

## Onderzoekslijn 1.6: Evaluatiebeleid en diversiteit

Promotor: Piet Van Avermaet

Co-promotoren: Koen Jaspaert, Kris Van den Branden, Mieke Van Houtte

### Beleidsrelevantie en doelstellingen

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

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

Hierbij aansluitend kan in het onderwijsveld een dubbele beweging vastgesteld worden. Enerzijds zijn scholen op zoek naar gevalideerde instrumenten (vooral wat betreft taalcompetenties Nederlands) om op belangrijke momenten van transitie leerlingen en ouders een zo gepast mogelijk oriënteringsadvies te kunnen verstrekken. We verwijzen hier o.a. naar de eerste uitkomsten van het FWO TRANSITIONS project (overgang voorschoolse/kleuter) en de SBO TRANSBASO (overgang BaO/SO). Anderzijds – o.a. als gevolg van doorlichtingsverslagen van de inspectie (1) – reflecteren scholen in toenemende mate over de kwaliteit van hun evaluatiebeleid en -praktijk. Scholen willen tegemoet komen aan hedendaagse verwachtingen die in de literatuur en door de pedagogische begeleiding met betrekking tot een goed doordacht evaluatiebeleid naar voor wordt geschoven: competentiegericht; rekening houdend met diversiteit in leerlingpopulaties; rekening houdend met diversiteit in eindtermen en ontwikkelingsdoelen; uitgaande van de meest recente inzichten in assessment; rekening houdend met juridiserende druk.

In dit thema willen we diepgaand onderzoek uitvoeren rond evaluatiebeleid en diversiteit. Onder evaluatiebeleid wordt zowel het formatieve als het summatieve niveau begrepen. De plaats van het dagdagelijkse evalueren binnen het beleid van de school zal dus meegenomen worden, waarbij mogelijke spanningen tussen het formatieve en het summatieve niveau mee in kaart gebracht zullen worden. Hierbij zal ook gekeken worden hoe dit zich verhoudt tot de percepties en ideeën die scholen hebben ten aanzien van een meer gecentraliseerd evaluatiebeleid. De **algemene** onderzoeksvragen voor dit thema worden als volgt geformuleerd:

1. Hoe zien het evaluatiebeleid en de evaluatiepraktijk eruit in Vlaamse scholen in het kleuter, lager en secundair onderwijs? Welke hindernissen ervaren scholen in het opzetten en uitvoeren van hun evaluatiebeleid en -praktijk?
2. Welke factoren bepalen evaluatiebeleid en -praktijk en wat zijn de beïnvloedende processen zowel op contextniveau (o.a. relatie school/ouders), schoolniveau, klasniveau (leraar) en leerlingniveau?
3. Welke opvattingen, systeem- en culturele kenmerken van de school spelen een rol in het vormgeven van een evaluatiebeleid?
4. Kunnen typologieën van evaluatiebeleid en -praktijken worden onderscheiden? In welke mate zijn deze aanwezig in Vlaamse scholen?

Bovenstaande vragen worden vertaald naar volgende **concrete** onderzoeksvragen:

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

- OV1a: Hebben scholen een evaluatiebeleid? Waarom evalueert men? Wat evalueert men en wat doet men ermee? Kunnen hierin typologieën onderscheiden worden?
- OV1b: Op welke wijze wordt er geëvalueerd? Welke instrumenten worden gebruikt? Is er een verschil tussen evaluatie op transitie momenten versus meer continue klasevaluatie?
- OV1c: In welke mate (en hoe?) houden scholen en leerkrachten rekening met de diversiteit aan leerlingen (sociaal, etnisch, gender, ...) in hun evaluatiebeleid en -praktijk?
- OV1d: In welke mate houden scholen en leerkrachten rekening met de diversiteit aan ontwikkelingsdoelen en eindtermen in hun evaluatiebeleid en -praktijk?
- OV1e: Hoe verhouden het evaluatiebeleid en de praktijk zich ten opzichte van de werking en de rol van de klasseraden (toelatingsklasseraad, adviserende klasseraad, ...)?

