



BIJLAGEN

Evaluatie & diversiteit in het basis- en secundair onderwijs.

Deelrapport: casestudieonderzoek

Inhoud

ONDERZOEKSINSTRUMENTEN

Interviewleidraad schoolleider (BaO)	3
Interviewleidraad leerkrachten (BaO)	8
Interviewleidraad leerlingen (BaO)	13
Observatiewijzer lesobservaties (BaO)	21
Interviewleidraad schoolleider (S.O.)	32
Interviewleidraad leerkrachten (S.O.)	37
Draaiboek focusgroepen leerlingen (S.O.)	45
Observatiewijzer lesobservaties (S.O.)	59

VERTICALE ANALYSES

Verticale analyses basisonderwijs	69
Verticale analyses secundair onderwijs	97

Interviewleidraad schoolleider (BaO)

1. Praktische organisatie

- In elke case zal de schoolleider geïnterviewd worden. In totaal zullen er dus 6 schoolleiders bevestigd worden.
- Eventueel zal het interview gezamenlijk afgenomen worden met de zorgcoördinator indien deze nauw betrokken is bij het evaluatiebeleid van de school. Bij de contactname van de scholen bleek dit bij één school het geval te zijn. Bij een andere school bleek dat er twee schoolleiders zijn van wie één van hen ook deeltijds de rol van zorgcoördinator op zich neemt.
- Elk interview wordt (mits toestemming) opgenomen (geluidsopname), dit om achteraf het interview uit te typen om de data grondig te kunnen analyseren.
- De interviews worden voorbereid door op voorhand:
 - De inspectieverslagen van de desbetreffende school door te nemen om een ruimer beeld te krijgen van de school.
 - De documenten door te nemen die op voorhand bij de school opgevraagd worden. Het gaat hierbij om documenten die betrekking hebben op het evaluatiebeleid: visietekst, een voorbeeld rapport, het schoolreglement waarin verwezen wordt hoe gecommuniceerd wordt met ouders, de procedure voor het uitreiken van het getuigschrift,

2. Toelichting interviewleidraad

- Het interview is semi-gestructureerd, wat inhoudt dat er een vragenprotocol opgesteld wordt om het gesprek te structureren. De voorbereide vragen geven richting aan het gesprek met de schoolleider, maar er blijft ruimte voor de respondent om het interview zelf nog in te vullen. Het vragenprotocol (zie 3.) heeft als doel om dezelfde topics steeds te laten terugkeren in elk interview zodat de antwoorden ook vergelijkbaar worden (Mortelmans, 2013)¹.
- Het vragenprotocol is ingedeeld in verschillende rubrieken: achtergrondinformatie, schoolvisie, het evaluatiebeleid en de –praktijk, toetsbekwaamheid en professionalisering en gestandaardiseerd toetsen. Bij elke rubriek worden hoofdvragen gesteld. Indien het antwoord onvoldoende uitgebreid is, of indien er zaken onduidelijk blijven wordt er doorgevraagd, aan de hand van de voorziene bijvragen.
- Het verloop van het interview zal voornamelijk de vooropgestelde vragen volgen, mits ruimte voor doorvragen, het stellen van bijvragen, verduidelijkingen en toelichting van de respondent.

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

3. Vragenprotocol (semi-gestructureerd)

Toestemming opname

“Indien u akkoord gaat, zal het interview opgenomen worden (geluidsopname). Met behulp van de geluidsopname zal het interview uitgetypt worden om het in de fase van analyse makkelijker te kunnen verwerken. Het interview zal anoniem verwerkt worden. Indien u dit wenst, kan het uitgetypte interview ook nog eens aan u bezorgd worden. Op deze manier kan u nog aanpassingen of nuanceringen toevoegen”.

Achtergrondinformatie

“Eerst volgen er enkele vragen die peilen naar uw professionele achtergrond.”

- 1. Hoe lang bent u al directeur op deze school?
- 2. Welke vooropleiding(en) heeft u gehad?
- 3. Hoeveel jaar leservaring heeft u (in het buitengewoon onderwijs) ? Hoeveel jaar op deze school?

Visie

“Deze vragen peilen enerzijds naar uw persoonlijke visie en anderzijds de ruimere visie van de school op onderwijs en evaluatie in het algemeen.”

- 4. Hoe zou u de visie op onderwijs en leren van deze school omschrijven?
- 5. Hoe zou u uw visie op diversiteit omschrijven?
- 6. Hoe zou u uw visie op evaluatie omschrijven?
- 7. Hoe zou u de visie op diversiteit van deze school omschrijven? Is deze in overeenstemming met uw persoonlijke visie?
- 8. Hoe zou u de visie op evaluatie van deze school omschrijven? Is deze in overeenstemming met uw persoonlijke visie?
 - Waarom wordt er geëvalueerd? Waartoe dient evaluatie op deze school?
 - Wat is de visie op evaluatie in kader van het M-decreet? Hoe wordt er omgegaan met evaluatie bij redelijke aanpassingen/aangepast curriculum?

Evaluatiebeleid- en de praktijk

“De volgende vragen peilen specifiek naar het evaluatiebeleid en de evaluatiepraktijk van de school.”

- 9. Is er op school een evaluatiebeleid? Welke afspraken zijn er op school omtrent evaluatie?
 - Zijn er afspraken op school omtrent wanneer en hoe vaak er geëvalueerd wordt?
 - Krijgen leerkrachten autonomie om hun evaluatiepraktijk vorm te geven? Merkt u hierin verschillen tussen leerkrachten? Hoe gaat u hiermee om?
 - Is er een vaste examen- of toetsperiode?
 - Hoe is de verhouding tussen formele/geplande evaluatie en informele/ongeplande evaluaties?
 - Hoe is de verhouding tussen formatieve (evalueren om te leren) en summatieve evaluatie (evalueren van het leren)?

- 10. Hoe is dit evaluatiebeleid tot stand gekomen?
 - o Waardoor werd dit evaluatiebeleid geïnspireerd?
 - *Een werkgroep op school/de onderwijskoepel/een bijscholing/doorlichting, ...*
 - o Wie werd betrokken bij het tot stand komen van het evaluatiebeleid?

- 11. Wat is de rol van klassenraden? Hoe werken deze? Bent u tevreden over de manier waarop deze werken?

- 12. Hoe wordt beslist of een kleuter kan overstappen naar het eerste leerjaar?
 - o Wordt er specifiek geëvalueerd in functie van de overstap naar het eerste leerjaar?
 - o Hoe ziet deze evaluatie eruit? (wat & welke vorm?)
 - o Welke gevolgen heeft deze evaluatie voor de leerlingen?

- 13. Wordt er specifiek geëvalueerd in het kader van de instroom van leerlingen in het eerste leerjaar?
 - o Hoe ziet deze evaluatie eruit? (wat & welke vorm?)
 - o Welke gevolgen heeft deze evaluatie voor de leerlingen?

- 14. Wordt er specifiek geëvalueerd in het kader van de uitstroom van leerlingen van het zesde leerjaar, in functie van oriëntering van leerlingen naar het secundair onderwijs?
 - o Hoe ziet deze evaluatie eruit? (wat & welke vorm?)
 - o Welke gevolgen heeft deze evaluatie voor de leerlingen?

- 15. Wordt er specifiek geëvalueerd in het kader van de uitstroom van leerlingen van het zesde leerjaar, in functie van het toekennen van het getuigschrift basisonderwijs?
 - o Hoe ziet deze evaluatie eruit? (wat & welke vorm?)
 - o Welke gevolgen heeft deze evaluatie voor de leerlingen?

- 16. Welke evaluatie-instrumenten worden verder nog gebruikt op school?
 - o Instrumenten die behoren tot gehanteerde methodes/ door leerkrachten ontwikkelde instrumenten/ genormeerde/gevalideerde instrumenten/ paralleltoetsen van de peilingen/ toetsen ontwikkeld door de onderwijsnetten?
 - o Wie beslist hierover? Waardoor wordt de keuze voor deze instrumenten gestuurd; m.a.w. welke factoren spelen hierbij een rol?
 - o Waarom wordt voor deze instrumenten gekozen?
 - o Wat wordt er gedaan met de resultaten van deze toetsen?

- 17. Hoe (en via welke kanalen) wordt er gecommuniceerd over het evaluatiebeleid- en de praktijk? Waarover wordt dan precies gecommuniceerd?
 - o Met collega leerkrachten?
 - o Met leerlingen?
 - o Met ouders?

- Hoe ziet het rapport eruit? Hoe wordt beslist wat hierin wel/niet opgenomen wordt?
- 18. In welke mate worden de resultaten van de leerlingen op school bijgehouden?
 - Hoe (leerlingvolgsysteem) ?
 - Waarom? Waarvoor wordt deze verzamelde informatie gebruikt?
 - Zijn er structurele afspraken over hoe en wanneer die informatie gebruikt wordt?
- 19. In welke mate vindt u het de taak van de school om ervoor te zorgen dat alle leerlingen kunnen bewijzen wat ze kennen/kunnen?
- 20. Denkt u dat de leerlingen op uw school genoeg kansen krijgen om te bewijzen wat ze kennen/kunnen? Waarom wel/niet?
- 21. Hoe wordt het getuigschrift voor basisonderwijs toegekend aan de leerlingen?
- 22. Wordt ‘evaluatie’ ingezet in functie van de interne kwaliteitszorg op school?
 - Indien ja: Hoe ziet dit eruit? Welke evaluatie-instrumenten worden hiervoor gebruikt? Hoe wordt dit bijgehouden? Wat wordt gedaan met de resultaten? Wie wordt hierbij betrokken? Dienen deze toetsen uitsluitend voor interne kwaliteitszorg of dienen ze nog een ander doel?
 - Minister Crevits wil dat alle leerlingen op het einde van het basisonderwijs vanaf volgend schooljaar een toets afleggen en dit in twee leergebieden. Hiervoor wordt verwezen naar de toolkit met wetenschappelijk goedgekeurde toetsen (= 3 sets van toetsen: IDP, OVSG of paralleltoetsen). Streefdoel is om in het daarop volgende schooljaar minstens 3 leergebieden te evalueren in functie van interne kwaliteitszorg.
 - Wat vindt u van deze maatregel?
 - Heeft u er al zicht op hoe uw school hiermee zal omgaan?

Toetsbekwaamheid en professionalisering

“We zijn bijna aan het einde van het interview. Deze vragen hebben betrekking op de toetsbekwaamheid van de leerkrachten en de mate waarin leerkrachten zich hierin verder kunnen professionaliseren.”

- 23. Wordt er op school samengewerkt met collega’s (van binnen of buiten de school) om de evaluatiepraktijk vorm te geven (in het kader van evalueren bij redelijke aanpassingen/aangepaste curricula)? Hoe ziet deze samenwerking eruit?
- 24. Hoe verhoudt het geëvalueerde zich tot de vooropgestelde ontwikkelingsdoelen? Hoe wordt dit bewaakt?
- 25. Hoe verhoudt het geëvalueerde zich tot de eindtermen? Hoe wordt bewaakt dat het behalen van de eindtermen geëvalueerd wordt?
- 26. In welke mate is er aandacht voor kennisgerichte en meer competentiegerichte evaluatie?

- 27. Hoe schat u de competenties in van de leerkrachten op uw school om zelf evaluatie-instrumenten te ontwikkelen of te selecteren om te evalueren in welke mate de leerlingen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen bereiken? (Doorvragen naar toelichting)
- 28. Hoe schat u de competenties in van de leerkrachten op uw school om evaluatie-instrumenten te ontwikkelen of te selecteren opdat alle leerlingen kunnen bewijzen wat ze kennen/kunnen? (Doorvragen naar toelichting)
- 29. Hoe schat u de competenties in van de leerkrachten op uw school om de evaluatie af te stemmen op eventuele redelijke aanpassingen/ individueel aangepaste curricula? (Doorvragen naar toelichting)
- 30. Krijgen leerkrachten de mogelijkheid om nascholing/professionalisering te volgen (georganiseerd buiten de school of binnen de school) die betrekking heeft op 'evaluatie'?
 - o Indien ja: wat voor nascholing/professionalisering?
 - o Hoe heeft dit bijgedragen tot het huidige evaluatiebeleid en de evaluatiepraktijk?

Visie op gestandaardiseerde (inter)nationale toetsen

"We zijn aan het einde van het interview gekomen. Via een laatste vraag zou ik willen weten wat uw visie is op gestandaardiseerde toetsen. In Vlaanderen is er geen traditie van nationaal georganiseerde toetsen. Dit is bijvoorbeeld wel het geval in Frankrijk (baccalauréat) en in veel Angelsaksische landen."

- 31. Wat is uw visie op deze nationale examens?
- 32. Zou u het wenselijk vinden dat dit ook in Vlaanderen georganiseerd wordt?

"Vlaanderen heeft dan wel geen traditie in nationale examens, er wordt wel deelgenomen aan grootschalige internationale toetsprogramma's zoals bijvoorbeeld PISA, TIMMS en PIRLS."

- 33. Volgt u de resultaten van deze internationale toetsen op? Waarom wel/niet?

"We zijn aan het einde van het interview. Zijn er nog zaken die u wil zeggen/toevoegen aan dit gesprek?"

"Bedankt voor het interview!"

Interviewleidraad leerkrachten (BaO)

1. Praktische organisatie

- In elke case zal de schoolleider geïnterviewd worden. In totaal zullen er dus 6 schoolleiders bevestigd worden.
- Eventueel zal het interview gezamenlijk afgenomen worden met de zorgcoördinator indien deze nauw betrokken is bij het evaluatiebeleid van de school. Bij de contactname van de scholen bleek dit bij één school het geval te zijn. Bij een andere school bleek dat er twee schoolleiders zijn van wie één van hen ook deeltijds de rol van zorgcoördinator op zich neemt.
- Elk interview wordt (mits toestemming) opgenomen (geluidsopname), dit om achteraf het interview uit te typen om de data grondig te kunnen analyseren.
- De interviews worden voorbereid door op voorhand:
 - De inspectieverslagen van de desbetreffende school door te nemen om een ruimer beeld te krijgen van de school.
 - De documenten door te nemen die op voorhand bij de school opgevraagd worden. Het gaat hierbij om documenten die betrekking hebben op het evaluatiebeleid: visietekst, een voorbeeld rapport, het schoolreglement waarin verwezen wordt hoe gecommuniceerd wordt met ouders, de procedure voor het uitreiken van het getuigschrift,

2. Toelichting interviewleidraad

- Het interview is semi-gestructureerd, wat inhoudt dat er een vragenprotocol opgesteld wordt om het gesprek te structureren. De voorbereide vragen geven richting aan het gesprek met de schoolleider, maar er blijft ruimte voor de respondent om het interview zelf nog in te vullen. Het vragenprotocol (zie 3.) heeft als doel om dezelfde topics steeds te laten terugkeren in elk interview zodat de antwoorden ook vergelijkbaar worden (Mortelmans, 2013)².
- Het vragenprotocol is ingedeeld in verschillende rubrieken: achtergrondinformatie, schoolvisie, het evaluatiebeleid en de –praktijk, toetsbekwaamheid en professionalisering en gestandaardiseerd toetsen. Bij elke rubriek worden hoofdvragen gesteld. Indien het antwoord onvoldoende uitgebreid is, of indien er zaken onduidelijk blijven wordt er doorgevraagd, aan de hand van de voorziene bijvragen.
- Het verloop van het interview zal voornamelijk de vooropgestelde vragen volgen, mits ruimte voor doorvragen, het stellen van bijvragen, verduidelijkingen en toelichting van de respondent.

² Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Acco: Leuven/Den Haag.

3. Vragenprotocol (semi-gestructureerd)

Toestemming opname

“Indien u akkoord gaat, zal het interview opgenomen worden (geluidsopname). Met behulp van de geluidsopname zal het interview uitgetypt worden om het in de fase van analyse makkelijker te kunnen verwerken. Het interview zal anoniem verwerkt worden. Indien u dit wenst, kan het uitgetypte interview ook nog eens aan u bezorgd worden. Op deze manier kan u nog aanpassingen of nuanceringen toevoegen”.

Achtergrondinformatie

“Eerst volgen er enkele vragen die peilen naar uw professionele achtergrond.”

- 1. Hoe lang bent u al directeur op deze school?
- 2. Welke vooropleiding(en) heeft u gehad?
- 3. Hoeveel jaar leservaring heeft u (in het buitengewoon onderwijs) ? Hoeveel jaar op deze school?

Visie

“Deze vragen peilen enerzijds naar uw persoonlijke visie en anderzijds de ruimere visie van de school op onderwijs en evaluatie in het algemeen.”

- 4. Hoe zou u de visie op onderwijs en leren van deze school omschrijven?
- 5. Hoe zou u uw visie op diversiteit omschrijven?
- 6. Hoe zou u uw visie op evaluatie omschrijven?
- 7. Hoe zou u de visie op diversiteit van deze school omschrijven? Is deze in overeenstemming met uw persoonlijke visie?
- 8. Hoe zou u de visie op evaluatie van deze school omschrijven? Is deze in overeenstemming met uw persoonlijke visie?
 - Waarom wordt er geëvalueerd? Waartoe dient evaluatie op deze school?
 - Wat is de visie op evaluatie in kader van het M-decreet? Hoe wordt er omgegaan met evaluatie bij redelijke aanpassingen/aangepast curriculum?

Evaluatiebeleid- en de praktijk

“De volgende vragen peilen specifiek naar het evaluatiebeleid en de evaluatiepraktijk van de school.”

- 9. Is er op school een evaluatiebeleid? Welke afspraken zijn er op school omtrent evaluatie?
 - Zijn er afspraken op school omtrent wanneer en hoe vaak er geëvalueerd wordt?
 - Krijgen leerkrachten autonomie om hun evaluatiepraktijk vorm te geven? Merkt u hierin verschillen tussen leerkrachten? Hoe gaat u hiermee om?
 - Is er een vaste examen- of toetsperiode?
 - Hoe is de verhouding tussen formele/geplande evaluatie en informele/ongeplande evaluaties?
 - Hoe is de verhouding tussen formatieve (evalueren om te leren) en summatieve evaluatie (evalueren van het leren)?

- 10. Hoe is dit evaluatiebeleid tot stand gekomen?
 - o Waardoor werd dit evaluatiebeleid geïnspireerd?
 - *Een werkgroep op school/de onderwijskoepel/een bijscholing/doorlichting, ...*
 - o Wie werd betrokken bij het tot stand komen van het evaluatiebeleid?

- 11. Wat is de rol van klassenraden? Hoe werken deze? Bent u tevreden over de manier waarop deze werken?

- 12. Hoe wordt beslist of een kleuter kan overstappen naar het eerste leerjaar?
 - o Wordt er specifiek geëvalueerd in functie van de overstap naar het eerste leerjaar?
 - o Hoe ziet deze evaluatie eruit? (wat & welke vorm?)
 - o Welke gevolgen heeft deze evaluatie voor de leerlingen?

- 13. Wordt er specifiek geëvalueerd in het kader van de instroom van leerlingen in het eerste leerjaar?
 - o Hoe ziet deze evaluatie eruit? (wat & welke vorm?)
 - o Welke gevolgen heeft deze evaluatie voor de leerlingen?

- 14. Wordt er specifiek geëvalueerd in het kader van de uitstroom van leerlingen van het zesde leerjaar, in functie van oriëntering van leerlingen naar het secundair onderwijs?
 - o Hoe ziet deze evaluatie eruit? (wat & welke vorm?)
 - o Welke gevolgen heeft deze evaluatie voor de leerlingen?

- 15. Wordt er specifiek geëvalueerd in het kader van de uitstroom van leerlingen van het zesde leerjaar, in functie van het toekennen van het getuigschrift basisonderwijs?
 - o Hoe ziet deze evaluatie eruit? (wat & welke vorm?)
 - o Welke gevolgen heeft deze evaluatie voor de leerlingen?

- 16. Welke evaluatie-instrumenten worden verder nog gebruikt op school?
 - o Instrumenten die behoren tot gehanteerde methodes/ door leerkrachten ontwikkelde instrumenten/ genormeerde/gevalideerde instrumenten/ paralleltoetsen van de peilingen/ toetsen ontwikkeld door de onderwijsnetten?
 - o Wie beslist hierover? Waardoor wordt de keuze voor deze instrumenten gestuurd; m.a.w. welke factoren spelen hierbij een rol?
 - o Waarom wordt voor deze instrumenten gekozen?
 - o Wat wordt er gedaan met de resultaten van deze toetsen?

- 17. Hoe (en via welke kanalen) wordt er gecommuniceerd over het evaluatiebeleid- en de praktijk? Waarover wordt dan precies gecommuniceerd?
 - o Met collega leerkrachten?
 - o Met leerlingen?
 - o Met ouders?

- Hoe ziet het rapport eruit? Hoe wordt beslist wat hierin wel/niet opgenomen wordt?
- 18. In welke mate worden de resultaten van de leerlingen op school bijgehouden?
 - Hoe (leerlingvolgsysteem) ?
 - Waarom? Waarvoor wordt deze verzamelde informatie gebruikt?
 - Zijn er structurele afspraken over hoe en wanneer die informatie gebruikt wordt?
- 19. In welke mate vindt u het de taak van de school om ervoor te zorgen dat alle leerlingen kunnen bewijzen wat ze kennen/kunnen?
- 20. Denkt u dat de leerlingen op uw school genoeg kansen krijgen om te bewijzen wat ze kennen/kunnen? Waarom wel/niet?
- 21. Hoe wordt het getuigschrift voor basisonderwijs toegekend aan de leerlingen?
- 22. Wordt ‘evaluatie’ ingezet in functie van de interne kwaliteitszorg op school?
 - Indien ja: Hoe ziet dit eruit? Welke evaluatie-instrumenten worden hiervoor gebruikt? Hoe wordt dit bijgehouden? Wat wordt gedaan met de resultaten? Wie wordt hierbij betrokken? Dienen deze toetsen uitsluitend voor interne kwaliteitszorg of dienen ze nog een ander doel?
 - Minister Crevits wil dat alle leerlingen op het einde van het basisonderwijs vanaf volgend schooljaar een toets afleggen en dit in twee leergebieden. Hiervoor wordt verwezen naar de toolkit met wetenschappelijk goedgekeurde toetsen (= 3 sets van toetsen: IDP, OVSG of paralleltoetsen). Streefdoel is om in het daarop volgende schooljaar minstens 3 leergebieden te evalueren in functie van interne kwaliteitszorg.
 - Wat vindt u van deze maatregel?
 - Heeft u er al zicht op hoe uw school hiermee zal omgaan?

Toetsbekwaamheid en professionalisering

“We zijn bijna aan het einde van het interview. Deze vragen hebben betrekking op de toetsbekwaamheid van de leerkrachten en de mate waarin leerkrachten zich hierin verder kunnen professionaliseren.”

- 23. Wordt er op school samengewerkt met collega’s (van binnen of buiten de school) om de evaluatiepraktijk vorm te geven (in het kader van evalueren bij redelijke aanpassingen/aangepaste curricula)? Hoe ziet deze samenwerking eruit?
- 24. Hoe verhoudt het geëvalueerde zich tot de vooropgestelde ontwikkelingsdoelen? Hoe wordt dit bewaakt?
- 25. Hoe verhoudt het geëvalueerde zich tot de eindtermen? Hoe wordt bewaakt dat het behalen van de eindtermen geëvalueerd wordt?
- 26. In welke mate is er aandacht voor kennisgerichte en meer competentiegerichte evaluatie?

- 27. Hoe schat u de competenties in van de leerkrachten op uw school om zelf evaluatie-instrumenten te ontwikkelen of te selecteren om te evalueren in welke mate de leerlingen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen bereiken? (Doorvragen naar toelichting)
- 28. Hoe schat u de competenties in van de leerkrachten op uw school om evaluatie-instrumenten te ontwikkelen of te selecteren opdat alle leerlingen kunnen bewijzen wat ze kennen/kunnen? (Doorvragen naar toelichting)
- 29. Hoe schat u de competenties in van de leerkrachten op uw school om de evaluatie af te stemmen op eventuele redelijke aanpassingen/ individueel aangepaste curricula? (Doorvragen naar toelichting)
- 30. Krijgen leerkrachten de mogelijkheid om nascholing/professionalisering te volgen (georganiseerd buiten de school of binnen de school) die betrekking heeft op 'evaluatie'?
 - o Indien ja: wat voor nascholing/professionalisering?
 - o Hoe heeft dit bijgedragen tot het huidige evaluatiebeleid en de evaluatiepraktijk?

Visie op gestandaardiseerde (inter)nationale toetsen

"We zijn aan het einde van het interview gekomen. Via een laatste vraag zou ik willen weten wat uw visie is op gestandaardiseerde toetsen. In Vlaanderen is er geen traditie van nationaal georganiseerde toetsen. Dit is bijvoorbeeld wel het geval in Frankrijk (baccalauréat) en in veel Angelsaksische landen."

- 31. Wat is uw visie op deze nationale examens?
- 32. Zou u het wenselijk vinden dat dit ook in Vlaanderen georganiseerd wordt?

"Vlaanderen heeft dan wel geen traditie in nationale examens, er wordt wel deelgenomen aan grootschalige internationale toetsprogramma's zoals bijvoorbeeld PISA, TIMMS en PIRLS."

- 33. Volgt u de resultaten van deze internationale toetsen op? Waarom wel/niet?

"We zijn aan het einde van het interview. Zijn er nog zaken die u wil zeggen/toevoegen aan dit gesprek?"

"Bedankt voor het interview!"

Interviewleidraad leerlingen (BaO)

1. Praktische organisatie

- Per case zullen er individuele interviews afgenomen worden bij vier leerlingen uit het zesde leerjaar. In totaal zullen er dus 24 interviews afgenomen worden. De interviews worden beperkt tot de leerlingen van het zesde leerjaar omdat dit de meest geschikte leeftijd is om een interview bij af te nemen. De leeftijd van 11 jaar wordt namelijk gezien als de grensleeftijd vanaf wanneer het interview niet langer verschilt van dat van volwassenen (Mortelmans, 2013ⁱ).
- In overleg met de leerkracht van het zesde leerjaar wordt gezocht naar vier kandidaat leerlingen die geïnterviewd zullen worden. De vraag zal gesteld worden om twee leerlingen te bevragen die volgens de leerkracht ‘sterke’ presteerders zijn en twee leerlingen die volgens de leerkracht ‘zwakke presteerders’ zijn. Dit om de diversiteit tussen de respondenten te garanderen. Om een beter zicht te krijgen op de aard van de diversiteit zullen er bij het interview nog enkele vragen gesteld worden aan de leerling om hier meer zicht op te krijgen.
- Deze interviews worden gepland na de lesobservatie en na het interview met de leerkracht. Op deze manier hebben de leerlingen die bevroegd zullen worden de onderzoeker al eens gezien. Bovendien krijgt de interviewer bij het gesprek met de leerkracht al meer inzicht in de evaluatiepraktijk. Deze informatie kan eventueel meegenomen worden bij het gesprek met de leerlingen. Eveneens biedt deze volgorde van activiteiten de mogelijkheid om ook bij de leerlingen door te vragen naar bepaalde elementen die verwijzen naar de geobserveerde les.
- Op voorhand wordt in de communicatie met de school een brief meegedeeld die gebruikt kan worden in de communicatie met de ouders. Hierbij wordt ook een schriftelijke informed consent gevraagd van de ouders.
- Bij het begin van elk interview wordt er een mondelinge informed consent gevraagd aan de leerlingen.
- Elk interview wordt (mits toestemming) opgenomen (geluidsopname), dit om achteraf het interview uit te typen om de data grondig te kunnen analyseren.
- Aandachtspunten bij het voeren van het gesprek:
 - Het is vooral de bedoeling dat de leerling aangespoord wordt om meer te vertellen wanneer een antwoord niet voldoende is. Dus door de laatste woorden van de leerling te herhalen in vraagvorm, door te zeggen ‘je zegt..., vertel eens’ of door samen te vatten en dat als vraag terug te kaatsen (begrijp ik het goed dat...?). Lukt dat niet dan vraag je concreet door. Algemene ‘waarom-vragen’ worden het best vermeden.

- Als je merkt dat een leerling afgeleid raakt of dat de concentratie afneemt, dan wordt best een pauze ingelast. Dit kan door bijvoorbeeld te zeggen dat we al lang aan het praten zijn en dat het misschien leuk is om even rond te lopen (doe je dan samen) of een spelletje te spelen.

2. Toelichting interviewleidraad

- Het interview is semi-gestructureerd, wat inhoudt dat er een vragenprotocol opgesteld wordt om het gesprek te structureren. De voorbereide vragen geven richting aan het gesprek met de leerling, maar er blijft toch ruimte voor de respondent om het interview zelf nog in te vullen. Het vragenprotocol (zie 3.) heeft als doel om dezelfde topics steeds te laten terugkeren in elk interview zodat de antwoorden ook vergelijkbaar worden (Mortelmans, 2013ⁱ).
- Het vragenprotocol is ingedeeld in verschillende rubrieken: inleiding, achtergrondinformatie, over toetsen in het algemeen, gedifferentieerde evaluatie, variatie in evaluatievormen, en het rapport. Bij elke rubriek worden hoofdvragen gesteld.
- Bij het interviewen van kinderen wordt aangeraden om een langzame aanloop te nemen vooraleer het eigenlijke interview start (Mortelmans, 2013ⁱ). Hierbij zal er tijd voorzien worden om kennis te maken en er zal ook toegelicht worden waarover het gesprek zal gaan.

3. Vragenprotocol

A) Inleiding & informed consent (mondeling)

Ik ben Joke en ik doe onderzoek in scholen.

Ik wil graag met jou praten over de lessen op jouw school. We gaan het hebben over de vakken, de toetsen en de opdrachten die je krijgt. We gaan ongeveer een half uurtje praten. Vind je dat goed?

(Eventueel:) Je hebt net een les achter de rug. Heb je zin om nu eerst even iets anders te doen en samen een spelletje te spelen?

Ontspanningsmoment met spelletje

Ik zou graag willen opnemen wat je zegt, zo kan ik er thuis nog eens naar luisteren om goed te kunnen weten wat je hebt gezegd. Mag ik dit gesprek opnemen? [Zet opname aan indien toestemming gegeven wordt.](#)

Ik ga thuis ook opschrijven wat je verteld hebt, maar dan krijg je een andere naam zodat niemand weet dat jij het bent. Wil je zelf een naam kiezen? Welke naam wil je graag? [Schrijf dit op of laat de leerling het zelf te noteren.](#)

Mag ik dit gesprek opnemen?

Als je een vraag niet goed begrijpt mag je altijd meer uitleg vragen, het is heel normaal dat niet alle vragen even duidelijk zijn.

Je mag alles zeggen wat je wil, er zijn geen juiste of foute antwoorden, ik wil graag weten wat jij denkt.

Heb je nog vragen voor mij voor we beginnen? ... Ok, dan beginnen we:

B) Vragen

Inleiding

- 1. Welke vakken vind je leuk op school? Wat vind je leuk aan die vakken?
- 2. Welke vakken vind je niet leuk op school?
Openingsvraag, dus gewoon om de sfeer van een interview te bouwen. Gewoon om interesse te tonen.

Achtergrond

- 3. Welke talen spreek je?
- 4. Welke taal spreek je het best ?
- 5. Duid op de tekening aan hoe vaak je Nederlands/Frans/Turks/.... *(aan te vullen met de talen die het kind opgenoemd heeft)* spreekt je met je mama/papa/vrienden? *Peilen naar de thuistaal van de leerling.*

Taal:

- Met mama:

Nooit Altijd
- Met papa:

Nooit Altijd
- Met vrienden:

Nooit Altijd

Taal:

- Met mama:

Nooit Altijd
- Met papa:

Nooit Altijd
- Met vrienden:

μ

- 6. Hoe oud ben je? Ben je even oud als je klasgenoten?
Peilen of de leerling op leeftijd zit of niet.

Toetsen algemeen

- 7. Ik wil het met jou graag hebben over de toetsen die de juf/meester geeft in de klas.
Krijg je vaak toetsen in de klas?
Doorvragen hoe vaak. Doorvragen naar het soort toetsen: toetsen, proefwerken of examens? Hoe vaak?
- 8. Welke toetsen vind je leuk om te maken?
- 9. Wat vind je leuk aan deze toetsen?
- 10. Welke toetsen vind je minder leuk om te maken?
- 11. Wat vind je niet leuk/goed aan deze toetsen?



Peilen naar de variatie in evaluatievormen. Indien de leerling hierbij verwijst naar een vak, dan vragen waarom ze die toetsen liever maken. Indien het louter te maken heeft met een lievelingsvak, dan doorvragen of ze in het vak dat ze niet graag doen ook al leuke toetsen gekregen hebben.



- 12. Waarom moet je toetsen maken denk je?
Peilen naar hoe er hierover gecommuniceerd wordt naar leerlingen + hoe ze dit ervaren
- 13. Vind je toetsen maken nuttig/interessant? Wat vind je daar nuttig aan?
Peilen naar hoe de leerlingen dit ervaren.
- 14. Waarom moet je proefwerk/examens maken denk je?
Peilen naar hoe de leerlingen dit ervaren.
- 15. Vind je proefwerk/examens maken nuttig/interessant? Wat vind je daar nuttig aan?
Peilen naar hoe de leerlingen dit ervaren.

Gedifferentieerde evaluatie

- 16. Er zijn verschillende manieren om leerlingen te helpen om beter te tonen wat ze echt kunnen bij een toets. Ik ga jou een aantal manieren tonen.

Dit zijn manieren (weergegeven via pictogrammen) om te helpen om beter te tonen wat je echt kan en weet bij een gewone toets. *De kaartjes met pictogrammen worden als volgt toegelicht:*


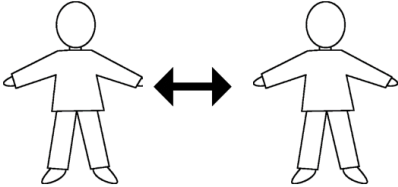
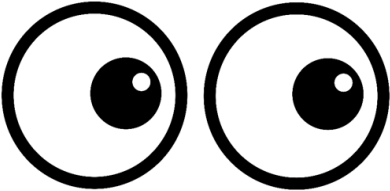

Pictogram	Uitleg
<p>Moeilijke woorden Moeilijke zinnen</p>	Een toets zonder moeilijke woorden of zinnen bij de vragen.
 <p>Nederlands - Moedertaal</p>	Een toets waarbij je een woordenboek mag gebruiken om woorden op te zoeken.
 <p>Woordenlijst</p>	Een toets waarbij je een woordenlijst krijgt met de woorden van de toets uitgelegd of vertaald.

 <p>Afbeelding</p>	Op de toets worden afbeeldingen en pictogrammen gebruikt om duidelijk te maken wat je moet doen.
 <p>Extra tijd</p>	Een toets waarbij je extra tijd krijg.
	Dit zijn lege kaartjes waarop je zelf nog andere manieren mag noteren als je er nog kent.

- 17. Zijn er nog andere manieren waarop de leraar te weten kan komen wat je al weet en kan, en die ik vergeten ben?
Geef max 2 lege kaartjes en laat hen denken, noteren en toelichten.
- 18. Kan je de pictogrammen met de manieren tonen die juf/meester 'X' al gebruikt heeft in de klas?
= peilen naar differentiatie in evaluatie.
- 19. Heb je deze manieren zelf al gebruikt of hebben alleen andere leerlingen in de klas dit al gebruikt?
- 20. Welke van deze manieren helpen jou om te tonen wat je kent/kan?
 - *Als ze 'extra tijd' aangeven vraag je door hoeveel tijd ze extra zouden willen. Dan vraag je waarvoor ze die tijd zouden gebruiken.*
 - *Als ze verwijzen naar het gebruik van 'een woordenboek' is het belangrijk om te vragen of ze goed met een woordenboek kunnen werken, of ze dat veel doen in de klas.*
- 21. Welke van die manieren heb je nog niet gedaan bij juf/meester 'X' maar zou je graag willen doen? Je mag altijd twijfelen, dus als je je bedenkt mag je een ander kaartje nemen. *Leg de overige kaartjes een beetje uit de weg maar binnen bereik.* Wat zou jou het allermeest helpen om op de volgende toets nog beter te tonen wat je echt kan en weet? *Laat denktijd.* Je koos ..., vertel eens. Wat vind je precies goed aan die manier? Deze zou jou net iets minder helpen zeg je, vertel eens.
- 22. Wat doet de juf/meester met jullie toetsen als jullie ze gemaakt hebben?
- 23. Wat gebeurt er als er leerlingen zijn die een toets niet goed gemaakt hebben? Wat gebeurt er als de toets wel goed was?

