

Competentieontwikkelen evaluëren

De aandacht voor nieuwe en andere evaluatievormen is groter dan ooit tevoren. Dat heeft alles te maken met de innovatiegolf van de voorbije decennia waar vooral nieuwe methodieken de scholen zijn komen binnenwaaien. Met deze nieuwe methodieken was er meteen ook de vraag naar hoe de verworvenheden van leerlingen en studenten binnen deze methodieken in kaart konden worden gebracht. Traditionele evaluatievormen konden immers op een aantal terreinen onvoldoende antwoorden bieden. Ondertussen worden termen als 'anders evaluëren', 'breed evaluëren' en 'competentieontwikkelen evaluëren' steeds frequenter gebruikt en beginnen de principes ervan stilaan op de klasvloer door te dringen.

Termverduidelijking

In het arsenaal aan termen klinkt 'anders evaluëren' het minst attractief. 'Anders' suggereert dat de evaluatie anders moet en dus dat de vroegere evaluaties niet echt deugden. 'Breed evaluëren' daarentegen zegt dat we breder moeten kijken. De traditionele evaluaties worden niet verworpen, maar er komt iets bij. Het kijken wordt breder: we kijken naar meerdere aspecten én we gebruiken meerdere evaluatietools. 'Competentieontwikkelen evaluëren' verwijst ook naar dat breed kijken, maar bekent onmiddellijk kleur. We gaan vooral op zoek naar competent gedrag tijdens het evaluëren. Ik wil er graag nog een term aan toevoegen: 'competentieontwikkelen evaluëren'. Naar analogie met de door de VLOR gelanceerde sympathieke term 'competentieontwikkelen onderwijs' (Vlor, 2008) praten we graag over competentieontwikkelen evaluëren waarbij we suggereren dat (1) de competentieontwikkeling in kaart moet worden gebracht en dat (2) de manier waarop er geëvalueerd wordt, moet bijdragen aan verder doorontwikkelen van de competenties in functie van levenslang leren. We komen

Hoe voelen kinderen zich die een jaar moeten blijven zitten?

Hoe voelen kinderen/jongeren zich als de examenresultaten geen vertaling zijn van hun inspanningen en als de band tussen wat ze kunnen en wat ze krijgen zoek is? Yanina Wickmayer en Xavier Malisse mochten het meemaken, weliswaar buiten het onderwijs. Ze worden voor één jaar geschorst door de diplomatieke commissie van het Vlaamse dopingtribunaal. Ze hebben geen doping genomen, maar hebben herhaaldelijk gezondigd tegen de regelgeving rond de 'whereabouts'. Zevenhonderd andere elitesporters hebben zich wel min of meer gehouden aan de regels. Sommigen zeggen: "lex dura sed lex" (de wet is hard, maar het is de wet). Anderen vrezen voor de carrières van beide sporters en spreken van een belachelijke straf die buiten proportie is. Malisse denkt ernstig aan stoppen, Wickmayer verspeelt een kostbaar jaar en is diep ontgoocheld. Het wordt nog moeilijker als je hun straf vergelijkt met wat wielrenner Tom Boonen deed: hij gebruikte cocaïne, maar deed dat buiten competitie en werd niet geschorst. Wickmayer en Malisse gebruikten niets en worden toch één jaar geschorst omwille van slordigheden.

Hoe denken wij rond evaluëren en beoordelen binnen het onderwijs? Volgende vragen borrelen op:

- Hoe evaluëren wij attitudes binnen het onderwijs en hoe zwaar wegen ze door?
- Hoe voelen leerlingen zich die één jaar kwijt zijn?
- Hoe voelen leerlingen zich als ze worden afgewezen?
- Binnen het onderwijs gaat het er gelukkig in de regel veel gemoedelijker aan toe, maar blijft de waarheid niet even hard voor de betrokkenen?
- Als de betrokkenen hun veroordeling niet als 'fair' ervaren, welke invloed heeft dat op hun handelen?