- OV1f: Hoe verhouden het evaluatiebeleid en de praktijk zich ten opzichte van het attesteringsbeleid?
- OV1g: Hoe verhouden het evaluatiebeleid en de praktijk zich ten opzichte van het oriënteringsbeleid naar A/B-stroom (en heroriëntering van B naar A-stroom)?

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

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

**OV3:** Wat zijn de opvattingen, meningen, verwachtingen van directies, leerkrachten, leerlingen en ouders op vlak van evaluatie in het algemeen en naar de evaluatiepraktijk en het -beleid van hun school?

- OV3a: Wat zijn de opvattingen, meningen, verwachtingen van de verschillende actoren over centrale, gestandaardiseerde instrumenten versus meer continue procesevaluatie? Is er sprake van een gedeelde visie (i.e., cultuur) hieromtrent?
- OV3b: Wat zijn de opvattingen, meningen, verwachtingen van de verschillende actoren over kennisgerichte versus competentiegerichte evaluatie? Is er sprake van een gedeelde visie (i.e., cultuur) hieromtrent?
- OV3c: Wat zijn de opvattingen, meningen, verwachtingen van de verschillende actoren over evaluatie op momenten van transitie (bv. jaarlijkse overgang van jaar x naar y; overgang KO-LO; overgang LO-SO; overgang na 1B; overgang graden SO; overgang onderwijs-vervolgonderwijs; overgang onderwijs-arbeidsmarkt) versus dagdagelijkse 'classroom based' evaluatie?

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

### State of the art

Om tegemoet te komen aan het overkoepelend onderzoeksdoel zal vertrokken worden van het dynamisch model van onderwijsactiviteit (2). Dit model vertrekt vanuit vier niveaus die elk hun invloed uitoefenen op de leeruitkomsten van leerlingen: context-, school-, klas- en leerlingniveau. Centraal kenmerk van dit model is dat factoren op verschillende niveaus op elkaar inwerken. Het model biedt een algemeen raamwerk van waaruit ook het evaluatiebeleid en de -praktijk van scholen kan worden geanalyseerd. In wat volgt, wordt dit raamwerk aangevuld met inzichten uit verschillende theoretische invalshoeken: assessmenttheorie, onderwijsactiviteitsonderzoek, onderwijssociologie, diversiteitstheorie, schoolimprovementonderzoek en onderzoek naar effectief leraarschap.

### CONTEXTNIVEAU

#### Debat rond centrale toetsen

Vlaanderen wordt gekenmerkt door een pedagogisch/didactische autonomie voor scholen. Vlaanderen heeft in tegenstelling tot bijvoorbeeld Nederland geen centraal toetsinstituut (Cfr. CITO in Nederland). De beleidsnota onderwijs 2014-2019 heeft deze autonomie nog eens heel duidelijk benadrukt door te stellen dat de eindtermen, ontwikkelingsdoelen en kwalificaties concretiseren wat de samenleving als leerresultaat van een onderwijsloopbaan verwacht, maar dat de overheid zich beperkt tot het 'wat'. De invulling ervan, het 'hoe', behoort tot de autonomie van scholen en leraren. Het evaluatiebeleid behoort enerzijds tot het 'hoe', maar evalueert net het 'wat'.

Toch zijn er tendensen in de richting van een invoering van een meer centraal toetsbeleid. De recente taalscreening bij aanvang secundair onderwijs is daar een voorbeeld van. In het verleden zijn reeds twee studies in opdracht van de Vlaamse overheid uitgevoerd naar de haalbaarheid van de introductie van centrale taaltoetsen (3,4,5). Die laatste studie heeft trouwens geleid tot de ontwikkeling van de toolkit "breed evalueren basisonderwijs" en toolkit "breed evalueren secundair onderwijs", waarin naast een visie op 'breed evalueren' een aantal gevalideerde taaltoetsen worden besproken.