Gevarieerde evaluatievormen

- 24. Er zijn ook verschillende manieren om te weten te komen wat je al kan en weet over X (= *hun lievelingsvak*) zonder een toets te geven. Ik ga er jou ook een aantal tonen. *Toelichten van alle kaartjes.*

 <p>Zelf kijken wat ik kan en weet</p>	<p>Ik mag zelf nadenken over wat ik al goed kan/weet en wat ik nog niet zo goed kan/weet en dit dan vertellen of opschrijven voor de juf/meester.</p>
 <p>Wat weet en kan mijn klasgenoot al?</p>	<p>Mijn klasgenootjes en ik mogen van elkaar zeggen wat we al kunnen/weten en nog niet zo goed kunnen/weten</p>
 <p>Juf / meester kijkt</p>	<p>De leerkracht komt naar mij kijken terwijl ik in de klas bezig ben, zo ziet hij/zij wat ik al kan/weet</p>
 <p>Vertellen</p>	<p>De leerkracht stelt mij vragen en ik mag luidop vertellen wat ik al kan en weet.</p>
	<p>Ik mag een boek/schrift bijhouden waarin ik alles kan schrijven wat ik leer.</p>
	<p>Dit zijn lege kaartjes waarop je zelf nog andere manieren mag noteren als je er nog kent.</p>

- 25. Zijn er nog andere manieren, die geen toets zijn en die dienen om te weten te komen wat je al weet en kan die ik vergeten ben?
Geef max 2 lege kaartjes en laat hen denken, noteren en toelichten.
- 26. Kan je de pictogrammen met de manieren tonen die juf/meester 'X' al gebruikt heeft

in de klas?

= *peilen naar variatie in evaluatievormen.*

- 27. Welke van deze manieren heb je zelf al gebruikt in de klas?
- 28. Welke van deze manieren vond je goed/ leuk om te doen? Wat vind je er goed/ leuk aan?
- 29. Welke van die manieren heb je nog niet gedaan bij juf/meester 'X' maar zou je graag willen doen? Je mag altijd twifelen, dus als je je bedenkt mag je een ander kaartje nemen. *Leg de overige kaartjes een beetje uit de weg maar binnen bereik.*
- 30. Wat zou jou het allermeest helpen om op de volgende toets nog beter te tonen wat je echt kan en weet? *Laat denktijd.* Je koos ..., vertel eens. Wat vind je precies goed aan die manier? Deze zou jou net iets minder helpen zeg je, vertel eens.

Rapport

- 31. Nu zijn we aan het eind gekomen van mijn vragen. Ik wil je alleen nog iets vragen over het rapport. Krijgen jullie een rapport op school?
- 32. Waarvoor dient dit rapport denk je?
- 33. Vind je dit zelf nuttig? Wat vind je er nuttig aan?
- 34. Praat jouw juf/meester met jou over jouw rapport? Waarover wordt er dan gesproken? Vind je dit goed dat de juf/meester hierover spreekt met jou? Wat vind je hier goed aan?

- 35. Dan ben ik klaar met al mijn vragen. Ben ik nog iets belangrijks vergeten vragen? Of wil je graag zelf nog iets vragen aan mij of iets vertellen?

Observatiewijzer lesobservaties (BaO)

1. Praktische organisatie

- Per case worden 2 lessen per leerkracht geobserveerd. Telkens één observatie in het leergebied ‘Nederlands’ en één observatie in het leergebied ‘wiskunde’ in de onderstaande leerjaren. In totaal zullen bij de zes casestudies in het basisonderwijs 48 lessen geobserveerd worden.
 - 3^e kleuter
 - 1^e leerjaar (of eerste graad indien graadsklassen)
 - 3^e leerjaar (of tweede graad indien graadsklassen)
 - 6^e leerjaar (of derde graad indien graadsklassen).
- De observaties worden zo gepland opdat ze vooraf gaan aan het interview met de leerkrachten en de leerlingen. Zo kan er tijdens het interview met de leerkracht teruggeblikt worden op de geobserveerde les, maar dit mag niet gezien worden als een feedbackgesprek. Eerder als een moment voor de geïnterviewde om te duiden hoe de geobserveerde les zich verhoudt tot zijn/haar andere lessen. Tevens is het een moment voor de interviewer om door te vragen naar het waarom van bepaalde handelingen en keuzes van de leerkracht die geobserveerd werden. Het interview zal dus aanvullende informatie opleveren met betrekking tot de observatie en heeft dus onder andere als doel om de geobserveerde les te kunnen kaderen en te doorgronden.
- Er wordt gewerkt met een kijkwijzer i.f.v. objectiviteit en om aan gerichte dataverzameling te kunnen doen. De kijkwijzer geeft weer wat de foci zijn bij de observaties, dit om ervoor te kunnen zorgen dat de data over de verschillende observatie heel objectief verzameld kan worden en onderling vergeleken kan worden.
- Elke observatie wordt (mits toestemming) opgenomen (film), dit om eventueel achteraf de opname te bekijken of om langer stil te kunnen staan bij specifieke momenten van de geobserveerde les. De kijkwijzer kan ook grondiger aangevuld worden op basis van de opname.

2. Ontwikkeling observatie-instrument

In het observatieschema worden een aantal aspecten m.b.t. evaluatie centraal geplaatst. Deze aspecten zijn het resultaat van een literatuurstudie o.b.v. reviewstudies (zie document achtergrond instrumentontwikkeling).

Daarnaast werden een reeks bestaande instrumenten gehanteerd als inspiratiebron bij het ontwikkelen van dit observatieschema:

- Het observatie-instrument van E. de Bruijn voor krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: Bruijn, E. de, Overmaat, M. Gludé, M., Heemskerk, I., Leeman, Y., Roeleveld, J., & Venne, L van de. (2005). Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: vormgeving en effecten. *Pedagogische Studiën*, 82(1), 77-96.
- Het observatie-instrument van Van de Grift en Van der Wal: Van de Grift, W., & van der Wal, M. (2010). Measuring the development of professional competence among teachers. Verkregen via

http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0127_A.pdf
http://www.icsei.net/icsei2011/FullPapers/0127_A.pdf

- Observatieschema krachtige leeromgeving van het Centrum voor Taal en Onderwijs. Verkregen via http://taalbeleid.org/www_cteno/assets/downloads/ko_instrumenten_klaspraktijk_kijkwijzer_krachtige_leeromgeving_lang.pdf
- Steunpunt GOK. Observatie-instrument 2^{de}/3^{de} graad tso bso. Verkregen via http://www.steunpuntgok.be/downloads/observatie_instrument_tso_bso.pdf
- Observatie-instrument video-opnames BVV productevaluatie: Blaton, L., Joos, A., Devlieger, M., & Goossens, G. (2004). Productevaluatie Voorrangsbeleid Brussel. Verslag eerste fase (februari-december 2003). Onuitgegeven onderzoeksrapport. Steunpunt ICO (UGent) en Steunpunt NT2 (KULeuven), Gent/Leuven.
- Lesobservatiewijzer steunpunt GOK: onderzoek 'het verschil maken': Padmos, T., & Van den Berge, W. (2009). *Het verschil maken. Gelijke kansen in het beroeps- en technisch secundair onderwijs in Vlaanderen*. Steunpunt GOK. Verkregen via http://www.steunpuntgok.be/downloads/onderzoek_het_verschil_maken_rapport.pdf
- Observatieschema uit het MARS-onderzoek: Van Avermaet, P., Agirdag, O., Struys, E., Van de Craen, P., Van Houtte, M., De Backer, F., Mertens, C., Van Biesen, L., Van Hulle, E. (2016). *MARS: Meertaligheid Als Realiteit op School. Onderzoek in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. <https://www.google.be/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKFwjondSbst3SAhXF2BoKHUbbBR8QFggiMAE&url=http%3A%2F%2Fdata-onderwijs.vlaanderen.be%2Fdocumenten%2Fbestand.ashx%3Fnr%3D6366&usg=AFQjCNFFxIs3R0r98gfGmsqRFT1k2fHvTQ&sig2=LqpmYuvxWY4cDHQ0qQ4efw&cad=rja>

3. Toelichting observatie-instrument

Het observatie-instrument is opgedeeld in twee delen: een deel met eerder algemene informatie en een kijkwijzer waarbij bepaalde aspecten richting geven aan de observatie. Deze aspecten werden gekozen op basis van een literatuurstudie waarbij reviewstudies verwerkt werden m.b.t. effectieve manieren van evalueren of anders gezegd, manieren van evaluatie die het leerrendement verhogen.

De algemene informatie moet vooral gezien worden als een kort overzicht van praktische informatie en een schets van de geobserveerde les. Concreet worden in het eerste deel volgende elementen opgenomen:

- **Schoolcode**
Een code die verwijst naar een specifieke case.
- **Code leerkracht**
Een code die verwijst naar een specifieke leerkracht binnen een specifieke case. Op deze manier kan de data anoniem verwerkt worden en kan de observatie gelinkt worden aan het bijhorende interview.
- **Datum en lesuur**
Datum en lesuur worden genoteerd zodat duidelijk is hoe lang de les duurt, op welke dag in de week, of de les 's morgens of eerder tijdens het laatste lesuur doorgaat. Dit kunnen

eventueel factoren zijn die een rol spelen bij de keuzes die de leerkracht ook gemaakt heeft bij de aanpak van de les. Dit zou bijvoorbeeld aan het licht kunnen komen tijdens het interview achteraf met de leerkracht.

- **Beginsituatie**

Hierbij wordt de beginsituatie van de klas geschetst. Met onder andere aandacht voor:

- o Het aantal leerlingen in de klas.
- o Een beeld van de diversiteit in de klas door bijvoorbeeld volgende specifieke kenmerken mee te nemen: verdeling jongens-meisjes, aantal leerlingen dat niet op leeftijd zit, aantal leerlingen met een attest, aantal leerlingen met thuistaal niet-Nederlands, aantal leerlingen met specifieke zorgbehoeften of leerstoornissen, ... Dit wordt ook aangevuld na overleg met de leerkracht.

- **Lesonderwerp**

Het onderwerp van de les met een situering van de les in een bredere lessenreeks.

In het kleuteronderwijs kan er ook meegedeeld worden of het gaat om een geïntegreerde les of niet.

- **Lesmateriaal**

Een opsomming van het gebruikte didactisch materiaal (cursusmateriaal, maar ook alle andere media). Het cursusmateriaal zelf (zoals werkblaadjes, projectbundels,...) wordt eveneens opgevraagd voor een documentanalyse. Er wordt ook een beeld geschetst van de mate waarin er didactisch materiaal direct beschikbaar/bereikbaar is voor de leerlingen. Bijvoorbeeld: posters aan de muren, kast met rekenmachines, woordenboeken,

- **Lesverloop**

Een omschrijving van hoe de les er uitziet, met aandacht voor de verschillende lesfasen zoals inleiding, midden en slot. Hier worden ook de gehanteerde werkvormen bij vermeld: wat doen de leerlingen, welke opdrachten krijgen ze,...? Hiermee zal een inschatting gemaakt kunnen worden in welke mate de les kansen biedt tot informeel evalueren. Speciale aandacht gaat ook naar de tijdsbesteding van de leerkracht om zicht te krijgen op hoeveel tijd gespendeerd wordt aan niet-didactische doeleinden (hierbij wordt concreet weergegeven hoeveel tijd een leerkracht besteedt aan zaken die niet meteen relevant zijn voor de eigenlijke les. Bijvoorbeeld: het regelen van praktische zaken naar aanleiding van een schooluitstap, klasgesprekken over persoonlijke zaken van leerlingen, ...).

- **Schets klas**

Er wordt een schets gemaakt van de klasopstelling: in groepjes, klassikaal (banken in rijen), banken per twee, alleenstaande banken, een U-vorm,

- **Bijkomende info**

Hierbij gaat het over informatie die niet meteen opgenomen werd op film omdat de informatie verkregen werd net voor of na de opname. We denken hierbij aan interessante zaken die de leerkracht vertelt tijdens informele gesprekken, de interactie die we zien tussen de leerkracht en de leerlingen op momenten die niet tot de eigenlijke les behoren,... We besteden hierbij ook aandacht aan wat de leerlingen doen tijdens de les, of ze betrokken zijn bij hun taken.

In het tweede deel, de kijkwijzer, worden een aantal items in de focus geplaatst en deze geven dan ook richting aan de observatie. De nadruk ligt hierbij op het in kaart brengen van de informele manier van evalueren en de mate waarin hier al dan niet rekening gehouden wordt met diversiteit. Per item wordt als volgt aangegeven in welke mate dit geobserveerd werd tijdens het klasgebeuren:

- Onbenutte kansen: indien de observator van oordeel is dat de leerkracht m.b.t. het item kansen liet liggen. Bijvoorbeeld bij 'toetsdialogen' zou een onbenutte kans kunnen inhouden dat een leerling een poging doet om met de leerkracht in dialoog te gaan en dat deze poging niet beantwoord wordt door de leerkracht.
- Onderbenutte kans: indien het item geobserveerd werd in de geobserveerde les, maar hier onvoldoende aandacht aan geschonken werd.
- Niet aanwezig: indien het betreffende item niet geobserveerd werd. Het is hierbij mogelijk dat zowel 'niet aanwezig' aangekruist wordt samen met 'onbenutte kansen'.
- Aanwezig: indien het item geobserveerd werd.
- Veelvuldig aanwezig: indien hier sterk op ingezet wordt tijdens de geobserveerde les.
- Opmerkingen + tijdsaanduiding: hier kunnen notities genomen worden die toelichting geven bij het item. Tevens kan er aangeduid worden op welk moment van de les dit betrekking heeft door de tijdsaanduiding hierbij aan te geven.

De items waarop gefocust wordt:

- **Formele evaluatiemomenten**

Dit verwijst naar de vormen van evaluatie zoals een toets, een opdracht, een presentatie die de leerlingen moeten doen, doelgerichte observaties... Het gaat hierbij om evaluatiemomenten die bewust georganiseerd worden door de leerkracht en op voorhand ingepland worden.

- **Toetsdialogen**

Verwijst naar een specifiek gespreksvorm. In de literatuur wordt er vaak naar verwezen met de termen 'assessment conversation', 'class talk', 'group discussions', 'class discussions' en 'discourse'. (Black & Wiliam, 1998; 2009; Bloxham & Campbell, 2010; Chin & Teou, 2010; Furtak et al, 2008; Hayward & Spencer 2010; Kingston & Nash, 2011).

Aan de hand van toetsdialogen worden leerdoelen verhelderd. Hierbij wordt er ook gecommuniceerd over criteria om deze leerdoelen succesvol te kunnen bereiken (Ruiz-Primo, 2011).

Sluijsmans et al. (2013) geven aan dat effectieve toetsdialogen beantwoorden aan volgende eisen:

- Ze zijn gebaseerd op leerdoelen.
- De dialoog is interactief en de input van de leerling levert stof om de dialoog verder te zetten.
- Een effectieve dialoog behoudt de balans tussen het uitdagen van de leerling en het begeleiden van leerlingen richting de te bereiken leerdoelen.
- Stimuleert de betrokkenheid van leerlingen bij hun eigen leerproces

– **Effectief vragen stellen**

Het stellen van effectieve vragen blijkt effectief te zijn voor het leren (Sluismans et al., 2013). Het stellen van vragen heeft de bedoeling om misconcepties bij leerlingen bloot te leggen en te weerleggen, om dieper leren te stimuleren en om criteria en doelstellingen te verhelderen (Black & Wiliam, 1998). Bij effectieve vraagstelling worden leerlingen uitgedaagd om zelf na te denken en krijgen ze ook de tijd om na te denken en een antwoord te formuleren (Black et al., 2003).

Het beste resultaat wordt bereikt als (1) de vragen open geformuleerd worden omdat dit de leerlingen stimuleert om na te denken, (2) de vragen zich focussen op dat wat de leerling denkt (“Welke formule denk je dat je moet gebruiken?” in plaats van “Welke formule moet je gebruiken?”) en (3) de vragen variëren zodat er ingespeeld wordt op verschillende soorten kennis (beschrijvende kennis (wat-vragen), procedurele kennis (hoe-vragen), schematische kennis (waarom-vragen), strategische kennis (waarom-wanneer en hoe te gebruiken-vragen)). Bovendien moet een leraar ervoor waken dat zijn/haar vragen niet als bedreigend overkomen, maar als een ondersteuning worden ervaren.

– **Zelf-evaluatie**

Worden leerlingen gestimuleerd om te reflecteren over hun eigen leerproces? Krijgen ze kansen om zichzelf te beoordelen op basis van vooraf opgestelde criteria? Worden ze aangezet om hun eigen doelen te formuleren en zo eigenaar te worden van het eigen leerproces (betrokkenheid verhogen)?

– **Peer-evaluatie**

Worden de leerlingen gestimuleerd om over elkaars leerproces te reflecteren? Krijgen ze kansen om feedback te geven op elkaars werk en zo te leren van elkaar?

– **Vorm van feedback**

Effectieve feedback gaat in op drie vragen en omvat aldus drie vormen. Om te beginnen wordt de vraag gesteld waar de leerling naar toe gaat of met andere woorden: ‘wat zijn de criteria en de doelen?’ (= feed-up). Ten tweede wordt er stilgestaan bij de vraag: ‘Hoe heeft de leerling de taak volbracht? Werd er vooruitgang geboekt in vergelijking met de vooropgestelde doelen?’ (= feedback). Een derde en tevens cruciale vraag is ‘hoe gaat de leerling verder?’. Hierbij wordt er gezocht naar een aanpak om dichterbij de vooropgestelde doelen te komen. (= feed-forward) (Hattie & Timperley, 2007).

– **Feedback niveau**

De drie vormen van feedback die hierboven genoemd werden kunnen betrekking hebben op vier niveaus (Hattie & Timperley, 2007) die hieronder toegelicht worden.

– Taak/productniveau

Dit verwijst naar ‘correctieve’ feedback die informatie oplevert m.b.t. de mate waarin de taakuitvoering voldoet aan de criteria. Meestal omvat dit een juist/fout oordeel, een waardeoordeel (*‘goed onderbouwd’, ‘te weinig doordacht’*).

Feedback op taakniveau is vaak eenduidig en helder voor de leerlingen om zicht te krijgen op de mate waarin hun werk voldoet aan de criteria. Toch volstaat dit niet om leerlingen ook echt zelf verbeteringen te laten aanbrengen of progressie te maken in hun leerproces.

- Procesniveau:
Dit verwijst naar informatie m.b.t. het leerproces, om dit te ondersteunen zodat de lerende tot een beter eindproduct kan komen. Hierbij zal het inzicht van de leerling in zijn/haar gehanteerde strategieën bevorderd worden.
Feedback op dit niveau zet aan tot dieper leren en zal als resultaat hebben dat leerlingen inzicht krijgen in de gemaakte fouten.
 - Zelfregulerend niveau:
Dit niveau van feedback sluit nauw aan bij zelf-evaluatie omdat het leerlingen stimuleert om het leren zelf in handen te nemen. De bedoeling is om leerlingen vaardigheden te laten ontwikkelen om meer zelfvertrouwen, verantwoordelijkheid en autonomie te verwerven m.b.t. hun eigen leren. Op dit niveau wordt het eigenaarschap van de lerende bevordert.
Deze vorm van feedback maakt leerlingen steeds minder afhankelijk van een externe evaluator. Hun nood aan de vraag 'Heb ik het goed gedaan?' neemt af omdat ze zelf meer het leerproces in eigen handen nemen.
 - Persoonlijk:
Feedback op dit niveau verwijst niet naar het leren, maar eerder naar het persoonlijk functioneren van een leerling. Dit kan complimenten omvatten of berispingen.
Feedback op dit niveau is van beperkte waarde omdat dit weinig tot geen informatie oplevert m.b.t. het leren.
- **Differentiatie**
- Bij de geobserveerde les wordt er gekeken of er gedifferentieerd wordt. De manieren van differentiatie kunnen in volgende categorieën ingedeeld worden: differentiatie op basis van (1) competentie, (2) ondersteuningsnood, (3) voorkeur.
- Indien deze categorieën voor differentiatie in de observatie tot uiting komen in een vorm van summatief evalueren, meer bepaald het evalueren van wat geleerd werd (bijvoorbeeld op het einde van een lessenreeks of een hoofdstuk), dan wordt het kruisje aangevuld met een asterisk. Op deze manier wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen gedifferentieerde instructie enerzijds en gedifferentieerde evaluatie anderzijds. In de opmerkingen kan omschreven worden op welke manier dit dan concreet gebeurt.
- De verschillende categorieën van differentiatie kunnen in de praktijk van evalueren als volgt naar voren treden:
- **Competentie:**
Deze categorie van differentiatie komt tegemoet aan wat de leerlingen kunnen. Op vlak van evaluatie kan er bijvoorbeeld onderscheid gemaakt worden tussen vragen/opdrachten die betrekking hebben op basisdoelen en vragen/opdrachten die peilen naar uitbreidingsdoelen. Ook kan er aandacht gegeven worden aan de metacognitieve vaardigheid door de bijsturing van het leerproces ook mee te beoordelen. Bijvoorbeeld onder de vorm van een dagboek of leerportfolio. Eveneens kunnen sociaal-affectieve vaardigheden geëvalueerd worden door bijvoorbeeld 'samenwerking' in rekening te brengen bij de beoordeling.
 - **Ondersteuningsnood:**
Deze categorie van differentiatie speelt in op de noden die een leerling heeft en de ondersteuning die nodig is om een opdracht/taak te kunnen volbrengen. Voorbeelden hiervan zijn: flexibel zijn in wanneer evaluaties gepland worden, meer tijd geven aan

deze leerlingen, structuur bieden door concrete voorbeelden te geven of schrijfkaders mee te geven, talige ondersteuning door gebruik van woordenboek toe te laten, mondelinge toelichting, dispenserende maatregelen....

– **Voorkeur:**

Deze categorie van differentiatie omvat deze maatregelen die inspelen op de voorkeuren van leerlingen. Dit verwijst naar een variatie aan evaluatievormen, evaluatievormen waarin leerlingen keuze-opties krijgen en waarbij er veel ruimte is voor een eigen invulling door leerlingen.

– **Aandacht voor diversiteit:**

In welke mate wordt er rekening gehouden met de aanwezige diversiteit in de klas (zie beginsituatie). In de opmerkingen kan aangevuld worden hoe dit gebeurt.

Schoolcode	
Code leerkracht	
Datum & uur	
Beginsituatie	
Lesonderwerp	
Lesmateriaal	
Lesverloop	
Schets klas	
Bijkomende info	

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

Item	Onbenutte kansen	Onder-benutte kansen	Niet aanwezig	Aanwezig	Veelvuldig aanwezig	Opmerkingen + tijdsaanduiding
1. Formele evaluatiemomenten						
2. Toetsdialogen						
3. Effectief vragen stellen						
4. Zelf-evaluatie						
5. Peer-evaluatie						
6. Vorm feedback						
a. Feedback						
b. Feedup						
c. Feedforward						
7. Feedbackniveau						
- Taak/product						
- Proces						
- Zelfregulatie						
- Persoonlijk						
8. Differentiatie						
- Competentie						
- Ondersteuningsnood						
- Voorkeur						

9. Aandacht voor diversiteit						
-------------------------------------	--	--	--	--	--	--

Interviewleidraad schoolleider (S.O.)

1. Praktische organisatie

- In elke case zal de schoolleider geïnterviewd worden. In totaal zullen er dus 6 schoolleiders bevestigd worden.
- Eventueel zal het interview gezamenlijk afgenomen worden met de leerlingenbegeleider indien deze nauw betrokken is bij het evaluatiebeleid van de school. Bij de contactname van de scholen in het lager onderwijs bleek dit bij één school het geval te zijn. Aangezien het gaat om de context van het secundair onderwijs kan het ook interessant zijn om het interview gezamenlijk te doen met iemand van het middenkader of een graadcoördinator.
- Elk interview wordt (mits toestemming) opgenomen (geluidsopname), dit om achteraf het interview uit te typen om de data grondig te kunnen analyseren.
- De interviews worden voorbereid door op voorhand:
 - De inspectieverslagen van de desbetreffende school door te nemen om een ruimer beeld te krijgen van de school.
 - De documenten door te nemen die op voorhand bij de school opgevraagd worden. Het gaat hierbij om documenten die betrekking hebben op het evaluatiebeleid: visietekst, een voorbeeld rapport, het schoolreglement waarin verwezen wordt hoe gecommuniceerd wordt met ouders, de procedure voor het uitreiken van het getuigschrift,

2. Toelichting interviewleidraad

- Het interview is semi-gestructureerd, wat inhoudt dat er een vragenprotocol opgesteld wordt om het gesprek te structureren. De voorbereide vragen geven richting aan het gesprek met de schoolleider, maar er blijft ruimte voor de respondent om het interview zelf nog in te vullen. Het vragenprotocol (zie 3.) heeft als doel om dezelfde topics steeds te laten terugkeren in elk interview zodat de antwoorden ook vergelijkbaar worden (Mortelmans, 2013)³.
- Het vragenprotocol is ingedeeld in verschillende rubrieken: achtergrondinformatie, schoolvisie, het evaluatiebeleid en de –praktijk, toetsbekwaamheid en professionalisering en gestandaardiseerd toetsen. Bij elke rubriek worden hoofdvragen gesteld. Indien het antwoord onvoldoende uitgebreid is, of indien er zaken onduidelijk blijven wordt er doorgevraagd, aan de hand van de voorziene bijvragen.
- Het verloop van het interview zal voornamelijk de vooropgestelde vragen volgen, mits ruimte voor doorvragen, het stellen van bijvragen, verduidelijkingen en toelichting van de respondent.

³ Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Acco: Leuven/Den Haag.

3. Vragenprotocol (semi-gestructureerd)

Toestemming opname

“Indien u akkoord gaat, zal het interview opgenomen worden (geluidsopname). Met behulp van de geluidsopname zal het interview uitgetypt worden om het in de fase van analyse makkelijker te kunnen verwerken. Het interview zal anoniem verwerkt worden. Indien u dit wenst, kan het uitgetypte interview ook nog eens aan u bezorgd worden. Op deze manier kan u nog aanpassingen of nuanceringen toevoegen”.

Achtergrondinformatie

“Eerst volgen er enkele vragen die peilen naar uw professionele achtergrond.”

- 1. Hoe lang bent u al directeur op deze school?
- 2. Welke vooropleiding(en) heeft u gehad?
- 3. Hoeveel jaar leservaring heeft u (in het buitengewoon onderwijs/in welke onderwijsvorm) ?
Hoeveel jaar op deze school?

Visie

“Deze vragen peilen enerzijds naar uw persoonlijke visie en anderzijds de ruimere visie van de school op onderwijs en evaluatie in het algemeen.”

- 4. Hoe zou u de visie op onderwijs en leren van deze school omschrijven?
- 5. Hoe zou u uw visie op diversiteit omschrijven?
- 6. Hoe zou u uw visie op evaluatie omschrijven?
- 7. Hoe zou u de visie op diversiteit van deze school omschrijven? Is deze in overeenstemming met uw persoonlijke visie?
- 8. Hoe zou u de visie op evaluatie van deze school omschrijven? Is deze in overeenstemming met uw persoonlijke visie?
 - Waarom wordt er geëvalueerd? Waartoe dient evaluatie op deze school?
 - Wat is de visie op evaluatie in kader van het M-decreet? Hoe wordt er omgegaan met evaluatie bij redelijke aanpassingen/aangepast curriculum?

Evaluatiebeleid- en de praktijk

“De volgende vragen peilen specifiek naar het evaluatiebeleid en de evaluatiepraktijk van de school.”

- 9. Is er op school een evaluatiebeleid? Welke afspraken zijn er op school omtrent evaluatie
 - Hoe ziet het evaluatiebeleid eruit voor de verschillende graden/onderwijsvormen?
 - Zijn er afspraken op school omtrent wanneer en hoe vaak er geëvalueerd wordt?
 - Krijgen leerkrachten autonomie om hun evaluatiepraktijk vorm te geven? Merkt u hierin verschillen tussen leerkrachten? Hoe gaat u hiermee om?
 - Is er een vaste examen- of toetsperiode?

- Hoe is de verhouding tussen formele/geplande evaluatie en informele/ongeplande evaluaties?
 - Hoe is de verhouding tussen formatieve (evalueren om te leren) en summatieve evaluatie (evalueren van het leren)?
- 10. Hoe is dit evaluatiebeleid tot stand gekomen?
 - Waardoor werd dit evaluatiebeleid geïnspireerd?
 - *Een werkgroep op school/de onderwijskoepel/een bijscholing/doorlichting, ...*
 - Wie werd betrokken bij het tot stand komen van het evaluatiebeleid?
- 11. Wat is de rol van klassenraden? (Peilen naar *delibererende, begeleidende en toelatingsklassenraad*) Hoe werken deze? Bent u tevreden over de manier waarop deze werken?
- 12. Wordt er specifiek geëvalueerd in het kader van de instroom van leerlingen in het eerste jaar?
 - Hoe ziet deze evaluatie eruit? (wat & welke vorm?)
 - Welke gevolgen heeft deze evaluatie voor de leerlingen? (Hoe) Wordt dit verder opgevolgd?
- 13. Op basis van welke criteria wordt er een A-, B- of C-attest uitgereikt aan de leerlingen op het einde van een jaar?
 - Wat gebeurt er indien een attest betwist wordt door de leerling en/of ouders?
 - Hoe frequent wordt een attest betwist?
- 14. Wordt er specifiek geëvalueerd in het kader van de uitstroom van leerlingen van het zesde leerjaar, in functie van het toekennen van het diploma secundair onderwijs?
 - Hoe ziet deze evaluatie eruit? (wat & welke vorm?)
 - Welke gevolgen heeft deze evaluatie voor de leerlingen?
 - Op basis van welke criteria wordt het diploma 'secundair onderwijs' uitgereikt?
- 15. Welke evaluatie-instrumenten worden verder nog gebruikt op school?
 - Instrumenten die behoren tot gehanteerde methodes/ door leerkrachten ontwikkelde instrumenten/ genormeerde/gevalideerde instrumenten/ paralleltoetsen van de peilingen?
 - Wie beslist hierover? Waardoor wordt de keuze voor deze instrumenten gestuurd; m.a.w. welke factoren spelen hierbij een rol?
 - Waarom wordt voor deze instrumenten gekozen?
 - Wat wordt er gedaan met de resultaten van deze toetsen?
- 16. Hoe (en via welke kanalen) wordt er gecommuniceerd over het evaluatiebeleid- en de praktijk? Waarover wordt dan precies gecommuniceerd?

- Met collega leerkrachten?
 - Met leerlingen?
 - Met ouders?
 - Hoe ziet het rapport eruit? Hoe wordt beslist wat hierin wel/niet opgenomen wordt?
- 17. In welke mate worden de resultaten van de leerlingen op school bijgehouden?
 - Hoe (leerlingvolgsysteem) ?
 - Waarom? Waarvoor wordt deze verzamelde informatie gebruikt?
 - Zijn er structurele afspraken over hoe en wanneer die informatie gebruikt wordt?
- 18. In welke mate vindt u het de taak van de school om ervoor te zorgen dat alle leerlingen kunnen bewijzen wat ze kennen/kunnen?
- 19. Denkt u dat de leerlingen op uw school genoeg kansen krijgen om te bewijzen wat ze kennen/kunnen? Waarom wel/niet?
- 20. Hoe wordt het diploma secundair onderwijs toegekend aan de leerlingen?
- 21. Wordt 'evaluatie' ingezet in functie van de interne kwaliteitszorg op school?
 - Indien ja: Hoe ziet dit eruit? Welke evaluatie-instrumenten worden hiervoor gebruikt? Hoe wordt dit bijgehouden? Wat wordt gedaan met de resultaten? Wie wordt hierbij betrokken? Dienen deze toetsen uitsluitend voor interne kwaliteitszorg of dienen ze nog een ander doel?
 - In het basisonderwijs zijn scholen sinds dit schooljaar verplicht om alle leerlingen op het einde van het basisonderwijs een toets te laten afleggen binnen 2 leergebieden. Men kan hiervoor kiezen tussen wetenschappelijk goedgekeurde toetsen (= 3 sets van toetsen: IDP, OVSG of paralleltoetsen).
 - Zou u een dergelijke maatregel wenselijk vinden voor het secundair onderwijs?

Toetsbekwaamheid en professionalisering

"We zijn bijna aan het einde van het interview. Deze vragen hebben betrekking op de toetsbekwaamheid van de leerkrachten en de mate waarin leerkrachten zich hierin verder kunnen professionaliseren."

- 22. Wordt er op school samengewerkt met collega's (van binnen of buiten de school) om de evaluatiepraktijk vorm te geven (in het kader van evalueren bij redelijke aanpassingen/aangepaste curricula)? Hoe ziet deze samenwerking eruit?
- 23. Hoe verhoudt het geëvalueerde zich tot de vooropgestelde ontwikkelingsdoelen? Hoe wordt dit bewaakt?
- 24. Hoe verhoudt het geëvalueerde zich tot de eindtermen? Hoe wordt bewaakt dat het behalen van de eindtermen geëvalueerd wordt?
- 25. In welke mate is er aandacht voor kennisgerichte en meer competentiegerichte evaluatie?

- 26. Hoe schat u de competenties in van de leerkrachten op uw school om zelf evaluatie-instrumenten te ontwikkelen of te selecteren om te evalueren in welke mate de leerlingen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen bereiken? (Doorvragen naar toelichting)
- 27. Hoe schat u de competenties in van de leerkrachten op uw school om evaluatie-instrumenten te ontwikkelen of te selecteren opdat alle leerlingen kunnen bewijzen wat ze kennen/kunnen? (Doorvragen naar toelichting)
- 28. Hoe schat u de competenties in van de leerkrachten op uw school om de evaluatie af te stemmen op eventuele redelijke aanpassingen/ individueel aangepaste curricula? (Doorvragen naar toelichting)
- 29. Krijgen leerkrachten de mogelijkheid om nascholing/professionalisering te volgen (georganiseerd buiten de school of binnen de school) die betrekking heeft op 'evaluatie'?
 - o Indien ja: wat voor nascholing/professionalisering?
 - o Hoe heeft dit bijgedragen tot het huidige evaluatiebeleid en de evaluatiepraktijk?
 - o Heeft u als directie professionalisering of nascholing gevolgd met betrekking tot thema's zoals 'evaluatie' en/of 'diversiteit'?

Visie op gestandaardiseerde (inter)nationale toetsen

"We zijn aan het einde van het interview gekomen. Via een laatste vraag zou ik willen weten wat uw visie is op gestandaardiseerde toetsen. In Vlaanderen is er geen traditie van nationaal georganiseerde toetsen. Dit is bijvoorbeeld wel het geval in Frankrijk (baccalauréat) en in veel Angelsaksische landen."

- 30. Wat is uw visie op deze nationale examens?
- 31. Zou u het wenselijk vinden dat dit ook in Vlaanderen georganiseerd wordt?

"Vlaanderen heeft dan wel geen traditie in nationale examens, er wordt wel deelgenomen aan grootschalige internationale toetsprogramma's zoals bijvoorbeeld PISA, TIMMS en PIRLS."

- 32. Volgt u de resultaten van deze internationale toetsen op? Waarom wel/niet?

"We zijn aan het einde van het interview. Zijn er nog zaken die u wil zeggen/toevoegen aan dit gesprek?"

"Bedankt voor het interview!"

