

Conceptualiseren, ontwikkelen en valideren van een professionaliseringstool evaluatie



Auteurs wetenschappelijk rapport

Dries D'haese, Roos Van Gasse, Jan Vanhoof, & Maribel Montero Perez

Promotoren

Maribel Montero Perez (*promotor-coördinator*), Roos van Gasse, Jan Vanhoof, Piet Van Avermaet, Katrien Struyven, Bart Deygers, Fauve De Backer, & Koen Van Gorp



Universiteit
Antwerpen



Colofon

Deze publicatie kwam tot stand in het kader van OBPWO-project 21.04 in opdracht van het Departement Onderwijs & Vorming.

We danken de leden van de stuurgroep voor hun feedback. We danken graag ook alle participanten van de praktijktoets om tijd vrij te maken voor dit project en om hun waardevolle expertise te delen.

Referentie: D'haese, D., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Montero Perez, M. (2023). Conceptualiseren, ontwikkelen en valideren van een professionaliseringstool evaluatie. Wetenschappelijk rapport.

www.proev.be

Gelieve materialen uit de tool als volgt te citeren: www.proev.be (2023).

Inhoud

Colofon	1
Beleidssamenvatting	5
Beleidsaanbevelingen.....	25
Wetenschappelijk rapport.....	29
1. Introductie: Probleemstelling en doelstellingen	29
1.1. Inleiding	29
1.2. Leerlingenevaluatie in de context van het Vlaamse onderwijs.....	30
1.3. Professionalisering als antwoord	32
1.4. Globale doelstellingen van het OBPWO-project	34
2. Luik 1: Identificatie en uitwerking van conceptuele kaders.....	37
2.1. Doelen en werkwijze	37
2.1.1. Aanpak literatuurstudie en analyse van praktijkvoorbeelden over effectieve leerlingenevaluatie	38
2.1.2. Aanpak literatuurstudie over effectieve beleidsvoering en effectief professionaliseren 39	
2.2. Onderzoekslijn 1: Effectieve leerlingenevaluatie	41
2.2.1. Een definitie voor leerlingenevaluatie	41
2.2.2. Leerlingenevaluatie binnen het bredere onderwijsontwerp	41
2.2.3. Formatief handelen en summatief evalueren binnen een constructief afgestemd onderwijsontwerp	46
2.2.4. Richting een overkoepelend conceptueel kader voor leerlingenevaluatie.....	52
2.2.5. Een geïntegreerd conceptueel kader van 5 acties	57
2.2.6. Identificatie goede praktijkvoorbeelden	60
2.2.7. De effectiviteit van de methodieken in relatie tot effectieve didactische principes	64
2.3. Onderzoekslijn 2: Effectieve beleidsvoering	65
2.3.1. Functies van een leerlingenevaluatiebeleid	65
2.3.2. De beleidscyclus	66
2.3.3. Indicatoren beleidsvoerend vermogen	67
2.3.4. Zelfevaluatie-instrument om het evaluatiebeleid in kaart te brengen	70
2.4. Onderzoekslijn 3: Effectief professionaliseren.....	71
2.4.1. Een gebalanceerd professionaliseringsontwerp	71
2.4.2. Schoolbreed professionaliseren	73
2.5. Conceptueel kader schoolbrede professionalisering inzake leerlingenevaluatie	74
3. Luik 2: Ontwikkelen en ontwerpen van een professionaliseringstool	76
3.1. Doelen en aanpak.....	76

3.1.1.	Doelstellingen in Luik 2.....	76
3.1.2.	Verloop ontwikkelproces van de professionaliseringstool	77
3.2.	Effectief professionaliseren.....	79
3.3.	Aandachtspunten vanuit de literatuur.....	83
3.4.	Presentatie van de professionaliseringstool	86
3.4.1.	De startpagina	86
3.4.2.	Aan de slag in de klas.....	89
3.4.3.	Aan de slag als school.....	100
3.4.4.	Meer weten over leren.....	103
3.4.5.	Zelfscan.....	105
4.	Luik 3: Praktijkttoets	113
4.1.	Doelen en werkwijze	113
4.1.1.	Timing en aanpak	113
4.1.2.	Sampling	114
4.2.	Praktijkttoets 1 (maart 2022 – mei 2022).....	116
4.2.1.	Vooropgestelde doelen	116
4.2.2.	Respondenten praktijktoets 1	116
4.2.3.	Vorbereiding en opbouw praktijktoets 1	117
4.2.4.	Resultaten en feedback praktijktoets 1.....	122
4.3.	Praktijkttoets 2 (september 2022 – december 2022)	128
4.3.1.	Vooropgestelde doelen	128
4.3.2.	Respondenten praktijktoets 2	128
4.3.3.	Vorbereiding en opbouw praktijktoets 2	129
4.3.4.	Resultaten en feedback praktijktoets 2.....	133
4.4.	Praktijkttoets 1+2 (overzicht)	136
5.	Conclusie	137
	Bronnen	138

Beleidssamenvatting

1.1. Introductie

In dit onderzoeksrapport stellen we de ontwikkeling van een wetenschappelijk onderbouwde, webgebaseerde en interactieve tool voor die leraren en schoolteams verder vertrouwd wil maken met de principes van een sterke evaluatiepraktijk en een krachtig evaluatiebeleid.

Leerlingenevaluatie neemt een centrale plaats in de dagelijkse onderwijspraktijk (o.a. Heitink et al., 2016; William, 2011) en binnen het bredere kader van onderwijskwaliteit. Leerlingenevaluatie heeft dan ook een directe invloed op (het leren van) leerlingen. Er bestaat een sterke relatie tussen leren en evalueren (Prodromou, 1995) waarbij evaluatie een sterk sturende factor is voor het leergedrag van leerlingen. Hoe en wat beoordeeld wordt, bepaalt sterk hoe en wat leerlingen leren (Biggs, 1996). Evaluatiegegevens leveren een beeld op van de leerbehoeften van leerlingen. Hierbij aansluiten met feedback en gerichte aanpassingen in het instructie- en/of leerproces is één van de krachtigste strategieën om het leren van *alle* leerlingen te stimuleren (o.a. Hattie, 2012; Wiliam, 2011; Wiliam & Leahy, 2015; Gulikers en Baartman, 2017; Black & Wiliam, 2018). De cruciale rol van leerlingenevaluatie om het leerproces van leerlingen te ondersteunen en te optimaliseren, maakt dat leerlingenevaluatie al vaak het onderwerp van onderwijskundig onderzoek en praktijkgerichte publicaties was.

Onderzoek in Vlaanderen wijst bijvoorbeeld uit dat scholen vaak niet over een breed gedragen evaluatiebeleid beschikken. Leerlingenevaluatie is vaak een aangelegenheid van individuele leraren (Onderwijsinspectie, 2023; Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte, 2020), hoewel het gevoerde evaluatiebeleid een invloed heeft op de evaluatiepraktijk van leraren (Vanhoof, Portael & De Maeyer, 2013). De ontbrekende schakel in het voeren van een doeltreffend beleid is in vele scholen de inzet van (een) succesvolle zelfevaluatie(s) waarmee aspecten van het eigen functioneren op een systematische manier worden beschreven en beoordeeld om te komen tot schoolontwikkeling (Vanhoof & Van Petegem, 2022). Verder is er ook sprake van een lage handelingsbekwaamheid en een beperkte kennis om kwalitatieve evaluatie-instrumenten te ontwikkelen (Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte, 2020; Onderwijsinspectie, 2021; 2023). Leraren blijken voornamelijk te struikelen over de kwaliteitscriteria eerlijkheid, cognitieve complexiteit en levensechtheid/authenticiteit (De Wilde, 2021). Onderzoek laat ook zien dat er in Vlaanderen nog geen sterk ontwikkelde datageletterdheid is. Er wordt veel getoetst, maar de verkregen data worden vaak niet aangewend om het onderwijs- en leerproces aan te passen (Vanlommel, Van Gasse, Vanhoof & Van Petegem, 2017; Van Gasse, 2018). Onderwijsbeslissingen worden hierdoor voornamelijk genomen op basis van intuïtie en nog te weinig data-geïnformeerd (Van Gasse & Van Acker, 2023; Vanlommel, Van Gasse, Vanhoof & Van Petegem,

2017). In het onderzoek van Ysenbaert, Van Avermaet en Van Houtte (2020) werd ook een sterke scheiding vastgesteld tussen leerlingenevaluatie en de algemene onderwijspraktijk waardoor de formatieve, ondersteunende functie van evaluatie momenteel on(der)benut blijft. Ondanks de cruciale rol van formatief handelen voor het optimaliseren van het leerproces van leerlingen, ligt de klemtoon nog vaak (exclusief) op de summatieve functie van leerlingenevaluatie. Dit blijkt bv. ook uit de rapporten van de onderwijsinspectie die stellen dat in slechts ongeveer de helft van de gevallen de gegeven feedback voldoet aan de verwachtingen en deze vooral gericht is op het product in plaats van op het proces (Onderwijsinspectie, 2021; 2023).

Deze professionaliseringstool wil schoolteams verder vertrouwd maken met de principes van een sterke evaluatiepraktijk en een krachtig evaluatiebeleid. Vanuit omvattende, geïntegreerde en *evidence-informed* kaders worden recente wetenschappelijke bevindingen en bijhorende effectieve (evaluatie)methodieken aangereikt. Op deze manier biedt de professionaliseringstool schoolteams concrete handvatten aan om de evaluatiepraktijk en het evaluatiebeleid te versterken. Om die centrale doelstelling te realiseren, bestond dit project uit drie grote luiken: (1) de identificatie van conceptuele kaders, (2) het ontwikkelen en ontwerpen van de professionaliseringstool en (3) het uitvoeren van een praktijktoetsing. Elk luik diende een drieledig doel (zie Figuur 1).

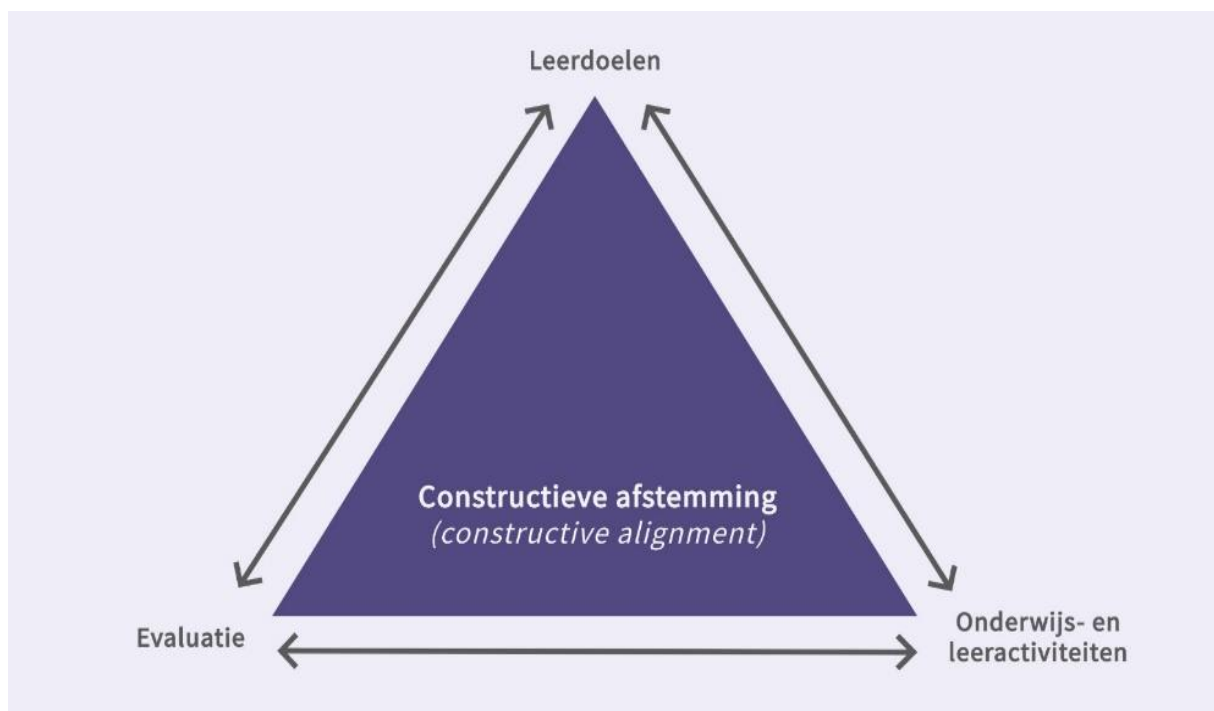
Luik 1: <u>Conceptuele kaders</u>	Luik 2: <u>Ontwikkelen en ontwerpen</u>	Luik 3: <u>Praktijktoets</u>
<u>Doel 1: Identificatie evidence-informed kader microniveau</u> - Literatuurstudie effectieve leerlingenevaluatie <u>Doel 2: Identificatie evidence-informed kader mesoniveau</u> - Literatuurstudie overheen drie onderzoekslijnen: (1) Effectieve leerlingenevaluatie (2) Effectief evaluatiebeleid (3) Effectief professionaliseren <u>Doel 3: Identificatie goede praktijkvoorbeelden</u>	<u>Doel 1: Ontwikkeling materialen microniveau</u> - Presentatie (evaluatie)methodieken - Presentatie literatuuroverzichten - Presentatie wetenschappelijke evidentie - Ontwikkeling zelfscan <u>Doel 2: Ontwikkeling materialen mesoniveau</u> <u>Doel 3: Ontwikkeling professionaliseringstool</u> - Vanuit literatuur: evidence-informed ontwerp	<u>Doel 1: Identificatie goede praktijkvoorbeelden</u> <u>Doel 2: Verzamelen feedback ontwikkelde materialen</u> - Materialen microniveau - Materialen mesoniveau <u>Doel 3: Identificatie leerbehoeften en belemmerende factoren</u> - ... inzake leerlingenevaluatie - ... inzake doeltreffend evaluatiebeleid

Figuur 1: De drie luiken binnen het OBPWO-project

1.2. Luik 1: Identificatie en uitwerking van conceptuele kaders

1.2.1 Een constructief afgestemd onderwijsproces

Om het volle potentieel van leerlingenevaluatie te kunnen benutten, dient het een weldoordachte plaats te krijgen binnen het bredere onderwijsontwerp (o.a. Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2011; Wiggins & McTighe, 1998; Van Avermaet, Ysenbaert & Van Houtte, 2020). Deze weldoordachte plaats wordt gevonden in een constructief afgestemd onderwijsproces (*constructive alignment*; Biggs, 1996) waarbij de leerdoelen, de evaluatie en de onderwijs- en leeractiviteiten harmonisch samenhangen, worden geïntegreerd en op elkaar worden afgestemd (Figuur 2).



Figuur 2: Constructive alignment (Biggs, 1996)

De effectiviteit van het onderwijs- en leerproces is afhankelijk van de mate waarin de drie componenten harmonisch samenhangen (Biggs, 1996). Een constructieve afstemming verhoogt de doelgerichtheid van het onderwijsproces (Biggs & Tang, 2011; Wiggins & McTighe, 1998): de onderwijs- en leeractiviteiten worden vastgehaakt aan de leerdoelen. Bovendien zorgt het voor meer kansengelijkheid: hoe meer het onderwijsontwerp harmonisch samenhangt, hoe kleiner de impact wordt van factoren zoals sociaaleconomische status, opleiding van ouders en de mate van ondersteuning thuis (Mohamud & Fleck, 2010).

Een constructief afgestemd onderwijsontwerp vloeit voort uit een 'achterwaarts ontwerp' (*backwards design, backwards mapping*) waarbij achtereenvolgens drie vragen worden gesteld en beantwoord (o.a. Biggs & Tang, 2011; Biggs, 1996; Kneyber et al., 2022): (1) welke (leer)doelen worden nagestreefd? (2) hoe krijg je inzicht in doelrealisatie? (3) welke onderwijs- en leeractiviteiten zijn het meest effectief om de nodige kennis en vaardigheden aan te leren en de uiteindelijk de leerdoelen te

bereiken? Een achterwaarts onderwijs- en lesontwerp resulteert in kwalitatievere lessen (o.a. betere voorbereiding, duidelijkere instructie en sterkere didactiek) dan wanneer een lessenreeks wordt ontworpen met de leerstof als startpunt (Kelting-Gibson, 2005). Bovendien zorgt het voor meer curriculumbewustzijn waardoor de interpretatie van evaluatiegegevens vereenvoudigt (Sluismans & Devid, 2023) en duidelijker wordt hoe feedback kan landen bij leerlingen (Winstone & Carless, 2019; Vanhoof & Speltinx, 2021).

Vertrekkende vanuit het belang van een constructief afgestemd onderwijsontwerp, werden in het eerste luik drie doelen geformuleerd:

(1) de identificatie van een omvattend *evidence-informed* conceptueel kader waarin wetenschappelijke evidentie en goede praktijkvoorbeelden over leerlingenevaluatie worden samengebracht;

(2) het synthetiseren van de literatuur over leerlingenevaluatie, effectieve beleidsvoering en professionalisering in een overkoepelend *evidence-informed* raamwerk dat het micro- en mesoniveau samenbrengt en vorm kan geven aan een schoolbreed professionaliseringstraject. Hiertoe werd een uitgebreide literatuurstudie uitgevoerd op basis van drie onderzoekslijnen: onderzoek over (1) effectieve leerlingenevaluatie, (2) effectieve beleidsvoering met betrekking tot leerlingenevaluatie en (3) effectief professionaliseren;

(3) de identificatie van goede praktijkvoorbeelden uit praktijkgerichte publicaties, onderwijskundige blogberichten en toolkits.

In wat volgt, worden de wetenschappelijke inzichten die binnen de drie onderzoekslijnen werden bestudeerd, beknopt besproken.

1.2.2. Naar een evidence-informed conceptueel kader

1.2.2.1 Effectieve leerlingenevaluatie

Op basis van een exhaustieve literatuurzoektocht werden theoretische kaders geïdentificeerd die als raamwerk zouden kunnen dienen voor de professionaliseringstool.

Verschillende onderzoekers kwamen tot een eigen conceptualisatie van het proces van formatief handelen (o.a. Ruiz-Primo & Furtak, 2006; Wiliam, 2011, Gulikers & Baartman, 2017; Kneyber et al., 2022). Naast een aantal overeenkomstige kenmerken, legt elk conceptueel raamwerk eigen accenten. Leahy, Lyon, Thompson en Wiliam (2005) stellen bijvoorbeeld dat formatief handelen bestaat uit vijf kernstrategieën (Figuur 3): (1) leerdoelen en kwaliteitscriteria duidelijk maken, delen en begrijpen; (2) bewijs verzamelen van de leerresultaten; (3) feedback geven die het leerproces stimuleert; (4) leerlingen activeren als leerbron voor elkaar en (5) leerlingen stimuleren om eigenaar van hun

leerproces te zijn. In dit model gaat er echter geen specifieke aandacht naar datagebruik waarbij betekenis wordt gegeven aan de verzamelde data in functie van feedback en gerichte vervolgacties.

	Waar gaat de leerling naartoe?	Waar staat de leerling nu?	De weg naar het doel
Leraar	1. Leerdoelen en succescriteria duidelijk maken, delen en begrijpen	2. Bewijs verzamelen van leerresultaten	3. Feedback geven die het leerproces stimuleert
Klasgenoot		4. Leerlingen activeren als leerbron voor elkaar	
Leerling		5. Leerlingen stimuleren om eigenaar van hun leerproces te zijn	

Figuur 3: De vijf kernstrategieën van formatief handelen, aangepast uit Wiliam en Leahy (2015)

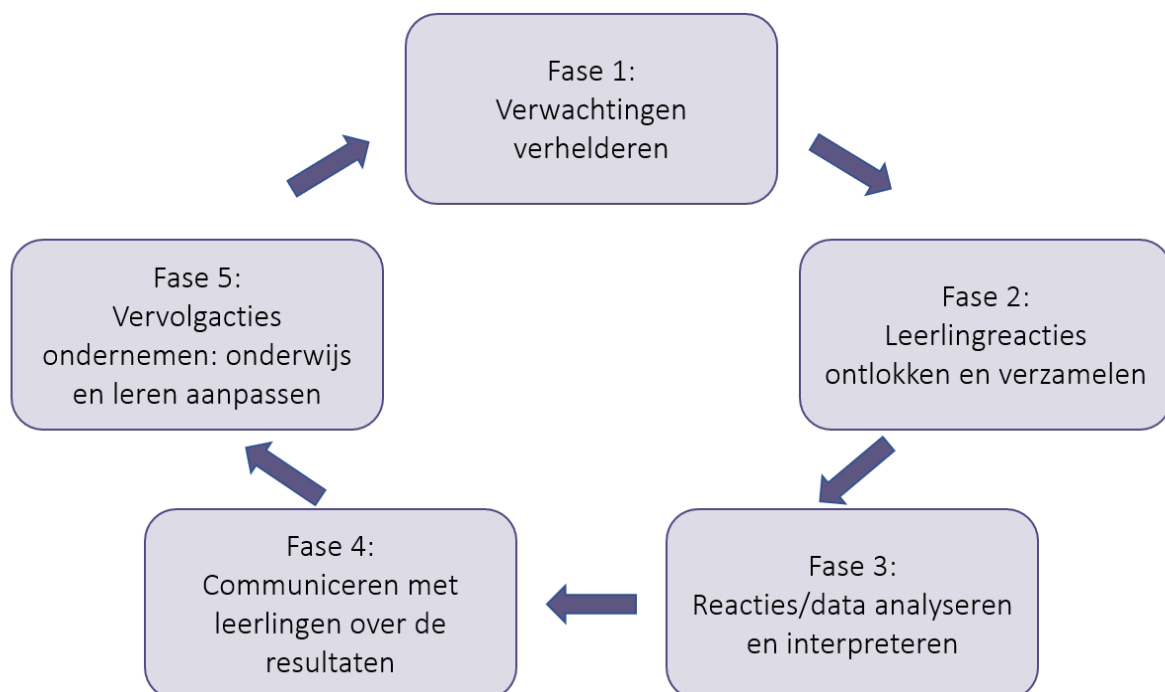
Betekenisgeving is echter cruciaal voor de daadwerkelijke impact die leerlingenevaluatie kan hebben (Bertrand & Marsh, 2015; Gulikers & Baartman, 2017; Mandinach & Schildkamp, 2021). Dit besef zorgde er onder meer voor dat *data-based decision making* (datagebruik) in (internationaal) onderwijsonderzoek de voorbije twee decennia enorm aan belang heeft gewonnen (o.a. Gummer & Mandinach, 2015; Mandinach & Gummer, 2016; Mandinach & Schildkamp, 2021; Van Gasse, 2018; Van Gasse, Vanhoof, Mahieu & Van Petegem, 2015; Beck & Nunnaley, 2021; Kippers et al., 2018). Mandinach en Gummer (2016) definiëren datagebruik als het vermogen van leraren om data te vertalen in geschikte vervolgacties door verschillende soorten data te verzamelen, te analyseren en vervolgens te interpreteren. Datageletterdheid en datagebruik omvatten een brede waaier aan kennis en vaardigheden. Ze combineren kennis en vaardigheden met betrekking tot data-analyse en -interpretatie met vakinhoudelijke en didactische kennis en vaardigheden. Hiernaast omvatten ze ook kennis van het onderwijsontwerp (curriculum) en de manieren waarop leerlingen leren (Mandinach & Gummer, 2016).

Zowel Mandinach en Gummer (2016) als Kippers en collega's (2018) kwamen tot modellen voor datagebruik. In hun continuüm van datageletterdheid trianguleren Beck en Nunnaley (2021) bovengenoemde modellen om uiteindelijk vijf stappen te onderscheiden die elkaar cyclisch opvolgen: (1) identificeer een probleem/opportuniteit en bepaal doelen; (2) verzamel en organiseer kwalitatieve data; (3) zet data om in informatie; (4) zet informatie om in beslissingen en (5) evalueer de uitkomsten.

Hierbij valt de overlap op met de modellen voor formatief handelen. Datagebruik wordt door Van der Kleij, Vermeulen, Schildkamp en Eggen (2015) dan ook als een formatieve evaluatiepraktijk

beschreven. De modellen voor formatief handelen en datagebruik kunnen als aanvullend beschouwd worden.

In functie van hun reviewstudie naar de concrete handelingen van leraren in formatieve klaspraktijken ontwikkelden Gulikers en Baartman (2017) de formatieve toetscyclus¹: een cyclisch model dat de inzichten vanuit de literatuur inzake formatief handelen en datagebruik samenbrengt. De belangrijkste aanleiding voor hun reviewstudie is de kernrol die de leraar speelt in het proces van formatief handelen, terwijl die rol vaak botst met de moeilijkheid om dit daadwerkelijk te implementeren in de onderwijspraktijk (Gulikers & Baartman, 2017; Allal & Laveault, 2016). De formatieve toetscyclus onderscheidt vijf fasen waaraan een proces van formatief handelen trouw moet blijven om effectief te zijn (Figuur 4).



Figuur 4: De formatieve toetscyclus (Gulikers & Baartman, 2017, p. 13)

De fase ‘verwachtingen verhelderen’ wijst zowel op het helder communiceren en formuleren van de leerdoelen als op het verduidelijken van de vooropgestelde kwaliteitscriteria om aan deze leerdoelen te voldoen. Deze fase, waarin de ontwikkeling van een kwaliteitsbesef centraal staat, is van cruciaal belang in functie van effectieve feedback, zelfeffectiviteit, motivatie en het aanspreken van zelfregulerende vaardigheden. ‘Leerlingenreacties ontlokken en verzamelen’ gaat over alle mogelijke manieren, methodieken en strategieën die leraren inzetten om (zowel formele als informele) data van

¹ De term ‘formatief handelen’ werd in 2018 geïntroduceerd (Kneyber, 2018). In 2017 werd in de Nederlandstalige literatuur nog gesproken over formatief evalueren of formatief toetsen.

leerlingen te ontlocken en te verzamelen. Hierbij hebben leraren aandacht voor een brede evaluatie op verschillende beheersingsniveaus en zorgen ze ervoor dat er kwaliteitsvolle evaluatie-instrumenten worden ingezet.

De reacties die in de vorige fase verzameld werden (door de leraar en/of leerlingen) dienen geanalyseerd en geïnterpreteerd te worden in functie van de leerdoelen en kwaliteitscriteria. Deze fase wil tot een dieper begrip komen van leerlingreacties. Deze interpretatiefase stelt leraren in staat data-geïnformeerde beslissingen te nemen en gericht aan te sluiten bij de leerbehoeften van leerlingen. Bij het communiceren met leerlingen over resultaten krijgt feedback een sleutelrol. Er wordt informatie over verschillende aspecten van een prestatie of begrip gecommuniceerd door de leraar, een medeleerling of de leerling zelf. Vervolgacties ondernemen gaat tot slot over het bijsturen en/of optimaliseren van de instructie en/of het leerproces van de leerling om tegemoet te komen aan de leerbehoeften van individuele leerlingen. Er worden gerichte vervolgacties ondernomen om de kloof tussen het huidige en gewenste prestatieniveau te dichten.

Op basis van de modellen die hierboven beknopt werden gepresenteerd werd een conceptueel kader opgesteld dat gebruikt werd in functie van de verdere doelen van het project en dat georganiseerd wordt in functie van 5 acties: (1) hoe zorg ik dat mijn leerlingen exact weten wat er van hen wordt verwacht?; (2) hoe ga ik doelgericht na wat mijn leerlingen kennen en kunnen?; (3) hoe beoordeel en interpreteer ik de data die ik verzamel?; (4) hoe geef ik feedback die het leren optimaliseert?; (5) welke vervolgacties onderneem ik om het leren te optimaliseren?

Per actie werden vervolgens, op basis van de literatuur, specifieke subcategorieën gedefinieerd om de concrete methodieken verder te ordenen.

(1) hoe zorg ik dat mijn leerlingen exact weten wat er van hen wordt verwacht?

- Leerdoelen formuleren
- Leerdoelen delen en leerlingen betrekken
- Kwaliteitscriteria delen en leerlingen betrekken
- Kwaliteitsbesef ontwikkelen

(2) hoe ga ik doelgericht na wat mijn leerlingen kennen en kunnen?

- Formatief handelen
- Summatief evalueren
- Een kwalitatief evaluatiesysteem

(3) hoe beoordeel en interpreteer ik de data die ik verzamel?

- Datageletterdheid en datagebruik
- Beoordelen van evaluaties

- Analyseren en interpreteren van resultaten

(4) hoe geef ik feedback die het leren optimaliseert?

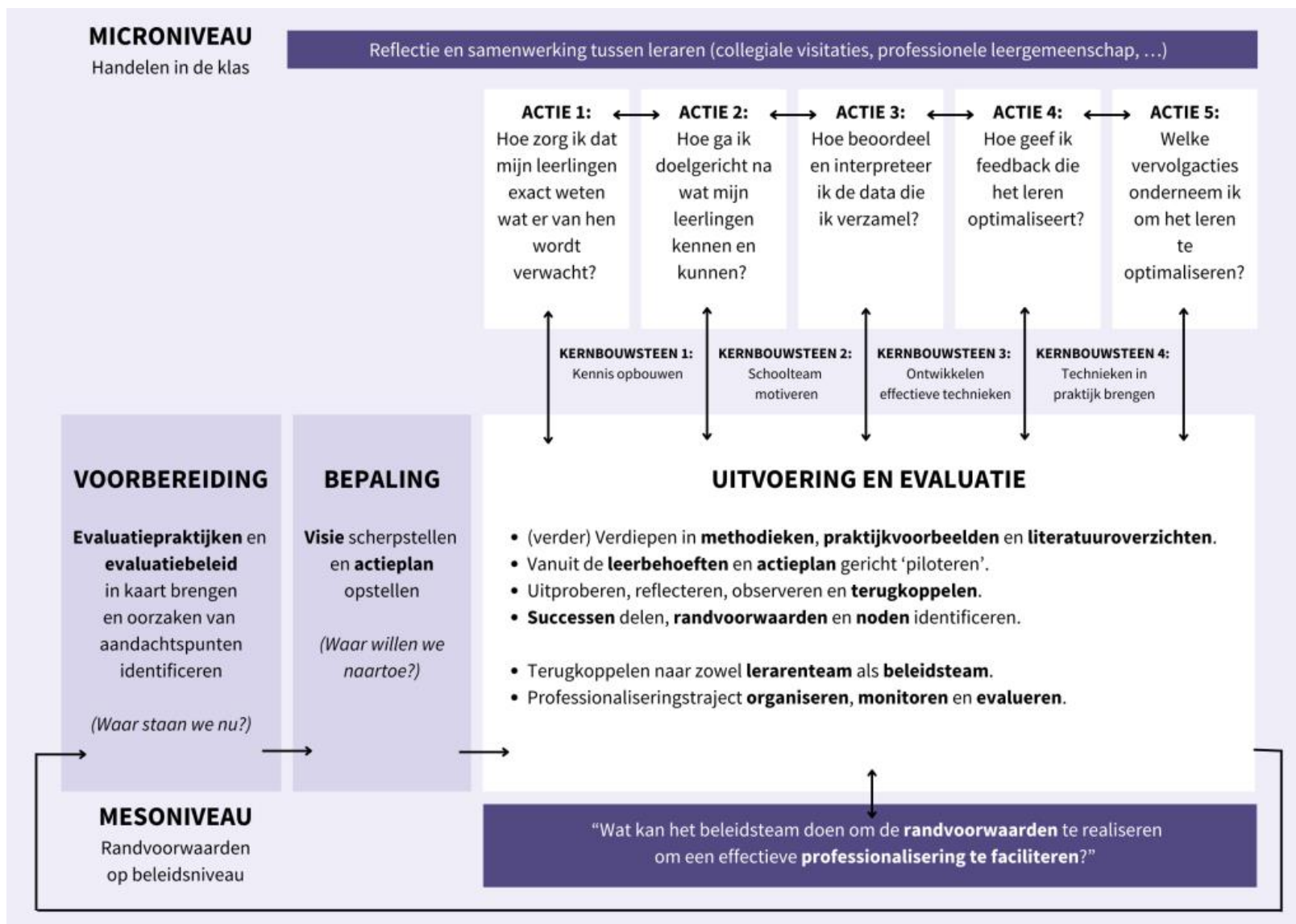
- Algemene principes
- Feedbackvormen

(5) welke vervolgacties onderneem ik om het leren te optimaliseren?

- Omgaan met verschillen in interesse
- Omgaan met verschillen in leerstatus
- Omgaan met verschillen in leerprofiel
- Holistische benaderingen
- Gedifferentieerd evalueren

1.2.2.2. Effectieve beleidsvoering en professionalisering

De literatuur over effectieve beleidsvoering en effectief professionaliseren biedt verschillende inzichten en modellen aan. De beleidscyclus en de acht indicatoren van het beleidsvoerend vermogen van scholen (Vanhoof & Van Petegem, 2017), het conceptueel raamwerk van Merchie en collega's (2016) en de richtlijnen vanuit het *guidance report* (gebaseerd op een systematic review) van de *Education Endowment Foundation (EEF)* over effectief professionaliseren werden als vertrekpunt weerhouden. De inzichten, richtlijnen en conceptuele kaders vanuit de drie onderzoekslijnen werden uiteindelijk gesynthetiseerd in één overkoepelend conceptueel raamwerk. Op basis van feedback vanuit de praktijktoetsing en via verschillende iteraties werd een finaal model geconceptualiseerd voor een schoolbrede professionalisering over leerlingenevaluatie, vertrekkende vanuit een doeltreffende beleidsvoering (zie Figuur 5).



Figuur 5: Conceptueel kader voor schoolbrede professionalisering over leerlingenevaluatie

Bij de uitbouw van het conceptueel kader werd aandacht besteed aan onderzoek over effectieve professionalisering. Uit onderzoek is geweten dat het bijwonen van eenmalige cursussen en/of studiedagen in Vlaanderen al decennialang de populairste professionaliseringsvorm is (Van Droogenbroeck et al., 2019). Deze *'one shot, sit and get'*- benadering blijkt echter weinig effectief (Hunzicker, 2010). Zo zou weinig van de aangeboden informatie onthouden worden wat er ook voor zorgt dat bevindingen uit professionalisering vaak niet getransfereerd worden naar de klaspraktijk (Hunzicker 2010). Dit zou te wijten zijn aan het feit dat een *one-shot* formaat niet toelaat om de nieuwe inzichten 'in de praktijk te brengen'. Dit zorgt ervoor dat leraren al snel hervallen in oude routines (Vanhoof & Speltinckx, 2021) en teruggrijpen naar werkwijzen die ze gewoon zijn (Lemov, Woolway & Yezzi, 2012). Gewoontes blijken vaak hardnekkig en vormen de grootste hinderpaal bij het omzetten van nieuwe ideeën naar de praktijk (Wiliam & Leahy, 2015; Vanhoof & Speltinckx, 2021). Het goede nieuws is dat oude gewoontes kunnen wegslijten door voldoende leer-, inspiratie- en opvolgmomenten te voorzien waarbij wordt herhaald, leraren ervaringen delen, elkaar feedback geven en van elkaar leren (Sims & Fletcher-Wood, 2021; Wiliam & Leahy, 2015). Hoe vaker inzichten en methodieken herhaald worden, hoe sterker ze zich vastzetten in verschillende regio's van ons brein, hoe beter ze geautomatiseerd raken en hoe sterker ze geïntegreerd worden in het handelingsrepertoire van leraren (Sims & Fletcher-Wood, 2021). Opdat professionalisering maximaal kan bijdragen aan gedragsveranderingen die een impact hebben op leerlingen, dient het eenmalige karakter overvleugeld te worden (Collin & Smith, 2021; Hunzicker, 2010). Merchie en collega's (2016) stellen zelfs dat, om een verandering teweeg te kunnen brengen, een professionaliseringstraject ongeveer 20 contacturen moet omslaan.

Verschillende wetenschappelijke rapporten onderschrijven verder het belang van een schoolbrede professionalisering: Een doelgerichte, stapsgewijze samenwerking en sociale steun zijn van doorslaggevend belang voor de effectiviteit van een professionalisering (o.a. Kelchtermans & Ballet, 2009; Wiliam & Leahy, 2015; Collin & Smith, 2021; Merchie et al., 2016; Sherrington & Caviglioli, 2020; Van Droogenbroeck et al., 2020). Het verhoogt de zelfeffectiviteit en motivatie en zorgt voor een krachtige vorm van professioneel leren (Merchie et al., 2016; Collin & Smith, 2021). Hiernaast zorgt samenwerking ervoor dat een lerarenteam dezelfde taal hanteert en kan het de werkdruk verlagen (Wiliam & Leahy, 2015). Samenwerking en kennisdeling binnen de schooleigen context verhoogt bovendien de kans op transfer naar de klaspraktijk (Wiliam & Leahy, 2015) en kan de cultuur en beleidsvoering van scholen positief beïnvloeden door de gezamenlijke doelgerichtheid, ondersteunende relaties en het reflectief vermogen binnen het schoolteam te bevorderen (Vanhoof & Van Petegem, 2017).

1.3. Luik 2: Ontwikkelen en ontwerpen van een professionaliseringstool

1.3.1. Doelen

In dit project werd een webgebaseerde professionaliseringstool ontwikkeld die gericht inspeelt op de leerbehoeften, inzet op reflectie en samenwerking en flexibel bereikbaar en inzetbaar is, zowel voor leraren als schoolteams. In wat volgt worden de verschillende onderdelen van de professionaliseringstool in detail gepresenteerd. Het eindproduct, de volledig uitgewerkte professionaliseringstool, is (tot vrijgave) via [deze](#) link te raadplegen. Na vrijgave van dit project zal de professionaliseringstool beschikbaar zijn via www.proev.be.

Het ontwikkelluik onderscheidt drie doelen:

- (1) de ontwikkeling van de verschillende materialen gericht ter ondersteuning van het microniveau.
In de eerste plaats werd een vaste structuur weerhouden om de (evaluatie)methodieken, strategieën en reflectiekaders op een behapbare manier te presenteren overheen de verschillende acties van het conceptueel kader dat bestaat uit 5 acties (zie Figuur 6). Voorts werd nagedacht over een manier om de literatuuroverzichten te presenteren, werd gezocht naar een duidelijke manier om de wetenschappelijke evidentie aan te bieden die de effectiviteit van de verschillende methodieken en werkwijzen onderschrijft en werd een meetinstrument gezocht om de evaluatiepraktijk van leraren in kaart te brengen (de zelfscan).
- (2) de ontwikkeling van de verschillende materialen voor het mesoniveau.
Hierbij werd de interactie en samenhang tussen het micro- en mesoniveau verduidelijkt en werden concrete handvatten en werkvormen uitgewerkt overheen de vier fasen van de beleidscyclus (Vanhoof & Van Petegem, 2017).
- (3) vastleggen van een *evidence-informed* ontwerp van de professionaliseringstool op basis van inzichten en aandachtspunten vanuit de literatuurstudie.

Dit resulteerde in een website die bestaat uit vier kernrubrieken: “aan de slag in de klas”; “aan de slag als school”; “meer weten over leren”; “zelfscan”. Hieronder lichten we de rubrieken beknopt toe.

1.3.2. Aan de slag in de klas

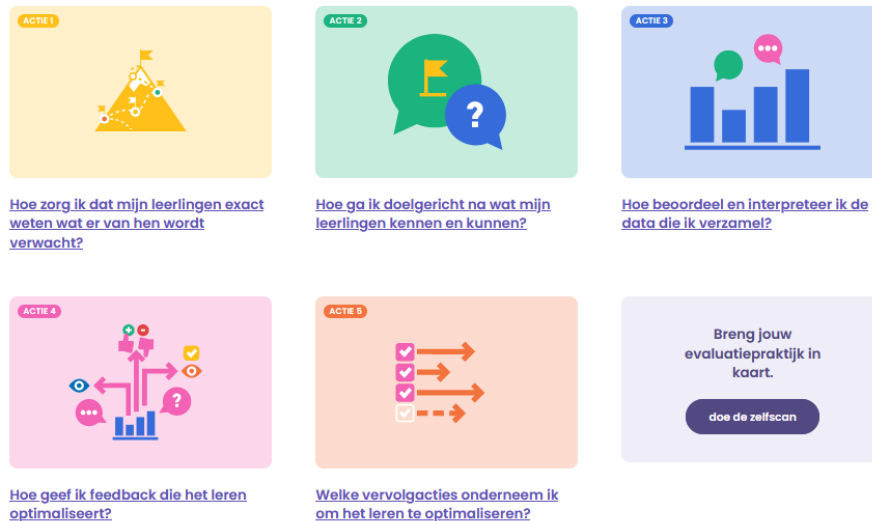
In deze rubriek worden voor elk van de vijf acties (Figuur 6) concrete methodieken en strategieën aangereikt (hoe). Daarnaast wordt per actie ook de “waarom” toegelicht zodat de gebruiker inzicht krijgt in de achterliggende wetenschappelijke evidentie die het belang van de verschillende acties

beschrijft (Figuur 7). Op deze manier biedt de professionaliseringstool schoolteams concrete handvatten en relevante achtergrondinzichten aan om hun evaluatiepraktijk en te versterken.

Aan de slag in de klas: 5 acties

Hieronder vind je 5 opeenvolgende acties, die nodig zijn om effectief te evalueren in je klas. De vervolgacties die je onderneemt in de laatste actie, leiden je terug naar actie 1, zodat je steeds opnieuw alle acties doorloopt.

Iedere actie bevat een reeks methodieken (**hoe**) en een beknopt literatuuroverzicht (**waarom**). Ga op verkenning en laat je inspireren voor je eigen evaluatiepraktijk.



De vijf acties zijn o.a. gebaseerd op de cyclus van Gulikers en Baartman (2017) en de stappen die Beck en Nunnaley (2021) onderscheiden in hun continuüm voor datageletterdheid.

Wil je meer lezen over de achterliggende wetenschappelijke modellen? Klik dan hier [link wetenschappelijk rapport].

Figuur 6: De vijf acties bij 'aan de slag in de klas'

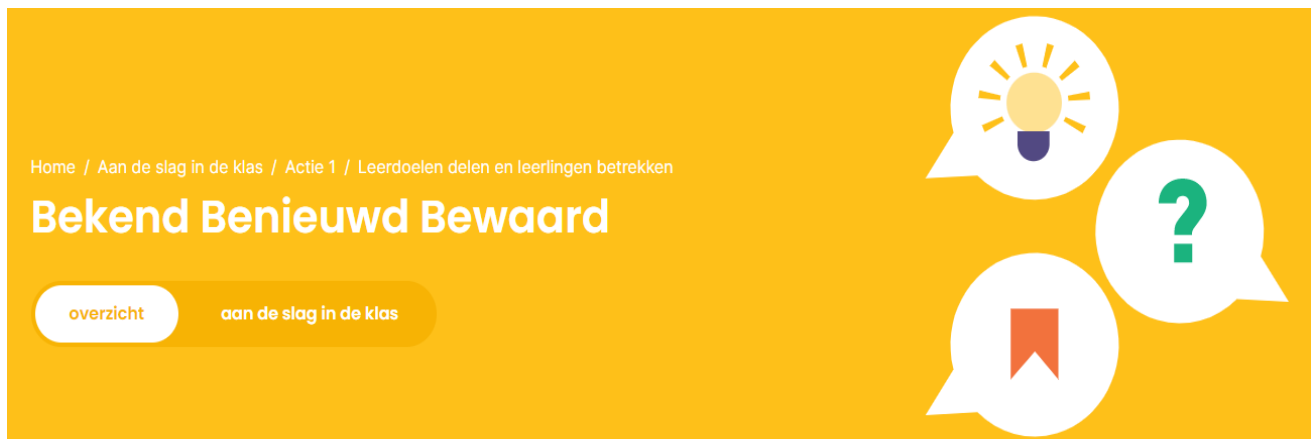


Figuur 7: Verdeling 'hoe' en 'waarom' in actie 1

De methodieken worden steeds op een uniforme manier aangeboden:

- via een herkenbare getuigenis worden de technieken beschreven, de voordelen uitgelicht en de literatuur gepresenteerd waarop de methodieken werden gebaseerd (dit valt onder 'overzicht').

- Vervolgens wordt uitgelegd hoe de methodieken in de praktijk kunnen worden gebracht (dit wordt besproken onder 'aan de slag in de klas'). Om bezoekers niet af te schrikken en om de cognitieve belasting laag te houden, wordt de inhoud gespreid aangeboden. Dit aan de hand van een *toggle* tussen 'overzicht' en 'aan de slag in de klas'. Bovendien wordt elke methodiek voorzien van een illustratie. Hiermee wordt de inhoud versterkt met een duidelijk beeld, wat een positieve impact heeft op het leerproces (Paivio, 1969; Kirschner, Claessens & Raaijmakers, 2018; Collin & Smith, 2021) (Figuur 8).



Figuur 8: Verdeling 'overzicht' en 'aan de slag in de klas' in Bekend Benieuwd Bewaard-methodiek

1.3.3. Aan de slag als school

Aan de hand van de uitgebreide literatuurstudie overheen drie centrale onderzoekslijnen: (1) onderzoek omtrent effectieve leerlingenevaluatie, (2) onderzoek over effectieve beleidsvoering en (3) onderzoek over effectief professionaliseren werd een synthese gemaakt in de vorm van een overkoepelend conceptueel raamwerk dat de verschillende inzichten, richtlijnen en conceptuele kaders bundelt. Op basis van feedback vanuit de praktijktoetsing en via verschillende iteraties werd een finaal model geconceptualiseerd voor een schoolbrede professionalisering over leerlingenevaluatie, vertrekkende vanuit een doeltreffende beleidsvoering (Het conceptueel kader wordt voorgesteld in Figuur 5, punt 6.3.2.). Om schoolteams concrete handvatten aan te bieden, werden vervolgens verschillende materialen ontwikkeld. Dit resulteerde in een brede waaier aan inhoud, materialen en werkvormen overheen de vier fasen van de beleidscyclus (Vanhoof & Van Petegem, 2017) (Figuur 9).

Introductie

Op deze pagina's vind je een **werkwijze** om binnen je school een **traject** uit te rollen, waarmee je het schoolteam **professionaliseert** rond de evaluatie van leerlingen. **Samenwerking**, of het nu in een kernteam, vakgroep of het volledige schoolteam is, staat steeds centraal.

waarom schoolbreed professionaliseren?

hoe schoolbreed professionaliseren?

Vorbereiding

Waar staat de school nu?

Tijdens de **voorbereiding** van je professionalisering staat **bewustwording** centraal. Deze bewustwording is het resultaat van een **zelfevaluatie** die de bestaande evaluatiepraktijk (zelfscan) en het huidige evaluatiebeleid (schoolscan) in kaart brengt. Hiermee krijg je een beeld van waar de school staat en bepaal je de belangrijkste **aandachtspunten** waarop je kan of moet inzetten.

toepassing zelfscan op schoolniveau

schoolscan evaluatiebeleid

Bepaling

Waar wil de school naartoe?

Tijdens de beleids**bepaling** vertaal je de belangrijkste aandachtspunten in **concrete doelen** en activiteiten om deze te realiseren. Het doel is een overzichtelijk en realistisch **actieplan** op te stellen, dat voortbouwt op de **visie** rond leerlingenevaluatie.

werken aan een visie op leerlingenevaluatie

een actieplan opstellen

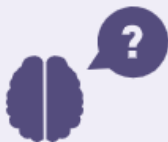
Figuur 9: Voorbeeld concrete weergave 'aan de slag als school'

1.3.4. Meer weten over leren

In deze rubriek wordt de vraag gesteld hoe de evaluatiemethodieken tot meer leren kunnen leiden. Concepten zoals bijvoorbeeld *retrieval practice*, *dual coding* en de cognitieve belastingstheorie worden op een bevattelijke manier voorgesteld (Figuur 10). Vanuit de concrete methodieken in het onderdeel “aan de slag in de klas” wordt ook waar nodig doorverwezen naar deze principes.

Meer weten over leren?

Hieronder vind je een aantal basisprincipes en wetenschappelijke inzichten over leren. Ze bieden meer achtergrond bij het 'hoe' en 'waarom' van de evaluatiemethodieken uit '[aan de slag in de klas](#)'.



