

Conceptualiseren, ontwikkelen en valideren van een  
professionaliseringstool evaluatie: Beleidssamenvatting



Universiteit  
Antwerpen



# 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, Portaet & 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).

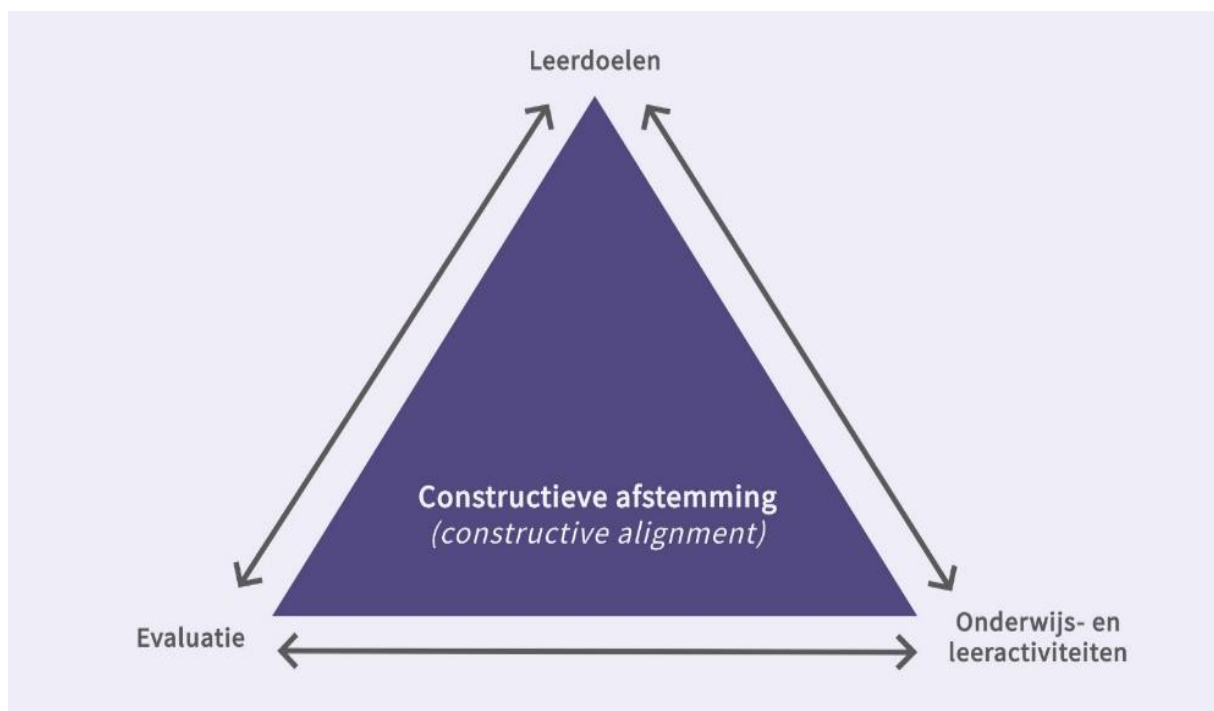
<b>Luik 1: Conceptuele kaders</b>	<b>Luik 2: Ontwikkelen en ontwerpen</b>	<b>Luik 3: Praktijktoets</b>
<p><i><u>Doel 1: Identificatie evidence-informed kader microniveau</u></i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatuurstudie effectieve leerlingenevaluatie</li> </ul> <p><i><u>Doel 2: Identificatie evidence-informed kader mesoniveau</u></i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatuurstudie overheen drie onderzoekslijnen:</li> <li>(1) Effectieve leerlingenevaluatie</li> <li>(2) Effectief evaluatiebeleid</li> <li>(3) Effectief professionaliseren</li> </ul> <p><i><u>Doel 3: Identificatie goede praktijkvoorbeelden</u></i></p>	<p><i><u>Doel 1: Ontwikkeling materialen microniveau</u></i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentatie (evaluatie)methodieken</li> <li>- Presentatie literatuuroverzichten</li> <li>- Presentatie wetenschappelijke evidentie</li> <li>- Ontwikkeling zelfscan</li> </ul> <p><i><u>Doel 2: Ontwikkeling materialen mesoniveau</u></i></p> <p><i><u>Doel 3: Ontwikkeling professionaliseringstool</u></i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vanuit literatuur: <i>evidence-informed</i> ontwerp</li> </ul>	<p><i><u>Doel 1: Identificatie goede praktijkvoorbeelden</u></i></p> <p><i><u>Doel 2: Verzamelen feedback ontwikkelde materialen</u></i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materialen microniveau</li> <li>- Materialen mesoniveau</li> </ul> <p><i><u>Doel 3: Identificatie leerbehoeften en belemmerende factoren</u></i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ... inzake leerlingenevaluatie</li> <li>- ... inzake doeltreffend evaluatiebeleid</li> </ul>