Het debat rond centrale toetsen versus niet-centrale toetsen kan vanuit verschillende perspectieven worden gevoerd. Zo is er de vraag naar kwaliteit van toetsing en dus ondersteuning bij de

ontwikkeling door externe instellingen en experts. Er is in Vlaanderen immers geen formeel platform waar toetsen worden gedeeld. We weten dus weinig over de kwaliteit van instrumenten die door scholen worden gebruikt. Nochtans is de kwaliteit van toetsen cruciaal. De kwaliteitsprincipes voor een toets worden vaak aangeduid als de VRIP -principes: 'Validity', 'Reliability', 'Impact' en 'Practicality' (6). Als van deze principes wordt uitgegaan, kan een basis worden gelegd voor kwaliteitsvolle assessmentpraktijk (7). Naast de vraag naar kwaliteit is er ook de vraag naar vergelijkbaarheid (tussen de scholen) en het meten van de kwaliteit van het onderwijs (cfr. peilingstoetsen) en de vraag naar meer objectiviteit bij evaluatie van leerlingen en oriëntering (cfr. ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs).

Vanuit de onderwijssociologie kan worden gesteld dat de verwachtingen en evaluatiepraktijken van leerkrachten niet los gezien kunnen worden van het specifieke onderwijssysteem. In een systeem met gecentraliseerde toetsing stemmen leerkrachten hun aanpak minder af op de noden van de leerlingen, maar krijgen de vereisten van het systeem voorrang (8). Maar ook in een systeem als het Vlaamse kunnen leerkrachten druk ondervinden vanuit hun sociale omgeving bij het bepalen van hun evaluatiestandaarden, bijvoorbeeld standaarden verlagen in functie van leerlingenaantallen (9).

Daarenboven, zo vermeldt de Vlaamse overheid in haar beleidsnota 2014-2019, verhoogt de voortschrijdende juridisering van het onderwijs de druk op het evaluatiebeleid. Demogelijke beslissing van klasseraden om een B-attest uit te reiken speelt hierin een speciale rol: deze attesten, die bedoeld zijn om falen te voorkomen, werken in werkelijkheid vaak ongelijke kansen in de hand (10).

### **Paradigmaverschuiving: van toetscultuur naar assessmentcultuur**

In de literatuur wordt gesproken over een paradigmaverschuiving van een toetscultuur naar een assessmentcultuur (11,12,13,4). Deze verschuiving heeft echter in de dagelijkse klaspraktijk nog weinig ingang gevonden. Waar voorheen het leren van kennis centraal stond, staat nu het verwerven van competenties meer centraal. Het begrip 'competentie' laat zich niet eenvoudig vatten en is bij uitstek holistisch van aard (14). De basisgedachte van competentiegericht leren is dat kennis of vaardigheden niet in isolatie moeten worden aangeboden aan leerlingen, maar juist met elkaar verbonden moeten worden binnen een praktijk om betekenisvol te worden (15,16). Bijgevolg wordt het uitermate belangrijk om af te stappen van een evaluatiebeleid dat te eng op cognitieve aspecten gericht is. De term "assessment" betekent niet louter het 'meten' van leerresultaten, maar ook het vaststellen, inschatten, beoordelen (zowel formatief als summatief), ... van de competenties van leerlingen (6, 11). In een assessmentcultuur gaat men dus verder dan het meten van enkel cognitieve vaardigheden. Wanneer leerlingen bij een vernieuwend onderwijsopzet toch nog op een traditionele manier worden geëvalueerd, krijgen zij echter de boodschap dat enkel het reproduceren van kennis van belang is. Bij vernieuwende onderwijsopzetten moet ook de plaats van instructie en evaluatie herbekeken worden: bij brede evaluatie wordt uitgegaan van een cyclisch, continu en interactief proces tussen instructie en evalueren waarbij beide elkaar overlappen en waar de rol van feedback cruciaal is.

3

### **SCHOOLNIVEAU**

In Vlaanderen zijn er weinig centraal ontwikkelde evaluatie-instrumenten voorhanden waardoor scholen over pedagogisch/didactische autonomie beschikken voor wat betreft hun evaluatiebeleid- en praktijk. Dit onderzoek zal nagaan wat hiervoor de bepalende factoren zijn op schoolniveau.