hier later nog op terug, maar het is nu al duidelijk dat we met de aangeduide begrippen op zoek zijn naar een nieuwe dimensie binnen evalueren. Het gaat bijgevolg helemaal niet om nieuwe technieken of attractieve evaluatietools. Het gaat in essentie over de manier van kijken naar het leren en ontwikkelen van kinderen/jongeren binnen het onderwijs. Het gaat over wat onderwijs moet teweegbrengen. Welke output willen we? Wanneer is onderwijs succesvol? En hoe kunnen we dat meten? Misschien hebben we in evaluaties iets te veel de klemtoon gelegd op wat makkelijk meetbaar was. En alles wat meetbaar was, werd daardoor belangrijk. Alles wat moeilijk meetbaar was, verdween naar de achtergrond. De uitdaging waar we nu voor staan, is om datgene wat we echt belangrijk vinden meetbaar te maken en een volwaardige plaats te geven binnen het evaluatiegebeuren. Competenties zoals ondernemingszin, probleemoplossend handelen, samenwerken en anderen spelen dan volwaardig mee in de eindevaluatie.

Waarom anders?

Nieuwe methodieken zorgen voor nieuwe accenten binnen de evaluatie, maar er zijn fundamentele redenen om het geweer van schouder te veranderen. Het stenen tijdperk is niet geëindigd omdat de stenen op waren. Het stenen tijdperk is geëindigd omdat er ijzer werd ontdekt en dat zorgde voor nieuwe mogelijkheden en nieuwe noden. Ook binnen het onderwijs komt het competentieontwikkelen naar voor vanuit veranderingen in de context. Er zijn problemen rond doorstroming en oriëntering van leerlingen/jongeren, er zijn steeds meer leerproblemen en er zijn steeds meer gedragsproblemen. Daarnaast hebben we wetenschappelijke inzichten rond leren die vragen naar andere accenten binnen evalueren.

De gebrekkige doorstroming van kansarmen. Kansrijk voor kansarm?

Vlaanderen doet het zeer goed op internationale testen rond onderwijs. We scoren bij de besten, maar nergens is de kloof tussen de topgroep en de zwakste groep zo groot als hier. Kansarmen profiteren onvoldoende van het rijke aanbod van ons onderwijs. Meer zelfs: het onderwijs slaagt er niet in om de kloof te dichten. Het zogenaamde 'Mattheuseffect' is duidelijk zichtbaar: "Want wie heeft zal nog meer krijgen en wel in overvloed, maar wie niets heeft, hem zal zelfs wat hij heeft, ontnomen worden" (Mattheus, 25:29). Wie slecht start in de basisschool zal in de regel de achterstand nooit meer inhalen. Wie binnenkomt in de kleuterschool met taalachterstand haalt dat nooit meer bij. We weten ook dat kleuters uit kansarme gezinnen slechts 30 procent van de woordenschat bezitten van kleuters uit de middenklasse (James Heckman). Hoe komt het dat we er niet in slagen om de kloof te verkleinen? De plaats waar je wieg staat, bepaalt je carrière binnen onderwijs. Heb je een moeder met financiële problemen, dan is de kans klein dat je in Vlaanderen een diploma haalt. Is je moeder financieel zorgenvrij, dan haal je in de regel wel een diploma.

Te veel kinderen uit kansgezinnen komen in het buitengewoon onderwijs terecht. Kansarme kinderen hebben tot vijf keer meer kans op een ticket buitengewoon onderwijs. Bijna één op de tien jongens gaat naar het buitengewoon onderwijs (Belga/adv, 22/10/09). Drie kinderen op tien heeft leerachterstand. Er is duidelijk iets aan de hand en met ons systeem van evalueren zorgen we op dit moment niet voor een gepaste doorstroming, waardoor bij het einde van de rit te veel jongeren zonder diploma blijven. Voor de jongens is dat nu al 17 procent, voor de meisjes 10 procent (Van Landeghem & Van Damme, 2009). Hallucinante cijfers voor één van de rijkste regio's ter wereld.

