meer losgekoppeld te worden van de dagdagelijkse klaspraktijk. In het kleuteronderwijs is er, bijvoorbeeld, geen sprake van eindtermen maar van ontwikkelingsdoelen. In de praktijkgerichte vakken van het bso en het kso leggen de eindtermen en leerplannen meer nadruk op competenties en vaardigheden in vergelijking met de vakken in het aso en tso die meer kennisgericht zijn. De methodeschool uit het basisonderwijs, waar de evaluatiepraktijk sterk geïntegreerd is in de onderwijspraktijk, wijkt sterk af van deze bevinding. Dit kan verklaard worden door de visie die in deze school aan de basis ligt van de evaluatiepraktijk en het feit dat deze visie op evaluatie ingebed is in de ruimere visie op onderwijs en leren.

De evaluatiepraktijk van scholen op transitie momenten (overgang tussen leerjaren, overgang van kleuter naar lager en van lager naar secundair) blijkt onderling verschillen te tonen. Deze transities gaan vaak gepaard met het uitreiken van een getuigschrift of een attest en hiervoor blijken scholen verschillende – niet altijd helder gecommuniceerde – criteria te hanteren. In het basisonderwijs was er op dit vlak een verschil merkbaar tussen scholen met een homogeen samengesteld leerlingenpubliek en de scholen met een heterogeen samengesteld leerlingenpubliek. De scholen met een homogene leerlingencompositie hanteren een *enge* aanpak waarbij beroep gedaan wordt op een cijfercriterium om te bepalen of een leerling het getuigschrift ontvangt. Bijkomend volgt er een delibererend overleg in beperkte kring waarbij enkel de directeur en/of zorgleerkracht samen met de leerkracht van het zesde leerjaar beslist over deze leerlingen die het cijfercriterium niet halen. In de scholen met een meer heterogene leerlingencompositie is er veel meer sprake van een *brede* aanpak: het hele team van leerkrachten wordt betrokken bij het nemen van de beslissing en er wordt hiervoor geen cijfercriterium gehanteerd, integendeel, het totale plaatje van de leerling wordt meegenomen. Het gebruik van genormeerde en gestandaardiseerde toetsen is over het algemeen heel beperkt, met uitzondering van één case waarin ze ingezet worden voor het bewaken en monitoren van de onderwijskwaliteit. In de meerderheid van de cases is het gebruik van gestandaardiseerde toetsen beperkt tot het minimum en gebeurt dit vooral op aansturen van externe actoren zoals inspectie, of omdat het een wettelijke verplichting is.

In de onderzochte scholen in het secundair onderwijs blijken de verschillen in deliberatiepraktijk groter te zijn dan tussen de onderzochte scholen van het lager onderwijs. Deze verschillen doen zich voor in de wijze waarop men informatie over het leerproces van leerlingen verkrijgt maar ook op vlak van criteria die gehanteerd worden en in welke mate ze doorslaggevend zijn voor de deliberatiebeslissing.

Bepalende factoren

De casestudies laten zien dat samenwerking tussen leerkrachten bijdraagt tot meer uniformiteit in hun evaluatiepraktijken, al dient ook opgemerkt te worden dat dit sterk afhankelijk is van de cultuur die er op school heerst omtrent samenwerking. In het secundair onderwijs zien we deze samenwerking vooral binnen de vakgroepwerking. Een vakoverstijgende werkgroep die werkt rond evaluatie blijkt een goede manier te zijn om los te komen van afspraken die zich focussen op wat, wanneer en hoe er geëvalueerd wordt binnen een specifiek vak en om meer de aandacht te vestigen op visieontwikkeling op schoolniveau.

Met betrekking tot deze visieontwikkeling zien we dat professionalisering en samenwerking met externe partners een waardevolle rol kunnen spelen.

De onderzochte cases onderstrepen de cruciale rol van de schoolleider bij de ontwikkeling van een evaluatiebeleid, het uitdragen en verspreiden ervan en het afstemmen van de evaluatiepraktijk op het beleid. De directie blijkt een katalysatorfunctie te hebben in het faciliteren van samenwerking tussen leerkrachten en het professionaliseren van het team, waardoor de betrokkenheid van leerkrachten verhoogd wordt om mee het evaluatiebeleid vorm te geven.

Opvattingen leerkrachten

De bevroegde leerkrachten in het kleuter en lager onderwijs leggen vooral de nadruk op het belang van de formatieve functie van evaluatie: men meent dat evaluatie in de eerste plaats het leerproces van de leerling moet ondersteunen. Evaluatie vindt volgens hen het best voortdurend plaats zodat er actie ondernomen kan worden van zodra men ergens moeilijkheden vaststelt. De opvattingen bij leerkrachten uit het secundair onderwijs laten een meer gevarieerd beeld zien. Hoewel de meerderheid ook de ondersteunende functie beklemtoont, zijn er meer leerkrachten die de nadruk leggen op de informerende functie, namelijk dat evaluatie dient om de leerling en de ouders op de hoogte te houden over de stand van zaken in het leerproces. Ook zijn er in het secundair meer leerkrachten die naar de oriënterende functie verwijzen, namelijk dat de evaluatie dient om beslissingen te nemen over de verdere schoolloopbaan van de leerlingen. De verschillen in opvattingen bij leerkrachten uit de verschillende onderwijsniveaus zijn analoog met de verschillen die vastgesteld werden in de onderwijspraktijk, met name de mate van geïntegreerdheid die afneemt naarmate men zich op een hoger onderwijsniveau bevindt.

Opvallend is dat veel leerkrachten in het secundair aangeven dat ze het rapporteren aan de hand van punten ervaren als een 'noodzakelijk kwaad'. Veel leerkrachten vinden dit te beperkend, maar geven tegelijkertijd aan dat dit wel ingebakken zit in de dagdagelijkse evaluatiepraktijk, onder andere omdat de omgeving dit volgens hen verwacht. Daarenboven kon ook vastgesteld worden dat leerkrachten en directies die verbonden zijn aan een categoriale aso-school en leerkrachten die in een A-stroom les geven in een multilaterale school, veel meer aansluiting vinden met de heersende puntencultuur. Deze leerkrachten en directies houden er veeleer een traditionele visie op evaluatie op na met nadruk op toetsen, examens en rapportering via punten en percentages. Deze visie wordt door de respondenten vaak verantwoord door de finaliteit van de studierichtingen in het aso, namelijk het voorbereiden van de leerlingen op hoger (universitair) onderwijs. Deze visie komt nog scherper tot uiting bij leerkrachten die zowel les geven in de eerste graad A-stroom en in de B-stroom: zij benadrukken dat ze veel minder traditioneel evalueren in de B-stroom en daar dan weer meer aandacht besteden aan permanente evaluatie en de evaluatie van attitudes.

Met betrekking tot centrale gestandaardiseerde examens houden leerkrachten en directies er een kritische houding op na. In het basisonderwijs zien we dat alle leerkrachten bedenkingen hebben bij een mogelijke invoering van gestandaardiseerde centrale examens. Een deel van de leerkrachten haalt ook positieve elementen aan. Opvallend is dat deze positieve elementen enkel aangehaald worden door die leerkrachten die tewerkgesteld zijn in een school die gekenmerkt wordt door een homogeen leerlingenpubliek. Bij leerkrachten wiens werkcontext gekenmerkt wordt door meer diversiteit, stellen we een éénzijdig negatieve houding vast als het gaat over centrale examens. In het secundair onderwijs zijn de houdingen meer verdeeld: waar er in het basisonderwijs een groep leerkrachten is met een ambivalente houding die zowel naar negatieve als positieve elementen verwijzen, stellen we in de

onderzochte scholen van het secundair onderwijs vast dat er een minderheid is aan leerkrachten die duidelijk voorstander is van centrale examens. Opvallend is dat de meerderheid van deze groep uit éénzelfde school komt en centrale examens ziet als een tegenwicht voor het evaluatiebeleid van hun school dat volgens hen inzet op het 'onterecht' uitreiken van A-attesten.

Specifiek met betrekking tot het rekening houden met diversiteit op momenten van evaluatie zien we dat de opvattingen van leerkrachten in het secundair onderwijs samen lijken te hangen met de structuur van het onderwijs. Zo tonen leerkrachten en directies die verbonden zijn aan aso-richtingen, de A-stroom in de eerste graad of een categoriale aso-school minder bereidheid om rekening te houden met diversiteit. Enerzijds kan dit verklaard worden door hun beperktere ervaring aangezien de categoriale scholen in dit onderzoek gekenmerkt worden door een homogeen leerlingenpubliek met een hoge SES. Deze leerkrachten worden minder geconfronteerd met diversiteit, waardoor ze minder kansen hebben om hiermee ervaring op te doen. Anderzijds wordt de beperkte bereidheid bij leerkrachten versterkt door de hiërarchische structuur van het onderwijssysteem, waarbij er voor de leerlingen die 'falen' in het aso nog andere opties zijn in een 'lagere onderwijsvorm'.

Competenties leerkrachten

Zowel in het basis- als in het secundair onderwijs zijn er leerkrachten die zich onzeker voelen over hun competenties om te evalueren. In het basisonderwijs zijn de verschillen tussen leerkrachten te terug te voeren naar een verschil in ervaring: leerkrachten met meer ervaring voelen zich competent en bevestigen dat ze hierin gegroeid zijn doorheen de jaren.

In het secundair onderwijs ervaart de meerderheid van de bevroegde leerkrachten dat evaluatie moeilijk is. De onzekerheid blijkt in het secundair minder samen te hangen met de ervaring van leerkrachten. Wel is het zo dat de bevroegde leerkrachten in het secundair onderwijs veel vaker dan in het basisonderwijs verwijzen naar samenwerking met collega's, net om die moeilijkheid wat te ondervangen. De vakgroepwerking draagt bij aan de inperking van de onzekerheid met betrekking tot evalueren. Tegelijkertijd zien we dat de impact van het aantal jaren ervaring op het competentiegevoel van een leerkracht, die we in het basisonderwijs zien, in het secundair net afgevlakt wordt door deze vakgroepwerking. Binnen de vakgroep worden evaluatie-instrumenten namelijk herhaaldelijk en frequenter kritisch bekeken, waardoor de kritische blik van leerkrachten aangescherpt wordt.

Over het basis en secundair onderwijs heen blijkt de evaluatie van vaardigheden een struikelblok te zijn voor veel bevroegde leerkrachten. Zo situeren de gerapporteerde moeilijkheden omtrent evaluatie in het basisonderwijs zich vooral bij twee leergebieden: taal en muzische vorming. In het secundair onderwijs zijn de gerapporteerde moeilijkheden van leerkrachten diverser, maar ook daar kwam de evaluatie van vaardigheden veel frequenter naar voren. Vooral leerkrachten Nederlands en leerkrachten die een praktijkvak (bso) geven. In het secundair wordt de moeilijkheid ook in verband gebracht met de mate waarin de leerplandoelen concreet geformuleerd zijn.

Conclusie

Het onderzoek, uitgevoerd in 12 cases in het basis- en secundair onderwijs, toont aan dat in de meerderheid van de scholen de pedagogisch-didactische autonomie waarover men beschikt zelden of slechts heel beperkt aangewend wordt om een evaluatiebeleid te ontwikkelen dat enerzijds ingebed

is in een visie op onderwijs en leren en anderzijds ook afgestemd is op de specifieke context van de school. De autonomie op schoolniveau wordt zo doorgeschoven naar de individuele leerkracht of naar de vakgroep (in het secundair onderwijs). In de evaluatiepraktijk vertaalt dit zich in onzekerheid bij leerkrachten over hun competenties om leerlingen te evalueren en lijkt men ook vast te houden aan de eerder *traditionele* vormen van evaluatie.

De verschillen in evaluatiepraktijk die vastgesteld konden worden, hangen voor de meerderheid van de scholen sterk samen met de structuur van het onderwijs. Zo is evaluatie veel sterker ingebed in de alledaagse onderwijspraktijk in de lagere onderwijsniveaus. Naarmate de leerjaren vorderen, zien we een rigidere scheiding opduiken tussen instructie en evaluatie en een verminderde betrokkenheid van de leerling zelf. In de weinige cases waar er sprake is van een duidelijke visie op evaluatie, zien we dat het evaluatiebeleid (en de praktijk) in mindere mate bepaald wordt door de structuur van het onderwijssysteem, maar veeleer ingevuld wordt vanuit een visie op onderwijs en leren. Uit deze *good practices* leiden we af dat leiderschap dat inzet op visie-ontwikkeling omtrent evaluatie, samenwerking tussen leerkrachten en professionalisering van leerkrachten cruciaal is voor het installeren van een gedragen evaluatiebeleid.

De casestudies lieten ons toe om de complexiteit van (het ontstaan van) een evaluatiebeleid in kaart te brengen. Het evaluatiebeleid van een school kan niet verengd worden tot het geschreven beleid hierrond, maar behelst ook de evaluatiepraktijken van leerkrachten, de opvattingen die leerkrachten en directies erop nahouden en hun competenties om aan evaluatie te doen. Het beleidsvoerend vermogen van een school draagt ertoe bij in welke mate er sprake is van een heldere en gedragen visie omtrent evaluatie enerzijds. Anderzijds biedt het beleidsvoerend vermogen van een school ook kansen om dit evaluatiebeleid in te bedden in een visie op onderwijs en leren die rekening houdt met, of vertrekt van, de diversiteit onder leerlingen.

De casestudies stellen ons echter niet in staat om de rol en de verhouding tussen deze verschillende bijdragende factoren scherp te stellen. Bovendien laten de casestudies niet toe om generaliserende uitspraken te doen die Vlaanderenbreed van toepassing zijn. Het casestudie-onderzoek zal daarom aangevuld worden met een survey-onderzoek, waarbij een grotere groep scholen bevraagd zal worden over hun praktijken en heersende opvattingen inzake evaluatie en diversiteit enerzijds en het beleidsvoerend vermogen anderzijds. Voorliggend onderzoeksrapport moet worden gezien als deel van een ruimer onderzoek rond evaluatiebeleid en diversiteit. De tendensen die vastgesteld worden in dit rapport zullen verder uitgediept worden in het kwantitatieve onderzoeksluik.

Leeswijzer

Dit rapport vormt een deelrapport binnen de SONO-onderzoekslijn '1.6. Evaluatiebeleid en diversiteit'. Meer specifiek vormt dit deelrapport het sluitstuk van het kwalitatieve onderzoeksluik en moet daarom gezien worden als één van de deelrapporten naast de literatuurstudie en het nog uit te voeren kwantitatieve onderzoeksluik.¹ In de hierna volgende delen van het rapport worden de resultaten weergegeven van het casestudie-onderzoek dat uitgevoerd werd in zowel basis- als secundair onderwijs.

Het rapport is opgebouwd uit vier onderdelen. Het eerstvolgende deel bevat de samenvatting van de resultaten. Hiervoor werd de structuur van de overkoepelende onderzoeksvragen aangehouden, waardoor elk hoofdstuk gezien kan worden als een antwoord op de algemene onderzoeksvragen:

- OV1: Wat is het evaluatiebeleid, en wat zijn de evaluatiepraktijken in Vlaamse scholen in het kleuter, lager en secundair onderwijs?
- OV2: Wat zijn bepalende factoren bij evaluatiebeleid en -praktijk in Vlaamse scholen in het kleuter, lager en secundair onderwijs?
- OV3: Wat zijn de opvattingen van directies en leerkrachten op vlak van evaluatie in het algemeen en meer specifiek met betrekking tot de evaluatiepraktijk en het -beleid van hun school?
- OV4: In welke mate voelen leerkrachten zich competent (handelingsbekwaam) om te evalueren? Voelen ze zich even competent om competentiegericht als kennisgericht te evalueren? Waardoor wordt deze competentie – of het gebrek eraan – bepaald?

In deel II van dit rapport wordt de onderzoeksopzet en methodologie toegelicht. De onderzoeksinstrumenten die gehanteerd werden, zijn opgenomen in de bijlage bij dit rapport.

Deel III en deel IV geven de resultaten van de casestudies weer per onderwijsniveau, respectievelijk basisonderwijs en secundair onderwijs. Beide onderdelen omvatten de horizontale analyses van de data. De verticale analyses werden opgenomen in de bijlage bij dit rapport. In beide deelrapporten wordt ingegaan op de volgende onderzochte thema's:

- 1) Evaluatiebeleid
- 2) Evaluatiepraktijk
- 3) Evaluatie en diversiteit
- 4) Evaluatie van verschillende eindtermen en ontwikkelingsdoelen
- 5) Evaluatie op momenten van transitie
- 6) Communicatie
- 7) Opvattingen
- 8) Competenties van leerkrachten met betrekking tot evaluatie

Er werd voor deze structuur geopteerd omdat deze ook het dichtste aanleunt bij de bevraagde topics tijdens de interviews met leerkrachten en directies. Bovendien leveren deze interviewdata ook de

¹ Voor verdere informatie over de planning en het bijhorend tijdsplan van dit onderzoek verwijzen we naar het meerjarenplan van SONO: http://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2016/11/Meerjarenprogramma_Stuurgroep.pdf

meeste informatie aan. Daar waar het relevant is, wordt er verwezen naar de data uit de documentanalyse, de observaties en de gesprekken met leerlingen. Hierbij dient opgemerkt te worden dat de verwijzingen naar de observaties minimaal zijn. De analyses van de observaties laten immers niet toe om trends vast stellen of uitspraken te doen over de evaluatiepraktijk binnen een specifiek vak of zelfs over de evaluatiepraktijk van de leerkrachten zelf aangezien het aantal observaties per leerkracht (en in het secundair ook per type vak) heel beperkt is. De observaties vormen een meerwaarde voor het onderzoek, omdat ze de kwaliteit van de interviews bevorderden. Elk interview werd namelijk voorafgegaan door een observatie. Tijdens het interview kon hiernaar verwezen worden om zo de meer algemeen bepalende factoren voor de evaluatiepraktijk bloot te leggen. Bovendien zorgde de observatie er ook voor dat de afstand tussen onderzoeker en respondent kleiner werd, waardoor de kans op sociaal wenselijke antwoorden van de respondent afnam.

Elk hoofdstuk in deze resultatensectie voor basis- en secundair onderwijs rondt af met een conclusie die tegelijkertijd een antwoord formuleert op de verschillende deelvragen van de onderzoeksvragen.

DEEL I

Onderzoeksopzet

Inhoud

o. Inleiding	12
1. Methodologie	14
1.1. Selectie scholen	14
1.1.1. Werkwijze caseselectie	14
1.1.2. Caseselectie basisonderwijs	19
1.1.3. Caseselectie secundair onderwijs	20
1.2. Werkwijze dataverzameling	21
1.2.1. Documentenanalyse	21
1.2.2. Observaties	21
1.2.3. Semi-gestructureerde interviews	24
1.2.4. Focusgroepen (secundair onderwijs)	25
1.3. Overzicht dataverzameling	25
1.3.1. Basisonderwijs	25
1.3.2. Secundair onderwijs	26
1.4. Organisatie dataverzameling	28
1.5. Werkwijze dataverwerking	29
1.5.1. Documentenanalyse	29
1.5.2. Observaties	29
1.5.3. Semi-gestructureerde interviews	29
1.5.4. Focusgroepen (secundair onderwijs)	30

o. Inleiding

Het hoeft geen betoog meer dat elke school in Vlaanderen vandaag in vele opzichten divers is. De gepercipieerde en feitelijk toegenomen diversiteit (M-decreet, vluchtelingcrisis, ...) stelt steeds hogere eisen aan de competenties van directies en leerkrachten. Ook zo op vlak van evaluatiebeleid en – praktijk. De evolutie naar een meer competentiegerichte benadering van leren vergroot de uitdagingen voor het evaluatiebeleid van scholen nog.

Daarnaast stellen we ook – zowel in het maatschappelijke, politieke als het onderwijskundige debat – een toenemende tendens vast in de richting van meer centraal ontwikkelde gestandaardiseerde instrumenten, zeker bij belangrijke momenten van transitie.

Hierbij aansluitend kan in het onderwijsveld een dubbele beweging vastgesteld worden. Enerzijds zijn scholen op zoek naar gevalideerde instrumenten (vooral wat betreft taalcompetenties Nederlands) om op belangrijke momenten van transitie leerlingen en ouders een zo gepast mogelijk oriënteringsadvies te kunnen verstrekken. We verwijzen hier o.a. naar de uitkomsten van het FWO TRANSITIONS project (overgang voorschoolse/kleuter) en de SBO TRANSBASO (overgang BaO/SO). Anderzijds – o.a. als gevolg van doorlichtingsverslagen van de inspectie – reflecteren scholen in toenemende mate over de kwaliteit van hun evaluatiebeleid en -praktijk. Scholen willen tegemoet komen aan hedendaagse verwachtingen die in de literatuur en door de pedagogische begeleiding met betrekking tot een goed doordacht evaluatiebeleid naar voor wordt geschoven: competentiegericht; rekening houdend met diversiteit in leerlingpopulaties; rekening houdend met diversiteit in eindtermen en ontwikkelingsdoelen; uitgaande van de meest recente inzichten in assessment; rekening houdend met juridiserende druk.

Voorliggend onderzoeksrapport vormt het tweede deel van een ruimer onderzoek rond evaluatiebeleid en diversiteit. Het onderzoek omvat een literatuurstudie die reeds vrijgegeven werd, een casestudie-onderzoek waarop ingegaan wordt in dit rapport en een survey-onderzoek dat voorzien is in 2019. Het voorliggend rapport vormt aldus het tweede luik van dit onderzoek en gaat meer specifiek in op het casestudieonderzoek dat uitgevoerd werd in het basis- en secundair onderwijs.

In dit casestudie-onderzoek worden onderstaande algemene en concrete onderzoeksvragen beantwoord.

OV1: Wat is het evaluatiebeleid, en wat zijn de evaluatiepraktijken in Vlaamse scholen in het kleuter, lager en secundair onderwijs?

- OV1a: Hebben scholen een evaluatiebeleid? Waarom evalueert men? Wat evalueert men en wat doet men ermee? Kunnen hierin typologieën onderscheiden worden?
- OV1b: Op welke wijze wordt er geëvalueerd? Welke instrumenten worden er gebruikt? Is er een verschil tussen evaluatie op transitiemomenten versus meer continue klasevaluatie?
- OV1c: In welke mate (en hoe?) houden scholen en leerkrachten rekening met de diversiteit aan leerlingen (sociaal, etnisch, gender, ...) in hun evaluatiebeleid en -praktijk?

- OV1d: In welke mate houden scholen en leerkrachten rekening met de diversiteit aan ontwikkelingsdoelen en eindtermen in hun evaluatiebeleid en -praktijk?
- OV1e: Hoe verhouden het evaluatiebeleid en de praktijk zich ten opzichte van de werking en de rol van de klassenraden (toelatingsklassenraad, begeleidende klassenraad, ...)?
- OV1f: Hoe verhouden het evaluatiebeleid en de praktijk zich ten opzichte van het attesteringsbeleid?
- OV1g: Hoe verhouden het evaluatiebeleid en de praktijk zich ten opzichte van het oriënteringsbeleid naar A/B-stroom (en heroriëntering van B naar A-stroom)?

OV2: Wat zijn bepalende factoren bij evaluatiebeleid en -praktijk in Vlaamse scholen in het kleuter, lager en secundair onderwijs?

- OV2a: Hoe komt een evaluatiebeleid tot stand? Wat zijn bepalende factoren op school-, leerkracht- en leerlingniveau? Welke schoolexterne actoren (pedagogische begeleiding, ...) worden betrokken bij het tot stand komen van een evaluatiebeleid?
- OV2b: (Hoe) communiceren scholen en leerkrachten over de (individuele) evaluatiepraktijk aan collega's, leerlingen en ouders? Op welke manier motiveren scholen en leerkrachten de eigen evaluatiepraktijk?
- OV2c: Hoe motiveren scholen en leerkrachten de mate waarin ze rekening houden met ontwikkelingsdoelen en eindtermen? (Hoe) communiceren ze deze keuzes met collega's, leerlingen en ouders?

OV3: Wat zijn de opvattingen van directies, leerkrachten, leerlingen en ouders op vlak van evaluatie in het algemeen en meer specifiek met betrekking tot de evaluatiepraktijk en het -beleid van hun school?

- OV3a: Wat zijn de opvattingen van de verschillende actoren over centrale, gestandaardiseerde instrumenten versus meer continue procesevaluatie? Is er sprake van een gedeelde visie (i.e., cultuur) hieromtrent?
- OV3b: Wat zijn de opvattingen van de verschillende actoren over kennisgerichte versus competentiegerichte evaluatie? Is er sprake van een gedeelde visie (i.e., cultuur) hieromtrent?
- OV3c: Wat zijn de opvattingen van de verschillende actoren over evaluatie op momenten van transitie (bv. jaarlijkse overgang van jaar x naar y; overgang KO-LO; overgang LO-SO; overgang graden SO;) versus dagdagelijkse 'classroom based' evaluatie?

OV4: In welke mate voelen leerkrachten zich competent (handelingsbekwaam) om te evalueren? Voelen ze zich even competent om competentiegericht als kennisgericht te evalueren? Waardoor wordt deze competentie – of het gebrek eraan – bepaald?

1. Methodologie

1.1. Selectie scholen

In dit hoofdstuk wordt toegelicht hoe de selectie van 6 cases in het basisonderwijs en 6 cases in het secundair onderwijs gebeurd is en hoe de steekproeven van scholen die deelnamen aan het onderzoek eruit zien.

1.1.1. Werkwijze caseselectie

De casestudies zijn bedoeld om op een verdiepende manier te kijken hoe het evaluatiebeleid en de -praktijk vorm krijgen op een school. Aangezien het onderzoek ook focust op de mate waarin hierbij rekening gehouden wordt met diversiteit, werden de scholen van het basis- en secundair onderwijs primair geselecteerd op basis van de criteria 'evaluatiepraktijk' en 'diversiteit'. Voor de selectie werd gestreefd naar zo veel mogelijk variatie op vlak van deze criteria.

Binnen de specifieke context van het secundair onderwijs werd er bij de selectie van de scholen ook rekening gehouden met het aanbod van de school voor wat betreft de onderwijsvormen en de graden. Na overleg met de leden van de opvolgingsgroep werd namelijk besloten om binnen de 6 cases van het secundair onderwijs vertegenwoordiging te voorzien van de verschillende onderwijsvormen ASO, TSO, KSO en BSO. Daarnaast werd er ook gezorgd voor variatie in structuur van de school: zo werd er naar gestreefd om een middenschool op te nemen, een school met uitsluitend een bovenbouw, en scholen met een structuur waarin er een studieaanbod is in de drie graden.

Binnen het kwalitatieve luik van het onderzoek is het nog niet de bedoeling om uitspraken te doen over Vlaanderen breed, waardoor criteria als 'provincie' en 'onderwijsnet' als secundaire criteria beschouwd werden.

1.1.1.1. Selectie criterium 'evaluatiepraktijk'

Bij de doorlichting van scholen wordt er, onder andere, gekeken naar de evaluatiepraktijk. Er werd dan ook beroep gedaan op de gegevens die verzameld worden door de onderwijsinspectie. Na een overleg met Leen Helsen, stafmedewerker inspectie, werd een databestand met relevante informatie uit de doorlichtingsverslagen van drie opeenvolgende schooljaren 2013-2014, 2014-2015 en 2015-2016 gebundeld aan de onderzoekers bezorgd. Meer specifiek ging het om de kwalitatieve gegevens met betrekking tot de evaluatiepraktijk zoals ook opgenomen wordt in het doorlichtingsverslag van de scholen. Concreet omvat dit een omschrijving van 4 kwaliteitsaspecten (= kwaliteitswijzer die gehanteerd wordt bij doorlichtingen): doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid, ontwikkeling.

<p>Doelgerichtheid</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gekaderd binnen algemene visie of leerplan-visie • Verantwoording <i>tegenover betrokkenen, tegenover de overheid</i> • Geoperationaliseerde doelen <i>duidelijk, resultaatgericht</i> 	<p>Ondersteuning</p> <ul style="list-style-type: none"> • Structureel <i>adequate organisatie, aanpak, taakverdeling, uitrusting en omkadering om doelen te kunnen realiseren</i> • Cultureel <i>gerichtheid op mensen en waarden, op inspireren, motiveren en waarderen</i>
<p>Doeltreffendheid</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zelfreflectie over aanpak en resultaten • Gebruik van gepaste beoordelingsmethodes • Openheid voor externe beoordelingen 	<p>Ontwikkeling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsiviteit <i>openheid voor vragen en verwachtingen van omgeving en overheid</i> • Ontwikkelingsdynamiek <i>bereidheid tot professionalisering, veranderingsbereidheid</i>

Figuur 41: Kwaliteitswijzer waarmee de onderwijsinspectie de procesvariabelen beoordeelt.

Voor het basisonderwijs ging het om 257 basisscholen. De meerderheid van deze scholen beschikt over zowel een kleuter- als een lagere afdeling. Voor het secundair onderwijs ging het om 197 scholen.

Aan de hand van de informatie met betrekking tot de 'evaluatiepraktijk' van de scholen werden er scholen geselecteerd die onderling variatie vertonen in hun 'evaluatiepraktijk'. Om deze variatie tussen scholen te 'capteren' werden de scholen ingedeeld in 3 groepen. De drie groepen die hierbij onderscheiden werden zijn een afgeleide van een continuüm dat varieert van een overwegend productgerichte evaluatiepraktijk tot een overwegend procesgerichte evaluatiepraktijk. Hierbij werd in acht genomen dat geen enkele school zich voor 100% aan het ene of het andere uiterste van het continuüm kan bevinden. Er werd bijgevolg rekening gehouden met het feit dat het evaluatiebeleid en de evaluatiepraktijk van een school een complex geheel is, waarbij elementen aanwezig kunnen zijn van zowel een procesgerichte als een productgerichte evaluatiecultuur. Deze complexiteit zorgt ervoor dat sommige scholen ook kenmerken van zowel een procesgerichte als een productgerichte evaluatiepraktijk kunnen tonen. Toch blijkt, op basis van de kwalitatieve data van de inspectie, dat sommige scholen zich veel meer aan de ene of de andere kant van het continuüm bevinden.

Onder groep 1 werden die scholen gecategoriseerd die kenmerken vertonen van een productgerichte evaluatie. Deze scholen evalueren eerder vanuit een verantwoordingsgericht perspectief waarbij rapportering als centraal doel gezien wordt. Hierbij komt de nadruk te liggen op het cognitieve aspect waarbij voornamelijk reproduceerbare kennis en technisch makkelijk meetbare zaken geëvalueerd worden.

De scholen uit groep 3 vertonen veeleer kenmerken van een procesgerichte evaluatie. Deze scholen evalueren eerder vanuit een ontwikkelingsgericht perspectief waarbij evalueren gezien wordt in functie van het leerproces van de lerende. Er is geen exclusieve aandacht voor het cognitieve, maar ook de attitudes en de vaardigheden worden meegenomen in de evaluatiepraktijk.

De tweede groep van scholen, zijn deze scholen die kenmerken van zowel groep 1 als groep 3 vertonen. De kwalitatieve informatie van deze scholen geeft aan dat deze scholen niet neigen naar één van beide uitersten van het continuüm. Tot slot is er nog een 4^{de} groep waaronder de scholen geplaatst werden waarover te weinig informatie beschikbaar was om ze toe te wijzen aan een bepaalde categorie. Deze scholen krijgen het label 'ongedefinieerd' (code 0) en zullen in de volgende fase van het selectieproces niet meer meegenomen worden.

Na het toekennen van een code (type 0, 1, 2, of 3) komen we tot de volgende aantallen van scholen per groep.

	Groep 0 (ongedefinieerd)	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Totaal
Basis	26	77	118	36	257
Secundair	10	66	87	33	197

Voor de caseselectie werd verdergegaan met deze scholen die tot groep 1, 2 of 3 behoren.

1.1.1.2. Selectie criterium 'diversiteit'

Voor de casestudies is er niet alleen variatie nodig op vlak van evaluatiepraktijk, maar aangezien deze studie ook wil focussen op de mate waarin er bij de evaluatie rekening gehouden wordt met diversiteit, is er ook variatie nodig op vlak van diversiteit. Daarom werd er geselecteerd op basis van het criterium 'diversiteit' in de school. Voor de bepaling van dit criterium baseerden we ons op de cijfers m.b.t. de leerlingenkenmerken die aangeleverd werden door het Ministerie van Onderwijs en Vorming. Hiervoor werd beroep gedaan op het meest recente cijfermateriaal dat toen beschikbaar was, dat van schooljaar 2015-2016. Het criterium 'diversiteit' werd geoperationaliseerd aan de hand van de indicator 'opleidingsniveau moeder'. Dit omwille van de zuiverheid van deze indicator en omwille van het feit dat dit in internationaal onderzoek ook de meest gehanteerde indicator is wat de vergelijkbaarheid van onderzoeksresultaten bevordert. De indicator 'opleidingsniveau moeder' verwijst naar het percentage leerlingen van wie de moeder niet in het bezit is van een diploma of getuigschrift van het hoger secundair onderwijs. Deze cijfers leveren dus geen informatie op met betrekking tot het aantal leerlingen van wie de moeder 'middenopgeleid' of 'hoogopgeleid' is. Onder niet-laagopgeleid wordt dus begrepen dat de moeder minstens in het bezit is van een diploma hoger secundair onderwijs.

Aangezien we streven naar variatie hebben we op basis van de populatie van alle basisscholen in Vlaanderen de bovengrens voor de percentielen bepaald voor deze indicator. Op deze manier kregen we zicht op de verdeling van het percentage leerlingen van wie de moeder een laag opleidingsniveau heeft. De eerste twee kolommen van onderstaande tabellen vatten dit samen en dit kan als volgt gelezen worden: "10 % van de basisscholen in Vlaanderen heeft hoogstens 5,83 % leerlingen wiens moeder een laag opleidingsniveau heeft". In het secundair onderwijs geldt: "10 % van de secundaire scholen in Vlaanderen heeft hoogstens 5,9 % leerlingen wiens moeder een laag opleidingsniveau heeft". Aangezien we ook op vlak van leerlingencompositie spreiding nastreven in de cases, kozen we ervoor om scholen te selecteren die behoren tot percentiel 0-10 en percentiel 80-90 (zie markering). Met de scholen die tot percentiel 0-10 behoren, beogen we scholen die qua leerlingencompositie eerder homogeen zijn: het gaat om scholen waarbij de moeders van de leerlingen voor het overgrote deel niet-laagopgeleid zijn. Volgens onderstaande tabel zal een basisschool die tot dit percentiel behoort hooguit tot 5,83% aan leerlingen hebben wiens moeder laagopgeleid is. Met de scholen die behoren tot percentiel 80-90 beogen we scholen die qua compositie eerder heterogeen zijn: scholen waarbij minstens één derde tot een kleine helft van de leerlingen een laagopgeleide moeder heeft. Er werd daarenboven besloten om in de steekproef geen methodescholen op te nemen, deze werden ook weggeselecteerd. De verdeling van basisscholen die tot deze percentielen behoren, binnen de drie verschillende groepen wordt weergegeven in de 3 laatste kolommen.

Percentiel in de populatie	Grens van het percentage van leerlingen van wie de moeder een laag	Aantal scholen groep 1	Aantal scholen groep 2	Aantal scholen groep 3

	opleidingsniveau heeft.			
10	5,83	8	13	1
20	7,98			
30	10,14			
40	12,19			
50	14,53			
60	17,67			
70	23,28			
80	31,28			
90	46,79	9	8	7
100	>95			

Tabel: verdeling scholen basisonderwijs m.b.t. criterium diversiteit

Percentiel in de populatie	Grens van het percentage van leerlingen van wie de moeder een laag opleidingsniveau heeft.	Aantal scholen groep 1	Aantal scholen groep 2	Aantal scholen groep 3
10	5,9	3	6	1
20	9,4			
30	13,2			
40	17,9			
50	21,3			
60	25,9			
70	31,6			
80	38,6			
90	51,3	8	9	4
100	86,3			

Tabel: verdeling scholen secundair onderwijs m.b.t. criterium diversiteit

Dit betekent dat er in totaal nog 49 basisscholen en 31 secundaire scholen overbleven die meegenomen konden worden in de uiteindelijke selectie. Na de uiteindelijke selectie zien we dat er zowel voor het basis- als het secundair onderwijs slechts één school is voor de groep met kenmerken 'weinig leerlingen wiens moeder laagopgeleid is' gecombineerd met het kenmerk 'evaluatiepraktijk die tot groep 3 behoort'. Indien deze school niet zou willen deelnemen aan het onderzoek zal er voor de reservesteekproeven gekeken worden naar de eerstvolgende scholen die tot het tweede percentiel behoren. Dit geldt ook voor het secundair onderwijs indien er verder gezocht moet worden naar scholen met specifieke kenmerken op vlak van onderwijsaanbod.

De **caseselectie in het basisonderwijs** streeft naar variatie, in de eerste plaats op vlak van de selectiecriteria 'evaluatiepraktijk' en 'diversiteit':

- A. Homogeen (weinig leerlingen wiens moeder laagopgeleid is) + groep 1 evaluatiepraktijk
- B. Homogeen (weinig leerlingen wiens moeder laagopgeleid is) + groep 2 evaluatiepraktijk
- C. Heterogeen (een derde tot de helft van de leerlingen heeft een laagopgeleide moeder) + groep 3 evaluatiepraktijk
- D. Heterogeen (een derde tot de helft van de leerlingen heeft een laagopgeleide moeder) + groep 2 evaluatiepraktijk
- E. Homogeen (weinig leerlingen wiens moeder laagopgeleid is) + groep 3 evaluatiepraktijk
- F. Heterogeen (een derde tot de helft van de leerlingen heeft een laagopgeleide moeder) + groep 1 evaluatiepraktijk

De **caseselectie in het secundair onderwijs** streeft naar variatie met betrekking tot dezelfde criteria als het basisonderwijs en voorziet eveneens variatie op vlak van studieaanbod in de school:

- A. Homogeen (weinig leerlingen wiens moeder laagopgeleid is) + behorend tot groep 1 evaluatiepraktijk + middenschool (eerste graad)
- B. Heterogeen (een derde tot de helft van de leerlingen heeft een laagopgeleide moeder) + behorend tot groep 1 evaluatiepraktijk + bovenbouwschool (enkel 2^e en 3^e graad)
- C. Homogeen (weinig leerlingen wiens moeder laagopgeleid is) + behorend tot groep 2 evaluatiepraktijk + TSO-aanbod
- D. Heterogeen (een derde tot de helft van de leerlingen heeft een laagopgeleide moeder) + behorend tot groep 2 evaluatiepraktijk + KSO-aanbod
- E. Homogeen (weinig leerlingen wiens moeder laagopgeleid is) + behorend tot groep 3 evaluatiepraktijk + ASO-aanbod
- F. Heterogeen (een derde tot de helft van de leerlingen heeft een laagopgeleide moeder) + behorend tot groep 3 evaluatiepraktijk + BSO-aanbod

Door het in rekening brengen van het criterium ‘studieaanbod’ kan het eerder vermelde criterium ‘diversiteit’ niet zo heel strikt meer gevolgd worden. Meer concreet betekent het dat we voor het selecteren van scholen soms moeten uitwijken naar andere percentielen.

De tabel hieronder geeft via turven weer tot welke percentielen de geselecteerde scholen behoren, na rekening gehouden te hebben met het aanbod van de school.

Percentiel in de populatie	Grens van het percentage van leerlingen van wie de moeder een laag opleidingsniveau heeft.	Aantal scholen groep 1	Aantal scholen groep 2	Aantal scholen groep 3
10	5,9	I	II	I
20	9,4	II	I	I
30	13,2			
40	17,9			I
50	21,3			
60	25,9			
70	31,6	I		
80	38,6			
90	51,3	I	II	
100	86,3	I	I	III

Tabel: verdeling scholen secundair onderwijs m.b.t. criterium diversiteit

Ten slotte werd er gezorgd voor variatie en voldoende spreiding met betrekking tot de secundaire selectiecriteria ‘onderwijsnet’ en ‘provincie’. Dit in de mate van het mogelijke, of met andere woorden: voor zover de verschillende provincies en netten nog vertegenwoordigd zijn in elke groep van scholen.

Met behulp van deze criteria werden vanuit de lijst van het Ministerie van Onderwijs en Vorming drie steekproeven van zes scholen getrokken. Dit gebeurde voor zowel het basis- als het secundair onderwijs. In eerste instantie werden de scholen van steekproef 1 benaderd met de vraag tot deelname aan het onderzoek. Indien een school uit deze steekproef niet wenste deel te nemen aan het onderzoek, werd contact opgenomen met een school met hetzelfde profiel uit steekproef 2. Indien deze school ook wegviel, werd de school uit steekproef 3 gecontacteerd. Zo werd de lijst van 18 scholen voor het basisonderwijs en de lijst voor secundair onderwijs afgewerkt met de bedoeling om 6 scholen te vinden die bereid waren om deel te nemen aan het onderzoek.

1.1.2. Caseselectie basisonderwijs

Bij de finale selectie van scholen in het basisonderwijs bleek dat school A en school B uit de eerste steekproef kwamen. Deze twee scholen werden aangevuld met school C en school D uit steekproef 3. Bij het in contact treden met de drie steekproeven bleek dat er voor school E en school F in geen enkele van de drie steekproeven een school kandidaat was om deel te nemen aan het onderzoek. Daarom werd er nog een vierde steekproef getrokken om equivalente scholen voor school E en F te vinden, maar ook deze steekproef leverde geen scholen op die een deelname zagen zitten. Na het trekken van een vijfde steekproef was de steekproef voor het basisonderwijs compleet.

Tijdens de dataverzameling haakte school F af en aangezien dit net voor de zomervakantie gebeurde kon er niet onmiddellijk een vervangschool gevonden worden. De timing liet echter wel toe om de verzamelde data van de vijf andere scholen al te verwerken. Deze data liet zien dat deze vijf scholen enkele gemeenschappelijke kenmerken hadden zoals:

- Op vlak van de evaluatiepraktijk is het opvallend dat alle 5 de cases werken met methodes. Deze methodes worden aangekocht bij educatieve uitgeverijen en meestal bevatten ze een handleiding en educatief materiaal voor leerkrachten en een werkboek voor leerlingen. Doorgaans is het zo dat een school een keuze maakt voor een bepaalde methode en dit doorheen alle leerjaren van het lager onderwijs gebruikt om zo de leerlijn die erin verwerkt is te volgen. Binnen de methodes die scholen hanteren zijn er ook toetsen opgenomen. Bij het evalueren van taal en wiskunde grijpen de leerkrachten dan ook terug naar de toetsen die voorzien worden in de methode, zo blijkt uit de eerste resultaten van de casestudies.
- In de interviews met leerkrachten en directies werd er telkens bevraagd hoe ze zichzelf (of hun leerkrachten) inschatten als het gaat over het ontwikkelen van valide meetinstrumenten. Aangezien de meerderheid gebruik maakt van de voorziene toetsen in de methodes gaan de antwoorden op deze vraag ook telkens in dezelfde richting.
- Hetzelfde zien we ook opduiken bij de vraag over in welke mate men datgene evalueert dat men volgens de eindtermen en leerplandoelen dient na te streven of te bereiken. Doorheen de 5 cases komt het erop neer dat men vertrouwt op de methodes die gebruikt worden.
- De 5 cases werken doorgaans allemaal met een jaarklassensysteem, wat niet zo opvallend is aangezien de meerderheid van de scholen zich op deze manier organiseert. Wat wel opvallend is, is dat we in bijna elke case zien dat er ontevredenheid is over het klassieke jaarklassensysteem en/of dat er een wens is naar een ander systeem. Sommige respondenten spreken hun voorkeur uit voor een organisatie in de vorm van een tienerschool of om zich te organiseren op basis van niveau in plaats van op basis van leeftijd, ...

Na een eerste verwerking van de verzamelde data leek het ons aangewezen om voor de nog ontbrekende case F af te kijken van de initiële selectiecriteria, dit om een nog meer informatierijke case te verkrijgen. Het 'herzien' van de oorspronkelijke selectiecriteria wordt binnen de '*Grounded Theory* benadering' bovendien aangemoedigd. Volgens deze benadering van kwalitatief onderzoek zijn steekproeftrekking en dataverzameling verweven in een cyclisch proces (Mortelmans, 2013)¹. Data werd aldus verzameld en geanalyseerd om vervolgens te beslissen welke data nog nodig zijn om het geheel nog 'rijker' te maken.

Er werd een nieuwe school gevonden die op vlak van de kenmerken (organisatie in jaarklassensysteem en gebruik van methodes), sterk verschilt van de andere vijf cases. Deze school is echter wel een methodeschool (Freinet), wat oorspronkelijk niet meegenomen werd in de te selecteren scholen, maar

¹ Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Acco: Leuven/Den Haag.

omwille van de eerder vermelde redenen leek het net een meerwaarde en kan deze school het kwalitatieve onderzoeksluik meer *stofferen*. Zeker met het oog op het kwantitatieve luik willen we vermijden dat de survey opgesteld zou worden op basis van informatie die verkregen werd via een te eng/eenzijdig beeld van de cases.

In vergelijking met de oorspronkelijke selectiecriteria zien we dat deze 'nieuwe case F' lichtjes afwijkt van de eerder geselecteerde case. Het grootste verschil zit bij evaluatiepraktijk die bij deze nieuwe case onder groep 2 valt in plaats van groep 1. Het percentage opleidingsniveau is in de nieuwe case een stuk lager dan in de oorspronkelijke case, maar het verschil met case 1, 2 en 3, die een homogene compositie vertegenwoordigen, is nog groot genoeg waardoor deze case ook beschouwd kan worden als een case met een heterogene compositie. Het net blijft hetzelfde en de provincie is gewijzigd naar Oost-Vlaanderen, wat op zich zorgt voor nog iets meer spreiding over de provincies.

Case	Evaluatiepraktijk	% opleidingsniveau moeder	Provincie	Net
A	1	4,55	W-VL	Vrij
B	2	4,46	W-VL	Vrij
C	3	56,50	VL-Br	OVSG
D	2	62,91	L	Vrij
E	3	8,56	A	Vrij
F	2	35,02	O-VL	OVSG

Tabel: Steekproef basisonderwijs

1.1.3. Caseselectie secundair onderwijs

Bij de uiteindelijke selectie van scholen in het secundair onderwijs bleek dat school A, school C en school E uit de eerste steekproef kwamen. Deze reeks van scholen werd aangevuld met school B en school F uit steekproef 2. Vanuit steekproef 3 kon de lijst met deelnemende scholen niet verder aangevuld worden met school D. Aangezien school D het kenmerk had van 'aanbod in KSO' was het niet evident om een vierde school te vinden die aan alle vooropgestelde kenmerken voldeed omdat er weinig scholen zijn met aanbod KSO. Daarom werd er ruimer gezocht naar een KSO-school waarbij rekening gehouden werd met volgende criteria: 1) aanbod KSO 2) niet uit West-Vlaanderen want er waren intussen al 3 West-Vlaamse scholen die hun deelname bevestigd hadden 3) qua samenstelling werd gezocht naar een school die toch wat diversiteit toont op vlak van 'opleidingsniveau moeder'. Uiteindelijk een school met KSO-aanbod gevonden, maar hierdoor moest er afgeweken worden van het criterium 'evaluatiepraktijk': deze school komt uit groep 1 in plaats van uit groep 2. Hierdoor is er een overwicht van scholen uit groep 1 in het secundair onderwijs en zijn de scholen die groep 2 vertegenwoordigen in de minderheid.

	% opleidingsniveau moeder	ASO	BSO	KSO	TSO	1e graad	2e graad	3e graad	Net	Provincie	Evaluatiepraktijk
A	0,19					X			GO!	W-VL	1
B	0,32	X	X		X	X	X	X	GO!	W-VL	1
C	0,09	X	X		X	X	X	X	Vrij	A	2
D	0,18			X			X	X	OVSG	O-VL	1

E	0,08	X				X	X	Vrij	W-VL	3
F	0,58		X		X	X	X	OVSG	A	3

Tabel: Steekproef secundair onderwijs

1.2. Werkwijze dataverzameling

In de 12 cases werd er data verzameld aan de hand van een documentanalyse, observaties, interviews met leerkrachten, directies en leerlingen (in het lager onderwijs) en focusgroepen met leerlingen in het secundair onderwijs. Hiervoor werden onderstaande onderzoeksinstrumenten gebruikt in het basis- en secundair onderwijs. Deze werden opgenomen in bijlage van dit rapport.

Basisonderwijs:

- Interviewleidraad voor semi-gestructureerd interview met leerkrachten
- Interviewleidraad voor semi-gestructureerd interview met directie
- Interviewleidraad voor semi-gestructureerd interview met leerlingen
- Observatieschema voor lesobservaties

Secundair onderwijs:

- Interviewleidraad voor semi-gestructureerd interview met leerkrachten
- Interviewleidraad voor semi-gestructureerd interview met directie
- Draaiboek voor focusgroepen met leerlingen
- Observatieschema voor lesobservatie

1.2.1. Documentenanalyse

In elke case van het basis- en secundair onderwijs werden relevante documenten opgevraagd: zoals beleidsdocumenten van de school in verband met evaluatiebeleid, een voorbeeld van rapporten, ... Bij elke observatie werden ook de documenten opgevraagd die gebruikt werden bij de geobserveerde les.

1.2.2. Observaties

1.2.2.1. Basisonderwijs

In het basisonderwijs werden er telkens twee lessen geobserveerd in het 3^e kleuter, 1^e leerjaar, 3^e leerjaar en 6^e leerjaar. Hierbij werd gefocust op een les taal en een les wiskunde. Bij deze observaties werd er gekeken naar de mate waarin leerkrachten de kansen die zich voordoen tijdens een les om te evalueren in functie van het leerproces ook daadwerkelijk aangrijpen en naar de mate waarin er rekening gehouden werd met diversiteit.

In case C was de leerkracht van het 6^e leerjaar niet bereid om deel te nemen aan het onderzoek, waardoor de observaties gedaan werden bij de leerkracht van het 5^e leerjaar. In case F is er geen sprake

van leerjaren maar van drie graden waardoor er op deze school in de 1^e, 2^e en 3^e graad geobserveerd werd.

In het basisonderwijs werden er in totaal 8 lessen per case geobserveerd en 48 lessen in totaal.

1.2.2.2. Secundair onderwijs

In het secundair onderwijs werd er naar gestreefd om in de mate van het mogelijke, volgens het aanbod van de school telkens te observeren in het 1^e jaar, 3^e jaar en 6^e jaar (opdat alle graden vertegenwoordigd zouden zijn).

Binnen het ASO werd er geopteerd om een les te observeren binnen de vakken 'wetenschappen' en 'Nederlands'. In het TSO werd er geobserveerd in 'Nederlands' en een 'technisch vak (TV)'. In het BSO werd dit 'PAV' (indien Nederlands opgenomen was binnen PAV) en een 'praktijkvak (PV)'. In het KSO werd er geobserveerd binnen 'Nederlands' en een 'kunstvak KV'. In de eerste graad werd ernaar gestreefd om telkens zowel de a-stroom en de b-stroom mee te nemen.

Aangezien de cases in het secundair heel specifiek zijn omwille van hun studieaanbod in graden en onderwijsvormen wordt hieronder per case toegelicht in welke vakken er geobserveerd werd.

1. Case A: middenschool met A-stroom

Case A is een middenschool die enkel een studieaanbod heeft in de A-stroom. Hierbij werd gefocust op de vakken:

- Nederlands in 1^e graad A-stroom
- Wetenschappen (natuurwetenschappen) in 1^e graad A-stroom

2. Case B: drie graden met aanbod in ASO, TSO en BSO (focus op 2^e en 3^e graad)

Case B heeft een aanbod in zowel de eerste, tweede als derde graad. In de eerste graad is er een A-stroom en B-stroom. In de tweede en derde graad is er een studieaanbod in zowel het ASO, BSO en TSO. Aangezien de eerste graad op het moment van de dataverzameling betrokken was bij een hervorming (overstap naar een flexstructuur) was er geen ruimte voor de leerkrachten om nog deel te nemen aan het onderzoek. Er werd bijgevolg enkel data verzameld in de verschillende onderwijsvormen van de tweede en derde graad. Hierbij werden volgende vakken meegenomen:

- Nederlands in 2^e graad ASO
- Nederlands in 3^e graad ASO
- Nederlands in 2^e graad TSO
- Nederlands in 3^e graad TSO
- PAV in 2^e graad BSO
- Nederlands in 3^e graad BSO
- Wetenschappen (fysica) in 2^e graad ASO
- Wetenschappen (chemie) in 3^e graad ASO
- TV-vak (toegepaste economie) in 2^e graad TSO
- TV-vak (toegepaste biologie) in 3^e graad TSO
- PV-vak (praktijk voeding) in 2^e graad BSO
- PV-vak (praktijk huishoudkunde) in 3^e graad BSO

3. Case C: drie graden met aanbod in ASO, TSO en BSO (focus op TSO)

Case C heeft een aanbod in de in zowel de eerste, tweede als derde graad. In de eerste graad is er een A-stroom en B-stroom. In de tweede en derde graad is er een studieaanbod in zowel het ASO, BSO en

TSO. In het kader van de dataverzameling van het onderzoek werd hier in de tweede en derde graad gefocust op het TSO aangezien een groot percentage van de leerlingen hier les volgt binnen het TSO. Concreet werden de volgende vakken meegenomen in case C:

- Nederlands in 1^e graad A-stroom
- Nederlands in 1^e graad B-stroom
- Nederlands in 2^e graad TSO
- Nederlands in 3^e graad TSO
- Wetenschappen (natuurwetenschappen) in 1^e graad A-stroom
- Wetenschappen (natuurwetenschappen) in 1^e graad B-stroom
- TV-vak (toegepaste chemie) in 2^e graad TSO
- TV-vak (toegepaste chemie) in 3^e graad TSO

4. Case D: tweede en derde graad KSO

Case D heeft enkel een aanbod van KSO in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs. De focus lag hier dan ook op de vakken Nederlands en twee kunstvakken:

- Nederlands in 2^e graad KSO
- Nederlands in 3^e graad KSO
- KV-vak (fotografie) in de 2^e graad KSO
- KV-vak (architecturale vorming) in de 3^e graad KSO

5. Case E: tweede en derde graad ASO

Case E is een bovenbouwschool met een aanbod van studierichtingen in het ASO. Hier werden in zowel de tweede als de derde graad de vakken telkens het vak Nederlands en een wetenschappelijk vak geobserveerd. Specifiek ging het om volgende vakken:

- Nederlands in 2^e graad ASO
- Nederlands in 3^e graad ASO
- Wetenschappen (fysica) in 2^e graad ASO
- Wetenschappen (natuurwetenschappen) in 3^e graad ASO

6. Case F: drie graden met aanbod TSO & BSO (focus op BSO)

Case F heeft een studieaanbod in de 3 graden: de eerste graad heeft een aanbod in zowel de A- als de B-stroom. De tweede en de derde graad hebben een aanbod in TSO en BSO. In het kader van dit onderzoek werd hier gefocust op het BSO. De meerderheid van de leerlingen op deze school volgt ook les in het BSO. Tijdens de dataverzameling werden de volgende vakken meegenomen:

- Nederlands in 1^e graad A-stroom
- Nederlands in 1^e graad B-stroom
- PAV in 2^e graad BSO
- PAV in 3^e graad BSO
- Wetenschappen (natuurwetenschappen) in 1^e graad A-stroom
- Wetenschappen (wiskunde) in 1^e graad B-stroom
- PV-vak (keukentechnieken) in 2^e graad BSO
- PV-vak (verzorging) in 3^e graad BSO

In totaal werden er 38 lessen in het secundair onderwijs geobserveerd. Onderstaande tabel geeft een samenvattend overzicht weer van het aantal lessen per case en in welke graden en onderwijsvormen er geobserveerd werd.

School	1e graad	2e graad	3e graad	Aantal observaties
A	<ul style="list-style-type: none"> - 1A: Nederlands - 1A: Wetenschappen 			2
B		<ul style="list-style-type: none"> - 3: Nederlands (ASO) - 3: Wetenschappen (ASO) - 3: Nederlands (TSO) - 3: TV - 3: PAV - 3: PV 	<ul style="list-style-type: none"> - 6: Nederlands (ASO) - 6: Wetenschappen (ASO) - 6: Nederlands (TSO) - 6: TV - 6: PAV - 6: PV 	12
C	<ul style="list-style-type: none"> - 1A: Nederlands - 1A: Wetenschappen - 1B: Nederlands - 1B: Wetenschappen 	<ul style="list-style-type: none"> - 3: Nederlands - 3: TV 	<ul style="list-style-type: none"> - 6: Nederlands - 6: TV 	8
D		<ul style="list-style-type: none"> - 3: Nederlands - 3: KV 	<ul style="list-style-type: none"> - 6: Nederlands - 6: KV 	4
E		<ul style="list-style-type: none"> - 3: Nederlands - 3: Wetenschappen 	<ul style="list-style-type: none"> - 6: Nederlands - 6: Wetenschappen 	4
F	<ul style="list-style-type: none"> - 1A: Nederlands - 1A: Wetenschappen - 1B: Nederlands - 1B: Wetenschappen 	<ul style="list-style-type: none"> - 3: PAV - 3: PV 	<ul style="list-style-type: none"> - 6: PAV - 6: PV 	8

Tabel: Overzicht observaties secundair onderwijs

1.2.3. Semi-gestructureerde interviews

1.2.3.1. Basisonderwijs

In het basisonderwijs werd er in elke case een interview afgenomen met de **directie**. In totaal werden er zo zes interviews afgenomen.

Van elke **leerkracht** die geobserveerd werd, werd er ook een interview afgenomen. In totaal waren dit 24 interviews.

Daarnaast werden er ook interviews afgenomen van **leerlingen** uit het 6^e leerjaar. Er werd gestreefd naar vier interviews per case waarbij er telkens twee eerder 'zwakke' leerlingen en twee eerder 'sterke' leerlingen geïnterviewd werden. Enkel in case C werden er leerlingen uit het 5^e leerjaar geïnterviewd in plaats van uit het 6^e leerjaar. In totaal werden er 24 leerlingen geïnterviewd.

1.2.3.2. Secundair onderwijs

In elke case werd er een interview afgenomen van de **directie**. In totaal zijn er zes interviews, waarvan er één dubbelinterview is in case C waar zowel de directie van de eerste graad als de directie van de bovenbouw samen geïnterviewd werden.

Elke **leerkracht** die geobserveerd werd, werd ook geïnterviewd. Er zijn in totaal 36 interviews met leerkrachten uit het secundair geweest. In aantal zijn dat er twee minder dan dat er observaties zijn

maar dit heeft te maken met het feit dat er twee keer een leerkracht was die twee keer geobserveerd werd omdat die in meerdere onderwijsvormen of graden les gaf. In case B is er een leerkracht voor het 3^e jaar die les geeft in zowel ASO als TSO. In dezelfde case is er ook een leerkracht Nederlands die zowel les geeft in het 6^e jaar TSO als BSO.

1.2.4. Focusgroepen (secundair onderwijs)

Voor zover het aanbod van de school dit toeliet, werd er in elke graad een focusgroep georganiseerd met leerlingen. Bij voorkeur gebeurde dit ook met leerlingen uit klassen die ook geobserveerd werden. In de eerste graad werd er op toegezien dat de focusgroep samengesteld werd met leerlingen uit zowel de A-stroom als uit de B-stroom. Per focusgroep waren er zes deelnemende leerlingen, op enkele uitzonderingen na, waarbij het omwille van afwezigheden met minder leerlingen moest doorgaan.

In totaal werden er 13 focusgroepen afgenomen. Drie focusgroepen werden georganiseerd in een eerste graad waarvan er twee gemengd waren (zowel met leerlingen uit de A-stroom en de B-stroom). Eén focusgroep in de eerste graad was enkel met leerlingen uit de A-stroom omdat deze school geen B-stroom aanbood. Voor de tweede graad werden er vijf focusgroepen georganiseerd: één met ASO-leerlingen, één met TSO-leerlingen, één met BSO-leerlingen, één met KSO-leerlingen en één gemengde focusgroep waarbij er zowel leerlingen uit ASO, TSO en BSO vertegenwoordigd waren. De focusgroepen in de derde graad zijn qua aantallen analoog aan deze uit de tweede graad.

1.3. Overzicht dataverzameling

1.3.1. Basisonderwijs

Case A	
Observaties	Interviews
Talige activiteit derde kleuter	Leerkracht derde kleuter
Wiskunde activiteit derde kleuter	
Les taal eerste leerjaar	Leerkracht eerste leerjaar
Les wiskunde eerste leerjaar	
Les taal derde leerjaar	Leerkrachte derde leerjaar
Les wiskunde derde leerjaar	
Les taal zesde leerjaar	Leerkracht zesde leerjaar
Les wiskunde zesde leerjaar	
	Vier leerlingen zesde leerjaar
	Directie
Totaal	8
	9
Case B	
Observaties	Interviews
Talige activiteit derde kleuter	Leerkracht derde kleuter
Wiskunde activiteit derde kleuter	
Les taal eerste leerjaar	Leerkracht eerste leerjaar
Les wiskunde eerste leerjaar	
Les taal derde leerjaar	Leerkrachte derde leerjaar
Les wiskunde derde leerjaar	
Les taal zesde leerjaar	Leerkracht zesde leerjaar
Les wiskunde zesde leerjaar	
	Vier leerlingen zesde leerjaar
	Directie

Totaal	8	9
Case C		
Observaties		Interviews
Talige activiteit derde kleuter		Leerkracht derde kleuter
Wiskunde activiteit derde kleuter		
Les taal eerste leerjaar		Leerkracht eerste leerjaar
Les wiskunde eerste leerjaar		
Les taal derde leerjaar		Leerkrachte derde leerjaar
Les wiskunde derde leerjaar		
Les taal vijfde leerjaar		Leerkracht vijfde leerjaar
Les wiskunde vijfde leerjaar		
		Vier leerlingen vijfde leerjaar
		Directie
Totaal	8	9
Case D		
Observaties		Interviews
Talige activiteit derde kleuter		Leerkracht derde kleuter
Wiskunde activiteit derde kleuter		
Les taal eerste leerjaar		Leerkracht eerste leerjaar
Les wiskunde eerste leerjaar		
Les taal derde leerjaar		Leerkrachte derde leerjaar
Les wiskunde derde leerjaar		
Les taal zesde leerjaar		Leerkracht zesde leerjaar
Les wiskunde zesde leerjaar		
		Vier leerlingen zesde leerjaar
		Directie
Totaal	8	9
Case E		
Observaties		Interviews
Talige activiteit derde kleuter		Leerkracht derde kleuter
Wiskunde activiteit derde kleuter		
Les taal eerste leerjaar		Leerkracht eerste leerjaar
Les wiskunde eerste leerjaar		
Les taal derde leerjaar		Leerkrachte derde leerjaar
Les wiskunde derde leerjaar		
Les taal zesde leerjaar		Leerkracht zesde leerjaar
Les wiskunde zesde leerjaar		
		Vier leerlingen zesde leerjaar
		Directie
Totaal	8	9
Case F		
Observaties		Interviews
Talige activiteit derde kleuter		Leerkracht derde kleuter
Wiskunde activiteit derde kleuter		
Les taal eerste graad		Leerkracht eerste graad
Les wiskunde eerste graad		
Les taal tweede graad		Leerkrachte tweede graad
Les wiskunde tweede graad		
Les taal derde graad		Leerkracht derde graad
Les wiskunde derde graad		
		Vier leerlingen derde graad
		Directie
Totaal	8	9

Tabel: Overzicht dataverzameling basisonderwijs

1.3.2. Secundair onderwijs

1) Middenschool met A-stroom		
Observaties	Interviews	Focusgroepen
1e graad		
Les Nederlands 1A	Leerkracht	6 lln 1A
Les wetenschappen 1A	Leerkracht	
	Directie	
Totaal	2	3
2) 2e & 3e graad ASO, TSO en BSO		
Observaties	Interviews	Focusgroepen
2e graad		
Les Nederlands in 3 ^e jaar ASO	Leerkracht	6 lln 3 ^e jaar: 2 ASO 2 TSO 2 BSO
Les wetenschappen in 3 ^e jaar ASO	Leerkracht	
Les Nederlands in 3 ^e jaar TSO	Leerkracht (zelfde als leerkracht Nederlands 3 ^e jaar ASO)	
Les TV-vak in 3 ^e jaar TSO	Leerkracht	
Les PAV in 3 ^e jaar BSO	Leerkracht	
Les PV-Vak in 3 ^e jaar BSO	Leerkracht	
3e graad		
Les Nederlands in 6 ^e jaar ASO	Leerkracht	6 lln 6 ^e jaar: 2 ASO 2 TSO 2 BSO
Les wetenschappen in 6 ^e jaar ASO	Leerkracht	
Les Nederlands in 6 ^e jaar TSO	Leerkracht	
Les TV-vak in 6 ^e jaar TSO	Leerkracht	
Les Nederlands in 6 ^e jaar BSO	Leerkracht (zelfde als leerkracht Nederlands in 6 ^e jaar TSO)	
Les PV-Vak in 6 ^e jaar BSO	Leerkracht	
	Directie	
Totaal	12	11
3) TSO (1^e, 2^e, 3^e graad)		
Observaties	Interviews	Focusgroepen
1e graad		
Les Nederlands 1A	Leerkracht	3 lln 1A + 3 lln 1B
Les Nederlands 1B	Leerkracht	
Les wetenschappen 1A	Leerkracht	
Les wetenschappen 1B	Leerkracht	
2e graad		
Les Nederlands in 3 ^e jaar TSO	Leerkracht	6 lln TSO 3 ^e jaar
Les van een TV-vak in 3 ^e jaar TSO	Leerkracht	
3e graad		
Les Nederlands in 6 ^e jaar TSO	Leerkracht	6 lln TSO 6 ^e jaar
Les van een TV-vak in 6 ^e jaar TSO	Leerkracht	
	Directie (dubbelinterview)	
Totaal	8	9

4) KSO (2^e & 3^e graad)		
Observaties	Interviews	Focusgroepen
2e graad		
Les Nederlands in 3e jaar KSO	Leerkracht	5 lln KSO 3 ^e jaar
Les KV-vak in 3e jaar KSO	Leerkracht	
3e graad		
Les Nederlands in 6e jaar KSO	Leerkracht	6 lln KSO 6 ^e jaar
Les KV-vak in 6e jaar KSO	Leerkracht	
	Directie	
Totaal	4	5
		2
5) ASO (2^e & 3^e graad)		
Observaties	Interviews	Focusgroepen
2e graad		
Les Nederlands in 3e jaar ASO	Leerkracht	6 lln ASO 3 ^e jaar
Les wetenschappen in 3e jaar ASO	Leerkracht	
3e graad		
Les Nederlands in 6e jaar ASO	Leerkracht	6 lln ASO 6 ^e jaar
Les wetenschappen in 6e jaar ASO	Leerkracht	
	Directie	
Totaal	4	5
		2
BSO (2^e & 3^e graad)		
Observaties	Interviews	Focusgroepen
1e graad		
Les Nederlands 1A	Leerkracht	6 lln uit 1B
Les Nederlands 1B	Leerkracht	
Les wetenschappen 1A	Leerkracht	
Les wetenschappen 1B	Leerkracht	
2e graad		
Les PAV in 3e jaar BSO	Leerkracht	6 lln BSO 3 ^e jaar
Les PV-Vak in 3e jaar BSO	Leerkracht	
3e graad		
Les PAV in 6e jaar BSO	Leerkracht	3 lln BSO 6 ^e jaar
Les PV-vak in 6e jaar BSO	Leerkracht	
	Directie	
Totaal	8	9
		3

Tabel: Overzicht dataverzameling secundair onderwijs

1.4. Organisatie dataverzameling

De data van het basisonderwijs werd voor vijf van de zes scholen verzameld in de periode april – juni 2017. De data van de methodeschool in het basisonderwijs werd verzameld in december 2017. De data van het secundair onderwijs werden verzameld in de periode september – december 2017.

De interviews en focusgroepen werden opgenomen. De observaties werden gefilmd, indien hiervoor toestemming was van de betrokken school, leerkrachten, leerlingen en ouders. Enkel in case F in het secundair onderwijs mochten er geen lessen opgenomen worden en in de les Nederlands in het 3^e jaar ASO in case B. Voor deze lessen werd er zoveel mogelijk genoteerd tijdens de les zelf aan de hand van het observatieschema.

Alle geluids- en beeldopnames werden opgeslagen. Na afloop van het onderzoek zullen de ruwe data vernietigd worden.

1.5. Werkwijze dataverwerking

1.5.1. Documentenanalyse

De documenten die opgevraagd werden zijn heel uiteenlopend van aard, waardoor ze niet op éénzelfde uniforme wijze geanalyseerd konden worden aan de hand van bijvoorbeeld een kijkwijzer. De documenten op schoolniveau werden verwerkt om zicht te krijgen op het formele beleid op school. De documenten die verkregen werden naar aanleiding van een lesobservatie werden gebruikt als achtergrond materiaal bij de lesobservaties.

1.5.2. Observaties

De lesobservaties werden verwerkt aan de hand van een observatieschema (zie bijlage).

De verscheidenheid aan geobserveerde lessen laat echter niet toe om trends vast stellen of uitspraken te doen over de evaluatiepraktijk van een leerkracht of een school. Aangezien er geopteerd werd om de verschillende onderwijsvormen mee te nemen in het onderzoek, is er heel wat variatie aan geobserveerde vakken. De interviewdata laten bovendien ook zien dat de evaluatiepraktijk van een leerkracht binnen éénzelfde vak ook sterk kan variëren naargelang de aard van de leerplandoelen die centraal staan in de geobserveerde les. Dit maakt dat de observaties louter momentopnames zijn. Wel is het zo dat de observaties een meerwaarde vormen voor het onderzoek en meer specifiek voor de interviews met leerkrachten. Aangezien elk interview voorafgegaan wordt door een observatie, zorgt dit enerzijds voor een vlotter verloop van het interviewluik dat ingaat op de evaluatiepraktijk van de leerkracht. Zo kunnen zowel de interviewer als geïnterviewde teruggrijpen naar wat gebeurde in de les. De lesobservatie werd op deze manier door de onderzoeker aangevat als vertrekpunt, om vervolgens via bijvragen de meer algemeen bepalende factoren voor een evaluatiepraktijk van een leerkracht bloot te leggen. Anderzijds zorgt de voorafgaande observatie er ook voor dat de afstand tussen onderzoeker en respondent kleiner wordt, waardoor de kans op sociaal wenselijke antwoorden van de respondent afneemt.

1.5.3. Semi-gestructureerde interviews

Er werd gekozen voor semigestructureerde interviews bij leerkrachten en directies in zowel het basis- als het secundair onderwijs. In het basisonderwijs werden ook de leerlingen geïnterviewd aan de hand van een semigestructureerde interviewleidraad. De interviews werden bij voorkeur afgenomen na de lesobservatie zodat er ook tijdens het interview kon ingegaan worden op de keuzes die een leerkracht

gemaakt heeft tijdens de geobserveerde les. De interviews werden getranscribeerd om daarna gecodeerd te worden.

De kwalitatieve analyse gebeurde met behulp van het softwarepakket NVivo 11. In een eerste fase werden de interviews gecodeerd. Voor het coderen werd de keuze gemaakt om te vertrekken vanuit een a-prioribenadering: de codeboom werd in eerste instantie aangemaakt op basis van de interviewleidraden. Op deze manier is er zekerheid dat er met alle onderzochte items rekening wordt gehouden tijdens het codeerwerk. In een volgende fase werd één interview van een directie en één interview van een leerkracht door twee onderzoekers afzonderlijk gecodeerd. Op basis van dit codeerwerk werd de codeboom aangepast en geherstructureerd.

1.5.4. Focusgroepen (secundair onderwijs)

Na afloop van elke focusgroep werd er een samenvattend overzicht gemaakt volgens het sjabloon dat opgenomen werd in de bijlage bij dit rapport.

DEEL II

Resultaten

casestudies basisonderwijs

INHOUD

I Evaluatiebeleid	34
1.1. Formeel beleid	34
1.2. Afspraken op schoolniveau	36
1.3. Beleid met betrekking tot diversiteit & evaluatie	38
1.4. Bepalende factoren bij het ontstaan van een evaluatiebeleid	39
1.4.1 Externe factoren	40
1.4.2 Belang van samenwerking	40
1.4.3 Kennisverwerving door het team	40
1.4.4 Cruciale rol van directie	41
II Evaluatiepraktijk	43
2.1 Leergebieden	43
2.1.1 Attitudes en gedrag	43
2.1.2 Muzische	43
2.1.3 Nederlands	43
2.1.4 Wiskunde	45
2.1.5 Wereldoriëntatie	46
2.2 Evaluatievormen & gehanteerde evaluatie-instrumenten	47
2.2.1 Toetsen	47
2.2.2 Genormeerde instrumenten	50
2.2.3 Toolkit gevalideerde toetsen basisonderwijs	51
2.2.4 Zelfevaluatie	53
2.2.5 Peerevaluatie	55
2.2.6 Informeel evalueren en de rol van observeren	56
2.2.7 Leerlingvolgsystemen	59
2.3 Betrokkenheid leerlingen bij de evaluatiepraktijk	61
2.3.1 Inspraak leerlingen bij planning evaluatie	61
2.3.2. Inspraak leerlingen met betrekking tot criteria voor evaluatie	61
2.3.3 Feedback	61
2.4. Verhouding evaluatie en instructie	62
2.4.1 Gescheiden model, semi-geïntegreerd model, geïntegreerd model	62
2.4.2 Rol schoolbeleid & gedeelde pedagogische visie	63
III Evaluatie & diversiteit	67
3.1 Rekening houden met diversiteit tijdens klaspraktijk	67
3.1.1 Definiëring ‘diversiteit’	67
3.1.2 Homogene versus heterogene groepering	68
3.1.3 Jaarklassensysteem	69
3.1.4 Rol zorgleerkracht	70
3.2 Rekening houden met diversiteit tijdens de evaluatiepraktijk	72
3.3 Rekening houden met diversiteit in evaluatiebeleid	79
IV Evaluatie van de verschillende eindtermen & ontwikkelingsdoelen	81
V Evaluatie op momenten van transitie	86
5.1 Klassenraden & MDO's	87
5.2 Instroom	89
5.3 Doorstroom	90
5.4 Uitstroom: toekennen getuigschrift basisonderwijs en oriëntering naar secundair	92
VI Communicatie	98
6.1 Communicatie over evaluatiepraktijk met collega's	98

6.2 Communicatie over evaluatiepraktijk met ouders	100
6.3 Rapporten	102
VII Opvattingen met betrekking tot evaluatie	105
7.1 Houding ten aanzien van centrale en gestandaardiseerde evaluaties	105
7.1.1 Centrale gestandaardiseerde examens	105
7.1.2. Internationale toetsprogramma's	106
7.1.3 Toolkit gevalideerde toetsen en interne kwaliteitszorg	106
7.1.4 Visie op evaluatie	108
7.2 Houding ten aanzien van kennisgerichte versus competentiegerichte evaluatie	110
7.3 Opvattingen omtrent evaluatie op momenten van transitie	111
VIII Competenties leerkrachten met betrekking tot evaluatie	113
8.1 Competenties leerkrachten	113
8.2. Gerapporteerde noden	115
8.3 Professionalisering	116
8.3.1 Samenwerken met collega's	117
Bibliografie	120

I Evaluatiebeleid

1.1. Formeel beleid

Om een zicht te krijgen op het evaluatiebeleid in de onderzochte cases werd een documentanalyse uitgevoerd op basis van de opgevraagde beleidsdocumenten van de school. Deze geven ons een beeld van het formele beleid van de school dat op papier omschreven wordt. Daarnaast werd dit ook bevraagd tijdens de semigestructureerde interviews met de directies en de leerkrachten.

De documentanalyse toont ons dat er in slechts drie cases (case A, E en D) beleidsdocumenten voorhanden zijn waarin het evaluatiebeleid van de school omschreven wordt. Hierbij zijn de schoolreglementen of schoolbrochures waarin ouders geïnformeerd worden over de frequentie van evaluatie en rapportering op school niet meegenomen, deze zijn namelijk in elke case aanwezig. In onderstaande tabel wordt weergegeven om welke documenten het gaat en welke de terugkerende begrippen zijn die het beleid kernmerken.

Case	Relevante beleidsdocumenten	Kernbegrippen uit beleidsdocumenten
A	<ul style="list-style-type: none"> - Document 'Visie rapporteren', aangevuld met powerpointpresentatie 'Evalueren en rapporteren, samen staan we sterk' - Document 'Evalueren en rapporteren in het zesde leerjaar'. - Document 'Evalueren en rapporteren, bouwstenen'. - Document 'Rapporteren met een visie' (van VVKBaO) - Document 'Toetsen en Interdiocesane proeven' 	Evenwicht tussen hoofd- hart – handen (cognitieve, socio-emotionele en muzische vaardigheden) Doel: leerwinst Proces- en productevaluatie Formatieve en summatieve evaluatie Gezamenlijke criteria: betrouwbaar, valide, creatief, hanteerbaar Leerlingen betrekken én motiveren: zelfsturing, leren leren
B	Geen specifieke beleidsdocumenten naast het schoolreglement waarin manier van rapportering toegelicht wordt.	/
C	Geen specifieke beleidsdocumenten naast het schoolreglement waarin manier van rapportering toegelicht wordt.	/
D	Geen specifieke beleidsdocumenten naast het schoolreglement waarin manier van rapportering toegelicht wordt.	/
E	<ul style="list-style-type: none"> - Document 'Schoolvisie overstap naar het secundair onderwijs en toekenning getuigschrift basisonderwijs'. - Document 'Evalueren en opvolgen leerlingen'. 	Nadruk op formatief evalueren en proces. Doel: ontwikkelen.

Resultaten casestudies basisonderwijs

		Evenwicht tussen het leerinhoudelijke, sociale, emotionele en muzische
F	<ul style="list-style-type: none"> - Document: 'Visietekst evalueren in naam van de school' - Document: 'Visietekst OVSG overgang derde kleuterklas- eerste leerjaar'. - Document: 'Gemeenschappelijke visietekst evalueren Freinetscholen naam van de stad'. 	Doel: zicht krijgen op onderwijspraktijk & functioneren van leerlingen optimaliseren Holistisch, continu, natuurlijk leerritme respecteren, respect, coöperatief Meervoudige intelligentie Breed, permanent, billijk, doelmatig, proces en product.

Tabel: Overzicht beleidsdocumenten per case.

De drie cases met een formeel beleid op papier blijken een aantal zaken gemeenschappelijk te hebben. Zo stellen ze alle drie voorop dat evaluatie ten gunste moet zijn van de ontwikkeling van het kind en streven ze allen een evenwicht na op vlak van wat er geëvalueerd wordt: zowel proces als product. Er is niet enkel aandacht voor het cognitieve, maar ook voor het sociaal-emotionele en het muzische. In case F wordt dit nog veel sterker beklemtoond met begrippen als 'brede evaluatie', 'holistisch', 'meervoudige intelligentie'. Case F is ook de enige case waarbij het formele beleid verwijst naar de functie van evaluatie als reflectie-instrument over de eigen onderwijspraktijk.

Het formele beleid in de beleidsdocumenten is 'slechts' een beleid op papier. Onderstaand citaat van een directeur schetst de relatieve waarde hiervan:

"We hebben wel een document opgesteld naar aanleiding van de inspectie. Natuurlijk die documenten zijn eigenlijk wel heel breed zodat je daar toch eigenlijk een aantal jaren verder mee kunt. Zodat je niet elk moment dat document moet gaan aanpassen he." (Directeur case E)

Naast de documentanalyse werden ook de interviews met directies en leerkrachten geanalyseerd om zicht te krijgen op hoe zij het evaluatiebeleid percipiëren. De interviews met de directies bevestigen de vaststellingen uit de documentanalyse, met uitzondering van de directie uit case A die geen zicht heeft op het evaluatiebeleid aangezien dit het eerste schooljaar als directie is. De directies van school D en C betreuren dat er nog niet echt een beleid is op school omtrent evaluatie en benadrukken dat men momenteel sterk aan het zoeken is om hierrond een beleid uit te bouwen:

"Dat (evaluatiebeleid) is iets dat we aan het zoeken zijn dit moment. Dat is een hele sterke issue momenteel. Dat heeft ook te maken met de doorlichting die we gehad hebben." (Directie case D)

De interviews met leerkrachten uit cases D en C bevestigen ook dat men met het team zoekende is en dat het evaluatiebeleid in volle ontwikkeling is. Dit wijst er ook op dat dit een aangelegenheid is van het hele team. Bij de respondenten uit school D kwam 'breed evalueren' meermaals aan bod als richting die men wenst uit te gaan in de toekomst, hoewel de invulling ervan nog heel vaag is. In de cases A, B en E wordt het beleid van de school in de rapportering door leerkrachten herleid tot de praktische afspraken die er zijn op schoolniveau op vlak van gehanteerde instrumenten, frequentie van evaluaties en de aan- of afwezigheid van examenperiodes. Het beleid wordt in deze cases eerder

geschetst als een verwijzing naar de evaluatiepraktijk en geeft dus eerder een antwoord op vragen zoals wanneer men evalueert, hoe vaak men evalueert, wat men evalueert, ... Nochtans stelt de literatuur dat het evaluatiebeleid best voorafgegaan wordt door visieontwikkeling met het team waarbij de waarom-vraag als leidmotief fungeert (Philips, Seghers, Verstedden, en Ysenbaert 2013). De Toolkit Breed Evalueren lijst de cruciale vragen op die een leidraad vormen voor het evaluatiebeleid:

- Waarom evalueren?
- Wat evalueren?
- Hoe evalueren?
- Wanneer evalueren?
- Wie evalueert?
- Welke evaluatiecriteria worden gehanteerd?
- Hoe aan de slag met de resultaten?

Hierbij wordt benadrukt om de vragen in deze volgorde te behandelen om tot een congruent evaluatiebeleid te komen. De waarom-vraag is bepalend voor de invulling van de overige vragen en vergt dus voldoende aandacht. In de onderzochte cases stellen we vast dat in de meerderheid van de bevraagde cases de waarom-vraag nog een blinde vlek is. We leiden dit af uit enerzijds de verkregen beleidsdocumenten van de scholen en dit wordt ook bevestigd doorheen de interviews met directies en leerkrachten. Een uitzondering hierop is case F, waarbij het beleid dat formeel omschreven is op papier ook gedragen is en gedeeld wordt binnen het team. Sterker nog: het beleid hier is veeleer aanwezig in hoofden van de leerkrachten dan dat men zich ervan bewust is of het al dan niet op papier staat. Zo is er één leerkracht die betwijfelt of hun beleid wel voldoende op papier staat:

“Wij hebben omdat wij een heel klein team zijn wel een gedeelde visie maar of dat allemaal zo uitgeschreven hebben staan, dat is een andere zaak.” (Leerkracht eerste leerjaar case F)

Het beleid omtrent evaluatie in school F is bovendien ook nauw verbonden met de visie die er is op onderwijs en leren, en sluit dan ook volledig aan bij de gehanteerde pedagogie. Hoe het evaluatiebeleid eruitziet is in deze case een logisch gevolg van hun manier van les geven:

“Ja, het (=evaluatiebeleid) zit natuurlijk in ons DNA, en in onze pedagogie. Het is een feit.” (Leerkracht zesde leerjaar, case F)

1.2. Afspraken op schoolniveau

Tijdens de interviews met leerkrachten en directies werd er in de meerderheid van de cases (case A, B, C, D, en E) bij de vraag naar het evaluatiebeleid heel vaak verwezen naar de praktische afspraken die er zijn op schoolniveau omtrent de leerlingenevaluatie. Hierbij gaat het voornamelijk om afspraken met betrekking tot het materiaal waarmee men evalueert en de frequentie waarop men toetst en of er al dan niet een toetsen- of proevenperiode georganiseerd wordt.

De cases die gebruik maken van een bestaande methode, hebben ook de afspraak om zoveel mogelijk de toetsen van de methodes te gebruiken bij momenten van evaluatie, al dan niet met kleine aanpassingen/aanvullingen van de leerkracht.

In case A en B is het zo dat er duidelijk wel nog gekozen wordt voor een toetsenperiode, en dit twee keer per jaar: voor de kerstvakantie en op het einde van het schooljaar voor de zomervakantie. In de

andere cases wordt er gekozen om niet met 'vaste toetsenperiodes' te werken, hoewel: uit de interviews blijkt dat dit er in de praktijk toch soms op neerkomt dat er naar aanleiding van een rapport wel even méér getoetst wordt dan anders:

"Nu, naar aanleiding van een rapport zullen er wel meer toetsen zijn natuurlijk hé, want ja je toetst dan, je werkt naar iets toe hé. Je geeft een aantal lessen en dan ga je toetsen, maar bijvoorbeeld bij WO, nadat een lesblok is afgehandeld, hup is het toets he. Dus we toetsen wanneer het verwerkt is eigenlijk." (Directeur case E).

In case D is het zo dat er op het einde van het zesde leerjaar wel een toetsenperiode ingelast wordt en dit voornamelijk omwille van de vraag die er is bij ouders:

"Twee jaar geleden heb ik ook het zesde gehad. Toen was de discussie doen we dat nog examens, want we komen amper rond met de leerstof, zouden we niet beter zorgen dat we de leerstof effectief gezien hebben en op die manier verder werken? Nu heb ik dat eens aan de mama van iemand die toen bij mij in de klas zat, en wat vind je er nu van? En was hij goed voorbereid en zo verder? En de enige opmerking die zij gaf was dat hij eigenlijk nog niet genoeg grote hoeveelheden had leren studeren. Waarna dat ik dan zoiets had van ja, moeten we dan toch misschien terug ergens een examen inlassen? Dus nu doen we wel geen 2 examens, nu is het alleen nu in juni hebben we examens. Een beetje ook als voorbereiding op de idp's en ja dan evalueer ik mijzelf weer om te kijken van hoe da een beetje gegaan is. Heeft dat invloed?" (Leerkracht zesde leerjaar, case D)

Alle bevraagde leerkrachten geven aan dat ze genoeg autonomie krijgen binnen hun school op vlak van evaluatie en dat ze de ruimte hebben om hun eigen accenten te leggen op vlak van evaluatie. Eén leerkracht uit case D vindt dit geen goede zaak en dat er eigenlijk te veel autonomie is voor de individuele leerkracht omdat er een 'gebrek aan beleid' is op schoolniveau:

"Hebben ze nog begeleiding op zich hé, als ge niemand hebt die soms eens de kop van jut kan zijn dan, en aan de andere kant ook van de leerkracht want "Iedereen zegt nu van we doen het zo en zo en zo wel maar, alé, we hebben ook al dikwijls gezegd van 'we moeten dit concreet dit, dit en dit.' Er moeten duidelijke afspraken komen, maar het komt er niet. Iedereen wil maar door en door, en tonen waarmee hij bezig is, maar het komt er gewoon niet van. Ik ben er redelijk zeker van dat het bij sommige daar voor ophoudt, dat het is van 'ik doe het alleen' (...). Dus ja ik zou graag een concrete lijn zien. Een concrete lijn en afspraken we doen het zo, zo en zo voor heel het lager onderwijs. Dat dat gewoon duidelijk is. En dat diegenen die dat niet willen, dat er heftig een muur gezet wordt en we zeggen van we doen dat zo punt. Maar dat is niet aan mij.(...) We hebben veel te veel vrijheid, iedereen doet wat ie wil" (Leerkracht derde leerjaar, case D)

Op schoolniveau worden er ook duidelijke afspraken gemaakt omtrent het rapport: hoe vaak er één is, wat er in opgenomen wordt en hoe er gerapporteerd wordt. Dit wordt uitgebreid omschreven en toegelicht in OV2B.

1.3. Beleid met betrekking tot diversiteit & evaluatie

In de verkregen beleidsdocumenten omtrent het evaluatiebeleid van de school zijn over het algemeen weinig tot geen verwijzingen naar hoe er rekening gehouden wordt met diversiteit tijdens momenten van evaluatie. Belangrijk is om hierbij ook rekening te houden met het feit dat er slechts in de helft van de cases een formeel evaluatiebeleid voorhanden is en dat er binnen deze helft twee cases zijn die geselecteerd werden voor hun beperkte diversiteit op school (case A & E) en slechts één case (case F) die gekenmerkt wordt door veel diversiteit op school. De beleidsdocumenten van case F vormen opnieuw een uitzondering: verschillende passages in de beleidsdocumenten laten zien dat er tijdens de evaluatie aandacht is voor de diversiteit. Soms zit dit ook in kleine nuances in formuleringen. Zo is het bijvoorbeeld opvallend - in vergelijking met de beleidsdocumenten van de andere cases – dat hier vaak gesproken wordt over ‘*elk kind*’ in plaats van over ‘*het kind*’ of ‘*de leerling*’:

We willen hierbij holistisch te werk gaan, wat betekent dat we het ‘vakjesdenken’ overstijgen. We zien elk kind als een persoon in ontwikkeling, met zijn specifieke talenten en tekorten die beide een groeimarge hebben. We hebben respect voor het begrip “meervoudige intelligentie”: geen enkele van de intelligenties mag belangrijker worden geacht dan een andere.

(...) We evalueren continu om elk kind ten dienste te zijn, succes te laten kennen in zijn werk, verder te helpen in de ontplooiing.

(...) Er wordt steeds geëvalueerd in een sfeer van respect voor het kind.

(...) We respecteren het natuurlijk leerritme van elk kind.

De afwezigheid van ‘diversiteit’ in de formele beleidsdocumenten van de overige scholen, betekent niet dat er helemaal geen rekening gehouden wordt met diversiteit. Naar analogie met het algemene evaluatiebeleid, is ook het beleid omtrent evaluatie en diversiteit eerder een verwijzing naar wat er in de praktijk gedaan wordt en welke afspraken er hier rond zijn op schoolniveau. De interviews met directies en leerkrachten laten zien dat er op momenten van evaluatie wel degelijk maatregelen zijn die tegemoet komen aan de diversiteit, ook in die scholen die gekenmerkt worden door beperktere diversiteit (zie ook 3.2). De methodeschool (case F) vormt hier opnieuw meer een uitzondering omdat deze school vanuit haar visie op onderwijs en leren de principes omtrent rekening houden met diversiteit zodanig geïnternaliseerd heeft dat ze ook automatisch doorgetrokken worden bij de evaluatie. In die zin wijkt deze school het sterkste af van de overige cases. In de meerderheid van de onderzochte scholen stellen we vast dat het rekening houden met diversiteit tijdens evaluatie inhoudt dat er afgeweken wordt van de dagdagelijkse gang van zaken bij evaluatie en er wordt dus anders geëvalueerd dan bij de meerderheid van de leerlingen. Dit is ook duidelijk vast te stellen uit de interviews met de directies en leerkrachten, alleen al aan de hand van de terminologie die men hanteert: ‘maatregelen’ en ‘aanpassingen’ zijn de elementen waarnaar men verwijst als men rapporteert over hoe er omgegaan wordt met diversiteit tijdens evaluaties.

In de meerderheid van deze cases zien we dat er steevast verwezen wordt naar de sticordi- of redicodi-maatregelen. ‘Sticordi’ staat voor stimuleren, compenseren, remediëren en dispensereren en wordt sinds de invoering van het M-decreet ‘redicodi’ genoemd. Uit de gesprekken met de directies en leerkrachten zien we dat er op vlak van evaluatie een overwicht is op vlak van compenseren. Dit omvat bijvoorbeeld het gebruik van hulpmiddelen zoals koptelefoons, rekenmachines, woordenboeken,

opzoekkaarten voor de maaltafels, leesteksten op voorhand meegeven aan leerlingen met dyslexie, het mondeling toelichten van vragen bij leerlingen met een andere thuistaal, extra tijd krijgen, minder oefeningen moeten maken,... Differentiërende maatregelen waarbij dezelfde leerdoelen geëvalueerd worden, maar dan op een andere manier komen in mindere mate aan bod. Op dit vlak was er enkel het voorbeeld van een schriftelijke toets die mondeling afgenomen wordt. Dispenserende maatregelen werden tijdens de interviews ook vaak aangehaald: een invuldictee in plaats van een open dictee, een dictee met een afschrijfkaart in plaats van een auditief dictee, Franse woorden overschrijven in plaats van uit het hoofd schrijven, ... Binnen de dispenserende maatregelen vallen ook leerlingen die een individueel aangepast curriculum en dus vrijgesteld zijn van een aantal doelen.

OV1A: Hebben scholen een evaluatiebeleid? Waarom evalueert men? Wat evalueert men en wat doet men ermee? Kunnen hierin typologieën onderscheiden worden?

Op basis van de onderzochte cases in het basisonderwijs, kan er vastgesteld worden dat de meerderheid van de scholen wel over een evaluatiebeleid, beschikt maar dat de invulling hiervan slechts heel beperkt is. In vijf van de zes cases is er namelijk geen scherpgestelde en gedragen visie omtrent waarom er geëvalueerd wordt. Het beleid zelf beperkt zich in deze gevallen vooral tot praktische afspraken omtrent de rapportering, het gebruikte evaluatiemateriaal (methodetoetsen) en de frequentie waarop er geëvalueerd wordt.

Case F vormt op dit vlak een uitzondering: deze case beschikt over een evaluatiebeleid, dat niet alleen in verschillende beleidsdocumenten neergeschreven staat, maar ook gedragen is door het team van leerkrachten. Opvallend is ook dat dit evaluatiebeleid ook vertrekt vanuit het 'waarom' en tevens ook inhaakt op de algemene visie die men erop nahoudt omtrent onderwijs en leren. Het evaluatiebeleid op deze school, vloeit bij wijze van spreken voort uit de pedagogische visie. Aangezien de algemene pedagogische visie aandacht heeft voor diversiteit onder leerlingen, is het ook een logisch gevolg dat het evaluatiebeleid eveneens tegemoet komt aan deze diversiteit.

1.4. Bepalende factoren bij het ontstaan van een evaluatiebeleid

De manier waarop er aan een evaluatiebeleid gewerkt wordt, dient hier verder begrepen te worden als de manier waarop er op schoolniveau afspraken gemaakt worden omtrent de evaluatiepraktijk, aangezien het evaluatiebeleid door de bevroegde directies en leerkrachten voornamelijk beschouwd werd als de afspraken die er zijn op schoolniveau (zie onderzoeksvraag 1A).

De verticale analyses van de cases (zie bijlage) laten zien dat er verschillende factoren een rol spelen bij het tot stand komen van een evaluatiebeleid. Elke case heeft op dit vlak een eigen geschiedenis en tevens een eigen dynamiek waarbij verschillende factoren op elkaar inwerken. Op basis van de analyses van de casestudies kunnen een aantal factoren onderscheiden worden die een rol kunnen spelen in het tot stand komen van een evaluatiebeleid. We maken een onderscheid tussen externe factoren die niet zozeer verbonden zijn aan de (context van) de school zelf, de rol van de directie, het belang van samenwerking en kennisverwerving door het team.

1.4.1 Externe factoren

De casestudies laten zien dat scholen in het verleden al gestimuleerd werden om aan het evaluatiebeleid te werken of eerder: om aanpassingen te doen inzake de evaluatiepraktijk op school en hierrond afspraken te maken op schoolniveau. Twee cases (case B en case C) verwijzen beiden naar de rol die de digitalisering gespeeld heeft: zo hebben platformen zoals Smartschool er bijvoorbeeld voor gezorgd dat informatie met betrekking tot evaluatie en gegevens hierrond veel centraler verzameld kunnen worden, wat tevens met zich meebrengt dat men hierrond gezamenlijke keuzes moet maken.

Daarnaast blijkt dat de doorlichting ook voor de nodige stimulering zorgt om leerkrachten en directies te laten nadenken over hun evaluatiebeleid en – praktijk. Dit werd onder andere vermeld in de cases B, C en F.

1.4.2 Belang van samenwerking

De casestudies tonen aan dat de samenwerking tussen leerkrachten zorgt voor meer overleg over de evaluatiepraktijk en bijgevolg ook voor meer uniformiteit in de evaluatiepraktijk van leerkrachten. De samenwerking tussen leerkrachten onderling verloopt intensiever in die cases waar de school groot genoeg is om twee klassen in te richten per leerjaar: in case C en case E wordt er bijvoorbeeld nauw samengewerkt met de parallelleerkrachten. In de cases waar er slechts één leerkracht verantwoordelijk is voor een leerjaar wordt er samengewerkt met de leerkracht van dezelfde graad en met de leerkracht van het voorgaande en volgende leerjaar. Afhankelijk van de cultuur op de school verloopt dit heel vlot en via informele weg (bijvoorbeeld in case B) nét omdat de school vrij klein is, ofwel zorgt de kleinschaligheid van de school er net voor dat de individuele leerkracht eerder terugplooit naar de eigen, individuele klaspraktijk zonder veel overleg te plegen met collega's. Dit lijkt meer het geval te zijn in case D, waar de directeur ook beperkt aanstuurt op formeel overleg.

In case F is de school ook eerder kleinschalig en is de organisatie ook heel specifiek: er zijn drie groepen van leerlingen die ingedeeld zijn in graden. De leerkrachten van deze drie klassen zijn door de directie gedurende 2 uren per week klasvrij gemaakt zodat ze kunnen samenwerken en overleggen met elkaar.

1.4.3 Kennisverwerving door het team

Aansluitend bij het voorgaande onderdeel met betrekking tot het belang van samenwerking binnen het team, is het zo dat de samenwerking er ook voor kan zorgen dat leerkrachten veel leren en opsteken van andere collega-leerkrachten. De cases laten zien dat vooral het geval is bij de beginnende leerkrachten:

“Ik ben 17 jaar geleden zelf begonnen met een juf die al langer in dat leerjaar stond. Ik ben opgeleid door haar. Ik ben naar het tweede verhuisd. Ik ben opgeleid door de juf waarmee ik parallel stond. Ik ben naar het zesde gegaan. Ik ben opgeleid. Nu is de rol omgekeerd en mijn jongere collega mag ik nu opleiden. Het is een heerlijke manier van werken omdat je heel veel steun aan elkaar hebt. Eigenlijk zou elke beginnende leerkracht die rol moeten toebedeeld krijgen om opgeleid te worden. Er zijn natuurlijk heel veel scholen waar dat niet kan omdat ze maar 1 leerjaar van een jaar hebben, maar als ik echt voor beginnende leerkrachten iets zou mogen aanraden is het een mentor die een jaar mee volgt en als ik heel eerlijk ben, ik vind na 3 jaar, dan heb je het pas volledig onder de knie in eenzelfde jaar, qua agenda opmaak, qua toetsen opmaken, qua rekening houden met van alles en nog wat.” (Leerkracht zesde leerjaar, case E).

Case C laat zien dat de interne professionalisering soms ook een stap verder mag gaan en hiertoe wordt er soms samengewerkt met externe partners. Zo worden de leerkrachten van het kleuter van case C begeleid door het onderwijscentrum van de stad om te werken aan hun evaluatiepraktijk met betrekking tot het doelgericht observeren. Case A en B werden in het verleden ook begeleid door een pedagogisch begeleider bij het vorm geven van hun manier van rapporteren. De casestudies laten ook zien dat vernieuwende praktijken niet noodzakelijk via de weg van 'officiële vormen van professionalisering' ingang vinden in de school: bepaalde cases, zoals case C en case D geven aan dat ze in de toekomst contact willen zoeken met scholen die zich anders organiseren om zo van hen te leren hoe dit in zijn werk gaat. Het omgekeerde gebeurt bij case F: deze school krijgt van bezoek van andere scholen die op zoek zijn naar inspiratie en advies dat ze kunnen meenemen naar hun eigen praktijk.

De input van nieuwe kennis en de ervaring met nieuwe vormen van evaluatiepraktijken zet scholen en leerkrachten aan om ook hun eigen evaluatiebeleid en – praktijk te ontwikkelen. Afhankelijk van de mate waarin dit binnen een school gedeeld wordt met collega-leerkrachten heeft dit invloed op het gedeeld leiderschap van leerkrachten.