Vanuit de onderwijssociologie weten we dat factoren op het niveau van de school een invloed uitoefenen op het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten, waaronder ook de evaluatiepraktijk. Het gaat onder meer om de institutionele structuur (bv. de aangeboden onderwijsvormen in het secundair onderwijs) van een school en de leerlingensamenstelling. Deze blijken bepalend te zijn voor de verwachtingen van leerkrachten, de standaarden die ze hanteren en hun evaluatiepraktijk (9,17). Leerkrachten die werken in scholen met hoge percentages van leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met een lage SES, koesteren vaak lagere verwachtingen over de onderwijsmogelijkheden van hun leerlingen en de geboden onderwijskwaliteit (17,18,19). Lage verwachtingen hebben dan weer een negatieve invloed op de schoolprestaties van de leerlingen (20,21). Onderzoek naar effectief leraarschap (22) toont aan dat het effect van leerkrachten beduidend sterker is in lage SES-scholen.

### **KLASNIVEAU**

Schoolimprovementonderzoek en onderzoek naar effectief leraarschap tonen aan dat onderwijskwaliteit in grote mate afhangt van de leraar (23,24). Om die reden is het van belang in dit onderzoek voldoende aandacht te schenken aan de opvattingen van de leerkracht en de aard van diens evaluatiepraktijk. Volgens de metastudie van Hattie (25) blijkt het 'frequent toetsen' door de leerkracht een matig effect (effectgrootte = 0,46) te hebben, maar het 'geven van feedback' (dat binnen het concept

van 'brede assessment' een cruciale rol toegewezen krijgt) zou volgens dezelfde studie een groter effect (0,72) hebben.

Evenzeer is het van belang om na te gaan hoe de evaluatiepraktijk van de leerkracht in relatie staat tot de leerlingcompositie. De diversiteit onder de huidige leerlingpopulaties vraagt namelijk dat leerkrachten niet enkel hun instructie differentiëren, maar ook hun evaluatieaanpak afstemmen op diverse leerlingengroepen. Evaluatie die rekening houdt met de diversiteit onder leerlingen gaat continu na wat leerlingen leren, waar leerlingen het moeilijk mee hebben, waar hun interesses en hun motivatie liggen, hoe ze denken over het leren (26). Een dergelijke aanpak komt tegemoet aan het natuurlijke leer- en ontwikkelingsproces dat continu, niet lineair, grillig en voor elk kind verschillend is (5). Leerkrachten die hun evaluatieaanpak afstemmen op de diversiteit onder leerlingen hanteren een brede waaier aan evaluatiemethoden (27;28). Anderzijds, worden vanuit de onderwijssociologie drempels vastgesteld bij de evaluatieaanpak van leerkrachten waardoor het afstemmen van de evaluatieaanpak op de diversiteit onder de leerlingenpopulatie niet altijd gebeurt. Als er beslissingen moeten worden genomen over leerlingen – bv. bij transitie en oriëntering – en als dit enkel gebaseerd is op het oordeel van de individuele leerkracht, worden lage SES kinderen vaak lager ingeschat dan hoge SES leerlingen (29). In zijn onderzoek heeft Boone (29) ook aangetoond dat sociale bias in leerkrachtadviezen bij oriëntering vaak voorkomen. Sociale achtergrond wordt onbewust in rekening genomen bij studieadvies, ongeacht de resultaten van de leerlingen.

### LEERLINGNIVEAU

Het dynamisch model van onderwijseffectiviteit (2) stelt dat het leerlingniveau wordt beïnvloed door de andere niveaus. Dit brengt ons bij een aandachtspunt met betrekking tot evaluatie, nl. de impact van evaluatie op de leerling. Elke vorm van 'assessment' heeft een grote (ongewilde) impact op degene die de evaluatie ondergaat (4,30). Zeker bij transitie momenten kan het resultaat van een toets gevolgen hebben voor de oriëntering van een leerling en daardoor op lange termijn voor de verdere studiemogelijkheden. Dit onderzoek kan dan ook aanvullend zijn voor het LiSO-onderzoek dat focust op de verschillen in schoolloopbanen van leerlingen in het secundair onderwijs.

### Aanpak

Voor de aanpak wordt geopteerd voor een mixed-method design waarbij het verzamelen van verscheidene vormen van data via verschillende strategieën gebeurt. Hierdoor is de uiteindelijke combinatie van data complementair in sterktes en overlapt dit elkaar niet in zwaktes (31). Het mixed method design omvat drie grote luiken: 1) literatuurstudie, 2) casestudies en 3) survey. De onderzoeksluiken bouwen enerzijds op elkaar voort en zijn anderzijds bedoeld om via triangulatie tot verfijning van de bevindingen te komen om zo beter gedragen beleidsaanbevelingen te kunnen formuleren.