Interviewleidraad leerkrachten (S.O)

1. Praktische organisatie

- Per case zullen (naargelang het aanbod van de school) volgende leerkrachten geïnterviewd worden.
 - Leerkracht Nederlands 1^e jaar
 - Leerkracht Wetenschappen 1^e jaar
 - Leerkracht Nederlands en/of PAV 3^e jaar
 - Leerkracht TV of KV of PV in 3^e jaar
 - Leerkracht Nederlands en/of PAV 6^e jaar
 - Leerkracht TV of KV of PV in 6^e jaar

- Deze leerkrachten worden eerst geobserveerd vooraleer ze geïnterviewd worden. Bij elke leerkracht zal er een lesuur geobserveerd worden (zie ook onderzoeksinstrument 'observatiewijzer'). Tijdens het interview zal er onder andere teruggeblikt worden op de geobserveerde les. Dit gesprek wordt opgevat als een moment voor de geïnterviewde om te duiden hoe de geobserveerde les zich verhoudt tot zijn/haar andere lessen. Tevens is het een moment voor de interviewer om door te vragen naar het waarom van bepaalde handelingen en keuzes van de leerkracht die geobserveerd werden. Het interview zal dus aanvullende informatie opleveren met betrekking tot de observatie en heeft dus onder andere als doel om de geobserveerde les te kunnen kaderen en te doorgronden.

- Elk interview wordt (mits toestemming) opgenomen (geluidsopname), dit om achteraf het interview uit te typen om de data grondig te kunnen analyseren.

- De interviews worden voorbereid door op voorhand:
 - De leerkrachten te observeren tijdens een les om zicht te krijgen op de evaluatiepraktijk (continue & informele vorm van evalueren).
 - De inspectieverslagen van de desbetreffende school door te nemen om een ruimer beeld te krijgen van de school.
 - De documenten door te nemen die op voorhand bij de school opgevraagd worden. Het gaat hierbij om documenten die betrekking hebben op het evaluatiebeleid: visietekst, een voorbeeld rapport, het schoolreglement waarin verwezen wordt hoe gecommuniceerd wordt met ouders, de procedure voor het uitreiken van het getuigschrift,

2. Toelichting interviewleidraad

- Het interview is semi-gestructureerd, wat inhoudt dat er een vragenprotocol opgesteld wordt om het gesprek te structureren. De voorbereide vragen geven richting aan het gesprek met de leerkracht, maar er blijft toch ruimte voor de respondent om het interview zelf nog in te vullen.

Het vragenprotocol (zie 3.) heeft als doel om dezelfde topics steeds te laten terugkeren in elk interview zodat de antwoorden ook vergelijkbaar worden (Mortelmans, 2013)⁴.

- Het vragenprotocol is ingedeeld in verschillende rubrieken: achtergrondinformatie, persoonlijke visie op leren en evalueren, de visie van de school, de eigen evaluatiepraktijk, de geobserveerde lessen, toetsbekwaamheid en professionalisering en gestandaardiseerd toetsen. Bij elke rubriek worden hoofdvragen gesteld. Indien het antwoord onvoldoende uitgebreid is, of indien er zaken onduidelijk blijven wordt er doorgevraagd, aan de hand van de voorziene bijvragen.
- Het verloop van het interview zal voornamelijk de vooropgestelde vragen volgen, mits ruimte voor doorvragen, het stellen van bijvragen, verduidelijkingen en toelichting van de respondent. Enkel bij het onderdeel dat terugkoppelt naar de geobserveerde lessen zijn de voorziene vragen beperkter omdat deze voorbereid zullen worden naar aanleiding van de observaties. Evenzeer is er ruimte om reeds eerder terug te koppelen naar de geobserveerde lessen. Bijvoorbeeld indien er bij het antwoord van de leerkracht verwezen wordt naar een concreet voorbeeld dat ook geobserveerd kon worden.
- Het vragenprotocol vormt de leidraad voor alle interviews met leerkrachten. Indien een vraag specifiek bedoeld is voor een leerkracht (bijvoorbeeld enkel bedoeld voor leerkrachten in de eerste graad) dan wordt dit tussen haakjes vermeld. Zwart: wordt aan elke leerkracht gevraagd.

3. Vragenprotocol (semi-gestructureerd)

Toestemming opname

“Indien u akkoord gaat, zal het interview opgenomen worden (geluidsopname). Met behulp van de geluidsopname zal het interview uitgetypt worden om het in de fase van analyse makkelijker te kunnen verwerken. Het interview zal anoniem verwerkt worden. Indien u dit wenst, kan het uitgetypte interview ook nog eens aan u bezorgd worden. Op deze manier kan u nog aanpassingen of nuanceringen toevoegen”.

Achtergrondinformatie

“Eerst volgen er enkele vragen die peilen naar uw professionele achtergrond.”

- 1. Welke vooropleiding(en) heeft u?
- 2. Hoe ziet uw huidige opdracht eruit? Welke vakken geeft u en in welke onderwijsvormen?
- 3. Hoeveel jaar geeft u al les? Hoeveel jaar op deze school? Hoeveel jaar reeds in dit jaar/deze graad? Hoeveel jaar in deze onderwijsvorm? Heeft u ook ervaring in andere onderwijsvormen/onderwijsniveaus of in het buitengewoon onderwijs?

Persoonlijke visie

“Deze vragen peilen naar uw persoonlijke visie, los gezien van de visie van de organisatie of school waarbinnen u tewerk gesteld bent.”

- 4. Hoe zou u uw visie op onderwijs en leren omschrijven? (Doorvragen)
- 5. Hoe zou u uw visie op evaluatie omschrijven?

⁴ Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Acco: Leuven/Den Haag.

- 5a. Waartoe dient evaluatie volgens u? Waarom zou er volgens u geëvalueerd moeten worden? (Doorvragen en peilen naar hoe ze de relatie zien tussen evaluatie en instructie en hoe men de verhouding ziet tussen de formatieve en de summatieve functie)
- 5b. Wat zou volgens u geëvalueerd moeten worden?
- 5c. Hoe zou er volgens u geëvalueerd moeten worden?
- 5d. Hoe staat u tegenover evalueren in een context van diversiteit?
 - na redelijke aanpassingen (compenserende of dispenserende maatregelen) of bij een individueel aangepast curriculum?
 - Bij leerlingen met een andere thuistaal, kansarme leerlingen, etnische achtergrond, ...? (Peilen naar de diverse vormen van diversiteit).

Visie van de school

“De volgende vragen peilen naar de visie van de school en de mate waarin deze aansluit op uw persoonlijke visie.”

- 6. Is er op school een evaluatiebeleid? Welke afspraken zijn er op school omtrent evaluatie?
- 7. Heeft u binnen dit beleid van de school voldoende ruimte om uw visie op evaluatie te vertalen naar uw evaluatiepraktijk?
- 8. Hoe werken de (*delibererende, begeleidende en toelatings*)klassenraden? Wat is de functie hiervan? Bent u tevreden over deze manier van werken?
- 9. Welke zijn de criteria voor het uitreiken van een A-, B- of C-atteest? ?
- 10. Hoe wordt beslist wie op het einde van het zesde jaar (of eind 7^e jaar) een diploma secundair onderwijs ontvangt? Wat vindt u hiervan?
- 11. In welke mate komt het evaluatiebeleid tegemoet aan de diversiteit op school/in de klas? Zijn er afspraken omtrent het evalueren na compenserende/dispenserende maatregelen of bij een individueel aangepast curriculum? Zoniet, hoe zou dit er volgens u moeten uitzien?
- 12. Zijn er zaken (m.b.t. het evaluatiebeleid van de school) die u liever anders zou zien? Waarom? Hoe zou u het dan veranderen mocht dit mogelijk zijn?
- 13. Wordt er op school samengewerkt met collega’s (van binnen of buiten de school) om de evaluatiepraktijk vorm te geven? Hoe ziet deze samenwerking eruit?
- 14. Denkt u dat de leerlingen op uw school genoeg kansen krijgen om te bewijzen wat ze kennen/kunnen? Waarom wel/niet?

Geobserveerde lessen

“Vooraleer we overgaan naar uw persoonlijke visie op evaluatie, zou ik nog eens willen terugblikken op de les die ik geobserveerd heb.”

- 15. Kan u de beginsituatie van de leerlingen schetsen? (leerlingen met andere thuistaal, met een atteste, met een leerstoornis, die reeds gedubbeld hebben of een jaar overgeslagen, ...?)

- 16. In welke mate zijn deze geobserveerde lessen representatief voor uw lespraktijk? Wat doet u vaak dat ik nu niet gezien heb?
- 17. Op welke momenten was u tijdens deze les bewust/gepland aan het evalueren?
 - o Waarom had u dit zo gepland?
- 18. Op welke momenten bent u overgegaan tot ongeplande evaluatie?
 - o Waarom?
- ... (aanvullen op basis van de observaties)

Eigen evaluatiepraktijk

“Nu komen we bij de kern van het interview. De volgende vragen peilen naar de evaluatiepraktijk die u hanteert in de klas. Deze vragen zijn bedoeld om zicht te krijgen op hoe u de leerlingen evalueert, waarom u ze evalueert, wat er gebeurt met de gegevens die voortvloeien uit evaluatie, ... Deze vragen zijn dan ook aanvullende informatie op de geobserveerde lessen.”

- 19. Hoe zou u uw eigen evaluatiepraktijk binnen het vak dat ik geobserveerd heb omschrijven?
 - o 19a. Waardoor wordt deze voornamelijk gestuurd/geïnspireerd?
Het beleid van de school/de onderwijskoepel/opleiding/professionalisering of bijscholing/ collega's/ praktijkervaring als leerkracht...
 - o 19b. Welke instrumenten worden hiervoor gebruikt?

Op basis van welke criteria (validiteit, betrouwbaarheid, efficiëntie, objectiviteit, transparantie, normering,) wordt er voor die instrumenten gekozen?
 - o Instrumenten die behoren tot de gehanteerde methodes? Welke, waarom & bij wie afgenomen? Wat wordt er gedaan met de resultaten hiervan?
 - o Eigen ontwikkelde instrumenten? Welke, waarom & bij wie afgenomen? Wat wordt er gedaan met de resultaten hiervan?
 - o Genormeerde/gevalideerde instrumenten? Welke, waarom & bij wie afgenomen? Wat wordt er gedaan met de resultaten hiervan?
 - o Paralleltoetsen van de peilingen? Welke, waarom & bij wie afgenomen? Wat wordt er gedaan met de resultaten hiervan?
 - o 19c. Hoe verhoudt het geëvalueerde zich tot de vooropgestelde ontwikkelingsdoelen/eindtermen/leerplannen? Hoe wordt bewaakt dat het behalen van de eindtermen geëvalueerd wordt?
 - o 19d. In welke mate is er binnen uw vak aandacht voor kennisgerichte en meer competentiegerichte evaluatie? Hoe gebeurt dit?
 - o 19e. Wanneer wordt er geëvalueerd?
 - o Zijn er afspraken op school omtrent wanneer en hoe vaak er geëvalueerd wordt?
 - o Is er een vaste (her)examen- of toetsperiode?

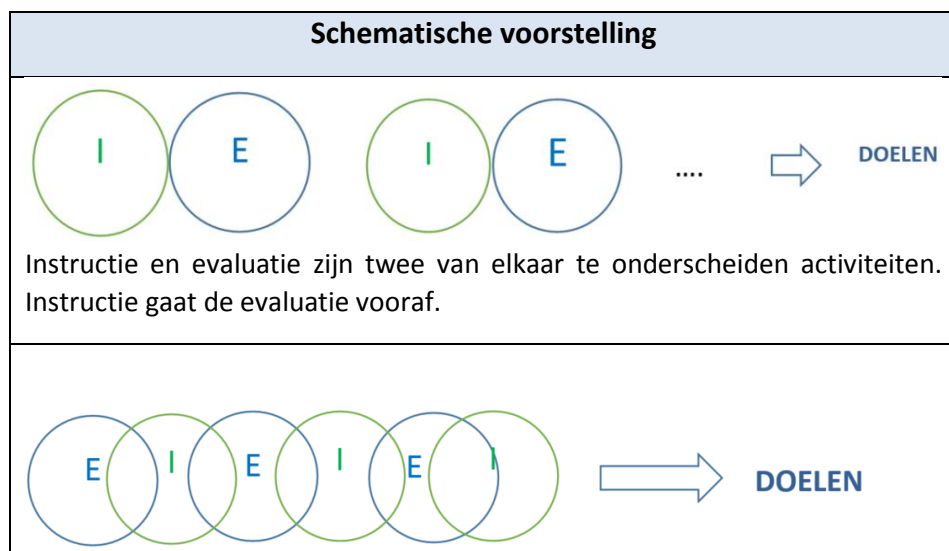
- Is er een maximum vastgelegd voor het aantal toetsen dat in een week gepland kan worden?
- Wordt er specifiek geëvalueerd in functie van de overstap naar een volgend jaar/volgende graad?
 - Hoe ziet deze evaluatie eruit? (wat & welke vorm?)
 - Welke gevolgen heeft deze evaluatie voor de leerlingen?
- (Enkel voor leerkrachten 1^e jaar) Wordt er met betrekking tot uw vak specifiek geëvalueerd in het kader van de instroom van leerlingen in het eerste jaar?
 - Hoe ziet deze evaluatie eruit? (wat & welke vorm?)
 - Welke gevolgen heeft deze evaluatie voor de leerlingen?
- (Enkel voor leerkrachten 6^e jaar) Wordt er specifiek geëvalueerd in het kader van de uitstroom van leerlingen van het zesde leerjaar, in functie van het toekennen van het diploma secundair onderwijs?
 - Hoe ziet deze evaluatie eruit? (wat & welke vorm?)
 - Welke gevolgen heeft deze evaluatie voor de leerlingen?
- Wordt er ook informeel geëvalueerd? Hiermee bedoel ik of er geëvalueerd wordt zonder dat leerlingen beseffen dat ze geëvalueerd worden?
 - Waarom doet u dit?
 - Hoe ziet deze informele evaluatie eruit? Welke vormen kan dit aannemen?
 - Hoeveel belang hecht u aan deze vorm van evaluatie (in vergelijking met formele evaluatie)? + Hoe wordt dit vertaald in het rapport?
 - Hoe frequent doet u dit?
 - Wordt hierover op voorhand nagedacht of gebeurt dit eerder spontaan?
 - Wordt hierover gecommuniceerd met de ouders/leerlingen?
 - Wat is de impact van deze informele evaluatie op uw onderwijspraktijk/op het leerproces van de leerlingen?
- 19f. In welke mate sluit uw evaluatiepraktijk aan bij het evaluatiebeleid van de school?
 - Ervaart u voldoende autonomie om uw evaluatiepraktijk zelf vorm te geven?
 - Is uw evaluatiepraktijk gelijkend aan de evaluatiepraktijk van collega's?
- 20. In welke mate worden de leerlingen betrokken bij de evaluatie?
 - 20a. Wordt er aan peer-& zelfevaluatie gedaan?
 - 20b. Stellen de leerlingen mee de evaluatiecriteria op?
 - 20c. Kunnen leerlingen kiezen wanneer en wat er geëvalueerd wordt?
- 21. Houdt u rekening met de diversiteit in de klas tijdens gewone lesactiviteiten?
 - 21a. Waarom wel/niet?
 - 21b. Indien wel:
 - Met welke leerlingen wordt er rekening gehouden? (Peilen naar diverse vormen van diversiteit: anderstalige lln, lln met etnische achtergrond, ll met functiebeperking, kansarme lln, ...)

- Hoe gebeurt dit? Wordt er gedispenseerd of gecompenseerd op vlak van evaluatie om tegemoet te komen aan de diversiteit?
 - Hoe ervaren de leerlingen dit?
 - Hoe ervaren de andere leerlingen dit?

- 22. Houdt u rekening met de diversiteit in de klas tijdens momenten van evaluatie?
 - o 22a. Waarom wel/niet?
 - o 22b. Indien wel:
 - Met welke leerlingen wordt er rekening gehouden? (Peilen naar diverse vormen van diversiteit: anderstalige lln, lln met etnische achtergrond, lln met functiebeperking, kansarme lln, ...)
 - Hoe gebeurt dit? In welke mate verschilt dit van 'reguliere evaluatie'? Wordt er gedispenseerd of gecompenseerd op vlak van evaluatie om tegemoet te komen aan de diversiteit?
 - Hoe ervaren de leerlingen dit?
 - Hoe ervaren de andere leerlingen dit?

- 23. Hoe (en via welke kanalen) wordt er gecommuniceerd over het evaluatiebeleid- en uw individuele evaluatiepraktijk
 - o 23a. met collega leerkrachten?
 - o 23b. met leerlingen?
 - o 23c. met ouders?

- 24. We hebben het nu uitgebreid gehad over uw manier van evalueren en uw visie op evaluatie. Bij wijze van samenvatting/conclusie zou ik u willen vragen om na te denken over hoe uw evaluatiepraktijk zich verhoudt tot de praktijk van les geven/instructie. Ik heb hier drie schematische voorstellingen bij die weergeven hoe evaluatie zich *kan* verhouden tot instructie. Nu is mijn vraag aan u: "Welk schema sluit het beste aan bij uw praktijk & waarom? Kan u hiervan concrete voorbeelden geven?".



Instructie en evaluatie haken op elkaar in en zijn meer met elkaar verweven. De instructie wordt aangepast op basis van informatie die verkregen wordt op basis van de evaluatie.



Instructie en evaluatie zijn heel sterk met elkaar verweven waardoor ze niet meer zo eenvoudig van elkaar te onderscheiden zijn. Instructie wordt heel sterk beïnvloed door de evaluatie. De grillige lijn verwijst naar de moeilijke voorspelbaarheid van het leerproces.

Toetsbekwaamheid en professionalisering

“ We zijn bijna aan het einde van het interview. Deze vragen hebben betrekking op de mate waarin u zich voldoende onderlegd voelt om te evalueren.”

- 25. Zijn er zaken m.b.t. evaluatie (toetsen opstellen, informeel evalueren, observeren, differentiëren in evaluatie, rapporteren naar leerlingen of ouders, feedback geven, ...) waarbij u zich onzeker voelt/ waarbij u nood heeft aan ondersteuning of verdere professionalisering?
- 26. Hoe competent voelt u zich (op een schaal van 0 tot 10 waarbij 10 staat voor heel competent) om de leerlingen te evalueren in de verschillende vakken en projecten? (Doorvragen naar toelichting)
 - Om valide evaluatie-instrumenten te ontwikkelen? Hiermee wordt bedoeld evaluatie-instrumenten die erin slagen om ook daadwerkelijk de beoogde doelen te meten waarbij ook het beheersingsniveau van een bepaald doel in acht genomen wordt.
 - Om tot betrouwbare resultaten te komen bij de evaluatie van leerlingen? Hiermee wordt bedoeld dat de scores consistent, nauwkeurig en reproduceerbaar zijn.
- 27. Hoe competent voelt u zich (op een schaal van 0 tot 10) om rekening te houden met de diversiteit in de klas bij het evalueren? (Doorvragen naar toelichting)
 - (Indien van toepassing)Hoe competent voelt u zich om leerlingen met redelijke aanpassingen/met een aangepast curriculum te evalueren? Wordt u hierin ondersteund?
- 28. Krijgt u de mogelijkheid om nascholing/professionalisering te volgen (georganiseerd buiten de school of binnen de school) die betrekking heeft op ‘evaluatie’?
- 29. Heeft u gedurende uw loopbaan als leerkracht reeds nascholing/professionalisering gevolgd met betrekking tot evaluatie?
 - Welke?
 - In welke mate heeft dit bijgedragen tot uw huidige praktijk in de klas?

Visie op gestandaardiseerde (inter)nationale toetsen

“We zijn aan het einde van het interview gekomen. Via een laatste vraag zou ik willen weten wat uw visie is op gestandaardiseerde toetsen. In Vlaanderen is er geen traditie van nationaal georganiseerde toetsen. Dit is bijvoorbeeld wel het geval in Frankrijk (baccalauréat) en in veel Angelsaksische landen.”

- 30. Wat is uw visie op deze nationale examens?
- 31. Zou u het wenselijk vinden dat dit ook in Vlaanderen georganiseerd wordt?
- 32. Neemt de school deel aan peilingen/paralleltoetsen? Vindt u dit waardevol? Waarom wel/niet?

“Vlaanderen heeft dan wel geen traditie in nationale examens, er wordt wel deelgenomen aan grootschalige internationale toetsprogramma’s. Bijvoorbeeld PISA, TIMMS en PIRLS.”

- 33. Volgt u de resultaten van deze internationale toetsen op? Waarom wel/niet?

“We zijn aan het einde van het interview. Zijn er nog zaken die u wil zeggen/toevoegen aan dit gesprek?”

“Bedankt voor het interview!”

Draaiboek focusgroepen leerlingen (S.O.)

A) Praktische organisatie

- Per case zullen er focusgroepen afgenomen worden met leerlingen. Afhankelijk van het aanbod van de school zullen er focusgroepen georganiseerd worden in de eerste, tweede en derde graad.
- Per focusgroep wordt er gestreefd naar 6 deelnemende leerlingen. Binnen de groep van 6 leerlingen zal er op toegezien worden dat, afhankelijk van het aanbod van de school, verschillende onderwijsvormen vertegenwoordigd zullen zijn. Binnen de focusgroepen voor de eerste graad zal er op toegezien worden dat de focusgroep samengesteld wordt met leerlingen uit zowel de A-stroom als de B-stroom.
De leerlingen worden bij voorkeur ook geselecteerd uit die klassen waar er geobserveerd werd. Op deze manier hebben de leerlingen die bevroegd zullen worden de onderzoeker al eens gezien.
- De focusgroep zal maximaal anderhalf uur (90 minuten) duren. De focusgroep zal korter zijn als er (volgens het aanbod van de school) minder variatie in onderwijsvormen vertegenwoordigd is.
- Bij het begin van elke focusgroep wordt er een mondelinge informed consent gevraagd aan de leerlingen.
- Elke focusgroep wordt (mits toestemming) opgenomen (geluidsopname), dit om achteraf het interview uit te typen om de data grondig te kunnen analyseren.
- Het verloop van de focusgroep wordt zo georganiseerd opdat er zoveel mogelijk data schriftelijk/visueel vastgelegd kan worden. Zo kan er veel data in één keer gecapteerd worden, wat de verwerking ervan faciliteert. Daarom zal er gewerkt worden met stickers en zal er gevraagd worden aan de leerlingen om af en toe iets kort te noteren.
- De inhoud van de focusgroep werd zoveel mogelijk gelijkgesteld met de inhoud van de individuele interviews die afgenomen werden bij de leerlingen in het lager onderwijs (6^e leerjaar). Dit om de resultaten van het secundair en het lager vergelijkbaar te houden. Zo zijn onder andere de opgenomen voorbeelden van gedifferentieerd toetsen en gevarieerd evalueren dezelfde gebleven.

B) Verloop focusgroep

A) Inleiding & mondelinge informed consent (5 min.)

Ik ben Joke en ik doe onderzoek in scholen.

Het onderzoek gaat over evaluatie, ik ga dus na hoe en waarom er geëvalueerd wordt in het Vlaamse onderwijs. Daarvoor kom ik onder andere meekijken in enkele lessen. Ik ga ook in gesprek met directies en leerkrachten, maar het is ook belangrijk om de stem van degenen die geëvalueerd worden, van jullie dus, ook te horen.

We gaan het dus hebben over hoe jullie geëvalueerd worden en hoe jullie dit ervaren.

Jullie mogen alles zeggen wat jullie willen, er zijn geen juiste of foute antwoorden, ik wil vooral graag weten wat jullie denken. Alles wat hier gezegd wordt, zal voor het onderzoek anoniem verwerkt worden. Er wordt zeker ook niets doorverteld aan jullie leerkrachten of directeur. Ik zou met jullie ook willen afspreken dat jullie onderling geen zaken gaan doorvertellen aan medeleerlingen, leerkrachten of directeur. Alles wat hier gezegd wordt, blijft tussen deze 4 muren.

Ik zou graag willen opnemen wat jullie zeggen zo kan ik er thuis nog eens naar luisteren om zo goed mogelijk te weten wat er gezegd werd. Is het voor jullie ok om dit gesprek op te nemen?

Hebben jullie nog vragen voor we beginnen?

B) Voorstelling (5 min.)

Ik zou willen vragen dat iedereen zich even kort voorstelt aan de hand van zijn naam, leeftijd, en studierichting hier op school. Je mag ook kort vertellen welke andere richtingen je nog gevolgd hebt in het verleden, indien dit zou verschillen van de richting die je nu volgt.

C) Toepassing en voorkeur voor gedifferentieerd toetsen (45 min.)

Hiervoor wordt bijlage A gebruikt.

We gaan zo meteen stickertjes kleven. Jullie krijgen er elk 12. De kleur is afhankelijk van de studierichting waarin je zit:

- ASO (geel), TSO (blauw), KSO (rood), BSO (groen) → indien focusgroep 2^e of 3^e graad
- A-stroom (geel) of B-stroom (groen) → indien focusgroep 1^e graad

Ik zou graag meer te weten komen over hoe toetsen afgenomen worden bij jullie en in welke mate jullie ondersteund worden om de toets zo goed mogelijk te kunnen maken. Ik heb op dit A3-blad (bijlage A) een aantal manieren opgelijst die zouden kunnen helpen om een toets beter te kunnen maken. Het gaat om aanpassingen aan toetsen die voor de ene leerling anders zijn dan voor de andere(n) Ik ga ze even allemaal toelichten (...). Je ziet dat er ook nog ruimte is om zelf voorbeelden toe te voegen. Zijn er nog manieren waaraan jullie denken? Deze mogen jullie noteren. Als je straks nog aan een nieuwe manier zou denken dan mag je die steeds aanvullen.

Jullie mogen nu 3 stickers kleven in de tweede kolom om aan te geven welke manieren van ondersteuning jullie al eens gedaan/gebruikt hebben hier op school. De 3 stickers moeten sowieso allemaal gekleefd worden, je mag ze allemaal bij dezelfde plaatsen indien er slechts één manier is. Of je kleeft ze verspreid over 3 verschillende manieren. Indien er méér dan 3 manieren zijn, dan kies je voor de 3 die je al het meest gebruikt/gedaan hebt.

Nabespreking van de gekleefde stickers in de tweede kolom a.d.h.v. deze voorbeeldvragen:

(Voorkomen dat leerlingen door elkaar gaan praten want dit maakt het herbeluisteren van de opname moeilijk)

- *Ik zie het meeste stickers bij deze manier? Wil iemand hier iets meer over zeggen?*
- *Kan iemand hierbij een voorbeeld geven?*
- *Voor welke vakken of projecten gebeurt dit?*
- *Vind je dit nuttig? Heb je hier iets aan? Leer je er iets uit? Wordt er daarna iets gedaan met de resultaten van de evaluatie?*
- *Ik zie dat de stickers van het BSO vooral hier aan bod komen. Deze van ASO komen vooral hier terecht. Hoe zou het komen dat dit zo verschillend is?*

Jullie hebben nog stickers over. Jullie mogen er opnieuw 3 kleven in de laatste kolom om aan te geven welke manieren van ondersteuning je het liefst aangeboden zou krijgen op school. Je moet je dus inbeelden dat je helemaal zelf mag kiezen, je moet je dus de meest ideale situatie voorstellen. Je mag de stickers opnieuw samen bij éénzelfde manier kleven als er slechts ééntje is dat er voor jou boven uitsteekt. Als er meerdere zijn, mag je ze verspreiden over 3. Maar je kan er maximaal 3 kiezen.

Nabespreking van de gekleefde stickers in de derde kolom a.d.h.v. deze voorbeeldvragen:

- *Ik zie het meeste stickers bij deze manier? Wil iemand hier iets meer over zeggen?*
- *Voor welke vakken zou je dit dan willen?*
- *Waarom verkiezen jullie dit? Waarom is dit nuttig voor jullie?*
- *Ik zie dat de stickers van het BSO vooral hier aan bod komen. Deze van ASO komen vooral hier terecht. Hoe zou het komen dat dit zo verschillend is?*
- *Ik zie dat er gelijkenissen zijn tussen beide kolommen: dat wat jullie verkiezen komt overeen met wat jullie ook doen op school. Wil dit dan zeggen dat jullie tevreden zijn met de manier waarop de toetsen afgenomen worden?*
- *Ik zie dat er verschillen zijn tussen beide kolommen: dat wat jullie verkiezen komt niet overeen met wat jullie ook doen op school. Wil dit dan zeggen jullie ontevreden zijn met de manier waarop toetsen afgenomen worden? Zijn er nog dingen die jullie zouden veranderen? Die jullie anders zouden willen zien? Waarom?*

Voor we overgaan naar het volgende A3-blad, zou ik jullie nog enkele algemene vragen willen stellen (indien ze tijdens de nabespreking nog niet aan bod zijn gekomen):

- *Waarom moeten jullie toetsen maken denk je?*
- *Vinden jullie het nuttig/interessant om een toets te maken? Wat vind je daar nuttig aan? Wanneer is het interessant en wanneer niet?*

- *Hebben jullie vaste toetsenperiodes of examenperiodes? Indien niet: zou je dit willen? Indien wel: vind je dit nuttig? Waarom wel/niet?*
- *Wat gebeurt er na het afleggen van een toets of examens? Hoe krijgen jullie de resultaten? Wordt dit besproken? (Peilen naar gebruik van en communicatie over rapport) Welke gevolgen hebben deze resultaten? Krijg je bijvoorbeeld extra hulp of ondersteuning als blijkt dat je iets nog niet goed onder de knie hebt? Heb je het gevoel dat je iets leert uit de toets?*

D) Toepassing en voorkeur van gevarieerde vormen van evaluatie (30 min.)

Hiervoor wordt bijlage B gebruikt.

Jullie hebben nog 6 stickers over. We gaan deze straks ook kleven, maar op een nieuw blad. Het heeft dezelfde structuur als het vorige, maar de inhoud is anders.

Ik zou via dit blad graag te weten komen over welke andere manieren er gebruikt worden dan toetsen, om jullie te evalueren. Je hoeft namelijk niet altijd een toets te maken om te tonen wat je kunt en wat je weet of om te laten zien hoe goed je in iets bent. Ik heb op dit A3-blad (bijlage B) een aantal manieren opgelijst die gebruikt kunnen worden om te tonen wat je kan/weet, maar het zijn andere manieren dan toetsen. Ik ga ze even allemaal toelichten (...). Je ziet dat er ook nog ruimte is om zelf voorbeelden toe te voegen. Zijn er nog andere manieren waaraan jullie denken of die jullie al gedaan hebben? Deze mogen jullie noteren. Als je straks nog aan een nieuwe manier zou denken dan mag je die steeds aanvullen.

Jullie mogen nu 3 stickers kleven in de tweede kolom om aan te geven welke manieren van evalueren jullie al eens gedaan hebben hier op school. De 3 stickers moeten sowieso allemaal gekleefd worden, je mag ze allemaal bij dezelfde plaatsen indien er slechts één manier is. Of je kleeft ze verspreid over 3 verschillende manieren. Indien er méér dan 3 manieren zijn, dan kies je voor de 3 die je al het meest gebruikt/gedaan hebt.

Nabespreking van de gekleefde stickers in de tweede kolom a.d.h.v. deze voorbeeldvragen:

(! Voorkomen dat leerlingen door elkaar gaan praten want dit maakt het herbeluisteren van de opname moeilijk!)

- *Ik zie het meeste stickers bij deze manier? Wil iemand hier iets meer over zeggen?*
- *Kan iemand hierbij een voorbeeld geven?*
- *Voor welke vakken/projecten/... gebeurt dit?*
- *Vind je dit nuttig? Heb je hier iets aan? Waarom wel en waarom niet?*
- *Ik zie dat de stickers van het BSO vooral hier aan bod komen. Deze van ASO komen vooral hier terecht. Hoe zou het komen dat dit zo verschillend is?*

Jullie hebben nog 3 stickers over. Jullie mogen deze kleven in de laatste kolom om aan te geven naar welke manieren van evalueren jullie voorkeur uitgaat. Je moet je dus inbeelden dat je helemaal zelf mag kiezen, je moet je dus de meest ideale situatie voorstellen en niet vergelijken met wat momenteel gebeurt op school. Je mag de stickers opnieuw samen bij éénzelfde manier kleven als er slechts ééntje

is dat er voor jou boven uitsteekt. Als er meerdere zijn, mag je ze verspreiden over 3. Maar je kan er maximaal 3 kiezen.

Nabespreking van de gekleefde stickers in de tweede kolom a.d.h.v. deze voorbeeldvragen:




- *Ik zie het meeste stickers bij deze manier? Wil iemand hier iets meer over zeggen?*
- *Voor welke vakken/ projecten zou je dit dan willen?*
- *Waarom verkiezen jullie dit? Waarom is dit nuttig voor jullie?*
- *Ik zie dat de stickers van het BSO vooral hier aan bod komen. Deze van ASO komen vooral hier terecht. Hoe zou het komen dat dit zo verschillend is?*
- *Ik zie dat de sticker van het BSO meer gespreid zijn dan deze van ASO. Hoe zou dit komen? Ervaren jullie veel verschillen tussen hoe jullie geëvalueerd worden en hoe jullie geëvalueerd worden? Wat vinden jullie hiervan?*
- *Ik zie dat er gelijkenissen zijn tussen beide kolommen: dat wat jullie verkiezen komt overeen met wat jullie ook doen op school. Wil dit dan zeggen dat jullie tevreden zijn met de manier waarop de toetsen afgenomen worden?*
- *Ik zie dat er verschillen zijn tussen beide kolommen: dat wat jullie verkiezen komt niet overeen met wat jullie ook doen op school. Wil dit dan zeggen dat jullie ontevreden zijn met de manier waarop jullie geëvalueerd worden? Zijn er nog dingen die jullie zouden veranderen? Die jullie anders zouden willen zien? Waarom?*

E) Afronding (5 à 10 min.)

We zijn aan het einde gekomen van deze focusgroep. Zijn er nog zaken die jullie willen vertellen over evaluatie of toetsing?

Heel erg bedankt om te willen deelnemen!

BIJLAGE A

Manier van evaluatie	Dit doen we in de klas. (3 stickers)	Ik verkies deze manier. (3 stickers)
<p style="text-align: center;"> Moeilijke woorden Moeilijke zinnen </p> <p>Een toets zonder moeilijke woorden of zinnen in de vragen.</p>		
<div style="text-align: center;">  <p>Nederlands - Moedertaal</p> </div> <p>Woordenboek mag gebruikt worden bij de toets</p>		
<div style="text-align: center;">  </div> <p>Een toets waarbij je een woordenlijst krijgt met de woorden van de toets uitgelegd of vertaald.</p>		
<div style="text-align: center;">  <p>Afbeelding</p> </div> <p>Op de toets worden afbeeldingen en pictogrammen gebruikt om duidelijk te maken wat je moet doen.</p>		



Extra tijd

Een toets waarbij je extra tijd krijg.

Nieuw voorbeeld

Nieuw voorbeeld


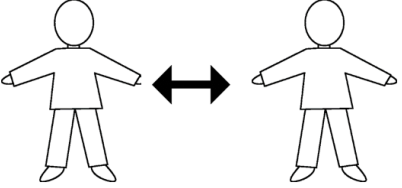
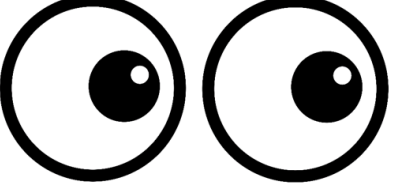
Nieuw voorbeeld

Nieuw voorbeeld

Nieuw voorbeeld

Nieuw voorbeeld

BIJLAGE B

Manier van evaluatie	Dit doen we in de klas.	Ik verkies deze manier.
 <p>Zelf kijken wat ik kan en weet</p> <p>Ik mag zelf nadenken over wat ik al goed kan/weet en wat ik nog niet zo goed kan/weet en dit dan vertellen of opschrijven voor leerkracht.</p>		
 <p>Wat weet en kan mijn klasgenoot al?</p> <p>Mijn klasgenoten en ik mogen van elkaar zeggen wat we al kunnen/weten en nog niet zo goed kunnen/weten. We geven elkaar zo ook tips om het beter te doen.</p>		
 <p>Leerkracht kijkt</p> <p>De leerkracht komt naar mij kijken terwijl ik in de klas bezig ben, zo ziet hij/zij wat ik al kan/weet</p>		



Vertellen

De leerkracht stelt me vragen en ik kan vertellen wat ik al weet/kan.