1.4.4 Cruciale rol van directie

Uit de analyses van de onderzochte cases kan besloten worden dat de rol van de directie cruciaal is: de directie blijkt een katalysator-functie te hebben in het realiseren van de bovenstaande stimulerende factoren. De directie van case F vormt een voorbeeld van hoe een directie ervoor kan zorgen dat er nauw samengewerkt wordt binnen het team. Bijvoorbeeld door dit formeel in te bouwen door hiervoor ruimte te creëren in de lessenroosters van leerkrachten. De directie van case C, bewerkstelligt die samenwerking eveneens door leerkrachten gezamenlijk te laten deelnemen aan een professionaliseringstraject. Hiermee zet deze directie eveneens in op de kennisverwerving en verdere professionalisering van het team. In case D laat een frustratie bij leerkrachten zien dat de directie indien nodig ook richting moet geven aan het evaluatiebeleid en lijnen uitzet voor hoe de evaluatiepraktijk er over de leerjaren heen moet uitzien.

OV2A: Hoe komt een evaluatiebeleid tot stand? Wat zijn bepalende factoren op school-, leerkrachten- en leerlingenniveau? Welke schoolexterne actoren worden betrokken bij het tot stand komen van een evaluatiebeleid?

De casestudies laten zien dat er verschillende factoren een rol spelen bij het tot stand komen van een evaluatiebeleid. Elke case heeft op dit vlak een eigen historiek en dynamiek waarbij verschillende factoren op elkaar lijken in te werken. Op basis van de analyses van de casestudies kunnen een aantal factoren onderscheiden worden die een rol kunnen spelen in het tot stand komen van een evaluatiebeleid. Zo lijken externe factoren zoals het advies na een doorlichting of een trend richting meer digitalisering invloed uit te oefenen op het al dan niet opzetten van of wijzigen van een evaluatiebeleid. De mate waarin er sprake is van zowel formele als informele samenwerking tussen leerkrachten onderling lijkt eveneens bij te dragen tot de gedragenheid van een beleid en de afstemming van individuele praktijken. In die scholen waar er parallelleerkrachten zijn, wordt er nauwer samengewerkt tussen deze leerkrachten dan op scholen die slechts één klas per leerjaar hebben. In deze scholen beperkt de samenwerking zich meer tot de graad zelf. De rol van de directie

Resultaten casestudies basisonderwijs

blijkt ook cruciaal te zijn om de samenwerking tussen collega's te faciliteren. Bovendien lijkt de directeur van een school ook een rol te hebben in de mate waarin leerkrachten zich als team gaan professionaliseren: sommige directies zetten hiervoor in op begeleiding door externe professionaliseringspartners. Naar de toekomst toe lijkt het erop dat directies hiervoor ook te rade willen gaan bij andere scholen om zo te leren van scholen en collega's die op bepaalde vlakken al verdere stappen gezet hebben.

II Evaluatiepraktijk

2.1 Leergebieden

Hoewel het huidige onderzoek voornamelijk focust op de evaluatie binnen de leergebieden Nederlands en wiskunde (deze observaties waren ook telkens in deze vakken), verwezen leerkrachten ook vaak naar andere domeinen of leergebieden toen ze het hadden over hun evaluatiepraktijk, vaak ook om verschillen in hun evaluatiepraktijk te kunnen duiden. In deze sectie wordt ingegaan op de bevindingen met betrekking tot de gerapporteerde evaluatiepraktijken met betrekking tot 'attitudes en gedrag', 'muzische vorming', 'Nederlands', 'wiskunde' en 'wereldoriëntatie'.

2.1.1 Attitudes en gedrag

Attitudes en gedrag worden voornamelijk geëvalueerd aan de hand van observaties. Het is opvallend dat de evaluatie van attitude en gedrag veel frequenter vermeld wordt door leerkrachten in het kleuteronderwijs en het eerste leerjaar dan door de leerkrachten uit de hogere jaren van het lager onderwijs.

2.1.2 Muzische

Bij de evaluatie van het leergebied 'muzische vorming' valt op dat dit doorgaans veel minder met punten beoordeeld wordt. Leerkrachten verwijzen hiervoor vaak naar 'woordelijke evaluatie' die bekomen wordt op basis van observaties. 'Muzische vorming' lijkt ook het leergebied bij uitstek te zijn waar leerkrachten de leerlingen betrekken bij de evaluatie door hen ook te laten mee-evalueren via zelf- en/of peerevaluatie.

Eén case (case E) heeft een opvallende manier van werken als het over muzische vorming gaat: de zes leerkrachten uit het lager onderwijs zijn elk verantwoordelijk voor een specifiek onderdeel, bijvoorbeeld drama, binnen muzische vorming. Deze leerkrachten evalueren bijgevolg ook alle leerlingen met betrekking tot dit ene onderdeel waardoor een leerling voor het leergebied muzische geëvalueerd wordt door zes verschillende leerkrachten en niet langer exclusief door één klasleerkracht wat in alle andere cases het geval is.

2.1.3 Nederlands

Over de onderzochte cases heen, zijn er een aantal terugkerende tendensen vast te stellen met betrekking tot de evaluatie van het leergebied Nederlands. Binnen het leergebied Nederlands wordt er het meeste gebruik gemaakt van genormeerde toetsen (zie ook 2.2.2). Het gebruik van volgende taaltoetsen werd door bevraagde leerkrachten en/of directies gerapporteerd:

- LVS – toetsen van het Cito Volgsysteem: dit is een toetspakket dat verschillende toetsen aanbiedt op vlak van spelling, woordenschat en lezen. Aangezien het om een volgsysteem gaat worden deze toetsen op verschillende momenten doorheen de schoolloopbaan van leerlingen afgenomen. Deze toetsen worden in alle cases gehanteerd, behalve in case F.
- De AVI-toetsen gaan het technisch lezen na en worden afgenomen in alle cases met uitzondering van case E.

Resultaten casestudies basisonderwijs

- De 'Taalvaardigheidstoets Aanvang Laatste Kleuterklas' (TALK) wordt afgenomen in case C.
- De Vlaamse Test Begrijpend Lezen (VTLB) wordt afgenomen in case C.
- Het Kleuterobservatie-instrument Taalvaardigheid (KOBI-TV) wordt gebruikt in case D.
- Het Screeningsinstrument Aanvang Lager Onderwijs Taalvaardigheid (SALTO) wordt afgenomen in case B, D en F.

Hierbij valt het op dat er slechts drie cases zijn waarbij er gerapporteerd wordt over de afname van de verplichte taalscreening. Enkel in case B, D en F wordt dit gedaan aan de hand van de SALTO, een toets die ook aanbevolen wordt door de website onderwijs.vlaanderen.be.

Naast het gebruik van de genormeerde toetsen wordt er voor Nederlands heel vaak teruggevallen op enerzijds de evaluatie-instrumenten die aangereikt worden door de gebruikte taalmethodes en anderzijds op de observaties van de leerkrachten. Vooral in de derde kleuterklas ligt de nadruk op het observeren van kinderen tijdens concrete activiteiten. Hier wordt er heel frequent beroep gedaan op het informeel evalueren via observatie door leerlingen actief te laten omgaan met de Nederlandse taal. Of zoals een leerkracht van de derde kleuterklas uit case D het verwoordt: *"Bij ons is taal de hele dag hé. Je bent constant met taal bezig hé. Voortdurend taal, taal, taal. En ja zo veel mogelijk verwoorden en hen zelf een stukje laten zoeken en de interactie met kinderen is natuurlijk heel, heel belangrijk hé."*

Slechts in een beperkt aantal cases wordt deze gedachte, namelijk, dat taal overal in verweven is en dus in elk leergebied van toepassing is, doorgetrokken naar het lager onderwijs. Bijvoorbeeld in case D wordt taal en meer specifiek de vaardigheid spreken, geëvalueerd via het leergebied wereldoriëntatie: de spreekvaardigheid van een leerling wordt hier beoordeeld via een presentatie die de leerlingen doen in het kader van een thema dat behandeld wordt binnen wereldoriëntatie. De geïntegreerde aanpak van taalonderwijs komt nog meer tot uiting in die cases waarbij er voor het leergebied Nederlands geen gebruik wordt gemaakt van een bestaande methode. In dit onderzoek waren er twee cases (case C en case F) waar men dit bewust niet doet. De beweegreden hiervoor is echter verschillend. In case C opteert men ervoor om enkel in het eerste leerjaar gebruik te maken van een methode, in de overige leerjaren wordt taal geïntegreerd binnen het leergebied wereldoriëntatie. De leerlingen voeren heel wat taaltaken uit die ingebed zijn in een ruimer thema: teksten lezen over een thema, spreek- en schrijfoopdrachten die daaraan gekoppeld zijn, ... Enkel voor spelling wordt er nog teruggegrepen naar een bestaande methode. Opvallend is dat het leerlingenpubliek in deze case gekenmerkt wordt door een hoog percentage anderstalige leerlingen. Uit de bevraging met leerkrachten en directie blijkt dat er bij het taalonderwijs in deze case sterk ingezet wordt op de vaardigheden. De leerkracht uit het derde leerjaar licht toe dat men omwille van de context van hun school wellicht anders gaat evalueren dan op scholen waarbij het leerlingenpubliek als thuistaal vooral Nederlands heeft:

"Ik denk dat je als leerkracht vooral moet kijken naar 'wat is het doel?', 'wat ga je evalueren?'. Stel nu dat je wil weten of ze weten wat een brandnetel is en wat de kenmerken zijn. Je kan dat aan een kind mondeling vragen als je weet dat dat kind het heel moeilijk op papier kan schrijven. Je gaat zeker geen spellingsfouten gaan controleren, want dat is geen doel op zich. (...) Ik denk dat wij ook rapper tevreden zijn, in die zin: wanneer wij het begrijpen, als een leerling iets mondeling meedeelt; als het inhoudelijk wel juist is, maar daarom grammaticaal nog niet, dan is het voor ons oké. Zowel schriftelijk als mondeling. Ik denk dat we daarin wel allemaal wat hetzelfde volgen."

Tegelijkertijd valt het op dat er in deze school het sterkste (in vergelijking met de andere cases) ingezet wordt op het afnemen van genormeerde toetsen om zo de evolutie van hun taalonderwijs op te volgen en bij te sturen.

In case F wordt er eveneens bewust gekozen om geen methode te volgen, maar dit is veeleer vanuit de algemene pedagogische visie (Freinetpedagogiek) die stelt dat elke leerling op zijn/haar eigen tempo moet kunnen ontwikkelen. Er wordt dan ook voor geen enkel leergebied gebruik gemaakt van een bestaande methode. De leerkrachten van deze school hebben zelf een eigen methode uitgewerkt voor het aanleren van letters en woorden door middel van 'het letterhuis' en 'de woordfabriek'. De vorderingen die leerlingen hierin maken worden bijgehouden via een portfolio. Er wordt ook ingezet op de verschillende vaardigheden die eveneens geïntegreerd worden in andere leergebieden, bijvoorbeeld spreken bij de presentatie van een wiskundig onderzoek. Het valt verder op dat leerlingen sterk betrokken worden bij de evaluatie van taal door frequent aan zelf- en peerevaluatie doen en door ook mee de evaluatiecriteria te bepalen.

In elke case wordt er ingezet op de evaluatie van spelling via dictees. Tussen de cases onderling is er echter veel variatie in de frequentie waarop men spelling evalueert en de reden waarom men dit evalueert. Zo varieert dit van dagelijkse dictees (eerste leerjaar case A) tot één keer per week (case C). In de ene case (case A) wordt dit meegedeeld op het rapport, terwijl dit in een andere case niet op het rapport komt (case B). In case C beschouwt men de dictees dan weer eerder als een evaluatie die dient voor de leerkracht zelf.

2.1.4 Wiskunde

Net zoals bij het leergebied taal, is het over het algemeen zo dat wiskundige initiatie door de leerkrachten in het kleuteronderwijs voornamelijk geëvalueerd wordt door observatie tijdens activiteiten. In het lager onderwijs wordt wiskunde vooral getoetst door middel van de methodetoetsen die al dan niet lichtjes aangepast worden door de leerkracht. Vaak is het zo dat leerkrachten tussendoor ook eigen toetsen geven om korter op de bal te kunnen spelen. Doorgaans is het zo dat de toets volgt op een periode van instructie en inoefenen van nieuwe leerinhouden, maar in één case wordt er soms gestart met een toets bij een specifieke groep van leerlingen. In case E worden de leerlingen voor wiskunde ingedeeld in niveaugroepen. In het eerste leerjaar zijn er twee groepen: de klasniveaugroep en de vertraagde groep. Vanaf het tweede leerjaar is er een derde groep voorzien: de versnelde groep voor de sterkere leerlingen. Bij deze leerlingen wordt een nieuw hoofdstuk uit de methode vaak gestart met de toets om te zien wat ze wel al kunnen en wat nog niet.

Case F vormt de uitzondering omdat er niet gewerkt wordt met een bestaande methode en bijgevolg ook niet met de methodetoetsen. De leerkrachten van deze school hebben een eigen leerlijn uitgewerkt voor wiskunde die vervat wordt in verschillende bundels over de jaren heen. De leerlingen kunnen hun eigen tempo volgen omdat ze deze bundels zelfstandig verwerken (al dan niet met extra ondersteuning van de leerkracht). Indien een leerling enkele bundels afgerond heeft, kan men op deze leerinhouden geëvalueerd worden via een 'brevet wiskunde'. Leerlingen kunnen zelf kiezen wanneer ze zich klaar voelen om een brevet te doen. Naast de bundels en bijhorende brevetten kunnen leerlingen zelf, en geheel naar eigen keuze, een wiskundig onderzoek uitvoeren. Hierbij verkennen ze een meer complex probleem, dat ze uiteindelijk aan hun medeleerlingen presenteren.

Het is opvallend dat de leerkracht uit de eerste graad van case F bij voorkeur wel zou willen teruggrijpen naar een bestaande methode voor wiskunde: *“Maar ik zit een beetje op mijn honger voor de eerste graad: ik zou het eens een beetje actiever en meer al doende willen aanpakken. Maar die bundels zijn daar totaal niet voor geschikt omdat het heel veel op zelfstandig werk is. (...) Ik vind het gebruik van een methode niet slecht zo lang dat je daar kritisch voor open staat. Dus het afzweren van een methode, wat da hier een beetje gebeurt op onze school, daar sta ik niet achter omdat uiteindelijk hebben wij een methode ontwikkeld die ook gewoon blindelings gevolgd wordt waar dat ik nu ook kritiek op heb. En dan vind ik dat je beter een methode neemt die bestaat met heel veel materiaal en dat ge daar de goede dingen uithaalt”*. (Leerkracht eerste graad, case F).

Dezelfde leerkracht heeft recent éénmalig eens een bestaande toets gebruikt uit een methode, eerder om haar eigen aanpak te evalueren dan de vorderingen van de leerlingen: *“Dat was gewoon voor wiskunde dat ik een keer een testje van die methode gebruikt heb om te zien van, welke lessen dat er in die methode zaten moet ik echt nog een keer extra geven of welke niet. Dus dat was vooral voor mijzelf dat ik het had gedaan heb. Nu was het echt louter voor mij om dingen te zien en ik vond dat nuttig want ik heb bijvoorbeeld gezien dat een kind van 't eerste bepaalde wiskundige begrippen zoals tussen, voor, in nog niet beheerst. En dat er sommigen van mijn tweede voor geld uitvallen. En dan denk ik ah ja, we hebben daar misschien nog wat weinig rond gewerkt omdat wij zo minder een vaste leerlijn hebben.”*

Over het algemeen weerklinkt de teneur bij leerkrachten dat wiskunde makkelijk te evalueren is: *“Wiskunde is veel ‘seccer’, omdat dat doelgerichter is hé. Dat is echt puur, dat moeten ze kunnen en 't is juist of 't is niet juist. Terwijl bij taal, daar zijn veel meer nuances in hé. En dat is ook een andere manier van punten tellen. In taal is er bij een vraagstelling soms drie mogelijke antwoorden.”* (Leerkracht eerste leerjaar, case B).

2.1.5 Wereldoriëntatie

Het leergebied ‘wereldoriëntatie’ werd sinds schooljaar 2015-2016 officieel opgesplitst in twee leergebieden met name ‘wetenschappen en techniek’ en ‘mens en maatschappij’. Tijdens de interviews werd er door leerkrachten en directie doorgaans nog gesproken over het leergebied ‘wereldoriëntatie’. In wat volgt, wordt de term ‘wereldoriëntatie’ gebruikt om te verwijzen naar de bundeling van de twee nieuwe leergebieden.

In het leergebied wereldoriëntatie zien we dat de nadruk, naarmate de leerjaren vorderen, meer opschuift naar kennis. In het eerste leerjaar wordt er veel vaker verwezen naar het feit dat er niet aan de hand van klassieke reproductieve toetsen geëvalueerd wordt. Het participeren, de betrokkenheid van leerlingen en hun houding krijgt meer aandacht in de evaluatie van wereldoriëntatie in het eerste leerjaar, in vergelijking met het zesde leerjaar. In het zesde leerjaar wordt de evaluatie van wereldoriëntatie veel meer omschreven met termen als *‘studeren uit het hoofd’, ‘schriftelijke toets’, ‘een toets na elk thema’, ‘vooral kennisgericht’, ‘aangepaste toetsen want de methode biedt eigenlijk niet veel inhoud’*.

Opvallend is dat er twee cases (case C en F) zijn die bezig zijn met het aanpakken van hun manier van evalueren met betrekking tot het leergebied wereldoriëntatie omdat dit volgens de doorlichting te weinig doelgericht verliep. In case C maakt men werk van doelgerichte en tevens brede evaluatie. In

case F wordt er ingezet op de ontwikkeling van brevetten (net zoals er ook brevetten zijn voor wiskunde). Voorheen werd wereldoriëntatie te weinig systematisch en doelgericht geëvalueerd.

2.2 Evaluatievormen & gehanteerde evaluatie-instrumenten

Op basis van de gerapporteerde evaluatiepraktijken van leerkrachten kan er een onderscheid gemaakt worden tussen verschillende vormen van evaluatie en gehanteerde instrumenten zoals: klassieke toetsen, genormeerde instrumenten, zelf- en peer-evaluatie, informeel leren en observeren, leerlingvolgsystemen. De interviews met de leerlingen gingen voor een deel ook in op de gehanteerde evaluatievormen, daarom zal in deze sectie ook telkens het perspectief van de leerlingen belicht worden.

2.2.1 Toetsen

2.2.1.1 Perspectief directie en leerkrachten

In de meeste cases worden er toetsen gebruikt die opgenomen zijn in de gebruikte methode van het leergebied. Meestal gaat het dan om toetsen taal, wiskunde en vooral in de hogere leerjaren ook wereldoriëntatie. Deze toetsen uit de methode vormen doorgaans de leidraad voor de leerkrachten. Vaak is het een afspraak binnen de school om zoveel mogelijk deze toetsen te gebruiken omdat de vraagstelling vergelijkbaar is met deze die in de handboeken gebruikt wordt. Het komt heel vaak voor dat leerkrachten de bestaande toetsen aanpassen door zelf vragen toe te voegen, te wijzigen of vragen te schrappen. Vaak voorkomende redenen om te sleutelen aan bestaande toetsen zijn: de afstemming met het leerplan bewaken omdat sommige bestaande toetsen al te hoge verwachtingen hebben van leerlingen op een bepaalde leeftijd; de duurtijd van een toets inperken zoals bijvoorbeeld herhalingstoetsen die te tijdsintensief worden omdat ze te veel doelen evalueren; en te talige toetsen aanpassen zoals vaak gerapporteerd werd over de toetsen voor wereldoriëntatie omdat deze soms te lange leesteksten bevatten wat nadelig is voor leerlingen die minder taalvaardig zijn.

Sommige leerkrachten geven tussen de toetsen van de methode door volledig eigen ontwikkelde toetsen, bijvoorbeeld bij 'driloefeningen' zoals de tafels van vermenigvuldiging in wiskunde. In één specifieke case (case B) geven leerkrachten aan dat de zelf ontwikkelde toetsen een mengvorm zijn van vragen die uit de methodetoetsen komen, vragen van toetsen die vroegere collega's opgesteld hebben, zelf ontwikkelde vragen, methodetoetsen uit andere vragen en ook steeds enkele vragen die uit de vroegere interdiocesane proeven komen.

Over alle cases heen is het zo dat 'toetsen' in de kleuterjaren een onbestaand begrip is. Vanaf het eerste leerjaar duikt dit begrip wel op. Opvallend is dat leerkrachten in het eerste leerjaar erop drukken dat de toetsafnames heel sterk begeleid worden. Meestal is het zo dat de vragen klassikaal vraag per vraag overlopen worden, dat er nog eens een voorbeeld getoond wordt, ... Soms wordt de toets gespreid over meerdere momenten zodat de leerlingen hun concentratie niet afneemt. In de hogere leerjaren neemt deze begeleiding heel fel af waardoor het er sterk op lijkt dat er in de lagere school een cultuur heerst waarbij leerlingen klaargestoomd worden om toetsen zelfstandig af te leggen.

In case F, de methodeschool die volgens de Freinetpedagogiek werkt, wordt het begrip 'toets' nooit gebruikt. Ook al worden er soms wel toetsen afgenomen, bijvoorbeeld de brevetten voor wiskunde,

ze zullen nooit onder deze ‘noemer’ aan de leerlingen aangeboden worden. Leerkrachten op deze school zijn er zich van bewust dat deze term heel wat negatieve ervaringen oproept bij de zij-instromers die op andere scholen wel toetsen gekregen hebben: *“Voor wiskunde heb ik een keer een testje van een methode gebruikt puur voor mezelf om te zien wat ik nog eens moest hernemen. Ik heb ook het punt er af gehaald. Dus dat was een word document, dus ik heb de punten, de blokjes eraf gehaald omdat ik niet wil dat dat op punten staat. Ook voor kinderen die ingestroomd zijn van een andere school, die zullen wel flippen op het feit dat daar een punt op staat. Ik heb ook gezegd dat het echt voor mij is, dat ik het zelf waarschijnlijk ook niet aan mama en papa ga tonen. Maar het was echt voor mijzelf.* (Leerkracht eerste graad, case A).

2.2.1.2 Perspectief leerlingen

In elke case werden er telkens 4 leerlingen bevraagd uit het zesde leerjaar met betrekking tot de evaluatiepraktijk op hun school. Met betrekking tot de frequentie van toetsen is het opvallend dat alle leerlingen zich in 4 van de 6 cases uitspreken in termen van ‘aantal toetsen per week’ en in 1 case (case C) men zich uitspreekt in termen van ‘aantal toetsen per maand’. In case A is het voor alle vier de geïnterviewde leerlingen duidelijk dat ze elke week 3 toetsen krijgen. In case B variëren de antwoorden van de leerlingen en drukt men zich eerder vaag uit: ‘soms 2, soms 3’, “niet vaak”. In case E geven de antwoorden van de leerlingen aan dat ze gemiddeld 2 à 3 toetsen per week krijgen met soms een week met maar 1 toets of indien het een drukke week is eens 4. Een gelijkaardige frequentie wordt weergegeven door de geïnterviewde leerlingen in case D. Er zijn geen wekelijkse terugkerende toetsen want het hangt ervan af wanneer er een hoofdstuk afgerond is. In case C spreken de leerlingen over een aantal van 4 à 5 per maand.

In case F krijgen de leerlingen geen klassieke toetsen. Ze kunnen af en toe een brevet maken, bijvoorbeeld voor wiskunde of wereldoriëntatie, als ze een deeltje afgerond hebben. De leerlingen die een deel van hun schoolloopbaan op een niet-methodeschool gevolgd hebben, stellen de brevetten gelijk met een soort ‘toets’.

De vakken die de leerlingen over alle cases heen spontaan vermelden als het gaat over toetsen zijn: ‘wiskunde’ (door 11 leerlingen vermeld), ‘taal’ (11x) en in iets meer dan de helft van de gevallen ging het hierbij om een spellingstoets of een dictee, ‘Frans’ (8x, voornamelijk over de werkwoorden) en ‘wereldoriëntatie’ (3x)

De leerlingen geven volgende beweegredenen aan waarom hun juf/meester toetsen geeft, met daarnaast een cijfer dat aangeeft door hoeveel leerlingen dit gerapporteerd werd:

- Om te kijken of we het begrepen hebben (7)
- Om het beter en/of langer te onthouden (6)
- Om te kijken of je over mag naar een volgend jaar/ het secundair (4)
- Om te zien hoe goed je bent (3)
- Omdat het belangrijk is om later een job te hebben en geld te verdienen (2)
- Voor het rapport (2)
- Om te vergelijken met de rest van de klas (1)
- 3 leerlingen zeggen dat ze geen idee hebben waarom ze toetsen krijgen

De meerderheid van de leerlingen geeft aan dat ze toetsen nuttig vinden. Slechts één leerling (profiel: ‘sterk presterend’) geeft aan dat hij het niet nuttig vindt omdat hij op voorhand al weet welke punten

hij zal behalen. Een andere 'sterk presterende' leerling geeft aan dat ze het soms nuttig vindt als het niet te gemakkelijk is. Twee leerlingen weten niet of ze het nu wel of niet nuttig vinden. Onder de leerlingen die aangeven dat ze het nuttig vinden zijn er twee leerlingen die niet kunnen verwoorden waarom ze het nuttig vinden. De meerderheid van de leerlingen die het nuttig vindt, verbindt het nut met een persoonlijk voordeel dat ze eruit kunnen halen. Zo ziet de meerderheid van de leerlingen de toetsen als een soort van monitoringsinstrument waarmee ze kunnen opvolgen of ze goed bezig zijn, waar ze nog meer voor moeten werken, bij welke vakken ze het goed doen en welke minder en men geeft ook aan dat het hen helpt om zicht te krijgen op welke richtingen ze later al dan niet vlot gaan aankunnen. Drie leerlingen, allen met profiel van 'zwak presterende' leerling vinden het nuttig omdat ze zo hun leerstof langer en beter onthouden. Twee leerlingen zien het nut in het feit dat ze via toetsen bijleren uit hun fouten die ze gemaakt hebben. Eén leerling vindt toetsen nuttig omdat hij/zij dit als een kans ziet om zich te bewijzen. Slechts twee leerlingen leggen het nut *extern* en zien er dus geen persoonlijk voordeel in: één leerling vindt dat het nuttig is voor de meester omdat die zo kan te weten komen wie wat kan. Een andere leerling vindt het nuttig omdat op deze manier de leerlingen die op niet-toetsmomenten de antwoorden afwachten en niet meewerken of meedenken via een toets ook verplicht worden om eens zelf te werken en na te denken.

Bij de vraag of leerlingen een toets als leuk of fijn ervaren, komt het erop neer dat de meerderheid (13 leerlingen) een toets leuk vindt als het om een vak gaat waarvan ze vinden dat ze dit goed kunnen of ze dit graag doen. Eén leerling (die tevens hoogbegaafd is) geeft aan dat hij alle toetsen leuk vindt om te maken omdat er voor hem dan steeds tijd rest om te lezen in zijn boek terwijl de rest van de klas verder werkt aan de toets. Opvallend is dat één leerling de toetsen voor LO het leukste vindt hoewel LO niet zijn lievelingsvak is. De reden ligt bij de aanpak van de leerkracht: de leerkracht geeft de leerlingen de kans om te blijven oefenen vooraleer er getoetst wordt:

“Kijk, de juf van LO, juf X, die laat ons bijvoorbeeld elke maandag nieuwe dingen leren en als die denkt dat dat slecht gaat dan laat die ons 1 week oefenen, maandag en vrijdag en de volgende week vrijdag is er dan toets. En ik vind het eigenlijk fijn dat die ons, als dat echt niet gaat, laat die ons bijvoorbeeld buiten oefenen en geeft die ons heel veel tijd. (...) Want juffrouw weet dan dat we het heel goed kunnen. Dan krijgen we tips en dat helpt heel veel.” (Leerling 1, case D).

De redenen waarom leerlingen een toets als negatief ervaren is over het algemeen omdat het gaat om vakken die ze niet graag doen of omdat ze het vak niet goed kunnen (n=13). Twee leerlingen (beide uit case 1) geven aan dat ze het afleggen van een toets nooit als positief ervaren omdat dit gepaard gaat met stress. Eén leerling vindt de toetsen soms niet meer leuk omdat ze te weinig uitdagend zijn.

Bij de feedback die leerlingen krijgen op hun toetsen is het over alle cases heen duidelijk zo dat de leerlingen hun toets terugkrijgen met een beoordeling erbij (onder de vorm van een cijfer of een letter). Het is ook algemeen zo dat er hierover gecommuniceerd wordt met de ouders: de resultaten worden in de agenda genoteerd of de ouders moeten de toets ondertekenen.

Tussen de cases zijn er onderling wel wat verschillen op te merken wat betreft de mate waarin er feedback gegeven wordt en hoe snel de feedback volgt op de toets. Uit de interviews met de leerlingen van case A blijkt dat er nauwegezet feedback verschaft wordt: de leerlingen krijgen feedback na 1 of 2 dagen en de toets wordt ook verbeterd door de leerlingen. Soms wordt dit door een leerling alleen

verbeterd of soms ook klassikaal in groep indien er veel leerlingen dezelfde fouten gemaakt hebben. Leerlingen die geen nood hebben aan klassikale feedback, kunnen dan individueel aan de slag met hun contractwerk. Indien een toets echt slecht was, is er soms mogelijkheid om het opnieuw te doen. In case B en C geven de leerlingen die geïnterviewd werden in het zesde leerjaar ook aan dat de toets door hen verbeterd wordt.

In case E en case D blijkt adequate feedback op een toets minder vanzelfsprekend te zijn, zo blijkt uit de interviews met de leerlingen. In beide cases krijgt men de toetsen terug, maar er wordt niet zo diepgaand stilgestaan bij de fouten die gemaakt werden. De toetsen hoeven ook niet verbeterd te worden door de leerlingen, behalve als het gaat over fouten bij dictees. De interviews met leerlingen uit case E en case D geven aan dat persoonlijke feedback niet spontaan aangeboden wordt. De leerkracht zegt iets algemeen over de toets (case E) of de leerlingen weten dat ze op eigen initiatief extra uitleg kunnen vragen tijdens de zorg op dinsdag of donderdag (case C).

2.2.2 Genormeerde instrumenten

De onderstaande tabel geeft weer in welke mate er genormeerde toetsen gebruikt worden in de school. Dit zijn de toetsen die vermeld werden tijdens de interviews met de leerkrachten en de directie. Het gaat voornamelijk om toetsen die betrekking hebben op taal, behalve de Cito- en LVS-toetsen die ook gebruikt worden om wiskunde na te gaan.

	Case A	Case B	Case C	Case D	Case E	Case F
CITO	X	X	X	X	X	
LVS	X			X		
AVI	X	X	X	X		X
TOETER		X				
CONTRABAS		X				
TALK			X			
Genormeerde spreektoets (niet specifieker genoemd)			X			
VTLB			X			
KOBI-TV				X		
SALTO		X		X		X

Naast de verschillen in het aantal genormeerde toetsen dat gebruikt wordt zijn er verschillen vast te stellen in de motivering van leerkrachten en scholen om een genormeerde toets in te roepen.

Case C steekt er op dit vlak sterk bovenuit. Niet alleen omdat deze school het meest genormeerde toetsen hanteert, maar vooral omdat de interviews met zowel leerkrachten als directie duidelijk maken dat het gebruik van genormeerde toetsen sterk gelinkt is aan de interne kwaliteitszorg op school. Dit wordt duidelijk ook aangestuurd door de directie die vanuit haar vorige functie op school (zorgcoördinator) haar kritische blik op genormeerde toetsen scherp gesteld heeft. De keuze voor net die toets wordt voorafgegaan door een kritische afweging en soms ook een proefperiode. In deze case worden er ook expliciet pedagogisch-didactische acties gekoppeld aan de resultaten van deze toetsen.

De Cito-toetsen hebben er toe geleid dat het onderwijs met betrekking tot spreekvaardigheid aangepakt werd, de VTLB-toetsen hebben geleid tot een specifieke leerlijn rond begrijpend lezen alsook tot een gerichtere focus op de vaardigheid 'luisteren'.

In case D valt op dat er weinig gebeurt met de resultaten van deze toetsen op schoolniveau:

“Er gebeurt veel te weinig met die resultaten [van genormeerde toetsen] vind ik. (...) Op de school waar ik vroeger stond werd wel elke keer een overzicht gemaakt van kijk als er meer dan 30% van de leerlingen op een bepaalde vraag niet goed heeft gescoord dan betekent dat dat er iets mis is met de lessen of met de aangeboden leerstof, of misschien iets met de handleiding. Maar daar gingen we wel op zoek van hoe komt dat wij hier op uitvallen?” (Leerkracht eerste leerjaar, case D).

Opmerkelijk is dat de scholen (case E & F) waarin er het minst gebruik wordt gemaakt van genormeerde instrumenten, dit eerder gebeurt op aansturen van externe actoren zoals inspectie, of omdat het een wettelijke verplichting is, zoals bijvoorbeeld de SALTO-toets.

2.2.3 Toolkit gevalideerde toetsen basisonderwijs

De overheid stelt dat de leerlingen vanaf schooljaar 2017-2018 een gevalideerde toets moeten afleggen op het einde van het basisonderwijs, en dit binnen ten minste twee leergebieden. Vanaf het schooljaar 2018-2019 wordt dit uitgebreid naar ten minste drie leergebieden. Deze recente maatregel werd ingevoerd om scholen te ondersteunen bij hun kwaliteitsbeleid. Via de toetsresultaten krijgt de school informatie over de mate waarin de leerlingengroepen de doelstellingen behalen. Bovendien stelt de regelgeving ook dat het resultaat op dergelijke toetsen ook één van de elementen kan zijn waarmee een klassenraad rekening houdt bij de beoordeling omtrent het uitreiken van het getuigschrift.

De overheid stelt hiertoe een toolkit met gevalideerde toetsen ter beschikking waarin de gevalideerde toetsen van de Onderwijkskoepel van Steden en Gemeenten opgenomen zijn (OVSG-toetsen), de toetsen van Katholiek Onderwijs Vlaanderen (Interdiocesane Proeven) en de paralleltoetsen van de peilingen. Het staat scholen vrij om andere gevalideerde toetsen te gebruiken zolang ze dezelfde informatie opleveren. Op het moment dat de scholen bezocht werden in het kader van dit onderzoek was deze nieuwe regel nog niet van kracht. Het blijkt echter wel zo te zijn dat deze gevalideerde toetsen door alle cases al in gebruik zijn. Welk doel deze toetsen precies dienen, is nogal wisselend: sommige cases zetten hiermee meer in op de interne kwaliteitsbewaking van de school dan andere cases.

Case A en B nemen de interdiocesane proeven af; in case C, D en F worden OVSG-toetsen afgenomen en in case E worden, pas heel recent, de paralleltoetsen afgenomen. Quasi alle scholen werken met de gevalideerde toets die ontwikkeld is door het net waartoe de school behoort, met uitzondering van case E die tot het vrije onderwijsnet behoort en in plaats van de IDP-toetsen de paralleltoetsen gebruikt. Deze keuze is vooral historisch gegroeid omdat de school reeds lang een netoverschrijdende samenwerking heeft met de gemeenteschool in de buurt.

De manier waarop deze gevalideerde toetsen gebruikt worden, is wisselend. In case B worden de interdiocesane toetsen voornamelijk gebruikt als leerlingenevaluatie. Het eindresultaat op het rapport

voor wiskunde is een gemiddelde van de IDP-toets en de opgestelde toets van de leerkracht 'want' zo luidt de redenering van de leerkracht in het zesde leerjaar *"je hebt kinderen die op een IDP minder scoren omdat alles veel meer in tekst staat, anderzijds heb je ook kinderen die gaan overpresteren omdat je veel multiple choice hebt en zo al weten welke richting ze moeten uitgaan omdat er al vier mogelijkheden staan."* De resultaten op het rapport voor begrijpend lezen worden overgenomen van de IDP-toets want *"dat blijft een tekst met tien vraagjes bij, een volwaardige goeie toets, en ik ga er dan niet nog één geven aan hen."*

In case C is men heel kritisch ten aanzien van deze toetsen, zeker als het gaat over de waarde die ze hebben op het individuele leerlingenniveau: *"Het is altijd een momentopname, misschien is de leerling er op dat moment nog niet helemaal. Je moet ook kijken, als wij hier een les geven als leerkracht. Ik ga een voorbeeld geven van de soorten lijnen: evenwijdige lijnen, loodrecht. Soms moet je diezelfde les hier 5 keer geven omdat je niet-talige kinderen zit, waar het langer duurt. En geef die les ergens anders en na 2 of 1 keer is dat begrepen, dus wij hebben meer tijd nodig om les te geven."* (Leerkracht derde leerjaar, Case C). In deze case staat vooral de waarde op schoolniveau centraal: *"Het is meer om de voortgang op school- en klasniveau te monitoren"* (Leerkracht vijfde leerjaar, case C).

In case D worden de resultaten van de IDP-toetsen meegedeeld aan de ouders, weliswaar niet opgenomen in het rapport, maar op een apart blad. De resultaten tellen wel mee bij het uitreiken van het getuigschrift. Men beschouwt de resultaten als een bevestiging van wat men doorheen het jaar ondervindt bij leerlingen. Op schoolniveau wordt er verder weinig aangevangen met de resultaten.

Opvallend is dat case E en F gestart zijn met afname van deze toetsen op aansturen van externe actoren:

"De inspectie had meer zoiets van 'is het toch niet nuttig om op regelmatige basis een LVS-toets af te nemen?' Dan hebben we gezegd we gaan dat niet doen. De synthesesoetsen uit de methode geven ons ook al heel wat informatie. Maar de inspectie vond dat we misschien maar eens paralleltoetsen moesten doen omdat dit over heel Vlaanderen is. Daar zijn we dan vorig jaar mee gestart." (Leerkracht zesde leerjaar, case E).

De directeur uit case E geeft ook aan dat hij hier oorspronkelijk weigerachtig tegenover stond maar ondertussen de meerwaarde ervan inziet:

"Maar ik had zoiets van 'pff de rest van Vlaanderen kan mij weinig schelen natuurlijk hé', want wij proberen goed te doen en daar moet de inspectie ons maar op controleren. Langs de andere kant, ja, is het toch wel een waardemeter voor ons, we hebben dat meegedaan voor begrijpend lezen en dat kwam daar goed uit dus dat geeft ons ook wel een kracht. Langs de andere kant zie ik het ook wel als een kans om de school te bekijken van zitten we wel op het goede spoor, doen we de dingen die we moeten doen, doen we die goed, dus ergens kan ik mij daar nu wel in vinden omdat te doen." (Directeur case E)

De resultaten worden in school E niet meegedeeld aan de ouders, maar dienen louter voor de interne kwaliteitsbewaking. Leerkrachten geven aan dat ze dergelijke toetsen waardevol vinden om na te gaan of hun gehanteerde methode wel werkt.

In school F kunnen de ouders deze toetsen wel inkijken, maar wordt er verder weinig waarde aan gehecht als het gaat over de individuele leerlingenevaluatie. Op aansturen van de directie wordt er op schoolniveau wel initiatief genomen naar aanleiding van de resultaten op deze toetsen:

“Het niveau [op de OVSG-toets] was lager dan het Vlaams gemiddelde. We zaten daar wel een stuk onder en ja ge moet daar iets mee doen hé. We hebben de leerkrachten dan bevroegd. Die gaven aan dat die bundels, die wiskundebundels eigenlijk niet goed, niet voldoende zijn. Dat er te weinig herhaling in zit van bepaalde thema's. Dat het voor de kleinste niet aantrekkelijk was. Dus zijn we opzoek gegaan naar wat kunnen we doen. We hebben op korte termijn al een eerste stap gezet om niet te moeten wachten. Want ja een werkgroep, dan zijde weer een jaar verder. Dus dan hebben we gezegd van oké we gaan onmiddellijk inzetten op extra materiaal.”
(Directie case F)

2.2.4 Zelfevaluatie

De bevroegde leerkrachten die in de kleuterklas staan, zijn het er allen over eens dat ze hun kleuters stimuleren om aan zelfevaluatie te doen. Dit gebeurt veeleer op een onbewuste en spontane manier door samen met de leerlingen terug te blikken op een activiteit die ze gedaan hebben. In één case (case B) gebeurt dit ook expliciet naar aanleiding van een oudercontact.

“De dag zelf van het oudercontact ga ik met mijn kleuters de klas af. Ik zeg dan ‘Vanavond komen je mama en/of papa. Wat ga ik nu over jullie moeten vertellen? Weten jullie dat?’ En ik laat ze dan vertellen over zichzelf en ze beamen dat ook wel van elkaar.” (Leerkracht derde kleuter, case B).

In het lager onderwijs is zelfevaluatie eerder beperkt als het gaat over de leergebieden waarin dit gebruikt wordt. De leerkrachten geven aan dat dit vooral aan bod komt binnen wereldoriëntatie en muzische opvoeding. De manier waarop dit gebeurt, is wisselend: mondeling terugblikken op een activiteit of op papier aanduiden via het inkleuren van bolletjes met groen, oranje, rood of het aanduiden van smileys. Twee scholen (case B en F) besteden ook expliciet aandacht aan zelfevaluatie met betrekking tot de attitudes. Dit wordt door de leerlingen beoordeeld op het rapport (B) of het portfolio (F).

	Green	Orange
Ik kan zelfstandig plannen.	Green	Green
Ik kan zelfstandig werken.	Orange	Green
Ik kan samenwerken.	Orange	Orange
Ik kan me op een rustige manier verplaatsen in het gebouw.	Green	Green
Ik neem deel aan kringgesprekken.	Orange	Orange
Ik heb respect voor de kinderrechten en ben geweldloos.	Orange	Green
Ik help anderen.	Green	Green
Ik neem initiatief.	Green	Green
Ik werk omdat ik het wil.	Green	Green
Ik kom op voor mezelf.	Orange	Green

Fig. Voorbeeld zelf- en peerevaluatie met betrekking tot attitudes in het portfolio in de eerste graad in case F.

In case F evalueren de leerlingen zichzelf ook in het algemeen op de vrije teksten die ze schreven, de wiskundige onderzoeken die ze uitvoeren of de onderzoeken voor wereldoriëntatie:

nr	titel	soort tekst	datum		
1	De vlinder	non-fictie	26/5/16		
	ontwerp	illustratie	eindtekst	presentatie	
	ok	veel inspanning	ok	ok	
	tip: Intonatie gebruiken				
2	De melke auto	fictie	21/10/16		
	ontwerp	illustratie	eindtekst	presentatie	
	ok	maai! leuke techniek	ok	goed, heel niet gelezen maar wel zeer boor	
	tip: Geen zinnenetjes vergeten.				
3	De hartjes	fictie	24/10/16		
	ontwerp	illustratie	eindtekst	presentatie	
	ok	moet kleine illustratie past beter	ok	beter, legde de zu mood neer	
	tip: Zorg ervoor dat je illustratie bij je tekst past				

Fig. Voorbeeld zelf- en peerevaluatie met betrekking tot vrije teksten in het portfolio in de eerste graad in case F.

Via zelfevaluatie wordt er over het algemeen gepeild naar de mate waarin de leerlingen een opdracht of een thema binnen wereldoriëntatie of muzische opvoeding leuk vonden en niet zozeer de mate waarin ze hun eigen prestatie inschatten. Behalve in case F, waar de zelfevaluatie gekoppeld wordt aan concrete doelen:

Mijn vrije teksten

In deze lijst komen de teksten die ik geschreven heb.

Zowel ikzelf als de klasgroep evalueren mij bij de presentatie van de tekst.
Mijn begeleider evalueert mij op de volgende vlakken:

- ontwerp
 - Ik kopieer geen bestaande verhalen. Ik ben origineel.
 - Ik wissel af van tekstsoort, thema, personages, gezichtspunt, tijd...
 - Ik schrijf soms teksten over mezelf.
 - Mijn teksten zijn logisch opgebouwd.
 - Mijn zin heeft een hoofdletter en een punt.
 - Ik schrijf woorden volgens de basiscode juist.
 - Ik gebruik passende woorden.
- illustratie
 - Mijn illustratie past bij mijn tekst.
 - Ik gebruik verschillende materialen.
 - Ik steek tijd en moeite in mijn illustratie.
- eindtekst
 - Mijn tekst heeft een titel.
 - Ik schrijf mijn naam en de datum.
 - Ik schrijf de letters en hun verbanden juist.
- presentatie
 - Ik gebruik pauzes bij punten.
 - Ik lees luid genoeg.

Fig. Evaluatiecriteria met betrekking tot vrije teksten in de eerste graad in case F.

In case B zijn er enkele leerkrachten die de sterkere leerlingen aan zelfevaluatie laten doen op vlak van wiskunde zodat ze op hun eigen tempo kunnen doorwerken doordat ze meteen de correctiebundels met oplossingen kunnen raadplegen.

In case C moet het gebruik van zelfevaluatie nog ingang vinden:

“Zelfevaluatie daar ben ik nog niet helemaal aan toe op dit moment. Ik ben daar nog niet mee bezig omdat we daar op school ook niet echt mee bezig zijn. Het is wel iets dat gaat komen.”
(Leerkracht vijfde leerjaar, case C).

Uit de interviews die in elke case afgenomen werden met 4 leerlingen uit het zesde leerjaar of derde graad, blijkt dat zelfevaluatie voornamelijk voorkomt in case A, F en D en in mindere mate in case B. De leerlingen in case C en D hebben helemaal niets gerapporteerd over het gebruik van zelfevaluatie.

2.2.5 Peerevaluatie

In elke case wordt er aan peerevaluatie gedaan, maar in de ene case gebeurt dit nog maar heel af en toe en eerder uitzonderlijk (bijvoorbeeld case E) terwijl dit in andere cases veel frequenter gebeurt en zelfs deel is van het dagelijkse functioneren van een leerling in de klas wat het geval is in case F. Over het algemeen is het zo dat de bevraagde kleuterleerkrachten allen bevestigen dat dit vaak – en ook spontaan - gebeurt, maar altijd mondeling en aangestuurd door de leerkracht die dit stimuleert bij de kinderen via vraagstelling.

In het lager zien we dat de peerevaluatie voornamelijk ingezet wordt bij de leergebieden muzische vorming en wereldoriëntatie. Vaak gaat het dan om het beoordelen van elkaars eindproduct, of indien het om een groepswerk gaat, worden ook de houding en bijdragen van elk groepslid geëvalueerd. In mindere mate wordt er expliciet gebruik gemaakt van peerevaluatie in het leergebied Nederlands. In sommige cases wordt dit wel ingezet bij de evaluatie van bepaalde vaardigheden: bijvoorbeeld bij het lezen in kleine groepjes moeten de medeleerlingen tikken op de tafel als de medeleerling die voorleest een fout maakt (case A). In case C wordt de spreekvaardigheid van leerlingen beoordeeld via een spreekwaaier waarin verschillende criteria beoordeeld worden en waarbij de medeleerlingen ook een ‘tip’ en een ‘top’ formuleren. Opvallend is dat in dezelfde case een leerkracht vertelde over de moeilijkheid bij peerevaluatie in een context die gekenmerkt wordt door leerlingen die geen thuistaal Nederlands hebben. Deze leerkracht gaf aan dat deze leerlingen eerder negatiever beoordeeld worden door de medeleerlingen die wel thuistaal Nederlands hebben, zeker als het gaat om talige leergebieden zoals Nederlands of wereldoriëntatie.

In case F, waar gewerkt wordt volgens de Freinetpedagogiek, zit peerevaluatie ingebakken in de dagelijkse werking van een klas. De leerlingen geven elkaar voortdurend feedback: tijdens de presentaties van wiskundige onderzoeken en wereldonderzoeken, wanneer ze elkaars kunstwerken bespreken. Bij één van de lesobservaties werd het gebruik van peerevaluatie ook duidelijk geïllustreerd aan de hand van een tekstbespreking in de eerste graad: één leerling haar tekst werd besproken en dit gebeurde in groep, onder leiding van de leerkracht. De leerkracht vroeg wat de leerlingen er van vonden en ze peilde tevens sterk naar de verantwoording van medeleerlingen waarom ze iets goed of slecht vonden. De mondelinge peerevaluatie brengt ook heel wat concrete feedback met zich mee die de leerling in kwestie meteen kon meenemen. Een ander voorbeeld dat getuigt van een duidelijke aanwezigheid van peerevaluatie zijn de brevetten die uitgereikt worden met betrekking tot gedrag. Deze brevetten worden enkel uitgereikt aan een leerling indien de klasgroep het hierover eens is dat een leerling dit verdient. Hieraan zijn een aantal voorwaarden (criteria) verbonden die de leerlingen ook hanteren om te argumenteren waarom een leerling al dan niet het brevet toegewezen krijgt. Verder is er ook telkens een peerevaluatie opgenomen in het portfolio naast de zelfevaluatie (zie afbeeldingen uit het portfolio, opgenomen in de paragraaf ‘zelfevaluatie’).

Opmerkelijk is dat de architectuur van een klas een sleutelrol lijkt te spelen in de mate waarin er aan (voornamelijk mondelinge) peerevaluatie gedaan wordt. In elke geobserveerde kleuterklas was er een hoek ingericht met een kring. In het lager onderwijs zien we dit af en toe nog eens terugkeren in het eerste leerjaar – bij wijze van overgang tussen kleuter naar lager - maar in de hogere leerjaren bleek dit vaak afwezig te zijn. Behalve in case F waar men, conform de Freinetpedagogiek, in alle klassen een kring inricht. Het kringgesprek vormt dan ook een centraal onderdeel in deze pedagogiek, maar het zet blijkbaar eveneens de deur open naar meer interactie met elkaar en dus ook over elkaars werk. De mondelinge peerevaluatie krijgt op deze manier meer kansen. Daarenboven geldt dat de stimulerende rol van de leerkracht om leerlingen hierin te begeleiden en te ondersteunen (via het stellen van goede vragen) eveneens cruciaal is. Zo was het opvallend hoe de leerkrachten in case F hun vraagstelling zo richten opdat de leerlingen informatierijke feedback met elkaar deelden.

De interviews die in elke case afgenomen werden met 4 leerlingen uit het zesde leerjaar of derde graad, bevestigen de bevindingen uit de rapportering door directies en leerkrachten. De leerlingeninterviews bevestigen dat peerevaluatie in elke case gedaan wordt. Peerevaluatie is de op één na meest gerapporteerde vorm van alternatieve evaluatievormen (waaronder observatie, zelfevaluatie, gesprek met de leerkracht en het gebruik van een portfolio begrepen worden). Volgens de leerlingen wordt heel vaak van peerevaluatie gebruik gemaakt in het kader van presentaties en spreekbeurten. In case E nemen de leerlingen soms ook een dictee van elkaar af. Eén van de leerlingen uit zijn bedenkingen met betrekking tot dergelijke peerevaluaties:

“Ik denk dat als je dit [peer-evaluatie] doet, je misschien wel wat vriendjespolitiek hebt. Dat de 2 beste vrienden dan alleen maar positieve dingen over elkaar gaan zeggen.” (Leerling zesde leerjaar, case E)

Een leerling uit case F licht toe dat peerevaluatie deel uitmaakt van hun dagdagelijkse werking:

“Dat gebeurt heel veel eigenlijk. Bijvoorbeeld bij WO, dat zijn doe-dingen. Dus dan heeft X [naam van de leerkracht] daar allemaal brevetten van gemaakt die je zelf kan doen en op het einde van de maand, we hebben dat daarnet juist gedaan, wordt alles gecontroleerd van ‘heb je dat wel gedaan en dan wordt er gestemd dus met de ogen dicht. En dan moet je je hand opsteken vond je het goed of niet goed. En dat gaat dan over 1 iemand en als er vier van de twintig personen tegenstemmen dan heb je dat brevet niet en moet je het nog een keer doen. En anders heb je het wel en moet je dat niet meer doen en wordt da ook in je portfolio aangeduid. (...) In de klas worden ook complimentjes, ook veel gegeven. Omdat we hebben in onze tablets kan je jou inschrijven en meestal kan je ook een complimentje geven aan iemand en dat is dan ook wel leuk. Dat wordt niet zoveel gedaan maar het is wel goed.” (Leerling derde graad, case F).

Opvallend is dat leerlingen aangeven dat ze dit soms ook spontaan doen onder elkaar zonder dat een leerkracht dit aanstuurt, bijvoorbeeld op de speelplaats.

2.2.6 Informeel evalueren en de rol van observeren

2.2.6.1 Perspectief directie en leerkrachten

Via de interviews met leerkrachten werd er gepeild in welke mate zij aan *informeel* evalueren doen, oftewel bezig zijn met het evalueren van de leerlingen zonder dat de leerlingen zich hiervan bewust zijn. De antwoorden tonen aan dat alle leerkrachten hier heel vaak op terugvallen. In het kleuteronderwijs is informele evaluatie het meest alomtegenwoordig. In het lager onderwijs, vanaf het

eerste leerjaar lijkt het alsof dit in vergelijking met het kleuter minder alomtegenwoordig is, vermoedelijk omdat leerkrachten ook meer tijd en energie spenderen aan meer formelere vormen van evaluatie aan de hand van al dan niet genormeerde en/of methodegebonden toetsen.

De kleuterleerkrachten wijzen erop dat ze dit continu doen, doorheen al hun dagelijkse activiteiten met de kinderen. Op basis van hun observaties bepalen ze welke activiteiten er gedaan worden, geven ze onmiddellijke feedback aan de kinderen om kort op de bal te kunnen spelen. De leerkrachten in het kleuter houden allemaal een schriftje, notitieboekje of zorgschrift bij waarin ze hun observaties noteren. Zoals de terminologie – bijvoorbeeld *zorgschrift* – het al laat vermoeden zijn het vaak de moeilijkheden, problemen of alarmsignalen die opgenomen worden in zulke schriftjes. Of nog anders: zijn het vaak die leerlingen die op één of andere manier opvallen, zowel omwille van positieve of negatieve redenen, over wie iets opgenomen wordt in de persoonlijke notities van de leerkracht. Sommige leerkrachten zijn zich hier heel bewust over en zoeken mogelijke manieren om dit te omzeilen zoals de kleuterjuf uit case B:

“Ik heb nu gelukkig maar 23 kinderen in de klas. Het is erg dat we dat zo moeten zeggen he, maar vorig jaar zaten er 28, dat zijn grote bendes. En dan zeg ik ook dikwijls tegen onze directeur ‘

‘Potjandorie, ik heb geen tijd om naar mijn kinders te kijken. Ik kan ze niet volgen’. Bepaalde kinders, dat zijn dan vooral grijze muizen, de stillekes, die met alles meedoen maar nooit opvallen. Soms heb ik daar een slecht gevoel bij. Dat ik soms zeg van ‘potjandorie, die vallen altijd wel uit den boot’. De die die minder sterk zijn, moet je begeleiden. De rappe, ja, die gaan zo vooruit. De ambetante, daar moet je ook mee bezig zijn want die vragen constant je aandacht. Maar die grijze muizekes... Het gebeurt dan dat ik al de rest dan eens meegeef aan de zorg en dat ik dan een activiteit doe met die grijze muizekes. Dat is dan gewoon om een keer te zien van, ‘als zij nu losgetrokken worden van heel die groep, hoe reageren zij?’ En da’s ongelofelijk hoe dat ze dan beginnen te vertellen en dan hoor je ze babbelen en dan vertellen ze vanalles tegen je en dan leer ik hen toch op een andere manier kennen. Dat is een nadeel van zo’n grote groep. Ik vind dat jammer.”

In Case D wil men vanuit het schoolbeleid de mogelijkheden tot observatie in de kleuterklassen maximaliseren door de grootte van de klassen te beperken. De uren voor zorg en ondersteuning worden ingezet om een extra kleuterklas in te richten, waardoor de groepen wat kleiner blijven. De keerzijde is dan echter dat de leerkrachten veel minder kunnen rekenen op bijkomende (zorg)ondersteuning. In bepaalde cases wordt er ook werk gemaakt van systematische observaties bij de kleuters, dit is het geval in de cases B, C en F. In case C wordt hiervoor samengewerkt door de collega kleuterleerkrachten onderling en wordt hierin professionalisering voorzien door een externe begeleidingsdienst om de observaties gericht en uniformer te laten verlopen.

Zoals eerder aangegeven is observatie in het lager onderwijs iets minder aan de orde, hoewel de meerderheid van de leerkrachten ook in het lager een zorgschriftje of map bijhouden waarin hun observaties bijgehouden worden.

Naast de observaties, geven leerkrachten uit het lager aan dat er informeel geëvalueerd wordt doorheen de lessen zelf via interactie met de leerlingen die aangestuurd wordt door het stellen van gerichte vragen. Net omdat het observeren op heel informele wijze gebeurt, bestaat het gevaar dat het observeren – geheel onbewust – op een lager pitje staat omdat de prioriteit gaat naar andere zaken. De leerkracht van het derde leerjaar in case E geeft bijvoorbeeld aan dat ze makkelijker observeert als er een rapportperiode aankomt of als er tijd is omdat er een stagiair de klas overneemt:

“Dat observeren gaat niet zoveel over inhoudelijke dingen he, maar dan vooral over schrijfhouding of over gedrag ook hé. Ja. Gedrag heel veel, dat doe je gewoon een hele dag door. Tegen dat de rapporten er aankomen, dan ben ik daar nog meer mee bezig. En ook vorige week: ik had twee weken geleden een stagiair, ja dat is een ideaal moment om vanachter in de klas te zitten en dan heel veel te kijken en heel veel dingen te zien die je anders gewoon niet ziet.”

Bovendien wordt er informeel geëvalueerd door rond te lopen terwijl de leerlingen aan het werk zijn. De leerkracht gaat dan rond om onmiddellijk (inhoudelijke) feedback te geven op het werk van de leerlingen. In case B gebruikt de leerkracht van het derde leerjaar bijvoorbeeld kleurencodes (rood-oranje – groen) in het werkboek van de leerlingen om aan te geven in welke mate de oefeningen al correct zijn. In case F, de methodeschool waar de leerlingen zelfstandig en op eigen tempo werken, gaat de leerkracht eveneens voortdurend rond om de leerlingen directe feedback te geven. Soms verwijzen leerkrachten naar competitieve spelletjes waarmee ze leerlingen informeel evalueren: zo maakt de leerkracht van het derde leerjaar uit case A gebruik van een spel om na te gaan met welke vlotheid de leerlingen de tafels van vermenigvuldiging kennen.

Uit de gesprekken met leerkrachten blijkt dat deze informele vormen van evaluatie sterk ingebed zijn in het onderwijsleerproces en dat leerkrachten op basis van de informatie die ze hieruit halen onmiddellijk hun onderwijsactiviteit gaan bijsturen of zoals de leerkracht van het derde leerjaar in case C het verwoordt: *“Ik werk heel veel met dat wit bordje dat elke leerling op de bank heeft liggen. Ik stel een vraag en ze schrijven het daarop en steken het in de lucht zodat ik het kan zien. Dat is al evalueren voor mij. Daarmee zie ik duidelijk wie is er mee en wie niet. We heeft er nog instructies nodig en wie niet? Dat is wel een handig instrument daarvoor. Voor spelling gebruik ik dat ook heel vaak. Voor taalbeschouwing sowieso ook. Dan zie je gewoon ook in hoeverre kinderen je begrijpen. Wat was nu weer de opdracht daarnet... Ik zei van ‘schrijf een zelfstandig naamwoord op het bordje’ en dan waren er een paar die letterlijk schrijven: ‘een zelfstandig naamwoord’. Ja, soms gaan wij er van uit dat wij verstaanbaar zijn, dat kinderen ons verstaan, maar vaak is dat niet zo. Dus door heel veel kinderen individueel te laten nadenken, zie je in hoe verre ze mee zijn en kan je gaan bijsturen.”*

Niet alleen wordt het onderwijs van de leerkracht bijgestuurd op basis van informele evaluatie, zo geeft een leerkracht uit case B aan dat ze de informatie verkregen via informele evaluatie zal aanwenden om te bepalen welke leerlingen verdere ondersteuning moeten krijgen van een zorgjuf of van een co-teacher en welke leerlingen dit niet nodig hebben.

De gerichte observaties zijn in het lager onderwijs veel minder talrijk aanwezig dan in het kleuter. Een gerichte observatie in het lager lijkt eerder uitzondering te zijn en wordt ingezet indien er specifieke vermoedens van problemen zijn. Meestal wordt dit ook gedaan na advies van de zorgleerkracht.

2.2.6.2 Perspectief leerlingen

De leerlingen werden bevestigd over de mate waarin hun leerkrachten hen observeren. Uit deze interviews blijkt dat ‘observatie’ de meest voorkomende alternatieve evaluatievorm is aangezien dit door 23 van de 24 bevestigde leerlingen vermeld werd. Bovendien blijkt dat dit de meest geliefde alternatieve evaluatievorm is aangezien dit als ‘favoriet’ bestempeld werd door 8 leerlingen. De meerderheid van de leerlingen ervaart observatie door de leerkracht positief omdat dit hen vaak directe feedback oplevert. Opvallend is dat twee leerlingen dit als positief ervaren omdat ze dit zien

als een vorm van controle zodat er geen leerlingen zouden spieken of rekenmachine zouden gebruiken als het niet mag.

Eén leerling wijst erop dat het 'observeren' in de klaspraktijk van de leerkracht soms uitbesteed wordt aan de medeleerlingen. In de klas zijn er 'zuurstofflessen' beschikbaar die leerlingen op hun bank kunnen zetten wanneer ze vragen hebben. Twee leerlingen (die sterker zijn) hebben de verantwoordelijkheid om de zuurstofflessen op te volgen, deze leerlingen krijgen aldus de opdracht om te observeren wie vragen heeft.

Enkele leerlingen geven aan dat observeren nog méér mag gebeuren omdat ze nu het gevoel hebben dat dit vooral bij het begin van het jaar gebeurt en dat de leerkracht op basis hiervan een beeld vormt van de leerling. Eén leerling (profiel 'sterk presterende leerling') betreurt het dat dit beeld onvoldoende bijgestuurd wordt in de loop van het schooljaar:

“Ik vind wel, onze meester die, in het begin van het jaar, dan kijkt de meester heel goed en dan schrijft die dat in boeken en die kijkt rond hoe dat de kinderen het doen. (...) Maar nu...ik weet dat in het begin van het jaar en nu bij het einde er een groot verschil is, want in het begin waren er 2 kinderen goed in de dingen. Die mogen altijd verder werken. Terwijl ik, L. en F. en nog allemaal kinderen, terwijl wij ook goed zijn nu en nu kijkt de meester niet meer naar ons.”
(Leerling uit case C)

2.2.7 Leerlingvolgsystemen

Het leerlingvolgsysteem is een instrument dat scholen hanteren om een zicht te bieden op de voortgang van de leerling. Hierin worden toetsresultaten bijgehouden, en informatie voor de socio-emotionele ontwikkeling van de leerlingen, over de zorg die leerlingen ontvangen en informatie die voortvloeit uit gesprekken met ouders. In alle onderzochte scholen worden dergelijke systemen in het kleuteronderwijs benoemd als het kindvolgsysteem; vanaf het eerste leerjaar spreekt men over een leerlingvolgsysteem. De manier waarop leerlingvolgsystemen gehanteerd worden, verschilt sterk van school tot school. Een gemeenschappelijk kenmerk is dat alle onderzochte scholen het leerlingvolgsysteem beschouwen als een intern document en als communicatiemiddel tussen (zorg)leerkrachten onderling. Doorgaans wordt hierover niets gedeeld met de leerling zelf of met de ouders.

De toetsresultaten die opgenomen worden in het leerlingvolgsysteem zijn wisselend van aard. In sommige scholen worden hiervoor de resultaten van LVS-toetsen opgenomen (bijvoorbeeld case D), in andere scholen worden gemiddeldes opgenomen van eigen ontwikkelde toetsen en/of methodegebonden toetsen (bijvoorbeeld case E).

De manier waarop leerkrachten gebruik maken van de informatie uit een leerlingvolgsysteem is wisselend. Zo zien we dat in case D de leerkracht uit het derde leerjaar de toetsresultaten uit LVS-toetsen zinloos vindt omwille van het leerlingenpubliek dat een andere thuistaal heeft:

“Wij lopen een maand achter ten opzichte van andere scholen, dus wij krijgen onze leerstof nooit gezien bij het einde van het jaar. En dat heeft te maken met het niveau van onze kinderen hier. Dus dat is belachelijk om dan LVS'en af te nemen omdat daar gewoon dingen instaan die die kinderen nog nie

Resultaten casestudies basisonderwijs

gezien hebben. Dus ja, ik heb nu al producten van cijferen die er in staan, terwijl in nog altijd met plus en min bezig ben in cijferen. Dus ja natuurlijk weten die kinderen dat nog niet. Daarom doen wij er eigenlijk maar 1 per jaar. Ik vind LVS oké voor een witte school zal ik maar zeggen. Maar ik sta daar sowieso niet achter omdat alles wordt tegenwoordig in hokjes gestoken en benoemt, terwijl dat vroeger niet was. En die LVS'en dat is echt nog zoals vroeger. Ik ben daar geen fan van. Als heel de klas een E heeft op spelling dan weet je, ja wij weten ook hoe dat komt, wij hebben alleen maar Turkse kinderen bij ons op school. Dus wij weten ook wat de oorzaak is." (Leerkracht derde leerjaar, case D).

De leerkracht uit het eerste leerjaar uit dezelfde school gebruikt de resultaten van de LVS-toetsen enkel om na te gaan in welke mate deze overeenstemmen met haar eigen bevindingen gebaseerd op observaties, hoewel ze betreurt dat er niet meer mee gebeurt:

"Je krijgt dan weer een overzicht en soms denk je oké dit is wel juist voor die leerling of soms denk je amai misschien klopt dit niet voor die leerling of oei ik ben al verbaasd dat die het niet zo goed doet. Dus ik, heb voor mijzelf wel een oplijsting gemaakt met kleurtjes en gekeken van past dat bij die leerling of had ik er een juist zicht op of. En dat was wel, voor mij eerder wel een bevestiging deze keer deze LVS'en, en niet echt een verassing. En voor de rest wordt daar eigenlijk heel weinig mee gedaan denk ik, veel te weinig." (Leerkracht eerste leerjaar, case D).

In case B was er dan weer een leerkracht die de resultaten uit het leerlingvolgsysteem hanteert om de leerlingen in te delen in verschillende niveaugroepen waarbij ook de nodige zorg op afgestemd wordt: *"Wij hebben leesgroepjes, spellinggroepjes, en we hebben ook rekengroepjes. Dus die kunnen naargelang wat dat zij gescoord hebben, kunnen dan opgedeeld worden in groepjes die dan inderdaad moeten meegaan met de zorgleerkracht of de zorgleerkracht komt ondersteunen in de klas. En die groepjes worden gevormd op basis van resultaten uit de LVS."* (Leerkracht derde leerjaar, case B). Deze praktijk waarbij leerlingen ingedeeld worden in niveaugroepen op basis van toetsresultaten wordt ook gehanteerd in case E, met dit verschil dat dit in alle leerjaren zo gebeurt en niet door één enkele individuele leerkracht.

De kindvolgsystemen in het kleuter zijn dan weer voornamelijk gebaseerd op de observaties van de leerkrachten. Toetsresultaten zijn hier veel minder aan de orde. Vaak wordt hiervoor met kleurcodes gewerkt waarbij aangegeven wordt of een ontwikkelingsdoel al bereikt is (groen), nog niet bereikt is (rood) of nog in ontwikkeling is (oranje). Over de scholen heen blijkt dat men soms nog ontevreden is over de formulering en/of volledigheid van de opgenomen doelen waardoor een kindvolgsysteem vaak ook voortdurend in ontwikkeling is.

Opmerkelijk is de uitspraak van een leerkracht uit het kleuteronderwijs die het soms als 'werklast' of verplichting ervaart om dergelijke systemen in te vullen: *"Soms is dat wel van 'Waarom moet ik het invullen als ik merk dat een kind er door vliegt', maar ja, het moet hé. Je moet iets hebben om te staven wat er niet goed en ook wel goed gaat."* (Leerkracht derde kleuter, case C). Deze uitspraak onderstreept de meerwaarde van een systeem waarbij er systematisch een aantal zaken bijgehouden worden in tegenstelling tot notitieboekjes of zorgschriftjes (zie 2.2.6) waarin enkel dat genoteerd wordt over een leerling dat door de leerkracht als 'probleem' beschouwd wordt.

2.3 Betrokkenheid leerlingen bij de evaluatiepraktijk

Niettegenstaande leerlingen sowieso betrokken worden bij de evaluatiepraktijk aangezien ze geëvalueerd worden, zijn er toch verschillen in de mate waarin ze betrokken worden. Zoals hierboven omschreven bij de evaluatievormen kunnen leerlingen sterker betrokken worden via evaluatievormen zoals zelf- en peer-evaluatie. Daarenboven, en hierop zal verder ingegaan worden in dit onderdeel, kan de betrokkenheid van leerlingen bevorderd worden door hen inspraak te geven bij de planning van evaluatie en de criteria waarop ze beoordeeld worden. Er wordt ook ingegaan op de manier waarop de feedback meegedeeld wordt aangezien dit eveneens iets zegt over de mate waarin de leerling betrokken wordt.

2.3.1 Inspraak leerlingen bij planning evaluatie

Over het algemeen krijgen de leerlingen uit de onderzochte cases niet de kans om de planning van de evaluaties mee te bepalen. In bijna alle cases, op één na, wordt de planning voor momenten van evaluatie aangestuurd door de leerkracht zelf. Leerkrachten geven hierbij aan dat ze dit wel ruim op voorhand communiceren opdat de leerlingen genoeg tijd zouden hebben om zich voor te bereiden. In één case (case D) krijgen de leerlingen wel inspraak bij de planning van de toetsenweek, maar niet bij de dagdagelijkse toetsen.

Eén case vormt hierop wel een uitzondering: case F. Hier krijgen de leerlingen veel meer inspraak in de planning. Voor het grootste deel van de leergebieden geven de leerlingen zelf aan wanneer ze zich klaar voelen om geëvalueerd te worden waardoor de evaluatiemomenten het leerproces van de individuele leerling volgt. Dit volgt helemaal de lijn van de pedagogische visie die gestoeld is op de Freinetpedagogiek. Bij wiskunde kunnen leerlingen een evaluatie, of zoals men het daar noemt 'een brevet wiskunde', afleggen als ze een aantal rekenbundels met succes afgewerkt hebben. Hetzelfde geldt voor opdrachten binnen wereldoriëntatie (de wereldonderzoeken): indien ze zich nog niet klaar voelen om een presentatie te brengen, dan kunnen ze hiermee wachten en zich intussen nog wat voorbereiden. Wel is het zo dat ze dit binnen een vooropgestelde termijn moeten doen. Voor taal wordt hier soms van afgeweken: de dictees krijgen ze op gezette tijden, aangegeven door de leerkracht.

2.3.2. Inspraak leerlingen met betrekking tot criteria voor evaluatie

Bij de meerderheid van de leerkrachten is het zo dat de criteria voor het evalueren bepaald worden door de leerkracht zelf. In de helft van de cases (case C, D en F) – dit zijn overigens ook de cases die gekenmerkt worden door meer diversiteit – zijn er vaker leerkrachten die aangeven dat dit wel eens kan gebeuren, voornamelijk als het gaat over de evaluatie met betrekking tot een presentatie. Case F, de methodeschool, zet het sterkste in op het betrekken van de leerlingen bij het meebepalen van de evaluatiecriteria.

2.3.3 Feedback

2.3.3.1 Perspectief directie en leerkrachten

Naast het alom gekende oudercontact zijn er cases die inzetten op het organiseren van kindcontacten. Zo wordt in de helft van de cases (case B, D, en E) verwezen naar het gebruik van kindcontacten. Een gebruik dat in elk van deze scholen nog vrij recent is. Leerkrachten wijzen er op dat er nog wel ruimte is om dit meer te stroomlijnen tussen collega's onderling. Zo geeft men in case E aan dat de school ernaar streeft om dit bij elke rapportperiode te doen, maar dat de leerkrachten hier niet altijd in slagen.

Eén leerkracht wijst er op dat zijn collega's in dezelfde school (case D) dit heel nauwgezet doen volgens een vast stramien en weergegeven in een schriftelijk verslag, terwijl hij zelf de gesprekken heel open en vrij laat, afhankelijk van hoe het kind het zelf wil invullen. Inhoudelijk kan een kindcontact dan ook meer ingevuld worden richting een moment voor de leerling om feedback te geven aan de leerkracht in plaats van te reflecteren over het eigen leerproces.

2.3.3.2 Perspectief leerlingen

De bevindingen uit de interviews met leerlingen liggen in lijn met de gerapporteerde informatie van de leerkrachten en directies. Al is het zo dat veel leerlingen de feedback die ze krijgen naar aanleiding van het observeren door de leerkracht beschouwen als een individueel gesprek met de leerkracht. In één case (case F) worden de individuele gesprekken met leerlingen soms beschouwd als een oudergesprek waarbij ook de leerling aanwezig is. Een leerling geeft aan dat dit heel vertrouwelijk is:

Maar als dat [individueel gesprek] gebeurt dan weten de kinderen het eigenlijk niet. Alé, weten de andere kinderen het niet. Soms weet je het wel maar soms niet dan bedenken ze een smoes. Maar meestal gebeurt het een keer na school. Dan is het soms met de ouders erbij, maar soms vragen ze ook om het niet aan andere kinderen te vertellen en zo. Maar dat gebeurt niet zo veel, eigenlijk voor als het echt een probleem blijkt te zijn. Als er iets niet goed gaat. Bijvoorbeeld als kinderen bijvoorbeeld echt agressief zijn op de speelplaats en ze werken echt niet goed dan wordt da wel met de ouders vooral, ik denk veel met de ouders, maar soms wordt er ook eens met het kindje zelf gepraat.” (Leerling case F).

2.4. Verhouding evaluatie en instructie

2.4.1 Gescheiden model, semi-geïntegreerd model, geïntegreerd model

Zoals omschreven in de literatuurstudie (zie SONO/2017/OL1.6/2) onderscheiden we drie modellen die weergeven hoe evaluatie zich kan verhouden tot instructie. Bij het gescheiden model wordt evaluatie strikt gescheiden van instructie en volgt evaluatie na een moment van instructie om na te gaan in welke mate de vooropgestelde doelen bereikt werden. In het semi-geïntegreerde model haken de activiteiten van evaluatie en instructie meer op elkaar in en zijn ze meer met elkaar verweven. De instructie wordt ook bijgestuurd op basis van informatie die verkregen wordt via de evaluatie. In het geïntegreerde model zijn beide activiteiten heel sterk met elkaar verweven, waardoor ze niet meer duidelijk te onderscheiden zijn van elkaar. Instructie wordt heel sterk beïnvloed door evaluatie en evaluatie kan gezien worden als een vorm van instructie omdat er net in het samenvallen van beide activiteiten geleerd kan worden. De grillige lijn die dit proces illustreert, verwijst ook naar de onvoorspelbaarheid van het leerproces.

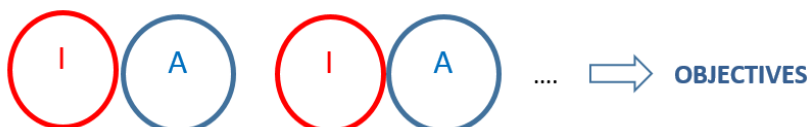


Fig. 1: Gescheiden model

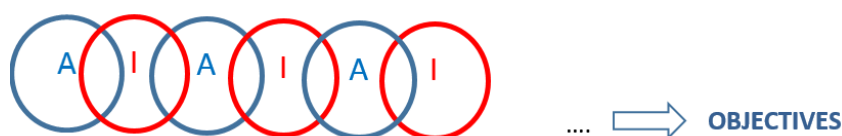


Fig. 2: Semi-geïntegreerd model



Fig. 3: Geïntegreerd model

2.4.2 Rol schoolbeleid & gedeelde pedagogische visie

Aan de leerkrachten werd gevraagd met welk model hun eigen evaluatiepraktijk het beste overeenstemt. De meerderheid van de leerkrachten, 14 van de 24, vindt dat zijn/haar evaluatiepraktijk aansluit bij het geïntegreerde model. Drie leerkrachten verwijzen naar het semi-geïntegreerde model en twee leerkrachten verwijzen naar het gescheiden model en drie leerkrachten verwijzen naar het gescheiden model. Vier van de 24 bevroegde leerkrachten konden zich moeilijk vinden in één van de modellen en opteerden voor twee modellen. De leerkracht uit het vijfde leerjaar van case C vindt dat hij het gescheiden model hanteert bij de zwakkere leerlingen en het geïntegreerde model meer bij de sterkere leerlingen. De kleuterleerkracht uit case E wisselt tussen het semi-geïntegreerde en het geïntegreerde model. De leerkrachten uit het eerste leerjaar uit case C en E vinden dat ze voor wiskunde eerder volgens het semi-gestructureerde model werken en voor taal volgens het geïntegreerde model.

Binnen de cases zien we dat er veel variatie is in hoe de leerkrachten hun evaluatiepraktijk beschouwen in relatie tot hun onderwijspraktijk. Binnen een school lijken de gerapporteerde evaluatiepraktijken te verschillen tussen verschillende leerkrachten onderling. Er is echter één case die hiervan afwijkt: case F waar alle bevroegde leerkrachten het geïntegreerde model aanhaalden. Bovendien werden in case F bijna alle leerkrachten van het team bevroegd. Dit in tegenstelling tot de andere cases waar enkel een deel van de leerkrachten (3e kleuter, 1^e, derde en zesde leerjaar) bevroegd werden. Aangezien case F een kleine school is, die bovendien volgens een graadsstructuur werkt, werden automatisch alle leerkrachten van het lager onderwijs bevroegd. Uit de bevroeging van deze leerkrachten uit case F valt op dat ze allen eenzelfde visie op evaluatie delen, en deze ook zo vertalen in hun lespraktijk. Een tweede element dat opvalt is dat deze visie ook op beleidsniveau duidelijk aanwezig is: dit wordt vertaald in verschillende documenten van de school zoals een visietekst omtrent evaluatie. Iets wat ontbreekt – of slechts héél beperkt aanwezig is – bij alle andere onderzochte cases.

Deze vaststelling wijst er op dat er een verband is tussen de aanwezigheid van een duidelijk beleid op het niveau van de school omtrent evaluatie en de mate waarin er uniform gewerkt wordt binnen het team van leerkrachten. Daarnaast is het ook van belang dat de evaluatiepraktijk ingebed is in een ruimere pedagogische visie. De leerkrachten uit case F geven unaniem aan dat hun manier van evalueren een logisch gevolg is van hoe hun onderwijs in het algemeen ingericht wordt waardoor het geïntegreerde model zelfs als een natuurlijk gegeven beschouwd wordt.

Resultaten casestudies basisonderwijs

“Het is ook niet in één rechte lijn omdat het leerproces soms ook niet zo verloopt. Ik denk dat dat door het zelfstandig werken bij ons ook sowieso zo is. Want het is zelf niet, het is zelfs niet gewoon evaluatie en instructie. Het is gewoon doen wat er een beetje tussen zit en dat wordt dan ook, alle dan is dat niet per se evaluatie, soms is het gewoon doen en dat kind is gewoon bezig.” (Leerkracht eerste graad, case F)

“Het ene beïnvloedt het andere en het is, ja soms is het niet helemaal ja duidelijk te bepalen is dat nu instructie, is dat nu gewoon een lesactiviteit of wordt er hier nu geëvalueerd. En het is ook geen rechte lijn omdat het leerproces soms ook. Ik denk dat je dat eigenlijk altijd continue doet. Dat het één het andere altijd maar beïnvloedt.” (Leerkracht tweede graad, case F)

“Voornamelijk omdat ik vind dat evalueren en bezig zijn dat is eigenlijk een onophoudelijk natuurlijk proces. Als we naar onszelf kijken als volwassenen. We doen iets en onmiddellijk gaan we, het is een natuurlijk principe, gaan we respons krijgen van is het juist wat ik doe, is het goed wat ik doe? En dat uit zich in alles wat we doen. In motoriek, ik ben met de auto aan het rijden, constant ben je jezelf aan het evalueren, dus dat is een onophoudelijk proces. En we proberen dat echt wel in te bouwen in de leeractiviteiten, euh als een kind aan het schrijven is dat die eigenlijk op dat moment al zichzelf aan het evalueren is.” (Leerkracht derde graad, case F)

De pedagogische visie die binnen deze case gevolgd wordt is deze van de Freinetpedagogiek. Deze visie richt zich sterk op de brede ontwikkeling van het individuele kind en dit vertaalt zich ook in de visietekst die ze hebben rond evaluatie:

“We willen daarbij holistisch te werk gaan, wat betekent dat we het ‘vakjesdenken’ overstijgen. We zien elk kind als een persoon in ontwikkeling, met zijn specifieke talenten en tekorten die beide een groeimarge hebben. We hebben respect voor het begrip ‘meervoudige intelligentie’: geen enkele van de intelligenties mag belangrijker worden geacht dan de andere. (...) Onze kinderen zijn geen acteurs in voorbedachte situaties door volwassenen (lessen, handboeken, ...) maar zijn auteurs van hun eigen werk. (...) Werk en evaluatie lopen bij ons in elkaar, horen samen, zijn verweven. Ze zijn in een voortdurende wisselwerking. We wachten niet tot na het werk om te evalueren. Voortdurend wordt werk besproken en bijgestuurd. We evalueren continu om elk kind ten dienste te zijn. (...) We respecteren het natuurlijk leerritme van het elk kind. (...)” (Uit visietekst evalueren van case F).

Een evaluatiepraktijk die sterk geïntegreerd is in de algemene onderwijspraktijk zien we ook terugkeren in het kleuteronderwijs: bijna elke leerkracht uit het kleuteronderwijs gaf aan dat hun evaluatiepraktijk het beste aansluit bij het geïntegreerde model. Op één leerkracht na die aangeeft dat ze als startende leerkracht in de toekomst wil evalueren naar een geïntegreerde aanpak:

“Omdat ik nog maar net in het onderwijs sta, vrees ik dat het bij mij vooral het eerste model [gescheiden model] is. Dus eerst instructie en dan pas evaluatie. Maar eigenlijk, hoe verder dat je in het onderwijs staat of hoop ik toch dat ik dat dan bij mijzelf kan zien dat dat dan eerder meer naar de andere twee modellen [semi-geïntegreerd en geïntegreerd] dan overgaat. (...) Voor mij toch, als ik voor mijzelf mag spreken. Want ik denk dat bij juffrouw M. [collega die halftijds in dezelfde kleuterklas staat] dat dan eerder naar het derde model gaat? Ja, zo daar al zit. Omdat ik nog het evalueren bij een kind vind ik zelf- voor mezelf vaak enorm moeilijk, omdat ik nog niet echt zeker ben. Ja, ik begin mijn eigen manier

te zoeken, maar ik besef in mijn lesgeven, het vloeit nog niet zoals ik wil. Maar juffrouw M. daarentegen, die staat al dertig jaar in het derde kleuter.” (Leerkracht derde kleuter, case A)

Het is opvallend dat de praktijk van evalueren in het kleuteronderwijs sterk overeenkomt met de praktijk van de Freinetschool: beiden beschouwen evaluatie als sterk geïntegreerd met instructie en maken geen onderscheid tussen beide activiteiten. In beide contexten heeft men veel meer aandacht voor de brede ontwikkeling van het individuele kind, veel meer dan in de leerjaren in ‘traditioneel’ georganiseerde scholen, waar men het vooropgestelde doel soms net iets centraler plaatst dan de leerling zelf in zijn/haar individuele leerproces. Of zoals deze leerkracht het verwoordt:

“Eigenlijk geen een van de drie modellen. Want je gaat altijd uit van uw doelen naar instructie, naar evaluatie. Het omgekeerde eigenlijk. Dus ik zou dat eerste model nemen, maar starten met de doelen, in de plaats van ze op het einde van het schema te plaatsen. Je kan niet beginnen zomaar met instructie als je geen doelen hebt hé. Vertrekken van uw doelen. Van ‘dat moet ik bereiken en wil ik ook bereiken. Van daaruit ga ik mijn instructie opbouwen en na die instructie volgt dan een evaluatie.” (Leerkracht derde leerjaar, case B).

OV1B: Op welke wijze wordt er geëvalueerd? Welke instrumenten worden er gebruikt? Is er een verschil tussen evaluatie op transitie momenten versus meer continue klasevaluatie?

Bij wijze van conclusie over de cases heen kunnen er een aantal *breuklijnen* vastgesteld worden tussen de evaluatiepraktijken van bepaalde cases en/of de evaluatiepraktijken tussen onderwijsniveaus. Zoals vastgesteld op basis van gerapporteerde evaluatiepraktijken door middel van de modellen die de verhouding tussen instructie en evaluatie schetsen is het duidelijk dat een eerste *breuklijn* zich situeert tussen het kleuteronderwijs en het lager onderwijs. Een tweede *breuklijn* situeert zich tussen case F en de overige cases van het lager onderwijs.

Het verschil in de evaluatiepraktijk van leerkrachten in het kleuter en het lager onderwijs zit voornamelijk in de evaluatievorm. In het kleuter wordt er veel meer ingezet op informele evaluatie in de vorm van observaties, wat afneemt vanaf het eerste leerjaar en ingeruild lijkt te worden voor meer evaluaties in de vorm van klassieke pen-en-papier-toetsen. Doorheen de jaren van het lager onderwijs heen zien we in de meerderheid van de cases ook dat de nadruk op kennis iets meer toeneemt. In het kleuter en in het eerste leerjaar is ook nog meer aandacht voor het gedrag en de attitudes dan in de hogere leerjaren.

Op basis van de bevindingen in case F kan er echter allerm minst geconcludeerd worden dat de verschillen in evaluatiepraktijk louter toegeschreven kunnen worden aan de verschillen tussen het lager onderwijs en kleuter, zoals bijvoorbeeld de verschillende finaliteit van de onderwijsdoelen: de na te streven ontwikkelingsdoelen in het kleuteronderwijs en de te bereiken eindtermen in het lager onderwijs.

In case F zien we een overwegend geïntegreerd model van evaluatiepraktijk, waarbij het begrip ‘toetsen’ onbestaand is, net zoals in het kleuteronderwijs. Opvallend is dat de betrokkenheid van de leerlingen heel sterk aanwezig is in de zelf- en peerevaluatie die deel uitmaken van de dagdagelijkse klaspraktijk.

Resultaten casestudies basisonderwijs

Deze verschillen in evaluatiepraktijk tussen het lager onderwijs in case F en tussen de andere cases in het lager onderwijs hangen samen met verschillen in de algemene aanpak:

- Een andere organisatie van het onderwijs: namelijk geen jaarklassensysteem maar een indeling in graadklassen.
- Het niet gebruiken van bestaande methodes en bijhorende evaluatiemateriaal.
- Een gedeelde en gedragen visie met betrekking tot evaluatie die tevens voortvloeit uit een pedagogische visie die vertrekt vanuit het feit dat diversiteit in een groep leerlingen een gegeven is.

Deze verschillen in algemene aanpak zijn terug te voeren naar een verschil in onderwijsvisie waarbij het onderwijs in case F ingericht wordt volgens de freinetpedagogiek.

Er is niet echt een groot verschil vast te stellen tussen de evaluatie op transitie momenten en de dagdagelijkse continue evaluatie, dit omdat er op momenten van transitie in elke case teruggeblikt wordt op het totale plaatje van de leerling, waarbij niet alle resultaten op evaluaties meegenomen worden, maar ook het dagdagelijks functioneren in de klas (zie ook OV1e bij 5.2.4). Wat wel vastgesteld kan worden, is dat de dagdagelijkse continue evaluatie veel meer op de voorgrond treedt in het kleuter (bij alle cases) en in het lager onderwijs in case F. De evaluatie is in deze contexten veel meer verweven met en ingebed in het dagdagelijkse onderwijsleerproces en dus minder losgekoppeld hiervan, in vergelijking met de leerjaren van de cases A, B, C, D en E.

III Evaluatie & diversiteit

3.1 Rekening houden met diversiteit tijdens klaspraktijk

3.1.1 Definiëring 'diversiteit'

Aan de leerkrachten en directeurs werd gevraagd in welke mate en hoe men in de klas/op school rekening houdt met de diversiteit onder leerlingen, en dit los van de specifieke evaluatiepraktijk. Deze vraag werd vrij algemeen gesteld, waarbij er niet specifiek gepeild werd naar hoe men rekening houdt met specifieke doelgroepen. Uit de antwoorden kunnen we afleiden welke typologie er in de praktijk gemaakt wordt om 'diversiteit' te definiëren. Naast het feit dat deze typologie mee bepaald wordt door de types van diversiteit waarmee ze in hun klaspraktijk te maken krijgen, kunnen we ook zaken afleiden met betrekking tot welke visie men heeft ten aanzien van diversiteit op basis van hoe men 'diversiteit' definieert.

Zo valt het op dat leerkrachten in het kleuter bijna nauwelijks 'labels' gebruiken als ze spreken over de diversiteit tussen de kinderen. Dit in tegenstelling tot de leerkrachten in het lager onderwijs, waar er veel frequenter gebruik wordt gemaakt van indelingen tussen leerlingen zoals de 'sterkere' en de 'zwakkere', de leerlingen met dyslexie/dyscalculie/ADHD, de anderstalige nieuwkomers, ... In het kleuter worden de leerlingen echter ook niet allemaal als 'gelijk' beschouwd: de verschillen die er zijn, worden toegeschreven aan hoe ze binnen komen en dus ook van waar ze komen, maar het gebruik van 'labels' komt in dit onderwijsniveau veel minder tot uiting:

“Er zijn leerlingen die op zichzelf van thuis uit een zeer ruime wereld hebben, en kinderen die wat meer beknopt zitten. Je probeert daar wel op in te spelen. Kinderen die al een ruime wereld hebben, die moet je ook eens de kans geven om daar ook over te laten vertellen. En hopen dat kinderen die beperkter zijn dat die daar dingetjes van opnemen of dat we die toch gaan laten zien ‘ik wil dat ook allemaal een beetje leren kennen’. Op dat gebied zit er wel een verschil in, maar... Ja. 't Goh, ja. Zoals bijvoorbeeld bij taal... Ik heb nu 1 echt anderstalige. Wat doe je meer? Met handen en voeten gaan uitleggen. Soms eens teruggrijpen naar de taal die zij wel goed kennen om dat ze toch dingen zouden opnemen en begrijpen, ook al is het maar door te zien wat we doen. Ik zou niet zeggen dat we daar voor een groot deel gaan, een verschil in trekken, want het is toch in die kinderen te laten blijven oefenen eigenlijk. Dus ja voor een stukje houden we daar rekening mee, maar niet om te zeggen ‘ik trek daar een lijn in dat ga ik voor hen anders doen’. (Leerkracht derde kleuter, case C).

De verschillen tussen kinderen worden in het kleuteronderwijs veel minder als 'problematisch' ervaren en dus ook minder als 'deficit' omschreven. Dit staat in contrast met hoe verschillen tussen kinderen in het lager onderwijs benaderd worden. Het lijkt er op dat men in het kleuteronderwijs, de verschillen tussen kinderen veel meer als tijdelijk beschouwt omdat de kinderen nog in volle ontwikkeling zijn.

De casestudies laten een tendens zien waarbij diversiteit in het lager onderwijs meer omschreven wordt aan de hand van labels. Hierbij zien we vooral de dichotome labels 'sterk vs. zwak' terugkeren om de niveaueverschillen in de klas aan te halen. Niet alle leerkrachten zijn hierbij even genuanceerd:

slechts een deel van hen wijst er op dat deze verhoudingen wisselen naargelang het betreffende leergebied. Er lijken geen verschillen te zijn tussen leerkrachten, zoals bijvoorbeeld het aantal jaren ervaring of de samenstelling van de leerlingcompositie op school, die hiermee samenhangen. Opvallend is dat er onder de bevraagde leerkrachten twee leerkrachten zijn die verwijzen naar de toekomstige onderwijsvormen in het secundair onderwijs om de niveauverschillen in hun klas te omschrijven. Eén leerkracht die les geeft in het zesde leerjaar deed dit (case A), maar nog opvallender is de leerkracht die in het derde leerjaar les geeft:

“Kijk het probleem dat ik nu heb is dat, als ik het nu heel cru ga zeggen, ik heb waarschijnlijk 2 kinderen die ASO gaan aankunnen, die krijgen ook gewoon een, een evaluatie van wiskunde die is opgesteld volgens de handleidingen en de methodes, daar kan ik niet, alé ik kan daar wel buitenom maar niet zonder eigenlijk aan hun eindtermen en leerplandoelen te gaan raken. Dus die kinderen krijgen gewoon alles zoals dat ze het moeten krijgen. Dan heb ik een middengroep van ongeveer 10 kinderen, daar pas ik toetsen soms aan, dus een toets die op 50 gaat, gaat bij ons, soms op 40 of soms op 30. Dus bijvoorbeeld een vraag die echt een cijferoefening bijvoorbeeld die super moeilijk is, die echt op 4 punten per oefening gaat, ja dan laat ik die gewoon op 1 punt tellen. Dat je die dan effectief wel kunt, dat ze dus minder punten verliezen door iets wat ze eigenlijk, wat voor hen een beetje boven niveau is. En dan heb ik 4 kinderen die eigenlijk totaal niet meekunnen. (...), ik heb dit jaar tegen de mama's moeten zeggen van het gaat beroeps worden. We gaan proberen het vierde leerjaar afmaken op school, verder gaan ze nooit komen.” (Leerkracht derde leerjaar, case D).

Verder kwamen in het lager onderwijs nog volgende ‘labels’ aan bod: autisme, dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, dysorthografie, aandachtsstoornis, syndroom van Down, gedragsmoeilijkheden, anderstalige nieuwkomers en hoogbegaafden.

3.1.2 Homogene versus heterogene groepering

In de dagdagelijkse onderwijspraktijk, los van de evaluatiepraktijk, wordt er op verschillende manieren rekening gehouden met de diversiteit in de klas, zo wordt gerapporteerd door leerkrachten en directies. Elke leerkracht verwijst bijvoorbeeld naar vormen van binnenklasdifferentiatie waarbij er rekening gehouden wordt met de niveauverschillen tussen leerlingen. Zo krijgen sommige leerlingen verlengde instructie, terwijl andere leerlingen, die het reeds begrepen hebben, zelfstandig aan de slag gaan. Sommige leerlingen krijgen voor bepaalde onderdelen extra oefeningen of verdiepende leerstof. Leerkrachten geven aan dat ze al rekening houden met de diversiteit bij het plaatsen van leerlingen in de klas: de leerlingen die meer aandacht en ondersteuning nodig hebben van de leerkracht worden doorgaans vooraan geplaatst. Wanneer leerlingen in duo of in groep geplaatst worden, gebeurt dit vaak op een doordachte manier. Hierbij wordt (af)wisselend gekozen voor homogene of net heterogene groepen. Heel vaak luidt het argument voor heterogene groepen dat leerlingen op deze manier makkelijk dingen oppikken door met elkaar samen te werken. Aan de andere kant opteren leerkrachten er soms ook voor om net voor homogene groepen te kiezen: de leerkracht in het eerste leerjaar van case A ondervindt dat er soms frustraties ontstaan bij leerlingen als een ‘vlotte’ lezer moet samen lezen met een ‘trage lezer’. Opvallend is dat leerkrachten in het kleuter nooit melding maken van homogene groepering: in het kleuter wordt het natuurlijke gegeven van de heterogeniteit tussen de kinderen als een meerwaarde ervaren. In twee cases (case D en F) wordt deze heterogeniteit bij

kleuters nog versterkt doordat de kleuters van verschillende geboortejaren samen in één klas gegroepeerd worden.

Indien de niveauverschillen zo groot zijn waardoor een leerling niet meer kan meevolgen met de doelen waaraan er binnen een klas gewerkt wordt, dan komen leerlingen op een 'apart traject' of 'individueel traject' terecht. Dit houdt in dat ze voor bepaalde vakken met ander materiaal werken: andere mappen, andere werkboeken of andere bundels. In de scholen die gekenmerkt worden door een jaarklassensysteem (alle cases, behalve case F) is het duidelijk dat dit steeds in overleg en met akkoord van de ouders gebeurt.

Onder de onderzochte cases zijn er scholen die zich zo gaan organiseren dat de indeling in homogene of heterogene groepen aangestuurd wordt op schoolniveau en dus uniformer is over de leerjaren of over de groepen heen. Voor wat betreft het kleuter zijn er twee scholen (case D en case F) waar de kleuters niet in groepen ingedeeld worden op basis van leeftijd, maar waar er net gemengde groepen gevormd worden. De heterogeniteit wordt in deze scholen in het kleuter net gemaximaliseerd én als meerwaarde ervaren omdat de kinderen zo meer leren van elkaar dankzij de grotere leeftijdsverschillen.

In case E worden de leerlingen vanaf het lager onderwijs in niveaugroepen ingedeeld. Zo is er voor wiskunde een klasniveaugroep, een versnelde en een vertraagde groep. In het eerste leerjaar zijn er nog twee groepen in plaats van drie. Met betrekking tot het vak Frans werkt men analoog vanaf het tweede trimester in het vijfde leerjaar, hoewel er in de praktijk vaker twee groepen zijn in plaats van drie omdat er heel vaak geen versnelde groep is. Deze niveaugroepen worden organisatorisch mogelijk gemaakt door het feit dat er van elk leerjaar twee klassen zijn: elke leerkracht neemt dan een groep voor zijn/haar rekening. Een derde groep wordt begeleid door de zorgleerkracht.

Case F werkt doorheen de jaren van het lager onderwijs veel meer met heterogene groeperingen omdat de leerlingen ingedeeld zijn in graadklassen. Hierdoor zijn de groepen net nog iets diverser op vlak van niveauverschillen en leeftijdsverschillen. De keuze voor graadklassen is historisch gegroeid: tot voor enkele jaren waren er drie leefgroepen die telkens gemengd waren met leeftijden gaande van 7 jaar tot en met 12 jaar, ook wel de '*classe unique*' genoemd die men overigens ook behouden heeft in het kleuter. Omdat het praktisch heel moeilijk werd om deze leerlingen op te volgen qua behaalde doelstellingen, heeft men ervoor gekozen om de leefgroepen toch iets meer in te delen op basis van leeftijd, maar zonder over te gaan naar een volledig jaarklassensysteem.

3.1.3 Jaarklassensysteem

Opvallend is dat wanneer leerkrachten rapporteren over het omgaan met diversiteit, ze vaak uitkomen op de grenzen van het jaarklassensysteem. In bijna alle onderzochte cases wordt gewerkt met het jaarklassensysteem en in enkele gevallen wordt er flexibel omgegaan met de schotten tussen de jaren, om zo tegemoet te komen aan de diversiteit. In drie cases werd er melding gemaakt van een leerling die gedeeltelijk lessen meevolgt in een ander leerjaar: in case A volgt een leerling van het vijfde leerjaar wiskunde mee in het 6^{de} leerjaar; in case B volgt een leerling uit het eerste leerjaar gedeeltelijk lessen mee in het tweede leerjaar en in case F volgt een leerling uit het derde kleuter wekelijks een les wiskunde mee in het eerste leerjaar. Opvallend is dat het hier stevast gaat om leerlingen die

(binnen bepaalde leergebieden) 'sterker' zijn dan de andere leerlingen van de klas. De omgekeerde beweging zagen we enkel terugkeren in case D waar er op school 2 à 3 leerlingen zijn die wiskunde meevolgen in een lager jaar. In de overige cases gebeurt dit helemaal niet, hoewel de leerstof die aangeboden wordt soms wel teruggedraaid wordt naar een eerder leerjaar (via aparte bundels), maar dan gaat deze leerling nooit de lessen fysiek gaan meevolgen in dat eerdere leerjaar.