#### 1. Literatuurstudie

Via een (inter)nationale literatuurstudie willen we in eerste instantie een 'state of the art' opmaken over evaluatiebeleid en -praktijk in onderwijs. We willen onderzoeken of we op basis van deze aspecten een aantal evaluatie-aanpakken kunnen onderscheiden. Deze literatuurstudie zal ons in staat stellen om het theoretisch kader te verfijnen om zo eventueel een mogelijke typologie van evaluatie-aanpakken op school- en klasniveau te onderscheiden.

#### 2. Casestudies

Via de casestudies willen we onderzoeken of de via de literatuurstudie mogelijke onderscheiden typologieën aanwezig zijn in Vlaanderen. Daartoe willen we een aantal scholen in kleuter (1), lager (5) en secundair (6, waarvan één methodeschool) onderwijs selecteren. De exacte selectie zal gebeuren op basis van de literatuurstudie, aangevuld met informatie van de doorlichtingsverslagen. We willen namelijk ook een onderscheid maken tussen scholen wiens evaluatiebeleid nog niet sterk is en scholen die al een hele weg hebben afgelegd tot hun huidig evaluatiebeleid en -praktijk. Volgende methodieken zullen worden gehanteerd om tot een diepgaande analyse van de cases te komen:

- Documentanalyse: schooldocumenten, doorlichtingsverslagen inspectie, resultaten van centrale toetsen (e.g. diocesane en OVGS toetsen), ...
- Semi-gestructureerde interviews met: directie, leerkrachten, CLB medewerkers, ouders (5 per case). Wat de leerkrachten betreft zal er in het kleuter met 3 kleuterleid(st)ers gesproken worden en in het lager met de leerkrachten uit het 1<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> en 5<sup>e</sup> leerjaar. In het secundair zal er van 6 leerkrachten een interview afgenomen worden waarbij gezorgd wordt voor spreiding over de graden en onderwijsvormen heen.

- Focusgroepen (1 per case). Omwille van de jonge leeftijd is het minder aangewezen om een focusgroep te organiseren met kleuters. In het lager onderwijs worden de focusgroepen georganiseerd met leerlingen uit het 5<sup>de</sup> of 6<sup>de</sup> leerjaar. In het secundair worden de focusgroepen zo samengesteld zodat er spreiding is qua leeftijd en studierichting.
- Observaties (54 lessen): 3 in kleuter, 15 in lager (1 per case in 1<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> & 5<sup>e</sup> leerjaar), 36 in secundair. In het secundair zal er voor de observaties in 2 cases gefocust worden op aso (vakken: Nederlands & wetenschappen), in 2 cases op tso (vakken: Nederlands & technisch vak) en in 2 cases op bso (vakken: PAV & praktijkvak). Er wordt telkens in de drie graden geobserveerd waardoor er per case 6 observaties zullen zijn. De observaties worden opgenomen op video zodat diepgaande analyses mogelijk zijn. Eventueel kan het beelmateriaal dienst doen om goede praktijken te illustreren bij de valorisatie.

Een diepgaande analyse van de cases zal ons veel inzicht geven in het evaluatiebeleid en de -praktijk van scholen. De data uit de interviews zullen ons ook een eerste inzicht bieden in de bepalende factoren en processen van evaluatiebeleid en -praktijk. De opzet van het onderzoek (eerst cases en dan survey) is zo gekozen opdat de survey zowel beschrijvend als verklarend zou kunnen zijn doordat bepaalde indicaties voor mogelijke verklaringen die uit de casestudies naar boven komen, verder geoperationaliseerd kunnen worden via de survey.

### 3. Survey

Op basis van de voorgaande fases zullen de meest relevante variabelen worden geïdentificeerd die deel zullen uitmaken van een online survey waarbij directies en leerkrachten worden bevroegd. De survey zal worden uitgevoerd bij een representatieve steekproef van 100 scholen (20 kleuter-, 30 lagere- en 50 secundaire scholen). Belangrijke criteria voor de steekproeftrekking zijn o.a.: provincie; ruraal/stedelijk en onderwijsnet. De overige criteria zullen bepaald worden op basis van inzichten uit de literatuurstudie en de cases. Eventueel kan er op basis van deze inzichten ook gekozen worden om de methodescholen te oversamplen bij de steekproeftrekking.