"Het Vlaams onderwijs mag dan beter scoren dan dat van het Franstalige landsdeel in de PISA-onderzoeken van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO), voor wat betreft sociale segregatie of kansenongelijkheid scoren ze allebei even slecht. Dat blijkt uit een onderzoek van het Itinera institute. Op Mexico en Hongarije na is de kansenongelijkheid in het Franstalig onderwijs de hoogste van alle OESO-lidstaten. Het Vlaams onderwijs scoort iets – maar niet veel – beter. (...) Een andere vaststelling die Itinera nogal zorgen baart, is dat de sociaal-economische samenstelling van de leerlingenpopulatie op een school in België (zowel in het Nederlandstalig als in het Franstalig onderwijs) dubbel zoveel invloed heeft op de schoolresultaten van de leerlingen als het OESO-gemiddelde." (Belga/mvdb, 16/10/09)

In kansarme milieus is er een grote zorg voor kinderen, maar die vertrekt niet vanuit stimulerende interventies. 'Accomplishment of natural growth' wordt het in vaktermen genoemd. Ze laten kinderen zelf opgroeien en ontwikkelen. Daardoor hebben ze vaak weinig verhaal tegen gezagsfiguren en kunnen ze geen competenties ontwikkelen om greep te krijgen op wat er rondom hen gebeurt. Ze blijven wantrouwig en afstandelijk tegenover situaties buiten hun milieu. Bij kansrijke milieus zien we dat ouders werken aan een 'concerted cultivation'. Bij een tandartsbezoek mag de dochter van kleins af aan zelf het woord voeren en zo leert het kind op een zeer natuurlijke manier met gezagsfiguren om te gaan. Kinderen krijgen een gevoel van 'entitlement'. Ze kunnen de omgeving correct inschatten en weten hoever ze kunnen gaan om hun eigen zaak te bepleiten. Carol Dweck praat over 'growth mindset' en heeft dit gegeven vertaald naar het onderwijs. Om growth mindset te verkrijgen, moeten we op een aangepaste manier feedback geven zodat kinderen leren om inspanningen te koppelen aan resultaten en inzien dat ze geleidelijk aan greep kunnen krijgen op hun omgeving. Een evaluatie die te snel bevestigt dat je iets niet kunt, zorgt voor 'fixed mindset'. Ouders uit kansarme gezinnen zeggen dan al snel: "Onderwijs was niets voor ons en kijk, ook onze dochter brengt er niets van terecht." De negatieve resultaten stimuleren de overtuiging dat deze kinderen het nooit zullen kunnen. Al heel vroeg in hun onderwijscarrière geven ze het op. Ze geloven niet dat inspanningen van hun kant enig soelaas kunnen brengen, de omgeving is hen vijandig. Dat zijn hun 'beliefs', vastgezet in een 'fixed mindset': "Het lukt me toch niet en dus heeft het geen zin dat ik iets doe. En als ik al eens een kleine inspanning doe, dan krijg ik alleen maar de bevestiging dat het geen verschil maakt." Te vroeg formele taaltoetsen afnemen kan tot gevolg hebben dat allochtone leerlingen steeds minder gaan geloven dat ze de taal kunnen leren zoals dat door de school wordt verwacht. Zo bereik je dus net het omgekeerde effect.

Kansrijk voor verschillen in leeftijd?

IJshockey is bijzonder populair in Canada (Gladwell, 2008). Jonge spelers worden op basis van hun talenten gescout en geselecteerd. Ze kunnen aan vier verschillende competities deelnemen:

- de House league voor liefhebbers
- de Junior B league voor talentvolle spelers
- de Junior A league voor nog betere spelers
- de Major A league voor de beste spelers

In de Memorial Cup ijshockeykampioenschappen zitten de toekomstige sterren van het ijshockey. Canada heeft immers de beste spelers. Met andere woorden: als je het wilt maken binnen ijshockey moet je in de Major A league geraken en daar opvallen in een topteam zoals de Vancouver Giants of the Medicine Hat Tigers. Alle scouts zijn erg duidelijk. Ze selecteren enkel op talent, niet op afkomst of op geld, maar enkel op wat de jongelingen presteren. Of toch niet?

Als je de lijst van spelers van de beste teams overloopt in de Major A league valt op dat

bijna 80 procent van deze spelers geboren is in de maanden januari tot juni. In elk team zitten een aantal uitzonderingen die na juni geboren zijn. Blijkbaar zijn diegenen die in het begin van het jaar geboren zijn, bevoordeeld. Omdat ze iets ouder zijn dan de anderen zijn ze sterker (ijshockey is een fysieke sport) en worden ze sneller geselecteerd om een trapje hoger te gaan naar een betere competitie. In die betere competitie krijgen ze betere trainers, betere begeleiding en worden ze sterker. Diegenen die na juni geboren zijn, krijgen nauwelijks één vijfde van de kansen van de 'oudere spelers'. Geselecteerd op talent? Neen toch. Leeftijd en fysieke rijping zijn doorslaggevend om een verschil op te bouwen waarmee het Mattheuseffect wordt gecreëerd. Het minste wat we kunnen zeggen is dat de manier waarop ijshockey in Canada wordt georganiseerd, de helft van de spelers niet dezelfde kansen geeft om hun talent te tonen. Een competitie die start in januari en één die start in september zou het probleem onmiddellijk oplossen.