Dit laat vermoeden dat de opeenvolging van leerjaren nog sterk beschouwd wordt als een lineaire af te leggen lijn, waarbij er bij voorkeur alleen in stijgende lijn gegaan wordt. Het zittenblijven wordt hierbij als negatief beschouwd, en ook als 'absoluut te vermijden' (zie ook 5.2.3). In case F, waarbij er met graadklassen gewerkt wordt, zijn de grenzen wat minder rigide wat het ook makkelijker maakt om in te spelen op die verschillen. Bovendien is de indeling in graadklassen vrij recent in deze case: vroeger werkte men met 'classes uniques' waarbij er drie groepen waren waarin alle leeftijden van het eerste tot en met het zesde leerjaar in vertegenwoordigd waren. Op deze manier hebben de leerkrachten van de huidige graadklassen een duidelijk zicht op het curriculum van het volledige lager onderwijs wat hen ertoe in staat stelt om binnen hun graad sneller te differentiëren zowel naar boven toe als naar onder, indien dit nodig blijkt te zijn. Deze manier van werken heeft ertoe geleid dat de instroom in case F sterk veranderd is waardoor de school zich in zekere zin slachtoffer voelde van haar eigen succes omdat de wijzigende instroom de draagkracht van het team overtrof:

"Ja dat is iets dat wij op een bepaald moment heel erg gevoeld hebben. Dat we echt een instroom hadden van kinderen met een rugzakje. Maar dat heeft dus ook een gevaar in zich hé. Want op een bepaald moment dachten wij van wij zijn hier aan het afstevenen op een school voor buitengewoon onderwijs bijna. En dan zien we soms sterkere leerlingen vertrekken omdat ouders ongerust zijn over de klassamenstelling. Dat was heel duidelijk zichtbaar een jaar of drie geleden en dat heeft zich een beetje gestabiliseerd opnieuw. Maar nu ongeveer 8 leerlingen op 17, ja dat is bijna 50% dat is nog steeds veel maar, maar die leerlingen hebben dan een leerstoornis die zich uit in een bepaald leerdomein, maar die zijn wel sterk in iets anders." (Leerkracht derde leerjaar, case F).

De directies van scholen die gekenmerkt worden door een meer diverse leerlingenpopulatie geven aan dat ze zoekende zijn naar een manier om zich zo te organiseren zodat men meer kan loskomen van de beperkingen van het jaarklassensysteem. De directie van case C heeft voor de professionalisering voor volgend schooljaar al gekozen voor een coaching rond het viersporenmodel, waarbij er niet in jaarklassen gedacht wordt maar in sporen, waarbij leerlingen op verschillende niveaus kunnen werken voor de verschillende leergebieden. De directie van case D uitte zijn hoop om in de toekomst veel meer leerjaardoorbekend te kunnen werken: *"Dus de hoop is van daar, van die klasdoorbrekende [eigenlijk leerjaardoorbekende] zaken wat verder open te trekken zodanig dat je met 2 of met 3 mensen samen kunt staan voor een groep. Dat is mijn wishfull thinking. Het idee is van nu wat scholen te zoeken waar bijvoorbeeld zo gewerkt wordt en eens te gaan kijken. En op die manier zouden we ook met kleuters gemengd kunnen gaan werken."* (Directeur case D)

3.1.4 Rol zorgleerkracht

Wanneer leerlingen en directies rapporteren over hoe ze omgaan met de diversiteit op school/in de klas dan wordt er vaak verwezen naar het inschakelen van een zorgleerkracht, een ambulante leerkracht, een co-teacher, of de zorgleerkracht die fungeert als co-teacher. De termen die men hiervoor gebruikt zijn heel uiteenlopend, maar in de praktijk komt het erop neer dat deze uren ingevuld

worden als zorguren. Tussen de cases onderling zien we hier heel wat verschillen opduiken, in de manier waarop dit ingevuld wordt op schoolniveau, maar ook in de manier waarop dit binnen een school – tussen leerkrachten onderling – werkt. Dit kan ook sterk verschillen omdat de samenwerking verschilt naargelang de klasleerkracht met wie er samengewerkt wordt.

Veel lijkt af te hangen van het beleid dat een school voert omtrent de invulling van de zorguren. Zo worden de zorguren in case E gebruikt om in elk leerjaar niveaugroepen te kunnen creëren voor wiskunde en vanaf het vijfde leerjaar ook voor Frans. Daarnaast rest er nog maar een klein deeltje zorg waarbij leerkrachten beroep kunnen doen op de zorgleerkracht. In het zesde leerjaar, bijvoorbeeld, laat de klasleerkracht zijn klas overnemen door de zorgleerkracht zodat hij enkele leerlingen kan remediëren. In case C wordt er expliciet zorg ingericht voor leerlingen die ondersteuning nodig hebben op vlak van taal: deze leerlingen krijgen drie keer per week 20 minuten taalcoaching waarop er ingezet wordt op mondelinge taalvaardigheid. Hetzelfde gebeurt in het kleuter in case D, daar worden de zorguren gebruikt om een extra kleuterklas in te richten zodat de klasgroepen niet te groot worden. De kleuterleerkracht ervaart dit als positief om zo iedereen beter te kunnen observeren, maar soms wordt dit als pijnpunt ervaren, zeker op momenten waarbij er moeilijkheden zijn die de leerkracht alleen niet meer kan oplossen:

“We hebben sowieso geen extra ondersteuning omdat we eigenlijk hebben geopteerd om het extra klasje in te richten. Als we een extra klasje hebben dan worden de groepen een beetje kleiner. Dat is voor ons een stukje dubbel. Ge kunt de kinderen eigenlijk heel goed opvolgen natuurlijk hé. (...) Maar ja, dan zit je soms met een probleem. En eigenlijk zou het dan, ja, dan is het soms van ‘hoe moeten we nu verder’. Je probeert dat dan wel buiten de school, ja het CLB of zo, maar soms zit je toch strop.”
(Leerkracht derde kleuter, case C).

Indien er geen duidelijk en helder overkoepelend beleid is vanuit de school uit, dan lijkt veel te staan of te vallen met de individuele klasleerkracht en diens samenwerking met de zorgleerkracht. In sommige cases is het duidelijk dat een leerkracht helemaal geen ondersteuning wil van een externe leerkracht, bijvoorbeeld in case A:

“Dan wordt er eventueel aan de alarmbel getrokken van ‘kijk, ja, ik zou graag nog hebben dat er iemand extra in de klas komt’. Of bijvoorbeeld, meester X wil dat absoluut niet dat er iemand in zijn klas komt. Ja dan komt er ook niemand in zijn klas. Dat is dus in samenspraak met de klasleerkracht. En als er dan echt problemen zijn in het zesde leerjaar, dan wordt dat kind bijvoorbeeld eens uit de klas gehaald.”
(Leerkracht 3^{de} kleuter, case A).

In andere cases ziet de manier waarop de ondersteuning aangeboden wordt door de zorgleerkracht er heel verschillend uit, zelfs binnen eenzelfde case kan dit sterk variëren naargelang de klasleerkracht. Bijvoorbeeld in case B: de zorgleerkracht zal in het zesde leerjaar altijd zorg aanbieden in de klas zelf, tijdens de les, aan die leerlingen van wie de klasleerkracht vindt dat ze extra hulp moeten vragen aan de zorgleerkracht. In het kleuter wordt er extra ondersteuning gegeven aan enkele leerlingen waarbij de zorgleerkracht deze leerlingen steeds apart meeneemt. In het derde leerjaar wordt er dan weer gevarieerd: soms blijft de zorgleerkracht in de klas om te ondersteunen, soms worden enkele leerlingen buiten de klas geremedieerd.

3.2 Rekening houden met diversiteit tijdens de evaluatiepraktijk

3.2.1 De mate waarin het proces van formatieve evaluatie prioriteit krijgt

De interviews met directies en leerkrachten peilden expliciet naar de mate waarin de evaluatiepraktijk op school/in de klas rekening houdt met de diversiteit. Op basis van de analyse van de antwoorden kunnen we twee tendensen vaststellen: enerzijds is er een sterke gelijkenis tussen hoe er naar evaluatie én diversiteit gekeken wordt in het kleuter (in alle onderzochte cases) en in het lager onderwijs in case F. Anderzijds kan besloten worden dat rekening houden met diversiteit in het lager onderwijs in de overige cases (A, B, C, D en E) gepaard gaat met heel wat afspraken en communicatie hieromtrent met betrokken actoren.

Over alle cases heen valt het op dat de leerkrachten die betrokken zijn in het kleuteronderwijs vrij beperkt rapporteren over hoe men rekening houdt met diversiteit in evaluatie. Met betrekking tot de dagdagelijkse klaspraktijk (zie 3.1) gaven de leerkrachten uit het kleuter al aan dat dit veel meer geïntegreerd zit in het klasgebeuren zelf en dat men bepaalde leerlingen indien nodig meer zal betrekken, meer zal stimuleren om zo meer leerkansen te geven. Er wordt door deze leerkrachten niet zozeer verwezen naar aparte behandelingen, extra hulpmiddelen of uitzonderlijke maatregelen zoals dat wel gebeurt in het lager onderwijs in veel cases. In het kleuteronderwijs zit het rekening houden met diversiteit veel meer verweven in de algemene aanpak. Enkel in het lager onderwijs van de Freinetschool zien we dat dit ook bewerkstelligd wordt via de algemene aanpak: evaluatie gebeurt er vrij frequent en continu, zeker de formatieve evaluatie. De summatieve evaluatie vindt eigenlijk pas plaats indien het proces van formatieve evaluatie ‘voltooid’ is. De formatieve evaluatie houdt in case F aan tot een individuele leerling de beoogde doelen bereikt heeft. Dit proces van voltooiing van de formatieve evaluatie wordt geïllustreerd door de leerkracht van het derde leerjaar uit case F die toelicht hoe de leerlingen eerst hun bundels voldoende goed moeten kunnen maken vooraleer ze overgaan tot het afleggen van een ‘brevet wiskunde’:

“Dus die bundeltjes is meer inoefen materiaal en als ze op het einde van een bundeltje zijn of het einde van zo een stukje dat we samen hebben gedaan dan geven we die brevetjes. Lukt dat goed dan kruisen we dat gewoon aan. Van mij mogen ze – bij de brevetjes - niets aan mekaar vragen. Bij ander werk mogen ze altijd hulp van mekaar vragen, de brevetjes niet, die mogen ze ook niet mee naar huis nemen. Het is dan om aan mij te zeggen van ‘help ik heb hier nog hulp bij nodig, dit lukt mij nog niet’. Ik hou dit alles ook bij in een exceldocument met twee bladen. Het ene blad is van welke bundel, waar ze zitten in de bundeltjes gewoon, dat ik weet van dat kind zit in dat bundeltje te werken. Ik evalueer die bundeltjes ook met kleuren: groen, rood, oranje. Meestal groen of rood. Oranje is zo van ja zo van niet goed weten. Meestal is groen van ze hebben eigenlijk niet veel hulp nodig gehad. En dan zijn ze ook klaar voor het brevet. Rood is van ik moet continu helpen, er moet iets anders gedaan worden en dan ga ik op zoek naar ander materiaal of ik vraag aan de zorgleerkracht of er meerdere zijn voor extra instructie en dan kijk ik waar het past binnen de groep en hoe dat ik dat het best doe. Als het oranje is dan is het vaak dat er aspectjes wel lukken en andere niet, en ik schrijf dan, want je kan zo commentaar toevoegen, dan schrijf ik het er bij. In het tweede blad hou ik dan bij wie welke brevetten al heeft afgelegd.” (Leerkracht derde leerjaar, case F).

In de praktijk komt het er in deze case op neer dat een leerling de summatieve evaluatie pas doet als hij/zij er klaar voor is, op deze manier wordt er rekening gehouden met het tempo van de individuele leerling. In de andere cases wordt het proces van formatieve evaluatie vaak niet geheel voltooid omdat de summatieve evaluatie op éénzelfde (vaak op voorhand door de leerkracht of door de gevolgte

methode vastgelegd) moment doorgaat – voor alle leerlingen – waardoor het proces van formatieve evaluatie nog niet bij elke leerling kon voltooid worden.

De mate waarin er ruimte is om het formatieve proces van evaluatie voor elke leerling te voltooien, wordt gerepresenteerd in de gerapporteerde modellen van evaluatiepraktijk: het geïntegreerde model geeft dit weer (zie hoofdstuk 2.4.1.). De grillige lijn geeft namelijk weer dat het proces voor elke leerling soms anders kan verlopen. Net omwille van die reden wordt er niet op vastgelegde tijden geëvalueerd waarbij iedereen op hetzelfde moment een evaluatie moet doen. Bovendien sluit deze bevinding ook aan bij wat vastgesteld werd bij de bevraging van leerkrachten omtrent hun visie met betrekking tot evaluatie en diversiteit: in case F werd deze visie voornamelijk gekoppeld aan de visie die men erop nahoudt als het gaat over de visie op onderwijs. De kijk op evaluatie sluit daarop aan, waardoor de evaluatiepraktijk ook sterk ingebed is in de algemene onderwijspraktijk:

“Natuurlijk als je uw onderwijs volledig anders organiseert, want da is echt een wezenlijk verschil, dan moet die evaluatie volgen hé. Dus je gaat sowieso, wat in het Freinetonderwijs zelden gebeurt is quoteren via punten. Maar we zijn op zoek gegaan naar een systeem van oké als die kinderen nu zelf auteur zijn en producties maken op alle leerterreinen taal, wiskunde, kunst, wereldoriëntatie, en als ze producties maken dan gaan we een andere manier van evalueren moeten zoeken waarbij dat we hen eigenlijk ondersteunen in dat proces van producties maken. En waarbij da we hen tonen van kijk dat is, dat is goed of zelf liefst waarbij dat de groep de norm bepaalt. Want iedereen maakt producties, ze hebben allemaal wel een idee van wat goed is en wat beter kan. En dan gaan we gezamenlijk die kwaliteitseisen vastleggen en dan gaan we proberen telkens een stapje hoger te geraken. En als iemand met een productie afkomt die eigenlijk niet voldoet aan die eisen die de groep heeft vastgelegd dan kan die eigenlijk niet gepresenteerd worden want dan is die niet klaar. Dan is die voor verbetering vatbaar.” (Leerkracht derde graad, case F)

3.2.2 Gedifferentieerd toetsen via ondersteuning en hulpmiddelen

3.2.2.1 Perspectief directie en leerkrachten

In tegenstelling tot wat hierboven toegelicht werd zijn er veel evaluatiepraktijken waarin het rekening houden met diversiteit niet zozeer inspeelt op de timing van het leerproces. Binnen deze praktijken wordt er wel een vastgelegd tijdspad gevolgd waarbij leerlingen op gezette tijden eenzelfde evaluatie moeten doen. Binnen de onderzochte cases is dit doorgaans het geval in het lager onderwijs in alle cases die met een jaarklassensysteem werken. De manier waarop er hier rekening gehouden wordt met diversiteit gebeurt dan voornamelijk door de leerling op één of andere manier te ondersteunen om de evaluatie af te leggen. In mindere mate wordt er gebruik gemaakt van toetsen die anders zijn dan voor de meerderheid van de groep omdat ze andere doelen toetsen (zie 2.2.1).

In elke case wordt er veelvuldig verwezen naar het invoeren van ondersteunende maatregelen. Zo werd er over de cases A, B, C, D en E verwezen naar volgende specifieke maatregelen die ingeroepen worden voor leerlingenevaluatie in het lager onderwijs:

- Een leerling de toets alleen laten maken, afgezonderd van de rest van de groep zodat dit in alle rust kan gebeuren.
- De vragen van een toets verknippen zodat dit qua perceptie minder lijkt of overzichtelijker is voor de leerling.

Resultaten casestudies basisonderwijs

- Hulpmiddelen gebruiken zoals getalbeelden, rekenblokjes, woordenboek, woordenlijsten, instructiekaarten, strategiekaarten, opzoekkaarten, hulpdoos.
- Leerling met dyslexie een tekst op voorhand meegeven bij een toets van begrijpend lezen.
- Het toelichten van een toets door de vragen mondeling te overlopen. Dit komt vooral voor in het eerste leerjaar, waarbij de vragen soms vraag per vraag klassikaal toegelicht worden. Opvallend is dat men dit doorgaans automatisch doet in het eerste leerjaar, waar dit in de verdere leerjaren minder frequent lijkt te gebeuren. In het zesde leerjaar is er bijvoorbeeld geen enkele leerkracht die dit rapporteert.
- Door hen bij evaluaties keuzes te geven (bijvoorbeeld bij een boekvoorstelling mogen ze zelf kiezen welk boek).
- Voldoende tijd laten voor het afleggen van evaluatie.
- In de case met het hoog percentage aan leerlingen met een andere thuistaal rapporteert men vaker aanpassingen van toetsen naar begrijpbaarheid voor de leerlingen toe. De vraagstelling wordt aangepast door eenvoudigere taal te gebruiken of kortere zinnen. Ook worden moeilijke woorden toegelicht.

Het gebruiken van extra ondersteuning door leerlingen die er nood aan hebben, wordt frequent toegepast. In zowat alle cases is het zo dat deze uitzonderingen of extra maatregelen toegelaten worden voor die leerlingen die er nood aan hebben. Dit wordt zeker niet beslist op basis van bijvoorbeeld een officiële attestering van het kind. Of zoals de leerkracht van het eerste leerjaar uit case B het formuleert: *“Eigenlijk kijk je daarbij vooral naar 't kind, als er frustratie komt bij het kind. Plus ook, wat is het doel van een blad helemaal fout in te vullen? Daar leert dat kind niks mee bij. Dan geef je hem beter hulpmiddelen, dat hij het juist kan doen. Maar dus voor het kind zo weinig mogelijk frustraties en angst meebrengen, en zo leerrijk mogelijk zijn.”* (Leerkracht eerste leerjaar, case B).

In deze case geeft de directie en ook de leerkracht van het zesde leerjaar aan dat men dit in de toekomst meer wenst te vertalen in de rapportering van leerlingen. Momenteel wordt dit nog niet aangeduid op het rapport, behalve via de kleurencodes die men toekent aan een cijfer waarmee de leerkracht aan de ouders ook een waardeoordeel kan meedelen.

De leerlingen zelf lijken er onderling geen problemen mee te hebben als er leerlingen zijn die hulpmiddelen gaan gebruiken, zo wordt gerapporteerd door leerkrachten:

“Ik denk dat dat zo gewoon is voor de kinderen omdat elk moment wel iemand nood heeft aan iets. Ik ga er ook genoeg op hameren, iemand die alles kan bestaat niet en we zijn ook op zoek naar ieder zijn eigen talenten. Iedereen is wel sterk in iets, maar je moet niet alles kunnen of je kan niet alles. Ik heb hier in de klas niet echt de indruk dat er kinderen aangekeken worden omdat ze met woordenboek werken. Kinderen die getalkaarten nodig hebben, die hebben dat dan bij hen. Ik denk dat ze sneller kritiek gaan geven van iemand als die plots een bril op zet en vroeger niet dan iemand die een hulpdoos gaat nemen omdat die dat nodig heeft.” (Leerkracht derde leerjaar, case C).

3.2.2.2 Perspectief leerlingen

Via de interviews met leerlingen werd gepeild naar de mate waarin leerlingen op momenten van evaluatie ondersteuning krijgen en/of hulpmiddelen mogen gebruiken. Aan de leerlingen werden verschillende voorbeelden aangereikt om te vragen in welke mate hier in hun klas soms gebruik van gemaakt wordt: woordenboeken, verklarende woordenlijsten, toetsen/opdrachten waarbij er geen moeilijke taal gebruikt wordt, afbeeldingen en/of pictogrammen en meer tijd.

Uit de rapportering van leerlingen blijkt dat deze vormen van ondersteuning in elke case voorkomen. Er blijkt bovendien weinig verschil te zijn tussen de cases onderling over hoe frequent deze vormen van ondersteuning voorkomen. Het is, bijvoorbeeld, niet zo dat deze ondersteuningsmiddelen vaker gerapporteerd werden door leerlingen die school lopen in een school die gekenmerkt wordt door meer diversiteit.

De meest gerapporteerde (door 17 leerlingen) én tevens meest geprefereerde vorm van ondersteuning is voldoende tijd krijgen om de evaluatie of opdracht af te werken. In case B en E wordt de evaluatie soms gespreid over meerdere dagen en kan een leerling de evaluatie de volgende dag afwerken (case B) of verder afwerken onder begeleiding van de zorgjuf (case E).

De leerlingen kregen de mogelijkheid om de reeks voorbeelden zelf aan te vullen met andere voorbeelden. Opvallend is dat leerlingen hiervoor vaak spontaan verwezen naar 'uitleg van de juf/meester'. Ze vinden het heel belangrijk dat een leerkracht beschikbaar is om tijdens de evaluatie een vraag te kunnen stellen. Indien dit mogelijk is, wordt ondersteuning in de vorm van verklarende woordenlijsten, woordenboeken en opdrachten die omschreven zijn in eenvoudige taal overbodig.

3.2.3 Gedifferentieerd evalueren via aangepaste doelen

Hierboven werd geschetst hoe er doorgaans gedifferentieerd wordt in evaluatie zonder hierbij te raken aan de vooropgestelde doelen (die voor elke leerling in de klasgroep gelijk zijn). Een andere toegepaste praktijk van gedifferentieerd evalueren is evaluatie waarbij andere doelen getoetst worden dan bij de meerderheid van de leerlingen. Evaluatie waarbij er in doelen gedifferentieerd wordt, is in alle cases van toepassing maar in de cases met minder diversiteit in de klas (homogener leerlingenpubliek) is dit eerder uitzonderlijk (case A, B en E). In de cases met meer diversiteit (case C, D en F) lijkt dit veel frequenter voor te komen en heeft elke bevraagde leerkracht één of meerdere leerlingen in de klas voor wie er gedifferentieerd wordt op vlak van te evalueren doelen. Opvallend is dat dit in elke case een delicaat gegeven is: dit wordt enkel en alleen gedaan mits overleg met de zorgleerkracht én met toestemming van de ouders. Dit gebeurt nooit op initiatief van de individuele klasleerkracht alleen. Deze vorm van gedifferentieerde evaluatie blijkt in de praktijk een moeilijker gegeven te zijn en wordt door leerkrachten en directie met veel meer omzichtigheid benaderd.

Differentiatie in de getoetste doelen lijkt een praktijk te zijn die leerkrachten en directies – in die cases waarbij er met het klassieke jaarklassensysteem gewerkt wordt – bij voorkeur wensen te vermijden. Hoewel we hieromtrent ook enige ambiguïteit vaststellen: in de praktijk lijkt het alsof men dit wil vermijden omdat het praktisch gezien eenvoudiger is – ook gegeven het jaarklassensysteem – om alle leerlingen in eenzelfde traject op dezelfde manier te evalueren. Tegelijk gaan er ook stemmen op om net sneller over te schakelen naar evaluatie waarbij er gedifferentieerd wordt in de getoetste doelen, waardoor de evaluatie meer aansluit bij het niveau van het kind. Dit blijkt uit de citaten van volgende leerkrachten:

“Euhm, je hebt kinderen die volgend jaar naar 't Latijn gaan en je hebt kinderen die volgend jaar naar 't beroepsonderwijs gaan en die zitten daar nu in die ene klas. (...) En toch moet je dat rapport maken met die slechte punten daarop voor die kinderen, omdat ze dan geen getuigschrift mogen hebben. Moest je dat niet zo doen, dan gaan die ouders plots op het einde van het zesde leerjaar toch zeggen van 'ah, kijk, hij heeft punten genoeg, hij mag toch naar het TSO gaan'. En daar gaan we nu binnenkort over vergaderen, om eventueel een document op te stellen van 'kijk, je gaat akkoord dat uw kind zeker

zijn getuigschrift, want dat is het criterium bij ons he, ofwel behaal je je getuigschrift en mag je van TSO tot ASO heel de waaier doen, ofwel behaal je maar een attest en dan moet je naar 1B. En als ze nu in het begin van het jaar bij mij een document zouden ondertekenen van 'oké, we gaan voor 1B en we beseffen dat en het gaat maar dat zijn'. Dan kan je een héél jaar dat kind andere leerstof aanbieden en moeten ze al die moeilijke leerstof van dat zesde niet meer krijgen. Maar ik vind dat dat alleen kan met een handtekening van de ouders. Maar we doen dat nog niet hé, maar dat zal mijn voorstel zijn, want zonder die handtekening andere stof geven en ze halen dan goeie punten. Ze gaan een goed rapportje krijgen en dan gaan ze zeggen van 'en we mogen toch geen getuigschrift hebben?' Ik ga daar voor op tafel drukken, als leerkracht zesde leerjaar zou ik dat heel graag hebben." (Leerkracht zesde leerjaar, case B).

Hoewel bovenstaand citaat de indruk wekt dat dit vooral iets is waarmee men in hogere leerjaren van het lager onderwijs mee te maken krijgt, is er ook een leerkracht van het eerste leerjaar die momenteel de nood voelt om aangepaste toetsen te voorzien:

"Binnen die drieëntwintig andere leerlingen zit er ook een staartje en die heb ik eigenlijk heel de tijd een beetje meegeduwd met de groten hoop en tussen de soep en de patatten een beetje bijgestuurd. Maar met die twee is het te lastig: ik heb dus een staart en dan komen die twee daar nog achter (...) Bijvoorbeeld voor rekenen, dat is voor hen Chinees he. Zij zijn nu eigenlijk teruggeschakeld naar de leerstof tot aan tien om dat te automatiseren. En dan met een extra jaar of een... ja, we weten nog niet hoe dat het traject gaat lopen van die kindjes, dat ze met dienen basis tot aan tien al een stapje voor hebben, volgend jaar. We moeten dat ook nog bespreken. Dat is nog wat een vraagteken. We zijn nu eigenlijk nog maar... van Pasen hebben we nu de boodschap gebracht naar de ouders en de betrokken personen. We zijn nog aan het zoeken en ook aan het polsen bij de andere collega 's en bij de zorgcoördinator, wat dat er mag verwacht worden." (Leerkracht eerste leerjaar, case B).

Zoals bovenstaand citaat illustreert, is het voor de school zoeken naar een evenwicht tussen enerzijds de leerling aan een getuigschrift helpen en anderzijds werken op maat van de leerling zodat de leerling nog succeservaringen kan opdoen die het verdere leerproces motiveren. Deze spanning wordt over het algemeen door alle leerkrachten ervaren die hiermee geconfronteerd worden. Uit de gesprekken met de leerkrachten en de directies is het duidelijk dat die spanning het meeste tot uiting komt in de contacten met ouders. De ouders zijn een bijzonder belangrijke partner op dit vlak, en in de perceptie van sommige leerkrachten vormen de ouders zelfs bijna een hindernis om over te schakelen naar gedifferentieerde evaluatie met betrekking tot de doelen:

"Naar het evalueren toe, ben ik van het principe: ik evalueer voor iedereen hetzelfde. Omdat ouders een juist beeld zouden hebben. Maar dus er is één kindje nu, X, die heeft het heel moeilijk in mijn klas nu. Maar zolang ik niet honderd procent weet of iemand zijn jaar opnieuw gaat doen, evalueer ik die op hetzelfde niveau van alle andere kinderen. En dat is om de ouders geen verkeerd beeld te geven. Bijvoorbeeld, ik heb nu een gesprek aangevraagd met de mama en de papa van X. Als die mensen zeggen van 'Oké juf, als jij denkt dat het beter gaat zijn om een jaartje opnieuw te doen', dan gaat zij niet meer dezelfde toetsen krijgen van mij. En dat gaat dan ook expliciet op het rapport staan. Dat zijn dan aangepaste toetsen, aangepast aan wat ik denk dat zij nu zou moeten kunnen. Maar ik ben heel bang, voor de ouders van X, want zij willen het niet zien. Maar ik weet ook, voor hen is dat een aanvaardingsproces dat ze meemaken.' (Leerkracht derde leerjaar, case A)

“Er zijn er 2 die aangepaste toetsen krijgen. Die krijgen ook curriculumdifferentiatie, dus voor bewerkingen en cijferen krijgen zij een rode kaft, daar zit leerstof eind vierde leerjaar in, die volgen wel mee de instructie van over hetzelfde item en die krijgen dan een ander soort gemakkelijkere oefening. Omdat die dikwijls hopeloos aan het verdrinken waren in de leerstof van het vijfde en 6^e. Nu, die weten ook, al vanaf het moment dat wij die mappen hebben aangemaakt, daarvoor is dat ook met de ouders besproken van ‘kijk, ze halen nog maar dertig procent voor wiskunde, is dit nog nuttig om het hele jaar, het zesde leerjaar te laten volgen?’. Er zijn er, der is er eentje van wie die ouders hebben gezegd nee wij willen dat niet, wij willen haar kansen houden op een 1A stroom, we zullen proberen harder te werken of thuis van alles te doen, er zijn er twee die daar mee toegestemd of ingestemd hebben en bij hun wordt dan het deeltje van getalenkennis en bewerkingen aangepast. En dan krijgen ze pas een getuigschrift nadat ze 1B hebben voltooid, maar daar wordt tijdens de proclamatie niets van gezegd hé. Die krijgen een mapje en daar, daar zit hun deel in.” (Leerkracht zesde leerjaar, case D).

De communicatie met ouders blijkt stevast een cruciale rol te spelen in het al dan niet overschakelen naar gedifferentieerd toetsen (voor wat betreft de geëvalueerde doelen). De casestudies laten bovendien zien dat de mate waarin het beleid van de school belang hecht aan ouderbetrokkenheid een rol speelt in hoe er omgegaan wordt met gedifferentieerd toetsen. In case C zet de directie bijvoorbeeld heel sterk in op communicatie met ouders of zoals ze het zelf omschrijft ‘preventief werken met ouders’:

“Dus die oudergesprekken worden eigenlijk heel frequent gedaan, hé. Dus wij zijn een heel preventieve school. Van zodra we merken dat er bijvoorbeeld taalontwikkelingsproblemen zijn of dat er wat problemen zijn op andere vlakken wordt dat direct gemeld en gaan we samen kijken met de ouders: ‘Wat kunnen we doen?’. De school doet dit. Jullie kunnen dit. Zorgen dat er een samenwerking is tussen beiden. Soms geeft dat hele goede resultaten, soms ook niet. Dat wil zeggen dat er echt wel problemen zijn en dan wordt er stapsgewijs gekeken: ‘Oké, u kind zit op dit niveau, denk goed na wat ga je doen op langere termijn? Bent u nog altijd zeker om in de school te blijven?’. Dat wordt stapsgewijs uitgelegd: ‘Ofwel is dat naar een B-stroom gaan ofwel om naar het buitengewoon onderwijs te gaan’. Dus die gaan in het zesde leerjaar nooit ineens dat te horen krijgen. Dat doen wij niet. En dan weten wij dat ook, ‘oké, die hebben geen getuigschrift in het 6e’, maar meestal gaan ze al na het vijfde naar B-stroom als de ouders goed mee zijn in het traject. We hebben ook wel een paar ouders die heel koppig zijn en het niet willen zien. Ja, dat is tot het zesde dan en ja, dan moeten wij dat leren loslaten. Dat is niet gemakkelijk, maar dat gebeurt zeker.” (Directie case C)

Deze directie zet ook hele heldere lijnen uit die voor zowel ouders als leerkrachten duidelijk zijn, bijvoorbeeld omtrent de gehanteerde begrippen. In veel cases worden verschillende termen door elkaar gebruikt: individueel traject, aangepast traject, gedifferentieerd curriculum, individueel aangepast curriculum,... al deze termen lijken neer te komen op het feit dat er gedifferentieerd (met betrekking tot geëvalueerde doelen) getoetst wordt én dat dit enkel mogelijk is mits overleg en goedkeuring van de betrokken ouders omdat het mogelijk resulteert in het niet behalen van een getuigschrift basisonderwijs. In case C wordt er theoretisch duidelijk een onderscheid gemaakt tussen leerlingen die een individueel aangepast curriculum hebben (IAC) en leerlingen die op een ‘plan van aanpak’ zitten.

“We hebben nu 1 IAC’tje er door gekregen, dat is een individueel aangepast curriculum. Dat wil zeggen dat die hun getuigschrift niet behalen en dat die de overstap naar het buitengewoon onderwijs zouden

moeten maken, maar die kunnen nog altijd inclusie genieten. Dat is het verschil met onze 'plannen van aanpakken'. Een plan van aanpak is een beetje een grijze zone... Dus die kinderen met een plan van aanpak die krijgen dan op bepaalde zaken andere leerstof en die worden daar dan op geëvalueerd. In theorie is het ook zo dat als je een plan van aanpak ziet, is het nog altijd om te gaan naar een getuigschrift, maar, allé, mijn mening, mijn persoonlijke mening is dat bij sommigen, bijvoorbeeld als je al ziet dat een kind met een niveau derde kleuterklas in een tweede leerjaar zit, ja, dan is dat in mijn ogen geen kind dat het getuigschrift van het zesde kan halen en daar zit je dan eigenlijk met een, ja, een hiaat vind ik. Ook in de visie van het CLB, en ook in de visie van ons dat je dan eigenlijk in dergelijke situaties niet naar een IAC kunt overgaan omdat je toestemming van de ouders nodig hebt, maar wij weten dan eigenlijk wel al van oké, die gaan het getuigschrift niet behalen. Ik weet ook niet hoe ik dat moet verantwoorden. Ik vind dat ethisch niet oké als ik zeg: neem u getuigschrift en ga maar naar het secundair en daar ga jij vallen in een gat hé. Ik wil dat niet.” (Directie case C).

Hoewel er binnen deze case sterk ingezet wordt op de communicatie met ouders, ervaart ook deze directie dat het soms wringt met betrekking tot het uitreiken van een getuigschrift.

In case F daarentegen ervaart men over het algemeen meer moeilijkheden inzake ouderbetrokkenheid omdat men er niet in slaagt om sommige ouders te bereiken of tot op de school krijgen. Een tweede factor op deze school is dat het handelen sterk aangestuurd wordt vanuit de pedagogische visie waarbij er voornamelijk vertrokken wordt vanuit de idee dat leerlingen moeten kunnen leren op hun manier en volgens hun eigen tempo. Deze visie vertaalt zich in de manier waarop de school zich organiseert: er zijn graadklassen in plaats van jaarklassen waardoor er minder 'transitiemomenten' zijn en er minder summatieve evaluatiemomenten zijn, waardoor een leerling tegengehouden zou kunnen worden. De leerlijnen in case F zijn daarenboven ook niet zo strikt verbonden met de leerlingengroepen, wat wel het geval is in de cases met jaarklassensystemen. Door deze manier van werken is gedifferentieerd toetsen bijna inherent aan het systeem, precies ook omdat leerlingen nauw betrokken worden bij de evaluatie zelf, waardoor het idee van 'gedifferentieerd toetsen' door de leerkrachten van deze school niet als een 'alternatief', 'aangepast' of 'anders' traject beschouwd wordt. Dit gegeven, in combinatie met een beperktere mate van ouderbetrokkenheid, zorgt ervoor dat men in deze school al negatieve ervaringen gehad heeft als het gaat over het niet uitreiken van een getuigschrift:

“We hebben het in het verleden verschillende keren voorgehad dat kinderen dus wel mee opschuiven met de leeftijdgenootjes en werken op hun niveau en dat ze dan zagezegd in het 'vijfde' of 'zesde' komen. En dat ouders dan een beetje in paniek beginnen slaan en dan toch nog van school gaan veranderen en dat we dan van die school te horen krijgen van 'Zeg bij jullie, blablabla, die doet mee en die zit bij jullie in het vijfde en die kan maar dit of dat'. Zo krijgen we dan vaak het deksel op onze neus omdat ouders dan zeiden van 'ja jullie hebben ons dat nooit gezegd'. Terwijl dat heel vaak in gesprekken en zo wel gezegd wordt. Dus is het nu een zaak van ons meer onszelf indekken. Ik vind dat heel erg want je moet de kinderen daar al mee confronteren. Het is echt door de buitenwereld en de mama's en de papa's, ja we moeten onszelf indekken bijna. Het is wel erg om te zeggen. Vorig jaar hebben we het opnieuw voorgehad, een jongetje die al van in het begin, allez heel duidelijk had gezegd van oké hij gaat nog steeds vooruit hij mag echt blijven, we zijn heel blij met zijn evolutie maar besef: het 6de gaat hij niet halen en ook niet met een extra jaar. Maar die bleef ook wel vooruit gaan en die draaide heel goed mee in de groep en er werd extra moeite voor gedaan. En hij was dan in het zesde en mama en papa zijn toch boos omdat hij geen getuigschrift haalde, ja dus hebben ze broer ook van school gehaald.

Dat geeft helemaal ook geen fijn gevoel. Dat wringt ontzettend. Het attest algemeen wringt ontzettend en het wringt met onze visie, van waar we naartoe willen.” (Leerkracht tweede graad, case F).

De leerlingen die geïnterviewd werden hebben niet verwezen naar het gebruik van gedifferentieerde toetsen.

3.3 Rekening houden met diversiteit in evaluatiebeleid

Zoals reeds omschreven in 'l Evaluatiebeleid' en in onderzoeksvraag 1A is het zo dat het evaluatiebeleid van de meerderheid van de onderzochte cases eerder een beperkte invulling krijgt. Het is over het algemeen zo dat het evaluatiebeleid van scholen zich voornamelijk richt op praktische afspraken omtrent de frequentie en rapportering van evaluatie. In het formele beleid is er weinig aandacht voor de diversiteit onder leerlingen.

Eén case vormt hierop een uitzondering: case F die een duidelijke neergeschreven visie heeft op evaluatie. Deze visie vertrekt vanuit de idee dat diversiteit onder leerlingen een gegeven is en dit wordt vertaald in een evaluatiepraktijk die aandacht heeft voor het leerproces van de individuele leerling.

OV1C: In welke mate (en hoe?) houden scholen en leerkrachten rekening met de diversiteit aan leerlingen in hun evaluatiebeleid en praktijk?

Zoals omschreven werd bij onderzoeksvraag 1A ontbreekt het in de meerderheid van de onderzochte basisscholen (met uitzondering van case F) aan een formeel evaluatiebeleid dat gestoeld is op een duidelijke visie waarom men aan evaluatie doet. Bijgevolg is er – voor wat het formele beleid – betreft weinig merkbaar van een evaluatiebeleid dat tevens rekening houdt met de diversiteit onder de leerlingen. Case F vormt hierop opnieuw de uitzondering: er is een duidelijke visie op evaluatie en deze vloeit voort uit de algemene visie die men er op nahoudt met betrekking tot leren. In deze algemene visie wordt er reeds vertrokken vanuit de diversiteit van leerlingen en aangezien het beleid met betrekking tot evaluatie hierop gestoeld is, wordt diversiteit op dit vlak beschouwd als de norm. Hierdoor worden leerlingen sterk betrokken bij hun evaluatie en verloopt de evaluatiepraktijk nauw verweven met de onderwijspraktijk, wat zich vertaalt in het geïntegreerde model van evaluatiepraktijk, dat door alle leerkrachten van deze case gerapporteerd werd tijdens de interviews. De evaluatiepraktijk van case F vertoont bovendien veel gelijkenissen met de gerapporteerde evaluatiepraktijk in het kleuteronderwijs. Binnen het kleuteronderwijs wordt er eveneens, en veel meer dan in de leerjaren van het lager onderwijs, vertrokken vanuit het feit dat diversiteit onder leerlingen een gegeven is.

Hoewel er in de overige cases op vlak van formeel beleid geen specifieke aandacht uitgaat naar het rekening houden met diversiteit, wordt er in de evaluatiepraktijk binnen deze cases wel degelijk rekening mee gehouden: in vrijwel alle cases is het duidelijk dat leerlingen die nood hebben aan ondersteuning op momenten van evaluatie hier op kunnen rekenen. De manier waarop er beslist wordt wie hier wel of geen aanspraak op kan maken is binnen dit casestudieonderzoek niet geheel scherp gesteld. Het lijkt er sterk op dat dit bepaald wordt op basis van aanvoelen van de klasleerkracht. Het is lang niet zo dat een attestering een voorwaarde vormt.

Resultaten casestudies basisonderwijs

In vergelijking met case F, is het duidelijk dat de mate waarin men in de meerderheid van de cases rekening houdt met diversiteit in zekere zin toch wat beperkter is, omwille van de structuur en organisatie van het onderwijs. Het feit dat de scholen met meer diversiteit (heterogene leerlingencompositie) expliciet aangeven dat het jaarklassensysteem beperkingen heeft, toont dit des te meer aan. We zien dat de scholen die gekenmerkt worden door een diverser leerlingenpubliek op de grenzen stuiten van het jaarklassensysteem en zoeken zijn naar een manier om hier van af te stappen. In de praktijk van deze cases zien we al kleine, voorzichtige initiatieven die scholen nemen om hierin verandering te brengen en om zich zo te organiseren opdat de heterogeniteit binnen groepen verder gemaximaliseerd wordt: in case F gebeurt dit via graadklassen, in case D en F zijn er in het kleuter geen groeperingen meer op basis van de leeftijd van leerlingen. In case C wil men in de toekomst naar een sporenmodel evolueren waarbij leerlingen voor de verschillende leergebieden de keuze hebben tussen vier verschillende sporen.

Heldere en frequente communicatie met ouders blijkt voor scholen een belangrijke factor te zijn om als school onderwijs en bijgevolg evaluatie aan te bieden op maat van de leerling. Dit komt des te meer tot uiting in die situaties waarbij leerlingen, omwille van curriculumdifferentiatie, niet meer in aanmerking zouden kunnen komen voor het behalen van het getuigschrift na het doorlopen van het zesde leerjaar. Case C zet hier in haar praktijk sterk op in door tijdig en frequent met ouders hierover te communiceren, een praktijk die in case F in veel mindere mate aanwezig is.

Algemeen kan er – op basis van de onderzochte cases in het basisonderwijs – vastgesteld worden dat naast een heldere visie omtrent evaluatie die gestoeld is op een visie op onderwijs en leren waarbij er vertrokken wordt vanuit de gedachte dat diversiteit een gegeven is, er nog twee factoren zijn die bijdragen aan een evaluatiepraktijk waarin de kansen van álle leerlingen gemaximaliseerd worden: de structuur/organisatie van het onderwijs en het partnerschap met ouders.

IV Evaluatie van de verschillende eindtermen & ontwikkelingsdoelen

Er kan worden geconcludeerd dat er weinig tot meestal geen beleid is omtrent het bijhouden in welke mate de leerkrachten rekening houden met de diversiteit aan ontwikkelingsdoelen en eindtermen die geëvalueerd moeten worden. De meerderheid van de bevraagde directies geeft aan dat ze hier geen aandacht aan besteden en dit eigenlijk niet opvolgen bij de leerkrachten, hoewel, er bij enkele directies wel een soort van bewustzijn is omtrent het belang om de variatie aan geëvalueerde doelen te bewaken. Bij drie van zes bevraagde directies werd dit bewustzijn aangescherpt door een doorlichting. Zo beseft de directie in case C dat er heel wat variatie is tussen de leerkrachten onderling binnen haar team in de manier waarop de behandelde doelen ook daadwerkelijk getoetst worden. De directeur van case E heeft op aansturen van de doorlichting beslist om vanaf volgend jaar paralleltoetsen af te nemen om zo een algemeen beeld te krijgen over de mate waarin de verschillende vooropgestelde doelen genoeg onder de aandacht komen. Daarenboven drukt deze directeur er op om bij de keuzes voor methodes en handleidingen steeds af te toetsen in welke mate het materiaal tegemoetkomt aan de leerplandoelen. Ten slotte heeft de directie van case F, na een doorlichting, vastgesteld dat ze meer doelgericht moeten werken bij de evaluatie:

“Ja dat was dus één van onze werkpunten. Wij konden op het moment van de doorlichting eigenlijk niet aantonen... Zij hadden een probleem met doelgerichtheid. Ze zeiden van ja jullie werken niet doelgericht hé, waarvan dat wij net denken dat wij heel doelgericht werken. Alleen konden we het niet aantonen. Waarom niet? Omdat er geen agenda was die voor elke activiteit waaraan dat er doelen aan gekoppeld werden. Dus wij maken, wij werken niet met een agenda maar met een planning. De kinderen hebben elk een planning. Dus je kan van elk kind zien waaraan ze werken. We werken nu met een systeem, dat betekent dat we de aangereikte doelen visueel zichtbaar zijn in onze agenda. En dat we dus die doelgerichtheid kunnen aantonen. (...) Dus aan die fiches, aan die brevetten, hangen uiteraard een aantal doelen, meer dan één doel hé. Als zij, ik ga het nu eventjes in een wiskundebrevet toelichten, als ze het brevet maken en ze halen zogezegd 8 op 10, dan krijgen zij dat brevet. Dan kleuren ze dat kroontje en dan wordt dat bij ons in ons Excel-document de datum van wanneer is dat doel bereikt aangegeven.”

De directeur van case D, ten slotte, is er zich van bewust dat het digitale systeem waarin de agenda van leerkrachten bijgehouden wordt, het toelaat om bij te houden welke doelen wanneer aangebracht, geëvalueerd en bereikt werden, maar hij geeft aan dat dit niet gebruikt wordt omwille van administratieve last.

Over de cases heen kan worden vastgesteld dat er in het kleuteronderwijs veel verschillende manieren gebruikt worden om bij te houden in welke mate doelen al dan niet aangebracht werden door de leerkrachten en/of bereikt werden door het kind. Er wordt heel veel geregistreerd via observaties die doelen vooropstellen en waarbij er per doel een kleurencode toegekend werd door de leerkracht. Bijna elke bevraagde leerkracht uit het kleuter geeft aan dat dit moeilijk is. Ook wijst elke leerkracht erop

dat het steeds zoeken is naar een manier of een systeem waarin dit kan bijgehouden worden of geregistreerd kan worden. De leerkrachten geven allen aan dat ze ooit vertrokken zijn van één bepaalde manier van werken, maar dat dit gaandeweg, en ondertussen nog steeds, in ontwikkeling is. De moeilijkheid ligt volgens de leerkracht van case E in het feit dat er geen handig werkinstrument voor bestaat en dat er altijd een vertaalslag nodig is van de doelen om dit werkbaar te houden:

“Ik vind dat zelf ook kei moeilijk. Een heel moeilijke. Wij zijn daar in aan het zoeken en zo. Dat is echt een werkpuntje. We werkten vroeger met de ontwikkelingsdoelen. Daar zijn we mee gestart maar de inspectie gaf eigenlijk aan dat de ontwikkelingsdoelen niet oké waren voor hen, want dat is geen referentiekader dat goedgekeurd is, dus werd er gevraagd om met leerplandoelen te gaan werken. We zijn aan de slag gegaan. We hebben de leerplannen bekeken. We hebben de visie van het leerplan gelezen. Wij hebben dan gefilterd welke leerplandoelen zijn er voor de kleuterschool. Ik heb daar nog documenten van, want wij hebben dat helemaal uitgewerkt, maar dat zijn zo ongelofelijk veel doelen, waardoor het heel moeilijk is om daar echt mee aan de slag te gaan ook omdat dat vaak heel vage dingen zijn. We zetten nu wel in op doelgericht werken, maar we gaan er een aantal dingen uithalen. We proberen dat concreet te maken. Daar zijn we ook naar gaan zoeken, naar ‘wat is nu werkbaar voor de kleuterschool’, zowel naar het bepalen van de doelen, om doelgericht te kunnen gaan werken. Maar dat is moeilijk en ik vind dat wel jammer, want ze zeggen dan dat je er mee moet gaan werken, wat ik begrijp, maar echt een handig werkinstrument is er gewoon niet. Ook voor die observaties vast te leggen. Eigenlijk moeten wij zelf iets gaan maken, zeg maar, want er is niet zo een handig werkinstrument dat daar voor bestaat. Dat vind ik wel jammer. Ze verwachten dat, maar concrete materialen ervoor zijn er niet.” (Leerkracht derde kleuter, case E)

Over het algemeen kan worden besloten dat er niet echt opgevolgd wordt in welke mate de aangebrachte doelen ook geëvalueerd worden. De meerderheid van de leerkrachten berust op het feit dat de evaluatie afgestemd wordt op datgene wat aangebracht wordt en dat de aangebrachte doelen bijgevolg sowieso geëvalueerd worden. Hierbij komt dat er nogal wat variatie is in welk document als referentie gebruikt wordt om te bepalen welke inhoud er wel of niet aangebracht worden tijdens de lessen. Dit varieert naargelang de gehanteerde methode, de eindtermen zelf de leerplannen van de onderwijskoepels of andere documenten van onderwijskoepels.

Ongeveer de helft van de bevroegde leerkrachten verwijst in de eerste plaats naar het leerplan als het instrument dat bij uitstek gevolgd wordt. Enkele leerkrachten geven aan dat ze het leerplan verkiezen boven de gehanteerde methode omdat ze al vastgesteld hebben dat de methodes soms veel meer verwachten van leerlingen dan dat de leerplandoelen voorschrijven:

“Laat mij nu gewoon rekenen nemen, we zijn nu bezig met de brug. Dit zou eik eigenlijk al moeten hebben aangebracht, niet volgens de leerplannen maar wel volgens de handleiding. Eigenlijk, volgens het leerplan is het goed dat dat in het pas gedaan wordt. Dus ik heb nu een paar leerlingen getriggerd om met de brug te werken om dat te doen, maar het dan toets is, dan geef ik wel iedereen dezelfde toets. Dus de brug heb ik gewoon helemaal weggelaten terwijl op de handleidingstoets stond de brug er wel op maar omdat niet alle leerlingen dat hebben gezien heb ik dat weggelaten.” (Leerkracht eerste leerjaar, case D).

“Soms denk ik dat we er wel gewoon van uit gaan van ‘kijk, de methode we gebruiken’, sluiten goed aan bij de doelen. Zo worden ze ook verkocht hé. Maar zo is het niet hé! Ik bedoel, daar worden wij nu

mee geconfronteerd. We zijn nu ook een beetje op zoek naar een nieuwe methode wiskunde, nieuwe methode taal, vooral voor het 2^e, derde en 4^e leerjaar.” (Leerkracht eerste leerjaar, case E)

Slechts enkele leerkrachten vermelden de methode als het instrument. Eén van hen geeft aan dat er reeds gecontroleerd werd in welke mate dit overeenstemt met het leerplan en de eindtermen, dit naar aanleiding van een doorlichting. Er zijn slechts twee leerkrachten die verwezen hebben naar de eindtermen. Beide leerkrachten staan in het zesde leerjaar, wat ergens logisch is omdat de eindtermen geformuleerd zijn voor het einde van het lager onderwijs. Een leerkracht die in het zesde leerjaar staat in case A, voegt er aan toe dat de eindtermen voor hem meer werkbaar zijn dan de vele leerplandoelen. *“In ’t zesde leerjaar zijn het eigenlijk meer de eindtermen. Ik- ik kijk niet meer naar de leerplannen-want ik kijk naar de eindtermen. Bovendien, er zijn veel te veel leerplannen hé. Er zijn er veel te veel. Er is niemand die eigenlijk er nog doorheen ziet hé. Dat is een algemene klacht in het onderwijs. Ze zijn die gelukkig aan het hervormen nu. Maar ’t zijn er veel te veel hé van die leerplandoelen. De eindtermen zijn voor mij veel gemakkelijker hanteerbaar, veel makkelijker.”*

De leerkracht uit case E die in het zesde leerjaar staat, houdt de eindtermen als richtlijn voor ogen, ook al ervaart men in deze case dat de middelbare scholen in de omgeving soms meer verwachten van leerlingen die uit het lager onderwijs komen:

“Ik merk tussen verschillende scholen dat er van het zesde leerjaar toch wel andere verwachtingen zijn. In een school hier in de omtrek verwachten ze echt dat ze woordjes van Frans van buiten kunnen opschrijven. Dat is bij ons meer kopiëren, maar als we de leerplannen lezen dan komt het bij de leerplannen neer dat het eigenlijk alleen nog maar gekopieerd moet worden, maar van het middelbaar krijgen we dan door ‘Ze kennen niet goed Frans’, maar als we dan de eindtermen er bij nemen en dus... We merken dat heel vaak, die, dualiteit, maar we merken ook... We hebben doorlichting gehad een paar jaar geleden. We hebben dat ook aangekaart en de inspectie heeft toen ook tegen ons gezegd ‘jullie moeten jullie aan jullie eigen eindtermen en leerplannen houden’ dus... Ja... Dus daarom merk ik wel dat, dat het in elke school zo wat verschilt. We proberen natuurlijk zo veel mogelijk van uit die leerplannen en die eindtermen te gaan kijken van ‘wat moeten ze kunnen?’, vooral die eindtermen dan natuurlijk, maar ja... Die zijn ook voor interpretatie vatbaar natuurlijk hé en dat is het moeilijke.”

Tot slot kunnen we vaststellen dat case F de case is waar er het meeste moeilijkheden ervaren worden omtrent het rekening houden met de vooropgestelde ontwikkelingsdoelen en eindtermen bij de evaluatiepraktijk. Deze moeilijkheden worden deels afgeleid uit het feit dat ze bij de laatste doorlichting de bemerking gekregen hebben dat ze te weinig doelgericht aan evaluatie doen. Daarnaast laat het interview ook zien dat de visie(s) van leerkrachten soms verschillen van de verwachtingen die bij een doorlichting gesteld worden:

“Kinderrechten bijvoorbeeld dat is sowieso iets dat leeft hier bij ons op school omdat we daar mee bezig zijn. Maar als je daar in uw werking heel den tijd mee bezig zijt dan moet dat eigenlijk niet meer expliciet aangetoond worden want dat is doorleefd ma toch moet je dat als er een keer iemand komt kijken op papier kunnen zetten. Maar het zijn wel juist de dingen die je niet op papier kunt zetten die soms... het zijn ook wel vaak dingen die gewoon bezig zijn die gewoon heel de tijd bezig zijn waar je zelf niet meer over nadenkt en je moet dat op papier zetten en aan doelen koppelen en dan moet je dat zo los trekken. Veel doelen van WO zijn zo levend dat je daar niet, dat je daar geen les over kunt geven. Dat dat gewoon iets is dat in uw werking zin, in hoe dat jij met uw kinderen bezig bent. Milieueducatie enzo, als jij als leerkracht altijd het goeie voorbeeld toont en altijd in de juiste vuilbak dingen gooit en kinderen

aanspreekt dan ben je daar al mee bezig. En dan moet je geen lesje geven over afval sorteren dan ben je dat aan het doen. Maar als je dan aan inspectie moet tonen dan zijn dat zo twee aparte werelden en dat maakt het soms zo moeilijk om uw visie daarin af te stemmen.” (Leerkracht eerste leerjaar, case F).

Ondertussen wordt er binnen deze school steeds meer gewerkt aan meer doelgerichte evaluatie. Als leidraad gebruikt men hiervoor het doelenboek van OVSG (de koepel waartoe deze school behoort) wat volgens hen nog concreter is dan de leerplannen:

“Dat doelenboek is van OVSG en dat is eigenlijk een clustering van de doelen, zo een vereenvoudiging of makkelijkere taal die de doelen eigenlijk omschrijven. Veel meer concreet. Veel gemakkelijker om eigenlijk mee aan de slag te gaan, dus wij vertrekken van dat doelenboek. En dat is ook afgesteld op de leerplandoelen en de eindtermen. Maar wij werken niet rechtstreeks met de eindtermen want de eindtermen zijn gewoon voor het zesde bedoeld, dus dat zegt niet zoveel voor jonge kinderen maar wij werken met dat doelenboek en veel materialen die ontwikkeld zijn, zijn gemaakt met dat doelenboek” (Leerkracht eerste leerjaar, case F).

OV1D: In welke mate houden scholen en leerkrachten rekening met de diversiteit aan ontwikkelingsdoelen en eindtermen in hun evaluatiebeleid en –praktijk?

&

OV2C: Hoe motiveren scholen en leerkrachten de mate waarin ze rekening houden met ontwikkelingsdoelen en eindtermen? (Hoe) communiceren ze deze keuzes met collega’s, leerlingen en ouders.

We stellen over het algemeen vast dat er geen beleid uitgewerkt is op schoolniveau omtrent het omgaan met de diversiteit aan ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Directies geven aan dat ze dit doorgaans ook niet zozeer opvolgen, hoewel bij ongeveer de helft van de directies het besef omtrent het belang hiervan toeneemt, vaak aangestuurd door adviezen bij een doorlichting.

Onder de leerkrachten stellen we vast dat de meerderheid van de leerkrachten ervan uitgaat dat de doelen die geëvalueerd worden, dezelfde zijn als de doelen die aangebracht worden. De doelen die als richtlijnen gehanteerd worden, zijn wel verschillend. Zelfs onder leerkrachten binnen éénzelfde school zijn de antwoorden soms verschillend, wat verklaard kan worden door de afwezigheid van een gericht beleid hierrond op schoolniveau. De meerderheid van de leerkrachten geeft aan dat ze hun praktijk (en dan vooral met betrekking tot de doelen die aangebracht worden en niet zozeer of ze al dan niet ook geëvalueerd worden) afstemmen op de leerplannen. Een kleiner aandeel van leerkrachten geeft aan dat ze hiervoor beroep doen op de methodes die gehanteerd worden, hoewel sommigen hier ook kritisch tegenover staan omdat deze soms méér doelen beogen dan verwacht wordt door het leerplan. Slechts twee leerkrachten verwezen naar de eindtermen, omdat ze in het zesde leerjaar staan en de eindtermen geformuleerd worden voor eind zesde leerjaar. Eén van de cases grijpt expliciet terug naar de eindtermen om tegenwicht te bieden tegen de te hoge eisen die door sommige secundaire scholen gesteld worden.

De leerkrachten in het kleuteronderwijs rapporteerden vaak moeilijkheden met het opvolgen van de diversiteit aan ontwikkelingsdoelen. Deze moeilijkheden zijn volgens hen toe te schrijven aan het feit dat er geen éénduidig document is met een heldere en duidelijke formulering van de na te streven doelen. Daarnaast is het volgens hen niet evident omdat er geen gebruiksvriendelijk systeem is om dit in bij te houden, waardoor ze steeds op zoek zijn naar het bijsturen en beter maken van een eigen ontwikkeld systeem.

Er is een spanning merkbaar tussen enerzijds de behoefte aan didactisch werkbare doelen en anderzijds pedagogisch bruikbare doelen. Een spanning die terug te voeren is naar het onderscheid tussen een pedagogisch perspectief en een pragmatisch perspectief. Het pedagogisch perspectief gaat uit van de vrijheid van onderwijsaanbieders die aansluiting vinden bij de eindtermen die ruimte laten voor interpretatie. Het pragmatisch perspectief vindt dan weer aansluiting bij zij die de voorkeur geven aan het volgen van leerplannen en/of methodes omdat de eindtermen hier reeds vertaald zijn in concrete en heldere doelen en bijhorend materiaal. Dit spanningsveld is duidelijk aanwezig in de onderwijspraktijk en is niet alleen merkbaar wanneer de praktijk van leerkrachten onderling vergeleken wordt, maar is eveneens deze spanning aanwezig bij de individuele leerkracht die reflecteert over welk document richting moet geven aan zijn/haar praktijk.

Wat betreft de mate waarin scholen communiceren naar ouders en leerlingen hoe ze rekening houden met ontwikkelingsdoelen en eindtermen, kan besloten worden dat er hierover helemaal geen communicatie is. Onder leerkrachten onderling wordt hierover ook weinig gecommuniceerd, behalve in case F. Daar bespreken leerkrachten dit wel omdat ze veel materiaal zelf ontwikkelen, over de verschillende leerjaren heen.

V Evaluatie op momenten van transitie

Evaluatie speelt een grote rol op momenten van transitie. Binnen de scope van dit onderzoek gaat het om twee overstappen tussen verschillende onderwijsniveaus: de instroom naar het lager onderwijs vanuit het kleuteronderwijs en de uitstroom van leerlingen uit het lager naar het secundair. Aangezien veel scholen in Vlaanderen zich organiseren volgens het jaarklassensysteem vormen de jaarovergangen ook een transitiemoment: de doorstroom. Daarnaast komt het voor dat het transitiemoment gepaard gaat met het veranderen van school (zij-stroom). Het regelgevend kader biedt veel vrijheid aan basisscholen met betrekking tot de vraag hoe ze hun evaluatiepraktijk en -beleid vorm kunnen geven. Wel is het zo dat de beperkte regelgeving die er is, net betrekking heeft op deze momenten van transitie.

Volgens de regelgeving is het zo dat de overstap van kleuter naar lager onderwijs verbonden is aan de voorwaarde van voldoende aanwezigheid in het kleuteronderwijs. Indien niet voldaan wordt aan deze voorwaarde ligt de beslissingsbevoegdheid bij de klassenraad (= het team van leerkrachten, voorgezeten door de directeur of een afgevaardigde). Voor de transitiemomenten tussen de leerjaren ligt de bevoegdheid eveneens bij de klassenraad. Deze beslist of een leerling de studie kan verderzetten in een hoger leerjaar, moet overzitten of een volgend leerjaar kan overslaan. Op het einde van het basisonderwijs heeft de klassenraad ten slotte de bevoegdheid om een getuigschrift basisonderwijs uit te reiken. Dit wordt uitgereikt op basis van de gegevens die de school verzameld heeft om te bepalen of een leerling in voldoende mate de doelen uit het leerplan die het bereiken van de eindtermen beogen, bereikt heeft.

In wat volgt worden de horizontale analyses (over de cases heen) toegelicht. Deze zijn gebaseerd op de verticale analyses van de cases die terug te vinden zijn in de bijlage bij dit rapport. Hierbij wordt ingegaan op hoe het evaluatiebeleid en de -praktijk eruit zien met betrekking tot de verschillende transitiemomenten. Zowel de momenten van (zij-)instroom, doorstroom en uitstroom worden onder de loep genomen. Bij de horizontale analyses worden bij wijze van conclusie onderstaande onderzoeksvragen beantwoord:

- OV1E: Hoe verhouden het evaluatiebeleid en de -praktijk zich ten opzichte van de werking en de rol van de klassenraden?
- OV1F: Hoe verhouden het evaluatiebeleid en de -praktijk zich ten opzichte van het beleid met betrekking tot het toekennen van het getuigschrift basisonderwijs?
- OV1G: Hoe verhouden het evaluatiebeleid en de -praktijk zich ten opzichte van het oriënteringsbeleid naar A/B-stroom?

5.1 Klassenraden & MDO's

In de interviews met leerkrachten en directies en uit de documentanalyse blijkt dat klassenraden en MDO's veel gebruikte termen zijn als het gaat over evaluaties en beslissingen op momenten van transitie.

In theorie is het zo dat de klassenraad bestaat uit het team van leraren en wordt voorgezeten door de directeur of door een afgevaardigde. De klassenraad beslist op het einde van een schooljaar autonoom of een leerling succesvol een leerjaar heeft afgelegd en zijn/haar studie kan verder zetten in een hoger leerjaar. De klassenraad is bevoegd om op het einde van het zesde leerjaar te beslissen of een leerling het getuigschrift basisonderwijs krijgt (Penninckx, Vanhoof, & Van Petegem, 2011), en draagt tevens de verantwoordelijkheid voor de begeleiding van en het onderwijs aan een bepaalde leerlingengroep of individuele leerling. Het MDO verwijst in het lager onderwijs naar een overlegorgaan met de klasleraar, de directeur, de zorgcoördinator, een CLB-medewerker en eventueel de ouders. In principe wordt er 3 keer per jaar een MDO georganiseerd (Penninckx et al., 2011).

In de praktijk blijken de termen 'klassenraad' en 'MDO' een andere invulling te krijgen en/of vaak door elkaar gebruikt te worden. Zo spreekt men in case B over een klassenraad enkel en alleen in het zesde leerjaar als het gaat over het beslissen omtrent de toekenning van het getuigschrift. In de andere leerjaren spreekt men in case B doorgaans over MDO's. Een gelijkaardig gebruik van de termen zien we in case E met enkel een verschillende invulling van de klassenraad: die heeft de taak om te oriënteren in de plaats van te beslissen over het getuigschrift aangezien deze school het getuigschrift uitreikt aan elke leerling die het zesde leerjaar afrondt.

Zelfs binnen eenzelfde school blijkt er niet altijd eenduidigheid te zijn rond de invulling en het gebruik van de termen 'klassenraad' en 'MDO': zo spreekt de leerkracht van de kleuterklas uit case A over MDO's die drie maal per schooljaar georganiseerd worden (oktober, februari en juni), terwijl men in het lager onderwijs spreekt over begeleidende klassenraden die twee keer per jaar plaatsvinden in het eerste trimester en eens in mei. Daarnaast is het zo dat scholen naast deze gangbare termen ook eigen termen gebruiken, zoals bijvoorbeeld 'overgangsgesprekken'. De invulling ervan is verschillend per school: in case A vinden overgangsgesprekken plaats op het einde van het schooljaar samen met de directie, zorgcoördinator, de leerkracht van het huidige leerjaar en de leerkracht van het volgende leerjaar. In case C zijn de overgangsgesprekken dan weer bedoeld om in kleine groep (directeur, zorgcoördinator en leerkracht van het huidig leerjaar) de officiële klassenraad, waarbij de overgang van leerlingen naar een hoger leerjaar besproken wordt, voor te bereiden.

Uit de interviews blijkt dat de begeleidende functie van overlegmomenten, hetzij in de vorm van MDO's, begeleidende klassenraden, of via andere overlegorganen, voornamelijk functioneert op een informele wijze. Deze overlegmomenten die bedoeld zijn om leerlingen te begeleiden worden vooral ad hoc gepland tussen leerkrachten en zorgleerkrachten/zorgcoördinatoren nog vóór er een officieel overleg op de agenda staat. Doorgaans is het zo dat de leerkracht de zorgcoördinator aanspreekt, deze neemt dan op zijn/haar beurt het initiatief om een *formeel* overleg met eventueel verschillende partners te plannen:

"Ik wacht nooit op een klassenraad om signalen te geven. Ik roep ze bij elkaar, een mailke naar de zorgjuf, een mailke naar de directie, ... Zo ben ik gisteravond nog een heel eind bezig

Resultaten casestudies basisonderwijs

geweest. Ook naar de ouders van 'gaan we eens samen zitten'? En pas dan gaan we over naar een gesprek met het CLB erbij. En alles wordt dan in het dossier gezet. Maar dat is dus als er echt problemen zijn." (Leerkracht derde leerjaar, case A)

"Eigenlijk is het altijd zo vanaf dat je problemen of zo merkt, dan spreek je de zorgcoördinator erover aan. Die plant een gesprek met het CLB en zo er bij. Met de ouders er bij. En dan wordt er eigenlijk samen besproken 'kijk, wat gaan we verder doen?'. Dat wordt dan weer geëvalueerd samen van 'hoe is dat verlopen?'. Zo werkt dat een beetje bij ons." (Leerkracht derde kleuter, case E)

Wanneer een gesprek tussen leerkracht en zorgcoördinator leidt tot het nemen van maatregelen of specifieke beslissingen die verder gaan dan fase 0 en 1 op het zorgcontinuüm, dan worden deze al sneller op formele wijze gecommuniceerd. Dit, enerzijds zodat het hele team ervan op de hoogte gesteld wordt en anderzijds omdat het soms om zware beslissingen gaat die een individuele leerkracht liever niet alleen neemt:

"Wat ik bijvoorbeeld nu, op het einde van het schooljaar moeilijk vind, is om te zeggen van... Als je twijfelt of een kind kan overgaan. Dan sta je eigenlijk, ja niet alleen, want je hebt overleg met juf S., met juf L. en met juf G. ook." (Leerkracht eerste leerjaar, case E).

"Meestal is het meestal al een naam die ooit eens besproken is, maar ik vind het wel iets geruststellender dat je als team de beslissing neemt en niet als leerkracht." (Leerkracht derde leerjaar, case C)

De zorgcoördinator of de zorgleerkracht vormt een cruciale schakel in de communicatie die er al dan niet is tussen leerkrachten en externe partners. Er is een belangrijke taak weggelegd voor de zorgcoördinator als het gaat om het aanbieden van ondersteuning bij leerkrachten op momenten waarop soms moeilijkere beslissingen genomen moeten worden. Tijdens de interviews rapporteerden leerkrachten soms negatieve ervaringen met zorgcoördinatoren:

"Het probleem is dat wij vorige jaren altijd zorgcoördinatoren hadden die ... Wij hebben elk jaar een wissel gehad van zorgcoördinatoren en euh eigenlijk al zolang dat ik hier werk heb ik me mijn klasscreening herinnerd als ik bereid het voor en ik vertel het op het gesprek en daar stopt het. Terwijl dat het iets is waarbij dat ik het al heb geprobeerd en dat er echt gekeken moet worden van wat moet er met dat kind gebeuren. (...) Eigenlijk moet de zorg ook weten van oké dit kind moet misschien aangemeld worden bij het CLB, daar moet een oudergesprek mee gepland worden, daar moet een zorgleerkracht intensiever rond werken en dat is eigenlijk de functie van de zorgcoördinator, dat die dat kan coördineren wat al die mensen samen, wat dat dat kind kan doen. Dus nu loopt dat wel, nu is dat wel goed." (Leerkracht eerste graad, case F)

" (...) en de zorg, daar zal ik maar over zwijgen. Euh nee... elk overleg dat wij hier hebben is eigenlijk gewoon altijd hetzelfde, gewoon zeggen van we staan hier, we staan hier, we staan hier. Maar ook daar heel weinig concrete dingen en veranderingen die op til gebracht worden om echt vooruit te gaan. Alles blijft zo ma een beetje hangen vind ik. Ja, ik word daar onnozel van." (Leerkracht derde leerjaar, case D)

5.2 Instroom

In dit onderzoek onderscheiden we in het lager onderwijs twee soorten instroom: enerzijds de instroom vanuit het kleuter- naar het lager onderwijs in eenzelfde school en anderzijds de zij-instroom. Bij dit laatste gaat het om leerlingen die het kleuteronderwijs gevolgd hebben in een andere school of om leerlingen die doorheen het lager onderwijs van school veranderen.

De regelgeving stelt dat het eindbeslissingsrecht met betrekking tot de overstap van kleuter naar eerste leerjaar bij de ouders ligt. Opvallend is dat er slechts twee cases (B en C) zijn waarbij dit in de interviews of in het schoolreglement ook daadwerkelijk beklemtoond wordt. Deze cases vertonen een verschil in hoe ze de relatie met ouders op dit punt beschouwen. In case B merken we eerder een beperkt constructieve houding ten aanzien van de ouders, waarbij men aangeeft dat de resultaten op bijvoorbeeld de Toeter-test 'gewicht in de schaal kunnen leggen' in situaties waar het schoolteam van mening is dat een kind best nog een jaartje 'kleutert'. In case C stellen we dan eerder een constructieve houding vast ten aanzien van de ouders waardoor de overstap naar het eerste leerjaar beslist wordt op een manier waarbij ouders en schoolteam veel meer als gelijkwaardige partners beschouwd worden en dit in een langere termijn visie. Er worden op deze school niet specifiek testen afgenomen bij kleuters en men gaat er doorgaans van uit dat een kind de overstap maakt naar het eerste leerjaar. Indien men op basis van observaties in de kleuterklas toch twijfelt dan zal men dit communiceren aan de ouders en eventueel adviseren om de overstap een jaar uit te stellen. Hoe dan ook wordt er samen met de leerkracht van het eerste leerjaar bekeken wat de specifieke noden zijn en welke begeleiding geboden kan worden. Doorheen het eerste leerjaar worden de ouders vaker (dan in andere leerjaren) uitgenodigd op school om aan hen de manier van werken en de verwachtingen te communiceren. In deze school wordt (in vergelijking met case B) veel meer de kaart getrokken van begeleiding en samenwerking met ouders.

Bij de instroom in het lager onderwijs zijn er twee cases (case E en F) die niet verwijzen naar het eindbeslissingsrecht van de ouders en – conform hun visie – kinderen automatisch laten doorstromen naar het eerste leerjaar.

In twee van de zes cases worden er in de derde kleuterklas testen afgenomen: Toeters (case A en B), Kontrabas (case A en B), Cito (case A) en LVS (case B). Opvallend is dat de geïnterviewden vanuit beide cases aangeven dat de resultaten op deze testen fungeren als 'stok achter de deur' voor ouders indien er twijfels zijn om een kind te laten instromen in het eerste leerjaar. Case E is een derde case waarin de Toetertest opduikt, maar veeleer uitzonderlijk, indien er uitgesproken twijfels zijn bij een kind.

Op vlak van zij-instroom voert case F een specifiek beleid. De directie van case F benadrukt dat ze door hun pedagogische aanpak (Freinet, met sterke inzet op differentiatie) heel veel zij-instromers aantrekken die na mislukkingen op andere scholen opteren voor deze school. Volgens de directie zijn ze hierdoor 'slachtoffer van hun eigen succes geworden'. Bijgevolg maakt de directie er sinds een aantal jaar werk van om bij inschrijvingen duidelijk te maken aan ouders dat het van belang is om bij voorkeur de hele schoolloopbaan af te leggen binnen die school, zodat de continuïteit gegarandeerd kan worden.

"...doordat wij op niveau werken van de kinderen, dat was mond aan mond reclame, en op de duur was onze sterkte, werd dat onze zwakte. (...) Dat heeft een tijdje heel erg gespeeld tot ik er eigenlijk heel veel aandacht aan heb gegeven bij mijn inschrijvingen. Ik heb dan ook heel

sterk geponeerd dat het de bedoeling is dat wij eigenlijk een traject lopen van kleuter naar lager. Want da was ook iets da we zagen. Ze kwamen binnen alleen voor de kleuters en na de kleuters waren ze weg. Dus we hebben heel sterk ingezet op informatie, die doorstroming, ons pedagogisch project heel erg in de verf gezet waardoor dat dat, ik heb daar natuurlijk geen bewijs van, ik heb daar geen onderzoek naar gedaan, maar ik denk dat dat wel een stukje heeft meegespeeld.” (Directie case F)

Bij de andere cases (case A, B, D en E) zien we dat zij-instromers niet noodzakelijk aan testen onderworpen worden. In eerste instantie worden deze leerlingen eerder in de groep van hun leeftijd geplaatst om dan via observaties nauw op te volgen en te (her)evalueren of de leerling op zijn/haar plaats zit. De observaties kunnen eventueel leiden tot een testafname (bijvoorbeeld in case A). Er wordt hierbij rekening gehouden met het feit of de leerling een anderstalige nieuwkomer is, want veel testen zijn voor deze leerlingen te talig. Case C vormt op vlak van zij-instroom een uitzondering omdat zij-instromers – in tegenstelling tot de kleuters van deze school – verschillende toetsen krijgen om op die manier zicht te krijgen op waar ze staan in hun leerproces. Het gaat hier om de Tempo-test, KRT-test en AVI.

5.3 Doorstroom

De manier waarop beslissingen genomen worden met betrekking tot de doorstroom van leerlingen naar volgende leerjaren of groepen, verschilt van case tot case. In principe is het de klassenraad die op het einde van een schooljaar autonoom beslist of een leerling succesvol een leerjaar heeft afgelegd en zijn/haar studie kan verder zetten in een hoger leerjaar. Binnen de onderzochte cases zijn er verschillen merkbaar, zowel op het vlak van welke actoren in de eerste plaats betrokken worden bij het nemen van beslissingen inzake doorstroom, als op het vlak van de criteria die hierbij gehanteerd worden.

De onderzochte cases vertonen uiteenlopende praktijken als het gaat over wie er betrokken wordt bij het nemen van beslissingen rond doorstroom. De directeur en de zorgverantwoordelijke worden steevast vermeld als betrokken actoren. De verschillen doen zich vooral voor bij het aantal leerkrachten dat erbij betrokken wordt. Bij case A beperken de overgangsgesprekken op het einde van het schooljaar zich tot de leerkrachten van huidig schooljaar en volgend schooljaar samen met de directeur en de zorgcoördinator. In twee van de zes cases organiseert men klassenraden waarbij het hele team van leerkrachten betrokken wordt, dus ook deze leerkrachten die een leerling in zijn/haar vorige leerjaren gehad heeft. In de praktijk blijkt dat er hier verschillen zijn tussen wens en realiteit: school C houdt eraan om dit jaarlijks met het hele team af te handelen, wat soms leidt tot lange uitlopende overlegmomenten; school F daarentegen slaagt er in de praktijk niet altijd in om dit gerealiseerd te krijgen, waardoor het vorig schooljaar, bijvoorbeeld, toch in een beperkte groep moest georganiseerd worden.

Met betrekking tot de criteria zien we dat er in de meerderheid van de cases breed gekeken wordt naar de leerlingen. In de gesprekken met directie en leerkrachten wordt doorgaans benadrukt dat men niet uitsluitend afgaat op cognitieve elementen. Er wordt over de verschillende cases heen vaak verwezen naar de motivatie, het sociaal-emotioneel functioneren en het welbevinden van leerlingen. In beleidsdocumenten of visieteksten van de school wordt er echter weinig tot niets weergegeven over

afspraken of criteria die gehanteerd worden op momenten waarop leerlingen doorstromen naar een volgend(e) leerjaar/groep. In de interviews zijn er nuances merkbaar tussen scholen onderling, waaruit we met enige voorzichtigheid kunnen afleiden dat de praktijken op scholen in de realiteit grote verschillen kunnen tonen. Zo gaf één van de leerkrachten uit case A aan dat leerlingen best een gemiddelde van minstens 70% behalen om vlot de overstap te kunnen maken naar een volgend leerjaar. Deze redenering staat in contrast met de werking van case F, waar men met leerlingen in september start op dat punt waar de leerling geëindigd is in juni vorig schooljaar. De verschillen tussen scholen zijn merkbaar op vlak van hun visies omtrent 'zittenblijven'. De houding met betrekking tot zittenblijven wordt in de helft van de cases expliciet benoemd als 'absoluut te vermijden'. Het gaat hierbij om twee cases met heterogene leerlingenpopulatie (case D & F) en één case met homogene leerlingenpopulatie (case E). De gesprekken met leerkrachten en directie laten zien dat deze scholen zoveel mogelijk de leerlingen willen laten doorstromen naar een volgend(e) leerjaar/groep. In één van de scholen (case D) heeft de directeur echter het gevoel dat sommige leerkrachten hier anders over denken en een leerling soms sneller zouden laten overzitten. Er is slechts één school (case F) waarbij de eerder negatieve houding met betrekking tot zittenblijven formeel opgenomen is in een document (visietekst rond evalueren), wat in contrast staat met hoe case A haar houding omtrent zittenblijven omschrijft in het schoolreglement: *'soms is zittenblijven een absolute noodzaak'*.

OV1E: Hoe verhouden het evaluatiebeleid en de praktijk zich ten opzichte van de werking en de rol van de klassenraden?

In de onderzochte cases van het basisonderwijs is het zo dat er naast klassenraden vaak sprake is van een MDO (multidisciplinair overleg). Het gebruik van deze termen en de invulling ervan verschilt tussen de scholen onderling en soms zelfs binnen éénzelfde school. Hier bestaat geen eenduidigheid in.

Over het algemeen is het zo dat er vaak ad hoc overleg is dat geïnitieerd wordt door de individuele leerkracht. De zorgcoördinator is voor leerkrachten het eerste aanspreekpunt indien men problemen of moeilijkheden vaststelt in de klas. Deze contactname leidt eventueel naar een formeler overleg, vaak geïnitieerd door de zorgcoördinator, waarbij ook andere partners betrokken worden (zoals ouders, CLB, ...). Leerkrachten geven aan dat ze het formele overleg belangrijk vinden omwille van de informerende waarde zodat collega-leerkrachten op de hoogte gesteld worden van genomen maatregelen. Daarenboven voelen leerkrachten zich veiliger als ze moeilijke beslissingen in team kunnen nemen. De onderzochte cases laten zien dat de zorgleerkracht of zorgcoördinator een sleutelrol heeft. Veel staat of valt met de persoon van de zorgcoördinator, wat bevestigd wordt door enkele leerkrachten die hierover negatieve ervaringen rapporteren.

Naast de overlegmomenten die de nadruk leggen op begeleiding en opvolging, zijn er overlegmomenten die bedoeld zijn om beslissingen te maken over het doorstromen van leerlingen naar een volgend leerjaar. In principe is dit de bevoegdheid van de klassenraad die op het einde van een schooljaar hierover een beslissing neemt. Binnen de onderzochte cases zijn er op dit vlak verschillen merkbaar. Een eerste verschil is het aantal mensen dat betrokken wordt bij deze beslissing: er zijn slechts twee cases (case C en case F) waarbij men ernaar streeft om dit met het hele team van leerkrachten te doen. Beide cases geven aan dat ze hierbij praktische en organisatorische hinder ervaren, waardoor men soms genoodzaakt is om dit met minder leerkrachten te doen. Op vlak van

gehanteerde criteria is het opmerkelijk dat er in de meerderheid van de cases weinig tot niets hierover vermeld wordt in de beleidsdocumenten van de school, met uitzondering van één school (case F) die elke leerling wil laten overgaan naar het volgende leerjaar. Uit de gesprekken lijken leerkrachten over de cases heen het erover eens te zijn dat men bij momenten van doorstroom de leerling *breed* moet beoordelen: niet alleen cognitieve elementen worden meegenomen, maar ook de motivatie, het sociaal-emotioneel functioneren en het welbevinden. Op dit vlak lijken er op het eerste gezicht weinig verschillen te zijn tussen de cases, hoewel bepaalde uitspraken van leerkrachten laten vermoeden dat er in realiteit soms wel een zwaarder gewicht toegekend wordt aan de cognitieve prestaties van leerlingen. Gelijkaardige verschillen zijn merkbaar op vlak van houding ten aanzien van zittenblijven: waar men dit in case F vermijdt, omschrijft men dit in case A als *'soms een absolute noodzaak'*.

Hoe de klassenraden intern werken, blijkt dus wel te verschillen van school tot school, wat mogelijk verklaard kan worden door het feit dat de invulling ervan onder de pedagogische vrijheid van de school valt. Waarin scholen precies verschillen is nog niet helemaal helder: de beleidsdocumenten bieden hiervoor te weinig inzicht in de precieze werking van de klassenraden. De gesprekken met leerkrachten laten vermoeden dat er in de praktijk verschillen zijn. Deze verschillen doen zich ook voor in het secundair onderwijs, zoals recent onderzoek door Teijssen, De Fraine, and Wouters (2017) aantoonde.

5.4 Uitstroom: toekennen getuigschrift basisonderwijs en oriëntering naar secundair

Bij de uitstroom van leerlingen in het basisonderwijs heeft de school een tweeledige opdracht: enerzijds wordt er beslist of de leerling al dan niet het getuigschrift basisonderwijs ontvangt, anderzijds wordt er gewerkt aan de oriëntering naar het secundair onderwijs. De regelgeving stelt dat het toekennen van een getuigschrift basisonderwijs de bevoegdheid is van de klassenraad. De klassenraad oordeelt autonoom of een leerling het getuigschrift basisonderwijs bekommt. De klassenraad bekijkt daarbij of de leerling in voldoende mate **de doelen uit het leerplan, die het bereiken van de eindtermen beogen**, bereikt heeft (Vlaamse Regering, 2015). De klassenraad baseert zich hiervoor op de gegevens die de school verzameld heeft met betrekking tot de mate waarin een leerling de doelen van het curriculum heeft bereikt. Merk op dat de doelen van het curriculum ruimer genomen kunnen worden en zich niet noodzakelijk beperken tot de minimumdoelen (cf. eindtermen en ontwikkelingsdoelen) die door de overheid opgelegd worden (Penninckx et al., 2011). Volgens de omzendbrief is het zo dat de klassenraad bij de toekenning van het getuigschrift kijkt naar het totaalbeeld van het kind, het gaat dus noch om een verenging tot enkele leergebieden, noch om een 'afvinken' van alle leerplandoelen (Vlaamse Regering, 2015).

De regelgeving met betrekking tot het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs, wordt door de scholen in de onderzochte cases met min of meer dezelfde formulering als in desbetreffende omzendbrief en/of het besluit van de Vlaamse Regering overgenomen in het schoolreglement. Dit wordt telkens aangevuld met een toelichting over de beroepsprocedure die gevolgd kan worden. In de schoolreglementen van case B en case C zien we een aanvulling op de terugkerende vermelding rond de mate waarin de leerling de leerplandoelstellingen bereikt heeft. Deze scholen geven aan dat ze rekening houden met de *groei* doorheen de schoolloopbaan en de *zelfsturing* van de leerling. Over

het algemeen zien we dat de communicatie via het schoolreglement over het uitreiken van het getuigschrift zich beperkt tot wat wettelijk bepaald is. In de praktijk zien we dat de onderzochte cases deze wettelijke bepalingen verder vertalen naar een specifiek(e) beleid/praktijk van de school. Eén school (case E) neemt hierin een bijzondere positie in aangezien ze het getuigschrift toekent aan elke leerling die er zijn/haar zesde leerjaar doorloopt omdat men de leerlingen geen kansen wil ontnemen. In de overige cases is het toekennen van het getuigschrift wel iets waarover nog beslist moet worden. In deze cases (case A, B, C, D en F) is het zo dat men werkt volgens het principe van 'het totaalplaatje'. In alle bevroegde scholen wordt er melding gemaakt van een combinatie van verschillende factoren die in rekening gebracht worden bij deze beslissing. Het gaat om factoren zoals resultaten, motivatie, werkhouding, inzet, schoolloopbaan, nood aan ondersteuning, leerproblemen, gezinssituatie, ... Hierbij wordt doorgaans benadrukt dat het niet uitsluitend de cognitieve resultaten zijn die doorslaggevend zijn. Toch verschillen deze vijf cases onderling in de manier waarop ze omgaan met het 'totaalplaatje' van de leerling. Een merkwaardig verschil is het moment vanaf wanneer men het 'totaalplaatje' van de leerling in beschouwing neemt. In de helft van de scholen (case A, B en D) is dit in de praktijk pas na een eerste selectie op basis van cijfers. De specifieke selectiecriteria verschillen ook tussen de scholen onderling:

- In case D is het bijvoorbeeld zo dat leerlingen die gemiddeld 50% halen voor wiskunde, Nederlands en Frans hun getuigschrift behalen.
- In case B geldt een gemiddelde van 60% voor taal, wiskunde, wereldoriëntatie en Frans.
- In case A geldt dat wie slaagt op de toetsen die opgesteld zijn op B-niveau (= klasniveau) of op A-niveau (= boven het klasniveau) het getuigschrift ontvangt.

Dit betekent dat factoren zoals inzet, motivatie, werkhouding, afgelegde schoolloopbaan ... pas op de voorgrond komen nadat leerlingen gefaald hebben op de richtlijn die verwijst naar de cijfers die een leerling behaalt. In de helft van de onderzochte cases blijkt dat de cijfers van leerlingen als primaire maatstaf gehanteerd worden. In de twee overige cases (case C en F) zijn er geen rapporteringen over dergelijke schiftingen op basis van cijfers, wat kan impliceren dat 'het totaalplaatje' in deze scholen veel meer op de voorgrond staat. Wel is het zo dat er in deze cases verwezen wordt naar die situaties waarin leerlingen een individueel aangepast curriculum volgen en omwille van die reden geen kans meer maken op het getuigschrift.

Naast de manier waarop er omgegaan wordt met het 'totaalplaatje' van de leerling zien we in dezelfde cases ook een patroon terugkeren als het gaat over wie betrokken wordt bij het nemen van de beslissing. In de cases (case A, B en D) waarbij de cijfers van leerlingen primeren op het 'totaalplaatje' zien we dat de beslissing duidelijk in twee fasen genomen wordt: de eerste fase van beslissen – op basis van een criterium dat verwijst naar cijfers – wordt in hoofdzaak door de leerkracht van het zesde leerjaar genomen. In een tweede fase wordt er met een beperkt team (meestal leerkracht zesde leerjaar, directeur, zorgcoördinator en eventueel ook de leerkracht van het vijfde leerjaar) gedelibereerd over de leerlingen die afwijken van het criterium. In case C en F gebeurt de deliberatie doorgaans met het hele team van leerkrachten van wie een leerling les gekregen heeft gedurende de schoolloopbaan. Wel is het zo dat case C hier recent de wijziging doorgevoerd heeft om in beperkte groep (leerkracht zesde leerjaar, directie en zorgcoördinator) het overleg voor te bereiden dat met het hele team doorgaat. Dit om te vermijden dat het overleg te lang zou uitlopen. In case F is het zo dat

het overleg met het volledige team het voorbije schooljaar niet kon doorgaan omwille van praktische redenen die vooral te maken hadden met het feit dat de school uit een heel klein team bestaat. De leerkrachten moeten vaak instaan voor toezichten of vervangingen waardoor het moeilijker te organiseren is om alle drie de leerkrachten op één moment samen te krijgen. Zeker wanneer men geconfronteerd wordt met bijvoorbeeld uitval door ziekte, wat toen het geval was.

Naast het toekennen van het getuigschrift basisonderwijs, formuleren scholen bij de uitstroom van hun leerlingen uit het zesde leerjaar, een advies inzake de overstap naar het secundair onderwijs. De regelgeving stelt dat de ouders en de leerling hierbij het eindbeslissingsrecht hebben over de studiekeuze in het secundair onderwijs. De oriëntering van leerlingen naar het secundair onderwijs is in theorie slechts een advies. In de onderzochte cases blijkt dat deze oriëntering in de praktijk ook samenhangt met het toekennen van het getuigschrift basisonderwijs, aangezien het getuigschrift gezien wordt als een toegangsticket naar de A-stroom in de eerste graad secundair onderwijs. Dit blijkt uit de interviews:

“Ik vind dat je kinderen, als je zegt van ‘we gaan het getuigschrift niet uitreiken’ te hard beperkt. En dan kan je wel zeggen ‘Oh ja, maar dan doe je een eerste beroeps en dan heb je toch nog wel de kans want dan krijg je daarna het getuigschrift, en dan kan je daarna nog naar de A.’ (...) Maar nu ja, om op hun 11 jaar hé, want sommigen zijn nog maar 11, 11-12 jaar te zeggen van ‘Ah, je krijgt je getuigschrift niet.’, dus je gaat sowieso naar een beroeps, dus je geeft toch wel een stempel mee, want ja soms geraak je echt niet uit die beroepsrichting. Allé, met alle respect: er zijn geweldige beroepsrichtingen hé, absoluut.” (Directeur case E).

Het niet toekennen van het getuigschrift impliceert, volgens de bevroegde leerkrachten en directies, dat leerlingen hun verdere schoolloopbaan in 1B, het BeroepsVoorbereidend Leerjaar en later in BSO zullen doorlopen. Hoewel het in theorie wel nog mogelijk is om na het afronden van 1B, of na een positief besluit van de toelatende klassenraad in het secundair, over te stappen naar de A-stroom, blijkt dit in de praktijk nauwelijks te gebeuren (Goosen et al., 2017).

In de onderzochte cases verloopt de oriëntering van leerlingen naar het secundair min of meer gelijkaardig. Het advies omtrent de oriëntering wordt doorgaans gevormd in de periode maart-april en dit wordt vooral aangestuurd door de leerkracht van het zesde leerjaar. In één case (case E) wordt dit eerder besproken met het hele team van leerkrachten. Merk op dat het hierbij gaat om dezelfde case waarbij er bewust gekozen wordt om alle leerlingen die er het zesde leerjaar doorlopen automatisch het getuigschrift te geven. Het lijkt erop dat de klassenraad in deze school haar tijd investeert in de oriëntering van haar leerlingen in plaats van in het toekennen van het getuigschrift. Doorgaans wordt het uiteindelijke advies van een school gecommuniceerd naar zowel leerling als ouders en wordt de mogelijkheid geboden om dit op een oudercontact verder te bespreken met de leerkracht van het zesde leerjaar of een CLB-medewerker.

De directies van twee cases (case D en F) uiten hun ontevredenheid over hoe de oriëntering van leerlingen momenteel verloopt. De directie van case D zou veel meer tijd willen besteden aan de oriëntering opdat dit meer op een ontwikkelingsgerichte manier zou gebeuren, conform met de

pedagogische visie van de school. De directie van case F zou dan weer intensiever willen samenwerken met secundaire scholen en met ouders zodat de oriëntering een gezamenlijk traject kan worden van verschillende betrokken actoren. De directie betreurt dat ouders nog te vaak hoog willen mikken waardoor hun kind in het watervalstelsel terecht komt.

OV1F: Hoe verhouden het evaluatiebeleid en de praktijk zich ten opzichte van het beleid met betrekking tot het toekennen van het getuigschrift basisonderwijs?

De casestudies laten zien dat het beleid en de praktijk inzake het toekennen van het getuigschrift basisonderwijs sterk uiteenlopend is. Op vlak van het formele beleid dat weergegeven wordt in de beleidsdocumenten en schoolreglementen van scholen zijn de verschillen eerder beperkt. Eén case (case E) is bijzonder op het vlak van beleid aangezien die stelt dat elke leerling die het zesde leerjaar op die school doorloopt het getuigschrift ontvangt. Voor de overige cases kan worden samengevat dat het formele beleid een weergave is van de vastgelegde regelgeving.

De praktijken van de onderzochte cases laten zien dat de invulling van deze regelgeving sterk varieert. Zo zijn er drie cases waarbij de cijfers van de leerling een eerste criterium vormen. De cijfers vormen als het ware een eerste drempel: wie die drempel haalt, ontvangt het getuigschrift. Scholen verschillen in welke cijfers hierbij in rekening genomen worden en waar de drempel precies ligt. Zo geldt in de ene school (case D) een drempel van gemiddeld 50% bij elk van de vakken Nederlands, Frans en Wiskunde, waar in een andere school (case B) de drempel 60% is voor dezelfde vakken en bijkomend nog het vak wereldoriëntatie. Deze drie cases, die zich in eerste instantie baseren op de cijfers van leerlingen, vertonen gelijkenissen op vlak van wie betrokken wordt bij de uiteindelijke beslissing. Het is in elk van deze cases zo dat de leerkracht van het zesde leerjaar beslist – op basis van het vastgelegde cijfercriterium – wie het getuigschrift ontvangt. Voor de leerlingen die het cijfercriterium niet behalen, wordt er een klassenraad georganiseerd waarbij het totaalplaatje van die leerlingen in rekening gebracht wordt. Hierbij wordt rekening gehouden met andere factoren zoals inzet, motivatie, werkhouding, Opvallend is dat bij deze deliberatie enkel de leerkracht van het zesde leerjaar, de directeur en de zorgcoördinator betrokken worden. Uitzonderlijk wordt de leerkracht van het vijfde leerjaar betrokken, maar lang niet alle leerkrachten uit de schoolloopbaan van een leerling worden hierbij betrokken.

Bij twee andere cases (C en F) zien de praktijken er anders uit: hierbij worden alle leerkrachten die ooit les gegeven hebben aan de leerling betrokken bij de beslissing omtrent het getuigschrift. Hoewel er in beide cases aangegeven wordt dat men hier soms niet in slaagt omwille van praktische en organisatorische belemmeringen. Opvallend is dat er in deze cases geen vastgelegde cijfercriteria gehanteerd worden, waardoor het 'totaalplaatje' van de leerling veel meer voorwerp van discussie lijkt te zijn bij het nemen van die beslissing.

Samengevat duiken er in de praktijken van de onderzochte cases ruwweg twee vormen van aanpak op met betrekking tot het toekennen van het getuigschrift. De eerste, *enge* manier wordt gekenmerkt door een primaire rol van een cijfercriterium in combinatie met een delibererend overleg in beperkte kring. De tweede manier wordt gekenmerkt door een *brede* aanpak waarbij het hele team van leerkrachten betrokken wordt én waarbij het totale plaatje van de leerling meegenomen wordt. Een

mogelijke, voorzichtige, verklaring voor beide vormen van aanpak zou kunnen liggen in de samenstelling van het leerlingenpubliek. De cases die werken volgens de tweede, *brede* manier worden gekenmerkt door veel diversiteit en het beleid van deze scholen omarmt ook de aanwezige diversiteit. De diversiteit vormt het uitgangspunt, waardoor het een logische verklaring kan zijn waarom deze scholen bij het uitreiken van het getuigschrift veel *breder* kijken naar hun leerlingen. De drie overige cases, die werken volgens de eerste, *engere* vorm om het getuigschrift toe te kennen, worden gekenmerkt door een homogene leerlingenpopulatie waarbij de meerderheid van de leerlingen uit een blank, Nederlandstalig, middenklasse gezin komt. Enkel school D vormt hierop een uitzondering, aangezien deze school qua leerlingencompositie veel meer gelijkenissen vertoont met de cases C en F, maar het feit dat deze school een uitzondering vormt, kan mogelijk verklaard worden door de verdeeldheid binnen het team van de school ten aanzien van deze diversiteit. Uit de interviews blijkt namelijk dat de visie van de directeur op deze school slechts heel beperkt ingang vindt bij de leden van het team. Of zoals de directeur het zelf verwoordt:

“Het is wel een issue op dit moment, bij een aantal, vooral bij die oudere leerkracht die in het vierde staat, die heeft zo iets van, die wil liever ook geen punten. En het gekke is dat de jongere leerkrachten wel punten willen, dat die zich wel op punten richten. Ja, zegt dat iets over de generatie? Ik weet het niet, het is zo. (...) Maar dat is zeer moeilijk en dat is zo een beetje het gesprek dat ik de volgende jaren... een belangrijk issue gaat worden.” (Directeur case D)

OV1G: Hoe verhouden het evaluatiebeleid en de praktijk zich ten opzichte van het oriënteringsbeleid naar A/B-stroom?

Aangezien het getuigschrift basisonderwijs (zie OV1F) een implicatie heeft voor de mogelijkheden voor leerlingen bij het instromen in het secundair onderwijs, is het logisch dat de oriëntering van leerlingen voor een stuk samenvalt met het proces rond het uitreiken van een getuigschrift. Wie geen getuigschrift krijgt, gaat doorgaans door naar 1B. Dit geldt ook voor leerlingen die de overstap maken in het vijfde leerjaar, op basis van leeftijd: omdat ze 12 jaar zijn en al zeven jaar doorgebracht hebben in het lager onderwijs mogen zij overgaan naar het secundair onderwijs, in 1B. In twee van de bevroegde cases is er een heel duidelijk beleid wat betreft leerlingen die een individueel aangepast curriculum volgen (case C en F): omdat de leerlingen gedispenseerd worden van enkele doelen komen ze niet meer in aanmerking om het getuigschrift te ontvangen, waardoor ze ook quasi automatisch zullen starten in 1B. De regelgeving hieromtrent laat echter wel toe dat dat een individueel aangepast curriculum alsnog kan leiden tot een getuigschrift, mits de procedure gelijkwaardigheid via inspectie nageleefd wordt.

De manier waarop leerlingen georiënteerd worden naar de A- of de B-stroom wordt dus voor een groot deel meebepaald door de besluitvorming omtrent het getuigschrift. Het is opmerkelijk dat een oriëntering naar de B-stroom hierdoor in de hoofden van leerkrachten een negatieve keuze blijkt te zijn: pas wanneer een leerling niet alle doelen bereikt heeft of niet het zesde leerjaar doorlopen heeft, wordt het een oriëntering naar de B-stroom. Een niet-succesvol afronden van het lager onderwijs resulteert in een secundaire schoolloopbaan in de B-stroom en later in het BSO. Hier zien we dat de mechanismen van het watervalstelsel al opduiken nog vóór leerlingen starten in het secundair onderwijs.

Resultaten casestudies basisonderwijs

Het beleid en de praktijk omtrent de oriëntering van leerlingen verloopt in de verschillende scholen op een min of meer gelijkaardige manier: op het einde van het tweede trimester wordt er een advies geformuleerd – veelal door de leerkracht van het zesde leerjaar en een CLB-medewerker – en wordt dit advies ook gecommuniceerd naar ouders en leerling. In twee van de onderzochte cases is er vooral bij de directies ontevredenheid over hoe de oriëntering verloopt: men wenst hier in de toekomst meer tijd in te investeren om dit grondiger te kunnen doen en hier ook de verschillende partners (ouders, leerlingen, secundaire scholen) bij te kunnen betrekken.