De survey zal ons in staat stellen om op een meer representatieve manier uitspraken te doen over het evaluatiebeleid en de -praktijk in Vlaanderen. Op basis van de data uit de survey kunnen verklarende analyses gedaan worden naar, onder meer, de samenhang tussen schoolkenmerken en het evaluatiebeleid en -praktijk van scholen. Dit kan inzicht geven in de randvoorwaarden voor het ontstaan van bepaalde evaluatiepraktijken op school.

5

De ontwikkeling van de onderzoeksinstrumenten die gehanteerd zullen worden bij de casestudies en de survey zal worden gestuurd vanuit bestaande theoretische inzichten en bestaande paradigma's m.b.t. gestandaardiseerd toetsen en gedifferentieerd toetsen. Voor de verklaring van de onderzoeksresultaten zal worden teruggekoppeld naar deze paradigma's en theoretische inzichten.

Een triangulatie van de onderzoeksdata uit de drie omschreven fases zal ons meer inzicht geven in evaluatiebeleid en -praktijk in Vlaanderen en in de bepalende factoren en processen. Deze inzichten zullen ons in staat stellen om de onderzoeksvragen te beantwoorden, maar ze zullen ook de basis zijn voor het formuleren van beleidsadviezen op macro-, meso- en microniveau. Bovendien kunnen de inzichten en de onderzoeksinstrumentaria bijdragen tot (zelf)monitoring van evaluatiebeleid en -praktijk en ook tot het versterken van de tools omtrent breed evalueren.

#### Dwarsverbindingen met andere onderzoekslijnen:

Om de inzichten omtrent evaluatiebeleid en praktijk te verfijnen, streven we naar nauwe samenwerking met alle andere onderzoekslijnen (OL) met betrekking tot 'Themalijn 1 De lerende' en 'Themalijn 2 De leraar en de school als organisatie':

- *OL1.1 (LiSO)*: Op lange termijn kan huidig onderzoek ertoe bijdragen om de bevragsingsinstrumenten van het LiSO-project te versterken opdat het evaluatiebeleid en -praktijk van scholen ook daarin meegenomen kan worden.
- *OL1.2 (Preventie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten)*: Hoe verhoudt evaluatiebeleid- en praktijk zich tot het vroegtijdig schoolverlaten?
- *OL1.3 (Gelijke onderwijskansenbeleid)*: We zien mogelijke synergieën om de verbanden tussen evaluatiebeleid en -praktijk op scholen te linken aan gelijke onderwijskansen en mechanismen van sociale ongelijkheid in onderwijs.

- *OL 1.4 (M-decreet)*: Op welke manier wordt er in het evaluatiebeleid en de evaluatiepraktijk rekening gehouden met de toenemende diversiteit (o.a. M-decreet) in de leerlingenpopulatie en met leerlingen met specifieke onderwijsnoden?
- *OL 1.5 (Taalstimulerende maatregelen)*: Hoe wordt het taalbeleid en de taalscreening in het bijzonder ingebed binnen een ruimer evaluatiebeleid van de school?
- *OL 2.1 (De leraar van de 21<sup>ste</sup> eeuw)*: Welke rol oefent de leerkracht van de 21<sup>ste</sup> eeuw uit en hoe houdt deze rol zich tot de evaluatiepraktijk van de leerkracht?
- *OL 2.2 (Team teaching)*: In welke mate wordt er binnen een schoolteam samengewerkt om tot een evaluatiebeleid en -praktijk te komen?
- *OL 2.3 (Personeelsbeleid ingebed in schoolbeleid)*: Hoe kunnen leidinggevend en professionele ontwikkeling versterken m.b.t. de kennis, vaardigheden en competenties inzake evalueren?

De samenwerking met de andere onderzoekslijnen zal concreet vorm gegeven worden binnen de interne seminaries en de coördinatieteams. Rekening houdend met de overbevraging van scholen, willen we dan ook de mogelijkheden nagaan tot samenwerking met andere onderzoekslijnen op vlak van dataverzameling. Dit kan verder geconcretiseerd worden binnen het algemeen promotorenoverleg en de coördinatieteams. We verwijzen hiervoor naar deel 5 'Organisatieplan'.