[Hoe leren leerlingen?](#)



[Een overbelast brein vermijden](#)



[Reconstrueren van voorkennis](#)



[Waarom woord en beeld combineren?](#)



[Principe van verdeelde aandacht](#)



[Hoe makkelijker, hoe beter?](#)

Figuur 10: Overzichtspagina 'meer weten over leren'

1.3.5. Zelfscan

Vanuit de nood aan een zelfevaluatie-instrument waarmee aspecten van het eigen functioneren op een systematische manier worden beschreven en beoordeeld (Vanhoof & Van Petegem, 2022) en vanuit de constatactie dat een doelgerichte professionalisering, geënt op de leerbehoeften en doelen van schoolteams, de effectiviteit ten goede komt (Collin & Smith, 2021), werd de zelfscan ontwikkeld: een zelfevaluatie-instrument op basis van wetenschappelijke studies en vragenlijsten (zie wetenschappelijk rapport, onderdeel 3.4.5.) waarmee leraren hun huidige evaluatiepraktijk in kaart kunnen brengen. Dit stelt hen vervolgens in staat om te komen tot een proces van reflectie, behouden, experimenteren en bijsturen van hun functioneren inzake leerlingenevaluatie om zo de

onderwijskwaliteit verder te optimaliseren (Vanhoof & Van Petegem, 2022). De zelfscan bevat 48 items die gegroepeerd zijn in functie van de vijf acties uit het onderdeel “aan de slag in de klas”.

De zelfscan voorziet een automatische rapportering die gebruikers een beeld geeft van hun sterktes en waar zich mogelijke groeipunten bevinden. Dit kan vervolgens helpen om gericht aan de slag te gaan met de professionaliseringstool en doelbewust op zoek te gaan naar informatie en concrete methodieken (Figuur 11).

Aan de slag met de resultaten van de zelfscan?

Hieronder vind je voor elke actie je **gemiddelde score** terug op 5.

Waar zet je reeds (sterk) op in? Waar zijn verdere groeimogelijkheden?

Aan de slag, alleen of samen met collega's? Doe dit **doelgericht**.

Laat je inspireren door de vele concrete **methodieken**, **tips** en goede **praktijkvoorbeelden** en verdiep je verder in de **literatuurluiken** die per actie worden aangeboden.



Figuur 11: Rapportage gemiddelde scores overheen de vijf acties

Zowel de opbouw van de tool als de materialen werden via herhaaldelijke praktijktoetsen (zie onderdeel 1.4. in deze samenvatting) doorontwikkeld en aangepast.

1.4. Praktijkttoets

Via herhaaldelijke en gerichte praktijktoetsen tijdens verschillende fasen van de ontwikkeling van de professionaliseringstool wilde dit project een iteratief ontwikkelproces realiseren om vervolgens tot een gevalideerd product te komen dat strookt met de concrete behoeften, wensen en ideeën vanuit het onderwijsveld.

1.4.1. Doelstellingen

Zowel tijdens werkingsjaar 1 als tijdens werkingsjaar 2 werd een praktijktoets ingepland om op een gestructureerde manier in gesprek te gaan met onderwijsprofessionals. De praktijktoets stelde drie doelen voorop:

- (1) er werd getracht om goede, inspirerende praktijkvoorbeelden te identificeren en te verzamelen om vervolgens mee op te nemen in de verdere ontwikkeling van de professionaliseringstool en verder te verspreiden overheen het onderwijsveld;
- (2) de bruikbaarheid en duidelijkheid van de professionaliseringstool in het algemeen en de verschillende materialen, gericht op zowel het klas- als schoolniveau, in het bijzonder werd nagegaan;
- (3) de leerbehoeften van schoolteams en mogelijke belemmerende factoren omtrent leerlingenevaluatie en het voeren van een doeltreffend evaluatiebeleid werden geïdentificeerd.

1.4.2. Methode

Participanten praktijktoets

In beide praktijktoetsen samen werden 144 respondenten bevroegd bestaande uit acht lagere en twaalf secundaire scholen. Daarnaast werden verschillende inhoudelijke experts bevroegd. De verdeling naar het type school, de functie van de respondenten en het net waarin ze werkzaam zijn, wordt weergegeven in Tabel 1.

Type	Steekproef (N=144)
Lager	41 resp. 28.5%
Secundair	99 resp. 68.7%
Ander	4 resp. 2.8%
Functie	Steekproef (N=144)
Leraar	111 resp. 77.1%
Schoolleider	16 resp. 11.1%
Ander (coördinator, middenkader, pedagogisch begeleider, ...)	17 resp. 11.8%
Net	Steekproef (N=141)
Katholiek Onderwijs Vlaanderen	120 resp. 85.1%
Go! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap	21 resp. 14.9%

Tabel 1: Verdeling respondenten (praktijktoets 1 + 2)

Werkwijze dataverzameling praktijktoets 1

Tijdens reflectiemomenten van ongeveer 2u (max. 8 deelnemers per reflectiemoment) werd de bruikbaarheid van concrete evaluatiemethodieken afgetoetst met leraren en schoolleiders. Hiervoor werden een aantal *proof-of-concept* methodieken uitgewerkt die als stimulus dienden voor de gestructureerde gesprekken.

Werkwijze dataverzameling praktijktoets 2

Op het moment van de tweede dataverzamelingsronde, werden al verschillende stappen gezet in de ontwikkeling van de professionaliseringstool en de bijhorende materialen. Zo was een eerste ontwerp van de website online gegaan en werd een vast format weerhouden om de evaluatiemethodieken en -strategieën aan te bieden om leraren te ondersteunen bij het uitbouwen van een sterke evaluatiepraktijk. Hiernaast werden verschillende materialen ontwikkeld om schoolteams te ondersteunen in het uittekenen en uitrollen van een doeltreffend evaluatiebeleid en stond de eerste versie van de zelfscan op punt. Dit stelde de onderzoekers in staat om tijdens de tweede praktijktoetsing meer gericht in gesprek te gaan en op zoek te gaan naar specifieke feedback in functie van de doorontwikkeling van de materialen op zowel het klas- als schoolniveau. Afhankelijk van de functie en inhoudelijke expertise van de respondent(en), werden andere materialen voorgelegd en andere vragen gesteld.

Gedurende praktijktoets 2 werd één centraal doel naar voor geschoven: de bruikbaarheid nagaan van de professionaliseringstool in het algemeen en de bijhorende materialen, zowel op micro- als mesoniveau, in het bijzonder in functie van een verdere doorontwikkeling. Daarnaast werd ruimte gelaten voor de identificatie van bijkomende goede praktijkvoorbeelden en van leerbehoeften en belemmerende factoren zonder dat er specifiek op werd ingezoomd. Om feedback te verzamelen op

de concrete evaluatiemethodieken werd een gestructureerd feedbackdocument (vragenlijst) voorzien. Hiermee werd de presentatie en bruikbaarheid op een kwantitatieve manier nagegaan aan de hand van schaalitems in een vragenlijst.

1.4.3. Bevindingen

Praktijktoets 1

- **Praktijkvoorbeelden:** In totaal werden 24 goede praktijkvoorbeelden geïdentificeerd die kaderden binnen de focus van dit project. De praktijkvoorbeelden werden telkens aan één van de vijf acties gekoppeld en vervolgens bij een concrete (evaluatie)methodiek of strategie geplaatst (Figuur 12).

EEN VOORBEELD UIT DE LES SOCIOLOGIE EN PSYCHOLOGIE (TWEDE GRAAD)

"Ik film mezelf terwijl ik de opdrachten van mijn leerlingen aan het verbeteren ben. Dit doe ik via Loom. Dat is een gratis te downloaden programma en zeer gebruiksvriendelijk. Ik formuleer luidop hoe ik verbeter, waar ik op let, welke fouten leerlingen maken en wat ze kunnen doen om hun opdracht beter te maken. Het is geen extra werk, ik moet niet achteraf mijn feedback noteren. Je verbetert gewoon en zet de camera aan. Het kost evenveel tijd als geen feedback geven. Ik denk dat het vooral interessant is omdat de leerlingen dit meermaals kunnen bekijken. Ze hebben dan ineens een voorbeeld van hoe feedback wordt gegeven en waar naar wordt gekeken. Dit kan hen helpen om zelf opdrachten te evalueren en bijvoorbeeld peerfeedback te geven."

Figuur 12: Praktijkvoorbeeld (actie 4: Mondelinge feedback als audio- of videofeedback)

- **Verwerking feedback bij doorontwikkeling van voorbeelden:** Via verschillende iteraties en rekening houdende met de feedback van verschillende onderwijsprofessionals (leraren, schoolleiders, graadcoördinatoren, leden van de stuurgroep en het promotorenteam) werd uiteindelijk een vast format vastgelegd om concrete (evaluatie)methodieken en strategieën aan te bieden.
- Doorheen de reflectiegesprekken werd gepeild naar de leerbehoeften en mogelijke frustraties die bij de respondenten leven omtrent leerlingenevaluatie en het voeren van een krachtig evaluatiebeleid. Dit leverde een beeld op van de meest prangende leerbehoeften en belemmerende factoren om een sterke evaluatiepraktijk verder uit te werken. Samengevat kunnen we stellen dat
 - o respondenten nood hebben aan ondersteuning voor formatief handelen en aan verdere professionalisering rond het samengaan van formatief handelen en summatief beoordelen.

- respondenten geven aan nood te hebben aan ondersteuning om te kunnen aansluiten bij de diverse leerbehoeften van hun leerlingen.
- deelnemende scholen op zoek zijn naar tools om werk te kunnen maken van een sterk evaluatiebeleid waarin ingezet wordt op samenwerking en kennisdeling.
- respondenten aangeven over onvoldoende tijd te beschikken om hun evaluatiebeleid uit te werken.

Praktijkttoets 2

Op basis van Praktijkttoets 2 kan gesteld worden dat de materialen in de tool geschikt zijn voor het doelpubliek.

Uit de analyse van de vragenlijst blijkt dat het overgrote deel van de respondenten gelooft in de meerwaarde van de aangeboden materialen ($M = 4.29$, $\max = 5$), er van overtuigd werd om de methodiek uit te proberen in de eigen klascontext ($M = 4.28$) en aangeeft voldoende handvatten aangereikt te krijgen om de methodiek in de praktijk te brengen ($M = 4.25$). Ook gaven de respondenten aan dat de manier van aanbieden van de concrete methodieken voldoende duidelijk en gestructureerd is ($M = 4.21$).

Verdere vormelijke en talige aanpassingen werden opgenomen om de materialen zo concreet en transparant mogelijk aan te bieden. Concreet werden volgende resultaten verder meegenomen bij de uitwerking van de tool:

- Op basis van de reflectiegesprekken en op basis van de open antwoorden van de respondenten op de vragenlijst werd in de doorontwikkeling, onder andere, gezorgd dat de documenten eenvoudig en beknopt geformuleerd zijn en er voldoende praktijkvoorbeelden zijn.
- Items uit de zelfscan werden geherformuleerd om ze eenduidiger of transparanter te maken.

Tot slot werden de materialen voor het mesoniveau voorgelegd aan schoolleiders, beleidsmedewerkers, lerarenopleiders, onderzoekers en pedagogisch begeleiders. Deze feedback zorgde voor terminologische aanpassingen en enkele herformuleringen. Zo werd bv. afgestapt van de oorspronkelijke terminologie die gebruikt wordt bij de beleidscyclus (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Er werden ook bijkomende werkwijzen geïdentificeerd om het schoolteam te betrekken bij de beleidsvoering, om tijd te creëren om te professionaliseren en om doelgericht te professionaliseren.

Beleidsaanbevelingen

Op basis van een analyse van de wetenschappelijke literatuur over de kenmerken van effectieve leerlingenevaluatie, effectieve beleidsvoering en effectieve professionalisering, en de resultaten van de praktijktoets werd in dit project een professionaliseringstool voor evaluatie ontwikkeld. Deze tool wil leraren verder vertrouwd maken met het hoe en waarom van een krachtige evaluatiepraktijk en scholen ondersteunen bij het verder vormgeven van een sterk evaluatiebeleid.

Aangezien de focus van dit OBPWO-onderzoek lag op het realiseren van een professionaliseringstool, zijn de aanbevelingen direct verbonden met de tool. Meer specifiek focussen we in de aanbevelingen op communicatie en bekendmaking van de tool, het gebruik van de tool, de inhoud in de tool, en de evaluatie en opvolging van het gebruik van de materialen in de tool.

De beleidsaanbevelingen worden gegroepeerd in functie van de verschillende actoren die mee kunnen instaan voor het gebruik en de promotie van de webgebaseerde professionaliseringstool over evaluatie en evaluatiebeleid.

Na vrijgave van de resultaten van dit project zal de professionaliseringstool beschikbaar zijn via www.proev.be.

Leraren

Evalueren kan gezien worden als een continuüm bestaande uit verschillende vormen van formatief handelen en summatief evalueren. Er zijn meerdere manieren om als leraar na te gaan of leerlingen bepaalde doelen bereiken en hoe ze ontwikkelen. De professionaliseringstool wil leraren verder vertrouwd maken met effectieve evaluatiepraktijken om zich vlot op het evaluatiecontinuüm te kunnen bewegen en om op die manier tot een krachtige evaluatiepraktijk te komen. Idealiter gaat dit samen met een krachtig evaluatiebeleid op schoolniveau (zie aanbevelingen voor schoolleiders en lerarenteams).

- Selecteer uit Proev methodieken die het meest relevant en geschikt zijn voor jouw specifieke school- en klascontext.
- Hou er rekening mee dat het niet om geïsoleerde methodieken gaat maar om methodieken die deel uitmaken van 5 opeenvolgende acties die samen leiden tot een krachtige evaluatie.
- Gebruik de tool op een doelgerichte manier. Start bijvoorbeeld vanuit de zelfscan om je huidige evaluatiepraktijk in kaart te brengen en om verdere noden voor het uitwerken van een krachtige evaluatiepraktijk te identificeren.
- Gebruik de tool als inspiratiebron voor het uitbreiden van de methodieken en werkvormen in je evaluatiepraktijk.

- Experimenteer samen met collega's met de methodieken uit de tool, evalueer en reflecteer samen over het gebruik van Proev in de context van jouw klas of school.
- Vertrek vanuit de concrete methodieken om kennis te maken met de achterliggende wetenschappelijke inzichten.

Schoolleiders en lerarenteams

Hoe belangrijk het ook is dat leraren leervorderingen en leerresultaten op een kwaliteitsvolle manier in kaart kunnen brengen en betekenis kunnen geven, de kracht ervan is minder groot als dit niet is ingebed in een krachtig schoolbreed evaluatiebeleid. De school dient een evaluatiebeleid te ontwikkelen om te kunnen reflecteren op haar onderwijskwaliteit; of de vereiste doelen zijn bereikt; om goed te oordelen op momenten van transitie/oriëntatie; etc. Vanuit een omvattend, geïntegreerd en *evidence-informed* conceptueel kader biedt de professionaliseringstool recente wetenschappelijke inzichten en concrete handvatten aan om schoolteams verder vertrouwd en bekwaam te maken met de principes van een sterke evaluatiepraktijk en een krachtig evaluatiebeleid.

- Ga schoolbreed met evaluatie aan de slag aan de hand van het kader dat geschetst wordt binnen Proev om te werken aan een omvattend evaluatiebeleid.
- Start vanuit de zelfscan en de schoolscan om de huidige situatie rond evaluatie in kaart te brengen en om vervolgens concrete leerbehoeften binnen de school te identificeren.
- Selecteer uit Proev methodieken die het meest relevant zijn of aansluiten bij je specifieke schoolcontext en visie. De zelfscan en schoolscan kunnen richting geven bij de selectie van methodieken.
- Gebruik de tool op een doelgerichte manier in functie van concrete noden en de bijhorende doelstellingen. In functie van de doelstellingen kan gezocht worden hoe er tijd vrijgemaakt kan worden om te professionaliseren over evaluatie.
- Gebruik de tool om schoolbreed te professionaliseren in het kader van een uitgewerkt evaluatiebeleid.
- Werk samen met collega's aan evaluatie, evalueer en reflecteer over de toepassing van de methodieken uit de tool.
- Vul nascholing over evaluatie aan met andere vormen van professioneel leren (zoals bijvoorbeeld een collegiale visitatie), in combinatie met het gebruik van Proev en de materialen die voorzien worden voor samenwerking en collegiale visitatie.

Lerarenopleidingen

Het uitbouwen van een krachtige evaluatiepraktijk zorgt voor heel wat uitdagingen bij leraren in opleiding. Door de beknopte en bevattelijke voorstelling van de methodieken vanuit 5 concrete acties voor de klaspraktijk, wil Proev (startende) leraren in opleiding toelaten om na te denken over evaluatie.

- Laat studenten in de lerarenopleiding kennismaken met Proev om hen te ondersteunen bij hun eerste stappen in het uitbouwen van een effectieve evaluatiepraktijk tijdens de stage. Benadruk dat het niet om geïsoleerde methodieken gaat maar dat de methodieken deel uitmaken van 5 opeenvolgende acties die samen leiden tot een krachtige evaluatie.
- Integreer inzichten uit het conceptueel kader in het curriculum van de lerarenopleiding, zowel in algemeen theoretische vorming als in vakdidactische programmalijnen.
- Ontwikkel studenten in het stellen van leervragen vanuit achterliggende noden, ook vanuit de thematiek 'evaluatie'.
- Gebruik de zelfscan om de noden van leraren-in-opleiding rond evaluatie te leren identificeren en hierover te reflecteren en gericht in te zetten op hun professionele ontwikkeling
- Geef (formatieve) evaluatie een actieve focus binnen stage en laat studenten methodieken uit Proev gebruiken in een specifieke (stage)context.

Pedagogisch begeleiders en nascholers

Uit onderzoek is gekend dat een geïsoleerd professionaliseringsmoment rond evaluatie weinig effectief is om tot duurzame professionalisering te komen. Via een langduriger, procesmatig begeleidingsaanbod kan het cyclische gegeven van evaluatiebeleid (op schoolniveau) en het verder ontwikkelen van evaluatiegeletterdheid bij leerkrachten benadrukt worden.

- Verwijs naar Proev om scholen en leraren kennis te laten maken met de tool en informeer hen over de materialen die enerzijds voor de klaspraktijk werden ontworpen en anderzijds naar de materialen om een evaluatiebeleid vorm te geven
- Bed de materialen, praktijken en methodieken van Proev in een langduriger en trajectmatig evidence-informed begeleidingsaanbod rond evaluatie in.
- Sensibiliseer leraren en scholen dat het gebruik van methodieken uit Proev geen *one-size-fits-all* oplossing is, maar dat de methodieken vertaling nodig hebben naar de specifieke context van de school en ingebed moeten worden binnen een bredere visie op evaluatie.
- Stimuleer leraren om met methodieken uit Proev binnen hun specifieke context en op basis van hun specifieke noden te experimenteren en hun impact en gebruik te evalueren. Verwijs leraren naar de zelfscan om de huidige evaluatiepraktijk in kaart te brengen.

- Stimuleer scholen om gebruik te maken van de methodieken om verder te werken aan een krachtig evaluatiebeleid op schoolniveau, om het evaluatiebeleid op te volgen en te evalueren. Verwijs scholen naar de schoolscan om het huidige evaluatiebeleid in kaart te brengen.
- Maak leraren en scholen niet alleen wegwijs in de methodieken maar voorzie waar nodig ook ruimte om in te gaan op de achterliggende wetenschappelijke inzichten (“waarom”) en verwijs naar de rubriek over hoe we tot leren kunnen komen.

Overheid

Om een ruime en brede verspreiding van de inzichten in de tool (zowel de methodieken als de informatie over het “waarom”) te kunnen realiseren, is verdere communicatie vanuit de overheid cruciaal.

- Neem verwijzingen naar Proev op in communicatie over evaluatie en datagebruik op school.
 - Via nieuwsbrieven (bv. SchoolDirect, Klasse), websites (bv. klasse.be, KlasCement.be),... kan de tool op een toegankelijke manier, met woord en beeld, gepresenteerd worden.
 - De context van de centrale toetsen zou een concreet voorbeeld kunnen zijn waarin doorverwezen kan worden naar Proev om met evaluatiedata op school aan de slag te gaan.
- Consolideer de samenwerking met de onderzoekers voor een verduurzaming van Proev.
 - Anticipeer op mogelijke updates en ontwikkelingen in de website die noodzakelijk zijn om de tool in de toekomst *up to date* te houden voor het ondersteunen van zowel meer ervaren gebruikers als nieuwe gebruikers.
- Monitor het gebruik van Proev jaarlijks in functie van verdere ontwikkelingen en vervolgonderzoek.
 - Om vervolgstappen met de tool te kunnen ondernemen, is monitoring noodzakelijk. Dat kan via analyses van het gebruik van de tool maar ook door blijvend de noden van de gebruikers in kaart te brengen.

Wetenschappelijk rapport

1. Introductie: Probleemstelling en doelstellingen

1.1. Inleiding

In Vlaanderen beschikken scholen over een grote mate van autonomie inzake leerlingenevaluatie. Vanuit de overheid worden enkel minimale richtlijnen opgelegd. Dit gebeurt in de vorm van eindtermen en ontwikkelingsdoelen die respectievelijk bereikt en nagestreefd dienen te worden (Penninckx, Vanhoof & Van Petegem, 2011). De overheid verwacht van scholen dat ze komen tot een kwaliteitsvolle onderwijs- en evaluatiepraktijk waarmee ze *alle* leerlingen bereiken en dat ze een doeltreffend evaluatiebeleid voeren. Het gevoerde evaluatiebeleid beïnvloedt immers de (evaluatie)praktijk (Vanhoof, Portael & De Maeyer, 2013; Ysenbaert, Van Avermaet, & Van Houtte, 2020). Bovendien wordt van scholen verwacht dat ze aan interne kwaliteitszorg doen (Penninckx, Vanhoof & Van Petegem, 2011). Dit houdt in dat ze systematiek aanbrengen in hun beleidsvoering om zo te komen tot een cyclisch proces van reflectie, behouden en/of bijsturen van het functioneren (inzake leerlingenevaluatie) en op die manier de onderwijskwaliteit verder optimaliseren (Vanhoof & Van Petegem, 2022). Binnen deze krijtlijnen hebben scholen veel speelruimte: ze kunnen grotendeels zelf invullen hoe ze hun evaluatiepraktijk en –beleid vormgeven. Het is van belang dat scholen deze beschikbare ruimte op een weldoordachte en kwaliteitsvolle manier aanwenden.

Leerlingenevaluatie heeft een centrale plaats in de dagelijkse onderwijspraktijk (o.a. Heitink et al., 2016; William, 2011) en binnen het bredere kader van onderwijskwaliteit. Het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (OK) ziet leerlingenevaluatie als een belangrijk onderdeel van een kwalitatief goed onderwijsproces: aandacht voor de kwaliteit van leerlingenevaluatie sluit aan bij enkele ruimere kwaliteitsverwachtingen. Aanpassingen in de manier waarop scholen hun leerlingen evalueren, hebben een (on)rechtstreekse invloed op het curriculum, de manier van rapporteren, vormen van feedback, didactiek en instructie. Dit gaat ook omgekeerd op. Zonder aangepaste evaluatiemethoden kunnen veranderingen in curriculum en instructie hun doel niet behalen.

Leerlingenevaluatie heeft een directe invloed op leerlingen en hun leren. Er bestaat een sterke relatie tussen leren en evalueren (Prodromou, 1995) waarbij evaluatie een sterk sturende factor is voor het leergedrag van leerlingen. Hoe en wat beoordeeld wordt, bepaalt sterk hoe en wat leerlingen leren (Biggs, 1996). Evaluatiegegevens leveren een beeld op van de leerbehoeften van leerlingen. Hierbij aansluiten met feedback en gerichte aanpassingen in het instructie- en/of leerproces is één van de krachtigste strategieën om het leren van *alle* leerlingen te stimuleren (o.a. Hattie, 2012; Wiliam, 2011; Wiliam & Leahy, 2015; Gulikers en Baartman, 2017; Black & Wiliam, 2018).

1.2. Leerlingenevaluatie in de context van het Vlaamse onderwijs

De cruciale rol van leerlingenevaluatie om het leerproces van leerlingen te ondersteunen en te optimaliseren, maakt dat leerlingenevaluatie al vaak het onderwerp van onderwijskundig onderzoek en praktijkgerichte publicaties was. In internationale context is er de voorbije decennia sprake van een stijgende aandacht voor de formatieve functie van leerlingenevaluatie en voor effectieve didactiek. Hieruit blijkt dat feedback en gerichte vervolgacties naar aanleiding van verzamelde evaluatiegegevens bij leerlingen een cruciaal onderdeel van een effectieve evaluatie- en onderwijspraktijk zijn (o.a. Earl, 2003; Heitink et al., 2016; Hattie & Timperley, 2007; Birembaum, 2016; Brookhart, 2007; Wiliam, 2011; Bennett, 2011; Allall & Laveault, 2016). Zo spreekt men in de literatuur over feedback recent over een paradigmashift waarbij de actieve verwerking van feedback door de leerling centraal komt te staan (Winstone & Carless, 2019). Om meer inzicht te krijgen in noodzakelijke vaardigheden en attitudes om feedback actief te verwerken, kwam de feedbackgeletterdheid van leerlingen recent meer onder de aandacht (Carless & Boud, 2018; Winstone & Carless, 2019). Hiernaast won ook *data-based decision making* (datagebruik) de voorbije twee decennia enorm aan belang in internationale context (o.a. Gummer & Mandinach, 2015; Mandinach & Gummer, 2016; Mandinach & Schildkamp, 2021; Beck & Nunnaley, 2021; Kippers et al., 2018).

Ook in Vlaamse context hebben leerlingenevaluatie en het voeren van een krachtig evaluatiebeleid al veel aandacht genoten van onderzoekers. Zo onderscheidden Vanhoof en Van Petegem (2017) acht indicatoren die het beleidsvoerend vermogen van scholen bepalen en beschreven ze hoe schoolteams kunnen komen tot een doeltreffend schoolbeleid voor leerlingenevaluatie. Het SONO-onderzoek kwam recenter tot een *state of the art* over het evaluatiebeleid van scholen en de evaluatiepraktijk van leraren (Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte, 2020). Ook de invloed van het evaluatiebeleid op de dagdagelijkse praktijk werd onderzocht (Vanhoof, Portael & De Maeyer, 2013). Verder zijn de kenmerken van kwalitatieve evaluatie gekend (Van Petegem & Vanhoof, 2002; Harré et al., 2014) en geven de bevindingen uit de Onderwijsspiegel van de Vlaamse onderwijsinspectie jaarlijks inzicht in de mate waarin scholen voldoen aan de verwachtingen die aan hen worden gesteld op vlak van leerlingenevaluatie, feedback en het voeren van een onderwijskundig beleid. Er is internationaal vergelijkend onderzoek (TALIS) naar o.a. de evaluatiepraktijk van leraren en er is uitvoerig onderzoek gevoerd naar datagebruik en betekenisgeving in Vlaamse scholen (o.a. Van Gasse et al., 2015; Vanlommel, Van Gasse, Vanhoof & Van Petegem, 2017; Van Gasse, 2018; Goffin, Janssen & Vanhoof, 2022; Van Gasse & Van Acker, 2023). Hiernaast werd ook de onderzoekslijn omtrent differentiatie breed verkend en beschreven (o.a. Struyven et al., 2019; Gheyssens et al., 2020; Gheyssens et al., 2021) en werd ingezoomd op effectieve feedback (Vanhoof & Speltinckx, 2021).

De Vlaamse overheid investeerde de voorbije decennia in verschillende initiatieven om leraren en scholen te ondersteunen in het succesvol vormgeven aan hun onderwijs- en evaluatiepraktijk. Dit resulteerde bv. in de toolkits 'breed evalueren' voor het basis- en secundair onderwijs en de OBPWO-projecten 'evaluerend vermogen van scholen en de ontwikkeling van alternatieve evaluatievormen' en 'informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten'. Vanaf het schooljaar 2023-2024 zullen de Vlaamse toetsen (Nederlands en Wiskunde), ontwikkeld door [het Steunpunt Centrale toetsen in onderwijs](#), worden afgenomen in lagere en secundaire scholen. Met deze toetsen wil men inzetten op onderwijsontwikkeling met als doel de interne kwaliteitszorg van scholen te ondersteunen en de onderwijskwaliteit te versterken.

Ondanks de aandacht die uitgaat naar leerlingenevaluatie, is er sprake van een kloof tussen onderwijskundige inzichten en de evaluatieliteratuur enerzijds en de feitelijke evaluatiepraktijk en het evaluatiebeleid van Vlaamse scholen anderzijds. Onderzoek wijst bv. uit dat scholen vaak niet over een breed gedragen evaluatiebeleid beschikken of zelfs helemaal geen evaluatiebeleid hebben. Leerlingenevaluatie is vaak een aangelegenheid van individuele leraren (Onderwijsinspectie, 2023; Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte, 2020; Vanhoof, Portael & De Maeyer, 2013), hoewel het gevoerde evaluatiebeleid van invloed is op de evaluatiepraktijk van leraren (Vanhoof, Portael & De Maeyer, 2013). De ontbrekende schakel in het voeren van een doeltreffend beleid is in vele scholen de inzet van een succesvolle zelfevaluatie waarmee aspecten van het eigen functioneren op een systematische manier worden beschreven en beoordeeld om te komen tot schoolontwikkeling (Vanhoof & Van Petegem, 2022). Voorts is er sprake van een lage handelingsbekwaamheid en een beperkte kennis om kwalitatieve evaluatie-instrumenten te ontwikkelen (Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte, 2020; Onderwijsinspectie, 2021; 2023). Leraren blijken voornamelijk te struikelen over de kwaliteitscriteria eerlijkheid, cognitieve complexiteit en levensechtheid/authenticiteit (De Wilde, 2021) en zijn eerder onzeker over het inzetten van een gevarieerde set aan evaluatiestrategieën (Onderwijsinspectie, 2021). Daarnaast richt leerlingenevaluatie zich vaak voornamelijk op het product en nog te weinig op het leerproces. Een brede leerlingenevaluatie (zie 2.2.2.2 voor meer info) is met name nog geen gangbare praktijk in Vlaamse context waardoor evaluaties vaak niet afgestemd zijn op het gevalideerde doelenkader (Onderwijsinspectie, 2021; 2023). Onderzoek laat ook zien dat er nog geen sterk ontwikkelde datageletterdheid aanwezig is in Vlaanderen: Zo blijkt uit onderzoek dat er veel wordt getoetst maar dat de verkregen data uit die toetsen vaak niet worden aangewend om aanpassingen te maken in het onderwijs- en leerproces (Vanlommel, Van Gasse, Vanhoof & Van Petegem, 2017; Van Gasse, 2018). Onderwijsbeslissingen worden hierdoor voornamelijk intuïtiegedreven en dus te weinig data-geïnformeerd genomen (Vanlommel, Van Gasse, Vanhoof & Van Petegem, 2017; Van Gasse & Van Acker, 2023). Onderzoek naar gestandaardiseerde toetsen in de

Vlaamse onderwijscontext stelt bijvoorbeeld slechts een heel beperkte traditie vast voor wat betreft het gebruik van gestandaardiseerde toetsen om leerresultaten en leerwinst in kaart te brengen (Ysenbaert, Van Houtte & Van Avermaet, 2018). Een belangrijke bezorgdheid ligt in het omgaan met de informatie en de data die deze toetsen genereren (Penninckx, Vanhoof, Quintelier, De Maeyer & Van Petegem, 2017), waardoor scholen momenteel in beperkte mate aan de slag gaan met schoolfeedback (Onderwijsinspectie, 2021) of niet beschikken over de juiste vaardigheden om schoolfeedback te gebruiken en data om te zetten in bruikbare informatie (Vanhoof et al., 2011). Ten slotte stellen Ysenbaert, Van Avermaet en Van Houtte (2020) een sterke scheiding vast tussen leerlingenevaluatie enerzijds en de algemene onderwijspraktijk anderzijds waardoor de formatieve, ondersteunende functie van evaluatie momenteel onderbenut wordt: uitkomsten van de evaluatie worden nauwelijks gebruikt om het leerproces en/of onderwijsproces bij te sturen en er is weinig sprake van differentiatie. Ondanks de algemeen aanvaarde rol van de formatieve functie van evaluatie in functie van het optimaliseren van het leerproces van leerlingen, ligt de klemtoon nog al te vaak op de summatieve functie van leerlingenevaluatie. Dit wordt bevestigd door de onderwijsinspectie die toevoegt dat in slechts ongeveer de helft van de gevallen de gegeven feedback voldoet aan de verwachtingen. Bovendien is die feedback vooral gericht is op het product eerder dan op het proces (Onderwijsinspectie, 2021; 2023).

De onderwijspraktijk blijkt er moeilijk in te slagen om gepast te reageren op de veranderende eisen die worden gesteld aan hun evaluatiepraktijk en -beleid. Zo is er bijvoorbeeld geen omvattend, systematisch en geïntegreerd kader dat schoolteams ondersteunt in het ontwerpen, gebruiken en interpreteren van verschillende evaluatievormen, het geven van effectieve feedback, het ondernemen van gepaste vervolgacties op basis van verzamelde data en het voeren van een doeltreffend evaluatiebeleid. Hierdoor weten schoolteams zich niet te bewegen op het evaluatiecontinuüm en is er sprake van een onderbenutting van de kansen en mogelijkheden om het leren van leerlingen te optimaliseren aan de hand van een krachtige evaluatiepraktijk.

1.3. Professionalisering als antwoord

De bestaande kloof tussen onderwijskundige inzichten en de evaluatieliteratuur enerzijds en de feitelijke evaluatiepraktijk en het evaluatiebeleid van Vlaamse scholen anderzijds kan overbrugd worden aan de hand van professionalisering. Professionalisering is het middel bij uitstek om kennis, vaardigheden en attitudes aan te brengen waarmee schoolteams tegemoet kunnen komen aan de eisen van een kwalitatieve evaluatiepraktijk en een krachtig evaluatiebeleid. Professionalisering kan gedragsveranderingen teweegbrengen binnen schoolteams die vervolgens een positieve impact kunnen hebben op de leeruitkomsten van leerlingen (Collin & Smith, 2021; Merchie et al., 2016) en de onderwijskwaliteit.

De onderwijspraktijk onderschrijft het belang van het op peil houden van professionele kennis en vaardigheden: Vlaamse leraren nemen gemiddeld deel aan drie à vier professionaliseringsactiviteiten per schooljaar (Van Droogenbroeck et al., 2019). Bij schoolleiders loopt dit aantal vaak op tot zes. Specifieke professionaliseringsinitiatieven over leerlingenevaluatie en vormen van adaptief lesgeven, zoals differentiatie, genieten de voorkeur van leraren (Van Droogenbroeck et al., 2019; De Bruyckere, De Meyer & Vanassche, 2021). Toch zijn er een aantal factoren die de deelname en de effectiviteit van professionalisering in de weg staan. Leraren geven bijvoorbeeld aan onvoldoende tijd te hebben om zich te professionaliseren (Van Droogenbroeck et al., 2019; De Bruyckere, De Meyer & Vanassche, 2021). Onderzoek naar de tijdsbesteding van leraren wijst dan ook uit dat de werktijd van voltijdse leraren tijdens de lesweken hoog ligt: gemiddeld 49u30' in het basisonderwijs en 47u59' in het secundair onderwijs (Minnen, Verbeylen & Glorieux, 2018). Hiernaast geeft ongeveer een derde van de leraren in de eerste graad van het secundair onderwijs en een vijfde van de leraren uit het lager onderwijs aan dat er voor hen geen relevante professionaliseringstrajecten worden aangeboden (Van Droogenbroeck et al., 2019). Ook de respondenten van Teacher Tapp Vlaanderen geven aan dat het professionaliseringsaanbod binnen de school vaak niet inspeelt op hun leerbehoeften (De Bruyckere, De Meyer & Vanassche, 2021). Dit heeft een negatieve impact op de effectiviteit van professionalisering die mee wordt bepaald door de mate waarin inhouden en activiteiten zijn afgestemd op de voorkennis en leerbehoeften van deelnemers (Creemers et al., 2013; Sims et al., 2021; Collin & Smith, 2021).

In Vlaanderen is het bijwonen van cursussen en/of studiedagen al decennialang de populairste professionaliseringsvorm (Van Droogenbroeck et al., 2019). Deze *'one shot', 'sit and get'*- benadering (Hunzicker 2010) blijkt echter een beperkte impact te hebben: veel van de opgedane informatie wordt vaak niet onthouden en een daadwerkelijke transfer naar de klaspraktijk blijft vaak uit (*Ibid.*). Een doelgerichte samenwerking van collega's (bv. leren via collegiale visitatie) kan een krachtige aanvulling zijn op het formeel leren dat plaatsvindt tijdens professionaliseringsinitiatieven (o.a. Collin & Smith, 2021; Beausaert, 2016; Kelchtermans & Ballet, 2009; Wiliam & Leahy, 2015; Merchie et al., 2016; Van Droogenbroeck et al., 2020). Onderlinge interactie, samenwerking en overleg tussen collega's verhoogt de motivatie (Collin & Smith, 2021) en (peer)feedback geldt als één van de sterkste positieve invloeden op het leerproces (o.a. Hattie & Timperley, 2007; Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte, 2020; Geyskens, Donche, & Van Petegem, 2010), zo ook bij leraren (Burgess, Rawal & Taylor, 2020). Het aanleren van kennis, vaardigheden en strategieën in de schooleigen context verhoogt bovendien de kans op transfer naar de eigen praktijk (Collin & Smith, 2021). De onderwijspraktijk heeft met andere woorden baat bij professionalisering die aansluit bij de voorkennis (Collin & Smith, 2021) en leerbehoeften (Creemers et al., 2013; Collin & Smith, 2021) van schoolteams en zich wortelt in de

dagelijkse routine (Hunzicker 2010). Dit model sluit aan bij de mogelijkheden van een webgebaseerde professionaliseringstool die gericht inspeelt op de leerbehoeften van leraren, inzet op reflectie en samenwerking en flexibel bereikbaar en inzetbaar is. Op deze manier kan professionalisering een wezenlijk onderdeel uitmaken van de routine van de gebruikers. Daarnaast blijkt uit gegevens van de Onderwijsinspectie (2023) dat de toename van het online professionaliseringsaanbod gedurende de coronapandemie een positieve invloed op Vlaamse leraren omdat het de drempel om zich bij te scholen en zich professioneel te ontwikkelen kon verlagen.

1.4. Globale doelstellingen van het OBPWO-project

Deze professionaliseringstool wil schoolteams verder vertrouwd maken met de principes van een sterke evaluatiepraktijk en een krachtig evaluatiebeleid. Vanuit omvattende, geïntegreerde en *evidence-informed* kaders worden recente wetenschappelijke bevindingen en bijhorende effectieve (evaluatie)methodieken aangereikt. Op deze manier biedt de professionaliseringstool schoolteams concrete handvatten aan om de evaluatiepraktijk en het evaluatiebeleid te versterken. Hiermee wordt getracht om de onderwijskwaliteit verder te optimaliseren en de leer- en ontwikkelingskansen van *alle* leerlingen te garanderen. Om tegemoet te komen aan de behoeften en wensen uit de onderwijspraktijk heeft dit project sterk ingezet op het aftoetsen van de ontwikkelingen in de professionaliseringstool (bv. methodieken) bij het werkveld. Bevindingen uit die praktijktoets werden vervolgens meegenomen in doorontwikkelingen van de tool.

Er werden in dit OBPWO-project drie luiken onderscheiden: (1) de identificatie en uitwerking van conceptuele kaders, (2) het ontwikkelen en ontwerpen van de professionaliseringstool en (3) een praktijktoets. Elk luik diende een driedig doel (zie Figuur 1).

Luik 1: <u>Conceptuele kaders</u>	Luik 2: <u>Ontwikkelen en ontwerpen</u>	Luik 3: <u>Praktijktoets</u>
<u>Doel 1: Identificatie evidence-informed kader microniveau</u> - Literatuurstudie effectieve leerlingenevaluatie <u>Doel 2: Identificatie evidence-informed kader mesoniveau</u> - Literatuurstudie overheen drie onderzoekslijnen: (1) Effectieve leerlingenevaluatie (2) Effectief evaluatiebeleid (3) Effectief professionaliseren <u>Doel 3: Identificatie goede praktijkvoorbeelden</u>	<u>Doel 1: Ontwikkeling materialen microniveau</u> - Presentatie (evaluatie)methodieken - Presentatie literatuuroverzichten - Presentatie wetenschappelijke evidentie - Ontwikkeling zelfscan <u>Doel 2: Ontwikkeling materialen mesoniveau</u> <u>Doel 3: Ontwikkeling professionaliseringstool</u> - Vanuit literatuur: evidence-informed ontwerp	<u>Doel 1: Identificatie goede praktijkvoorbeelden</u> <u>Doel 2: Verzamelen feedback ontwikkelde materialen</u> - Materialen microniveau - Materialen mesoniveau <u>Doel 3: Identificatie leerbehoeften en belemmerende factoren</u> - ... inzake leerlingenevaluatie - ... inzake doeltreffend evaluatiebeleid

Figuur 1: De drie luiken binnen het OBPWO-project

Het eerste luik bestond ten eerste uit het samenbrengen van recente wetenschappelijke inzichten over leerlingenevaluatie in één omvattend *evidence-informed* kader dat op microniveau wordt gebruikt om inzichten over en goede praktijkvoorbeelden aan te bieden. Ten tweede werden literatuur, theorie en goede praktijkvoorbeelden rond leerlingenevaluatie, effectieve beleidsvoering en professionalisering gesynthetiseerd in een overkoepelend *evidence-informed* raamwerk dat het micro- en mesoniveau samenbrengt en vorm geeft aan een schoolbreed professionaliseringstraject. Ten slotte werden praktijkgerichte publicaties en toolkits (zoals bv. de toolkits breed evalueren en de toolbox formatieve evaluatie van de Karel de Grote Hogeschool) geconsulteerd om goede praktijkvoorbeelden te identificeren. De conceptuele kaders dienden vervolgens als startpunt voor het ontwikkelen van de professionaliseringstool en de bijhorende materialen² en inhouden. Via herhaaldelijke en gerichte praktijktoetsen in verschillende fasen van het project en bij verschillende onderwijsprofessionals met uiteenlopende expertises, zijn we gekomen tot een product waarmee wordt ingespeeld op de concrete leerbehoeften en wensen uit het onderwijsveld. De praktijktoetsing liet eveneens toe om na te gaan wat belemmerende factoren zijn omtrent leerlingenevaluatie en het voeren van een doeltreffend evaluatiebeleid. In wat volgt worden de drie luiken in detail besproken. Het algemene verloop van dit OBPWO-project wordt gevisualiseerd in Tabel 1.

² In dit wetenschappelijk rapport wordt de overkoepelende term 'materialen' gehanteerd. Hiermee verwijzen we naar zowel concrete (evaluatie)methodieken, literatuuroverzichten, wetenschappelijke achtergrond, sjablonen voor bv. collegiale visitaties, enz. gericht op het microniveau als concrete werkvormen en handvatten ter ondersteuning van het voeren van een doeltreffend evaluatiebeleid en het uitrollen van een schoolinterne professionalisering.

	2021							2022										2023						
	Jun	Jul	aug	Sep	Okt	Nov	Dec	Jan	Feb	Ma	Apr	Mei	Jun	Jul	aug	Sep	Okt	Nov	Dec	Jan	Feb	Ma	Apr	Mei
Doel 1: Conceptueel doel																								
Onderzoekslijn 1: Effectieve leerlingenevaluatie																								
- Conceptualiseren <i>evidence-informed</i> kader																								
- Identificeren van goede praktijkvoorbeelden																								
- Wetenschappelijke onderbouwing goede praktijkvoorbeelden																								
Onderzoekslijn 2: Effectieve beleidsvoering																								
Onderzoekslijn 3: Effectief professionaliseren																								
Conceptualiseren van raamwerk schoolbrede professionalisering																								
Doel 2: Ontwikkeldoel																								
Ontwikkeling structuur voor het aanbieden van evaluatiemethodieken en -strategieën ('aan de slag in de klas')																								
Doorontwikkeling structuur voor het aanbieden van evaluatiemethodieken en -strategieën a.d.h.v. feedback																								
Contact <i>web developer</i> en illustrator																								
Eerste ontwerp website en eerste illustraties																								
Ontwikkeling materialen 'aan de slag als school'																								
Ontwikkeling zelfscan																								
Doorontwikkeling professionaliseringstool a.d.h.v. feedback																								
Input inhoud in de professionaliseringstool																								
Copywriting inhoud professionaliseringstool																								
Doel 3: Praktijkttoets																								
Contacteren scholen praktijktoets 1																								
Vorbereiding en pilot praktijktoets 1																								
Praktijktoets 1																								
Analyse praktijktoets 1 en doorontwikkeling materialen																								
Contacteren scholen praktijktoets 2																								
Praktijktoets 2																								
Analyse praktijktoets 2 en doorontwikkeling materialen																								
Stuurgroepvergadering																								

Tabel 1: Algemene opbouw en tijdslijn van het OBPWO-project

2. Luik 1: Identificatie en uitwerking van conceptuele kaders

2.1. Doelen en werkwijze

Deze professionaliseringstool wil schoolteams verder vertrouwd maken met de principes van een sterke evaluatiepraktijk en een krachtig evaluatiebeleid. Vanuit omvattende, geïntegreerde en *evidence-informed* kaders worden recente wetenschappelijke bevindingen met bijhorende werkwijzen en effectieve (evaluatie)methodieken aangereikt. Het conceptuele luik dient drie doelen (Figuur 2):

- (1) de identificatie van een omvattend *evidence-informed* conceptueel kader waarin wetenschappelijke evidentie en goede praktijkvoorbeelden over leerlingenevaluatie worden samengebracht;
- (2) het synthetiseren van de literatuur over leerlingenevaluatie, effectieve beleidsvoering en professionalisering in een overkoepelend *evidence-informed* raamwerk dat het micro- en mesoniveau samenbrengt en vorm kan geven aan een schoolbreed professionaliseringstraject. Hiertoe werd een uitgebreide literatuurstudie uitgevoerd overheen drie onderzoekslijnen: (1) onderzoek over effectieve leerlingenevaluatie, (2) onderzoek over effectieve beleidsvoering met betrekking tot leerlingenevaluatie en (3) onderzoek over effectief professionaliseren;
- (3) de identificatie van goede praktijkvoorbeelden (zie 2.2.6.) uit praktijkgerichte publicaties, onderwijskundige blogberichten en toolkits.

Luik 1: <u>Conceptuele kaders</u>	Luik 2: <u>Ontwikkelen en ontwerpen</u>	Luik 3: <u>Praktijktoets</u>
<u>Doel 1: Identificatie evidence-informed kader microniveau</u> - Literatuurstudie effectieve leerlingenevaluatie <u>Doel 2: Identificatie evidence-informed kader mesoniveau</u> - Literatuurstudie overheen drie onderzoekslijnen: (1) Effectieve leerlingenevaluatie (2) Effectief evaluatiebeleid (3) Effectief professionaliseren <u>Doel 3: Identificatie goede praktijkvoorbeelden</u>	<u>Doel 1: Ontwikkeling materialen microniveau</u> - Presentatie (evaluatie)methodieken - Presentatie literatuuroverzichten - Presentatie wetenschappelijke evidentie - Ontwikkeling zelfscan <u>Doel 2: Ontwikkeling materialen mesoniveau</u> <u>Doel 3: Ontwikkeling professionaliseringstool</u> - Vanuit literatuur: <i>evidence-informed</i> ontwerp	<u>Doel 1: Identificatie goede praktijkvoorbeelden</u> <u>Doel 2: Verzamelen feedback ontwikkelde materialen</u> - Materialen microniveau - Materialen mesoniveau <u>Doel 3: Identificatie leerbehoeften en belemmerende factoren</u> - ... inzake leerlingenevaluatie - ... inzake doeltreffend evaluatiebeleid

Figuur 2: Luik 1 - Conceptuele kaders (drie doelen)

2.1.1. Aanpak literatuurstudie en analyse van praktijkvoorbeelden over effectieve leerlingenevaluatie

Als vertrekpunt voor de literatuurstudie over effectieve leerlingenevaluatie werden recente rapporten in Vlaamse context geanalyseerd: de meest recente rapporten van de Vlaamse onderwijsinspectie, de toolkits breed evalueren competenties Nederlands in het lager - en secundair onderwijs, het eindrapport van het SONO-onderzoek naar een inclusief evaluatiebeleid en -praktijk (Ysenbaert, Van Houtte & Van Avermaet, 2020) en de *state of the art* omtrent datagebruik en datageletterdheid in Vlaamse scholen (Van Gasse et al., 2015; Van Gasse, 2018). Hiermee werden de belangrijkste uitdagingen inzake leerlingenevaluatie in de context van het Vlaamse onderwijs geïdentificeerd.