VI Communicatie

6.1 Communicatie over evaluatiepraktijk met collega's

De communicatie over de evaluatiepraktijk tussen collega's onderling is over het algemeen vrij beperkt. In de meerderheid van de onderzochte cases wordt hier weinig tot geen aandacht aan besteed, tenzij het op informele wijze gebeurt. Dit kan voor een groot deel verklaard worden door het feit dat de leerkrachten een grote autonomie hebben wanneer het gaat over hun evaluatiepraktijk. Als er al over gecommuniceerd wordt, dan is dit vooral het geval bij nieuwe leerkrachten op de school: beginnende leerkrachten of interim-leerkrachten die nog niet vertrouwd zijn met de afspraken op school omtrent de evaluatiepraktijk. Deze leerkrachten kunnen hiervoor terecht bij het schoolreglement, het pedagogisch project of een schooleigen document dat specifiek bedoeld is om nieuwe leerkrachten op weg te zetten: 'wegwijzer' in case B of 'ABC van schoolafspraken' in case C. In case C is er zowel in het kleuter als in het lager een leerkracht aangeduid als 'mentor' om de nieuwe leerkrachten te informeren over de schoolafspraken. Verder lijkt het op de hoogte brengen van de schoolafspraken met betrekking tot de evaluatiepraktijk vaak een informele aangelegenheid te zijn tussen leerkrachten onderling. In die cases waar er parallelklassen zijn (case C en case E) vormt de parallelleerkracht vaak het eerste aanspreekpunt om zich als nieuwe leerkracht te informeren over de afspraken die er zijn op schoolniveau.

De directeur van case D geeft expliciet aan dat er onder de collega's van zijn school veel te weinig gecommuniceerd wordt over de individuele evaluatiepraktijk op zijn school, hij zou niets liever willen dan dat men dit veel meer zou doen om op die manier tot een gemeenschappelijk gedragen visie omtrent evaluatie te komen en bijgevolg ook tot meer afstemming en stroomlijning te komen tussen de praktijken van leerkrachten onderling:

"Ik heb zoiets van, oké zij moeten het in praktijk doen, dus ik heb ook het liefst dat het van hen uit komt. En als dat dan niet goed in elkaar zit, oké dan moet de praktijk uitwijzen om te zeggen van oké dit werkt niet, of we willen het anders. En ja, dat is een beetje de discussie die ik probeer los te krijgen bij de mensen van het team omdat, ja, dat is zoiets vreemd binnen het onderwijs dat er heel weinig gecommuniceerd wordt. En wanneer er gecommuniceerd wordt, dat het een beetje weinig is, dat er weinig effectief gepraat wordt. Want je voelt ook die groepsdruk in het team van 'oké meneer zwijg een keer'. Terwijl ik vind dat uw eigen mening zeggen en te kennen geven wat je ervan denkt opdat anderen weten hoe je erover denkt, dat is hier veel te weinig aan de orde, dat gebeurt te weinig. Dus ik wil dat er nog wat inkrijgen, zodanig dat iedereen weet van 'oké, je mag verschillend denken, maar ze proberen altijd wat op het veilige te blijven, het moet allemaal wat uniform zijn en we mogen geen discussie hebben. Terwijl in mijn vroegere school, daar waren continu discussies en ruzie, enfin ja 'ruzie', maar daar kon je wel iets mee doen." (Directeur case D).

De manier van communiceren binnen een team van leerkrachten zoals dit ervaren wordt door de directeur van case D, lijkt wel lijnrecht te staan tegenover die van case F waar het team zowel formeel als informeel frequent met elkaar communiceert en samenwerkt. In case F gebeurt dit wekelijks

Resultaten casestudies basisonderwijs

formeel aangezien het team van leerkrachten 2 lesuren lesvrij gemaakt wordt door de directie, maar ook informeel tijdens de (middag)pauzes wordt er voortdurend van gedachten gewisseld.

In case B en C wordt er verwezen naar een formele, schriftelijke manier van communiceren over de evaluatiepraktijk. Het gaat hierbij vooral om het informeren over de afspraken op de school omtrent evalueren. Deze worden gecommuniceerd via het schoolreglement, het pedagogisch project en een 'wegwijzer' die in elke klas aanwezig is voor pas beginnende leerkrachten of interim-leerkrachten.

In tegenstelling tot de beperkte communicatie over de evaluatiepraktijk zelf, wordt er onder collega's wel meer gecommuniceerd over de uitkomsten van die evaluatiepraktijk of meer specifiek over de evolutie van leerlingen in hun leerproces. Ook hier kan voor de onderzochte cases in het basisonderwijs een onderscheid gemaakt worden tussen formele en meer informele communicatie tussen de collega's onderling. Met betrekking tot de formele communicatie is er enerzijds het leerlingvolgsysteem, een instrument dat in alle cases gebruikt wordt. Anderzijds zijn er ook de formele overlegmomenten die volgens een vooropgestelde agenda terugkeren. Wat het leerlingvolgsysteem betreft, laten de interviews met leerkrachten en directie zien dat dit hét instrument bij uitstek is waar alle informatie met betrekking tot leerlingen in bijgehouden wordt. De interviews tonen aan dat de leerkrachten veel meer informatie in het leerlingvolgsysteem steken dan dat ze er eigenlijk zelf uit (willen) halen waardoor het leerlingvolgsysteem op school veeleer de functie vervult van een 'opslagsysteem' of het bijhouden van een leerlingendossier in plaats van dat het dienst doet als een 'communicatiesysteem'. Leerkrachten verwijzen er heel vaak naar in die zin dat ze daarin alles invoeren wat er gebeurd is met een leerling: bijvoorbeeld bepaalde resultaten, maar ook de verslaggeving van elk overleg met ouder, CLB-medewerkers of andere externe partners. Sommige leerkrachten geven aan dat ze het leerlingvolgsysteem bij voorkeur niet raadplegen bij de aanvang van een nieuw schooljaar:

"Ik heb me voorgenomen dat ik dat in het begin nog niet lees. Dat de kindjes 1 september bij mij komen en eigenlijk wil ik dan nog niet te veel weten van een kind. Gewoon, anders start je met een vooroordeel hé. Oké, op de duur ken je die wel he, want als je in ze in de laatste kleuterklas hebt, dan zie je die wel al eens eerder bezig op de speelplaats. Maar toch probeer ik dat zo weinig mogelijk te bekijken, en na drie weken of zo begin je die te lezen die observaties van collega's en dan herken je wel veel zaken. Heel belangrijke dingen worden wel doorgespeeld van juf tot juf, zodat je wel op de hoogte bent van de heel belangrijke dingen." (Leerkracht derde kleuter, case E).

Leerkrachten communiceren over de voortgang van leerlingen tijdens een multidisciplinair overleg of op een zorgoverleg. In alle cases is er hieromtrent ook veel informele communicatie met leerkrachten.

In case B worden er overgangsgesprekken georganiseerd wat de leerkrachten als zinvol ervaren:

"Wat ik heel zinvol vind, is bij de start van het schooljaar, die overgangsgesprekken waarbij dat er van de ene klasleerkracht naar de volgende klasleerkracht gecommuniceerd wordt waar dat kinderen in uitblinken en waar dat ze wat meer begeleiding nodig hebben. Zodanig dat je niet met een blanco klas begint. Dat is zo in de derde week van september, zodat je je klas eerst zelf een beetje kan leren kennen en dat is zo geestig op dat moment om dan de ervaringen van je collega te horen." (Leerkracht eerste leerjaar, case B)

De leerkrachten vinden het een pluspunt dat dit pas in de derde week van september is opdat ze niet bevooroordeeld starten maar met een open blik naar de kinderen kunnen kijken:

“Want als ik al hoor van ‘ja dienen kan niet stil zitten’ of weet ik veel wat, dan heb je al een vooroordeel, dan weet je al van ‘goh, dat gaat een lastigen zijn’. Ze beginnen eigenlijk allemaal op dezelfde lijn. Ik probeer zoveel mogelijk te doen van ‘oké, ’t is allemaal nieuw, ik start van nul met hen.’ Maar meestal is het wel juist hoor, maar er zijn toch altijd kinderen die ik anders ervaar dan dat mijn collega die ervaart. Of die klik is anders. Dat kan ook. Ik ben zeker dat er kinderen zijn die met mij een andere klik hebben dan in het eerste en ook omgekeerd. Maar dat is ook menselijk hé.” (Leerkracht derde kleuter, case B).

6.2 Communicatie over evaluatiepraktijk met ouders

De communicatie over de evaluatiepraktijk naar de ouders is over het algemeen eerder beperkt. De communicatie met ouders gaat voornamelijk over de evaluatie zelf en zet niet zozeer in op de verantwoording van de evaluatiepraktijk. Enkel in case A en case B worden ouders ingelicht over de keuze van manier waarop er gerapporteerd/geëvalueerd wordt.

De communicatie met ouders gaat inhoudelijk vooral over de vorderingen en het verloop van het leerproces van de leerling. Hiervoor wordt verwezen naar de vastgelegde oudercontacten die qua frequentie verschillen van case tot case: van twee keer per schooljaar (case A) tot drie keer per schooljaar (case B, C, E en F). In case D is het niet zo duidelijk hoe frequent er een oudercontact gepland wordt, volgens de directeur is dit om de twee maand, maar de interviews met leerkrachten laten zien dat dit afhankelijk is van leerkracht tot leerkracht. In alle cases is het zo dat er naast de oudercontacten heel vaak extra momenten ingelast worden om een overleg te hebben met de ouders en dit kan op zowel vraag van de ouders zelf als op vraag van de leerkracht.

Er wordt veel schriftelijk gecommuniceerd tussen leerkracht en ouder via de agenda (case A, B, C, en E), waarin de resultaten van de leerlingen meegedeeld worden en eventueel ook feedback van de leerkracht. Andere vormen van schriftelijke communicatie die leerkrachten gebruiken voor de ouders zijn mail, briefjes, een wekelijkse nieuwsbrief met mededeling van planning toetsen (case D) en een leefboek met het materiaal van de leerlingen in (case F). De geïnterviewde leerkrachten geven aan dat er heel vaak informeel gecommuniceerd wordt, op de school of in de klas zelf op het moment dat ouders hun kind naar school brengen of komen ophalen. Eén case stak er op dit vlak wel erg bovenuit. In case E was er vóór het eerste lesuur van de dag geen enkele leerkracht te vinden in de leraarskamer: iedereen was in de klas of op de speelplaats waardoor ouders heel makkelijk hun weg naar de leerkrachten vinden om iet te vragen/melden.

De interviews laten zien dat de cases die gekenmerkt worden door een meer divers/heterogeen samengesteld leerlingenpubliek meer belang hechten aan het betrekken van ouders, of zoals de directeur van case C het formuleert:

“Maar ik vind daar ook nog altijd een stuk de ouders mee verantwoordelijk om mee te gaan in dat traject, om betrokken te zijn, om het schoolse mee op te volgen, om in dialoog te gaan met de school, want in situaties waar je dat niet hebt, loopt het zeer moeilijk. In een situatie waar een open dialoog is, waar ouders mee zijn, betrokken in het schoolse, loopt dat heel goed. Dus ik vind het een beetje

beide. Het leren is onze taak en het ontwikkelen en stimuleren, het aanbieden, maar daarin moeten we de ouders ook mee hebben."

Dit hoeft niet noodzakelijk te gaan over louter de communicatie over het leerproces van de leerling, maar in deze cases ziet men het opvoeden en onderwijzen van de leerlingen vaak als een gedeelde taak waarbij dit best in partnerschap kan gebeuren. In case C en D lijkt men hiervoor veel initiatieven opgezet te hebben om de communicatie met ouders aan te houden. De directeur van case D heeft, bijvoorbeeld, moedergroepen opgestart op zijn school:

"En dat is dan wat ik indertijd gedaan heb, oké het gaat niet alleen over leerproblemen, het gaat hier ook over opvoedingsproblemen. Kinderen die niet op tijd komen, die huiswerk niet maken, dat zijn dingen die in de thuissituatie gebeuren, dat zijn eigenlijk basisvoorwaarden die eerst vervuld moeten worden of waar we aan moeten werken naast onze onderwijsopdracht. En ja dan ben ik begonnen met, opvoedingsondersteuning te geven en dus ouders ook elke week uitnodigen om dan bellekes te maken van ja hoe komt het da je te laat bent, hoe komt dat dat huiswerk,... Schema's mee naar huis voor te zeggen dan moeten we opstaan en ja. Mensen uitnodigen om over opvoeding te babbelen, aan het werk zetten via naaigroepen,..."

De leerkrachten op deze school doen ook huisbezoeken eind augustus om kennis te maken met de ouders van de leerlingen die het nieuwe schooljaar zullen aanvangen.

In case F ervaart men meer moeilijkheden om de communicatie met ouders aan te houden. Eén van de leerkrachten verwijst hiervoor naar het gemis aan brugfiguren die vroeger aangesteld waren via de stad, maar intussen voor deze school afgeschaft zijn:

"Die kansarmen die niet tot bij ons komen (...) als je echt zo naar die lijsten zou kijken vallen die er in zorgteams ook soms uit omdat dat ouders zijn die nooit een gesprek gaan vragen en dat je die ouders niet binnenkrijgt. Maar er zou een manier moeten staan om die toch betrokken te krijgen want die zijn gewoon niet op de hoogte. Er is daar bijvoorbeeld een kind dat echt logo zou moeten krijgen en wij zien die ouders niet, wij kunnen die niet contacteren en dan wordt dat kind gewoon automatisch aan zijn lot overgelaten en dan ga je die ook vaak vergeten. Ik merk dat zelf ook ze, ouders die eerder aan mijn deur staan daar ga je zo een beetje meer op uw hoede zijn of ga je meer beseffen dat je aan dat kind iets moet doen. (...) Dus dat kind is, wordt veel meer in 'the picture' gezet dan bij ouders waarbij die niet aanwezig zijn. En dat is wel heel jammer. (...)

En we hadden ook een brugfiguur die een beetje die grens vervaagde maar die is weggevallen dus dat is ook voor ons het eerste jaar da we zonder haar zitten, iemand die eigenlijk, ook die financiële problemen zeker, kon opvolgen en wij zijn daar nu zelf meer van op de hoogte. Want dat contact dat zij had, dat persoonlijke en dat luisteren naar problemen dat is niemand, geen zorgcoördinator, geen directie, wij kunnen dat niet opvangen. Dat is gewoon een job, een functie die weg is en dus ook die stap zetten voor ouders als er problemen zijn is voor ouders ook veel groter nu zij er niet meer is." (Leerkracht eerste graad, case F).

6.3 Rapporten

Alle onderzochte cases maken gebruik van een rapport om de ouders en de leerlingen op bepaalde momenten tijdens het schooljaar op de hoogte te brengen van de stand van zaken van het leerproces van de leerling. Wat opgenomen wordt in het rapport en hoe deze stand van zaken precies weergegeven wordt, verschilt van school tot school. Voor een toelichting van de rapportering per case verwijzen we naar de verticale analyses die opgenomen zijn in bijlage bij dit rapport. In wat volgt worden de algemene bevindingen over cases heen toegelicht.

De frequentie waarmee er een rapport bezorgd wordt aan de ouders en de leerlingen is heel uiteenlopend: In case B en case E is dat vier keer per jaar, case C en case D drie keer per jaar en cases A en F rapporteren twee keer per jaar. Hoewel: bij case F kan de frequentie van twee keer per jaar nog anders geïnterpreteerd worden: voor de leerling is de rapportering in het portfolio eigenlijk continu aangezien de map altijd aanwezig is in de klas, voortdurend aangevuld wordt en ook steeds kan geraadpleegd worden door de leerling. Het inkijken door de ouders ligt dan weer vast op twee keer per jaar. Het valt op dat bijna elke case, behalve case F, een extra rapport voorziet voor het eerste leerjaar. Dit wordt meegegeven na ongeveer één maand schoollopen om een eerste stand van zaken mee te delen aan de ouders. De nadruk ligt hierbij vooral op vaardigheden en welbevinden.

De manier van rapporteren gebeurt in de meerderheid van de cases nog aan de hand van cijfers: in cases B, C, D, en E wordt er gerapporteerd met cijfers voor de leergebieden wiskunde, wereldoriëntatie, Frans en taal. In case D worden er ook cijfers meegedeeld voor lichamelijke opvoeding en muzische vorming. Case A en F werken in principe niet met cijfers, hoewel dit voor case A relatief omdat er beoordeeld wordt aan de hand van letter A, B, C, D en E. Aangezien een begeleidende brief aan de ouders toelicht welke percentages gekoppeld kunnen worden aan deze letters, kan er min of meer besloten worden dat case A een vijfde school vormt waarin het gebruik van cijfers aan de orde is. Opvallend is dat in vier van deze vijf cases er stemmen op gaan om af te stappen van dit gebruik van cijfers bij de rapportering. Case B gaat nog een stap verder in het gebruik van cijfers: er worden per vak gemiddelde percentages meegedeeld (net zoals dat het geval is in case D) en er wordt een totaal percentage berekend. Per leergebied wordt er een klasprofiel weergegeven waarbij men kan zien hoe de leerling scoort in vergelijking met de andere leerlingen in de klas. Er is slechts één case die een normering weergeeft waardoor de leerling kan vergelijking in welke mate hij/zij scoort ten aanzien van een vooropgestelde norm.

Case E gebruikt, naast punten voor de hogere leerjaren en de leergebieden wiskunde, wereldoriëntatie, Frans en Nederlands, voornamelijk de vorm van een doelenrapport. Het rapport geeft per leergebied duidelijk weer in welke mate welke doelen al dan niet behaald werden en heeft hierdoor een rijkere informatiewaarde. De rapportering van case F heeft eveneens een rijkere informatiewaarde dan de cijferrapporten aangezien het portfolio veel werkstukken van leerlingen opneemt met bijhorende feedback.

Alle vormen van rapportering voorzien op één of andere manier een mogelijkheid waarbij de leerling zichzelf ook evalueert. In de meeste cases gaat het hierbij om het evalueren van attitudes of ze schrijven wat ze vinden van hun rapport, wat goed is of minder goed. De zelfevaluatie heeft een beperkte waarde omdat dit in de meerderheid van de cases eerder ruim opgevat wordt en/of omdat er verdere niet over in gesprek gegaan wordt. In case F ligt dit anders: de leerlingen evalueren zichzelf per (deel)taak waardoor ze heel concreet kunnen nadenken over het eigen kunnen. Daarenboven gaat

die zelfevaluatie gepaard met peerevaluatie en/of evaluatie door de leerkracht en worden deze evaluaties samen genomen om concrete tips te formuleren. In die zin vormt het portfolio van de leerlingen een case F een heldere weergave van de dagdagelijkse evaluatiepraktijk.

De mate waarin er aandacht is voor diversiteit bij leerlingen in de rapportering zelf is over het algemeen beperkt. In case C is het zo dat er een apart rapportje voorzien wordt voor de anderstalige nieuwkomers. In case E wordt er voor de vakken wiskunde en taal telkens vermeld tot welke niveaugroep de leerling behoort en in case B probeert men de leerlingen die 'zwakker' scoren te motiveren door een kleurencode toe te kennen aan de cijfers. De leerkrachten kunnen hiermee een waardeoordeel meegeven in hun beoordeling. Tegelijkertijd is dit wat tegenstrijdig met het gebruik van een klasprofiel waarbij zwak-scorende leerlingen geconfronteerd worden met het feit dat ze zich aan de staart van de klas situeren met hun gemiddeld percentage.

OV2B: (Hoe) communiceren scholen en leerkrachten over de (individuele) evaluatiepraktijk aan collega's, leerlingen en ouders? Op welke manier motiveren scholen en leerkrachten de eigen evaluatiepraktijk?

De casestudies laten zien dat scholen en leerkrachten in hun communicatie niet zozeer inzetten op de motivering van hun evaluatiepraktijk. De communicatie die scholen hebben ten aanzien van ouders zet vooral in op het communiceren over hoe de leerling het doet op school. In de onderzochte cases in het basisonderwijs zijn er formele communicatiekanalen zoals oudercontacten en de schriftelijke communicatie via de papieren schoolagenda. De casestudies laten zien dat er heel wat ruimte is tot informele communicatie met ouders. De cases met een diverser samengesteld leerlingenpubliek zetten hier nog sterker op in dan de cases met een meer homogeen samengesteld leerlingenpubliek, bijvoorbeeld via huisbezoeken, het uitnodigen van ouders op school/in de klas, moedergroepen organiseren,

Eén van de middelen bij uitstek om te communiceren over het leerproces van de leerling is het rapport. Alle cases maken gebruik van een rapport, hoewel ze onderling verschillen tonen in hoe vaak ze meegegeven worden (van twee tot vijf keer per schooljaar), wat ze erin opnemen en hoe ze rapporteren over de voortgang van een leerling. De manier van rapporteren gebeurt in de meerderheid van de cases nog aan de hand van cijfers. Dit gebeurt in de meeste cases sowieso voor de leergebieden wiskunde, wereldoriëntatie, Frans en taal. Er zijn twee cases waar in principe niet met cijfers gerapporteerd wordt, hoewel dit voor case A relatief is omdat er beoordeeld wordt aan de hand van letters A, B, C, D en E die gekoppeld worden aan een bepaald procent. Opvallend is dat de meeste van de cases die cijfers gebruiken hier eigenlijk wel van zouden willen afstappen. Eén case gaat nog een stap verder in het gebruik van cijfers omdat er per leergebied nog gemiddelde procenten meegedeeld worden en een totaal procent en een klasprofiel waarmee leerlingen zich kunnen vergelijken met medeleerlingen. Er is slechts één case die gebruik maakt van een doelenrapport (gecombineerd met cijfers) en één case die rapporteert aan de hand van een portfolio. Deze vormen bieden een rijkere informatie aan ouders en leerlingen over het leerproces. Alle vormen van rapportering voorzien op één of andere manier een mogelijkheid waarbij de leerling zichzelf evalueert. Er is slechts één case waarin deze zelfevaluatie ook zinvol lijkt te zijn omdat het enerzijds deel uitmaakt van de dagdagelijkse evaluatiepraktijk en anderzijds omdat het telkens besproken wordt met medeleerlingen en/of leerkracht.

Resultaten casestudies basisonderwijs

Opvallend is dat – ondanks de diversiteit aan manieren van rapporteren – er geen enkele case is waar er geen ontevredenheid geuit werd met betrekking tot de manier van rapporteren. In elke case gaan er stemmen op om het rapport in de toekomst te wijzigen.

Op de onderzochte scholen wordt er beperkt gecommuniceerd over de evaluatiepraktijk onder de leerkrachten zelf. Dit kan verklaard worden door het feit dat de evaluatiepraktijk een zaak is van de individuele leerkracht, net omdat het beleid zich beperkt tot enkele afspraken (van vooral praktische aard) op schoolniveau. De communicatie met, bijvoorbeeld, nieuwe leerkrachten verloopt vooral informeel en via samenwerking met collega leerkrachten van het hetzelfde leerjaar of van dezelfde graad. De communicatie kan formeler aangestuurd worden via een mentorschap of via neergeschreven afspraken waarin, onder andere, ook de afspraken met betrekking tot evaluatie in opgenomen zijn. Communicatie over de evaluatiepraktijk met het voltallige team is vrijwel uitzonderlijk, tenzij het om aspecten gaat die voor elke leerkracht van toepassing zijn, zoals bijvoorbeeld, de manier waarop er gerapporteerd wordt.

VII Opvattingen met betrekking tot evaluatie

7.1 Houding ten aanzien van centrale en gestandaardiseerde evaluaties

7.1.1 Centrale gestandaardiseerde examens

Een mogelijke invoering van centrale examens wordt door de bevroegde leerkrachten kritisch onthaald. De meerderheid van de leerkrachten verwijst hiervoor naar negatieve elementen die volgens hen mee gepaard gaan, zoals dat het slechts een momentopname is, dat leerlingen nog sterk veranderen, dat het tot te veel uniformisering kan leiden van het curriculum, dat het ons onderwijs nóg prestatiegerichter zou maken. Iedereen is het erover eens dat het resultaat niet zou mogen leiden tot een bindend advies inzake de oriëntering van leerlingen in hun studiekeuze.

Opvallend is dat er een verschil merkbaar is tussen de visies die leven in scholen die gekenmerkt worden door meer diversiteit en de visies in scholen met een minder divers leerlingenpubliek. In de scholen waar meer dan 90% van het leerlingenpubliek een hoogopgeleide moeder heeft, waar er weliswaar voorzichtige, argumenten opduiken die pleiten voor de invoering van centrale examens:

“Ik vind dat [centrale examens] niet slecht aan de ene kant. Dat mag gerust naar Vlaanderen komen. (...) Op het eind van het zesde, ik denk dat sommige kinderen het dan nog niet weten van ‘Oei, waar ga ik naartoe?’” (Leerkracht derde kleuter, case A)

“Toch wel, het geeft een beeld, maar het mag niet hét beeld zijn dat meegedragen wordt en dat op het rapport verschijnt. Het moet dan wel meegegeven worden aan ouders, want ouders gaan soms te veel verwachten van hun kinderen en ze gaan ze dan te hoog steken en ze vallen dan de dieperik in. Ik vind dat jammer.” (Leerkracht derde leerjaar, case A)

“Aan de ene kant is dat misschien wel goed om te weten als leerling hoe je scoort.” (Leerkracht eerste leerjaar, case B)

“Het kan geen kwaad om gewoon een keer te kijken hoe je scoort in vergelijking met anderen.” (Leerkracht derde leerjaar, case B)

“Soms is het misschien wel eens nuttig voor als er twijfel is bij een leerling” (Leerkracht derde leerjaar, case E)

Dergelijke voorzichtige positieve argumenten zijn geheel afwezig in de visie van leerkrachten uit scholen waarvan minstens een derde tot meer dan de helft van de leerlingen een laagopgeleide moeder heeft (case C, D en F). Leerkrachten uit deze scholen schetsen veel meer een eenzijdig negatieve houding ten aanzien van centrale examens. In hun argumentering verwijzen ze dan ook expliciet naar de kenmerken van hun leerlingenpubliek op school:

“Dan moet je appels met appels vergelijken en peren met peren. Het gemengd publiek dat hier zit is niet hetzelfde gemengd publiek als in Diest, want die kinderen komen buiten op straat en ze gaan veel meer Nederlands horen. Dat ze dan tijdens het verbeteren van zo’n toets ook echt rekening houden met wat ze willen toetsen. De kinderen niet afrekenen op taal.” (Leerkracht derde leerjaar, case C).

“Alles is zo veranderd, en zo veel meer gedifferentieerd, je kan hier onmogelijk... Ik zeg maar, 8 kilometer verderop heb je de ‘slimste’ kinderen zitten van de jeugd. Als je dat dan bijvoorbeeld zou vergelijken met hier, die punten gaan sowieso minder zijn. Dus nee, laat maar zijn. Voor mij niet. Iemand op een witte school zou dat misschien leuk vinden. (...) Je zou heel veel kinderen daarmee nadeel toebrengen denk ik.” (Leerkracht derde leerjaar, case D).

In de argumentering van leerkrachten uit case F, een school die ook gekenmerkt wordt door veel diversiteit, zijn er dan weer minder verwijzingen naar het divers leerlingpubliek, maar veel meer naar de pedagogische visie van deze methodeschool:

“Daar hou ik helemaal niet van. (...) Ik zou veel liever een manier hebben die de talenten van leerlingen in kaart brengen. (...) Ik zou het heel fijn vinden moest het middelbaar dan op die talenten van kinderen kunnen aansluiten.” (Leerkracht derde leerjaar, case F).

“Ik denk dat zulke dingen [centrale examens] een doodsteek zijn voor sommige vormen van onderwijs. Dat die echt in de weg staan van vernieuwend onderwijs. Dat is een actie die voor mij past binnen een onderwijsmodel dat achterop hinkt of verouderd is waarbij we denken dat we testen moeten opleggen aan mensen om hen weer ergens te vergelijken. Oké, het is een meetresultaat, maar wat zegt het? Voor mij zegt dat heel weinig over de mens, over de mens die het heeft afgelegd. Plus dat houdt voor mij ook een heel groot gevaar in waarbij onderwijs devalueert naar een voorbereiding op een examen dat er ooit aankomt. Je ziet dat al aan heel veel klaspraktijken die georganiseerd worden om voor te bereiden op een toets die er zal aankomen. Voor mij heeft dat niets met goed onderwijs te maken.” (Leerkracht zesde leerjaar, case F).

7.1.2. Internationale toetsprogramma’s

Onder de leerkrachten valt het op dat er slechts weinigen de internationale toetsprogramma’s waaraan Vlaanderen deelneemt zoals TIMMS, PISA en/of PIRLS opvolgen. Sommige leerkrachten geven ook aan dat deze toetsprogramma’s voor hen onbekend zijn. Slechts enkelen geven aan dat ze dit via de media wel opvolgen. Er zijn met betrekking tot dit punt niet echt tendensen vast te stellen op niveau van de school, behalve dan dat de kritische stemmen ten aanzien van internationale toetsprogramma’s voornamelijk te horen zijn in deze scholen die gekenmerkt worden door een eerder heterogeen samengesteld leerlingpubliek. De kritieken hierop zijn analoog met de kritieken op centrale examens (zie paragraaf ‘centrale gestandaardiseerde examens’).

7.1.3 Toolkit gevalideerde toetsen en interne kwaliteitszorg

Zoals reeds toegelicht bij het onderdeel ‘evaluatiepraktijk – toolkit gevalideerde toetsen in het basisonderwijs’ blijkt dat elke onderzochte case reeds gevalideerde toetsen afneemt bij haar leerlingen op het einde van het lager onderwijs. In de eerder beschreven paragraaf werd ook toegelicht dat het doel van deze toetsen naargelang de school wisselend ingevuld wordt. Er zijn enerzijds scholen, zoals

case B en D, die dit voornamelijk gebruiken als leerlingenevaluatie en anderzijds zijn er scholen die dit uitsluitend wensen in te zetten in het kader van interne kwaliteitsbewaking, zoals bijvoorbeeld case C en E. Bovendien is het zo dat hierin geen gedeelde visie kan vastgesteld worden in hoe enerzijds scholen met een meer heterogene leerlingenpopulatie hier mee omgaan en hoe anderzijds scholen met een homogene leerlingenpopulatie hiermee omgaan.

Case C valt verder nog meer op door de manier waarop er in deze school gebruik wordt gemaakt van evaluatie-instrumenten in het kader van interne kwaliteitszorg. Binnen deze case wordt er niet enkel getoetst op het einde van het zesde leerjaar a. d. h. v. de gevalideerde toetsen, maar ook al eerder aan de hand van genormeerde meetinstrumenten. De keuze om dit te doen wordt vooral aangestuurd door de directie van deze school die vroeger jaren lang zorgcoördinator was op deze school en binnen deze functie ook heel wat ervaring opdeed inzake genormeerde evaluatie-instrumenten:

“En dan doen wij ook nog de VTBL. Dat is de Vlaamse test voor begrijpend lezen. Dat is van het eerste tot het zesde leerjaar en dat is eigenlijk voor begrijpend lezen in kaart te brengen.. Omdat wij vroeger de VLOT deden, maar die was een beetje verouderd en we waren daar niet meer zo... Neemt veel tijd in beslag en nu zijn we dit aan het uitproberen sinds vorig schooljaar om een beetje op schoolniveau te zien hoe zit dat hier nu binnen onze context zit en om daar acties aan te koppelen. (...) Die resultaten dat wordt dan besproken op een zorgteam.. Al die schoolniveau toetsen, , en van daaruit gaan we kijken binnen ons zorgbeleid welke acties gaan we daar aan koppelen.(...) 5 jaar geleden hebben wij een nieuwe zorgvisie uitgewerkt (...) en dan hadden we gezegd we gaan prioriteit stellen op taalvaardigheid en welbevinden. En van daaruit zitten die acties daarin. (...) Dus van daaruit is dat vertrokken en dan zijn we met de toetsingen gaan kijken welk effect hebben die acties gehad op die toetsingen. Dus wij zitten nog altijd op diezelfde actie. De klasjes worden opgeroepen om meer spreekkansen te geven. Maar we zijn in stijgende lijn aan het gaan en dat kan ik aantonen via een grafiek.” (Directie case C).

De toetsen op schoolniveau spelen een centrale rol in de verdere uitbouw van zorgbeleid van de school, zoals de directeur het zelf verwoord, maar eigenlijk heeft dit vooral invloed op de interne kwaliteitszorg van de school: enerzijds wordt er gemonitord hoe ze het doen als school, en naar aanleiding van wat de resultaten hiervan opleveren worden er én concrete acties opgezet én wordt er hieraan ook heel specifieke professionalisering gekoppeld. Zo werd er ook gekozen om een begeleidingstraject aan te gaan met de diverse scholen

De kritische houding ten aanzien van genormeerde meetinstrumenten is ook aanwezig bij de leerkrachten bij het team waaruit afgeleid kan worden dat het team ook betrokken wordt bij dit beleid van de directie:

“Voor het toets-materiaal begrijpend lezen is het enorm zoeken geweest de afgelopen jaren. Toen de directie destijds nog zorgcoördinator was, heeft ze verschillende dingen uitgeprobeerd, dus hebben we het materiaal van CITO geprobeerd en daarbij hadden we zo iets: dit is meer op Nederlandse kinderen gericht, op de Nederlandse context. Het komt inderdaad ook uit Nederland, uit Aarlen. Misschien moeten we iets zoeken dat meer op de Belgische context is gericht. We zijn bij VTBL uitgekomen maar VTBL is dan gericht op kinderen die ook Nederlands rondom zich op straat horen, dus ja... We zijn toetsen bij onze gasten aan het afnemen die Frans op straat horen en andere talen. Ik heb wel zo iets van ik neem die cijfers die daar uitkomen in zekere zin met een korrel zout, want iedere keer als we die afnemen dan is het van ‘Oh, wat krijgen we nu? Wat is er hier aan de hand?’ en dan is het van ‘Oké,

eventjes terug vanaf een afstand bekijken.’ Dit is gemaakt voor kinderen die een hele tijd Nederlands rond zich horen, dus je moet dat wel in zijn Brusselse context zien.” (Leerkracht vijfde leerjaar, case C).

7.1.4 Visie op evaluatie

De interviews met leerkrachten peilden ook naar hun algemene visie ten aanzien van evaluatie. Op basis van de antwoorden van de leerkrachten die betrekking hadden op hun visie, kunnen er drie categorieën onderscheiden worden. Er is enerzijds een groep, de grootste groep, die vooral de formatieve functie van evaluatie onderstreept. Voor hen dient evaluatie in hoofdzaak voor de leerling, om diens leerproces verder te laten evolueren. Een tweede groep, van een zes-tal leerkrachten, ziet evaluatie in eerste instantie als het nagaan of de doelen bereikt zijn, deze groep benadrukt meer de summatieve functie van evaluatie. Een derde groep, drie leerkrachten, sluit hier dicht bij aan en ziet evaluatie vooral als een manier om te communiceren over het kind, om aan ouders en/of collega’s te laten zien hoe hun kind het doet en waar het al staat.

De leerkrachten die het formatieve karakter van evaluatie onderstrepen, zijn bijna alle leerkrachten die les geven op een school die gekenmerkt wordt door een heterogene leerlingpopulatie, ofwel de leerkrachten uit cases C, D en F. Ook de visies van de meerderheid van de leerkrachten uit case A sluiten hierbij aan. De visie van de leerkrachten uit case E die eerder homogeen samengesteld is sluiten aan bij de groep die evaluatie eerder beschouwen als de summatieve functie. De leerkrachten uit case B, zijn verspreid over de groep die evaluatie beschouwt als een manier om te communiceren naar ouders en collega’s enerzijds en anderzijds voornamelijk de summatieve functie van evaluatie sterk waardeert.

De meerderheid van de leerkrachten geeft aan dat ze evaluatie in eerste instantie zien als een manier om de leerling vooruit te helpen. De omschrijvingen van hun visie laten ook zien dat ze veel belang hechten aan de rol die de dagdagelijkse, continue evaluatie hierbij kan spelen:

“Die formatieve evaluatie is voor mij veel belangrijker, omdat dat eigenlijk veel meer naar de ontwikkeling van het kind gericht is. Waar maakt het fouten, welke fouten en hoe we daaraan verhelpen. Eigenlijk slaan we op dat vlak de bal vaak mis hoor. Er wordt te veel getoetst hé, dat summatieve en ook andere testen. Als er een probleem is, dan is het eerste dat er gedaan wordt, gaan testen. Ik vind dat eigenlijk soms wel een beetje te ver gaan. Eigenlijk is dat te gemakkelijk. Een labelke en ‘t is goed. Ok, we weten wat dat er is, maar daar stopt het ook te vaak.” (Leerkracht zesde leerjaar, case A).

“Bij onze evaluaties wordt er heel kort op de bal gespeeld he. Doordat wij werken met veel observaties. Dus heel snel, die remediëring hangt heel snel vast aan die observatie. Je stelt vast, dat kan hij niet, ok dan geef ik extra werk en dan gaan we werken op die fouten. En dan ben je zo constant aan het evalueren. Evaluatie dient zo om eigenlijk vooruit te gaan. Evaluatie heeft ook nog een andere betekenis dan uw output te tonen aan de buitenwereld. Daar sta ik minder achter.” (Leerkracht eerste leerjaar, case F).

OV3A: Wat zijn de opvattingen van de verschillende actoren over centrale, gestandaardiseerde instrumenten versus meer continue procesevaluatie? Is er sprake van een gedeelde visie hieromtrent?

Met betrekking tot een mogelijke invoering van centraal georganiseerde examens is het duidelijk dat zowel leerkrachten als directies er allen kritische bedenkingen op nahouden. Deze bedenkingen tonen veel gelijkenissen met wat reeds in de literatuur verscheen omtrent de negatieve gevolgen die centrale toetsing met zich mee kunnen brengen namelijk dat het leidt tot uniformisering van het curriculum en dat het ons onderwijs nóg prestatiegerichter zou maken. Iedereen is het erover eens dat het resultaat niet zou mogen leiden tot een bindend advies inzake de oriëntering van leerlingen in hun studiekeuze omdat zo'n toets slechts een momentopname is en dat leerlingen nog sterk veranderen doorheen de jaren die volgen na het basisonderwijs. De leerkrachten die tewerkgesteld zijn in een school die gekenmerkt wordt door minder diversiteit, lijken naast hun kritische bedenkingen ook positieve elementen te zien in het gebruik van dergelijke centrale examens. Volgens hen is het nuttig om zo te kunnen vergelijken met anderen, om een duidelijk beeld te brengen naar ouders toe of om leerlingen die nog twijfelen over hun studiekeuze een houvast te bieden. Bij leerkrachten wiens werkcontext gekenmerkt wordt door meer diversiteit stellen we geen ambivalente houding vast, integendeel: deze leerkrachten houden er een éenzijdig negatieve houding op na als het gaat over de mogelijke invoering van centrale examens. De leerkrachten verwijzen hiervoor naar hun diverse leerlingenpubliek en of naar de specifieke visie op onderwijs en leren.

Deze leerkrachten die een geheel negatieve houding hebben ten aanzien van centrale examens, dragen de formatieve functie van evaluatie hoog in het vaandel: zij menen dat evaluatie vooral het leerproces van de leerling moet ondersteunen en vallen hiervoor terug op de dagdagelijkse continue evaluatie. Evaluatie gebeurt volgens hen best voortdurend, waarbij er ook onmiddellijk door de leerkracht actie kan ondernomen worden indien vastgesteld wordt dat er ergens moeilijkheden zijn.

Met betrekking tot de opvattingen omtrent genormeerde evaluatie-instrumenten zien we dat er onder de leerkrachten over het algemeen weinig beweegredenen gerapporteerd werden waarom ze deze instrumenten wel of niet zouden aanwenden. De leerkrachten lijken hiertegenover eerder een onverschillige houding aan te nemen. Het lijkt er sterk op dat de keuze voor het inzetten van dergelijke instrumenten een zaak van de directie is. In de meerderheid van de cases opteert de directie hiervoor omwille van druk van buitenaf, of omwille van het feit dat het een stand van zaken oplevert (zonder dat hier verder iets mee gedaan wordt). Er is slechts één case (case C) waarbij de resultaten van deze instrumenten richting geven aan het beleid van de school. De directie zet deze instrumenten in in functie van interne kwaliteitszorg: via het herhaaldelijk meten wordt het eigen onderwijs gemonitord én ook bijgestuurd. De directie laat zich hierdoor leiden om prioriteiten te stellen in het beleid en om in te tekenen op professionaliseringsinitiatieven die specifiek inzetten op het wegwerken van vastgestelde tekorten. Op basis van de casestudies kunnen we vaststellen dat het gebruik van genormeerde instrumenten op schoolniveau staat of valt met het beleid dat er vanuit de directie gevoerd wordt: een leerkracht die op twee scholen gewerkt heeft, gaf aan dat haar vorige school veel bewuster omging met dergelijke toetsen omdat er dankzij het initiatief van de directie ook gereflecteerd werd over de resultaten. De meerderheid van de cases voert op dit vlak geen bewust beleid, wat gemiste kansen zijn voor de interne kwaliteitszorg.

7.2 Houding ten aanzien van kennisgerichte versus competentiegerichte evaluatie

Via de interviews met directies en leerkrachten werd gepeild naar het evenwicht omtrent kennisgerichte en competentiegerichte evaluatie. Aangezien de antwoorden met betrekking tot dit onderwerp eerder vaag en onduidelijk zijn, bieden ze onvoldoende informatie om een helder zicht te hebben op de daadwerkelijke verhouding tussen kennisgerichte en competentiegerichte evaluatie in de realiteit.

Op basis van de interviews met de directies kunnen we voorzichtig besluiten dat zij de indruk hebben dat de evaluatiepraktijk nog sterk focust op het evalueren van kennis. De directie van case A is hier zelfs heel sterk van overtuigd dat de nadruk veel te veel op kennis ligt:

“Het is te veel kennisgericht, alhoewel dat er ook wel een zachte evaluatie naar competenties in zit, maar het kan nog beter. Dat zijn ook zo van die staakzinnetjes he, da tis altijd hetzelfde he: met een bolleke kleuren en ze zijn er vanaf. Dat is soms ook wat met de natte vinger.” (Directie case A)

Bovenstaand citaat geeft ook aan dat deze directie bedenkingen heeft bij de kwaliteit van competentiegerichte evaluatie. De directie van case C geeft eveneens aan dat er nog vooral kennisgericht geëvalueerd wordt binnen case C *“omdat dat het gemakkelijkste is om te toetsen”*. Tegelijkertijd wijst diezelfde directie ook op het feit dat er daaromtrent ook geen afspraken zijn op schoolniveau en dat het eigenlijk afhankelijk is van de leerkracht individueel, wat ook bevestigd wordt door de directeur van case D die aangeeft dat sommige leerkrachten hier veel beter in slagen om meer competentiegericht te evalueren. Deze directeur verwijst hiervoor naar de nodige ‘durf’ die leerkrachten nodig hebben om leerlingen te evalueren aan de hand van bijvoorbeeld doe-opdrachten, om kinderen te durven laten doen en hen te laten los komen van een invultoets of opdrachtenblad.

Hoewel de rapporteringen door leerkrachten over het evenwicht tussen kennisgerichte en competentiegerichte evaluatie eerder vaag is, stellen we vast dat de leerkrachten nog vaak de aandacht vestigen op kennis in hun evaluaties :

“We proberen daar een gulden middenweg te bewandelen (...) ik denk dat we ons best doen (...) Ik denk dat we moeten oppassen dat we niet té veel kennis gaan evalueren”. (Leerkracht derde leerjaar, case B).

“Dat is afhankelijk van welk onderdeel. Kennis evalueren is zo gemakkelijk. Ik denk dat ik die competentiegerichte evaluatie meer spreid over de tijd, over verschillende momenten. Dat ik dan een klein groepje in het oog kan houden en dan via observatie kan evalueren.” (Leerkracht derde leerjaar, case C)

“Ik probeer die [kennisgerichte en competentiegerichte evaluatie] in evenwicht te laten zijn. Een soort 50/50. Dat probeer ik te doen. Ik probeer het te bewaken.” (Leerkracht vijfde leerjaar, case C).

De leerkrachten zijn er zich tegelijkertijd ook van bewust dat de competentiegerichte evaluatie onterecht minder aandacht krijgt. De antwoorden van de leerkrachten laten tevens zien dat de praktijk

van het evalueren eerder overhelt naar de kennisgerichte evaluatie omdat men dit makkelijker vindt: het blijkt vooral nog zoeken zijn naar hoe men dit moet doen.

Leerkrachten geven ook aan dat de competentiegerichte evaluatie meer vervat zit in de observaties die ze doen.

De leerkrachten met veel leservaring (20 jaar of meer) geven aan dat ze in hun evaluatiepraktijk de laatste jaren het accent meer op competenties gelegd hebben. Tegelijkertijd geven ze aan dat ze de kennisgerichte evaluatie ook nog steeds heel belangrijk vinden.

In case F lijkt het er op dat de leerkrachten met minder twijfel en in minder vage termen spreken over de competentiegerichte evaluatie. Zo verwijzen deze leerkrachten veel meer naar hun concrete aanpak hieromtrent. Het feit dat deze case al vrij lang een minder traditionele evaluatiepraktijk heeft, zou er op kunnen wijzen dat deze leerkrachten zichzelf ook meer ervaren en competentier voelen om aan competentiegerichte evaluatie te doen.

OV3B: Wat zijn de opvattingen van de verschillende actoren over kennisgerichte versus competentiegerichte evaluatie? Is er sprake van een gedeelde visie hieromtrent?

Aangezien de interviews met leerkrachten en directies in het lager onderwijs voornamelijk peilden naar het evenwicht tussen de kennisgerichte en competentiegerichte evaluatie in hun praktijk en niet zozeer naar hun opvattingen hieromtrent is er onvoldoende informatie voor handen om deze onderzoeksvraag al te beantwoorden. Dit kan verder meegenomen worden in de bevraging van leerkrachten bij het kwantitatieve onderzoeksluik via de online survey.

De kwalitatieve data laat tot nu toe zien dat er met betrekking tot de praktijk van competentiegerichte evaluatie vrij veel vaagheid en onzekerheid is. De evaluatiepraktijk lijkt nog voornamelijk sterk over te hellen naar de kennisgerichte evaluatie, hoewel er op basis van de rapportering van leerkrachten met een langere loopbaan in het onderwijs, aanwijzingen zijn voor een evolutie richting meer competentiegerichte evaluatie. De vergelijking tussen de cases onderling laat ook zien dat de methodeschool zich minder onzeker voelt met betrekking tot de competentiegerichte evaluatie.

7.3 Opvattingen omtrent evaluatie op momenten van transitie

In onderzoeksvraag 1E, 1F en 1G werd toegelicht hoe het beleid en de praktijk omtrent evaluatie op momenten van transitie eruit zien in de onderzochte cases. Tijdens de interviews werd voornamelijk het beleid en de praktijk gerapporteerd door de respondenten, de opvattingen en meningen kwamen in mindere mate aan bod.

Tijdens het peilen omtrent de opvattingen en meningen van de respondenten tegenover centrale, gestandaardiseerde examens, is het duidelijk dat iedereen het erover eens is dat de uitkomsten van dergelijke examens geen al te grote impact zouden mogen hebben op de transitie van lager naar secundair onderwijs. Zo is iedereen het erover eens dat het resultaat niet zou mogen leiden tot een bindend advies inzake de oriëntering van leerlingen in hun studiekeuze. Anderzijds zijn er leerkrachten,

vooral in die cases met een homogener populatie die vinden dat de resultaten van centrale examens wel nuttig zouden kunnen zijn om makkelijker een studiekeuze te kunnen maken omdat leerlingen zelf niet altijd een goed beeld hebben van wat ze zullen doen: *“Ik vind dat [centrale examens] niet slecht aan de ene kant. Dat mag gerust naar Vlaanderen komen. (...) Op het eind van het zesde, ik denk dat sommige kinderen het dan nog niet weten van ‘Oei, waar ga ik naartoe?’”* (Leerkracht derde kleuter, case A)

Een andere leerkracht vindt dat centrale examens interessant kunnen zijn om ouders te behoeden om te hoge verwachtingen te hebben ten aanzien van hun kind: *“Toch wel, het geeft een beeld, maar het mag niet hét beeld zijn dat meegedragen wordt en dat op het rapport verschijnt. Het moet dan wel meegegeven worden aan ouders, want ouders gaan soms te veel verwachten van hun kinderen en ze gaan ze dan te hoog steken en ze vallen dan de dieperik in. Ik vind dat jammer.”* (Leerkracht derde leerjaar, case A)

OV3C: Wat zijn de opvattingen van de verschillende actoren over evaluatie op momenten van transitie (bijvoorbeeld jaarlijkse overgang van jaar x naar jaar y; overgang kleuter naar lager onderwijs, overgang lager naar secundair onderwijs; overgang graden secundair onderwijs) versus dagdagelijkse ‘classroom based evaluatie’?

Het kwalitatieve luik van dit onderzoek heeft voorlopig meer de nadruk gelegd op het beleid en de praktijk omtrent de evaluatie op momenten van transitie (zie onderzoeksvraag 1E, 1F en 1G). Uit de praktijken van de meerderheid van de cases leiden we af dat de beslissingen op momenten van transitie van kleuter naar lager, van lager naar secundair, en de overgangen tussen leerjaren vooral gebaseerd is op de dagdagelijkse classroom based evaluatie, waarbij het totale plaatje van de leerling in rekening genomen wordt. De casestudies laten zien dat de dagdagelijkse classroom based evaluatie verschillende ingevuld wordt, naargelang de school waardoor er veel verschillen zijn tussen scholen onderling.

Deze praktijk waarbij het totale plaatje van de individuele leerling in rekening gebracht wordt, kan verklaren waarom quasi alle respondenten vinden dat de resultaten van eventuele centrale examens geen invloed zouden mogen uitoefenen op de toekomstige mogelijkheden inzake de verdere schoolloopbaan omdat deze resultaten te weinig het totale beeld van de leerling in rekening brengen.

VIII Competenties leerkrachten met betrekking tot evaluatie

8.1 Competenties leerkrachten

Uit de gesprekken met leerkrachten blijkt dat hun competentiegevoel omtrent het evalueren van leerlingen in verschillende leergebieden vrij wisselend is. Het valt op dat vooral de beginnende leerkrachten met minder dan 5 jaar ervaring dit als moeilijk ervaren. Zij voelen zich vaker onzeker en geven tegelijkertijd ook aan dat ze het gevoel hebben dat er nog heel wat groeimarge is. Het belang van ervaring wordt ook bevestigd door de leerkrachten die al een langere loopbaan als leerkracht hebben en die bij de terugblik ook aangeven dat ze hier in het begin nog moesten uitzoeken hoe ze het beste konden evalueren. Een leerkracht uit het zesde leerjaar geeft aan dat hij als startende leraar vooral evalueerde volgens het gescheiden model waarbij de evaluatie vrij losgekoppeld is van de instructie:

“In de beginjaren zou ik mezelf vijf of zes gegeven hebben, terwijl nu toch een acht op tien. Ik denk dat dat groeit. Als beginnend leerkracht vond ik dat heel moeilijk. Je leert heel veel door ervaring, door te ondervinden. En dan denk je ‘Oei, volgend jaar ga ik dat sneller evalueren, of anders evalueren, of meer oog hebben voor...’ Dat evalueren in het begin is redelijk volgens dat eerste schema [gescheiden model], eerst instructie en dan evaluatie. Terwijl dat meer door elkaar moet zijn. Het ene sluit nu veel meer aan op het andere. Ik denk dat ik dat nu veel meer doe dan vroeger.” (Leerkracht zesde leerjaar, case B).

De bevroegde leerkrachten geven verschillende oorzaken aan voor de moeilijkheden die ze ervaren omtrent evaluatie:

- De hoeveelheid aan doelen die geëvalueerd moeten worden.
- Ze hebben dit weinig kunnen toepassen in de lerarenopleiding:
“Je ziet in een lerarenopleiding vooral het theoretische. En dan heb je af en toe wel van die stagemomenten dat je zoiets wel kan uittesten en uitproberen in de praktijk, maar dat is dan ook die ene keer een week of twee en dan nog specifiek bij die leeftijd.” (Leerkracht derde kleuter, case A)
- Er gaat nog veel energie naar andere zaken zoals klasmanagement, de leerinhouden die aangebracht moeten worden, waardoor evaluatie wat meer op de achtergrond verdwijnt:
“Ik denk dat ik nog te weinig zicht heb op die eerste graad. Specifiek van wat wordt er nu verwacht in een eerste graad om die evaluatie dan altijd goed te doen. Ik denk ook dat de middelen ontbreken om het op een goede manier te doen nu ontbreken. Ik wil zeggen dat het nog heel moeilijk is om én de organisatie van uw klas te doen én ook die evaluatie. Want bij jonge kinderen ben je ook nog veel bezig met je klasorganisatie, maken dat iedereen aan het werk is. Ik kan soms de helft van de tijd niets doen omdat de kinderen super wild zijn, en gewoon al niet op hun stoel kunnen zitten.” (Leerkracht eerste graad, case F)

De leerkrachten met meer ervaring, zeker indien ze meer dan 10 jaar ervaring hebben, voelen zich wel vrij competent. Al is het wel zo dat er door de ervaren leerkrachten ook moeilijkheden aangekaart worden. Wat vaak terugkeert als een belemmerende factor is de grootte van de groep. Dit belet

leerkrachten om meer mondeling te evalueren, eveneens maakt het het observeren in het algemeen wat moeilijker. Twee leerkrachten geven expliciet aan dat ze het leergebied muzische vorming het moeilijkste domein vinden om te evalueren. Eén van hen verklaart dit door het feit dat ze zelf het minste voeling heeft met dit leergebied. Ten slotte is er één leerkracht die ook al heel wat ervaring heeft en blijft worstelen met het zo objectief mogelijk evalueren van leerlingen:

“Ik blijf evalueren moeilijk vinden, omdat ik heel kritisch ben. Ik wil niet zo subjectief zijn, maar met de ene persoon heb je al meer affiniteit dan met een ander kind en dat speelt al direct. Kijk ik zal het zo zeggen: ik probeer zo goed mogelijk te evalueren los van een aantal dingen die ik weet, die ik zie, die ik merk omdat ze aan subjectieve gevoelens zijn gekoppeld, maar er zal toch altijd iets blijven spelen dan dat subjectief gevoel omdat je het ene kind liever hebt dan het andere of omdat het ene kind omdat je daar al bepaalde vooroordelen over hebt ‘hij heeft het moeilijk met dit of dat’, dus je probeert het zo goed mogelijk te doen, maar de perfectie bereiken dat hoeft misschien ook niet. Dat kan ik ook niet.” (Leerkracht zesde leerjaar, case E).

Als het gaat om de competentie om rekening te houden met de diversiteit bij leerlingevaluatie dan kan in dezelfde verhouding vastgesteld worden dat de meer ervaren leerkrachten zich ook hierin competentier voelen dan de startende leerkrachten. Wel is het zo dat de rapporteringen van de meer ervaren leerkrachten hier meer onzekerheid laten zien dan wanneer ze praten over hun competentie om te evalueren in het algemeen. Ze zijn er van overtuigd dat ze al heel wat doen, maar geven tegelijkertijd ook aan dat ze nog zoekende zijn om het nog anders en/of beter te doen. Dat ze nog aan het proberen zijn:

“Ik denk dat we daar vrij veel rond doen. Ik denk dat we daarin flexibel zijn. Maar of we goed bezig zijn ga je nooit weten. Maar we streven er wel voortdurend naar. En we durven ook dingen in vraag stellen.” (Leerkracht eerste leerjaar, case A)

“Ik ben toch al vrij ver. Ik doe het nu toch al 30 jaar en ik voel dat ik daarin ook gegroeid ben. Ik blijf me ook wel in vraag stellen, en op zoek gaan, en heel veel met die leerlingen in interactie gaan.” (Leerkracht derde leerjaar, case C)

De directies geven aan dat ze de manier van evalueren niet echt heel nauwgezet opvolgen omdat daar weinig tijd voor rest en omdat ze er ook op vertrouwen dat de leerkrachten dit naar behoren doen. Hoewel, hier en daar zijn er soms wel kritische bemerkingen van directies. De directie van case A, die nog maar haar eerste jaar als directie op deze school doorloopt, vindt dat er nog te vaak kennisgericht getoetst wordt. In twee cases (case C en D) zijn de directies zich bewust van het feit dat er veel verschillen zijn tussen leerkrachten onderling op vlak van competenties met betrekking tot evalueren:

“Er zijn ook heel veel aantal leerkrachten die sterk zijn in het observeren en er zijn leerkrachten die daar niet sterk in zijn, dus. Maar dat is een werkpunt. Dat is een zeer zwaar werkpunt. Je moet daar over discussiëren. Je moet daar met heel je team in dezelfde richting gaan kijken. En dan gaan kijken, wie moet ik versterken? Wie moet ik versterken in het observeren? Wie moet ik versterken in... Oké, we gaan duidelijke afspraken maken in evalueren, in portfolio, in zelfevaluatie. Nu is het nog heel beperkt.” (Directie case C).

De verschillen tussen leerkrachten worden ook vastgesteld door de directeur van case D. Hij wijt deze verschillen aan het generatieverschil omdat hij de indruk heeft dat jongere leerkrachten zich veel meer gaan houden aan de voorgeschreven evaluaties van een methode.

De directeur uit case B gaat een oogje in het zeil houden als het gaat om de evaluatie van zorgleerlingen omdat hij er van overtuigd is dat het algemeen niveau op school vrij hoog ligt en als er één leerling het wat minder doet, deze sneller – en onterecht – zou dreigen uit te vallen:

“Maar doelen die absoluut nog niet van toepassing zijn voor dat leerjaar, ja dan moet je dat niet gaan bevragen hé. ‘Ja, maar ja, ze kunnen het’. Ja, ze kunnen het omdat je de goeie groep hebt die voor je zit. Maar als er eentje is die minder scoort, dat kind valt dan rap uit hé. En dat kan niet de bedoeling zijn. Maar dat zijn dus mijn zorgkinderen. Doordat we met veel kinderen zitten die echt goed zijn zou dat wel een keer durven neigen soms, naar didactische vervroeging. En dan moeten we soms, een keer bewaken. Maar dat valt nog mee hoor”.

8.2. Gerapporteerde noden

Tijdens de interviews werd gepeild naar welke behoefte omtrent professionalisering inzake evaluatie leerkrachten hebben. Uit de antwoorden van leerkrachten blijkt dat de meest gerapporteerde (door zeven leerkrachten) nood betrekking heeft op het evalueren van vaardigheden. Meestal verwijst men hiervoor naar taalvaardigheden zoals luisteren, (creatief) schrijven, technisch lezen, spreken, maar ook naar sociale vaardigheden:

“Dat luisteren en dat spreken, dat technisch lezen ook soms, dat is heel moeilijk om daar een score aan te geven. Ik vind dat dan misschien nog de moeilijkste leergebieden om te evalueren, omdat een kind kan de letters bijvoorbeeld heel juist lezen, maar veel te traag. En hoeveel punten trek je daar voor af? Of hoe ga je dat je score laten beïnvloeden. Ik vind dat heel moeilijk. Dus je geeft wel een score ‘juist’ of ‘fout’, maar uiteindelijk is één van de doelen ook om vlot te kunnen lezen. Ik vind dat een moeilijke. Omdat dat zo een beetje subjectief is, en da’s hetzelfde met spreken he. Je hebt daar ook ‘vlot’. Wat is vlot? Vanaf wanneer is het vlot genoeg?” (Leerkracht eerste leerjaar, case A).

Ook in de case waar deze vaardigheden niet zozeer via punten beoordeeld worden, ervaart men moeilijkheden:

“Spreken en luisteren, dat gebeurt zo veel in de kring. Maar ik zie dat niet zitten om in mijn kring, want dat doen sommige scholen, om observaties in te vullen. Ik ben dan geen lid meer van die kring en ik ga de helft van de inhoud die dan besproken worden of kinderen die niet meer mee aan het doen zijn, ik ga daar niet meer op kunnen inspelen. Mijn kinderen gaan afhaken omdat ik aan het opschrijven ben. Dan zou je eigenlijk met twee moeten zijn, één iemand noteert en één iemand die het gesprek voorziet. (...) Dus dat is niet doenbaar, maar ik merk inderdaad dat wij op die domeinen, dat ik wel kan zeggen dat is een prutser die de helft van de tijd niet op zijn stoel zit, niet luisteren, heeft geen luisterhouding. Dik kan dat allemaal zeggen, maar als da dat gaan vragen, dan gaan ze weinig zien want het staat niet op papier.” (Leerkracht eerste leerjaar, case F).

Een vijftal leerkrachten verwees ook naar de behoefte aan professionalisering rond het evalueren en rapporteren binnen het leergebied muzische. Voor sommigen heeft de nood hierbij betrekking op de evaluatie van het product om hierbij geschikte criteria te voorzien en dit te verantwoorden aan de

leerling. Bij anderen heeft de nood dan weer meer betrekking op het proces: een leerkracht geeft aan dat ze tijdens de les zodanig gefocust is op de les zelf, waardoor ze te weinig aandacht kan besteden aan het bewaken van wie waar al gevorderd is.

Enkele leerkrachten willen zich nog verder bijscholen in het evalueren van WO. In de school met een hoog percentage aan leerlingen met een thuistaal die niet Nederlands is vindt men wereldoriëntatie een heel talig vak wat de evaluatie ervan net moeilijk maakt.

Tot slot werden onderstaande noden éénmalig gerapporteerd door leerkrachten:

- Vlotter kunnen observeren bij een grote groep leerlingen.
- Rapporteren over de leerlingen naar ouders toe
- Nood aan bestaand observatiemateriaal dat duidelijk gekoppeld is aan doelen.
- Evalueren van wereldoriëntatie rekening houdend met taaldiversiteit in de klas
- Rapporteren
- Omgaan met twijfelgevallen als het gaat over zittenblijven.
- Interpretatie van de eindtermen om de evaluatie daarop af te stemmen.

Uit de rapportering van directies is er één directie (case A) die ervan overtuigd is dat haar team nog te sterk kennisgericht evalueert.

8.3 Professionalisering

Er zijn over het algemeen weinig leerkrachten die gerapporteerd hebben over gevolgde professionalisering die heel specifiek inzette op het aspect van evaluatie. Doorheen het gesprek werd soms wel duidelijk dat evaluatie soms wel eens aan bod kwam tijdens een navorming of bijscholing maar dat dit eerder terloops gebeurde en niet echt de hoofdfocus was van die specifieke navorming.

De professionalisering kan – zo blijkt uit de gesprekken- verschillende vormen aannemen: begeleiding op de school door een pedagogisch begeleider van het onderwijsnet, een begeleidingstraject met de begeleidingsdienst van de stad, uitwisseling met andere scholen om te zien hoe men daar te werk gaat, nascholingen of vormingen die buiten de school georganiseerd worden en waarop leerkrachten kunnen intekenen. Over deze laatste vorm zijn de gerapporteerde ervaringen eerder negatief:

“Rond dat muzische heb ik een keer een bijscholing gevolgd, dan zat er daar ook een stukje evaluatie in. Maar dat heeft niet echt impact gehad op mijn praktijk. [zucht] het is ook niet altijd haalbaar hé. Als je dan op een bijscholing zit, dan denk ik ‘amai ja! Ja!’ En als je dan weer in je klas komt denk je ‘wanneer ga ik dat allemaal dan?’ Ik heb daar geen tijd voor.” (Leerkracht eerste leerjaar, case A).

“Ge kunt bijscholingen doen. Er worden sessies gegeven door de begeleidingsdienst. Ik vind altijd dat die maar wat povertjes zijn. Dat is altijd heel algemeen.” (Leerkracht eerste graad, case F).

Deze laatste leerkracht geeft de voorkeur aan uitwisselingen met andere scholen die ook al min of meer volgens dezelfde visie en werkwijze werken want *‘aan collega-leerkrachten kan je veel makkelijker vragen stellen’*, vindt ze. De directie van case F laat haar leerkrachten dan ook graag op bezoek gaan bij andere scholen en stelt ook haar eigen school open om collega’s van andere scholen te ontvangen voor een leerbezoek. Deze uitwisseling zien we ook terugkeren in case C, waardoor leerkrachten getriggerd worden om ook meer in te zetten op zelfevaluatie.

Er zijn twee cases die een specifiek traject van langere duur volgen op het moment van de dataverzameling. In case C is er een traject omtrent observeren in het kleuteronderwijs. In case D is er een traject rond breed evalueren binnen het leergebied wereldoriëntatie dat gevolgd wordt door een kernteam. Volgens de leerkracht van het derde leerjaar heeft hij hierdoor al geleerd om meer doelgericht te evalueren en om de doelen ook meer af te bakenen, terwijl hij voorheen voortdurend alles wou evalueren. Case A heeft tien jaar geleden begeleiding gekregen van een pedagogisch begeleider die hen op weg geholpen heeft met de summatieve evaluatie, maar heeft recent geen langere trajecten meer gevolgd.

8.3.1 Samenwerken met collega's

Een specifieke vorm van professionalisering is de professionalisering die zich binnen de muren van de school afspeelt, zonder tussenkomst van een externe. Uit de gesprekken met leerkrachten blijkt dat het samenwerken met andere collega's heel waardevol is en bijdraagt tot de eigen professionalisering. Er kan ook vastgesteld worden dat de manier waarop een school georganiseerd is hiertoe bijdraagt. In de cases waarbij het leerlingenaantal zo groot is opdat er van elk leerjaar twee klassen zijn (case C en E), wordt er het nauwst samengewerkt tussen de leerkrachten die voor hetzelfde leerjaar staan:

“Met de parallel collega is er een nauwe samenwerking. Dus per graad ligt die manier van evalueren wel wat gelijk.” (Leerkracht vijfde leerjaar, case C).

“Er wordt heel nauw samen gewerkt. Wat ik zeer fijn vind aan deze school is , ik ben 17 jaar geleden zelf begonnen met een juf die al langer in dat leerjaar stond. Ik ben opgeleid door haar. Ik ben naar het tweede leerjaar verhuisd, ik ben daar opgeleid door de juf waarmee ik parallel stond. Ik ben dan naar het zesde gegaan en opnieuw opgeleid. Nu is de rol omgekeerd: mijn jongere collega mag ik nu opleiden. Het is een heerlijke manier van werken omdat je heel veel steun aan elkaar hebt. Eigenlijk zou elke beginnende leerkracht die rol moeten toebedeeld krijgen om opgeleid te worden. Er zijn natuurlijk heel veel scholen waar dat niet kan omdat ze maar één leerjaar van een jaar hebben, maar als ik echt voor beginnende leerkrachten iets zou mogen aanraden is het een mentor die een jaar mee volgt en als ik heel eerlijk ben, ik vind ja 3 jaar, dan heb je het pas volledig onder de knie in eenzelfde jaar, qua agenda, qua toetsen opmaken, rekening houden met iedereen, ...” (Leerkracht zesde leerjaar, case E).

In diezelfde school wordt het samenwerken nog verder aangemoedigd door het leergebied ‘muzische’ samen uit te werken met 6 leerkrachten en hierbij ook binnen een graad klasdoorbrekend te werken:

“Ook in de crea's werken wij samen. We zijn nu met zes leerkrachten die op vrijdagmiddag een domein van muzische op zich neemt. En dat werken we dan uit en dan schuiven de leerlingen door zodat ze na een bepaalde periode elke activiteit gehad hebben. De leerlingen zijn dan ingedeeld per graad. En op zich is dat goed, want dat zijn dan de leerlingen van vorig jaar die we terugkrijgen en voor de leerlingen van het tweede leerjaar zijn dat dan leerlingen die ze al wel wat kennen. Dus dat is wel fijn.” (Leerkracht eerste leerjaar, case E).

Deze manier van samenwerken heeft ook positieve gevolgen voor de evaluatie van het domein muzische: enerzijds kunnen leerkrachten zich toeleggen op dat deeldomein (bijvoorbeeld drama) waarbij ze zich het meest comfortabel bij voelen, ook naar evaluatie toe. Anderzijds heeft een leerling ook verschillende beoordelaars voor het leergebied muzische en wordt er dus breed gekeken naar de leerling. Tegelijkertijd is het ook zo dat de leerkrachten op deze manier breder naar de leerlingen kijken

Resultaten casestudies basisonderwijs

omdat ze het kind ook aan het werk zien in een andere groep, in een ander domein, los van hoe ze de leerling een jaar later zullen leren kennen in een vaste klasgroep. Hetzelfde effect wordt in deze case ook bereikt door de niveauwerking binnen het vak wiskunde en Frans.

In de cases waar er slechts één klas per leerjaar is, wordt er ook samengewerkt, maar dan eerder met de collega van dezelfde graad:

“Binnen 5 en 6 werken we sowieso veel samen. Omdat wij ook perfect weten van elkaar wat we geven en niet geven. Voor wereldoriëntatie werken we heel veel samen voor projecten. De leerlingen worden dan ook gemengd. Het is eigenlijk vooral per graad denk ik dat we proberen zo veel mogelijk uit te wisselen”. (Leerkracht zesde leerjaar, case D).

Het samenwerken over de graden heen lijkt minder vanzelfsprekend te zijn. Het valt op dat, als dit gebeurt, dit voornamelijk naar aanleiding van een doorlichting is en/of naar aanleiding van wijzigingen die men wil doorvoeren die impact hebben op de werking van éénieder zoals bijvoorbeeld aanpassingen aan het rapport.

“Wij hebben ook samen gezeten met het team hé, naar evalueren toe. Want ik moet zeggen we hebben doorlichting gekregen. En dat was een beetje een punt van discussie, van hoe gaan we er mee om. Dat is nu twee jaar geleden denk ik. Dat is vrij recent, maar we hebben wel een heel goed verslag gehad. Maar we hebben inderdaad ook ervoor onze rapporten bekeken en met het team samen gezeten van ‘hoe gaan we het kind evalueren?’ ” (Leerkracht derde leerjaar, case B).

“We zitten nu wel heel vaak samen na school rond het evalueren. Dit is naar aanleiding van de doorlichting van september. Soms is dat met het hele team, soms alleen maar het lager.” (Leerkracht eerste leerjaar, case D)

Tot slot is er één case (case F) die qua organisatiestructuur sterk verschilt van de andere cases: in het lager onderwijs zijn er slechts drie leerkrachten, die elk verantwoordelijk zijn voor één graad. De leerkrachten binnen dit team werken heel nauw samen ook omdat dit organisatorisch mogelijk gemaakt wordt omdat ze wekelijks op hetzelfde moment twee lessen lesvrij zijn. Daarenboven is de nauwe samenwerking binnen dit team ook historisch gegroeid. De indeling in graden is nog vrij recent, tot voor enkele jaren was er sprake van drie leefgroepen waarbij leerlingen gemengd werden van leeftijden van 6 tot 12 jaar, ook wel de ‘classe unique’ genoemd. In deze structuur waren de leerkrachten parallelcollega’s aangezien ze elk een gemengde leeftijdsgroep hadden én ook verantwoordelijk waren voor het hele curriculum. In deze structuur hebben de leerkrachten gezamenlijk leerlijnen uitgewerkt voor taal en wiskunde. Dit ligt mee aan de oorzaak hoe er ook tot op vandaag een sterke verticale samenwerking is. Dit is in tegenstelling tot de andere cases waar de samenwerking voornamelijk horizontaal is (betrekking hebbend op eenzelfde leerjaar) of beperkt verticaal is omdat het binnen één specifieke graad blijft.

OV4: In welke mate voelen leerkrachten zich competent (handelingsbekwaam) om te evalueren? Voelen ze zich even competent om competentiegericht te evalueren? Waardoor wordt deze competentie – of het gebrek eraan – bepaald?

De analyses van de gerapporteerde data tonen aan dat er verschillen zijn tussen leerkrachten in de mate waarin ze zich competent voelen. De verschillen zijn voornamelijk terug te voeren naar verschil in ervaring: startende leerkrachten voelen zich nog veel meer onzeker en ervaren evaluatie sneller als iets moeilijk. De leerkrachten met meer ervaring voelen zich competent en bevestigen eveneens dat ze hierin gegroeid zijn doorheen de jaren. De jongere leerkrachten geven aan dat het nog zoeken is naar hoe je doelgericht moet evalueren en hoe je evaluatie en instructie vlot op elkaar kan laten inspelen. Ze beschikken vanuit de opleiding over de theoretische kennis, maar het ontbreekt hen aan oefening en ervaring in de praktijk om dit vlot te kunnen doen. De directies ondervinden ook dat er verschillen zijn tussen leerkrachten en één van de bevroegde directies verklaart dit eveneens a.d.h.v. het aantal jaren ervaring. Hij heeft het gevoel dat de jongere leerkrachten minder kritisch gaan kijken naar bestaand evaluatiemateriaal en sterker de methodes zullen volgen voor hun evaluatiepraktijk.

De heikele punten met betrekking tot evaluatie situeren zich bij voornamelijk twee leergebieden: de evaluatie van (taal)vaardigheden en de evaluatie binnen het leergebied 'muzische vorming'.

Specifiek met betrekking tot evaluatie waarbij men rekening houdt met diversiteit, wordt er meer onzekerheid vastgesteld. Leerkrachten – ook de ervaren leerkrachten – geven aan dat ze op dit vlak al heel wat zaken doen, maar dat het steeds 'zoeken' is naar manieren om dit nog anders/nog beter te doen. Op dit vlak lijken alle leerkrachten aan te geven dat er nog groeimarge is.

De professionalisering – in de vorm van nascholingen - die leerkrachten al gevolgd hebben omtrent 'evaluatie' is eerder beperkt. Volgens de rapportering van leerkrachten en directie wordt er meer gebruik gemaakt van professionalisering binnen de school zelf. In twee cases wordt er momenteel ingezet op professionalisering waarbij een externe partner begeleiding biedt in de vorm van een langdurig traject. De leerkrachten zelf geven aan dat ze gaandeweg veel leren door met collega's samen te werken. Uit de casestudies blijkt dat deze manier van interne professionalisering gestimuleerd kan worden door de manier waarop de school haar werking organiseert: er wordt veel nauwer samengewerkt in scholen waar er parallelklassen zijn en/of waar er klasdoorbrekend gewerkt wordt. Tot slot blijkt dat de samenwerking vooral betrekking heeft op het horizontale (binnen eenzelfde leerjaar), het verticale beperkt zich hooguit tot het graadsniveau. Dit is ook logisch aangezien de leerkrachten makkelijker samenwerken indien ze op de hoogte zijn van elkaars curriculum. In case F wordt er door de leerkrachten veel meer op een verticale manier samen gewerkt. Dit is toe te schrijven aan het feit dat ze door hun vroegere organisatie in de vorm van 'classes uniques' ook veel meer zicht hebben op het curriculum over de verschillende jaren heen.

Bibliografie

- Goosen, K., Boone, S., Dehertogh, B., Kavadias, D., Mahieu, P., Van Avermaet, P., Vanhoof, J., Van Houtte, M. & Van Kerckhove, C. (2017). *Is dat iets voor mij, juf? Leerlingen versterken in het keuzeprocess van basis naar secundair*. . Leuven: LannooCampus.
- Penninckx, M., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2011). *Evaluatie in het Vlaamse onderwijs. Beleid en praktijk van leerling tot overheid*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Philips, I., Seghers, M., Versteden, P., & Ysenbaert, J. (2013). *Toolkit Competenties Nederlands Breed Evalueren*. Retrieved from Leuven, Gent:
<https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Toolkit%20breed%20evalueren%20competenties%20Nederlands%20in%20het%20lager%20onderwijs.pdf>
- Rekenhof (2017). *Gelijke onderwijskansen in het gewoon basisonderwijs*. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement. September 2017, Brussel.
- Teijssen, E., De Fraine, B., & Wouters, R. (2017). Het functioneren van delibererende klassenraden. Stand van zaken in het Vlaamse secundair onderwijs. *Impuls*, 48(2), 69-77.
- Vlaamse Regering (2015). *Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de regels voor het uitreiken van het getuigschrift van basisonderwijs en het vastleggen van de vorm ervan*. Besluit van 24 november 1998, laatst gewijzigd op 3 juli 2015.

DEEL III

Resultaten
casestudies
secundair onderwijs

INHOUD

I Evaluatiebeleid	123
1.1 Formeel beleid	123
1.2. Beleid met betrekking tot diversiteit & evaluatie	126
1.3. Ontstaan van een evaluatiebeleid op school	131
II Evaluatiepraktijk	137
2.1. Evaluatievormen & gehanteerde evaluatie-instrumenten	137
2.1.1. Toetsen	137
2.1.2. Examens	141
2.1.3. Taalscreening via genormeerde instrumenten	143
2.1.4. Zelfevaluatie	145
2.1.5. Peerevaluatie	147
2.1.6. Informeel evalueren en de rol van observeren	149
2.2. Betrokkenheid leerlingen bij de evaluatiepraktijk	152
2.2.1. Inspraak leerlingen bij planning evaluatie	152
2.2.2. Inspraak leerlingen met betrekking tot criteria voor evaluatie	153
2.2.3. Feedback	153
2.3. Verhouding evaluatie en instructie	154
III Evaluatie en diversiteit	160
3.1. Rekening houden met diversiteit tijdens klaspraktijk	160
3.2. Rekening houden met diversiteit op momenten van evaluatie	162
3.2.1. Gedifferentieerd toetsen via ondersteuning en hulpmiddelen	163
3.2.2. Gedifferentieerd evalueren via aangepaste doelen is zeldzaam	165
3.3. Rekening houden met diversiteit: ASO versus BSO	168
IV Evaluatie van verschillende eindtermen en ontwikkelingsdoelen	174
V Evaluatie op momenten van transitie	178
5.1. Begeleidende functie klassenraden	178
5.2. Oriënterende functie klassenraden	179
5.3. Delibererende functie	180
VI COMMUNICATIE	185
6.1. Communicatie over evaluatiepraktijk met collega's	185
6.2. Communicatie over evaluatiepraktijk met ouders	186
6.3. Rapporten	187
VII Opvattingen	189
7.1 Houding t.a.v. centrale en gestandaardiseerde evaluaties	189
7.1.1 Centrale nationale examens	189
7.1.2. Internationale toetsprogramma's	191
7.1.3 Visie op evaluatie	192
7.2 Kennisgerichte versus competentiegerichte evaluatie	195
7.3 Opvattingen omtrent evaluatie op momenten van transitie	198
VIII Competenties leerkrachten met betrekking tot evaluatie	200
8.1. Competentie met betrekking tot het ontwikkelen van kwaliteitsvolle evaluatie-instrumenten.	200
8.2. Competentie met betrekking tot het rekening houden met diversiteit bij leerlingenevaluatie	203
8.3. Gerapporteerde noden	206
8.4. Professionalisering	208
Bibliografie	212

I Evaluatiebeleid

1.1 Formeel beleid

Om een zicht te krijgen op het evaluatiebeleid in de onderzochte cases werd een documentanalyse uitgevoerd op basis van de opgevraagde beleidsdocumenten van de school die een beeld geven met betrekking tot het formele, neergeschreven beleid van de school. Daarnaast werd dit ook bevraagd tijdens de semigestructureerde interviews met de directies en de leerkrachten.

De onderstaande tabel geeft weer naar welke beleidsdocumenten de school verwijst om het beleid van de school inzake evaluatie weer te geven.

Case	Relevante beleidsdocumenten
A	<ul style="list-style-type: none"> - Infobundel voor leerkrachten schooljaar 2016-2017 met rubriekje over 'rapporten' - Schoolreglement met een onderdeel 'begeleiding en evaluatie – waarover en hoe oordelen over je leren?'
B	<ul style="list-style-type: none"> - Schoolreglement met een onderdeel <ul style="list-style-type: none"> o Leerlingenbegeleiding dat verwijst naar remediërende, compenserende en dispenserende maatregelen. o Evaluatie : wat evalueren we?/hoe evalueren we? Deliberatie/ beroepsprocedure - Intern document 'deliberatie-afspraken'
C	<ul style="list-style-type: none"> - Schoolreglement met onderdeel over evalueren - Schoolwerkplan met rubrieken over: <ul style="list-style-type: none"> o Punten voor rapporten o Evaluaties en deliberaties - Visie leerlingenevaluatie middenschool - Evaluatie eerste leerjaar A vanaf schooljaar 2016-20107. - Evaluatie eerste leerjaar B vanaf schooljaar 2016-2017 - Praktische afspraken deliberaties - Beoordelen van attitudes 2017-2018 - Tips om breed te evalueren en visieontwikkeling - Motivering geen gemiddelden en medianen op rapporten - Betrouwbare en valide evaluatie-instrumenten-checklist - Betrouwbare en valide evaluatie-instrumenten – begeleidende tekst - Deliberatiehouding tijdens klassenraden - Rapportcommentaren praktische tips - Soorten commentaar in Skore - Reeks verslagen van werkgroep evaluatie.
D	<ul style="list-style-type: none"> - Schoolreglement met hoofdstuk over 'leerlingenevaluatie' - Schoolwerkplan met hoofdstukje over 'evaluatie' (vergelijkbaar met wat in schoolreglement opgenomen werd).
E	<ul style="list-style-type: none"> - Schoolreglement met hoofdstuk over 'evaluatie' - Document van VVKSO 'Algemene pedagogische reglementering nr. 3 voor het voltijds secundair onderwijs – De delibererende klassenraad op het einde van het schooljaar'. - Een infobundel 'Evalueren – rapporteren – delibereren- oriënteren' voor leerkrachten'. - Bundel voor leerlingen 'De proefwerkenperiode praktisch bekeken.
F	<ul style="list-style-type: none"> - Schoolreglement met hoofdstuk over 'evaluatie'. - Intern document 'procedure evaluatie-beleid'.

Tabel: Overzicht beleidsdocumenten per case.

De meerderheid van de onderzochte cases verwijst naar de afspraken die opgenomen zijn in het schoolreglement of naar het schoolwerkplan, dat vaak dezelfde elementen omvat zoals opgenomen in het schoolreglement. In de helft van de cases (case B, C en D) is er een intern document, voornamelijk bedoeld voor de leerkrachten, waarin er specifieke afspraken opgenomen zijn omtrent het delibereren van leerlingen. Twee cases, case C en F, vormen een uitzondering als het gaat over de formele documenten waarover de school beschikt omdat de beleidsdocumenten zich niet beperken tot praktische afspraken. De documenten geven namelijk de visie weer die de school heeft met betrekking tot evalueren. Hierin wordt duidelijk omschreven waarom men aan evaluatie doet en welk(e) doel(en) evaluatie dient. In case C gaat het om een brede waaier aan interne documenten. De hoeveelheid aan documenten laat zien dat het evaluatiebeleid recent onder handen genomen werd: zo zijn er heel wat verslagen opgesteld door de werkgroep evaluatie, is er een document waarin de visie omtrent evaluatie opgenomen is en zijn er documenten met praktische tips voor leerkrachten om de visie te vertalen naar de praktijk. De visie op evaluatie van case C omarmt de verschillende functies van evaluatie, zoals de begeleidende, bijsturende, beoordelende en de oriënterende functie. Hierbij benadrukt men vooral de begeleidende en bijsturende functie voor de leerling: *“Geen enkele evaluatie kan zonder reflectie omdat de leerlingen hierdoor greep krijgen op hun eigen leerproces.”* Hierbij wordt tevens de link gelegd met de pedagogische visie van de school die stelt dat de leerling als individu benaderd moet worden en dat een leraar zich niet mag blindstaren op tekorten van een leerling, maar diens talenten moet versterken om zo het positief zelfbeeld en de motivatie van elke leerling te bevorderen.

In case F legt de visie op evaluatie eveneens nadruk op het individu: *“samen investeren in elke lerende vraagt het afstemmen van ons evaluatiesysteem op de noden van de lerende.”* Deze school onderstreept de begeleidende en bijsturende functie van evalueren, veel meer dan de beoordelende functie: *“Evaluatie mag niet enkel gebruikt worden voor het toekennen van punten of een diploma (beoordelen), maar moet het leerproces van de lerende in totaliteit (breed) ondersteunen.”* Volgens de beleidstekst van deze school wil men deze visie op evaluatie vertalen in de praktijk aan de hand van het principe van breed evalueren. Hierbij is het de bedoeling om de leerlingen te betrekken bij de evaluatie: *“door breed te evalueren zorgen we ervoor dat de lerende de evaluatie niet ondergaat maar actief participeert aan het proces.”*

De interviews met directies en leerkrachten in de onderzochte cases van het secundair onderwijs laten zien dat er nauwelijks sprake is van een evaluatiebeleid op schoolniveau dat gekend is en/of gedragen wordt door het team van leerkrachten. Case C vormt hierop een uitzondering: het interview met de directie geeft dezelfde visie weer als deze die opgenomen is in de beleidsdocumenten van de school. Ook de leerkrachten zijn er goed van op de hoogte. Dit kan verklaard worden door de vele beleidsdocumenten die specifiek bedoeld zijn als communicatie naar de leerkrachten toe. Bovendien is het zo dat de visieontwikkeling rond evaluatie een recent gegeven is op deze school, waarin de leerkrachten via een werkgroep aan meegewerkt hebben. Bovendien is de vertaling ervan in de praktijk nog in volle ontwikkeling, vooral in de tweede en derde graad.

In case F is het merkwaardig dat de formele visie, zoals weergegeven in een beleidstekst van de school, eerder als dode letter beschouwd kan worden. Noch het interview met de directie, noch de interviews met de leerkrachten geven deze geschreven visie weer. Met betrekking tot de directie zou dit verklaard kunnen worden door het feit dat deze directeur pas sinds dit schooljaar in deze functie zit en daarom

aangaf dat hij niet zo goed op de hoogte is. De leerkrachten geven vooral weer dat ze geen weet hebben van een visie op evaluatie of een specifiek beleid van de school hierrond. Dit wijst er op dat de neergeschreven visie onder de vorige directie weinig uitgedragen werd en/of weinig gedragen wordt door de leerkrachten van het team.

De interviews met de bevroagde leerkrachten over de cases A, B, D, E en F heen, laten drie types van antwoorden zien bij de vragen die peilen naar het evaluatiebeleid van de school. Er is een groep leerkrachten die aangeeft dat er volgens hen geen beleid is op schoolniveau of dat ze er niet mee vertrouwd zijn:

- *“Goh, ik weet niet of dat er is, ik weet dat niet, ik heb er geen idee van ...”* (Leerkracht PAV, tweede graad BSO, case B)
- *“Ik weet het niet, ben daar precies niet over geïnformeerd”* (Leerkracht technisch vak, tweede graad TSO, case B).
- *“Niet dat ik weet in iedere geval”* (Leerkracht praktijkvak, tweede graad BSO, case F)

Een andere groep van leerkrachten verwijst onmiddellijk naar enkele praktische afspraken op schoolniveau zoals ‘hoe vaak wordt er een rapport opgesteld’, ‘wanneer is er een examenperiode’, ‘hoe vaak moeten er scores gerapporteerd worden naar leerlingen/ouders’, ‘in welke gevallen kan je een nul geven,’...:

“Er is een beleid in die zin dat er gevraagd of geadviseerd wordt om per rapportperiode minstens drie evaluaties te hebben of minstens evenveel evaluaties te hebben als er lessen zijn voor uw vak. Het tweede dat verwacht wordt is dat er een examen is voor een theoretisch vak.” (Leerkracht Nederlands, tweede graad KSO, case D).

“Wij mogen dat wel beslissen in onze vakwerkgroep. Pas op, er is wel een hoofdbeleid hé. Bijvoorbeeld een nul mag enkel als een leerling onwettig afwezig is of twee keer de taak heeft moeten indienen en hij dient het uiteindelijk nog niet in, zo’n algemene regels zijn er wel.” (Leerkracht praktijkvak, derde graad BSO, case B).

Een laatste type van antwoorden verwijzen naar de afspraken die gemaakt worden binnen de vakgroep. Naast een deel van de leerkrachten verwijzen vrijwel alle directies naar de rol die de vakgroep hierin speelt:

“We mogen dat beslissen per vakwerkgroep. Dus de vakwerkgroep technische vakken, hé want je hebt wel gezien voor onze evaluatiefiche van praktijk-voeding is ongeveer gelijk als die van de tweede graad, dus wij mogen dat wel beslissen in onze vakwerkgroep. Pas op, er is wel een hoofdbeleid hé. Bijvoorbeeld een nul mag alleen als leerling onwettig afwezig is of twee keer de taak heeft moeten indienen en hij dient het uiteindelijk toch niet in, zo’n algemene regels zijn er wel maar dan mag je wel nog vakgroepgebonden afspraken maken onder mekaar. (Leerkracht praktijkvak, derde graad BSO, case B).

“De evaluatiemomenten zijn natuurlijk een deel van het beleid van hoe wij dat aanpakken en er is zeker ook zoiets als evaluatie binnen de vakwerking... waar wij eigenlijk vragen dat de collega's daar zowel horizontaal als verticaal over nadenken en proberen op dezelfde lijn te

zitten, zonder dat het honderd procent identiek copycat-gedrag moet zijn, maar dat ze eigenlijk echt wel proberen om erover na te denken.” (Directeur case E)

Het beleid op schoolniveau lijkt zich in de praktijk voornamelijk te beperken tot algemeen geldende afspraken zoals de rapportering en de frequentie waarmee er geëvalueerd wordt. Concretere afspraken zoals wat er geëvalueerd wordt zoals het evenwicht tussen kennis en vaardigheden of tussen product en proces en op welke manier dit precies gebeurt, worden beslist op het niveau van de vakgroepwerking. Het beleid wordt in de meerderheid van de cases vooral geschetst als een verwijzing naar de evaluatiepraktijk en geeft dus eerder een antwoord op vragen zoals wanneer men evalueert, hoe vaak men evalueert en wat men evalueert, ... Nochtans stelt de literatuur dat het evaluatiebeleid best voorafgegaan wordt door visieontwikkeling met het team waarbij de waaromvraag als leidmotief fungeert (Philips, Seghers, Versteden, and Ysenbaert, 2013). De Toolkit Breed Evalueren lijst de cruciale vragen op die een leidraad vormen voor het evaluatiebeleid:

- Waarom evalueren?
- Wat evalueren?
- Hoe evalueren?
- Wanneer evalueren?
- Wie evalueert?
- Welke evaluatiecriteria worden gehanteerd?
- Hoe aan de slag met de resultaten?

Hierbij wordt benadrukt om de vragen in deze volgorde te behandelen om tot een congruent evaluatiebeleid te komen. Vooral de waaromvraag is bepalend voor de invulling van de overige vragen en vergt dus voldoende aandacht. In de onderzochte cases stellen we vast dat in de meerderheid van de bevraagde cases de waaromvraag nog een blinde vlek is. Enkel case C en case F vormen hierop een uitzondering. In case C, die vrij recent haar evaluatiebeleid in vraag stelde, werd ook vertrokken vanuit de waaromvraag:

“Dat is ook de visie op evalueren hé, waarom evalueren wij? Waarom? Ja meten om te weten enzovoorts, dat zijn de clichés, maar uiteindelijk is dat wel de vraag he. Evalueren is gewoon een must om een leerling zijn eigen leerproces zelf in handen te laten nemen. Dat moet ook een meerwaarde en kwaliteitsvol zijn, want anders heeft het geen meerwaarde en helpt dat die leerling ook niet zijn proces.” (Directies case C).

In case F is het duidelijk dat de waaromvraag vooral beantwoord werd op papier, in het beleidsdocument van de school. In hoofden van directie en leerkrachten is deze waaromvraag in veel mindere mate aanwezig.

1.2. Beleid met betrekking tot diversiteit & evaluatie

In de verkregen beleidsdocumenten omtrent het evaluatiebeleid van de school zijn over het algemeen weinig tot geen verwijzingen naar hoe er rekening gehouden wordt met diversiteit tijdens momenten van evaluatie. De interviews met de directies en leerkrachten laten zien dat er in de praktijk wel afspraken zijn hieromtrent en dat er maatregelen zijn om tegemoet te komen aan diversiteit op momenten van evaluatie.

In case A worden er formeel afspraken gemaakt via handelingsplannen die opgesteld worden bij het begin van het schooljaar, in overleg met de ouders. Over het algemeen gaat het hierbij voornamelijk om leerlingen met een leerstoornis. Daarin wordt, bijvoorbeeld, opgenomen dat een leerling met dyscalculie gebruik kan maken van een rekenmachine tijdens een examen wiskunde. Uit het gesprek met de directeur wordt duidelijk dat de ondersteuning voor leerlingen die de onderwijstaal moeilijk beheersen gelimiteerd is:

“Leerlingen met een andere taal die een woordenboek gebruiken? Dat is zeldzaam. Omdat je onderwijstaal is natuurlijk Nederlands en je moet natuurlijk opletten dat je, als je het Nederlands niet machtig bent, ga je de lessen ook niet goed kunnen volgen. Wij merken dat nu, we hebben een leerling en ja, als je de taal niet begrijpt. De vraag is, is het onze taak om die leerlingen de taal bij te brengen? Dat is moeilijk hé. Hoewel dat je die leerling kansen wil geven, ben je niet voldoende, kan je niet voldoende ondersteuning aanbieden omdat dat gewoon niet in het pakket zit hé. Wij hebben dat niet. Maar wordt daar rekening mee gehouden in de evaluatie? Ja, voor alle leerlingen met een handelingsplan, zeker hé. Een leerling met dyslexie wordt geen punten voor spelling afgetrokken op het examen wetenschappen. Als het woord juist is, zelfs al is het fonetisch, dan heeft hij de leerstof onder de knie. Hij weet alleen niet goed hoe hij dat woord moet schrijven. Uiteraard het examen Nederlands is wel anders, daar moet je wel spelfouten aanrekenen, ja, je kan niet anders hé. Maar ook daar is er een redelijkheid ingebouwd. (Directeur, case A).

In case B leeft de overtuiging dat het leerlingenpubliek vrij homogeen is en dat men er daardoor makkelijk in slaagt om tegemoet te komen aan de diversiteit op momenten van evaluatie. Zo voorziet men een sticordi-klas waar leerlingen die een handelingsplan hebben hun examen kunnen afleggen. In deze klas krijgen leerlingen meer tijd om hun examen af te leggen, ze kunnen verduidelijkende vragen stellen, indien nodig worden de vragen voorgelezen. Op deze school heeft men geen ervaring met leerlingen met een andere thuistaal, dit is niet aan de orde volgens de bevroegde leerkrachten. Verder hecht deze school belang aan de rol van de leerlingenbegeleiding, zeker tijdens deliberaties kunnen de leerlingenbegeleiders een ander licht werpen op de situatie van een leerling waardoor de behaalde resultaten tijdens een deliberatie meer in perspectief geplaatst kan worden:

“Leerlingenbegeleiders zitten ook altijd alle klassenraden bij, dus wij weten ook van alle leerlingen waar dat schoentje wringt of waar dat ze het moeilijk hebben en vaak gaan wij, want leerlingbegeleiding zit ook wekelijks met de directie samen en daar worden beslissingen genomen, dus alle klassenraden worden nog een keer, of alle leerlingen die het moeilijk hebben worden nog een keer besproken op de leerlingbegeleiding en vaak zegt de directie zouden we voor die leerling niet dit en dat en dat, of een maatregeling nemen dat dat wegvalt of dat dat minder, ja, dat wordt individueel bekeken... (Leerkracht praktijkvak BSO, tweede graad, case B).

In case C wordt er eveneens verwezen naar de rol van de leerlingenbegeleiding en dan specifiek in de eerste graad omdat deze inzet op taalvaardigheidsonderwijs voor leerlingen die er nood aan hebben extra te ondersteunen buiten de lessen.

Deze school gebruikt eveneens begeleidingsplannen voor leerlingen met leerstoornissen, daarin worden afspraken opgenomen zoals extra tijd voorzien voor toetsen, het lesmateriaal digitaal beschikbaar stellen, aangepaste toetsen voor ex-OKAN-leerlingen, ... Leerlingen met een attest van

een leerstoornis kunnen eveneens het examen afleggen in een aparte klas, vergelijkbaar met de sticordiklas in case B. Op deze school is de ervaring met leerlingen met een ander thuistaal beperkt, hoewel er wel enkele leerlingen zijn. De interviews met leerkrachten tonen aan dat de leerkrachten hiermee rekening proberen houden:

“Ik ga haar absoluut niet op eenzelfde manier evalueren als leerlingen die eigenlijk Nederlands als moedertaal hebben. Zij is net nog een jaar in België, dus ik probeer haar echt te ondersteunen, maar wel het gevoel te geven van draai mee, maar ik ga haar ook niet quoteren en ik ga haar zeker geen lage cijfers geven, dus een schrijfpdracht mag zij voor mij mondeling doen en dan proberen we samen die zinnestjes in een, op een goeie manier op een blad te krijgen.”(Leerkracht Nederlands 1e graad, a-stroom, case C).

Tegelijkertijd laten de interviews zien dat de leerkrachten nog zoekende zijn naar hoe ze hiermee moeten omgaan en dat dit volgens hen afhangt van leerling tot leerling:

“Nu hebben we een paar vluchtelingen, maar da’s ook wel bijzonder weinig en die komen dan nog uit OKAN. Dat gaat vanzelf. Ik heb er wel al gehad die van Polen komen ,bijvoorbeeld,, die geen enkel woord spreken en dat vind ik echt bijzonder moeilijk om te begeleiden, dan krijgen die wel talenondersteuning, maar eens leerlingen op 12 jaar die taalondersteuning moeten inhalen, dat is echt bijzonder moeilijk en ik vind dat wij daar eigenlijk ook geen antwoord kunnen op bieden, ik heb dat geprobeerd hier, we zaten toen in deze klas met een laptop en dan mogen ze die gebruiken met Google Translate, maar dat is niet, dat is niet correct. Die vertaalt niet correct, of je moet heel korte zinnestjes gebruiken en dan is er zo de nuance ... zeker als ze dan al niet begaafd zijn, om die aan te leren dat is bijzonder moeilijk vind ik. En eigenlijk een apart gegeven, die leerlingen zouden hier eigenlijk niet mogen terecht komen, die zouden, die OKAN zou, vind ik persoonlijk, niet 1 jaar, maar meerdere jaren moeten zijn. (Leerkracht wetenschappen, eerste graad B-stroom, case C).

Aangezien case D een bovenbouwschool is die enkel KSO aanbiedt, is men er van overtuigd dat men al een lange traditie heeft in het omgaan met diversiteit omdat er vaak leerlingen binnenstromen die geclausuleerd zijn voor ASO en TSO en bijgevolg een verschillende vooropleiding genoten hebben. Hoewel, omgaan met diversiteit als het specifiek gaat over evaluatie is dan weer minder aan de orde: *“We hebben daar ook een traditie in. Wij krijgen daar altijd goeie punten voor hoe moet ik dat zeggen, de opvang van diversiteit. Evaluatie en diversiteit, dat weet ik niet echt maar van opvang van diversiteit, daar hebben we een zekere naam in, dus mensen die uit de boot vallen om een of andere reden. Bij ons worden die vrij goed meegenomen, mensen voelen zich hier ook bijna altijd goed in hun vel.”*(Leerkracht Nederlands, 2e graad KSO, case D).

Op deze school wordt er geen aparte klas ingericht tijdens de examens voor leerlingen met leerstoornissen, maar leerlingen die behoefte hebben aan ondersteuning kunnen hier wel op rekenen. De examenvorm kan een andere modaliteit aannemen als dat nodig zou zijn, zo kan een mondeling examen ook schriftelijk afgelegd worden of omgekeerd. De leerkrachten zelf hebben het gevoel dat de mate waarin er al dan niet rekening gehouden wordt met diversiteit sterk afhankelijk is van leerkracht tot leerkracht:

“Ik denk niet voor elk vak. Het is vakafhankelijk, ook leerkrachtafhankelijk. Ik ben zeker dat er mensen zijn die daar meer oog voor hebben en begrip voor hebben dan andere. Ik denk dat er collega’s zijn die

dat minder doen en dat is hetgeen dat een beetje wringt denk ik onder ons. Dat de ene doet het dan wel, de andere niet en ja dat is soms moeilijk." (Leerkracht fotografie, 2e graad KSO, case D).

Dezelfde vaststelling horen we ook bij een andere leerkracht:

"Ik merk dat als leerlingen problemen hebben die niet geattesteerd zijn dat sommige leerkrachten dan veel moeilijker toegeeflijk zijn." (Leerkracht Nederlands, tweede graad KSO, case D).