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 kanselijkheid: 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 & Speltinckx, 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 onderzoeklijnen: 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 onderzoeklijnen 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)

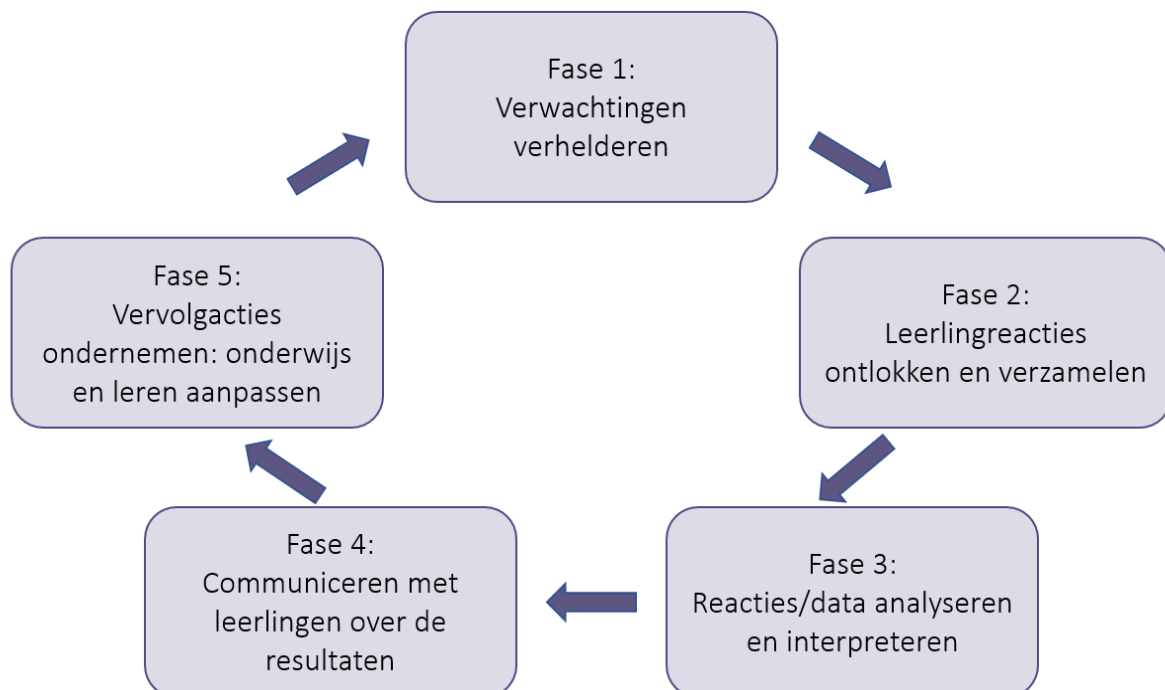
Betekenisgeving is echter cruciaal voor de daadwerkelijke impact die leerlingenevaluatie kan hebben (Bertrand & Marsh, 2015; Gulikers & Baartman, 2017; Mandinach & Schildkamp, 2021). Dit besef zorgde er onder meer voor dat *data-based decision making* (datagebruik) in (internationaal) onderwijsonderzoek 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 toetscyclus<sup>1</sup>: 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

---

<sup>1</sup> 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?