### Timing en outputs

Mijlpalen	Inhoud	output
01/07/2016 - 28/02/2017	Literatuurstudie & voorbereiding onderzoek: ontwikkeling onderzoeksinstrumenten; selectie cases; contactname scholen	Tussentijds rapport
01/03/2017 – 31/12/2017	Dataverzameling cases; interviews, observaties en focusgroepen.	Tussentijds rapport
01/01/2018 – 31/08/2018	Data-analyse cases: interviews, focusgroepen en documentanalyse	Tussentijds rapport
01/09/2018 – 31/12/2018	Ontwikkeling en verfijning onderzoeksinstrumentarium survey obv eerste analyses cases; steekproeftrekking scholen survey; contactname scholen	Tussentijds rapport Wetenschappelijke artikelen cases
01/01/2019 – 31/05/2019	Dataverzameling survey	Tussentijds rapport <b>6</b>
01/06/2019 – 31/12/2019	Data-analyse surveydata	Tussentijds rapport + wetenschappelijke artikelen over surveybevindingen
01/01/2020 – 30/08/2020	Datatriangulatie; schrijven eindrapport en beleidsaanbevelingen en uitwerken valorisatievoorstel.	Eindrapport (dissertatie); + valorisatievoorstellen.

### Valorisatie

De tussentijdse rapporten zullen, daar waar een onderzoeksluik afgerond is, telkens een onderdeel bevatten met beleidsaanbevelingen om zoveel mogelijk aan te sluiten bij de beleidskalender. Andere mogelijkheden om de onderzoeksresultaten te valoriseren zijn:

- Artikels in wetenschappelijke tijdschriften.
- Artikels voor breed publiek (zoals Tijdschrift voor Lerarenopleiders, Impuls, ...)
- Organiseren van studiedagen

Afhankelijk van de beschikbare middelen voor valorisatie-initiatieven zouden eventueel volgende valorisatietools nog ontwikkeld kunnen worden:

- Verder uitwerken van bestaande instrumenten zoals de Toolkit Breed Evalueren. Dit kan verder ontwikkeld worden door middel van inzichten uit het onderzoek en aanvullingen van goede praktijken op basis van het videomateriaal dat verkregen wordt bij de casestudies.
- Uitwerken van een coachingstraject in samenwerking met Schoolmakers.

Binnen het algemeen promotorenoverleg zal er nagegaan worden hoe de valorisatie-initiatieven van de verschillende onderzoekslijnen op elkaar afgestemd kunnen worden. Dit biedt namelijk mogelijkheden tot synergiën om de onderzoeksbevindingen te valoriseren naar verschillende doelgroepen.

Bij de valorisatie kunnen er ook dwarsverbanden gelegd worden met andere recente onderzoeken zoals het onderzoek rond leerwinstmonitoring (32) waarbij gepeild werd naar het draagvlak in Vlaanderen omtrent centrale examinering. Daarnaast denken we aan lopende onderzoeken die focussen op het evalueren van competenties zoals het Potential-project en het project waarbij een evaluatiematrix voor toetsprogramma's ontwikkeld wordt (33).