De leerkrachten geven aan dat de ervaring die men heeft hierin een rol speelt, zo werd men al vaker geconfronteerd met leerlingen met ASS waardoor men al makkelijker weet om te gaan met leerlingen met ASS:

"Dat is een beetje zoeken hoe dat is want dat is ook in die leerstoornissen is er zoveel diversiteit dat je eigenlijk niet altijd onmiddellijk weet wat dat het probleem is. We hebben al verschillende jaren met ASS leerlingen gewerkt en dat vlot nu wel omdat we daar ook wel meer ervaring in krijgen." (Leerkracht fotografie, 2e graad KSO, case D).

Daarenboven geeft dezelfde leerkracht aan dat de ervaring als leerlingenbegeleider haar anders heeft laten kijken naar leerlingen, een bijkomende ervaring die volgens haar een meerwaarde is in het rekening houden met diversiteit:

"De ervaring als leerlingbegeleider heeft daarin geholpen. Dat is ook een aanvoelen he als je een leerling hebt waar dat je van voelt van hier klopt iets niet en vanuit de leerlingbegeleiding ging dat vlot. Dat is ook iets, misschien wel iets dat iedere leerkracht eens moet gedaan hebben een paar jaar leerlingbegeleiding om de achtergrond van leerlingen mee te nemen. Als je de achtergrond weet is het soms makkelijker om u er ook in te stellen, ja dat heeft mij wel op een andere manier naar een klas laten kijken."

De school werkt verder nog samen met de stad om 'alfaklassen' in te richten waar leerlingen met een taalachterstand aan hun taal kunnen werken.

De directeur van case E schetst hoe zijn school voornamelijk uit een homogeen leerlingenpubliek bestaat: *"Wat gebeurt er daar in diene Westhoek, ja, wij zijn de beste kweekvijver voor universiteit he. Is dat niet? Zijn wij de beste directeurs of de beste collega's? Maar bij lange niet he. Wij hebben gewoon het geluk, dat de omstandigheden zo zijn, dat er eigenlijk vrij snel, waar ik bij blijf, zeker op ASO-niveau, een homogeen publiek gecreëerd wordt. Wij hebben dat niet in de hand hé, iedereen is absoluut welkom, maar wij proberen altijd, en wij kunnen ook nog altijd, de leerplandoelstellingen proberen te realiseren, wij moeten daar niet op gaan beknibbelen."*

Hoewel er weinig gepercipieerde diversiteit is, komt de school er volgens de directeur aan tegemoet door te variëren in werkvormen, via co-teaching, gewoon doceren, actieve werkvorm, ... Tijdens de examenperiode wordt er een aparte zorgklas ingericht voor de leerlingen die meer tijd nodig hebben, die een examen op computer wensen af te leggen. Het hoeft hierbij niet noodzakelijk te gaan om leerlingen die een attest hebben voor een bepaalde leerstoornis.

In case F kunnen de leerlingen met een attest eveneens hun examen afleggen in een zorgklas waar ze op extra ondersteuning kunnen rekenen. Daarnaast zet de school zoveel mogelijk in op remediëring bij die leerlingen die er nood aan hebben. Zo worden er ateliers ingericht voor Nederlands, Frans en wetenschappen, wat inhoudt dat leerlingen tijdens de middag bijles kunnen volgen. Er is een klas 'leren

leren' die één keer per week doorgaat na het laatste lesuur. Deze lessen worden aangeraden aan die leerlingen die mindere resultaten behalen. Eén leerkracht geeft aan dat dit enkel werkbaar is zolang de groep niet meer dan 20 leerlingen telt.

Er kan besloten worden dat de onderzochte cases op schoolniveau slechts een beperkt beleid hebben omtrent evaluatie en diversiteit. In het formele neergeschreven evaluatiebeleid van de scholen wordt er doorgaans geen vermelding gemaakt van hoe er rekening gehouden wordt met diversiteit tijdens evaluaties van leerlingen. In de praktijk zijn er op schoolniveau wel afspraken die tegemoetkomen aan de diversiteit. Opvallend is dat er hierbij geen duidelijke verschillen kunnen vastgesteld worden tussen de scholen die gekenmerkt worden door een homogeen samengesteld leerlingenpubliek en scholen die gekenmerkt worden door een heterogeen samengesteld leerlingenpubliek. In de praktijk is het zo dat de meerderheid van de cases, met uitzondering van case A, een aparte klas (vaak sticordiklas of zorgklas genoemd) inricht tijdens de examens voor leerlingen die meer tijd of ondersteuning nodig hebben. In drie van de zes cases wordt er verwezen naar handelings- of begeleidingsplannen waarin opgenomen wordt wie welke ondersteuning nodig heeft. In de helft van de cases wordt er verwezen naar de rol die leerlingenbegeleiders kunnen spelen tijdens evaluaties en beoordelingen van leerlingen. Deze rol wordt verschillend ingevuld: gaande van het aanhalen van verzachtende omstandigheden tijdens deliberaties tot het voorzien van taalvaardigheidsonderwijs ter remediëring van leerlingen. Eén geïnterviewde leerkracht geeft aan dat ze vroeger leerlingenbegeleider was en dat ze hierdoor op een andere manier naar leerlingen kijkt.

De interviews met leerkrachten reiken mogelijke oorzaken aan waarom het evaluatiebeleid op schoolniveau nog maar in beperkte mate aandacht besteedt aan de diversiteit. Naast de verwijzing naar het feit dat men, in de perceptie van leerkrachten en directies, bijna niet in aanraking komt met diversiteit (cases A, B en E) zijn scholen nog zoekende naar de manier waarop ze kunnen omgaan met diversiteit. In case D is het duidelijk dat de ervaring in het verleden hen geleerd heeft hoe ze kunnen omgaan met leerlingen met ASS. De ervaring met hoogsensatieve leerlingen is veel beperkter waardoor dit nog meer zoeken is. Voor leerlingen met een andere thuistaal zijn de onderzochte cases eveneens nog heel erg zoekende naar hoe ze hiermee kunnen omgaan. Cases onderling variëren hierin sterk: in case A wordt hier weinig rond gedaan omdat er bijna geen leerlingen zijn met een andere thuistaal en bovendien geeft de directie aan dat het hen aan middelen ontbreekt. Bovendien is deze directeur van mening dat dit buiten het takenpakket van de school valt: *“De vraag is, is het onze taak om die leerlingen de taal bij te brengen? Dat is moeilijk hé. Hoewel dat je die leerling kansen wil geven, ben je niet voldoende, kan je niet voldoende ondersteuning aanbieden omdat dat gewoon niet in het pakket zit hé.”* In case C wordt er door de school ingezet op taalvaardigheidsonderwijs in de eerste graad, daarnaast leveren de geïnterviewde leerkrachten inspanningen om rekening te houden met deze leerlingen al geven ze aan dat dit afhankelijk van over welke leerling het gaat moeilijk of vlotter loopt. In case D wordt er samengewerkt met de stad om leerlingen buiten de schooluren te ondersteunen voor taal.

OV1A: Hebben scholen een evaluatiebeleid? Waarom evalueert men? Wat evalueert men en wat doet men ermee? Kunnen hierin typologieën onderscheiden worden?

Op basis van de onderzochte cases in het secundair onderwijs kan er besloten worden dat het evaluatiebeleid voor de meerderheid van de scholen heel beperkt ingevuld is of volgens sommige leerkrachten zelfs afwezig is. Het beleid beperkt zich tot enkele algemene afspraken op schoolniveau, maar de meeste afspraken lijken gemaakt te worden op het niveau van de vakgroepen. Ook de directies geven aan dat leerkrachten over autonomie beschikken, maar dat er zowel verticaal als horizontaal afstemming moet zijn tussen de praktijken van leerkrachten van eenzelfde vakgroep. De afspraken die gemaakt worden richten zich voornamelijk op de praktische aspecten: bijvoorbeeld over wat wordt geëvalueerd (het evenwicht tussen kennis en vaardigheden, product versus proces), wanneer wordt er geëvalueerd en hoe vaak en hoe wordt dit gerapporteerd. Er zijn slechts twee cases (case C en F) waarbij er sprake is van een visie op evaluatie omdat deze school aandacht besteedt aan de waaromvraag: waarom evalueren we de leerlingen en waartoe moet deze evaluatie dienen? In case F is deze visie aanwezig in de formele beleidsdocumenten, maar in hoofden van huidige directie en leerkrachten is deze visie niet levendig. In case C is de visie wel actueel bij de huidige directie en leerkrachten. Wellicht kan dit verklaard worden door het feit dat de leerkrachten recent betrokken werden bij het uitwerken van de visie enerzijds en anderzijds omdat de directie inzet op het delen en communiceren van deze visie.

Specifiek met betrekking tot evaluatie en diversiteit, kan vastgesteld worden dat dit doorgaans niet opgenomen is in de formele neergeschreven afspraken die er zijn op schoolniveau. In de praktijk zijn er op schoolniveau wel afspraken die tegemoetkomen aan de diversiteit. Hierbij werden geen verschillen vastgesteld tussen scholen die gekenmerkt worden door een homogeen samengesteld leerlingenpubliek en scholen die gekenmerkt worden door een heterogeen samengesteld leerlingenpubliek. In de praktijk is het zo dat de meerderheid van de cases een aparte klas inricht tijdens de examens voor leerlingen die meer tijd of ondersteuning nodig hebben. In drie van de zes cases wordt er verwezen naar handelings- of begeleidingsplannen waarin opgenomen wordt wie welke ondersteuning nodig heeft. De casestudies laten zien dat de leerlingenbegeleiders een positieve rol spelen omdat hun ervaringen meer de aandacht vestigen op de diversiteit onder leerlingen. Verder blijkt dat de scholen nog heel erg zoekende zijn naar hoe ze moeten omgaan met diversiteit op momenten van evaluatie. Scholen lijken vooral terug te vallen op hun eerdere ervaringen om hiermee om te gaan. Vooral met betrekking tot leerlingen die het moeilijk hebben met de onderwijstaal Nederlands, wordt er veel onzekerheid uitgesproken door leerkrachten. In één case (case A) uit de directeur bovendien twijfels bij de vraag of men dit als school wel moet opvangen.

1.3. Ontstaan van een evaluatiebeleid op school

Met betrekking tot het ontstaan van een evaluatiebeleid of de afspraken omtrent het evalueren op schoolniveau stellen we vast dat de rol van vakgroepen hierin cruciaal is. In case D gaat het, bijvoorbeeld, moeilijker of trager om tot gemeenschappelijke afspraken te komen op schoolniveau. Eén van de leerkrachten geeft aan dat de individuele leerkracht over veel autonomie beschikt als het gaat over de evaluatiepraktijk:

“Dat gevoel heb ik toch, dat iedere leerkracht hier doet maar wat hij doet. We doen ons eigen ding, net omdat er weinig beleid is daarover.” (Leerkracht Nederlands, derde graad, case D).

De grote autonomie van de individuele leerkracht wordt door deze leerkracht verklaard door het gebrek aan beleid op schoolniveau, anderzijds is het zo dat er op deze school niet echt sprake is van een sterke vakgroepwerking, net omwille van het feit dat het om een kleine school gaat:

“Ik ben de enige, ik heb geen vakwerkgroep, ik ben de enige leerkracht aardrijkskunde, ik ben de enige leerkracht geschiedenis’, dat heb je op een kleine school. Of veel mensen die hier deeltijds werken hé en die drie scholen of vier scholen hebben soms.”

De directie van deze school tracht via bevestigingen bij het team het team aan te wakkeren om zo tot gemeenschappelijke afspraken te komen op schoolniveau zodat er toch uniformiteit gecreëerd kan worden in de evaluatiepraktijk van leerkrachten:

“Maar uiteindelijk waar een wil is, is een weg en je ziet ook de noodzaak en de wenselijkheid ervan hé. Je wil ook niet dat een leerling zegt ‘ah ja ik zit oef bij die leerkracht dus bij mij is dat vak een pak gemakkelijker dan mijne collega die in een andere klasgroep zit.’ Dus daar zijn ten eerste bevestigingen over geweest via bevestigingen die we via de dienst departement onderwijs hebben bekomen, via OVSG, via allerlei kanalen die daar echt met goeie basis een bevestiging over konden maken en dan hebben we er een aantal personeelsvergaderingen, vakgroepen aan gewijd en zo zijn wij eigenlijk een beetje trial- en- error-gewijs tot een paar sjablonen gekomen waarin de opdrachten worden ingeschreven en een paar afspraken over waar letten we op bij toetsen. Ook ,bijvoorbeeld, dat een toets weet, dat iemand die een toets aflegt weet van kijk er staan zo veel punten op die vraag en zoveel op...”

In de helft van de cases (case B, C en E) is er sprake van een overkoepelende werkgroep voor evaluatie. In één case, case B is dit voor de nabije toekomst: men wil deze terug in het leven roepen, nadat die er ooit geweest is maar waarrond het lange tijd stil geweest is.

In case E is er sinds anderhalf jaar een werkgroep opgericht. Momenteel zet deze zich vooral in op het verwerven van kennis omtrent evaluatie. Het is de bedoeling dat deze werkgroep op basis van deze kennis aan visieontwikkeling doet om daarna acties te formuleren en te implementeren nadat ze besproken werden op de pedagogische raad.

In case C is de werkgroep rond evaluatie al wat langer aan het werk: deze werd vier jaar geleden opgestart vanuit de behoefte om iets te doen aan de huidige evaluatiepraktijk. Leerkrachten hadden het gevoel dat er te weinig onderwijstijd was om tegemoet te komen aan alle leerplandoelstellingen en na een tijdmeting bleek dat er heel veel tijd ging naar de leerlingenevaluatie. De werkgroep werd samengesteld door mensen vanuit verschillende vakgroepen uit de eerste graad en de directie die verantwoordelijk was voor de eerste graad. Deze werkgroep zette in op kennisverwerving via nascholing maar ook door het uitnodigen van sprekers tijdens pedagogische studiedagen. Gaandeweg werd volgens de directie binnen deze werkgroep een visie ontwikkeld:

“Dat is ook de visie op evalueren hé, waarom evalueren wij? Waarom? Ja meten om te weten enzovoorts, dat zijn de clichés, maar uiteindelijk is dat wel de vraag he. Evalueren is gewoon een must om een leerling zijn eigen leerproces zelf in handen te laten nemen. Dat moet ook een meerwaarde en kwaliteitsvol zijn, want anders heeft het geen meerwaarde en helpt dat die leerling ook niet zijn proces.”

De visie werd afgetoetst bij de leerkrachten in de verschillende vakgroepen en zo ontstond er uitwisseling van gedachten en visies:

“Dus wij hebben daar vier jaar aan gewerkt, omdat je, we hebben een werkgroep opgestart, die heeft alle voorbereidend werk gedaan, maar dan is dat continu feedback vragen aan alle vakgroepen en uiteindelijk zijn het de vakgroepen zelf die beslist hebben ‘wil ik nog een proefwerk of wil ik geen proefwerk’. Het is niet iets dat opgelegd werd. Ze werden wel begeleid en er zijn heel veel gesprekken geweest. Het was niet zomaar dat een vakgroep kon zeggen, voor mij geen proefwerk meer, dat moet een gegronde reden zijn, waarom geen proefwerk of anderzijds een vakgroep die zei wij willen proefwerk behouden, wat is de meerwaarde van u proefwerk? Dus, het is wel heel sterk afgewogen, maar uiteindelijk hebben zij de beslissingen zelf genomen. Goed wetende van kijk, dit is nu een nieuw evaluatiebeleid voor de komende jaren, 't is niet de bedoeling dat dat nu elk jaar opnieuw wordt bijgestuurd hé.” (Directie eerste graad case C).

Hoewel de directies van case C aangeven dat elke vakgroep vrij was om te kiezen om mee te gaan in het verhaal van gespreide/permanente evaluatie, laat het interview met een leerkracht Nederlands uit de eerste graad zien dat hierrond wel wat druk uitgeoefend werd om de evaluatiepraktijk op school in die richting te sturen:

“Ik ga een heel sterk woord gebruiken, maar ik denk wel dat ze ons, ja, wat manipuleren in de richting waar zij naartoe willen. Nu natuurlijk ik snap dat ook als directie, moet je ook zien dat je voldoet aan de criteria als er een doorlichting komt. Zij weten ook wat er gevraagd wordt en ik vind dat dan ook logischerwijze dat zij daar hun personeel daar een beetje naar richten.”.

Binnen case C werd de visieontwikkeling vooral aangestuurd via de eerste graad, maar aangezien de school een aanbod heeft in de tweede en derde graad, wordt deze visie geleidelijk aan doorgevoerd in de hogere graden. Dit wordt gerealiseerd via communicatie tussen graadoverstijgende vakgroepen van de eerste en de tweede graad, zodat de leerlingen die in de eerste graad geëvalueerd worden binnen een systeem van permanente of gespreide evaluatie verder op deze manier geëvalueerd zullen worden in de volgende graad. Op deze manier wordt het aangepaste evaluatiesysteem verder verspreid naar de hogere graden. Daarnaast werd er in de tweede en derde graad een denktank opgericht omtrent evaluatie, die vergelijkbaar is met de werkgroep evaluatie van de eerste graad. Een bijkomende moeilijkheid in de tweede en derde graad is het onderscheid dat gemaakt wordt tussen de verschillende onderwijsvormen, ASO, TSO en BSO. Zo stelt de directie van de tweede/derde graad vast dat de ideeën omtrent klassieke vormen van evaluatie aan de hand van examens nog vooral sterk aanwezig zijn binnen het ASO. Binnen case C is het duidelijk dat het evaluatiebeleid en de –praktijk in volle ontwikkeling is op deze school: er is reeds een pad gecreëerd in de eerste graad dat nu via verdere opvolging vanuit de directie en werkgroep eerste graad en de denktank van de tweede en derde graad bijgestuurd kan worden:

“Dit jaar is wel belangrijk in die zin dat de leerlingen die nu in 't derde jaar zitten, dat zijn leerlingen die permanente evaluatie gehad hebben, dus dat gaan we nu wel eens bekijken van wat zijn nu de effecten? Is het dat wat we hopen? Is dat wat we verwachten? Moet er bijgestuurd worden? Dus in die zin is dit jaar ook voor beide partijen een leerschool op dat vlak. Zijn ze gewoon van te werken, want dat lijkt wel ineens belangrijk dat leerlingen weten van ja we moeten onze lessen geregeld bijhouden.

Hebben ze effectief ook die houding, trekken ze die door? Dus dat zijn zaken die we nu, met argusogen volgen.” (Directie tweede en derde graad, case C).

Een leerkracht Nederlands uit case B die binnenkort op pensioen gaat was in het verleden nauw betrokken bij het uitwerken van het evaluatiebeleid op school en zijn ervaring laat zien dat het geen evidentie is om alle vakgroepen mee te krijgen in eenzelfde overkoepelend verhaal omtrent evaluatie: *“Ik heb jaren meegewerkt, samen met directies (...) om dus een evaluatiebeleid uit te stippelen enzo. (...) en ook de nieuwe directeur had daarvan gehoord en die heeft mij ook gevraagd om weer aan dat beleid te sleutelen. Het is, vind ik, het heeft nooit gewerkt. Het is het moeilijkste wat er bestaat, volgens mij he. Niet alleen omdat het heel moeilijk is om zaken op papier te zetten die klaarheid bieden en die duidelijk zijn, maar dan ook ja je werkt met mensen, leraars die dat dan toch, alle de meeste dan toch, weer anders interpreteren en anders gaan doen. Plus dat ook het evaluatiesysteem dat de ene in zijn hoofd heeft en misschien wel degelijk is, dan weer niet past voor een wetenschappelijk vak en niet past voor dat vak. Het is dus hoe moet je dat zeggen, niet te systematiseren, vind ik. En dan ontstaat natuurlijk het gevaar dat mensen ja een freestyle beginnen te doen en dat leidt toch wel meestal tot verzwakking, vind ik he. Als je mensen helemaal loslaat, niet altijd he, niet altijd maar toch vaak. Maar er moet ergens wel een beetje stroomlijning zijn, maar het is moeilijk om dat gerealiseerd te krijgen. Dat is een heel moeilijk iets. Ik heb van alles opgesteld en dan de directeur zat daar dan aan te sleutelen en dan vond ik dat die dingen op papier zette die compleet onhaalbaar waren. Je kunt wel zo, ik heb dat zo vaak meegemaakt he, je kunt een theoretisch model uitwerken. Mensen moeten dat dan willen lezen, ze moeten het dan willen toepassen, ze ervaren allerlei praktische problemen waardoor het dan toch niet gebeurt. (...) Aan het laatste evaluatiesysteem heb ik meegewerkt, maar de laatste tijd wordt daar een beetje over gezwegen dus zo van ‘oh we hebben iets en dat ziet er zo en zo en zo uit’. Maar we hebben dat volgens mij, alle, enfin, ik ben er niet van op de hoogte, maar dat hebben we volgens mij niet. Ik weet het niet. (...) En daar stelt de discussie zich weer he, wat is evalueren, hoe ver ga je, is dat nu goed? We gaan wij daar nooit uit geraken hoor volgens mij. Ik ben er zo lang mee bezig geweest, ik heb nu geen zin meer. Als ze nu nog over evaluatie beginnen dan denk ik zoiets van ja doe maar he, doe maar. Ik heb er geen zin meer in. Ik heb geen zin meer om uren te werken zoals ik met die collega’s deed, het enige he dat wat we nu bij de deliberatie nog gebruiken nu na al die jaren doet mij wel genoeg, maar zoveel andere zaken die op papier gezet zijn waar je dan aan werkt, waarover vergaderd in alle mogelijke ernst en da staat dan op papier en dan zie je dat dat verwaterd. (Leerkracht Nederlands, tweede graad ASO, case B)*

Eén enkele case (case A) verwijst naar de rol van de scholengroep die richtlijnen bepaalt voor de scholen: *“Ik geef ook levensbeschouwing, daar proberen we eigenlijk de evaluatie via punten weg te nemen, maar we zijn nog altijd vanuit de scholengroep verplicht om punten te geven.” (Leerkracht Nederlands, eerste graad A-stroom, case A).*

Er kan geconcludeerd worden dat vakgroepen een grote rol spelen bij het tot stand komen van gemeenschappelijke afspraken om tot een gelijkaardige manier van evalueren te komen binnen éénzelfde vak. Op schoolniveau spelen de vakoverstijgende werkgroepen een rol om tot een evaluatiebeleid op schoolniveau te komen. Slechts in de helft van de onderzochte cases is er sprake van een werkgroep, wat bovendien een vrij recente ontwikkeling blijkt te zijn. Slechts in twee van deze cases is er sprake van visieontwikkeling omtrent evaluatie. In case E moet dit nog gebeuren, in case C is men hiermee aardig op weg. Deze visieontwikkeling komt in beide cases tot stand via het proces van

kennisontwikkeling met betrekking tot het thema evaluatie en via het bespreken van een schooleigen visie in een vakoverstijgende werkgroep om het daarna ruimer af te toetsen bij collega-leerkrachten. De casestudies lieten zien dat het in de praktijk voor de verschillende vakgroepen geen evidentie is om de visie van een werkgroep op eenzelfde manier te laten vertalen in de praktijk. Zo liet case C zien dat sommige vakgroepen de idee om af te stappen van een evaluatie aan de hand van een examen genegen zijn terwijl andere vakgroepen dit toch wensen te behouden. In case B schetste een leerkracht die in het verleden betrokken was bij het uitwerken van een evaluatiebeleid hoe moeilijk het is om een overkoepelend beleid te creëren waarbij dit door de verschillende vakgroepen op eenzelfde manier geïnterpreteerd wordt en vertaald wordt naar de praktijk.

OV2A: Hoe komt een evaluatiebeleid tot stand? Wat zijn bepalende factoren op school-, leerkrachten- en leerlingenniveau? Welke schoolexterne actoren worden betrokken bij het tot stand komen van een evaluatiebeleid?

De casestudies in het secundair onderwijs laten zien dat er op schoolniveau in de meeste gevallen een beperkt uitgewerkt evaluatiebeleid is (met uitzondering van case C). In de meerderheid van de onderzochte cases is er hooguit sprake van gemeenschappelijke afspraken op schoolniveau die zich voornamelijk toespitsen op het praktische aspect zoals wanneer en hoe wordt er geëvalueerd en in veel mindere mate waarom er geëvalueerd wordt. In de meerderheid van de onderzochte cases spelen de vakgroepen een grote rol bij het tot stand komen van deze gemeenschappelijke afspraken om tot een gelijkaardige manier van evalueren te komen binnen éénzelfde vak. Een voorwaarde hierbij is dat de school een voldoende groot team van leerkrachten heeft zodat leerkrachten in de mogelijkheid zijn om met collega-leerkrachten van eenzelfde vakgebied met elkaar af te stemmen. Case D laat zien dat een kleine school hiermee meer moeilijkheden ervaart.

De casestudies laten zien dat een vakoverstijgende werkgroep, meer kans op slagen biedt om tot een gemeenschappelijk gedragen een evaluatiebeleid op schoolniveau te komen, hoewel het geen evidentie is om alle vakgroepen hierin mee te krijgen. Het inrichten van een vakoverstijgende werkgroep blijkt een recente trend te zijn die in volle ontwikkeling is aangezien er in slechts de helft van de onderzochte cases sprake is van een werkgroep die recent opgestart werd (case E) of die men wil oprichten in de toekomst (case B). Enkel case C heeft al sinds vier jaar een werkgroep evaluatie op school.

Uit de casestudies blijkt dat de cases met een vakoverstijgende werkgroep evaluatie meer aandacht besteden aan de visieontwikkeling op schoolniveau omdat er niet louter afspraken gemaakt worden omtrent vragen die focussen op hoe en wanneer er geëvalueerd wordt. Twee van de onderzochte cases gaven aan dat ze stil (willen) staan bij de vraag waarom ze de leerlingen evalueren opdat de praktische afspraken in het teken zouden kunnen staan om tegemoet te komen aan de centrale doelstelling. In case C wil men bijvoorbeeld evalueren om leerlingen meer eigenaar te laten worden van het eigen leerproces, hiertoe werd besloten om voor enkele vakken af te stappen van een examenperiode en om te schakelen naar gespreide en permanente evaluatie. Opvallend is dat de visieontwikkeling in twee cases (case C en E) gevoed wordt door kennisontwikkeling bij de werkgroep via externe nascholing over evaluatie of door het uitnodigen van een spreker tijdens een pedagogische studiedag. Het tot stand komen van een evaluatiebeleid in case C en zoals de directeur van case E het in de toekomst wil zien gebeuren op zijn school verloopt volgens een gefaseerd proces waarin een

Resultaten casestudies secundair onderwijs

vakoverstijgende werkgroep zich professionaliseert omtrent evaluatie om vervolgens over te gaan naar het ontwikkelen van een schoolvisie, die daarna afgetoetst wordt bij de vakgroepen om vervolgens bijgestuurd te worden en vertaald te worden naar concrete acties. In case C zien we dat dit gehele proces sterk gemonitord en opgevolgd wordt door de beide directies van de school.

II Evaluatiepraktijk

2.1. Evaluatievormen & gehanteerde evaluatie-instrumenten

Op basis van de gerapporteerde evaluatiepraktijken van leerkrachten kan er een onderscheid gemaakt worden tussen verschillende vormen van evaluatie en gehanteerde instrumenten zoals de klassieke pen- en –papier- toetsen, examens, genormeerde evaluatie-instrumenten, zelf- en peer-evaluatie en evalueren via observaties. De interviews met de leerlingen gingen voor een deel in op de gehanteerde evaluatievormen, daarom zal in deze sectie waar dit relevant is telkens het perspectief van de leerlingen toegelicht worden.

2.1.1. Toetsen

De interviews met leerkrachten en directies laten zien dat de klassieke manier van evalueren aan de hand van een schriftelijke toets nog sterk aanwezig is in de evaluatiepraktijk van leerkrachten. Er zijn slechts een viertal leerkrachten die aangeven dat ze nooit of slechts heel weinig gebruik maken van toetsen. Deze vier leerkrachten geven elk een ander vak en komen eveneens uit verschillende scholen: een leerkracht die PAV geeft in de tweede graad in case B evalueert leerlingen op hoe ze een bepaald thema uitwerken en hierbij worden geen klassieke toetsen gegeven. Uit dezelfde case is er een leerkracht die het praktijkvak huishoudkunde geeft en benadrukt dat ze de leerlingen voornamelijk evalueert via observatie en niet via toetsen:

“Ik ga veel gemakkelijker het kunnen gaan evalueren dan het kennen. Ik denk dat dat zelfs 80-20 is bij mij, vandaar dat ik daarnet zei dat ik eigenlijk te weinig toetsen geef, op de theorie dan he, maar ja ik toets het in de praktijk, dus het komt daar terug... Plus in ons vakgebied zitten wij ook met onderwerpen waarvan dat je denkt, waarom moet een leerling dat kennen... Dingen die niet zo relevant zijn... Die zo ver van hun bed zijn he, ik heb onderwerpen als isolatie, verwarming, verlichting, verluchting, ... isolatie, begin maar. Dat is ingewikkelde materie en geef dat maar aan een drie en vier verzorging.” (Leerkracht praktijkvak huishoudkunde, 2^e graad BSO, case B).

De leerkracht van het kunstvak architectuur geeft nooit toetsen, maar evalueert de leerlingen op het proces en het product met betrekking tot de opdrachten die ze krijgen. Een leerkracht die Nederlands geeft in de tweede graad BSO evalueert de leerlingen vooral op de opdrachten die ze in de cursus maken.

Het overgrote deel van de leerkrachten die frequent aan de hand van toetsen evalueert, ontwikkelt hiervoor zelf zijn/haar toetsen, eventueel geïnspireerd door de toetsen die opgenomen zijn in de methode. De leerkrachten en de directies reiken verschillende redenen aan om zelf het toetsmateriaal te ontwikkelen. Zo zijn er veel leerkrachten die met een eigen cursus werken, vooral in de wetenschappelijke vakken wordt er niet met een bestaand handboek gewerkt. Andere leerkrachten vinden de toetsen uit de methode al een beetje gedateerd en niet meer voldoende aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Een andere reden om geen methodetoetsen te gebruiken is om te vermijden dat leerlingen de vragen onderling zouden kunnen doorspelen aan elkaar:

“Wij vertrekken eigenlijk allemaal vanuit de toets voorgesteld door Frappant [handboek voor Nederlands], maar wij maken daar een eigen versie van. Want wij zijn met hoeveel klassen? 11 klassen in A, wanneer wij allemaal die leerlingen, krak dezelfde test geven, dan weet de 11e klas wel alle vragen. En dus ik heb nu drie klassen, dus ik geef wel in mijn drie klassen geef ik dezelfde test, maar ik kan wel heel goed inschatten of inplannen, wanneer geef ik mijn testen en dan geef ik, een blok van 2 uur, dus dan zien ze elkaar niet. Dus ik kan dat heel dicht op mekaar leggen zodanig dat er weinig overleg is, dat ze dat niet, ja op een andere dag dat ze dat niet nog eens 's avonds kunnen communiceren. Maar wij vragen wel aan de collega's van, geef alstublieft een andere test om niet alles door te geven. Nu als er bijvoorbeeld een leerling ziek is, wat doen we dan? Dan gaan wij op die toetsenbank kijken en dan neem ik bijvoorbeeld een toets van een andere collega die dan ingehaald kan worden.” (Leerkracht Nederlands, 1^e graad A-stroom, case C)

De directeur van case E vindt dan weer dat het klakkeloos overnemen van bestaand toetsmateriaal niet past binnen het voorleven van kritische zin die men de leerlingen wil bijbrengen:

“Ik heb handboeken geschreven voor geschiedenis, jarenlang, en wij waren daar het enige vak in die uitgeverij die het nog kon afdwingen dat wij geen toetsen bij de handboeken leverden. Omdat wij ons afgevraagd hebben, ook al was dat commercieel zeer nadelig, de uitgeverij duwde wel, maar wij hebben gezegd van wat moet die leraar dan in godsnaam nog gaan doen. Het bordboek installeren, op de muisknop duwen, de toets afgeven en hem misschien door de computer laten halen. Dus wij zijn, ik ben geen vragende partij... Uiteraard gebruiken ze die dan die toetsen, de werkdruk gaat naar beneden. En het zal wel goed zijn he, want het komt van het handboek, maar waar is de kritische zin naartoe, die wij ook bij onze leerlingen moeten stimuleren. Als je het als leerkracht zelf al niet doet,... je leerplannen bekijken, in functie van je jaarplan, wie doet dat nog? Ah nee, het handboek zal dat wel gedaan hebben zeker. Die gaan die doelstelling wel opgelijst hebben. Dat moet je als collega zelf weten. Ik heb dat gedaan omdat da mij gevraagd werd, maar eigenlijk een collega die dat dat nu doet, die zou in mijn ogen toch met wat introspectie een beetje beschaamd moeten zijn over zijn eigen of haar eigen werkmethodiek. Dus ik geloof daar niet in.”

De leerkrachten uit deze case lijken de visie van de directie te delen want alle bevraagde leerkrachten ontwikkelen zelf hun toetsmateriaal, los van de bestaande methode. Dit is de enige case waar er geen enkele leerkracht bestaande vragen uit het handboek overneemt in zijn/haar toets. De toetsen worden aangepast aan het leerlingenpubliek:

“We maken dat zelf, want ervaring heeft al uitgewezen dat die testen bij de methode, dat die echt te wensen over laten... die zijn heel, ja, ik heb de indruk dat die makers van die boeken zeggen van ja we moeten hier nu een toets bedenken, maar het zijn geen realistische toetsen dat is bijvoorbeeld over het verschil tussen wetenschappelijke en populair wetenschappelijke teksten, ze halen daar dan teksten bij waarvan je zegt, ja ik kan daar een toets over geven, maar dat zal dan ook het enige onderwerp zijn dat ik zal kunnen bevragen, want die tekst is veel te lang. Plus ook: af en toe steek je daar iets bij waarvan je zegt, ah dat zijn nu leerlingen uit de humane, we hebben daar iets extra's bij gezien wat meer aansluit bij hun andere vakken, bijvoorbeeld dat zijn leerlingen uit de wetenschappen, we geven hen een tekst die een beetje meer wetenschappelijk gericht is, dus nogmaals het is geen eenheidsworst, maar toch in dezelfde richting.” (Leerkracht Nederlands, 3^e graad ASO, case E).

Eén leerkracht (voor het vak Nederlands in de 3^e graad KSO) geeft expliciet aan dat hij voor zijn leerlingen van het 6^e jaar helemaal geen gebruik meer maakt van een methode, hoewel hij dat in het 5^e jaar wel nog doet:

“Omdat ik niet akkoord ga met de keuzes die ze maken als het gaat over literaire werken die worden besproken en dat ze ook heel vaak of ja uitsluitend gebruik maken van fragmenten van kortfilms of van romans en nooit hele verhalen. En als een leerling me zou vragen waarom krijgen we geen handboek. Dan zeg ik ja stel u voor dat je in de les kunstgeschiedenis dat je praat over Picasso en dat je een fragment krijgt van een schilderij en da je op basis van dat fragment dat hele schilderij bespreekt. Als het gaat over literatuur, als het gaat over alles wat dat me taal te maken heeft dan moet je het hele beeld krijgen dan moet je ten minste dat en ten tweede, ik wil de vrijheid om als er iets gebeurt en interessant is in de wereld om er op in te spelen. En dat is moeilijk met een handboek.”

De toetsen die deze leerkracht ontwikkelt zijn van een heel andere aard dan deze van collega's. Hij wil de leerlingen stimuleren om bij het studeren te focussen op het begrip en niet zozeer op het reproduceren van kennis:

“De laatste test was een open boek test. Dat was de eerste keer dat ze dat deden, de leerlingen.(...) Het was niet zinnig dacht ik om een grote toets te geven over materiaal van twee maand omdat als ze dat dan de dag ervoor gaan leren dan halen ze misschien een drie kwart en dan twee dagen daarachter is alles vergeten. Zo ik had hen op voorhand gezegd van kijk 't is een open boek test, dat marcheert zo en zo en zo. Zorg ervoor da je thuis alles leest en alles begrepen hebt in plaats van het vanbuiten te leren.”

Een andere vorm van 'toets' bij deze leerkracht is dat de leerlingen zelf vragen formuleren en aan de hand van die vragen leidt de leerkracht af in welke mate ze het begrepen hebben:

“Maar dat kan ook zijn bijvoorbeeld ik heb eens vijf punten gezet in september of in oktober dat ze zelf vragen mochten opstellen. Ik zei dan 'stel over deze leerstof krijg je toets, welke vragen zouden er worden gesteld en ook gewoon vijf punten gezet op tien vragen die ze zelf hadden geformuleerd zonder da ze een antwoord moesten geven. (...) Dan heb ik gewoon als ze tien vragen hadden dan kregen ze vijf op vijf. Als er heel stomme vragen tussen stonden dan kon ik dat natuurlijk niet goedkeuren. Als ze wel laten zien hebben dat ze effectief alles bekeken of dat ze geprobeerd hebben om er iets zinnigs over te vragen dan tonen ze dat ze wel begrijpen waarover het eigenlijk gaat.”

Onder de geïnterviewde leerkrachten zijn er ten slotte slechts vier leerkrachten (verspreid over de cases B, C, en F) die voor de toetsen volledig terugvallen op deze uit de methode. Eén leerkracht heeft hier een merkwaardige reden voor: omdat ze als moedertaal Frans heeft en op school het vak Nederlands geeft, vertrouwt ze liever op de vraagstelling van de methodetoetsen dan op zichzelf:

“In Nederlands doe ik dat minder van mijn eigen, omdat ik Franstalig ben, dan vind ik dat ik misschien niet altijd de correcte, of de meeste efficiënte persoon ben om dat te doen, daarbij moet ik dan alles checken, aan mijn man die Nederlandstalig is, maar nee, dan probeer ik dat niet van mijn eigen te doen, in andere vak Frans wel, maar in Nederlands niet.” (Leerkracht Nederlands, 1^e graad B-stroom, case F).

Specifieke toetsen

In de onderzochte cases doken een aantal specifieke vormen van toetsen op.

Olympiades

In de cases B en C nemen worden leerlingen gestimuleerd om deel te nemen aan olympiades:

“Wij doen dan eens, ja, het is geen toets, maar olympiades, daar doen wij nogal vaak aan mee en dat stimuleren wij ook heel erg bij de leerlingen. Van in het eerste jaar al. En dan nadien ook en eigenlijk zijn we toch al een paar keer heel succesvol, wij niet, onze leerlingen die zijn succesvol geweest, dat wel. [Licht luidop]. We hadden nu een leerling die de gouden medaille behaalde voor de wiskundeolympiade die dan naar Rio mocht, die daar een bronzen medaille haalde, dat is niet onze verdienste he, het enige dat wij doen is efkes dat duwtje van komaan, ga er voor. Dat is gewoon schitterend. Dus dat proberen we echt wel te doen en het deelnemen vinden we zelfs belangrijker dan het winnen, want daar gaat het niet om, maar durven, komaan durf dan, daag uzelf een keer uit en dan gaan ze daarin op en ja, dan worden ze wat getriggerd en dat is fijn gewoon.” (Directie case C)

Niveautoetsen

In case D, de bovenbouwschool die enkel KSO aanbiedt, worden er niveautoetsen afgenomen voor de algemene vakken: Nederlands, Wiskunde, Frans en Engels. Voor Nederlands worden hiervoor toetsen gebruikt via de stad:

“Dus voor Nederlands de 3es en de 4es worden allemaal aan dezelfde taaltest jaar na jaar onderworpen. Dat gaat over vaardigheden, 3e en 4e iedereen, ook onze eigen oud-leerlingen. Je kan het ook als een vorderingstest dan zie hé. Nederlands heeft dus die toetsen van de stad, dus alle koepels doen daar aan mee. Op basis daarvan kunnen ze extra ondersteuning Nederlands krijgen binnen de school. Dat wordt goed beheerd via een project dat de stad heeft met de Vlaamse gemeenschap.” (Directie case D)

Met betrekking tot wiskunde, Frans en Engels gaat het om toetsen die ze zelf ontwikkeld hebben en al sinds 15 jaar gebruiken om bij de aanvang van het derde jaar een zicht te krijgen op het niveau van de leerling. Dit wordt voornamelijk gedaan omdat, aangezien ze zelf geen eerste graad hebben, er veel leerlingen binnenstromen die van andere scholen komen. Ook in het vierde jaar worden er opnieuw niveautesten afgenomen omdat er dan nog een grote zij-instroom is. De toetsen voor de taalvakken meten de vaardigheden, woordenschat en grammatica. Voor wiskunde wordt het niveau einde eerste graad getoetst. De directie vindt deze toetsen vooral interessant om leerlingen indien nodig nog te heroriënteren:

“Wel, ten eerste kun je zien als iemand echt verkeerd geclausuleerd is en die zou eigenlijk in plaats van een TSO- of KSO-leerling een beroepsleerling zijn, zeggen we ‘kijk, met dit niveau van... ga je er niet komen.’ Dus je kan al adviseren en zo hebben heb je er elk jaar toch een paar. Voor sommigen is het ook een wake-up call ‘oei ik dacht dat het veel gemakkelijker ging zijn’” maar ze krijgen dan een gemiddelde van de klas en de mediaan te zien. Nu je hebt er inderdaad nog die tot aan het eerste rapport blijven of tot aan de eerste examens hé. Maar je kan eigenlijk uw advies dan opbouwen hé en dan zeggen van ‘we hebben u de eerste keer gewaarschuwd dat het heel zwaar ging zijn, dat je echt

eens goed moest kijken naar de inhoud van onze vakken'. Er wordt ook direct een oudercontact aan vastgekoppeld Een eerste oudercontact specifiek voor nieuwe leerlingen aan de hand van die instaptoets. Dus een deel van het 3e en een deel van het 4e.' (Directie case D)

Peilingstoetsen

Case C heeft als enige van de onderzochte scholen in het verleden al deelgenomen aan peilingstoetsen. De resultaten hiervan worden gedeeld met het team om zo te kijken waar ze zich situeren als school: *"Om ook te weten van waar staan wij. Dus X [beleidsmedewerker] die verwerkt dan die resultaten en dat wordt teruggekoppeld ook naar de vakgroepen, zodanig da zij weten van kijk, hier staan jullie ten opzichte van het Vlaamse gemiddelde, dus, er wordt wel effectief iets mee gedaan. We nemen niet deel aan toetsen of aan peilingen zonder dat we daar effectief iets mee doen."*

Enkele leerkrachten (uit case D en F) geven aan dat ze niet weten wat de peilingstoetsen zijn.

2.1.2.Examens

In de praktijk wordt er in alle cases geëvalueerd via examens. In elke case gebeurt dit voor de kerstvakantie en voor de zomervakantie. In sommige scholen of in sommige graden wordt hier van afgeweken door nog een derde examenperiode te voorzien net voor de paasvakantie. Het aantal vakken dat geëvalueerd wordt aan de hand van een examen verschilt van case tot case of naargelang de onderwijsvorm.

In de middenschool (case E) is er twee keer per schooljaar een examenperiode voor de leerlingen, voor alle vakken. De leerlingen die deelnamen aan de focusgroepen zijn verdeeld wat betreft hun houding ten aanzien van examens: sommigen vinden het goed dat ze dit krijgen, anderen vinden het overbodig aangezien ze al (herhalings)toetsen krijgen.

In case B zijn er tweemaal per jaar examens. Voor de eerste graad komt er een extra examenperiode bij via de herhalingsstoetsen die ingelast worden net voor de paasvakantie. Indien ze hiervoor slagen dan valt dit deel van de leerstof weg voor de examenperiode van juni. Tijdens de focusgroepen geven de leerlingen aan dat ze liever nog tot en met de derde graad een extra examenperiode zouden hebben rond de paasvakantie omdat ze de hoeveelheid leerstof te veel vinden van het tweede en derde trimester samen. De leerlingen in de derde graad (zowel in ASO, TSO en BSO) geven aan dat ze bij voorkeur meer permanent geëvalueerd zouden willen worden in plaats van via examens. In de tweede graad zijn de meningen meer verdeeld: zo zijn er leerlingen die het interessant vinden om hun evolutie tussen twee examenperiodes te kunnen zien.

De meningen omtrent het gebruik van examens in het BSO zijn verdeeld op deze school. De directie zelf is eerder voorstander van examens omdat de leerlingen op deze manier grotere gehelen leren studeren en verbanden leren leggen tussen de verschillende onderdelen van de leerstof. Bovendien vindt de directie dat men de leerlingen voldoende hoog moet inschatten om reactie zoals *'zijn we misschien te dom voor examens'* te vermijden. Binnen het team van leerkrachten is er verdeeldheid omtrent wel of geen examens. De leerkracht PAV vindt examens overbodig en wil liever omschakelen naar permanente evaluatie want de examens hebben geen enkele meerwaarde volgens haar. Een leerkracht van een praktijkvak is dan weer voorstander voor examens omdat dit leerlingen voorbereid op hoger onderwijs. Voorlopig zijn er nog geen examens in de eerste graad van de B-stroom en wordt er geëvalueerd via permanente evaluatie. In sommige vakken wordt er doorheen de andere

onderwijsvormen geëvalueerd via permanente evaluatie, vooral voor die vakken die niet tot de kern van de studierichting behoren, bijvoorbeeld voor natuurwetenschappen in de richting Sociaal Technische Wetenschappen in TSO.

In case C worden er examens georganiseerd, al is er een beweging ingezet om over te schakelen naar meer permanente evaluatie. Deze beweging is er vooral in de eerste graad waar er nog drie keer per jaar examens georganiseerd worden in de A-stroom voor slechts een paar vakken: aardrijkskunde, natuurwetenschappen en wiskunde. De overige vakken (Nederlands, Frans, godsdienst, Engels en geschiedenis) worden geëvalueerd d.m.v. permanente evaluatie. Opvallend is dat de leerlingen die deelnamen aan de focusgroepen het nutteloos vinden dat er nog voor enkele vakken examens zijn, ze zouden liever permanente evaluatie hebben voor alle vakken. In de B-stroom is er enkel permanente evaluatie zonder examens en dit vinden de leerlingen goed zo blijkt uit de focusgroepen. Het is de bedoeling dat de examens in de tweede en de derde graad voor heel wat vakken wijken voor meer permanente evaluatie. Momenteel worden er in zowel de tweede als de derde graad nog examens georganiseerd op het einde van elk trimester. Op het einde van het tweede trimester is het aantal examens telkens beperkter: in de tweede graad is dit enkel voor de hoofdvakken In de derde graad is dit enkel voor de richtingspecifieke vakken. De leerlingen uit de tweede en de derde graad TSO die bevroegd werden in de focusgroepen zijn het er niet over eens of ze opteren voor examens of eerder voor permanente evaluatie: sommigen geven aan dat een examensysteem beter voorbereidt op hoger onderwijs, anderen vinden dan weer dat ze al het geleerde net weer snel gaan vergeten omdat ze het op korte tijd in grote hoeveelheid hebben moeten verwerken.

In de KSO-school (case D) worden er twee keer per jaar examens voorzien voor de algemene vakken een examen georganiseerd. Enkel de kunstvakken worden geëvalueerd aan de hand van permanente evaluatie. Sommige leerlingen gaven tijdens de focusgroepen aan dat ze voor de andere vakken liever permanente evaluatie zouden krijgen.

In case E, de bovenbouwschool met een studieaanbod in ASO, worden er twee keer per jaar examens georganiseerd rond kerst en rond het einde van het schooljaar. In de tweede graad is er nog een derde examenperiode voor de hoofdvakken net voor de paasvakantie. In de derde graad worden er rond die periode *remediërende proeven* voorzien. Volgens de directie is dit niet hetzelfde als examens omdat dit iets is dat leerlingen vrijwillig kunnen opnemen. In de perceptie van de leerlingen wordt dit gezien als *herexamens*. Het is een mogelijkheid waar leerlingen van de derde graad op kunnen intekenen indien ze in de examenperiode van kerst voor één van de vakken een tekort gehaald hebben. Via de remediërende proef kunnen ze dit tekort optrekken tot maximaal 50%, zodat ze hun kansen op slagen op het einde van het schooljaar verhogen. Er wordt wel op toegezien dat leerlingen voor niet meer dan maximaal twee vakken een remediërende proef doen. De leerlingen in deze school vinden het goed dat ze examens hebben op hun school omdat ze vinden dat dit hen voorbereidt op het hoger onderwijs want *'in het BSO krijgen ze dat vaak niet en worden ze niet voorbereid op verder studeren'*.

In case F worden er twee examenperiodes voorzien per schooljaar. Ook in het BSO wordt er met examens gewerkt voor de theoretische vakken. De praktijkvakken worden vooral geëvalueerd aan de hand van permanente evaluatie. De leerlingen van de eerste graad deelnemen aan de focusgroep vinden het goed dat ze examens krijgen, ze denken dat dit hen beter voorbereidt voor later. Bij de leerlingen van de tweede en de derde graad zijn de meningen meer verdeeld.

Er kan besloten worden dat er in de onderzochte cases in het secundair onderwijs nog sterk ingezet wordt op het afnemen van examens, ook in het BSO. In enkele scholen zoals in case B gaan er stemmen op om meer richting permanente evaluatie te gaan om zo minder examens te organiseren. In case C wordt dit al gedaan in de eerste graad en de leerlingen lijken dit een goede manier van evalueren te vinden en zouden daarom willen dat alle vakken permanent geëvalueerd worden. Over de cases heen kan vastgesteld worden dat de leerlingen eerder verdeeld zijn als het gaat over de keuze tussen examens en permanente evaluatie. Behalve in case E, waar alle leerlingen het goed vinden dat ze examens krijgen. Dit zou eventueel verklaard kunnen worden dat het hier gaat om een bovenbouwschool die daarenboven enkel een studieaanbod heeft in het ASO: deze leerlingen worden klaargestoomd voor hoger onderwijs. De directeur uit deze school vindt dat het hun taak is om de leerlingen hierop voor te bereiden voor wanneer ze hogere studies aanvatten.

2.1.3. Taalscreening via genormeerde instrumenten

Er zijn 4 cases waarbij er genormeerde instrumenten gebruikt worden: case A, B, C en F. In al deze cases worden bij aanvang van de eerste graad de toetsen van Diataal afgenomen, in case C is men bezig met de voorbereiding om dit vanaf volgend schooljaar af te nemen ter vervanging van de TASTest. Deze taalscreening sluit aan op de regelgeving die stelt dat leerlingen sinds 2014 bij het instromen in het secundair onderwijs gescreend moeten worden op taal, dit met een gevalideerd instrument naar keuze. De onderzochte cases geven aan dat ze dit doen omwille van de verplichting. In case D en E wordt er geen screening gedaan maar deze scholen hebben enkel een aanbod in de bovenbouw, waardoor deze verplichting niet op hen van toepassing is.

De regelgeving stelt dat: *“Op basis van deze taalscreening kan een school maatregelen nemen die tegemoet komen aan specifieke noden op het vlak van kennis van de onderwijstaal die bij een leerling worden vastgesteld.”* (<http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9418#15>) De manier waarop er gevolg gegeven wordt aan de resultaten die uit deze screening komt, verschilt sterk van case tot case.

In case A wordt na de afname het bijgeleverde materiaal gebruikt om leerlingen die zwak scoren teksten aan te bieden op hun niveau en er wordt op het einde van het jaar hertest om de evolutie na te gaan.

In case B zijn er twee directies: één voor de eerste graad en één voor de tweede en de derde graad. Aangezien de eerste graad niet deelnam aan het onderzoek kon dit niet verder bevestigd worden bij de leerkrachten van de eerste graad. De directie van de tweede en derde graad gaf te kennen dat deze toetsen wel afgenomen worden in de eerste graad maar heeft er geen zicht op wat er verder gebeurt met de resultaten hiervan. Opvallend is dat de bevestigde leerkrachten in deze case, ook de leerkrachten Nederlands in de tweede en de derde graad niet op de hoogte zijn van de Diataaltoets in de eerste graad, wat er op wijst dat er geen opvolging is in de volgende graden.

In case C zal men vanaf het volgende schooljaar de Diataaltesten afnemen in plaats van de TASTest die tot nu toe afgenomen werd. De reden hiervoor is dat de TAS-test volgens hen verouderd is en niet digitaal beschikbaar is. De keuze voor Diataal was volgens hen evident omdat de toetsen digitaal kunnen afgenomen worden en omdat er ook een remediëringpakket bij geleverd wordt want de school was zoekende naar een manier om gevolg te geven aan de resultaten:

“Ja, da was eigenlijk bij ons het grote probleem, het is altijd en wat na de taalscreening? Je neemt dat af en wat doe je er dan mee? Dan waren wij al jaren zoekende van, oké, goed, de TASTest, ja, netjes verbeterd, netjes opgeborgen in een archiefdoos en wat doen we dan? Dan probeerden we de leerlingen die zwak scoorden op die TASTest, die probeerden we... dan is er eens één leerkracht die een uurtje taalondersteuning geeft. En dan stuurden we, tot vorig jaar was ik dat, tot vorig jaar stuurden dan de collega's die leerlingen naar mij, maar één uurtje op een hele week en dat waren dan ook heel diverse leerlingen.” (Leerkracht Nederlands, 1^{ste} graas A-stroom, case C).

Vanaf volgend schooljaar zal men het uurtje 'leren leren' uit het lespakket gebruiken om met elke leerling aan de slag te gaan rond taal aan de hand van het remediëringspakket dat Diataal aanbiedt, maar dit dan telkens op het individuele niveau van de leerling.

In case F zien we dat er een hertest volgt, maar de remediëring is afhankelijk van leerkracht tot leerkracht. Er blijkt geen gedeelde visie te zijn over hoe men na de screening gevolg geeft aan de resultaten. Sommige leerkrachten geven aan dat ze hierrond geen specifieke acties ondernemen, terwijl een andere leerkracht aan de leerlingen die zwak scoren maandelijks een tekst op hun niveau zal geven die ze thuis moeten verwerken.

Over de cases heen is het opmerkelijk dat het enkel de leerkrachten Nederlands van de eerste graad zijn die op de hoogte zijn van de afname van een Diataaltoets. De leerkrachten die andere vakken geven in de eerste graad en alle leerkrachten (inclusief leerkrachten Nederlands) van de tweede en de derde graad zijn niet op de hoogte van de afname van de Diataaltoets. Dit impliceert dat deze leerkrachten in hun klaspraktijk geen rekening kunnen houden met het taalniveau van leerlingen naar aanleiding van de resultaten op deze toetsen. In case C zien we hierin een wijziging voor de toekomst: aangezien de afname van de screening en de verdere remediëring opgevangen zal worden in het lesuurtje 'leren leren' zullen er meerdere leerkrachten dan louter de leerkrachten Nederlands hierin betrokken worden.

In case A ten slotte, zien we dat er naast de Diataaltoets ook sprake is van een gelijkaardige toets voor het vak Frans. Verder gebruikt deze case nog een genormeerd instrument om leerlingen te screenen op dyslexie. Het gaat om het dictee 'Het wonderlijke weer' en de stilleesstoets 'Hoe gevaarlijk is een tekenbeet?' Deze testen worden afgenomen in samenwerking met het CLB en enkel wanneer leerkrachten aangeven dat er een vermoeden is.

Er kan besloten worden dat de middenschool case A met uitsluitend aanbod in de A-stroom het meeste genormeerde toetsen afneemt in vergelijking met de andere cases. De andere cases die een aanbod hebben in de eerste graad nemen een verplichte taalscreening af en doen dit allemaal aan de hand van de Diataaltest. De manier waarop leerlingen geredieerd worden is sterk verschillend van case tot case en binnen case F sterk verschillend van leerkracht tot leerkracht. Het valt op dat de taalscreening en bijhorende remediëring vooral een zaak blijkt te zijn van de leerkrachten Nederlands in de eerste graad. De andere leerkrachten zijn niet betrokken en vaak niet op de hoogte. In case C zal hier in de toekomst verandering in komen omdat andere leerkrachten betrokken zullen worden bij de remediëring.

2.1.4. Zelfevaluatie

2.1.4.1. Perspectief directie en leerkrachten

Zelfevaluatie door leerlingen wordt in elke onderzochte case gedaan, al zijn er wel veel verschillen in de frequentie, de manier waarop en met betrekking tot welke aspecten leerlingen zichzelf moeten evalueren. De verschillen kunnen slechts beperkt verklaard worden door de case zelf, behalve dan in case E, waar de bevroegde leerkrachten het minst van allemaal gebruik maken van zelfevaluatie door de leerlingen. In deze case weerklonk een vrij negatieve houding tegenover zelfevaluatie: men vindt dat dit een te grote verantwoordelijkheid is voor leerlingen en dat dit niet correct gebeurt omdat leerlingen zich nog te vaak overschatten. De uitspraak dat deze praktijk iets is waar jongere leerkrachten mee afkomen, kan er op wijzen dat dit in de toekomst mogelijk meer gedaan zal worden.

De verschillen in de mate waarin er gebruik wordt gemaakt van zelfevaluatie hangt samen met het soort vak dat gegeven wordt. Zo is er een duidelijke link tussen zelfevaluatie en wat hiermee geëvalueerd wordt: de meerderheid van de leerkrachten laat leerlingen hiermee nadenken over hun vaardigheden en attitudes. In twee cases wordt hierbij door een leerkracht verwezen naar het gebruik van (elementen uit) de ontwikkelde SAM-schaal (schaal voor meting van attitudes en vaardigheden).

Een vaak voorkomende manier van zelfevaluatie is dat veel leerkrachten op toetsen en/of examens peilen naar de studiehouding van leerlingen. Dit gebeurt aan de hand van een extra kadertje waarin aan leerlingen gevraagd wordt om aan te duiden hoe ze hun prestatie op deze toets/examen inschatten en hoe ze zich hierop hebben voorbereid. Deze manier van zelfevaluatie komt opvallend vaak voor in de drie onderwijsvormen (ASO, TSO en BSO) van case B, en werd aangehaald door één enkele leerkracht in case A en case F.

“Bijvoorbeeld met de examens, krijgen ze van mij dan nog een extra blaadje, waar dat ze dan invullen op het examen ‘ik heb zoveel uur geleerd’, dat vullen ze op voorhand in: ‘ik verwacht dat ik’, ik zeg maar iets hé, ‘dat ik puntje puntje puntje procent haal na wat ik gestudeerd heb’. En dan achteraf moeten ze invullen, ik vond het examen ‘zeer makkelijk’, ‘makkelijk’, ‘gewoon’, ‘moeilijk’, ‘zeer moeilijk’ en dan opnieuw hoeveel ze denken te behalen. En dan krijgen ze hun punten en kunnen ze daarover reflecteren omdat dat op het examen staat en dan kunnen ze zien waar dat opnieuw de fouten zitten.” (Leerkracht wetenschappen, eerste graad A-stroom, case A)

De interviews met de leerkrachten uit case B laten zien dat deze zelfevaluaties mee bepalen in welke mate een leerling kan rekenen op meer feedback of extra uitleg van de leerkracht. Indien een slecht punt gepaard gaat met een zelfevaluatie waarin de leerling aangeeft dat hij/zij weinig gestudeerd heeft dan zal de leerling niet meteen extra uitleg van de leerkracht krijgen, maar eerder verplicht worden om een studieschrift bij te houden:

“Als er iemand zegt ik heb het heel goed gekunnen, ik heb een 80 op 100 behaald en dan blijkt dat ze 30 hebben, dan overloop ik dat een keer met hen, maar als ze al zelf zeggen ik heb eigenlijk niet gestudeerd, dan moet je het niet overlopen he, je hebt gewoon te weinig gestudeerd he. Ja, en aan de hand daarvan durf ik dan ook via het rapport een studieschrift aanvragen waar dat ze als ze te weinig gestudeerd hebben, moeten ze hun theorie noteren en om de zoveel tijd komen tonen aan mij, of andere bij wie ik zeg ‘na elke les moet je minstens drie oefeningen opnieuw gemaakt hebben’”. (Leerkracht wetenschappen, 2^e graad ASO, case B).

Het valt op dat de zelfevaluatie voornamelijk ingezet wordt bij de praktijkvakken van het BSO waarbij de leerlingen zichzelf moeten evalueren op wat ze uitvoeren in de praktijk. In het vak Nederlands en PAV wordt zelfevaluatie dan weer specifiek ingezet voor de evaluatie van spreek- en schrijfvaardigheid. In de technische vakken en de wetenschapsvakken zien we dat zelfevaluatie vooral en zelfs bijna uitsluitend aangewend wordt tijdens het uitvoeren van labo's. In de onderzochte kunstvakken wordt de zelfevaluatie ook gebruikt om zichzelf te evalueren met betrekking tot de vaardigheden die nodig zijn om een opdracht uit te voeren. De mate waarin leerlingen door middel van zelfevaluatie gestimuleerd worden om grondig te reflecteren over hun leerproces is sterk afhankelijk van leerkracht tot leerkracht: er zijn weinig leerkrachten van wie blijkt dat ze de zelfevaluatie van leerlingen echt au serieux nemen en als een manier inzetten om het leerproces meer in eigen handen te nemen. De weinige leerkrachten die dit doen, koppelen een moment van mondelinge feedback aan de zelfevaluatie en laten leerlingen eigen werkpunten formuleren voor de toekomst/volgende les:

“Ze moeten nu van mij in het derde wat dat ik achteraan op hun contacten schrijf samenvatten op een evaluatie die voor hen in een map zit voor zichzelf. Ik heb het erop geschreven en ik heb het met hen meestal ook al besproken en zij moeten er nog een voor zichzelf over nadenken. Ik weet niet of dat gaat helpen want het is het eerste jaar. Het is een vorm van reflectie over zichzelf en zo kunnen ze ook nadenken wat ze de volgende keer anders gaan aanpakken.” (Leerkracht fotografie, 2^e graad KSO, case D).

Eén leerkracht wil in de toekomst evolueren naar een zelfreflectie-instrument dat meegedragen wordt in de hogere jaren, wat overigens aansluit bij de visie van de school omtrent evaluatie, nl. dat evaluatie er moet in slagen om de leerling meer eigenaar te laten worden van het leerproces:

“Nu heb ik voorgelegd aan de collega's, om bijvoorbeeld op het einde van dit trimester dat we zo eens alle verslagen en opmerkingen van de labo's samen brengen en dat de leerlingen moeten uitschrijven voor zich van daar moet ik nog aan werken en daar moet ik nog aan werken. Ja dus zelf reflecteren, dan houden ze dat bij en dan zou het ideaal zijn als dat document dus meegaat naar de jaren dat ze verder gaan. Dat is de bedoeling en de opzet eigenlijk.” (Leerkracht TV-vak, 3e graad TSO, case C).

Drie leerkrachten (uit case C en F) tenslotte, vullen zelfevaluatie heel beperkt in, namelijk de leerlingen verbeteren zelf hun eigen toets onmiddellijk nadat ze die gemaakt hebben zodat ze onmiddellijk feedback krijgen over of het juist is of niet. Het is echter niet duidelijk in hoeverre de leerkracht hieraan een gesprek koppelt waarin meer uitleg gegeven wordt of bijkomende feedback die meer inzet op feedup en feedforward.

2.1.4.2.Perspectief leerlingen

Uit de focusgroepgesprekken met de leerlingen blijkt dat de leerlingen over het algemeen wel al aan zelfevaluatie gedaan hebben. Ze rapporteren dat ze meer aan zelfevaluatie doen dan aan peerevaluatie. Tegelijkertijd geven de leerlingen aan dat hun voorkeur eigenlijk uitgaat naar het omgekeerde dan dat wat in de praktijk gebeurt: de leerlingen zouden liever meer aan peerevaluatie doen dan aan zelfevaluatie. Het feit dat zelfevaluatie niet zozeer hun voorkeur wegdraagt heeft te maken met hoe deze zelfevaluatie aangepakt wordt door de leerkracht, zo blijkt uit de

focusgroepgesprekken. De leerlingen geven aan dat ze er weinig aan hebben, zeker als zelfevaluatie opgevat wordt als het invullen van een kadertje op een toets of op een examen waarbij er gepeild wordt naar hoe ze hun score inschatten en hoeveel ze ervoor gestudeerd hebben. De leerlingen geven aan dat ze het vooral invullen om er vanaf te zijn. Veel leerlingen betwijfelen of dit waarde heeft voor de leerkracht zelf want veel leerlingen hebben de perceptie dat zo'n kadertje bij de lay-out hoort die door de school wordt opgelegd: *“het is een verplichting van de school, dat is zoals de hoofding van een toets of een examen.”* De leerlingen betreuren het dat de zelfevaluatie te veel opgevat wordt als éénrichtingsverkeer: *“Zelfevaluatie zou interessant kunnen zijn als je er ook feedback op krijgt van de leerkracht. Nu is er veel communicatie in één richting: de leerkrachten verwachten dat je zelf vraagt om hulp, maar het zou beter zijn als ze dat zelf wat meer zouden aangeven.”* (Leerling 3^e graad TSO, case B). De leerlingen in case E geven aan dat ze wat schroom voelen om zichzelf te evalueren, bijvoorbeeld wanneer ze het goed gedaan hebben durven ze zichzelf geen maximale score te geven omdat ze denken dat dit niet gewaardeerd zal worden, zowel ten aanzien van de leerkracht, als ten aanzien van de medeleerlingen die de blaadjes met zelfevaluaties ophalen.

In de onderzochte cases blijkt dat de leerkrachten de leerlingen geregeld zichzelf laten evalueren. De manier waarop dit gebeurt mist echter soms wat aandacht, zo blijkt uit de bevindingen van de leerlingen. De leerlingen bevestigen namelijk dat ze af en toe aan zelfevaluatie doen, maar de meerwaarde hiervan ervaren ze eerder als beperkt waardoor hun voorkeur niet bij deze evaluatievorm ligt. Het invullen van een kadertje met betrekking tot hoe ze het er vanaf gebracht hebben op een toets of een examen vinden ze weinig zinvol. De leerlingen vinden het belangrijk dat er aandacht besteed wordt aan de feedback van de leerkracht en dat de leerkracht hiertoe zelf initiatief neemt. Opmerkelijk is dat de leerlingen vragen naar een veilige context om aan zelfevaluatie te doen. Dit besef is er reeds bij sommige leerkrachten als het gaat over peerevaluatie, maar met betrekking tot zelfevaluatie krijgt dit minder aandacht, zo geven de leerlingen aan.

2.1.5. Peerevaluatie

2.1.5.1. Perspectief directie en leerkrachten

Peerevaluatie wordt in elke onderzochte case gedaan, maar komt in vergelijking met zelfevaluatie in beperktere mate voor: er zijn minder leerkrachten die het toepassen en als het toegepast wordt dan al minder frequent in vergelijking met zelfevaluatie. In de praktijk zien we dat leerkrachten hiervoor verschillende redenen aangeven. Enkele leerkrachten vinden dat leerlingen in de eerste of tweede graad nog te jong zijn en passen dit daarom liever toe in de derde graad. Enkele leerkrachten, die les geven in verschillende onderwijsvormen, ervaren dat dit in het BSO moeilijk gaat omdat de leerlingen elkaar altijd heel positief beoordelen, waardoor ze het niet meer zinvol vinden en het bijgevolg niet meer doen. Twee leerkrachten die wetenschappen geven in het ASO geven aan dat ze dit soms laten wegvallen uit tijdsgebrek: voor de klassen uit wetenschapsrichtingen die ze meerdere uren in de week hebben zullen ze sneller peerevaluatie toepassen dan klassen die maar één uur in de week van hen les krijgen.

Net zoals bij zelfevaluatie hangt peerevaluatie sterk samen met wat er geëvalueerd wordt: de nadruk ligt hier op de evaluatie van vaardigheden en attitudes. Met betrekking tot de attitudes gaat het dan voornamelijk om groepswerken waarbij ze elkaar beoordelen op het kunnen samenwerken met elkaar.

Eén leerkracht maakt de koppeling tussen peer- en zelfevaluatie omdat peerevaluatie volgens haar de leerlingen meer over zichzelf doet nadenken:

“Maar ik vind het op zich wel niet slecht dat ze een ander evalueren omdat ze dan ook die evaluatie op zichzelf gaan toepassen als ze dan met die opdracht bezig zijn, dus ja, ik denk dat dat iets meer stemt tot reflectie dan wanneer ik gewoon zeg van, ik zal het evalueren en ik zeg daar iets over. Dus ik probeer dat eigenlijk zoveel mogelijk te doen en zeker bij spreekopdrachten en ook wel bij, bij schrijfoopdrachten” (Leerkracht Nederlands, 3^e graad TSO, case C).

Een weinig aantal leerkrachten geven aan dat ze zoekende geweest zijn naar een manier om peerevaluatie op een zinvolle manier in te vullen en leveren dan ook een *good practice* aan.

Enkele leerkrachten zorgen ervoor dat de peerevaluatie anoniem kan gebeuren zodat de uitkomsten correcter zijn:

“Die peerevaluatie maar dat blijft, dat is al zo oud, maar dat blijft een heikel punt, zij vinden dat nog altijd ergens ja... Toch zie je altijd wel, of weer dat berekenen van de leerlingen. Ik doe het soms op een andere manier, het is een systeem, ik heb dat ergens gezien, dat kwam ergens uit een hoge school in Hasselt, ik vond dat al een goed systeem dat ik zelf eerst een groepsscore geef en ik leg hen dat dan uit, je moet dat zien alsof ik bijvoorbeeld zoveel snoepjes zou geven aan jullie groep, jullie krijgen, jouw groep krijgt 15 snoepjes. ‘Maar ja maar 15 op hoeveel?’ Ik zeg dan ‘nee, niet op hoeveel, het zijn snoepjes, 15 snoepjes’. Daar krijgen ze 20 snoepjes, daar 11 snoepjes, en je moet die snoepjes nu verdelen onderling en ze doen dat anoniem, natuurlijk dat vergt een beetje meer werk, vanwege de leerkracht, want je moet dan kijken van wie heeft er aan wie zoveel gegeven he. Maar aangezien dat op basis van mijn snoepjes is, mijn aanvankelijke snoepjes, kunnen ze minder makkelijk iedereen zoveel snoepjes geven. Dus dat gaat al wat eerlijker, en dat vinden ze leuker, omdat niemand hoeft dat te zien en dan krijg je soms echt wel correcte resultaten waarvan je, soms als leerkracht weet je al op voorhand ja, dat die een 8 op 10 krijgt dat is niet normaal en via dat systeem zeg je inderdaad, ja het is eerlijk...”

De leerkracht die een kunstvak geeft in de derde graad KSO in case D werkt met ‘de ongenueanceerde recensent’: *“Ik heb een opdracht gegeven, een evaluatieopdracht ‘de ongenueanceerde recensent’. Iedere leerling krijgt iemand toegewezen. Ze moeten elkaar evalueren maar ze mochten ofwel mochten ze enkel negatieve dingen zeggen of enkel positieve dingen zeggen. Waarom heb ik dat gedaan? Omdat ja als een werk minder goed is dan is het zeer moeilijk om zowel positief als negatief te geven. Je moet effectief gaan nadenken over die negatieve en positieve elementen en dan zie je dat dat eigenlijk, ik vond het zeer zeer goed gelukt om die dingen samen te evalueren. En dan zie je dat sommige mensen ja nieuwe elementen aangaan en bruikbare (...) Maar dat is ook ik heb dat ook gedaan omdat ze elkaar niet zouden beledigen als ze een werk moeten beoordelen. Het is veiliger want ze moeten ook, want elk werk heeft positieve en negatieve punten en iemand die bijvoorbeeld minder goed werk gemaakt heeft die ziet misschien zijn eigen positieve zaken ook niet meer terugkeren dus als je daar echt over gaat gaan nadenken dan ga je dieper graven.”*

2.1.5.2. Perspectief leerlingen

Uit de focusgroepgesprekken met de leerlingen blijkt dat de leerlingen over het algemeen wel al aan peerevaluatie gedaan hebben, maar in een beperktere mate dan aan zelfevaluatie. Tegelijkertijd geven de leerlingen aan dat hun voorkeur eigenlijk uitgaat naar het omgekeerde dan dat wat in de praktijk gebeurt: de leerlingen zouden liever veel meer aan peerevaluatie doen dan aan zelfevaluatie. Er worden verschillende argumenten aangereikt voor hun voorkeur voor peerevaluatie: men vindt de input van meerdere mensen interessant, ze kunnen het beter onthouden als een medeleerling feedback geeft en vinden ze het makkelijker om feedback aan te nemen *“van iemand die het ook nog moet leren dan van de leerkracht die al alles weet en kan.”* Enkele leerlingen vinden het interessant om, als het gaat over het evalueren van attitudes of de samenwerking, te vernemen hoe ze overkomen bij de medeleerlingen. Opvallend is dat het de leerlingen niet zozeer te doen is om de punten die ze van medeleerlingen krijgen, maar meer om de woordelijke feedback en de tips die ze krijgen. Indien er punten aan gekoppeld worden dan verkiezen de leerlingen om dit anoniem te doen. In case C is er in de eerste graad een duidelijk verschil tussen de leerlingen van de A-stroom en de leerlingen van de B-stroom. De leerlingen in de A-stroom hebben ervaring met peerevaluatie en de leerlingen in de B-stroom niet. Tijdens de focusgroep argumenteren de leerlingen uit de B-stroom dat ze dit niet wensen omdat ze ervan overtuigd zijn dat peerevaluatie gepaard zou gaan met vriendjespolitiek. De leerlingen uit de A-stroom reageren hier op door aan te geven dat ze geleerd hebben dat het bij peerevaluatie moet gaan om dat wat beoordeeld moet worden en dat het niet mag gaan om de persoon zelf te beoordelen. Hieruit kan afgeleid worden dat de leerlingen in de A-stroom een positieve houding hebben tegenover peerevaluatie omdat ze hier meer in geoefend worden dan de leerlingen in de B-stroom die hier nog geen kennis mee gemaakt hebben op hun school. Er kan verder vastgesteld worden dat de leerlingen in de eerste graad in vergelijking met de hogere graden het minste aan peerevaluatie doen. Dit wordt bevestigd door de leerkrachten die vinden dat ze de leerlingen in de eerste graad nog te jong vinden om dit te doen. Het is opvallend dat vooral de leerlingen in de eerste graad aangeven dat hun voorkeur sterk uitgaat naar peerevaluatie.

Er kan besloten worden dat de leerkrachten in de onderzochte cases af en toe aan peerevaluatie doen, maar dat het in veel mindere mate gebeurt dan de zelfevaluatie en dit omdat ze de leerlingen nog te jong vinden of omdat er hiervoor te weinig tijd is. De leerlingen zelf geven echter aan dat hun voorkeur veel meer uitgaat naar peerevaluatie dan naar zelfevaluatie omdat ze dit heel waardevol vinden, de jongere leerlingen uit de eerste graad. De leerlingen vinden peerevaluatie vooral interessant omwille van de feedback die ze hierdoor krijgen.

2.1.6. Informeel evalueren en de rol van observeren

2.1.6.1. Perspectief directie en leerkrachten

Observeren gebeurt door bijna elke leerkracht, bij de meerderheid van de leerkrachten gebeurt dit in de vorm van informele evaluatie en kan het niet gezien worden als een doelgerichte evaluatie (op enkele uitzonderingen na). Het gaat hierbij om het observeren tijdens het lesgeven zelf en de dagdagelijkse klaspraktijk: via het stellen van vragen aan leerlingen, in interacties met leerlingen, door rond te lopen en te kijken hoe de leerlingen individueel of in groep aan het werk zijn. Slechts een paar leerkrachten geven aan dat deze vorm van informele evaluatie uitmondt in een punt op het rapport. De leerkrachten geven aan dat deze informele vorm van evalueren vooral in het teken staat van de

Resultaten casestudies secundair onderwijs

begeleiding: via het observeren kan men onmiddellijk gerichte feedback geven aan de leerlingen. Een beperkt aantal (4) leerkrachten houdt notities bij voor zichzelf over deze observaties, precies omdat dit volgens hen zinvol is in functie van de begeleiding van de leerlingen:

Een leerkracht PAV neemt de notities er bij wanneer ze een leerlingengesprek heeft: *“Ik loop eigenlijk constant rond, ik loop elke les rond, ik doe constant mijnen toer en ja dan zie je die leerlingen constant bezig en ik weet wel goed van mijn leerlingen van die, is daar goed in, die moet daaraan werken, op die manier ken je je leerlingen wel goed. En dan neem ik dat ook wel mee, die dingen in die individuele gesprekken. (...) Stel een leerling werkt alleen goed als je recht achter zijn rug staat en als hij weet dat je staat te kijken en je ziet dat, dat zich dat constant herhaalt, en dan schrijf ik dat sowieso op, want ik zou dat jammer vinden, omdat je in dat gesprek dan vergeet, je vergeet dat dan te vermelden, dus ik heb zo altijd mijn schriftje bij mij, waar ik zo mijn notities inschrijf.”* (Leerkracht PAV, 2^{de} graad BSO, case B).

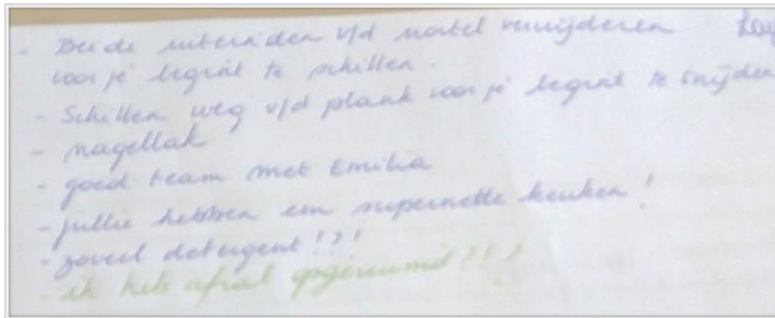
Een leerkracht fotografie houdt ook bij waar de leerlingen ongeveer gekomen zijn in hun opdracht om overzicht te houden wie waar al zit en wie bijsturing nodig heeft:

“Ja (eigenlijk) constant want zij komen bij u met hun resultaat of een vraag want het kan evengoed zijn dat ze een vraag hebben zeker van digitaal werk en dan ben je eigenlijk ook voor een stukje al aan het evalueren want op 't einde van de dag schrijf ik ook van oké dienen heeft dat gedaan of dienen heeft iets niet gelukt. Dat hou ik in de gaten. En ik hou dat ook bij. Vroeger was dat echt een boek, nu ben ik begonnen met symbolen. Ja ik moest daar eigenlijk zelf in zoeken. Vroeger schreef ik altijd alles op wat dat zij deden, maar op de duur is dat niet meer haalbaar en nu is dat een code, ze hebben het ontwikkeld, het is goed gelopen, er sta een plus bij dan weet je ook waarover dat het gaat.” (Leerkracht fotografie, 2^e graad KSO, case D).

De uitzonderingen van de doelgerichte observatie zien we enkel terugkeren in het BSO, zowel in de praktijkvakken als in de algemene vakken, maar lang niet elke leerkracht maakt hierbij gebruik van doelgerichte observatie-instrumenten. Een leerkracht die Nederlands geeft in het BSO (case 6) verwijst naar het gebruik van de SAM-schaal bij de evaluatie van leerlingen tijdens een projectweek. Een leerkracht die een praktijkles koken geeft, gebruikt een formulier waarmee de leerlingen zichzelf kunnen evalueren op enkele criteria. Na de les vult de leerkracht in een ander kleur en op basis van haar observaties dit formulier aan.

Datum	17/10/13
Recept <i>meat sauce gnocchi soup cupcakes</i>	<i>meat sauce gnocchi soup cupcakes</i>
In orde met de keukenuitrusting?	0-2-5-5
STAP 2 – VOORBEREIDEN	
heb ik mijn recept aandachtig gelezen?	1-2-3-4-5
heb ik op de speciale aandachtspunten gelet?	1-2-3-4-5
TAP 3 – UITVOEREN	
techniek: <i>schoonmaken van gerechten</i>	1-2-3-4-5
techniek: <i>snijden van groenten</i>	1-2-3-4-5
techniek: <i>stoven</i>	1-2-3-4-5
techniek: <i>ingrediënten afwegen</i>	1-2-3-4-5
techniek: <i>opruimen + afwassen</i>	1-2-3-4-5
an ik samenwerken?	1-2-3-4-5
an ik planmatig werken?	1-2-3-4-5
werk ik hygiënisch?	1-2-3-4-5
mijn werkplek net?	1-2-3-4-5

Op de achterzijde van het formulier noteert de leerkracht ook nog bijkomende concretere feedback die voortvloeit uit de observatie en die de scores op de voorkant van het blad nog meer toelicht:



Ten slotte zijn er twee leerkrachten die aangeven dat de kwaliteit van de observaties erop achteruit gaat naarmate de klassen groter worden: *“Het is nu al een paar lessen dat het niet lukt maar ik schrijf tijdens de les dingen op die ze nog moeten doen. Dus per klas hou ik dat bij, maar soms gelijk nu daarnet heb ik een kwartier dingen uitgelegd tegen de mensen en dan ga ik rond terwijl ze bezig zijn. En in de klas van zes leerlingen, zo die klas van daarnet, daar heb ik daar echt wel tijd voor. Maar bij die klas van de woensdag waar dat dat eigenlijk echt dat zijn echt te veel leerlingen om te begeleiden. 19 is echt zot en ik heb dan op het einde van de les niet iedereen op een goede manier gezien.”* (Leerkracht architectuur, 3^e graad KSO, case D).

2.1.6.2. Perspectief leerlingen

De focusgroepgesprekken met de leerlingen bevestigen wat de leerkrachten aangeven: namelijk dat er doorheen de klaspraktijk heel veel geobserveerd wordt door de leerkrachten. Opvallend is dat de leerlingen hun voorkeur niet zo sterk uitgaat naar observatie door de leerkracht. Zo blijkt althans op het eerste zicht: de leerlingen hebben minder stickers gekleefd in de kolom die aangeeft waarnaar hun voorkeur uitgaat dan in de kolom die aangeeft welke evaluatievorm toegepast wordt in de praktijk. De toelichting van leerlingen laat echter zien dat ze minder geneigd waren om veel stickers te plaatsen in de kolom die hun voorkeur aangeeft, net omdat dit in de praktijk al zo vaak gebeurt. Dit vraagt om een nuancering van het beeld dat gecreëerd wordt door het aantal stickers. De toelichting die leerlingen geven bij hun gekleefde stickers laat zien dat de leerlingen vrij positief zijn over het feit dat de leerkrachten hen vaak observeren. De leerlingen vinden dit vooral waardevol omdat dit bijkomende en onmiddellijke feedback met zich meebrengt:

- Ze worden meteen bijgestuurd als de leerkracht ziet dat ze een oefening fout maken.
- Als een leerkracht bij het rondgaan merkt dat er veel leerlingen dezelfde fout maken, dan wordt dit nog eens voor iedereen opnieuw uitgelegd.
- Enkele leerlingen appreciëren het ook dat de leerkracht observeert om zo een halt te roepen bij storend gedrag van medeleerlingen.
- Enkele leerlingen geven aan dat ze sneller iets durven vragen aan de leerkracht terwijl die komt observeren dan dat ze dit voor de hele klas moeten doen.
- Een leerling voelt zich ook geruster als de leerkracht rond loopt omdat het een extra controle is om geen fouten in de cursus te laten staan zodat ze thuis niets fout gaan leren.

De positieve ervaringen van leerlingen zijn zowel gelinkt aan de praktijkgerichte vakken als aan de algemene vakken. Enkele leerlingen wijzen ook op negatieve aspecten die volgens hen gepaard gaan met observeren. Het valt op dat de observaties negatief ervaren worden als de feedback uit blijft: leerlingen beginnen te twijfelen aan hun manier van werken als er helemaal niets gezegd wordt en denken ze dat ze fout bezig zijn. Sommige leerlingen voelen zich ook niet op hun gemak om iets te doen terwijl de leerkracht er op staat te kijken of ze vinden het net vervelend indien de leerkracht te snel ingrijpt omdat ze het liever zelf nog wat uitzoeken.

Er kan besloten worden dat de bevroegde leerkrachten in hun dagdagelijkse klaspraktijk hun leerlingen observeren. Dit wordt doorgaan ook als heel positief ervaren door de leerlingen zelf, vooral indien dit resulteert in bijkomende feedback of bijsturing.

2.2. Betrokkenheid leerlingen bij de evaluatiepraktijk

Zoals hierboven omschreven bij de evaluatievormen kunnen leerlingen sterker betrokken worden bij de evaluatie via evaluatievormen zoals zelf- en peer-evaluatie. Daarenboven, en hierop zal verder ingegaan worden in dit onderdeel, kan de betrokkenheid van leerlingen bevorderd worden door hen ook te betrekken bij de planning van de evaluatie en het opstellen van de evaluatiecriteria waarop er beoordeeld wordt. De manier waarop de feedback die volgt uit een evaluatie meegedeeld wordt aan de leerling (bijvoorbeeld onder de vorm van een leerlingcontact) kan de betrokkenheid van de leerling verhogen.

2.2.1. Inspraak leerlingen bij planning evaluatie

De leerkrachten die bevroegd werden, waren verdeeld over de mate waarin ze de leerlingen inspraak geven bij het plannen van evaluaties. Enerzijds is er een groep leerkrachten die aangeeft dat ze dit steeds in overleg met de leerlingen doen en waar mogelijk schuiven in de planning. Anderzijds is er een groep leerkrachten die zonder overleg een moment inplannen, maar deze leerkrachten argumenteren dat ze dit dan wel ruim op voorhand inplannen zodat de leerlingen voldoende tijd hebben om zich voor te bereiden en hun werk ernaar kunnen plannen. Er zijn op dit vlak niet echt trends of verschillen vast te stellen die samenhangen met de onderwijsvormen of de vakken. Ook op het niveau van de cases kunnen er geen trends vastgesteld worden, behalve in case E waar er een afspraak is om alle momenten van toetsen aan de leerlingen mee te delen bij het begin van elk trimester wat in de agenda van leerlingen kan leiden tot piekmomenten met veel toetsen:

“Goh ja, waar ik mij altijd een beetje aan stoer, is in het begin van het jaar, moeten alle toetsen worden vastgelegd, dus dat moet voor heel het semester...Laat ons zeggen, 1 september moet dat ingevuld worden in de toetsenkalender van de leerling en dus ook op smartschool in de agenda en dan zie je echt eigenlijk, voor die periode nu, dat de leerlingen echt iedere dag toetsen, zelfs twee toetsen enzovoort hebben... En hoe komt dat dat ze nu zo vaak toetsen hebben? Ahja, omdat de leerkracht legt dat vast in het begin van het schooljaar, dus die denkt ja, wanneer gaan we ongeveer een toets doen, voor Nederlands bijvoorbeeld zijn dat er twee, dus ja, dat is dan ergens halfweg oktober en halfweg november. Bij iedereen is dat zo, maar dus iedereen, bij iedereen komt dat eigenlijk op hetzelfde moment uit.. Je hebt natuurlijk vakken die maar één toets geven of die er drie of vier geven, dus op die manier spreidt dat een beetje, maar ja, dat is altijd voor de herfstvakantie en dan naar het einde van november ook. En dat stoort mij wel een beetje... En wat is de reden om tegen die datum alles vast te leggen? Omdat er dan niet plots nog iets kan bijkomen, in principe mag je geen toetsen meer

vastleggen nadien, dat de leerlingen ook weten van oké goed, dat is nu het schema... En het is en blijft zo... Ja, want als er dan iets plots bij komt, dan verandert heel hun planning en.. Dus op zich vind ik dat wel goed, dat je dat op voorhand moet vastleggen, ook dat je een overzicht hebt, maar ja ik denk dat we misschien soms een beetje te veel toetsen geven...". (Leerkracht Nederlands, 2^e graad ASO, case E).

Het lijkt er dus sterk op dat de mate waarin leerkrachten de leerlingen inspraak geven bij de planning afhankelijk is van leerkracht tot leerkracht. Wel zien we dat de leerkrachten zich naar de leerlingen toe soms minder flexibel opstellen omwille van andere factoren. Leerkrachten die een vak geven dat de leerlingen maar één uur in de week krijgen, geven aan dat het voor hen moeilijker is om op vraag van leerlingen een toets te verplaatsen of uit te stellen. Bovendien speelt ook de rapportperiode een rol in de planning voor de leerkrachten: men wil ook voldoende evaluaties hebben tegen het moment dat deze opgenomen moeten worden in een (tussentijds) rapport.

2.2.2. Inspraak leerlingen met betrekking tot criteria voor evaluatie

Bij de meerderheid van de bevraagde leerkrachten in het secundair onderwijs is het zo dat de criteria voor het evalueren bepaald worden door de leerkracht zelf. Er zijn slechts twee leerkrachten die aangeven dat dit wel eens door de leerlingen kan gebeuren, het gaat hierbij telkens om leerkrachten Nederlands in de derde graad (uit case C en case F) die dit toepassen bij presentatie- en of spreekvaardigheden.

2.2.3. Feedback

2.2.3.1. Perspectief directie en leerkrachten

De mate waarin en de manier waarop de leerkrachten feedback geven aan de leerlingen verschilt sterk van leerkracht tot leerkracht. Heel wat feedback wordt reeds meegedeeld tijdens de les zelf op basis van wat de leerkrachten observeren tijdens de lessen zelf (zie 'informeel leren en de rol van observeren'). De feedback die leerkrachten geven op taken, toetsen en examens wordt doorgaans sowieso meegedeeld op de online communicatieplatformen zoals Smartschool of Skore. De interviews met de leerkrachten laten zien dat de feedback soms tot het minimum beperkt wordt: soms blijft het bij het meedelen van de resultaten. Leerkrachten geven aan dat dit gebeurt uit tijdsgebrek:

"Als ik te weinig tijd heb dan zeg ik van kijk, de oplossingen staan op Smartschool en daar kan je het nagaan. Als er daar dan nog vragen rond zijn, dan kan je het nog vragen, maar dat doe ik soms om tijd uit te sparen." (Leerkracht wetenschappen, 3^e graad ASO, case E).

"Als ze dat willen, dan kijk ik dat samen met hen nog een na, als er ook tijd voor is. Als ik er tijd voor over heb dan doe ik dat." (Leerkracht Nederlands, 1^e graad B-stroom, case F).

In de ASO-richtingen of in de A-stroom van de eerste graad wordt er vaak verwezen naar inhaallessen of bijlessen voor leerlingen wiens resultaten niet goed waren. In sommige cases (bijv. case B) wordt dit verplicht voor leerlingen om een inhaalles te volgen.

Er zijn slechts enkele leerkrachten die hun feedback persoonlijk bespreken met de leerling zelf, iets wat de leerlingen dan weer als heel waardevol beschouwen. De leerkracht PAV uit case B heeft dit zo ingebouwd dat ze elke leerling om de drie weken kan spreken: *"Nu als je dan geëvalueerd hebt, dan*

vind ik persoonlijk de feedback zeer belangrijk. In het vak PAV doen wij dat door om de drie weken een individueel gesprek aan te gaan met de leerlingen. Dus terwijl de leerlingen bezig zijn met vanalles, met groepswork of individueel, zitten wij rond de tafel. (...) Dus daar steken wij eigenlijk heel veel tijd in, in die individuele gesprekken en dat heeft ook wel zin omdat leerlingen in het beroeps vaak verlegen zijn en als je vraagt of iedereen het begrepen heeft, dan heeft iedereen het altijd begrepen. Ze durven daar niet voor uitkomen en in die individuele gesprekken zeggen ze dat. Dus met die evaluatie moet iets gebeuren, je kunt niet zomaar evalueren en het dan in een kast steken, nee er moet iets mee gebeuren en dan probeer je eigenlijk ja een beetje op maat van de leerling proberen bijsturen waar het kan."

2.2.3.2. Perspectief leerlingen

Bij de focusgroepen konden de leerlingen ook aanduiden in welke mate ze individuele gesprekken hebben met de leerkracht over hoe ze het doen in de les/op school. Dit lijkt vrij weinig te gebeuren in de praktijk. Hoewel de leerlingen, indien dit gebeurt, dit wel als heel positief ervaren. De leerlingen die hiermee ervaring hebben in de lessen PAV omdat de leerkracht maandelijks een gesprek heeft met elke leerling vinden dat dit hen echt helpt. De leerlingen die er geen ervaring mee hebben zouden dit in de toekomst graag wel zien gebeuren. De leerlingen geven uitsluitend positieve elementen aan waaronder de gerichte feedback die ze hiermee ontvangen omdat het dan ook eens anders uitgelegd wordt in plaats van dat dit voor de hele klas gebeurt. De leerlingen voelen zich ook veel veiliger om vragen te stellen aan de leerkracht dan wanneer ze dat voor de hele groep moeten doen: *"ik denk dat ik dan als nietsnut zou overkomen"* of *"soms durf ik het niet vragen voor iedereen omdat ik denk dat ik de enige ben die het niet weet"*. De leerlingen die er ervaring mee hebben gaven ook aan dat de leerkracht niet altijd feedback geeft op het werk maar soms peptalk biedt wat hen ook weer vooruit helpt.

Met betrekking tot de examens geven de meeste leerlingen aan dat de feedback te miniem is. Enkel in case B is er een duidelijke organisatie vanuit de school om de feedback te laten doorgaan: de leerlingen kunnen vijf vakken kiezen waarvan ze het examen kunnen inkijken en moeten dit op voorhand doorgeven. In de andere cases moeten de leerlingen er vaak zelf naar vragen. De leerlingen geven ook aan dat ze op het einde van het schooljaar minder de neiging hebben om dit te vragen omdat ze dan al zin hebben in de vakantie. De feedback met betrekking tot de toetsen is heel wisselend van leerkracht tot leerkracht, zo blijkt uit de rapportering van leerlingen. Bij sommige leerkrachten duurt het lang voor ze de toets terug krijgen, bij anderen krijgen ze enkel de punten op Smartschool te zien, bij nog andere leerkrachten wordt de toets klassikaal overlopen en worden de oplossingen ook aangereikt. De leerlingen geven aan dat ze veel opsteken van grondige feedback na een toets, ze vinden het dan ook belangrijk dat ze hierop feedback krijgen en dat ze de toets ook mogen bijhouden zodat ze er later en in voorbereiding naar de examens opnieuw naar kunnen kijken. Sommige leerkrachten plaatsen naar aanleiding van mindere resultaten op een toets extra oefeningen op Smartschool, maar ook dit is weinig zinvol zeggen leerlingen als er geen bijkomende extra uitleg voorzien wordt.

2.3. Verhouding evaluatie en instructie

Zoals omschreven in de literatuurstudie (zie SONO/2017/OL1.6/2) onderscheiden we drie modellen die weergeven hoe evaluatie zich kan verhouden tot instructie. Bij het gescheiden model wordt evaluatie strikt gescheiden van instructie en volgt evaluatie na een moment van instructie om na te

gaan in welke mate de vooropgestelde doelen bereikt werden. In het semi-geïntegreerde model haken de activiteiten van evaluatie en instructie meer op elkaar in en zijn ze meer met elkaar verweven. De instructie wordt ook bijgestuurd op basis van informatie die verkregen wordt via de evaluatie. In het geïntegreerde model zijn beide activiteiten heel sterk met elkaar verweven, waardoor ze niet meer duidelijk te onderscheiden zijn van elkaar. Instructie wordt heel sterk beïnvloed door evaluatie en evaluatie kan ook gezien worden als een vorm van instructie omdat er net in het samenvallen van beide activiteiten geleerd kan worden. De grillige lijn die dit proces illustreert verwijst ook naar de onvoorspelbaarheid van het leerproces.

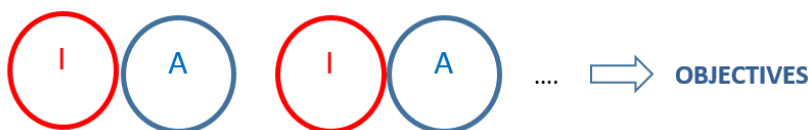


Fig. 1: Gescheiden model

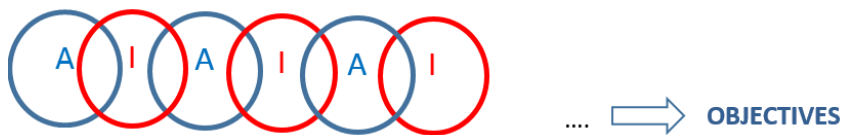


Fig. 2: Semi-geïntegreerd model



Fig. 3: Geïntegreerd model

Het gescheiden model wordt door negen leerkrachten aangeduid als het model dat het beste aansluit bij hun eigen klaspraktijk. Zeven leerkrachten werken volgens het semi-geïntegreerde model en elf leerkrachten sluiten zich aan bij het geïntegreerde model. Tien leerkrachten vinden het moeilijk om een keuze te maken en geven aan dat hun evaluatiepraktijk wisselt tussen twee van de drie modellen. Drie leerkrachten wisselen hierbij af tussen het gescheiden en semi-geïntegreerde model en geven hierbij als reden dat ze misschien eerder te vinden zijn voor het semi-geïntegreerde karakter maar dat ze wel vertrekken vanuit de instructie in plaats vanuit de evaluatie zoals dit het geval is in het eerste model. Drie leerkrachten situeren zichzelf tussen het semi-geïntegreerde en het geïntegreerde model en vier leerkrachten tenslotte tussen het gescheiden en het geïntegreerde model.

Met enige voorzichtigheid kunnen er trends vastgesteld worden in de evaluatiepraktijken tussen cases. In de cases die een uitgesproken homogeen samengesteld leerlingenpubliek hebben én een studieaanbod hebben in uitsluitend de A-stroom of het ASO (cases A en E) wordt er door de bevraagde leerkrachten nooit verwezen naar het geïntegreerde model maar uitsluitend naar het gescheiden en het semi-geïntegreerde model. De case waarbij de evaluatiepraktijken van leerkrachten voornamelijk aanleunen bij het geïntegreerde model is de case waarbij het leerlingenpubliek veel meer heterogeen

samengesteld is en waar er een studieaanbod is in TSO en BSO (case F). Bovendien geven de bevroagde leerkrachten uit case F les in het BSO (met uitzondering van een leerkracht in de eerste graad die ook in de A-stroom les geeft).

De leerkrachten uit case F verwijzen ook naar de diversiteit in de klas bij hun toelichting waarom ze eerder volgens het geïntegreerde model werken:

“Als ik nu, zoals daarstraks [bij de les waar leerlingen leerden om mayonaise te maken], ik begin altijd met algemene instructie, daarstraks met de mayonaise bijvoorbeeld, dan doe ik dat voor, ik laat alles zien wat ik erin doe, ik geef de hoeveelheden, ik zeg ook de hoeveelheden die ze moeten nemen en dan dat staat normaal ook in een cursus, dus dat is allemaal geen probleem en dan moeten ze dat zelf doen en dan bijvoorbeeld zoals daarstraks he, er zijn leerlingen klaar en andere leerlingen zijn nog niet klaar, dan ga je gewoon door op iets anders, dus je zit constant, ja, en dan moet je weer terug bij een andere leerling, en het is eigenlijk constant door mekaar (...) Het draait eigenlijk altijd uit op de geïntegreerde manier, maar ik heb wel m'n einddoel bereikt met allemaal, dat wel ja. Het is wel belangrijk he. Nu in mijn tweede jaar ook, dan is dat ook, er zijn leerlingen die absoluut niet mee zijn, dat is dan weer met die diversiteit en dan moet je gewoon weer helemaal terug he dus je zit constant zoals hier, dus die instructie en evaluatie zit heel dicht op elkaar he.” (Leerkracht praktijkvak, 2^e graad BSO, case F).

Het gescheiden model vindt men niet realistisch gegeven de diverse context:

“Het geïntegreerde model, omdat ik mezelf denk ik heel vaak aanpas aan de noden van de leerlingen en aan hoe dat de klasgroep in elkaar zit en hoe dat de resultaten ook zijn en op basis daarvan ga je uw instructie en uw les ook aanpassen. (...) Als er ergens ineens een ongelooflijke nood tevoorschijn komt, dan ga je daar ook naartoe werken en dan ga je u aanpassen, ook op het moment zelf als je bezig bent, dus ik denk dat dit [geïntegreerde model] hetgeen is dat ik het meeste doe. Dat [gescheiden model] vind ik wel heel mooi, maar ik denk niet dat dat realistisch is.” (Leerkracht Nederlands, 1^e graad A-stroom, case F).