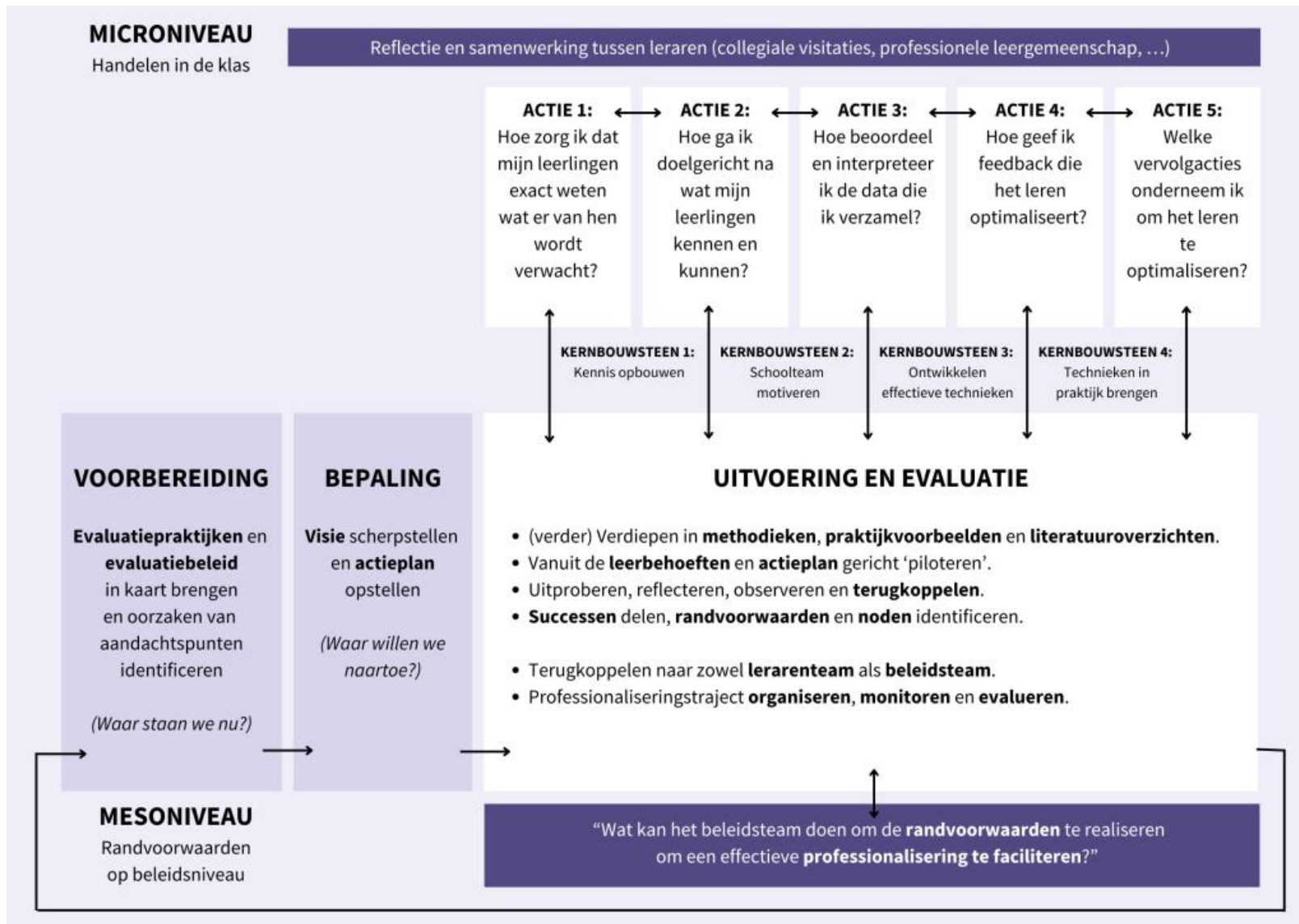
- Algemene principes
- Feedbackvormen

(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 (William & 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; William & 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; William & 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 (William & Leahy, 2015). Samenwerking en kennisdeling binnen de schooleigen context verhoogt bovendien de kans op transfer naar de klaspraktijk (William & 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](http://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

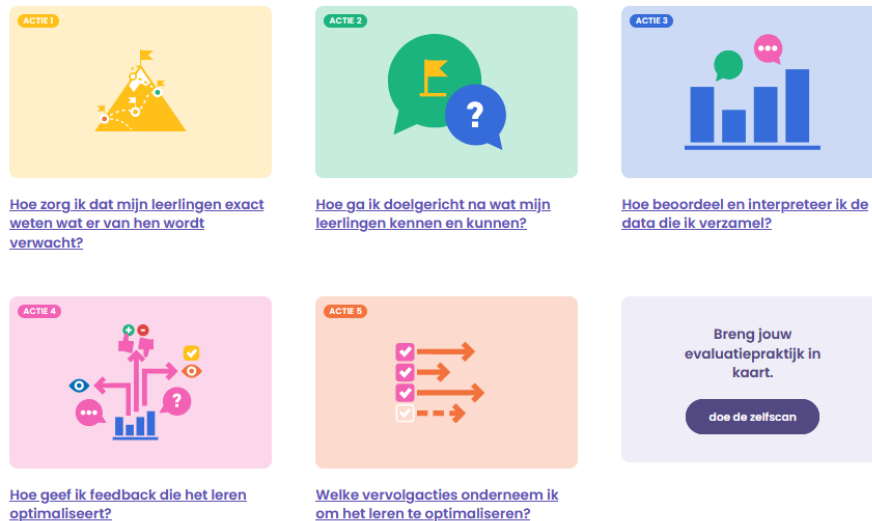
In deze rubriek worden voor elk van de vijf acties (Figuur 6) concrete methodieken en strategieën aangereikt (hoe). Daarnaast wordt per actie ook de “waarom” toegelicht zodat de gebruiker inzicht krijgt in de achterliggende wetenschappelijke evidentie die het belang van de verschillende acties