Ik hou in een boek/schrift bij wat ik geleerd heb, wat ik al kan/weet.

Nieuw voorbeeld

Nieuw voorbeeld

Nieuw voorbeeld

BIJLAGE C

SJABLOON VERSLAG FOCUSGROEP

ALGEMENE INFO

Schoolcode	
Datum & lesuur	
Graad	<input type="checkbox"/> 1 ^e graad <input type="checkbox"/> 2 ^e graad <input type="checkbox"/> 3 ^e graad
Aantal leerlingen	6
Samenstelling focusgroep:	<input type="checkbox"/> Leerlingen komen uit eenzelfde klas <input type="checkbox"/> Focusgroep is klasoverstijgend
Onderwijsvorm	<input type="checkbox"/> ASO <input type="checkbox"/> TSO <input type="checkbox"/> KSO <input type="checkbox"/> BSO
Specifieke studierichting	
Opvallende zaken:	

KENNISMAKING/VOORSTELLING

Voorstelling	<p><i>Ik zou willen vragen dat iedereen zich even kort voorstelt aan de hand van zijn naam, leeftijd, en studierichting hier op school. Je mag ook kort vertellen welke andere richtingen je nog gevolgd hebt in het verleden, indien dit zou verschillen van de richting die je nu volgt.</i></p> <p>Leerling 1:</p> <p>Leerling 2:</p> <p>Leerling 3:</p> <p>Leerling 4:</p> <p>Leerling 5:</p> <p>Leerling 6:</p>	
Gedifferentieerd toetsen	Foto van bijlage A voorzien van stickers	
Nabespreking	2^e kolom (toepassing)	3^e kolom (voorkeur)

	<ul style="list-style-type: none"> - Ik zie het meeste stickers bij deze manier? Wil iemand hier iets meer over zeggen? - Kan iemand hierbij een voorbeeld geven? - Voor welke vakken of projecten gebeurt dit? - Vind je dit nuttig? Heb je hier iets aan? Leer je er iets uit? Wordt er daarna iets gedaan met de resultaten van de evaluatie? - Ik zie dat de stickers van het BSO vooral hier aan bod komen. Deze van ASO komen vooral hier terecht. Hoe zou het komen dat dit zo verschillend is? 	<ul style="list-style-type: none"> - Ik zie het meeste stickers bij deze manier? Wil iemand hier iets meer over zeggen? - Voor welke vakken zou je dit dan willen? - Waarom verkiezen jullie dit? Waarom is dit nuttig voor jullie? - Ik zie dat de stickers van het BSO vooral hier aan bod komen. Deze van ASO komen vooral hier terecht. Hoe zou het komen dat dit zo verschillend is? - Ik zie dat er gelijkenissen zijn tussen beide kolommen: dat wat jullie verkiezen komt overeen met wat jullie ook doen op school. Wil dit dan zeggen dat jullie tevreden zijn met de manier waarop de toetsen afgenomen worden? - Ik zie dat er verschillen zijn tussen beide kolommen: dat wat jullie verkiezen komt niet overeen met wat jullie ook doen op school. Wil dit dan zeggen jullie ontevreden zijn met de manier waarop toetsen afgenomen worden? Zijn er nog dingen die jullie zouden veranderen? Die jullie anders zouden willen zien? Waarom?
<p>Algemene vragen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Waarom moeten jullie toetsen maken denk je? - Vinden jullie het nuttig/interessant om een toets te maken? Wat vind je daar nuttig aan? Wanneer is het interessant en wanneer niet? - Hebben jullie vaste toetsenperiodes of examenperiodes? Indien niet: zou je dit willen? Indien wel: vind je dit nuttig? Waarom wel/niet? - Wat gebeurt er na het afleggen van een toets of examens? Hoe krijgen jullie de resultaten? Wordt dit besproken? (Peilen naar gebruik van en communicatie over rapport) Welke gevolgen hebben deze resultaten? Krijg je bijvoorbeeld extra hulp of ondersteuning als blijkt dat je iets nog niet goed onder de knie hebt? Heb je het gevoel dat je iets leert uit de toets? 	

Gevarieerde vormen van evaluatie	<i>Foto Bijlage B voorzien van stickers</i>	
Nabespreking	2^e kolom (toepassing) <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ik zie het meeste stickers bij deze manier? Wil iemand hier iets meer over zeggen?</i> - <i>Kan iemand hierbij een voorbeeld geven?</i> - <i>Voor welke vakken/projecten/... gebeurt dit?</i> - <i>Vind je dit nuttig? Heb je hier iets aan? Waarom wel en waarom niet?</i> - <i>Ik zie dat de stickers van het BSO vooral hier aan bod komen. Deze van ASO komen vooral hier terecht. Hoe zou het komen dat dit zo verschillend is?</i> 	3^e kolom (voorkeur) <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ik zie het meeste stickers bij deze manier? Wil iemand hier iets meer over zeggen?</i> - <i>Voor welke vakken/ projecten zou je dit dan willen?</i> - <i>Waarom verkiezen jullie dit? Waarom is dit nuttig voor jullie?</i> - <i>Ik zie dat de stickers van het BSO vooral hier aan bod komen. Deze van ASO komen vooral hier terecht. Hoe zou het komen dat dit zo verschillend is?</i> - <i>Ik zie dat de sticker van het BSO meer gespreid zijn dan deze van ASO. Hoe zou dit komen? Ervaren jullie veel verschillen tussen hoe jullie geëvalueerd worden en hoe jullie geëvalueerd worden? Wat vinden jullie hiervan?</i> - <i>Ik zie dat er gelijkenissen zijn tussen beide kolommen: dat wat jullie verkiezen komt overeen met wat jullie ook doen op school. Wil dit dan zeggen dat jullie tevreden zijn met de manier waarop de toetsen afgenomen worden?</i> - <i>Ik zie dat er verschillen zijn tussen beide kolommen: dat wat jullie verkiezen komt niet overeen met wat jullie ook doen op school. Wil dit dan zeggen dat jullie ontevreden zijn met de manier waarop jullie geëvalueerd worden? Zijn er nog dingen die jullie zouden veranderen? Die jullie anders zouden willen zien? Waarom?</i>

Toevoegingen door IIn		

KORTE SAMENVATTING FOCUSGROEP

Observatiewijzer lesobservaties (S.O.)

1. Praktische organisatie

- Per case zal er (afhankelijk van het aanbod van de school) geobserveerd worden in het 1^e, 3^e en 6^e jaar. Per jaar zullen er twee observaties doorgaan in eenzelfde klas.
- In het onderzoek worden er verschillende onderwijsvormen meegenomen. De geobserveerde vakken zullen dan ook verschillen naargelang de onderwijsvorm. In het ASO zullen de vakken 'Nederlands' en 'wetenschappen' geobserveerd worden, in het TSO 'Nederlands' en een 'TV-vak', in het KSO 'Nederlands' en een 'KV-vak', in het BSO wordt telkens 'PAV' en een 'PV-vak' geobserveerd.
- De observaties worden zo gepland opdat ze vooraf gaan aan het interview met de leerkrachten en de focusgroep met de leerlingen. Zo kan er tijdens het interview met de leerkracht teruggeblikt worden op de geobserveerde les, maar dit mag niet gezien worden als een feedbackgesprek. Eerder als een moment voor de geïnterviewde om te duiden hoe de geobserveerde les zich verhoudt tot zijn/haar andere lessen. Tevens is het een moment voor de interviewer om door te vragen naar het waarom van bepaalde handelingen en keuzes van de leerkracht die geobserveerd werden. Het interview zal dus aanvullende informatie opleveren met betrekking tot de observatie en heeft dus onder andere als doel om de geobserveerde les te kunnen kaderen en te doorgronden.
- Er wordt gewerkt met een kijkwijzer i.f.v. objectiviteit en om aan gerichte dataverzameling te kunnen doen. De kijkwijzer geeft weer wat de foci zijn bij de observaties, dit om ervoor te kunnen zorgen dat de data over de verschillende observaties zo objectief mogelijk verzameld kan worden en onderling vergeleken kan worden.
- De kijkwijzer is dezelfde als deze die gehanteerd werd bij de dataverzameling in het lager onderwijs. Waar nodig werd deze aangepast voor het secundair onderwijs.
- Elke observatie wordt (mits toestemming) opgenomen (film), dit om eventueel achteraf de opname te bekijken of om langer stil te kunnen staan bij specifieke momenten van de geobserveerde les. De kijkwijzer kan ook grondiger aangevuld worden op basis van de opname.

2. Ontwikkeling observatie-instrument

In het observatieschema worden een aantal aspecten m.b.t. evaluatie centraal geplaatst. Deze aspecten zijn het resultaat van een literatuurstudie o.b.v. reviewstudies (zie document achtergrond instrumentontwikkeling).

Daarnaast werden een reeks bestaande instrumenten gehanteerd als inspiratiebron bij het ontwikkelen van dit observatieschema:

- Het observatie-instrument van E. de Bruijn voor krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: Bruijn, E. de, Overmaat, M. Glauvé, M., Heemskerk, I., Leeman, Y., Roeleveld, J., & Venne, L van de. (2005). Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: vormgeving en effecten. *Pedagogische Studiën*, 82(1), 77-96.
- Het observatie-instrument van Van de Grift en Van der Wal: Van de Grift, W., & van der Wal, M. (2010). Measuring the development of professional competence among teachers. Verkregen via http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0127_A.pdfhttp://www.icsei.net/icsei2011/FullPapers/0127_A.pdf
- Observatieschema krachtige leeromgeving van het Centrum voor Taal en Onderwijs. Verkregen via http://taalbeleid.org/www_cteno/assets/downloads/ko_instrumenten_klaspraktijk_kijkwijzer_krachtige_leeromgeving_lang.pdfhttp://taalbeleid.org/www_cteno/assets/downloads/ko_instrumenten_klaspraktijk_kijkwijzer_krachtige_leeromgeving_lang.pdf
- Steunpunt GOK. Observatie-instrument 2^{de}/3^{de} graad tso bso. Verkregen via http://www.steunpuntgok.be/downloads/observatie_instrument_tso_bso.pdfhttp://www.steunpuntgok.be/downloads/observatie_instrument_tso_bso.pdf
- Observatie-instrument video-opnames BVV productevaluatie: Blaton, L., Joos, A., Devlieger, M., & Goossens, G.(2004). Productevaluatie Voorrangbeleid Brussel. Verslag eerste fase (februari-december 2003). Onuitgegeven onderzoeksrapport. Steunpunt ICO (UGent) en Steunpunt NT2 (KULeuven), Gent/Leuven.
- Lesobservatiewijzer steunpunt GOK: onderzoek 'het verschil maken': Padmos, T., & Van den Berge, W. (2009). *Het verschil maken. Gelijke kansen in het beroeps- en technisch secundair onderwijs in Vlaanderen*. Steunpunt GOK. Verkregen via http://www.steunpuntgok.be/downloads/onderzoek_het_verschil_maken_rapport.pdfhttp://www.steunpuntgok.be/downloads/onderzoek_het_verschil_maken_rapport.pdf
- Observatieschema uit het MARS-onderzoek: Van Avermaet, P., Agirdag, O., Struys, E., Van de Craen, P., Van Houtte, M., De Backer, F., Mertens, C., Van Biesen, L., Van Hulle, E. (2016). *MARS: Meertaligheid Als Realiteit op School. Onderzoek in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. <https://www.google.be/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjondSbst3SAhXF2BoKHUbbBR8QFggiMAE&url=http%3A%2F%2Fdata-onderwijs.vlaanderen.be%2Fdocumenten%2Fbestand.ashx%3Fnr%3D6366&usg=AFQjCNFFxIs3R0r98gfGmsqRFT1k2fHvTQ&sig2=LqpmYuvxWY4cDHQ0qQ4efw&cad=rja>

3. Toelichting observatie-instrument

Het observatie-instrument is opgedeeld in twee delen: een deel met eerder algemene informatie en een kijkwijzer waarbij bepaalde aspecten richting geven aan de observatie. Deze aspecten werden gekozen op basis van een literatuurstudie waarbij reviewstudies verwerkt werden m.b.t. effectieve manieren van evalueren of anders gezegd, manieren van evaluatie die het leerrendement verhogen.

De algemene informatie moet vooral gezien worden als een kort overzicht van praktische informatie en een schets van de geobserveerde les. Concreet worden in het eerste deel volgende elementen opgenomen:

- **Schoolcode**
Een code die verwijst naar een specifieke case.
- **Code leerkracht**

Een code die verwijst naar een specifieke leerkracht binnen een specifieke case. Op deze manier kan de data anoniem verwerkt worden en kan de observatie gelinkt worden aan het bijhorende interview.

- **Datum en lesuur**

Datum en lesuur worden genoteerd zodat duidelijk is hoe lang de les duurt, op welke dag in de week, of de les 's morgens of eerder tijdens het laatste lesuur doorgaat. Dit kunnen eventueel factoren zijn die een rol spelen bij de keuzes die de leerkracht ook gemaakt heeft bij de aanpak van de les. Dit zou bijvoorbeeld aan het licht kunnen komen tijdens het interview achteraf met de leerkracht.

- **Onderwijsvorm**

In welke onderwijsvorm wordt er geobserveerd: ASO, TSO, KSO of BSO? Indien het om een observatie in de eerste graad gaat wordt er aangeduid of het om A-stroom of B-stroom gaat.

- **Graad**

In welke graad wordt er geobserveerd: 1^e, 2^e of 3^e graad?

- **Vak**

Om welk vak gaat het: AV, TV, KV of PV? Ook de naam van het vak wordt opgenomen.

- **Beginsituatie**

Hierbij wordt de beginsituatie van de klas geschetst. Met onder andere aandacht voor:

- o Het aantal leerlingen in de klas.
- o Een beeld van de diversiteit in de klas door bijvoorbeeld volgende specifieke kenmerken mee te nemen: verdeling jongens-meisjes, aantal leerlingen dat niet op leeftijd zit, aantal leerlingen met een attest, aantal leerlingen met thuistaal niet-Nederlands, aantal leerlingen met specifieke zorgbehoeften of leerstoornissen, ... Dit wordt ook aangevuld na overleg met de leerkracht.

- **Lesonderwerp**

Het onderwerp van de les met een situering van de les in een bredere lessenreeks.

- **Lesmateriaal**

Een opsomming van het gebruikte didactisch materiaal (cursusmateriaal, maar ook alle andere media). Het cursusmateriaal zelf (zoals werkblaadjes, projectbundels,...) wordt eveneens opgevraagd voor een documentanalyse. Er wordt ook een beeld geschetst van de mate waarin er didactisch materiaal direct beschikbaar/bereikbaar is voor de leerlingen. Bijvoorbeeld: posters aan de muren, kast met rekenmachines, woordenboeken,

- **Lesverloop**

Een omschrijving van hoe de les er uitziet, met aandacht voor de verschillende lesfasen zoals inleiding, midden en slot. Hier worden ook de gehanteerde werkvormen bij vermeld: wat doen de leerlingen, welke opdrachten krijgen ze,...? Hiermee zal een inschatting gemaakt kunnen worden in welke mate de les kansen biedt tot informeel evalueren. Speciale aandacht gaat ook naar de tijdsbesteding van de leerkracht om zicht te krijgen op hoeveel tijd gependend wordt aan niet-didactische doeleinden (hierbij wordt concreet weergegeven hoeveel tijd een leerkracht besteedt aan zaken die niet meteen relevant zijn voor de eigenlijke les.

Bijvoorbeeld: het regelen aan praktische zaken naar aanleiding van een schooluitstap, klasgesprekken over persoonlijke zaken van leerlingen, ...).

- **Schets klas**

Er wordt een schets gemaakt van de klasopstelling: in groepjes, klassikaal (banken in rijen), banken per twee, alleenstaande banken, een U-vorm,

- **Bijkomende info**

Hierbij gaat het over informatie die niet meteen opgenomen werd op film omdat de informatie verkregen werd net voor of na de opname. We denken hierbij aan interessante zaken die de leerkracht vertelt tijdens informele gesprekken, de interactie die we zien tussen de leerkracht en de leerlingen op momenten die niet tot de eigenlijke les behoren,... We besteden hierbij ook aandacht aan wat de leerlingen doen tijdens de les, of ze betrokken zijn bij hun taken.

In het tweede deel, de kijkwijzer, worden een aantal items in de focus geplaatst en deze geven dan ook richting aan de observatie. De nadruk ligt hierbij op het in kaart brengen van de informele manier van evalueren en de mate waarin hier al dan niet rekening gehouden wordt met diversiteit. Per item wordt als volgt aangegeven in welke mate dit geobserveerd werd tijdens het klasgebeuren:

- Onbenutte kansen: indien de observator van oordeel is dat de leerkracht m.b.t. het item kansen liet liggen. Bijvoorbeeld bij 'toetsdialogen' zou een onbenutte kans kunnen inhouden dat een leerling een poging doet om met de leerkracht in dialoog te gaan en dat deze poging niet beantwoord wordt door de leerkracht.
- Onderbenutte kans: indien het item geobserveerd werd in de geobserveerde les, maar hier onvoldoende aandacht aan geschonken werd.
- Niet aanwezig: indien het betreffende item niet geobserveerd werd. Het is hierbij mogelijk dat zowel 'niet aanwezig' aangekruist wordt samen met 'onbenutte kansen'.
- Aanwezig: indien het item geobserveerd werd.
- Veelvuldig aanwezig: indien hier sterk op ingezet wordt tijdens de geobserveerde les.
- Opmerkingen + tijdsaanduiding: hier kunnen notities genomen worden die toelichting geven bij het item. Tevens kan er aangeduid worden op welk moment van de les dit betrekking heeft door de tijdsaanduiding hierbij aan te geven. Op deze manier kan het moment ook snel teruggevonden worden in de opname.

De items waarop gefocust wordt:

- **Formele evaluatiemomenten**

Dit verwijst naar de vormen van evaluatie zoals een toets, een opdracht, een presentatie die de leerlingen moeten doen, doelgerichte observaties... Het gaat hierbij om evaluatiemomenten die bewust georganiseerd worden door de leerkracht en op voorhand ingepland worden.

- **Toetsdialogen**

Verwijst naar een specifiek gespreksvorm. In de literatuur wordt er vaak naar verwezen met de termen 'assessment conversation', 'class talk', 'group discussions', 'class discussions' en

'discourse'. (Black & Wiliam, 1998; 2009; Bloxham & Campbell, 2010; Chin & Teou, 2010; Furtak et al, 2008; Hayward & Spencer 2010; Kingston & Nash, 2011).

Aan de hand van toetsdialogen worden leerdoelen verhelderd. Hierbij wordt er ook gecommuniceerd over criteria om deze leerdoelen succesvol te kunnen bereiken (Ruiz-Primo, 2011).

Sluijsmans et al. (2013) geven aan dat effectieve toetsdialogen beantwoorden aan volgende eisen:

- Ze zijn gebaseerd op leerdoelen.
- De dialoog is interactief en de input van de leerling levert stof om de dialoog verder te zetten.
- Een effectieve dialoog behoudt de balans tussen het uitdagen van de leerling en het begeleiden van leerlingen richting de te bereiken leerdoelen.
- Stimuleert de betrokkenheid van leerlingen bij hun eigen leerproces

- **Effectief vragen stellen**

Het stellen van effectieve vragen blijkt effectief te zijn voor het leren (Sluijsmans et al., 2013). Het stellen van vragen heeft de bedoeling om misconcepties bij leerlingen bloot te leggen en te weerleggen, om dieper leren te stimuleren en om criteria en doelstellingen te verhelderen (Black & Wiliam, 1998). Bij effectieve vraagstelling worden leerlingen uitgedaagd om zelf na te denken en krijgen ze ook de tijd om na te denken en een antwoord te formuleren (Black et al., 2003).

Het beste resultaat wordt bereikt als (1) de vragen open geformuleerd worden omdat dit de leerlingen stimuleert om na te denken, (2) de vragen zich focussen op dat wat de leerling denkt ("Welke formule denk je dat je moet gebruiken?" in plaats van "Welke formule moet je gebruiken?") en (3) de vragen variëren zodat er ingespeeld wordt op verschillende soorten kennis (beschrijvende kennis (wat-vragen), procedurele kennis (hoe-vragen), schematische kennis (waarom-vragen), strategische kennis (waarom-wanneer en hoe te gebruiken-vragen)). Bovendien moet een leraar ervoor waken dat zijn/haar vragen niet als bedreigend overkomen, maar als een ondersteuning worden ervaren.

- **Zelf-evaluatie**

Worden leerlingen gestimuleerd om te reflecteren over hun eigen leerproces? Krijgen ze kansen om zichzelf te beoordelen op basis van vooraf opgestelde criteria? Worden ze aangezet om hun eigen doelen te formuleren en zo eigenaar te worden van het eigen leerproces (betrokkenheid verhogen)?

- **Peer-evaluatie**

Worden de leerlingen gestimuleerd om over elkaars leerproces te reflecteren? Krijgen ze kansen om feedback te geven op elkaars werk en zo te leren van elkaar?

- **Vorm van feedback**

Effectieve feedback gaat in op drie vragen en omvat aldus drie vormen. Om te beginnen wordt de vraag gesteld waar de leerling naar toe gaat of met andere woorden: 'wat zijn de criteria en de doelen?' (= feed-up). Ten tweede wordt er stilgestaan bij de vraag: 'Hoe heeft de leerling

de taak volbracht? Werd er vooruitgang geboekt in vergelijking met de vooropgestelde doelen?' (= feedback). Een derde en tevens cruciale vraag is 'hoe gaat de leerling verder?'. Hierbij wordt er gezocht naar een aanpak om dichterbij de vooropgestelde doelen te komen. (= feed-forward) (Hattie & Timperley, 2007).

– **Feedback niveau**

De drie vormen van feedback die hierboven genoemd werden kunnen betrekking hebben op vier niveaus (Hattie & Timperley, 2007) die hieronder toegelicht worden.

– Taak/productniveau

Dit verwijst naar 'correctieve' feedback die informatie oplevert m.b.t. de mate waarin de taakuitvoering voldoet aan de criteria. Meestal omvat dit een juist/fout oordeel, een waardeoordeel ('goed onderbouwd', 'te weinig doordacht').

Feedback op taakniveau is vaak eenduidig en helder voor de leerlingen om zicht te krijgen op de mate waarin hun werk voldoet aan de criteria. Toch volstaat dit niet om leerlingen ook echt zelf verbeteringen te laten aanbrengen of progressie te maken in hun leerproces.

– Procesniveau:

Dit verwijst naar informatie m.b.t. het leerproces, om dit te ondersteunen zodat de lerende tot een beter eindproduct kan komen. Hierbij zal het inzicht van de leerling in zijn/haar gehanteerde strategieën bevorderd worden.

Feedback op dit niveau zet aan tot dieper leren en zal als resultaat hebben dat leerlingen inzicht krijgen in de gemaakte fouten.

– Zelfregulerend niveau:

Dit niveau van feedback sluit nauw aan bij zelf-evaluatie omdat het leerlingen stimuleert om het leren zelf in handen te nemen. De bedoeling is om leerlingen vaardigheden te laten ontwikkelen om meer zelfvertrouwen, verantwoordelijkheid en autonomie te verwerven m.b.t. hun eigen leren. Op dit niveau wordt het eigenaarschap van de lerende bevordert.

Deze vorm van feedback maakt leerlingen steeds minder afhankelijk van een externe evaluator. Hun nood aan de vraag 'Heb ik het goed gedaan?' neemt af omdat ze zelf meer het leerproces in eigen handen nemen.

– Persoonlijk:

Feedback op dit niveau verwijst niet naar het leren, maar eerder naar het persoonlijk functioneren van een leerling. Dit kan complimenten omvatten of berispingen.

Feedback op dit niveau is van beperkte waarde omdat dit weinig tot geen informatie oplevert m.b.t. het leren.

– **Differentiatie**

Bij de geobserveerde les wordt er gekeken of er gedifferentieerd wordt. De manieren van differentiatie kunnen in volgende categorieën ingedeeld worden: differentiatie op basis van (1) competentie, (2) ondersteuningsnood, (3) voorkeur.

Indien deze categorieën voor differentiatie in de observatie tot uiting komen in een vorm van summatief evalueren, meer bepaald het evalueren van wat geleerd werd (bijvoorbeeld op het einde van een lessenreeks of een hoofdstuk), dan wordt het kruisje aangevuld met een asterisk. Op deze manier wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen gedifferentieerde instructie enerzijds en gedifferentieerde evaluatie anderzijds. In de opmerkingen kan omschreven worden op welke manier dit dan concreet gebeurt.

De verschillende categorieën van differentiatie kunnen in de praktijk van evalueren als volgt naar voren treden:

- **Competentie:**
Deze categorie van differentiatie komt tegemoet aan wat de leerlingen kunnen. Op vlak van evaluatie kan er bijvoorbeeld onderscheid gemaakt worden tussen vragen/opdrachten die betrekking hebben op basisdoelen en vragen/opdrachten die peilen naar uitbreidingsdoelen. Ook kan er aandacht gegeven worden aan de metacognitieve vaardigheid door de bijsturing van het leerproces ook mee te beoordelen. Bijvoorbeeld onder de vorm van een dagboek of leerportfolio. Eveneens kunnen sociaal-affectieve vaardigheden geëvalueerd worden door bijvoorbeeld 'samenwerking' in rekening te brengen bij de beoordeling.
- **Ondersteuningsnood:**
Deze categorie van differentiatie speelt in op de noden die een leerling heeft en de ondersteuning die nodig is om een opdracht/taak te kunnen volbrengen. Voorbeelden hiervan zijn: flexibel zijn in wanneer evaluaties gepland worden, meer tijd geven aan deze leerlingen, structuur bieden door concrete voorbeelden te geven of schrijfkaders mee te geven, talige ondersteuning door gebruik van woordenboek toe te laten, mondelinge toelichting, dispenserende maatregelen....
- **Voorkeur:**
Deze categorie van differentiatie omvat deze maatregelen die inspelen op de voorkeuren van leerlingen. Dit verwijst naar een variatie aan evaluatievormen, evaluatievormen waarin leerlingen keuze-opties krijgen en waarbij er veel ruimte is voor een eigen invulling door leerlingen.
- **Aandacht voor diversiteit:**
In welke mate wordt er rekening gehouden met de aanwezige diversiteit in de klas (zie beginsituatie). In de opmerkingen kan aangevuld worden hoe dit gebeurt.

Schoolcode				
Code leerkracht				
Datum & uur				
Onderwijsvorm	0 ASO	0 TSO	0 KSO	0 BSO
Graad	0 1 ^e graad	0 2 ^e graad	0 3 ^e graad	
	0 A-stroom	0 B-stroom		
Vak	0 AV	0 TV	0 KV	0 PV
			
Beginsituatie				
Lesonderwerp				
Lesmateriaal				
Lesverloop				
Schets klas				
Bijkomende info				

Item	Onbenutte kansen	Onder-benutte kansen	Niet aanwezig	Aanwezig	Veelvuldig aanwezig	Opmerkingen + tijdsaanduiding
10. Formele evaluatiemomenten						
11. Toetsdialogen						
12. Effectief vragen stellen						
13. Zelf-evaluatie						
14. Peer-evaluatie						
15. Vorm feedback						
d. Feedback						
e. Feedup						
f. Feedforward						
16. Feedbackniveau						
- Taak/product						
- Proces						
- Zelfregulatie						
- Persoonlijk						
17. Differentiatie						
- Competentie						
- Ondersteuningsnood						

- Voorkeur						
18. Aandacht voor diversiteit						

Verticale analyses basisonderwijs

1. Ontstaan evaluatiebeleid

1.1. Case A

De manier waarop het beleid tot stand gekomen is, is sterk afhankelijk van case tot case. In case A werd dit voornamelijk aangestuurd door de vorige directie. De huidige directie is er nog maar pas aan de slag als directie en heeft te weinig zicht op hoe de afspraken omtrent de manier van evalueren in het verleden ontstaan zijn. De leerkrachten van het team geven aan dat dit vroeger sterk aangestuurd werd door de vorige directie, maar dat alle beslissingen hieromtrent met het hele team genomen werden. Zo werden er een ruime tijd geleden (iets meer dan 10 jaar) afspraken gemaakt omtrent het rapport waarbij er afgestapt werd van een rapportering van cijfers: er werd sindsdien gerapporteerd met letters.

1.2 Case B

In case B geeft de directeur aan dat het huidige evaluatiebeleid een resultaat is van enerzijds de opkomende digitalisering en anderzijds de bemerkingen die men kreeg tijdens een doorlichting: *“Ons rapport dateerde nog van het steentijdperk en dat moest zeker herbekeken worden.”* Het aanpakken van het rapport was duidelijk een zaak van het hele team:

“We hebben vorig jaar of twee jaar geleden doorlichting gekregen. Dat is vrij recent en we hebben toen een heel goed verslag gehad, maar we hebben inderdaad ook voor onze rapporten dan met het team samen gezeten van ‘hoe gaan we het kind evalueren’? Uiteindelijk hebben we dan besloten om enkel taal en rekenen op punten te zetten. We hebben dan ook gekozen om muzische, voorheen was dat wel goed, dat stond op punten. Dus wij moesten punten geven voor zingen en voor knutselen. Maar we hebben gezegd ‘we willen daarvan afstappen want dat is zo subjectief, we gaan gewoon een waardeoordeel daaraan geven’. Maar dan echt wel, met het team volledig uitgewerkt. We zitten altijd samen met het team als er iets verandert binnen het rapport.” (Leerkracht derde leerjaar, case B).

“Die rapportering, het bijwerken van die rapporten en zo, dat is gebeurd met heel het team in enkele pedagogische studiedagen en personeelsvergaderingen daarrond. Dat was met heel het team en iedereen heeft daar inspraak in gehad.” (Leerkracht zesde leerjaar, case B).

De directeur van case B heeft er ook voor geopteerd om het team in dit proces te laten begeleiden door een pedagogisch begeleider.

Naast de formele samenwerking over de leerjaren heen omtrent het rapport, wordt er binnen deze case ook tussen leerkrachten onderling samengewerkt en gestreefd naar een gelijkaardige manier van werken tijdens de evaluatiepraktijk. Dit wordt niet formeel aangestuurd, maar gebeurt voornamelijk op informele wijze. Volgens de leerkracht van het eerste leerjaar gebeurt dit heel spontaan, nét omdat het een kleine school is. Tegelijkertijd geeft de leerkracht ook aan dat het niet nodig is om hierover met alle leerkrachten af te stemmen:

“Er is een bepaald stramien, bijvoorbeeld in het eerste en het tweede leerjaar met dat beginnend lezen. We hebben zo bepaalde afspraken dat we zeggen van ‘als we een kindje hebben van dat niveau, dan geven we die score’, of zodanig dat er een beetje een doorgroei is naar het tweede leerjaar. Maar dat gebeurt wel informeel. Dat komt een keer te sprake, zo dat je eens zegt van ‘wat zou jij daarmee doen?’. Maar dat staat nergens vast. En doordat dat hier een kleine school is, gaat dat op die manier. In een andere school zouden ze moeten een werkgroep evaluatie opzetten maar hier is dat... Ja je hebt ook maar een paar leerkrachten, en ik moet ook niet met de leerkracht van het zesde leerjaar gaan afspreken he. Maar als ik zo al een beetje weet hoe het in het tweede en derde gaat.” (Leerkracht eerste leerjaar, case B).

1.3. Case C

Net zoals in case B, geeft de directie van case C aan dat het huidige evaluatiebeleid een resultaat is van de toenemende digitalisering én de bemerking van de doorlichting die de school stimuleerde om de evaluatie meer te bundelen en minder versnipperd weer te geven op verschillende papieren. Volgens de directie heeft de invoering van de Smart-school ervoor gezorgd dat er wat dingen veranderd zijn: de informatie wordt nu meer gebundeld dan voorheen. Daarnaast zet de directie van deze school ook opvallend veel in op samenwerking met externe partners: deze school heeft reeds verschillende trajecten aangevat met het onderwijscentrum van de stad. Zo is er een traject in het kleuter waarbij alle leerkrachten betrokken worden om gericht te observeren bij kleuters:

“Dat wordt begeleid in de school. Die mevrouw van het onderwijscentrum is hier heel vaak te vinden en ze heeft het ook opgesplitst per graad: onthaal en eerste kleuterklas, dan tweede kleuterklas en nog de derde kleuterklas, om te zien waar per graad liggen welke noden en hoe kan ik er als leerkracht op inspelen. Dat vormt zo één traject.” (Leerkracht kleuter, case C).

Ook in het lager onderwijs werd en wordt er samengewerkt met externe partners om de evaluatiepraktijk te stroomlijnen en af te stemmen op elkaar:

“Met het onderwijscentrum hebben we al gewerkt rond het evalueren van spreken en schrijven, dat hebben we al gedaan. Nu werken we ook weer met hen samen rond spreken.” (Leerkracht derde leerjaar, case C).

Naast de stimulans vanuit de directie om het team via externe professionalisering te laten samenwerken om tot afgestemde en gelijkaardige evaluatiepraktijken te komen, is er in deze school ook een sterke mate van informele samenwerking tussen de leerkrachten: *“Er zijn zeker schoolafspraken, maar ik merk wel dat er een aantal andere zaken zijn rond evaluatie waar mijn inziens geen overkoepelende afspraken zijn, maar die soms wel op dezelfde manier gebeuren omdat er overleg is tussen collega’s”* (Leerkracht vijfde leerjaar, case C).

Het gaat hier vooral om samenwerkingen tussen de parallelcollega’s omdat er in deze school van elk leerjaar twee klassen zijn:

“Sowieso bij een schrijf- of spreektaak stellen wij op voorhand al een evaluatieformulier op met we willen dat en dat qua vorm en we willen die kenmerken. Dus daar gebruiken we hetzelfde. Ik denk voor technisch lezen spreken we ook af hoe we het gaan doen. Met de parallel collega is dat een nauwe samenwerking. Per graad ligt dat ook wat gelijk. Misschien is dat ook afhankelijk van met welke

collega's je al samengewerkt hebt en dat je het al van elkaar weet." (Leerkracht eerste leerjaar, case C)

1.4 Case D

In case D is het huidige evaluatiebeleid, het resultaat van de leerkrachten in het team:

"Het evalueren zoals het nu is, is er vooral gekomen door het team. Omdat ik zoiets heb van 'oké, zij moeten het ook wel doen in de praktijk'. En als dat dan soms niet goed in elkaar zit, oké, dan zal de praktijk het uitwijzen van dit werkt niet, of we willen het anders." (Directeur case D).

Binnen het team leeft de overtuiging dat de directie het iets té veel overlaat aan het team zelf. Het lijkt er op dat de aansturing van de directie voor dit team te weinig richtinggevend is. Zo wijst de leerkracht van het derde leerjaar erop dat de leerkrachten eigenlijk te veel ruimte krijgen net omdat er geen beleid is vanuit de directie waardoor elke leerkracht zijn/haar eigen individuele evaluatiepraktijk vorm geeft. Deze leerkracht vindt ook dat er te weinig afstemming/samenwerking is over de graden heen:

"Ik doe het alleen. Ik heb mijn brede evaluatie in mijn dingen. Ik weet ook niet of ik het goed doe, maar ik probeer gewoon. En ja, X dat is eigenlijk een collega die nu afwezig is in ziekteverlof, maar dat is de oudste collega bij ons op school en dat is mijn graadscollega: zij geeft het vierde en ik het derde en wij doen eigenlijk alles samen dus. Maar zij is ook degene die met alles mee is, die in de WO-werkgroep zit, die met alles in orde is. Ik heb ook wel geluk dat ik bij haar aansluit. Binnen de graden is er wel gelijkvormige manier van werken. Binnen de graden wel. Maar tussen de graden... het probleem gaat bij eerste en tweede leerjaar liggen. Omdat die leerkrachten ook... we weten dat nu al, alle, ik weet dat nu al. Dat zijn twee heel gestructureerde leerkrachten die eigenlijk totaal niet buiten hun debiet zullen gaan en die... dat is een hele grote stap tussen van één en twee naar drie en vier. Terwijl X en ik, wij hebben zoiets van laat het los, en voor de leerlingen is dat een grote stap. Maar allé, de sfeer bij ons op school is niet echt wauw." (Leerkracht derde leerjaar, case D).