Vanuit de wetenschappelijke rapporten werd vervolgens via *snowballing* de (internationale) wetenschappelijke literatuur over leerlingenevaluatie verkend waarbij bv. de literatuur over feedback(geletterdheid), differentiatie en *scaffolding*, formatief handelen, vormen van co-, peer- en zelfevaluatie, datagebruik en -geletterdheid, enz. werd doorgenomen. De geïdentificeerde theoretische kaders met betrekking tot leerlingenevaluatie werden samengebracht in de structuur van de *toolkit breed evalueren*. In deze toolkit wordt een antwoord gegeven op volgende zeven vragen: Waarom? Wat? Hoe? Wanneer? Wie? Evaluatiecriteria? Hoe aan de slag met de resultaten? Vervolgens werden lacunes geïdentificeerd en werd bijkomende literatuur gezocht in functie van die lacunes. Dit gebeurde op basis van een uitgebreide literatuurzoekopdracht in vijf tijdschriften (*Educational Research Review, Learning and instruction, Studies in Educational Evaluation, School Effectiveness and School Improvement en Educational Evaluation and Policy Analysis*), waarbij alle *issues* van het tijdschrift sinds publicatiejaar 2010 werden gescreend op termen in de titels die verband houden met evaluatie: *assessment*, assessment literacy, data literacy, *testing*, *scoring*, *differentiation*, feedback, data use. Bij twijfel over de geschiktheid en inhoudelijke focus van het artikel werd het abstract doorgenomen en werd het artikel al dan niet opgenomen in de bronnenlijst. Dit resulteerde in de selectie van meta-analyses en systematische reviews over *assessment*.

Op basis van de zeven richtvragen uit de *toolkit breed evalueren*, werden praktijkgerichte publicaties (o.a. Wiliam & Leahy, 2015; Struyven et al., 2019; Vanhoof & Speltinx, 2021; Heylen, Van Gucht & Herssens, 2021; Sherrington & Caviglioli, 2020; Sherrington & Caviglioli, 2021; Lemov, 2015), onderwijskundige blogberichten (o.a. Toetsrevolutie, Vernieuwonderwijs, Blogcollectief onderzoek onderwijs, Excel, *The learning scientist*, *Teacherhead*, *Tips for teachers*, enz.) en toolkits zoals bv. de *toolbox formatieve evaluatie* van de Karel de Grote Hogeschool (KdG) geanalyseerd die relevant zijn voor de scope van dit project. In die publicaties werden goede praktijkvoorbeelden geïdentificeerd en gekoppeld aan de zeven richtvragen. Verder werden de visieteksten van de onderwijskoepels over leerlingenevaluatie samengevat en vergeleken. Daarnaast werden, met het oog op de ontwikkeling

van een meetinstrument dat inzicht geeft in de huidige evaluatiepraktijk van leraren, relevante *assessment literacy* instrumenten geselecteerd op basis van psychometrische eigenschappen, de focus en de hoeveelheid items (zie 3.4.5).

Na de brede literatuurverkenning met betrekking tot leerlingenevaluatie werd uiteindelijk afgestapt van de structuur in de *toolkit breed evalueren*. Er werd geopteerd om de verdere verwerking van de literatuur te organiseren volgens de vijf fasen van de formatieve toetscyclus (Gulikers & Baartman, 2017): (1) verwachtingen verhelderen, (2) leerlingreacties ontlokken en verzamelen, (3) reacties/data analyseren en interpreteren, (4) communiceren met leerlingen over de resultaten en (5) vervolgacties ondernemen: onderwijs en leren aanpassen. Hoewel het model primair focust op formatief handelen, laat het ook toe om te kijken naar de summatieve functie van leerlingenevaluatie (fase 2) en naar datagebruik (fase 3). Formatief en summatief zijn niet zozeer eigenschappen van een evaluatie-instrument op zich. Het zijn eerder eigenschappen van wat wordt gedaan met en wordt beslist op basis van evaluatiegegevens (Bennett, 2011; Brookhart, 2004).

Leerlingreacties kunnen voor verschillende doeleinden ontlokt, verzameld en met een bepaalde focus geanalyseerd en geïnterpreteerd worden. Hierdoor biedt het model de nodige breedte om tegemoet te komen aan de noden van dit project en de geïdentificeerde uitdagingen inzake leerlingenevaluatie aan te pakken. De vijf fasen werden vervolgens verder geconcretiseerd met de geïdentificeerde goede praktijkvoorbeelden vanuit de literatuur. Ook werden de inzichten uit de meta-analyses en systematische reviews vertaald naar praktische inzichten en concreet inzetbare materialen en werden goede praktijkvoorbeelden uit de praktijktoetsing gekoppeld aan één van de fasen van het conceptueel kader.

Om de effectiviteit van de aangeboden evaluatiemethodieken en -strategieën te kunnen onderbouwen, werd gedurende de laatste fase van de literatuurstudie gefocust op verschillende effectiviteitsstudies (o.a. Hattie, 2012; Rosenshine, 2010; Dunlosky et al., 2013; Coe et al., 2020) en didactische principes waarvan de effectiviteit meermaals werd bewezen, zoals bv. *retrieval practice*, *spaced practice*, *interleaved practice*, *desirable difficulties*, het reconstrueren van voorkennis, enz. De literatuurstudie resulteerde uiteindelijk in een overkoepeld en geïntegreerd conceptueel kader (zie onderdeel 2.2.5. van dit rapport), vijf overzichten van de meest recente en relevante wetenschappelijke bevindingen, een omvangrijke waaier aan methodieken, praktijktips en -voorbeelden en een wetenschappelijke onderbouwing voor de effectiviteit van de aangeboden methodieken en strategieën.

2.1.2. Aanpak literatuurstudie over effectieve beleidsvoering en effectief professionaliseren

De literatuur over effectieve beleidsvoering en effectief professionaliseren biedt verschillende inzichten en modellen aan die evidentie uit vorig onderzoek samenbrengen. De beleidscyclus en de

acht indicatoren van het beleidsvoerend vermogen van scholen (Vanhoof & Van Petegem, 2017), het conceptueel raamwerk van Merchie en collega's (2016) en de richtlijnen uit de systematic review (*guidance report*) van de *Education Endowment Foundation (EEF)* over effectief professionaliseren werden gezien hun omvattend karakter als vertrekpunt weerhouden. De verschillende inzichten, richtlijnen en conceptuele kaders vanuit de drie onderzoekslijnen werden uiteindelijk gesynthetiseerd in één overkoepelend conceptueel raamwerk. Op basis van feedback vanuit de praktijktoetsing en via verschillende iteraties werd een finaal model geconceptualiseerd voor een schoolbrede professionalisering inzake leerlingenevaluatie, vertrekkende vanuit een doeltreffende beleidsvoering (zie Figuur 16, punt 2.5.).

In de verdere bespreking van het eerste luik wordt meer in detail ingegaan op de belangrijkste inzichten en kaders overheen de drie centrale onderzoekslijnen, nl. onderzoek over (1) effectieve leerlingenevaluatie, (2) effectieve beleidsvoering en (3) effectief professionaliseren. Het algemene verloop van het conceptuele luik wordt weergegeven in Tabel 1.

2.2. Onderzoekslijn 1: Effectieve leerlingenevaluatie

2.2.1. Een definitie voor leerlingenevaluatie

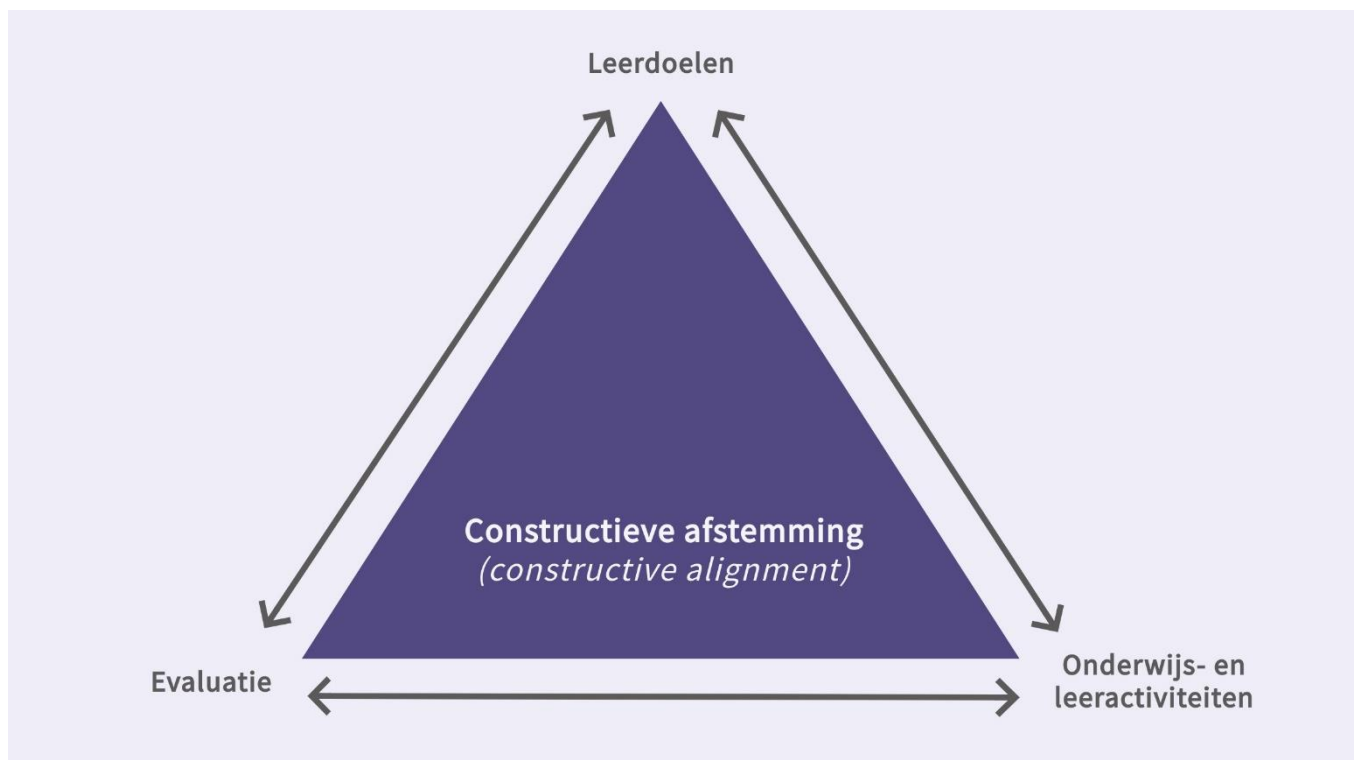
Evaluatie kan in een onderwijscontext vele betekenissen krijgen: een evaluatie van de beleidsvoering, van de visie (over leerlingenevaluatie), van de eigen onderwijspraktijk, van de doeltreffendheid van een professionaliseringsinitiatief, enz. Binnen dit OBPWO-project waarbij de focus op het evalueren van leerlingen ligt, zal verder gesproken worden over leerlingenevaluatie.

Leerlingenevaluatie wordt gedefinieerd als het proces van het beslissen, het verzamelen en het beoordelen van gegevens over de prestaties van leerlingen met betrekking tot specifieke leerdoelen (Harlen, 2007, p.15). Deze definitie biedt de nodige ruimte om zowel te kijken naar de formatieve functie van leerlingenevaluatie, waarbij feedback en differentiatie een belangrijke rol krijgen toebedeeld, als naar de summatieve functie.

2.2.2. Leerlingenevaluatie binnen het bredere onderwijsontwerp

2.2.2.1. *Constructive alignment*

Om het volle potentieel van leerlingenevaluatie te kunnen benutten, dient het een weldoordachte plaats te krijgen binnen het bredere onderwijsontwerp (o.a. Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2011; Wiggins & McTighe, 1998; Van Avermaet, Ysenbaert & Van Houtte, 2020). Deze weldoordachte plaats wordt gevonden in een constructief afgestemd onderwijsproces (*constructive alignment*; Biggs, 1996) waarbij de leerdoelen, de evaluatie en de onderwijs- en leeractiviteiten harmonisch samenhangen, geïntegreerd worden en op elkaar worden afgestemd (Figuur 3).



Figuur 3: Constructive alignment (Biggs, 1996)

De effectiviteit van het onderwijs- en leerproces is afhankelijk van de mate waarin de drie componenten harmonisch samenhangen (Biggs, 1996). Een constructieve afstemming verhoogt de doelgerichtheid van het onderwijsproces (Biggs & Tang, 2011; Wiggins & McTighe, 1998): de onderwijs- en leeractiviteiten worden vastgehaakt aan de leerdoelen. Bovendien zorgt het voor meer kansengelijkheid: hoe meer het onderwijsontwerp harmonisch samenhangt, hoe kleiner de impact wordt van factoren zoals sociaaleconomische status, opleiding van ouders en de mate van ondersteuning thuis (Mohamud & Fleck, 2010).

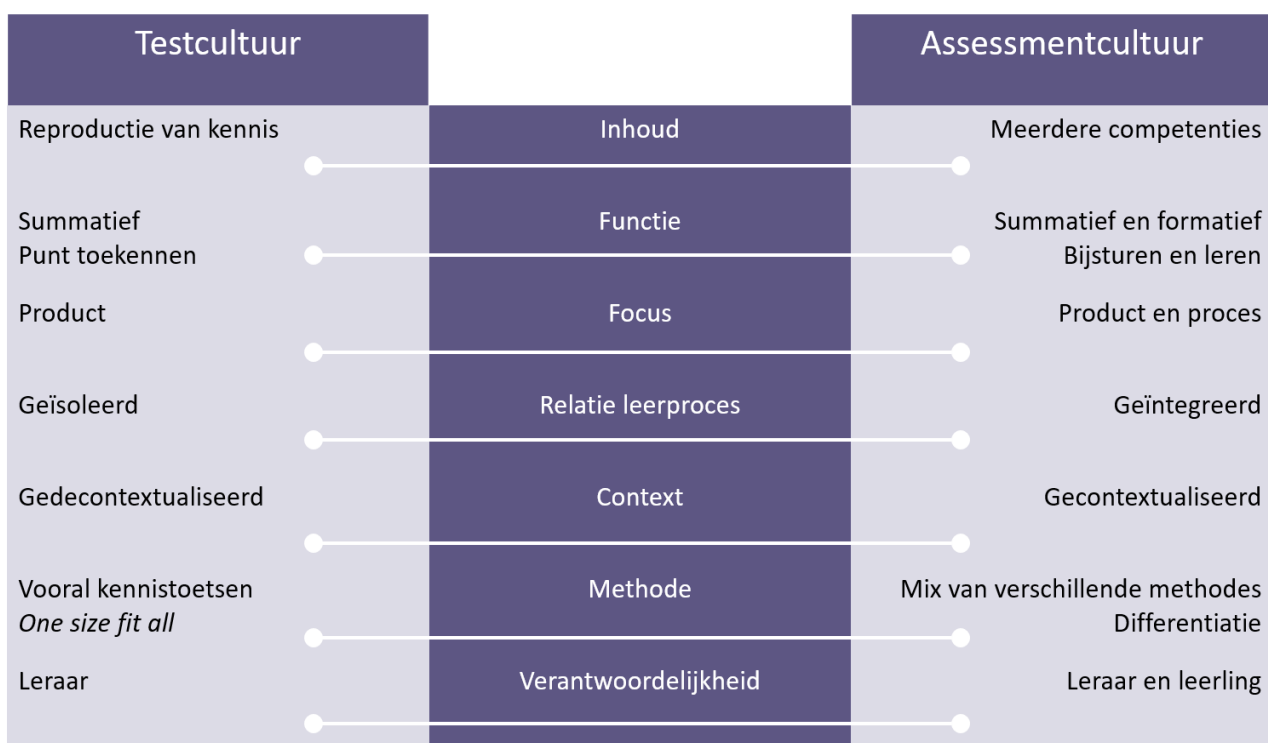
Een constructief afgestemd onderwijsontwerp vloeit voort uit een ‘achterwaarts ontwerp’ (*backwards design, backwards mapping*) waarbij achtereenvolgens drie vragen worden gesteld en beantwoord (o.a. Biggs & Tang, 2011; Biggs, 1996; Kneyber et al., 2022): (1) welke (leer)doelen worden nagestreefd? (2) hoe krijg je inzicht in doelrealisatie? (3) welke onderwijs- en leeractiviteiten zijn het meest effectief om de nodige kennis en vaardigheden aan te leren en de uiteindelijk de leerdoelen te bereiken?

Een achterwaarts onderwijs- en lesontwerp resulteert in kwalitatievere lessen (o.a. betere voorbereiding, duidelijkere instructie en sterkere didactiek) dan wanneer een lessenreeks wordt ontworpen met de leerstof als startpunt (Kelting-Gibson, 2005). Bovendien zorgt het voor meer curriculumbewustzijn waardoor de interpretatie van evaluatiegegevens vereenvoudigt (Sluismans & Devid, 2023) en duidelijker wordt hoe feedback kan landen bij leerlingen (Winstone & Carless, 2019; Vanhoof & Speltinx, 2021).

2.2.2.2. Van een test- naar een assessmentcultuur

De snelle technologische vooruitgang gaat hand in hand met veranderende eisen die maatschappelijk worden gesteld aan onderwijs. Het functioneren van leerlingen in een kennismaatschappij waarbij ze flexibel en adaptief met kennis kunnen omgaan, komt centraal te staan. Het onderwijs dient leerlingen hierop voor te bereiden door hen complexe competenties bij te brengen en hen te ondersteunen bij de ontwikkeling van vaardigheden om te leren, in plaats van enkel geïsoleerde kennis en vaardigheden over te brengen (Baartman, Bastiaens, Kirschner & van der Vleuten, 2006).

De veranderende visie op leren en onderwijs en veranderende leerdoelen die met het onderwijs worden nagestreefd, zorgen voor een veranderende nood op vlak van leerlingenevaluatie. De focus komt hierbij te liggen op het evalueren van complexe competenties in functie van een optimale ondersteuning voor leerlingen (Baartman, Bastiaens, Kirschner & van der Vleuten, 2006). In de literatuur refereert men naar deze veranderende focus als de shift van een test- naar een assessmentcultuur (Birenbaum, 2014, 2016; Falchikov, 2005) waarbij de kernideeën vervat zitten in de betekenis van de termen. Zo kent het woord ‘test’ zijn oorsprong in het Latijnse woord *testum* wat verwijst naar een instrument voor het beoordelen van de zuiverheid van metalen (Dochy, Heylen & Van de Mosselaer, 2002). Hieruit blijkt de product- en verantwoordingsgerichtheid van een testcultuur. De term *assessment* vindt zijn oorsprong in het Latijnse *asidere* wat letterlijk ‘naast iemand zitten’ betekent en zodoende het leerproces van leerlingen centraal plaatst (Birenbaum, 2014, 2016). De literatuur heeft zich de voorbije twee decennia gebogen over de karakteristieke eigenschappen van beide culturen (Ysenbaert et al., 2018). Daarbij worden ze aanzien als uitersten op een (evaluatie)continuüm (Segers, 2004) waarbij op verschillende assen geschoven kan worden. De kernideeën worden samengevat in Figuur 4.



Figuur 4: Van een test- naar een assessmentcultuur. Kenmerken zoals beschreven in Birenbaum (2014; 2016), Dierick en Dochy (2001), Falchikov (2005) en Segers (2004)

Wie handelt vanuit de visie van de assessmentcultuur, hanteert eerder een geïntegreerde onderwijspraktijk waarbinnen leerlingenevaluatie en instructie interageren en waarbij de competenties van leerlingen breed in kaart worden gebracht. Dit houdt in dat er naast de cognitieve aspecten, ook aandacht gaat naar affectieve, motorische, motivationele en metacognitieve aspecten

(Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte, 2020; Vandeputte, 2014; Heylen, Van Gucht & Herssens, 2021). De leerling wordt in zijn totaliteit in kaart gebracht. Dit gebeurt vanuit verschillende invalshoeken, geobserveerd in verschillende contexten, gemeten met verschillende instrumenten en aangepast aan de heterogeniteit van de groep (Vandeputte, 2014). Aan de andere kant van het evaluatiecontinuüm staat een meer geïsoleerde evaluatie die één component in kaart brengt en een beperkter beeld schetst van de beheersing van leerlingen. Betrokkenheid van de leerling, via vormen van co-, peer- en zelfevaluatie, is cruciaal in een assessmentcultuur (o.a. Gulikers, Veugen & Baartman, 2021; Heylen, Van Gucht & Herssens, 2021; Gulikers en Baartman, 2017; Geyskens, Donche, & Van Petegem, 2010; Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2012).

De kracht van zo een evaluatiepraktijk zit in het gevarieerd en doelbewust inzetten van een rijk arsenaal aan evaluatievormen (Vandeputte, 2014) op verschillende beheersingsniveaus (Heylen, Van Gucht & Herssens, 2021) en dit op verschillende momenten (Hattie, 2012; Surma et al., 2019). Met leerlingenevaluatie wordt gepoogd maximaal in te spelen op de leerbehoeften van leerlingen om ondersteuning op maat te bieden met als doel de leerkansen van *alle* leerlingen te maximaliseren (Heylen, Van Gucht & Herssens, 2021; Vandeputte, 2014). Het belang van de beoordelende functie van breed evalueren mag evenwel niet miskend worden. Breed evalueren gaat met andere woorden zowel over het bijsturen van het leerproces (formatieve functie van evaluatie) als het beoordelen ervan (summatieve functie van evaluatie). Het is een eigenschap van een evaluatiesysteem, eerder dan van een geïsoleerde evaluatie (Vandeputte, 2014).

2.2.2.3. Kwaliteitscriteria voor een kwalitatief evaluatiesysteem

De shift van de test- naar een assessmentcultuur gaat gepaard met een kritische kijk op de criteria die de kwaliteit van een evaluatiesysteem bepalen (Tillema et al., 2011). De klassieke kwaliteitscriteria zoals validiteit, betrouwbaarheid en transparantie blijken niet langer sluitend om uitspraken te doen over de kwaliteit van een evaluatiesysteem waarmee men zich overheen het volledige evaluatiecontinuüm beweegt en zowel klassieke als nieuwe evaluatievormen omhelst. Een aanpassing van en een aanvulling op deze klassieke kwaliteitscriteria dringt zich op (Baartman et al., 2006; Tillema et al., 2011).

Een bijkomende discussie behandelt de verschillende functies van evaluatie, namelijk formatief en summatief, en de noodzakelijkheid dat beide aan dezelfde kwaliteitscriteria voldoen. Verschillende onderzoekers komen tot de gedeelde conclusie dat de eisen waaraan een evaluatie hoort te voldoen, verschillen naarmate het gaat om summatieve dan wel formatieve beslissingen die worden genomen (o.a. Kneyber et al., 2022; Baartman et al., 2017). Formatieve beslissingen hebben als doel om het leerproces te ondersteunen en te optimaliseren en hoeven niet aan dezelfde kwaliteitscriteria te voldoen als summatieve evaluatievormen waarmee beslissingen worden genomen in functie van

oriëntering en de verdere onderwijsloopbaan. Toch merken Baartman en collega's (2007) op dat het evaluatiesysteem, waaronder het geheel aan evaluaties (zowel formatief als summatief) wordt bedoeld waarmee uitspraken worden gedaan omtrent de mate waarin leerlingen de leerdoelen beheersen, moet voldoen aan alle kwaliteitscriteria. Niet elk afzonderlijk evaluatie-instrument kan voldoen aan alle kwaliteitscriteria, maar toch is het van belang dat elk evaluatie-instrument, ongeacht de functie, met de grootste zorgvuldigheid wordt opgesteld en afgenomen.

Recent ontwikkelden verschillende auteurs (Baartman, 2008; Birenbaum, 2007; Van Petegem & Vanhoof, 2002; Harré et al., 2014) criteria waaraan een kwaliteitsvol evaluatiesysteem moet voldoen. In totaal kunnen tien criteria worden onderscheiden (Tabel 2). De eerste vijf criteria refereren naar meer klassieke kwaliteitseisen, de laatste vijf criteria komen voort uit de evolutie richting een assessmentcultuur.

Kwaliteitscriteria	Uitleg
Geïntegreerde evaluatie	Het instructie- en evaluatieproces is geïntegreerd waardoor evaluaties niet enkel worden gebruikt om te beoordelen, maar ook worden ingezet om het instructie- en leerproces te optimaliseren (formatief handelen). Er is sprake van een constructieve afstemming tussen de leerdoelen, de onderwijsactiviteiten en de evaluatie.
Transparantie	Het is voor leerlingen duidelijk wat, hoe en wanneer ze geëvalueerd zullen worden en welke criteria er gehanteerd worden. Leerlingen weten vooraf wat ze kunnen verwachten en welke rol ze innemen bij de evaluatie. Op deze manier wordt duidelijk hoe leerlingen zich optimaal kunnen voorbereiden en om de evaluatie succesvol uit te voeren.
Authenticiteit/ levensechtheid	Er wordt gebruik gemaakt van levensechte, authentieke situaties. De vragen en opdrachten sluiten aan bij de leefwereld of het toekomstig professioneel leven van leerlingen.
Cognitieve complexiteit	Leerlingen worden uitgedaagd om verschillende cognitieve vaardigheden in te zetten. Er is sprake van een gevarieerde leerlingenevaluatie waardoor denkprocessen worden uitgelokt die leerlingen later in hun dagelijks of professioneel leven nodig zullen hebben.
Reproduceerbaarheid	Evaluatie-instrumenten worden zodanig opgesteld, afgenomen en beoordeeld dat de resultaten van leerlingen steeds vergelijkbaar zijn, ongeacht de persoon die de evaluatie beoordeelt en het moment van de evaluatie. De resultaten mogen niet beïnvloed worden door toevalligheden of storende factoren.
Representativiteit	Er wordt gebruik gemaakt van evaluatie-instrumenten en opdrachten die een goede afspiegeling vormen van de inhoud en de leerdoelen die je wil evalueren.
Eerlijkheid	De evaluatie is eerlijk. Niet-relevante leerlingkenmerken (geslacht, etnische achtergrond, sociaaleconomische status, enz.) of contextfactoren hebben geen invloed op de resultaten.

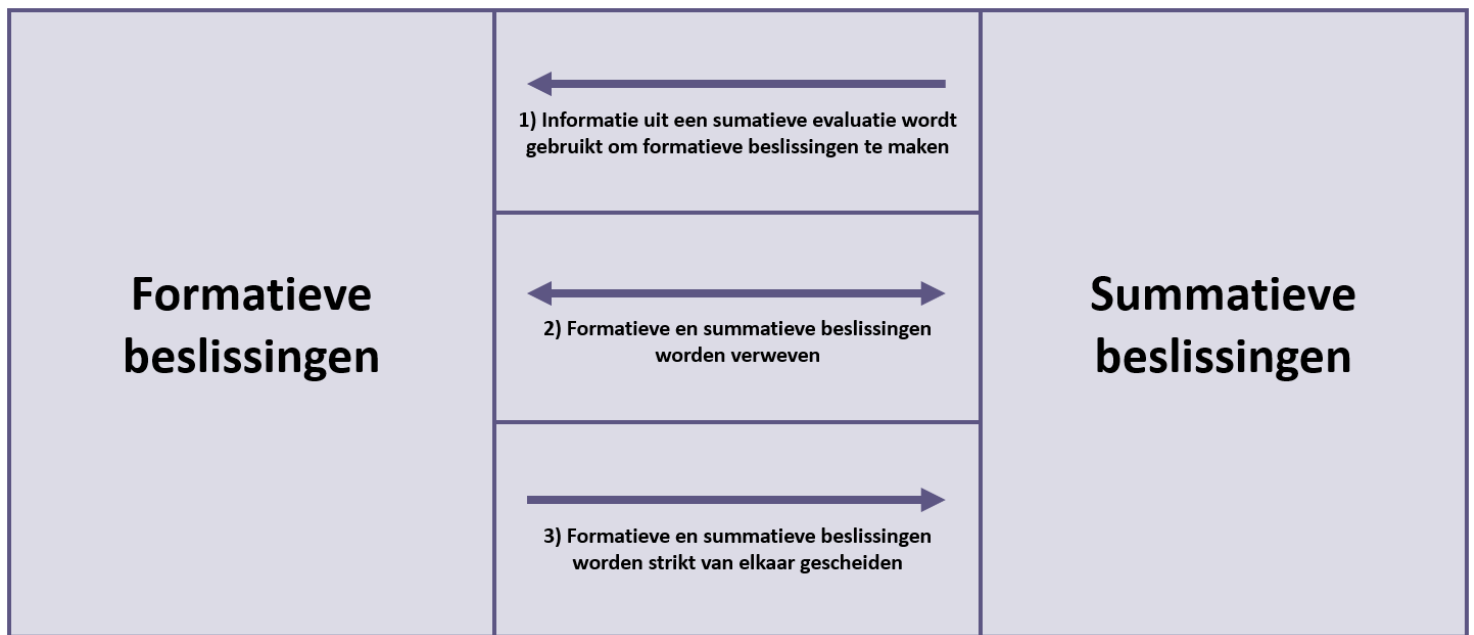
Betrokkenheid	Leerlingen worden voor, tijdens en/of na de evaluatie betrokken bij het evaluatieproces. Op die manier is er sprake van een gedeelde verantwoordelijkheid van leraar en leerlingen.
Verantwoording	De beoordeling kan worden gerechtvaardigd en beargumenteerd naar collega's, ouders, leerlingen, ... toe. Het is duidelijk welk prestatieniveau wordt verwacht en hoe leerlingen dit kunnen bereiken.
Impact	Er wordt rekening gehouden met de invloed die leerlingenevaluatie kan hebben op het (leer)proces van leerlingen. Deze impact kan bedoeld of onbedoeld positief of negatief zijn.

Tabel 2: Tien kwaliteitscriteria voor een kwaliteitsvol evaluatiesysteem (Baartman, 2008; Birenbaum, 2007; Van Petegem & Vanhoof, 2002; Harré et al., 2014)

2.2.3. Formatief handelen en summatief evalueren binnen een constructief afgestemd onderwijsontwerp

De literatuur over leerlingenevaluatie maakt traditioneel een onderscheid tussen de formatieve (*assessment for learning*) en summatieve (*assessment of learning*) functie van evaluatie (o.a. Scriven, 1967; Ysenbaert et al., 2017; Harré, Smeyers & Vanhoof, 2014).

In de praktijk is er echter van deze dichotomie geen sprake. De formatieve en summatieve functie lijken elkaar te overlappen en gaan hand in hand (Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte, 2020; Laveault & Allal, 2016; Brookhart, 2004). Summatief en formatief zijn dan ook niet zozeer eigenschappen van een evaluatie-instrument op zich: eenzelfde evaluatie-instrument kan voor beide doeleinden ingezet worden. Dit maakt dat 'formatief' en 'summatief' eerder eigenschappen zijn van wat wordt gedaan met en wordt beslist op basis van evaluatiegegevens (Bennett, 2011; Brookhart, 2004). In vergelijking met 'assessment for learning' wordt er in internationale literatuur momenteel weinig aandacht besteed aan 'assessment of learning'. Bennett (2011) omschrijft deze evolutie als problematisch aangezien het concept 'assessment of learning' op die manier tenietgedaan wordt. Verschillende auteurs (o.a. Bennett, 2011; Brookhart, 2004) benadrukken de noodzaak van het samen nemen van beide functies. Beide functies hangen namelijk inherent samen met het leerproces en hebben hun plaats binnen het bredere onderwijsproces en evaluatiesysteem. Om recht te doen aan wat een leerling heeft laten zien en echt kan, is dan ook een goede balans nodig tussen formatieve en summatieve beslissingen. Laveault en Allal (2016) schetsen drie mogelijke scenario's waarin formatieve en summatieve evaluaties samengaan (Figuur 5).



Figuur 5: Mogelijke scenario's formatieve en summatieve beslissingen, aangepast uit Laveault en Allal (2016)

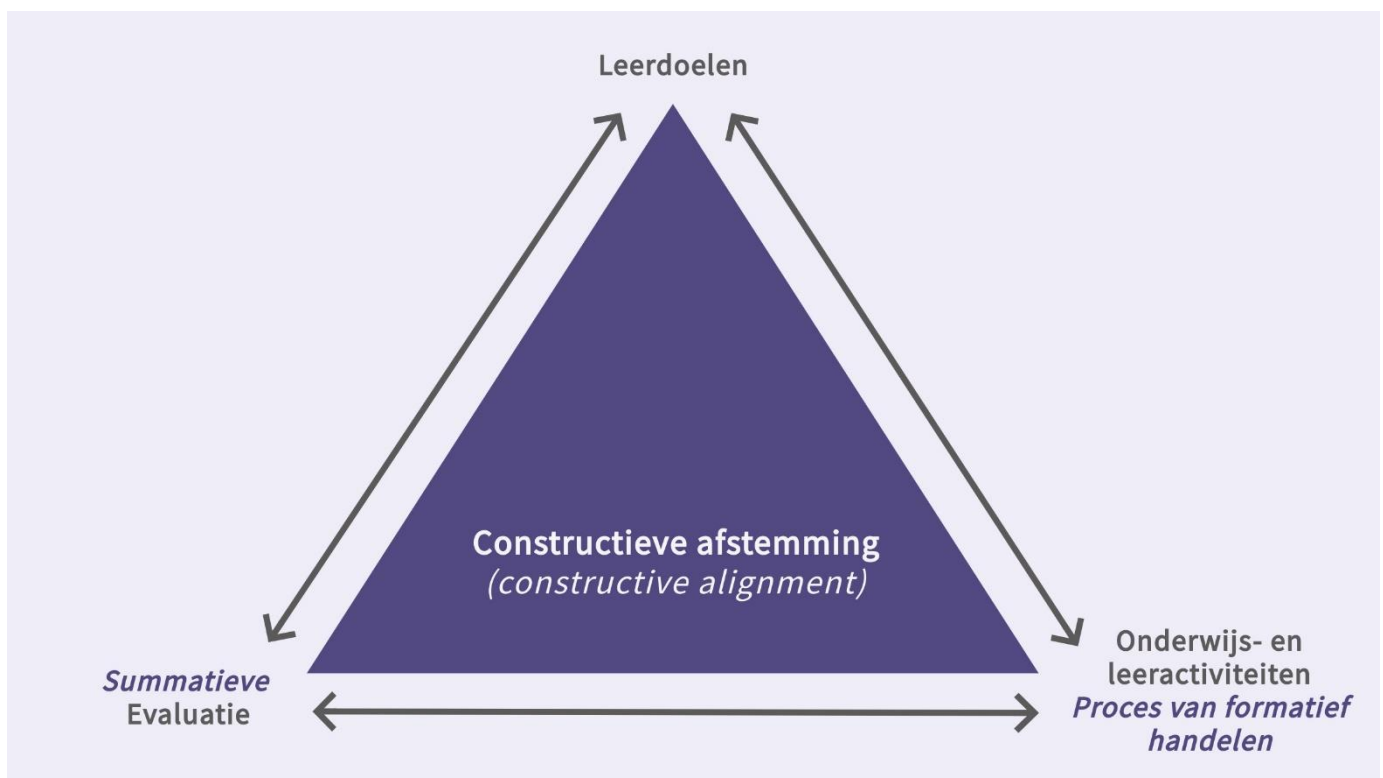
In **scenario 1** (zie Figuur 5) neemt de leraar een 'summatieve' toets af die vastlegt in hoeverre leerlingen de verwachte kennis en vaardigheden beheersen. Deze informatie wordt vervolgens gebruikt om het leer- en instructieproces bij te sturen (formatieve beslissingen). Dit scenario heeft enkele beperkingen. Zo zal het summatieve evaluatiemoment wellicht te weinig specifieke informatie verschaffen over de leerbehoeften van leerlingen. Verder bestaat het risico dat het evaluatiemoment te laat in het leerproces plaatsvindt waardoor er niet vroegtijdig kan worden bijgestuurd. In dit scenario wordt de ondersteunende functie van evaluatie dus onderbenut. Dit scenario leunt momenteel het dichtst aan bij de Vlaamse evaluatiecontext (Ysenbaert, Van Houtte & Van Avermaet, 2020).

In **scenario 2** (zie Figuur 5) worden formatieve en summatieve beslissingen met elkaar verweven. Ook dit scenario heeft implicaties. Bij deze aanpak is het mogelijk niet transparant waarvoor welk moment van informatieverzameling is bedoeld. Hierdoor is dit scenario dus niet wenselijk: centraal bij formatieve evaluatiemomenten staat namelijk dat er niks op het spel staat en dat leerlingen fouten mogen maken zonder dat er consequenties aan verbonden zijn (Kneyber et al., 2022). Hiermee wordt extra druk vermeden die het leerproces kan verlammen. Deze druk kunnen leerlingen ervaren bij summatieve evaluatiemomenten waar er echt iets op het spel staat. Om de effectiviteit van formatieve beslissingen te garanderen en druk tijdens het leerproces te vermijden, dient helder te zijn waartoe evaluatiemomenten worden ingezet.

In **scenario 3** (zie Figuur 5) worden formatieve en summatieve beslissingen strikt van elkaar gescheiden. Doorheen het leerproces worden evaluatiegegevens ingezet om het instructie- en

leerproces bij te sturen en/of te optimaliseren in functie van de te bereiken leerdoelen. Ter afronding van het leerproces volgt een summatief evaluatiemoment waarmee wordt bepaald in welke mate de leerlingen de leerdoelen uiteindelijk beheersen. In functie van leerkansen, biedt dit scenario de meest effectieve wisselwerking tussen beide functies van evaluatie: de formatieve functie kijkt vooruit en heeft als doel te laten leren. De summatieve functie kijkt achteruit en is gericht op de vraag in hoeverre de leerdoelen zijn bereikt. Door leerlingen tijdig en net zolang te ondersteunen tot het merendeel van een klasgroep de leerdoelen behaalt, verhoogt de kans op positieve(re) resultaten op summatieve beoordelingen. Het aantal leerlingen dat tot beheersing komt, neemt toe (Bloom, 1969). Hiermee stijgt ook de zelfeffectiviteit (Kirschner, Raaijmakers & Claessens, 2018) en de motivatie van leerlingen (Willingham et al., 2002).

Binnen een constructief afgestemd onderwijsontwerp waarbij de leerdoelen, de evaluatie en de onderwijs- en leeractiviteiten worden geïntegreerd en harmonisch samenhangen, wordt de formatieve functie van leerlingenevaluatie vastgekoppeld aan de onderwijs- en leeractiviteiten (Figuur 6).



Figuur 6: Samenspel tussen formatief handelen en summatief evalueren, aangepast uit Biggs (1996)

Onder andere Wiliam (2011) beschrijft de formatieve functie van evalueren als een didactisch proces. In dit proces worden verschillende strategieën ingezet om doelgericht na te gaan in welke mate leerlingen de leerdoelen beheersen om vervolgens gefundeerde beslissingen te nemen en gerichte aanpassingen te doen in het instructie- en leerproces om het leren van leerlingen te optimaliseren.

Het gaat niet over een volledig nieuw didactisch handelingsrepertoire maar eerder over het bewuster en doelgerichter inzetten van wat leraren (vaak) al doen (o.a. Wiliam & Leahy, 2015; Kneyber et al., 2022). Door de formatieve functie van leerlingenevaluatie vast te koppelen aan de onderwijs- en leeractiviteiten staat het leerproces in teken van het ondersteunen van leerlingen richting beheersing. Het vormt als het ware de brug tussen waar leerlingen staan en waar ze naartoe werken. Op deze manier worden leerlingen optimaal voorbereid op het summatieve beoordelingsmoment. Met dit summatief evaluatiemoment, dat losgekoppeld doch afgestemd is op het leerproces, wordt nagegaan in welke mate de leerlingen de leerdoelen beheersen. Deze positieve samenwerking tussen beide functies optimaliseert de leer-en ontwikkelingskansen van *alle* leerlingen (Ysenbaert, Van Houtte & Van Avermaet, 2020).

2.2.3.1. *Moeizame implementatie formatief handelen*

Ondanks de bewezen effectiviteit en de stijgende aandacht die de formatieve functie van evaluatie de recente jaren heeft gekregen in de onderwijsliteratuur (o.a. Earl, 2003; Heitink et al., 2016; Hattie & Timperley, 2007; Birenbaum, 2016; Brookhart, 2007; Wiliam, 2011; Bennett, 2011; Allal & Laveault, 2016) en in professionaliseringstrajecten (Veugen, Gulikers & den Brok, 2021; Gulikers, Veugen & Baartman, 2021; Kneyber et al., 2022), kent de formatieve functie van leerlingenevaluatie zowel in Vlaamse als internationale context een moeizame implementatie in de praktijk (Allal & Laveault, 2016). Het potentieel van formatief handelen blijft hierdoor tot op heden eerder onbenut (o.a. Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte, 2020; Onderwijsinspectie, 2021, Gulikers & Baartman, 2017; Allal & Laveault, 2016).

Eén van de oorzaken voor deze moeizame implementatie is te vinden in de onjuiste opvatting die onderwijsprofessionals vaak hebben omtrent het concept (Allal & Laveault, 2016). Het concept wordt vaak, ten onrechte, aanzien als een soort van eenmalig evaluatie- of toetsmoment waarbij feedback wordt gegeven in plaats van cijfers (Allal & Laveault, 2016; Kneyber et al., 2022). Deze misconceptie wordt mogelijks veroorzaakt door de verschillende benamingen die terug te vinden zijn in internationale literatuur over leerlingenevaluatie: *assessment for learning*, *formative assessment*, formatief toetsen en formatief evalueren. De expliciete termen *assessment*, toetsen en evalueren werken bovenvermelde misconceptie mogelijk in de hand. Om deze reden gebruikt men sinds 2018 in de Nederlandstalige literatuur het concept “formatief handelen” (Kneyber et al., 2022) in plaats van formatief toetsen of evalueren. Hiermee wordt veeleer gefocust op het procesmatige karakter en de doelgerichte, didactische handelingen van leraren en leerlingen. Om misverstanden te vermijden en de invulling van het concept niet te minimaliseren tot het louter toetsen of evalueren, zullen we in het kader van dit OBPWO-project, congruent aan de Nederlandse literatuur, ook spreken over formatief handelen.

Een tweede reden voor de moeizame implementatie van formatief handelen is de afwezigheid van een overkoepelend model of systematisch proces van waaruit wordt gehandeld (Gulikers & Baartman, 2017; Kneyber et al., 2022). Leraren zijn vaak geneigd losse werkvormen of strategieën in te zetten zonder het bredere proces helder te hebben waarbinnen ze deze werkvormen en strategieën inzetten (Kneyber et al., 2022). Dit resulteert in een onderwijspraktijk waarin belangrijke aspecten en essentiële stappen in het proces van formatief handelen ontbreken waardoor het proces van formatief handelen, en bij uitbreiding, het leerproces inboet aan effectiviteit (Allal & Laveault, 2016; Kneyber et al., 2022). Het doet er immers toe het proces van formatief handelen bewust te doorlopen, van begin tot einde (Gulikers & Baartman, 2017; Kneyber et al., 2022).

Om te komen tot een samenhangend en effectief onderwijsontwerp waarbinnen zowel formatief handelen als summatief beoordelen hun plaats hebben, is er nood aan conceptuele duidelijkheid omtrent formatief handelen, zonder het belang van de summatieve functie van leerlingenevaluatie uit het oog te verliezen.

2.2.3.2. Formatief handelen in een notendop

Al een halve eeuw geleden stelde David Ausubel dat de aanwezigheid van voorkennis van leerlingen de belangrijkste factor is die het leren beïnvloedt, dat leraren dit moeten vaststellen en hun dagelijkse praktijk hieraan moeten aanpassen (Ausubel, 1968). Dit plantte het zaadje voor formatief handelen. Doorheen de jaren is de invulling van het concept sterk geëvolueerd (Brookhart, 2007) en kwamen verschillende auteurs tot eigen definities, benamingen en conceptuele kaders om het proces te duiden (o.a. Ruiz-Primo & Furtak, 2006; Wiliam, 2011, Gulikers & Baartman, 2017; Kneyber et al., 2022). Naast het delen van een aantal gemeenschappelijke kenmerken, heeft elk van deze definities en conceptuele raamwerken eigen accenten in hun visie op formatief handelen. In functie van dit project ontleen we de invulling van Wiliam (2011). Hij stelt dat een evaluatie formatief wordt ingezet wanneer er gegevens over de prestaties van leerlingen worden verzameld en geïnterpreteerd en deze worden gebruikt door leerkrachten, leerlingen of hun medeleerlingen om beslissingen te nemen over de volgende stappen in de instructie die waarschijnlijk beter zijn, of beter gefundeerd zijn, dan de beslissingen die zouden worden genomen zonder deze gegevens.

Deze invulling benadrukt, zoals eerder beargumenteerd door o.a. Bennett (2011) en Brookhart (2004), dat 'formatief' geen eigenschap is van een evaluatie-instrument, maar eerder een eigenschap van wat wordt gedaan met en wordt beslist op basis van evaluatiegegevens. Verder wordt formatief handelen beschouwd als een didactisch proces (Wiliam & Leahy, 2015; Kneyber et al., 2022). Het gaat over een didactisch pakket dat bestaat uit verschillende strategieën waarmee informatie wordt opgehaald bij de leerlingen om vervolgens aanpassingen te doen in het instructie- en leerproces: het bijbrengen van kwaliteitsbesef, de mate van begrip van leerlingen doelgericht nagaan, reacties van leerlingen

analyseren en interpreteren, feedback geven, informatie herhaaldelijk terughalen, differentiëren, enz. (o.a. Wiliam, 2011; Gulikers & Baartman, 2017; Kneyber et al., 2022; Wiliam & Leahy, 2015). Formatief handelen kan dan ook verschillende verschijningsvormen aannemen. Toch zijn er een aantal essentiële kenmerken te onderscheiden die de effectiviteit van formatief handelen bepalen (Kneyber et al., 2022).

(1) Formatief handelen is een proces van samenwerking en co-regulatie waarin een actieve rol wordt weggelegd voor leerlingen. Leerlingen ervaren zeggenschap en eigenaarschap over het leer- en evaluatieproces doordat het gezamenlijk wordt aangestuurd. Formatief handelen zet met andere woorden aan tot co-regulatie (Allal, 2020; Andrade & Brookhart, 2020; Kneyber et al., 2022). Hiermee verschuift de sturende rol van de leraar richting een centrale rol van de leerling (Wiliam & Leahy, 2015; Black & Wiliam, 2009) waarbij leerlingen zelfsturing ontwikkelen. Er is sprake van een gedeelde sturing tot het moment dat zelfsturing mogelijk is (Kirschner & Van Merriënboer, 2013). Het is de rol van leraar om de leeromgeving op zo'n manier in te richten dat leerlingen leren om hun rol te pakken in het leerproces (Carless & Winstone, 2020) om zo de zelfregulerende vaardigheden van leerlingen aan te spreken (Allal, 2020).

(2) Formatief handelen wordt kortcyclisch ingezet als onderdeel van lessen om de zinvolheid en effectiviteit ervan te verhogen (Kneyber et al., 2022).

(3) Het denken van leerlingen wordt zichtbaar en tastbaar. Leerlingen worden uitgenodigd om actief na te denken en dit denken te externaliseren. Leerlingen produceren een product waarmee kan worden nagegaan in welke mate ze de leerdoelen beheersen (Kneyber et al., 2022).

(4) Formatief handelen is een doelgericht proces waarmee op zoek wordt gegaan naar *die specifieke* informatie waarmee uitspraken kunnen worden gedaan omtrent het begrip van leerlingen (Wiliam & Leahy, 2015).

(5) Formatief handelen is proactief van aard, eerder dan reactief. In plaats van te reageren op een probleem dat zich stelt, wordt van tevoren nagedacht over typische (denk)fouten en misvattingen. Door hier proactief een vervolgstap aan vast te koppelen, kan onmiddellijk en effectief worden gereageerd zodra een probleem zich stelt (Kneyber et al., 2022).