Indien er, los van de cases, maar meer vanuit de onderwijsvormen (ASO, A-stroom in de eerste graad, TSO, BSO, B-stroom in de eerste graad, en KSO) gekeken wordt naar de evaluatiepraktijken dan valt op dat de evaluatiepraktijken van leerkrachten in het ASO, de eerste graad A-stroom en het TSO over het algemeen sterker aanleunen bij het gescheiden en het semi-geïntegreerde model. In het BSO en KSO leunen de evaluatiepraktijken sterker aan bij het geïntegreerde model. Dit onderscheid tussen precies deze onderwijsvormen zou kunnen verklaard worden door de aard van de vakken: de praktijkvakken in het BSO en de kunstvakken in het KSO zijn veel meer gericht op vaardigheden en het kunnen uitvoeren van technieken waardoor er veel meer geëvalueerd wordt terwijl de leerling aan het werk is. Hieruit volgt er vaak onmiddellijke feedback voor de leerling waardoor de instructie en evaluatie veel meer geïntegreerd zijn.

Enkele leerkrachten laten aan de hand van hun toelichting merken dat ze het geïntegreerde model een beetje als het *ideaal* beschouwen waarnaar gestreefd (zou) moet(en) worden en waarvoor er ook ervaring nodig is:

“Niet het geïntegreerde model, zover zit ik nog niet.” (Leerkracht Nederlands, 2e graad ASO en TSO, case B).

“Ik denk dat ik stillekes aan naar dit geïntegreerde model aan het evolueren ben, vroeger was het dit met een duidelijke scheiding in instructie en evaluatie. En nu is het al meer verweven in mekaar zie ik

en ik zie dat ook in mijn, werkblaadjes en zo, dat dat meer en meer begint door mekaar te gaan. Ik denk dat vroeger echt instructie, evalueren, instructie, evalueren, was maar dat het nu meer door mekaar, dat nu door mekaar loopt. Ook bijvoorbeeld met dat stappenplan dat ze moeten volgen, dat is eigenlijk een instructie over hoe ze moeten werken, maar tegelijkertijd moeten ze het ook afvinken of ze dat gedaan hebben dus dat is ineens ook evaluatie he.” (Leerkracht wetenschappen, 1^e graad B-stroom, case B)

Enkele leerkrachten uit case B waar men in de eerste graad overgestapt is naar een nieuwe organisatie ‘flex’, geven aan dat de manier waarop het onderwijs georganiseerd is, ook mee bepalend is voor de manier waarop je gaat evalueren. Deze leerkracht geeft aan dat het geïntegreerde model automatisch meer van toepassing is in de flex-structuur waarbij de leerlingen vooral zelfstandig hun week inplannen en waarbij ze kunnen kiezen of ze de instructie volgen of niet:

“Ergens wil ik hebben dat ze, ik ga niet zeggen constant geëvalueerd worden, maar dat je sneller kan reageren, bijvoorbeeld als je merkt van ‘hmm, die heeft daar wat moeilijkheden mee’ hup ik pas het aan of ik geef extra uitleg of extra oefeningen. Dat is in de flex wel zo, daar kan je dat wel, dan loopt dat allemaal een beetje door elkaar, maar in klassieke systemen denk ik dat ik meer tussen het gescheiden en semi-geïntegreerde model zit, afhankelijk van het lesonderwerp”.(Leerkracht Nederlands, 2e graad ASO en TSO, case B).

Een collega-leerkracht stelt eveneens vast dat de manier van evalueren daar automatisch anders verloopt:

“Wel ik denk dat ze daar dus met onze flexlokalen, dat ze daar veel korter op de bal kunnen spelen, direct, dat dat eigenlijk van daar een stuk overlapt die instructie en die evaluatie. Maar daar heb je gewoon ook een hele andere context, je zit ook in een andere klaslokaal, die opstelling is anders, ik kan hier niet weg hé, ik heb dat labo en ik kan niet zeggen van... En dat is een beetje mijn enig probleem dat ik heb met die evaluatie, ik heb het gevoel dat leerlingen die vroeger klaar zijn, dat ik ze daarvoor moet straffen. Want ik moet ze bezighouden, maar ik kan niet zeggen van... terwijl als je daar een andere klasopstelling hebt zoals die flexlokalen dan kan je zeggen ‘goed, jij bent klaar, daar zijn de zeteltjes, neem een boek, neem...’. (Leerkracht wetenschappen, 3e graad ASO, case B).

OV1B: Op welke wijze wordt er geëvalueerd? Welke instrumenten worden er gebruikt? Is er een verschil tussen evaluatie op transitie momenten versus meer continue klasevaluatie?

De meerderheid van de bevroegde leerkrachten in het secundair onderwijs maakt gebruik van klassieke toetsen. Het overgrote deel van hen ontwikkelt deze helemaal zelf omdat er geen bestaande toetsen voorhanden zijn. De leerkrachten die wel beschikken over toetsen die opgenomen zijn in de methode, laten zich hierdoor inspireren om een eigen toets op te stellen, maar zullen die zelden helemaal overnemen zonder toevoegingen of wijzigingen aan te brengen. Het gebruik van examens is ook in elke case van toepassing.

Het gebruik van genormeerde evaluatie-instrumenten is heel beperkt in de onderzochte cases in het secundair onderwijs. Er kan gesteld worden dat dit ophoudt bij de afname van de verplichte taalscreening bij het begin van het secundair onderwijs. De manier waarop de scholen verdere aandacht besteden aan de resultaten die volgen uit zo’n taalscreening is verschillend van school tot school. Het is ook opvallend dat voor zowel de afname als de verdere opvolging enkel de leerkrachten Nederlands uit de eerste graad verantwoordelijk gehouden worden. De andere leerkrachten en de

leerkrachten van de tweede en de derde graad zijn vaak niet op de hoogte van de taalscreening wat er op wijst dat er weinig initiatie hierrond wordt genomen op het niveau van de school. Eén case, case C zal hier in de toekomst aan werken door de remediëring naar aanleiding van de taalscreening structureel in te bouwen in het lessenrooster en hier ook andere leerkrachten dan de leerkrachten Nederlands bij te betrekken.

Evaluatievormen zoals zelf- en peerevaluatie waarbij de leerlingen sterker betrokken worden bij het onderwijsleerproces worden vooral door de leerkrachten ingezet bij het evalueren van vaardigheden en attitudes. De leerkrachten maken frequenter gebruik van zelfevaluatie en in mindere mate van peerevaluatie (uit tijdsgebrek of omdat men de leerlingen hiervoor nog te jong vindt). De leerlingen zelf geven echter aan dat hun voorkeur uitgaat naar meer peerevaluatie, ook de jongere leerlingen uit de eerste graad, in plaats van zelfevaluatie omdat ze veel meer in return krijgen via de peerevaluatie: de woordelijke feedback, de tips om het in het vervolg anders en beter aan te pakken, zichzelf leren kennen met betrekking tot hoe ze overkomen bij medeleerlingen tijdens groepswork vinden ze heel waardevol. Het feit dat de leerlingen in mindere mate te vinden zijn voor zelfevaluatie heeft voornamelijk te maken met de manier waarop dit ingevuld wordt: er wordt te veel in één richting gewerkt volgens de leerlingen en ze missen bijkomende feedback. Bovendien zijn de leerlingen vragende partij om ook de zelfevaluatie in een veilige context te kunnen doen. Leerkrachten zijn zich hier al vaker van bewust voor wat betreft de peerevaluatie, maar nog niet zozeer voor de zelfevaluatie.

Het belang dat de leerlingen hechten aan feedback komt eveneens tot uiting in de mate waarin ze appreciatie tonen voor de observaties van leerkrachten. De leerlingen waarderen hierbij vooral de onmiddellijke bijsturing die hieruit volgt. De meerderheid van de leerkrachten bevestigen ook dat het observeren deel uitmaakt van hun klaspraktijk en dat ze dit ook zien als een controle om te zien of leerlingen mee zijn met de les. De observatie gebeurt doorgaans op een informele wijze, vooral in de praktijkvakken in het BSO wordt er vaker doelgericht geobserveerd aan de hand van vooropgestelde evaluatiecriteria.

Er kan besloten worden dat de leerlingen heel veel belang hechten aan feedback, zowel van medeleerlingen als van hun leerkrachten. De mate waarin er feedback volgt op toetsen en examens is heel wisselend van leerkracht tot leerkracht, sommige leerkrachten komen er niet toe om de feedback verder te laten gaan dan het meegeven van de correcte oplossingen uit tijdsgebrek. De leerlingen geven aan dat ze nochtans het meeste leren uit de bijkomende uitleg die ze krijgen na een toets. Ze vinden het daarom belangrijk dat de toets nog eens overlopen wordt en dat er extra uitleg volgt bij die zaken die niet gelukt zijn op een toets.

Met betrekking tot de betrokkenheid van leerlingen bij de planning van evaluaties en de criteria waarop er geëvalueerd wordt, kan besloten worden dat dit heel beperkt is. Op vlak van planning tonen leerkrachten zich best bereid om de leerlingen hierbij te betrekken, maar worden hier vaak in belemmert door de manier waarop het vak ingeroosterd is en de agenda van het schooljaar.

Op basis van de rapportering door leerkrachten kan vastgesteld worden dat de evaluatiepraktijk van leerkrachten onderling veel verschillen. De drie verschillende modellen van evaluatiepraktijken komen bijna even frequent voor en komen in de praktijk van leerkrachten vaak ook gecombineerd naar voor. De verschillen die er zijn, lijken ook samen te hangen met de onderwijsvormen waarin de leerkrachten. Zo wordt er binnen het ASO en TSO vaker geëvalueerd volgens het gescheiden en het semi-

Resultaten casestudies secundair onderwijs

geïntegreerde model van evaluatiepraktijk. In de onderwijsvormen KSO en BSO leunen de evaluatiepraktijken sterker aan bij het geïntegreerde model. Dit kan mogelijk verklaard worden door de aard van de TV- en PV-vakken, namelijk omdat deze meer gericht zijn op vaardigheden en competenties dan op kennis.

III Evaluatie en diversiteit

3.1. Rekening houden met diversiteit tijdens klaspraktijk

Aan de leerkrachten en directeurs werd gevraagd in welke mate en hoe men in de klas/op school rekening houdt met de diversiteit onder leerlingen, en dit los van de specifieke evaluatiepraktijk. Deze vraag werd vrij algemeen gesteld, waarbij er niet specifiek gepeild werd naar hoe men rekening houdt met bepaalde doelgroepen. Uit de antwoorden kunnen we afleiden welke typologie er in de praktijk van de onderzochte cases gemaakt wordt om 'diversiteit' te definiëren.

Als men het heeft over diversiteit verwijzen de leerkrachten vooral naar de 'labels' van leerlingen die onder andere verwijzen naar leerstoornissen zoals dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, dysorthografie, ... Ook de 'labels' ADHD, autisme en ASS worden vaak vermeld door de leerkrachten. Er wordt ook verwezen naar leerlingen die uit OKAN komen of die een andere thuistaal hebben. Ten slotte wordt er ook, maar in veel mindere mate, verwezen naar het niveauverschil tussen leerlingen. Dit wordt vooral aangehaald door leerkrachten in de KSO-school die hiervoor verwijzen naar leerlingen die later instromen en zo een stuk voorkennis missen. In case B verwijzen leerkrachten ook naar de niveauverschillen, maar dit heeft vooral te maken met het feit dat de school sinds kort voor enkele richtingen met graadklassen werken wegens te weinig leerlingen. Ten slotte wordt er ook verwezen naar leerlingen met een fysieke beperking, zoals auditieve of visuele beperkingen. Dit blijkt heel uitzonderlijk vermeld te worden door leerkrachten.

Uit de interviews met leerkrachten wordt het ook duidelijk dat de 'labels' van leerlingen ook richting geven aan de mate waarin de meerderheid van de leerkrachten in hun dagdagelijkse klaspraktijk rekening gaan houden met diversiteit. De leerkrachten gaan deze leerlingen 'extra in het oog houden'. Ze doen dit door deze leerlingen vooraan in de klas te laten zitten, door meer bij hen langs te gaan, door hen de instructie te laten herhalen/verwoorden, door hen extra te ondersteunen en persoonlijke begeleiding te geven.

"Bijvoorbeeld ik weet dat C. een beetje trager is en dat die meer aandacht nodig heeft, dus als we dan zeggen van 'mannen neem allemaal p. 35' dan verplaats ik mij al een beetje naar hem om daar mee te bladeren, of een keertje aan te wijzen van 'we zitten hier aan oefening 7'. Bij A. is dat dan vooral een aandacht stoornis, ook daar gewoon meer voorbij wandelen en eventjes tikken op de bank kan al voldoende zijn, ik hoef dat niet altijd voor heel de klas te doen." (Leerkracht Nederlands, 1^e graad B-stroom, case C).

Er wordt ook vaak verwezen naar het bewust samen zetten van leerlingen in groep of in duo's waarbij ze een leerling met meer voorkennis bij een leerling met minder voorkennis zullen plaatsen:

"Dus dat is een vierde, maar in een derde jaar loop je nog aan he, moet je die dingen nog allemaal aanleren en nu zitten die samen he. Dus in het begin dacht ik van ik ga drie en vier echt apart laten koken, maar dat is zo hectisch... Dat is bijna niet te doen want je moet bij die derdes gaan bijsturen en die vierdes moet je ook nog dingen aanleren, maar twee verschillende menu's, dat is continu... niet te

doen. Dus zijn doen mee met het vierde nu en ik combineer telkens één van het derde met één van het vierde in één keuken. Zo neemt de ene de andere mee op sleeptouw. Ze moeten altijd met twee samenwerken.” (Leerkracht praktijkvak, 2^e graad BSO, case B).

Er wordt ook verwezen naar het gebruik van sticordi- of redicodi-maatregelen waarbij leerlingen gebruik mogen maken van rekenmachines, ondersteuningskaarten bijvoorbeeld voor de maaltafels of omvormtabellen bij wiskundige vakken voor leerlingen met dyslexie of het gebruik van hun gsm en ‘google-translate’ voor leerlingen met een andere thuistaal. In case F, waar er leerkrachten geïnterviewd werden die in het BSO les geven, hanteert men deze maatregelen vaker klassikaal:

“Het niveau is heel laag in 1B he, alles wat er in sticordi-maatregelen staat pas ik eigenlijk klassikaal toe, want iedereen kan die wel gebruiken, iedereen kan meer tijd voor zijn test gebruiken, iedereen kan een rekenmachine, ...” (Leerkracht Nederlands, 1^e graad B-stroom, case F).

Er wordt ook rekening gehouden met diversiteit door leerlingen meer tijd te geven, extra oefeningen te geven of uitbreiding te voorzien, leerlingen met dyslexie krijgen leesteksten soms op voorhand al mee naar huis.

Er is een minderheid van leerkrachten die aangeven dat ze geen of te weinig rekening houden met diversiteit. De redenen die ze hiervoor naar voren schuiven zijn dat ze niet weten hoe ze dit moeten doen, het vergeten, het niet doen uit luiheid, leerplandruk....:

- “Goh, te weinig... soms merk ik dat ik dat vergeet ‘oh ja juist, dyslexie.. of aja juist, Nederlands is een beetje moeilijk’ Omdat in de meeste gevallen valt dat niet echt op. Die zijn gewoon om bij te benen, en ertussen te lopen dat dat niet meer zo opvalt.” (Leerkracht Nederlands, 2^e graad ASO-TSO, case B).
- “Euh neen, dat doe ik niet echt. Dat is sporadisch. Maar als ik zie dat iemand achterblijft, dan beperkt zich dat tot het meegeven van teksten en oefeningen.” (Leerkracht Nederlands, 3^e graad ASO, case B).
- “Elke leerling op zijn niveau zou ideaal zijn, maar ik slaag daar niet in. Ik zou ook niet weten hoe.” (Leerkracht wetenschappen, 1^e graad A-stroom, case C).
- “Dat is bij mij lastig, ik denk dat ik dat te weinig doe... ik hou daar te weinig gestructureerd rekening mee. En waarom is dat? Tijd misschien? Een vorm van luiheid zeker ook. Uiteindelijk is dat veel werk hé zo differentiëren.” (Leerkracht Nederlands, 2^e graad KSO, case D).
- “Hoe moet je daar rekening mee houden, ik doe voort he, en als iemand door onoplettendheid niet mee is, ja dan zeg ik gewoon van ‘kijk voila, dat komt er nu van he’. We moeten voortdoen he. Dat is zo een beetje de druk die erachter zit he, vooral voor wetenschapsvakken he, omdat we een minutieus uitgeschreven leerplan hebben. Er is weinig ruimte om daarop in te spelen he” (Leerkracht wetenschappen, 3^e graad ASO, case E).

Waar eveneens ook op wordt ingezet, is het remediëren van leerlingen via bijlessen, inhaallessen of studie. Dit wordt vaak georganiseerd op het niveau van de school en we zien dit vooral terugkeren in de case A, B, C ,D en F. Case A zet hier het sterkste op in doordat de leerkrachten hiervoor uren krijgen: er worden 2 keer peer week inhaallessen georganiseerd op de middag voor de vakken Nederlands, Engels, Frans, Latijn en wiskunde: “Natuurlijk andere leerkrachten hebben dat niet in hun lessenpakket, maar kunnen die ook wel aanbieden. Dus als dat een keer nodig is voor geschiedenis of natuurwetenschappen als het niet gaat. Dus leerlingen laten we zelf komen, wij kunnen leerlingen ook

verplichten om te komen, om iets in te halen. Of ook om 1 keer in de week verplicht te komen, van leerlingen die een grote achterstand hebben en zo toch bepaalde zaken op te vangen, maar dat is natuurlijk, ja, een leerling beslist. Ze moeten soms, maar als ze niet komen is dat natuurlijk hun verantwoordelijkheid.” In case A wordt er ook verwezen naar de huiswerkbegeleiding die doorgaat buiten de schooluren van 16u tot 17u30. In case B wordt ook verwezen naar ondersteuning die aangeboden wordt op woensdagnamiddag. Dit wordt georganiseerd in samenwerking met studenten uit de lerarenopleiding die er leerlingen komen coachen. In case C voorziet men extra ondersteuning in de vorm van taalvaardigheidsonderwijs voor leerlingen die moeite hebben met Nederlands. Dit wordt enkel in de eerste graad voorzien. In case D worden er ‘alfaklassen’ georganiseerd in samenwerking met de stad: deze zijn bedoeld om leerlingen die het moeilijker hebben met Nederlands te ondersteunen in hun taalontwikkeling. In case F wordt er ook ingezet op bijkomende remediërende lessen. Zo worden er ateliers ingericht voor Nederlands, Frans en wetenschappen, wat inhoudt dat leerlingen tijdens de middag bijles kunnen volgen. Er is ook een klas ‘leren leren’ die één keer per week doorgaat na het laatste lesuur. Eén leerkracht geeft aan dat dit enkel werkbaar is zolang de groep niet meer dan 20 leerlingen telt. De focusgroepen met leerlingen geven aan dat dit aanbod te beperkt is: twee leerlingen wilden zich inschrijven maar de groep was al volzet.

Er kan besloten worden dat leerkrachten in het secundair onderwijs rekening houden met diversiteit door de leerlingen die een ‘label’ dragen meer in het oog te houden en hen extra te ondersteunen via de sticordi- of redicodimaatregelen. De meerderheid van de leerkrachten geeft aan dat ze hiermee rekening houden. Een beperkter aantal leerkrachten geeft aan dat ze dit niet of te weinig doen omdat ze niet weten hoe, het te veel tijd vraagt en streven naar het afwerken van het leerplan met de meerderheid van de klasgroep. Er kan vastgesteld worden dat ‘het rekening houden met diversiteit’ hoofdzakelijk benaderd wordt vanuit een ‘deficit-benadering’: de leerlingen met een leerstoornis of met een andere thuistaal moeten bijkomend ondersteund worden of geredieerd worden. ‘Rekening houden met diversiteit’ wordt stevast ingevuld als ‘zij die niet meekunnen moeten bijgewerkt worden’. Het gaat nooit over leerlingen die vanuit hun sterktes of talenten een andere aanpak zouden nodig hebben of een andere invulling van hun opdrachten zouden moeten krijgen. Hierdoor wordt duidelijk dat ‘diversiteit’ in hoeden van leerkrachten als ‘negatief’ gepercipieerd wordt omdat het stevast ingevuld wordt als ‘leerlingen die NIET meekunnen, die GEEN aandacht kunnen houden, het Nederlands NIET kunnen’. Enkel in case F zien we dat de redicodi-maatregelen vaker klassikaal toegepast worden en dus niet opgevat worden als ‘een aparte maatregel omwille van een tekort of een niet-kunnen’. Maar tegelijkertijd kan vastgesteld worden dat deze leerkrachten er in het algemeen een negatieve kijk op nahouden als het over hun leerlingen gaat. Uitspraken zoals *“het niveau is heel laag hé in 1B”* of *“er is overal wel een hoek af”* illustreren dit.

3.2. Rekening houden met diversiteit op momenten van evaluatie

Aan de directie en aan leerkrachten werd gevraagd in welke mate er, naast het rekening houden met diversiteit in de dagdagelijkse klaspraktijk, ook rekening gehouden wordt met diversiteit op momenten van evaluatie. In de bijlage bij dit rapport, wordt dit per case toegelicht in de verticale analyses. In wat volgt, worden enkele terugkerende vaststellingen weergegeven. Zo wordt er ingegaan op enerzijds het gebruik van accommodaties en anderzijds het gebruik van evaluatie waarin gedifferentieerd wordt in doelen.

3.2.1. Gedifferentieerd toetsen via ondersteuning en hulpmiddelen

3.2.1.1. Perspectief directie en leerkrachten

In de onderzochte cases in het secundair onderwijs zien we dat er vooral tussen de leerkrachten onderling zowel verschillen als gelijkenissen zijn in de mate waarin men rekening houdt met diversiteit op momenten van evaluatie. Zo geeft bijna elke leerkracht aan dat ze voor de leerlingen voldoende tijd voorzien om een toets of examen af te leggen. De meerderheid van de leerkrachten geeft ook aan dat ze bij een toets of examen het altijd eerst mondeling zullen overlopen met de leerlingen zodat men bij onduidelijkheden nog wat extra toelichting kan geven. De bevroagde leerkrachten geven ook aan dat ze allen rekening houden met redicodi-maatregelen als leerlingen een attest hebben. Zo getuigen leerkrachten over hoe ze een test digitaal laten afleggen bij een slechtziende leerling, dat spelling voor een leerling met dyslexie niet op dezelfde manier gequoteerd wordt zoals bij de andere leerlingen, dat leerlingen die zwakker zijn op vlak van taal andere teksten krijgen, dat een leerling met dyscalculie een rekenmachine mag gebruiken ...

Echter, op het vlak van 'rekening houden met' stellen we vast dat er wel verschillen zijn in de mate waarin men in de praktijk rekening zal houden met bijvoorbeeld de diagnose van dyslexie bij een leerling. We zien dat de leerkrachten die geen Nederlands geven hiermee makkelijker rekening houden, in die zin dat ze spelling nooit laten doorwegen in het resultaat voor hun vak, wat overigens voor alle leerlingen het geval is omdat spelling sowieso geen deel uitmaakt van hun vak. Bij de leerkrachten Nederlands zien we dat er meer variatie is in de mate waarin ze rekening houden met dyslexie: er zijn enerzijds leerkrachten die aangeven dat ze bij deze leerlingen spelling helemaal niet meer laten meetellen in hun beoordeling, anderzijds zijn er leerkrachten die *"een kwartje per fout rekenen in plaats van een half punt per fout"*. Sommige leerkrachten maken ook onderscheid in het soort opdracht bijvoorbeeld voor een tekst die ze thuis moeten schrijven en waarvoor ze veel tijd krijgen wordt soms wel verwacht dat de spelling correct is omdat ze de tijd hebben om het te laten nalezen door anderen. Bovendien zijn er ook leerkrachten die aangeven dat ze het moeilijk hebben om er altijd rekening mee te houden omdat er volgens hen leerlingen zijn die er misbruik van maken of *'geen moeite doen'* om de spellingsregels toe te passen:

"Het is ook wel zo dat ik toch leerlingen ken die hun dyslexie-attest gebruiken, misbruiken eigenlijk om ja... 'Maar ik heb toch dyslexie, dus ik hoef mij niet in te spannen he'. Die bestaan zeker ook." (Leerkracht Nederlands, 3^e graad ASO, case B).

"Bijvoorbeeld er zijn leerlingen die van die typische foutjes maken, die ze altijd opnieuw maken he. Je hebt leerlingen die echt de letters 'p' en de 'b' gaan wisselen. Dat zijn fouten waaraan je ziet 'oké, dat is een dyslexiefout'. Maar als ze er gewoon met hun pet naar gooien, en zelfs de moeite niet doen... (...) Maar het is moeilijk om daar een lijn in te trekken he. Het is niet zwart-wit en het is soms zodanig, die zone kan zodanig grijs zijn dat je denkt van ja, waaraan ligt dat nu?" (Leerkracht Nederlands, 2^e graad, ASO & TSO, case B).

Het bovenstaande citaat laat ook zien dat er soms door gebrek aan kennis, twijfel is bij leerkrachten over hoe dyslexie zich kan uiten bij schrijftaken van leerlingen.

3.2.1.2. Perspectief leerlingen

Via de focusgroepen met leerlingen werd er gepeild naar de mate waarin er rekening gehouden werd met de bij leerlingen op momenten waarbij er geëvalueerd wordt aan de hand van klassieke toetsen en examens. Hiervoor werd expliciet gevraagd naar de mate waarin leerlingen ervaren dat er geen moeilijke woorden of zinnen gebruikt worden in de vraagstelling, of er gebruik gemaakt wordt van woordenboeken, woordenlijsten of visuele ondersteuning via afbeeldingen en of er voldoende tijd voorzien wordt om hun toets/examen in te vullen. De leerlingen kregen ook steeds de mogelijkheid om bij deze voorbeelden van ondersteuning of accommodatie ook zelf voorbeelden toe te voegen die ze kennen. Bovendien mochten de leerlingen ook telkens aangeven in welke mate deze accommodaties of ondersteuningsvormen hun voorkeur wegdragen.

Bij het vermijden van moeilijke woorden in de vraagstelling zijn er over de verschillende cases heen een gering aantal leerlingen die dit aangeduid hebben. De meeste leerlingen vonden dat ze niet echt veel moeite hebben met de taal in de vraagstelling. Wel is er één case die hierop een uitzondering vormt: case F waarbij de leerlingen hun voorkeur het meeste uitgaat naar het vermijden van moeilijke taal in de vraagstelling, dit in vergelijking met de andere ondersteuningsvormen. Deze leerlingen hebben ook 'het overlopen van de toets en de mogelijkheid tot het stellen van vragen' aangeduid als iets dat heel frequent gebeurt in de klaspraktijk, maar de leerlingen vinden dat als er geen moeilijke woorden gebruikt zouden worden in de vraagstelling dat ze ook veel minder behoefte zouden hebben aan het overlopen van de toets door de leerkracht of de mogelijkheid tot het stellen van verduidelijkende vragen.

Het woordenboek wordt het minste gebruikt tijdens de evaluaties van leerlingen, zo geven de leerlingen aan. Opvallend is ook dat de leerlingen dit ook het minste wensen te gebruiken: men geeft de voorkeur aan de uitleg die de leerkracht kan geven indien er een woord onduidelijk is. Opzoeken in een woordenboek zien ze ook als tijdverspilling en bovendien hebben ze ook niet de garantie dat ze het dan in de context van die specifieke vraag zullen begrijpen. Dit verklaart ook waarom de leerlingen hun voorkeur dan weer iets meer uitgaat naar het gebruik van een bijgevoegde verklarende woordenlijst bij de toets of het examen omdat dit hen alvast de tijd van het opzoeken bespaart en dat de uitleg toegepast zal zijn op de specifieke context. De leerlingen geven ook aan dat het gebruik van een woordenlijst al even weinig toegepast wordt in de praktijk als het gebruik van een woordenboek.

De visuele ondersteuning aan de hand van afbeeldingen of illustraties wordt wel veel meer toegepast in de praktijk in vergelijking met het gebruik van woordenboeken, eenvoudige taal en woordenlijsten. Het gebruik hiervan komt nog het meeste voor in de onderwijsvormen BSO en KSO. In het KSO kan dit verklaard worden door het feit dat de leerlingen een 'beeldende' studierichting volgen met vakken zoals fotografie en kunstgeschiedenis. De leerlingen geven allen ook aan dat dit hen helpt: ze geven hierbij voorbeelden zoals afbeeldingen die uit het cursusmateriaal van de leerlingen komen, dit is voor hen heel herkenbaar en het helpt hen om zich meer te herinneren. De leerlingen voegen er ook aan toe dat het enkel nuttig is als de afbeeldingen duidelijk zichtbaar zijn. Zo werd er door hen verwezen naar afbeeldingen die niet scherp genoeg zijn of die eigenlijk in kleur zouden moeten afgedrukt worden in plaats van zwart-wit.

De leerlingen vinden dat het krijgen van voldoende tijd het meeste toegepast wordt in de evaluatiepraktijk en dit wordt ook sterk gewaardeerd door de leerlingen. Eén case vormt hierop een uitzondering: in case E lijkt dit in de praktijk eerder beperkt te gebeuren, maar de leerlingen stippen

dit ook aan als iets waar ze wel nood aan hebben. Volgens de leerlingen uit case E is het sterk afhankelijk van welke leerkracht ze hebben. Er zijn ook leerkrachten die de leerlingen al tijdens de pauze laten beginnen aan een toets, dit wordt dan op voorhand aangekondigd als het om een grotere toets gaat.

Tenslotte waren er ook heel wat voorbeelden die de leerlingen zelf aangevuld hebben. Eén van deze voorbeelden die in alle focusgroepen spontaan naar boven kwam was de toets mondeling overlopen en de mogelijkheid om vragen ter verduidelijking te stellen. Leerlingen uit alle onderwijsvormen en cases stipten dit aan als iets dat heel veel leerkrachten doen en het is ook iets dat ze allen heel zinvol vinden. Indien de leerkracht makkelijk aanspreekbaar is dan worden andere ondersteuningsmiddelen of accommodaties zoals woordenboeken of woordenlijsten overbodig. Andere spontane voorbeelden die van de leerlingen zelf kwamen omdat ze ook in de praktijk voorkomen waren:

- De toets verder in de toekomst plannen zodat er meer voorbereidingstijd is
- Tips krijgen tijdens de toets
- De vragen éénduidig formuleren zodat ze niet voor interpretatie vatbaar zijn.
- Vijf minuten herhaling voorzien net voor de toets begint.
- De toets/het examen in een apart lokaal doen
- Rekenmachine gebruiken
- Een formuleblad gebruiken
- Een samenvatting gebruiken
- Educatieve posters op de muren van de klas

Er kan dus geconcludeerd worden dat bij de klassieke evaluatie via toetsen en examens, er rekening wordt gehouden met diversiteit door leerlingen voldoende tijd te geven en door de toets of het examen ook mondeling te overlopen zodat er eventueel nog vragen ter verduidelijking gesteld kunnen worden. De leerlingen geven zelf aan dat ze dit waardevol vinden en de leerkrachten geven ook aan dat ze dit sowieso doen. Met betrekking tot het gebruik van accommodaties of meer ondersteuning tijdens toetsen, leiden we af dat de leerlingen de ervaring hebben dat dit wel toegepast wordt in de praktijk. Uit de interviews met leerkrachten blijkt dat er wel verschillen zijn in de mate waarin een leerkracht dit 'toelaat' of er rekening mee gaat houden.

3.2.2. Gedifferentieerd evalueren via aangepaste doelen is zeldzaam

3.2.2.1. Perspectief directie en leerkrachten

De meerderheid van de bevroegde leerkrachten geeft aan dat ze in hun evaluatievormen zoals toetsen en examens nauwelijks hun vragen zullen aanpassen voor leerlingen. Leerkrachten zijn er over het algemeen sterk van overtuigd dat toetsen en examens voor elke leerling gelijk horen te zijn:

"Ik vind dat het voor iedereen hetzelfde moet zijn, want zij moeten hetzelfde einddoel bereiken en dan is dat voor mij hetzelfde. Kunnen zij niet mee, dan moeten wij daar achteraf iets aan doen en proberen van dat tekort bij te werken zodanig dat ze de volgende keer wel eventueel de kans hebben." (Leerkracht wetenschappen, 3^e graad TSO, case C).

Opvallend is dat veel leerkrachten die alle leerlingen dezelfde toets geven, het principe van 'voor iedereen gelijk' niet helemaal doortrekken door tijdens de toets tips te geven aan bepaalde leerlingen, of door hun manier van quoteren bij te sturen voor bepaalde leerlingen:

“Ze krijgen allemaal dezelfde toetsen, maar ik denk dat ik bij de ene ook meer tips ga geven.”(Leerkracht Nederlands, 1^e graad B-stroom, case C).

“Soms zeg ik van ‘ok, ik weet dat dat kind het moeilijk heeft’, dan quoteer ik wat ruimer, want ons puntenboek kun je niet... nuja ik zou het wel gedifferentieerd kunnen invullen, maar dan moet ik iedere keer afzonderlijke kolommen maken. Dus nu maak ik één kolom en dan bijvoorbeeld voor dat kind quoteer ik ruimer omdat je daarvan weet...” (Leerkracht praktijkvak, 3^e graad BSO, case B).

“De quotering zal ook een beetje aangepast worden, we gaan dan minder de nadruk leggen als we weten dat iemand het echt niet kan.” (Leerkracht kunstvak, 2^e graad KSO, case D).

De leerkrachten geven hiermee dus aan dat ze ‘minder streng’ zullen quoteren zodat deze leerlingen als het ware niet te veel aan punten hoeven te verliezen. De neiging om te vermijden dat ‘zwakkere’ leerlingen te lage scores zouden behalen zien we ook terugkeren in de praktijk van een leerkracht die les geeft in de zowel de A-stroom als de B-stroom van een eerste graad:

“Bij de A-stroom niet, daar hebben wij nog altijd examens omdat wij vinden dat ze het geheel moeten kunnen leren om daar verbanden in te kunnen leggen. Als wij een heel kort stukje bevragen is het moeilijker voor ons om inzichtsvragen te stellen. Voor de B-stroom is dat permanente evaluatie, daar krijgen ze geen examens, dus daar telt alles mee bij mij, ook straks ik ga een klasopdracht geven, dat telt mee, maar evengoed een toets. (...) Omdat als zij niet goed kunnen leren, dat er toch nog altijd een mooi cijfer staat, en dat vind ik voor een B-stroom leerling ook wel belangrijk om dat ze dan terug kunnen een goeie eigenwaarde krijgen. Want ik heb heel wat leerlingen van 1B en die komen allemaal uit het zesde leerjaar, dus die hebben altijd al aan het staartje gehangen en nu kunnen die eens terug goeie punten halen en dat vind ik enorm belangrijk. En als ze dan eens niet geleerd hebben, dan valt dat niet uit de toon.” (Leerkracht wetenschappen, 1^e graad B-stroom, case C).

Enkele leerkrachten geven aan dat ze reeds stappen gezet hebben om gedifferentieerd te evalueren, en niet elke leerling op identieke wijze te evalueren. Deze leerkrachten uitten hierrond enkele bezorgdheden, zoals bijvoorbeeld de werklast die dit met zich meebrengt:

“Euhm dat is ten eerste niet fijn om verschillende toetsen te moeten opstellen want dan moeten wij ook verschillende.. ik doe dat soms wel, dan krijgen ze bijvoorbeeld een makkelijkere tekst en bijvoorbeeld M. die had dan een kortere en makkelijkere tekst gekregen en dan had ik er drie verschillende voor hun klas? Dat denk ik toch wel goed is. Maar ja dat is extra werk he, dus voor één toets ben je al efkes bezig, en dan twee of drie... Ik moet dat zelf allemaal voorbereiden, op zich is dat niet erg, maar ja ik vind dat moeilijk, ook omdat ik totaal geen beeld heb van wat zij wel kan en wat nog niet.” (Leerkracht Nederlands, 3^e graad TSO, case C).

Een andere leerkracht verwijst naar haar angst voor ouders en de druk die ze voelt om alles administratief bij te houden in het kader van verantwoording naar de buitenwereld toe:

“Ik heb hier vorig jaar een discussie gehad met twee leerlingen. Een leerling die eigenlijk een zeer goed werk gedaan had naar haar mogelijkheden en iemand anders die dat allemaal al kon en die een werk gemaakt had heel snel en die er eigenlijk haar voeten aan geveegd had, die nog niet helemaal klaar was. Ik heb dat meisje dat eigenlijk een mooiere maquette gemaakt had mindere punten gegeven en het ander meisje reageerde dan van ‘in het vervolg maak ik ook zo een lelijk spel’ en ik heb dan echt

want dat was in hier in de klas een discussie en ik heb gezegd 'ja maar ja kijk zij heeft alles gedaan van haar opdracht, zij heeft wat dat ze in het begin niet kon gedaan' en dan was de discussie eigenlijk onmiddellijk gedaan en ik vind dat ook belangrijk da ze weten dat als ze als de inzet er is dat ze ook goed kunnen scoren, maar dat ze wel weten waar dat ze naartoe moeten gaan en dat ze dan ook kijken van oké ik heb nu dit werk, ik heb daar goeie punten voor maar eigenlijk moet ik kijken naar de andere leerlingen die rond mij zitten die toch wel een beter werk gemaakt hebben. Allez niet beter maar beter werk gemaakt hebben in vergelijking met ervoor en dat is ook heel moeilijk he want als je daar punten voor geeft en stel u voor dat dat tot een gigantische discussie komt en die ouders daarbij betrokken worden, dan moet je dat echt kunnen verantwoorden en daar ben ik ook bang voor en ik denk ook dat ik moet zorgen dat dat echt allemaal op papier staat. Maar dat is echt een administratieve boel hoor, ik vind dat eigenlijk echt vreselijk zelfs." (Leerkracht kunstvak, 3^e graad KSO, case D).

Anderzijds zijn er ook leerkrachten die in hun praktijk gedifferentieerd evalueren, zonder hierbij te verwijzen naar moeilijkheden of angst voor de perceptie dat het om geen *faire* beoordeling zou gaan. Maar deze leerkrachten geven ook aan dat ze het als moeilijk ervaren, omdat er geen pasklaar antwoord is, net omdat elke leerling anders is:

"Daar heb ik eigenlijk nog geen oplossing voor gevonden, voor mezelf een oplossing... ik werk een beetje à la tête du cliënt en ik geloof dat je door je als mens te tonen dat je meer kan bereiken. (...) Wat dat evaluatie betreft denk ik niet dat er een passe –partout is, maar dat je wel objectieve criteria nodig hebt, maar dat dat menselijke facet daar ook echt wel in hoort. Bijvoorbeeld die klas van daarstraks, daar zat een meisje dat vorig jaar weigerde haar spreekoefening te doen, die begon te wenen, ik kon er niets mee doen. Ik heb haar gezegd 'voel jij je comfortabeler om te blijven zitten, dan doe je dat'. Omdat eigenlijk ik denk naar de bruikbaarheid naar latere situaties toe, als ze moeten spreken voor een team ofzo dan mogen die ook blijven zitten hé, dus waarom zouden die nu niet mogen blijven zitten?" (Leerkracht Nederlands, 3^e graad TSO & BSO, case B).

3.2.2.2. Perspectief leerlingen

Hoewel er niet letterlijk naar gevraagd werd, gaven de leerlingen wel spontaan aan hoeveel belang ze hechten aan een 'faire' evaluatie, zo bleek uit de focusgroepen. De leerlingen storen zich niet aan het feit dat sommige leerlingen kunnen gebruik maken van accommodaties bij toetsen of tijdens examens. Ze vinden het normaal dat dit kan voor bepaalde leerlingen. Opvallend is dat ze vinden dat zelfs meerdere leerlingen er gebruik van zouden moeten kunnen maken. Dit werd geschetst door de leerlingen van de A-stroom in de focusgroep van case C. Ze vertelden dat er twee leerlingen in de klas zitten met een andere thuistaal: een leerling met Frans als thuistaal die 11 maand in België is en een leerling die iets langer in België is, Filipijnse afkomst en als thuistaal Engels heeft. De leerlingen ondervinden dat de leerling met thuistaal Frans veel meer ondersteuning krijgt. Ze vermoeden dat dit komt omdat ze pas recenter in België is en wellicht ook omdat de leerling met thuistaal Engels het Nederlands ook iets sneller oppikt, maar ze vinden dat dit geen reden is om haar minder dan de andere leerling te ondersteunen. Ze zijn het er alle drie over eens dat deze leerling ook evenveel nood heeft aan diezelfde ondersteuning: *"dat is echt zo bij alle leerkrachten die wij hebben, die nieuwe wordt het meest geholpen, maar dat is eigenlijk niet fair tegenover X. die hier al iets langer is en het misschien sneller oppikt, maar zij heeft dat eigenlijk ook nog nodig die ondersteuning."*

Naast het feit dat leerlingen nood hebben aan meer ondersteuning op maat, zijn er ook leerlingen die verwijzen naar een beoordeling die niet *fair* verloopt. Enkele leerlingen hebben het gevoel dat ze via

de punten die ze krijgen strenger beoordeeld worden dan anderen. Ook het omgekeerde gebeurt volgens deze leerling uit de tweede graad in case E:

“Vorig jaar vond ik mijn klastitularis niet zo... ik kon niet goed met haar overweg, maar zij blijkbaar wel met mij. Ik was het lievelingetje en mijn punten waren beïnvloed daardoor. Want bijvoorbeeld een vriend van mij, als we hetzelfde opgeschreven hadden kon het zijn dat hij een 7/10 had en ik een 10/10. Het was gewoon... dat voelde altijd zo dubbel, het voelde gewoon niet juist. Dat was gewoon niet aangenaam, je werd dan door de klas ook het lievelingetje genoemd, terwijl... gohja dat was misschien omdat ik in het begin van het jaar goede punten had. Ik let ook goed op de in de les zodat ik thuis minder moet doen. Vorig jaar was dat echt overdreven. Ik vind dat niet kunnen.”

Gedifferentieerd evalueren aan de hand van differentiatie in doelen die geëvalueerd worden, gebeurt heel uitzonderlijk volgens zo blijkt uit de casestudies. De leerkrachten vinden dat dit in de praktijk niet haalbaar is en veel werklast met zich meebrengt. Uit de gesprekken met leerkrachten blijkt dat dit ook verklaard kan worden door het feit dat men hier moeite mee heeft omdat men dit niet ‘fair’ vindt en dat alle leerlingen (van eenzelfde klas) aan dezelfde doelen horen tegemoet te komen, of men is ervan overtuigd dat de ouders en leerlingen hier problemen mee zouden hebben. Deze vaststelling is eigenlijk ook paradoxaal aangezien veel leerkrachten tegelijkertijd aangeven dat ze voor bepaalde leerlingen op een toets bijvoorbeeld tips gaan geven zodat deze leerlingen het beter zouden doen. Of bij de quoterings achteraf wordt er ook ‘ruimer’ gequoteerd voor bepaalde leerlingen. De leerkrachten lijken dit te doen om deze leerlingen die het moeilijker hebben toch nog gemotiveerd te houden. Hoewel er niet expliciet naar gepeild werd, werd spontaan aangegeven door de leerlingen zelf dat ze het aspect van ‘faire’ evaluatie heel belangrijk vinden. Opvallend hierbij is dat enkele leerlingen er op wezen dat ze accommodaties en ondersteuning voor bepaalde leerlingen in de klas geen probleem vinden, maar ze vinden het pas fair als iedereen die er nood aan heeft er ook gebruik van kan maken. Een verschillende manier in quoteren ervaart men dan wel weer als een oneerlijke praktijk.

3.3. Rekening houden met diversiteit: ASO versus BSO

Hoewel leerkrachten over het algemeen onderling verschillen in de mate waarin ze rekening houden met diversiteit, kan er ook een lichte tendens vastgesteld worden tussen de leerkrachten in een unilaterale ASO-school (case A en case E) en leerkrachten in een multilaterale TSO-BSO-school (case F). Het valt op dat de leerkrachten in de unilaterale ASO-school (of de A-stroom in de middenschool van case A) enerzijds aangeven dat ze beperkte ervaring hebben met diversiteit omdat ze qua leerlingenpubliek vooral te maken krijgen met leerlingen uit de blanke, Nederlandstalige middenklasse. Tegelijkertijd geven de leerkrachten in deze scholen ook veel meer aan dat ze de idee van ‘gedifferentieerd’ evalueren moeilijk vinden. Differentiëren tussen studierichtingen is voor hen aannemelijker dan differentiëren in éénzelfde klas waar alle leerlingen naar dezelfde doelen werken. Het onderstaand citaat van een leerkracht wetenschappen uit de 2^e graad van case E licht toe hoe een leerling die nog maar net in België was op een andere manier geëvalueerd werd, maar uiteindelijk ook niet op deze ASO-school gebleven is:

“Hij verstond al niets van de les, dus die leerling werd uit de les gehaald en de vakken die hij dan wel geïnteresseerd in was, want ja je voelde wel dat die hier niet op zijn plaats zat. Maar hij was hier en hij

leerde Nederlands, ook in avondschool. Dus die werd dan uit de les gehaald en dan had hij wel een paar collega's waaronder ik, hij was geïnteresseerd in fysica en ik legde hem dat uit, desnoods een beetje in het Engels. Hij heeft dan uiteindelijk examen meegedaan met zijn boek apart, open boek voor hem want dat was anders geëvalueerd. Uiteindelijk was die jongen niet geslaagd, omdat het was eigenlijk gewoon, die heeft niet de materie gezien die de rest gezien heeft, maar hij is hier geweest en heeft wel iets bijgeleerd. Maar uiteindelijk voelde die ook wel... ik weet niet waar die nu zit maar ja, eigenlijk kunnen we hier niet meespreken van echt grote diversiteit. Het is nog altijd op een niveau ASO he hier, ik denk als je naar BSO en TSO gaat, dat er grotere verschillen zijn."

Hierbij aansluitend is het ook opmerkelijk dat de directie van een multilaterale school ervaart dat haar leerkrachten die in het ASO staan zich minder flexibel kunnen opstellen ten aanzien van de diversiteit waarmee ze geconfronteerd worden dan de leerkrachten die in het TSO-BSO staan:

"Wat ik denk dat soms het probleem is, en dat zijn voornamelijk ASO leerkrachten, dat die te rechtlijnig zijn. Er is een verschil, eigenlijk is er een verschil tussen ASO en BSO-TSO leerkrachten, je merkt dat. Bij TSO-BSO, die zijn zo voor hun leerlingen he, en verzorgen en zorgen dat iedereen mee is, terwijl bij ASO, worden die eigenlijk van nu al, wat daarom niet slecht is, maar voorbereid op hogere studies, en voor iedereen, voor iedereen hetzelfde, dus heb je nu toevallig een slechte dag gehad, of heb jij autisme, of... bij sommige leerkrachten is dat van dat kan mij niet veel schelen, als jij wil je diploma halen, dan ga je moeten zorgen dat je dat kent, ja ja. Niet bij iedereen, niet bij iedereen, maar..." (Directie case B)

Tot slot kan er vastgesteld worden dat de leerkrachten uit case F zich het sterkst negatief uiten als het gaat over hun visie op diversiteit en hun ervaring met diversiteit in de klas. Van de zes onderzochte cases, is case F de case met het hoogste percentage aan leerlingen van wie de moeder niet hoog opgeleid is (58%). De interviews met de leerkrachten laten eveneens zien dat de leerkrachten op deze school geconfronteerd worden met een hoge mate van diversiteit. De leerkracht Nederlands van de 2e graad omschrijft de diversiteit aan de hand van de gelijkenissen die ze ziet met de diversiteit die ze ervoer in haar vorige job in het buitengewoon onderwijs: *"Want ik stond daar bij type 1 en type 3, dat is niet zo braaf en niet zo slim, en dat zit hier ook he, het verschil is echt heel klein, dus...Je merkt dat het verschil eigenlijk niet zo heel groot is. Dus eigenlijk zeer gelijkaardig... Ik vind dat toch vergelijkbaar (...) Er is overal een hoek af ze, er is overal iets, er zijn eigenlijk geen kinderen die gewoon zijn, een gewone bso-leerling, volgens mij is dat, dat bestaat wel ergens maar ik ken er zo niet veel."* Dezelfde leerkracht omschrijft ook de schoolmoehed en het gebrek aan motivatie dat ze ervaart bij haar leerlingen: *"Ik ben helemaal voor het ondersteunen van leerlingen die bereid zijn om te werken, maar er zijn heel veel leerlingen die niet inzien waarom ze iets moeten opschrijven, die niet inzien waarom dat ze moeite moeten doen voor iets, die van thuis heel veel cadeau gekregen hebben en die op school dan blijkbaar ook...(..) Want die weten heel goed, of dat ik nu iets doe of niet, als mijn praktijk goed is, dan zal ik er wel door zijn. En die mannen hebben gewoon veel te weinig motivatie, mijn inziens."*

De interviews met de leerkrachten in case F rapporteren een gevoel van machteloosheid bij de leerkrachten:

"Natuurlijk, wij proberen zoveel mogelijk te differentiëren he, nu dat is niet gemakkelijk om op zo'n vlak te differentiëren omdat je met heel uiteenlopende beginsituaties zit vanuit de leerlingen zelf. Dus je moet heel heel diep gaan differentiëren, maar het wordt een beetje erg hoor." (Leerkracht eerste graad 1B, case F).

“Ik ga ervan uit dat iedereen dyslectisch is, de tijd dat ik zo maar een paar had, dat is voorbij. En ik vind dat met PAV, dat is zo basis, dat daar qua differentiëren nog weinig aan te doen is. Ik sta zo ongeveer op het allerlaagste trapje, ik weet echt niet meer. Ik weet niet meer hoe ik het nog toegankelijker moet maken.” (Leerkracht PAV, 2^e graad BSO, case F).

De leerkrachten in deze case verwijzen ook naar externe factoren om hun gevoel van machteloosheid te verklaren, zo wordt er verwezen naar het feit dat de ouders van hun leerlingen te weinig betrokkenheid tonen en dat zij er zelf ook niet voor opgeleid werden om met die diversiteit om te gaan:

“De betrokkenheid van ouders is hier ook wel echt een tekort. (...) Als je daar dan als ouder niet mee bezig bent... je kunt niet alles in handen van de school leggen vind ik zelf (...) Ja dat zijn hier, met ons doelpubliek, dat zijn heel veel ouders die alles aan de school uitbestede, ook verwachten dat de school gewoon alles oplost, terwijl wij daar niet de uren voor hebben.” (Leerkracht Nederlands, 3^e graad BSO, case F).

“Ik denk dat wij daar ook niet voor opgeleid zijn. Het is allemaal mooi om te zeggen van ‘laat ze in een gewone school meedraaien, maar dat gaat niet voor iedereen.’ (Leerkracht praktijkvak, 3^e graad BSO, case F).

“Puur naar know-how van de leerkracht, want leerstoornissen dat zit nu in de opleiding. Ik heb dat bijvoorbeeld nooit gehad he, ik heb mijn lerarenopleiding 12 jaar geleden behaald maar ik heb dat daar niet gehad he.” (Leerkracht Nederlands, 3^e graad BSO, case F).

“Er moeten aanpassingen gemaakt worden, en ik denk dat wij er ook gewoon niet voor opgeleid zijn, alle, als leerkracht, wat dat ik als idee heb van een leerkracht is dat die leert haar vak, die brengt haar kennis en vaardigheden over van een bepaald vak, bij mij is dat van een bepaald beroep. Er zijn verschillende manieren, dat kies je ook nog zelf, maar dan kom je nog eens in aanraking met de grote problematiek van dat ze geen Nederlands kunnen en dat ze nog eens leerstoornissen hebben, of de twee samen... En dat is gewoon van pfff je doet het hoe dat je denkt dat je het moet doen” (Leerkracht praktijkvak, 3^e graad BSO, case F).

De leerkrachten ervaren ook hier in case F vooral moeilijkheden met de leerlingen die thuis een andere thuistaal dan het Nederlands hebben. Hiermee rekening houden leidt volgens een leerkracht tot niveauperlagening, een andere leerkracht vindt dat OKAN-leerlingen slechts toegelaten zouden mogen worden tot ‘de gewone klas’ na het slagen op een taaltoets:

“Die is van hetzelfde, gewoon de taal verkeerd begrijpen, bij instructietaal, ik interpreteer haar antwoord wel dan van ‘ja ze zal wel dat bedoelen’, inderdaad ze heeft er voor geleerd. Langs de andere kant vind ik dat moeilijk want wij verleggen onze lat elke keer he, we verlagen onze lat elke keer. (...) Die taal, alles komt terug in die taal vind ik. Bij de gewone leerlingen, bijvoorbeeld een gewone leerling die in het vijfde komt, een Belgisch kind, die altijd Vlaams, die heeft het al zo moeilijk in het beroeps om een deftig verslag te schrijven en die heeft dan nog geen leerstoornis, en die komt nog niet van een ander land.” (Leerkracht praktijkvak, 3^e graad BSO, case F).

“Maar ook het stukje taal, dat zou ook geëvalueerd moeten worden. Dat is iets, waar we tegenop lopen, dat wordt in mijn ogen nergens geëvalueerd. Die komen mijn klas binnen in vijf of in zes of in zeven. Die stappen gewoon in na 1 jaar OKAN. Ik vind het fantastisch wat ze op 1 jaar kunnen, zeker, maar nog altijd niet genoeg om gewoon in te stappen, in een gewone klas. Dat vertraagt heel den boel, dat vraagt

nog eens extra uitleg. Ik vind dat ze daar wat geëvalueerd moeten worden, als ik dan hoor dat ze eigenlijk niet echt Nederlands meer krijgen of toch niet echt zo de grammatica en de basis van het Nederlands, dan kom je praktisch tot een probleem. Als ik bijvoorbeeld een stageboek moet verbeteren, (...) en we hebben bijvoorbeeld maar een uur per leerling om op stage te gaan, ga ik dat uur besteden aan taal uit te leggen, of ga ik het over het inhoudelijke hebben. En daarin worden de leerlingen in mijn ogen, te weinig op voorbereid. Ik denk dat ze een of andere taaltoets, ingangsexamen moeten doen om in een gewone klas in te stappen.” (Leerkracht praktijkvak, 3^e graad BSO, case F).

De leerkrachten die les geven in een school met heel veel diversiteit lijken makkelijker in te zetten op differentiatie en extra ondersteuning voor leerlingen dan de leerkrachten die in een beperktere mate geconfronteerd worden met diversiteit. Tegelijkertijd wordt vastgesteld dat de bevindingen in case F ook een negatief beeld over differentiatie en diversiteit met zich meebrengen. De leerkrachten uit deze school verwijzen naar enkele moeilijkheden en pijnpunten die ze ervaren bij het rekening houden met diversiteit: ze voelen zich er onvoldoende op voorbereid en ervaren dat ze de lat lager leggen. De literatuur bevestigt dat leerkrachten in het BSO veel sterker geconfronteerd worden met diversiteit in de klassen. Volgens Van Praag et al. (2015) blijkt dat leerlingen met een lagere SES vaker kiezen voor meer praktijkgerichte studierichtingen. De groep leerlingen in het BSO wordt aldus gekenmerkt door een groot aandeel van leerlingen met een lage SES. Eerder onderzoek van Van Praag et al. (2013) verklaart dit door de specifieke structuur van het Vlaamse onderwijssysteem, of met andere woorden: het watervalstelsel. Een ongelijke spreiding van leerlingen met een verschillende etnische en socio-economische achtergrond over de verschillende onderwijsvormen leidt tot een erg specifieke etnische en socio-economische compositie per onderwijsvorm en per klas met als gevolg dat het BSO veel leerlingen heeft met een lagere SES. Bovendien beperkt de diversiteit in het BSO zich niet tot de etnische en socio-economische compositie: er is ook een grotere diversiteit in gevolgde schoolloopbanen en dus ook in de voorkennis van leerlingen in vergelijking met meer academisch georiënteerde richtingen (Van Praag et al., 2015). Onderzoek van Spruyt (2014) toont aan dat leerlingen uit het BSO zich minder gemotiveerd voelen omwille van een sterker gevoel van demotie. Het samenkomen van al deze uitdagingen in het BSO zou een mogelijke verklaring kunnen zijn waarom het gevoel van machteloosheid bij deze leerkrachten net sterker aanwezig is bij die leerkrachten uit case F. Dit zou dus kunnen verklaren waarom leerkrachten in het ASO het moeilijker hebben om rekening te houden met diversiteit. Deze leerkrachten voelen zich minder ‘genoodzaakt’ om over te gaan naar differentiatie of extra ondersteuning en begeleiding omdat de structuur van het onderwijs nog andere ‘opties’ voorziet voor deze leerlingen via de ‘lagere’ onderwijsvormen TSO, KSO en BSO. Leerlingen die het moeilijker hebben in het ASO worden binnen de huidige structuur van het secundair onderwijs sneller gepercipieerd als ‘ze zitten niet op hun plaats in het ASO’ waardoor ze eerder geheroriënteerd. De leerkrachten die in het ASO tewerkgesteld zijn worden bijgevolg in mindere mate uitgedaagd door diversiteit omdat de leerlingen voor wie men zou moeten differentiëren doorstromen naar andere onderwijsvormen. Met als gevolg dat de leerkrachten in het BSO in hoge mate uitgedaagd worden door diversiteit waardoor deze leerkrachten een gevoel van machteloosheid kunnen ervaren ten aanzien van deze diversiteit.

3.4 Rekening houden met diversiteit in evaluatiebeleid

Zoals reeds omschreven in ‘I Evaluatiebeleid’ en in onderzoeksvraag 1A is het zo dat het evaluatiebeleid van de meerderheid van de onderzochte cases eerder een beperkte invulling krijgt. Het is over het

algemeen zo dat het evaluatiebeleid van scholen zich voornamelijk richt op praktische afspraken omtrent de frequentie en rapportering van evaluatie. In het formele beleid is er weinig aandacht voor de diversiteit onder leerlingen. De interviews met directie en leerkrachten laten echter wel zien dat er in de praktijk wel degelijk afspraken zijn over hoe er rekening gehouden kan worden met diversiteit in de evaluatiepraktijk. Tegelijkertijd laten de interviews ook zien dat er hierbij veel verschillen zijn tussen leerkrachten omdat dit ook afhankelijk is van factoren op individueel niveau.

OV1C: In welke mate (en hoe?) houden scholen en leerkrachten rekening met de diversiteit aan leerlingen in hun evaluatiebeleid en praktijk?

In het formele evaluatiebeleid van de onderzochte secundaire scholen wordt er weinig tot niet verwezen naar hoe er rekening gehouden wordt met de diversiteit op momenten van evaluatie. De interviews met leerkrachten en directies laten zien dat er in de evaluatiepraktijk van scholen wel afspraken zijn omtrent het omgaan met diversiteit op momenten van evaluatie. In verschillende cases wordt hiervoor verwezen naar de handelingsplannen of de begeleidingsplannen waarin de concrete afspraken per leerling opgenomen worden. In de meerderheid van de cases wordt er voor de summatieve evaluatie ook een aparte klas voorzien waar de leerlingen met een 'label' hun examen kunnen afleggen. Daarnaast valt het ook op dat veel cases in het 'omgaan met diversiteit bij evaluatie' verwijzen naar de remediëring die men voorziet *na* een evaluatie die mindere resultaten opgeleverd heeft.

De interviews tonen aan dat de individuele evaluatiepraktijken van de meerderheid van de leerkrachten ook rekening houden met diversiteit: dit gebeurt voornamelijk door die leerlingen die een 'label' dragen meer in het oog te houden en hen extra te ondersteunen via de sticordi- of redicodimaatregelen. Een beperkter aantal leerkrachten geeft aan dat ze dit niet of te weinig doen omdat ze niet weten hoe ze dit moeten doen, omdat het te veel tijd vraagt en omdat men ernaar streeft om het leerplan af te werken met (de meerderheid) van de klasgroep.

Het 'rekening houden met diversiteit' wordt in de cases van het secundair onderwijs hoofdzakelijk benaderd vanuit een 'deficit-benadering': de leerlingen met een leerstoornis of met een andere thuistaal moeten bijkomend ondersteund worden of geremedieerd worden. 'Rekening houden met diversiteit' wordt steevast ingevuld als 'zij die niet meekunnen moeten bijgewerkt worden'. Het gaat hierbij nooit over leerlingen die vanuit hun sterktes of talenten een andere aanpak zouden nodig hebben of een andere invulling van hun opdrachten zouden moeten krijgen. Hierdoor wordt duidelijk dat 'diversiteit' in hoeden van leerkrachten als 'negatief' gepercipieerd wordt omdat het steevast ingevuld wordt als 'leerlingen die NIET meekunnen, die GEEN aandacht kunnen houden, het Nederlands NIET kunnen', Enkel in case F zien we dat de redicodi-maatregelen vaker klassikaal toegepast worden en dus niet opgevat worden als 'een aparte maatregel omwille van een tekort of een niet-kunnen'. Maar tegelijkertijd kan vastgesteld worden dat deze leerkrachten er in het algemeen ook een negatieve kijk op nahouden als het over hun leerlingen gaat. Uitspraken zoals "*het niveau is heel laag hé in 1B*" of "*er is overal wel een hoek af*" illustreren dit.

Bij de klassieke evaluatiepraktijken met toetsen en examens wordt er rekening gehouden met diversiteit door alle leerlingen voldoende tijd te geven en door de toets of het examen ook mondeling te overlopen zodat er eventueel nog vragen ter verduidelijking gesteld kunnen worden. De leerlingen bevestigen dit, alhoewel dat ze aangeven dat het ook nog afhankelijk is van welke leerkracht. Bovendien geven de leerlingen aan dat ze dit ook heel waardevol vinden. Met betrekking tot het

gebruik van accommodaties of meer ondersteuning tijdens toetsen, leiden we af dat de leerlingen de ervaring hebben dat dit wel toegepast wordt in de praktijk. Uit de interviews met leerkrachten blijkt dat er wel verschillen zijn in de mate waarin een leerkracht dit 'toelaat' of er rekening mee gaat houden.

Gedifferentieerd evalueren aan de hand van differentiatie in doelen die geëvalueerd worden, gebeurt eerder heel uitzonderlijk volgens zo blijkt uit de casestudies. De leerkrachten vinden dat dit in de praktijk niet haalbaar is en veel werklast met zich meebrengt. Uit de gesprekken met leerkrachten blijkt dat dit ook verklaard kan worden door het feit dat men hier moeite mee heeft omdat men dit niet 'fair' vindt en dat alle leerlingen (van eenzelfde klas) aan dezelfde doelen horen tegemoet te komen, of men is ervan overtuigd dat de ouders en leerlingen hier problemen mee zouden hebben. Deze vaststelling is eigenlijk ook paradoxaal aangezien veel leerkrachten tegelijkertijd aangeven dat ze voor bepaalde leerlingen op een toets bijvoorbeeld tips gaan geven zodat deze leerlingen het beter zouden doen. Of bij de quotering achteraf wordt er ook 'ruimer' gequoteerd voor bepaalde leerlingen. De leerkrachten lijken dit te doen om deze leerlingen die het moeilijker hebben toch nog gemotiveerd te houden. Hoewel er niet expliciet naar gepeild werd, werd spontaan aangegeven door de leerlingen zelf dat ze het aspect van 'faire' evaluatie heel belangrijk vinden. Opvallend hierbij is dat enkele leerlingen er op wezen dat ze accommodaties en ondersteuning voor bepaalde leerlingen in de klas geen probleem vinden, maar ze vinden het pas fair als iedereen die er nood aan heeft er ook gebruik van kan maken. Een verschillende manier in quoteren ervaart men dan wel weer als een oneerlijke praktijk.

Ten slotte laten de casestudies ook een tendens zien die samenhangt met de onderwijsvormen die scholen aanbieden. Een tendens die ook verklaard zou kunnen worden door de structuur van het secundair onderwijs. De leerkrachten in een categoriale ASO-school hebben het moeilijker met de idee om rekening te houden met diversiteit op momenten van evaluatie. Bekeken vanuit de structuur van het secundair onderwijs voelen deze leerkrachten zich minder 'genoodzaakt' om over te gaan naar differentiatie of extra ondersteuning en begeleiding op momenten van evaluatie omdat de structuur van het onderwijs ook nog andere 'opties' voorziet voor deze leerlingen via de 'lagere' onderwijsvormen TSO, KSO en BSO. Leerlingen die het moeilijker hebben in het ASO worden binnen de huidige structuur van het secundair onderwijs sneller gepercipieerd als *'ze zitten niet op hun plaats in het ASO'* waardoor ze eerder geheroriënteerd worden naar een 'lagere' onderwijsvorm. De leerkrachten die in het ASO tewerkgesteld zijn worden bijgevolg in mindere mate uitgedaagd door diversiteit omdat de leerlingen voor wie men zou moeten differentiëren doorstromen naar andere onderwijsvormen. Met als gevolg dat de leerkrachten in het BSO in hogere mate uitgedaagd worden door diversiteit wat kan verklaren waarom deze leerkrachten enerzijds meer en makkelijker overgaan naar een praktijk die rekening houdt met diversiteit, en tegelijkertijd ook meer een gevoel van machteloosheid kunnen ervaren ten aanzien van deze diversiteit net omdat de opties op vlak van onderwijsvormen voor deze leerlingen in het gewoon secundair onderwijs uitgeput zijn.

IV Evaluatie van verschillende eindtermen en ontwikkelingsdoelen

De interviews met directies laten zien dat men verwacht dat de leerkrachten rekening houden met de diversiteit aan ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Deze verwachting is er vooral met betrekking tot de evaluaties aan de hand van examens, bij toetsen is deze verwachting veel minder aanwezig omdat dit te veel taakbelasting zou meebrengen. De interviews met directies laten ook zien dat ze dit belangrijk vinden omwille van het feit dat dit een aspect is dat ook van belang is voor de doorlichting. Zo hebben de cases B, C en D al acties ondernomen met bepaalde vakgroepen naar aanleiding van werkpunten die geformuleerd werden bij de doorlichting. In case C werden zo bepaalde vakgroepen begeleid door een pedagogisch begeleider, in case B en D verwacht de directie dat deze bijsturing aangepakt wordt door de vakgroepen. In case B gaat de directeur soms ook zelf enkele examens bekijken en naast de leerplannen leggen om dit af te toetsen. In case C geven de directies aan dat dit een moeilijke opdracht is om dit als directie na te gaan omdat de specifieke vakexpertise hiervoor ontbreekt en dat dit ook qua tijdsbesteding onmogelijk is om voor alle vakken te doen. In case A en case C is er op schoolniveau de afspraak dat de examenvragen steeds gekoppeld worden aan specifieke leerplandoelstellingen.

De interviews met leerkrachten laten zien dat de verantwoordelijkheid met betrekking tot het bereiken van voldoende afstemming tussen de geëvalueerde doelen en de leerplandoelen een opdracht is van de vakgroep, al blijkt soms ook dat het – afhankelijk van hoe goed de vakgroep functioneert – een zaak blijkt te zijn van de individuele leerkracht. Bovendien laten de interviews ook zien dat het ook sterk afhankelijk is van hoe de vakgroep deze verantwoordelijkheid invult: Uit de interviews met leerkrachten blijkt dat dit vooral een administratief gebeuren is waarbij het werk ook verdeeld wordt onder de collega's van eenzelfde vakgroep. Zo geeft een leerkracht aan dat dit vooral iets is dat de meer ervaren leerkrachten op zich nemen:

“We doen dat vooral vanuit de vakgroep, we stellen jaarplan op voor ASO en anderen doen dat voor TSO en nieuwe krijgen dat dan en daarin is dat direct gekoppeld aan de eindtermen. En de jonge collega's kijken dan meestal naar dat jaarplan en laten dat efkes zo want dat is zo overweldigend om al uw lessen voor te bereiden. Dus dat zijn nu eigenlijk vaste documenten en als daarin iets moet gewijzigd worden dan is daar meestal een verantwoordelijke voor die dat toepast en dat naar ons doorspeelt.” (Leerkracht Nederlands, derde graad TSO, case C).

In dezelfde school werkt de vakgroep voor wetenschappen dan weer met een databank met toetsvragen die gegroepeerd worden per leerplandoelstelling: *“Welja, wij bewaken dat wellicht aan de hand van onze databank van onze leerplandoelstellingen. Als wij ergens een goeie vraag zien, of een leerling die soms tijdens de les een vraag stelt en je denk van 'oh dat zou een goede vraag kunnen zijn' dan zetten wij dat in onze databank. Per leerplandoelstelling staan daar allemaal vragen, ook eens met tekeningen van uit andere boeken. Dus ja wij zitten echt op dat vlak te werken, dan kijken we over*

welke leerplandoelstelling het gaat en stemmen we alles erop af. Dat is een immens werk, want we hebben dat zelf gemaakt.” (Leerkracht wetenschappen, eerste graad A-stroom, case C).

Opvallend is ook dat de interviews laten zien dat de manier waarop een vakgroep te werk gaat van één zelfde vak, binnen eenzelfde school alsnog heel verschillend kan zijn volgens de betreffende graad. De interviews met een leerkracht Nederlands uit de tweede graad in case E en met de collega die in de derde graad Nederlands geeft laten bijvoorbeeld een sterk verschillende werkwijze zien:

- *“Eigenlijk baseren we ons vooral op het werkboek, dus daarvan vertrekken we, maar niet alles zit er natuurlijk in en soms komen er ook dingen dubbel voor qua eindtermen. Maar eigenlijk een perfect zicht hebben we daarop niet, het is wel zo dat we ons jaarplan moeten opstellen en op smartschool dat dan moeten koppelen.”* (Leerkracht Nederlands, tweede graad, case E)
- *“We vertrekken zeker niet van het boek, we kijken dus naar het leerplan en we bekijken bijvoorbeeld per graad wat gaan we daarvan doen in de vijfdes wat gaan we daarvan realiseren in de zesdes. En wat we dan evalueren valt daarmee samen.”* (Leerkracht Nederlands, derde graad, case E).

Afhankelijk van de mate waarin de vakgroep hier aandacht voor heeft en de mate waarin deze aandacht geconcretiseerd wordt, zien we bij de leerkrachten een variatie aan de mate waarin men rekening houdt met het tegemoetkomen aan de diversiteit aan leerdoelen in de evaluaties. Om te beginnen is er een groep van leerkrachten die aangeven dat ze dit te weinig doen, of er niet toe komen om dit nauwgezet bij te houden: *“Ik doe dat te weinig, ik zou dat meer moeten doen. Maar ik weet ongeveer wat in de leerplannen staat, niet in detail, maar elk jaar moet je dat maken. Maar dat ligt ook aan mij denk ik. Ik ben administratief niet sterk, dus die leerplannen maken en dat dan opvolgen dat is voor mij niet. Ik doe dat echt niet graag. Ik doe dat omdat ik dat moet doen.”* (Leerkracht Nederlands, tweede graad KSO, case D).

Veel leerkrachten verwijzen naar het gebruik van het jaarplan dat ze éénmaal, bij het begin van het schooljaar opstellen aan de hand van het leerplan om zo aan te geven welke doelen ze wanneer zullen aanbrengen in de les en stemmen hier dan ook hun evaluatie op af, waardoor alle leerplandoelen voldoende ‘gedekt’ zijn volgens hen.

Enkele leerkrachten verwijzen ook naar de vaagheid van doelen (eindtermen of leerplandoelen) en vinden het daarom moeilijk om zich uit te spreken over de mate waarin hun evaluaties tegemoet komen aan deze doelen:

- *“Ik vind dat bijna niet te doen, mensen die dat kunnen, ik heb daar alle achting voor. Maar ik zie mij dat niet realiseren die leerplandoelstellingen en dan die lessen daar perfect op aangepast en dat examen daar ook weer perfect op (...) En die leerplannen zijn ook zo vrijblijvend en vaag en zo.”* (Leerkracht Nederlands, derde graad ASO, case B).
- *“Als we de eindtermen bekijken, die zijn soms zo vaag, dat om het even wat we doen dat die binnen de eindtermen passen en het er eigenlijk niet zoveel toe doet. En dat is niet erg, maar dat stelt misschien wel een beetje de zinnigheid van die eindtermen in vraag. Als je toch om het even wat kunt doen, Ja en in die zin zijn die leerplandoelstellingen wel interessanter omdat er ook concreet wordt aangeduid van dit en dit verwachten we.”* (Leerkracht Nederlands, derde graad KSO, case D).

Resultaten casestudies secundair onderwijs

- *“De leerplandoelen zijn nogal zeer vaag voor huishoudkunde. Er staat daar bijvoorbeeld in als doel ‘leerlingen moeten huishoudelijke maaltijden kunnen bereiden’. Dat is er bijvoorbeeld één. Maar mijn huishoudelijke maaltijd is misschien wel van een ander niveau dan jouw huishoudelijke maaltijd. Dus ik probeer daar zo wel een middenweg in te zoeken.”* (Leerkracht praktijkvak, derde graad BSO, case B).

Anderzijds zijn er ook leerkrachten die sterk vertrouwen op de handboeken en methodes die men in de les gebruikt en ervan uitgaan dat dit ontwikkelde materiaal sowieso afgestemd is op de te bereiken leerplandoelen:

“Ik heb geen document waarin dat ik mijn leerplan heb en dat ik dan telkens een checkje zet als dat geëvalueerd is. Nee nee, omdat meestal het grootste gedeelte komt toch uit het handboek en dan denk ik ‘zij gaan dat wel correct opgesteld hebben’ want dat is gekeurd geweest en als dat voor hen goed genoeg is dan is dat voor mij ook goed genoeg.” (Leerkracht Nederlands, tweede graad ASO en TSO, case B).

Andere leerkrachten geven eveneens aan dat ze gebruik maken van een bestaand handboek of methode maar hierbij wel nagegaan in welke mate deze methode overeen komt met de leerplandoelen:

“Het voordeel is dat de methode die ons aangeboden wordt, ik heb dat op voorhand goed bekeken, dat die heel goed aansluit bij de eindtermen, dus alle onderdelen die daarin voorkomen sluiten aan bij wat de leerlingen op het einde van het schooljaar moeten kennen.” (Leerkracht Nederlands, derde graad TSO, case C)

Veel leerkrachten (vooral uit case B en C) verwijzen naar het feit dat er bij examens bij de vragen altijd verwezen wordt naar de leerplandoelen die geëvalueerd worden. Bij de toetsen wordt dit niet gedaan omwille van de werklast die dit met zich mee zou brengen. Enkele leerkrachten geven ook aan dat ze daarom bij de toetsen ook meer durven te bevragen zoals zaken die niet opgenomen zijn het leerplan:

- *“Wat ik wel doe is ruimer gaan in mijn toetsen. Bijvoorbeeld als ik vind van ‘ik heb daar nu echt wel veel tijd in gestoken, ik vind dat echt wel een meerwaarde, ik wil dat ze dat ook kennen ook al is dat niet direct het leerplan’, dan evalueer ik dat wel. Maar ik zeg het dan ook op voorhand dat dit te kennen is voor de toets.”* (Leerkracht wetenschappen, derde graad ASO, case B).
- *“Zeker voor een examen leg ik er het leerplan bij. Voor een toets kan dat soms zijn dat er eens een vraagje tussen zit dat gewoon handig is om te evalueren om te zien ‘zijn ze mee’. Bijvoorbeeld de BTW-tarieven, maar eigenlijk staat dat niet in het leerplan dus kan ik dat niet vragen op het examen.”* (Leerkracht technisch vak, tweede graad TSO, case B).

Opvallend is ook de redenering hierachter: omdat examens qua resultaten doorslaggevend zijn mogen ze geen zaken bevragen die niet opgenomen zijn in het leerplan. Anderzijds kan ook vastgesteld worden dat de toetsen verrekend worden in het dagelijks werk van een leerling dat opnieuw verrekend wordt in het eindresultaat. Op deze manier krijgen de dagdagelijkse toetsen via een bepaalde weging toch ook nog gewicht in het eindresultaat van een leerling.

Er is ten slotte één leerkracht (PAV) die verwijst naar een sjabloon van de pedagogische begeleiding dat ze binnen de vakgroep gebruiken om systematisch bij te houden welke doelen wel/niet geëvalueerd werden. Het omvat een kruistabel waarin de leerplandoelen opgelijst staan en waar een 'E' ingevuld wordt indien het doel geëvalueerd werd.

Over het algemeen kan besloten worden dat het in de meerderheid van de scholen sterk afhankelijk is van de vakgroep of er ook systematisch opgevolgd wordt in welke mate de aangebrachte doelen ook geëvalueerd worden. Bovendien dient ook opgemerkt te worden dat de manier waarop de vakgroep deze taak invult sterk verschillend is van vakgroep tot vakgroep.

OV1D: In welke mate houden scholen en leerkrachten rekening met de diversiteit aan ontwikkelingsdoelen en eindtermen in hun evaluatiebeleid en –praktijk?

&

OV2C: Hoe motiveren scholen en leerkrachten de mate waarin ze rekening houden met ontwikkelingsdoelen en eindtermen? (Hoe) communiceren ze deze keuzes met collega's, leerlingen en ouders.

Op vlak van beleid stellen we over het algemeen vast dat er in de onderzocht cases een beperkt beleid uitgewerkt is op schoolniveau omtrent het omgaan met de diversiteit aan ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Er zijn twee cases waarbij de afspraak geldt dat bij de examenvragen verwezen wordt naar de leerplandoelen. Directies geven aan dat ze dit doorgaans ook niet zozeer opvolgen uit tijdsgebrek of omdat het hen ontbreekt aan specifieke vakexpertise. De directeurs geven wel allen aan dat ze het belangrijk vinden dat hier aandacht voor is omdat dit een aspect is dat meegenomen wordt tijdens een doorlichting. De directies vertrouwen hiervoor op de leerkrachten en het werk van de vakgroepen.

De interviews met de leerkrachten laten zien dat de mate waarin men nagaat of de evaluaties in overeenstemming zijn met de vooropgestelde ontwikkelingsdoelen en eindtermen, heel wisselend is. Dit blijkt afhankelijk te zijn van vakgroep tot vakgroep en afhankelijk van hoe de vakgroep dit invult is het ook afhankelijk van leerkracht tot leerkracht. Er zijn vakgroepen waarin men hiervoor verwijst naar de jaarvorderingsplannen, anderzijds zijn er ook werkgroepen waarin een databank met toetsvragen opgesteld wordt voor de verschillende leerplandoelen. Op het niveau van de leerkrachten zien we dat er leerkrachten zijn die aangeven dat ze hier weinig aandacht aan besteden, leerkrachten die vertrouwen op de methodes en leerkrachten die nauwgezet het leerplan opvolgen en dit ook systematisch bijhouden in document om dit op te volgen.

Wat betreft de mate waarin hierover gecommuniceerd wordt, kan besloten worden dat er hierover helemaal geen communicatie is ten aanzien van de leerlingen en de ouders. Onder leerkrachten wordt hierover wel gecommuniceerd in de vakgroepen, al blijkt het ook afhankelijk te zijn van de mate waarin de vakgroep hier aandacht aan besteed. In sommige vakgroepen lijkt het opgevat te worden als een 'administratieve taak' die toebedeeld wordt aan de leerkrachten met meer ervaring.

V Evaluatie op momenten van transitie

In dit hoofdstuk wordt er gekeken naar de verschillende functies van de klassenraden: de begeleidende, de oriënterende en de delibererende functie. Bovendien wordt er ook weergegeven in welke mate er sprake is van een formeel beleid op papier en hoe dit wel of niet in de lijn ligt met hoe de klassenraden werken in de realiteit. Deze bevindingen zijn gebaseerd op de verticale analyses die terug te vinden zijn in de bijlage bij dit rapport.

5.1. Begeleidende functie klassenraden

Over de cases heen zijn er verschillen vast te stellen in de werking van de begeleidende klassenraden. De verschillen hebben vooral betrekking op de frequentie van deze klassenraden en wie er al dan niet bij betrokken wordt. De frequentie waarmee de begeleidende klassenraden georganiseerd worden varieert sterk: van twee tot drie keer per schooljaar in case A tot zes à zeven keer in school C. Doorgaans is het zo dat de begeleidende klassenraad bijgewoond wordt door alle leerkrachten van wie een leerling les krijgt. Case E vormt hier soms een uitzondering op: in het vierde en zesde jaar worden er *kernklassenraden* georganiseerd waarbij enkel de klastitularis, de leerlingenbegeleider en de directie betrokken wordt.

Uit de interviews met leerkrachten en directie blijkt dat de begeleidende klassenraden voornamelijk bedoeld zijn om leerlingen op te volgen en om ook op tijd de juiste begeleiding of ondersteuning aan te bieden. In de meerderheid van de cases is het zo dat deze klassenraden voornamelijk in het teken staan van leerlingen met moeilijkheden of problemen. Dit weerklinkt soms ook in de gehanteerde benaming; zo noemt men de eerste klassenraad in case B de '*signalerende klassenraad*'. Het komt ook voor dat enkel en alleen de leerlingen met moeilijkheden besproken worden. In case B worden na het rapport van de tweede periode dagelijks werk enkel de leerlingen met moeilijkheden besproken. In case C is er in de tweede en derde graad telkens één klassenraad per schooljaar waarbij enkel en alleen de leerlingen met problemen besproken worden. Eén school (case C) levert een inspanning om de begeleidende klassenraden positiever in te vullen: de allereerste klassenraad (portretterende klassenraad) is bedoeld om de talenten en de sterktes van de leerlingen in kaart te brengen.

Hoewel het zorgbeleid van de school niet zozeer voorwerp van onderzoek is, zijn er hier indicaties dat de begeleidende functie van de klassenraad enigszins samenhangt met het zorgbeleid van de school. Zo blijkt dat de focus van het zorgteam of de leerlingenbegeleiders ook mee richting geeft aan waarop de aandacht gevestigd wordt tijdens de begeleidende klassenraden. In case D blijkt dat de leerlingenbegeleiders eerder de klemtoon leggen op het psychosociale en in iets mindere mate op het leertraject van de leerlingen. Dit kan ook verklaren waarom leerkrachten uit case D hun ontevredenheid uiten omtrent de werking van de begeleidende klassenraden. Sommige leerkrachten vonden dat dit te veel leek op een *praatbarak* zonder dat er tot oplossingen gekomen wordt.

De documentenanalyse laat ten slotte zien dat elke onderzochte case de nadruk legt op de verantwoordelijkheid van de leerling om in te gaan op het voorstel van de klassenraad. Indien de

klassenraad van mening is dat er extra begeleiding moet voorzien worden, dan staat daartegenover dat het de plicht is van de leerling om hierop in te gaan. In elk schoolreglement wordt hiernaar verwezen. Eén case verwijst hiervoor ook naar de verantwoordelijkheid van de ouders (case A). Tevens verwijst het schoolreglement in de meerderheid van de cases naar het belang hiervan door mee te delen dat dit element meegenomen wordt bij de delibererende klassenraden.

De manier waarop er begeleiding voorzien wordt, varieert ook van school tot school. De documentanalyse laat zien dat het meestal gaat om bijlessen, remediëring, volgkaart met betrekking tot gedrag en/of attitudes, studiebegeleidingsplan, extra oefeningen, een contract, inhaallessen, ...

Er kan besloten worden dat de begeleidende klassenraden verschillen vertonen tussen de scholen onderling. De documentanalyse laat zien dat het beleid rond de begeleidende functie van een klassenraad eerder beperkt uitgewerkt is. Vermoedelijk wordt dit meer ingevuld vanuit het ruimere zorgbeleid van een school. Uit de documentanalyse blijkt dat alle scholen in hun formele communicatie via het schoolreglement de verantwoordelijkheid van de leerling (en in beperkte mate van de ouders) beklemtonen. Daarnaast lijken de scholen uit de onderzochte cases in de praktijk vooral aandacht te besteden aan de leerlingen met moeilijkheden en problemen. In de praktijk zijn er ook verschillen merkbaar tussen scholen. Dit is het geval op vlak van de frequentie waarmee begeleidende klassenraden georganiseerd worden, de mensen die erbij betrokken worden en de mate waarin men al dan niet uitsluitend aandacht heeft voor de leerlingen met moeilijkheden/problemen.

5.2. Oriënterende functie klassenraden

Er kan besloten worden dat de oriënterende functie nauwelijks of slechts in beperkte mate aandacht krijgt bij de klassenraden. In de meerderheid van de scholen is de oriëntering een gevolg van de attestering. Oriëntering is – zo blijkt uit de onderzochte cases - pas aan de orde indien er vastgesteld wordt dat de slaagkansen voor volgend schooljaar in dezelfde richting heel klein zijn. De oriëntering van leerlingen wordt op deze manier vanuit een negatieve blik ingevuld.

Case D dat enkel een onderwijsaanbod heeft binnen KSO, een onderwijsvorm die niet veel voorkomt, ondervindt aan de instroom die ze hebben dat de oriëntering in veel scholen te weinig aandacht krijgt. Deze school ervaart dat er vaak leerlingen binnenstromen omdat andere scholen er niet aan gedacht hebben om KSO op te nemen in de clausulering bij het uitgereikte attest. Dit blijkt ook uit volgend citaat van de directeur van deze school:

“Wij krijgen vaak of nog te vaak leerlingen binnen die niet voor KSO geclausuleerd werden, maar wel voor TSO en ASO. En eigenlijk klopt dat niet. Het niveau van de theorievakken in een KSO zit tussen TSO en ASO, al naargelang in welke richting je binnen KSO dan zit. En dat is dus omdat scholen dat KSO niet kennen. Ze onderschatten dat totaal.” (Directeur case D)

Deze school probeert haar ervaringen met geheroriënteerde leerlingen mee te delen met deze scholen zodat men hier in de toekomst rekening mee kan houden:

“Dus wat wij wel doen, is aan scholen van de vorige jaren, het jaar nadien het attest van een leerling doorgeven en zeggen van ‘Kijk, uw oud-leerlingen zijn geslaagd met een A-, B-, C-attest en gaan over met een A, B, C naar het volgend schooljaar.’ Zodat ze tenminste al weten aan de

hand van hun eigen oud-eigen leerlingen 'ah, met zo'n type achtergrond, context, resultaat kan je in het KSO slagen of niet slagen'. (Directeur Case D)

Deze school besteedt aandacht aan het communiceren met andere scholen en het delen van informatie over elkaars onderwijsaanbod. Zo houdt deze school ook nauw contact met andere scholen in de buurt om duidelijk beeld te hebben van het niveau dat in de onderwijsvormen van andere scholen aangeboden wordt. Deze informatie is volgens de directie van belang om haar eigen leerlingen op een goede manier te kunnen (her)oriënteren.

Verder is er slechts één school (case E) die een specifieke klassenraad toewijdt aan de oriëntering van leerlingen uit het 4^e en 6^e jaar. Deze klassenraad gaat de delibererende klassenraad vooraf.

Over de cases heen kan besloten worden dat het oriënteringsproces in de meerderheid van de scholen vanuit een negatieve keuze vorm krijgt: omdat er vastgesteld wordt dat de kans op slagen volgend jaar klein is, wordt er gedacht aan oriëntering naar een 'lagere' richting. Het proces van oriëntering volgt hierbij het watervaleffect dat kenmerkend is voor het Vlaamse secundair onderwijs. Naast de negatieve invulling van de oriëntering, is er nog een tweede uitvloeisel merkbaar van het watervaleffect waarbij oriëntering fungeert als selectie-instrument. In case E wordt er bij de motivering van het attest sterk ingezet op het advies. Zelfs wanneer het gaat om een A-attest, raadt de school via het advies soms toch nog een heroriëntering aan. Een praktijk die in school E ertoe leidt dat men enkel de sterkste leerlingen overhoudt.

Onder de onderzochte cases is er één school waarbij de oriëntering mogelijk positiever verloopt aangezien men bij de begeleidende klassenraden vertrekt van de talenten en sterktes van de leerlingen.

OV1G: Hoe verhouden het evaluatiebeleid en de praktijk zich ten opzichte van het oriënteringsbeleid?

Samengevat kan gesteld worden dat de oriëntering in de meerderheid van de onderzochte scholen beleidsmatig beperkte aandacht krijgt tijdens de klassenraden. Het proces van oriëntering wordt daarenboven sterk gekenmerkt door het watervaleffect dat typerend is voor de structuur van het secundair onderwijs. Dit sluit aan bij eerdere bevindingen van Nicaise, Spruyt, Van Houtte, and Kavadias (2014) die aantonen dat leerkrachten eerder op basis van prestaties en studiehouding adviseren dan op basis van belangstelling of talenten van leerlingen. In sommige cases leidt dit zelfs tot selectiemechanismen waarbij via het advies bij een A-attest een leerling alsnog gestimuleerd wordt om het ASO te verlaten opdat de school enkel de sterkste leerlingen overhoudt.

5.3. Delibererende functie

De klassenraad die doorgaat op het einde van het schooljaar heeft een delibererende functie. Het is de bedoeling dat de klassenraad beslist of de leerling al dan niet geslaagd is. Daarbij worden ook attesten toegekend:

- A-attest: de leerling is geslaagd en mag volgend schooljaar in dezelfde studierichting blijven.

Resultaten casestudies secundair onderwijs

- B-attest: de leerling mag overgaan naar volgend schooljaar maar wordt uitgesloten van een aantal studierichtingen. Indien de leerling toch een uitgesloten studierichting wil blijven volgen, dan moet de leerling zittenblijven.
- C-attest: de leerling is niet geslaagd en mag niet overgaan naar een hoger leerjaar. De leerling moet het gevolgde jaar hernemen maar kan eventueel wel veranderen van studierichting binnen hetzelfde leerjaar.

Onder de onderzochte cases zijn er vier cases (case A, B, C en E) waarbij er een formeel document beschikbaar is waarin weergegeven wordt hoe er gedelibereerd wordt. Drie van deze cases (case A, B en E) stellen hierbij een duidelijk vastgelegd deliberatiekader vast met regels en criteria die verwijzen naar het behaalde percentage. Via deze regels kan een groot aantal van de leerlingen bijna automatisch – via het volgen van mathematische richtlijnen – geattesteerd worden. In één van deze cases (case C) wordt er helemaal niet gedelibereerd via mathematische criteria. Het interne document deelt eerder richtlijnen mee met betrekking tot de vooropgestelde deliberatiehouding. Het document legt bijvoorbeeld de nadruk op een toekomstgerichte, positieve en een op consensus-gerichte houding.

De specifieke deliberatieregels zijn niet altijd gekend door de bevroagde leerkrachten, maar in de scholen waar er een formeel document aanwezig is, zijn de leerkrachten op de hoogte van het bestaan van dit document. Uit de gesprekken met leerkrachten blijkt ook dat de leerkrachten zich kunnen vinden in de vastgelegde criteria. In één school heeft de invoering van ‘mathematische deliberatieregels’ voor een hogere tevredenheid omtrent de delibererende klassenraden gezorgd bij het team omdat het er voorheen soms weinig objectief aan toe ging:

“We hebben dan een aantal richtlijnen opgesteld omdat het ons ook tegen de borst stootte tot en met... dus ja dat er blijkbaar à la tête du client geoordeeld werd. En zo vaak ook meegemaakt 's morgens is iedereen fris en er werd bijvoorbeeld 's morgens of 's namiddags op een heel andere manier gedelibereerd. Dus zijn we een paar zaken gaan vastleggen zodat dat wat objectiever werd. Want zomaar als leerling in de voor of namiddag aan bod komen... Allez dat zou toch niet mogen en dan gevoelens die begonnen mee te spelen en zo voort en dan leraars die begonnen met een 49 op 100 en een tekortje en daar werd dan nog een halfuur over gepraat terwijl dat iedereen al lang wist dat die leerling toch geslaagd ging zijn. (...) De leraars hebben toen we dat systeem ingevoerd hebben, ze hadden een veel beter gevoel. Ze hadden zo echt het gevoel van oké we hebben een systeem en we werken volgens dat systeem. Het is een houvast he.

Bij de onderzochte cases zijn er twee scholen (case D en case F) waarbij er geen formeel document aanwezig is omtrent de deliberatiecriteria. Er zijn zagezegd geen vastliggende criteria en er wordt niet volgens mathematische procedures gedelibereerd, maar de gesprekken werpen een andere blik op de praktijk van de delibererende klassenraden. Opvallend is dat er in beide scholen bij het team frustraties leven omtrent de manier waarop de delibererende klassenraden verlopen.

In case D blijkt uit de interviews met leerkrachten dat er in de praktijk toch wel enkele richtlijnen zijn die gebruikt worden bij de deliberatie. Zo is het voor praktijkvakken bijvoorbeeld belangrijk om gemiddeld de helft te behalen. In case D worden de klassenraden ook anders georganiseerd dan in de andere onderzochte cases: er is een voorbereidende klassenraad in beperkte kring die de officiële

delibererende klassenraad vooraf gaat. Dit is bedoeld om de eigenlijke klassenraad dan vlotter te laten verlopen. Eén van de leerkrachten uitte ook haar frustratie omtrent het feit dat beslissingen van de klassenraad soms teruggedraaid worden:

“En toen heeft zij (een leerling) dus geen diploma gekregen, maar een uitgestelde proef en 's avonds is zij hier op school binnen gekomen en zij heeft gezegd ‘ik wil morgen mijn diploma’ en dan heeft de directrice gezegd van oké we zullen zien wat da we kunnen doen, maar ik vind dat dat niet kan want een klassenraad beslist. We hebben daar een hele lange discussie over gehad. Ik was echt zo kwaad.” (Leerkracht derde graad KSO, case D)

In case F bleek er in de realiteit een beleid te zijn dat inzet op het uitreiken van zoveel mogelijk A-attesten. Deze beweging wordt vooral aangestuurd door de directie en brengt bij de leerkrachten heel wat ontevredenheid met zich mee en men vreest dat de waarde van het diploma uiteindelijk alleen maar kan afnemen.

De criteria die bij deliberaties meegenomen worden, zijn een verzameling van verschillende elementen: leerprestaties onder de vorm van eindresultaten, dagelijks werk en/of afzonderlijke examenresultaten, de inzet van de leerling, de slaagkansen in volgend schooljaar, het gedrag en de attitudes van de leerling en ook de persoonlijke (vaak uitzonderlijke) omstandigheden. Het is niet altijd helder in welke mate scholen gewicht toekennen aan de verschillende elementen die meegenomen worden tijdens de deliberaties. Behalve bij deze scholen (case A, B en E) waarbij er een formeel document is waarin een mathematische procedure omschreven wordt, daar is het duidelijk dat de leerprestaties van leerlingen het primaire criterium vormen. De overige criteria komen pas aan de orde indien blijkt dat de cijfers op één of meerdere vakken aantonen dat de leerling de doelen in onvoldoende mate bereikt heeft. Bovendien blijken er onderling ook verschillen te zijn in de manier waarop de mathematische regels ingevuld worden. Elke school hanteert hiervoor eigen richtlijnen.

Verder blijkt er ook een trend te zijn in de mate waarin er gewicht toegekend wordt aan de examens: hoe verder in de schoolloopbaan, hoe meer gewicht toegekend wordt aan de examens en minder aan het dagelijks werk. Bovendien werd ook vastgesteld dat de cases met aanbod BSO, de examens minder laten doorwegen in vergelijking met de onderwijsvormen ASO en TSO.

OV1F: Hoe verhouden het evaluatiebeleid en de praktijk zich ten opzichte van het attesteringsbeleid?

Er kan besloten worden dat de manier waarop de deliberatiepraktijk ingevuld wordt, aanzienlijke verschillen toont tussen de onderzochte scholen. Deze verschillen doen zich voor op vlak van gegevensverzameling, bijvoorbeeld de mate waarin er gekeken wordt naar dagelijks werk enerzijds en de examenresultaten anderzijds. Er zijn ook verschillen vastgesteld met betrekking tot de criteria die gehanteerd worden en de mate waarin deze doorslaggevend zijn voor de deliberatiebeslissing, zoals bijvoorbeeld de aandacht die geschonken wordt aan het gedrag van een leerling. Deze bevindingen bevestigen wat eerder onderzoek, hoewel uitgevoerd in de Franstalige gemeenschap in België, aantoonde (Anthoons, Deprez, Thyssen, & Verbruggen, 2004). Deze variatie aan deliberatiecriteria kan verklaard worden door de pedagogische vrijheid die scholen hebben – naast de algemene richtlijnen – om te evalueren in welke mate de eindtermen, ontwikkelingsdoelen en leerplandoelen bereikt zijn (Teijsen, De Fraine, & Wouters, 2017).

OV1E: Hoe verhouden het evaluatiebeleid en de praktijk zich ten opzichte van de werking en de rol van de klassenraden?

In het secundair onderwijs hebben de verschillende klassenraden een begeleidende, een delibererende en bijgevolg ook een oriënterende functie. De manier waarop deze klassenraden georganiseerd worden en de doelen die daarbij nagestreefd worden, verschillen sterk van school tot school. Deze verschillen kunnen verklaard worden door het feit dat scholen over een hoge mate van pedagogische vrijheid beschikken om de eigenlijke werking van hun klassenraden zelf in te vullen.

Met betrekking tot de begeleidende klassenraden blijkt dat dit bij de onderzochte cases inhoudelijk weinig uitgewerkt is op niveau van het formele beleid. Er zijn aanwijzingen die laten vermoeden dat de werking en functie van de begeleidende klassenraden wellicht sterk samenhangt met de manier waarop het zorgbeleid van een school ingevuld wordt.

De onderzochte cases laten zien dat de oriënterende functie van de klassenraad in de meerderheid van de scholen sterk bepaald wordt door het watervaleffect. Oriëntering lijkt vooral pas aan de orde te zijn indien vastgesteld wordt dat de slaagkansen voor volgend schooljaar klein zijn. De oriëntering is in die zin vooral een *negatieve* oriëntering. Deze trend die reeds ingang vindt bij de oriëntering van leerlingen op het einde van het lager onderwijs, wordt dus doorgetrokken in het secundair onderwijs. In één case gaat het nog een stap verder omdat oriëntering via de adviezen van de school gebruikt wordt als een selectiemechanisme om enkel de sterkste leerlingen over te houden in het ASO.

Met betrekking tot de delibererende klassenraden werden heel wat verschillen vastgesteld tussen de scholen onderling. De meerderheid van de scholen hanteert mathematische deliberatieregels gebaseerd op de prestaties van leerlingen, al dan niet vastgelegd in formele documenten. In de cases waarbij er geen formele criteria vastgelegd werden, waren er grote frustraties bij het team van leerkrachten. De casestudies laten niet toe om veralgemenende uitspraken te doen, maar er zijn aanwijzingen binnen deze cases die ervoor pleiten dat een beleid dat inzet op communicatie en gedeeld leiderschap leiden tot een gedragen deliberatiebeleid waarin éénieder zich kan vinden.

Verder zijn er ook indicaties die enerzijds het belang aantonen van congruentie tussen de verschillende functies en anderzijds ook congruentie tussen beleid én praktijk. In case C zien we bijvoorbeeld een hoge mate van congruentie tussen enerzijds de begeleidende, de delibererende en de oriënterende functie die klassenraden vervullen. Dit is niet alleen terug te vinden in het formele beleid van de school, maar eveneens in de gerapporteerde praktijken. De visie op evaluatie, namelijk dat evaluatie het leren moet dienen, vertaalt zich onder andere in het aantal begeleidende klassenraden die georganiseerd worden. Bovendien is het zo dat de eerste klassenraad in het teken staat van het in kaart brengen van de sterktes en talenten van een leerling. Deze elementen kunnen dan ook meegenomen worden bij het (her)oriënteren van leerlingen. Opvallend is ook dat deze school over een intern document beschikt waarin de verwachte deliberatiehouding meegedeeld wordt: positief, toekomstgericht en gericht op consensus. Deze deliberatiehouding, gecombineerd met het kaart brengen van de talenten van leerlingen, verhoogt de kansen op een positieve oriëntering van leerlingen.

Resultaten casestudies secundair onderwijs

Over het algemeen werden er niet echt trends vastgesteld die samenhangen met het aanbod (met betrekking tot het aantal graden of het aanbod in onderwijsvormen) van de school, noch met de samenstelling van het leerlingenpubliek.