1.5 Case E

In case E is het evaluatiebeleid ontstaan door wisselwerking tussen het team en de directie. Er is op school een kernteam waarin verschillende topics aan bod komen, waaronder ook evaluatie. Daarnaast zijn er ook nog werkgroepen die meer inhoudelijk werken, maar waar soms ook een stukje evaluatie aan bod komt:

"We hebben ook een kernteam. Dat is een werkgroep waar we af en toe eens iets rond evaluatie doen, zoals bijvoorbeeld de invoering van de paralleltoetsen, dat hebben we nu op de agenda staan. Het evalueren van wiskunde heeft ook al op de agenda gestaan. Dus ja, je hebt eigenlijk een kernteam die en heel brede waaier aan dingen bespreekt. Daarnaast heb je nog werkgroepen die van alles en nog wat doen. Maar zeker waar het inhoudelijke werkgroepen zijn, zit daar ook een stukje evaluatie en zo in. Een 'werkgroep rapport' hebben we ook, dat is eigenlijk heel breed." (Directeur case E).

In case E is er ook veel samenwerking tussen de leerkrachten, omdat er sowieso per leerjaar al twee klassen zijn waardoor elke leerkracht beroep kan doen op een parallel collega. Daarnaast zijn voor de vakken wiskunde en Frans ook drie niveaugroepen, waardoor deze leerkrachten ook vaak overleg hebben. Het leergebied muzische vorming wordt dan weer vorm gegeven via de samenwerking van alle leerkrachten aangezien men daarvoor klasdoorbrekend te werk gaat. Via deze verschillende

vormen van samenwerking is er ook heel vaak spontaan en informeel overleg tussen de leerkrachten onderling.

.1.6. Case F

In case F wordt het evaluatiebeleid vooral vorm gegeven door het team zelf. Dit wordt ook duidelijk uit onderstaand citaat van de leerkracht van het eerste leerjaar:

“Dat is met het team hier. Er is een andere school ook, met dezelfde directie, die heeft twee scholen en die andere school is een stukje meegegaan met ons maar die zijn dat voor henzelf anders beginnen ontwikkelen en die hebben dan de oefening voor zichzelf gemaakt. En op zich, ik vind dat niet slecht dat we die oefening voor onszelf ook gedaan hebben maar we willen dat wij met ons drieën [leerkracht eerste, twee en derde graad] al die doelen op zich al bekeken hebben en dus ook super goed weten dat we zoals voor Nederlands nu dat we weten welke doelen er allemaal zijn over de graden heen. En dat we zo ook wel weten van oké, daar zijn er nog hiaten. Doorheen de graden zit er zo wel een duidelijke lijn. Voor die dingen wel, maar er zijn andere dingen waarbij die lijn er nog niet is en dan is dat omdat één iemand dat ontwikkeld heeft en we dat nog te weinig samen bekeken hebben. Zeker bij ons is er een duidelijke lijn omdat we met die ‘classe-unique’ heel parallel werkten alle drie.” (Leerkracht eerste leerjaar, case F).

De directie binnen deze case stimuleert de samenwerking in haar team door alle leerkrachten twee uur per week lesvrij te maken zodat ze kunnen overleggen. Daarnaast is het zo dat de samenwerking tussen leerkrachten heel vlot verloopt omdat dit team hier reeds een lange traditie in heeft: toen de school nog georganiseerd was volgens de ‘classes-uniques’ vormden de drie leerkrachten een team van parallelcollega’s. Deze ervaring is tevens bevorderlijk voor de huidige samenwerking aangezien deze leerkrachten elk heel goed op de hoogte zijn van het curriculum van het volledige lager onderwijs.

Bovendien is men in deze case ook werk aan het maken om meer doelgericht te evalueren binnen het leergebied wereldoriëntatie. Dit is iets wat onder de aandacht is gekomen naar aanleiding van een doorlichting.

2. 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 transitie moment: de doorstroom. Daarnaast komt het voor dat het transitie moment 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,

voorzeten door de directeur of een afgevaardigde). Voor de transitie momenten 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.

Op basis van de interviews met de leerkrachten en de directies werd per school/case een verticale analyse uitgevoerd met betrekking tot het evaluatiebeleid en de -praktijk op momenten van instroom, doorstroom en uitstroom. Naast de interviewdata werd hiervoor beroep gedaan op een documentenanalyse waarbij de ontvangen documenten, zoals onder andere beleidsdocumenten, visieteksten en schoolreglementen van de school, onderzocht werden.

2.1. Case A

De huidige directeur, die hier nog maar het eerste schooljaar op deze school is, heeft meteen overgangsgesprekken ingevoerd op het einde van een schooljaar ter voorbereiding van volgend schooljaar. Dit zijn overlegmomenten tussen de leerkrachten van het huidige schooljaar en volgend schooljaar, samen met de directeur en zorgcoördinator. Daarnaast wordt er een multidisciplinair overleg (MDO) ingeroepen bij problemen, vaak gaat het hierbij om cognitieve problemen, soms ook emotionele problemen. Er is slechts één leerkracht (leerkracht zesde leerjaar) die op momenten van doorstroom verwijst naar de ongeschreven 70%-regel: hij verwijst hiermee naar het percentage dat een leerling best haalt om zonder problemen de overstap naar het volgende leerjaar te kunnen maken. Deze leerkracht geeft aan dat ouders vaak nog denken in termen van een 50%-regel.

Sowieso is er 3 keer per jaar een MDO bij de kleuters: in oktober, februari en juni. Hierbij worden alle kinderen overlopen. Bij de overgang van kleuter- naar lager onderwijs wordt er globaal gekeken naar het kind. Er wordt gekeken of een kind zal kunnen functioneren in het eerste leerjaar. De resultaten op volgende toetsen worden ook bekeken: Toeters, Kontrabas, Cito. Indien de Cito niet goed was, wordt er eventueel bij een MDO beslist om te hertesten.

Eens in het eerste leerjaar, krijgen de leerlingen na twee weken een LVS-toets van wiskunde om te kijken waar ze staan. Volgens de leerkracht bevestigen deze resultaten de bevindingen na twee weken observatie in de klas.

Tijdens het lager onderwijs worden er twee keer per jaar begeleidende klassenraden georganiseerd waarbij alle leerlingen besproken worden: in het eerste trimester en in mei. Hierbij zijn de directeur, de zorgcoördinator en de leerkracht van het betreffende leerjaar betrokken. Dit is wat er formeel vast ligt qua overlegmomenten. Uit de gesprekken met leerkrachten blijkt dat er vaak vóór deze formele momenten al overleg gepleegd wordt. Zo is het gebruikelijk dat er vóór een eerste klassenraad al begeleidingsmaatregelen genomen werden voor leerlingen.

Bij zij-instroom van leerlingen worden er niet specifiek testen afgenomen, tenzij er problemen vastgesteld worden door de leerkracht. De observaties van de leerkracht zijn dus het meest doorslaggevend om over te gaan tot de afname van een test. Vaak wordt een toets gehanteerd als 'stok achter de deur', bijvoorbeeld naar ouders toe. Dit wordt besproken op een MDO.

Bij de uitstroom van leerlingen wordt de volledige schoolloopbaan bekeken in functie van het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs. De koepeltoetsen - hier interdiocesane proeven (IDP) - zijn lang niet allesbepalend. De leerkracht van het vijfde leerjaar communiceert frequent (op informele wijze) met de leerkracht van het zesde leerjaar waardoor er al veel informatie doorgegeven wordt. Het zesde leerjaar heeft niet zo veel nieuwe leerstof waardoor er bij de overgang van het vijfde naar het zesde leerjaar reeds een duidelijk beeld is van de leerlingen. De toetsen die afgenomen worden door de leerkracht van het zesde leerjaar zijn er in drie niveaus. Van deze niveaus wordt vertrokken bij de beslissing of een leerling het getuigschrift basisonderwijs behaalt. Leerlingen op A-niveau (= boven klasniveau) en B-niveau (=klasniveau) behalen sowieso het getuigschrift basisonderwijs. Leerlingen op C-niveau (= onder klasniveau) worden op MDO besproken. De uiteindelijke beslissing wordt afgewogen op basis van de dagdagelijkse resultaten van een leerling en de summatieve resultaten (waarin ook deels de resultaten van interdiocesane proeven opgenomen zijn).

De oriëntering van leerlingen naar het secundair gebeurt al vroeger: in maart is er een overleg met de directeur, CLB-medewerker, zorgcoördinator en de leerkracht van het zesde leerjaar. Ter voorbereiding van dit overleg wordt bij de ouders en bij het kind gepeild naar hun studiekeuze. Tijdens het overleg wordt er advies geformuleerd dat per brief meegedeeld wordt aan de ouders. Hierop volgt ook een oudercontact waarop dit advies besproken kan worden met enerzijds de leerkracht en anderzijds het CLB.

In het schoolreglement wordt toegelicht hoe de klassenraad eruit ziet (directie en leerkrachten van de betrokken leerlingengroep) en dat deze ook bevoegd is voor het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs. De informatie met betrekking tot het getuigschrift basisonderwijs wordt overgenomen uit de betreffende omzendbrief. Als criterium wordt gesteld dat het getuigschrift uitgereikt wordt indien de eindtermgerelateerde leerplandoelen voldoende in aantal en beheersingsniveau werden behaald. Het schoolreglement geeft, naast de bestaande regelgeving, ook het standpunt van de school weer met betrekking tot zittenblijven:

“Soms is zittenblijven een absolute noodzaak. (...) Nadat alle mogelijke hulp in de klas geboden wordt (Sticordi-maatregelen) en geen leerwinst merkbaar is, wordt na overleg, het CLB ingeschakeld die op haar beurt bijkomend onderzoek verricht en eventueel externe hulp voorstelt. Blijkt het kind na 6 maanden nog geen vooruitgang te boeken, dan worden, in overleg met de ouders, titularis, titularis van het volgende leerjaar, directie, externe hulp en CLB, de mogelijkheden voor het kind besproken. Zittenblijven kan tot deze mogelijkheden behoren. Over de moeilijkheden, overleg en uitvoeren van bijkomend onderzoek worden de ouders tijdig op de hoogte gebracht.”

Het standpunt van de school met betrekking tot zittenblijven wordt vrij strikt weergegeven in het schoolreglement. Het wordt gepresenteerd als een procedure die nauwgezet gevolgd wordt. In de formulering zoals weergegeven in het schoolreglement lijkt het alsof ouders beperkte inspraak hebben en slechts op de hoogte gehouden worden. Uit de gesprekken met leerkrachten blijkt dat ouders eerder nauwer betrokken worden.

Naast het schoolreglement is er een document dat toelicht hoe er geëvalueerd en gerapporteerd wordt in het zesde leerjaar. Met betrekking tot de summatieve evaluatie wordt benadrukt dat heel veel zaken hierin een rol spelen (zonder dat hierbij gewichten toegekend worden): kerst- en

eindrapport (gebaseerd op methodegebonden toetsen, LVS-toetsen, observaties, portfolio's, projecten, interdiocesane proeven, ...), evaluatiegesprekken met de leerling, MDO's, oudercontacten, de adviesbesprekingen rond Pasen, de informele gesprekken op schoolfeesten, infoavond ouders, ...

2.2. Case B

Over het algemeen wordt er enkel een klassenraad georganiseerd in het zesde leerjaar, die plaatsvindt met de leerkrachten van het vijfde en zesde leerjaar, de directeur en de zorgcoördinator. In de overige leerjaren wordt er gesproken over MDO's van zodra er maatregelen genomen worden bij leerlingen met moeilijkheden of grote tekorten. Doorgaans is er wel veel overleg met de zorgleerkracht. Van deze overlegmomenten wordt neerslag gemaakt in het dossier van de leerling.

De directie benadrukt dat de keuze voor de overstap van kleuter- naar lager onderwijs door de ouders genomen wordt. Binnen het team wordt gekeken naar het gewone klasgebeuren (op basis van observaties die bijgehouden worden in een schriftje van de kleuterjuf) en testen (Toeters, Kontrabas, LVS-toetsen) waarvan de resultaten besproken worden op MDO's. Zo is er begin maart een overleg naar aanleiding van de resultaten op de Toetertest. De kleuterjuf geeft aan dat de resultaten op bijvoorbeeld de Toetertest gebruikt worden om 'gewicht' in de schaal te leggen bij de communicatie met ouders.

Er worden voor het eerste leerjaar overgangsgesprekken georganiseerd bij het begin van het schooljaar, in de derde week van september, wat als heel zinvol ervaren wordt door de leerkracht. Eventueel volgt hieruit nog een advies naar ouders toe.

In deze school is er weinig sprake van zij-instroom. In het derde leerjaar is er op het moment van de dataverzameling uitzonderlijk een anderstalige nieuwkomer in de klas bij wie bij aanvang een LVS-toets afgenomen werd. Volgens de leerkracht is dit geen ideaal instrument omdat dit veel te talig is, maar het werd voornamelijk afgenomen om te kijken wat de leerling al kan. Van daaruit probeert men nu de evolutie van de leerling te bekijken.

Bij de uitreiking van het getuigschrift basisonderwijs wordt eerst gekeken naar het cognitieve luik van het rapport: wie 60% behaalt voor de vakken taal, wereldoriëntatie, wiskunde en Frans krijgt sowieso zijn/haar getuigschrift basisonderwijs. De resultaten op de interdiocesane proeven worden hier (gedeeltelijk) in meegenomen: voor wiskunde wordt het gemiddelde gehanteerd van de toets die opgesteld werd door de leerkracht en de interdiocesane proef; voor taal worden de resultaten op de interdiocesane proeven voor begrijpen lezen en spelling in zijn geheel meegenomen aangezien de leerkracht hiervoor niet nog eens een eigen toets opstelt. Wie geen 60% behaalt voor deze selectie van vakken wordt besproken op de klassenraad. Tijdens de klassenraad met leerkrachten van vijfde en zesde leerjaar, de directeur en de zorgcoördinator, wordt gekeken naar de oorzaak van mindere resultaten. Men kijkt hierbij naar de motivatie, inzet van de leerlingen en of er factoren zijn zoals bijvoorbeeld dyslexie.

Formeel staat er weinig op papier als het gaat over afspraken/visie over evaluatie op momenten van transitie. In het schoolreglement wordt de procedure weergegeven die gevolgd wordt voor het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs. Dit verwijst naar de regelgeving die stelt dat dit bepaald wordt door de klassenraad. De klassenraad hier bestaat uit de klastitularissen van de derde graad, de zorgcoördinator en de directeur als voorzitter. De beslissing wordt genomen op basis van de mate

waarin de leerplandoelen voldoende in aantal en in beheersingsniveau gehaald werden. Daarbij speelt de groei doorheen de schoolloopbaan en de zelfsturing van de leerling een rol.

2.3. Case C

Op het einde van elk schooljaar wordt er een klassenraad georganiseerd waarbij alle leerlingen van elk leerjaar overlopen worden per klas. Dit gebeurt met het hele team, wat volgens de leerkracht van het eerste leerjaar een geruststellend gevoel geeft. Vroeger moest de beslissing over het overgaan of zittenblijven door de leerkracht alleen genomen worden, wat een zware beslissing was. De klassenraad neemt verschillende elementen mee in de afweging: de motivatie van de leerling, de meetbare resultaten en het sociaal welbevinden. Volgens de visie van de school vormt het welbevinden de basis om tot leren te komen, vandaar dat dit ook een grote rol speelt bij de transitiemomenten. De klassenraad heeft de neiging om veel tijd in beslag te nemen, daarom worden enkele weken voorafgaand aan de officiële klassenraad overgangsgesprekken georganiseerd waarbij de directie samen met de leerkrachten van twee opeenvolgende jaren en de zorgcoördinator al een eerste keer de leerlingen bespreekt om zo de officiële klassenraad voor te bereiden zodat die efficiënter kan verlopen.

Leerlingen die als kleuter op deze school zaten, maken volgens de directie sowieso de overstap naar het eerste leerjaar. Volgens de kleuterjuf wordt er op het einde van de derde kleuterklas een klassenraad georganiseerd voor kinderen bij wie er twijfel is over de overstap naar het eerste leerjaar. Hierbij wordt een advies voor de ouders geformuleerd en bekijkt men al wat mogelijk is in het eerste leerjaar om aan te sluiten bij de noden van de leerling. Het advies dat gegeven wordt, is vooral gebaseerd op 'het gevoel' van de leerkracht en de belangrijkste ontwikkelingsdoelen. De kinderen volgen ook eens een uitwisselingsdag in het eerste leerjaar. Bij leerlingen die van een andere school komen, wordt er vaak nog een test afgenomen (begintesten: Tempotest, KRT-test, AVI) om zo zicht te krijgen op welke noden er zijn en welke begeleiding er nodig is. Taal wordt minder getest omdat er veel anderstaligen op deze school zijn, bovendien meent men dat men hier via observaties ook zicht op krijgt.

In het eerste leerjaar wordt er een overleg georganiseerd eind september om te kijken welke kinderen welke ondersteuning/zorg nodig hebben. Daarnaast zijn er drie keer per jaar MDO's (september/oktober, rond kerst en rond Pasen). In het eerste leerjaar wordt frequent gecommuniceerd met ouders om ook aan hen duidelijk te maken hoe het eraan toe gaat.

In het zesde leerjaar wordt bij de voorbereidende klassenraad bepaald of een leerling een getuigschrift van basisonderwijs zal krijgen. Bij dit overleg zijn zorgcoördinator, directeur en leerkracht zesde leerjaar betrokken. Leerlingen waarbij men twijfelt over het uitreiken van een getuigschrift basisonderwijs – waarbij de knoop niet doorgehakt kan worden in kleine groep – worden besproken op de klassenraad eind juni. Bij deze beslissing worden verschillende factoren in rekening gebracht: hele schoolloopbaan, werkhouding, gezinssituatie, de nood aan ondersteuning. De resultaten van de OVSG-toetsen worden mee besproken, maar hebben slechts een kleine impact. Ook de resultaten op de eindtoetsen in het vijfde en zesde leerjaar worden meegenomen. Leerlingen met een individueel aangepast curriculum kunnen volgens de school sowieso geen getuigschrift basisonderwijs halen, maar dit wordt al in de voorafgaande jaren vroeg besproken met ouders. De school zet hier in op een preventieve werking en wil ouders van bij het begin goed informeren over wat een individueel aangepast curriculum precies betekent. Hierbij dient opgemerkt te worden dat de regelgeving het

toelaat dat een leerling met een individueel aangepast curriculum alsnog een getuigschrift kunnen behalen, mits de procedure gelijkwaardigheid via inspectie nageleefd wordt.

In het schoolreglement wordt er summier ingegaan op evaluatie op momenten van transitie. Er wordt kort meegedeeld wanneer de ouders en wanneer de school eindbeslissingsrecht heeft. Met betrekking tot het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs wordt er toegelicht dat de leerling dit ontvangt *'indien uit het leerlingendossier blijkt dat de leerling bij het voltooien van het lager onderwijs de doelen opgenomen in het leerplan in voldoende mate bereikt heeft'*. Verder wordt nog de beroepsprocedure meegedeeld voor wanneer ouders het niet-toekennen van een getuigschrift door de klassenraad betwisten.

2.4 Case D

Het beleid van de school stelt dat elk kind op het einde van het schooljaar sowieso overgaat naar het volgende leerjaar, ook bij de overgang van kleuter- naar lager onderwijs. In uitzonderlijke gevallen wordt zittenblijven toch overwogen. Het gaat hierbij om situaties waarbij er twijfel is met betrekking tot de sociale vaardigheden of de emotionele ontwikkeling van het kind. Men zal dus eerder kijken naar hoe goed een leerling zich voelt in de leeftijdsgroep in plaats van naar de cognitieve capaciteiten. De cognitieve capaciteiten vormen zelden een argument tot zittenblijven en zullen via binnenklasdifferentiatie opgevangen worden in het volgende schooljaar. In de praktijk komt het erop neer dat de leerlingen die ondersteuning nodig hebben op cognitief vlak eerder aangemoedigd worden om een geïndividualiseerd traject te volgen. Dit betekent dat ze wel degelijk les volgen in het volgende leerjaar, maar inhoudelijke een aangepast traject volgen. Dit traject heeft bovendien als gevolg dat deze leerling beperkte kans heeft om alsnog het getuigschrift voor basisonderwijs te behalen. Eén van de leerkrachten bevestigt dit tijdens het interview en verwijst naar het gebruik van resultaten op LVS-toetsen om ouders er toch maar van te overtuigen om hun kind een geïndividualiseerd traject te laten volgen:

"Normaal gezien worden die (LVS-toetsen) gebruikt om te bepalen of een kind door mag naar volgend jaar en zo, en hoe ver een kind eigenlijk staat ten opzichte van de lessen en de norm? Maar bij ons worden die, heel cru gezegd, vooral gebruikt om te kunnen bewijzen aan ouders dat hun kinderen eigenlijk onder niveau zitten. Dat die kinderen dan in een apart traject gestoken worden." (Leerkracht derde leerjaar, case D).

Deze leerkracht geeft aan dat de beslissing vooral bij de leerkracht zelf ligt en in veel mindere mate meebepaald wordt door de zorgcoördinator. Met betrekking tot de klassenraden zijn er geen duidelijke concrete afspraken. Eén van de leerkrachten geeft aan dat er nog niet echt een klassenraad is geweest, maar verwijst wel naar de MDO's met ouders en betrokken begeleiders hierbij. De leerkracht van het zesde leerjaar vermeldt dan weer dat er twee keer per jaar een klassenraad is, die los staat van de MDO's, waarbij het CLB aanwezig is. Specifiek met betrekking tot het zesde leerjaar is er nog een derde, bijkomende klassenraad die specifiek ingericht wordt voor de oriëntering van leerlingen na het rapport van Pasen. De directie geeft aan dat er vaak informeel overleg is, zonder dat dit naar een officieel MDO leidt.

Voor zij-instromers worden er normaliter testen afgenomen om zicht te krijgen op wat de leerling al kan om zo te bepalen in welke klas de leerling kan starten. Bij anderstalige nieuwkomers worden deze

testen niet afgenomen en wordt de leerling sowieso op basis van leeftijd in een klas geplaatst om dan te kijken of het niveau haalbaar is.

Er is geen duidelijk beleid omtrent het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs: de directeur vindt dit een heel moeilijke evenwichtsoefening. Hij heeft de indruk dat de jongere leerkrachten sneller teruggrijpen naar punten om hierover te oordelen, terwijl de directeur hier ook graag rekening houdt met andere factoren zoals bijvoorbeeld de thuissituatie van leerlingen. De directeur zou hier graag meer tijd hebben, ook om ontwikkelingsgericht te kunnen werken aan de oriëntering van leerlingen. Momenteel is de beslissing vaak aangestuurd vanuit de punten die gevormd worden door dagelijks werk van de leerling (1/3), aangevuld met de resultaten van de examens en de interdiocesane proeven. Volgens de leerkracht van het zesde leerjaar krijgen leerlingen hoe dan ook een getuigschrift van basisonderwijs indien ze voor elk van de vakken wiskunde, Nederlands en Frans gemiddeld 50% behalen. Voor de leerlingen die dit cijfer niet halen, wordt er een deliberatie gepland, waarbij er eventueel afgeweken wordt van deze vooropgestelde regels. Het advies met betrekking tot de oriëntering van de leerlingen wordt geformuleerd na het rapport van Pasen en is gebaseerd op de evaluaties in het vijfde en zesde leerjaar. Volgens de leerkracht van het zesde leerjaar is het bij een leerling soms al duidelijk van in het derde of vierde leerjaar dat het 1B zal worden. In deze gevallen wordt dit al vroeg gecommuniceerd aan de ouders.

Formeel staat er weinig op papier als het gaat over afspraken/visie omtrent evaluatie op momenten van transitie. In het schoolreglement wordt de procedure weergegeven die gevolgd wordt voor het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs. Dit verwijst naar de regelgeving die stelt dat dit bepaald wordt door de klassenraad. De beslissing wordt genomen op basis van de mate waarin de leerplandoelen voldoende in aantal en in beheersingsniveau gehaald werden. Daarbij speelt ook de groei doorheen de schoolloopbaan en de zelfsturing van de leerling een rol. Volgens het schoolreglement komt de klassenraad op het einde van elk trimester samen om de testresultaten en schoolse vorderingen te bespreken van elk kind (in multidisciplinair overleg). Wanneer zittenblijven overwogen wordt, dan is het advies van de klassenraad bindend.

2.5 Case E

Het beleid van deze school streeft ernaar om zo weinig mogelijk leerlingen te laten zittenblijven. Indien het uitzonderlijk wel gebeurt, dan is het veelal omwille van sociaal-emotionele redenen. Bij de overgang tussen de verschillende leerjaren wordt er breed gekeken naar de leerling: het sociale, hoe ze zijn in de omgang met medeleerlingen, ... Hier worden zowel de zorgleerkracht als de ouders bij betrokken. Bij de transitie naar het eerste leerjaar worden vooral de kleuterjuffen en de zorgleerkracht betrokken en niet zozeer de leerkracht van het eerste leerjaar.

Over het algemeen wil men vermijden om de leerlingen te 'overtetsen': in het kleuter worden er geen toetsen afgenomen, alles gebeurt op basis van observaties. De overstap van kleuter- naar lager onderwijs wordt doorgaans door elke leerling op leeftijd gemaakt. Uitzonderlijk wordt er eens een Toetertest afgenomen indien er twijfels zijn.

Er zijn doorgaans geen klassenraden met alle leerkrachten, wel MDO's. In april is er wel een klassenraad met alle collega's, maar dan eerder in functie van de studieoriëntering voor leerlingen die naar het middelbaar gaan. Dit wordt door de leerkracht van het zesde leerjaar voorbereid door middel van de BaSO-fiches die ingevuld worden met behulp van de informatie uit het leerlingenvolgsysteem.

De zorgleerkracht vult de zorgbehoeften aan. Deze fiches worden besproken met de klassenraad en er wordt een advies geformuleerd dat besproken wordt met de ouders op een oudercontact.

Het getuigschrift basisonderwijs werd tot nu toe uitgereikt aan alle leerlingen die hun zesde jaar op deze school volgden. Dit omdat men leerlingen niet wil beperken in hun mogelijkheden. In het 5^{de} leerjaar zijn er soms leerlingen die meteen al de stap zetten naar 1B van het secundair onderwijs.

In het schoolreglement wordt slechts beperkt verwezen naar afspraken rond evaluatie op momenten van transitie. Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat men op school de nadruk wil leggen op formatief evalueren (zoals omschreven wordt in een visiedocument omtrent het evalueren en opvolgen van leerlingen). In het schoolreglement wordt vermeld dat *'het getuigschrift basisonderwijs uitgereikt wordt aan regelmatige leerlingen die in voldoende mate de doelen uit leerplan bereikt hebben die het bereiken van de eindtermen beogen'*. Met betrekking tot zittenblijven wordt er geen standpunt van de school opgenomen in het schoolreglement. Naast het schoolreglement is er nog een document 'schoolvisie overstap naar het secundair onderwijs en toekenning getuigschrift basisonderwijs'. Hierin wordt toegelicht hoe de school tot een studieadvies komt. Met betrekking tot het getuigschrift basisonderwijs wordt vermeld:

"Wij kiezen er als school voor om alle kinderen die het zesde jaar doorlopen hebben een getuigschrift te geven. We vinden het belangrijk om kinderen geen kansen te ontnemen en te kijken naar het totale beeld van de leerling. Een leerling is immers meer dan enkel de kennis van de hoofdvakken."

2.6 Case F

Door de organisatie in graadklassen lijkt het alsof er minder momenten van transitie zouden zijn, maar op papier dient men toch wel aan te geven in welk leerjaar de leerlingen zitten. In de praktijk betekent dit dat leerlingen die in een systeem van jaarklassen zouden moeten overzitten, hier nog wat extra tijd krijgen om alsnog een inhaalbeweging te doen binnen dezelfde groep waar ze vorig jaar les volgden. Het beleid op deze school is zo dat leerlingen niet blijven zitten maar doorgaan, zodat ze alle kansen krijgen om te groeien. In deze school is het einde van een schooljaar geen afsluiting: op 1 september pikt men op waar het kind vorig schooljaar geëindigd is. Men wil namelijk zo weinig mogelijk kinderen tegenhouden. Uit de gesprekken met leerkrachten blijkt dat er soms wel afgeweken wordt van deze regel en dat soms aangeraden wordt om een jaar te hernemen. Vaak wordt dergelijk advies gemotiveerd op basis van sociale en emotionele redenen. Zo is er momenteel één kleuter die een jaar langer in het kleuteronderwijs blijft zitten omdat dit kind nog te weinig taakgericht is en nog heel jong is van mentaliteit. Om dit kind cognitief te blijven uitdagen zal hij wel wiskunde mee volgen in het eerste leerjaar. In het eerste leerjaar is er één zittenblijver: de motivering hierbij is dat zittenblijven in dit geval wél nuttig kan zijn omdat deze leerling vorig schooljaar heel vaak afwezig was. Door een jaar te hernemen, kan er in deze situatie wel wat ingehaald worden; zittenblijven kan hier dus nuttig zijn.

Bij zij-instroom wordt er vooral ingezet op een heldere communicatie met de ouders omdat men het belangrijk vindt dat zij op de hoogte zijn van het pedagogisch project van de school en het belang van zoveel mogelijk tijd van het lager onderwijs op diezelfde school door te brengen. Bij zij-instromers proberen leerkrachten voornamelijk via klasobservaties zicht te krijgen op een leerling. Voor wiskunde laat men zij-instromers enkele brevetten voor wiskunde (een soort toets, opgesteld door het team volgens een specifieke leerlijn) maken om te zien wat de leerling al kan.

Deze school heeft te maken met een vrij grote zij-instroom. Aangezien men werkt op niveau van het kind, vinden veel leerlingen hun weg naar deze school na *falen* op andere scholen. Door de grote zij-instroom zijn er veel leerlingen die het zesde leerjaar zonder getuigschrift basisonderwijs verlaten. Bij de beslissing voor het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs wordt het totale plaatje van een leerling bekeken. Leerlingen met een individueel aangepast curriculum of een individueel traject zullen wellicht het advies van B-stroom krijgen. Op het einde van het schooljaar is er een klassenraad met directeur, zorgcoördinator, zorgjuf en de leerkrachten, althans dat is de bedoeling. In de praktijk komt het er volgens één van de leerkrachten op neer dat dit vaak *'tussen de soep en de patatten'* gebeurt zonder dat het hele team erbij betrokken wordt. Volgens deze leerkracht heeft dit te maken met het feit dat deze school draait op een team van slechts 3 leerkrachten. Doorheen het jaar zijn er ook 3 keer klasbesprekingen (vergelijkbaar met de begeleidende klassenraden in secundair) waarbij alle leerlingen overlopen worden op basis van de klasscreenings. Deze screenings zijn gebaseerd op observaties van leerkrachten. Leerkrachten kennen een kleur toe aan verschillende domeinen zoals onder andere welbevinden, betrokkenheid, sociale vaardigheden, aspecten die betrekking hebben op freinettechnieken, zelfsturing, grove motoriek, fijne motoriek, enz. Via een kleurencode (rood-oranje-groen) duidt de leerkracht aan hoe de kleuter scoort op elk van deze aspecten. De directeur zou graag sterker inzetten op de oriëntering naar het middelbaar onderwijs door een gezamenlijk traject aan te gaan met secundaire scholen en door ook de ouders hier meer bij te betrekken. De directie betreurt dat ouders nog te vaak hoog willen mikken waardoor het kind in een watervalstelsel terecht komt.

De visie rond evaluatie op momenten van transitie is in mindere mate terug te vinden in de visietekst rond evaluatie van de school. Dit heeft te maken met het feit dat de visie op deze school omtrent evaluatie een sterke nadruk legt op de formatieve functie van evaluatie, dit in tegenstelling tot de summatieve functie van evaluatie die verbonden wordt aan evaluatie op momenten van transitie. Wel is het zo dat de visietekst van de school benadrukt dat men zoveel mogelijk het leerritme van de leerlingen wenst te respecteren. De school sluit hiermee aan bij de visietekst van OVSG met betrekking tot de overgang van derde kleuterklas naar eerste leerjaar:

“OVSG adviseert de klassenraden bij de overgang van de derde kleuterklas naar het eerste leerjaar om bij een beslissing steeds te vertrekken vanuit het principe ‘elk kind gaat naar het eerste leerjaar’. Dit sluit aan bij de inzichten rond zittenblijven en de wens tot meer inclusief handelen uit het M-decreet. De beperkte kennis van de onderwijstaal Nederlands alleen, is een onvoldoende reden om een jaar langer in de kleuterschool te verblijven.”

Daarnaast volgt de school in haar evaluatiepraktijk de visietekst rond evalueren die geldt voor alle Freinetscholen in de stad. Daarin worden enkele regels opgesomd die als leidraad fungeren bij het nemen van beslissingen op transitie momenten:

- *Zittenblijven proberen we te vermijden.*
- *Leerlingen stromen zo veel mogelijk mee met leeftijdsgenoten.*
- *Het proces heeft voorrang op de fysieke leeftijd.*

Uit de gesprekken met leerkrachten en directie blijkt dat de visieteksten met betrekking tot evaluatiebeleid van de school, van OVSG en van de Freinetscholen van de stad tot uiting komen in de evaluatiepraktijk op momenten van transitie.

3. Rapportering

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.

3.1. Case A

In case A wordt er twee keer per jaar een rapport uitgereikt: voor de kerstvakantie en op het einde van het schooljaar.

Het rapport werd zo'n tien jaar geleden herdacht omdat er toen een onevenwicht was: er ging te veel aandacht naar vooral het cognitieve aspect.