Indien formatief handelen voldoet aan bovenstaande kenmerken, geldt het als één van de krachtigste strategieën om het leerproces van leerlingen te ondersteunen en te optimaliseren (o.a. Hattie, 2012; Wiliam, 2011; Wiliam & Leahy, 2015; Gulikers en Baartman, 2017; Black & Wiliam, 2018). Het schept optimale leer- en ontwikkelingskansen voor *alle* leerlingen (Ysenbaert, Van Houtte & Van Avermaet, 2020) waardoor het aantal leerlingen dat tot beheersing komt verder toeneemt (Bloom, 1969). Bovendien gaat een effectieve implementatie van formatief handelen gepaard met een aantal

bijkomende voordelen: het draagt bij aan de zelfeffectiviteit (Kirschner et al., 2018), de motivatie (Willingham et al., 2002; Wiliam & Leahy, 2015; Kneyber et al., 2022) en de zelfregulerende vaardigheden van leerlingen (Kneyber et al., 2022). Voorts zorgt het voor een beter en diepgeworteld begrip van de leerstof (Nuthall, 2005) en draagt formatief handelen bij aan de algehele onderwijskwaliteit doordat het uitmondt in meer curriculumbewustzijn en een meer constructief afgestemd onderwijsontwerp (Kneyber et al., 2022).

2.2.4. Richting een overkoepelend conceptueel kader voor leerlingenevaluatie

We dienen in dit project te komen tot een conceptueel kader dat aan de basis ligt van de ontwikkeling van een wetenschappelijk onderbouwde professionaliseringstool over leerlingenevaluatie. Een centrale doelstelling in dit project is om leraren en schoolteams in staat te stellen om zich te vlot te bewegen op het evaluatiecontinuüm rekening houdende met de formatieve functie van leerlingenevaluatie, zonder dat de summatieve functie aan belang inboet. Voorts dient het kader voldoende ruimte te laten om te kijken naar datagebruik in functie van feedback en vervolgstappen in het instructie- en leerproces.

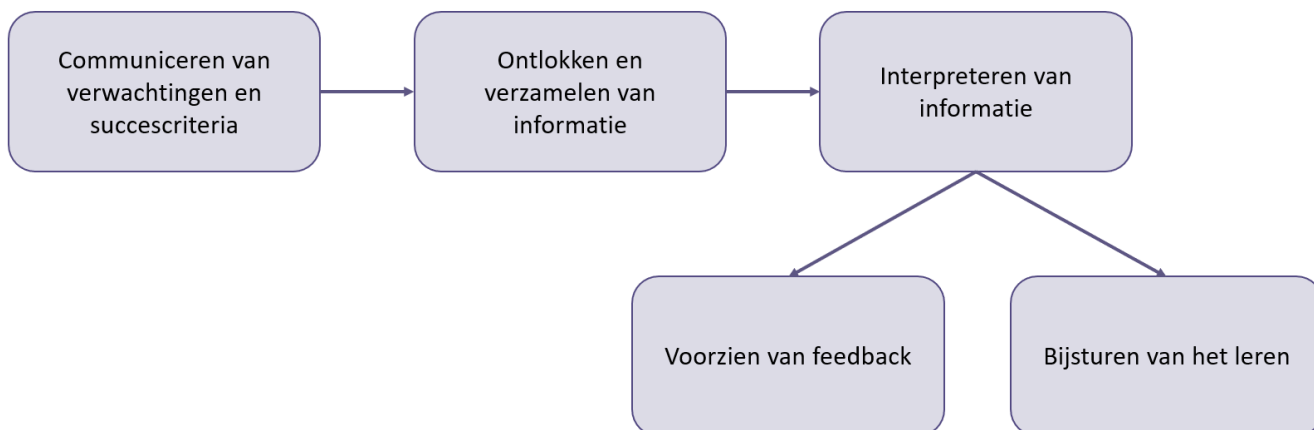
De voorbije decennia kwamen verschillende onderzoekers tot een eigen conceptualisatie van het proces van formatief handelen (o.a. Ruiz-Primo & Furtak, 2006; Wiliam, 2011, Gulikers & Baartman, 2017; Kneyber et al., 2022). Naast een aantal overeenkomstige kenmerken, legt elk conceptueel raamwerk eigen accenten. Leahy, Lyon, Thompson en Wiliam (2005) stellen dat formatief handelen bestaat uit vijf kernstrategieën: (1) leerdoelen en kwaliteitscriteria duidelijk maken, delen en begrijpen; (2) bewijs verzamelen van de leerresultaten; (3) feedback geven die het leerproces stimuleert; (4) leerlingen activeren als leerbron voor elkaar en (5) leerlingen stimuleren om eigenaar van hun leerproces te zijn.

Deze worden door Black en William (2009) en Wiliam & Leahy (2015) georganiseerd volgens de verschillende actoren in een formatief evaluatieproces (leraar, medeleerling, leerling) en de drie feedbackfasen die Hattie en Timperley (2007) beschrijven als *feedup*, *feedback* en *feedforward*. Het resultaat wordt weergegeven in Figuur 7.

	Waar gaat de leerling naartoe?	Waar staat de leerling nu?	De weg naar het doel
Leraar	1. Leerdoelen en succescriteria duidelijk maken, delen en begrijpen	2. Bewijs verzamelen van leerresultaten	3. Feedback geven die het leerproces stimuleert
Klasgenoot		4. Leerlingen activeren als leerbron voor elkaar	
Leerling		5. Leerlingen stimuleren om eigenaar van hun leerproces te zijn	

Figuur 7: De vijf kernstrategieën van formatief handelen, aangepast uit Wiliam en Leahy (2015)

Deze indeling benadrukt uitdrukkelijk de rol van de verschillende actoren in het proces van formatief handelen en plaatst leerlingen centraal in het leerproces. Dit blijkt vooral uit de vierde en vijfde strategie uit het model: het activeren van leerlingen zodat ze een leerbron voor hun medeleerlingen zijn, beter bekend als peerevaluatie en -feedback, en het stimuleren van leerlingen als eigenaars van hun eigen leerproces, ook zelfevaluatie en -feedback genoemd. Het zelf kunnen reguleren van het leerproces is het einddoel van ons onderwijs. Om zelfstandig iets te kunnen uitvoeren en een leven lang te leren, wordt verwacht dat leerlingen hun eigen denken en producten van feedback kunnen voorzien, of zelfstandig in hun omgeving op zoek kunnen gaan naar feedback (Kneyber et al., 2022). Het cyclische model van Wiliam en Leahy biedt de nodige systematiek en duidelijkheid en schets hoe stelselmatig meer verantwoordelijkheid in handen van leerlingen kan komen. Desondanks gaat er geen specifieke aandacht naar datagebruik waarbij betekenis wordt gegeven aan de verzamelde data in functie van feedback en gerichte vervolgacties. Antoniou en James (2014) (Figuur 8) ontwikkelden hun activiteitenmodel dat focust op de concrete handelingen van leraren binnen formatieve klasactiviteiten. Deze handelingen worden gecategoriseerd onder vijf overkoepelende strategieën die in grote mate overlappen met de kernstrategieën die werden onderscheiden door Black en William (2009) en Wiliam & Leahy (2015). Opmerkelijk in dit model is de expliciete plaats die de interpretatiefase krijgt, voorafgaand aan de feedback en de aanpassingen in het leerproces. Er is echter



Figuur 8: Het activiteitenmodel (Antoniou & James, 2014)

geen sprake van een cyclisch model. Zowel uit het model van Black en William (2009) en het model van Antoniou en James (2014) blijkt het belang van het identificeren van leerbehoeften en het nemen van vervolgstappen op basis ervan. Betekenisgeving staat hierbij centraal. Het is cruciaal voor de daadwerkelijke impact die leerlingenevaluatie kan hebben (o.a. Bertrand & Marsh, 2015; Gulikers & Baartman, 2017; Mandinach & Schildkamp, 2021). Dit besef zorgde er onder meer voor dat *data-based decision making* (datagebruik) in (internationaal) onderwijsonderzoek de voorbije twee decennia enorm aan belang heeft gewonnen (o.a. Gummer & Mandinach, 2015; Mandinach & Gummer, 2016; Mandinach & Schildkamp, 2021; Van Gasse, 2018; Van Gasse, Vanhoof, Mahieu & Van Petegem, 2015; Beck & Nunnaley, 2021; Kippers et al., 2018). Mandinach en Gummer (2016) definiëren datagebruik als het vermogen van leraren om data te vertalen in geschikte vervolgacties door verschillende soorten data te verzamelen, te analyseren en vervolgens te interpreteren. Datageletterdheid en datagebruik omvatten een brede waaier aan kennis en vaardigheden. Ze combineren kennis en vaardigheden met betrekking tot data-analyse en -interpretatie met vakinhoudelijke en didactische kennis en vaardigheden. Hiernaast omvatten ze ook kennis van het onderwijsontwerp (curriculum) en de manieren waarop leerlingen leren (Mandinach & Gummer, 2016).

Zowel Mandinach en Gummer (2016) als Kippers en collega's (2018) kwamen tot modellen voor datagebruik. In hun continuüm van datageletterdheid trianguleren Beck en Nunnaley (2021) bovengenoemde modellen om verschillende vaardigheden te identificeren overheen vijf stappen die elkaar cyclisch opvolgen in het proces van datagebruik:

(1) identificeer een probleem/opportuniteit en bepaal doelen: Dit gaat over het identificeren en afbakenen van een probleem, het vertalen ervan in heldere vragen en het situeren van het probleem door rekening te houden met zowel de context van leerlingen als de schoolcontext. Dit gebeurt in functie van het vooropstellen van heldere, haalbare en meetbare doelen.

(2) verzamel en organiseer kwalitatieve data: Deze tweede stap gaat over het identificeren, genereren en verzamelen van data in functie van de vooropgestelde doelen. Hiertoe dienen leraren een diepgaand begrip te hebben van het opstellen en gebruiken van verschillende evaluatievormen (formatief en summatief) en moeten ze de kwaliteit van verschillende datasoorten kunnen nagaan.

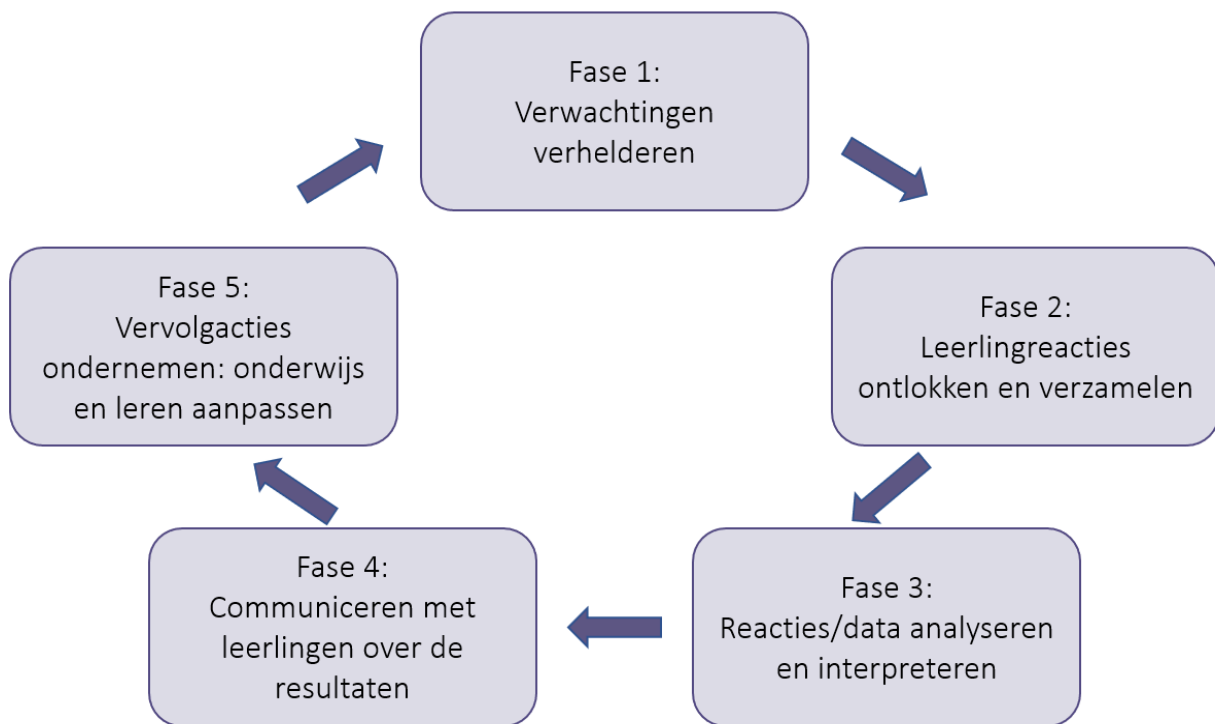
(3) zet data om in informatie: Hierin staat interpretatie en betekenisgeving centraal. Dit houdt in dat leraren data (zoals evaluatiegegevens) objectief kunnen beoordelen, analyseren en interpreteren. Indien nodig identificeren en verzamelen leraren bijkomende databronnen om een dieper begrip te krijgen van de voorliggende data.

(4) zet informatie om in beslissingen: Leraren hebben kennis van en inzicht in het curriculum en beschikken over een breed didactisch handelingsrepertoire om aan te sluiten bij de diverse leerbehoeften van leerlingen.

(5) evalueer de uitkomsten: Ten slotte wordt teruggekeerd richting de vooropgestelde doelen om de impact van aanpassingen te evalueren: In welke mate werden de doelen bereikt?

De overlap tussen de stappen bij datagebruik en de modellen voor formatief handelen valt op. Datagebruik wordt door Van der Kleij, Vermeulen, Schildkamp en Eggen (2015) dan ook als een formatieve evaluatiepraktijk beschreven. De modellen voor formatief handelen en datagebruik kunnen als aanvullend beschouwd worden. Tot slot bespreken we in dit onderdeel de formatieve toetscyclus van Gulikers en Baartman (2017). In functie van hun reviewstudie naar de concrete handelingen van leraren in een formatieve klaspraktijk ontwikkelden Gulikers en Baartman (2017) deze toetscyclus³ (Figuur 9), nl. een cyclisch model dat de inzichten vanuit de literatuur inzake formatief handelen en datagebruik samenbrengt. De belangrijkste aanleiding voor hun reviewstudie is de internationaal erkende sleutelrol die de leraar speelt in het proces van formatief handelen, maar het voortdurende probleem om dit daadwerkelijk te implementeren in de onderwijspraktijk (Gulikers & Baartman, 2017; Allal & Laveault, 2016). Recenter diende de formatieve toetscyclus tevens als kader om de percepties (Veugen, Gulikers & den Brok, 2021) en handelingen (Gulikers, Veugen & Baartman, 2021) van leerlingen in formatieve klaspraktijken te vatten.

³ De term 'formatief handelen' werd in 2018 geïntroduceerd (Kneyber, 2018). In 2017 was formatief evalueren of formatief toetsen de gangbare benaming in de Nederlandstalige literatuur.



Figuur 9: De formatieve toetscyclus (Gulikers & Baartman, 2017, p. 13)

De formatieve toetscyclus onderscheidt vijf fasen waaraan een proces van formatief handelen trouw moet blijven om effectief te zijn. Per fase wordt voorgeschreven welke concrete activiteiten effectieve leraren inzetten in de klas.

(1) Verwachtingen verhelderen

Dit omvat zowel het helder communiceren en formuleren van de leerdoelen als het verduidelijken van de vooropgestelde kwaliteitscriteria om aan deze leerdoelen te voldoen. Deze fase, waarin de ontwikkeling van een kwaliteitsbesef centraal staat, is van cruciaal belang in functie van effectieve feedback, zelfeffectiviteit, motivatie en het aanspreken van zelfregulerende vaardigheden. Leerlingen worden met weldoordachte strategieën betrokken bij de leerdoelen en kwaliteitscriteria.

(2) Leerlingreacties ontlokken en verzamelen

Dit gaat over alle mogelijke manieren, methodieken en strategieën die leraren inzetten om (zowel formele als informele) data van leerlingen te ontlokken en te verzamelen. Hierbij hebben leraren aandacht voor een brede evaluatie op verschillende beheersingsniveaus en zorgen ze ervoor dat er kwaliteitsvolle evaluatie-instrumenten worden ingezet.

(3) Reacties analyseren en interpreteren

De reacties uit de vorige fase worden (door de leraar en/of leerlingen) geanalyseerd en geïnterpreteerd in functie van de leerdoelen en kwaliteitscriteria. Deze fase is erop gericht om een dieper begrip te bekomen van leerlingreacties. Deze interpretatiefase stelt leraren in staat data-geïnformeerde beslissingen te nemen en gericht aan te sluiten bij de leerbehoeften van leerlingen.

(4) Communiceren met leerlingen over resultaten

Feedback krijgt een sleutelrol in het formatieve evaluatieproces. Er wordt informatie over verschillende aspecten van een prestatie of begrip gecommuniceerd door de leraar, een medeleerling of de leerling zelf. Indien feedback effectief wordt ingezet in het leerproces geldt het als één van de meest effectieve middelen om leerlingen te helpen leren (o.a. Hattie & Timperley, 2007; Brooks et al., 2019; Kluger & Denisi, 1996).

(5) Vervolgacties ondernemen

Vervolgacties ondernemen gaat over het bijsturen en/of optimaliseren van de instructie en/of het leerproces van de leerling om tegemoet te komen aan de leerbehoeften van individuele leerlingen. Er worden gerichte vervolgacties ondernomen om de kloof tussen het huidige en gewenste prestatieniveau te dichten.

2.2.5. Een geïntegreerd conceptueel kader van 5 acties

Op basis van de modellen die werden gepresenteerd in 2.2.4. stellen we in dit onderdeel de kenmerken van het conceptueel kader voor dat gebruikt werd in functie van de verdere doelen van het project en dat georganiseerd wordt in functie van 5 acties (cf. *infra*).

Ten eerste brengen we in het model de vijf fasen van de formatieve toetscyclus binnen van Gulikers en Baartman (2017), zoals toegelicht in 2.2.4. In dit model past de idee dat een sterkere integratie van evaluatie en instructie de motor vormt van een inclusieve leeromgeving die maximale leer- en ontwikkelingskansen voor *alle* leerlingen biedt (Ysenbaert, Van Avermaet en Van Houtte, 2020). Meer nog, evaluatie wordt beschouwd als het kloppende hart van het leerproces, gezien het de instructie en de bijsturing van leerstrategieën van leerlingen initieert (Gulikers & Baartman, 2017). De formatieve toetscyclus biedt een systematisch en geïntegreerd kader dat een logische weergave van de praktijk is en breed inzetbaar is. De cyclus is inzetbaar binnen een (kort) les(moment), overheen een hoofdstuk of doorheen een heel trimester of schooljaar. Daarnaast werd het model en de praktische output van de reviewstudie van Gulikers en Baartman (2017) verfijnd en gevalideerd aan de hand van een kennisdeeldag waarbij de bevindingen van de studie werden gedeeld en besproken met een groot aantal leraren werkzaam op verschillende onderwijsniveaus. Vooral de 'kleine cyclus', waarbij de fasen 2-3-5 worden doorlopen (het ontlocken van reacties, deze reacties analyseren en interpreteren en het nemen van vervolgacties), wordt vaak geïdentificeerd in de praktijk (Gulikers & Baartman, 2017). De studie van Veugen, Gulikers en den Brok (2021) bevestigt de validiteit, betrouwbaarheid en praktische inzetbaarheid van de formatieve toetscyclus om het formatief handelen van leraren te bestuderen.

Ten tweede wil het conceptueel kader zowel ruimte voorzien voor formatief handelen als voor summatieve beoordeling (Baartman, 2008; Birenbaum, 2007; Van Petegem & Vanhoof, 2002; Harré et al., 2014). De modellen van Gulikers en Baartman (2017), Wiliam en Leahy (2015) en Antoniou en

James (2014) laten, hoewel ze focussen op formatief handelen, ook ruimte toe om gefundeerde summatieve beslissingen te nemen. Om recht te doen aan wat een leerling heeft laten zien en echt kan, is er namelijk een goede balans nodig tussen formatief handelen en summatieve beslissingen (Allall & Laveault, 2016). De modellen bieden met andere woorden de nodige ruimte om zowel naar het proces van formatief handelen als summatief beoordelen te kijken, wat leraren in staat kan stellen zich ten volle te bewegen op het evaluatiecontinuüm.

Ten derde willen we in het conceptueel kader de onderzoeksstroming gericht op datagebruik en de *assessment for learning* traditie samenbrengen, wat belangrijk is gezien de formatieve functie van evaluatie vaak niet wordt benut (Ysenbaert, Van Houtte & Van Avermaet, 2020; Onderwijsinspectie 2021), beslissingen vaak worden genomen op basis van intuïtie (Van Gasse & Van Acker, 2023; Vanlommel, Van Gasse, Vanhoof & Van Petegem, 2017) en leraren moeite ondervinden om concrete data-geïnformeerde vervolgacties te ondernemen in het onderwijsproces (o.a. Van Gasse & Van Acker, 2023; Vanlommel, Van Gasse, Vanhoof & Van Petegem, 2017; Mandinach & Schildkamp, 2021; Gulikers & Baartman, 2017; Veugen, Gulikers & den Brok, 2021; Onderwijsinspectie, 2021). Meer concreet, sluiten we aan bij vijf de stappen die door Beck en Nunnaley (2021) worden beschreven en elkaar cyclisch opvolgen: (1) identificeer een probleem/opportuniteit en bepaal doelen; (2) verzamel en organiseer kwalitatieve data; (3) zet data om in informatie; (4) zet informatie om in beslissingen en (5) evalueer de uitkomsten.

Ten vierde moeten we met het conceptueel kader specifiek focussen op effectieve feedback en het ondernemen van vervolgacties (in de vorm van differentiatie en ondersteuning). Feedback en gerichte vervolgacties naar aanleiding van verzamelde evaluatiegegevens zijn immers een cruciaal onderdeel van een effectieve evaluatie- en onderwijspraktijk (o.a. Earl, 2003; Heitink et al., 2016; Hattie & Timperley, 2007; Birembaum, 2016; Brookhart, 2007; Wiliam, 2011; Bennett, 2011; Allall & Laveault, 2016). Het vormt de brug om de kloof te overbruggen tussen waar leerlingen staan en het uiteindelijke leerdoel dat ze moeten bereiken (Wiliam & Leahy, 2015). Vervolgens kunnen nieuwe doelen worden geformuleerd. Dit cyclische karakter van het evaluatie- en leerproces vinden we terug in de modellen van Gulikers en Baartman (2017), Wiliam en Leahy (2015) en Beck en Nunnaley (2021).

Het conceptueel kader dient verder ruimte te geven aan concrete handvatten en praktijkvoorbeelden. Door concrete handvatten aan te reiken, wordt er naar gestreefd om de handelingsbekwaamheid van leraren maximaal te ondersteunen. Het is namelijk de leraar die van doorslaggevend belang is wat betreft de leerprestaties en onderwijskansen van leerlingen (Hattie, 2012; Marzano, 2012) en de leeromgeving op zo'n manier dient te ontwerpen dat het leerlingen stimuleert en faciliteert om actief deel te nemen aan het leerproces (Carless & Winstone, 2020).

Ten slotte willen we met het conceptueel kader student-sturing stimuleren. Dit is een belangrijke vaardigheid die leerlingen in staat stelt om een leven lang te leren op een onafhankelijke manier (Surma et al., 2019; Vanhoof & Speltincx, 2021). Formatief handelen van de leraar heeft het potentieel om aan te zetten tot co-regulerende activiteiten die leerlingen actief betrekken bij het evaluatieproces en zodoende de ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden bevordert (Allal, 2020; Andrade & Brookhart, 2020).

Om alle inzichten uit de wetenschappelijke kaders samen te brengen, worden in dit project 5 concrete acties voorgesteld die gedefinieerd werden op basis van de literatuur en kaders in 2.2.4. Deze acties liggen verder aan de basis van de ontwikkeling van de professionaliseringstool. Meer concreet gaat het om volgende acties: (1) hoe zorg ik dat mijn leerlingen exact weten wat er van hen wordt verwacht?; (2) hoe ga ik doelgericht na wat mijn leerlingen kennen en kunnen?; (3) hoe beoordeel en interpreteer ik de data die ik verzamel?; (4) hoe geef ik feedback die het leren optimaliseert?; (5) welke vervolgacties onderneem ik om het leren te optimaliseren?

Deze acties werden vervolgens gebruikt om verdere relevante literatuur te identificeren en bijkomende kaders en inzichten aan te hangen. Dit resulteerde per fase in een literatuuroverzicht en een brede waaier aan werkvormen, methodieken en goede praktijkvoorbeelden. Per actie werden vervolgens, op basis van de literatuur die werd voorgesteld in 2.2.4. specifieke subcategorieën gedefinieerd om de concrete methodieken verder te ordenen.

(1) hoe zorg ik dat mijn leerlingen exact weten wat er van hen wordt verwacht?

- Leerdoelen formuleren
- Leerdoelen delen en leerlingen betrekken
- Kwaliteitscriteria delen en leerlingen betrekken
- Kwaliteitsbesef ontwikkelen

(2) hoe ga ik doelgericht na wat mijn leerlingen kennen en kunnen?

- Formatief handelen
- Summatief evalueren
- Een kwalitatief evaluatiesysteem

(3) hoe beoordeel en interpreteer ik de data die ik verzamel?

- Datageletterdheid en datagebruik
- Beoordelen van evaluaties
- Analyseren en interpreteren van resultaten

(4) hoe geef ik feedback die het leren optimaliseert?

- Algemene principes

- Feedbackvormen

(5) welke vervolgacties onderneem ik om het leren te optimaliseren?

- Omgaan met verschillen in interesse
- Omgaan met verschillen in leerstatus
- Omgaan met verschillen in leerprofiel
- Holistische benaderingen
- Gedifferentieerd evalueren

De literatuuroverzichten die werden ontwikkeld, zijn per actie terug te vinden in de tool en bieden een wetenschappelijk antwoord op de vraag ‘waarom de methodiek gebruiken’. De concrete methodieken en werkvormen worden voorgesteld onder ‘hoe’

2.2.6. Identificatie goede praktijkvoorbeelden

Een goed praktijkvoorbeeld bestaat uit twee essentiële en niet te scheiden delen: (1) een diepgaande en rijke beschrijving van de concrete praktijk en (2) een systematisch ontrafelen van de vraag waarom het in deze concrete praktijk loopt zoals het loopt (Kelchtermans & Ballet, 2009). Goede praktijk is steeds gebonden aan een bepaalde situatie, omgeving, problematiek, enz. (Knight & Smith, 1989), waardoor leraren zelf de vertaalslag dienen te maken naar de eigen situatie door de aangeboden voorbeelden te analyseren en te interpreteren met de eigen context in het achterhoofd (Wiliam & Leahy, 2015). Deze vertaalslag is essentieel en vereist een goed inzicht in de verklarende factoren voor het succes van het praktijkvoorbeeld (zie 3.4.2.1).

Vanuit verschillende praktijkgerichte publicaties (o.a. Wiliam & Leahy, 2015; Struyven et al., 2019; Vanhoof & Speltinckx, 2021; Heylen, Van Gucht & Herssens, 2021; Sherrington & Caviglioli, 2020; Sherrington & Caviglioli, 2021; Lemov, 2021), onderwijskundige blogberichten (o.a. Toetsrevolutie, Vernieuwonderwijs, Blogcollectief onderzoek onderwijs, Excel, *The learning scientist*, *Teacherhead*, *Tips for teachers*, enz.), toolkits zoals bv. de toolkits breed evalueren en de toolbox formatieve evaluatie van de Karel de Grote Hogeschool (KdG) werd op zoek gegaan naar verschillende goede praktijkvoorbeelden. De selectie gebeurde aan de hand van een screening waarbij specifiek werd gefocust op de wetenschappelijke onderbouwing en/of de bewezen effectiviteit van de werkwijzen. De praktijkvoorbeelden werden telkens aan één van de vijf acties gekoppeld (zie 2.2.5.) en vervolgens bij een concrete (evaluatie)methodiek of strategie geplaatst.

Hiernaast werden meta-analyses en systematische reviews vertaald naar concreet inzetbare praktijktips en (evaluatie)methodieken. Op deze manier werd de brug gemaakt tussen wetenschappelijke inzichten en de klaspraktijk.

Een eerste goed praktijkvoorbeeld dat door meerdere auteurs in praktijkgerichte publicaties werd beschreven, was de 'denken, delen, uitwisselen'-methodiek (o.a. Wiliam & Leahy, 2015; Sherrington & Caviglioli, 2020; Lemov, 2021) (Figuren 10 en 11).

Een tweede voorbeeld is het actief werken met voorbeelden om een kwaliteitsbesef te ontwikkelen bij leerlingen (Figuur 12). Deze werkwijze wordt zowel in fundamenteel onderzoek (Carless & Boud, 2018) als praktijkgerichte publicaties beschreven (o.a. Vanhoof & Speltincx, 2021). Door actief te werken met en in dialoog te gaan over de kwaliteit van verschillende voorbeelden komt kwaliteit echt tot leven. Kwaliteit herkennen is een voorwaarde aan de slag te kunnen gaan met feedback en om zelf iets van hoge kwaliteit te kunnen leveren (Carless & Chan, 2016).

Denken, delen, uitwisselen

De 'denken, delen, uitwisselen'-methode is een effectieve werkwijze om voldoende denktijd te garanderen en deze duidelijk te structureren. Je doorloopt **drie stappen**:

Stap 1: Denken

Je stelt een vraag, waarna de leerlingen eerst individueel nadenken over hun antwoord. Laat hen antwoorden beknopt neerschrijven, loop rond, stuur bij, vraag door en controleer of iedereen daadwerkelijk nadenkt over de vraag (niet elke leerling die 'geconcentreerd' naar een blad staart, is ook effectief aan het nadenken).

 Om richting te geven aan het denkproces, kan het helpen om een **duidelijk doel** voorop te stellen, zoals 'bespreek het proces in 5 stappen' of 'geef 3 concrete voorbeelden van ...'.

 Denk op voorhand goed na over de **hoeveelheid denktijd** die je de leerlingen zal geven. Dit kan variëren afhankelijk van de vraag. Moedig de leerlingen verder ook aan deze tijd ten volle te gebruiken.

Stap 2: Delen

In deze stap delen de leerlingen hun antwoorden met een medeleerling. Hierbij lichten ze mondeling toe hoe ze tot hun antwoord kwamen. De bedoeling is om uiteindelijk tot een gedeeld antwoord te komen. Deze fase biedt leerlingen een veilige context (ze toetsen af per twee) om te ontdekken of hun antwoord in lijn ligt met dat van een klasgenoot of om eventuele problemen samen te bespreken.

Figuur 10: Voorbeeld 1: Denken, delen, uitwisselen (deel 1)

 Wees betrokken: loop rond en luister actief mee. Dit kan je helpen om interessante ideeën of belangrijke misvattingen op te pikken. Door rond te lopen, houd je de gesprekken bovendien gefocust. Dit is extra belangrijk bij moeilijkere vragen, waarvoor de leerlingen meer tijd kregen.

 Stel de duo's slim samen. Denk op voorhand goed na waar jouw leerlingen voor de specifieke vraag het meeste baat bij hebben: homogene of heterogene groepjes.

 Je kan deze stap meerdere keren herhalen. Op deze manier kunnen leerlingen de kwaliteit van hun antwoord verschillende keren aftoetsen en hun antwoord gaandeweg bijsturen of vervolledigen.

Stap 3: Uitwisselen

Ten slotte wisselen de duo's hun ideeën uit met de volledige klas. Laat één van de groepsleden verslag uitbrengen van hun overlegmoment. Hierdoor moeten leerlingen de ideeën en antwoorden van hun partner herhalen en in eigen woorden vertalen.

 Laat leerlingen ook delen waar ze nog onzeker over zijn. Speel deze onzekerheden door en laat leerlingen elkaar aanvullen of verder bouwen op elkaars antwoord.

Figuur 11: Voorbeeld 1: Denken, delen, uitwisselen (deel 2)

Beschrijving

Om leerlingen gericht aan de slag te laten gaan met complexe opdrachten, moeten ze over voldoende **kwaliteitsbesef** 🟡 beschikken. Om dit te ontwikkelen, bestaat een eenvoudig recept. Daar heb je twee basisingrediënten voor nodig: (1) **actief werken** met concrete **voorbeelden** en (2) in **gesprek** gaan over de **kwaliteit** ervan.

Voordelen

- ✔ Door actief te werken met en in dialoog te gaan over de kwaliteit van voorbeelden komt kwaliteit écht tot leven. Kwaliteit **herkennen** is een voorwaarde om **zelf** iets van **hoge kwaliteit** te kunnen leveren.
- ✔ Voorbeelden dienen als **vergelijking** voor het eigen werk, waardoor leerlingen hun eigen leren beter kunnen aansturen. Het bevordert de **zelfregulatie** 🟡.
- ✔ De leerlingen worden actief betrokken bij het evaluatieproces. Dit verhoogt het **eigenaarschap** voor de te behalen doelen.
- ✔ Een voldoende ontwikkeld kwaliteitsbesef is een voorwaarde om écht aan de slag te kunnen gaan met **feedback**: leerlingen begrijpen de ontvangen feedback en kunnen die beter omzetten in vervolgacties.
- ✔ Leerlingen kunnen kwalitatievere **zelf**- en **peerfeedback** geven.
- ✔ Doordat voorbeelden de verwachtingen verhelderen, verminderen ze de **bezorgdheid** en **angst** van leerlingen. Dit stimuleert hun **motivatie** en **zelfvertrouwen**.
- ✔ Het biedt **mogelijkheden** om te **differentiëren** 🟡: je kan de voorbeelden aanpassen aan de capaciteiten van leerlingen of hen zelf voorbeelden laten selecteren.

Figuur 12: Voorbeeld 2: Actief werken met voorbeelden

2.2.7. De effectiviteit van de methodieken in relatie tot effectieve didactische principes

Om de effectiviteit van de aangeboden evaluatiemethodieken en -strategieën verder te onderbouwen, werden gedurende de laatste fase van de literatuurstudie over leerlingenevaluatie verschillende effectiviteitsstudies (o.a. Rosenshine, 2010; Dunlosky et al., 2013; Coe et al., 2020; Hattie, 2012) en publicaties gericht op effectieve didactiek doorgenomen (o.a. Surma et al., 2019; Marzano, 2012). Deze literatuurstudie resulteerde in een selectie aan effectieve strategieën en relevante inzichten: (1) werking van het brein en hoe mensen leren; (2) cognitieve belastingstheorie; (3) reconstrueren van voorkennis; (4) *dual codig*; (5) *split-attention effect*; (6) gewenste moeilijkheden; (7) *retrieval practice*; (8) *spaced practice*; (9) *interleaved practice*; (10) productieve strategieën; (11) hypercorrectie-effect;

(12) *expertise reversal effect*; (13) kennisvloed; (14) motivatie; (15) *growth mindset*; (16) zelfregulatie; (17) Dunning-Kruger-effect.

Deze inzichten werden specifiek geselecteerd om de effectiviteit van de weerhouden methodieken en praktijkvoorbeelden te onderschrijven (de inzichten worden verder besproken bij punt 3.4.4.)

2.3. Onderzoekslijn 2: Effectieve beleidsvoering

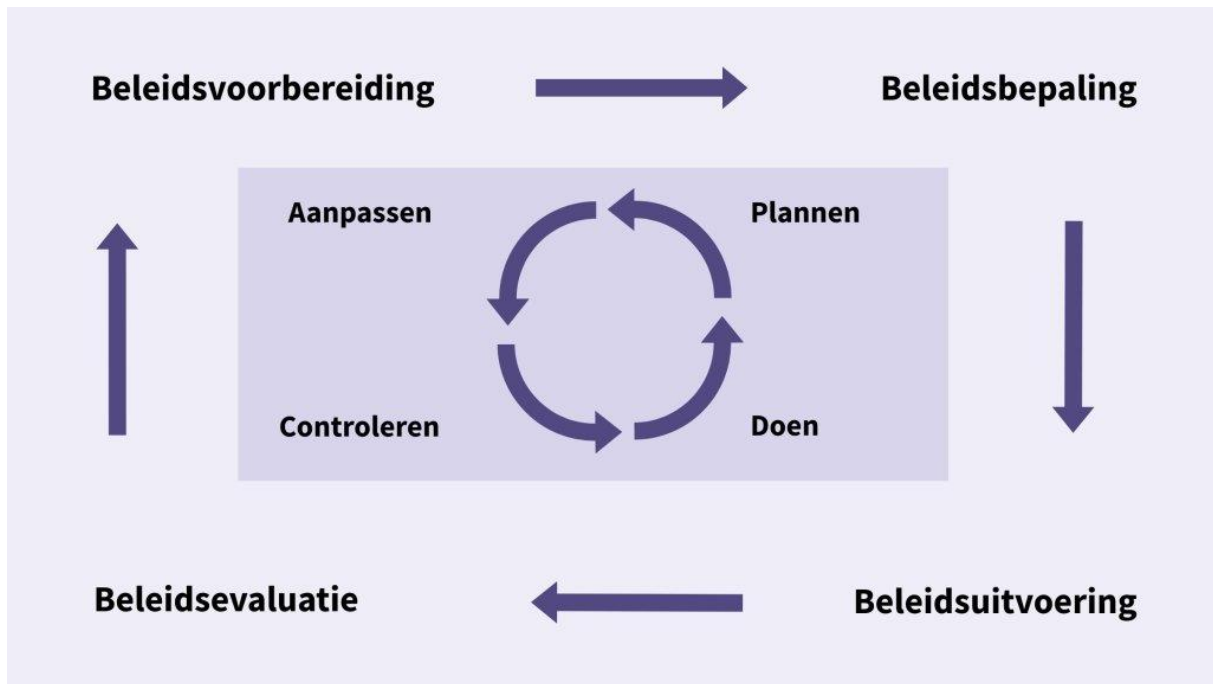
De overheid verwacht van scholen dat ze komen tot een kwaliteitsvolle onderwijs- en evaluatiepraktijk en dat ze een doeltreffend leerlingenevaluatiebeleid voeren. Het gevoerde beleid over leerlingenevaluatie beïnvloedt immers de praktijk van leraren (Vanhoof, Portael & De Maeyer, 2013; Ysenbaert, Van Avermaet, & Van Houtte, 2020). Bovendien wordt van scholen verwacht dat ze aan interne kwaliteitszorg doen (Penninckx, Vanhoof & Van Petegem, 2011). Dit houdt in dat ze systematiek aanbrengen in hun beleidsvoering om zo te komen tot een cyclisch proces van reflectie, behouden en/of bijsturen van het functioneren (inzake leerlingenevaluatie) en zo de onderwijskwaliteit verder optimaliseren (Vanhoof & Van Petegem, 2022).

2.3.1. Functies van een leerlingenevaluatiebeleid

Het leerlingenevaluatiebeleid wordt gedefinieerd als het geheel van opvattingen en afspraken over hoe de school de evaluatie van leerlingen wil vormgeven en over de voorzieningen die daartoe getroffen worden (Struyf, 2000, p. 58). Het leerlingenevaluatiebeleid gaat over de koers die de school volgt voor wat betreft leerlingenevaluatie en dat beleid kan volgens Struyf (2000) verschillende functies vervullen. Ten eerste vormt het leerlingenevaluatiebeleid een kader voor het nemen van (beleids)beslissingen. Aan de basis van het beleid ligt namelijk een visie over leerlingenevaluatie en onderwijs. Ten tweede dient het leerlingenevaluatiebeleid als leidraad voor het handelen van leraren waarbij duidelijk wordt gemaakt waar de school met het onderwijs naartoe wil. Het gevoerde leerlingenevaluatiebeleid heeft dan ook een invloed op de evaluatiepraktijk van leraren waarbij een krachtig leerlingenevaluatiebeleid samengaat met een kwaliteitsvollere praktijk van leraren (Portael, 2013; Vanhoof, Portael & De Maeyer, 2013). Ten derde krijgen scholen de kans om de gekozen koers te rechtvaardigen en de daarbij gekozen prioriteiten en activiteiten te verdedigen. Ten vierde krijgen scholen de kans om zich op een bepaalde manier te profileren en zich op die manier ook te onderscheiden van andere scholen. Ten slotte wordt een standaard voor leerlingenevaluatie gecreëerd. Het duidelijk omschrijven van doelen en activiteiten stelt scholen in de mogelijkheid om te reflecteren en te beoordelen of de beoogde resultaten worden bereikt op basis van de gekozen activiteiten. Zo biedt het scholen de kans om zaken bij te stellen of te veranderen wanneer blijkt dat de beoogde resultaten niet (voldoende) worden behaald (Struyf, 2000).

2.3.2. De beleidscyclus

Een doeltreffend leerlingenevaluatiebeleid wordt gekenmerkt door de systematiek die wordt aangebracht in de beleidsvoering, waarbij activiteiten elkaar logisch, doordacht en cyclisch opvolgen. De beleidscyclus (Figuur 13) van Vanhoof en Van Petegem (2017, p. 29) onderscheidt vier fasen die we hieronder meer in detail bespreken.



Figuur 13: De beleidscyclus (Vanhoof & Van Petegem, 2017, p. 29)

(1) Beleidsvorbereitung

Tijdens de beleidsvorbereidingsfase staat bewustwording centraal en worden de algemene lijnen uitgezet. Deze bewustwording is het resultaat van een evaluatie van de huidige evaluatiepraktijk en van het bestaande evaluatiebeleid. Uitgaande van de bestaande situatie wordt er gereflecteerd over wat wenselijk, mogelijk en noodzakelijk is. Dit resulteert vervolgens in een aantal voornemens. Tijdens de voorbereidingsfase wordt in kaart gebracht welke aspecten van het functioneren van scholen de moeite zijn om in de toekomst (verder) aandacht aan te besteden. Er wordt bepaald welke aandachtspunten prioritair moeten worden aangepakt.

(2) Beleidsbepaling

Met de beleidsbepaling worden de voornemens uit de beleidsvorbereidingsfase geformuleerd als concrete doelen en resultaatsverwachtingen. Op basis van de selectie van doelen worden concrete activiteiten vooropgesteld om de doelen te bereiken. Dit resulteert in een duidelijk actieplan. Het is aangewezen in deze fase van de beleidscyclus al vast te leggen welke criteria later gebruikt zullen worden om te toetsen of - en in welke mate - er sprake is van doelrealisatie. Het is tevens van belang

om tijdens deze fase voldoende aandacht te besteden aan het borgen van datgene dat goed loopt. Pas wanneer duidelijk is wat behouden moet worden, kan het veranderproces van start gaan.

(3) Beleidsuitvoering

In de beleidsuitvoeringsfase treedt het actieplan in voege. Het is aangewezen om tijdens de uitvoeringsfase momenten in te lassen om de effectiviteit richting de vooropgestelde doelen na te gaan.

(4) Beleidsevaluatie

Met de beleidsevaluatie wordt nagegaan in welke mate de beoogde doelen, vastgesteld tijdens de beleidsbepalingsfase, bereikt zijn. De evaluatiefase kan vervolgens aanleiding geven om de fase van beleidsbepaling te herdoen en te komen tot een andere strategie, maar ook om de bestaande strategie te bestendigen. Eventueel kan er ook sprake zijn van de voorbereiding van een nieuw beleid wat betekent dat de beleidscyclus herhaald wordt.

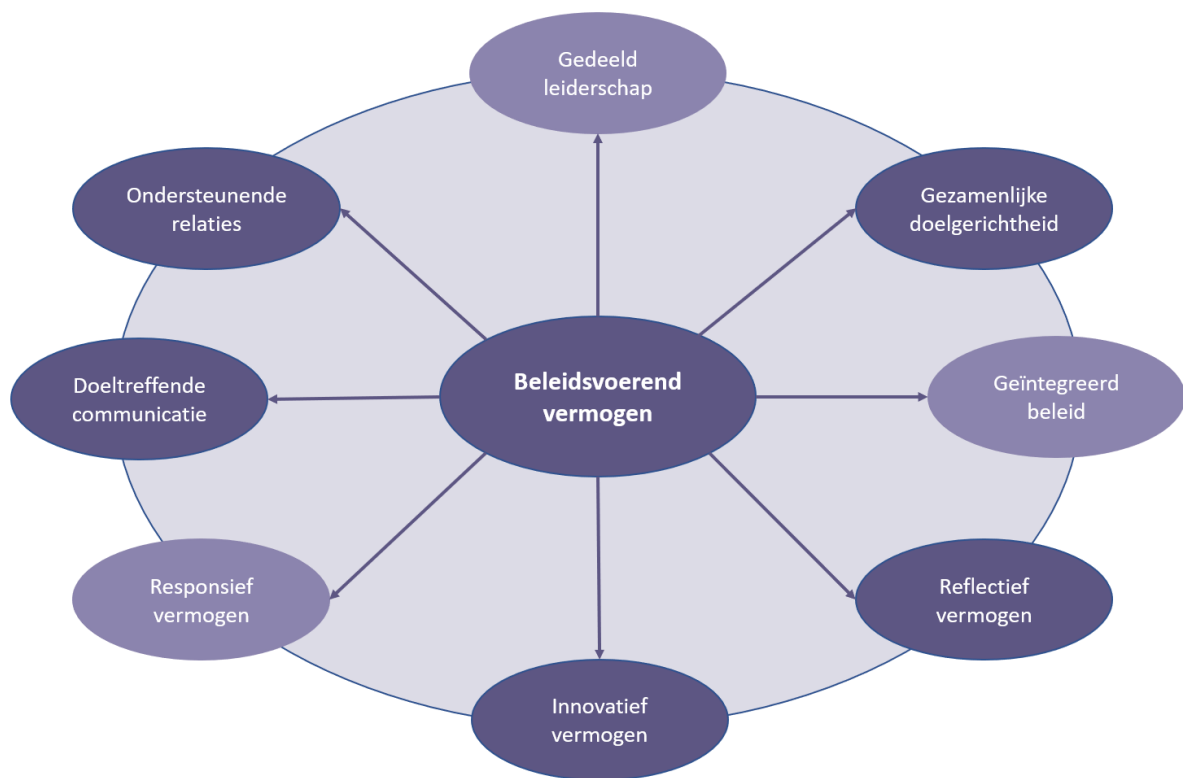
In de praktijk zullen de verschillende fasen in de beleidscyclus niet steeds zo strikt van elkaar kunnen worden onderscheiden. Bovendien dient de volgorde van de fasen niet noodzakelijk gerespecteerd te worden. Bewustwording van de afzonderlijke fasen en het kenmerkende cyclische karakter faciliteren echter een systematische en doeltreffende beleidsvoering over leerlingenevaluatie (Vanhoof & Van Petegem, 2022).

2.3.3. Indicatoren beleidsvoerend vermogen

Een leerlingenevaluatiebeleid kadert binnen een meer omvattend onderwijsbeleid van de school. Het leerlingenevaluatiebeleid van scholen kan hierdoor verder geconcretiseerd worden aan de hand van de indicatoren van het beleidsvoerend vermogen van scholen. Vertaald naar de context van een leerlingenevaluatiebeleid kan het beleidsvoerend vermogen van scholen omschreven worden als de mate waarin een school haar beschikbare beleidsruimte succesvol aanwendt om te komen tot een voortdurend proces van behouden of veranderen van haar functioneren (met betrekking tot leerlingenevaluatie) met als doel het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Inzichten uit schooleffectiviteits- en schoolontwikkelingsonderzoek maken het mogelijk acht indicatoren te identificeren die in sterke mate de verschillen tussen scholen verklaren wat hun beleidsvoering over evaluatie betreft (Vanhoof & Van Petegem, 2017) (Figuur 14).

De acht indicatoren worden van elkaar onderscheiden, maar hangen in de praktijk nauw samen en kunnen elkaar zelfs versterken. Dit maakt het niet nodig om steeds alle indicatoren in kaart te brengen om een adequaat beeld te schetsen van het beleidsvoerend vermogen van scholen (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Zoals de auteurs zelf stellen, is het mogelijk te focussen op een selectie van de meest relevante indicatoren. Uit het casestudieonderzoek van Ysenbaert, Van Avermaet en Van Houtte (2018) naar evaluatiebeleid en – praktijk van scholen, blijken voornamelijk de indicatoren gezamenlijke

doelgerichtheid, doeltreffende communicatie en reflectief vermogen op de voorgrond te treden bij scholen die een sterker uitgewerkt evaluatiebeleid hebben. Ook Vanhoof en Van Petegem (2022) bevestigen de cruciale rol van een zelfevaluatie en -reflectie in de beleidsvoering van scholen. Binnen dit project willen we komen tot een professionaliseringstool die schoolbreed wordt ingezet en waarbij samenwerking centraal staat. Op basis van de bevindingen van Ysenbaert, Van Avermaet en Van Houtte (2018) en Vanhoof en Van Petegem (2022) en de noden binnen dit project werd gekozen om het leerlingenevaluatiebeleid van scholen te conceptualiseren aan de hand van volgende vijf indicatoren: (1) doeltreffende communicatie, (2) ondersteunende relaties, (3) gezamenlijke doelgerichtheid, (4) reflectief vermogen en (5) innovatief vermogen. In wat volgt, worden deze vijf indicatoren beknopt toegelicht.