VI COMMUNICATIE

6.1. Communicatie over evaluatiepraktijk met collega's

In de onderzochte scholen vormt de vakgroep doorgaans het forum bij uitstek waar collega's onderling afspraken maken met betrekking tot de gehanteerde evaluatiepraktijk. Hoewel dit ook afhankelijk is van vakgroep tot vakgroep en bovendien ook van de school zelf: zo zijn de vakgroepen in case D soms zo klein waardoor de leerkracht toch op zichzelf aangewezen is voor de individuele klaspraktijk.

De nieuwe leerkrachten kunnen doorgaans ook terecht bij de vakgroep om te vernemen hoe er op school en specifiek binnen een bepaald vak geëvalueerd wordt. In case A wordt er ook een onthaalbrochure voorzien waarin enkele algemene afspraken meegedeeld worden. In case B is er een mentor aangeduid bij wie de nieuwe leerkrachten en interimarissen terecht kunnen in verband met vragen over de evaluatiepraktijk.

Case C vormt een uitzondering op vlak van communicatie met collega's, en vooral met betrekking tot de communicatielijn die er is tussen het beleid (de directies) en de leerkrachten. Dit heeft vooral te maken met het feit dat deze school in een soort van overgangsfase zit waarbij er in de eerste graad recentelijk stappen gezet zijn naar een meer permanente vorm van evalueren. Het is de bedoeling om in de volgende schooljaren de permanente evaluatie door te trekken naar de hogere graden. In deze overgangsfase worden er vanuit de schooldirectie en vanuit de werkgroep evaluatie veel schriftelijke documenten verspreid die aan de leerkrachten informatie bieden. Het gaat hier om documenten die toelichten wat gespreide evaluatie precies inhoudt, wat permanente evaluatie inhoudt, waardoor de leerkrachten goed geïnformeerd worden om zo een keuze te kunnen maken met betrekking tot de evaluatie van hun vak. Bovendien zijn er zo nog verschillende documenten die de visie van de school met betrekking tot evaluatie ook concretiseren voor de leerkrachten: met betrekking tot kwaliteitsvolle evaluatie is er een document dat aan de leerkrachten de verschillende kwaliteitscriteria toelicht, er is ook een document dat toelicht waarom er geen gemiddelden of medianen opgenomen worden in de rapporten, een document dat het belang van feedback toelicht en waaraan deze moet voldoen, ... Het feit dat deze school haar beleid aan het vormgeven is en de praktijk hierop wil afstemmen in de komende jaren, zou kunnen verklaren waarom er zoveel ingezet wordt op communicatie.

In tegenstelling tot de beperkte communicatie die er is in de meeste cases over de praktijk van het evalueren, wordt er onder collega's wel meer gecommuniceerd over de uitkomsten van die evaluatiepraktijk of meer specifiek over de evolutie van leerlingen in hun leerproces. In alle onderzochte scholen speelt het digitale platform 'Smartschool' hierbij een grote rol. Via dit digitale medium worden gegevens bijgehouden maar ook gedeeld met collega's. Naast de cijfers van klassieke toetsen houden scholen hierin ook andere informatie bij zoals wie welke inhaallesen gevolgd heeft (case A), de attesten waarover leerlingen beschikken, de informatie uit de BaSO-fiches, ruzies in bepaalde klassen, wie welke hulpmiddelen mag gebruiken in bepaalde vakken, ...

Eén leerkracht vindt dat het op haar school niet duidelijk is wie welke informatie hoort aan te vullen omdat de leerlingenbegeleiders hier ook informatie op aanvullen:

'Ik vind de rolverdeling niet zo duidelijk, maar eigenlijk kunnen wij daar ook van alles inzetten als wij dat willen. Dat is dan enkel zichtbaar voor leerkrachten die les geven aan die klas. (Leerkracht Nederlands, 3^e graad TSO, case C).

Een leerkracht uit case D betreurt dat het digitale communicatiekanaal vooral een bundeling weergeeft van wat niet goed loopt in klassen of bij leerlingen.

6.2. Communicatie over evaluatiepraktijk met ouders

De communicatie over de evaluatiepraktijk naar de ouders is over het algemeen eerder beperkt. De communicatie met ouders gaat voornamelijk over de evaluatie zelf en zet niet zozeer in op de verantwoording van de evaluatiepraktijk, behalve dat wat vermeld wordt in de schoolreglementen.

De communicatie met ouders gaat inhoudelijk vooral over de vorderingen en het verloop van het leerproces van de leerling. 'Smartschool' vormt hierbij hét medium bij uitstek om te communiceren over de leerprestaties van de leerlingen. De punten van de dagdagelijkse evaluaties worden hierin meegedeeld. Eén leerkracht kiest er bewust voor om de resultaten van leerlingen niet onmiddellijk mee te delen via Smartschool omdat ze de eerste communicatie liever overlaat aan de leerlingen zelf:

"Wij kunnen dat open zetten, publiceren voor de ouders. Maar ik zet dat niet meteen open, als dat een slechte toets is dan denk ik dat de leerlingen hun ouders willen voorbereiden op die slechte resultaten. Ik ben daar zelf ook niet echt een voorstander van. [zucht]. Nu worden ouders constant gebombardeerd want heel vaak stellen ze daarvoor een melding in op hun gsm. Die worden dan constant gebombardeerd met cijfers. Dus in plaats van dat ouders vroeger zoals in onze tijd een rapport krijgen en zien van oei dat is een minder cijfer. Het voordeel is wel dat nu weten van oei, hij/zij heeft een paar slechte toetsen. Maar aan de andere kant denk ik dat het vooral heel veel druk legt bij leerlingen omdat ze er dan onmiddellijk mee geconfronteerd worden en niet elke ouder gaat daar even positief mee om." (Leerkracht Nederlands, 3^e graad TSO, case C).

Er zijn slechts twee scholen die verwijzen naar het gebruik van een papieren schoolagenda van de leerlingen als communicatiemiddel met ouders: in case A worden de punten nog in de agenda geschreven; in case B worden de punten via Smartschool meegedeeld maar wordt de agenda nog gebruikt voor de nota's.

Daarnaast verwijzen de leerkrachten en directie ook naar de oudercontacten om te communiceren met ouders. Alle scholen hebben hiervoor vastgelegde momenten waarop deze georganiseerd worden. In enkele scholen verloopt het contact met ouders moeilijker, zoals in case F waar meer dan de helft van de ouders niet opdaagt bij een oudercontact. In andere scholen zoals case D stelt men vast dat de opkomst afneemt naarmate het schooljaar vordert. De meerderheid van de scholen geeft aan dat er ook gesprekken met ouders tussendoor plaatsvinden, al dan niet op vraag van de ouders zelf. Zo geeft de directie uit case D aan dat dit heel frequent gebeurt omdat men ook leerlingen heeft die uit BuSO komen en die hierdoor ook meer gewoon zijn om een nauwe communicatie te hebben met de school.

6.3. Rapporten

Alle onderzochte cases maken gebruik van een rapport om de ouders en de leerlingen op bepaalde momenten tijdens het schooljaar op de hoogte te brengen van de stand van zaken van het leerproces van de leerling. Wat in elke case precies opgenomen wordt in het rapport en hoe dit gerapporteerd wordt, verschilt van school tot school. Voor een uitgebreide weergave per case verwijzen we naar de verticale analyses bijlage bij dit rapport.

De frequentie waarmee er gerapporteerd wordt aan de hand van een rapport varieert van case tot case: de meerderheid van de cases rapporteert tot zes à zeven keer per schooljaar. Enkel case E wijkt hier wat van af met vier rapportperiodes per jaar.

Over de cases heen kan vastgesteld worden dat er nog heel sterk wordt vastgehouden aan de klassieke rapportering voor de vakken door middel van cijfers die al dan niet in percentages weergegeven worden. In elke case wordt er teruggevallen op cijfers en in de meerderheid van de cases (met uitzondering van case F) wordt de rapportering ook beperkt tot deze cijfers. Op de rapporten van deze cases is er meestal wel ruimte voorzien voor een korte vakcommentaar, behalve in case E waar er geen commentaren opgenomen worden.

Bij deze rapportering door middel van cijfers zien we ook dat er enkele cases zijn die hierbij per vak het gemiddelde of een klasprofiel opnemen waardoor de resultaten van een individuele leerling ook afgezet kunnen worden tegenover de resultaten van de medeleerlingen in de klas. Zo geven case A en case F het klasprofiel weer per vak en de cases B en F nemen het klasgemiddelde op in het rapport. Case F geeft bovendien ook nog het gemiddelde en het klasprofiel weer met betrekking tot de gemiddelde scores over de verschillende vakken heen. De helft van de onderzochte scholen neemt geen vergelijkingspunten op in het rapport van de leerlingen. Bij case C is dit een heel bewuste keuze, zo blijkt uit een schooldocument waarin de verschillende redenen om dit niet te doen opgenomen zijn.

Bij de rapporten van de scholen is er nog een element waarop de scholen onderling sterk verschillen: de mate waarin het rapport aandacht besteedt aan de rapportering met betrekking tot de attitudes van de leerlingen. In cases B, D en E wordt er niets opgenomen dat verwijst naar de attitudes van leerlingen. In case A is dit heel summier: in de rij van vakken wordt er een extra regel voorzien voor 'houding' waarnaast een korte beoordeling van de klastitularis komt. Case C en F steken er op vlak van rapportering van attitudes er boven uit: beide cases besteden hier veel aandacht aan door de attitudes te vertalen naar concrete items die beoordeeld worden op een woordelijke vier-puntenschaal. Beide cases voorzien dit voor enkele attitudes die over de vakken heen als belangrijk beschouwd worden, daarnaast wordt dit ook nog voorzien voor de specifieke vakken. In case C wordt dit opgenomen in de vakattituderapporten, in case F wordt dit opgenomen in de competentierapporten.

Tot slot kan geconcludeerd worden dat de wijze van rapporteren in case F het meeste informatie oplevert door middel van de competentierapporten. Naast de cijfers voor de vakken, bieden de competentierapporten een gedetailleerd overzicht van welke competenties al bereikt werden en welke competenties nog in ontwikkeling zijn. Dit wordt zo opgenomen voor de praktijkvakken, de stages en geïntegreerde proef. Bovendien zijn de competenties gedetailleerd weergegeven waardoor

de leerling duidelijk weet waar hij/zij staat in zijn/haar leerproces. Bovendien voorziet de betrokken leerkracht per rubriek van competenties ook bijkomende woordelijke feedback.

OV2B: (Hoe) communiceren scholen en leerkrachten over de (individuele) evaluatiepraktijk aan collega's, leerlingen en ouders? Op welke manier motiveren scholen en leerkrachten de eigen evaluatiepraktijk?

De casestudies in het secundair onderwijs laten zien dat scholen en leerkrachten in hun communicatie niet zozeer inzetten op de motivering van hun evaluatiepraktijk, met uitzondering van case C die wel interne documenten voorziet om te verantwoorden aan ouders waarom men bijvoorbeeld niet langer gemiddelden opneemt in het rapport. De communicatie die scholen hebben ten aanzien van ouders beperkt zich tot het schoolreglement. Verder zet de communicatie met ouders doorheen het schooljaar vooral in op hoe de leerling het doet op school. De communicatie met ouders zet aldus meer in op de uitkomsten van de evaluatiepraktijk eerder dan op het motiveren van de evaluatiepraktijk.

In de onderzochte cases verloopt dit doorgaans volgens de formele communicatiekanalen zoals het digitale platform 'Smartschool, de oudercontacten en in een mindere mate de schriftelijke communicatie via de papieren schoolagenda. In de meerderheid van de cases is een oudercontact op vraag van ouder of leerkracht ook mogelijk. In case D blijkt dit frequent voor te komen. De casestudies laten zien dat de mate van communicatie met ouders sterk varieert: in case F wordt bijvoorbeeld gerapporteerd dat de betrokkenheid van ouders heel beperkt is.

Eén van de middelen bij uitstek om te communiceren over het leerproces van de leerling is het rapport. Alle cases maken gebruik van een rapport en de meerderheid van de cases voorziet zes à zeven keer per schooljaar een rapport, met uitzondering van case E dat slechts vier keer per schooljaar een rapport voorziet. Over de cases heen kan vastgesteld worden dat er wordt vastgehouden aan de klassieke rapportering voor de vakken door middel van cijfers die al dan niet in percentages weergegeven worden. In elke case wordt er teruggevallen op cijfers en in de meerderheid van de cases wordt de rapportering ook beperkt tot deze cijfers. In de helft van de cases wordt er op het rapport ook een manier voorzien waarmee de leerling vergeleken kan worden met de andere leerlingen in de klas. In de rapportering is er over het algemeen weinig tot geen aandacht voor de attitudes. Slechts twee cases (C en F) zetten hier wel op in. De meest informatierijke vorm van rapporteren werd geleverd door case F die aanvullend op de cijfers ook met competentierapporten werkt.

In de onderzochte scholen wordt er onder de leerkrachten onderling over de evaluatiepraktijk gecommuniceerd via de vakgroepen. In één case is er een duidelijke communicatie aanwezig tussen het beleid van de school en de leerkrachten omdat de school in een overgangsfase zit waarin de manier van evalueren per graad stelselmatig aangepakt wordt.

VII Opvattingen

7.1 Houding t.a.v. centrale en gestandaardiseerde evaluaties

7.1.1 Centrale nationale examens

De bevroagde directies geven allen aan dat ze geen voorstander zijn van centrale examens. Hiervoor worden verschillende argumenten aangereikt:

- Centrale examens zouden ervoor zorgen dat het curriculum voor leerlingen te veel eenheidsworst wordt omdat leerkrachten zich te veel (uitsluitend) zullen richten naar wat de examens meten.
- Leerkrachten worden beperkt in vrijheid en creativiteit.
- Indien het resultaat bepalend zou zijn voor de toekomstige studiekeuze van leerlingen dan zouden sommige leerlingen hierdoor uit de boot vallen terwijl men via de deliberaties sommige van deze leerlingen net nog het voordeel van de twijfel zou geven.
- Leerlingen soms het voordeel van de twijfel geven want examen is momentopname/individuele context meenemen
- De resultaten van deze examens kunnen ingezet worden als marketingmiddel waardoor er elitescholen gecreëerd worden.

Er zijn slechts twee directies die ook een positief element aanhalen in verband met centrale examens, namelijk dat dit ervoor zou kunnen zorgen dat iedereen eenzelfde minimumniveau behaalt (directeur case A) en dat dergelijke metingen interessante informatie kunnen opleveren in functie van interne kwaliteitszorg op school (directeur case C).

Bij de bevroagde leerkrachten is er meer variatie in de houdingen ten aanzien van centrale nationale examens: 8 leerkrachten geven aan dat ze hier positief tegenover staan, 15 leerkrachten zijn hier geen voorstander van en 14 leerkrachten vinden het moeilijk om een standpunt in te nemen omdat ze zowel positieve als negatieve elementen zien.

De negatieve elementen liggen in de lijn met wat de directies aanhalen, namelijk dat de vrijheid en creativiteit van de individuele leerkracht ingeperkt wordt

Er zijn ook leerkrachten die expliciet verwijzen naar het paradoxale karakter van een invoering van centrale examens in een tijdperk waarin er steeds meer aandacht gevraagd wordt voor differentiatie en individualisering:

“Ik heb daar mijn aanzienlijke bedenkingen bij in de zin van, als we dan toch moeten inzetten op differentiatie en dan ineens een heel gestandaardiseerde test op het einde geven dan zijn we gewoon paradoxaal aan het werken.” (Leerkracht Nederlands, 3^e graad TSO, case C).

“Wij mogen fier zijn dat wij zo’n grote differentiatie hebben. Wij geven les om de leerling ergens te laten komen. Een leerling is individueel en kan individueel geëvalueerd worden en in functie van doorstroom kan er ook individueel gekeken worden. Maar dat ze dan zeggen zet in op die individuele

trajecten, waarom gaan we dan ineens een gestandaardiseerde test ineens voor iedereen doen? Dat snap ik niet. Ik snap het niet. Dat spreekt zich weer zo tegen. We gaan individueel volgens het M-decreet en alles gaan we differentiëren, maar we gaan wel op het einde een gestandaardiseerde toets krijgen. Ik zie de logica niet.” (Leerkracht Nederlands, 1^e graad B-stroom, case F).

De positieve elementen verbinden leerkrachten met ofwel het ‘objectief’ beoordelen van de leerlingen ofwel met het bewaken van het ‘niveau’ tussen de verschillende scholen:

“Omdat ik ervan overtuigd ben dat een leerling die bij mij 70% haalt voor een examen in het zesde, laat die leerling bij een andere leerkracht in een andere school zitten en da getal kan denk ik wel redelijk verschillen, daar ben ik van overtuigd. (...) Dat zou wel helpen om het allemaal gelijk te houden, ik vind dat dat wel een eerlijk systeem zou zijn.” (Leerkracht technisch vak, 3^e graad TSO, case B).

“Op een bepaald moment moet je dat wel eens meten denk ik he. Je kan nog zo veel zeggen ‘jij bent goed bezig, je hebt enorm veel geleerd’ maar op het einde van het verhaal moet je wel een bepaald niveau bereiken he en heb je het of heb je het niet. En ik dat dat dat wel ergens ooit een keer moet gebeuren he. (...) Want uiteindelijk als je naar de hogeschool of de universiteit gaat, moet je een bepaald niveau hebben he, en dan vind ik het wel goed zoiets.” (Leerkracht wetenschappen, 3^e graad ASO, case E).

Een leerkracht geeft aan dat het voor de eerste graad in het secundair zou kunnen helpen om ervoor te zorgen dat alle leerlingen binnen komen met een ‘gelijk niveau’: *“Ik denk dat dat eigenlijk wel tegemoet kan komen aan.. als dat allemaal een beetje gelijk wordt. Want wat dat je nu hebt is dat veel scholen in het eerste jaar bijna moeten kijken van hoe gaan we evalueren want we weten eigenlijk niet van waar dat ze allemaal komen omdat die instroom zo divers is. Ik weet dat er scholen zijn die in het eerste geen examens geven omdat ze ze eerst gelijk proberen laten komen in dat eerste jaar en pas vanaf het tweede jaar examen geven.”* (Leerkracht kunstvak, 2^e graad KSO, case D).

De leerkrachten die zowel positieve als negatieve elementen aanhalen, uiten vooral hun bezorgdheid om groepen van leerlingen die hiermee uit de boot zullen vallen:

“We moeten natuurlijk ons niveau blijven behouden, bij alle jongeren hetzelfde niveau behouden he want dat is de norm. Daarvoor vind ik centrale examens een goede maatstaf, maar je gaat ook weer veel discriminatie krijgen he, want je hebt dan de goeie en de slechte, die haalt het niet, die haalt het wel, en wat moet daar dan mee gebeuren? Terwijl dat dat ook misschien wel een goeie leerling is maar die een beetje aan het staartje bengelt.” (Leerkracht praktijkvak, 2^e graad BSO, case B).

“Ik heb daar mijn aanzienlijke bedenkingen bij in de zin van, als we dan toch moeten inzetten op differentiatie en dan ineens een heel gestandaardiseerde test op het einde geven dan zijn we gewoon paradoxaal aan het werken. Aan de andere kant, helpt het wel om subjectieve inmenging van leerkrachten tegen te gaan.” (Leerkracht Nederlands, 3^e graad TSO, case C).

Een leerkracht geeft ook aan dat de resultaten bij voorkeur niet zouden mogen resulteren in een bindend studieadvies voor de leerling omdat er hierdoor bepaalde leerlingen kansen zouden mislopen:

“Ik zou het dan toch eerder niet-bindend houden, omdat er zijn altijd uitzonderingen he, mensen die toch om één of andere reden nog een tandje kunnen bijsteken. Ik zou het niet-bindend houden, eerder adviserend”. (Leerkracht wetenschappen, 3^e graad ASO, case E).

Er kunnen geen duidelijke trends vastgesteld worden tussen de houding die leerkrachten hebben ten aanzien van centrale examens en kenmerken van leerkrachten inzake het type vak dat ze geven, de onderwijsvorm waarin ze les geven of het aantal jaar ervaring dat ze hebben. Er kan wel vastgesteld worden dat de meerderheid van de leerkrachten die een invoering van centrale examens wenselijk zou vinden uit case F komen, een TSO-BSO-school die gekenmerkt wordt door veel diversiteit. De argumenten pro invoeren van een centraal examen vinden hun oorsprong voor een groot deel in het attesteringsbeleid van deze school: de leerkrachten voelen namelijk druk vanuit het schoolbeleid om zoveel mogelijk A-attesten uit te reiken, wat volgens enkele bevroegde leerkrachten leidt tot ‘onterechte A-attesten’. Deze leerkrachten zien centrale examens als een tegenwicht voor het evaluatiebeleid van de school:

“Moesten ze dat bij ons doen, dan zijn er van de honderd leerlingen tien geslaagd. (...) Het heeft allemaal voor- en nadelen. Het voordeel eraan zou zijn dat die mannen echt, dat het niet is gelijk nu van laat ze maar passeren en geef ze maar een A-attest. Dan zouden die echt zien van ok, je komt niet aan de norm, je bent gewoon niet geslaagd. Aan de andere kant, die groeien op in een omgeving met minder kansen, die hebben dan taalarmoede. Ik vind niet dat de lat voor iedereen even hoog moet liggen, maar ik vind wel dat er een lat moet zijn. Want nu is dat er eigenlijk niet en dat is voor een groot stuk zo dat die mannen dat ook weten, die weten dat heel goed, het maakt hen niet uit, ik doe niets of ik kan dat niet. En dat marcheert niet volgens mij.” (Leerkracht Nederlands, 2^e graad BSO, case F).

7.1.2. Internationale toetsprogramma's

Onder de bevroegde leerkrachten in het secundair valt het op dat er slechts weinigen de internationale toetsprogramma's waaraan Vlaanderen deelneemt zoals TIMMS, PISA en/of PIRLS opvolgen. Sommige leerkrachten geven ook aan dat deze toetsprogramma's voor hen totaal onbekend zijn: *“nog nooit van gehoord ook”, “Ik weet niet echt wat het is”*. Slechts enkelen geven aan dat ze dit opvolgen als er daarover iets in de media verschijnt. De directies zijn beter op de hoogte van het bestaan van deze toetsprogramma's. In drie cases werd aangegeven dat de leerlingen van de school in het verleden al deelgenomen hebben aan zo'n toetsen. Bij de scholen van case B en E was dit onder het beleid van de vorige directie. Bij case C was dit onder het beleid van de huidige directie. Het valt op dat de leerkrachten die vertrouwd zijn met deze toetsprogramma's, op één respondent na, telkens uit deze scholen komen waarin men er in het verleden al aan deelgenomen heeft. Deze leerkrachten kennen de toetsprogramma's, maar zijn er slechts in beperkte mate mee bezig: ze volgen het op als daarover iets in de media verschijnt. Slechts één leerkracht gaat er tijdens het interview uitgebreider op in en staat hier wat kritisch tegenover:

“Ik vind dat ook wel een beetje moeilijk. Dat is hetzelfde als die rangschikkingen van de universiteiten die er zijn. Op welke basis gebeurt dat eigenlijk? En de mensen hebben dan dikwijls het idee van daar is het goed, maar is dat daar dan zo goed? Mensen denken dan ‘ah, ik moet naar de UGent’ maar de VUB kan ook goed zijn en een ander kind kan zich daar in dat systeem veel beter voelen.” (Leerkrachten wetenschappen, 3^e graad TSO, case C).

7.1.3 Visie op evaluatie

De interviews met leerkrachten en directies peilden ook naar hun algemene visie ten aanzien van evaluatie. De visies van leerkrachten en directies sluiten telkens aan bij één of meerdere functies van evaluaties. We zien dat de visies van de meerderheid van de leerkrachten de functie van het bijsturen en ondersteunen van het leerproces onderstrepen. In iets mindere mate worden de functies van het informeren aan de leerling en/of de ouders en het nemen van beslissingen inzake de schoolloopbaan aangehaald.

Er zijn opvallend veel respondenten die kritieken uiten omtrent het gebruik van punten. Punten geven volgens hen niet veel informatie, focussen te veel op het product en verwaarlozen het proces, zetten leerlingen onder druk en zeggen weinig over de prestaties van leerlingen zeker als het over het evalueren van competenties gaat. Deze groep van leerkrachten geven aan dat ze ermee worstelen en enkelen onder hen proberen soms ook om binnen hun eigen individuele klaspraktijk het gebruik van punten te 'omzeilen':

“Het belangrijkste is dat ze iets leren. Dat ze niet bezig zijn met die punten. Trouwens ik heb geprobeerd om een heel jaar lang iedereen een 7/10 te geven maar dat marcheerde ook niet. Omdat ik hen duidelijk wou maken dat die punten niet belangrijk zijn. Ik zei dan op voorhand een heel schooljaar lang krijgt iedereen sowieso 7/10. Maar dan waren er wel een paar die echt absoluut niets meer deden. Helemaal niets weliswaar.” (Leerkracht Nederlands, 3^e graad KSO, case D).

Deze individuele pogingen om er iets aan te doen laten zien dat het gebruik van punten heel sterk ingebakken is in de praktijk van een school. Hoewel er bottom-up vrij veel kritische stemmen opgaan rond het gebruik van punten, laten de casestudies ook zien dat er andere factoren en rol spelen in het in stand houden van deze manier van rapporteren:

- De ouders en soms ook de leerlingen zelf zijn vragende partij om punten te zien, wat niet in de vorm van punten gerapporteerd wordt, wordt ook niet gewaardeerd:
“Het is eigen aan de kinderen en de ouders die nog altijd naar de cijfers kijken hé. Want wij hebben ook een sleutelcompetentierapport waar dat opstaat of ze aanwezig zijn, of ze veel of weinig te laat komen, ... Ik heb de indruk, die ouders bezien dat eens en gaan daar heel snel over. Die sleutelcompetenties zijn voor die ouders geen cijfers en dat is niet zo direct aanvaardbaar.” (Leerkracht Nederlands, 1^e graad A-stroom, case F)
- Leerkrachten zijn zelf nog zoekende naar een goed alternatief voor punten:
“Maar het klassieke systeem met cijfers, het blijft moeilijk te vervangen. Je zou naar zo’n Amerikaans systeem met A, B, C, en D kunnen gaan maar dat is uiteindelijk nog altijd een waarde” (Leerkracht Nederlands, 3^e graad TSO, case C)
- Het beleid rond de school verplicht het gebruik van punten:
“We proberen die cijfers weg te nemen, maar we zijn nog altijd vanuit de scholengroep verplicht om die te geven.”(Leerkracht Nederlands, 1^e graad A-stroom, case A).

De visies van de leerkrachten laten ook zien dat dit soms in conflict is met de praktijken die er zijn op school. In case F is er bijvoorbeeld heel wat frustratie onder de leerkrachten en deze kan geïllustreerd worden door de conflicten die er zijn enerzijds de visies die leerkrachten erop na houden en anderzijds de praktijken op school. De leerkracht Nederlands in de 3^e graad BSO bijvoorbeeld legt nadruk op de ondersteunende functie van evaluatie en vindt dat er hier op school te weinig op ingezet wordt met slechts twee begeleidende klassenraden per jaar: *“In het buitengewoon onderwijs werken*

ze bijvoorbeeld al jaren met een uur klasoverleg per week. Dat vind ik in het beroepsonderwijs vandaag de dag ook echt nodig eigenlijk, wij hebben nu twee klassenraaddagen per jaar (...) Om echt kort op de bal te spelen moet je eigenlijk als leerkracht ook zelf echt elke dag van al uw leerlingen het leerlingvolgsysteem open doen, wat bij velen niet gebeurt. En zo gaat het mis he. (...) dat is een deel van uw opdracht he, maar het hoe, het wat, het ja... de invulling daarvan is echt heel vrij he.” Deze leerkracht stelt echter vast dat de evaluatiepraktijk op school veel te veel focust op de functie van het nemen van beslissingen, die in haar ogen ook nog eens onterecht genomen worden: “Om af te toetsen of dat een leerling de eindtermen bereikt heeft of niet, maar dat is vaag he. Want wij hebben leerlingen die dat hier effectief slagen waarvan dat wij eigenlijk zeggen, ze kunnen het niet, dus die evaluatie is op die manier voor veel collega’s een noodzakelijk kwaad aan het worden, want doordat ze nu buizen of niet, ze mogen vertrekken.”

Een tweede vaststelling kon gedaan worden op basis van de interviews met leerkrachten in de eerste graad die zowel les geven in de A-stroom, als in de B-stroom. Deze leerkrachten geven aan dat ze voor wat de A-stroom betreft meer op een klassieke manier naar evaluatie kijken dan voor de B-stroom:

“Ik denk wel dat er een schil mag zijn en moet zijn tussen een A- en een B-stroom. Dat het in de A-stroom redelijk afgelijnd mag zijn en dat we daar dan wel met cijfers kunnen werken maar dan in een B-stroom is en iets andere aanpak toch wel wenselijk/nodig. Ook omdat de doelen in een A-stroom ook wel heel concreet zijn, in B-stroom zijn de eindtermen ook vager.” (Leerkracht Nederlands, 1^e graad B-stroom, case C).

“Ik doe dat [evalueren van attitudes] in de A-stroom ook, maar ik vind, de nadruk bij mij ligt in de B-stroom meer op attitude dan op, op punten en evaluatie van theorie. En in de A-stroom zal het net andersom zijn.” (Leerkracht wetenschappen, 1^e graad B-stroom, case A).

Hoewel er onder de leerkrachten geen trends konden vastgesteld worden die samenhang vertonen tussen de visies van de leerkracht en de school of de onderwijsvorm waar ze les geven, zien we bij de directies wel een samenhang: de directies van scholen met een categoriaal ASO-studie-aanbod houden er een traditionele visie op evaluatie op na:

“Dus evaluatie van leerlingen hier is op een vrij traditionele manier, zijnde je krijgt toetsen, taken. Je krijgt daar punten voor, je krijgt een rapportcijfer. En er worden twee keer per jaar examens afgenomen.” (Directeur case A met aanbod in eerste graad, met enkel A-stroom).

In de bovenbouwschool met aanbod in ASO, legt de directie vooral de nadruk op evaluatie als het nastreven van een hoog ‘percentage’ om voor te bereiden op hoger universitair onderwijs, ook al geeft hij in zijn redenering aan dat dit niet ideaal is:

“Evaluatie zou voor de leerling een waardemeter moeten kunnen zijn om in te schatten waar hij zich bevindt in zijn of haar leerproces. Maar dat is het niet in de praktijk. Alhoewel, het is wel zo hoor in de praktijk, maar voor hen is het een verhaal van ‘ga ik slagen?’. En dan is het voor ons een drama dat je wettelijk slaagt vanaf 50%. Dat is een drama. Gelukkig, bij ons op school zit het nog behoorlijk oké naar mentaliteit in die zijn dat wij nog kunnen uitleggen aan de leerlingen en of ouders dat je bij ons wel geslaagd moet zijn wettelijk met 50 plus maar dat dat jouw slaagkansen in het hoger universitair onderwijs niet garandeert en dat het dus wel veiliger is dat je voor 60, liefst naar 70% te mikken en in die zin hebben we ze wel mee” (Directeur case E).

OV3A: Wat zijn de opvattingen, meningen, verwachtingen van de verschillende actoren over centrale, gestandaardiseerde instrumenten versus meer continue procesevaluatie? Is er sprake van een gedeelde visie hieromtrent?

De visies van leerkrachten in het secundair op evaluatie benadrukken de verschillende functies van evaluatie: het informeren, het ondersteunen en het nemen van beslissingen inzake de schoolloopbaan. De meerderheid van de leerkrachten geven aan dat evaluatie ook een ondersteunende functie zou moeten hebben. Hierbij verwijzen ze zowel naar de leerling die zijn/haar leerproces kan bijsturen op basis van evaluatie, maar eveneens naar zichzelf om op basis van evaluatie de gegeven lessen bij te sturen en de leerling feedback te geven opdat die zichzelf kan bijsturen. De informerende functie van evaluatie, namelijk dat dit dient om de leerling en ook de ouders op de hoogte te brengen over de stand van zaken in het leerproces wordt door een beperkter aantal leerkrachten vermeld. Hetzelfde geldt voor de functie van evalueren waarbij evalueren gezien wordt als het nemen van beslissingen over de schoolloopbaan.

Hoewel er geen algemene trends konden vastgesteld worden in de visies van leerkrachten en de cases waar ze les geven of de onderwijsvormen waarin ze tewerkgesteld zijn, kan er met enige voorzichtigheid wel een samenhang vastgesteld worden bij de directies en het onderwijsaanbod in hun school, deze samenhang kan ook doorgetrokken worden naar de leerkrachten die in de eerste graad les geven in zowel de A-stroom als in de B-stroom. De directies van een categoriale ASO-school houden er namelijk een vrij traditionele visie op evaluatie op na: toetsen, examens en rapportering via punten en percentages om leerlingen voor te bereiden op hoger universitair onderwijs. Deze visie zien we ook opduiken bij leerkrachten die les geven in de eerste graad A-stroom, meer nog zij benadrukken ook dat ze veel minder traditioneel evalueren in de B-stroom, maar daar ook meer aandacht zullen hebben voor permanente evaluatie en de evaluatie van attitudes.

Het is opvallend dat een groot deel van de leerkrachten moeilijkheden rapporteren over het gebruik van punten terwijl ze hun visie omtrent evaluatie toelichten. Veel leerkrachten vinden dit te beperkend, maar geven tegelijkertijd aan dat dit wel ingebakken zit in de dagdagelijkse evaluatiepraktijk omdat de omgeving dit verwacht. Hierdoor ervaren ze evaluatie vaak als een 'noodzakelijk' kwaad.

De houdingen ten aanzien van centrale examens zijn bij de directies vrij gelijklopend: ze vinden dit allen niet wenselijk voor de Vlaamse context. Bij de leerkrachten zijn de visies meer verdeeld: een minderheid is voorstander van centrale examens in Vlaanderen. Er kunnen geen trends vastgesteld worden tussen de houding die leerkrachten hebben ten aanzien van centrale examens en kenmerken van leerkrachten inzake het type vak dat ze geven, de onderwijsvorm waarin ze les geven of het aantal jaar ervaring dat ze hebben. Er kan wel vastgesteld worden dat de meerderheid van de leerkrachten die een invoering van centrale examens wenselijk zou vinden uit case F komen, een TSO-BSO-school die gekenmerkt wordt door veel diversiteit. De argumenten pro invoeren van een centraal examen vinden hun oorsprong voor een groot deel in het attesteringsbeleid van deze school: de leerkrachten voelen namelijk druk vanuit het schoolbeleid om zoveel mogelijk A-attesten uit te reiken, wat volgens enkele bevroegde leerkrachten leidt tot 'onterechte A-attesten'. Deze leerkrachten zien in centrale examens een tegenwicht voor het evaluatiebeleid van de school.

Met betrekking tot de internationale toetsprogramma's kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van de leerkrachten dit niet opvolgt of ze ook niet kennen. Enkele volgen dit op via de media en zijn ermee vertrouwd omdat de school er in het verleden al aan deelnam.

7.2 Kennisgerichte versus competentiegerichte evaluatie

Er is een variatie merkbaar in de mate waarin de verschillende bevraagde leerkrachten rapporteren over het evenwicht tussen enerzijds kennisgerichte evaluatie en anderzijds competentiegerichte evaluatie. Om te beginnen is er op het eerste zicht een duidelijke samenhang merkbaar tussen het type vak dat de leerkracht geeft en de mate waarin er kennis of competenties geëvalueerd worden. Volgens de interviews met leerkrachten richt men zich binnen de praktijkvakken, de kunstvakken en het vak PAV (in het BSO) vooral op competenties. Enkel de praktijkvakken uit case F vormen hierop een uitzondering aangezien deze leerkrachten wel veel aandacht besteden aan theoretische kennis. In tegenstelling tot de andere praktijkleerkrachten die de theoretische kennis evalueren aan de hand van praktijkopdrachten, wordt er in case F nog een sterk onderscheid gemaakt tussen theoretische kennis enerzijds en de vaardigheden en competenties anderzijds:

“Ja ik vind vakkennis voor het derde jaar ook heel belangrijk en ook de basistechnieken. En in het vierde jaar, eigenlijk hetzelfde maar dan nog ietsje meer kennis nog. Ja, en dan gaat het vooral over vaktermen en over materiaalkennis en zo'n dingen en zo gaat dat steeds meer he, dus in het zesde jaar moeten ze gewoon alles kennen. Dat is dus eigenlijk een proces dat zich opbouwt.. ja, want ze moeten de leerlijn volgen. (...) Er zijn ook twee apart rapporten. Dus we hebben op het rapport staan "projecten" en de evaluatie ervan, dus de evaluatie dat is puur op die kennis he, die vakkennis, en de competenties, dat zijn de projecten en daar worden dus, dat is vakgericht dat is dan, al die dingen die erop staan he, bereidingstechnieken staan erop, basistechnieken denk ik dat erop staan, maar dan ook materiaalkennis, dat is dan allemaal weer vakkennis, dus dat staat dan weer op punten. Dus voor ons is dat wat ingewikkeld, maar het gaat.” (Leerkracht praktijkvak, 2^e graad BSO, case F).

“Ik evalueer hun kennis, hun theoretische kennis, hun praktische kennis, hun competenties, wat ze echt kunnen, voor die richting binnen kinderen of bejaardenzorg. (...) Ik probeer wel af te wisselen in toetsen, als ik de ene keer een theorietoets doe, dan doe ik de andere keer een evaluatie van hun techniek.” (Leerkracht praktijkvak, 3^e graad BSO, case F)

Bij de leerkrachten Nederlands stellen we over het algemeen veel meer variatie vast in hoe de leerkrachten kijken naar de verhouding waarmee ze kennis en competenties evalueren bij leerlingen. De leerkracht Nederlands in de derde graad TSO in case B zegt bijvoorbeeld dat de evaluatie van kennis nauwelijks aan bod komt: *“Zuivere kennis, die heb ik niet, die heb ik echt niet. Het gaat erover om literair competente burgers af te leveren en mensen af te leveren die er toe in staat zijn om als het niet lukt om geen dt-fouten te maken, dat ze dan toch tenminste de reflex hebben om een schrijffassistent ofzo te gebruiken.”* Andere leerkrachten Nederlands verwijzen naar afspraken die gemaakt zijn binnen de vakgroep om uit te drukken hoe het evenwicht tussen kennis en vaardigheden verdeeld is: 50% op vaardigheden (leerkracht Nederlands, 1^e graad B-stroom, case F), 60% vaardigheden (Leerkracht Nederlands, 3^e graad TSO, case C), 66% vaardigheden (leerkrachten Nederlands, 2^e en 3^e graad KSO, case D), 65% op vaardigheden (Leerkracht Nederlands, 1^e graad A-stroom, case F), 90% vaardigheden (Leerkracht Nederlands 3^e graad ASO, case B).

Enkele leerkrachten Nederlands verwezen ook naar de complexiteit die ze ervaren bij het opsplitsen van kennis en vaardigheden binnen hun vak:

“Procentueel gezien is het 20% toetsen, wacht hoor, nu moet ik efkes denken, ja 40 % geïntegreerde opdrachten en 40% examen, maar in die toetsen zit er ook al leesvaardigheid en schrijfvaardigheid, dus dat is zo moeilijk om dat los te zien, dus men vraagt om toch 60% vaardigheden te doen, dus uiteindelijk, komen we daar min of meer wel aan, want in het examen zitten er dan ook weer eigenlijk vaardigheden, want ze moeten een tekst lezen en vragen daarbij beantwoorden, dus dat is heel moeilijk, dat is eigenlijk een moeilijk evenwicht zoeken tussen.” (Leerkracht Nederlands, 2e graad ASO, case E).

“De vraag is ‘wat is kennis?’, want kennis heb je ook net nodig om je vaardigheden te kunnen doen maar omgekeerd ook, als je het deeltje kennis wilt invullen, als je bezig bent met werkwoorden bijvoorbeeld, moet je het ook kunnen lezen, moet je het kunnen toepassen soms gebeurt het van ‘haal de werkwoorden uit de tekst’, ja dan moeten ze ook alweer lezen, dan is dat een andere strategie dat ze gebruiken maar het is ook lezen. Het is allemaal verweven en je kan nooit enkel één vaardigheid alleen testen.” (Leerkracht Nederlands, 2e graad ASO en TSO, case B).

Er zijn tenslotte ook enkele stemmen die vinden dat er binnen taalvakken momenteel te sterk wordt ingezet op het evalueren van vaardigheden zoals bijvoorbeeld de directeur van case A:

“Iets waar men in het taalonderwijs een grote schrik voor heeft blijkbaar is om te veel grammatica te geven. Maar je geeft aan een architect ook uitleg van hoe dat een huis gemetst wordt he. Maar wij vergeten heel vaak om hier grammatica te geven terwijl dat dat eigenlijk toch de basis is voor een goed taalgebruik. In methodes wordt dit bijvoorbeeld tot een minimum beperkt. (...) Ik heb de indruk dat men heel snel de focus wil leggen op competentie, kinderen moeten competent zijn je kan daar niet over discussiëren, dat is zo. Maar de weg ernaar toe wordt soms vergeten of verwaarloosd. Plus, wij moeten ook nog steeds kinderen opleiden om verder te studeren. Als ze het bij ons niet gaan gekregen hebben, dan wil ik het nog eens zien aan uw eerste jaar aan de universiteit. Je valt daar gewoon uit de boot (...). Want dat is nu de tendens hé! Want als wij meer naar competenties gaan, waar ik achter sta hé voor alle duidelijkheid, ik vind dat zeer goed, en minder op het reproductieve en het blokken, het instuderen. Dan dreig je op een bepaald moment een generatie af te geven die naar de universiteit gaat en die daar sommigen gaan daar door geraken doordat ze zich herpakken, maar sommigen zullen het nooit gehad hebben of zullen 't veel te weinig gehad hebben en gaan crashen. En dat is het probleem, en ik heb de indruk dat het bij sommige onderwijsdeskundigen ondertussen een fetisj geworden is. Van competenties en het draait allemaal daarrond, maar men vergeet iets. En dat is fout en natuurlijk begrijp ik dat je in, in, bijvoorbeeld in beroeps en technisch onderwijs, geen afbreuk aan die richting, want we hebben ze meer dan nodig de dag van vandaag, dat er daar iets meer klemtoon op competenties komt lijkt mij logisch. In 't ASO is dat ook wel belangrijk, maar daar is dat instuderen ook belangrijk. Want wat ga je na je ASO doen? Je bent niets met dat diploma hé? Wat ga je daar mee doen? Dus je moet gaan verder studeren. En dan kom je in de hoge school, universiteit en dan heb je daar plots, de massa, Je merkt dat in die methodes ook. Heel veel competenties, heel veel vaardigheden die daarin zitten hé.” (Directeur case A).

De bevroegde leerkracht Nederlands in deze case geeft aan dat de evaluatie vooral de nadruk legt op competenties en in mindere mate op kennis: een verdeling van 65% versus 35%.

De leerkracht Nederlands van de derde graad ASO in case B sluit zich qua opvattingen aan bij de hierboven geciteerde directeur:

“Eigenlijk, als mijn persoonlijke visie gevraagd wordt, vind ik dat de slinger op dit moment te veel naar kunnen doorslaat en te weinig naar kennis en dat geeft allerlei problemen he, leerlingen moeten een ernstig opiniestuk schrijven, bijvoorbeeld in een vijfde en zesde jaar ASO wordt dat af en toe gevraagd. Dan ja, ze kunnen ook, ik vind dat er echt heel slecht geschreven wordt momenteel. Ja, dan onderstreep je dat en zet je daar wat uitleg bij. Dan heb ik heel vaak de vraag: ‘ja maar meneer, wat is er hier nu eigenlijk mis aan?’ En dan moet ik beginnen met grammaticale termen te gebruiken. Ik kan moeilijk zeggen: ja dat is niet goed omdat ik dat niet goed vind dus ik moet grammaticale termen te gebruiken. Ik kan moeilijk zeggen: ja dat is niet goed omdat ik dat niet goed vind dus ik moet grammaticale termen kunnen gebruiken. (...) en je hoort ook in de media meer en meer stemmen opgaan die dat ook beginnen te schrijven en te zeggen en ik hoop dus inderdaad dat die slinger toch een klein beetje terugkeert ja ja. Ik hoop het.”

Tegelijkertijd geeft deze leerkracht aan dat hij zich in zijn praktijk afstemt op de methodes en de leerplannen waardoor het er in de praktijk op neerkomt dat er vooral rond de vaardigheden gewerkt wordt. Tegelijkertijd geeft hij aan dat dit volgens hem werkt voor de sterkere leerlingen, maar niet voor de zwakkeren:

“Ik volg het leerplan zo goed als ik kan en dat is dus het grote overwicht, 90% en meer rond vaardigheden. Maar dat boek, je zou dat een keer moeten zien. Die boekjes die wij hebben en ik vind, dat dus goed, want het is ook conform het leerplan maar dat is vooral goed voor de knappe leerlingen he. Er wordt zo een tijd aangebracht via een tekstje en ze merken eigenlijk niet dat ze grammatica aan het leren zijn. Het zit eronder he. En dan komt dat zo heel kort in een kadertje met een paar regeltjes en dan hop dan een specifieke oefening en dan kennen ze dat. Ja, dat dacht je, dat ze dat kenden he. Ze kennen dat totaal niet. Ze zijn door die zinnen aan het lezen, ze weten zelfs niet waarover- ze weten niet wat het boek hen eigenlijk probeert duidelijk te maken. Dat zien ze niet. Ja, dus dat blijft een beetje ploeteren eigenlijk.”

OV3B: Wat zijn de opvattingen, meningen en verwachtingen van de verschillende actoren over kennisgerichte versus competentiegerichte evaluatie? Is er sprake van een gedeelde visie hieromtrent?

Aangezien de interviews met leerkrachten en directies in het secundair onderwijs voornamelijk peilden naar het evenwicht tussen de kennisgerichte en competentiegerichte evaluatie in hun praktijk en in iets mindere mate naar hun opvattingen hieromtrent.

De kwalitatieve onderzoeksdata in het secundair laat zien dat het competentiegericht evalueren, volgens de rapportering door leerkrachten, vooral deel uitmaakt van de evaluatiepraktijk van leerkrachten die een praktijkvak (met uitzondering van case F), kunstvak of PAV geven. Bij taalvakken, zoals het vak Nederlands, laten de leerkrachten een gevarieerder beeld zien: de leerkrachten verwijzen naar een afgesproken percentage om het evenwicht weer te geven tussen de evaluatie van kennis en vaardigheden. Dit varieert sterk van leerkracht tot leerkracht: er zijn er bij wie het voornamelijk om competenties draait en er zijn er die een onderscheid maken tussen 50% kennis en 50% vaardigheden. Er zijn ook enkele leerkrachten die erop wijzen dat het maken van een onderscheid tussen kennis en vaardigheden heel moeilijk is, omdat dit in realiteit sterk verweven is met elkaar, wat het voor leerkrachten lastig maakt om transparant te kunnen rapporteren naar leerlingen en ouders.

Tot slot zijn er ook stemmen (waaronder één directie) die van mening zijn dat er meer aandacht zou moeten gaan naar kennisgerichte aspect van taal zoals bijvoorbeeld grammatica-onderwijs. De argumenten die hiervoor aangereikt worden zijn om leerlingen voor te bereiden op hoger (universitair) onderwijs en om bepaalde aspecten binnen taal te kunnen benoemen zodat bijvoorbeeld de schrijfvaardigheid van leerlingen kan bijgestuurd worden.

7.3 Opvattingen omtrent evaluatie op momenten van transitie

Bij de onderzoeksvragen 1E, 1F en 1G werd reeds toegelicht hoe het beleid en de praktijk omtrent evaluatie op momenten van transitie eruit zien in de onderzochte cases. Hierbij rapporteerden de respondenten voornamelijk over het beleid en de praktijk. De interviews peilden niet zozeer naar de opvattingen en meningen hieromtrent bij de respondenten.

Tijdens het peilen omtrent de opvattingen en meningen van de respondenten tegenover centrale, gestandaardiseerde examens, is het duidelijk dat de directies het erover eens zijn dat de uitkomsten van dergelijke examens niet zouden mogen leiden tot een bindend advies inzake de oriëntering van leerlingen in hun studiekeuze omdat men vindt dat sommige leerlingen op deze manier onterecht kansen ontnomen worden. Met andere woorden, de resultaten van deze examens zouden niet in de plaats mogen komen van de bevoegdheid van de klassenraad om een attest uit te reiken en adviezen te formuleren. Dit sluit aan bij de bevindingen van onderzoeksvraag 1G: namelijk dat de criteria die meegenomen worden bij deliberaties verder gaan dan louter de studieresultaten van een leerling. Het gaat namelijk een verzameling van verschillende elementen: leerprestaties onder de vorm van eindresultaten, dagelijks werk en/of afzonderlijke examenresultaten, de inzet van de leerling, de slaagkansen in volgend schooljaar, het gedrag en de attitudes van de leerling en ook de persoonlijke (vaak uitzonderlijke) omstandigheden. Het is echter niet altijd helder in welke mate scholen gewicht toekennen aan de verschillende elementen die meegenomen worden tijdens de deliberaties. Behalve bij deze scholen (case A, B en E) waarbij er een formeel document is waarin een mathematische procedure omschreven wordt, daar is het duidelijk dat de leerprestaties van leerlingen het primaire criterium vormen. De overige criteria komen pas aan de orde indien blijkt dat de cijfers op één of meerdere vakken aantonen dat de leerling de doelen in onvoldoende mate bereikt heeft. Bovendien blijken er onderling ook verschillen te zijn in de manier waarop de mathematische regels ingevuld worden. Elke school hanteert hiervoor eigen richtlijnen.

Verder blijkt er wel een trend te zijn in de mate waarin er gewicht toegekend wordt aan de examens: hoe verder in de schoolloopbaan, hoe meer gewicht toegekend wordt aan de examens en minder aan het dagelijks werk. Bovendien werd ook vastgesteld dat de cases met aanbod BSO, de examens minder laten doorwegen in vergelijking met de onderwijsvormen ASO en TSO.

OV3C: Wat zijn de opvattingen, meningen, verwachtingen van de verschillende actoren over evaluatie op momenten van transitie (bijvoorbeeld jaarlijkse overgang van jaar x naar jaar y; overgang kleuter naar lager onderwijs, overgang lager naar secundair onderwijs; overgang naar 1B; overgang graden secundair onderwijs, overgang onderwijs-vervolgonderwijs; overgang onderwijs-arbeidsmarkt) versus dagdagelijkse 'classroom based evaluatie'?

Het kwalitatieve luik van dit onderzoek heeft voorlopig meer de nadruk gelegd op het beleid en de praktijk omtrent de evaluatie op momenten van transitie (zie onderzoeksvraag 1E, 1F en 1G). Uit de

praktijken van de meerderheid van de cases leiden we af dat de beslissingen op momenten van de jaarovergangen en de overgang tussen de graden gebaseerd zijn op de summatieve evaluaties van leerlingen, met ruimte voor het totaalplaatje van de leerling dat in rekening genomen wordt.

Met betrekking tot de delibererende klassenraden werden echter heel wat verschillen vastgesteld tussen de scholen onderling. Deze verschillen doen zich voor op vlak van gegevensverzameling, bijvoorbeeld de mate waarin er gekeken wordt naar dagelijks werk enerzijds en de examenresultaten anderzijds. Er zijn ook verschillen vastgesteld met betrekking tot de criteria die gehanteerd worden en de mate waarin deze doorslaggevend zijn voor de deliberatiebeslissing, zoals bijvoorbeeld de aandacht die geschonken wordt aan het gedrag van een leerling. Deze bevindingen bevestigen wat eerder onderzoek, hoewel uitgevoerd in de Franstalige gemeenschap in België, aantoonde (Anthoons, Deprez, Thyssen, & Verbruggen, 2004). Deze variatie aan deliberatiecriteria kan verklaard worden door de pedagogische vrijheid die scholen hebben – naast de algemene richtlijnen- om te evalueren in welke mate de eindtermen, ontwikkelingsdoelen en leerplandoelen bereikt zijn (Teijssen, De Fraine, & Wouters, 2017). De bevinding dat veel directies de idee van centrale examens waarbij de resultaten een impact zouden hebben op de schoolloopbaan van leerlingen niet genegen zijn, toont aan dat scholen deze eerder genoemde pedagogische vrijheid wensen te behouden.

Naast de verschillen die vastgesteld worden tussen de onderzochte scholen werden er ook gelijkenissen vastgesteld: zo wordt er steeds meer gewicht toegekend aan de examens naarmate een leerling vorderingen maakt doorheen het secundair onderwijs. Deze terugkerende praktijk impliceert dat de overtuiging leeft dat examens steeds belangrijker geacht worden. De argumenten hiervoor kunnen gevonden worden in het feit dat men de leerlingen in het secundair wil voorbereiden op hoger onderwijs. Specifiek met betrekking tot de onderwijsvormen wordt vastgesteld dat examens in het ASO over het algemeen meer gewicht krijgen in vergelijking met de onderwijsvormen TSO en BSO. Deze bevinding kan eveneens verklaard worden vanuit het voorbereiden op hoger onderwijs: de leerlingen uit het beroepsgericht secundair onderwijs worden meer voorbereid op een doorstroom naar de arbeidsmarkt.

VIII Competenties leerkrachten met betrekking tot evaluatie

8.1. Competentie met betrekking tot het ontwikkelen van kwaliteitsvolle evaluatie-instrumenten.

De bevraagde leerkrachten in het secundair onderwijs zijn bescheiden als ze rapporteren over hun competentie om kwaliteitsvolle evaluatie-instrumenten te ontwikkelen. De directies houden er een genuanceerd beeld op na als het gaat over deze competenties binnen hun team van leerkrachten. Met uitzondering van de directeur van case F die aangaf dat hij nog geen beeld heeft van zijn team omdat hij er pas directeur is. De directies van de andere cases geven bijna allemaal aan dat ze verschillen vaststellen tussen de competenties van leerkrachten om kwaliteitsvolle evaluatie-instrumenten op te stellen. Een uitzondering vormt de directeur van case A, die zijn team heel hoog inschat op dit vlak. De twee geïnterviewde leerkrachten uit deze case uiten ook weinig onzekerheid of twijfels bij hun eigen evaluatiepraktijk. De meerderheid van de directies geeft aan dat er leerkrachten in hun team zijn die (te) weinig bezig zijn met het nastreven van kwaliteitsvolle evaluaties:

“Als ik nu heel concreet de beginnende leerkrachten hier zie, dan is daar toch weinig input naar ook andere evaluatievormen. En veel onzekerheid is er zelfs. Ja ze lopen maar mee en ze doen maar wat dat de ervaren en de andere leerkrachten doen. Heel veel onzekerheid (...) maar ik ben ervan overtuigd dat dat op bepaalde vlakken is van 'oh ik heb nog een examen liggen van 2 jaar geleden, dus ik ga dat eventjes nemen, waar dan natuurlijk ook weer, reactie op komt van ons he, want dat is iets wat we wel bewaken.” (Directeur case C)

“Ik denk dat de meeste zeer hoog zitten qua kwaliteit en we hebben een paar uitzonderingen, dat zijn echt halsstarrige mensen hé en zo zit ik er met een stuk of drie vier. Die echt niet van hun idee en hun focus willen afwijken.” (Directeur case D).

“Ik denk dat er nog progressiemarge mogelijk is.” (Directeur case E).

De directies van case C stimuleren de leerkrachten om aandacht te besteden aan kwaliteitsvolle evaluatie: er is een document beschikbaar voor de leerkrachten waarin een aantal zaken met betrekking tot kwaliteitsvolle evaluatie geduid worden en er wordt hen gevraagd om kritisch naar hun ontwikkeld materiaal te kijken: *“Dat [het ontwikkelen van valide en betrouwbare evaluatie-instrumenten] is zeer moeilijk. Ja, we hebben daar een document voor en daar gaan we dit jaar ook verder mee aan de slag, dus we hadden dat ook in ons IKZ-beleid uitgewerkt, dat we om de drie jaar die vakgroepen bij mekaar zetten en inderdaad gaan zien van, is dat kwaliteitsvol, de manier van evalueren? Maar daar moeten we echt wel, nog serieus op inzetten en dat zijn die verschillende criteria he, die betrouwbaarheid, die validiteit, die transparantie. Op een bepaald moment komt ook wel eens een pedagoog-begeleider die dan zegt van, neem nu eens uw eigen examen kritisch onder de loep en*

bekijk eens want eigenlijk heb je dit al twee keer gevraagd, waarom vraag je dat nu nog eens, dus de examens eens keer kritisch bekijken, dat vinden wij heel belangrijk.” (Directeur case C).

Bij de leerkrachten zelf weerklinkt vooral de teneur dat ze kwaliteitsvolle evaluaties ontwikkelen als moeilijk ervaren. Terugkerende elementen die de moeilijkheid versterken of net wegnemen zijn tijd, de concreetheid van de leerplandoelen, de samenwerking met collega's en de ervaring die men opdoet doorheen de jaren.

Enkele leerkrachten verwijzen naar het feit dat er onvoldoende tijd is om tot kwaliteitsvolle evaluaties te komen: *“Ik denk dat ik dat kan maar om dat eigenlijk te doen zoals het in mijn geest en gedachten zou moeten zijn, daar heb ik de tijd niet voor.” (Leerkracht Nederlands, derde graad ASO, case B). “Het is wel zo ik werk niet voltijds hé vanwege mijn gezin ook. Ik denk wel dat voltijds werken zelfs al zou ik nu geen gezin hebben, ... valide evaluatiedocumenten opstellen dat kost heel veel tijd, ontzettend veel tijd.” (Leerkracht Nederlands, derde graad TSO/BSO, case B).*

“Als je opnieuw voor Nederlands nagaat dan moeten kunnen spreken en een deftig tekstje maken en schrijven en lezen en luisteren. Dat moeten ze zeker kunnen, maar ik vind het soms lastig in de klas om sommige vaardigheden aan te brengen en te evalueren. Bijvoorbeeld spreken. Ik ga eerlijk zijn bij mij is dat lastig. Ik vind dat lastig omdat je daar zoveel tijd aan verliest. Het is nuttig, maar ge verliest daar zoveel tijd aan dat de rest een beetje daaronder lijdt.” (Leerkracht Nederlands, tweede graad KSO, case D).

De leerkrachten geven ook aan dat de mate waarin de leerplandoelen concreet geformuleerd zijn er toe doet om zich zekerder te voelen over de kwaliteit van hun evaluatie-instrumenten. Vooral de leerkrachten die een vak geven dat aansluit bij de exacte wetenschappen, voelen zich zekerder over de kwaliteit van hun evaluaties omdat de leerplandoelen voor hen voldoende concreet/helder zijn:

- *“Ik vind dat moeilijk, omdat die ook in de leerplannen zo algemeen en zo vaag zijn, dat dat eigenlijk.. het wordt ingewikkeld, allez het is eigenlijk onnodig ingewikkeld, maar ja...” (Leerkracht Nederlands, tweede graad ASO, case E).*
- *“Dat valt nu goed mee. Ik heb vijf en zes en die leerplannen zijn redelijk duidelijk.” (Leerkracht wetenschappen, tweede graad ASO, case B).*
- *“Ik vind dat voor biologie niet echt een probleem, ik vind die leerplannen ook duidelijk. Maar mijn vrouw geeft les in het eerste leerjaar in het lager en daar heeft zij soms leerplandoelen die ze me toont waarvan we zelf zeggen van ‘wat is dat hier?’ Maar ik vind voor biologie en voor chemie is dat in feite wel duidelijk.” (Leerkracht technisch vak, derde graad TSO, case B).*
- *“Ik denk dat wel, omdat ons leerplandoelstellingen zo duidelijk zijn. Ik heb daar ook al nascholing van gevolgd, over vraagstellingen enzovoort.” (Leerkracht wetenschappen, eerste graad A-stroom, case C).*

De interviews met leerkrachten laten ook zien dat de leerkrachten met weinig ervaring zich nog veel onzekerder voelen dan de leerkrachten die al langer bezig zijn met evalueren:

“Ik denk dat ik daar elk jaar bekwamer in word, ja dat is sowieso, en aan de opleiding heb ik eigenlijk niet zo veel gehad, ik denk dat je dat misschien nog wel gehoord hebt, het tot dat je in de praktijk staat natuurlijk he. Maar ik denk dat wel dat je dat leert na verloop van tijd.” (Leerkracht Nederlands, tweede graad ASO, case E).

Resultaten casestudies secundair onderwijs

“Ik vind mezelf nu als leerkracht veel beter bekwaam dan in het eerste. Dat is ook logisch want ik heb zoveel al geleerd in die drie jaar zowel van andere collega’s, van mezelf als van leerlingen. Dus ja daar ben ik echt wel heel veel in gegroeid en dat merk ik wel van nu vind ik mijn toetsen veel beter, en ook mijn examens zijn veel beter dan in dat eerste jaar” (Leerkracht technisch vak, tweede graad TSO, case B).

De onzekerheid van nieuwe leerkrachten, maar eveneens van leerkrachten die al wat langer les geven, wordt (veel meer dan in de onderzochte cases in het basisonderwijs) opgevangen door de samenwerking met collega’s, al dan niet via de vakgroepwerking. Veel evaluatie-instrumenten worden zo bijgestuurd en aangepast na overleg en advies van collega’s:

- *“Ik vind dat toch wel belangrijk dat er altijd zo nog een tweede en derde persoon is om te zeggen van oké, het is oke. Ik vind mezelf zeker niet volmaakt op dat vlak.”* (Leerkracht wetenschappen, derde graad TSO, case C).
- *“Wij doen ook na elk proefwerk feedback van ons proefwerk, van welke vraag was niet in orde, was niet zo duidelijk, dat sturen wij ook door naar mekaar en dan passen wij ons proefwerk aan.”* (Leerkracht wetenschappen, eerste graad, A-stroom, case C).
- *“Ik vind dat altijd heel moeilijk en ik ben blij dat we daar samen in de vakgroep over kunnen nadenken, want soms ben je zodanig gefocust op een bepaald onderdeel, dat de collega’s zeggen ‘ja maar eigenlijk moet dat er ook nog in’ of omgekeerd, dat zij dingen vergeten.”* (Leerkracht Nederlands, derde graad ASO, case E).
- *“Ik ben daar wel een beetje in gegroeid en ik daar wel een beetje hulp bij gehad (...) maar we werken echt wel goed samen in vakgroepen en dan voel je toch wel echt dat de collega’s zeggen van ‘die vraag ik weet het niet, zouden we niet beter dit of dat’, dat wordt echt bijgestuurd.”* (Leerkracht wetenschappen, tweede graad ASO, case E).
- *“Ja, omdat we dat ook samen doen, ik moet dat niet alleen doen he, moest ik dat alleen moeten doen is dat anders, maar het feit dat je dat samen doet en naar elkaar doorstuurt zodat het wat gelijklopend is, is het wel oké.”* (Leerkracht Nederlands, derde graad BSO, case F).

De vakgroep kan aldus een cruciale rol spelen in het beperken van de onzekerheid die leerkrachten ervaren en in het realiseren van kwaliteitsvolle evaluaties. De interviews reiken echter ook enkele voorwaarden aan om tot een succesvolle vakgroepwerking te komen, namelijk dat de school voldoende groot moet zijn zodat er ten eerste sprake kan zijn van een vakgroep voor de verschillende vakken en dat deze ook moet bestaan uit leerkrachten die kritisch willen/durven kijken naar het eigen ontwikkeld materiaal:

“Er bestaan wel allerlei instrumenten bijvoorbeeld Klasement enzo om samen te werken, maar toch gebeurt dat echt nog te weinig. En dat zou op schoolniveau veel meer moeten gebeuren, maar iedereen... maar de ene persoon stelt zichzelf veel minder in vraag dan de andere en daar ...Wat dat niet wil zeggen dat ik beter presteer dan de andere ofzo hé, maar ik denk dat we op schoolniveau nog meer van mekaar zouden kunnen leren.” (Leerkracht Nederlands, tweede graad TSO/BSO, case B).

In case D verloopt de vakgroepwerking wat moeilijker omdat de school klein is. Er zijn volgens de directie niet genoeg leerkrachten per vak om een vakgroep te vormen: *“In de vakwerkgroepen zitten verschillende vakken samen omdat ik anders maar één leerkracht heb per vak. De talen zitten samen, de wetenschappen en de wiskunde zitten samen, de kunstgeschiedenis en geschiedenis zitten samen, ...”*. De directeur van case D vindt ook dat de samenwerking nog niet zo goed verloopt omdat de

leerkrachten dit als een administratieve noodzaak ervaren. Er moet een vakgroepoverleg zijn met een bijhorend verslag, terwijl de leerkrachten liever spontaan met elkaar communiceren via Smartschool om concreet af te stemmen met elkaar.

In sommige cases verloopt de samenwerking binnen de vakgroep soms wat gebrekkig, omdat er slechts met enkele leerkrachten een nauwe samenwerking is of omdat niet iedereen meegaat in de nieuw aangeleverde input van een pedagogisch begeleider: *“De meeste collega's, ik ga het ook weer zo zeggen, volgen mee met mij de pedagogisch adviseur, iemand die na de doorlichting aangesteld is en die ons nu al een jaar en half begeleid. En mijn collega J. is iemand die nog jonger is dan ik, dus zowel zij als ik zijn hier eigenlijk bijna ingesmeten bij manier van spreken, van hier dat is het lokaal en trek u plan ermee. En met de andere collega's daar is het contact niet zo super mee, dat zijn heel wat oudere, vastgeroestere types. Wij twee werken meer samen met de pedagogisch begeleider en met elkaar, wij stellen ook heel veel vragen, wij geven ook ons examens door aan mekaar om te kijken van zo heb ik het juist geformuleerd, zou je het anders formuleren, wat denk je van de puntenverdeling en... het examen is wel nog leerkracht gebonden, maar van ons, daar dat wij met de pedagogisch adviseur werken, ligt dat van ons wel in dezelfde lijn natuurlijk, en bijvoorbeeld de verslagen ook voor ons, wij gebruiken dezelfde attitude-evaluatiepapieren, wij gebruiken hetzelfde blanco verslag, dus dat dat zowel van de tweede-derde graad allemaal gelijk loopt.”*

8.2. Competentie met betrekking tot het rekening houden met diversiteit bij leerlingenevaluatie

Bij het bevragen van hoe competent de leerkrachten zich voelen en hoe de directies hun leerkrachten inschatten met betrekking tot het rekening houden met diversiteit bij leerlingenevaluatie is er een verschil merkbaar tussen leerkrachten in het ASO en leerkrachten in het TSO/BSO/KSO.

De directie van case B, een multilaterale school met een studieaanbod in zowel ASO, TSO als BSO, rapporteert over haar ervaring dat de leerkrachten binnen de ASO-richtingen minder geneigd zijn om rekening te houden met diversiteit tijdens evaluatie dan de TSO/BSO-leerkrachten:

“Wat dat ik denk dat soms het probleem is, en dat zijn voornamelijk ASO-leerkrachten, dat die te rechtlijnig zijn. Er is een verschil, eigenlijk is er een verschil tussen ASO- en BSO/TSO-leerkrachten, je merkt dat. Bij TSO-BSO, die zijn zo voor hun leerlingen he, en verzorgen en zorgen dat iedereen mee is, terwijl bij ASO, worden die eigenlijk van nu al, wat daarom niet slecht is, maar voorbereid op hogere studies, en voor iedereen, voor iedereen hetzelfde, dus heb je nu toevallig een slechte dag gehad, of heb jij autisme, of... bij sommige leerkrachten is dat van ‘dat kan mij niet veel schelen, als jij wil je diploma halen, dan ga je moeten zorgen dat je dat kent’, ja ja. Niet bij iedereen, maar... leerkrachten in het TSO en BSO die halen veel meer, goh bij evaluaties, met verschillende soorten evaluatie werken, of kinderen die het moeilijk hebben, nog extra ondersteunen om er toch te geraken... Maar dat gaat ook niet zo ostentatief gebeuren, en de leerkrachten lopen ook rond en die gaan overal wel een keer. Ik merk dat ook als het klassenraad is, je hoort dat, die leerkrachten ASO, die zeggen van ‘die moeten hetzelfde kunnen’. En het is soms heel moeilijk om leerlingen met een handelingsplan om dat te laten volgen door die leerkrachten. Maar dat heeft een reden he. Dat is niet altijd evident.”

In case C, eveneens een multilaterale school met studieaanbod in zowel ASO, TSO als BSO, ervaart de directie ook een verschil in de evaluatiepraktijken tussen ASO en BSO. Deze case is in ontwikkeling naar een evaluatiesysteem waarbij men weggaat van een klassiek examensysteem om meer in te zetten op gespreide en permanente evaluatie. De directie van deze case geeft ook aan dat dit moeilijker verloopt in het ASO omdat men binnen het ASO meer focust op het voorbereiden op hoger onderwijs, dit in tegenstelling tot het BSO dat al meer ervaring opgebouwd heeft rond permanent evalueren:

“Bovendien zitten wij met zowel ASO, TSO als BSO. Dus dat betekent dat je eigenlijk ook op drie vlakken rond evaluatie moet gaan werken en dat is totaal anders. In ons BSO is daar een aantal jaren geleden al behoorlijk aan gewerkt omdat daar ook het leerplan totaal anders werd opgevat. De stages, stagebeoordeling veranderde, dus daar is al behoorlijk wat weg afgelegd.(...)”

Voor ons ASO zitten we eigenlijk nog in het examensysteem. Maar het is wel zo dat het aantal examens met Pasen zeer beperkt is. (...) Op dit moment zijn we ook met een denktank evalueren bezig. Dat is moeilijk. Het is moeilijk om af te stappen van de oude gedachten zeg maar en mee te zijn in dat verhaal van de 21e eeuw. Die denktank focust nu op ASO en TSO en iets minder op BSO omdat het daar ja een beetje zijn eigen leven leidt. (...) Maar binnen ons ASO is dat lastig en blijft die idee, zeker en vast heel sterk aanwezig: ‘wij moeten kwaliteit afleveren, als ons leerlingen nadien hoger onderwijs kiezen, dan moeten die slaagkansen groots zijn’.

Deze vaststelling onder de directies van multilaterale scholen kan doorgetrokken naar het schoolniveau, bijvoorbeeld als we kijken naar de rapportering van directies en leerkrachten uit scholen die uitsluitend een studieaanbod binnen het ASO hebben. Bijvoorbeeld de scholen van case A, met enkel een eerste graad in de A-stroom, en case E met enkel een aanbod in de tweede en de derde graad ASO. Beide scholen worden ook gekenmerkt door een homogeen samengesteld leerlingenpubliek waardoor leerkrachten aangeven dat hun ervaring met betrekking tot het omgaan met diversiteit op momenten van evaluatie eerder beperkt is. Bovendien reiken de respondenten in deze cases argumenten aan waarom men geen aandacht zou moeten hebben voor het rekening houden met diversiteit. Zoals bijvoorbeeld de praktische haalbaarheid en het maatschappelijk draagvlak:

“Het is zeer moeilijk om de juiste evaluatievorm te vinden voor elk kind en ik denk dat we ook van de idee moeten afstappen dat elk, dat is dan mijn persoonlijke mening hé, dat elk kind een persoonlijke evaluatie moet hebben, ik ben er voorstander van maar dat is praktisch niet haalbaar. Daar zijn één geen middelen voor, twee geen tijd en het draagvlak vanuit de maatschappij moet daar ook zijn want ze willen allemaal een uniek kind maar we willen eigenlijk allemaal dezelfde beoordelingen.” (Leerkracht Nederlands, eerste graad A-stroom, case A).

De mechanismen van het watervalstelsel zorgen er ook voor dat het rekening houden met diversiteit op momenten van evaluatie veel minder aandacht krijgt in ASO-georiënteerde scholen:

“Hier is er natuurlijk niet echt een grote diversiteit bij ons. Als er een heel groot verschil is, dan is dat gewoon omdat die leerling soms niet op zijn plaats zit hier. Een leerling die volledig, dat je dat al voelt in de les dat ze niet mee zijn.” (Leerkracht wetenschappen, tweede graad ASO, case E). Of leerkrachten geven aan dat er een duidelijke voorwaarde moet zijn om er rekening mee te houden, zoals een attest van een leerstoornis: *“Inderdaad, indien het met een attest aangetoond is, wil ik met bepaalde factoren rekening houden, daarin ben ik wel soepel ja.”* (Leerkracht wetenschappen, derde graad ASO, case E).

De directie van case E vindt dat de school heel sterk inzet op omgaan met diversiteit op momenten van evaluatie. Hierbij wordt echter alles in het werk gesteld in functie van de finaliteit van het ASO, namelijk voorbereiden op hoger onderwijs. Het rekening houden met diversiteit via evaluatie is in de praktijk van deze school nog vrij beperkt omdat dit vooral vervat zit in wat *na* de evaluatie komt: er wordt ingezet op bijlessen, inhaaltoetsen en remediëring van leerlingen. Aan de manier van evalueren op zich worden er niet zozeer aanpassingen gedaan:

“Zeer goed, zeer goed, er is zeer veel flexibiliteit binnen de collega's. Maar je danst natuurlijk altijd op de slappe koord tussen kansen geven, en voorbereiden op het niveau van straks het niveau dat zij moeten halen, en dat is een moeilijke, dat is een moeilijke. Als je mij voldoende tijd geeft, dan kan ik ook de tour de France uitrijden, maar er is een tijdslimiet, sorry hoor, als je die bergen niet binnen de zes uur aflegt, dan mag je de volgende dag niet meer starten, maar ik verdien een kans, want ik ben gevallen onderweg, misschien, maar dat zei u gisteren ook al en eergisteren ook al enzovoort... Maar pas op, mijn collega's bieden ongelooflijk veel kansen. In remediërende toetsen, toetsen opnieuw, dezelfde toetsen opnieuw laten maken, de toetsen digitaal aanbieden, remediëringmomenten, zeer veel, er wordt een heel jaar lang vind ik, door heel veel collega's, zeer veel inspanning geleverd.

De rapporteringen van leerkrachten die te werk gesteld zijn in het TSO, BSO en KSO laten zien dat er, hoewel men toch nog heel wat moeilijkheden en onzekerheid ervaart, ook meer bereidheid is om tegemoet te komen aan de diversiteit bij evaluatie. De hogere mate van bereidheid bij deze leerkrachten kan verklaard worden door twee zaken: enerzijds hebben deze leerkrachten meer ervaring met diversiteit in hun school/onderwijsvorm:

- *“Ik hou natuurlijk rekening met natuurlijk je hebt leerlingen die allerlei vormen van leerstoornissen hebben he. Hier is dat, ik denk dat ons school dat ook een beetje aantrekt. We hebben zeker 20% leerlingen waar iets op allerlei vlakken iets aan mankeert. Dat M-decreet dat is al lang bij ons in voege. En soms is dat heel heel licht en andere keren is dat behoorlijk en ik hou daar in de mate van het mogelijke rekening meer, maar ik hou daar te weinig gestructureerd rekening mee.”* (Leerkracht Nederlands, tweede graad KSO, case D).
- *“Ik denk wel dat ik daar goed in ben omdat ook de klassen zo divers zijn. Ik geef dan ook een taalvak, dus dat komt daarin constant tot uiting die diversiteit, zowel in leerstoornissen als bij anderstalige leerlingen. Dus dat is iets waar je moet mee omgaan, je moet er wel rekening bij houden in je evaluatie.”* (Leerkracht Nederlands, eerste graad A-stroom, case F).
- *“Ik denk dat daar de jarenlange ervaring wel veel toe doet. En hoe dat je ook tegenover je leerlingen staat, maar voor starters is dat moeilijk.”* (Leerkracht Nederlands, derde graad BSO, case F).

Anderzijds is er het besef bij deze leerkrachten (nog meer bij de leerkrachten in het KSO en BSO dan in het TSO) dat hun leerlingen het laatste ‘stadium’ van de onderwijsstructuur bereikt hebben. Deze leerlingen hebben al een hele weg afgelegd in de getrapte structuur van het onderwijs, waardoor er hen weinig tot geen opties meer resten tot heroriëntering en waardoor deze leerkrachten bijvoorbeeld niet langer heil gaan zoeken in bijvoorbeeld remediëring of bijlessen voor de leerlingen:

“Ik denk in de aller slechtste gevallen wordt aan de leerlingen voorgesteld dat ze bijles zouden krijgen op school. Het moeilijke is, ik kan me voorstellen dat een verplichting wel zou helpen bij sommige leerlingen, maar anderzijds, de kans is groot dat die leerling die hier toekomt dat die geen zin meer heeft om nog in een schoolsysteem te werken en als je hem dan extra hard in dat schoolsysteem duwt

aan de hand van testen en verplichte bijlessen dan denk ik dat die nog veel minder de neiging zal hebben om nog iets te doen voor school ik denk dat dat een moeilijke balanceeroefening is.” (Leerkracht Nederlands, derde graad KSO, case F).

Er kan besloten worden dat de leerkrachten over het algemeen moeilijkheden en onzekerheden rapporteren als het gaat over het rekening houden met diversiteit via de evaluatie van leerlingen. Hierbij wordt ook een trend vastgesteld in de opvattingen omtrent rekening houden met diversiteit op momenten van evaluatie bij leerkrachten en directies die voornamelijk verbonden zijn aan ASO-richtingen, de A-stroom in de eerste graad of een categoriale ASO-school: deze leerkrachten vertonen minder bereidheid om hiermee rekening te houden. Dit kan verklaard worden door twee zaken. Enerzijds is er de beperkte ervaring aangezien dat deze categoriale scholen in dit onderzoek gekenmerkt worden door een homogeen leerlingenpubliek met een hoge SES. Bovendien toont de literatuur ook aan dat het leerlingenpubliek binnen het BSO veel diverser samengesteld is. De leerkrachten in het ASO, of in de A-stroom worden dus minder geconfronteerd met diversiteit. Anderzijds zou de beperkte bereidheid bij leerkrachten ook versterkt kunnen worden door de hiërarchische structuur van het onderwijsstelsel waarbij leerlingen die ‘falen’ in het ASO nog opties hebben om naar het TSO, KSO of BSO te gaan. Een tweede element dat hierin een rol speelt is de finaliteit van het ASO, namelijk het voorbereiden op hoger (universitair) onderwijs waardoor de selectiemechanismen sterk tot uiting komen in het ASO en de A-stroom.

8.3. Gerapporteerde noden

Onder de geïnterviewde leerkrachten van het secundair onderwijs geeft iets meer dan drie vierde aan dat ze nog vaardiger zouden willen worden in het evalueren van leerlingen. Eén vierde rapporteert geen specifieke noden omtrent het evalueren van de leerlingen. Binnen deze groep gaat het vooral om leerkrachten met meer dan tien jaar ervaring in het onderwijs, maar hierbij zijn ook een paar leerkrachten met minder dan vijf jaar leservaring.

De groep leerkrachten die specifieke noden uitspreken is dus heel divers op verschillende vlakken: met betrekking tot het vak dat ze geven, de graad en onderwijsvorm waarin ze les geven, de school waar ze staan en het aantal jaar leservaring. De gerapporteerde noden zijn eveneens heel divers, hoewel er twee aspecten frequenter naar voor kwamen zoals het evalueren van vaardigheden wat gerapporteerd werd door leerkrachten Nederlands en leerkrachten die en praktijkvak geven in het BSO en de behoefte aan een sterkere voorbereiding tijdens de vooropleiding.

Veel leerkrachten Nederlands zijn nog zoekende:

“Ik heb nog nooit een examen opgesteld waarvan ik echt tevreden was. Nog nooit. En als ik dat in de vakwerkgroep zeg, hoor ik hetzelfde bij mijn collega’s. Iedereen probeert. Iedereen doet zijn best.” (Leerkracht Nederlands, derde graad ASO, case B).

De meest terugkerende noden liggen bij het evalueren van vaardigheden, bijvoorbeeld met betrekking tot schrijfvaardigheid is deze leerkracht nog op zoek naar een manier om het ‘taalgevoel’ van leerlingen in kaart te brengen:

“Voor het vak Nederlands zijn vooral de schrijfopdrachten zeer moeilijk te quoteren, zeker in een eerste graad want de voorkennis is zodanig verschillend... en natuurlijk ja hoe evalueer je dat? Ik probeer dat

nu met criteria te doen, om aan te kruisen, maar er is geen waterdicht systeem. Iemand kan perfect alles correct hebben gedaan wat jij vooropstelt, maar toch is het een slechte tekst. Dus het stukje gevoel, dat taalgevoel wordt nog te weinig in rekening gebracht” (Leerkracht Nederlands, eerste graad A-stroom, case A).

Een andere leerkracht geeft aan te worstelen met het feit dat competenties en theoretische kennis met elkaar verweven zijn:

‘Ik vind het moeilijk om literaire competentie te evalueren. Omdat je voor een vak als Nederlands dat is zo moeilijk los te koppelen van de rest, dus als je een term vraagt zoals, ik zeg nu maar iets van soorten personages, ja dan zit je alweer bij de theorie, maar als ze dat dan kunnen toepassen en herkennen is dat literaire competentie, maar als ze daar dan iets over moeten schrijven, dan is dat schrijfvaardigheid, als je dat evalueert, wat evalueer je dan? Ik vind dat moeilijk.” (Leerkracht Nederlands, tweede graad ASO, case E).

Ook met betrekking tot het remediëren van vaardigheden lopen leerkrachten vast:

“Het moeilijkste vind ik om op een bepaalde manier te remediëren, bijvoorbeeld iemand die een slechte luistertoets heeft. Ik moet eerlijk zeggen, ik weet helemaal niet hoe ik ervoor moet zorgen dat die leerling beter kan luisteren. Ik kan wel een aantal tips meegeven, heb je wel naar de essentie van de tekst geluisterd, heb je daarop gelet. Maar elke luistertoets is anders, dat is een audiofragment of videofragment, maar dat is heel lastig om daarmee op te gaan, dus de remediëring van vaardigheden.” (Leerkracht Nederlands, derde graad TSO, case C).

Een tweede terugkerende behoefte van leerkrachten is een betere voorbereiding op evalueren in de vooropleiding:

“Ik vind dat ze daar heel heel weinig, allez toch in de specifieke lerarenopleiding, ik vind dat daar veel te weinig op voorbereid wordt. (...) Ik vind toch dat het meer aan bod had moeten komen, ja wat maakt een goeie vraag tot een goeie vraag? Dat zat daar misschien zo links en rechts een beetje in zo van je moet niet te veel kennisvragen stellen, maar dat is zo vaag he, niet te veel kennisvragen. Ja wat moet ik dan wel doen?” (Leerkracht wetenschappen, tweede graad ASO, case B).

De overige gerapporteerde noden zijn uiteenlopend van aard en werden door één of twee leerkrachten vermeld:

- Differentiëren in evaluatie (1)
- Peer- en zelfevaluatie integreren in de evaluatiepraktijk en dit correct laten verlopen door de leerlingen (2)
- Evalueren van attitudes (2)
- Andere evaluatievormen hanteren dan de klassieke pen-en-papier-toets (1)
- Minder tijd besteden aan het evalueren en rapporteren (1)
- Proces van de leerlingen evalueren (1)

8.4. Professionalisering

De mate waarin leerkrachten bezig zijn met het professionaliseren op vlak van evaluatie hangt sterk af van case tot case.

In case A geeft de directie aan dat de professionalisering voor een stuk intern gebeurt via collegiale visitatie. Soms is er ook begeleiding voorzien vanuit de pedagogische begeleidingsdienst, maar dit is steeds vakgebonden. De geïnterviewde leerkrachten hebben nog geen nascholing gevolgd die inzette op evaluatie. Volgens de directie zijn er op school wel twee leerkrachten die een nascholing gevolgd hebben omtrent het opstellen van goede examen- en toetsvragen.

De directie van de tweede en derde graad uit case B stelt dat het nascholingsbeleid op school inhoudt dat de leerkrachten verwacht worden dat ze twee nascholingen per jaar volgen. Hierbij hebben ze de keuze tussen een bijscholing bijwonen of een samenvatting maken van een boek dat ze gelezen hebben met betrekking tot hun vakgebied of didactiek. Naar aanleiding van de doorlichting, bijvoorbeeld toen bleek dat geschiedenis nog te veel focuste op kennis, worden er indien nodig ook trajecten opgezet in samenwerking met de pedagogische begeleidingsdienst. Momenteel is er tijdelijk geen budget voorzien voor nascholing omdat de school beslist heeft om alle middelen te investeren in de begeleiding van het team om in de eerste graad over te schakelen naar een flexstelsel. De meerderheid van de leerkrachten bevestigt dat ze reeds nascholingen gevolgd hebben die ook specifiek handelen over evalueren: over leerplangerichte examens opstellen, evalueren in PAV, sticordi toepassen in evaluatie, digitaal evalueren, multiple choice vragen stellen. Er is één leerkracht die geen behoefte heeft aan nascholingen op vlak van evaluatie omdat ze veel bijleert via het overleg in de vakgroep, en soms ook van stagiaires die haar klas overnemen.

De directies van case C hebben geen minimumcriteria van het aantal nascholingen dat een leerkracht moet volgen, maar dit wordt wel heel sterk gestimuleerd. De directies en beleidsmedewerkers van de school hebben zelf ook navorming gevolgd met betrekking tot breed evalueren, omdat dit ook aansloot bij het ontwikkelen van een visie en het uitwerken van een evaluatiebeleid. Er wordt ook externe expertise binnengehaald op de school via samenwerkingen met de pedagogische begeleidingsdienst en het uitnodigen van sprekers. De denktank die zich buigt over evaluatie wordt eveneens begeleid door een begeleider van een extern nascholingscentrum. De stimulans vanuit het schoolbeleid om in te zetten op professionalisering wordt ook bevestigd door de leerkrachten die geïnterviewd werden. Bovendien geven zowel de leerkrachten als de directies aan dat de nieuwe kennis ook genoeg verspreid en gedeeld moet worden met collega's zodat het hele team er iets van kan opsteken. De documentanalyse laat zien dat dit ook gebeurt: powerpointpresentaties van nascholingen, samenvattingen van sprekers, ... zijn beschikbaar voor leerkrachten van het team.

Binnen deze case zien we ook dat de meerderheid van de leerkrachten zich ook al bijgeschoold heeft inzake thema's die verbonden zijn met evaluatie: nieuwe manieren om kennis te evalueren, feedback geven, mondeling evalueren, integrale opdrachten evalueren, formuleren van vragen. Enkele leerkrachten zijn heel positief over de gevolgde bijscholing en geven aan dat die ook invloed gehad heeft op hun evaluatiepraktijk:

"Ik heb daar, bijscholingen van gevolgd ook, specifiek gericht op evaluatie. Ik weet nu niet meer de juiste naam maar ik vond die bijzonder goed. En dan is mijn kijk ook wel wat veranderd, want vroeger deden wij gewoon in de A-stroom toetsen, toetsen en examens. Maar nu hebben wij daar ook zo wat

peer-evaluatie, wat zelfevaluatie, dat hebben we allemaal vanuit die bijscholing in onze A-stroom gestoken en in den B-stroom ga ik daar nog ietske verder in. We hebben ook een speciaal attitude rapport voor den B-stroom. Ja, en dat vind ik echt heel goed, ook weer, dat is iets waarrond ik ooit een bijscholing voor gevolgd heb en ik heb dat ook ineen gestoken, ik vind dat enorm belangrijk dat zij weten hoe dat zij ervaren worden door andere mensen (...) Wij kregen ook veel praktijkvoorbeelden te zien. Bijvoorbeeld onze hoofding is daar volledig naar gemaakt. (...) Daar hebben we ook die voorbeelden gezien rond krachtig evalueren, maar het is een jaar of vier geleden denk ik, en dan zijn we daar direct mee aan de slag gegaan en dan zijn we op zoektocht geweest naar wat is haalbaar voor ons?" (Leerkracht wetenschappen, eerste graad B-stroom, case C).

In case D is er geen specifiek nascholingsbeleid vanuit de directie. De directie verwijst naar een nascholingstraject rond breed evalueren maar was hier niet tevreden over omdat dit te 'schools' werd ingevuld en te weinig inging op de specifieke context van het KSO. De bevroegde leerkrachten zijn over het algemeen niet bezig met verdere professionalisering of is er niet tevreden over. Er is slechts één leerkracht die een positieve ervaring aanhaalt:

"Over evaluaties zelf, niet. Behalve één en dat was een hele uitgebreide over evaluatie van spreekopdrachten. En die gebruik ik wel dat was een heel interessante. (...) en daar zaten toen ook voor elk onderdeel van die strategieën of elk onderdeel van die lessenreeks over presenteren zat toen ook evaluatievoorbeelden bij en die heb ik effectief gebruikt omdat die zo aantrekkelijk waren." (Leerkracht Nederlands, derde graad KSO, case D)

Opvallend is ook dat de bevroegde leerkrachten in de interviews niet verwijzen naar het nascholingstraject omtrent breed evalueren. Dit kan te maken hebben met een gebrekkige communicatie binnen het team, of mogelijk ook met het feit dat het, zoals de directie aangaf, weinig interessants opgeleverd heeft, waardoor mensen het vergeten zijn.

Case E laat de leerkrachten vrij in welke mate ze al dan niet nascholingen volgen. De huidige directie vindt ook dat er binnen het team niet zozeer nood is aan externe professionalisering op vlak van evaluatie: *"Wij hebben niet het gevoel, dat wij op dat vlak slecht bezig zijn, wij denken er vooral zelf nog altijd over na."* De leden van de werkgroep evaluatie wordt wel aangeraden om nascholingen omtrent evaluatie te volgen. Soms wordt er ook begeleiding voorzien vanuit de pedagogische begeleidingsdienst. De geïnterviewde leerkrachten hebben zelf nog geen nascholing gevolgd omtrent evaluatie, tenzij één leerkracht bij wie het heel lang geleden is. De meerderheid van de leerkrachten kiest voor vakinhoudelijke nascholingen.

In case F wordt er het minste ingezet op professionalisering. De pas recente directeur heeft er nog geen visie rond ontwikkeld en volgens de rapportering door leerkrachten stimuleerde de vorige directeur dit allerminst:

"Ik vind het heel jammer, ik heb een paar jaar geleden, maar toen hadden we een andere directie en vanaf toen is het bij mij een beetje gestopt om die vraag te stellen. Ik wou naar een bijscholing gaan, maar dat ging over klasmanagement en orde en tucht vanuit de leerlingenbegeleiding. Ik stelde de vraag en het antwoord was eigenlijk van, goh, eerst vroeg de directie: 'Ah zijn er dan orde problemen?'. Ja uiteraard zijn er ordeproblemen, je zit hier midden in 't stad, dat is niet meer dan normaal en dan was de tweede opmerking van 'Ja maar ik vind dat eigenlijk iets voor alle collega's, ik ga die gastspreker uitnodigen' zei de directie. Nooit gebeurt, ik kon niet naar de bijscholing gaan, dat werd geweigerd en

dan heb ik nadien zoiets gehad van bwa ik ga het niet meer vragen. Dat was een beetje een afknapper, maar dat is wel de vorige directie.” (Leerkracht Nederlands, eerste graad A-stroom, case F).

In case F is de teneur bij leerkrachten omtrent nascholing in het algemeen vrij negatief: ofwel volgen de leerkrachten dit niet wegens tijdsgebrek, ofwel is men niet tevreden over de nascholingen die men in het verleden wel al gevolgd heeft. Het feit dat het niet aangemoedigd wordt door de directie lijkt een bepalende factor te zijn:

“Het nascholingsaanbod, is ook heel beperkt vind ik. In het algemeen he, maar evaluatie zeker en het is ook heel vrijblijvend he, niemand moet dat hier volgen he. Als jij tien jaar geen bijscholing volgt dan weet ik niet of je daar over aangesproken gaat worden, dus ja... Ik vind dat een tekort.” (Leerkracht Nederlands, derde graad BSO, case F).

De casestudies in het secundair onderwijs laten zien dat het schoolbeleid een belangrijke rol speelt in de mate waarin leerkrachten zich al dan niet gaan professionaliseren op vlak van hun competenties met betrekking tot het evalueren van leerlingen. Leerkrachten uit cases waarbij het beleid van de school veel aandacht schenkt aan evaluatie én het blijvend professionaliseren van leerkrachten stimuleert, nemen ook meer deel aan dergelijke professionalisering. Ten slotte geven de leerkrachten ook aan dat de goede nascholingen deze zijn die hen ook praktijkvoorbeelden aanreiken, zodat ze dit meteen kunnen meenemen naar hun eigen praktijk.

OV4: In welke mate voelen leerkrachten zich competent (handelingsbekwaam) om te evalueren? Voelen ze zich even competent om competentiegericht te evalueren? Waardoor wordt deze competentie – of het gebrek eraan – bepaald?

De bevroegde leerkrachten in het secundair onderwijs vinden het ontwikkelen van kwaliteitsvolle evaluatie-instrumenten moeilijk. Eén van de moeilijkheden volgens hen is dat kwaliteitsvolle evaluatie veel tijd vergt waardoor hun evaluaties soms minder goed zijn dan ze zelf zouden willen. De leerkrachten geven ook aan dat de mate waarin de leerplandoelen concreet geformuleerd zijn ook meespeelt in de hoe zeker ze zich voelen bij de kwaliteit van hun evaluatie-instrument. Bijvoorbeeld de leerkrachten die een vak geven binnen de exacte wetenschappen, voelen zich zekerder over de kwaliteit van hun evaluaties omdat de leerplandoelen voldoende concreet/helder zijn volgens hen. Heel wat leerkrachten, zowel de startende leerkrachten als de leerkrachten met vele jaren ervaring, geven aan dat de onzekerheid opgevangen wordt door de samenwerking met collega's, al dan niet via de vakgroepwerking. Veel evaluatie-instrumenten worden bijvoorbeeld nog bijgestuurd en aangepast na overleg en advies van collega's.

Met betrekking tot het rekening houden met diversiteit kan er besloten worden dat de leerkrachten ook hierbij moeilijkheden en onzekerheden rapporteren. Hierbij is er ook een duidelijke trend vast te stellen in de opvattingen omtrent rekening houden met diversiteit op momenten van evaluatie: de leerkrachten en directies die voornamelijk verbonden zijn aan ASO-richtingen, de A-stroom in de eerste graad of een categoriale ASO-school tonen minder bereidheid om hiermee rekening te houden. Deze vaststelling kan verklaard worden door twee zaken. Enerzijds is er de beperkte ervaring aangezien deze categoriale scholen in dit onderzoek gekenmerkt worden door een homogeen leerlingenpubliek met een hoge SES. Bovendien toont de literatuur ook aan dat het leerlingenpubliek binnen het BSO veel diverser samengesteld is. De leerkrachten in het ASO, of in de A-stroom worden dus ook minder geconfronteerd met diversiteit, waardoor ze er ook minder ervaring mee hebben. Anderzijds zou de beperkte bereidheid bij leerkrachten ook versterkt kunnen worden door de hiërarchische structuur

Resultaten casestudies secundair onderwijs

van het onderwijssysteem waarbij er voor de leerlingen die 'falen' in het ASO nog andere opties zijn binnen een 'lagere onderwijsvorm'. Een tweede element dat hierin een rol speelt is de finaliteit van het ASO, namelijk het voorbereiden op hoger (universitair) onderwijs waardoor leerlingen bij wie het moeilijker loopt sneller geheroriënteerd worden.

Onder de geïnterviewde leerkrachten van het secundair onderwijs geeft ongeveer drie kwart aan dat ze nog vaardiger zouden willen worden in het evalueren van leerlingen. Er is geen specifiek verband vast te stellen tussen de mate waarin leerkrachten zich nog willen bijscholen en het aantal jaar ervaring dat ze hebben in het onderwijs. De groep leerkrachten die specifieke noden uitspreken is eigenlijk vrij divers, ook met betrekking tot het vak dat ze geven, de graad en onderwijsvorm waarin ze les geven en de school waar ze staan. De gerapporteerde noden zijn eveneens vrij divers, hoewel er twee aspecten frequenter vermeld werden zoals het evalueren van vaardigheden wat gerapporteerd werd door vooral leerkrachten Nederlands en leerkrachten die een praktijkvak geven in het BSO en de behoefte aan een sterkere voorbereiding met betrekking tot kwaliteitsvol evalueren tijdens de vooropleiding.

De casestudies in het secundair laten ten slotte ook zien dat de rol van het schoolbeleid van belang is voor de mate waarin leerkrachten zich al dan niet gaan professionaliseren op vlak van hun competenties met betrekking tot het evalueren van leerlingen. Leerkrachten uit cases waarbij het beleid van de school veel aandacht schenkt aan evaluatie én het blijvend professionaliseren van leerkrachten stimuleert, nemen ook meer deel aan dergelijke professionalisering.

Bibliografie

Anthoons, I., Deprez, N., Thyssen, S., & Verbruggen, M. (2004). Worden leerlingen in verschillende scholen op gelijke wijze gedelibereerd? Onderzoek naar de invloed van de deliberatiepraktijk op de doorstroming van leerlingen. (Vol. Pedagogisch didactisch seminarie): Academische lerarenopleiding, schooljaar 2003-2004.

Nicaise, I., Spruyt, B., Van Houtte, M., & Kavadias, D. (2014). *Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair onderwijs broodnodig is.* . Antwerpen: EPO.

Spruyt, B. (2014). Onderwaardering van technisch en beroepsonderwijs: Oorsprong en gevolgen. In I. Nicaise, B. Spruyt, M. Van Houtte, & D. Kavadias (red.), *Het onderwijsdebat: Waarom de hervorming van het secundair onderwijs broodnodig is* (pp. 71-88). Antwerpen: EPO.

Teijssen, E., De Fraine, B., & Wouters, R. (2017). Het functioneren van delibererende klassenraden. Stand van zaken in het Vlaamse secundair onderwijs. . *Impuls*, 48(2), 69-77.

Van Praag, L., Boone, S., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2015). De paradox van het watervalstelsel: Wanneer het groeperen van studenten in homogene groepen tot meer heterogeniteit leidt in het beroepsonderwijs. *Sociologos*, 36(2), 82-101.

Van Praag, L., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2013). Het succes van allochtone jongeren in het Vlaamse secundair onderwijs nader onderzocht. *Welwijs*, 24(4), 15-17.

DEEL IV

Conclusie

resultaten case studies

INHOUD

Onderzoeksvraag 1: Evaluatiebeleid &- praktijk	215
1. Evaluatiebeleid	215
1.1. Gebrek aan beleid dat inzet op visieontwikkeling	215
1.2. Evaluatiebeleid & diversiteit	217
2. Evaluatiepraktijk	218
2.1. Evaluatievormen	218
2.2. Betrokkenheid leerlingen bij evaluatie	221
2.3. Hoe evaluatie zich verhoudt tot instructie	222
2.4. Evaluatiepraktijk en diversiteit	222
2.5. Evaluatie op momenten van transitie	226
Onderzoeksvraag 2: Bepalende factoren	230
1. Externe factoren	230
2. Belang van samenwerking	230
3. Professionalisering team	231
4. Cruciale rol directie	232
5. Communicatie	232
5.1. Tussen collega's	232
5.2. M.b.t. diversiteit aan ontwikkelingsdoelen en eindtermen	232
5.3. Met ouders	234
Onderzoeksvraag 3: Opvattingen	236
1. Opvattingen m.b.t. dagdagelijkse classroom-based evaluatie	236
2. Houding ten aanzien van centrale gestandaardiseerde examens	236
3. Houding ten aanzien van genormeerde instrumenten	237
4. Opvattingen omtrent evalueren van kennis versus evalueren van competenties	238
Onderzoeksvraag 4: Competentie	240
1. Onzekerheid omtrent competentie om leerlingen te evalueren	240
2. Rol van het schoolbeleid inzake professionalisering van leerkrachten	241

In de sectie 'resultaten' werden de verschillende deelvragen bij de vier algemene onderzoeksvragen telkens beantwoord voor zowel het basis- als het secundair onderwijs. In wat volgt, zullen bij wijze van conclusie de vier algemene onderzoeksvragen beantwoord worden, waarbij er teruggeblikt wordt op de antwoorden op de verschillende deelvragen voor zowel het basis- als het secundair onderwijs.