Het huidige rapport maakt een onderscheid tussen 'hoofd', 'hart' en 'handen'. Zoals weergegeven in de visietekst van de school over 'rapporteren' wil men een school zijn waar er naast de aandacht voor leerstof ook aandacht is voor sociale vaardigheden, muzische vaardigheden en attitudes. Onder de rubriek 'hoofd' worden de 'leervakken' opgelijst: taal, wiskunde, godsdienst, Frans en wereldoriëntatie. Elk leervak wordt nog verder onderverdeeld. Zo wordt bij taal het onderscheid gemaakt tussen luisteren, lezen (expressief lezen, technisch lezen), schrijven (spelling & dictee, creatief schrijven, schrijftechniek), taalbeschouwing en taalschat. Wiskunde wordt onderverdeeld in meten en metend rekenen, meetkunde, getalennis, hoofdrekenen, cijferen en toepassingen. Wereldoriëntatie wordt onderverdeeld in enerzijds kennis en anderzijds vaardigheden. Frans wordt onderverdeeld in spreken en schrijven. Bij 'hart – sociale vaardigheden' worden een aantal sociale vaardigheden opgelijst: zorg voor iets of iemand, weerbaar zijn, discreet zijn, hulp durven vragen en zich laten helpen, respect en waardering in de omgang, kunnen samenwerken met iedereen, zich voorstellen, kritisch zijn, leiding kunnen volgen en geven en gespreksregels naleven. Onder 'handen-muzische vorming' wordt een onderscheid gemaakt tussen beeldende opvoeding, muzikale opvoeding, drama en bewegingsexpressie. Bij elke van deze onderverdelingen worden een aantal deelaspecten opgelijst. Bijvoorbeeld bij drama: reflecteren over een aantal spelvormen en het eigen dramatisch spel; speeldurf ontwikkelen; expressief kunnen omgaan met woord en lichaamstaal. Naast de onderverdeling in 'hoofd', 'hart' en 'handen' is er ook nog een aparte rubriek rond bewegingsopvoeding dat opgedeeld is in sportieve vaardigheden (koprol op mat, uithouding, sprong bok, ...), zwemmen (coördinatie schoolslag, streksprong in ondiep gedeelte,...) sportieve houdingen (inzet, zelfstandigheid, stiptheid in sportkledij, ...). De rubriek 'leren leren' omvat enkele items zoals 'weet hebben van mijn leerinhouden en daarmee iets doen', 'plannen, bewaken, controleren en bijsturen'. De rubriek 'ICT-vaardigheden' lijst items op zoals 'positieve houding t.o.v. ICT', 'zelfstandig oefenen', 'ideeën creatief vorm geven'. De eerste pagina van het rapport geeft enkele beoordelingen weer met betrekking tot algemene observaties: welbevinden, betrokkenheid, lichamelijke ontwikkeling, leerhouding, orde en netheid, stiptheid, beleefdheid, aandacht, regelmatig schoolbezoek, Op het rapport is er ook ruimte voorzien voor opmerkingen van de leerkracht en de handtekening van ouders. De leerkracht van het zesde leerjaar geeft aan dat hij de ruimte voor commentaar veel te klein vindt.

Bij het rapport is er een begeleidende brief voor ouders die toelicht hoe het rapport gelezen moet worden, aangezien er niet met de klassieke punten gewerkt wordt, maar met letters:

Bij het gedeelte 'hoofd' staan twee letters aangeduid:

- Een omkringde letter = het gewenste resultaat of de norm.
- Een gekleurde letter = het behaalde resultaat.

Het gewenste resultaat is het resultaat dat nodig geacht wordt om een stap verder te zetten in deze leerstof. Afhankelijk van de moeilijkheid van de proef kan het gewenste resultaat zowel een A als een D zijn. (Bij het opstellen van de proef trachten we 75% basisleerstof en 25% uitbreiding te bevragen).

- A = 85% en meer
- B= 75% en meer
- C= 65% en meer
- D= 55% en meer
- E= minder dan 55%

Het belangrijkste is dat u als ouder leert kijken naar de evolutie van uw zoon of dochter.

Bij de andere onderdelen staat geen gewenst resultaat, omdat we hier de resultaten niet kunnen 'meten'.

- A = zeer goed
- B= goed
- C= voldoende
- D= onvoldoende
- E= problematisch

Het rapport van het eerste leerjaar wijkt af van de andere rapporten. In het eerste leerjaar krijgen de leerlingen nog een bundel mee, waarin de leerkracht alles meer in detail weergeeft. Daarin wordt er niet met letterscores gewerkt, maar wordt genoteerd en uitgeschreven welke letters, bijvoorbeeld, al goed gelezen en geschreven worden welke nog niet. Dit rapport geeft veel meer informatie weer naar de ouders toe over wat wel goed gaat en wat niet. De leerkracht noemt dit ook eerder een 'groeiboek' in plaats van een rapport.

Het valt op dat het rapport, hoewel er met letters gewerkt wordt, alsnog de vertaalslag meegeeft naar procenten. Dit wordt ook opgemerkt door de directie die nog maar net gestart is op deze school en aangeeft dat ze niet tevreden is met het rapport zoals dit er nu uitziet:

"Ik heb daar [het rapport] mijn vraagtekens bij? Maar ja, dat is hier ook al een rapport dat dateert al van tien jaar geleden. En dat was toen 'oooh, dat is een school die werkt niet met cijfers maar met A en B, ... ' Dat was ongelooflijk hé. Maar eigenlijk is dat hetzelfde. Dus voor mij mogen zij hele rapporten schrijven. Een goede observatie van de kinderen en een goed gesprek met de ouders zijn voor mij belangrijker. En starten met de positieve dingen van het kind. (...). Ik denk niet dat ik ga kunnen het rapport veranderen tot dat er hier een paar op pensioen gaan." (Directie case A).

3.2. Case B

Het huidige rapport van case B is in gebruik sinds vijf jaar geleden toen men de manier van rapporteren op deze school herbekeken heeft met het team. Men heeft er toen voor geopteerd om voor de kennisvakken te blijven werken met punten. Vroeger was er ook een rubriek opgenomen met het dagelijks werk, maar dit werd weggehaald:

“Daar zat wel een groot verschil in in hoe dat de punten van dagelijks werk op het rapport kwamen. Daar zaten we absoluut niet op dezelfde lijn. Je had mensen die proeven organiseerden voor het dagelijks werk, je had er die gewoon huistaken gebruikten of andere die, ja gewoon met de natte vinger een score gaven.” (Directeur case B).

Het rapport is op deze school verschillend voor de eerste graad dan in de andere graden.

In de tweede en derde graad zijn er twee tussentijdse rapporten (rond herfstvakantie en krokusvakantie) en twee grotere rapporten (rond kerstvakantie en zomervakantie). De tussentijdse rapporten omvatten de evaluatie van sommige vakken zoals Nederlands en wiskunde. Het grotere rapport geeft telkens een evaluatie weer van alle vakken. Het kerstrapport geeft de resultaten weer van het eerste trimester, het rapport op het einde van het schooljaar geeft de resultaten weer van het hele schooljaar, gebaseerd op de resultaten van de proevenweek.

Voor de volgende vakonderdelen worden er nog punten gegeven: Nederlands, wiskunde, Frans en W.O. Enkel voor Nederlands en wiskunde is er nog een verdere onderverdeling. In Nederlands is er dus een apart punt voor luisteren, spreken, lezen (expressief en begrijpend), schrijven (stellen en spelling) en taalsystematiek. Voor wiskunde is er een apart punt voor getallenkennis en toepassingen, bewerkingen en toepassingen, meten en metend rekenen met toepassingen, meetkunde en toepassingen. Per vak wordt er een gemiddeld percentage meegedeeld en over vakken heen wordt er een totaal percentage genoteerd. Met betrekking tot deze vakken wordt er een klasprofiel opgenomen dat aangeeft hoeveel leerlingen in de 90%, 80%, 70%, 60%, 50% of minder dan 50% behalen, dit per vak en in het totaal. Naast de punten wordt er telkens een kleurencode toegevoegd aan elk resultaat. Dit wordt toegelicht in de begeleidende brief voor ouders:

Op elk rapport vindt u naast de punten ook een kleur die aangeeft wat de leerkracht over de score denkt:

- Blauw: je doet het uitstekend!*
- Groen: je doet het goed.*
- Oranje: let op.*
- Rood: er is een probleem.*

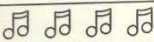
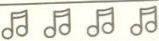






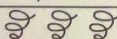
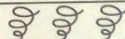
De leerkracht van het zesde leerjaar geeft aan dat deze kleurencodes bedoeld zijn om de zwakkere leerlingen ook nog te motiveren: *“Een bepaald kind gaat van mij voor een zeven op tien oranje krijgen, als dat een cognitief sterk kind is dat zwak scoort. Als dat een cognitief zwak kind is, die zeven op tien haalt, gaat een groen of een blauw kleur krijgen. Omdat, we zeggen dat we met cijfer moeten werken, maar we willen toch die zwakkere kinderen motiveren. Dus we kunnen wel zeggen ‘kijk, die zeven voor jou is heel goed’”.*

Op het tussentijdse rapport wordt er geen percentage berekend omdat niet alle vakken aan bod komen zou dit een vertekend beeld kunnen geven.

Bij de muzische vakken worden telkens het product en proces beoordeeld aan de hand van een aantal symbolen:

- 4 symbolen: Je doet het uitstekend!*
- 3 symbolen: Je doet het goed.*

- 2 symbolen: Let op.
- 1 symbol: Er is een probleem

MUZISCHE VORMING	
Muzikale opvoeding	
proces	product
	
Muzisch taalgebruik	
proces	product
	
Beeldopvoeding	
proces	product
	
Dramatisch spel	
proces	product
	
Bewegingsexpressie	
proces	product
	
Opmerkingen:	
.....	

Bij ieder rapport worden ook de attitudes van de voorbije maanden beoordeeld. Naarmate de leerlingen in een hogere graad zitten, staan er meer items van attitudevorming op het rapport. Er zit een zekere groeilijn in. Soms worden alleen die items beoordeeld waarvoor in de afgelopen periode om een bijzondere aandacht werd gevraagd. We hanteren volgende letters:

- A = Proficiat!
- B= Je doet het heel goed!
- C= Je doet het goed.
- D= Je kunt beter!
- E= Het moet beter.

In het attituderapport wordt ook gevraagd aan de leerling om zichzelf te evalueren:

“In het attitudegedeelte heeft het kind gewoon de mogelijkheid om zelf aan te duiden wat goed loopt, waar hij/zij tevreden over is, waar het moeilijker loopt. En als die eigen kijk dan ook overeenkomt is dat een teken van ‘ah, ik ken mezelf goed, ik weet waarvoor ik sta’. Zit er daar een serieus verschil in of een discrepantie, wel dan is dat iets wat dat verder besproken kan worden hé. Dat is een item waarbij dat vooral dan in een kindcontact de leerling en de leerkracht in gesprek kunnen gaan.” (Directie case B).

Bij elk rapport is er een rubriekje opgenomen rond het welbevinden van de leerling: dit wordt ingevuld door de leerling. Ook de ouders kunnen hun bevindingen hierin noteren:

WELBEVINDEN

Hoe voel ik me op school?

Rustig en op mijn gemak

De ene dag al beter dan de andere

Ik heb het soms moeilijk

Ik voel mij ongelukkig

Wat ik graag deed:

Frans, knutselen, taal, spelling

Wat ik niet graag deed:

wiskunde

Ik wil mij speciaal inzetten voor:

wiskunde

Bevindingen van de ouders:

In het eerste leerjaar is het eerste tussentijdse rapport een attituderapport. Hierop evalueren de leerlingen zelf aan de hand van drie soorten smileys. Het rapport met kerst deelt nog geen punten mee: een rij doelstellingen per leergebied worden via een kleurencode beoordeeld. Met krokus volgt er opnieuw enkel een attituderapport en met Pasen krijgen de leerlingen van het eerste leerjaar hun eerste puntenrapport waarop alle leergebieden beoordeeld zijn.

De leerkracht van het zesde leerjaar was nauw betrokken bij het opstellen van het nieuwe rapport en geeft aan dat hij bij voorkeur de percentages niet zou willen vermelden, maar dat dit gebleven is omwille van de ouders:

“De cognitieve vakken staan duidelijk apart hier. Daarnaast heb je de vaardigheidsvakken zoals knutselen en LO en zo. En dat vond ik iets belangrijk omdat ik voel dat je de ouders... dat zij toch nog altijd veel waarde hechten aan dat totaalpercent om dan een studiekeuze te maken. Bijvoorbeeld ja ‘mijn kind heeft tachtig procent, maar hij mag niet naar het ASO van de meester’, maar turnen en knutselen daar bij zat dan had iedereen 80 procent. Terwijl als je dat mooi splitst, dat vind ik goed aan ons evalueren. Maar toch, naar de ouders toe hebben ze dat procentje nodig. Terwijl dat dat eigenlijk jammer is, maar ze kunnen niet zonder. Bijvoorbeeld onze tussentijdse rapporten evalueren we niet specifiek elk vakonderdeel en er is ook geen totaalprocent. Maar dan zie je dat daar in potlood toch,

dat de ouders thuis met de rekenmachine daar toch een totaalprocent op zetten.” (Leerkracht zesde leerjaar, case B).

3.3. Case C

In case C is men sinds kort overgeschakeld naar drie rapporten per schooljaar in plaats van vier omdat men de periode van kerst tot krokus te kort vond om een rapport over op te stellen. Nu wordt er een rapport meegegeven met kerst, pasen en in juni. In het eerste leerjaar zijn er wel nog vier rapporten omdat er in oktober al een woordrapportje meegegeven wordt om aan ouders te laten zien hoe het gaat met hun kind: dat is een woordrapport waarbij geëvalueerd wordt door middel van smileys.

De rapporten geven per vak en per vakonderdeel een punt weer, er wordt hierbij niet verwezen naar de doelen.

In het eerste leerjaar ziet het rapport er als volgt uit:

naam: _____		klas: 1A			
schooljaar: _____		periode: april - mei - juni			
WISKUNDE					
Onderdeel		blok 9	blok 10		eindto
Getalennis		10	10		
Bewerkingen		25	20		
Meten Metend rekenen		10	10		
Meetkunde		5	10		
Totaal		50	50		
TAAL					
• Mondelinge toets					
Onderdeel		synthese kern 9	synthese kern 10		eindsignaal
Veilig en Vlot		-	-		
Drie Minuten Test		/	/		
Begrijpend lezen		/	/	...	31
Woorddictee		/	/	...	40
AVI-niveau		MAART 2017:		JUNI 2017:	

WERELDORIËNTATIE	
Ik kan vertellen over:	☺☺☺
• de lente: het groeien en bloeien van planten/ kriebelbeestjes	☺☺☺
• kunst	☺☺☺
• boeken	☺☺☺
• vakantie	☺☺☺

SCHRIFT	
• Ik heb een goede schrijfhouding.	☺☺☺
• Ik kan goed kopiërend schrijven.	☺☺☺
• Ik maak de juiste letterverbinding bij het schrijven van woorden.	☺☺☺
• Ik schrijf mooi en verzorgd.	☺☺☺

evaluatie van het kind: Ik in het 1^{ste} leerjaar.

Ik vind mijn rapport:

Dit deed ik heel graag:

Dit vond ik nog moeilijk:

Op de achterzijde volgt nog een algemene beoordeling van de leerkracht waarbij er een onderscheid gemaakt wordt tussen ‘een woordje aan de leerling’ en een ‘woordje aan de ouders’.

Het rapport in de andere leerjaar ziet er als volgt uit. Dit is een illustratie uit het derde leerjaar:

Taal		
Lezen	Technisch lezen	7
	Begrijpend lezen	6
Schrijven	Spelling	7,8
	Creatief schrijven	7,9
Spreken		7
Luisteren		9,8
Taalbeschouwing		7,6
Wiskunde		
Getallen		8,3
Bewerkingen	Cijferen	
	Hoofdrekenen	7,7
Metend rekenen		9,2
Meetkunde		7,9
Wereldoriëntatie		7,4
Mens		
Maatschappij		
Natuur		
Techniek		
Ruimte		
Tijd		
Verkeers- en mobiliteitseducatie		
Muzische vorming		
Je kan goed tekenen. Je neemt je tijd om er iets moois van te maken. Probeer bij het inkleuren steeds in dezelfde richting te kleuren. Soms mis ik wat meer details in je tekeningen.		

Frans		
Spreken en luisteren		9
Lezen		9
Schrijven		9,4

Wat zijn mijn werkpunten:
Ik ga mijn bank groeper houden.....

Dit kan ik al goed:
Ik kan goed lezen.....





Woordje aan de leerling:
Goed gedaan, jongen. Doe zeker zo voort. Je bent een lieve, rustige jongen. Ik zou je wel graag wat meer willen horen in de klas. Durf zeker om uitleg te vragen wanneer je iets niet goed begrijpt. Vragen stellen is willen leren.

Woordje aan de ouders:
..... is een zeer rustige jongen in de klas. Ik mis wat meer betrokkenheid bij het lesgebeuren. mist soms de nodige woordenschat om inhouden en opdrachten te begrijpen, maar hij doet het in het algemeen heel goed in de klas. Het is voor hem zeker belangrijk dat hij ook buiten de school met het Nederlands in contact komt. Ook voor Frans zet hij zich in, hij durft te spreken en gaat goed vooruit.
Pettige feestdagen!

Handtekening leerling	Handtekening directeur	Handtekening ouders
--------------------------	---------------------------	---------------------

De onderdelen van wiskunde, Frans en taal krijgen een cijfer, voor wereldoriëntatie is er een algemeen cijfer, muzische vorming krijgt een woordelijke beoordeling. Het rapport voorziet ruimte voor de leerling om aan te geven wat de werkpunten zijn en wat al goed gaat. De leerkracht richt zich wisselend tot de leerling en tot de ouders.

De anderstalige nieuwkomers krijgen een woordrapport en geen puntenrapport. Opvallend is dat dit rapport zich uitsluitend richt naar taal, sociale vaardigheden en het welbevinden van de leerling. Dit geeft een wat vertekend beeld van wat er in werkelijkheid gebeurt in de klas: een dergelijk rapport wekt de indruk dat deze leerlingen niet in aanraking komen met bijvoorbeeld wiskunde, hoewel ze dit in de klas wel doen.

Rapport anderstalige nieuwkomers		
Naam:		
Klas:		
Thema's en woordenschat 		
Zinsconstructie en spreekdurf 		
Samenwerking 		
Welbevinden 		
Handtekening Directie	Handtekening Leerkracht	Handtekening Ouders

In de praktijk lijkt het er op neer te komen dat de rapportering voor nieuwkomers vrij wisselend is en sterk afhankelijk is van de individuele leerling. Of zoals de leerkracht van het vijfde leerjaar het formuleert:

“Als een nieuwkomer hier nog niet lang is, dan is dit vaak nog een woordrapport. Er staat dan bijvoorbeeld bij spreken ‘bravo, je doet je best om al goede zinnen in het Nederlands te formuleren. Taalbeschouwing dat gaan we later doen, daar zijn we nu nog niet mee bezig.’ Het kan zijn dat een anderstalige nieuwkomer uit bijvoorbeeld Syrië jarenlang geen onderwijs heeft gehad wegens omstandigheden daar, die krijgt dan ook een woordrapport. Dat staat er bijvoorbeeld bij getallen ‘bravo, je kan de getallen tot 100 spreken/uitspreken/herkennen’. Wat we wel doen, als we merken dat die voor wiskunde klaar is om eens een toets mee te doen, dan laten we dat doen ook, het verschilt van kind tot kind dat je moet aanvoelen... want het welbevinden blijft primeren, zeker bij een nieuwkomer die uit een conflictgebied komt.”

De leergebieden van lichamelijke opvoeding en godsdienst/zedenleer hebben in elk leerjaar nog een apart rapportje, dat opgesteld wordt door de verantwoordelijke leerkracht.

De directie van case C is duidelijk ontevreden over de huidige manier van rapporteren en is heel erg zoekend naar ‘de meest geschikte manier om te rapporteren’. Uit onderstaand citaat blijkt ook dat de voorgaande directie hier al zoekend naar was:

“Dat moet op een ander systeem. Want ik denk niet dat ouders ook... er zijn leerkrachten die twee zinnen schrijven en er zijn leerkrachten die een boek schrijven, dus daar zie je ook verschil in. Dat in het Nederlands geschreven ook, maar dat wordt bij een oudercontact wel in het Frans toegelicht als dat nodig is. Of in een andere taal, we gaan dat niet in het Nederlands bespreken met hen. Maar daar

moeten we ook naar kijken. We hadden het al eens over gehad om daar ook doelstellingen bij te formuleren, maar ik denk dat we gewoon eens moeten nadenken ‘wat is ons publiek?’ en ‘hoe kunnen we zo gericht mogelijk feedback geven aan ouders?’. We willen graag ook afstappen van het puntenrapport, maar dat is niet zo evident. Een woordrapport, of met symbolen of letters. We zijn daar nog niet uit. De voormalige directie wou een cirkel, met daarin een aantal kleuren, maar dat is technisch ook niet allemaal zo gemakkelijk. Daar moeten we allemaal nog over nadenken.”

3.4. Case D

In case D worden er drie rapportmomenten per schooljaar voorzien. Het rapport is in hoofdzaak een puntenrapport. Voor de leergebieden wiskunde, Frans, Nederlands, lichamelijke opvoeding, wereldoriëntatie en muzische vorming worden er punten meegedeeld. Voor elk leergebied wordt er een procent meegegeven. Per leergebied wordt er per onderdeel een punt meegedeeld dat verwijst naar een specifieke toets. Bij wiskunde zijn dit de methodetoetsen die gegroepeerd worden per deel van wiskunde: bewerkingen, getallenkennis, meetkunde, meten & metend rekenen. Bij Nederlands wordt er een onderscheid gemaakt tussen ‘foutloos schrijven’, ‘begrijpend lezen’, ‘spreken’ en ‘taalbeschouwing’. Voor Frans is er een onderverdeling volgens de vier vaardigheden: lezen, schrijven, luisteren, spreken. Voor lichamelijke opvoeding is er geen preciezere formulering: er is bijvoorbeeld een punt op 5 dat verwijst naar ‘gemiddelde punten turnen eerste trimester’. Wereldoriëntatie vermeldt een punt dat verwijst naar een specifiek thema, bijvoorbeeld ‘provincies, gewesten en gemeenschappen’. Bij muzische vorming wordt vermeld naar welk onderdeel het punt verwijst, bijvoorbeeld ‘drama’, en wat de titel was van de opdracht of het behandelde onderwerp zoals bijvoorbeeld ‘sintjournaal’.

Het rapport voorziet ook ruimte voor zelfevaluatie door de leerling. Dit is aan de orde bij de onderdelen ‘lichamelijke opvoeding’, ‘levensbeschouwing’, ‘muzische vorming’ en ‘leren leren/sociale vaardigheden’. De leerling geeft zichzelf een score met een letter:

- A= Zeer goed – dit kan ik al.
- B= Goed – dit kan ik bijna allemaal.
- C= Onvoldoende – hier moet ik nog op oefenen.
- D= Onvoldoende – dit ken/kan ik nog niet.

De laatste pagina van het rapport laat ruimte voor de leerkracht om een algemeen besluit te formuleren. Er is ruimte voor de leerling om te noteren wat hij/zij vindt van zijn/haar rapport. In beide kadertjes worden smileys voorzien die ingekleurd kunnen worden, maar de documentanalyse laat zien dat dit niet gedaan wordt: er wordt voornamelijk ingezet op woordelijk commentaar.

De directeur zou graag willen afstappen van het gebruik van punten in het rapport, maar stelt vast dat hier nog geen eensgezindheid rond is binnen het team.

3.5. Case E

Case E bezorgt vier keer per jaar een rapport aan de leerlingen/ouders. In vergelijking met de andere cases gebeurt dit volgens een iets anders tijdschema omdat ze met vaste periodes van ongeveer 8 à 9 weken werken: net voor de herfstvakantie, half januari, paasvakantie en einde schooljaar. In het eerste leerjaar is er nog een extra rapport op het einde van september waarin vooral de leer- en

leefhouding, het welbevinden en de betrokkenheid van leerlingen woordelijk toegelicht wordt voor de ouders.

Het rapport van case E wordt omschreven als een doelenrapport. De directeur geeft aan dat men vroeger helemaal niet met punten werkte, maar dat men hier recent op teruggekomen is. Voor bepaalde vakken en vooral in de hogere leerjaren worden er nu punten meegedeeld omdat de leerlingen hiermee vertrouwd zouden zijn in het middelbaar:

“We hebben heel lang geen punten gehad maar omdat kinderen dan ook niet altijd goed de waarde van punten inzien als ze naar het eerste middelbaar gaan, want daar werken ze altijd met punten, vonden we dat we toch wel iets moeten doen met die punten. Want op de rapporten waren dat eigenlijk heel veel uitspraken, uitspraken, uitspraken. Ik spreek dan wel over 15 jaar geleden, toen ik zelf voor de klas stond.

Het rapport van een leerling in het zesde leerjaar ziet er, bijvoorbeeld, als volgt uit: per leergebied en het desbetreffende onderdeel word een punt meegedeeld en worden ook de geëvalueerde doelen meegedeeld.

Leefhouding – sociale vaardigheden	
Zich verdraagzaam opstellen	Uw kind weet situaties te overdenken en stelt zich verdraagzaam op.
Zorg en aandacht opbrengen voor anderen	Er wordt spontaan hulp geboden bij moeilijkheden van de andere.
Leefhouding - betrokkenheid en concentratie	
Actief betrokken zijn bij het lesgebeuren	Goed dat je zo actief meedoet. Dit gaat zeker niet onopgemerkt voorbij.
Leefhouding - taken in de klas	
Inzet en motivatie tijdens het hoekenwerk-kiesbox	Je gaat meteen aan de slag en doet dit met veel enthousiasme.
Planning en timing tijdens het hoekenwerk-kiesbox	Knap dat je je zo weet in te zetten om je opdrachten een voor een af te werken.
Wiskunde - niveau	
Het niveau waarin uw kind werkt: het vertraagde niveau	
Wiskunde	
Getallenkennis	17,5 /20
<ul style="list-style-type: none"> - de gelijkwaardigheid van breuken en kommagetallen inzien en verduidelijken door omzettingen - breuken vereenvoudigen - de gelijkwaardigheid van breuken en percenten inzien en verduidelijken door omzettingen - een percent nemen van een getal en daarbij de relatie breuk - percent hanteren - grote getallen (inclusief miljardtallen) en kommagetallen in een positietabel plaatsen - kommagetallen rangschikken op een getallenas - eenvoudige breuken gelijknamig maken - de gelijkwaardigheid van breuken, percenten en kommagetallen hanteren - de kenmerken van deelbaarheid door 2, 4, 5, 10 en 25 kennen en toepassen - natuurlijke getallen tot 1 miljard en kommagetallen lezen en in een positietabel noteren - van elk cijfer in een gegeven getal de werkelijke waarde bepalen en daarbij gebruik maken van de positie-symbolen - percent gebruiken als operator en een percent nemen van een getal en daarbij de relatie breuk - percent hanteren 	
Bewerkingen	14 /20
<ul style="list-style-type: none"> - eenvoudige gelijknamige en ongelijknamige breuken optellen en van elkaar aftrekken - handig optellen en aftrekken van kommagetallen - kommagetallen handig vermenigvuldigen met 10, 100 en 1000 - kommagetallen handig delen door 10, 100 - cijferend vermenigvuldigen (natuurlijk getal x kommagetal) - cijferend delen tot op 0,01 nauwkeurig (deler < 100) - een breuk vermenigvuldigen met een eenvoudig natuurlijk getal - een breuk delen met een eenvoudig natuurlijk getal - cijferend optellen en aftrekken, ook met kommagetallen - cijferend vermenigvuldigen, ook met een kommagetal in vermenigvuldiger en vermenigvuldigtal - cijferend delen tot op 0,001 nauwkeurig 	

Schrijven 12 /20

- schrijven van een verhaal over een conflict uit **de eigen** beleevingswereld
- het verhaal indelen in inleiding, midden en slot
- gevoelens van de hoofdpersonages beschrijven
- oorzaak en gevolg van het conflict beschrijven

Spelling 17 /20

We werkten de voorbije periode rond woorden, zinnen, werkwoorden in de tegenwoordige tijd en werkwoorden in de verleden tijd.

Spelling - controledictees 16,5 /20

We toetsten bij dit dictee het hele pakket aan spellingmoeilijkheden van de voorbije maanden.

Taalbeschouwing 16 /20

- werkwoorden herkennen die meer vragen dan uitsluitend een onderwerp
- zinnen afbouwen en toch een goede zin overhouden
- zinsdelen verplaatsen en toch een goede zin overhouden
- zinnen aanvullen tot een goede zin

Besluit

Mooi zo **[naam]**! Over vrijwel de ganse lijn scoor je weer prima. Spelling blijft voor jou een opvallend sterk onderdeel. Dit bewijs je met maar liefst twee knappe controledictees. Voor het onderdeel schrijven zie ik nog wel wat mogelijkheden. Je schrijftoets over een conflict was nogal algemeen en kort. De verschillende doelen werden niet helemaal bereikt. Lees na het schrijven van zo'n tekst goed de doelen na die we voor ogen hebben. Voor de rest: knap gedaan Michiel!

Frans 17,5 /20

Toelichting

Uw kind werkte de voorbije periode voor Frans binnen het gewone klasniveau zesde leerjaar.

De voorbije periode werkten we rond lezen, spreken, schrijven en taalbeschouwing. Hieronder worden de inhouds aangegeven:

- vragen en zeggen hoe je je verplaatst
- tijdsaanduidingen geven
- getallen van meer dan 1000 gebruiken
- informatie navertellen
- zeggen wat iemand kan of mag doen
- vragen en zeggen wat iemand graag eet
- zeggen dat ik iets (niet) begrijp
- een verhaal navertellen
- vragen en zeggen hoe mijn dag ingedeeld is
- de maaltijden benoemen

Besluit

Wauw **[naam]**! De nieuwe leerstof van het zesde leerjaar lijkt voor jou geen probleem te zijn. Met maar liefst drie toptoetsen (unité 23 - 24 én 25) bewijs je de nieuwigheden van Frans goed te beheersen. Uitstekend! pluim voor je inzet tijdens de lessen Frans. Met de nodige ijver maak jij er steeds het beste van. Proficiat!

Wereldoriëntatie 18

Onderwerpen

- op weg naar het secundair onderwijs
- de grote wereldoorlog van Odon
- actua

Besluit

Informatie nodig over soldaat Odon? Altijd welkom bij **[naam]** met een bijna foutloze toets heb jij bewezen de leerstof goed verwerkt te hebben. Proficiat!

Wereldoriëntatie

Verslag uitbrengen voor de klasgroep

Je lukt er al aardig in om kort verslag uit te brengen van je eigen werk.
Knap, de manier waarop je je eigen bevindingen noteert.

Bewegingsopvoeding

Gymnastische vaardigheden: oefeningen op de lange mat zoals rollen, kopstand en handstar

Je beheerst deze vaardigheden zoals het hoort.

Eigen inspanningen en die van medeleerlingen juist inschatten en waarderen.

Je doet dit zeer goed.

Algemeen besluit

Knap gewerkt **[naam]**! Ook de voorbije periode heb je weer het beste van jezelf gegeven! Meer en meer ik je groeien in je eigen kunnen. Je blijft je enorm focussen op het werk en daarnaast ben je te allen tijde een goede, aangename vriend voor de ganse klas. Heerlijk voor iedereen! Je resultaten zijn ronduit schitterend en ik ben er zeker van dat je nog heel wat in petto hebt. Proficiat!

meester **[naam]**

Wat vind ik van mijn rapport?

Reactie ouder(s):

Handtekening ouders

De rapporten laten ruimte voor een reactie van de ouders en van de leerlingen.

In het eerste leerjaar wordt er nog niet met punten gewerkt. Per doel wordt dan omschreven in welke mate de leerlingen dit doel al dan niet bereikt hebben:

Wiskunde: getal­len­kennis

De begrippen eerste, tweede, laatste, minste, meeste,... juist kunnen toepassen
Dit verloopt zeer goed.

De begrippen evenveel, minder, meer,... juist kunnen toepassen
Dit verloopt goed.

Gestructureerde en ongestructureerde aantallen tot 6 vergelijken en de verhouding met 1 meer dan / 1 minder dan.
Dit verloopt goed.

Gestructureerde en ongestructureerde aantallen tot 6 vergelijken en de verhouding met de symbolen =, <, > of ?
Dit verloopt zeer goed.

De natuurlijke getallen tot 6 ordenen en ze op een getallenlijn plaatsen
Dit verloopt zeer goed.

De natuurlijke getallen tot 6 schrijven
Dit verloopt zeer goed.

De natuurlijke getallen tot 4 herstructureren (splitsen en aanvullen)
Dit verloopt voldoende.

Gestructureerde hoeveelheden kwadraatbeelden tot 6 onmiddellijk herkennen
Dit verloopt zeer goed.

Wiskunde: meten en metend rekenen

De begrippen kortste, langste, dikste,... juist kunnen toepassen
Dit lukt zeer goed.

Twee dingen kwalitatief vergelijken volgens lengte en de vergelijking verwoorden als langer/korter, langst/kortst,...
Dit lukt zeer goed.

Op een tekening routes vergelijken naar afstand
Dit lukt zeer goed.

Een volledig uur aflezen en aanduiden op een wijzerklok
Dit lukt zeer goed.

Wiskunde: meetkunde

De begrippen in, op, onder, boven, naast,... juist kunnen toepassen
Dit lukt zeer goed.

De relatie leggen tussen een situatie en een tekening
Dit lukt zeer goed.

De directeur kondigde aan dat de rapporten in de toekomst opnieuw wat zullen wijzigen omdat de nieuwe leerplannen eraan komen. Hiervoor zal een werkgroep 'rapport' samenkomen. De behoefte om tot een herwerking van het huidige rapport te komen, leeft ook bij de leerkrachten. Zo vindt de leerkracht van het derde leerjaar dat de huidige rapportering heel veel werk vraagt:

"Ik zit mee in het kernteam en wij hebben ook gezegd van mannen, die rapporten dat is zo uitgebreid, en als leerkracht zit je daar ook heel heel lang aan. Ik boek dat echt twee weken van tevoren in van oké, volgende week binnen twee weken op vrijdag wordt dat meegegeven, dus mijn sociaal leven ligt dan ook even stil. Echt waar, en dan heb ik het nog niet over foutenanalyses maken wat da's al van tevoren gebeurd, het gaat echt puur om die commentaar. Daar zit je echt heel lang aan. (...) En we willen er eigenlijk vanaf, wij als collega's, onze directeur is nog niet helemaal mee maar. Dus we gaan volgend jaar allemaal rapporten bekijken en dan naar studiedagen gaan en dan het jaar erop zien we dat we een nieuw rapport hebben, natuurlijk geen puntenrapport want dat willen we niet".

De leerkracht van het zesde leerjaar vindt ook dat de rapporten niet gelezen worden door de ouders:

"We moeten naar een kortere rapportering, er staat zoveel op dat ik de kritiek van ouders krijg van 'we lezen het allemaal niet meer' en ik merk soms ook van 'hier is heel vlug over gelezen'. We maken er heel veel werk van en we krijgen dan soms een reactie waarvan je denkt 'is dit alles?'"

3.6. Case F

In case F wordt het rapport een 'portfolio' genoemd en de ouders krijgen twee keer per schooljaar de mogelijkheid om dit in te kijken. Het inkijken gebeurt op school en de leerling licht hierbij zelf toe aan de ouders wat ze gedaan hebben op school. De leerkracht geeft hierbij extra uitleg of informatie rond mee. Het portfolio dat nu gebruikt wordt, is in gebruik sinds twee jaar en het is de bedoeling dat de map verder aangevuld wordt tot het einde van het lager onderwijs:

“Die map gaat over naar de volgende leerkracht en is er om evolutie te zien (...) Na elk jaar scannen we het ook in en dan komt dat in het zorgdossier zodat we ook digitaal kunnen terugkijken”.

Het portfolio is een map waarin de verschillende leergebieden in aan bod komen. Het portfolio is ook heel persoonlijk, dat merk je ook aan de eerste pagina, bijvoorbeeld:

Wie ben ik?

Voornaam: emilio Emilio
Achternaam: _____
Geboortedatum: 01 / 1
Adres: _____
Woonplaats: Gent Gent

Mijn talen
Thuis spreek ik: Nederlands
Ik ben opgegroeid:
 eentalig: _____
 tweetalig: Duits, Frans, Engels
 meertalig: Duits, Frans, Engels
ken nog andere talen: _____

Mijn vrije tijd
In mijn vrije tijd doe ik aan:
 sport: _____
 muziek: _____
 theater: _____
 1080 en samen
lego en gamen

Mijn talenten
Ik vind dat ik sterk ben in:
 het maken van wiskundige onderzoeken
 het maken van vrije teksten
 het maken van wereldonderzoeken
 het maken van kunstwerken in het atelier

Drie keer per jaar worden de attitudes en de sociale vaardigheden geëvalueerd. Dit gebeurt via kleurencodes en wordt zowel door de medeleerlingen (peerevaluatie) als door de leerling zelf gedaan. De leerkracht formuleert hierbij woordelijke feedback:

Samen leven - februari 2017

<input type="checkbox"/> Ik kan zelfstandig plannen.		
<input type="checkbox"/> Ik kan zelfstandig werken.		
<input type="checkbox"/> Ik kan samenwerken.		
<input type="checkbox"/> Ik kan me op een rustige manier verplaatsen in het gebouw.		
<input type="checkbox"/> Ik neem deel aan kringgesprekken.		
<input type="checkbox"/> Ik heb respect voor de kinderrechten en ben gewelddoos.		
<input type="checkbox"/> Ik help anderen.		
<input type="checkbox"/> Ik neem initiatief.		
<input type="checkbox"/> Ik werk omdat ik het wil.		
<input type="checkbox"/> Ik kom op voor mezelf.		
<input type="checkbox"/> Ik kan keuzes maken.		