Figuur 14: De acht indicatoren van het beleidsvoerend vermogen (Vanhoof & Van Petegem, 2017, p.25)

(1) Doeltreffende communicatie

Een doeltreffende communicatie kan omschreven worden als het succesvol verzenden van boodschappen, via formele en informele netwerken, wat resulteert in kennisconstructie en de beïnvloeding van individuen en groepen binnen een schoolteam. Het is een proces van wederzijdse en gelijktijdige beïnvloeding wat doelgericht handelen uitlokt. Leraren hebben hiervoor nood aan betrouwbare en consistente informatie over leerlingenevaluatie. Een doeltreffende communicatie is echter ruimer dan het louter doorgeven van informatie. Ook het formuleren van doelen, het tot stand

brengen van en bewaken van relaties en het motiveren van teamleden zijn belangrijke communicatiedoelen. Hiermee wordt de nauwe samenhang duidelijk met andere indicatoren zoals ondersteunende relaties, een gezamenlijke doelgerichtheid en het innovatief vermogen. Openheid is noodzakelijk om doeltreffend te communiceren: Een open communicatie over de motieven, ideeën, verzuchtingen en onzekerheden omtrent leerlingenevaluatie, draagt bij aan de effectiviteit van het gevoerde leerlingenevaluatiebeleid en de school in zijn geheel (Vanhoof & Van Petegem, 2017).

(2) Ondersteunende relaties

Deze indicator verwijst naar de professionele en persoonlijke relaties binnen het schoolteam. Wanneer er sprake is van positieve ondersteunende professionele relaties hebben leden van het schoolteam het gevoel er niet alleen voor te staan bij het evalueren van leerlingen. Ze worden hierbij actief gevolgd en begeleid door collega's, de schoolleider en mogelijks ook andere instanties zoals de pedagogische begeleidingsdienst. Wanneer er daarbij ook aandacht is voor persoonlijke ontwikkeling en persoonlijke ervaringen met betrekking tot leerlingenevaluatie, is er tevens sprake van ondersteunende persoonlijke relaties. Samenwerking krijgt binnen deze indicator van beleidsvoerend vermogen een centrale plaats. Door samen te werken hebben leraren sneller het gevoel steun te krijgen van hun collega's. Bovendien bevordert samenwerking het vertrouwen en de openheid tussen collega's. Dit zorgt ervoor dat leraren hun eigen klaspraktijk, eventuele problemen of vragen, maar ook positieve resultaten durven voorleggen aan collega's, directies of ondersteunende instanties (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Tot slot kunnen ondersteunende relaties kennisdeling en wederzijds leren in de hand werken (Harris, 2002).

(3) Gezamenlijke doelgerichtheid

De effectiviteit van het gevoerde leerlingenevaluatiebeleid is sterk afhankelijk van de mate waarin scholen komen tot een gezamenlijke doelgerichtheid over leerlingenevaluatie. Dit vraagt van schoolteams dat ze een visie op leerlingenevaluatie ontwikkelen die de doelen op korte en lange termijn bundelen. Zodra een school over een gezamenlijke doelgerichtheid beschikt, kan die verder richting geven aan het handelen van het lerarenteam en hoe men de doelen wil bereiken (Vanhoof & Van Petegem, 2017; Struyf, 2000).

(4) Innovatief vermogen

Het innovatief vermogen van een school verwijst naar de mate waarin een school in staat is om op een succesvolle manier vernieuwingen te implementeren. Een innovatieve school stelt zich open voor nieuwe ideeën en nieuwe evaluatiemethoden. Leraren durven nieuwe zaken omtrent leerlingenevaluatie uitproberen en zien mislukte pogingen als leerkansen. Nieuwe ontwikkelingen en inzichten worden als een uitdaging beschouwd. Nieuwe evaluatiemethoden moeten beoordeeld worden vanuit de visie op evalueren en passen binnen het schoolbrede evaluatiebeleid. Daarnaast dienen leraren nauw betrokken te worden bij het uittekenen en implementeren van de

evaluatievernieuwing. Deze deelname is een van de factoren die de implementatie het sterkst kan bevorderen. Tegelijkertijd moeten leraren voldoende vrijheid ervaren om de nieuwe evaluatiemethoden een eigen invulling te geven omdat de professionele ontwikkeling van leraren kan stimuleren (Vanhoof & Van Petegem, 2017).

(5) Reflectief vermogen

Reflectieve scholen durven de eigen evaluatiepraktijk kritisch onder de loep nemen. Het komt er op aan de moed te vinden om vraagtekens te zetten bij gewoontes en routines in de huidige leerlingenevaluatiepraktijk. Scholen die sterke en zwakke punten kunnen identificeren in hun evaluatiepraktijk en hierover kunnen reflecteren, zullen tot een sterker beleidsvoerend vermogen komen dan scholen waarbij dit geen gangbare praktijk is.

2.3.4. Zelfevaluatie-instrument om het evaluatiebeleid in kaart te brengen

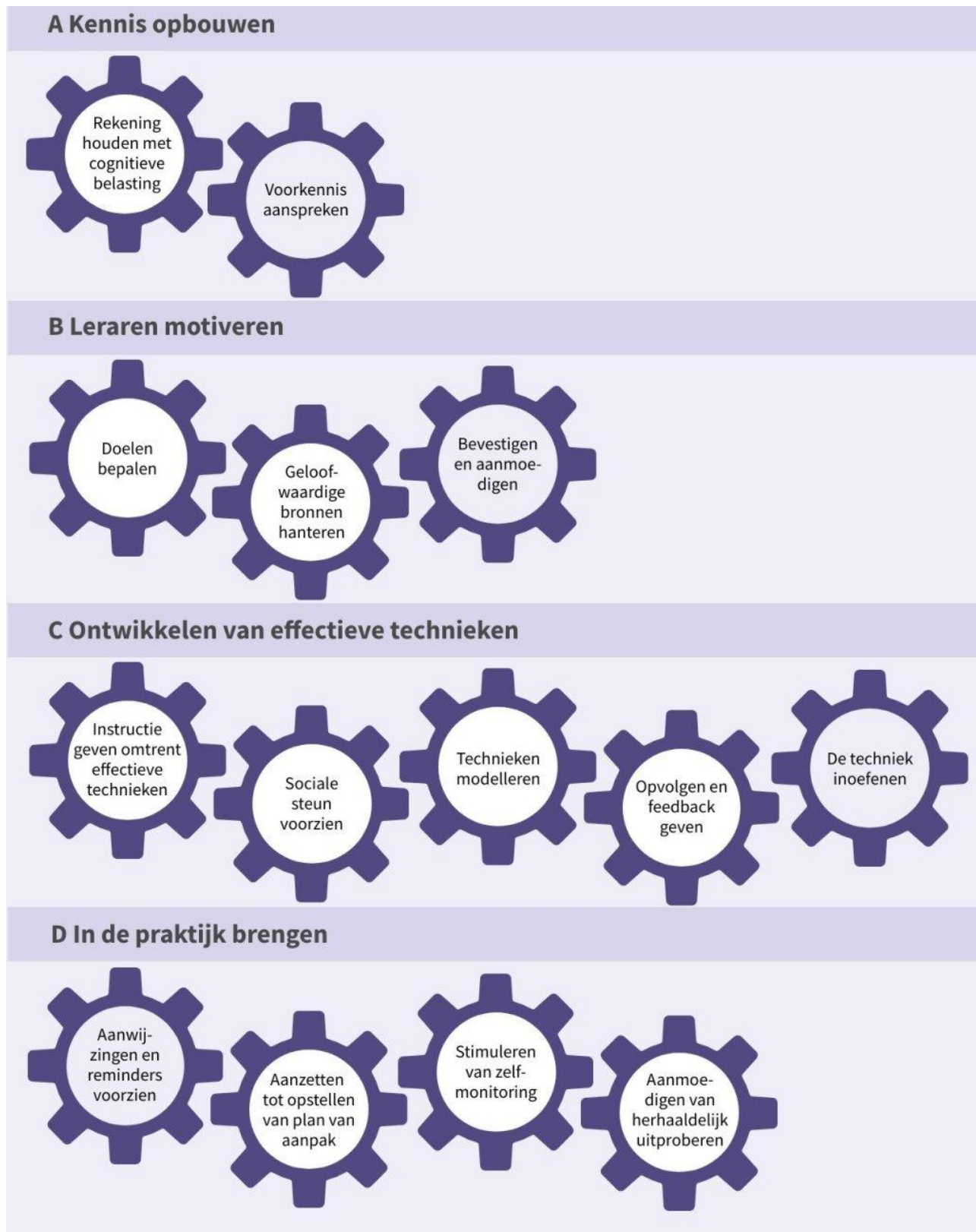
De ontbrekende schakel in het voeren van een doeltreffend beleid is in vele scholen de inzet van (een) succesvolle zelfevaluatie(s) waarmee aspecten van het eigen functioneren op een systematische manier worden beschreven en beoordeeld in functie van schoolontwikkeling (Vanhoof & Van Petegem, 2022). In wat volgt beschrijven we vier argumenten om aan te geven waarom bovenstaande conceptualisering van het evaluatiebeleid kan helpen om te komen tot een zelfevaluatie-instrument (zie ook de *schoolscan evaluatiebeleid* in punt 3.4.3.). Ten eerste vindt de term ‘beleidsvoerend vermogen’ steeds meer zijn ingang in de onderwijspraktijk en raken schoolteams hier steeds vaker mee vertrouwd (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Ten tweede werd de term ontwikkeld binnen Vlaamse context, waardoor deze volledig is afgestemd op de Vlaamse onderwijspraktijk. Ten derde werd het leerlingenevaluatiebeleid van scholen al in verschillende studies geanalyseerd vanuit de verschillende indicatoren van het beleidsvoerend vermogen, wat maakt dat er al redelijk veel geweten is over het beleidsvoerend vermogen van scholen voor wat betreft leerlingenevaluatie (o.a. Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte, 2020; De Wilde, 2021; Portael, 2013). Ten slotte werd een gevalideerd instrument (Vanhoof, Deneire & Van Petegem, 2011) ontwikkeld om het beleidsvoerend vermogen van scholen in kaart te brengen dat, mits enige aanpassing, inzetbaar is om het leerlingenevaluatiebeleid in kaart te brengen. Binnen dit project vormt het instrument van Vanhoof, Deneire en Van Petegem (2011) de basis voor de ontwikkeling van een zelfevaluatie-instrument dat het evaluatiebeleid in kaart kan brengen. Hierdoor kan het zowel een spiegel- en beleidsvoorbereidende functie krijgen als dat het kan worden ingezet tijdens de beleidsbepalings-, uitvoerings- en/of de evaluatiefase. Het kan scholen in staat stellen zicht te krijgen op hun huidige functioneren en dienen als vertrekpunt voor een actieplan of om de genomen acties tussentijds en/of op het einde van het actieplan te beoordelen.

2.4. Onderzoekslijn 3: Effectief professionaliseren

2.4.1. Een gebalanceerd professionaliseringsontwerp

Professionalisering is het middel bij uitstek om gedragsveranderingen teweeg te brengen bij leraren en om de leeruitkomsten van leerlingen positief te beïnvloeden (Collin & Smith, 2021; Merchie et al., 2016). Op deze manier kan professionalisering een onmiddellijke impact hebben op de onderwijskwaliteit. Merchie en collega's (2016, p.15) definiëren een professionalisering als de verzameling van activiteiten expliciet ontworpen voor en gebracht aan onderwijsprofessionals om hun eigen kennis, vaardigheden, en houding en die van leerlingen te versterken. Deze definitie benadrukt het expliciete en doordachte ontwerp van een professionalisering en verduidelijkt dat verschillende doelen kunnen worden nagestreefd bij zowel leraren, schoolleiders en leerlingen.

Professionaliseren is een complex proces dat tijd, ruimte en inspanning van verschillende individuen vergt en waarvoor geen kant-en-klare blauwdruk bestaat met garantie op succes. De organisatie van een professionalisering vereist de nodige reflectie en afweging om te komen tot een gebalanceerd traject dat kadert binnen de vakspecifieke en/of schooleigen context en zich toespitst op de specifieke behoeften en noden van schoolteams (Creemers et al., 2013; Collin & Smith, 2021). Toch biedt de literatuur de nodige inzichten en richtlijnen om een effectief professionaliseringstraject te ontwerpen. Het recente *guidance report* van de *Education Endowment Foundation* (Collin & Smith, 2021) onderscheidt 13 mechanismen die, ongeacht de vorm, de effectiviteit van een professionalisering bepalen (zie Figuur 15): (1) rekening houden met de cognitieve belasting, (2) voorkennis aanspreken, (3) doelen bepalen, (4) geloofwaardige bronnen hanteren, (5) bevestigen en aanmoedigen, (6) instructie geven omtrent effectieve technieken, (7) sociale steun voorzien, (8) technieken modelleren, (9) opvolgen en feedback geven, (10) technieken inoefenen, (11) aanwijzingen en reminders voorzien, (12) aanzetten tot het opstellen van een plan van aanpak, (13) stimuleren van zelfmonitoring en (14) aanmoedigen van herhaaldelijk uitproberen. Deze mechanismen kaderen binnen vier overkoepelende kernbouwstenen: (1) kennis opbouwen, (2) leraren motiveren, (3) ontwikkelen van effectieve technieken en (4) de technieken in de praktijk brengen. Hoe meer van de 14 mechanismen een professionaliseringsprogramma omvat en effectief implementeert, hoe groter de verwachte impact kan zijn op de kennis, vaardigheden en attitudes van leraren en de leeruitkomsten van leerlingen (Collin & Smith, 2021; Sims et al., 2021). Contextuele factoren en persoonskenmerken zorgen er echter voor dat de implementatie van alle mechanismen niet steeds mogelijk is (Merchie et al., 2016). Het is evenwel van belang om voldoende tijd te voorzien (Merchie et al., 2016) om te komen tot een gebalanceerd professionaliseringsontwerp waarbij minstens elke kernbouwsteen aan bod komt (Collin & Smith, 2021).



Figuur 15: De 14 mechanismen die de effectiviteit van professionalisering bepalen (Vertaald uit Collin & Smith, 2021)

2.4.2. Schoolbreed professionaliseren

Het bijwonen van eenmalige cursussen en/of studiedagen is in Vlaanderen al decennialang de populairste professionaliseringsvorm (Van Droogenbroeck et al., 2019). Deze *'one shot, sit and get'*-benadering blijkt echter weinig effectief (Hunzicker, 2010). Veel van de opgedane informatie wordt niet onthouden en nog minder wordt de nieuwe informatie daadwerkelijk getransfereerd naar de klas (Hunzicker 2010). Zo ontbreekt in het ontwerp van een eenmalige studiedag, die niet ingebed is in een traject, vaak de kernbouwsteen 'in de praktijk brengen'. Dit zorgt ervoor dat leraren al snel hervallen in oude routines (Vanhoof & Speltinckx, 2021) en teruggrijpen naar werkwijzen waar ze ervaring mee hebben (Lemov, Woolway & Yezzi, 2012). Gewoontes blijken vaak hardnekkig en vormen de grootste hinderpaal bij het omzetten van nieuwe ideeën naar de praktijk (Wiliam & Leahy, 2015; Vanhoof & Speltinckx, 2021). Het goede nieuws is dat oude gewoontes kunnen wegslijten door voldoende leer-, inspiratie- en opvolgmomenten te voorzien waarbij informatie wordt herhaald, leraren ervaringen delen, elkaar feedback geven en van elkaar leren (Sims & Fletcher-Wood, 2021; Wiliam & Leahy, 2015). Hoe vaker inzichten en methodieken herhaald worden, hoe sterker ze zich vastzetten in verschillende regio's van ons brein, hoe beter ze geautomatiseerd raken en hoe sterker ze geïntegreerd worden in het handelingsrepertoire van leraren (Sims & Fletcher-Wood, 2021). Opdat professionalisering maximaal kan bijdragen aan gedragsveranderingen die een impact hebben op leerlingen, dient het eenmalige karakter overvleugeld te worden (Collin & Smith, 2021; Hunzicker, 2010). Merchie en collega's (2016) stellen zelfs dat, om een verandering teweeg te kunnen brengen, een professionaliseringstraject ongeveer 20 contacturen zou moeten omvatten.

Verschillende wetenschappelijke rapporten onderschrijven verder het belang van een schoolbrede professionalisering: Een doelgerichte, stapsgewijze samenwerking en sociale steun zijn van doorslaggevend belang voor de effectiviteit van een professionalisering (o.a. Kelchtermans & Ballet, 2009; Wiliam & Leahy, 2015; Collin & Smith, 2021; Merchie et al., 2016; Sherrington & Caviglioli, 2020; Van Droogenbroeck et al., 2020). Het verhoogt de zelfeffectiviteit en motivatie en zorgt voor een krachtige vorm van professioneel leren (Merchie et al., 2016; Collin & Smith, 2021). Hiernaast zorgt samenwerking ervoor dat een lerarenteam dezelfde taal hanteert en kan het de werkdruk verlagen (Wiliam & Leahy, 2015). Samenwerking en kennisdeling binnen de schooleigen context verhogen bovendien de kans op transfer naar de klaspraktijk (Wiliam & Leahy, 2015) en kunnen de cultuur en beleidsvoering van scholen positief beïnvloeden door de gezamenlijke doelgerichtheid, ondersteunende relaties en het reflectief vermogen binnen het schoolteam te bevorderen (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Feedback geldt als één van de sterkste positieve invloeden op het leerproces (o.a. Collin & Quigley, 2021; Hattie & Timperley, 2007; Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte, 2020; Geyskens, Donche, & Van Petegem, 2010), ook bij leraren. Onderzoek van Burgess, Rawal en Taylor (2020) laat bijvoorbeeld zien dat peerfeedbackgesprekken en reflectie die volgen op collegiale visitatie

resulteren in verhoogde vaardigheden en betere prestaties van leraren. Dit mondt op zijn beurt uit in betere prestaties van leerlingen voor wiskunde en Engels.

2.5. Conceptueel kader schoolbrede professionalisering inzake leerlingenevaluatie

Met de literatuurstudie werden de belangrijkste inzichten, raamwerken en bevindingen overheen drie onderzoekslijnen samengebracht, nl. onderzoek over (1) effectieve leerlingenevaluatie, (2) effectieve beleidsvoering en (3) effectief professionaliseren. Dit resulteerde uiteindelijk in een overkoepelend conceptueel raamwerk (zie Figuur 16) dat een doeltreffende beleidsvoering en bijhorende professionalisering overheen de vijf acties (zie onderdeel 2.2.5. voor meer informatie over de achterliggende kaders van die acties).

De (beleids)voorbereiding

In de beleidsvoorbereidingsfase staat bewustwording centraal (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Deze bewustwording is het resultaat van een (zelf)evaluatie waarmee de bestaande evaluatiepraktijk (zelfscan evaluatiepraktijk) en/of het huidige evaluatiebeleid (schoolscan evaluatiebeleid) in kaart wordt gebracht. Er wordt met andere woorden een beeld geschetst van waar de school staat. De belangrijkste aandachtspunten waarop het schoolteam prioritair dient in te zetten, worden geïdentificeerd.

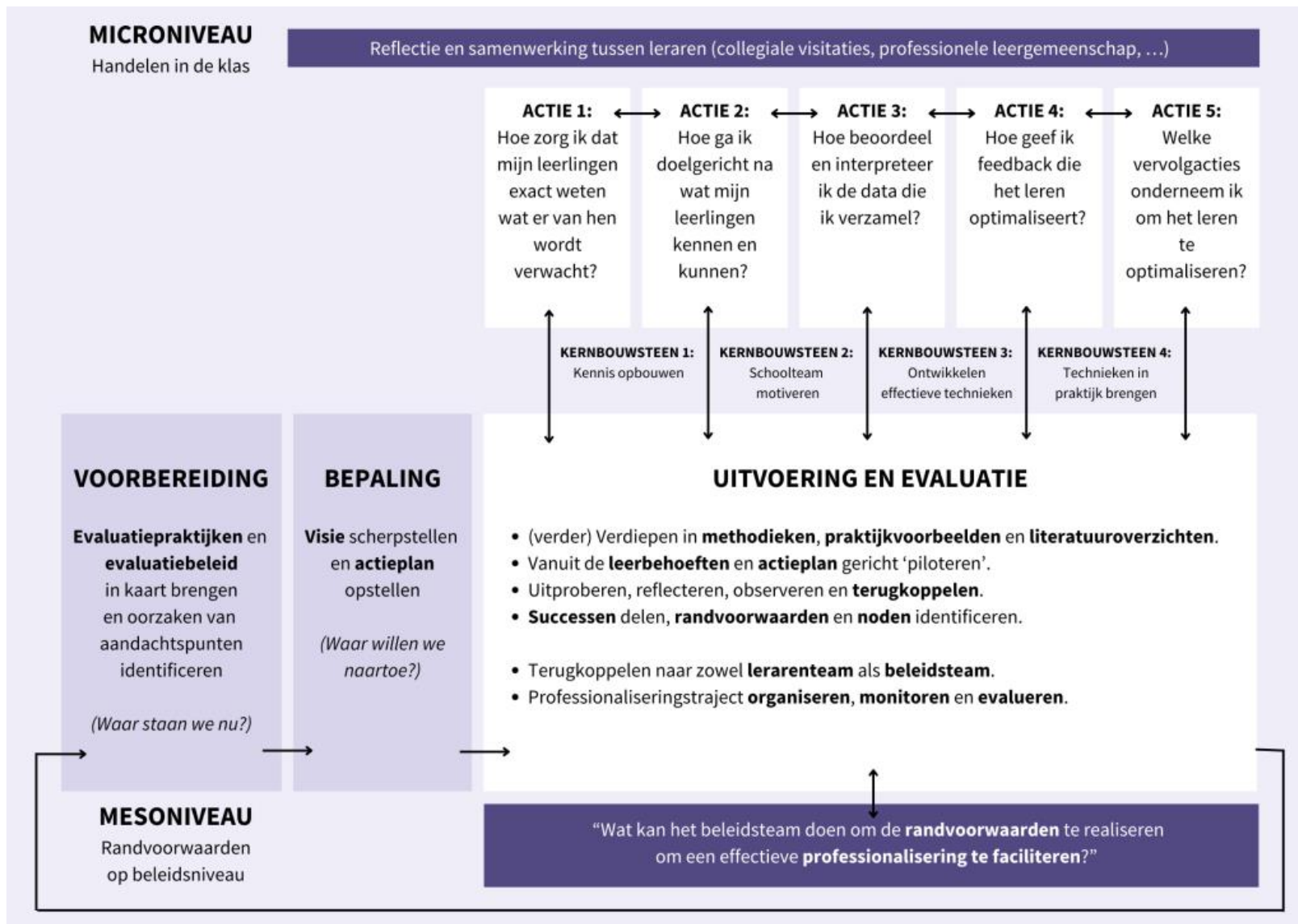
De (beleids)bepaling

Met de beleidsbepaling wordt gereflecteerd over een wervend toekomstbeeld voor wat betreft leerlingenevaluatie. De vooropgestelde aandachtspunten worden vertaald in concrete doelen. De doelen worden vervolgens vastgelegd in een overzichtelijk en realistisch actieplan dat geënt wordt op de visie over leerlingenevaluatie (Vanhoof & Van Petegem, 2017).

De (beleids)uitvoering- en evaluatie

Tijdens de beleidsuitvoering treedt het actieplan in voege en start het professionaliseringstraject. Afhankelijk van de prioritaire aandachtspunten en het actieplan kan geprofessionaliseerd worden overheen de vijf acties (zie Figuur 16). Ten slotte volgt de beleidsevaluatie waarmee wordt nagegaan in welke mate de beoogde doelen (cf. beleidsbepaling) bereikt zijn (Vanhoof & Van Petegem, 2017).

Het concrete verloop van het professionaliseringstraject, bijhorende werkvormen, tips en mogelijke valkuilen worden in de professionaliseringstool gedetailleerd besproken onder '[aan de slag als school](#)'.



Figuur 16: Conceptueel kader schoolbrede professionalisering inzake leerlingenevaluatie

3. Luik 2: Ontwikkelen en ontwerpen van een professionaliseringstool

3.1. Doelen en aanpak

3.1.1. Doelstellingen in Luik 2

Deze professionaliseringstool maakt schoolteams verder vertrouwd met de principes van een sterke evaluatiepraktijk en een krachtig evaluatiebeleid. Vanuit omvattende, geïntegreerde en *evidence-informed* kaders (zie Luik 1) worden recente wetenschappelijke bevindingen en bijhorende effectieve (evaluatie)methodieken en werkwijzen aangereikt. Op die manier wil de professionaliseringstool schoolteams concrete handvatten aanbieden om hun evaluatiepraktijk en -beleid te versterken. In het ontwikkel- en ontwerpluik werden drie doelen onderscheiden (Figuur 17):

Luik 1: <u>Conceptuele kaders</u>	Luik 2: <u>Ontwikkelen en ontwerpen</u>	Luik 3: <u>Praktijktoets</u>
<u>Doel 1: Identificatie evidence-informed kader microniveau</u> - Literatuurstudie effectieve leerlingenevaluatie <u>Doel 2: Identificatie evidence-informed kader mesoniveau</u> - Literatuurstudie overheen drie onderzoekslijnen: (1) Effectieve leerlingenevaluatie (2) Effectief evaluatiebeleid (3) Effectief professionaliseren <u>Doel 3: Identificatie goede praktijkvoorbeelden</u>	<u>Doel 1: Ontwikkeling materialen microniveau</u> - Presentatie (evaluatie)methodieken - Presentatie literatuuroverzichten - Presentatie wetenschappelijke evidentie - Ontwikkeling zelfscan <u>Doel 2: Ontwikkeling materialen mesoniveau</u> <u>Doel 3: Ontwikkeling professionaliseringstool</u> - Vanuit literatuur: <i>evidence-informed</i> ontwerp	<u>Doel 1: Identificatie goede praktijkvoorbeelden</u> <u>Doel 2: Verzamelen feedback ontwikkelde materialen</u> - Materialen microniveau - Materialen mesoniveau <u>Doel 3: Identificatie leerbehoeften en belemmerende factoren</u> - ... inzake leerlingenevaluatie - ... inzake doeltreffend evaluatiebeleid

Figuur 17: Luik 2: Ontwikkelen en ontwerpen (drie doelen)

- (1) de ontwikkeling van de verschillende materialen gericht ter ondersteuning van het microniveau.
In de eerste plaats werd een vaste structuur weerhouden om de (evaluatie)methodieken, strategieën en reflectiekaders op een behapbare manier te presenteren overheen de verschillende onderdelen van het conceptueel kader (cf. 2.2.5 voor meer info over dit kader). Voorts werd nagedacht over een manier om de literatuuroverzichten te presenteren, werd gezocht naar een duidelijke manier om de wetenschappelijke evidentie aan te bieden die de effectiviteit van de verschillende methodieken en werkwijzen onderschrijft en werd een meetinstrument gezocht om de evaluatiepraktijk van leraren in kaart te brengen (de zelfscan).
- (2) de ontwikkeling van de verschillende materialen die zich focussen op het mesoniveau.

Hierbij werd de interactie en samenhang tussen het micro- en mesoniveau verduidelijkt en werden concrete handvatten en werkvormen uitgewerkt overheen de vier fasen van de beleidscyclus (Vanhoof & Van Petegem, 2017).

- (3) vastleggen van een *evidence-informed* ontwerp van de professionaliseringstool op basis van inzichten en aandachtspunten vanuit de literatuurstudie.

3.1.2. Verloop ontwikkelproces van de professionaliseringstool

De literatuurstudie over leerlingenevaluatie resulteerde in een overkoepelend, geïntegreerd conceptueel kader bestaande uit vijf acties (cf. 2.2.5. voor meer info), vijf bijhorende literatuuroverzichten, een brede waaier aan werkvormen, methodieken en goede praktijkvoorbeelden en een gamma aan wetenschappelijke inzichten die de effectiviteit van de geïdentificeerde methodieken bevestigen. Tijdens de eerste fase van het ontwikkeldoel werd gezocht naar een overzichtelijke en behapbare manier om deze verscheidenheid aan materialen aan te bieden in de professionaliseringstool.

Ten eerste werd, in functie van de eerste praktijktoets (zie 4. Luik 3: Praktijktoets), een format ontwikkeld om de verschillende evaluatiemethodieken en -strategieën te presenteren. Hiervoor werd een eerste ontwerp gemaakt in Canva dat de volgende indeling kende: wat, hoe, waarom, wie, digitaal alternatief, wil je meer weten en een aantal praktijkvoorbeelden en/of -tips. Aan de hand van feedback uit praktijktoets 1 en de stuurgroep, werd uiteindelijk, via verschillende iteraties, een vast format weerhouden om de evaluatiemethodieken aan te bieden. Het finale ontwerp onderscheidt volgende onderdelen: een herkenbare getuigenis ter introductie, een beschrijving van de methodiek, de voordelen, de literatuur waarop de methodiek werd gebaseerd en ten slotte een onderdeel 'aan de slag in de klas' waarin de methodiek gedetailleerd wordt beschreven en goede praktijkvoorbeelden worden aangeboden.

Gelijktijdig met het vastleggen van bovenstaande structuur werd, op het einde van werkingsjaar 1, contact gelegd met verschillende *web developers* en grafisch vormgevers. Uiteindelijk werden verkennende gesprekken gevoerd met zes mogelijke partners en werden offertes opgevraagd.

Wat *web development* betreft, werd voor een samenwerking met Figure8 gekozen. Figure8 is gevestigd te Gent en ontwikkelde al verschillende websites voor de Universiteit Gent. Voor wat betreft de illustraties, werd samengewerkt met [Willem Pirquin](#).

In de aanloop naar de tweede praktijktoets, werd een eerste ruwe structuur voor de professionaliseringstool uitgewerkt. Hiervoor werd rekening gehouden met de inzichten uit de literatuurstudie over effectief professionaliseren. Het rapport van de *Education Endowment Foundation* (Collin & Smith, 2021) dat veertien mechanismen vooropstelt die de effectiviteit van een

professionalisering bepalen (zie punt 3.2.), diende hierbij als uitgangspunt. Daarenboven werd rekening gehouden met verschillende aandachtspunten die doorheen de literatuurstudie werden geïdentificeerd (zie punt 3.3.) en met vooropgestelde (vorm)eisen vanuit de projectaanvraag: een interactieve en eenvoudig doorzoekbare tool die rekening houdt met de expertise van de gebruikers en aansluit bij hun specifieke leerbehoeften. Deze eerste ruwe versie van de professionaliseringstool werd doorgesproken met de *web developers*. Bovendien werd, in samenspraak met Willem Pirquin, nagedacht over een visuele stijl voor de website. Dit resulteerde uiteindelijk in een eerste prototype van de professionaliseringstool en een finale visuele huisstijl. Hiermee werd het uitzicht van de algemene professionaliseringstool en de plaats van alle concrete materialen geconcretiseerd.

Met praktijktoets 2 werd bijkomende feedback verzameld op zowel de aangeboden materialen, ter ondersteuning van zowel het micro- als mesoniveau (zie punt 4.3.4. voor een verdere bespreking), als op de algemene navigatie en *look and feel* van de professionaliseringstool. Samen met de bevindingen van de stuurgroep werden de website en de bijhorende materialen verder doorontwikkeld.

Tegelijkertijd werd gewerkt aan de ontwikkeling van de zelfscan: een meetinstrument om de huidige evaluatiepraktijk van leraren in kaart te brengen met als doel om sterktes en groeimogelijkheden bloot te leggen en leraren te helpen om doelgericht te professionaliseren. Hiervoor werd vertrokken vanuit twee gevalideerde vragenlijsten: (1) het meetinstrument van Zhang en Burry-Stock (1994) en de vragenlijst van Veugen, Gulikers en den Brok (2021) waarmee de formatieve evaluatiepraktijken van leraren, overheen de vijf fasen van de formatieve toetscyclus, in kaart werden gebracht. Om aan de noden van dit project te voldoen, werd de vragenlijst aangepast en aangevuld. Hierbij werd expliciet rekening gehouden met de eisen die momenteel worden gesteld aan summatieve evaluaties.

In het laatste trimester van werkingsjaar 2 werd de finale website opgeleverd en kregen de onderzoekers een opleiding door Figure8 voor wat betreft de *input* in de professionaliseringstool. In de loop van februari en maart werden de verschillende inhoud en de website geplaatst waarna de copywriting startte om het geheel nog gestroomlijnder en laagdrempeliger te formuleren.

Tabel 1 geeft de chronologische stappen in het ontwikkel- en ontwerpproces weer. In wat volgt worden de belangrijkste inzichten en aandachtspunten uit de literatuurstudie gepresenteerd en beargumenteerd hoe hiermee rekening werd gehouden tijdens de ontwikkelfase. Ten slotte wordt het finale ontwerp van de professionaliseringstool in detail toegelicht. In de bespreking van de praktijktoetsing (punt 4.) wordt verder ingegaan op de aanpassingen die werden gemaakt op basis van de verzamelde feedback uit het werkveld.

3.2. Effectief professionaliseren

Tijdens de ontwikkeling van de professionaliseringstool werd rekening gehouden met de literatuur over effectieve professionalisering in een onderwijscontext (o.a. Collin & Smith, 2021; Merchie et al., 2016). Professionaliseren is een complex proces dat tijd, ruimte en inspanning van verschillende individuen vergt en waarvoor geen kant-en-klare blauwdruk bestaat met garantie op succes. De organisatie van een professionalisering vereist de nodige reflectie en afweging om te komen tot een gebalanceerd ontwerp dat kadert binnen de vakspecifieke en/of schooleigen context en zich toespitst op de specifieke leerbehoeften en doelen van schoolteams (Creemers et al., 2013; Collin & Smith, 2021). De mechanismen van effectieve professionalisering worden in detail besproken in punt 2.4.1.

Met de professionaliseringstool streven we een gebalanceerd ontwerp na: er werd geprobeerd om zo veel mogelijk mechanismen op te nemen in de ontwikkelingsfase. Tabel 3 bespreekt de elf mechanismen die aan bod komen binnen de professionaliseringstool en hoe deze concreet vorm krijgen.

Mechanisme	Kernidee mechanisme (zie Figuur 15)	Hoe krijgt dit vorm in de professionaliseringstool?
Kernbouwsteen 1: Kennis opbouwen		
Rekening houden met de cognitieve belasting	De cognitieve belasting beperken door het leren niet nodeloos complex te maken.	- Er worden behapbare definities voorzien bij de minst gekende concepten zodat gebruikers over de nodige (voor)kennis beschikken tijdens het lezen. - Wetenschappelijke inzichten, bevindingen en concepten worden op een laagdrempelige manier 'hertaald' en op een behapbare manier aangeboden. In de website worden de conceptuele kaders (zie punt 2.2.4 en 2.2.5) elk op een laagdrempelige, actiegerichte manier werden geformuleerd. Bovendien werden Engelstalige concepten geherformuleerd. - Inhouden gaan steeds gepaard met verhelderende illustraties (<i>dual coding</i>). - Bij de presentatie van tabellen en figuren wordt rekening gehouden met het <i>split-attention-effect</i>. - De gehanteerde terminologie werd zo eenvoudig mogelijk gehouden. Terminologische keuzes werden gemaakt op basis van feedback uit de praktijktoetsing en de stuurgroep.
Kernbouwsteen 2: Leraren motiveren		
Doelen bepalen	Duidelijke doelen stellen heeft een positief effect op de motivatie en verhoogt de waarschijnlijkheid van gedragsveranderingen. Het verhoogt de algehele effectiviteit van een professionalisering.	- De professionaliseringstool biedt een geïntegreerde zelfscan aan. Het invullen ervan resulteert in een automatisch rapport dat de huidige evaluatiepraktijk van leraren visualiseert. Hierdoor kan worden aangesloten bij de (persoonlijke) doelen. Ook kan de zelfscan ingezet worden op schoolniveau. - Er wordt een schoolscan aangeboden om het huidige evaluatiebeleid in kaart te brengen en de prioritaire doelen te bepalen. - Er worden een aantal documenten aangereikt die een doelgerichte aanpak stimuleren, zoals bv. een sjabloon voor een actieplan, een observatieformulier voor collegiale visitatie en een zelfreflectiedocument.

Geloofwaardige bronnen hanteren	De bron van aangeboden informatie beïnvloedt de mate waarin leraren gemotiveerd zijn om ze te gebruiken. Hoe geloofwaardiger de bron, hoe groter de kans dat leraren hun praktijk wensen aan te passen.	- De aangeboden (evaluatie)methodieken, strategieën en reflectiekaders zijn steeds gebaseerd op recente wetenschappelijke inzichten en bevindingen. De gehanteerde bronnen worden steeds meegegeven. - De effectiviteit van de verschillende methodieken en strategieën wordt onderbouwd aan de hand van relevante wetenschappelijke inzichten zoals bv. de cognitieve belastingstheorie, <i>retrieval practice</i>, enz.
Kernbouwsteen 3: Ontwikkelen van effectieve technieken		
Instructie geven omtrent effectieve technieken	Een weldoordachte en duidelijke instructie ondersteunt leraren in het ontwikkelen van effectieve strategieën.	- Op basis van gesprekken met verschillende onderwijsprofessionals en via meerdere iteraties werd een format uitgedacht om (evaluatie)methodieken aan te bieden: via een herkenbare getuigenis worden de technieken beschreven, de voordelen worden uitgelicht, de bronnen gepresenteerd en er wordt uitgelegd hoe de methodieken in de praktijk kunnen worden gebracht.
Sociale steun voorzien	Sociale steun en samenwerking zijn van doorslaggevend belang voor de effectiviteit van een professionalisering. Het verhoogt de zelfeffectiviteit en motivatie en zorgt voor een krachtige vorm van professioneel leren.	- Er wordt een sjabloon voor collegiale visitatie aangeboden waarbij leraren samen doelen vooropstellen, samen reflecteren en elkaar voorzien van peerfeedback. - De organisatie van een professionele leergemeenschap wordt gepromoot. Dit aan de hand van een sjabloon voor de organisatie van maandelijkse bijeenkomsten. - Bij 'aan de slag als school' wordt gedetailleerd uitgelegd hoe je schoolbreed kan professionaliseren aan de hand van de aangeboden materialen.
Technieken modelleren	Het modelleren of demonstreren van een strategie of techniek kan helpen bij het aanleren ervan en vergemakkelijkt de transfer naar de praktijk.	- Elke methodiek gaat gepaard met stappenplannen, praktische beschrijvingen, praktijkvoorbeelden, enz. Hiermee wordt verduidelijkt hoe de methodieken concreet kunnen worden ingezet. - Er worden praktijkvoorbeelden aangeboden vanuit verschillende contexten om te verduidelijken hoe de methodieken vorm kunnen krijgen in de klas.
Opvolgen en feedback geven	Effectieve feedback geldt als één van de sterkste positieve invloeden op het leerproces, zo ook bij leraren.	- Er wordt een sjabloon voor collegiale visitatie aangeboden waarbij leraren samen doelen vooropstellen, samen reflecteren en elkaar feedback geven.

		- Er wordt een zelfreflectiedocument aangeboden. Hiermee kunnen gebruikers reflecteren over hun eigen presteren, zichzelf voorzien van feedback en vervolgacties plannen.
Kernbouwsteen 4: In de praktijk brengen		
Aanwijzingen en reminders voorzien	Aanbieden van aanwijzingen en reminders kan leraren aansporen om nieuwe kennis en methodieken in de praktijk te brengen.	- Overzichten, tabellen en <i>infographics</i> worden in afdrukbare PDF's aangeboden. Deze kunnen worden afgedrukt en kunnen dienen als posters. - Om de bestendiging van positieve gedragsveranderingen te promoten worden (bij 'doelgericht professionaliseren') een aantal concrete ideeën aangereikt om reminders te voorzien.
Aanzetten tot opstellen van een plan van aanpak	Een plan van aanpak helpt om doelgericht en planmatig aan de slag te gaan. Het vergroot de kans dat acties goed worden overdacht en ideeën concreet worden.	- Er wordt een sjabloon aangeboden voor het opstellen van een plan van aanpak.
Stimuleren van zelfmonitoring	De effectiviteit van professionalisering kan verder stijgen indien leraren hun eigen presteren monitoren door hierover te reflecteren.	- Er wordt een reflectiedocument aangeboden. Hiermee kunnen gebruikers reflecteren over hun eigen presteren, zichzelf voorzien van feedback en vervolgacties plannen. - Er wordt een sjabloon voor het opstellen van een plan van aanpak aangeboden. - De organisatie van professionele leergemeenschappen wordt gepromoot. Dit aan de hand van een sjabloon voor de organisatie van maandelijkse bijeenkomsten.
Aanmoedigen van herhaaldelijk uitproberen	Het herhalen van een techniek (minstens twee keer) kan de verankering ervan in de praktijk ondersteunen.	Zowel in het zelfreflectiedocument, het observatieformulier voor collegiale visitatie als het sjabloon voor de organisatie van een professionele leergemeenschap wordt ruimte gelaten om vervolgacties voorop te stellen. Dit kan aanmoedigen om meermaals te experimenteren met een methodiek.

Tabel 3: De elf mechanismen in de professionaliseringstool en hoe ze vorm krijgen in Proev.be (aangepast uit Collin & Smith, 2021)

3.3. Aandachtspunten vanuit de literatuur

Bij de ontwikkeling van de professionaliseringstool werden, naast de mechanismen die de effectiviteit van een professionalisering bepalen, ook een aantal aandachtspunten meegenomen die werden blootgelegd tijdens de literatuurstudie. Hoe hiermee rekening werd gehouden, wordt samengevat in Tabel 4.

Aandachtspunt	Waarom het aandachtspunt meenemen?	Hoe krijgt dit vorm in de professionaliseringstool?
Afwezigheid van een overkoepelend mentaal model van waaruit leraren handelen (Allal & Laveault, 2016; Kneyber et al., 2022).	- Leraren zijn vaak geneigd geïsoleerde werkvormen of strategieën in te zetten zonder duidelijk voor ogen te hebben waartoe deze worden ingezet. Dit heeft als gevolg dat het evaluatie- en leerproces inboet aan effectiviteit (Allal & Laveault, 2016; Kneyber et al., 2022). - Expertise in een complex proces kan zich ontwikkelen door het proces op te splitsen in vatbare onderdelen, deze te verduidelijken, vervolgens in te oefenen tot ze vloeiend en vaardig zijn, en die geïsoleerde technieken weer te integreren in het complexe geheel (Wiliam & Leahy, 2015).	- Concrete handvatten worden steeds gepresenteerd vanuit een duidelijk, overkoepelend kader. Op microniveau ('aan de slag in de klas') worden vijf acties vooropgesteld waarbinnen literatuur en concrete methodieken worden aangeboden (zie 2.2.4 en 2.2.5). Op schoolniveau wordt een overkoepeld model voor een schoolbrede professionalisering aangereikt dat stapsgewijs wordt besproken. - De samenhang tussen verschillende onderdelen binnen de professionaliseringstool wordt steeds verduidelijkt. Het logo en de gebruikte kleuren geven aan in welke actie (aan de slag in de klas) een gebruiker zich bevindt. Ook de navigatie verduidelijkt de samenhang: van zodra een gebruiker op een pagina met concrete inhoud en werkwijzen komt, wordt links in beeld een overzicht gegeven van de structuur van de professionaliseringstool.
Het ondernemen van vervolgacties gebeurt zelden (o.a. Veugen, Gulikers & den Brok, 2021; Mandinach & Gummer, 2016).	- Zowel leraren als leerlingen geven aan dat activiteiten gericht op het nemen van vervolgstappen, het minst worden ingezet door leraren (Veugen, Gulikers & den Brok, 2021). Zonder aanpassingen in het instructie- en/of leerproces om aan te sluiten bij de leerbehoeften van leerlingen is het onwaarschijnlijk dat de evaluatieproces een positieve invloed zal hebben op het leren van leerlingen (Heritage et al., 2009).	- Er wordt veel aandacht geschonken aan het ondernemen van vervolgacties om het leren te optimaliseren (actie 5 bij 'aan de slag in de klas'). Er worden verschillende mogelijkheden aangeboden hoe je als leraar kan aansluiten bij de interesse, leerstatus en leerprofiel van leerlingen en er wordt ingegaan op een gedifferentieerde leerlingenevaluatie. - Bij de bespreking van formatief handelen wordt specifiek ingezoomd op het proactieve karakter van het proces: leraren moeten van tevoren nadenken over mogelijke fouten en/of misconcepties en hier een vervolgstap aan koppelen. Op deze manier kunnen leraren onmiddellijk reageren wanneer een probleem de kop opsteekt.
Leerlingen worden zelden actief betrokken in functie van zelfregulatie (o.a. Van der Kleij et al., 2019;	- Zelfregulatie houdt in dat leerlingen hun eigen leerproces kunnen aansturen en in goede banen kunnen leiden door hun leren te plannen, te monitoren en uiteindelijk de doeltreffendheid ervan te evalueren (Zimmerman, 2013). Om	- Overheen de verschillende acties ('aan de slag in de klas') worden een heleboel methodieken en werkwijzen aangeboden die een positieve invloed kunnen hebben op de zelfregulatie van leerlingen: co-creëren van kwaliteitscriteria, actief werken met

Brooks et al., 2021; Kippers et al., 2018; Brandmo et al., 2020; Panadero et al., 2018; Van Droogenbroeck et al., 2019).	zelfregulerende vaardigheden te ontwikkelen, dienen leerlingen actief betrokken te worden bij het evaluatie- en leerproces (Gulikers & Baartman, 2017).	voorbeelden, de cornell-methode, peer- en zelffeedback, klassikale feedback, enz.
Afwezigheid van een breedgedragen evaluatiebeleid (Ysenbaert, Van Avermaet, & Van Houtte, 2020).	- Het gevoerde leerlingenevaluatiebeleid speelt een rol in de evaluatiepraktijk van leraren waarbij een krachtig evaluatiebeleid samengaat met een kwaliteitsvolle praktijk van leraren (Portael, 2013; Vanhoof, Portael & De Maeyer, 2013). Ysenbaert, Van Avermaet en Van Houtte, (2020) stellen dat, om maximale leer- en ontwikkelingskansen te kunnen bieden aan <i>alle</i> leerlingen, professionalisering moet worden voorzien om scholen te ondersteunen in het voeren van een doeltreffend evaluatiebeleid.	- Vanuit de beleidscyclus (Vanhoof & Van Petegem, 2017) worden concrete handvatten aangereikt om een doeltreffend beleid te voeren inzake leerlingenevaluatie. Hiermee kan werk worden gemaakt van een zelfevaluatie, van een gedragen visie, een actieplan en een interne professionalisering. - Er wordt een zelfscan en een schoolscan aangeboden waarmee schoolteams zich een beeld kunnen vormen van de huidige evaluatiepraktijk en het gevoerde beleid. Dit kan als startpunt dienen voor een effectieve beleidsvoering.
Leraren werken sterk geïsoleerd van elkaar en er is amper sprake van samenwerking (Van Droogenbroeck et al., 2019)	- Samenwerking en sociale steun zijn van doorslaggevend belang voor de effectiviteit van een professionalisering (o.a. Kelchtermans & Ballet, 2009; Wiliam & Leahy, 2015; Collin & Smith, 2021; Merchie et al., 2016; Sherrington & Caviglioli, 2020; Van Droogenbroeck et al., 2020). Het verhoogt de zelfeffectiviteit en motivatie en zorgt voor een krachtige vorm van professioneel leren (Merchie et al., 2016; Collin & Smith, 2021).	- Collegiale visitatie en gezamenlijke reflectie wordt gepromoot. Er wordt een sjabloon voor collegiale visitatie aangeboden waarbij leraren samen doelen vooropstellen, samen reflecteren en elkaar feedback geven. - De organisatie van een professionele leergemeenschap wordt gepromoot. Dit aan de hand van een sjabloon voor de organisatie van maandelijkse bijeenkomsten. - Bij 'aan de slag als school' wordt gedetailleerd uitgelegd hoe je schoolbreed, met het volledige schoolteam, aan de slag kan gaan met de aangeboden materialen. - Met de schoolscan evaluatiebeleid krijg je o.a. een beeld van de ondersteunende relaties binnen het schoolteam.