## Referenties

- Departement Onderwijs en Vorming (2015). *Onderwijsspiegel 2015. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. Brussel.
- Creemers, P., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. London: Routledge.
- Colpin, M., S. Gysen, K. Jaspaert, R. Heymans, K. Van den Branden & M. Verhelst (2006). *Studie naar de wenselijkheid en haalbaarheid van de invoering van centrale taaltoetsen in Vlaanderen in functie van gelijke onderwijskansen*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs (K.U.Leuven).
- Van Avermaet, P., Pulinx, R., & Mondt, K. (2011). *Bruikbaarheidsstudie screeningsinstrument Nederlands aanvang secundair onderwijs*. Gent: Universiteit Gent & Departement Onderwijs.
- Van Avermaet, P. (2013). *Waarom diversiteit tot de kern van onderwijs behoort*. In VLOR, *Een andere kijk op diversiteit* (pp. 93-114). Leuven/Den Haag: Acco.
- Bachman, L & A. Palmer (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Lenz, P. & R. Berthele (2010). *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Language Policy Division (COE), [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)
- Stevens Peter A. J. and Van Houtte Mieke. (2011). 'Adapting to the System or the Student? Exploring Teacher Adaptations to Disadvantaged Students in an English and Belgian Secondary School.' *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), pp. 59-75.
- Stevens, Peter A.J. (2007). *Exploring the Importance of Teachers' Institutional Structure on the Development of Teachers' Standards of Assessment in Belgium*. *Sociology of Education*, 80, pp. 314-329.
- Gamoran, A. (2010). *Tracking and inequality. New directions for research and practice*. In: M.W. Apple, S.J. Ball & L.A. Gandin (Eds) *The Routledge international handbook of the sociology of education*. London and New York: Routledge.
- Dochy, F., Schelfhout, W., Janssens, S.(2003). *Anders evalueren*. Leuven: Lannoo Campus.
- Struyf, E. (2000). *Evalueren: een leerkans voor leraren en leerlingen. Over de evaluatiepraktijk in de klas en het evaluatiebeleid op school*. Leuven: Universitaire Pers.
- Kelly, S. (2008). *What Types of Students' Effort Are Rewarded with High Marks?* *Sociology of Education*, 81, pp. 32-52.
- Dochy, F. & Nickmans G., (2005). *Competentiegericht opleiden en toetsen: theorie en praktijk van flexibel leren*. Utrecht: Lemma
- Janse, R. & T. Koole (2000). [http://www.uu.nl/content/competentiegericht\\_ceut.pdf](http://www.uu.nl/content/competentiegericht_ceut.pdf)
- Nedermeijer, J. en A.Pilot (2000) *Beroepscompetenties en academische vorming in het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van Houtte, M. (2011). *So Where's the Teacher in School Effects Research? The Impact of Teachers' Beliefs, Culture and Behavior on Equity and Excellence*. In K. Van den Branden, P. Van Avermaet, & M. Van Houtte (red.), *Equity and excellence in education: towards maximal learning opportunities for all students* (pp. 75-95). New York: Routledge.
- Rumberger, R., & Palardy, G. (2005). *Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school*. *The Teachers College Record*, 107 (9), 1999-2045.
- Agirdag, O., and M. Van Houtte. 2011. "A tale of two cities: bridging families and schools." *Educational Leadership* 68 (8): 42-46.
- Rosenthal, R. and L. Jacobson. 1968. *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brophy, J. (1983). *Conceptualizing student motivation*. *Educational Psychologist*, 18: 200-215.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. (2004). *How Large Are Teacher Effects?* *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26 (3), 237-257.
- Hanushek, E. (2010). *The difference is teacher quality*. In K. Weber (red.), *Waiting for "Superman"*. How we can save America's failing public schools. (pp. 81-100). New York: Public Affairs.
- Rivkin, S.G, Hanushek, E.A., & Kain, K.F. (2005). *Teachers, schools and academic achievement*. *Econometrica*, 72(2), 417-458.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to chievement*. London-New York.:Routledge.

- Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). Ieders leerkracht: Binnenklasdifferentiatie in de praktijk. Leuven: Acco.
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). Learner centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning. *Community College Journal of Research and Practice*, 24(9), 759-766.
- Sierens, S. (2007). Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leeransen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader. Universiteit Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Boone, S. & Van Houtte, M. (2012). Social inequalities in educational choice at the transition from primary to secondary education. Further evidence for a rational choice? *Culture and Education*. 91, 5, p. 189-214
- Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests. A critical perspective on the uses of language tests*. London: Longman.
- Johnson, R.B. & Turner, A. J. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bellen, K., Van Landeghem, G., De Fraine, B. (2012). Review naar indicatoren voor het maximaliseren van leerprestaties, leerwinst en welbevinden op basisscholen. *Beleidsamenvatting*. Leuven: KULeuven Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie.
- De Maeyer, S., Donche, V., Vanhoof, J., Van Petegem, P. (2016). Hoe zijn competenties grootschalig te toetsen? Ontwikkeling van een evaluatiematrix voor toetsprogramma's en een inventarisatie van good practices. Leuven, KULeuven.