Emilio, uit de zelfevaluatie blijkt dat je jezelf goed kent. De verandering van woonplaats, huis en school heeft een grote invloed op je gehad. Je had het hierdoor niet gemakkelijk. Ik heb je dit schooljaar al op heel veel vlakken zien groeien. Je bent steeds zelfstandiger en steeds meer een lid van de groep. Je neemt actief deel aan de kringgesprekken en helpt anderen. Je hebt heel wat capaciteiten maar soms gebeurt er iets waardoor je blokkeert. Op zo'n moment begrijp je niet wat er gebeurt en wordt je heel onrustig. Probeer rustig te blijven op zo'n momenten. Als je zo druk doet, willen mensen je niet altijd helpen. Je maakt hen dan zenuwachtig en boos. Dit is het laatste wat jij wil want je hebt enorm veel nood aan complimenten.

Voor taal wordt de evolutie van de leerling visueel weergegeven via het letterhuis en de woordfabriek:

“Voor taal hebben wij een dorp uitgewerkt en in heel dat dorp staan er verschillende huizen en je hebt daar een letterwinkel en in die letterwinkel kan je al jouw letters kopen. Je hebt ook een woordfabriek en daarin zie je alle moeilijke spellingsproblemen om andere woorden te kunnen schrijven. En die woordfabriek heeft drie verdiepingen en alles wat op gelijkvloers is, is eigenlijk eerste graad qua doelen. En als ze dat kunnen worden die dingen ingekleurd zodanig dat leerlingen dat ook visueel zien; en ook voor ouders die taalarm zijn wordt het visueel voorgesteld.” (Leerkracht eerste graad, case A)

Voor schrijven worden ook oefeningen met bijhorende feedback opgenomen in het portfolio:

schrijven

dax2(x) ✓	auto ✓	spin ✓
ket ✓	boek ✓	pop ✓
strik ✓	boom duim ✓	wijs ✓
rop ✓	ong fiets ✓	omuit ✓
de ket ✓	om om ✓	tol ✓
baas ✓	*huis ✓	noo ✓
vloer ✓	ja ✓ j ✓	worm ✓
vr fruit ✓	kaas ✓	nak ✓
nest ✓	lym l ✓	is j ✓
zuur ✓	marp ✓	beek ✓

beoordeling

aanmoediging nodig!
 Schrijven is voor Emilio heel lastig en dit zorgt voor veel frustratie. Hij kent bijna alle klanken maar weet niet hoe hij de letters moet schrijven. Fouten die hij zichzelf aanleerde, geraken er moe uit. Problemen met: k ↔ h, l = l, b ↔ d, v, w, ij = verandering met i (schrijft i vaak i)

Volgens de directie is de manier van rapporteren voortdurend in ontwikkeling op deze school:

“Wij zijn steeds zoekende om het te verbeteren en te veranderen. En daar is heel wat tijd over gegaan. We hadden via via in een andere school een idee gezien en we dachten van ooh we gaan dat uitwerken. En daar was dat een portfolio dat werkte ‘van zaadje tot boom’. Maar ja dan waren er discussies want ja wanneer ben je een boom? En kan je een struik zijn? En een terugval hebben? Dus dat was ook niet zo oké. Dus ik denk dat we dat maar één jaar gehanteerd hebben. En dan zijn we eigenlijk gekomen tot wat we nu hebben. Eigenlijk het portfolio dat we al lang wilden, maar aangezien we met die doorlichting zaten, moesten we altijd eerst andere dingen aanpakken. Want je kan niet alles tegelijk aanpakken.”

In het portfolio is er sprake van co-evaluatie: de evaluatie gebeurt door de leerlingen zelf, maar ook door de leerkracht en de medeleerlingen. Dit wordt voor de vrije teksten, de wiskundige onderzoeken en de kunstwerken als volgt gerapporteerd in het portfolio:

nr	titel	soort tekst	datum		
1	De pilachu	fictie	30/9/16		
	ontwerp	illustratie	eindtekst	presentatie	
	ok	moesie afwerking	ok	ok, maar stil	
tip	Volgende keer trager lezen.				
2	De piraten op het schip	fictie	27/10/16		
	ontwerp	illustratie	eindtekst	presentatie	
	goed, deels zelfstandig	moei	ok	goed, heel duidelijk	
tip	Een schip ligt in het water en niet op het water.				
3	De aap	non-fictie	8/11/16		
	ontwerp	illustratie	eindtekst	presentatie	
	getypt op de computer, heel zelfstandig (moesie opschrijven)	druk, niet zo duidelijke aap	getypt	duidelijk voorgelezen!	
tip	Een langere tekst maken.				

Dit verloopt op een gelijkaardige manier voor wiskunde: in het portfolio wordt bijgehouden welke bundels voor wiskunde reeds afgerond werden. De leerling evalueert zichzelf en dit wordt samen met de leerkracht bekeken:

Mijn wiskunde bundels 1 ^{ste} graad					
nr	doel	begindatum	einddatum		
15.1	Ik kan rekenen tot en met 100: T + T en T - T	12/10/16	21/10/16		
	Zeer goed!				
15.2	Ik kan rekenen tot en met 100: T + E en E + T zonder brug	21/10/16	25/10/16		
	Goed!				
15.3	Ik kan rekenen tot en met 100: TE + E en E + TE	25/10/16	16/11/16		
	Zeer goed!				
15.4	Ik kan rekenen tot en met 100: TE - E	16/11/16	23/11/16		
	Goed!				

Voor het leergebied wereldoriëntatie wordt bijgehouden welke thema's de leerlingen behandeld hebben en wat er precies gedaan werd. Een beoordeling wordt hierbij niet opgenomen:

1 september 2016	het bos, noten, bladeren, bomen	<ul style="list-style-type: none"> o We deden een uitstap naar het bos: We bekeken dieren en bomen, raapten noten en bladeren, zochten nieuwe dingen,... o We onderzochten de bladeren en noten die we vonden in het bos en gingen ook op zoek in onze eigen tuin. We bekeken dit met een vergrootglas en een microscoop. o De noten en bladeren probeerden we aan de hand van zoekkaarten te sorteren per boom en te benoemen. o Alles wat we leerden vatten we samen in een zelfgemaakt 'boslied'. o Daarna konden we op een speelse en muzische manier aan de slag in hoeken: weefgetouw van takken, bladeren drukken, tipi's maken van takken, spiegelen met dingen uit het bos, memory met dingen het bos, wegen met okkernoten
2 oktober - november 2016	de brandweer	<ul style="list-style-type: none"> o We gingen op bezoek bij de brandweermannen in de brandweerkazerne. o Wat we leerden, bespraken we in de groep en verdeelden we. o Iedereen ging aan de slag en maakte een kunstwerk van zijn of haar deel. De techniek die leerden was alcoholstift of indische inkt gecombineerd met waterverf. o Daarna stempelden we de belangrijkste woorden en typten we wat we leerden. o Alle kunstwerken en tekstjes brachten we samen tot ons eerste weetboek 'Bij de brandwe'. o Dit lazen we samen in de kring en wordt af en toe gebruikt om een quiz te doen.
3 december 2016 - januari 2017	het lichaam	<ul style="list-style-type: none"> o Vanuit de vragen die in de kring gesteld werden, gingen we aan de slag met onderzoek het natuuratelier en opzoeken in weetboeken. o We gingen op uitstap naar Het Huis Van Kina. We kregen daar een rondleiding en leer vanalles over ons lichaam. o Terug in de klas deden we verder met het onderzoeken en opzoeken. o Iedereen maakte een drukwerk over het lichaam. Zo leerden we de techniek monotypy. o Een aantal kinderen van het tweede leerjaar typten wat we leerden terwijl anderen de kernwoorden stempelen. o Dit alles werd terug verzameld tot een nieuw weetboek 'Het lichaam'.

Met betrekking tot het leergebied godsdienst/zedenleer wordt in het portfolio gerapporteerd door de verantwoordelijke leerkracht over de sociale vaardigheden die beoordeeld worden volgens een woordelijke schaal: werkpunt- voldoende – goed – zeer goed.

Voor lichamelijke opvoeding voorziet de leerkracht een rapportje dat opgenomen wordt in het portfolio. Hierin worden de doelen opgelijst en wordt er telkens aangegeven of het kind het doel al bereikt heeft of nog in de oefenfase zit.

Verticale analyses secundair onderwijs

1. Evaluatie & diversiteit: afspraken op schoolniveau

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 wat volgt, wordt dit per case toegelicht op basis van de verticale analyses.

1.1. Case A: middenschool met A-stroom

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).

1.2. Case B: drie graden met aanbod ASO, TSO & BSO

In case B leeft de overtuiging dat het leerlingenpubliek vrij homogeen is en dat men er daardoor ook 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 ook 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 2e graad, case B).

1.3. Case C: drie graden met aanbod ASO, TSO & BSO

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 door 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 leraren 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 schrijfofdracht 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 ook 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, 1^e graad B-stroom, case C).

1.4. Case D: tweede en derde graad KSO

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 dus ook een verschillende vooropleiding genoten hebben. Hoewel, op vlak van 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 ook 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, 2e graad KSO, case D). De leerkrachten geven aan dat ook hier de ervaring die men heeft 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 ook 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.

1.5. Case E tweede en derde graad ASO

De directeur van case E schetst hoe zijn school voornamelijk uit een homogeen leerlingenpubliek bestaat: *“Wat gebeurt er daar in die 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 beperkte 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.

1.6. Case F: drie graden met aanbod TSO-BSO

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 ook 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 vastgesteld worden dat de verschillende cases, als het gaat over evaluatie en diversiteit, vaak verwijzen naar handelingsplannen en begeleidingsplannen waarin de concrete afspraken per leerling opgenomen worden. In de meerderheid van de cases wordt er voor de summatieve evaluatie 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.

2. Evaluatie op momenten van transitie

De verticale analyses hieronder gaat in op 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.

2.1. Case A: middenschool met A-stroom

In de middenschool waar er uitsluitend een A-stroom aangeboden wordt, worden er twee tot drie keer per jaar begeleidende klassenraden georganiseerd. Toelatingsklassenraden zijn volgens de directeur uiterst zeldzaam. Bij de begeleidende klassenraad gaat men rekening houden met de leerstofbeheersing, de vaardigheden en de studiehouding. Naar aanleiding van de eerste begeleidende klassenraad wordt er bij de leerlingen een enquête afgenomen met betrekking tot hun welbevinden. Het welbevinden van leerlingen is naast 'betrokkenheid' en 'structuur' één van de pijlers van de visie die de school heeft over kwaliteitsvol onderwijs. De resultaten van deze enquête worden ook besproken tijdens een begeleidende klassenraad samen met hun leerprestaties en leerattitudes. Indien nodig wordt aangeraden om inhaallessen of huiswerkklas te volgen. Opvallend is dat de school sterk benadrukt dat de verantwoordelijkheid voor het opnemen van begeleiding bij de leerling, en deels ook bij de ouders, ligt. Dit wordt als volgt weergegeven in het schoolreglement:

“Als leerling engageer je je om deel te nemen aan elke vorm van individuele leerlingenbegeleiding die de school aanbiedt. Van je ouders verwachten wij hiertegenover een positief engagement” (Uit schoolreglement case A).

Het niet opnemen van dit engagement door de leerling, kan gevolgen hebben voor diens oriënteringsadvies:

“Wij kijken dan, ik denk vooral naar de begeleiding die wij hebben aangeboden. Is het kind ingegaan op die huiswerkklas? Gaat hij naar de studie? Wij slaan dat op. Komt een leerling naar de inhaalles? Als we merken dat bijvoorbeeld een leerling niet komt naar een inhaalles doorheen het jaar...tja, dan hebben wij al ingegrepen ...maar opnieuw iets dat we kunnen zeggen, ja, er schort daar iets aan. We gaan die leerling dan ook geen latijn-wiskunde adviseren he als, als hij een buis heeft voor wiskunde en nooit naar een inhaalles komt en alles weigert, maar dat staat allemaal op papier in ons leerlingvolgsysteem. (Leerkracht Nederlands eerste graad, case A)

Voor de delibererende klassenraden zijn er duidelijke criteria vastgelegd. Er wordt een onderscheid gemaakt in enerzijds algemene criteria die via het schoolreglement gecommuniceerd worden naar leerlingen en ouders en anderzijds aanvullende criteria die via een begeleidende brief bij het eerste rapport met de resultaten van dagelijks werk meegedeeld worden.

Onder de algemene criteria wordt in het schoolreglement verwezen naar de voorwaarden die gelden bij het toekennen van verschillende attesten:

- De leerling heeft geen globale vaktekorten: A-attest (criterium C1)

- De leerling heeft globale vaktekorten:
 - Niet delibereerbaar:
De leerling heeft in totaal minder dan 50%: C-attest (criterium C2)
De leerling behaalt op meer dan 3 vakken minder dan 42% én heeft in totaal minder dan 55%: C-attest (criterium C3)
 - Delibereerbaar
De leerling heeft 50% of meer dan 50% en globale tekorten voor 1 of meer vakken, uitgezonderd het criterium C3: op basis van de gegevens van de klassenraad een A-, B- of C-attest toekennen.
In beide gevallen worden in het eerste leerjaar de resultaten van de complementaire gedeelten (complementair aan de vakken in de basisvorming) niet verrekend in het totaal.

De begeleidende brief bij het eerste rapport deelt mee welke gewichten er toegekend worden aan het dagelijks werk en de examens. In het eerste jaar tellen examens voor 40% mee, in het tweede jaar is dit 50%. De gewichten tussen de verschillende periodes van dagelijks werk en de twee periodes van de examens worden verdeeld op basis van de duur van de periode waarop het cijfer betrekking heeft. Dit maakt dat de precieze verdeling van de gewichten er als volgt uitziet:

	Eerste jaar	Tweede jaar
Dagelijks werk periode 1	10%	11%
Dagelijks werk periode 2	15%	11%
Dagelijks werk periode 3	17,5%	14%
Dagelijks werk periode 4	17,5%	14%
Examen periode 1	15%	20%
Examen periode 2	25%	30%

De precieze deliberatiecriteria zijn niet gekend bij de leerkrachten, men verwijst hiervoor naar het document waarin ze opgenomen zijn. Bij het toekennen van de attesten wordt er in een eerste fase dus wiskundig gekeken naar jaartotalen per vak en het algemeen gemiddeld resultaat dat behaald wordt over de vakken heen. In een tweede fase wordt er beraadslaagd door de klassenraad waarbij men kijkt naar de resultaten, de evolutie van de resultaten en andere belangrijke elementen zoals bijvoorbeeld medische, sociale en familiale redenen.

De directeur vindt het een goede zaak dat het verplicht werd om een motivering te voorzien bij een attest omdat dit voor meer reflectie zorgt binnen het team. Met betrekking tot het adviseren bij de oriëntering vindt de directeur dit in de eerste graad nog een moeilijke zaak. Men probeert hierbij ook rekening te houden met wat de leerling en de ouders denken.

Volgens de directeur zijn er nog geen beroepsprocedures of betwistingen geweest in verband met de attesten.

2.2. Case B: drie graden met aanbod ASO, TSO & BSO

In case B is er een onderwijsaanbod binnen drie graden en drie onderwijsvormen (ASO, TSO en BSO). De manier waarop begeleidende klassenraden georganiseerd worden, blijft gelijk over de graden en

onderwijsvormen heen. De delibererende klassenraden verschillen wel naargelang de graad en/of de onderwijsvorm, en dan meer specifiek met betrekking tot de deliberatieregels die gehanteerd worden.

De klassenraden worden doorgaans georganiseerd naar aanleiding van een rapport. Er zijn vijf rapporten per jaar: drie keer met enkel dagelijks werk (DW) en twee keer een rapport met examens rond kerst en bij het einde van het schooljaar. Daarenboven is er nog een zesde klassenraad, een signaliserende klassenraad die telkens in september, nadat het schooljaar ongeveer drie weken loopt, georganiseerd wordt. Deze klassenraad is bedoeld om problemen zo vroeg mogelijk op te sporen en te communiceren met collega's. Op het moment van de dataverzameling werd er bij de leerkrachten een enquête afgenomen op vraag van de directie om de tevredenheid met betrekking tot de werking van de klassenraden na te gaan. Uit de interviews met leerkrachten blijkt dat de signaliserende klassenraad als een must beschouwd wordt.

De begeleidende klassenraden worden doorgaans door alle betrokken leerkrachten bijgewoond. Eén uitzondering hierop is de klassenraad die volgt op rapport van de tweede periode met dagelijks werk, hierbij worden enkel de leerlingen met problemen besproken. De begeleidende klassenraad wordt voorbereid door de klastitularis die ook de input van de leerlingenbegeleiding en de vakleerkrachten bundelt. Tijdens de klassenraad wordt – indien nodig- gezocht naar manieren om leerlingen te ondersteunen en te begeleiden. De geïnterviewde leerkrachten rapporteerden over het aanbieden van bijlessen, remediëren, een volgkaart inlassen bij moeilijkheden op vlak van gedrag, ... Opvallend is dat de school via haar schoolreglement de verantwoordelijkheid van de leerling sterk beklemtoond door remediëring te schetsen als een verhaal van rechten en plichten. Dit is in tegenstelling tot gesprekken met de leerkrachten en directie waarbij die verantwoordelijkheid van de leerling niet vermeld werd.

“Leren en remediëren zijn deel van één proces. Je hebt recht op remediëring maar je bent ook verplicht om zelf een inspanning te leveren. Wanneer je geen ernstige inspanning levert tijdens het gewone onderwijsproces, kan je jouw recht verspelen op extra inspanningen vanwege de school” (Uit schoolreglement case B)

De deliberatieregels die gehanteerd worden, werden uitgedacht door twee leerkrachten, een leerkracht Nederlands en een leerkracht geschiedenis. Deze regels vormen een systeem waarbij naargelang de graad en de onderwijsvorm bepaalde gewichten toegekend worden aan 'dagelijks werk' en 'examens'. Dit systeem werd uitgedacht vanuit verschillende redenen: enerzijds vroegen de klassenraden veel tijd omdat collega-leerkrachten te veel hun verhaal wilden doen, anderzijds was er ook het gevoel dat het soms 'natte vinger werk' was. Het systeem met verschillende gewichten werd uitgedacht onder het beleid van de vorige directeur en geldt nu nog steeds. De toenmalige directeur stond er volgens de geïnterviewde leerkracht niet achter:

“De vorige directeur die moest daar eigenlijk niet zo van hebben, dus vele directeurs van kleine scholen die daar eigenlijk niet van houden en de reden is doodeenvoudig, als er niet veel op papier geschreven dan kunnen ze beïnvloeden en een directeur wil alleen maar beïnvloeden naar slagen. Terwijl als er iets ligt, ja dan wordt hij een beetje zwakker he. En dat is de reden waarom hij dat niet wou.” (Leerkracht Nederlands derde graad ASO, TSO, case B)

De huidige directeur geeft aan geen fan te zijn van zittenblijven en daarom C-attesten wil vermijden via een uitgestelde beslissing.

Het team daarentegen vond dat het systeem houvast bood om de klassenraden vlotter en objectiever te laten verlopen. Uit de interviews met de huidige directie en de leerkrachten blijkt dat dit systeem vandaag wel door iedereen gedragen wordt. Bijna geen enkele leerkracht kan de regels toelichten tijdens het interview, ze verwijzen hiervoor naar het document waarin ze opgenomen zijn en waarnaar ze zelf teruggrijpen als de examenperiode afgerond wordt.

De documentenanalyse geeft de gehanteerde formules weer voor het berekenen van de jaartotalen. Deze formules worden ook vermeld in het schoolreglement.

1 ^e graad	1A en 2A		
	DW55/ EX1 20/ EX2 25		
	ASO	TSO	BSO
2 ^e graad	DW50/ EX1 20/EX2 30	DW50/ EX1 20/EX2 30	DW55/ EX1 20/ EX2/25
3 ^e graad	DW40/ EX1 25/ EX2/ 35	DW40/ EX1 25/ EX2/ 35	DW50/ EX1 25/EX2 25
7 ^e jaar			DW 45/ EX1 25/ EX2 30

De specifiekere deliberatieregels worden weergegeven in een intern document:

	ASO	TSO	BSO
1 ^e graad	1 globaal tekort = A-attest		
2 ^e graad	2 of 3 tekorten <ul style="list-style-type: none"> • Pos. advies vakleerkrachten = A-attest • Neg. advies vakleerkrachten = B-attest • Verdeeld advies: via stemmen A of B-attest 4 globale tekorten <ul style="list-style-type: none"> - B of C-attest na beslissing KR 	Idem 2 ^e graad ASO	
3 ^e graad	1 globaal tekort <ul style="list-style-type: none"> - Niet richtingspecifiek vak = A attest - Richtingspecifiek vak = lager dan 40%: A of C-attest 2 of 3 globale tekorten <ul style="list-style-type: none"> - Richtingspecifieke vakken = C-attest - Indien max. 1 richtingspecifiek vak: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pos. advies vakleerkracht = A-attest ○ Neg. advies vakleerkracht = KR beslist. 4 globale tekorten = C-attest	1 globaal tekort <ul style="list-style-type: none"> - Niet richtingspecifiek vak = A attest - Cluster van richtingspecifieke vakken =C-attest - Tekort voor stage: KR beslist na advies mentor. 2 globale tekorten <ul style="list-style-type: none"> - Indien richtingspecifieke vakken en resultaat nog hoger dan 40%: advies van betrokken leerkrachten en KR kan tot A- of C-attest leiden (in TSO ook B-attest mogelijk) - Indien richtingspecifieke vakken en resultaat lager dan 40% = C-attest 	

		<ul style="list-style-type: none"> - Indien één richtingspecifiek vak en één niet-richtingspecifiek vak: <ul style="list-style-type: none"> o Pos advies vakleerkracht = A-attest o Neg advies vakleerkracht = KR beslist. <p>3 globale tekorten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indien richtingspecifieke vakken = C-attest - Indien geen of slechts één globaal tekort voor een richtingspecifiek vak en andere voor niet-richtingspecifieke vakken: <ul style="list-style-type: none"> o Pos. advies vakleerkracht = A-attest o Neg. advies vakleerkracht : KR beslist. <p>4 globale tekorten = C-attest</p>
--	--	---

Naast het gebruik van het bovenstaande systeem van gewichten dat steunt op behaalde cijfers, is het ook zo dat er andere factoren meegenomen worden. Tijdens de interviews met zowel de leerkrachten als de directie werd er herhaaldelijk verwezen naar het feit dat de cijfers *'slechts' cijfers zijn* en dat bij deliberaties het *menselijke primeert*. Men kijkt ook naar de leerling als individu en ook het gedrag en de attitude wordt meegenomen in de eindbeoordeling.

Beroepsprocedures heeft men nog niet veel gehad op school: in het verleden vier keer waarvan er twee teruggedraaid werden door de clausulering bij het attest aan te passen.

Over het algemeen lijken zowel de directie als de leerkrachten tevreden over de manier waarop de klassenraden momenteel verlopen. De directie heeft wel twee kleine verzuchtingen: enerzijds stoort ze zich aan leerkrachten die het laten merken als de klassenraden te lang duren en anderzijds wanneer informatie van de klassenraad doorgespeeld wordt naar leerlingen. Dit laatste heeft ze nog niet meegemaakt binnen de eigen school, maar het zijn verhalen die ze hoort van collega-directeuren.

2.3. Case C: drie graden met aanbod ASO, TSO en BSO

In case C is er een onderwijsaanbod in drie graden in drie onderwijsvormen (ASO, TSO, BSO). De manier waarop klassenraden georganiseerd worden is verschillend. In de eerste graad worden er vijf klassenraden georganiseerd per schooljaar. De eerste hiervan is in het begin van het schooljaar: een portretterende klassenraad waarbij voor elke leerling gestart wordt met het in kaart brengen van de sterktes en de talenten. Voor de tweede en derde graad zijn er ongeveer zes à zeven klassenraden. Hieronder is er één klassenraad waarbij niet alle leerlingen besproken worden, enkel de leerlingen met moeilijkheden komen dan aan bod. Soms worden er ook nog extra klassenraden ingericht indien nodig. Meestal gaat het dan om tuchtdossiers, moeilijkheden in de klasgroep of een uitzonderlijke toelatingsklassenraad.

De klassenraad wordt voorbereid door de klasleerkracht via het leerlingenvolgsysteem. Het resultaat van de klassenraad wordt gecommuniceerd via het rapport waarop een algemene commentaar genoteerd wordt. Dit kan ook over attitude en houding van de leerling gaan.

Tijdens delibererende klassenraden wordt er geen gebruik gemaakt van neergeschreven afspraken omtrent percentages en/of het aantal tekorten dat een leerling heeft. De documentenanalyse laat ook zien dat hierrond geen neergeschreven regels zijn. Er is wel een document 'Deliberatiehouding tijdens klassenraden' dat richting geeft aan het team. De kernwoorden in dit document zijn 'positief', 'toekomstgericht' en 'collegiaal & consensusgericht'. Het schoolreglement van de eerste graad geeft aan dat er geen wiskundige regels zijn:

"De eindsom is m.a.w. niet eenvoudigweg een optelsom van percentages. De delibererende klassenraad beoordeelt je als leerling op basis van de globale vorming, de evolutie die je daarin doormaakt, je mogelijkheden en beperkingen, je groeikansen en grenzen. De eindbeoordeling is alleszins geen op zichzelf staand gebeuren. Ze rondt een groeiproces af doorheen het schooljaar en doorheen de hele eerste graad." (Uit schoolreglement eerste graad, case C)

De directeur van de eerste graad bevestigt deze manier van werken en benadrukt dat er absoluut geen gebruik wordt gemaakt van regels of percentages. Men kijkt globaal naar de leerling. De directeur voegt er ook aan toe dat zelfs al wijzen de resultaten eerder naar een C-attest, dat men dan de voorkeur geeft aan een B-attest omdat een jaar overzitten volgens haar weinig zinvol is.

De directeur van de tweede en derde graad geeft aan dat er tijdens de delibererende klassenraad in de hogere jaren wél percentages geprojecteerd worden, maar dat er hierrond ook niet echt richtlijnen zijn. Er geldt dus geen wiskundige berekening. De enige richtlijn die gehanteerd wordt is deze van de leerplandoelen: "zijn ze in voldoende mate bereikt?". De directeur benadrukt dat er ook globaal gekeken wordt naar de leerling en dat hierbij de persoonlijkheid, de gevolgde remediëring, de houding en interesse meegenomen worden. Belangrijk is volgens haar is dat de klassenraad zich richt op het geven van kansen en inzet op een sterk onderbouwd advies. De bevroegde leerkrachten rapporteren een gelijkaardige manier van werken: er wordt niet verwezen naar globale percentages of wiskundige berekeningen maar men kijkt voornamelijk naar de kans op slagen volgend jaar.

"Er wordt eigenlijk echt gekeken naar de groei van de leerling en een ander aandachtspunt is ja, wat naar het volgende schooljaar toe, heeft die leerling eigenlijk voldoende meegenomen uit het schooljaar om te slagen naar dat volgende schooljaar. Ik denk dat daar binnen onze school wel aandacht wordt aan besteed." (Leerkracht wetenschappen, 3^e graad TSO, case C)

Het schoolreglement geeft aan dat er bij de attestering ook adviezen worden gegeven die het volgende kunnen omvatten: suggesties voor de studieloopbaan (zoals bijvoorbeeld overzitten), suggestie over studie- en werkmethode (evt. ondersteund via een vakantietaak), een waarschuwing voor een of meerdere vakken. De waarschuwing houdt in dat ondanks één of meerdere tekorten toch een positieve beslissing volgt, maar dat de leerling één jaar de tijd krijgt om bij te werken:

“Wij zullen je hierbij helpen. We verwachten dat je een merkbare positieve evolutie doormaakt. Is dat niet het geval, dan houden we daar het volgende schooljaar rekening mee bij de eindbeoordeling.” (Uit schoolreglement tweede en derde graad, case C)

Betwistingen zijn volgens het directieteam eerder zeldzaam: éénmaal om de twee jaar. Hierbij wordt de vastgelegde procedure gevolgd.

Samengevat kan gesteld worden dat deze school sterk inzet op de begeleidende klassenraden, wat tevens in lijn is met de visie van deze school omtrent evaluatie: *“evalueren moet het leren dienen, niet het leren belemmeren”*. Voor de delibererende klassenraden zijn er geen vastgelegde criteria, noch formeel, noch informeel. Het beleid stimuleert het team om toekomstgericht, positief en collegiaal te delibereren. De verschillende data (interviews en documentenanalyse) laten zien dat er in deze school een hoge mate van congruentie is tussen zowel de visie van directie en het team, als tussen het formele beleid en de praktijk van begeleidende en delibererende klassenraden.

2.4. Case D: tweede en derde graad KSO

In case D worden er tijdens het schooljaar vijf begeleidende klassenraden gepland. Afhankelijk van de nood wordt er soms nog een zesde klassenraad ingericht. Op deze school is dit vrij vaak het geval net na nieuwjaar: dan is er soms nog een groep zij-instromers. Vorig schooljaar kwamen er bijvoorbeeld 10% van hun leerlingenaantal bij na de kerstvakantie. Om ervoor te zorgen dat deze geheroriënteerde leerlingen hun schooljaar met succes kunnen afronden wordt er meteen gekeken welke begeleiding ze nodig hebben.

Volgens het schoolreglement wordt er bij de klassenraden bepaald welke remediëring nodig is: dit kan op vlak van kennisachterstand, maar ook op vlak van leerattitudes en gedrag. Het advies met betrekking tot remediëring van studieresultaten kan de vorm aannemen van een studiebegeleidingsplan, inhaallessen op school, bijlessen buiten de schooluren of extra oefeningen. In het schoolreglement wordt ook de plicht van de leerling beklemtoond: *“elke remediëring zal maar effectief zijn als er actief voorbereid wordt en er samen-gewerkt wordt. Elke weigering om mee te werken aan het remediëringsplan/opvolgingsplan wordt opgenomen in het individueel leerlingendossier.”*

Uit de rapporteringen van de bevroegde leerkrachten kan telkens vastgesteld worden dat de begeleidende klassenraden hun doel – zoals geformuleerd in het schoolreglement- een beetje missen. Formuleringen als *‘praatbarak’, ‘meer tijd nodig’, ‘meer nood aan communicatie tussen collega’s’, ‘geklaag’,* kwamen bij de meerderheid van de interviews aan bod. De leerkracht Nederlands uit de derde graad zoekt hiervoor een verklaring bij het leiderschap van de directeur:

“Leerling per leerling wordt overlopen door de directie. Zij leest de punten voor, zij vraagt of er opmerkingen zijn. Op zich is er niks mis met ons systeem, maar de afgelopen jaren is gebleken dat de zinnige opmerkingen gewoon worden genoteerd en de klassenraden meer en meer vervallen tot een soort praat- en klaagbarak voor leerkrachten die met bepaalde kwesties zitten rond bepaalde leerlingen. En dat er dus helemaal niks... op basis van de klassenraden worden er geen acties uitgestippeld, er worden geen oplossingen voorgesteld (...), 't heeft ook te maken denk ik met een evolutie in de manier waarop de directeur haar directeurschap invult. Ik denk dat het te maken heeft me inspecties die ervoor gezorgd hebben dat zij meer en meer de nadruk

begon te leggen op administratief in orde zijn. Haar papieren zijn super goed in orde.”
(Leerkracht Nederlands, 2^e graad, case D).

Eén leerkracht (leerkracht Nederlands van de 2^e graad) lijkt zich wel te vinden in de manier waarop de klassenraden werken aangezien hij dit beschouwt als loutere kennisgeving. Hij is ook van mening dat er niet altijd iets moet gebeuren: *“Hij is een gestampte luierik geweest ja je kan daar niks aan doen he. Ja, je kan hem shotten geven of zoiets of een keer bellen met de ouders, maar meestal weten die ouders dat ook wel.”*

Kenmerkend voor deze case is dat de officiële delibererende klassenraad voorafgegaan wordt door een voorbereidende klassenraad. Deze duurt twee dagen, waardoor de officiële klassenraad vlotter verloopt. De voorbereidende klassenraad gaat door met de directie, een CLB-medewerker en iemand van de leerlingenbegeleiding. Volgens de directie worden hierbij geen specifieke richtlijnen gehanteerd. Er is ook geen formeel deliberatiedocument voorhanden waarin het beleid hieromtrent of de richtlijnen hiervoor opgenomen zijn. Men kijkt globaal, naar de leerlingresultaten en de informatie uit het leerlingenvolgsysteem. Het komt ook voor dat men de vakleerkrachten opbelt om extra toelichting te vragen bij bepaalde resultaten onder andere om vergissingen te voorkomen. Tijdens de voorbereidende klassenraad doet men een voorstel, men zorgt voor *‘de meest gunstige oplossing voor de leerling’*.

Door de bevroegde leerkrachten werd er – in tegenstelling tot wat de directeur rapporteert- wel verwezen naar – ongeschreven- mathematische richtlijnen in het kader van deliberaties:

“ Er wordt eigenlijk maar gedelibereerd denk ik, goh dat is eerder in de theorievakken. Voor praktijkvakken wordt er sowieso niet gedelibereerd. Maar ze mogen een tekort hebben voor een vak van praktijk maar in totaal moet het praktijkcijfer boven de helft zijn. Voor theorie is dat anders. Daar kan gedelibereerd worden. Een beetje afhankelijk van het vak en er wordt volgens mij ook wel gekeken naar bijvoorbeeld leerlingen die dyslexie hebben. Dat ze daar toch wel rekening mee houden in de vakken die daar problemen geven. Maar ze moeten denk ik minstens toch 45 hebben want anders zitten we in een zware discussie denk ik.” (Leerkracht kunstvak, tweede graad, case D)

“Als een leerling geslaagd is op alle vakken, krijgt die sowieso een A-attest. Als een leerling een of twee kleine tekorten heeft dan zal de klassenraad wel heel gemakkelijk zeggen het is geen probleem, maar vanaf drie of twee hele grote tekorten dan wordt erover gepraat.” (Leerkracht Nederlands, derde graad, case D)

Opvallend in deze case is dat deze school ook nauw contact houdt met andere secundaire scholen in de omgeving. Dit is vooral voor situaties waarbij er een B-attest voorgesteld wordt waarbij de leerling naar een andere school moet gaan. Aangezien deze school uitsluitend KSO aanbiedt, is het volgens de directie belangrijk om te weten wat de niveaus zijn van de richtingen in het ASO, TSO en BSO van de scholen in de buurt.

Volgens de directie heeft men slechts één keer een betwisting gehad, die men na het doorlopen van de procedure ook gehaald heeft.

2.5. Case E: tweede en derde graad ASO

In Case E worden er vier soorten klassenraden onderscheiden: begeleidende klassenraden, kernklassenraden, delibererende klassenraden en klassenraden in functie van de studiekeuze. De begeleidende klassenraden zijn na elke rapportperiode en worden met alle betrokken leerkrachten georganiseerd. Deze worden enkel ingericht voor de leerlingen in het derde en het vijfde jaar. Voor de leerlingen in het vierde en het zesde jaar gaat dit in een beperktere kring door: dit zijn de kernklassenraden. De kernklassenraden werden recent ingevoerd na de fusie met een andere school en gaan door in beperktere kring zodat de leerkrachten minder tijd hoeven te spenderen aan de klassenraden. Er werd geopteerd om in het derde en het vijfde jaar geen kernklassenraden in te voeren omdat de leerlingen in die jaren pas in een nieuwe richting zitten waardoor men het daar nog belangrijk vindt om de leerlingen uitgebreider te bespreken met de input van de verschillende betrokken leerkrachten. Bij de kernklassenraden wordt er ook nog input gevraagd van de verschillende vakleerkrachten: op voorhand vullen zij een wiki in met alle relevante informatie over de leerling. Deze informatie wordt besproken door de klastitularis, de directeur en de leerlingenbegeleider. In het zesde en het vierde jaar wordt er vóór de delibererende klassenraad een klassenraad ingericht die focust op het maken van een studiekeuze.