Tabel 4: De aandachtspunten en hoe deze vorm krijgen in de professionaliseringstool

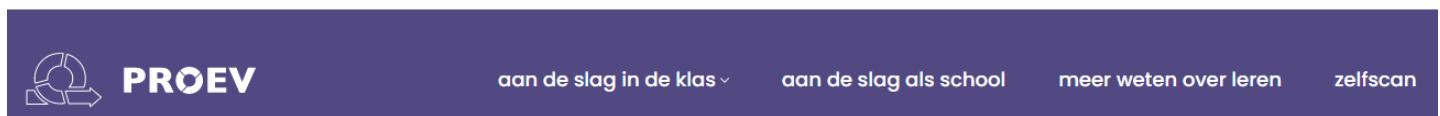
3.4. Presentatie van de professionaliseringstool

Zoals beargumenteerd in punt 1.3. heeft de Vlaamse onderwijspraktijk baat bij een professionalisering die aansluit bij de voorkennis (Collin & Smith, 2021) en leerbehoeften (Creemers et al., 2013; Collin & Smith, 2021) van schoolteams en zich wortelt in de dagelijkse routine (Hunzicker 2010). Dit model sluit aan bij de mogelijkheden van een webgebaseerde professionaliseringstool die gericht inspeelt op de leerbehoeften van schoolteams, inzet op reflectie en samenwerking en flexibel bereikbaar en inzetbaar is. In wat volgt worden de verschillende onderdelen van de professionaliseringstool in detail gepresenteerd. Het eindproduct, de volledig uitgewerkte professionaliseringstool, vind je [hier](#) terug. Na vrijgave zal de website beschikbaar zijn via het adres www.proev.be.

3.4.1. De startpagina

De tijd voor professionalisering is vaak beperkt, het is niet makkelijk te weten waar te beginnen en de veelheid aan informatie kan verlamdend werken. De startpagina geeft op overzichtelijke wijze weer welke inhoud worden aangeboden binnen de professionaliseringstool.

PROEV werd ontwikkeld door een consortium o.l.v. UGent en UAntwerpen, i.o.v. het Departement Onderwijs en Vorming



Figuur 18: Zoekfunctie en navigatiebalk professionaliseringstool

Hiertoe worden de vier overkoepelende inhoudelijke thema's onderscheiden in de navigatiebalk (zie Figuur 18-). Hiernaast wordt een zoekfunctie aangeboden die het mogelijk maakt gericht op zoek te gaan naar methodieken of relevante inhoud (Figuur 18) en wordt het doel van de professionaliseringstool verduidelijkt aan de hand van een beknopte introductie en een citaat van een directeur secundair onderwijs dat voortkwam uit praktijktoets 2 (Figuur 19).



“Met leerlingenevaluatie raak je aan de kern van onderwijs. Er gebeuren al veel mooie dingen, maar vaak is dit eerder onbewust. Schoolteams verder ondersteunen met wetenschappelijke inzichten en concrete werkvormen kan de evaluatiepraktijk en het onderwijs alleen maar ten goede komen.

— Directeur secundair onderwijs

Figuur 19: Introductie professionaliseringstool

Vervolgens wordt een introductievideo aangeboden die duidelijk kadert welke inhoud worden aangeboden binnen de website. Hiernaast wordt expliciet benadrukt dat de professionaliseringstool een breed gamma aan materialen aanbiedt, maar dat het allerm minst de bedoeling is om alles meteen in de praktijk te brengen. De tool wordt gepercipieerd als een *roadmap* ter inspiratie, eerder dan een opsomming van methodieken die een garantie bieden op een sterke evaluatiepraktijk en een doeltreffend evaluatiebeleid. Gebruikers worden uitgenodigd te plukken uit en te experimenteren met de methodieken en werkwijzen die hen het meest relevant lijken binnen hun eigen specifieke context. Dit gebeurt echter met een duidelijk overkoepelend kader voor ogen (nl. de 5 acties).

Figuur 20 geeft weer hoe het overkoepelend kader op microniveau ('aan de slag in de klas') wordt gepresenteerd. De belangrijkste achterliggende kaders (Gulikers & Baartman, 2017; Beck & Nunnaley, 2021) worden expliciet uitgelicht en de link naar dit wetenschappelijk rapport, met bijkomende uitleg bij de achterliggende kaders, wordt gelegd zodat gebruikers makkelijk meer informatie kunnen vinden over deze keuzes.

Om het geheel laagdrempelig te houden, wordt afgestapt van de terminologie zoals aangeboden in de literatuur (zie 2.2.4 en 2.2.5 voor de achterliggende conceptuele kaders). Om het belang van een actieve verwerking te benadrukken, wordt gesproken over 'acties'. De achterliggende terminologie en de fasen in de wetenschappelijke kaders (zie 2.2.4. voor meer info en referenties) worden geherformuleerd tot vragen. De volgende vijf vragen worden gesteld: (1) hoe zorg ik dat mijn leerlingen exact weten wat er van hen wordt verwacht?; (2) hoe ga ik doelgericht na wat mijn leerlingen kennen en kunnen?; (3) hoe beoordeel en interpreteer ik de data die ik verzamel?; (4) hoe geef ik feedback die het leren optimaliseert?; (5) welke vervolgacties onderneem ik om het leren te optimaliseren? Dit verhoogt de kans dat onderwijsprofessionals zich kunnen vereenzelvigen met de gestelde vragen. Dit kan hen vervolgens motiveren om zich verder te verdiepen in de inhoud.

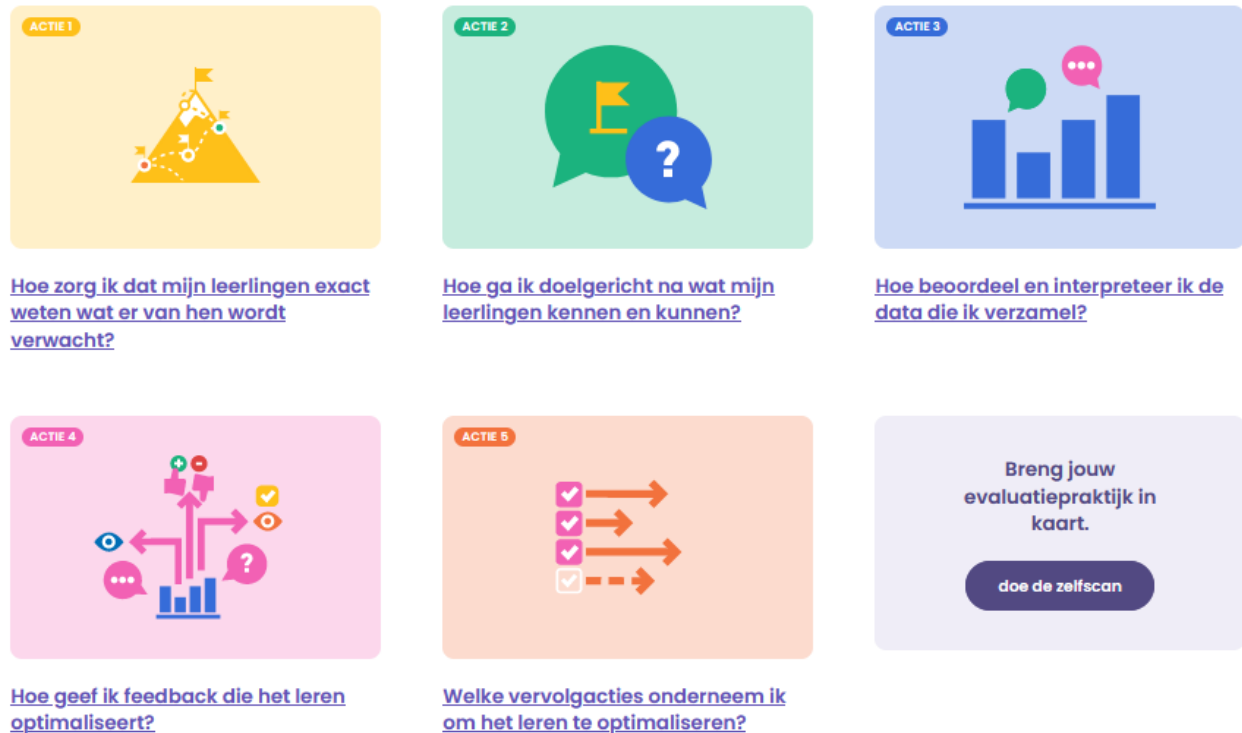
Om de presentatie van het overkoepelende kader visueel aantrekkelijk te maken, werd een illustratie uitgewerkt per actie. Hiermee volgen we de principes van de *dual-coding* theorie die stelt dat de combinatie van woord en beeld de cognitieve belasting kan verlagen en bijgevolg het leerproces kan bevorderen (Paivio, 1969; 1971; Kirschner, Claessens & Raaijmakers, 2018; Collin & Smith, 2021).

Daarnaast wordt ook de zelfscan voor de eerste maal onder de aandacht gebracht. Deze zal op verschillende plaatsen in de professionaliseringstool gevisualiseerd worden om gebruikers aan te sporen en te overtuigen hun praktijk in kaart te brengen en op een doelgerichte manier aan de slag te laten gaan met de aangereikte materialen. Dit kan de effectiviteit van de professionalisering ten goede komen (Collin & Smith, 2021).

Aan de slag in de klas: 5 acties

Hieronder vind je 5 opeenvolgende acties, die nodig zijn om effectief te evalueren in je klas. De vervolgacties die je onderneemt in de laatste actie, leiden je terug naar actie 1, zodat je steeds opnieuw alle acties doorloopt.

Iedere actie bevat een reeks methodieken (*hoe*) en een beknopt literatuuroverzicht (*waarom*). Ga op verkenning en laat je inspireren voor je eigen evaluatiepraktijk.



De vijf acties zijn o.a. gebaseerd op de cyclus van Gulikers en Baartman (2017) en de stappen die Beck en Nunnaley (2021) onderscheiden in hun continuüm voor datageletterdheid.

Wil je meer lezen over de achterliggende wetenschappelijke modellen? Klik dan hier [[link wetenschappelijk rapport](#)].

Figuur 20: Presentatie overkoepelend kader microniveau op de startpagina

Ten slotte wordt op de startpagina onmiddellijk verduidelijkt dat de professionaliseringstool werd opgebouwd vanuit wetenschappelijke evidentie (Figuur 21).



Figuur 21: Presentatie wetenschappelijke evidentie op de startpagina

3.4.2. Aan de slag in de klas

Onder 'aan de slag in de klas' worden, per actie, concrete methodieken en strategieën ('hoe') en een beknopt literatuuroverzicht ('waarom') aangeboden (Figuur 22).



Figuur 22: Verdeling 'hoe' en 'waarom' in actie 1

3.4.2.1. Methodieken en strategieën ('hoe')

Overheen de vijf acties die worden onderscheiden, worden in totaal 67 concrete methodieken aangereikt. Per actie wordt een overzicht aangeboden van de subcategorieën en de concrete methodieken die eronder vallen (Figuur 23).

Leerdoelen formuleren

Leerdoelen omschrijven wat leerlingen moeten kennen en kunnen op het einde van een leerproces. Het is belangrijk dat je deze zodanig formuleert dat ze verstaanbaar en bruikbaar zijn voor leerlingen. Pas dan kan je de leerdoelen met hen delen.

Methodieken

[kwalitatieve leerdoelen formuleren →](#)

Leerdoelen delen en leerlingen betrekken

De leerdoelen enkel kwalitatief formuleren is niet voldoende. Je dient de leerlingen ook te betrekken bij (het opstellen van) de leerdoelen. Hierdoor wordt het voor hen duidelijk waar ze naartoe werken.

Methodieken

[advance organizer →](#)

[bekend benieuwd bewaard →](#)

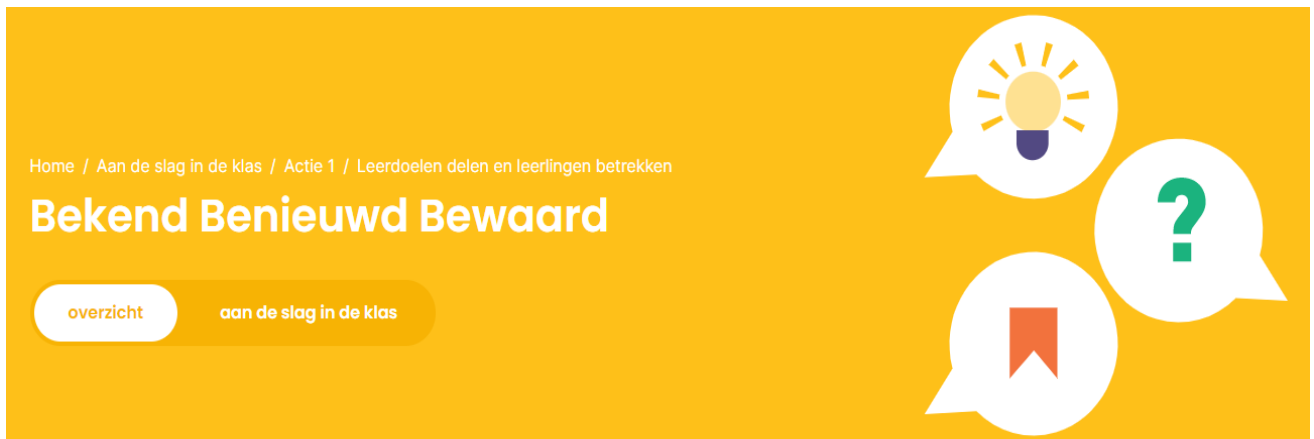
[wat moet je kennen en kunnen om... →](#)

Figuur 23: Voorbeeld subcategorieën en concrete methodieken in actie 1

De methodieken worden steeds op een uniforme manier aangeboden:

- via een herkenbare getuigenis worden de technieken beschreven, de voordelen uitgelicht en de literatuur gepresenteerd waarop de methodieken werden gebaseerd (dit valt onder 'overzicht').
- Vervolgens wordt uitgelegd hoe de methodieken in de praktijk kunnen worden gebracht (dit wordt besproken onder 'aan de slag in de klas'). Om bezoekers niet af te schrikken en om de cognitieve

belasting laag te houden, wordt de inhoud gespreid aangeboden. Dit aan de hand van een *toggle* tussen ‘overzicht’ en ‘aan de slag in de klas’. Bovendien wordt elke methodiek voorzien van een illustratie. Hiermee wordt de inhoud versterkt met een duidelijk beeld, wat een positieve impact heeft op het leerproces (Paivio, 1969; Kirschner, Claessens & Raaijmakers, 2018; Collin & Smith, 2021) (Figuur 24).



Figuur 24: Verdeling 'overzicht' en 'aan de slag in de klas' in Bekend Benieuwd Bewaard-methodiek

Onder ‘overzicht’ wordt de methodiek algemeen voorgesteld. Met de praktijktoetsing werd getracht om goede, inspirerende praktijkvoorbeelden bijeen te brengen en om de leerbehoeften van schoolteams en mogelijke belemmerende factoren in kaart te brengen. De antwoorden van de respondenten overheen de twee praktijktoetsen diende als input om herkenbare getuigenissen te voorzien ter introductie van de verschillende concrete methodieken (Figuur 25). Om geen overdaad aan tekst te creëren, werden uitspraken van respondenten soms anders verwoord en/of ingekort, zonder af te wijken van de oorspronkelijke boodschap. Met de introducerende getuigenissen wordt getracht onderwijsprofessionals te enthousiasmeren en zich verder te verdiepen in de inhoud. De kans is immers reëel dat ze zich kunnen identificeren met de getuigenis en/of mogelijks tegen een gelijkaardig probleem aanlopen. Aansluiten bij de beginsituatie heeft een positieve invloed op de effectiviteit van professionalisering (Collin & Smith, 2021).

“Wanneer ik een nieuw hoofdstuk begin, peil ik steeds naar wat mijn leerlingen al weten. Ik merk dat het steeds dezelfde leerlingen zijn die antwoorden, waardoor ik slechts zicht krijg op de voorkennis van een klein groepje van mijn leerlingen. Ik zou graag eens iets anders uitproberen.

— Leraar lager

Figuur 25: Getuigenis van een leraar lager in Bekend Benieuwd Bewaard-methodiek

Nadien volgt een beschrijving (Figuur 26) en een bespreking van de belangrijkste voordelen (Figuur 27) van de verschillende methodieken. Om de cognitieve belasting laag te houden en het leren niet nodeloos complex te maken, worden beknopte definities voorzien bij de meest complexe concepten (Collin & Smith, 2021). Bovendien wordt bij de bespreking van de voordelen de mogelijkheid aangeboden door te linken naar andere concrete methodieken of naar de wetenschappelijke evidentie waarmee de effectiviteit van de methodieken wordt onderstreept. Het aanbieden van betrouwbare bronnen draagt bij aan de effectiviteit van een professionalisering (Collin & Smith, 2021). De wetenschappelijke evidentie wordt gepresenteerd onder punt 3.4.4.

Beschrijving

Bij de werkvorm Bekend/Benieuwd/Bewaard stel je **drie vragen** nadat je het lesonderwerp hebt voorgesteld:

1. **Bekend:** wat weet je al over het onderwerp? Met deze vraag peil je naar aanwezige voorkennis.
2. **Benieuwd:** wat zou je over het betreffende onderwerp willen leren? Via deze vraag krijgen we inzicht in de interesses en persoonlijke leerdoelen  van leerlingen.
3. **Bewaard:** Wat heb je onthouden en wat neem je mee uit deze les(senreeks)? Op deze manier krijg je input om na te gaan in welke mate de leerlingen de leerstof hebben verwerkt en waar bijkomende instructie nodig is.

Figuur 26: Beschrijving Bekend Benieuwd Bewaard-methodiek

Voordelen

- ✓ De eerste vraag verschaft je een beeld van de **voorkennis** van *alle* leerlingen.
- ✓ Het actief reconstrueren van en **aansluiten** bij de **voorkennis**, verlaagt de **cognitieve belasting** ⓘ. Hierdoor zullen leerlingen **effectiever leren**.
- ✓ Met de tweede vraag formuleren leerlingen hun persoonlijke leerdoelen. Dit geeft **richting** aan het leren, bevordert het **eigenaarschap** voor de te behalen doelen en kan de **zelfregulatie** ⓘ ten goede komen.
- ✓ De persoonlijke leerdoelen stellen je in staat te **differentiëren** ⓘ volgens interesses.
- ✓ Leerlingen verkrijgen meer **inspraak** in het leerproces, wat zal leiden tot meer **motivatie**.
- ✓ In de derde stap halen leerlingen informatie actief op uit het geheugen (**retrieval practice**) wat de verankering in het **langetermijngeheugen** kan bevorderen.
- ✓ Bovendien wordt het leren **gespreid in de tijd** (**spaced practice** ⓘ). Ook dit heeft een krachtig leereffect.

Figuur 27: Voordelen Benieuwd Bewaard-methodiek

Ten slotte worden de gehanteerde bronnen en drie verschillende documenten aangeboden: (1) een zelfreflectiedocument om doelgerichte reflectie en zelffeedback te faciliteren (Figuur 28); (2) een observatieformulier voor collegiale observatie om samenwerking, peerfeedback en sociale steun te promoten (Figuren 29 en 30); (3) een sjabloon om een actieplan op te stellen om onderwijsprofessionals op een planmatige en doelgerichte manier aan de slag te laten gaan (Figuur 31).

Zelfreflectiedocument

Datum:

Klas:

Wat: *Welke werkwijze, methodiek, ... wil ik uitproberen?*

DOEL:

Welk gedrag of welke gedragingen wil ik zien bij de leerlingen?

Wat zou ik graag bereiken (met de leerlingen)?

REFLECTIE:

Wat heb ik gedaan?

- ...
- ...
- ...
- ...
- ...

Welk effect had dit op de leerlingen (lichaamshouding, betrokkenheid, motivatie)?

Wat heb ik hiermee bereikt? Welke feedback gaven de leerlingen?

Hoe zou ik dit kunnen verklaren?

- ...
- ...
- ...
- ...
- ...

ACTIEPLAN:

Wat ga ik de volgende keer anders doen?

Waar ga ik de volgende keer op letten? Hoe ga ik dit doen? Wanneer ga ik dit doen?

Figuur 28: Zelfreflectiedocument

Document A: VERSIE GEOBSERVEERDE

Datum:

Klas:

Wat: Welke werkwijze, methodiek, ... wil ik uitproberen?

DOEL: (SAMEN IN TE VULLEN)

Welk *gedrag* of welke *gedragingen* wil ik zien bij de leerlingen?

Wat zou ik graag *bereiken* (met de leerlingen)?

REFLECTIE:

Wat heb ik *gedaan*?

- ...
- ...
- ...
- ...
- ...

Welk *effect* had dit op de leerlingen (lichaamshouding, betrokkenheid, motivatie)?

Wat heb ik hiermee *bereikt*? Welke *feedback* gaven de leerlingen?

Hoe zou ik dit kunnen *verklaren*?

- ...
- ...
- ...
- ...
- ...

GEZAMENLIJKE REFLECTIE:

Komen mijn bevindingen overeen met de bevindingen van mijn collega?

Wat waren de belangrijkste *positieve punten*? Wat waren de *groeipunten*?

ACTIEPLAN:

Wat ga ik de volgende keer *anders doen*?

Waar ga ik de volgende keer op letten? Hoe ga ik dit doen? Wanneer ga ik dit doen?



Figuur 29: Observatieformulier collegiale visitatie (versie geobserveerde)

Document B: VERSIE OBSERVATOR

Datum:

Klas:

Wat: Welke werkwijze, methodiek, ... wil mijn collega uitproberen?

DOEL: (SAMEN IN TE VULLEN)

Welk *gedrag* of welke *gedragingen* wil mijn collega zien bij de leerlingen?

Wat zou mijn collega graag *bereiken* (met de leerlingen)?

REFLECTIE:

Wat heb ik *geobserveerd*?

• ...

• ...

• ...

• ...

• ...

Welk *effect* had dit op de leerlingen (lichaamshouding, betrokkenheid, motivatie)?

Wat werd hiermee *bereikt*? Welke *feedback* gaven de leerlingen? Hoe zou ik dit kunnen *verklaren*?

• ...

• ...

• ...

• ...

• ...

FEEDBACK:

Wat zijn de belangrijkste *positieve punten*?

• ...

• ...

• ...

• ...

• ...

FEEDBACK:

Wat zijn de belangrijkste *groeipunten*?

• ...

• ...

• ...

• ...

• ...

Wat heb ik zelf *geleerd* uit deze collegiale visitatie?

Wat ga ik *uitproberen*?



Figuur 30: Observatieformulier collegiale visitatie (versie observator)

ACTIEPLAN PERIODE		
1. DOEL(EN)		
<i>Wat wil ik aanpakken? Waarom wil ik dit aanpakken?</i> <i>Welk gedrag zou ik willen zien bij de leerlingen?</i>		
2. ACTIES		
<i>Welke werkwijzen, didactische aanpak of evaluatiemethodieken wil ik uitproberen?</i> <i>Waar wil ik me verder in verdiepen?</i> <i>In welke volgorde ga ik dit uitproberen?</i>		
1. ... 2. ... 3. ... 4. ... 5. ...		
2a. Hulpmiddelen	2b. Evaluatie	2c. Tijd vrijmaken
<i>Welke hulpmiddelen heb ik nodig?</i> 1. ... 2. ... 3. ... 4. ... 5. ...	<i>Hoe en wanneer ga ik na of de doelen zijn bereikt?</i> 1. ... 2. ... 3. ... 4. ... 5. ...	<i>Wat ga ik minder doen zodra het actieplan start?</i> 1. ... 2. ... 3. ...



Figuur 31: Sjabloon om een actieplan op te stellen

Onder de *toggle* ‘aan de slag in de klas’ (zie voorbeeld in Figuur 24) wordt uitgelegd hoe de methodieken in de praktijk kunnen worden gebracht. De verschillende evaluatiemethoden en -strategieën worden geïllustreerd en geconcretiseerd aan de hand van praktische beschrijvingen, stappenplannen, praktijktips en goede praktijkvoorbeelden.

Goede praktijk (zie ook 2.2.6.) is steeds gebonden aan een bepaalde situatie, omgeving, problematiek, enz. (Knight & Smith, 1898), waardoor leraren zelf de vertaalslag dienen te maken naar de eigen situatie. De evaluatietechnieken en praktijkvoorbeelden die worden aangeboden moeten dus steeds aangepast worden aan de specifieke klascontext (Ginsburg, 2001). Daarbij bestaat wel het risico dat een leraar een idee zó aanpast dat het niet langer effectief is (Wiliam & Leahy, 2015) (Brown & Campione, 1996). Een leraar heeft dus de flexibiliteit nodig om aanpassingen te maken met de eigen context voor ogen, zonder dat het risico wordt gelopen dat de oorspronkelijke ideeën aan effectiviteit inboeten. Het is met andere woorden van groot belang de praktijkvoorbeelden op een duidelijke manier aan te bieden waardoor de mogelijkheid wordt geboden om de voorbeelden aan te passen met de eigen context voor ogen. In Figuur 32 wordt een voorbeeld gegeven van een praktijkvoorbeeld zoals gepresenteerd binnen de professionaliseringstool.

EEN VOORBEELD UIT DE LES FRANS (EERSTE GRAAD)

“Elk jaar zijn er leerlingen die de grootste moeite ondervinden met lezen in het Frans. Ik speel hierop in door deze leerlingen voor te bereiden op nieuwe teksten. Dit doe ik op een heel eenvoudige manier. Tijdens een zelfstandig oefenmoment, waarbij de leerlingen aan herhalings- of verdiepende oefeningen werken, neem ik deze leerlingen samen om de nieuwe tekst al te introduceren. We bespreken de titel en tussentitels, de afbeeldingen, en we nemen reeds een aantal woorden door. De leerlingen geven aan dat het hen enorm helpt om de tekst nadien beter te kunnen volgen.”

Figuur 32: Goed praktijkvoorbeeld in preteaching (actie 5)

3.4.2.2. Literatuuroverzichten ('waarom')

Onder 'waarom' (zie Figuur 22) wordt steeds een beknopt literatuuroverzicht voorzien. Deze literatuuroverzichten resulteren uit de literatuurstudie inzake leerlingenevaluatie en bundelen de meest recente inzichten. Het verschaft meer inzicht in waarom elk van de vijf onderscheiden acties doorlopen moeten worden om te komen tot een effectief evaluatie- en leerproces. De literatuuroverzichten volgen een uniforme opbouw: (1) er wordt gestart met een samenvatting van de belangrijkste conclusies ('in het kort') (Figuur 33); (2) de belangrijkste bevindingen en inzichten worden gepresenteerd (Figuur 34); (3) de bronnen worden weergegeven (Figuur 35).

In het kort

- ✓ Leerdoelen, onderwijsactiviteiten en evaluatie zijn **op elkaar afgestemd**.
- ✓ De **verwachtingen** (over leerdoelen en bijhorende kwaliteitscriteria) zijn steeds helder, zowel voor **jezelf** als voor de **leerlingen**.
- ✓ Om de verwachtingen te verduidelijken is het **niet voldoende** de leerdoelen en kwaliteitscriteria enkel te **formuleren** en **communiceren**.
- ✓ De leerlingen ontwikkelen ook een **kwaliteitsbesef**.
- ✓ Kwaliteitsbesef ontwikkelt zich door **ervaring** op te doen: bv. door actief te werken met **verschillende voorbeelden** en in **dialog** te gaan over de kwaliteit ervan.
- ✓ Verwachtingen verhelderen en kwaliteitsbesef ontwikkelen hebben verschillende **voordelen**.

Het **evalueren van leerlingen** speelt een **cruciale rol** binnen onderwijs. Het stuurt in grote mate het leergedrag van leerlingen. Hoe, wat en wanneer je evalueert, bepaalt immers sterk hoe, wat en wanneer leerlingen leren. Het is dus belangrijk dat evaluatie een **weldoordachte plaats** krijgt binnen het bredere **onderwijs-** en **leerproces**.

Om evaluatie een dergelijke plaats te geven, integreer je leerdoelen 🟡, evaluatie, en onderwijs- en leeractiviteiten, en stem je deze drie op elkaar af. Zo ontstaat **constructief afgestemd** onderwijs, zoals je ziet in Figuur 1.

Figuur 33: 'In het kort' bij het literatuuroverzicht bij actie 1

Waarom heldere leerdoelen, kwaliteitscriteria en de ontwikkeling van kwaliteitsbesef?

Het belang van heldere leerdoelen en kwaliteitscriteria en de ontwikkeling van een kwaliteitsbesef bij leerlingen kan moeilijk overschat kan worden. Het vraagt enige tijdsinvestering, maar je zal er als leraar, vooral op langere termijn, zeker de vruchten van plukken:

1. **Constructieve afstemming:** Je denkt bewuster na over de leerdoelen die je nastreeft. Je zal de leeractiviteiten en evaluatievormen doelgerichter vormgeven, waardoor de kans vergroot dat leerlingen daadwerkelijk leren wat je wil.
2. **Kwalitatief evaluatiesysteem:** De literatuur onderscheidt tien criteria waaraan een kwalitatief evaluatiesysteem best voldoet. Door de leerdoelen en de kwaliteitscriteria te verhelderen, kom je reeds tegemoet aan vijf van deze criteria (meer informatie kan je hier terugvinden).
3. **Relevantie:** Door in dialoog te gaan met leerlingen over de relevantie en het nut van de leerdoelen en bijhorende opdrachten, wordt het leren betekenisvoller en relevanter voor leerlingen.
4. **Verhoogde motivatie:** Voor leerlingen is het motiverend om duidelijk te weten wat je van hen verwacht. Het verhoogt hun vertrouwen dat ze de leerdoelen kunnen behalen. Door leerlingen te betrekken bij de leerdoelen en kwaliteitscriteria en hen inspraak te geven wanneer je deze opstelt, kan de motivatie van leerlingen verder stijgen.
5. **Feedback:** Als leerlingen inzien wat het verwachte kwaliteitsniveau is en hoe ze dat niveau kunnen bereiken, stel je hen in staat aan de slag te gaan met feedback. Het verhoogt met andere woorden de feedbackgeletterdheid van leerlingen.
6. **Zelfregulatie:** Kwaliteitsbesef draagt bij aan de zelfregulatie van leerlingen. Ze kunnen hierdoor schatten waar ze staan ten opzichte van het leerdoel, en nadien hun leerproces in handen nemen.
7. **Co-, peer- en zelfevaluatie:** Leerlingen met een goed begrip van kwaliteit kunnen de prestaties en producten van zichzelf en medeleerlingen betrouwbaarder beoordelen.
8. **Cognitieve belasting:** Het menselijk denken heeft een beperkt werkgeheugen. Door leerstof gestructureerd aan te bieden, met duidelijke leerdoelen en kwaliteitscriteria, vestig je de aandacht op wat er echt toe doet. Zo ontstaat er meer ruimte om effectief tot leren te komen.
9. **Tijdbesparend:** Op lange termijn levert kwaliteitsbesef tijdswinst op. Leerlingen hebben minder sturing nodig en kunnen eenvoudiger aan de slag met peer- of zelffeedback.
10. **Verhoogde leeruitkomsten:** Verhoogde motivatie, meer feedbackgeletterdheid en zelfregulatie, en minder cognitieve belasting hebben allemaal een positieve invloed op de leeruitkomsten van leerlingen. Kwaliteitsbesef kan resulteren in hogere leeruitkomsten.

Figuur 34: Presentatie van de belangrijkste bevindingen en inzichten (literatuuroverzicht actie 1)

Bronnen

[lees meer](#) ▲

- ✓ Baartman, L.K.J., & Gulikers, J.T.M. (2014). Beoordelen als fundament voor goed opleiden in het beroepsonderwijs: Analyse van toetsprogramma's in het mbo en hbo. *Pedagogische Studiën* (1). p. 54-68.
- ✓ Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- ✓ Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- ✓ Bouwer, R., Goossens, M., Mortier, A.V., Lesterhuis, M., & De Maeyer, S. (2018). Een comparatieve aanpak voor peer assessment: Leren door te vergelijken. In D. Sluismans & M. Segers (Eds.), *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs* (p. 92-106). Culemborg, NL: Phonese.

Figuur 35: Weergave bronnen (voorbeeld uit literatuuroverzicht actie 1)

3.4.3. Aan de slag als school

Aan de hand van de uitgebreide literatuurstudie overheen drie centrale onderzoekslijnen: onderzoek over (1) effectieve leerlingenevaluatie, (2) effectieve beleidsvoering en (3) effectief professionaliseren werd een synthese gemaakt in de vorm van een overkoepelend conceptueel raamwerk dat de verschillende inzichten, richtlijnen en conceptuele kaders bundelt. Op basis van feedback vanuit de praktijktoetsing en via verschillende iteraties werd een finaal model geconceptualiseerd voor een schoolbrede professionalisering rond leerlingenevaluatie, vertrekkende vanuit een doeltreffende beleidsvoering (het conceptueel kader wordt voorgesteld in Figuur 16, zie 2.5.).

Om schoolteams concrete handvatten aan te bieden, werden vervolgens verschillende materialen ontwikkeld. Dit resulteerde in een brede waaier aan inhoud, materialen en werkvormen overheen de vier fasen van de beleidscyclus (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Een overzicht van de materialen die worden aangeboden onder 'aan de slag als school' wordt weergegeven in Tabel 5. De concrete weergave binnen de professionaliseringstool wordt geïllustreerd in Figuur 36.

Beknopte inhoud Aangeboden inhoud en materialen	
Introductie	
Waarom schoolbreed professionaliseren?	- Het belang van samenwerking en een schoolbrede professionalisering wordt besproken.
Hoe schoolbreed professionaliseren?	- De opbouw en het algemene verloop van het vooropgestelde schoolbrede professionaliseringstraject wordt gepresenteerd. Hierbij wordt de beleidscyclus (Vanhoof & Van Petegem, 2017) stapsgewijs besproken en worden de concrete materialen geïntroduceerd ter ondersteuning van schoolteams. - Er worden vijf aandachtspunten aangekaart waarmee schoolteams rekening dienen te houden.
Vorbereiding	
Zelfscan evaluatiepraktijk	- De zelfscan is een zelfevaluatie-instrument waarmee leraren (en bv. schoolleiders) de huidige evaluatiepraktijk in kaart kunnen brengen. Dit stelt hen vervolgens in staat om te komen tot een proces van reflectie, behouden, experimenteren en bijsturen van hun functioneren inzake leerlingenevaluatie om zo de onderwijskwaliteit verder te optimaliseren. - Er wordt een afprintbare versie van de zelfscan aangeboden. - Het belang van het gebruik van de zelfscan wordt onderlijnd. - Er worden acht mogelijke werkwijzen aangeboden om op schoolniveau aan de slag te gaan met de zelfscan in functie van een schoolbrede beeldvorming inzake de evaluatiepraktijk: (1) individueel gebruik; (2) in duo's of kleine groepjes; (3) denken, delen, uitwisselen; (4) <i>mindmapping</i>; (5) gekleurde kaarten; (6) kaartencarrousel; (7) positieve puntenpiramide en prioriteitenmuurtje; (8) een focusgesprek. - Er worden een aantal richtvragen aangereikt bij een schoolbreed gebruik van de zelfscan.
Schoolscan evaluatiebeleid	- De schoolscan is een zelfevaluatie-instrument waarmee het evaluatiebeleid van scholen in kaart kan worden gebracht. Het stelt scholen in staat om te komen tot een proces van reflectie, behouden of bijsturen van hun functioneren om zo de onderwijskwaliteit verder te optimaliseren.

	- Er wordt een afprintbare versie van de schoolscan aangeboden. - Het belang van het gebruik van de schoolscan wordt onderlijnd. - Er worden acht mogelijke werkwijzen aangeboden om aan de slag te gaan met de schoolscan: (1) individueel gebruik; (2) in duo's of kleine groepjes; (3) denken, delen, uitwisselen; (4) <i>mindmapping</i>; (5) gekleurde kaarten; (6) kaartencarroussel; (7) positieve puntenpiramide en prioriteitenmuurtje; (8) een focusgesprek. - Er worden een aantal richtvragen aangereikt bij een schoolbreed gebruik van de schoolscan.
Bepaling	
Werken aan een visie op leerlingenevaluatie	- Een visie wordt beschreven als een besmettelijke droom. Het is een toekomstbeeld dat een globaal idee geeft waaraan en waartoe wordt gewerkt (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Vertaald naar de context van leerlingenevaluatie formuleert de visie een antwoord op de vraag 'waartoe evalueren we?' - De voordelen van het uitwerken van een duidelijke, gedragen visie worden uitgelicht. - Er worden acht mogelijke werkwijzen aangereikt om werk te maken van een gedragen visie: (1) voortbouwen op de voorbereidingsfase; (2) 'voor jullie gelezen'; (3) 'voor jullie bevraagd'; (4) denken, delen, uitwisselen van een droomscenario; (5) kennisdelingsfestival; (6) voorbeeld/droombeeld-interview; (7) de 'hand'-methode; (8) versterken, afzwakken, stoppen, creëren. - Er wordt een document aangereikt om te controleren in welke mate de visie AMORE werd uitgeschreven.
Een actieplan opstellen	- Het belang van en de voordelen verbonden aan het opstellen van een actieplan worden beschreven. - Er wordt een sjabloon aangeboden dat gebruikt kan worden bij het opstellen van een actieplan. - Er worden drie mogelijke werkwijzen gepresenteerd om doelgerichte acties te bepalen en vast te leggen in een actieplan: (1) vanuit de visie op leerlingenevaluatie; (2) de inspanning/impactmatrix; (3) een swot-analyse.
Uitvoering en -evaluatie	
Doelgericht professionaliseren	- Het belang van en de voordelen verbonden aan een doelgerichte professionalisering worden omschreven. - Er worden 11 tips vermeld, gericht aan schoolleiders, beleidsmedewerkers, leden van het kernteam, enz., waarmee idealiter rekening wordt gehouden bij een doelgerichte, schoolbrede professionalisering: (1) wees aandachtig; (2) voorzie tijd; (3) verplicht niet; (4) overstijg het eenmalige; (5) overstijg het individuele; (6) geen <i>one size fits all</i>; (7) feedback en reflectie; (8) kleine stappen; (9) bestendig; (10) externe expertise; (11) de vier kernbouwstenen. - Er wordt een reflectiekader aangereikt dat kan helpen vastleggen met welke werkwijzen gestalte wordt gegeven aan de vier kernbouwstenen die de effectiviteit van een professionalisering bepalen (Collin & Smit, 2021). - Er worden 12 mogelijke werkwijzen aangeboden om schoolbreed aan de slag te gaan: (1) 'voor jullie gelezen'; (2) 'voor jullie bevraagd'; (3) 'voor jullie uitgeprobeerd'; (4) 'voor jullie bezocht'; (5) belangrijkste conclusies onder de loep; (6) opstellen van een top 3; (7) kennisdelingsfestival; (8) concrete vragen en voorbeelden; (9) collegiale visitaties; (10) professionele leergemeenschap; (11) effectiviteit nagaan; (12) bestendigen en promoten.
Tijd maken om te professionaliseren	- De beperkte tijd van onderwijsprofessionals wordt geïdentificeerd als voornaamste belemmering om zich verder te professionaliseren (Van Droogenbroeck et al., 2019). - Er worden een aantal mogelijkheden aangereikt om tijd te maken voor de leden van een kernteam opdat ze zich verder kunnen ontwikkelen en de professionalisering kunnen dragen. Bijvoorbeeld: een pedagogische studiedag; samen vrij roosteren; vrijstellen van toezicht; vrijstellen van begeleiding.

Collegiale visitatie	- Collegiale visitatie (hospiteren) is een werkwijze om op een informele manier te professionaliseren en kennis te delen binnen de school. Het houdt in dat collega's bij elkaar op bezoek (op visite) gaan om elkaar manier van werken te observeren en vervolgens samen te reflecteren over vooraf vastgestelde en gedeelde doelen. - De voordelen van collegiale visitatie worden uitgelicht. - Er worden zeven tips meegegeven: (1) observeer doelgericht; (2) organiseer een feedbackgesprek; (3) garandeer veiligheid; (4) draai de rollen om; (5) faciliteer collegiale visitatie; (5) kijk verder dan je neus lang is; (7) verplicht niet. - Er wordt een observatie- en feedbackdocument voor collegiale visitatie aangeboden. Het document helpt om, in samenspraak met een collega, een doel voor de observatie voorop te stellen en vervolgens samen te reflecteren over het al dan niet behalen van het doel.
Professionele leergemeenschap	- Een professionele leergemeenschap (PLG) houdt in dat een team van onderwijsprofessionals gedurende een langere periode regelmatig bij elkaar komt om op een gestructureerde en onderzoeksmatige manier te werken aan een voor hen relevant thema (van den Boom-Muilenberg, 2021). - De voordelen van samenwerking in een PLG worden uitgebreid besproken. - Er worden acht tips vooropgesteld om tot een effectieve samenwerking te komen in een PLG: (1) doelgericht; (2) frequentie; (3) duur; (4) groepsgrootte; (5) groepssamenstelling; (6) rollen; (7) vast verloop; (8) voorbereiden op samenwerking. - Er worden zes tips aangereikt, specifiek gericht aan de schoolleiding: (1) verbind de PLG aan de doelen van de school; (2) steun en faciliteer samenwerking in een PLG; (3) voorzie tijd en ruimte; (4) deel kennis vanuit een PLG; (5) verplicht niet, maar motiveer; (6) breng externe kennis binnen. - Er wordt een mogelijk verloop aangeboden voor een bijeenkomst van een PLG. - Er wordt een sjabloon aangereikt om een actieplan op te stellen. Hierbij worden vier tips geformuleerd: (1) gun jezelf tijd; (2) schrijf neer; (3) neem kleine stappen; (4) maak tijd vrij door andere zaken minder te doen.
Link met het OK	
Hoe OK is deze professionaliseringstool?	- De link tussen de professionaliseringstool en het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (OK) wordt gelegd.

Tabel 5: Overzicht aanbod inhouden en materialen bij 'aan de slag als school'

Introductie

Op deze pagina's vind je een **werkwijze** om binnen je school een **traject** uit te rollen, waarmee je het schoolteam **professionaliseert** rond de evaluatie van leerlingen. **Samenwerking**, of het nu in een kernteam, vakgroep of het volledige schoolteam is, staat steeds centraal.

waarom schoolbreed professionaliseren?

hoe schoolbreed professionaliseren?

Vorbereiding

Waar staat de school nu?

Tijdens de **voorbereiding** van je professionalisering staat **bewustwording** centraal. Deze bewustwording is het resultaat van een **zelfevaluatie** die de bestaande evaluatiepraktijk (zelfscan) en het huidige evaluatiebeleid (schoolscan) in kaart brengt. Hiermee krijg je een beeld van waar de school staat en bepaal je de belangrijkste **aandachtspunten** waarop je kan of moet inzetten.

toepassing zelfscan op schoolniveau

schoolscan evaluatiebeleid

Bepaling

Waar wil de school naartoe?

Tijdens de beleids**bepaling** vertaal je de belangrijkste aandachtspunten in **concrete doelen** en activiteiten om deze te realiseren. Het doel is een overzichtelijk en realistisch **actieplan** op te stellen, dat voortbouwt op de **visie** rond leerlingenevaluatie.

werken aan een visie op leerlingenevaluatie

een actieplan opstellen

Figuur 36: Voorbeeld concrete weergave 'aan de slag als school'

3.4.4. Meer weten over leren

Gedurende de laatste fase van de literatuurstudie over leerlingenevaluatie werd gefocust op effectiviteitsstudies en publicaties over effectieve didactiek. Hieruit resulteerde een selectie aan effectieve strategieën en relevante inzichten (zie 2.2.7.) die binnen de professionaliseringstool worden opgenomen om de kracht van de aangeboden methodieken te staven.

Engelstalige concepten zoals bv. *retrieval practice* en *dual coding* werden in de ontwikkelingsfase hertaald en eenvoudig geformuleerd. Respectievelijk werden deze concepten herdoopt tot 'waarom jezelf testen?' en 'waarom woord en beeld combineren?'. Deze vraaggerichte formulering sluit aan bij de acties die worden onderscheiden bij 'aan de slag in de klas'. Bovendien werd de inhoudelijke bespreking van de concepten zo laagdrempelig mogelijk gehouden, steeds ondersteund door krachtige afbeeldingen en/of schematische voorstellingen.

Er bestaan twee mogelijkheden om aan de slag te gaan met de wetenschappelijke evidentie die aan de grondslag ligt van de concrete methodieken: (1) vanuit de voordelen die worden uitgelicht bij de bespreking van de concrete methodieken worden gebruikers getriggerd om zich verder te verdiepen

in de wetenschappelijke evidentie (Figuur 37); (2) gebruikers hanteren de overzichtspagina die alle inzichten bundelt om zich verder in te lezen (Figuur 38).

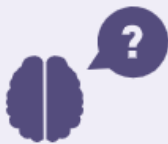
Voordelen

- ✓ Je kan nagaan wat de leerlingen aanhalen als de **essentie** van de leerstof. Dit geeft aan in hoeverre ze de leerstof begrijpen.
- ✓ Leerlingen leren beter om de **hoofd- en bijzaken** van elkaar te **scheiden**.
- ✓ Leerlingen verwerken de leerstof op een **actieve** manier ([hoe leren leerlingen?](#))
- ✓ Je kan vragen op verschillende manieren gebruiken: om leerstof geregeld te **herhalen** ([retrieval practice](#)) en om **voorkennis** te [reconstrueren](#).
- ✓ Het opstellen én beantwoorden van verschillende vragen zorgt voor een beter begrip van de **verwachtingen**.
- ✓ Opstellen en beantwoorden van (toets)vragen is een **effectieve studeerstrategie**. Door deze expliciet in te zetten in een vak, vergroot je de kans dat leerlingen dit zelfstandig toepassen.
- ✓ Het zet leerlingen aan tot **reflectie** over wat ze al begrijpen en beheersen en welke stappen ze verder kunnen zetten. Het draagt met andere woorden bij tot de **zelfregulatie** .
- ✓ Het heeft een positieve impact op de [motivatie](#) van leerlingen.

Figuur 37: Verdiepen in de wetenschappelijk evidentie vanuit de voordelen (vb. uit 'eigen toetsvragen opstellen en beantwoorden')

Meer weten over leren?

Hieronder vind je een aantal basisprincipes en wetenschappelijke inzichten over leren. Ze bieden meer achtergrond bij het 'hoe' en 'waarom' van de evaluatiemethodieken uit '[aan de slag in de klas](#)'.



[Hoe leren leerlingen?](#)



[Een overbelast brein vermijden](#)



[Reconstrueren van voorkennis](#)



[Waarom woord en beeld combineren?](#)



[Principe van verdeelde aandacht](#)



[Hoe makkelijker, hoe beter?](#)

Figuur 38: Overzichtspagina 'meer weten over leren'

3.4.5. Zelfscan

Vanuit de nood aan een zelfevaluatie-instrument waarmee aspecten van het eigen functioneren op een systematische manier worden beschreven en beoordeeld (Vanhoof & Van Petegem, 2022) en vanuit de constatactie dat een doelgerichte professionalisering, geënt op de leerbehoeften en doelen van schoolteams, de effectiviteit ten goede komt (Collin & Smith, 2021), werd de zelfscan ontwikkeld: een zelfevaluatie-instrument die de evaluatiepraktijk van leraren in kaart brengt. Dit stelt hen vervolgens in staat om te komen tot een proces van reflectie, behouden, experimenteren en bijsturen van hun functioneren inzake leerlingenevaluatie om zo de onderwijskwaliteit verder te optimaliseren (Vanhoof & Van Petegem, 2017).

De literatuur reikt verschillende instrumenten aan om de evaluatiepraktijk en/of evaluatiegeletterdheid van leraren in kaart te brengen. De zelfscan werd in eerste instantie ontwikkeld op basis van de meetinstrumenten van Zhang en Burry-Stock (1994) en van Veugen, Gulikers en de Brok (2021). Laatstgenoemde studie maakte gebruik van een gevalideerde vragenlijst om de formatieve evaluatiepraktijk van leraren, overheen de vijf fasen van de formatieve toetscyclus (Gulikers & Baartman, 2017), in kaart te brengen. Hiervoor dienden respondenten voor 44 items op een vijfpunts Likert-schaal aan te geven in welke mate ze de bevraagde activiteiten inzetten in hun onderwijs.. Om te voldoen aan de noden van de professionaliseringstool, waarmee ook wordt ingezet op summatieve evaluaties, werd de vragenlijst doorontwikkeld. Items werden geherformuleerd om nauwer aan te sluiten bij het project en items die peilen naar werkvormen en/of strategieën die niet uitdrukkelijk werden opgenomen in de professionaliseringstool werden verwijderd. Voorts werden, op basis van de literatuur, items toegevoegd: zeven items die specifiek peilen naar de summatieve evaluatiepraktijk van leraren, zes items die het beoordelings- en interpretatieproces van leraren (actie 3) in kaart brengen en verschillende items die de formatieve feedback- en differentiatiepraktijk van leraren bevragen. Dit mondde uiteindelijk uit in een onderbouwd meetinstrument dat de evaluatiepraktijk van leraren in kaart brengt aan de hand van 48 gesloten vragen die beantwoord worden op een vijf punts-Likertschaal (Likert, 1932).