We weten dat we ook binnen het onderwijs met hetzelfde probleem geconfronteerd worden. Kinderen die geboren zijn in de tweede helft van het jaar hebben vaak meerdere jaren (of tijdens hun hele carrière) moeilijkheden om aansluiting te vinden bij het niveau van de klas, gewoon omdat ze fysiek nog niet zo ver zijn. Het leerstof-jaarklassensysteem is bijgevolg geen ideale basis om het hele programma aan op te hangen.

We hebben trouwens meerdere breuklijnen in het onderwijs:

- Het eerste leerjaar. De klassikale aanpak zorgt voor een lineaire aanpak in een standaardprogramma waar al snel gepresteerd moet worden en de resultaten moeten tegen Kerstmis zichtbaar zijn (we kunnen allemaal lezen). Als het niet lukt om aan te sluiten bij de groep, kom je in de problemen. Vaak zien we dat de jongsten van de groep vaak tot die groep behoren. Is dat eerlijk?
- Het eerste jaar secundair onderwijs. Meisjes staan veel verder in hun mentale en fysieke ontwikkeling (ze zijn dan meestal nog een kop groter dan de jongens). Ze profiteren bijgevolg meer van wat het onderwijs dan te bieden heeft. Veel jongens halen de achterstand niet meer in.

Met andere woorden: de manier waarop we het onderwijs inrichten, ontnemt kansen aan bepaalde groepen. Het klassikale vorderen heeft naast een groot aantal voordelen ook duidelijke nadelen. We kunnen niet met de hele groep altijd dezelfde weg afleggen. We moeten het strikte tijdsplan binnen het klassikale vorderen en het afrekenen op prestaties durven loslaten. Is een gelijke evaluatie eerlijk binnen een jaarklassensysteem? Neen toch! Selecteren we louter op capaciteiten? Neen toch!

Een constructivistisch perspectief

In het onderwijsveld hebben we de voorbije jaren een heleboel initiatieven zien binnenkomen die het zelfstandig werken van leerlingen duidelijk centraler stelden. In scholen krijgen vormen van actief leren nu echt kansen: men sluit meer aan bij de voorervaringen van leerlingen en bouwt voort op wat leerlingen al als voor kennis hebben verworven, men integreert aspecten van coöperatief leren, men vertrekt van herkenbare probleemsituaties, men maakt het leren zinvol en attractief voor de betrokkenen, men werkt met andere organisatievormen en durft betrede paden te verlaten. Dit alles steunt op de inzichten die het sociaal constructivisme ons heeft geleverd rond leren, met Piaget, Vygotsky, Bruner en Ausubel op kop. Recente inzichten vanuit situated learning (Lave, Wenger), embodied cognition (Clark, Dreyfus), connectivisme (Siemens), conceptual learning (Schoenfeld), cognitive apprenticeship (Decorte) en deep level learning (Laevers) bouwen daar op verder.

We kunnen uit dit onderzoek verschillende relevante kenmerken van leren op een rijtje zetten (Segers & Dochy, 1999): leren is een actief proces, leren is cumulatief, leren is een constructief proces, leren is contextgebonden, leren is betekenisvol, leren is een cognitief conflict is de stimulus voor leren, leren is een kwestie van extensieve oefening, kennis ontstaat en ontwikkelt in een sociale context, leren is zelfregulerend en doelgericht.

Bij het overlopen van het lijstje kunnen we vaststellen dat zelfsturing en zelfregulatie centrale begrippen zijn bij leren. Willen we zicht krijgen op wat kinderen en jongeren daadwerkelijk van het leerproces hebben opgestoken, dan moeten we in de evaluatie ook een uitspraak kunnen doen over hun zelfsturing, over hun engagement en over hun kennisconstructie.