In het formele beleid van de school, of op het beleid dat weergegeven wordt op papier, wordt er weinig meegedeeld met betrekking tot de begeleidende klassenraden. Er zijn vier documenten op deze school die verwijzen naar het evaluatiebeleid: het schoolreglement, een document van VVKSO 'Algemene pedagogische reglementering nr.3 voor het voltijds secundair onderwijs – de delibererende klassenraad op het einde van het schooljaar', een infobundel voor leerkrachten over 'evalueren, rapporteren, delibereren en oriënteren' en een bundel voor leerlingen die gaat over 'De proefwerkenperiode praktisch bekeken'. In geen van deze documenten wordt er verwezen naar de werking, de functie of de communicatie die verbonden is aan de begeleidende klassenraden. Dit is in tegenstelling tot de delibererende klassenraden. In het schoolreglement wordt weergegeven wat de betekenis is van de verschillende attesten en wat de beroepsprocedure inhoudt bij eventuele betwisting van een attest. In de infobundel voor leerkrachten wordt uitgebreid toegelicht hoe de deliberatie en oriëntering door de klassenraad in zijn werk gaat. Bij de oriëntering van leerlingen neemt men volgende argumenten mee:

- De inzet en motivatie van een leerling.
- Het advies dat vorige schooljaren werd meegedeeld en de mate waarin deze adviezen opgevolgd werden.
- Welke de waarschuwingen waren die de leerling eerder gekregen heeft en de mate waarin de leerling deze waarschuwingen opvolgde via de begeleidingsfiche
- Welke evolutie is er merkbaar in vergelijking met vorig jaar?
- Blijft de momenteel gekozen studierichting haalbaar?

Aanvullend op het oriënteringsattest kan de klassenraad ook nog een waarschuwing, een vakantietask of een heroriënteringsadvies uitspreken. Vakantietaken en waarschuwingen kunnen uitgesproken worden bij vakken waarvoor de leerling een leemte vertoont (niet noodzakelijk een tekort). Waarschuwingen kunnen maximaal voor twee vakken uitgesproken worden. Een vakantietask betekent dat een leerling een welomschreven deel van de leerstof gaat bijwerken of extra inoefenen. Een waarschuwing houdt in dat de leerling de kans krijgt om zich in de loop van het volgende schooljaar toe te leggen op dit vak om die leemte weg te werken, onder begeleiding van de vakleraar. De

opvolging hiervan door de leerling wordt meegenomen tijdens toekomstige delibererende klassenraden:

“Is een vakantietaak niet tijde ingeleverd of onvoldoende afgewerkt, dan kan dit bezwarend werken op de delibererende klassenraad. (...) Wanneer de leerling niet ingaat op de aangeboden hulp van de vakleraar en/of leerbegeleiders, dan kan dit bezwarend werken op de delibererende klassenraad.” (Uit: Infobundel met betrekking tot evalueren, rapporteren, delibereren, oriënteren voor leerkrachten).

Bij het delibereren van leerlingen in de tweede graad wordt er eerst gekeken of de leerling voldoende (50%) haalt voor alle vakken van de gevolgde richting (= criterium 1). Daarna wordt gekeken of de leerling ook 60% behaalt in de majorvakken van de gevolgde studierichting (= criterium 2). Op basis van deze criteria kunnen in de tweede graad volgende beslissingen genomen worden:

- De leerling beantwoordt aan alle criteria: A-attest.
- De leerling beantwoordt niet aan alle oriënteringscriteria maar heeft geen tekorten:
 - o A-attest met een waarschuwing of een vakantietaak
 - o Of A-attest met een heroriënteringsadvies (een andere richting in ASO of TSO)
- De leerling beantwoordt niet aan alle oriënteringscriteria en heeft meerdere tekorten:
 - o A-attest met een waarschuwing of een vakantietaak
 - o Of A-attest met een heroriënteringsadvies (een andere richting in ASO of TSO)
 - o Of een B-attest
 - o Of een C-attest

Tijdens de gesprekken met leerkrachten werd in heel beperkte mate verwezen naar het gebruik van waarschuwingen en vakantietaken. De interviews laten zien dat er in de praktijk sterk aangestuurd wordt op heroriëntering indien er geen 60% behaald wordt in de richtingspecifieke vakken. Bij een tekort op een vak lijkt het ook sneller richting naar een B-attest te gaan dan naar een A-attest met waarschuwing, vakantietaak of heroriënteringsadvies:

“Het komt erop neer, als ze voor alles 50 hebben, dan hebben ze sowieso een A-attest, ja.. Dan is er geen discussie, als ze er voor alles door zijn, een A-attest, maar ze kunnen wel een advies krijgen om naar een andere richting te gaan, maar ze mogen dus over naar het volgende jaar. Eigenlijk is de verzwegen norm hier dat je voor de hoofdvakken best 60% haalt of meer, om zonder problemen de zelfde richting te kunnen volgen. Heb je dus voor één van de hoofdvakken geen 60%, dan krijg je nog altijd een A-attest, maar met een advies om te veranderen. Binnen de school of naar een andere school.. ... Voor de hoofdvakken 60 en dan voor andere vakken in de 50 dan is het ook al geen probleem, maar van zodra dat je tekort hebt, heb je een B-attest.” (Leerkracht Nederlands, 2^e graad ASO, case D)

De afspraken die op papier staan laten zien dat de deliberatiecriteria er in de derde graad iets anders uitzien. Hier geldt enkel het criterium van 50%:

- Indien de leerling geen tekorten heeft:
 - o A-attest
 - o A-attest met een waarschuwing of vakantietaak
- De leerling heeft één of meerdere tekorten:
 - o A-attest met een waarschuwing of een vakantietaak

- In uitzonderlijke gevallen een bijkomende proef over welbepaalde niet behaalde leerplandoelstellingen voor de vakken onder de helft
- C-attest bij heel wat tekorten en/of tekort in de totaalscore
- In uitzonderlijke gevallen kan een advies gegeven worden om te veranderen van richting in ASO of naar TSO.
- (in het 5^e jaar kan er geen B-attest gegeven worden)

In het zesde leerjaar van de derde graad is de leerling ofwel geslaagd indien bij elk vak minstens 50% behaald wordt, of de leerling krijgt een C-attest indien sprake van één of meerdere tekorten. De leerling kan eventueel ook een bijkomende proef krijgen met betrekking tot de niet-behaalde leerplandoelstellingen. De uitspraak van de klassenraad volgt in dat geval pas na de bijkomende proef.

Opvallend is dat de directeur verwijst naar Vlaamse gemiddelden om aan te tonen dat er in de stad waar deze scholen gelegen is op een goede manier georiënteerd wordt:

“Ik denk dat wij dat (het toekennen van attesten) vrij evenwichtig doen. Ik kan nu nog niet onmiddellijk zeggen wat de cijfers in Vlaanderen zijn, maar ik weet wel dat de verhouding ASO versus TSO-BSO in onze stad zeer gezond is. Ik denk ASO versus BSO-TSO, ik denk dat wij een goeie 35% van de populatie hebben in het ASO. Ga je naar de grotere steden, naar de grotere centrumsteden, provinciehoofdsteden, dan ga je vlot aan 50-50 zitten. Wat erop wijst dat daar niet zo goed georiënteerd wordt of dat het niveau daar lager ligt. Vermoed ik, ik weet dat niet, het kan de twee zijn, maar ik vermoed dat.” (Directeur case E)

Uit de gesprekken met zowel directie als leerkrachten blijkt dat de manier waarop de klassenraden werken door iedereen gedragen wordt.

Op basis van de documenten van de school en de gesprekken met leerkrachten en directie kan er besloten worden dat er in deze ASO-bovenbouw-school vrij ‘strikte’ criteria gehanteerd worden bij de delibererende klassenraden. Opvallend is de manier waarop het oriënteringsadvies ingezet wordt als middel om te selecteren tijdens de tweede graad. Leerlingen die geen 60% behalen voor de hoofdvakken krijgen een heroriënteringsadvies. Bovendien is het zo dat men bij toekomstige oriënteringen rekening houdt met het vorige advies en waarom dit wel of niet opgevolgd werd. De vakantietaken en de waarschuwingen worden op papier weergegeven als ‘tussenoplossingen’ waarbij leerlingen nog kansen krijgen om alsnog een A-attest te behouden zonder een heroriënteringsadvies te krijgen. Het feit dat hier tijdens de gesprekken met leerkrachten niet naar verwezen wordt, wekt de indruk dat dit in de realiteit amper voorkomt. Bovendien laten de beleidsdocumenten van de school zien dat de invulling van vakantietaken of waarschuwingen bijna als een stok-achter-de-deur functioneren aangezien onvoldoende inspanningen van de leerling *bezwarend kunnen werken op de delibererende klassenraad.*

In tegenstelling tot de delibererende klassenraad, kunnen we vaststellen dat er voor de begeleidende klassenraden nauwelijks een beleid is, wat negatieve gevolgen heeft voor net deze leerlingen die er nood aan hebben. Enkel in het schoolreglement wordt er iets gezegd over begeleiding in de vorm van inhaallessen of remediëring. De interne documenten van de school vermelden echter niets over de functie en invulling van de delibererende klassenraden. Ook bij de gesprekken werd er zelden verwezen naar begeleidingsinitiatieven. De omschakeling van begeleidende klassenraden naar

kernklassenraden in het vierde en zesde jaar bevestigt de beperkte ambitie van de school om in te zetten op de begeleiding van leerlingen.

We kunnen besluiten dat er op deze school een *hidden policy* is dat inzet op de selectie van de sterkere leerlingen. De strikte deliberatie- en oriënteringspraktijken in combinatie met een beperkt beleid omtrent mogelijke begeleidingsinitiatieven zorgen ervoor dat deze school in de derde graad vooral de sterkste leerlingen overhoudt.

2.6. Case F: drie graden met aanbod TSO-BSO

In deze school wordt er onderscheid gemaakt in drie types van klassenraden: begeleidende, delibererende klassenraden en toelatingsklassenraden. Bij deze laatste gaat het vooral om OKAN-leerlingen waarbij men op basis van de informatie van vervolgcoaches kijkt naar welke mogelijkheden er zijn. De begeleidende klassenraden hebben volgens de directeur allereerst een functie om de leerling te begeleiden en dienen tegelijk ook om ervoor te zorgen dat leerlingen en ouders niet verrast worden bij de uitkomst van een delibererende klassenraad.

Begeleidende klassenraden dienen om te begeleiden, zoals vermeld in het schoolreglement kan het gaan om *‘een studiebegeleidingsplan, een remediëringsplan, een contract, bijlessen, inhaallessen, enzovoort’*. Het schoolreglement moedigt leerlingen ook aan om de voorstellen van de klassenraad op te volgen *‘door de remediërings- of begeleidingsvoorstellen op te volgen, verhoog je je slaagkansen’* want *‘niet nakomen van de afspraken van het begeleidingsplan kan leiden tot het niet slagen in het volgende studiejaar!’*. Tijdens de interviews met de leerkrachten en directie wordt er vrij weinig verwezen naar de begeleiding van leerlingen, behalve in negatieve zin:

“We moeten meer A-attesten geven he en we gaan dat doen door meer in leezorg te investeren en al wat je wilt. 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.... (...) Er is geen enkele motivatie voor die mannen om beter te presteren.” (Leerkracht Nederlands 2^e graad BSO, Case F)

Dit laat vermoeden dat de begeleiding zoals ze voorzien is op deze school op grenzen stuit en er niet in slaagt om de leerlingen te motiveren.

Met betrekking tot de delibererende klassenraad lijken er volgens het formele beleid (documentanalyse) geen regels of criteria vast te liggen die als richtlijn gehanteerd worden. Het schoolreglement geeft wel weer hoe de jaartotalen per vak berekend worden voor de verschillende studierichtingen en graden:

	Dagelijks werk	Examen december	Examen juni	Totaal
1B, 2B	70	10	20	100
1A, 2A, 3&4 Restaurant-Keuken 3&4 Verzorging-voeding	60	20	20	100

3&4 Sociale & Technische Wetenschappen 3&4 Techniek-Wetenschappen 5&6 Restaurant-Keuken 5&6 Verzorging 7 Kinderzorg 7 Zorgkunde 7 Specialiteitenrestaurant	50	20	30	100
5&6 Chemie, 5&6 Farmaceutisch-Technisch Assistent 5&6 Gezondheids- en welzijnswetenschappen 5&6 Jeugd- & Gehandicaptenzorg 7 Animatie in de Ouderenzorg	40	20	40	100

Verder vermeld het schoolreglement geen specifieke deliberatiecriteria. De directeur bevestigt ook tijdens het interview dat er niet mathematisch gekeken wordt, maar dat men vooral kijkt naar dat wat zinvol is voor de leerling. Dit is echter in tegenstelling tot wat verschillende leerkrachten rapporteren. Tijdens de gesprekken wordt er vaak verwezen naar een regel waarbij leerlingen tot maximaal 15 buispunten mogen hebben:

“Dat is echt heel strikt, ja... ze mogen maximaal 15 buispunten hebben, ze bekijken dat op totaalcijfers. Eén buispunt is bijvoorbeeld 49 procent. En in totaliteit mogen ze maar 15 buispunten hebben. Dus dat gaat over het totaalcijfer, op jaarbasis. Maar het probleem voor mij persoonlijk is een beetje, voor drie vakken een 45% is bij wijze van spreken hetzelfde als voor één vak 35% behalen. En het is pas vanaf dat die 15 buispunten bereikt zijn, dat er ook nog maar gesproken wordt over eventueel een B-attest of een C-attest, dus ik weet niet of dat dat echt, ja... dat is heel objectief, maar langs de andere kant ook niet objectief genoeg.”
(Leerkracht Nederlands, eerste graad, A-stroom)

Bovendien rapporteren de leerkrachten dat er een sterke stimulering is vanuit het beleid van de school om zoveel mogelijk A-attesten uit te reiken. Volgens hen is het zo dat C-attesten sterk vermeden moeten worden en het beleid zet hierop in door dit niet alleen te vermelden tijdens deliberaties maar ook door dit onder de aandacht te brengen op pedagogische studiedagen:

“We hebben begin september een pedagogische studiedag gehad en dan kregen we daar ook de cijfers van slaagcijfers. En daar kwam eigenlijk ook uit van ja, we zitten nog net onder het gemiddelde, dus dat moet nog een beetje omhoog, die boodschap werd heel duidelijk gegeven. Op deliberaties ook: het moet omhoog het aantal A-attesten. We moeten meer A-attesten geven.” (Leerkracht PAV derde graad, case F).

“Ik gaan daar eerlijk in zijn hé, dat is een ramp, dat is echt een ramp. Wij moeten zoveel mogelijk A-attesten afleveren, zo weinig mogelijk C-attesten, dat wordt in statistieken gegoten in van die mooie tabelletjes en die tabelletjes van de C-attesten, de blok van de C-attesten moet

naar beneden gaan, de blok met de A-attesten moet naar boven gaan en de B-attesten liefst geen. Liefst hé. Ook C-attesten: liefst geen. Dat wil zeggen dat we vorig schooljaar op het einde van het schooljaar serieus op ons tandvlees zaten omdat we van het eerste jaar leerlingen hebben moeten doorlaten, en we weten nu al dat gaat niet goed.” (Leerkracht Nederlands eerste graad, case F)

Bovendien lijkt het er sterk op dat de regel omtrent buispunten, niet van toepassing is bij leerlingen tot het derde middelbaar, dan geldt het criterium van leeftijd:

“Er is één nadeel vind ik en dat vind ik wel erg. Dat is dat een leerling van het tweede jaar, als die 15 jaar zijn geworden, dat die op basis van leeftijd wel over mogen. Ook al hebben ze een C-attest gekregen, dan mogen ze toch op basis van leeftijd over. (...) En die weten dat allemaal he. Dus sommige leerlingen werken daar ook naar he, die luisteren niet (Leerkracht praktijkvak, 3^e graad BSO, case F).

“Ik weet niet of jij dat weet, maar tot het derde middelbaar komt een leerling gratis binnen he. Dat is perfect mogelijk op leeftijd en dan moeten die toch twee, drie jaar doen en dan zijn ze achttien en dan mogen ze veel te lang door, doorgaan ... (...). Want die weten heel goed ‘of dat ik nu iets doe of niets, als mijn praktijk goed is, dan zal ik er wel door zijn.” (Leerkracht PAV, 3e graad BSO, Case F).

Eén van de bevroegde leerkrachten betreurt dat attitudes amper meegenomen worden tijdens deliberaties, hoewel men hier doorheen het jaar vaak op hamert bij de leerlingen. Dit is in tegenstelling met wat in het schoolreglement staat over de sleutelcompetentierapporten die bij elk rapport meedelen in welke mate de leerling sleutelcompetenties (zoals op tijd komen, in orde zijn met materiaal, respect tonen voor elkaar, ...) bereikt. Het schoolreglement benadrukt dat *‘dit sleutelcompetentierapport een belangrijk element is op de delibererende klassenraad’*.

Andere leerkrachten (Nederlands en PAV) vinden dat het belang van taal te veel genegeerd wordt bij deliberaties.

De grootste kritiek wordt geuit naar het beleid van de school dat te veel de nadruk legt op het uitreiken van A-attesten. Dit beleid wordt duidelijk niet gedragen door het team en zorgt bij veel leerkrachten voor frustraties:

“Wij delen diploma's uit, ze krijgen die eigenlijk cadeau zonder iets te doen, met als gevolg dat de waarde van een diploma volgens mij beneden alle peil is. En daar haal je ook de goeie leerlingen mee onderuit die het wel verdienen en die het wel kunnen. En volgens mij zijn ze zo het systeem aan het kapot maken.” (Leerkracht Nederlands, 3^e graad BSO, case F).

Samengevat kan er gesteld worden dat de delibererende klassenraden op deze school een heikel punt zijn. De afwezigheid van een formeel beleid hierrond wordt overschaduwed door een *hidden policy* dat sterk aangestuurd wordt door de directie. Dit beleid legt heel sterke nadruk op output waarbij het credo is om zoveel mogelijk A-attesten toe te kennen. De gesprekken met de leerkrachten laten zien dat het team dit beleid niet ondersteunt: er klinkt een grote mate van ontevredenheid over hoe de delibererende klassenraden functioneren. Bovendien lijkt het beleid en de praktijk omtrent de begeleidende klassenraden weinig uitgewerkt te zijn.

3. Rapportering

3.1. Case A: middenschool met A-stroom

In deze middenschool wordt er vier keer per schooljaar een rapport voor dagelijks werk meegegeven: midden oktober, net voor examens van kerst, rond februari/maart, net voor de examens van het einde van het schooljaar. Naast deze 'dagelijks-werk-rapporten' wordt er per examenperiode ook een rapport bezorgd met de resultaten van de examens.

De dagelijks-werk-rapporten geven weer wat het behaalde procent is voor elk vak en dit wordt ook omgerekend naar een cijfer op 10. Per vak is er ook ruimte voor een korte vakcommentaar en wordt ook het klasprofiel weergegeven waarbij weergegeven wordt hoeveel leerlingen met hun score in percentiel 90, 80, 70, 60, 50 vallen of onder percentiel 50 vallen. Met betrekking tot attitude is er ruimte voorzien voor een woordje rond 'houding'. Het rapport sluit af met een korte toelichting van de klassenraad over de leerprestaties en/of de leerattitudes.

Het examenrapport is gelijkaardig opgesteld, met dit verschil dat er geen cijfer omgerekend wordt naar 10 maar enkel het percentage per vak wordt weergegeven. Er is ook een beperking in het aantal vakken omdat niet alle vakken een examen hebben: levensbeschouwing, Nederlands, Frans, Engels, geschiedenis, aardrijkskunde, wiskunde, natuurwetenschappen en eventueel Latijn. Voor de vakken plastische opvoeding, muzikale opvoeding, lichamelijke opvoeding en techniek wordt er geen examen voorzien. Het examenrapport geeft geen beoordeling weer met betrekking tot de attitudes van leerlingen.

Het rapport wordt ook voorzien van een begeleidende brief voor de ouders. Daarin wordt meer toegelicht hoe de verschillende onderdelen begrepen moeten worden zoals bijvoorbeeld dat het cijfer voor dagelijks werk 'steunt op de dagelijkse waarnemen van de wijze waarop de leerling werkt en op de behaalde resultaten (mondelijke vragen, klasgesprekken, schriftelijke toetsen, taken, enz.)'. Deze brief licht ook toe hoe de eindbeslissing van de klassenraad op het einde van schooljaar zal genomen worden:

"De eindbeslissing is niet de optelsom van de cijfers, noch per vak, noch voor het totaal van de vakken, maar houdt rekening met de globale beoordeling door de klassenraad. Bij de globale beoordeling komen onder meer aan bod: de studievorderingen, het resultaat van de remediëring, de aanpak van de studies, het inzichtelijk verwerven van de leerinhouden, het aantal tekorten en de grootte van de tekorten, zowel globaal als voor de rapporten dagelijks werk en de examens."

De verhoudingen worden ook per leerjaar in detail meegedeeld en daaruit wordt duidelijk dat de examens in het tweede leerjaar meer gewicht krijgen dan in het eerste jaar. De verdeling van de gewichten van de dagelijks-werk-rapporten is evenredig met de periode waarop het betrekking heeft:

- 1^e jaar van de eerste graad: 60% dagelijks werk en 40 % voor de examens, meer specifiek: 10% van het eerste dagelijks-werk-rapport, 15% voor het tweede, 17,5% voor het derde en het vierde, 15% voor de eerste examenperiode en 25% voor de tweede examenperiode.
- 2^e jaar van de eerste graad: 50% dagelijks werk en 50 % voor de examens, meer specifiek: 11% van het eerste dagelijks-werk-rapport, 11% voor het tweede, 14% voor het derde en het vierde, 20% voor de eerste examenperiode en 30% voor de tweede examenperiode.

3.2. Case B: drie graden met aanbod ASO, TSO & BSO

In case B wordt er vier keer per schooljaar een rapport voor dagelijks werk meegegeven: midden oktober, eind november, maart en eind mei. Naast deze ‘dagelijks-werk-rapporten’ wordt er per examenperiode ook een rapport bezorgd met de resultaten van de examens: eind december en eind juni. Zowel de dagelijks-werk-rapporten als de examenrapporten geven weer wat het behaalde procent is voor elk vak. Per vak is er ook ruimte voor een korte vakcommentaar en wordt ook het klasgemiddelde weergegeven. Het rapport sluit af met een korte toelichting van de klassenraad.

Aangezien deze school zowel ASO, TSO als BSO aanbiedt zijn er verschillen in de bijlagen bij de hierboven besproken rapporten. In het TSO en BSO wordt er een bijlage bij het rapport voorzien waarin de beoordeling van de stages opgenomen worden. In het ASO krijgen de leerlingen soms een bijlage die verwijst naar de onderzoekscompetenties. Ook wordt er een apart rapport voorzien voor de GIP van leerlingen. Deze bijlagen bij het cijferrapport zijn veel omvangrijker dan het cijferrapport aangezien ze geen cijfers maar woordelijke toelichtingen omvatten. Het uiteindelijke oordeel wordt weergegeven op een woordelijke schaal gaande van ‘zwak- voldoende – goed – zeer goed’.

Het interview met de directie wekt de indruk dat er op school niet zozeer een doordacht beleid gevoerd wordt over de manier waarop er gerapporteerd wordt. Zo is het precies niet zo duidelijk waarom er bijlagen opgenomen worden zonder cijfers: *“Voor stage wordt er nog ne keer een apart blad bij gestoken, maar ASO heeft dan de onderzoekscompetenties die een apart blad krijgen, met uitleg over onderzoekscompetenties, de stage, de GIP is ook een apart blad, maar dat zijn eigenlijk allemaal, bijlagen bij het rapport eigenlijk. Dus op het oorspronkelijk rapport staat er stage, goed bijvoorbeeld, of uitstekend. Dat is niet op punten, je mag daar ook geen punten aan geven, maar dan staat de uitleg in de bijlage. Dus, je mag, dus met die termen, je mag dus geen punten geven daaraan, dat is euhm wettelijk zo, als ik mij niet vergis, ja (...) ik zou eigenlijk een keer moeten kijken vanwaar dat dat komt.”*

3.3. Case C: drie graden met aanbod ASO, TSO & BSO

In deze case worden er voor dagelijks werk vier rapporten voorzien per schooljaar: eind oktober, december, eind maart en juni. Er worden ook trimesterrapporten voorzien (al dan niet gekoppeld aan examens) bij aanvang van de kerstvakantie, paasvakantie, zomervakantie.

In deze school is de rapportering in de eerste graad A-stroom lichtjes verschillend van de rapportering in de B-stroom omdat er ook op een andere manier geëvalueerd wordt. In de A-stroom is er een combinatie van enerzijds de klassieke opdeling van dagelijks werk en examens (= gespreide evaluatie) en anderzijds permanente evaluatie. De vakken aardrijkskunde, natuurwetenschappen en wiskunde worden geëvalueerd volgens gespreide evaluatie, met dagelijks werk en examens. Alle overige vakken werken volgens permanente evaluatie, waarbij er dus geen examens voorzien worden. De resultaten permanente evaluatie worden voor 40% verrekend in het trimestertotaal, voor deze vakken waarvoor er ook examens afgenomen worden. De resultaten van de examens worden voor 60% verrekend in het trimestertotaal.

Voor de leerlingen in de B-stroom wordt er uitsluitend geëvalueerd volgens het principe van permanente evaluatie waarbij er dus geen examens zijn.

In de tweede graad en de derde graad wordt er drie keer per jaar aan de hand van examens geëvalueerd. Met Pasen is er een examen voor een selectie van de vakken.

Op de rapporten voor dagelijks werk worden de resultaten per vak weergegeven met een cijfer op 10. Voor de taalvakken wordt er ook een opsplitsing gemaakt in de verschillende vaardigheden. Per vak wordt er ook een korte vakcommentaar voorzien en op het einde van het rapport is er een commentaar van de klastitularis.

Op de trimesterrapporten worden de cijfers in percentages weergegeven. Voor de vakken die met een examen werken wordt ook het onderscheid gemaakt tussen het resultaat voor het examen en het resultaat voor het dagelijks werk. Op het einde van het jaar worden de resultaten van elk trimester per vak weergegeven in een overzichtsrapport zodat de evolutie over de trimesters heen zichtbaar is.

Er wordt ook gewerkt met een attituderapport waarbij er per vak een algemene beoordeling (onvoldoende, voldoende of goed) gegeven wordt met betrekking tot de attitude *'ik gedraag me respectvol en beleefd ten opzichte van medeleerlingen, leerkrachten en opvoedend personeel'*. Concreet omvat dit onder andere volgende items: *'ik lach niemand uit'*, *'ik geef een leerkracht altijd voorrang'*, *'ik zwijg in de rij'*, *'ik aanvaard een opmerking van een leerkracht en ga niet in discussie'*, ...

Daarnaast omvatten de rapporten ook vakrapporten. Zo is er in de A-stroom een vakattituderapport voor de moderne talen waarbij er per vak en per trimester een attitude beoordeeld wordt. Het vakattituderapport voor plastische opvoeding (in de A- en de B-stroom) geeft een score (cijfer) met betrekking tot werkhouding, materiaal en voorbereidend werk en communicatie en respect. Dit cijfer telt voor ¼ mee op het eindresultaat, de overige resultaten worden bepaald op basis van de cijfers met betrekking tot het product en het proces. Het vakrapport voor wiskunde (in de A-stroom) maakt een onderscheid tussen de scores die behaald worden op de verschillende beheersingsniveaus: elementair, basis en verdieping. Per beheersingsniveau worden de cijfers uitgesplitst per onderdeel/hoofdstuk van de cursus.

In de B-stroom wordt er voor de themaweken waarin de vakken Mavo en Nederlands betrokken zijn, ook een apart rapport voorzien waarin de attitudes van de leerlingen beoordeeld worden met 'onvoldoende –goed- zeer goed'.

In deze school wordt er bovendien bewust gekozen om geen gemiddelden, medianen of klasprofielen op te nemen in de rapporten. De school heeft hier ook een intern document voor voorzien waarin de redenen hiervoor opgesomd staan en waarop leerkrachten kunnen terugvallen indien ouders hierrond vragen zouden hebben.

3.4. Case D: tweede en derde graad KSO

In de KSO-school wordt er voor de rapportering ook een onderscheid gemaakt tussen de periodes voor dagelijks werk en de examenperiodes. Er zijn in een schooljaar ongeveer 5 periodes voor een dagelijks werk en twee keer een examenperiode. Voor beide soorten rapport wordt er op dezelfde manier gerapporteerd aan de hand van een cijfer. Per vak wordt er een cijfer meegedeeld dat ook vertaald wordt naar een procent. Er is per vak ook ruimte voorzien voor korte vakcommentaar, dit voor zowel de algemene vakken als de kunstvakken. Voor de kunstvakken worden er geen examens georganiseerd, dit is enkel het geval voor de algemene vakken. Op het einde van een trimester (na examenperiode 1, na dagelijks-werk-periode 4 en na examenperiode 2) wordt er per vak een

percentage meegedeeld. Op elk rapport wordt er ook een totaal meegegeven van de algemene vakken, de kunstvakken en een algemeen totaal. Het rapport wordt afgesloten met ruimte voor opmerkingen van de klassenraad.

De rapporten in case D verwijzen niet naar een gemiddelde, mediaan of klasprofiel.

Eén leerkracht in deze school is niet zo een voorstander van deze cijferrapporten:

“Ik denk dat heel veel collega’s het gemakkelijk vinden zo een rapport. Omdat dat een volgens de overheid goedgekeurde manier is om te zeggen of een leerling goed of slecht bezig is. Dat is gemakkelijk, maar nee het rapport is een moeilijke manier, omdat in de eerste plaats staat er niet bij op dit moment waar dat die punten vandaan komen en omdat ik ook weet dat er vakken zijn waar de leerlingen met de natte vinger worden geëvalueerd. Maar je ziet dat niet op dat rapport omdat er dus heel veel vakken zijn waar de leerlingen een tekort krijgen op basis van één evaluatie, maar dat is een vak van acht uur per week bijvoorbeeld en dan is dat te gek. Ten tweede is er wel ruimte om commentaar te schrijven maar ik weet niet hoe dat komt maar mijn collega’s zijn niet in staat om deftig Nederlands te schrijven. En dat is ook wel wat grappig als ik dan zie op een rapport hoe een collega de ene knullige zin na de andere schrijft.” (Leerkracht Nederlands, 3^e graad KSO, case D).

3.5. Case E: tweede en derde graad ASO

In deze bovenbouwschool met aanbod in ASO wordt er 2 keer per schooljaar een tussentijds rapport meegegeven: eind oktober en rond februari/maart. Afhankelijk van welke graad worden er ook nog trimesterrapporten gegeven die gekoppeld zijn aan de examens: in de derde graad is dit rond kerst op het einde van het eerste trimester en op het einde van het schooljaar; in de derde graad komt er nog een rapport bij voor het 2^e trimester.

De manier van rapporteren voor de tussentijdse rapporten en de trimesterrapporten verloopt quasi identiek. Per vak wordt weergegeven hoeveel uur de leerling dit krijgt in de week en er wordt verwezen naar een procent om de score van de leerling weer te geven. Over de vakken heen wordt er ook nog een totaalpercentage weergegeven. Er is geen ruimte voorzien voor vakcommentaar. Naast het klasgemiddelde wordt ook het klasprofiel meegedeeld waarbij weergegeven wordt hoeveel leerlingen met hun score in percentiel 90, 80, 70, 60, 50 vallen of onder percentiel 50 vallen. Het rapport sluit af met ruimte voor opmerkingen door de klassenleerkracht.

3.6. Case F: drie graden met aanbod TSO-BSO

In case F worden er per schooljaar vier rapportperiodes voorzien: bij beide examenperiodes aan het einde van een semester en halverwege het semester een tussentijds of voorlopig rapport. De manier van rapporten verloopt op deze school iets anders in vergelijking met de overige onderzochte scholen omdat er in deze school naast de klassieke vakcijfers ook gewerkt wordt met competentierapporten. Concreet omvat een voorlopig of tussentijds rapport uit:

Het voorlopig rapport bestaat uit:

- Tussentijdse vakcijfers
- Definitieve sleutelcompetenties voor het eerste deel van het semester
- Definitieve vak-, stage-, project- en/of GIP-competenties voor het eerste deel van het semester met bijlagen.

Het rapport op het einde van het semester bestaat uit eenzelfde rapport zoals het voorlopig rapport, maar dan betrekking hebbende op het tweede deel van het semester en daarnaast ook de examenresultaten van de vakken:

- Definitieve vakcijfers van het semester
- Examenresultaten in de vorm van cijfers
- Sleutelcompetenties voor het tweede deel van het semester
- Vak-, stage, project- en/of GIP-competenties voor het tweede deel van de periode, met bijlagen.

De rapporten die de leerlingen ontvangen bestaan uit verschillende onderdelen en vormen aldus uitgebreide en informatierijke documenten. Concreet worden de verschillende elementen als volgt gerapporteerd:

De vakcijfers van de tussentijdse periode of de examenperiode worden weergegeven via een gemiddelde op 10. Daarnaast is er ook ruimte voor een korte vakcommentaar van de leerkracht. Het rapport heeft ook een rubriek met sleutelcompetenties daarin worden afhankelijk van welke graad het betreft bijvoorbeeld volgende items opgenomen:

- Op tijd komen: ik kom stipt op tijd in elke les
- Aanwezig: ik ben elke les aanwezig
- Materiaal: ik heb steeds het nodige materiaal bij me
- Samenwerken: ik werk constructief samen met anderen.

Deze items worden gescoord met 'voldoende – onvoldoende – op weg – niet van toepassing'. Hierbij aansluitend wordt ook de registratiefiche meegegeven waarin de details met betrekking tot te laat komen, afwezigheden, doktersbriefjes weergegeven worden.

Bij de geïntegreerde proef, de stages en de projecten wordt er ook een apart competentierapport voorzien. Deze rapporten geven ook een reeks van competenties weer die gescoord worden met 'bereikt – niet bereikt – op weg'. Per item en rubriek is er ruimte voor bijkomende toelichting/verantwoording door de vakleerkracht.

2) Competenties over het werken in team.		
De leerling heeft een vlot en gepast contact met heel het team. Hij/zij is beleefd.	Op weg	
Hij/zij kent de groepswerking en speelt daar vlot op in. De leerling stelt voldoende vragen.	Bereikt	
De leerling neemt gepast initiatief.	Bereikt	
De leerling hanteert een correcte verbale en non-verbale communicatie.	Op weg	
De leerling aanvaardt opdrachten.	Bereikt	
Verantwoording tussentijdse evaluatie:	Je zat met een gewrongen gevoel waardoor het contact met het team moeizaam verliep! Durf je gevoelens te uiten op een gepaste manier! Je zuchtjes hier en daar zorgden voor misverstanden. Na je hierover feedback hebt gekregen, is het niet meer voorgevallen.	
3) Competenties met betrekking tot het werken met de doelgroep		
De leerling is lief, empatisch en kan troost bieden.	Bereikt	
De leerling durft kordaat maar gepast optreden bij ongewenst gedrag.	Bereikt	

Fragment uit competentierapport van een stage in de richting verzorging.

De documentanalyse laat zien dat er zelden gebruik wordt gemaakt van de ruimte voor feedback op itemniveau.