De zelfscan heeft als doel om de huidige evaluatiepraktijk van leraren in te schalen overheen de vijf acties die bepaald werden op basis van eerder onderzoek (zoals beschreven in onderdelen 2.2.4. en 2.2.5.). Hiermee wordt een beeld geschetst van de prioritaire leerbehoeften om vervolgens een doelgerichte professionalisering te faciliteren. Bovendien kan de zelfscan op schoolniveau ingezet worden om de evaluatiepraktijk van een lerarenteam (een vakgroep, parallelcollega's, een kernteam, ...) in kaart te brengen. Hieruit kan een gericht actieplan resulteren dat de verdere koers van een professionalisering bepaalt. Er werd gestreefd naar een cognitief valide meetinstrument: tijdens de ontwikkelingsfase werd gepoogd om een eenduidige en eenvoudige verwoording te hanteren. Bovendien werd ook rekening gehouden met vereisten zoals het vermijden van items met een dubbele negatie, items die meer dan één vraag stellen en subjectief geformuleerde vragen (De Leeuw, Hox, & Dillman, 2008; Fowler & Cosenza, 2008). Vervolgens werd de vragenlijst voorgelegd aan en ingevuld door drie respondenten. Hierbij werd gebruik gemaakt van de *think aloud* methode waarbij de respondenten hun gedachten verwoordden en beargumenteerden waarom bepaalde keuzes werden gemaakt (McCorry, Scullion, McMurray, Houghton, & Dempster, 2013). Dit resulteerde in een herformulering van verschillende stellingen waarbij er steeds werd over gewaakt dat de nieuw geformuleerde stelling niet afwijkt van de oorspronkelijke bedoeling (De Leeuw, Hox, & Dillman, 2008). De finale versie van de zelfscan wordt geïntroduceerd in Tabel 6.

Geef aan in welke mate je het eens bent met volgende stellingen:

1: helemaal oneens, 2: eerder oneens, 3: neutraal, 4: eerder eens, 5: helemaal eens, nvt: niet van toepassing

Duid 1 antwoord aan

	1	2	3	4	5	nvt
Actie 1: Hoe zorg ik dat mijn leerlingen exact weten wat er van hen wordt verwacht?						
1. Ik formuleer de leerdoelen op een (voor mijn leerlingen) verstaanbare manier.	0	0	0	0	0	0
2. Ik deel de leerdoelen met mijn leerlingen.	0	0	0	0	0	0
3. Ik betrek de leerlingen bij de leerdoelen en/of controleer of ze begrijpen welke leerdoelen ze nastreven.	0	0	0	0	0	0
4. Ik stel kwaliteitscriteria op om complexe opdrachten (zoals schrijfopdrachten, presentaties, creatieve opdrachten, enz.) op een objectieve manier te evalueren.	0	0	0	0	0	0
5. Ik bespreek en deel kwaliteitscriteria met mijn leerlingen en maak hen duidelijk waarop ze geëvalueerd worden.	0	0	0	0	0	0
6. Ik controleer of mijn leerlingen de evaluatiecriteria begrijpen (door de criteria bv. te laten toepassen en/of te laten uitleggen wat ze eronder verstaan).	0	0	0	0	0	0
7. Ik gebruik methodieken om de kwaliteitscriteria samen met mijn leerlingen op te stellen.	0	0	0	0	0	0
8. Ik gebruik voorbeelden om te verduidelijken wat ik van mijn leerlingen verwacht bij opdrachten.	0	0	0	0	0	0
9. Ik demonstreer hoe leerlingen een opdracht moeten uitwerken of hoe ze een (leer)strategie inzetten om een oefening/opdracht tot een goed einde te brengen.	0	0	0	0	0	0
Actie 2: Hoe ga ik doelgericht na wat mijn leerlingen kennen en kunnen?						
10. Tijdens een les(senreeks) gebruik ik formatieve evaluatiemethoden om na te gaan in welke mate mijn leerlingen de leerstof begrijpen en/of de leerdoelen beheersen bv. evaluatievormen (<i>exit tickets</i> , observaties, gesprekken, doorvragen, enz.)	0	0	0	0	0	0
11. Tijdens de les gebruik ik methodieken waarmee de leerlingen allemaal op hetzelfde moment antwoorden (bv. wisbordjes, Padlet, enz.) waardoor ik zicht krijg op het denkproces van alle leerlingen.	0	0	0	0	0	0
12. Tijdens een les(senreeks) denk ik van tevoren na over de typische (denk)fouten en misvattingen van leerlingen en leg ik deze bloot door gerichte vragen te stellen.	0	0	0	0	0	0
13. Tijdens een les(senreeks) laat ik mijn leerlingen de leerstof verwerken door ze zelf vragen te laten opstellen.	0	0	0	0	0	0
14. Tijdens een les(senreeks) gebruik ik bewust (productieve) leeractiviteiten waarmee mijn leerlingen de leerstof op een diepgaande manier verwerken (mindmaps, uitleggen, samenvatten, leerstof terughalen vanuit het geheugen, enz.).	0	0	0	0	0	0
15. Bij het summatief beoordelen stem ik mijn evaluaties af op de leerdoelen.	0	0	0	0	0	0
16. Bij het summatief beoordelen gebruik ik verschillende evaluatievormen (groepswerken, portfolio's, observaties, (openboek)toetsen, enz.) om de beheersing van mijn leerlingen breed in kaart te brengen.	0	0	0	0	0	0
17. Ik baseer mijn summatief oordeel op verschillende evaluatiemomenten.	0	0	0	0	0	0
18. Ik sta stil bij de kwaliteit van de summatieve evaluaties die ik opstel en/of gebruik.	0	0	0	0	0	0
19. Ik weet waarmee ik rekening moet houden om een kwalitatieve en objectieve (summatieve) evaluatie op te stellen.	0	0	0	0	0	0
20. Ik evalueer zowel het eindproduct als het proces richting dit product.	0	0	0	0	0	0
21. Ik heb goed zicht op welke de kwaliteitscriteria van een goed evaluatiesysteem zijn.	0	0	0	0	0	0
Actie 3: Hoe beoordeel en interpreteer ik de data die ik verzamel?						
22. Ik weet waarmee ik rekening kan houden om een evaluatie zo objectief mogelijk te beoordelen.	0	0	0	0	0	0
23. Ik weet hoe ik complexe competenties op een kwalitatieve en objectieve manier kan beoordelen.	0	0	0	0	0	0
24. Ik laat mijn leerlingen elkaars of hun eigen werk beoordelen (met voorbeelden en/of kwaliteitscriteria).	0	0	0	0	0	0

25. Ik vertrek vanuit de vooropgestelde leerdoelen om data (zoals bv. leerlingcontacten, feedback en resultaten van leerlingen) te interpreteren.	0	0	0	0	0	0
26. Ik gebruik verschillende databronnen (zoals bv. leerlingcontacten, feedback van leerlingen, enz.) om een correcter en diepgaander beeld te krijgen van de beheersing en leerbehoeften van leerlingen.	0	0	0	0	0	0
27. Ik overleg en werk samen met collega's om betekenis te geven aan data (zoals bv. observaties, feedback en resultaten van leerlingen).	0	0	0	0	0	0

Actie 4: Hoe geef ik feedback die het leren optimaliseert?

28. Ik bereid mijn leerlingen expliciet voor op het ontvangen en het actief verwerken van feedback.	0	0	0	0	0	0
29. Ik geef klassikale feedback (door bv. algemene sterktes en aandachtspunten te bespreken, door één of meerdere opdrachten luidop te voorzien van feedback, enz.).	0	0	0	0	0	0
30. Ik geef motiverende feedback door zowel te focussen op de sterktes als op de aandachtspunten.	0	0	0	0	0	0
31. Ik geef feedback zo snel mogelijk na een opdracht.	0	0	0	0	0	0
32. Ik stel de feedback eventjes uit tot op het moment dat mijn leerlingen starten met een volgende, gelijkaardige opdracht.	0	0	0	0	0	0
33. Ik slaag erin mijn leerlingen aan de slag te laten gaan met feedback om hun opdrachten te verbeteren en/of hun leerstrategieën bij te sturen.	0	0	0	0	0	0
34. Ik pas mijn feedback aan naargelang de leerlingen die feedback krijgen.	0	0	0	0	0	0
35. Ik laat mijn leerlingen elkaar feedback geven.	0	0	0	0	0	0
36. Ik laat mijn leerlingen zichzelf feedback geven.	0	0	0	0	0	0
37. Ik voorzie de werken van mijn leerlingen van geschreven feedback.	0	0	0	0	0	0
38. Ik voorzie de werken van mijn leerlingen van mondelinge feedback (zoals bv. audio- of videofeedback).	0	0	0	0	0	0
39. Ik voer individuele gesprekken met leerlingen over hun leerproces (leerlingcontact, informeel moment, enz.).	0	0	0	0	0	0

Actie 5: Welke vervolgacties onderneem ik om het leren te optimaliseren?

40. Op basis van informatie die ik verzamel, geef ik bepaalde leerlingen ondersteuning op maat (hulpfiches, stappenplannen, <i>peer tutoring</i> , gebruik rekenmachine, enz.).	0	0	0	0	0	0
41. Ik wijk af van mijn voorbereiding wanneer ik merk dat mijn leerlingen de leerstof niet (voldoende) beheersen.	0	0	0	0	0	0
42. Ik gebruik informatie over leerlingen om bewust in te spelen op de verschillen in interesses.	0	0	0	0	0	0
43. Ik voorzie opdrachten met een verschillende moeilijkheidsgraad. en/of gedifferentieerde instructie.	0	0	0	0	0	0
44. Ik voorzie gedifferentieerde instructie op maat van de leerlingen.	0	0	0	0	0	0
45. Ik laat leerlingen afwisselend individueel en in groepjes werken.	0	0	0	0	0	0
46. Ik werk op meerdere sporen om te kunnen inspelen op de verschillende leerbehoeften van leerlingen.	0	0	0	0	0	0
47. Ik laat mijn leerlingen zelf of in overleg met elkaar de volgende stap in hun leerproces bepalen.	0	0	0	0	0	0
48. Ik differentieer in de manier waarop ik de leerlingen evalueer (door bv. verschillende versies van een toets aan te bieden of door keuze te laten in de oefeningen die leerlingen maken).	0	0	0	0	0	0

Tabel 6: Finale versie zelfscan evaluatiepraktijk

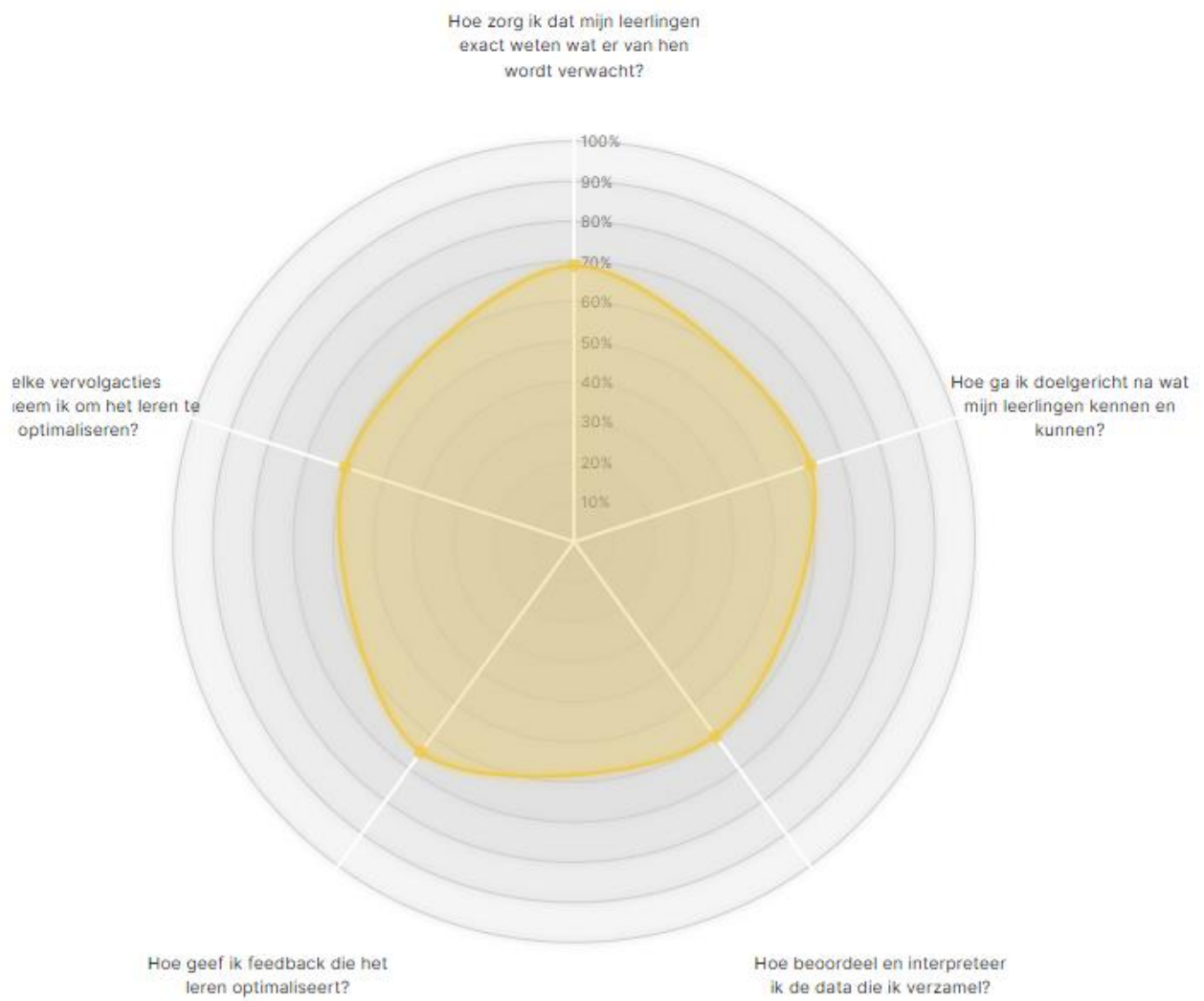
Het centrale belang van de zelfscan in functie van een doelgerichte professionalisering wordt verduidelijkt door de zelfscan meermaals en op verschillende plaatsen binnen de professionaliseringstool onder de aandacht te brengen. De professionaliseringstool integreert de zelfscan en biedt een digitale versie aan (Figuur 39) die door gebruikers ingevuld kan worden en een automatisch rapport genereert.

Actie 1: Hoe zorg ik dat mijn leerlingen exact weten wat er van hen wordt verwacht?					
nvt	1	2	3	4	5
Ik formuleer de leerdoelen op een (voor mijn leerlingen) verstaanbare manier.					
nvt	1	2	3	4	5
Ik deel de leerdoelen met mijn leerlingen.					
nvt	1	2	3	4	5
Ik betrek de leerlingen bij de leerdoelen en/of controleer of ze begrijpen welke leerdoelen ze nastreven.					
nvt	1	2	3	4	5
Ik bespreek en deel kwaliteitscriteria met mijn leerlingen en maak hen duidelijk waarop ze geëvalueerd worden.					
nvt	1	2	3	4	5
Ik controleer of mijn leerlingen de evaluatiecriteria begrijpen (door de criteria bv. te laten toepassen en/of te laten uitleggen wat ze eronder verstaan).					
nvt	1	2	3	4	5
Ik gebruik methodieken om de kwaliteitscriteria samen met mijn leerlingen op te stellen.					
nvt	1	2	3	4	5
Ik gebruik voorbeelden om te verduidelijken wat ik van mijn leerlingen verwacht bij opdrachten.					
nvt	1	2	3	4	5
Ik demonstreer hoe leerlingen een opdracht moeten uitwerken of hoe ze een (leer)strategie inzetten om een oefening/opdracht tot een goed einde te brengen.					
nvt	1	2	3	4	5
Ik stel kwaliteitscriteria op om complexe opdrachten (zoals schrijfopdrachten, presentaties, creatieve opdrachten, enz.) op een objectieve manier te evalueren.					

Figuur 39: Visualisatie van de zelfscan binnen de professionaliseringstool (voorbeeld voor actie 1)

De automatische terugkoppeling van resultaten gebeurt op twee manieren: (1) in de vorm van een radardiagram (Figuur 40); (2) aan de hand van een rapportage van de gemiddeldes overheen de verschillende meetschalen (de vijf acties) (Figuur 41).

Deze automatische rapportering geeft gebruikers een beeld van hun sterktes en waar zich mogelijke groeipunten bevinden. Dit kan vervolgens helpen om gericht aan de slag te gaan met de professionaliseringstool en doelbewust op zoek te gaan naar informatie en concrete methodieken.



Figuur 40: Rapportage zelfscan aan de hand van een radardiagram

Aan de slag met de resultaten van de zelfscan?

Hieronder vind je voor elke actie je **gemiddelde score** terug op 5.

Waar zet je reeds (sterk) op in? Waar zijn verdere groeimogelijkheden?

Aan de slag, alleen of samen met collega's? Doe dit **doelgericht**.

Laat je inspireren door de vele concrete **methodieken**, **tips** en goede **praktijkvoorbeelden** en verdiep je verder in de **literatuurluiken** die per actie worden aangeboden.



Figuur 41: Rapportage gemiddelde scores overheen de vijf acties

In functie van mogelijk vervolgonderzoek worden bij het invullen van de vragenlijst een aantal achtergrondkenmerken bevraagd (Figuur 42) zoals het onderwijsniveau, de onderwijsvorm en de graad waarin respondent werkzaam zijn, de jaren ervaring en ten slotte de hoeveelste keer de zelfscan wordt ingevuld. Indien ons de toestemming wordt gegeven om de antwoorden geanonimiseerd bij te houden, worden deze opgeslagen in de achtergrond van de website.

Wie ben je?

Onderwijsniveau

Onderwijsvorm

Graad

Jaren ervaring

Voor de hoeveelste keer vul je de zelfscan in:

Geef je ons de toestemming om je antwoorden geanonimiseerd bij te houden voor
onderzoeksdoeleinden?

bereken resultaat

Figuur 42: Bevraging achtergrondkenmerken

4. Luik 3: Praktijktoets

4.1. Doelen en werkwijze

Via herhaaldelijke en gerichte praktijktoetsen tijdens verschillende fasen van de ontwikkeling van de professionaliseringstool wil dit project komen tot een gevalideerd product dat strookt met de concrete behoeften, wensen en ideeën vanuit het onderwijsveld. Tijdens de praktijktoetsing werden drie doelen vooropgesteld (Figuur 43):

Luik 1: <u>Conceptuele kaders</u>	Luik 2: <u>Ontwikkelen en ontwerpen</u>	Luik 3: <u>Praktijktoets</u>
<u>Doel 1: Identificatie evidence-informed kader microniveau</u> - Literatuurstudie effectieve leerlingenevaluatie <u>Doel 2: Identificatie evidence-informed kader mesoniveau</u> - Literatuurstudie overheen drie onderzoekslijnen: (1) Effectieve leerlingenevaluatie (2) Effectief evaluatiebeleid (3) Effectief professionaliseren <u>Doel 3: Identificatie goede praktijkvoorbeelden</u>	<u>Doel 1: Ontwikkeling materialen microniveau</u> - Presentatie (evaluatie)methodieken - Presentatie literatuuroverzichten - Presentatie wetenschappelijke evidentie - Ontwikkeling zelfscan <u>Doel 2: Ontwikkeling materialen mesoniveau</u> <u>Doel 3: Ontwikkeling professionaliseringstool</u> - Vanuit literatuur: evidence-informed ontwerp	<u>Doel 1: Identificatie goede praktijkvoorbeelden</u> <u>Doel 2: Verzamelen feedback ontwikkelde materialen</u> - Materialen microniveau - Materialen mesoniveau <u>Doel 3: Identificatie leerbehoeften en belemmerende factoren</u> - ... inzake leerlingenevaluatie - ... inzake doeltreffend evaluatiebeleid

Figuur 43: Luik 3 - Praktijktoets (drie doelen)

(1) er werd getracht om goede, inspirerende praktijkvoorbeelden te identificeren en te verzamelen om vervolgens mee op te nemen in de verdere ontwikkeling van de professionaliseringstool en verder te verspreiden overheen het onderwijsveld;

(2) de bruikbaarheid en duidelijkheid van de professionaliseringstool in het algemeen en de verschillende materialen, gericht op zowel het klas- als schoolniveau, in het bijzonder werd nagegaan;

(3) de leerbehoeften van schoolteams en mogelijke belemmerende factoren omtrent leerlingenevaluatie en het voeren van een doeltreffend evaluatiebeleid werden geïdentificeerd.

Hiervoor werden twee momenten voorzien om in gesprek te gaan met een brede groep onderwijsprofessionals.

4.1.1. Timing en aanpak

De eerste praktijktoets vond plaats in de periode tussen 14 maart en 23 mei 2022. De tweede dataverzamelingsronde werd georganiseerd gedurende de eerste vier maanden van het schooljaar

2022-2023. Om scholen te overhalen deel te nemen, werd duidelijk gecommuniceerd dat deze momenten niet als louter eenrichtingsverkeer werden georganiseerd, maar eerder als inspirerende reflectiemomenten waarbij kennisdeling en uitwisseling van ervaringen, bezorgdheden en concrete materialen centraal stonden.

In de projectaanvraag werd ernaar gestreefd om in totaal minstens zes lagere en zes secundaire scholen te bereiken en in gesprek te gaan met tussen de 60 en 80 respondenten. Om rijke en betekenisvolle data te bekomen, werd een heterogene steekproef met een goede mix aan scholen (leerlingenpopulatie, visie op leerlingenevaluatie, huidige evaluatiepraktijk, onderwijsnet) en deelnemers (onderwijsvorm, graad, functie, aantal jaren ervaring) nagestreefd.

4.1.2. Sampling

Ter voorbereiding van de eerste praktijktoets werden, begin februari 2022, de twaalf scholen aangeschreven die deelnamen aan de dataverzameling voor het SONO-onderzoek 'evaluatie & diversiteit in het basis- en secundair onderwijs' (Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte, 2018). Hiervan is geweten dat ze een representatieve steekproef vormen met een mooie mix aan bovenstaande criteria. Deze scholen werden immers primair geselecteerd op basis van de criteria 'evaluatiepraktijk' en 'diversiteit' en bij selectie werd gestreefd naar zo veel mogelijk variatie binnen deze criteria. Binnen de specifieke context van het secundair onderwijs werd bovendien ook rekening gehouden met het aanbod van de school voor wat betreft de onderwijsvormen en de graden. Daarnaast werd er ook gezorgd voor variatie in structuur van de school: een middenschool, een school met uitsluitend een bovenbouw, en scholen met een structuur waarin er een studietoelaat aanbod wordt aangeboden in de drie graden.

De onzekere post-coronaperiode, de overbevraging en bijhorende onderzoeksvermoeidheid van bovengenoemde scholen en/of de beleidsagenda die niet strookte met de focus binnen dit OBPWO-project zorgde uiteindelijk voor een lage responsgraad: slechts één van de aangeschreven scholen wenste deel te nemen aan een reflectiemoment. Om tot voldoende respondenten te komen, werden vervolgens verschillende andere lagere - en secundaire scholen aangeschreven. Ook hierbij werd rekening gehouden met het streven naar een gevarieerde, heterogene steekproef. Er werd gezorgd voor een geografische spreiding van de scholen, voldoende variatie in het aanbod voor wat betreft de onderwijsvormen en de graden, een mix van onderwijsnetten, enz. Uiteindelijk stemden vijf scholen ermee in om deel te nemen aan de eerste ronde van de praktijktoetsing.

Elk reflectiemoment werd opgenomen, opnieuw beluisterd en systematisch geanalyseerd. De belangrijkste bevindingen, leerbehoeften, ideeën, uitspraken en praktijkvoorbeelden werden in een overzichtelijke structuur gegoten. Op basis hiervan werden nodige aanpassingen gedaan en werd bijgestuurd. Inzichten vanuit een vorig reflectiegesprek werden meegenomen in een volgend. Na

verschillende iteraties werd uiteindelijk een vast format weerhouden voor de presentatie van de concrete evaluatiemethodieken en -strategieën gericht op het klasniveau.

In functie van praktijktoets 2 die liep tijdens de eerste vier maanden van het schooljaar 2022 -2023 werden lagere - en secundaire scholen aangeschreven. Ook de scholen die deelnamen aan praktijktoets 1 werden, op hun vraag, opnieuw aangeschreven. Hiernaast werden ook een aantal inhoudelijke experts uitgenodigd: pedagogisch begeleiders, academici, lerarenopleiders, enz. Mede geholpen door de gunstige periode van de tweede dataverzamelingsronde lag de responsgraad vrij hoog. Van de 48 aangeschreven scholen en experts stemden er 15 mee in om met ons in gesprek te gaan.

In de projectaanvraag werd vooropgesteld om in totaal met minstens zes lagere en zes secundaire scholen te bereiken en in gesprek te gaan met tussen de 60 en 80 respondenten. Uiteindelijk werden 144 respondenten bevraagd en werden acht lagere en twaalf secundaire scholen bezocht. Daarnaast werden verschillende inhoudelijke experts bevraagd. De verdeling naar het type school, de functie van de respondenten en het net waarin ze werkzaam zijn, wordt besproken in punt 4.4.

Op het moment dat de tweede praktijktoets van start ging, werden al verschillende stappen gezet in de ontwikkeling van de professionaliseringstool. Er was bv. een eerste ontwerp van de website, verschillende materialen gericht op het mesoniveau werden uitgewerkt, de zelfscan om de evaluatiepraktijk van leraren in kaart te brengen was finaal en de eerste praktijktoets had geresulteerd in een vast format om concrete evaluatiemethodieken en -strategieën aan te bieden. Dit stelde de onderzoekers in staat gerichte gesprekken te voeren om de presentatie en bruikbaarheid van verschillende materialen na te gaan, zowel op klas- als op schoolniveau. Afhankelijk van de functie en inhoudelijke expertise van de respondent(en), werden andere materialen voorgelegd. Op basis van de verkregen feedback, en via verschillende iteraties, werden de verschillende materialen binnen de professionaliseringstool verder doorontwikkeld. Tijdens de volledige cyclus van dit OBPWO-project werd het promotorenteam, met verschillende inhoudelijke experts, en de stuurgroep meermaals geconsulteerd. Hun taak bestond erin om vanuit een kritisch-construerende houding mee te denken over de ontwerpprincipes achter de professionaliseringstool en de concrete inhoudelijke uitwerking van de deelaspecten van de professionaliseringstool. Het algemene verloop van de praktijktoets wordt gevisualiseerd in Tabel 1.

4.2. Praktijktoets 1 (maart 2022 – mei 2022)

4.2.1. Vooropgestelde doelen

De praktijktoetsing werd niet als louter eenrichtingsverkeer georganiseerd, maar eerder als inspirerende reflectiemomenten waarbij kennisdeling en uitwisseling van ervaringen, bezorgdheden en concrete materialen centraal stond. Er werden drie doelen onderscheiden in praktijktoets 1:

- (1) de identificatie van goede praktijkvoorbeelden;
- (2) nagaan van de presentatie en bruikbaarheid van de aangeboden evaluatiemethodieken en -strategieën, gericht op het microniveau;
- (3) de identificatie van leerbehoeften omtrent leerlingenevaluatie.

4.2.2. Respondenten praktijktoets 1

Verspreid over vijf verschillende scholen namen 24 respondenten deel aan het eerste dataverzamelmoment. De verdeling naar het type school, de functie van de respondenten en het net waarin de respondenten werkzaam zijn, wordt weergegeven in Tabel 7.

Type	Steekproef (N=24)	
Lager	12 resp.	50%
Secundair	12 resp.	50%
Ander	0 resp.	0%
Functie	Steekproef (N=24)	
Leraar	18 resp.	75%
Schoolleider	4 resp.	16.7%
Ander (coördinator, middenkader, pedagogisch begeleider, ...)	2 resp.	8.3%
Net	Steekproef (N=24)	
Katholiek Onderwijs Vlaanderen	18 resp.	75%
Go! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap	6 resp.	25%

Tabel 7: Verdeling respondenten (praktijktoets 1)

Naast de feedback en inzichten die werden verzameld bij de onderwijspraktijk, werd ook feedback vanuit de stuurgroepvergadering van 5 mei 2022 meegenomen in de doorontwikkeling van de professionaliseringstool in het algemeen en de presentatie van de evaluatiemethodieken en -strategieën in het bijzonder.

4.2.3. Voorbereiding en opbouw praktijktoets 1

Om op een doelgerichte en kwaliteitsvolle manier data te ontlokken en te verzamelen werd, op basis van het werk van Mortelmans (2007), een doordachte structuur voorzien met een openingsvraag, een inleidingsvraag, transitievragen, sleutelvragen en besluitende vragen.

Voorafgaand praktijktoets 1 werd een pilootversie afgenomen bij twee leraren uit het secundair onderwijs. Beiden hadden ruime ervaring in de drie graden en in verschillende onderwijsvormen. De begrijpbaarheid van de verschillende vragen, de overgang tussen verschillende fasen en de duidelijkheid van de gepresenteerde materialen werden kritisch onder de loep genomen. Op basis van de verkregen feedback werd de voorbereiding verder verfijnd en bijgestuurd tot de finale versie die werd gebruikt tijdens de reflectiegesprekken (Tabel 8). Ook werden kleine terminologische aanpassingen gedaan in de manier waarop concrete (evaluatie)methodieken en strategieën werden aangeboden. De manier waarop en de opbouw van de verschillende methodieken die werden voorgelegd aan respondenten wordt weergegeven in Figuur 44. Bovendien leverde de pilootafname inhoudelijk interessante inzichten en mooie praktijkvoorbeelden op. Deze werden meegenomen in de analyse van praktijktoets 1.

Reflectiemoment (1u45 – 2u00) (max. 8 deelnemers)		VOORBEREIDING MAART/APRIL/MEI	
Doelen: 1. Identificatie van goede praktijkvoorbeelden . 2. Nagaan van bruikbaarheid van evaluatiemethodieken en -strategieën. 3. Identificatie van leerbehoefte n omtrent leerlingenevaluatie.			
Fase 1: Presentatie onderzoeker en project: doelen en werkwijze verduidelijken			
Wat? : Algemene info: - Voorstelling onderzoeker. - Korte voorstelling OBFWO-project: drie grote luiken en waarbinnen het reflectiemoment kadert. - Einduur communiceren.	Werkvorm/materiaal: Mondeling + PowerPoint	Aandachtspunten: Expliciete focus op praktijkvoorbeelden: elkaar inspireren (geen eenrichtingverkeer)	Timing: 5 min
Fase 2: Kennismaking en beginsituatie bepalen (<i>doel 3</i>)			
Wat? : - Korte voorstelling deelnemers: naam, vak, graad, onderwijsvorm en motivatie om deel te nemen aan het reflectiemoment? Beginsituatie nagaan: - Nagaan kennis verschillende functies van evaluatie + kaderen hoe we binnen het project kijken naar evaluatie. - Nagaan waar het zwaartepunt ligt in de school. Wordt er vooral formatief of summatief geëvalueerd? - Welke zorgen en noden hebben mensen inzake evaluatie? Welke ondersteuning wensen ze? Wat zou kunnen helpen?	Werkvorm/materiaal: Mondeling + PowerPoint Brainstorm rond ‘evaluatie’ + doorvragen Twee subvragen: - Wat is evaluatie? Waarom evalueren we? - Welke moeilijkheden / bezorgdheden brengt evaluatie met zich mee? ➔ Mentimeter	Aandachtspunten: Aansluiten bij de voorkennis: langer/korter stilstaan bij de functies van evaluatie. Inspelen op de bezorgdheden / moeilijkheden van participanten: Keuze van werkvormen die worden aangeboden in fase 3 afstemmen.	Timing: +/-15m
Fase 3: Presentatie van het model en delen van praktijkervaringen en -voorbeelden (<i>doel 1, 2 en 3</i>).			
Wat? : - Het model in zijn totaliteit presenteren (inzetbaarheid illustreren) - Het model fase per fase bespreken volgens dezelfde opbouw:	Werkvorm/materiaal: Mondeling + PowerPoint	Aandachtspunten: - De moderator als kameleon - Waarderend luisteren	Timing: +/-60m +/-90m

1) Wat houdt deze fase volgens jullie in? 2) Korte bespreking onderzoeker 3) Hoe doen jullie dit? Hoe ervaren jullie dit? Waarom doe je dit (op deze manier)? Wat brengt dit bij de leerlingen teweeg? Hoe betrek je de leerlingen? 4) Voorbeelden doorspelen en over reflecteren: waarom is dit een goed voorbeeld? Doet iemand iets gelijkaardigs? Kunnen we nog iets toevoegen? 5) Voorstelling werkvorm door de onderzoeker (aanbieden van fiche) Nagaan van bruikbaarheid van evaluatiefiches zoals aangeboden in de tool: - Participanten krijgen enkele concrete werkvormen aangeboden (overheen de verschillende fasen van het model) - Even tijd geven om eerste fiche grondig door te <u>lezen</u>. - Meegeven hoe de fiches op de website zullen worden aangeboden (vetgedrukte woorden – definities – schuingedrukte woorden) - Bespreken van de bruikbaarheid. - ‘Waarom-luikje’: Wat kan de waarde van wetenschappelijke inzichten zijn?	Delen van praktijkervaringen en goede voorbeelden. Mogelijke vragen: Wie herkent/doet dit? Hoe doe je dit? Hoe ervaar je dit? Waarom doe je dit? Met welk doel? Is dit effectief gebleken volgens jou? Waarom? Hoe zag je dat? waarom is dit zo een sterk voorbeeld? Wat zouden we kunnen toevoegen? Doet iemand iets gelijkaardigs? Mogelijke vragen: Zou je hiermee aan de slag kunnen? Wat houd je tegen? Wat heb je meer nodig? Wat zou je kunnen helpen dit concreet in te zetten? Als je dit tegenkomt op sociale media, zou je dit lezen? Waarom (niet)? Is de manier van aanbieden oké? Wat kan anders? Te veel informatie? Meer informatie waarom het een effectieve manier van werken is?	- Altijd vertrekken vanuit voorbeelden van deelnemers, nadien pas eigen voorbeeld. Bij fase 2 maken we het onderscheid tussen meer informele strategieën (observeren, vragen stellen, ...) en meer formele (klassieke toetsen, ...) Fase 5 splitsen we uit in het aanpassen van instructie en aanpassen leerstrategieën. Zit het doelpubliek te wachten op wetenschappelijke evidentie omtrent de effectiviteit van werkvormen? Hoe verwoorden? Hoe gedetailleerd?	
Fase 4: Extra reflectie over eigen evaluatiepraktijk (doel 1 en 3) Afhankelijk van de beschikbare tijd			
Wat? : - Het model wordt in zijn totaliteit weergegeven (+ een continuüm). - De deelnemers geven de vijf fasen een plaats op een continuüm gaande van zelden, onbewust, ongepland tot (bijna) altijd, bewust, gepland. Ze geven hiermee aan hoe vaak en hoe bewust ze elke fase doorlopen in het leerproces.	Werkvorm/materiaal: Mondeling + PowerPoint Mogelijke vragen: (Bijna) altijd en bewust: waarom zet je hier bewust op in? Zelden en onbewust: Kan je verklaren waarom je dit zelden doet? Zelden en onbewust: Stel dat je fase	Aandachtspunten: Grotere, achterliggende principes naar boven brengen. Extra ideeën, tips, voorbeelden naar boven brengen (participanten kunnen aan nieuwe zaken denken)	Timing: +/-20m

Nagaan wat, volgens de deelnemers, het belang is van de verschillende fasen van het model. -	'X' weghaalt uit het model. Wat riskeren we dan? Wat zou er gebeuren? Wat kunnen we doen om dit te voorkomen? Iemand concrete ideeën?		
Fase 5: Ter afsluiting			
Wat? : - Enkele afsluitende vragen om te peilen naar de bevindingen -	Werkvorm/materiaal: Mondeling + PowerPoint.	Aandachtspunten: Participanten warm proberen maken om verslag uit te brengen van zaken die ze interessant vonden en/of hebben uitgeprobeerd.	Timing: +/-10m

Tabel 8: Voorbereiding reflectiemoment (praktijktoets 1)

Bijbrengen van kwaliteitsbesef: Gebruik van voorbeelden



Wat?

In de literatuur wordt vaak gesproken over *exemplars*:

- Zorgvuldig gekozen voorbeelden van werk (van bijvoorbeeld leerlingen van vorige schooljaren of andere klasgroepen) die worden gebruikt om kwaliteitsaspecten te illustreren en de kwaliteitscriteria te verduidelijken en/of te bepalen.
- Bestaan in zeer uiteenlopende vormen. Zo kunnen bijvoorbeeld cartoons, posters, voorbeeldpitches, instructievideo's, ... geanalyseerd worden. Ook authentieke producten uit 'de echte wereld' kunnen samen met leerlingen bekeken worden.

Hoe?

Het analyseren van en het in gesprek gaan rond voorbeelden van verschillende kwaliteit is dé manier bij uitstek om een **kwaliteitsbesef** bij leerlingen te ontwikkelen. Kwaliteit komt namelijk tot leven, waardoor een gedeeld begrip van kwaliteitsverwachtingen ontstaat en leerlingen beter begrijpen hoe kwaliteit eruit ziet.

Waarom?

De ontwikkeling van meer kwaliteitsbesef aan de hand van goed gekozen voorbeelden heeft verschillende **voordelen**:

- Het maakt **expliciet** hoe **kwaliteit** er uit ziet. Kwaliteit herkennen is noodzakelijk om zelf iets van hoge kwaliteit te kunnen leveren.
- Leerlingen kunnen de **kwaliteitsverwachtingen** hierdoor makkelijker toepassen op hun eigen werk.
- Het stelt hen bovendien in staat om daadwerkelijk aan de slag te gaan met feedback. Ze ontwikkelen meer **feedbackgeletterdheid**.
- Het vermindert **toetsstress**.
- Het heeft een positieve invloed op het **algemene leerproces**.
- De leerlingen worden **actief betrokken**, waardoor ze beter begrijpen waarop ze worden beoordeeld.
- Leerlingen waarderen hiernaast hun eigen inbreng, waardoor het **eigenaarschap** voor de te behalen doelen vergroot.

Wie?

De voorbeelden kunnen op velerlei manieren geanalyseerd worden, maar hierbij is het wel belangrijk dat leerlingen zowel onderling als met de leraar in gesprek gaan.

- De leraar kan van start gaan door de voorbeelden zelf te analyseren en te modelleren hoe hij hiermee aan de slag gaat.
- Naarmate de leerlingen meer vertrouwd zijn met het werken met voorbeelden, kunnen de leerlingen individueel of in (kleine) groep(jes) nadenken over wat het voorbeeld tot een kwalitatief voorbeeld maakt.
- Je kan leerlingen zelf voorbeelden laten aanleveren.
- Het is steeds belangrijk een klassikale reflectie, bespreking te voorzien zodanig dat er een gedeeld begrip ontstaat over de kwaliteitsverwachtingen.
- Gaandeweg dien je het werken met voorbeelden af te bouwen. Werken met voorbeelden is het meest effectief bij leerlingen die nog niet zo ver staan in het leerproces. Leerlingen die al verder staan in het leerproces, profiteren meer van andere strategieën waarbij ze zelf actiever aan de slag gaan: **expertise reversal effect**

Digitaal alternatief?

Er bestaan verschillende digitale alternatieven:

- Digitale tools zoals een *Mentimeter* of *Padlet* kunnen worden gehanteerd.
- Je de leerlingen verschillende voorbeelden in kleine groepjes laten bespreken met behulp van *Breakout Rooms*.
- *Thinglink* is een handige tool om afbeeldingen en foto's te voorzien van opmerkingen, videomateriaal en audio-opnames.

Wil je meer weten?

- Feedback in de klas: verborgen leerkansen (Vanhoof & Speltinckx, 2021)
- De 15e aflevering van de *Learn* podcast staat volledig in het teken van het bijbrengen van kwaliteitsbesef.

Praktijktip: Voorbeelden analyseren in groep

Onderstaande werkwijze omvat de twee basisingrediënten om een **kwaliteitsbesef** bij leerlingen te ontwikkelen: Actief werken met voorbeelden en gesprek voeren over de kwaliteit ervan.

- Maak groepjes van 3 à 4 leerlingen en bezorg elk groepje drie geanonimiseerde werken uit voorbije jaren of andere klasgroepen. Je kan hierbij kiezen welke voorbeelden je aanreikt: een uitstekend, een goed en een zwak werk of twee sterke en één minder goed. Het is vooral belangrijk voorbeelden te voorzien van verschillende kwaliteit.
- Geef de leerlingen de opdracht om de drie werken te ordenen van het zwakste naar het sterkste werk. Hierbij noteren en bespreken ze de sterke en zwakke punten van de verschillende voorbeelden en verantwoorden ze hun keuze waarom ze tot hun ordening zijn gekomen.
- Duid **willekeurig** een aantal leerlingen aan om klassikaal verslag uit te brengen van hun analyse. Vraag door en laat andere leerlingen aanvullen of beargumenteren waarom zij een andere volgorde hadden. Reflecteer klassikaal over de kwaliteitsverwachtingen.
- Laat de leerlingen de kwaliteitscriteria noteren in een criterialijst of een **rubric** en stimuleer de leerlingen verder na te denken door hen te laten noteren wat ze meenemen in de aanpak van hun eigen werk. Met welke aandachtspunten dienen ze rekening te houden wanneer ze aan de slag gaan met hun opdracht? Dit kunnen ze doen door in het groen de criteria aan te duiden die hen goed liggen en in het rood de criteria die om extra aandacht vragen.

Er bestaan verschillende varianten op deze werkvorm. Cruciaal is echter dat de twee basisingrediënten behouden blijven. We presenteren een andere werkvorm:

- Bezorg de leerlingen een eerste versie van een geanonimiseerd werk en laat ze dit beoordelen.
- Vervolgens geef je de leerlingen een tweede, verbeterde versie van hetzelfde werk. Ze dienen het verschil tussen de twee versies te bespreken en uit dit gesprek concrete kwaliteitscriteria te filteren.

Overigens is het niet zo dat alleen jij als leraar voorbeelden kan verzamelen. Wanneer de leerlingen voldoende vertrouwd zijn met het werken met voorbeelden en/of wanneer ze voldoende kennis hebben van het thema, kunnen de leerlingen uitgenodigd worden om zelf voorbeelden te zoeken en aan te leveren, wat hun betrokkenheid vergroot. De zoektocht naar kwalitatieve voorbeelden zal overigens het leren op hogere verwerkingsniveaus stimuleren doordat leerlingen zelfstandig het onderscheid maken tussen kwalitatieve en minder kwalitatieve uitvoeringen. Dit zal hen nog meer inzicht geven in hoe kwaliteit eruit ziet. Je kan deze voorbeelden in de klas inzetten en klassikaal bespreken of je kan vragen dat de leerlingen mondeling en/of schriftelijk verklaren waarom het weerhouden voorbeeld volgens hen van hoge kwaliteit is.

Met deze werkwijze wordt een actieve rol van de leerlingen gestimuleerd wat zal leiden tot meer **zelfregulatie**.

Je kan hier ook expliciet een gespreksonderwerp van maken: bespreek met de leerlingen waarom het zinvol is om verschillende voorbeelden te analyseren. Dit kan de transfer naar andere contexten, wanneer de werkvorm niet expliciet wordt ingezet in de klas, faciliteren. Hierdoor zullen leerlingen sneller zelfstandig op zoek gaan naar goede voorbeelden.

Figuur 44: Voorbeeld presentatie evaluatiemethodieken en -strategieën (praktijktoets 1)

4.2.4. Resultaten en feedback praktijktoets 1

Met praktijktoets 1 werd inspirerende data verzameld. In wat volgt wordt voor de drie vooropgestelde doelen bij praktijktoets 1 toegelicht welke bevindingen werden meegenomen in de doorontwikkeling van de professionaliseringstool en bijhorende materialen.

4.2.4.1. *Doel 1: Identificatie van goede praktijkvoorbeelden*

In totaal werden 24 goede praktijkvoorbeelden geïdentificeerd. Er werden twee selectiecriteria gehanteerd: (1) de praktijkvoorbeelden dienden te kaderden binnen de focus van het project en (2) moesten stroken met de wetenschappelijke evidentie en inzichten over effectieve leerlingenevaluatie. De geselecteerde praktijkvoorbeelden werden telkens aan één van de vijf acties (zie punt 3.4.2. voor een gedetailleerde bespreking) gekoppeld en vervolgens bij een concrete (evaluatie)methodiek of strategie geplaatst. Bij wijze van voorbeeld worden drie praktijkvoorbeelden gepresenteerd die werden verzameld in de loop van praktijktoets 1 en hun plaats kregen binnen de professionaliseringstool (Figuren 45, 46 en 47).

EEN VOORBEELD UIT DE LES MENS & SAMENLEVING (EERSTE GRAAD)

“Tijdens de les moesten de leerlingen een mindmap opstellen. Voor ze aan de slag gingen, gaf ik hen twee voorbeelden van mindmaps van leerlingen van een vorig schooljaar. Ik koos ervoor om een goede en een minder goede mindmap te tonen. Deze voorbeelden bediscussieerden ze in groepjes van drie, waarbij ze bespraken wat goed of minder goed was aan de voorbeelden, waar ze op letten en op basis waarvan ze beoordeelden. Hierdoor gingen de leerlingen actief aan de slag met de voorbeelden en kwamen alle criteria naar boven die ik zelf ook zou aangeven. Dit vormde de basis voor een rubric. De leerlingen wisten hierdoor zeer goed wat er van hen werd verwacht en waar ze op moesten letten. Nadien, in een volgende les, gebruikten de leerlingen de rubric om elkaar feedback te geven op hun mindmaps. Omdat het voor iedereen duidelijk was wat de criteria inhielden, lukte het ook echt om elkaar feedback te geven.”

Figuur 45: Voorbeeld 1 (actie 1: actief werken met voorbeelden)

EEN VOORBEELD UIT DE LES SOCIOLOGIE EN PSYCHOLOGIE (TWEDE GRAAD)

“Ik film mezelf terwijl ik de opdrachten van mijn leerlingen aan het verbeteren ben. Dit doe ik via Loom. Dat is een gratis te downloaden programma en zeer gebruiksvriendelijk. Ik formuleer luidop hoe ik verbeter, waar ik op let, welke fouten leerlingen maken en wat ze kunnen doen om hun opdracht beter te maken. Het is geen extra werk, ik moet niet achteraf mijn feedback noteren. Je verbetert gewoon en zet de camera aan. Het kost evenveel tijd als geen feedback geven. Ik denk dat het vooral interessant is omdat de leerlingen dit meermaals kunnen bekijken. Ze hebben dan ineens een voorbeeld van hoe feedback wordt gegeven en waar naar wordt gekeken. Dit kan hen helpen om zelf opdrachten te evalueren en bijvoorbeeld peerfeedback te geven.”

Figuur 46: Voorbeeld 2 (actie 4: Mondelinge feedback als audio- of videofeedback)

EEN VOORBEELD UIT DE LAGERE SCHOOL

“Voor wiskunde en spelling differentieer ik aan de hand van contractwerk. Op vrijdag laat ik de leerlingen op bord zelf aangeven hoe ze de week erna te werk willen gaan voor wiskunde en spelling, bij welke groep ze willen aansluiten: de toekans (kan alleen verder na instructie), de kaketoes (zelfstandig werk na instructie) of de ara's (wensen extra instructie in een miniklas). De leerlingen schatten zich over het algemeen goed in. Toch zijn er altijd leerlingen die zich wat onder- of overschatten of bewust niet te hard willen werken. Met deze leerlingen ga ik dan in gesprek, ik probeer wat te sturen zodat ze in de juiste groep zitten. De verdeling blijft de hele week zichtbaar.