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'

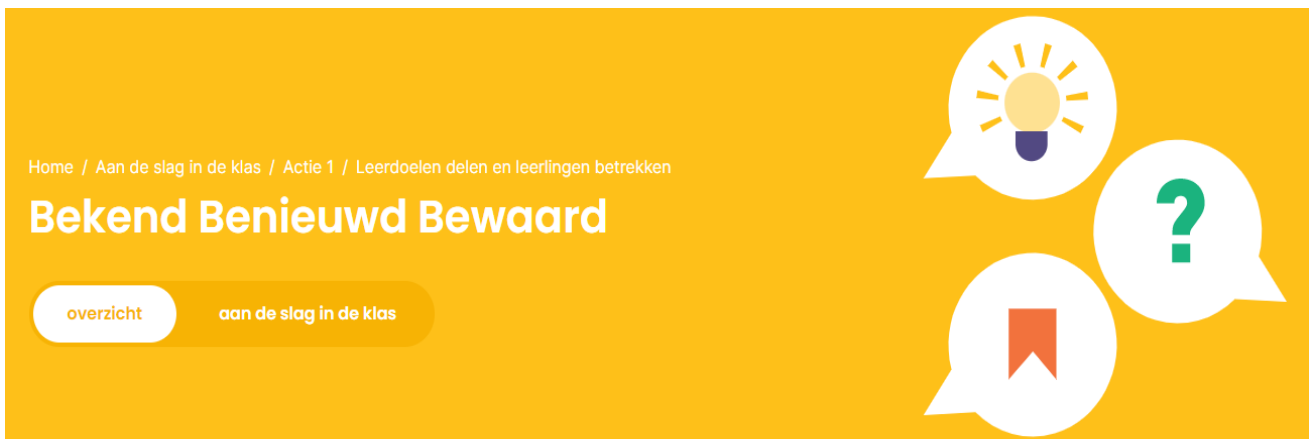


Figuur 7: Verdeling 'hoe' en 'waarom' in actie 1

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

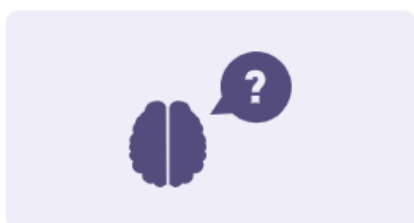
*Figuur 9: Voorbeeld concrete weergave 'aan de slag als school'*

### 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?

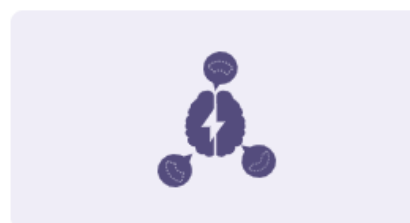
Hieronder vind je een aantal basisprincipes en wetenschappelijke inzichten over leren. Ze bieden meer achtergrond bij het 'hoe' en 'waarom' van de evaluatiemethodieken uit '[aan de slag in de klas](#)'.



[Hoe leren leerlingen?](#)



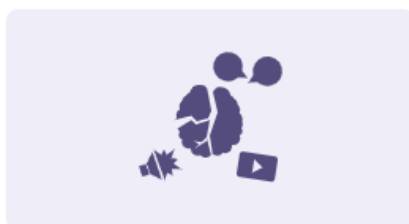
[Een overbelast brein vermijden](#)



[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 **literatuurliiken** 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.

<b>Type</b>	<b>Steekproef (N=144)</b>
Lager	41 resp. 28.5%
Secundair	99 resp. 68.7%
Ander	4 resp. 2.8%
<b>Functie</b>	<b>Steekproef (N=144)</b>
Leraar	111 resp. 77.1%
Schoolleider	16 resp. 11.1%
Ander (coördinator, middenkader, pedagogisch begeleider, ...)	17 resp. 11.8%
<b>Net</b>	<b>Steekproef (N=141)</b>
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.

### *Praktijktoets 2*

Op basis van Praktijktoets 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.