Onderzoeksvraag 1: Evaluatiebeleid & -praktijk

Wat is het evaluatiebeleid en wat zijn de evaluatiepraktijken in Vlaamse scholen in het kleuter, lager en secundair onderwijs?

1. Evaluatiebeleid

1.1. Gebrek aan beleid dat inzet op visieontwikkeling

De casestudies in het basis- en secundair onderwijs laten zien dat het evaluatiebeleid in de meerderheid van de scholen heel beperkt ingevuld wordt. In de meeste scholen ontbreekt een heldere visie omtrent evaluatie. Een visie die aangeeft *waarom* men aan evaluatie doet, zou richtinggevend kunnen zijn voor de evaluatiepraktijk van leerkrachten doordat vragen als '*wat evalueren we*' en '*hoe evalueren we dit*' vanuit eenzelfde visie beantwoord kunnen worden. Hoewel er in de meerderheid van de scholen geen visie is rond evaluatie zijn er enkele cases die op dit vlak fungeren als een *good practice*.

In het basisonderwijs vormt de school van case F een uitzondering: deze school beschikt over een evaluatiebeleid, dat niet alleen in verschillende beleidsdocumenten neergeschreven staat, maar ook gedragen is door het team van leerkrachten. Opvallend is dat dit evaluatiebeleid vertrekt vanuit het 'waarom' en tevens afgestemd is op de algemene visie die men erop nahoudt omtrent onderwijs en leren. Het evaluatiebeleid op deze school, vloeit bij wijze van spreken voort uit de pedagogische visie. Aangezien de algemene pedagogische visie aandacht heeft voor diversiteit onder leerlingen, is het een logisch gevolg dat het evaluatiebeleid eveneens tegemoet komt aan deze diversiteit. Deze visie wordt doorgetrokken in de onderwijs- en evaluatiepraktijk van de leerkrachten op deze school. In vergelijking met de andere onderzochte scholen in het basisonderwijs valt op dat de leerkrachten voor hun onderwijspraktijk geen gebruik maken van bestaande methodes voor de verschillende leergebieden. Waar leerkrachten in de overige cases in het basisonderwijs zich sterk laten leiden door het evaluatiemateriaal dat opgenomen is in de methodes, ontwikkelen de leerkrachten van case F hun evaluatie-instrumenten zelf. Daarenboven wordt er in deze case, in vergelijking met de overige cases, weinig gebruik gemaakt van de klassieke evaluatievormen. Het begrip 'toets' kennen deze leerlingen bijvoorbeeld niet op deze school. De evaluatiepraktijk zet sterk in op observeren en zelf- en peerevaluatie waardoor de leerlingen veel onmiddellijke feedback ontvangen. In deze case is het proces van evalueren heel nauw verweven met het proces van onderwijzen, waardoor niet alleen het onderwijs afgestemd is op de noden van de leerlingen, maar ook de daarop aansluitende evaluatiepraktijk.

Conclusie resultaten casestudies

In case C werd op vlak van beleid een *good practice* vastgesteld die zich niet zozeer situeert op het vlak van de integratie tussen een visie op leren en een visie op evalueren, maar eerder op vlak van een visie op interne kwaliteitszorg. Deze school verschilt van de overige onderzochte cases in het basisonderwijs in de manier waarop er gebruik gemaakt wordt van genormeerde toetsen. Deze school neemt het meest genormeerde toetsen af bij de leerlingen. Het initiatief om hiermee aan de slag te gaan komt vooral van de directie en de resultaten van deze toetsen worden ook door de directie aangewend om beleidskeuzes te maken die invloed hebben op de onderwijs- en evaluatiepraktijk van leerkrachten. Heel concreet werd er op basis van resultaten besloten om het vak taal te integreren in het vak wereldoriëntatie in het lager onderwijs. Tevens werd besloten om in het kleuter meer in te zetten op taalvaardigheid en meer specifiek op de spreekvaardigheid van leerlingen. Deze beleidskeuzes, die aangestuurd worden door de directie, leiden uiteindelijk tot het versterken en verbeteren van de onderwijspraktijk waardoor de onderwijspraktijk meer tegemoet komt aan de noden die vastgesteld werden via de afname van genormeerde toetsen. Daarenboven gaan de keuzes voor een wijzigende onderwijspraktijk gepaard met professionalisering van het team van leerkrachten. De leerkrachten op deze school worden begeleid en ondersteund, ook op vlak van hun evaluatiepraktijk. De gemaakte keuzes en doorgevoerde veranderingen worden via de afname van genormeerde toetsen systematisch opgevolgd.

Aangezien de meerderheid van de scholen geen concreet uitgewerkte visie heeft omtrent evaluatie, zien we dat evaluatie in het basisonderwijs vooral een zaak is van de individuele leerkracht. Dit is duidelijk merkbaar in de gerapporteerde praktijken van de bevraagde leerkrachten: de bevraagde leerkrachten van eenzelfde school verwijzen naar verschillende modellen van evaluatiepraktijken. Zo zien we in de cases van het basisonderwijs een mix opduiken van zowel het gescheiden, het semi-geïntegreerde en het geïntegreerde model van evaluatie. In case F, waar de visie op evalueren nauw verweven is met een visie op leren én gedragen wordt door het team van leerkrachten, verwijst elke bevraagde leerkracht naar het geïntegreerde model van evaluatiepraktijk.

In het secundair onderwijs zorgt de organisatie en structuur van het secundair onderwijs ervoor dat evaluatie veel minder dan in het basisonderwijs een zaak is van de individuele leerkracht. De resultaten laten zien dat leerkrachten voor wat betreft hun evaluatiepraktijk vaak terugvallen op de samenwerking in de vakgroep. Al tonen de resultaten uit het onderzoek ook aan dat dit afhankelijk is van de kwaliteit van de samenwerking binnen deze vakgroep. De afspraken die gemaakt worden, richten zich voornamelijk op de praktische aspecten: bijvoorbeeld over wat wordt geëvalueerd (het evenwicht tussen kennis en vaardigheden, product versus proces), wanneer wordt er geëvalueerd en hoe vaak en hoe wordt dit gerapporteerd. De waarom-vraag blijft op het niveau van de vakgroepwerking vaak nog onbeantwoord waardoor de praktische vragen weinig beantwoord worden vanuit een visie. Indien de samenwerking in de vakgroep moeilijk loopt of indien evaluatie niet zozeer onderwerp vormt van de samenwerking of wanneer de vakgroep zich beperkt tot de administratieve zaken, dan wordt evaluatie in die gevallen weer een zaak van de individuele leerkracht. Bovendien moet de school voldoende groot zijn om een vakgroepwerking te kunnen opzetten: in case D was het bijvoorbeeld moeilijk om dit per vak te organiseren waardoor de vakgroepen per leergebied georganiseerd werden, bijvoorbeeld door alle talen samen te plaatsen.

De casestudies in het secundair onderwijs tonen, net zoals de cases in het basisonderwijs, het belang aan van een evaluatiebeleid op school dat vertrekt van een duidelijke visie én dat gedeeld en gedragen wordt door de leerkrachten. Case C van het secundair onderwijs vormt op dit vlak een *good practice* omdat de huidige directie werk maakt van visieontwikkeling en tegelijk inzet op communicatie én professionalisering. Vanuit de visie dat *‘een leerling beter moet worden van evaluatie’* worden er op schoolniveau afspraken gemaakt omtrent de manier waarop leerlingen geëvalueerd zullen worden en wordt er nadruk gelegd op het belang van feedback. De interne beleidsdocumenten van de school laten zien dat hierrond keuzes gemaakt worden samen met de leerkrachten en dat hierover ook veel gecommuniceerd wordt. Deze manier van beleidsvoering staat haaks op wat gebeurt in case F van het secundair onderwijs. In deze case lijkt er – voor wat betreft het formele beleid op papier – een visie te zijn op evaluatie, maar in de hoofden van de huidige directie en leerkrachten is deze visie niet levendig. Meer nog, in de praktijk blijkt er een ‘verborgen beleid’ gehanteerd te worden dat voornamelijk inzet op het uitreiken van veel A-attesten zonder dat hierbij ingezet wordt op het kritisch in vraag stellen van de onderwijs- en evaluatiepraktijk om zo veel meer leerlingen tot een A-attest te leiden. Dit ‘verborgen beleid’ brengt bij het team van leerkrachten veel frustratie met zich mee omdat ze vinden dat de diploma’s van hun school aan waarde inboeten.

1.2. Evaluatiebeleid & diversiteit

In de formele beleidsdocumenten omtrent het evaluatiebeleid van de school zijn over het algemeen weinig tot geen verwijzingen naar hoe er rekening gehouden wordt met diversiteit tijdens momenten van evaluatie, met uitzondering van case F in het basisonderwijs. Soms zit dit ook in kleine nuances in de gebruikte formuleringen. Zo is het bijvoorbeeld opvallend - in vergelijking met de beleidsdocumenten van de andere cases – dat hier vaak gesproken wordt over *‘elk kind’* in plaats van over *‘het kind’* of *‘de leerling’*. In het secundair onderwijs is er ook één case die in de beleidsdocumenten van de school expliciet verwijst naar *“het afstemmen van ons evaluatiesysteem op de noden van de lerende.”*

Naar analogie met het algemene evaluatiebeleid, steunt het beleid van een school omtrent evaluatie en diversiteit op dat wat wel of niet gedaan wordt in de praktijk en welke afspraken of procedures hierrond zijn op schoolniveau. De interviews met directies en leerkrachten laten zien dat er op momenten van evaluatie wel degelijk maatregelen zijn die tegemoet komen aan de diversiteit, ook in die scholen die gekenmerkt worden door een beperktere diversiteit. Er werden dus geen verschillen vastgesteld tussen scholen die gekenmerkt worden door een homogeen samengesteld leerlingenpubliek en scholen die gekenmerkt worden door een heterogeen samengesteld leerlingenpubliek.

De methodeschool van het basisonderwijs (case F) vormt hier opnieuw meer een uitzondering omdat deze school vanuit haar visie op onderwijs en leren de principes omtrent rekening houden met diversiteit zodanig geïnternaliseerd heeft dat ze automatisch doorgetrokken worden bij de evaluatie en verweven zitten in de dagdagelijkse praktijk. Omgaan met diversiteit, of het nu tijdens een gewoon lesmoment is, of tijdens een evaluatiemoment, het zit verweven in het DNA van de werking van deze school. Meer nog, in deze school is er vaak geen duidelijk onderscheid tussen een klassikaal lesmoment of een klassikaal evaluatiemoment omdat dit in de praktijk vaak geïntegreerd verloopt. In die zin wijkt deze school het sterkste af van de andere cases. In de meerderheid van de onderzochte scholen stellen we vast dat het rekening houden met diversiteit tijdens evaluatie inhoudt dat er afgeweken wordt van

de dagdagelijkse gang van zaken bij evaluatie en er wordt dan bij bepaalde leerlingen anders geëvalueerd dan bij de meerderheid van de leerlingen. Dit is duidelijk vast te stellen in de interviews met de directies en leerkrachten, alleen al aan de hand van de terminologie die men hanteert: 'maatregelen' en 'aanpassingen' zijn de elementen waarnaar men verwijst als men rapporteert over hoe er omgegaan wordt met diversiteit tijdens evaluaties.

In de meerderheid van deze cases, zowel in het basis als het secundair onderwijs, zien we dat er steevast verwezen wordt naar de sticordi- of redicodi-maatregelen. 'Sticordi' staat voor stimuleren, compenseren, remediëren en dispensereren en wordt sinds de invoering van het M-decreet 'redicodi' genoemd. Uit de gesprekken met de directies en leerkrachten zien we dat er op vlak van evaluatie een overwicht is op vlak van compenseren. Dit omvat, bijvoorbeeld, het gebruik van hulpmiddelen zoals koptelefoons, rekenmachines, woordenboeken, opzoekkaarten voor de maaltafels, leesteksten op voorhand meegeven aan leerlingen met dyslexie, het mondeling toelichten van vragen bij leerlingen met een andere thuistaal, extra tijd krijgen, minder oefeningen moeten maken,... Differentiërende maatregelen waarbij dezelfde leerdoelen geëvalueerd worden, maar dan op een andere manier, komen in mindere mate aan bod. Op dit vlak was er enkel het voorbeeld van een schriftelijke toets die mondeling afgenomen wordt. Dispenserende maatregelen werden tijdens de interviews ook vaak aangehaald: een invuldictee in plaats van een open dictee, een dictee met een afschrijfkart in plaats van een auditief dictee, Franse woorden overschrijven in plaats van uit het hoofd schrijven, ... Binnen de dispenserende maatregelen vallen ook leerlingen die een individueel aangepast curriculum hebben en dus vrijgesteld zijn van een aantal doelen. Dispenserende maatregelen werden niet gerapporteerd in de casestudies van het secundair onderwijs. Dat bepaalde leerlingen *anders* geëvalueerd worden, komt nog sterker tot uiting in het secundair onderwijs waarbij de meerderheid van de scholen een aparte klas (zorgklas of sticordiklas genoemd) inricht tijdens de examenperiode voor die leerlingen die meer tijd of extra ondersteuning nodig hebben.

De casestudies laten zien dat wanneer het gaat over evaluatie en diversiteit, er vaak verwezen wordt naar het zorgbeleid op school: voor leerlingen in het lager onderwijs worden afspraken gemaakt in overleg met de zorgleerkracht of zorgcoördinator. In het secundair onderwijs wordt verwezen naar de rol van de leerlingenbegeleiders omdat zij meer ervaring hebben in het omgaan met diversiteit.

Verder blijkt dat de scholen nog heel erg zoekende zijn naar hoe ze moeten omgaan met diversiteit op momenten van evaluatie. Scholen lijken vooral terug te vallen op hun eerdere ervaringen om hiermee om te gaan. Vooral met betrekking tot leerlingen die het moeilijk hebben met de onderwijstaal Nederlands, wordt er veel onzekerheid uitgesproken door leerkrachten in het secundair onderwijs. In één case (case A) uit de directeur zijn twijfels bij de vraag of men dit als school wel moet opvangen.

2. Evaluatiepraktijk

2.1. Evaluatievormen

2.1.1. Toetsen & examens

In de meerderheid van de cases in het basis en secundair onderwijs worden er toetsen gebruikt die opgenomen zijn in de gebruikte methode van het leergebied of vak. Deze praktijk is vooral heel courant in het basisonderwijs. Meestal gaat het dan om toetsen taal, wiskunde en, vooral in de hogere leerjaren, wereldoriëntatie. Vaak is het een afspraak binnen een lagere school om zoveel mogelijk deze toetsen te gebruiken omdat de vraagstelling vergelijkbaar is met deze die in de handboeken gebruikt

wordt. Het komt heel vaak voor dat leerkrachten de bestaande toetsen aanpassen door zelf vragen toe te voegen, te wijzigen of vragen te schrappen. Vaak voorkomende redenen om te sleutelen aan bestaande toetsen zijn: de afstemming met het leerplan bewaken omdat sommige bestaande toetsen al te hoge verwachtingen hebben van leerlingen op een bepaalde leeftijd; of de toets aanpassen naar de noden van de leerlingen zoals de duurtijd inperken bij lange herhalingstoetsen. In het secundair onderwijs wordt er frequent gebruik gemaakt van de klassieke toets. De meerderheid van de leerkrachten in het secundair ontwikkelt de toets wel helemaal zelf omdat er vaak geen bestaande toetsen voor handen zijn. Voor de vakken waarover men wel beschikt over bestaande toetsen die opgenomen zijn in de methode, laat men zich hierdoor inspireren om een eigen toets op te stellen, maar men zal die zelden helemaal overnemen zonder toevoegingen of wijzigingen aan te brengen. Het gebruik van examens is ook vooral een praktijk die opduikt in het secundair onderwijs en dit twee tot drie keer per schooljaar. Wel is het zo dat afhankelijk van de onderwijsvorm (KSO en BSO) en het beleid van de school (case C) de examens gecombineerd worden met permanente evaluatie. Het belang van examens neemt geleidelijk aan toe naarmate een leerling vordert doorheen het secundair onderwijs. Dit impliceert dat de overtuiging leeft dat examens steeds belangrijker geacht worden. De argumenten hiervoor zijn dat men de leerlingen in het secundair wil voorbereiden op hoger onderwijs. Specifiek met betrekking tot de onderwijsvormen wordt vastgesteld dat examens in het ASO over het algemeen meer gewicht krijgen in vergelijking met de onderwijsvormen TSO en BSO. Deze bevinding kan eveneens verklaard worden vanuit het de finaliteit die een onderwijsvorm heeft: de leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs worden meer voorbereid op een doorstroom naar de arbeidsmarkt.

2.1.2. Genormeerde instrumenten

Het gebruik van genormeerde toetsen is over het algemeen heel beperkt, zowel in het basis als in het secundair onderwijs, al worden er in het basisonderwijs meer dergelijke toetsen afgenomen via het leerlingenvolgsysteem. In het basisonderwijs is er één case (case C) die er op dit vlak sterk bovenuit steekt. De school hanteert het meest genormeerde toetsen en zet deze in in het kader van interne kwaliteitszorg. In deze case worden er expliciet pedagogisch-didactische acties gekoppeld aan de resultaten van deze toetsen. De Cito-toetsen hebben er toe geleid dat het onderwijs met betrekking tot spreekvaardigheid aangepakt werd, de VTLB-toetsen hebben geleid tot een specifieke leerlijn rond begrijpend lezen en tot een gerichtere focus op de vaardigheid 'luisteren'.

Verder wordt in het lager onderwijs in alle cases op het einde van het zesde leerjaar een gevalideerde toets afgenomen. De mate waarin scholen hieraan gevolg geven, is heel verschillend: sommige scholen verrekenen de resultaten in het eindtotaal op het rapport van leerlingen, andere scholen schermen deze resultaten dan net weer af van leerlingen en ouders en gebruiken het vooral intern.

In het secundair onderwijs is het gebruik van genormeerde evaluatie-instrumenten beperkt zich tot de afname van de verplichte taalscreening bij het begin van het secundair onderwijs. De manier waarop de scholen verdere aandacht besteden aan de resultaten die volgen uit zo een taalscreening is in het secundair verschillend van school tot school. Het is opvallend dat voor zowel de afname als de verdere opvolging enkel de leerkrachten Nederlands uit de eerste graad verantwoordelijk gehouden worden. De andere leerkrachten en de leerkrachten van de tweede en de derde graad zijn vaak niet op de hoogte van de taalscreening wat er op wijst dat er weinig initiatief wordt genomen op het niveau van de school, met uitzondering van case C die hier in de toekomst op wil inzetten.

Er kan besloten worden dat genormeerde instrumenten vrij weinig aangewend worden. Daar waar ze wel gebruikt worden, is het gebruik en vooral het gevolg dat men eraan geeft vrij miniem of iets dat heel geïsoleerd gebeurt. Vaak is het zo dat die scholen waar men er het minste mee aan de slag gaat, de toetsen afnemen op aansturen van externe actoren zoals inspectie, of omdat het een wettelijke verplichting is, zoals bijvoorbeeld de taalscreening.

2.1.3. Zelf- en peerevaluatie

In het kleuteronderwijs stimuleren de leerkrachten de kinderen om aan zelf- en peerevaluatie te doen. Dit gebeurt vooral mondeling en op spontane wijze. In het lager onderwijs komt zelf- en peerevaluatie meer gefragmenteerd aan bod: vooral in de leergebieden wereldoriëntatie en muzische opvoeding. De manier waarop zelfevaluatie gebeurt, varieert: mondeling terugblikken op een activiteit of op papier aanduiden via het inkleuren van bolletjes met groen, oranje, rood of het aanduiden van smileys. Twee scholen (case B en F) besteden ook expliciet aandacht aan zelfevaluatie met betrekking tot de attitudes. De manier waarop men in het lager onderwijs 'zelfevaluatie' invult, is vrij oppervlakkig: er wordt over het algemeen gepeild naar de mate waarin de leerlingen een opdracht of een thema binnen wereldoriëntatie of muzische opvoeding leuk vonden en niet zozeer de mate waarin ze hun eigen prestatie inschatten. Behalve in case F, waar de zelfevaluatie ook gekoppeld wordt aan concrete doelen. Peerevaluatie komt frequenter voor dan zelfevaluatie, al is dit in sommige cases ook nog heel beperkt. Vaak gaat het hierbij om het beoordelen van elkaars eindproduct, of indien het om een groepswork gaat, worden de houding en bijdragen van elk groepslid geëvalueerd.

In het secundair onderwijs zien we dat zelf- en peerevaluatie vooral door de leerkrachten ingezet worden bij het evalueren van vaardigheden en attitudes. De leerkrachten maken in het secundair frequenter gebruik van zelfevaluatie en in mindere mate van peerevaluatie (uit tijdsgebrek of omdat men de leerlingen hiervoor nog te jong vindt). De leerlingen zelf geven echter aan dat hun voorkeur uitgaat naar meer peerevaluatie, ook de jongere leerlingen uit de eerste graad, in plaats van zelfevaluatie omdat ze veel meer in return krijgen via de peerevaluatie: de woordelijke feedback, de tips om het in het vervolg anders en beter aan te pakken, zichzelf leren kennen met betrekking tot hoe ze overkomen bij medeleerlingen tijdens groepswork vinden ze heel waardevol. Het feit dat de leerlingen in mindere mate te vinden zijn voor zelfevaluatie heeft voornamelijk te maken met de manier waarop dit ingevuld wordt: er wordt te veel in één richting gewerkt, volgens de leerlingen, en ze missen bijkomende feedback. Bovendien zijn de leerlingen vragende partij om ook de zelfevaluatie in een veilige context te kunnen doen. Leerkrachten zijn zich hier al vaker van bewust voor wat betreft de peerevaluatie, maar nog niet zozeer voor de zelfevaluatie.

2.1.4. Observeren & informele evaluatie

In het kleuteronderwijs is informele evaluatie het meest alomtegenwoordig. De kleuterleerkrachten wijzen erop dat ze dit continu doen, doorheen al hun dagelijkse activiteiten met de kinderen. Op basis van hun observaties bepalen ze welke activiteiten er gedaan worden, geven ze onmiddellijke feedback aan de kinderen om kort op de bal te kunnen spelen. De leerkrachten in het kleuter houden allemaal een schriftje, notitieboekje of zorgschrift bij waarin ze hun observaties noteren. Zoals de terminologie – bijvoorbeeld *zorgschrift* – het al laat vermoeden zijn het vaak de moeilijkheden, problemen of alarmsignalen die opgenomen worden in zo een schriftjes. In het lager onderwijs, vanaf het eerste leerjaar, lijkt het alsof dit in vergelijking met het kleuter minder gebeurt, vermoedelijk omdat leerkrachten ook meer tijd en energie spenderen aan meer formelere vormen van evaluatie aan de hand van al dan niet genormeerde en/of methodegebonden toetsen. In het lager onderwijs houdt de

meerderheid van de leerkrachten een (zorg)schriftje of map bij voor hun observaties. Naast de observaties, geven leerkrachten uit het lager aan dat er ook informeel geëvalueerd wordt doorheen de lessen via interactie met de leerlingen die aangestuurd wordt door het stellen van gerichte vragen.

In het secundair onderwijs bevestigt de meerderheid van de leerkrachten dat observeren ook deel uitmaakt van hun klaspraktijk en dat ze dit zien als een controle om te zien of leerlingen mee zijn met de les. De observatie gebeurt doorgaans op een informele wijze. In het BSO (praktijkvakken) wordt er veel meer doelgericht geobserveerd aan de hand van vooropgestelde evaluatiecriteria.

2.2. Betrokkenheid leerlingen bij evaluatie

Over het algemeen krijgen de leerlingen uit de onderzochte cases in het lager onderwijs niet de kans om de planning van de evaluaties mee te bepalen. In bijna alle cases, op één na, wordt de planning aangestuurd door de leerkracht zelf. Eén case vormt hierop wel een uitzondering: case F. Hier krijgen de leerlingen veel meer inspraak in de planning. Voor het grootste deel van de leergebieden geven de leerlingen zelf aan wanneer ze zich klaar voelen om geëvalueerd te worden waardoor de evaluatiemomenten het leerproces van de individuele leerling volgt. In het secundair onderwijs is de mate waarin leerkrachten inspraak geven aan leerlingen bij de planning afhankelijk van leerkracht tot leerkracht. De leerkrachten in het secundair reiken redenen aan die verklaren waarom ze zich minder flexibel kunnen opstellen, bijvoorbeeld indien ze de leerlingen maar één lesuur in de week zien en wanneer er een minimum aantal evaluaties moeten zijn per rapportperiode.

Bij de meerderheid van de leerkrachten is het zo dat de criteria voor het evalueren bepaald worden door de leerkracht zelf. In de helft van de cases in het basisonderwijs (case C, D en F) – dit zijn overigens ook de cases die gekenmerkt worden door meer diversiteit – zijn er vaker leerkrachten die aangeven dat dit wel eens kan gebeuren, voornamelijk als het gaat over de evaluatie met betrekking tot een presentatie. Hetzelfde zien we gebeuren bij leerkrachten Nederlands van de derde graad secundair onderwijs. Case F in het basisonderwijs vormt opnieuw de uitzondering en zet het sterkste in op het betrekken van de leerlingen bij het meebepalen van de evaluatiecriteria.

Enkel in het basisonderwijs wordt er gebruik gemaakt van leerlingcontacten en dit in de helft van de cases (case B, D, en E). Het is een gebruik dat in elk van deze scholen nog vrij recent is en nog afhankelijk van de leerkracht verschillend ingevuld wordt.

Opvallend is dat de leerlingen zelf aangeven dat ze betrokken willen zijn bij de evaluatie, en vooral met betrekking tot het aspect 'feedback'. Het belang dat de leerlingen hechten aan feedback komt eveneens tot uiting in de mate waarin ze appreciatie tonen voor observatie door leerkrachten. De leerlingen vinden dit heel nuttig omdat dit leidt tot onmiddellijke bijsturing. Ook van medeleerlingen krijgen de leerlingen graag feedback en dit verklaart hun voorkeur voor peerevaluatie.

De mate waarin er feedback volgt op toetsen en examens is heel wisselend van leerkracht tot leerkracht, zo geven de leerlingen aan. Sommige leerkrachten komen er niet toe om de feedback verder te laten gaan dan het meegeven van de correcte oplossingen uit tijdsgebrek. De leerlingen zelf vinden dat ze nochtans het meeste leren uit de bijkomende uitleg die ze krijgen na een toets. Ze vinden het daarom belangrijk dat de toets nog eens overlopen wordt en dat er extra uitleg volgt bij die zaken die niet gelukt zijn op een toets.

2.3. Hoe evaluatie zich verhoudt tot instructie

Er kan besloten worden dat de onderzochte cases verschillen vertonen in de evaluatiepraktijk die samen lijken te hangen met het onderwijsniveau kleuter, lager of secundair onderwijs. Het verschil in de evaluatiepraktijk van leerkrachten in het kleuter en het lager onderwijs zit voornamelijk in de evaluatievorm die gehanteerd wordt. In het kleuter wordt er veel meer ingezet op informele evaluatie in de vorm van observaties, wat afneemt vanaf het eerste leerjaar en ingeruild lijkt te worden voor meer evaluaties in de vorm van klassieke pen-en-papier-toetsen. Doorheen de jaren van het lager onderwijs zien we in de meerderheid van de cases dat de nadruk op kennis toeneemt. In het kleuter en in het eerste leerjaar is er nog veel meer aandacht voor het gedrag en de attitudes dan in de hogere leerjaren van het lager onderwijs. In het secundair onderwijs zien we dat de trend vanuit het basisonderwijs waarbij er een toename is van meer kennisgerichte evaluatie naarmate dat de leerjaren vorderen, zich doorzet. Deze trend wordt nog versterkt door examenperiodes twee of drie maal per jaar. Wel is het zo dat afhankelijk van de onderwijsvorm (KSO en BSO) en het beleid van de school (case C) de examens gecombineerd worden met permanente evaluatie voor enkele vakken. De klassieke pen-en-papier-toets blijft grotendeels deel uitmaken van de klaspraktijk in het secundair, en nog het sterkste in de ASO- en TSO-georiënteerde onderwijsvormen. De evaluatievormen waarbij de leerlingen betrokken worden, zoals door zelf- en peer-evaluatie, worden in veel mindere mate ingezet in het secundair onderwijs, behalve in die vakken die vaardigheden centraal stellen. De aandacht voor attitudes is in het secundair onderwijs heel miniem, behalve in BSO-georiënteerde studierichtingen waar leerlingen meer geëvalueerd worden op hun attitudes.

Vanuit de onderzochte cases kunnen we vaststellen dat de evaluatiepraktijk voor een groot deel samen hangt met de structuur van het onderwijs: zo is er in het basisonderwijs een *breuklijn* tussen het kleuter en het lager onderwijs. Evaluatie in het kleuter is veel meer geïntegreerd in de dagdagelijkse onderwijspraktijk dan in het lager. In het lager onderwijs is deze integratie in mindere mate aanwezig. In het secundair onderwijs zien we een dergelijke *breuklijn* eveneens opduiken, maar dan eerder op het niveau van de onderwijsvormen: de evaluatiepraktijk en dagdagelijkse lespraktijk zijn sterker gescheiden in de onderwijsvormen ASO en TSO. In de onderwijsvormen BSO en KSO is er dan weer meer sprake van een sterkere integratie van evaluatie in de onderwijspraktijk. Een mogelijke verklaring voor deze *breuklijnen* zou gevonden kunnen worden in het soort doelen dat vooropgesteld wordt: in de onderwijsniveaus en/of onderwijsvormen waarin kennisgerichte doelen op de voorgrond treden, lijkt evaluatie meer losgekoppeld te worden van de dagdagelijkse klaspraktijk. In het kleuteronderwijs is er bijvoorbeeld geen sprake van eindtermen maar van ontwikkelingsdoelen. In de praktijkgerichte vakken van het BSO en het KSO leggen de eindtermen en leerplannen meer nadruk op competenties en vaardigheden in vergelijking met de vakken in het ASO en TSO die meer kennisgericht zijn. Eén school uit het basisonderwijs wijkt sterk af van deze bevinding. De evaluatiepraktijk in case F is namelijk sterk geïntegreerd in de dagdagelijkse onderwijspraktijk. Een mogelijke verklaring hiervoor is de visie die in deze school aan de basis ligt van de evaluatiepraktijk en het feit dat deze visie op evaluatie ingebed is in de ruimere visie op onderwijs en leren.

2.4. Evaluatiepraktijk en diversiteit

Gezien het formele beleid (zie 'Evaluatiebeleid') van de onderzochte scholen een weinig uitgewerkt evaluatiebeleid omvat, wordt er nauwelijks verwezen naar de mate waarin de evaluatiepraktijk afgestemd wordt op de aanwezige diversiteit.

Conclusie resultaten casestudies

Vanuit de gerapporteerde praktijken van leerkrachten zien we dat men in de praktijk wel rekening houdt met diversiteit: in vrijwel alle cases van het basisonderwijs is het duidelijk dat leerlingen die nood hebben aan ondersteuning op momenten van evaluatie hier op kunnen rekenen. De manier waarop er beslist wordt wie hier wel of geen aanspraak op kan maken is binnen dit casestudieonderzoek niet geheel scherp gesteld. Het lijkt er sterk op dat dit bepaald wordt op basis van aanvoelen van de klasleerkracht. Het is lang niet zo dat een attest van een leerling een voorwaarde vormt om ondersteuning te bieden. In het secundair onderwijs worden de praktijken meer afgestemd op het 'label' dat een leerling heeft: dit gebeurt voornamelijk door die leerlingen die een attest hebben meer in het oog te houden en hen extra te ondersteunen via de sticordi- of redicodimaatregelen. Een beperkter aantal leerkrachten in het secundair geeft aan dat ze dit niet of te weinig doen omdat ze niet weten hoe ze dit moeten doen, omdat het te veel tijd vraagt en omdat men ernaar streeft om het leerplan af te werken met (de meerderheid van) de klasgroep.

Het 'rekening houden met diversiteit' wordt in de cases van het secundair onderwijs sterker dan in het basisonderwijs benaderd vanuit een 'deficit-denken': de leerlingen met bijvoorbeeld een leerstoornis of met een andere thuistaal moeten bijkomend ondersteund worden of geremedieerd worden. 'Rekening houden met diversiteit' wordt steevast ingevuld als 'zij die niet meekunnen moeten bijgewerkt worden'. Het gaat hierbij nooit over leerlingen die vanuit hun sterktes of talenten een andere aanpak nodig zouden hebben of een andere invulling van hun opdrachten zouden moeten krijgen. Hierdoor wordt duidelijk dat 'diversiteit' in hoofden van leerkrachten als 'negatief' gepercipieerd wordt omdat het steevast ingevuld wordt als 'leerlingen die *niet* meekunnen, die *geen* aandacht kunnen houden, het Nederlands *niet* kunnen', Enkel in case F (in het secundair), dat gekenmerkt wordt door een heterogene leerlingensamenstelling, zien we dat de redicodi-maatregelen vaker klassikaal toegepast worden en dus niet opgevat worden als 'een aparte maatregel omwille van een tekort of een niet-kunnen'. Maar tegelijkertijd kan worden vastgesteld dat deze leerkrachten er in het algemeen een negatieve kijk op nahouden als het over hun leerlingen gaat. Uitspraken zoals "*het niveau is heel laag hé in 1B*" of "*er is overal wel een hoek af*" illustreren dit.

Bij de klassieke evaluatiepraktijken met toetsen en examens worden er in het basisonderwijs meer klassikale maatregelen genomen om tegemoet te komen aan de noden van leerlingen dan in het secundair onderwijs. Bijvoorbeeld door *alle* leerlingen voldoende tijd te geven en door de toets of het examen mondeling te overlopen met de leerlingen zodat er eventueel nog vragen ter verduidelijking gesteld kunnen worden. De bevroegde leerlingen in het onderzoek bevestigen dit, maar geven aan dat het afhankelijk is van leerkracht tot leerkracht. Bovendien geven de leerlingen aan dat ze dit heel waardevol vinden. Met betrekking tot het gebruik van accommodaties of meer ondersteuning tijdens toetsen, leiden we af dat de leerlingen de ervaring hebben dat dit wel toegepast wordt in de praktijk. Uit de interviews met leerkrachten blijkt dat er verschillen zijn in de mate waarin een leerkracht dit 'toelaat' of er rekening mee gaat houden.

In het basisonderwijs vormt case F opnieuw een interessante uitzondering. Er is een duidelijke gedragen visie op evaluatie die voortvloeit uit de algemene visie die men er op nahoudt met betrekking tot leren. In deze algemene visie wordt er reeds vertrokken vanuit de diversiteit van leerlingen en aangezien het beleid en de praktijk met betrekking tot evaluatie hierop gestoeld is, wordt diversiteit op dit vlak beschouwd als de norm en niet als een deficit. Hierdoor worden leerlingen in de evaluatiepraktijk sterk betrokken en is de evaluatiepraktijk nauw verweven met de onderwijspraktijk, wat zich vertaalt in het geïntegreerde model van evaluatiepraktijk, dat door alle leerkrachten van deze

Conclusie resultaten casestudies

case gerapporteerd werd tijdens de interviews. De evaluatiepraktijk van case F vertoont bovendien veel gelijkenissen met de gerapporteerde evaluatiepraktijk in het kleuteronderwijs. Binnen het kleuteronderwijs wordt er eveneens, en ook veel meer dan in de leerjaren van het lager onderwijs, vertrokken vanuit het feit dat diversiteit onder leerlingen een gegeven is.

In vergelijking met case F, is het duidelijk dat de mate waarin men in de overige cases rekening houdt met diversiteit in zekere zin toch wat beperkter is, omwille van de structuur en organisatie van het onderwijs. Het feit dat de scholen met meer diversiteit (heterogene leerlingensamenstelling) in het basisonderwijs expliciet aangeven dat het jaarklassensysteem beperkingen heeft, toont dit des te meer aan. We zien dat de scholen die gekenmerkt worden door een meer heterogeen leerlingenpubliek op de grenzen stuiten van het jaarklassensysteem en de wens uiten om hier van af te stappen. In de praktijk van deze cases zien we al kleine, voorzichtige initiatieven die scholen nemen om hierin verandering te brengen en om zich zo te organiseren dat de heterogeniteit binnen groepen verder gemaximaliseerd wordt: in case F gebeurt dit via graadklassen, in case D en F zijn er in het kleuter geen groeperingen meer op basis van de leeftijd van leerlingen. In case C wil men in de toekomst naar een sporenmodel evolueren waarbij leerlingen voor de verschillende leergebieden de keuze hebben tussen vier verschillende sporen.

Gedifferentieerd evalueren aan de hand van differentiatie in doelen die geëvalueerd worden, gebeurt over het algemeen heel uitzonderlijk, zo blijkt uit de casestudies. In het basisonderwijs gebeurt het wel iets vaker dan in het secundair onderwijs, wat verklaard kan worden door het feit dat de eindtermen in het basisonderwijs geformuleerd zijn voor het einde van het zesde leerjaar en niet per leerjaar/graad van het lager onderwijs. Dit geeft de leerkrachten misschien meer vrijheid om een leerling voor één of meerdere leergebieden te laten meedraaien in een hoger of lager leerjaar. De casestudies in het basisonderwijs brengen op dit vlak een ambiguïteit aan het licht die hiermee gepaard gaat: enerzijds lijkt het alsof men differentiatie in doelen bij evaluatie wil vermijden omdat het praktisch gezien eenvoudiger is – ook gegeven het jaarklassensysteem – om alle leerlingen in eenzelfde traject op dezelfde manier te evalueren. Anderzijds gaan er stemmen op om net sneller over te schakelen naar evaluatie waarbij er gedifferentieerd wordt in de getoetste doelen opdat de evaluatie meer zou aansluiten bij het niveau van het kind. Men ervaart hierbij een spanning tussen enerzijds de leerling aan een getuigschrift helpen en anderzijds werken op maat van de leerling zodat de leerling nog succeservaringen kan opdoen die hem/haar motiveren in het verdere leerproces. Deze spanning wordt over het algemeen door alle leerkrachten ervaren die hiermee geconfronteerd worden. Uit de gesprekken met de leerkrachten en de directies is het duidelijk dat die spanning nog het meeste tot uiting komt in de contacten met ouders. Dit is vooral zo in die situaties waarbij leerlingen, omwille van curriculumdifferentiatie, niet meer in aanmerking zouden kunnen komen voor het behalen van het getuigschrift na het doorlopen van het zesde leerjaar. Case C zet hier in zijn praktijk sterk op in door tijdig en frequent met ouders hierover te communiceren om zo ‘op tijd’ onderwijs en evaluaties op maat te kunnen bieden. In de perceptie van sommige leerkrachten vormen de ouders zelfs bijna een hindernis om over te schakelen naar gedifferentieerde evaluatie met betrekking tot de doelen.

In het secundair onderwijs vindt de meerderheid van de leerkrachten dat differentiëren in doelen in de praktijk niet haalbaar is en veel werklast met zich meebrengt. Uit de gesprekken met leerkrachten blijkt dat men hier moeite mee heeft omdat men dit niet ‘fair’ vindt en dat alle leerlingen (van eenzelfde klas) aan dezelfde doelen horen tegemoet te komen, of men is ervan overtuigd dat de

Conclusie resultaten casestudies

ouders en leerlingen hier problemen mee zouden hebben. Deze vaststelling zou verklaard kunnen worden door het feit dat men in het secundair onderwijs sterker vertrekt vanuit vooropgestelde doelen net omdat deze doelen ook vaak per graad geformuleerd zijn en niet voor een periode van zes jaar zoals dat in het basisonderwijs het geval is. Tegelijkertijd is de bevinding omtrent leerkrachten die differentiatie in doelen als *onfair* beschouwen paradoxaal aangezien veel leerkrachten in het secundair aangeven dat ze op een toets aan bepaalde leerlingen bijvoorbeeld tips geven zodat deze leerlingen het beter zouden doen. Of bij de quotering achteraf wordt er 'ruimer' gequoteerd voor bepaalde leerlingen. De leerkrachten lijken dit te doen om de leerlingen die het moeilijker hebben toch nog gemotiveerd te houden. Hoewel er niet expliciet naar gepeild werd, werd spontaan aangegeven door de leerlingen zelf dat ze het aspect van 'faire' evaluatie net heel belangrijk vinden. Opvallend hierbij is dat enkele leerlingen er op wezen dat ze accommodaties en ondersteuning voor bepaalde leerlingen in de klas geen probleem vinden, maar ze vinden het pas fair als iedereen die er nood aan heeft er ook gebruik van kan maken. Een verschillende manier in quoteren ervaart men dan wel weer als een oneerlijke praktijk.

Ten slotte laten de casestudies in het secundair onderwijs een tendens zien die samenhangt met het feit dat het secundair onderwijs enerzijds gekenmerkt wordt door *tracking* en anderzijds door vrijheid in hoe scholen evalueren en oriënteren. Zo blijken de leerkrachten in een categoriale ASO-school het moeilijker te hebben met de idee om rekening te houden met diversiteit op momenten van evaluatie. Bekeken vanuit de structuur van het secundair onderwijs voelen deze leerkrachten zich minder 'genooddaakt' om over te gaan naar differentiatie of extra ondersteuning en begeleiding op momenten van evaluatie omdat de structuur van het onderwijs nog andere 'opties' voorziet voor deze leerlingen via de 'lagere' onderwijsvormen TSO, KSO en BSO. Leerlingen die moeilijkheden ervaren in het ASO worden binnen de huidige structuur van het secundair onderwijs sneller gepercipieerd als 'ze zitten niet op hun plaats in het ASO' waardoor ze geheroriënteerd worden naar een 'lagere' onderwijsvorm. De leerkrachten die in het ASO tewerkgesteld zijn, worden bijgevolg in mindere mate uitgedaagd door diversiteit omdat de leerlingen voor wie men zou moeten differentiëren doorstromen naar andere onderwijsvormen. Het gevolg is dat de leerkrachten in het BSO in een veel sterkere mate uitgedaagd worden door diversiteit, wat kan verklaren waarom deze leerkrachten enerzijds meer en makkelijker overgaan naar een praktijk die rekening houdt met diversiteit, en anderzijds meer een gevoel van machteloosheid kunnen ervaren ten aanzien van deze diversiteit net omdat de opties op vlak van onderwijsvormen voor deze leerlingen in het gewoon secundair onderwijs uitgeput zijn.

Algemeen kan er – op basis van de onderzochte cases in het basis- en secundair onderwijs – vastgesteld worden dat er enkele factoren bijdragen aan de mate waarin er in de evaluatiepraktijk rekening gehouden wordt met diversiteit. Een heldere visie omtrent evaluatie die gestoeld is op een visie op onderwijs en leren waarbij er vertrokken wordt vanuit de gedachte dat diversiteit een gegeven is, draagt ertoe bij dat leerlingen met specifieke noden niet noodzakelijk benaderd worden vanuit een 'deficit-denken'. Daarnaast blijkt ook dat het partnerschap met ouders een belangrijke rol speelt, zeker in het basisonderwijs. Daarnaast zien we dat de structuur (onderwijsvormen) en organisatie (jaarklassensysteem) van het onderwijs een hindernis kunnen vormen in tegemoetkomen aan diversiteit op momenten van evaluatie.

2.5. Evaluatie op momenten van transitie

2.5.1 Transitie tussen leerjaren in basisonderwijs

De overgang van het ene leerjaar naar het andere leerjaar wordt in het basisonderwijs besproken op een klassenraad. De onderzochte cases in het basisonderwijs verschillen in hoe dit aangepakt wordt. Een eerste verschil is het aantal mensen dat betrokken wordt bij deze beslissing: er zijn slechts twee cases (case C en case F) waarbij men ernaar streeft om dit met het hele team van leerkrachten te doen. Beide cases geven aan dat ze hierbij praktische en organisatorische hinder ervaren, waardoor men soms genoodzaakt is om dit met minder leerkrachten te doen. Op vlak van gehanteerde criteria is het opmerkelijk dat er in de meerderheid van de cases weinig tot niets hierover vermeld wordt in de beleidsdocumenten van de school, met uitzondering van één school (case F) die elke leerling wil laten overgaan naar het volgende leerjaar. Uit de gesprekken lijken leerkrachten over de cases heen het erover eens te zijn dat men bij momenten van doorstroom de leerling *breed* moet beoordelen: niet alleen cognitieve elementen worden meegenomen, maar ook de motivatie, het sociaal-emotioneel functioneren en het welbevinden. Op dit vlak lijken er op het eerste gezicht weinig verschillen te zijn tussen de cases, hoewel bepaalde uitspraken van leerkrachten laten vermoeden dat er in realiteit soms wel een zwaarder gewicht toegekend wordt aan de cognitieve prestaties van leerlingen. Gelijkaardige verschillen zijn merkbaar op vlak van houding ten aanzien van zittenblijven: waar men dit in case F vermijdt, omschrijft men dit in case A als *'soms een absolute noodzaak'*.

2.5.2. Getuigschrift basisonderwijs & oriëntering naar A/B-stroom

De casestudies laten zien dat het beleid en de praktijk inzake het toekennen van het getuigschrift basisonderwijs sterk uiteenlopend is. Op vlak van het formele beleid dat weergegeven wordt in de beleidsdocumenten en schoolreglementen zijn de verschillen eerder beperkt. Eén case (case E) is bijzonder op het vlak van beleid aangezien die stelt dat elke leerling die het zesde leerjaar op die school doorloopt het getuigschrift ontvangt. Voor de overige cases kan worden samengevat dat het formele beleid een weergave is van de vastgelegde regelgeving. In de praktijk blijken de andere basisscholen onderling wel nog onderling te verschillen in de manier waarop beslist wordt wie wel/geen getuigschrift krijgt. Zo kunnen er ruwweg twee vormen van aanpak onderscheiden worden. De eerste, *enge* manier wordt gekenmerkt door een primaire rol van een cijfercriterium in combinatie met een delibererend overleg in beperkte kring waarbij enkel de directeur en/of zorgleerkracht samen met de leerkracht van het zesde leerjaar beslist over deze leerlingen die het cijfercriterium niet halen. Het cijfercriterium wordt ook verschillend ingevuld: zo geldt in de ene school (case D) een drempel van gemiddeld 50% bij elk van de vakken Nederlands, Frans en Wiskunde, waar in een andere school (case B) de drempel 60% is voor dezelfde vakken en bijkomend nog het vak wereldoriëntatie.

De tweede manier wordt gekenmerkt door een *brede* aanpak waarbij het hele team van leerkrachten betrokken wordt én waarbij meteen ook het totale plaatje van de leerling meegenomen wordt. Een mogelijke, voorzichtige, verklaring voor beide vormen van aanpak zou kunnen liggen in de samenstelling van het leerlingenpubliek. De cases die werken volgens de tweede, *brede* manier worden gekenmerkt door veel diversiteit en/of het beleid van deze scholen omarmt ook de aanwezige diversiteit. De diversiteit vormt het uitgangspunt, waardoor het een logische verklaring kan zijn waarom deze scholen bij het uitreiken van het getuigschrift veel *breder* kijken naar hun leerlingen. De drie overige cases, die werken volgens de eerste, *engere* vorm om het getuigschrift toe te kennen, worden gekenmerkt door een homogene leerlingenpopulatie waarbij de meerderheid van de

leerlingen uit een blank, Nederlandstalig, middenklasse gezin komt. Enkel school D vormt hierop een uitzondering, aangezien deze school qua leerlingencompositie veel meer gelijkenissen vertoont met de cases C en F, maar het feit dat deze school een uitzondering vormt, kan mogelijk verklaard worden door de verdeeldheid binnen het team van de school ten aanzien van deze diversiteit. Uit de interviews blijkt namelijk dat de visie van de directeur op deze school slechts heel beperkt ingang vindt bij de leden van het team.

Aangezien het getuigschrift basisonderwijs een implicatie heeft voor de mogelijkheden voor leerlingen bij het instromen in het secundair onderwijs, is het logisch dat de oriëntering van leerlingen voor een stuk samenvalt met het proces rond het uitreiken van een getuigschrift. Wie geen getuigschrift krijgt, gaat doorgaans door naar 1B. Dit geldt ook voor leerlingen die de overstap maken in het vijfde leerjaar, op basis van leeftijd: omdat ze 12 jaar zijn en al zeven jaar doorgebracht hebben in het lager onderwijs mogen zij overgaan naar het secundair onderwijs, in 1B. In twee van de bevroegde cases is er een heel duidelijk beleid wat betreft leerlingen die een individueel aangepast curriculum volgen (case C en F): omdat de leerlingen gedispenseerd worden van enkele doelen komen ze niet meer in aanmerking om het getuigschrift te ontvangen, waardoor ze ook quasi automatisch zullen starten in 1B. De manier waarop leerlingen georiënteerd worden naar de A- of de B-stroom wordt dus voor een groot deel meebepaald door de besluitvorming omtrent het getuigschrift. Het is opmerkelijk dat een oriëntering naar de B-stroom hierdoor in de hoofden van leerkrachten een negatieve keuze blijkt te zijn: pas wanneer een leerling niet alle doelen bereikt heeft of niet het zesde leerjaar doorlopen heeft, wordt het een oriëntering naar de B-stroom. Een niet-succesvol afronden van het lager onderwijs resulteert in een secundaire schoolloopbaan in de B-stroom en later in het BSO. Hier zien we dat de mechanismen van het watervalstelsel al opduiken nog vóór de leerlingen starten in het secundair onderwijs.

Opvallend is dat de meeste scholen in het kader van de oriëntering van leerlingen al op het einde van het tweede trimester een advies formuleren – veelal door de leerkracht van het zesde leerjaar en een CLB-medewerker – en dit wordt gecommuniceerd naar ouders en leerling. In twee van de onderzochte cases is er vooral bij de directies ontevredenheid over hoe de oriëntering verloopt: men wenst hier in de toekomst meer tijd in te investeren om dit grondiger te kunnen doen en hier ook de verschillende partners (ouders, leerlingen, secundaire scholen) bij te kunnen betrekken.

2.5.3. Attestering in secundair onderwijs & (her)oriëntering

Er kan besloten worden dat de manier waarop de deliberatiepraktijk ingevuld wordt in het secundair onderwijs, aanzienlijke verschillen toont tussen de onderzochte scholen. De verschillen tussen scholen in het secundair lijken groter te zijn dan de verschillen in het lager onderwijs. Deze verschillen doen zich voor op vlak van gegevensverzameling, bijvoorbeeld de mate waarin er gekeken wordt naar dagelijks werk enerzijds en de examenresultaten anderzijds. Er zijn ook verschillen vastgesteld met betrekking tot de criteria die gehanteerd worden en de mate waarin deze doorslaggevend zijn voor de deliberatiebeslissing, zoals bijvoorbeeld de aandacht die geschonken wordt aan het gedrag van een leerling. Deze bevindingen bevestigen wat eerder onderzoek, hoewel uitgevoerd in de Franstalige gemeenschap in België, aantoonde, namelijk dat scholen onderling verschillen in de wijze waarop deliberatiebeslissingen genomen worden (Anthoons, Deprez, Thyssen, & Verbruggen, 2004). Deze variatie aan deliberatiecriteria kan verklaard worden door de pedagogische vrijheid die scholen hebben – naast de algemene richtlijnen- om te evalueren in welke mate de eindtermen, ontwikkelingsdoelen en leerplandoelen bereikt zijn (Teijssen, De Fraine, & Wouters, 2017).

Conclusie resultaten casestudies

De casestudies laten zien dat het deliberatiebeleid niet steeds gedragen wordt door het team, zoals in case F waar de leerkrachten het oneens zijn met het beleid van de directie dat de nadruk legt op het uitreiken van A-attesten, ook al zijn er veel tekorten bij de resultaten van een leerling. Hoewel de casestudies het niet toelaten om veralgemenende uitspraken te doen, zijn toch wel aanwijzingen binnen deze cases die pleiten voor een beleid dat sterk inzet op communicatie en gedeeld leiderschap om tot een gedragen deliberatiebeleid te komen waarin éénieder zich kan vinden.

Met betrekking tot de (her)oriëntering van leerlingen in het secundair onderwijs kon vastgesteld worden dat dit in de meerderheid van de onderzochte scholen beleidsmatig beperkte aandacht krijgt. De onderzochte cases laten zien dat de oriënterende functie van de klassenraad in de praktijk in de meerderheid van de scholen bepaald wordt door het watervaleffect. Oriëntering lijkt pas aan de orde te zijn indien vastgesteld wordt dat de slaagkansen voor volgend schooljaar klein zijn. De oriëntering is in die zin vooral een *negatieve* oriëntering. Deze trend die reeds ingang vindt bij de oriëntering van leerlingen op het einde van het lager onderwijs, wordt dus doorgetrokken in het secundair onderwijs. Dit sluit aan bij eerdere bevindingen van Nicaise, Spruyt, Van Houtte, and Kavadias (2014) die aantonen dat leerkrachten eerder op basis van prestaties en studiehouding adviseren dan op basis van belangstelling of talenten van leerlingen. In één case (ASO-school) gaat het zelfs nog een stap verder omdat oriëntering via de adviezen van de school gebruikt wordt als een selectiemechanisme door bij een A-attest een advies op te nemen waarin de leerling gestimuleerd wordt om het ASO te verlaten. Op deze manier houdt deze school enkel de sterkste leerlingen over.

2.5.4. Rol begeleidende klassenraden/zorgoverleg

In het secundair onderwijs zijn er naast de delibererende klassenraden begeleidende klassenraden. Met betrekking tot de begeleidende klassenraden blijkt dat dit bij de onderzochte cases inhoudelijk beperkt uitgewerkt is op niveau van het formele beleid. Er zijn aanwijzingen die laten vermoeden dat de werking en functie van de begeleidende klassenraden wellicht sterk samenhangt met de manier waarop het zorgbeleid van een school ingevuld wordt.

Verder zijn er indicaties die enerzijds het belang aantonen van congruentie tussen de verschillende functies van een klassenraad (begeleiden, beoordelen en oriënteren) en anderzijds congruentie tussen het (formele) beleid van een school én de praktijk. In case C zien we, bijvoorbeeld, een hoge mate van congruentie tussen de begeleidende, de delibererende en de oriënterende functie die klassenraden vervullen. Dit is niet alleen terug te vinden in het formele beleid van de school, maar eveneens in de gerapporteerde praktijken. De visie op evaluatie, namelijk dat evaluatie het leren moet dienen, vertaalt zich op die school onder andere in het aantal begeleidende klassenraden die frequent georganiseerd worden. Bovendien is het zo dat de eerste klassenraad in het teken staat van het in kaart brengen van de sterktes en talenten van een leerling. Deze elementen kunnen dan meegenomen worden bij het (her)oriënteren van leerlingen. Opvallend is dat deze school over een intern document beschikt waarin de verwachte deliberatiehouding meegedeeld wordt: positief, toekomstgericht en gericht op consensus. Deze deliberatiehouding, gecombineerd met het in kaart brengen van de talenten van leerlingen, verhoogt de kansen op een positieve oriëntering van leerlingen.

In het basisonderwijs komt de samenhang tussen een evaluatiebeleid en een zorgbeleid nog sterker tot uiting aangezien de begeleidende klassenraden zoals gekend in het secundair onderwijs, in het basisonderwijs verschijnen in de vorm van een MDO (multidisciplinair overleg) of een zorgoverleg. Het

Conclusie resultaten casestudies

gebruik van deze termen en de invulling ervan verschilt tussen de scholen onderling en soms zelfs binnen éénzelfde school. Hier bestaat geen eenduidigheid in.

Over het algemeen is het zo dat er in het basisonderwijs vaker ad hoc overleg is dat geïnitieerd wordt door de individuele leerkracht. De zorgcoördinator is voor leerkrachten het eerste aansprekingpunt indien men problemen of moeilijkheden vaststelt in de klas. Deze contactname leidt eventueel naar een formeler overleg, vaak geïnitieerd door de zorgcoördinator, waarbij ook andere partners betrokken worden (zoals ouders, CLB, ...). Leerkrachten geven aan dat ze het formele overleg belangrijk vinden omwille van de informerende waarde zodat collega-leerkrachten op de hoogte gesteld worden van genomen maatregelen. Daarenboven voelen leerkrachten zich veiliger als ze moeilijke beslissingen in team kunnen nemen. De onderzochte cases laten zien dat de zorgleerkracht of zorgcoördinator een sleutelrol heeft. Veel staat of valt met de persoon van de zorgcoördinator, wat bevestigd wordt door enkele leerkrachten die hierover negatieve ervaringen rapporteren.

Onderzoeksvraag 2: Bepalende factoren

Wat zijn de bepalende factoren bij evaluatiebeleid en – praktijk in Vlaamse scholen in het kleuter, lager en secundair onderwijs?

1. Externe factoren

De casestudies laten zien dat scholen gestimuleerd worden om de evaluatiepraktijk te wijzigen en/of om afspraken te maken op schoolniveau omtrent de evaluatiepraktijk. In het basisonderwijs verwijzen twee scholen (case B en case C) naar de rol die digitalisering gespeeld heeft. Zo verwijst men naar de rol die digitale platformen zoals 'Smartschool' gespeeld hebben in het delen en centraal bijhouden van evaluatiegegevens van leerlingen. Dit heeft er toe geleid dat er gemeenschappelijke keuzes gemaakt moesten worden binnen het team.

In veel scholen lijkt de doorlichting een stimulans te zijn voor leerkrachten en directies om te reflecteren over de evaluatiepraktijk. Dit keert zowel in het basis- als het secundair onderwijs terug. Hierbij kan vastgesteld worden dat de adviezen die voortvloeien uit een doorlichting in het basisonderwijs veel meer op schoolniveau aangepakt worden dan in het secundair onderwijs. In het secundair onderwijs worden de adviezen eerder aangepakt binnen een vakgroep, waardoor evoluties zich beperken tot een bepaald vakgebied en nauwelijks verspreid worden naar andere vakgebieden.

Deze externe factoren zoals de digitalisering en de doorlichtingen hebben vooral een rechtstreekse invloed op de evaluatiepraktijk en in mindere mate op het eigenlijke beleid dat een school voert. De veranderingen die deze externe factoren met zich meebrengen, situeren zich vooral op hoe er geëvalueerd of gerapporteerd wordt en wat geëvalueerd wordt. De waaromvraag, die de basis zou moeten vormen in een evaluatiebeleid en waar de evaluatiepraktijk op afgestemd kan worden, wordt via deze externe factoren niet centraal geplaatst.

2. Belang van samenwerking

De casestudies tonen aan dat de samenwerking tussen leerkrachten zorgt voor meer overleg over de evaluatiepraktijk en bijgevolg ook voor meer uniformiteit in de evaluatiepraktijk van leerkrachten. Afhankelijk van de cultuur van een school is er veel of weinig samenwerking tussen de leerkrachten. De casestudies laten zien dat de grootte van een school een invloed heeft op de mate waarin er op spontane wijze samengewerkt wordt: in het basisonderwijs zien we dat de samenwerking tussen leerkrachten onderling veel makkelijker tot stand komt in die scholen waar de school groot genoeg is om twee klassen per leerjaar in te richten waardoor de parallelleerkrachten nauw kunnen samenwerken. In de cases waar er slechts één leerkracht per leerjaar is, beperkt de informele samenwerking zich tot leerkrachten die in eenzelfde graad les geven. Daarnaast zien we ook dat de directie hierin een rol kan spelen door de lessenroosters van leerkrachten zo in te vullen dat ze op eenzelfde moment lesvrij zijn om te kunnen samenwerken.

In het secundair onderwijs wordt er voornamelijk binnen de vakgroepen samengewerkt om tot gemeenschappelijke afspraken te komen omtrent evaluatie binnen een specifiek vak. Hier geldt ook

dat de grootte van de school er toe doet: zo werkt men binnen case D beperkt samen omdat er vaak maar één of twee leerkrachten zijn per vak.

Verder kan vastgesteld worden dat er binnen het secundair onderwijs initiatieven genomen worden om over de vakgroepen heen rond evaluatie te werken. Het oprichten van een vakoverstijgende werkgroep blijkt een recente trend te zijn die in volle ontwikkeling is aangezien er in de helft van de onderzochte cases sprake is van een werkgroep die recent opgestart werd (case E) of die men wil oprichten in de toekomst (case B). Enkel case C heeft al sinds vier jaar een werkgroep evaluatie op school. De casestudies laten zien dat een vakoverstijgende werkgroep meer kans op slagen biedt om tot een gemeenschappelijk gedragen evaluatiebeleid op schoolniveau te komen, hoewel het geen evidentie is om alle vakgroepen hier onmiddellijk in mee te krijgen. Een vakoverstijgende werkgroep draagt bij tot het loskomen van de *eilandjes* die gevormd worden door de vakgroepen. Hierdoor besteedt een vakoverstijgende werkgroep rond evaluatie meer aandacht aan de visieontwikkeling op schoolniveau omdat er niet louter afspraken gemaakt worden omtrent vragen die focussen op hoe en wanneer er geëvalueerd wordt binnen één bepaald vak. Twee van de onderzochte cases in het secundair gaven namelijk aan dat ze ook stil (willen) staan bij de vraag waarom ze de leerlingen evalueren opdat de praktische afspraken in het teken zouden kunnen staan aan de centrale doelstelling. In case C waar het proces van visieontwikkeling al verder gezet is, wil men bijvoorbeeld evalueren om leerlingen meer eigenaar te laten worden van het eigen leerproces. Hiertoe werd besloten om voor enkele vakken af te stappen van een examenperiode en om te schakelen naar gespreide en permanente evaluatie.

3. Professionalisering team

De resultaten van de casestudies geven aan dat professionalisering en kennisverwerving door het team de visieontwikkeling met betrekking tot evaluatie bevordert. In het secundair onderwijs zijn er twee cases (case C en E) waar de leden van de werkgroep evaluatie inzetten op kennisontwikkeling via externe nascholing of door het uitnodigen van een spreker tijdens een pedagogische studiedag. In beide cases verloopt de visieontwikkeling volgens een gefaseerd proces waarin een vakoverstijgende werkgroep zich eerst professionaliseert omtrent evaluatie om vervolgens over te gaan naar het ontwikkelen van een schoolvisie, die daarna afgetoetst wordt bij de vakgroepen om eventueel bijgestuurd te worden en vertaald te worden naar concrete acties. De werkgroep evaluatie heeft op deze manier een rol in de disseminatie van de kennis rond evaluatie. Via terugkoppeling naar en overleg met de vakgroepen wordt het mogelijk om tot een gedeelde en gedragen visie te komen.

In het basisonderwijs zet de professionalisering veel meer in op de evaluatiepraktijk in plaats van op het vorm geven van het evaluatiebeleid. Zo zijn er enkele *good practices* bij de onderzochte cases die laten zien dat bijkomende professionalisering bijdraagt tot meer afstemming tussen de evaluatiepraktijken van verschillende leerkrachten. Zo wordt het team van het kleuter uit case C gecoacht door de pedagogische begeleidingsdienst van de stad om doelgericht te observeren. In case A en B werd in het verleden samengewerkt met de pedagogische begeleiding van de koepel om de manier van rapporteren bij te sturen. De casestudies laten zien dat vernieuwende praktijken niet noodzakelijk via de weg van officiële kanalen voor professionalisering ingang vinden in de school. Zo geven twee cases aan dat ze in de toekomst willen leren van andere scholen die hierin al verder staan. Dit gebeurt bijvoorbeeld in case F waar de school bezoek krijgt van andere scholen die op zoek zijn naar inspirerende voorbeelden en advies voor de eigen praktijk.

4. Cruciale rol directie

De resultaten van de onderzochte cases laten zien dat de rol van de directeur cruciaal is in de ontwikkeling van een evaluatiebeleid, het uitdragen en verspreiden ervan en het afstemmen van de evaluatiepraktijk op het beleid. De directie blijkt een katalysatorfunctie te hebben in het faciliteren van samenwerking tussen leerkrachten en het professionaliseren van het team waardoor de betrokkenheid van leerkrachten verhoogd wordt om mee het evaluatiebeleid vorm te geven. In het basisonderwijs zagen we dat de directie van case F ervoor zorgt dat het team nauw kan samenwerken door formeel ruimte in te bouwen in de lessenroosters van leerkrachten. De directie van case C bewerkstelligt die samenwerking eveneens door leerkrachten gezamenlijk te laten deelnemen aan een professionaliseringstraject. Hiermee zet deze directie eveneens in op kennisverwerving. In het secundair onderwijs zien we dat er naast de samenwerking in vakgroepen ook vakoverstijgend samengewerkt wordt in de helft van de cases, en dit op aansturing van de directie. In case D in het basisonderwijs duiken er dan weer frustraties op bij leerkrachten omdat de directie te weinig aangeeft hoe de evaluatiepraktijk ingevuld moet worden. Hetzelfde geldt voor case F in het secundair onderwijs, waar de directie en de leerkrachten niet op één lijn zitten als het bijvoorbeeld specifiek gaat over het attesteringsbeleid.

5. Communicatie

5.1. Tussen collega's

Op de onderzochte scholen wordt er in het basisonderwijs beperkt gecommuniceerd over de evaluatiepraktijk onder de leerkrachten zelf. Dit kan verklaard worden door het feit dat de evaluatiepraktijk een zaak is van de individuele leerkracht, net omdat het beleid zich beperkt tot enkele afspraken (van vooral praktische aard) op schoolniveau. In het secundair onderwijs verloopt dit via de vakgroepen. De communicatie met bijvoorbeeld nieuwe leerkrachten gebeurt in het basisonderwijs vooral informeel en via samenwerking met collega leerkrachten van het hetzelfde leerjaar of van dezelfde graad in het basisonderwijs. In het secundair onderwijs worden nieuwe leerkrachten opgevangen door de vakgroep. De communicatie wordt in een paar scholen formeler aangestuurd via een mentorschap of via neergeschreven afspraken in een soort van introductiebundel waarin onder andere ook de afspraken met betrekking tot evaluatie opgenomen zijn. Communicatie over de evaluatiepraktijk met het voltallige team is vrijwel uitzonderlijk, tenzij het om aspecten gaat die voor elke leerkracht van toepassing zijn, zoals bijvoorbeeld de manier waarop er gerapporteerd wordt. In één case in het secundair is er een duidelijke communicatie aanwezig tussen het beleid van de school en de leerkrachten (via de werkgroep evaluatie) omdat de school in een overgangsfase zit waarin de manier van evalueren per graad stelselmatig aangepakt wordt.

5.2. Met betrekking tot diversiteit aan ontwikkelingsdoelen en eindtermen

Op vlak van beleid stellen we over het algemeen vast dat er noch in het basisonderwijs, noch in het secundair onderwijs een beleid uitgewerkt is op schoolniveau omtrent het omgaan met de diversiteit aan ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Directies in het basis- en secundair onderwijs geven aan dat ze dit doorgaans ook niet zo nauwgezet opvolgen. Dit uit tijdsgebrek en in het secundair onderwijs verwijst men naar de specifieke vakkennis die hiervoor nodig is. Toch geven directies, zowel in basis en secundair aan dat ze het wel belangrijk vinden dat de verschillende doelen gedekt worden via de

Conclusie resultaten casestudies

evaluatiepraktijk van leerkrachten. De directies verwijzen hiervoor naar de aandacht die hieraan besteed wordt door de doorlichting.

De casestudies laten zien dat er in de praktijk (zowel in het kleuter, basis- als secundair onderwijs) verschillende referentiekaders gehanteerd worden om de evaluatiepraktijk af te stemmen op doelen. Dit zorgt ervoor dat er tussen scholen en leerkrachten ook verschillen zijn in de mate waarin de evaluatiepraktijk zich beperkt tot het evalueren van de doelen zoals vooropgesteld via de eindtermen en ontwikkelingsdoelen of net meer evalueert dan wat deze doelen verwachten.

Onder de leerkrachten stellen we vast dat de meerderheid van de leerkrachten in het basisonderwijs ervan uitgaat dat de doelen die geëvalueerd worden, dezelfde zijn als de doelen die aangebracht worden. De lespraktijk vormt hierbij het referentiekader voor de evaluatiepraktijk. Al zijn er ook leerkrachten, zelfs bij leerkrachten van éénzelfde school die hiervoor een ander referentiekader hanteren. De meerderheid van de leerkrachten geeft aan dat ze hun lespraktijk afstemmen op de leerplannen en dat evaluatiepraktijk bijgevolg ook in lijn ligt van de leerplandoelen. Een kleiner aandeel van leerkrachten geeft aan dat ze hiervoor beroep doen op de methodes die gehanteerd worden en dat ze hierbij dan ook vertrouwen op de evaluaties zoals ze aangereikt worden door de methode. Hoewel sommigen hier ook kritisch tegenover staan omdat deze soms méér doelen beogen dan verwacht wordt door het leerplan. Slechts twee leerkrachten verwezen naar de eindtermen als referentiekader. Aangezien de eindtermen voor lager onderwijs geformuleerd worden voor het einde van het zesde leerjaar is het logisch dat het om twee leerkrachten van het zesde leerjaar gaat. De school van één van deze leerkrachten grijpt heel bewust terug naar de eindtermen om tegenwicht te bieden tegen de te hoge eisen die door sommige secundaire scholen gesteld worden.

De leerkrachten in het kleuter rapporteerden vaak moeilijkheden omtrent het opvolgen van de diversiteit aan ontwikkelingsdoelen. Deze moeilijkheden zijn volgens hen toe te schrijven aan het feit dat er geen éénduidig document is met een heldere en duidelijke formulering van de na te streven doelen waardoor ze de doelen zelf moeten vertalen naar concretere doelen. Daarnaast is het volgens hen ook niet evident omdat er geen gebruiksvriendelijk systeem is om de ontwikkeling van leerlingen in bij te houden, waardoor ze steeds op zoek zijn naar het bijsturen en beter maken van een eigen ontwikkeld systeem.

In het secundair onderwijs zien we dat de mate waarin leerkrachten rekening houden met de diversiteit aan ontwikkelingsdoelen en eindtermen wisselend is. Binnen het secundair onderwijs is dit voornamelijk een zaak van de vakgroepen, althans zo blijkt uit de interviews met de directies. De interviews met de leerkrachten laten zien dat er heel wat verschil is tussen vakgroepen onderling en ook leerkrachten onderling. Dit blijkt namelijk sterk afhankelijk te zijn van vakgroep tot vakgroep en afhankelijk van hoe de vakgroep dit invult is het vaak ook nog afhankelijk van leerkracht tot leerkracht. Zo zijn er vakgroepen die dit heel administratief invullen en verwijzen naar de jaarvorderingsplannen die bij het begin van het schooljaar opgesteld worden. Hierbij komt het er net zoals in het basisonderwijs op neer dat men de evaluatiepraktijk afstemt op dat wat aangebracht wordt in de les. Anderzijds zijn er ook werkgroepen waarin een databank met toetsvragen opgesteld wordt en voortdurend in ontwikkeling is en waarin de vragen rechtstreeks gelinkt worden aan de verschillende leerplandoelen. De interviews met leerkrachten laten zien dat sommigen er weinig aandacht aan besteden en vertrouwen op de methodes die gebruikt worden, anderzijds zijn er leerkrachten die

nauwgezet het leerplan volgen en ook systematisch in een document bijhouden welke leerplandoelen reeds geëvalueerd werden.

Met betrekking tot het referentiekader (eindtermen, ontwikkelingsdoelen, leerplandoelen, methodes) is er in de praktijk duidelijk een spanning merkbaar tussen enerzijds de behoefte aan didactisch werkbare doelen en anderzijds pedagogisch bruikbare doelen. Een spanning die terug te voeren is naar het onderscheid tussen een pedagogisch perspectief en een pragmatisch perspectief. Het pedagogisch perspectief gaat uit van de vrijheid van onderwijsaanbieders wat aansluit bij de eindtermen die ruimte laten voor interpretatie. Het pragmatisch perspectief vindt dan weer navolging bij wie de voorkeur geeft aan het volgen van leerplannen en/of methodes omdat de eindtermen hier reeds vertaald werden naar concrete en heldere doelen en bijhorend materiaal. Dit spanningsveld is duidelijk aanwezig in de onderwijspraktijk en is niet alleen merkbaar wanneer de praktijk van leerkrachten onderling vergeleken wordt, maar eveneens is deze spanning aanwezig bij de individuele leerkracht die reflecteert over welk document richting moet geven aan zijn/haar onderwijspraktijk. Opvallend hierbij is dat deze spanning zich voornamelijk voordoet op vlak van 'wat aangebracht moet worden in de les' en in mindere mate op vlak van 'wat moet geëvalueerd worden'. Het feit dat de evaluatiepraktijk vaak afgestemd wordt, wat er in de les gezien wordt, en aangezien er verschillende referentiekaders gehanteerd worden voor wat aangebracht moet worden in de les, brengt dit met zich mee dat de geëvalueerde doelen sterk kunnen verschillen tussen bijvoorbeeld twee leerkrachten die eenzelfde vak geven. Of zoals de casestudies uit het basisonderwijs lieten zien: dat de lat voor bijvoorbeeld het vak Frans in sommige lagere scholen hoger ligt dan in andere scholen (zoals bijvoorbeeld case E) die zich aan de vooropgestelde eindtermen houden.

De casestudies laten zien dat er met betrekking tot het aspect van de diversiteit aan ontwikkelingsdoelen, eindtermen en leerplandoelen, niet gecommuniceerd wordt naar ouders of leerlingen. Het secundair onderwijs vormt hier soms een uitzondering op door de corresponderende leerplandoelen bij de examenvragen te vermelden.

5.3. Met ouders

De casestudies laten zien dat scholen en leerkrachten in hun communicatie niet zozeer inzetten op de motivering van hun evaluatiepraktijk. De communicatie die scholen hebben ten aanzien van ouders en leerlingen zet vooral in op het communiceren over de stand van zaken in het leerproces en hoe de leerling het doet op school. In de onderzochte cases in het basisonderwijs zijn er formele communicatiekanalen zoals oudercontacten en de schriftelijke communicatie via de papieren schoolagenda. De casestudies laten ook zien dat er heel wat ruimte is tot informele communicatie met ouders. De cases met een meer heterogeen samengesteld leerlingenpubliek zetten hier nog sterker op in dan de cases met een meer homogeen samengesteld leerlingenpubliek, bijvoorbeeld via huisbezoeken, het uitnodigen van ouders op school/in de klas, moedergroepen organiseren,

In het secundair onderwijs lijkt de afstand tussen ouders en school groter te zijn dan in het basisonderwijs. In het secundair onderwijs wordt er meer gecommuniceerd via het digitale platform 'Smartschool' en in weinige gevallen wordt er nog met de papieren schoolagenda gewerkt. In het secundair onderwijs worden er ook oudercontacten georganiseerd, de frequentie hangt af van case tot case. De inhoud van de communicatie naar ouders toe richt zich, net zoals in het basisonderwijs, hoofdzakelijk op hoe de leerling het doet op school. Er nauwelijks tot geen aandacht voor het

Conclusie resultaten casestudies

informereren en motiveren van de evaluatiepraktijk, behalve dat wat hierrond verschijnt in het schoolreglement, wat zich overigens ook vaak beperkt tot praktische mededelingen zoals de kalender voor de rapporten en oudercontacten. Case C uit het secundair onderwijs lijkt hier wel een uitzondering op te vormen omdat de school ook over interne documenten beschikt om te verantwoorden aan ouders waarom men bijvoorbeeld niet langer gemiddelden opneemt in het rapport.

Eén van de middelen bij uitstek om te communiceren over het leerproces van de leerling is het rapport. Alle cases, zowel in het basisonderwijs als het secundair onderwijs, maken gebruik van een rapport, hoewel ze onderling verschillen tonen in hoe vaak ze meegegeven worden (van twee tot vijf keer per schooljaar), wat ze erin opnemen en hoe ze rapporteren over de voortgang van een leerling. De manier van rapporteren gebeurt in de meerderheid van de cases nog aan de hand van cijfers. Voor het basisonderwijs zien we dat dit in de meeste cases sowieso gebeurt voor de leergebieden wiskunde, wereldoriëntatie, Frans en taal. Er zijn twee cases waar in principe niet met cijfers gerapporteerd wordt, hoewel dit voor case A relatief is omdat er beoordeeld wordt aan de hand van letter A, B, C, D en E die gekoppeld worden aan een bepaald procent. Opvallend is dat de meeste van de cases die cijfers gebruiken in het basisonderwijs hier eigenlijk van af zouden willen stappen. Eén case gaat nog een stap verder in het gebruik van cijfers omdat er per leergebied nog gemiddelde procenten meegedeeld worden, een totaal procent en een klasprofiel waarmee leerlingen zich kunnen vergelijken met medeleerlingen. Er is slechts één case die gebruik maakt van een doelenrapport (gecombineerd met cijfers) en één case die rapporteert aan de hand van een portfolio. Deze vormen bieden een rijkere informatie aan ouders en leerlingen over het leerproces. Alle vormen van rapportering voorzien op één of andere manier een mogelijkheid waarbij de leerling zichzelf ook evalueert. Er is slechts één case waarin deze zelfevaluatie zinvol lijkt te zijn omdat het enerzijds deel uitmaakt van de dagdagelijkse evaluatiepraktijk en anderzijds omdat het telkens besproken wordt met medeleerlingen en/of leerkracht. Opvallend is dat – ondanks de diversiteit aan manieren van rapporteren – er geen enkele case is waar er geen ontevredenheid geuit werd met betrekking tot de manier van rapporteren. In elke case gaan er stemmen op om het rapport in de toekomst te wijzigen.

In het secundair onderwijs kan over de cases vastgesteld worden dat er nog heel sterk wordt vastgehouden aan de klassieke rapportering voor de vakken door middel van cijfers die al dan niet in percentages weergegeven worden. In elke case wordt er teruggevallen op cijfers en in de meerderheid van de cases wordt de rapportering beperkt tot deze cijfers. In de helft van de cases wordt er op het rapport ook een manier voorzien waarmee de leerling vergeleken kan worden met de andere leerlingen in de klas. In de rapportering is er over het algemeen weinig tot geen aandacht voor de attitudes. Slechts twee cases (C en F) zetten hier wel op in. De meest informatierijke vorm van rapporteren duikt op in case F die aanvullend op de cijfers ook met competentierapporten werkt. Er kan besloten worden dat de manier van rapporteren in het secundair nog veel enger verloopt dan in het basisonderwijs met een enge focus op cijfers, weinig tot meestal geen aandacht voor attitudes. Bovendien laat de documentanalyse zien dat geen enkel rapport in het secundair onderwijs ruimte laat voor bevindingen van leerlingen en/of ouders.

Onderzoeksvraag 3: Opvattingen

Wat zijn de opvattingen van leerkrachten en directies op vlak van evaluatie in het algemeen en meer specifiek met betrekking tot de evaluatiepraktijk en het –beleid van hun school?

1. Opvattingen m.b.t. dagdagelijkse classroom-based evaluatie

De bevroagde leerkrachten in het basisonderwijs hechten veel belang aan de formatieve functie van evaluatie: men meent dat evaluatie in de eerste plaats het leerproces van de leerling moet ondersteunen. Dit sluit aan bij de bevinding dat leerkrachten in het basisonderwijs vaak verwijzen naar het belang van 'kort op de bal kunnen spelen'. Omwille van deze reden vindt evaluatie volgens hen best voortdurend plaats zodat er actie ondernomen kan worden van zodra men ergens moeilijkheden vaststelt.

De resultaten uit het secundair onderwijs laten een meer gevarieerd beeld zien over de opvattingen die leerkrachten hebben ten aanzien van evaluatie. Hoewel de meerderheid ook de ondersteunende functie beklemtoond, zijn er meer leerkrachten die de nadruk eerder leggen op de informerende functie, namelijk dat evaluatie dient om de leerling en de ouders op de hoogte te houden over de stand van zaken in het leerproces. Ook met betrekking tot de oriënterende functie zijn er meer leerkrachten in het secundair die hiernaar verwijzen, namelijk dat de evaluatie dient om beslissingen te nemen over de verdere schoolloopbaan van de leerlingen. Opvallend is dat veel leerkrachten in het secundair aangeven dat ze het rapporteren aan de hand van punten ervaren als een 'noodzakelijk kwaad'. Veel leerkrachten vinden dit te beperkend, maar geven tegelijkertijd aan dat dit wel ingebakken zit in de dagdagelijkse evaluatiepraktijk, onder andere omdat de omgeving dit volgens hen verwacht. Daarenboven kon ook vastgesteld worden dat leerkrachten en directies die verbonden zijn aan een categoriale ASO-school en leerkrachten die in een A-stroom les geven in een multilaterale school veel meer aansluiting vinden met de heersende puntencultuur. Deze leerkrachten en directies houden er veeleer een traditionele visie op evaluatie op na met nadruk op toetsen, examens en rapportering via punten en percentages. Deze visie wordt door de respondenten vaak verantwoord door de finaliteit van de studierichtingen in het ASO, namelijk om leerlingen voor te bereiden op hoger (universitair) onderwijs. Deze visie komt nog scherper tot uiting bij leerkrachten die zowel les geven in de eerste graad A-stroom en in de B-stroom: zij benadrukken dat ze veel minder traditioneel evalueren in de B-stroom en daar meer aandacht hebben voor permanente evaluatie en de evaluatie van attitudes.

2. Houding ten aanzien van centrale gestandaardiseerde examens

De opvattingen omtrent centrale gestandaardiseerde examens zijn in het basisonderwijs overwegend negatief, in het secundair onderwijs zijn de houdingen, vooral bij de leerkrachten meer gevarieerd.

In het basisonderwijs houden zowel de leerkrachten en de directies er een kritische houding op na met betrekking tot centraal georganiseerde examens. Deze bedenkingen tonen veel gelijkenissen met wat reeds in de literatuur verscheen omtrent negatieve gevolgen die centrale toetsing met zich mee kunnen brengen namelijk dat het leidt tot uniformisering van het curriculum en dat het ons onderwijs

nóg prestatiegerichter zou maken. De bevroegde leerkrachten en directies in het basisonderwijs zijn het er allen over eens dat het resultaat van zo een examen niet zou mogen leiden tot een bindend advies inzake de oriëntering van leerlingen in hun studiekeuze omdat dit gebaseerd is op een momentopname. Bovendien verwijst men ook naar het feit dat leerlingen op de leeftijd van 12 jaar nog veel veranderen doorheen de jaren die volgen na het basisonderwijs. Hoewel alle respondenten negatieve elementen aanhalen omtrent centrale gestandaardiseerde examens, wordt er ook door leerkrachten verwezen naar positieve elementen. Volgens hen is het nuttig om te kunnen vergelijken met anderen, om een duidelijk beeld te brengen naar de ouders toe of om leerlingen die nog twijfelen over hun studiekeuze een houvast te bieden. Opvallend is dat deze positieve elementen enkel aangehaald worden door die leerkrachten die tewerkgesteld zijn in een school die gekenmerkt wordt door een homogeen leerlingenpubliek waarbij de meerderheid van de leerlingen een hoge socio-economische status heeft. Bij leerkrachten wiens werkcontext gekenmerkt wordt door meer diversiteit en dus meer leerlingen hebben met een lage socio-economische status, stellen we een éézijdig negatieve houding vast als het gaat over centrale examens. Deze leerkrachten verwijzen hiervoor naar de diversiteit in hun leerlingenpubliek: namelijk dat een uniform examen haaks staat op een klaspraktijk die inzet op differentiatie. In één specifieke school wordt er verwezen naar de visie die men heeft op onderwijs en leren: namelijk dat die aandacht besteed aan het individuele leerproces van een leerling en dat dit daarom niet conform is de idee van centrale gestandaardiseerde examens.

In het secundair onderwijs zijn de houdingen van de directies gelijklopend aan deze van de directies in het basisonderwijs. Onder de leerkrachten zijn de visies meer verdeeld: waar er in het basisonderwijs een groep leerkrachten is met een ambivalente houding omdat ze verwijzen naar zowel positieve als negatieve elementen, is er in het secundair onderwijs een minderheid van leerkrachten die duidelijk voorstander is van centrale examens. Er kunnen hierbij geen verbanden vastgesteld worden tussen hun houding ten aanzien van centrale examens en kenmerken van deze leerkrachten zoals bijvoorbeeld het type vak dat ze geven, de onderwijsvorm waarin ze les geven of het aantal jaar ervaring dat ze hebben. Opvallend is de vaststelling dat de meerderheid van die leerkrachten die een invoering van centrale examens wenselijk zou vinden uit één specifieke case komen: een TSO-BSO-school die gekenmerkt wordt door veel diversiteit. De argumenten pro centrale examens van deze leerkrachten vinden hun oorsprong vooral in het attesteringsbeleid van deze school: de leerkrachten voelen namelijk druk vanuit het schoolbeleid om zoveel mogelijk A-attesten uit te reiken, wat volgens hen leidt tot 'onterechte A-attesten' en uiteindelijk tot minderwaardige diploma's. Deze leerkrachten zien in centrale examens een tegenwicht voor het evaluatiebeleid van deze school omdat dit in hun ogen een oplossing zou kunnen bieden voor de uitwassen van het huidige evaluatiebeleid van de school: namelijk een te enge focus op het uitreiken van A-attesten zonder dat hieraan ook een beleid van zorg en remediëring aan gekoppeld wordt.

3. Houding ten aanzien van genormeerde instrumenten

Met betrekking tot de opvattingen omtrent genormeerde evaluatie-instrumenten zien we dat er onder de leerkrachten in het basisonderwijs over het algemeen weinig beweegredenen gerapporteerd werden waarom ze deze instrumenten wel of niet zouden aanwenden. De leerkrachten lijken een onverschillige houding aan te nemen. Het lijkt er sterk op dat de keuze voor het inzetten van dergelijke instrumenten een zaak van de directie is. In de meerderheid van de cases opteert de directie hiervoor omwille van druk van buitenaf (bijvoorbeeld de verplichte taalscreening), of omwille van het feit dat het een stand van zaken oplevert (zonder dat hier verder iets mee gedaan wordt). Er is slechts één

case in het basisonderwijs waarbij de resultaten van deze instrumenten zinvol aangewend worden: in case C geven deze instrumenten en vooral de resultaten ervan richting aan het beleid van de school. De directie zet deze instrumenten in in functie van interne kwaliteitszorg: via het herhaaldelijk meten wordt het eigen onderwijs gemonitord én bijgestuurd. De directie laat zich hierdoor leiden om prioriteiten te stellen in het beleid en om in te tekenen op professionaliseringsinitiatieven die specifiek inzetten op het wegwerken van vastgestelde tekorten.

In het secundair onderwijs wordt een gelijkaardige trend vastgesteld: enkel de verplichte taalscreening bij aanvang van het secundair onderwijs wordt afgenomen en doorgaans is dit een taak van de leerkracht Nederlands. De opvolging en remediëring die hierop zou moeten volgen, wordt heel beperkt ingevuld. In één van de onderzochte cases wordt er nagedacht om de verdere opvolging en remediëring structureel in te bouwen in het lessenrooster en hier verschillende leerkrachten, ook leerkrachten die een ander vak dan Nederlands geven bij te betrekken.

Op basis van de casestudies in zowel basis- als secundair onderwijs kunnen we vaststellen dat het gebruik van genormeerde instrumenten heel miniem is. In de meerderheid van de cases worden er wel genormeerde instrumenten afgenomen, maar dit is vooral omdat het opgelegd wordt. De verdere opvolging ervan is onbestaande of slechts heel miniem. Wel zijn er enkele 'good practices' van scholen die genormeerde instrumenten hanteren in het kader van de interne kwaliteitszorg. Hieruit blijkt dat de rol van directie cruciaal is in het functioneel inzetten van genormeerde evaluatie-instrumenten.

4. Opvattingen omtrent evalueren van kennis versus evalueren van competenties

De kwalitatieve data in het basisonderwijs laat zien dat er met betrekking tot de praktijk van competentiegerichte evaluatie vrij veel onzekerheid is bij leerkrachten (zie onderzoeksvraag 4). De evaluatiepraktijk lijkt in het basisonderwijs nog voornamelijk sterk over te hellen naar de kennisgerichte evaluatie, hoewel er op basis van de rapportering van leerkrachten met een langere loopbaan in het onderwijs, aanwijzingen zijn voor een evolutie richting meer competentiegerichte evaluatie. De vergelijking tussen de cases onderling laat zien dat de leerkrachten uit de methodeschool zich minder onzeker voelen met betrekking tot competentiegerichte evaluatie. Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat deze school in haar dagdagelijkse evaluatie veel frequenter gebruik maakt van andere evaluatievormen dan de klassieke pen-en-papier-toetsen zoals observaties en zelf- en peerevaluatie. Deze evaluatievormen zijn makkelijker aanwendbaar voor het evalueren van competenties dan een klassieke toets.

In het secundair onderwijs hangt de mate waarin er aan competentiegerichte evaluatie gedaan wordt voornamelijk samen met het soort vak. Volgens de rapportering door leerkrachten, maakt competentiegerichte evaluatie vooral deel uit van de evaluatiepraktijk van leerkrachten die een praktijkvak, kunstvak of PAV geven. Dit kan verklaard worden door het feit dat de leerplannen van deze vakken meer inzetten op competenties dan op louter kennis. De vakkencombinatie van praktijkvakken en PAV verklaart waarom er in de onderzochte TSO-BSO-school gewerkt wordt met competentierapporten en in mindere mate met cijferrapporten.

Met betrekking tot de taalvakken in het secundair onderwijs, waarin de leerplannen eveneens aandacht vragen voor de competenties, laten de leerkrachten Nederlands een gevarieerder beeld zien in hun evaluatiepraktijk. De leerkrachten verwijzen naar een afgesproken percentage om het

Conclusie resultaten casestudies

evenwicht weer te geven tussen de evaluatie van enerzijds kennis en anderzijds vaardigheden. Dit varieert sterk van leerkracht tot leerkracht: er zijn er bij wie het voornamelijk om competenties draait en er zijn er die een onderscheid maken tussen 50% kennis en 50% vaardigheden. Er zijn enkele leerkrachten die erop wijzen dat het maken van een onderscheid tussen kennis en vaardigheden heel moeilijk is, omdat dit in realiteit sterk verweven is met elkaar, wat het voor leerkrachten lastig maakt om transparant te kunnen rapporteren naar leerlingen en ouders.

Tot slot zijn er enkele stemmen (waaronder één directie) in het secundair onderwijs die van mening zijn dat er meer aandacht zou moeten gaan naar het kennisgerichte aspect van taal via bijvoorbeeld meer nadruk aandacht voor grammatica-onderwijs. De argumenten die hiervoor aangereikt worden zijn om leerlingen voor te bereiden op hoger (universitair) onderwijs en om bepaalde aspecten binnen taal te kunnen benoemen zodat bijvoorbeeld de schrijfvaardigheid van leerlingen kan bijgestuurd worden. De vraag naar meer aandacht voor kennis binnen het vak Nederlands komt hierbij voornamelijk, maar niet uitsluitend, van mensen die verbonden zijn aan ASO-richtingen.

Er kan besloten worden dat de kennisgerichte evaluatie doorheen de jaren plaats gemaakt heeft voor een evolutie naar meer competentiegerichte evaluatie, al blijven leerkrachten zich nog onzeker voelen om competentiegericht te evalueren. In het secundair onderwijs liggen de opvattingen én de ervaringen van leerkrachten verder uit elkaar: afhankelijk van het soort vak en de bijhorende leerplannen zal er sprake zijn van een meer competentiegerichte evaluatiepraktijk. Praktijkgerichte vakken in KSO en BSO lenen zich meer tot competentiegerichte evaluatie dan kennisgerichte evaluatie. Met betrekking tot Nederlands zijn de opvattingen (en de praktijken) van leerkrachten in het secundair meer verdeeld: er is een groep leerkrachten (vooral, maar niet uitsluitend verbonden aan ASO-richtingen) die vindt dat er meer aandacht zou moeten gaan naar kennis binnen het vak Nederlands.

Onderzoeksvraag 4: Competentie

In welke mate voelen leerkrachten zich competent (handelingsbekwaam) om te evalueren? Voelen ze zich even competent om competentiegericht als kennisgericht te evalueren? Waardoor wordt deze competentie – of het gebrek eraan – bepaald?

1. Onzekerheid omtrent competentie om leerlingen te evalueren

Zowel in het basis- als in het secundair onderwijs zijn er leerkrachten die zich onzeker voelen over hun competenties om te evalueren. In het basisonderwijs zijn de verschillen tussen leerkrachten te verklaren door een verschil in ervaring: startende leerkrachten voelen zich nog veel meer onzeker en ervaren evaluatie sneller als iets moeilijk. De leerkrachten met meer ervaring voelen zich competenter en bevestigen eveneens dat ze hierin gegroeid zijn doorheen de jaren. De leerkrachten met beperktere ervaring in het basisonderwijs geven aan dat het nog zoeken is naar hoe men doelgericht moet evalueren en hoe men evaluatie en instructie vlot op elkaar kan laten inspelen. De directies ondervinden eveneens dat er verschillen zijn tussen leerkrachten in hun competentie om leerlingen te evalueren.

In het secundair onderwijs rapporteren leerkrachten eveneens onzekerheden met betrekking tot het ontwikkelen van kwaliteitsvolle evaluatie-instrumenten, al is het zo dat er in het secundair onderwijs niet zozeer een duidelijk verschil is tussen leerkrachten met beperkte ervaring en leerkrachten met meer leservaring. Er zijn niet zozeer verbanden zichtbaar tussen leerkrachten met meer of minder ervaring in het secundair onderwijs. Er zijn geen verbanden tussen het soort school of de onderwijsvorm waaraan de leerkracht verbonden is. In het secundair onderwijs ervaart de meerderheid van de bevraagde leerkrachten dat evaluatie moeilijk is. Wel is het zo dat leerkrachten in het secundair onderwijs veel vaker dan in het basisonderwijs verwijzen naar de samenwerking met collega's, net om die moeilijkheid wat te ondervangen. Meestal gebeurt deze samenwerking in de vakgroep en draagt dit ertoe bij om de onzekerheid met betrekking tot de evaluatie-instrumenten in te perken: via overleg en advies van collega's worden instrumenten nog verder aangepast en bijgewerkt. De impact van het aantal jaren ervaring van een leerkracht in het secundair op het competentiegevoel van een leerkracht zou zo mogelijks kunnen afgevlakt worden door het effect van samenwerking binnen een vakwerkgroep aangezien de evaluatie-instrumenten steeds weer voorwerp vormen van overleg dat leidt tot bijsturing van het instrument. In het basisonderwijs daarentegen is een leerkracht veel meer op zichzelf aangewezen voor zijn/haar evaluatiepraktijk waardoor het competentiegevoel doorheen de loopbaan toeneemt enerzijds omwille van de ervaring en anderzijds omwille van het feit dat de evaluaties zelden bekeken worden vanuit een kritische bril door de collega-leerkrachten.

Over het algemeen blijkt dat de evaluatie van vaardigheden een struikelblok te zijn voor veel leerkrachten. Zo situeren de gerapporteerde moeilijkheden omtrent evaluatie in het basisonderwijs zich vooral bij twee leergebieden: taal en muzische vorming. Binnen taal gaat het dan vooral om de vaardigheden. In het secundair onderwijs zijn de gerapporteerde moeilijkheden van leerkrachten vrij

divers, maar ook daar kwam de evaluatie van vaardigheden veel frequenter naar voren. Dit werd vooral vermeld door de leerkrachten Nederlands en de leerkrachten die in het BSO een praktijkvak geven.

De leerkrachten in het secundair onderwijs geven aan dat de ervaren moeilijkheid te maken heeft met de mate waarin de leerplandoelen concreet geformuleerd zijn. Zo voelen leerkrachten die een vak geven binnen de exacte wetenschappen, zich zekerder over de kwaliteit van hun evaluaties omdat de leerplandoelen voldoende concreet en helder zijn volgens hen.

Specifiek met betrekking tot evaluatie waarbij men rekening houdt met diversiteit, wordt er zowel in het basis als in het secundair onderwijs meer onzekerheid vastgesteld dan wanneer het over evaluatie in het algemeen gaat. De leerkrachten – ook de ervaren leerkrachten – geven aan dat er op dit vlak nog groeimarge is, zelfs al hebben sommigen hier al meer stappen in gezet dan anderen. Men vindt dat het steeds opnieuw zoeken is naar een manier om het anders/beter te doen. In het secundair geven de onderzoeksresultaten een trend weer die samen hangt met de structuur van het secundair onderwijs.

De leerkrachten en directies die verbonden zijn aan ASO-richtingen, de A-stroom in de eerste graad of een categoriale ASO-school tonen minder bereidheid om rekening te houden met diversiteit op momenten van evaluatie. Deze vaststelling kan verklaard worden door twee zaken. Enerzijds is er de beperkte ervaring aangezien deze categoriale scholen in dit onderzoek gekenmerkt worden door een homogeen leerlingenpubliek met een hoge SES. Bovendien toont de literatuur aan dat het leerlingenpubliek binnen het BSO veel diverser samengesteld is. De leerkrachten in het ASO, of in de A-stroom worden dus minder geconfronteerd met diversiteit, waardoor ze er minder ervaring mee hebben. Anderzijds zou deze beperkte bereidheid bij leerkrachten versterkt kunnen worden door de hiërarchische structuur van het onderwijssysteem waarbij er voor de leerlingen die ‘falen’ in het ASO nog andere opties zijn in een ‘lagere onderwijsvorm’. Een tweede element dat hierin een rol speelt is de finaliteit van het ASO, waarnaar leerkrachten vaak verwijzen, namelijk het voorbereiden op hoger (universitair) onderwijs waardoor leerlingen bij wie het moeilijker loopt sneller geheroriënteerd worden.

2. Rol van het schoolbeleid inzake professionalisering van leerkrachten

Zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs verwijzen leerkrachten naar een te beperkte voorbereiding in de lerarenopleiding. Men geeft aan dat men er een theoretische basis krijgt over wat kwaliteitsvolle evaluatie inhoudt, maar men mist vooral oefenkansen om deze theorie te vertalen naar de praktijk.

Hoewel er door leerkrachten onzekerheden geuit worden omtrent hun competenties inzake leerlingenevaluatie, blijkt men weinig te kiezen voor professionalisering – in de vorm van nascholingen – hieromtrent. Volgens de rapportering van leerkrachten en directie uit het basisonderwijs wordt er meer gebruik gemaakt van professionalisering binnen de school zelf. In twee onderzochte cases in het basisonderwijs wordt er momenteel – op initiatief van de directie - ingezet op professionalisering waarbij een externe partner begeleiding biedt op de school in de vorm van een langdurig traject. Ook de casestudies in het secundair laten bevestigen de stimulerende rol van het schoolbeleid voor de mate waarin leerkrachten zich al dan niet gaan professionaliseren op vlak van hun competenties rond

Conclusie resultaten casestudies

evalueren. Leerkrachten uit cases waarbij het beleid van de school veel aandacht schenkt aan evaluatie én het blijvend professionaliseren van leerkrachten stimuleert, nemen meer deel aan dergelijke professionalisering.

De rol van het schoolbeleid inzake professionalisering beperkt zich niet tot het binnenbrengen van externe expertise naar de eigen school, maar ook de interne professionalisering van het team kan bevorderd worden via samenwerking. De leerkrachten in het basisonderwijs met beperkte ervaring geven aan dat ze veel leren via collega's die al langer in het vak staan. Hier moet aan toegevoegd worden dat de interne samenwerking bevorderd kan worden door de wijze waarop een school haar werking organiseert: er wordt veel nauwer samengewerkt in basisscholen waar er parallelklassen zijn en/of waar er systematisch klasdoorbrekend gewerkt wordt voor bepaalde leergebieden. Tot slot blijkt dat de samenwerking in het basisonderwijs vooral betrekking heeft op het horizontale (binnen eenzelfde leerjaar). De verticale samenwerking is gelimiteerd tot het niveau van een graad, wat logisch is aangezien de leerkrachten makkelijker samenwerken indien ze op de hoogte zijn van elkaars curriculum.

In het secundair onderwijs laten de casestudies zien dat er veel samengewerkt wordt tussen leerkrachten via de vakgroepen, zowel binnen een graad, als over de graden heen. Een voorwaarde hierbij is dat de school groot genoeg moet zijn om een degelijke vakgroepwerking te kunnen uitbouwen.