In het weekend stel ik per groep een gedifferentieerd contract op met verschillende 'moet' en 'mag'-opdrachten. Op maandag starten we dan echt met het contractwerk. De toekans hebben bijvoorbeeld meer uitdagende oefeningen in hun contract. Bij de ara's gaat het voornamelijk over de basisoefeningen. Het is voor alle leerlingen overzichtelijk welke oefeningen ze tegen wanneer moeten afwerken en hoe ze de oefeningen kunnen verbeteren. Ze krijgen dus heel wat verantwoordelijkheid over hun eigen proces. Indien leerlingen merken dat oefeningen te makkelijk of te moeilijk zijn, dan kunnen ze nog veranderen van contract.”

Figuur 47: Voorbeeld 3 (actie 5: Contractwerk)

4.2.4.2. *Doel 2: De presentatie en bruikbaarheid van evaluatiemethodieken en -strategieën aftoetsen*

De presentatie en bruikbaarheid van de concrete evaluatiemethodieken en -strategieën werd afgetoetst aan de hand van enkele representatieve voorbeelden (zie Figuur 13 voor een voorbeeld). Na elk reflectiemoment werden de nodige aanpassingen gedaan en werden de representatieve voorbeelden bijgeschaafd op basis van de verkregen feedback. Via verschillende iteraties en rekening houdende met de feedback van verschillende onderwijsprofessionals (leraren, schoolleiders, graadcoördinatoren, leden van de stuurgroep, het promotorenteam) werd uiteindelijk een vast format vastgelegd om concrete (evaluatie)methodieken en strategieën aan te bieden.

Wat betreft de manier waarop de evaluatiemethodieken en -strategieën werden aangeboden, kan de verkregen feedback herleid worden tot drie overkoepelende thema's: (1) er wordt te veel informatie tegelijkertijd aangeboden, het vergt te veel leeswerk; (2) de verschillende onderdelen overlappen waardoor het niet steeds duidelijk is welke informatie waaronder hoort en (3) het format enthousiasmeert nog niet voldoende om schoolteams in beweging te krijgen.

Tabel 9 bundelt de belangrijkste feedbackthema's en de manier waarop er rekening mee werd gehouden bij de doorontwikkeling van de professionaliseringstool. Het uiteindelijke resultaat, hoe de evaluatiemethodieken en -strategieën worden gepresenteerd binnen de professionaliseringstool, werd in detail besproken bij punt 3.4.2.

Feedback	Citaat praktijktoets 1	Hoe krijgt dit vorm in de professionaliseringstool?
Er wordt te veel informatie tegelijkertijd aangeboden, het is te veel leeswerk.	- Directeur lager: <i>“Zoals het nu is uitgewerkt, lijkt het me nog niet werkbaar. Onze leraren gaan het niet zien zitten. Het is te veel.”</i> - Leraar Frans (2^e graad secundair): <i>“Als ik aan het zoeken ben op het internet en ik zou op deze website terecht komen, dan zou ik waarschijnlijk wel zien dat het een heel interessante website is, maar ik zou het misschien nog altijd te veel tekst vinden voor als ik ‘s avonds om 20u wat aan het zoeken ben.”</i> - Leraar Latijn (3^e graad secundair): <i>“Als ik dan op een website kom waar heel veel tekst op staat, dan ga ik denken, oké, is er niks anders ook al kan het zijn dat hier dan misschien wel de beste info staat.”</i>	- De inhoud en werden op een behapbare en laagdrempelige manier herschreven: passieve zinnen werden geherformuleerd en overbodige informatie werd verwijderd om enkel de essentie te weerhouden. - Er werd voor gekozen om niet alle inhoud tegelijkertijd aan te bieden. Concreet wordt gebruik gemaakt van openklapmogelijkheden en wordt een splitsing voorzien tussen de algemene beschrijving van een methodiek en de praktische mogelijkheden.
De verschillende onderdelen overlappen waardoor het niet steeds duidelijk is welke informatie waaronder hoort.	- Leraar Nederlands (1^e graad secundair): <i>“Hoe en wie gedeelte overlapt hier.”</i> - Katholiek Onderwijs Vlaanderen: <i>“Het opdelen in wat, hoe, waarom, wie klopt niet altijd helemaal. Door het hier toe te passen komt dat wat geforceerd over.”</i>	- Er wordt afgestapt van de indeling volgens de ‘wat’-, ‘hoe’-, ‘waarom’- en ‘wie’-vragen. - Er worden minder verschillende onderdelen weerhouden wat het geheel overzichtelijker en meer behapbaar maakt.
Het format enthousiasmeert nog niet voldoende om schoolteams in beweging te krijgen	- Directeur lager: <i>“Als je innovatie teweeg wil brengen, dan moet je altijd starten van een soort urgentie. Dat je kan zeggen, we stoten daar op en dit kunnen we doen.”</i> - Leraar lager: <i>“Ik vind het enorm interessant, maar het zal me nog niet voldoende motiveren om het volledig door te lezen. Als ik zie wat het me kan opleveren, hoe het me kan helpen, dan zal ik gemotiveerd zijn. Misschien aan de hand van meer voordelen.”</i>	- De presentatie van een methodiek start steeds met een herkenbare situatie, een praktisch probleem waarmee gebruikers zich kunnen identificeren. Op deze manier blijkt de zinvolheid van de methodiek en wordt een ‘urgentie’ gecreëerd - Er gaat een verhoogde aandacht naar de voordelen van de verschillende methodieken.

Tabel 9: Feedback op aanbieden van evaluatie-methodieken en strategieën (praktijktoets 1)

4.2.4.3. *Doel 3: Identificatie van leerbehoeften bij leraren en belemmerende factoren omtrent leerlingenevaluatie*

Doorheen de reflectiegesprekken werd gepeild naar de leerbehoeften en mogelijke frustraties die bij de respondenten leven over leerlingenevaluatie en het voeren van een krachtig evaluatiebeleid. Dit leverde een beeld op van de meest prangende leerbehoeften en belemmerende factoren om een sterke evaluatiepraktijk verder uit te werken.

De identificatie van leerbehoeften over leerlingenevaluatie, bevestigt de bevindingen uit recente wetenschappelijke rapporten (o.a. Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte, 2020; Onderwijsinspectie, 2021; 2023; Van Gasse, 2018). De respondenten geven immers aan vooral nood te hebben aan ondersteuning en inspiratie wat betreft formatief handelen, het geven van feedback waarmee leerlingen daadwerkelijk aan de slag gaan en het aansluiten bij de leerbehoeften van leerlingen door te differentiëren en/of hulpmiddelen te voorzien. Verder gaven de respondenten aan dat hun evaluatiepraktijk wordt gekenmerkt door een eenzijdig gebruik van evaluatievorm(en): ze missen de kennis en/of vaardigheden om een breed scala aan evaluatievormen in te zetten. Ook bleek dat de respondenten met vragen zitten wat betreft het samengaan van formatief handelen en summatief beoordelen waarbij ook de misconceptie naar boven kwam dat formatief handelen gelijk is aan procesevaluatie en summatief evalueren hetzelfde is als productevaluatie.

Ook wat het voeren van een doeltreffend evaluatiebeleid betreft, wordt vastgesteld dat de bevindingen van de respondenten overeenkomen met inzichten vanuit de literatuur (o.a. Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte, 2020; Van Droogenbroeck et al., 2019). De deelnemende scholen beschikken niet over een (sterk uitgewerkt) evaluatiebeleid en zijn zoekende om hier werk van te maken. Bovendien geven de respondenten aan dat de dagdagelijkse praktijk gekenmerkt wordt door een sterk individualisme op het niveau van leraren en er weinig sprake is van samenwerking en kennisdeling.

Als belangrijkste belemmerende factor inzake leerlingenevaluatie en het voeren van een krachtig beleid kwam de beperkte tijd van onderwijsprofessionals naar boven. Het gebrek aan tijd zorgt er bv. voor dat ze blijven steken in het gebruik van dezelfde evaluatievormen en niet voldoende aandacht schenken aan de manieren waarop ze feedback voorzien. Bovendien zorgt de beperkte tijd er voor dat het schoolteam slechts in beperkte mate te enthousiasmeren valt om hun schouders onder het beleid van de school te zetten. Hiernaast gaven de respondenten ook aan dat de heterogeniteit van hun klassen een sterke (evaluatie)praktijk in de weg zit. Dit werd voornamelijk gerapporteerd door respondenten werkzaam in het lager onderwijs. Ze hebben nood aan ondersteuning en inspiratie om te kunnen aansluiten bij de diverse leerbehoeften van hun leerlingen. Ten slotte kwam ook de

beperkte kennis van digitale tools en/of de beperkte vaardigheden om op een effectieve manier digitaal te evalueren naar boven uit praktijktoets 1.

4.3. Praktijktoets 2 (september 2022 – december 2022)

4.3.1. Vooropgestelde doelen

Op het moment van de tweede dataverzamelingsronde, werden al verschillende stappen gezet in de ontwikkeling van de professionaliseringstool en de bijhorende materialen. Zo was een eerste ontwerp van de website online gegaan en werd een vast format weerhouden om de evaluatiemethodieken en -strategieën aan te bieden om leraren te ondersteunen bij het uitbouwen van een sterke evaluatiepraktijk. Hiernaast werden verschillende materialen ontwikkeld om schoolteams te ondersteunen in het uittekenen en uitrollen van een doeltreffend evaluatiebeleid en stond de eerste versie van de zelfscan op punt. Dit stelde de onderzoekers in staat om tijdens de tweede praktijktoetsing meer gericht in gesprek te gaan en op zoek te gaan naar specifieke feedback in functie van de doorontwikkeling van de materialen op zowel het klas- als schoolniveau. Afhankelijk van de functie en inhoudelijke expertise van de respondent(en), werden andere materialen voorgelegd en andere vragen gesteld.

Gedurende praktijktoets 2 werd één centraal doel naar voor geschoven: de bruikbaarheid van de professionaliseringstool in het algemeen en de bijhorende materialen, zowel op micro- als mesoniveau, in het bijzonder nagaan in functie van een verdere doorontwikkeling. Daarnaast werd ruimte gelaten voor de identificatie van bijkomende goede praktijkvoorbeelden, van leerbehoeften en van belemmerende factoren zonder dat er specifiek op werd ingezoomd.

4.3.2. Respondenten praktijktoets 2

Gedurende praktijktoets 2 werden in totaal 120 respondenten bevroegd. De verdeling naar het type school, de functie van de respondenten en het net waarin de respondenten werkzaam zijn, wordt weergegeven in Tabel 10.

Type	Steekproef (N=120)
Lager	29 resp. 24.2%
Secundair	87 resp. 72.5%
Ander	4 resp. 3.3%
Functie	Steekproef (N=120)
Leraar	93 resp. 77.5%
Schoolleider	12 resp. 10%
Ander (coördinator, middenkader, pedagogisch begeleider, ...)	15 resp. 12.5%
Net	Steekproef (N=117)
Katholiek Onderwijs Vlaanderen	102 resp. 87.2%
Go! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap	15 resp. 12.8%

Tabel 10: Verdeling respondenten (praktijktoets 2)

4.3.3. Voorbereiding en opbouw praktijktoets 2

De voorbereiding op praktijktoets 2 wordt weergegeven in Tabel 11.

Wat het klasniveau betreft, werd aan de respondenten gevraagd om een (of meerdere) concrete evaluatiemethodiek(en) door te nemen en de bruikbaarheid en duidelijkheid ervan te quoteren aan de hand van een 5-punts Likertschaal (zie Tabel 12). De combinatie van de kwantitatieve en kwalitatieve data zorgde voor een duidelijk inzicht in de ideeën en opvattingen van respondenten. Bovendien werd de zelfscan voorgelegd aan en ingevuld door drie respondenten. Op basis van de feedback werden stellingen geschrapt of geherformuleerd. Hierbij werd er steeds over gewaakt dat de nieuw geformuleerde stelling niet afwijkt van de oorspronkelijke bedoeling (De Leeuw, Hox, & Dillman, 2008).

De verschillende materialen bestemd ter ondersteuning van het mesoniveau werden aan een heterogene respondentengroep voorgelegd: schoolleiders, beleidsmedewerkers, lerarenopleiders, onderzoekers, pedagogisch begeleiders, projectbegeleiders, enz. Alle documenten gericht op het voeren van een doeltreffend evaluatiebeleid en het uitrollen van een professionaliseringstraject rond leerlingenevaluatie (zie punt 3.4.3. voor een uitvoerige bespreking) werden voorgelegd en de bruikbaarheid ervan besproken. Aan de respondenten werd gevraagd in welke mate ze de aangeboden werkvormen haalbaar achtten, hoe ze in het verleden aan de slag zijn gegaan en hoe ze de nieuwe inzichten zouden kunnen transfereren richting eigen context.

Op basis van de verkregen feedback, en via verschillende iteraties, werden de verschillende materialen binnen de professionaliseringstool verder doorontwikkeld.

Reflectiemoment (1u45 – 2u00) (max. 8 deelnemers per reflectiemoment) VOORBEREIDING SEPTEMBER - DECEMBER			
Doel(en): Nagaan van bruikbaarheid van materialen (microniveau/mesoniveau). (Identificatie van goede praktijkvoorbeelden) (Identificatie van noden omtrent leerlingenevaluatie en evaluatiebeleid)			
Fase 1: Kennismaking + beginsituatie bepalen. <i>(doel 1 + 3)</i>			
Wat? : Algemene info: - Voorstelling onderzoeker - Korte voorstelling OBPWO-project: kaderen waarbinnen de praktijktoets kadert. - Einduur communiceren - Korte voorstelling deelnemers: naam, functie en motivatie om deel te nemen aan het reflectiemoment? (zorgen, noden, wensen, ... in kaart brengen om het verdere verloop van het reflectiegesprek te bepalen.) - Conceptuele kaders achterliggend aan de documenten doorspreken. - Website: kaderen waar alle documenten binnen kaderen.	Werkvorm/materiaal: Mondeling + PowerPoint	Aandachtspunten: Aansluiten bij beginsituatie: langer/korter stilstaan bij bepaalde zaken.	Timing: +/-25m
Fase 2: Presentatie materialen en delen praktijkervaringen <i>(doel 1 + 2 + 3).</i> <i>De gepresenteerde materialen hangen af van de functie van de respondenten (leraar, zorgcoördinator, beleidsmedewerker, schoolleider, ..)</i>			
Wat? : - Voorstellen eerste ontwerp professionaliseringstool - Voorstellen van de verschillende materialen: Gerichte dataverzameling. - Praktijkvoorbeelden: hoe al aan de slag gegaan? Wat herken je? - Transfereerbaarheid: Hoe zou je dit kunnen inzetten in de praktijk? - Haalbaarheid nagaan in een realistische context. Microniveau: - Zelfscan laten invullen en gemiddelde berekenen. - Zo veel mogelijk fiches voorleggen + feedbackfiche	Werkvorm/materiaal: Mogelijke vragen: - Zou je hiermee aan de slag kunnen? - Wat houdt je tegen? - Wat heb je meer nodig? - Wat zou je kunnen helpen dit concreet in te zetten?	Aandachtspunten: Voldoende tijd voorzien om de materialen te laten doorlezen + Feedback verzamelen.	Timing:

- Wetenschappelijke achtergronden aftoetsen bij gebruikers. + feedbackfiche - Reflectiedocument collegiale visitatie - Kennis laten delen met collega's. Welke fiche vonden ze wel interessant en zouden ze willen uitproberen? Hoe? Waarom? Mesoniveau: - Visualisatie schoolbreed professionaliseren - Fiches collegiale visitatie en professionele leergemeenschap	Eerst individueel reflecteren en nadien kennis en belangrijkste inzichten delen met collega's.		
Fase 3: Ter afsluiting			
Wat? : - Enkele afsluitende vragen om te peilen naar de bevindingen.	Werkvorm/materiaal:	Aandachtspunten: Participanten	Timing: +/-10m

Tabel 11: Voorbereiding reflectiemoment (praktijktoets 2)

Nummer fiche:

Achtergrondkenmerken leraar:

- **Type:** basis / secundair
- **Graad of graden:** 1^e / 2^e / 3^e
- **Onderwijsvorm(en) secundair:** D-finaliteit / D&A-finaliteit / A-finaliteit / ASO / TSO / BSO / KSO
- **Vak(ken):**
- **Onderwijskoepel:** Katholiek Onderwijs / GO! / OVSG / POV

Geef aan in welke mate je het eens bent met volgende stellingen.

Beantwoord nadien beknopt de open vragen.

1: helemaal oneens, 2: eerder oneens, 3: neutraal, 4: eerder eens, 5: helemaal eens

1. De fiche is op een gestructureerde, duidelijke manier gepresenteerd.	1	2	3	4	5
Wat vond je (niet) goed?					
2. De introductie motiveert me om het vervolg van de fiche te lezen.	1	2	3	4	5
Waarom (niet)? Wat triggert je?					
3. De fiche biedt me voldoende handvatten om de methodiek in te zetten in mijn klas.	1	2	3	4	5
Wat zorgt er voor dat je de methodiek (niet) kan inzetten? Wat heb je meer nodig?					
4. De methodiek kan een meerwaarde betekenen in mijn klas.	1	2	3	4	5
Waarom (niet)?					
5. Ik ga de methodiek in deze fiche uitproberen in mijn klas.	1	2	3	4	5
Waarom (niet)? Hoe ga je dit doen?					
6. Zet je deze methodiek of een gelijkaardige werkwijze reeds in? Hoe doe je dit? In welk vak? Bij welke leerlingen? Werkt dit goed? Hoe reageren de leerlingen? Leg kort uit.					

Tabel 12: Gebruikte document om feedback te ontvangen op evaluatiemethodieken en strategieën (praktijktoets 2)

4.3.4. Resultaten en feedback praktijktoets 2

Met praktijktoets 2 werd de bruikbaarheid van de professionaliseringstool in het algemeen en de bijhorende materialen, zowel op micro- als mesoniveau, in het bijzonder nagegaan in functie van een verdere doorontwikkeling. In wat volgt worden de belangrijkste resultaten en bevindingen besproken.

4.3.4.1. Bruikbaarheid evaluatiemethodieken en -strategieën (microniveau)

Om de bruikbaarheid van de aangeboden evaluatiemethodieken en -strategieën na te gaan, werd aan de respondenten gevraagd om een (of meerdere) concrete evaluatiemethodiek(en) door te nemen en te voorzien van feedback aan de hand van een gestructureerd feedbackdocument (zie Tabel 12). Hiermee werden zowel kwantitatieve als kwalitatieve data verzameld bij 83 respondenten. Het grootste deel van de respondenten was werkzaam in het secundair onderwijs (74.7%) en was verbonden aan het Katholiek Onderwijs Vlaanderen (83.1%).

De kwantitatieve data werden zorgvuldig verzameld in en geanalyseerd met Excel. Tabel 13 toont dat hoog wordt gescoord op alle vragen wat betekent dat de respondenten het in hoge mate eens zijn met de stellingen. Vooral de praktische inzetbaarheid van de evaluatiemethodieken en -strategieën valt hierbij op. Het overgrote deel van de respondenten gelooft in de meerwaarde van de aangeboden materialen ($M = 4.29$), werd er van overtuigd om de methodiek uit te proberen in de eigen klascontext ($M = 4.28$) en geeft aan voldoende handvatten aangereikt te krijgen om de methodiek in de praktijk te brengen ($M = 4.25$). Ook gaven de respondenten aan dat de manier van aanbieden van de concrete methodieken voldoende duidelijk en gestructureerd is ($M = 4.21$). Gemiddeld genomen geven de respondenten aan het minder eens te zijn met het motiverende karakter van de introductie ($M = 3.99$).

Geef aan in welke mate je het eens bent met volgende stellingen: <i>1: helemaal oneens, 2: eerder oneens, 3: neutraal, 4: eerder eens, 5: helemaal eens</i>	N	M	Min	Max
Vraag 1: <i>De fiche is op een gestructureerde, duidelijke manier gepresenteerd.</i>	82	4,21	2	5
Vraag 2: <i>De introductie motiveert me om het vervolg van de fiche te lezen.</i>	69	3,99	2	5
Vraag 3: <i>De fiche biedt me voldoende handvatten om de methodiek in te zetten in mijn klas.</i>	77	4.25	2	5
Vraag 4: <i>De methodiek kan een meerwaarde betekenen in mijn klas.</i>	80	4,29	2	5
Vraag 5: <i>Ik ga de methodiek in deze fiche uitproberen in mijn klas.</i>	75	4,28	2	5

Tabel 13: Resultaten kwantitatieve analyse (praktijktoets 2)

Om dieper te graven in de betekenis van deze gemiddeldes en meer inzicht te krijgen in de onderliggende opvattingen van respondenten, werden de antwoorden op de open vragen gebundeld in het Excel-bestand en onderworpen aan een analyse. Dit leverde een rijk arsenaal aan inzichten en specifieke ideeën op die de doorontwikkeling verder kleurden: zinnen werden eenvoudiger en beknopter geformuleerd, er werden terminologische aanpassingen gedaan om het geheel meer behapbaar te maken, er werden praktijkvoorbeelden toegevoegd, de tips en ideeën van respondenten werden mee opgenomen. Exemplarisch wordt een ingevuld feedbackdocument gepresenteerd in Tabel 14.

Fichenummer: 4

Achtergrondkenmerken:

- **Type:** basis / secundair
- **Graad of graden:** 1^e / 2^e / 3^e
- **Onderwijsvorm(en) secundair:** D-finaliteit / D&A-finaliteit / A-finaliteit / ASO / TSO / BSO / KSO
- **Vak(ken):** Frans, Engels, Communicatiewetenschappen
- **Onderwijskoepel:** Katholiek Onderwijs / GO! / OVSG / POV

Geef aan in welke mate je het eens bent met volgende stellingen.

Beantwoord nadien beknopt de open vragen.

1: helemaal oneens, 2: eerder oneens, 3: neutraal, 4: eerder eens, 5: helemaal eens

1. De fiche is op een gestructureerde, duidelijke manier gepresenteerd.	1	2	3	4	5
<i>Wat vond je (niet) goed?</i> Beknopt en overzichtelijk. Goed! Vooral ook benieuwd naar de advance organizer.					
2. De introductie motiveert me om het vervolg van de fiche te lezen.	1	2	3	4	5
<i>Waarom (niet)? Wat triggert je?</i> Ja. Het is fijn dat er duidelijk staat <u>waarom</u> deze methodiek waardevol is (voordelen). Misschien wel in het achterhoofd houden dat misschien niet iedereen weet wat 'holistisch' betekent en dat is wel een kernwoord in deze intro (al is het niet zo moeilijk om dat even te Googlen).					
3. De fiche biedt me voldoende handvatten om de methodiek in te zetten in mijn klas.	1	2	3	4	5
<i>Wat zorgt er voor dat je de methodiek (niet) kan inzetten? Wat heb je meer nodig?</i> Het concrete voorbeeld bij 1 is duidelijk. Misschien kan je bij 2 nog wat tips meegeven ("Probeer dit proces echter te monitoren opdat elke belangrijke bouwstenen wordt aangehaald") De quote bij punt 2 vind ik overbodig. Hij/zij heeft het nog niet uitgeprobeerd en daaraan hebben wij eigenlijk geen boodschap.					
4. De methodiek kan een meerwaarde betekenen in mijn klas.	1	2	3	4	5
<i>Waarom (niet)?</i>					

Het zorgt ervoor dat de leerlingen een stukje het gevoel hebben dat ze zelf mee bepalen wat ze gaan leren en waarom ze dat nodig hebben. Het geeft mij als leraar misschien ook nieuwe inzichten.				
5. Ik ga de methodiek in deze fiche uitproberen in mijn klas.	1	2	3	4 5
<i>Waarom (niet)? Hoe ga je dit doen?</i> Ja, ik ga het zeker eens proberen op basis van het voorbeeld uit punt 1.				
6. <i>Zet je deze methodiek of een gelijkaardige werkwijze reeds in?</i> <i>Hoe doe je dit? In welk vak? Bij welke leerlingen? Werkt dit goed? Hoe reageren de leerlingen?</i> <i>Leg kort uit.</i> /				
<i>Spelfoutje: "opdat elke belangrijke bouwstenen bouwsteen wordt aangehaald"</i>				

Tabel 14: Voorbeeld ingevuld feedbackdocument (praktijktoets 2)

4.3.4.2. Zelfscan evaluatiepraktijk

Bij de ontwikkeling van de zelfscan werd gepoogd om een eenduidige en eenvoudige verwoording te hanteren die door elke onderwijsprofessional op dezelfde manier geïnterpreteerd wordt. Bovendien werd rekening gehouden met vereisten zoals het vermijden van items met een dubbele negatie, items die meer dan één vraag stellen en subjectief geformuleerde vragen (De Leeuw, Hox, & Dillman, 2008; Fowler & Cosenza, 2008). Dit resulteerde in een vragenlijst bestaande uit 48 gesloten vragen. Om de cognitieve validiteit van de zelfscan te kunnen garanderen, werd de vragenlijst voorgelegd aan en ingevuld door drie respondenten waarvan er twee werkzaam zijn in het lager onderwijs en één in het secundair. Hierbij werd gebruik gemaakt van de *think aloud* methode waarbij de respondenten hun gedachten verwoordden en beargumenteerden waarom bepaalde keuzes werden gemaakt (McCorry, Scullion, McMurray, Houghton, & Dempster, 2013). Op basis van de feedback werden stellingen geherformuleerd. Hierbij werd er steeds over gewaakt dat de nieuw geformuleerde stelling niet afwijkt van de oorspronkelijke bedoeling (De Leeuw, Hox, & Dillman, 2008). De finale versie en een uitgebreide bespreking van de ontwikkeling van de zelfscan werd besproken onder punt 3.4.5.

4.3.4.3. Materialen mesoniveau

De verschillende materialen bestemd ter ondersteuning van het mesoniveau werden aan een heterogene respondentengroep voorgelegd: schoolleiders, beleidsmedewerkers, lerarenopleiders, onderzoekers, pedagogisch begeleiders, projectbegeleiders, enz. Overheen verschillende (individuele) gesprekken werd feedback verzameld bij 27 respondenten. De bevindingen omtrent het algemene verloop van het schoolbrede professionaliseringstraject dat wordt aangeboden, waren unaniem positief.

Pedagogisch begeleider: *“Je biedt hier een totaalpakket aan met zowel materialen voor schoolleiders als voor leraren die ermee aan de slag kunnen... Scholen kunnen hier echt mee aan de slag gaan. Ik denk dat het een antwoord biedt op wat veel scholen zoeken”*

Directeur secundair: *“Ik vind het een hele grote meerwaarde... Het is totaal eh. Je krijgt het volledige verhaal voor het beleidsniveau. Vaak ontbreekt het volgens mij aan zaken die we echt kunnen inzetten.”*

Hiernaast werden de verschillende afzonderlijke materialen en werkwijzen afgetoetst bij de respondenten. Concreet werd het overkoepelende conceptuele kader voor een schoolbrede professionalisering over leerlingenevaluatie voorgesteld en stapsgewijs besproken. De bijhorende documenten en werkwijzen werden stap per stap gepresenteerd en doorgesproken. De bruikbaarheid en haalbaarheid ervan werden nagegaan en aan de respondenten werd gevraagd hoe ze in het verleden reeds aan de slag zijn gegaan met één van de fasen uit de beleidscyclus (Vanhoof & Van Petegem, 2017) of met de aangeboden werkwijzen. Ten slotte werd nagegaan hoe de respondenten de aangeboden inzichten en werkwijzen zouden transfereren richting eigen context.

De feedback die hieruit voortvloeide zorgde voor terminologische aanpassingen en enkele herformuleringen. Zo werd bv. afgestapt van de oorspronkelijke terminologie vanuit de beleidscyclus (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Daarenboven werden bijkomende werkwijzen geïdentificeerd om het schoolteam te betrekken bij de beleidsvoering, om tijd te creëren om te professionaliseren en om doelgericht te professionaliseren. Het resultaat hiervan werd besproken in punt 3.4.3.

4.4. Praktijktoets 1+2 (overzicht)

Uiteindelijk werden binnen dit project 144 respondenten bevraagd. De verdeling naar het type school, de functie van de respondenten en het net waarin ze werkzaam zijn, wordt weergegeven in Tabel 15.

Type	Steekproef (N=144)
Lager	41 resp. 28.5%
Secundair	99 resp. 68.7%
Ander	4 resp. 2.8%
Functie	Steekproef (N=144)
Leraar	111 resp. 77.1%
Schoolleider	16 resp. 11.1%
Ander (coördinator, middenkader, pedagogisch begeleider, ...)	17 resp. 11.8%
Net	Steekproef (N=141)
Katholiek Onderwijs Vlaanderen	120 resp. 85.1%
Go! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap	21 resp. 14.9%

Tabel 15: Verdeling respondenten (praktijktoets 1 + 2)

5. Conclusie

Dit rapport biedt achtergrond bij de drie doelstellingen die in dit project werden beoogd, nl. de identificatie en uitwerking van conceptuele kaders, de ontwikkeling van een webgebaseerde professionaliseringstool en de praktijktoets. Het resultaat van het ontwikkelwerk zal na vrijgave van dit project beschikbaar zijn via www.proev.be. Een concreet overzicht van de specifieke aanbevelingen die uit dit project voortkomen, zijn te vinden in het onderdeel “beleidsaanbevelingen”. Het is onze hoop dat deze tool veelvuldig geconsulteerd zal worden en ondersteuning kan bieden bij het verder professionaliseren in evalueren van leerlingen.

Bronnen

- Allal, L. (2020). Assessment and the Co-regulation of Learning in the Classroom. *Assess. Educ. Princ. Pol. Pract.* 27 (4), 332–349. doi:10.1080/0969594x.2019.1609411
- Andrade, H. L., and Brookhart, S. M. (2020). Classroom Assessment as the Coregulation of Learning. *Assess. Educ. Princ. Pol. Pract.* 27 (4), 350–372. doi:10.1080/0969594x.2019.1571992
- Antoniou, P., & James, M. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 153-176.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Baartman, L.K., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A. & van der Vleuten, C.P. (2006). The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Education Evaluation*, 32, 153-170.
- Baartman, L.K. (2008). *Assessing the assessment. Development and use of quality criteria for Competence Assessment Programmes*. (Proefschrift). Universiteit Utrecht, Nederland.
- Beausaert, S. (2016). *Leren van elkaar is efficiënter dan formeel leren*. Klasse.
- Beck, J.S., & Nunnaley, D. (2021). A continuum of data literacy for teaching. *Studies in Educational Evaluation* 69. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100871>
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Bertrand, M., & Marsh, J.A. (2015). Teachers' Sensemaking of Data and Implications for Equity. *American Educational Research Journal*, 52(5), 861-893.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Biggs, J., & Tang., C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. (4de editie). Open University press.
- Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *High Educ* 53, 749–768 (2007). <https://doi.org/10.1007/s10734-005-4843-4>.
- Birenbaum, M. (2014). Conceptualizing assessment culture in school. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (Eds.), *The enabling power of assessment*. (Vol. 1, pp. 285-302). Dordrecht: Springer.
- Birenbaum, M. (2016). *Assessment Culture Versus Testing Culture: The Impact on Assessment for Learning*. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*. Dordrecht: Springer. Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011)

- Bjork, R. A. (1994). Memory and metamemory considerations in the training of human beings. In J. Metcalfe & A. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 185–205). MIT Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assesement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: new roles, new means: the 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education (part II)* (Vol. 69(2), pp. 26-50). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Brandmo, C., Panadero, E., and Hopfenbeck, T. N. (2020). Bridging Classroom Assessment and Self-Regulated Learning. *Assess. Educ. Princ. Pol. Pract.* 27 (4), 319–331.
doi:10.1080/0969594x.2020.1803589
- Brookhart. (2004). Classroom Assessment: Tensions and Intersections in Theory and Practice. *Teachers College Record* 106(3):429-458. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2004.00346.x.
- Brookhart, S. M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. In J. H. Mc Millan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 43-62). New York: Teachers College Press.
- Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M., & Hattie, J. (2019). A Matrix of Feedback for Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.2>
- Brooks, C., Burton, R., van der Kleij, F., Ablaza, C., Carroll, A., Hattie, J., et al. (2021). Teachers Activating Learners: The Effects of a Student-Centred Feedback Approach on Writing Achievement. *Teach. Teach. Educ.* 105, 103387. doi:10.1016/j.tate.2021.103387
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1996). *Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems*. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education* (pp. 291-292). Hillsdale, Erlbaum.
- Burgess, S., Rawal, S. & Taylor, E.S. (2021). [Teacher peer observation and student test scores: Evidence from a field experiment in English secondary schools](#). *Journal of Labor Economics* 39 (4): 1155-1186.
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher Feedback Literacy and its Interplay with Student Feedback Literacy. *Teach. Higher Educ.*, 1–14. doi:10.1080/13562517.2020.1782372
- Carless, D. (2017). Scaling up assessment for learning: Progress and prospects. In D. Carless, S. M. Bridges, C. K. Y. Chan, & R. Glofcheski (Eds.), *Scaling up assessment for learning in higher education* (vol. 5, pp. 3–17). Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1>.

- Carless, D., & Boud, D. (2018) The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43:8, 1315-1325, DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354
- Coe, R., Rauch, C.J., Kime, S., & Singleton, D. (2020). Great teaching toolkit. Evidence review. Evidence Based Education.
- Carless, D., & Chan, K.K.H. (2016). Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2016.1211246
- Collin, J., & Smith, E. (2021). Effective Professional Development. Guidance Report. Retrieved from <https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/eef-guidance-reports/effective-professional-development/EEF-Effective-Professional-Development-Guidance-Report.pdf?v=1683564991>
- Collin, J., & Quigley, A. (2021). Teacher Feedback To Improve Pupil Learning. Guidance Report. Retrieved from https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/eef-guidance-reports/feedback/Teacher_Feedback_to_Improve_Pupil_Learning.pdf?v=1682698186
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-5207-8>.
- De Bruyckere, P., De Meyer, G. & Vanassche, S. (2021). Teacher Tapp Vlaanderen: Wat heeft onderwijs nu nodig? Teacher Tapp Vlaanderen. Arteveldehogeschool.
- De Leeuw, E. D., Hox, J. J., & Dillman, D. A. (2008). The cornerstones of survey research. *International handbook of survey methodology*, 1-17.
- Deneen, C. C., Fulmer, G. W., Brown, G. T. L., Tan, K., Leong, W. S., & Tay, H. Y. (2019). Value, practice and proficiency: Teachers' complex relationship with assessment for learning. *Teaching and Teacher Education*, 80, 39–47. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.022>.
- De Wilde, L. (2021). *Opvattingen van leraren zesde leerjaar met betrekking tot evalueren*. Universiteit Antwerpen, Sociale Wetenschappen, Antwerpen, België.
- Dochy, F., Heylen, L., & Van de Mosselaer, H. (2002). *Assessment in onderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.
- Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment through Student's Involvement: Practical Solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education*. Routledge.
- Fowler, F. J., & Cosenza, C. (2008). Writing effective questions. *International handbook of survey methodology*, 8, 136-159.

- Geyskens, J., Donche, V., & Van Petegem, P. (2010). Effectieve feedback als hefboom voor begeleid zelfstandig leren, 25, 15-38.
- Gheysens E., Coubergs C., Griful-Freixenet J., Engels N., & Struyven K. (2020). Differentiated instruction: the diversity of teachers' philosophy and praxis to adapt teaching to students' interests, readiness and learning profiles. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2020.1812739
- Gheysens E., Consuegra E., Engels N., & Struyven K. (2021). Creating inclusive classrooms in primary and secondary schools: From noticing to differentiated practice. *Teaching and Teacher Education*, 100.
- Ginsburg, H. P. (2001). *The Mellon Literacy Project: what does it teach us about educational research, practice, and sustainability?* New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Goffin, E., Janssen, R., & Vanhoof, J. (2022). Teachers' and school leaders' sensemaking of formal achievement data: A conceptual review. *Review of Education*, 10(1).
- Gulikers, J., Baartman, L. (2017). Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de docent in de klas? Geraadpleegd op: https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/09/Inhoudelijke-eindrapport_NRO-PPO-405-15-722_DEF.pdf
- Gulikers, J., Veugen, M., & Baartman, L. (2021). What are we Really Aiming for? Identifying Concrete Student Behavior in Co-Regulatory Formative Assessment Processes in the Classroom. *Front. Educ.* 6:750281. doi: 10.3389/educ.2021.750281
- Gummer & Mandinach. (2015). Building a Conceptual Framework for Data Literacy. *Teachers College Record* 117(4):1-22.
- Harlen, W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 15-28.
- Harré, K., Smeyers, L., Vanhoof, J., Dattoli, M., & Pinceel, K. (2014). Evaluatiepraktijk op school. 10 pijlers voor een kwaliteitsvolle leerlingenevaluatie. ASP Onderwijs. Brussel: ASP.
- Harris, A. (2002). *Schoolmanagement: what's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londen: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Heitink, M.C., Van der Kleij, F.M., Veldkamp, B.P., Schildkamp, K. & Kippers, W.B. (2016). Educational research review: A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. Volume 17. p50-62.

- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T., & Herman, J. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(3), 24–31. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2009.00151.x>.
- Heylen, L., Van Gucht, I., & Herssens, G. (2021). *Breed evalueren in het basisonderwijs met 6- tot 12-jarigen*. (1^e dr.). Tiel: Uitgeverij Lannoo.
- Hunzicker, J. (2010). Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955>
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld*. Mechelen: Plantyn.
- Kelting-Gibson, L.M. (2005). Comparison of curriculum development practices. *Educational Research Quarterly*. 29(1), 26-36.
- Kippers, W. B., Wolterinck, C. H. D., Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Visscher, A. J. (2018). Teachers' views on the use of assessment for learning and data-based decision making in classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 75(October), 199–213. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.015>.
- Kirschner, P. A., Raaijmakers, S., & Claessens, L. (2018). *Op de schouders van reuzen: Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Ten Brink Uitgevers.
- Kirschner, P.A. & van Merriënboer, J.J.G. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education, *Educational Psychologist*, 48:3, 169-183. DOI: 10.1080/00461520.2013.804395
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kneyber, R. (2018, 28 juni). Formatief toetsen én cijfers geven. *Toetsrevolutie*. Geraadpleegd op 26 januari 2022, van <https://toetsrevolutie.nl/?p=316>
- Kneyber, R., Sluismans, D., Devid, V., & Wilde López B. (2022). *Formatief handelen. Van instrument naar ontwerp*. Culemborg: Phronese.
- Knight, P. & Smith, L. (1989). In search of good practice. *Journal of Curriculum Studies*, 21 (5), 427-440.
- Laveault, D., & Allal, L. (2016), Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation, The Enabling Power of Assessment 4. DOI 10.1007/978-3-319-39211-0_1
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63 (3), 18-24.
- Lemov, D., Woolway, E.; & Yezzi, K. (2012). *Practice perfect: 42 rules for getting better at getting better*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Lemov, D. (2015). *Teach Like a Champion 2.0*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley brand.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*.

- Mandinach, E.B., & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: an exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation* 69.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>
- Mandinach, E.B., & Gummer, E.S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education*, 60, 366-376.
- Mandouit, L. (2018). Using student feedback to improve teaching. *Educational Action Research*, 26:5, 755-769, DOI: 10.1080/09650792.2018.1426470
- Marshall, B., & Drummond, M. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133–149.
<https://doi.org/10.1080/02671520600615638>.
- Marzano, R.J. (2012). *Wat werkt op school. Research in actie*. Meppel: Printsupport4U.
- McCorry, N. K., Scullion, L., McMurray, C. M., Houghton, R., & Dempster, M. (2013). Content validity of the illness perceptions questionnaire–revised among people with type 2 diabetes: A think-aloud study. *Psychology & health*, 28(6), 675-685.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G. & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Minnen, J., Verbeylen, J. & I. Glorieux. (2018). Onderzoek naar de tijdsbesteding van leraren in het basis- en secundair onderwijs. Brussel: Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR
- Mohamud, A., & Fleck, D. (2010). Alignment of standards, assessment and instruction: Implications for English language learners in Ohio. *Theory Into Practice*. 49. 129-136.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Moss, C. M., Brookhart, S. M., & Long, B. A. (Jul 2013). Administrators' roles in helping teachers use formative assessment information. *Applied Measurement in Education*, 26(3), 205-218.
- Nuthall, G. (2007). *The hidden lives of learners*. NVCEP Press, Wellington, NZ.
- Onderwijsinspectie. (2021). Onderwijsspiegel 2021: jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Retrieved from Brussel:
<https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OS2021-web.pdf>
- Onderwijsinspectie. (2023). Onderwijsspiegel 2023: jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Retrieved from Brussel: <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2023-03/Onderwijsspiegel%202023.pdf>
- Paivio, A. (1969). Mental Imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, 76, 241-263.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Panadero, E., Andrade, H., and Brookhart, S. (2018). Fusing Self-Regulated Learning and Formative Assessment: A Roadmap of where We Are, How We Got Here, and where We Are Going. *Aust. Educ. Res.* 45 (1), 13–31. doi:10.1007/s13384-018-0258-y
- Penninckx, M., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2011). *Evaluatie in het Vlaamse onderwijs : beleid en praktijk van leerling tot overheid*. Antwerpen: Garant.
- Penninckx, M., Vanhoof, J., Quintelier, A., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2017). *Zicht op leerwinst: scenario's voor gestandaardiseerd toetsen*. Leuven: Acco.
- Prodromou, L. (1995). The backwash effect: from testing to teaching, *ELT Journal*, Volume 49, Issue 1, January 1995, Pages 13–25, <https://doi.org/10.1093/elt/49.1.13>.
- Rice, K., & Smith, R. (2011). Innovative ways to use data to inform planning of teaching to enhance student learning. *Inted2011: 5th International Technology, Education and Development Conference*, , 4955-4964.
- Robinson, J., Myran, S., Strauss, R., & Reed, W. (2014). The impact of an alternative professional development model on teacher practices in formative assessment and student learning. *Teacher Development*, 18(2), 141–162. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.900516>
- Rosenshine, B. (2010). *Principles of instruction (Band 21 'Educational Practices Series')*. Brussels: International Academy of Education and Geneva: international Bureau of Education.
- Ruiz-Primo, R.A., & Furtak, E.M. (2006) Informal Formative Assessment and Scientific Inquiry: Exploring Teachers' Practices and Student Learning, *Educational Assessment*, 11:3-4, 237-263, DOI: [10.1080/10627197.2006.9652991](https://doi.org/10.1080/10627197.2006.9652991)
- Schildkamp, K., Heitink, M., Van der Kleij, F.M., Hoogland, I., Dijkstra, A., Kippers, W., & Veldkamp, B. (2014). “Voorwaarden Voor Effectieve Formatieve Toetsing: Een Praktische Review.” [*Prerequisites for Effective Formative Assessment: A Practical Review*]. Enschede: Universiteit Twente.
- Scriven, M. (1995). Student Ratings Offer Useful Information to Teacher Evaluations. *Practical Assessment Research & Evaluation* 4 (7).
- Segers, M.R. (2004). *Assessment en leren als een twee-eenheid: Onderzoek naar de impact van assessment op leren*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/5367>
- Sherrington, T., & Caviglioli, O. (2020). *Teaching walkthrus*. John Catt Educational Ltd. Woodbridge.
- Sherrington, T., & Caviglioli, O. (2021). *Doorloopjes 2. Coachen op didactiek in 5 stappen*. Culemborg: Phronese.
- Sims, S. & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63, DOI: [10.1080/09243453.2020.1772841](https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841)

- Sims et al. (2021), *What are the characteristics of teacher professional development that increase pupil achievement? A systematic review and meta-analysis*, EEF.
- Sluijsmans, D., & Devid, V. (2023, 5 februari). De didactische routekaart als kompas voor formatief handelen. *Toetsrevolutie*. Geraadpleegd op 5 februari, 2023, van <https://toetsrevolutie.nl/?p=4846>
- Struyf, E. (2000). *Evalueren: een leerkans voor leraren en leerlingen. Over de evaluatiepraktijk in de klas en het evaluatiebeleid op school*. Leuven: Universitaire Pers.
- Struyven, K. et al. (2019). Binnenklasdifferentiatie in de praktijk. Ieders leer-kraft realiseren. Uitgeverij Acco.
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P.A. (2019). Wijze lessen. Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Tillema, H., Leenknecht, M. & Segers, M. (2011). Assessing assessment quality : Criteria for quality assurance in design of (peer)assessment for learning. A review of research studies. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 25-34.
- Vandeputte, S. (2014). Breed evalueren: omgaan met verschil in zijn en in leren. *Impuls* 45(2). 75-83.
- Van den Boom-Muilenberg, E., Poortman, C., de Vries, S., Schildkamp, K., & van Veen, K. (2021). *Leiderschap voor onderwijsontwikkeling: Van idee naar duurzame PLG*. Uitgeverij Phronese.
- Van der Kleij, F.M., Vermeulen, J.A., Schildkamp, K., & Eggen, T. (2015) Integrating data-based decision making, Assessment for Learning and diagnostic testing in formative assessment, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3), 324-343, DOI: 10.1080/0969594X.2014.999024
- Van der Kleij, F. M. (2019). Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 85, 175–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.010>.
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020). TALIS 2018 Vlaanderen - Volume II. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Van Gasse, R. Vanhoof, J. Mahieu, P., & Van Petegem, P. (2015). *Informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten*. Antwerpen: Garant.
- Van Gasse, R. (2018). The drivers and dynamics of data use interactions. Unpacking teacher collaboration. Antwerpen: Universitas.
- Van Gasse, R., & Van Acker, G. (2023). Binnenklasdifferentiatie: een data-geïnformeerd proces? *Pedagogische Studiën*. 100, 98-124. DOI: <https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13992>
- Vanhoof, J., Deneire A. & Van Petegem, P. (2011). *Waar zit beleidsvoerend vermogen in (ver)scholen? Aanknopingspunten voor zelfevaluatie en ontwikkeling*. Mechelen, Plantyn.

- Vanhoof, J., Verhaeghe, G., Verhaeghe, J. P., Valcke, M., & van Petegem, P. (2011). The influence of competences and support on school performance feedback use. *Educational Studies*, 37(2), 141–154. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.482771>
- Vanhoof, J., Portael, L., & De Maeyer, S. (2013). *Beleid en praktijk inzake leerlingevaluatie in Vlaamse secundaire scholen* [Ongepubliceerd artikel]. Universiteit Antwerpen.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). Doeltreffend schoolbeleid. Praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2022). Zelfevaluatie als motor van schoolontwikkeling. Succesfactoren en valkuilen bij het vormgeven aan zelfevaluaties. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, Onderzoeksgroep Edubron.
- Vanhoof, S., & Speltinckx, G. (2021). *Feedback in de klas. Verborgene leerkanalen*. Leuven: Lannoo Campus.
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). Teachers' decision-making: Data based or intuition driven? *International Journal of Educational Research* 83. 75-83. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.013>
- Van Petegem, P. & Vanhoof, J. (2002). Evaluatie op de testbank. Een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Veugen, M. J., Gulikers, J. T. M., and den Brok, P. (2021). We Agree on What We See: Teacher and Student Perceptions of Formative Assessment Practice. *Stud. Educ. Eval.* 70, 101027. doi:10.1016/j.stueduc.2021.101027
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Wiliam, D (2011). *Embedded Formative Assessment*, Solution Tree Press, Bloomington, IN.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). Embedding formative assessment. Practical techniques for k-12 classrooms. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.
- Willingham, W. W., Pollack, J. M., & Lewis, C. (2002). Grades and test scores: Accounting for observed differences. *Journal of Educational Measurement*, 39(1), 1–37.
- Winstone, N. & Carless, D. (2019). *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education: A learning-focused Approach* (1st ed.). Routledge. /10.4324/9781351115940
- Ysenbaert, J., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2017). *Literatuurstudie evaluatie en diversiteit*, Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- Ysenbaert, J., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2018). *Evaluatie & diversiteit in het basis- en secundair onderwijs. Deelrapport : casestudieonderzoek*. Gent.

- Ysenbaert, J., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2020). Assessment policies and practices in contexts of diversity: unravelling the tensions. *EDUCATIONAL ASSESSMENT EVALUATION AND ACCOUNTABILITY*, 32(2), 107–126. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09319-7>.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (1994). *Assessment Practices Inventory*. Tuscaloosa, AL: The University of Alabama.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48, 135-147.