De uitgangspunten

De uitgangspunten van het competentieontwikkelen evalueren zijn fundamenteel om de nieuwe evaluatietools efficiënt en functioneel te kunnen gebruiken. Wanneer we blijven denken vanuit een traditioneel remediëringmodel zullen we binnen het kader rond competentieontwikkelen geen oplossingen vinden.

Holistisch kijken

Een competentie is een holistisch begrip dat staat voor een complex samenspel van geïntegreerde kennis, vaardigheden en houdingen, waarbij een zekere basis-kennis en een aantal basisvaardigheden nodig zijn. Competenties ontwikkelen zich vanuit een complexe takenstructuur. De taken moeten voldoende rijk zijn, liefst met meerdere oplossingsstrategieën en gekoppeld aan situaties die voor leerlingen/jongeren betekenisvol zijn. Reflecties op de oplossingstrategieën leiden tot een inzicht dat breed toepasbaar is. Competenties zijn voortdurend in ontwikkeling en worden individueel ingekleurd vanuit persoonlijke karakteristieken, vanuit het zelfbeeld en het zelfconcept of de 'selfbeliefs'. Competenties worden zichtbaar in gedrag, maar soms kiest de betrokkene ervoor om de competentie impliciet te houden en spreken we eerder van een potentiële capaciteit.

Competenties evalueren is bijgevolg een complexe materie en gebeurt het best holistisch:

- Het 'oordelen' is een oordeel over het geheel (kennis, vaardigheden en attitudes) in een bepaalde context, waarbij we niet de onderdelen optellen maar wel kijken naar het geheel ('Het geheel is immers meer dan de som der delen' volgens de Gestaltpsychologie). In de evaluatiecontext wordt het competente gedrag gezien als een vertaling van de aanwezige kennis en vaardigheden.
- Bij het 'evalueren' kijken we naar alles wat relevant is. Als een kind bij een geschreven tekst een tekening maakt, is dat een essentieel onderdeel van de communicatie en nemen we dat mee in de evaluatie. De communicatie kan immers talig en beeldend verlopen. Trouwens: een kind dat de moeite doet om een tekening te maken, wil iets vertellen. Dat compleet negeren bevordert het vertrouwen in de relatie tussen de leerkracht en het kind niet.
- Het evalueren kan niet uitsluitend gebeuren aan de hand van eindeloze aantekeningen. Ze geven vaak te weinig perspectief. Wat als je op zo'n lijst in een paar rubrieken minder scoort? Welke rubrieken doen er echt toe? Soms verliest men in de details de essentie.
- We wegen steeds af wat echt essentieel is en dus dominant in het totaalbeeld. We kijken bijgevolg naar de hoofdcompetentie en gebruiken deelcompetenties (zonder ze noodzakelijk apart te beoordelen) om het beeld op te bouwen. De deelcompetenties worden in relatie met de hoofdcompetentie bekeken. Zo is begrijpend lezen altijd belangrijker dan technisch lezen en zal het steeds in de eerste plaats om begrijpend lezen gaan. De techniek moet het begrijpen ondersteunen. Als we vanuit technische leestoetsen teksten gaan aanbieden die weinig betekenis hebben, dan stimuleren we het begrijpend lezen niet. Het is beter om de leesinteresse te wekken en van daaruit het begrijpen van teksten betekenisvol te maken
- Vanuit een holistische kijk over een langere periode wegen we acties en evaluaties af in functie van de ontwikkeling. De klok lezen vormt in het derde leerjaar voor nogal wat kinderen een probleem, maar als je kijkt naar het einde van de basisschool kan iedereen – los van de school – de klok lezen. Vanuit een holistische kijk zeggen we dan dat remediëren in de derde klas geen zin heeft. Het komt immers zo wel goed. Meer zelfs, remediëren heeft dan meer nadelen dan voordelen. Het zelfvertrouwen en het zelfbeeld worden nodeloos op de proef gesteld.

Evalueren moet de dynamiek in het leren versterken

Leren is een dynamisch gebeuren en verloopt niet steeds lineair. Onderwijsprogramma's die uitsluitend lineair zijn opgebouwd, verliezen heel vaak de dynamiek die noodzakelijk is om leren effectief en duurzaam te maken. Leerlijnen die te strikt gebruikt worden, kunnen daarom ook een bedreiging vormen. 'Gras groeit niet sneller door eraan te trekken!' Het kan gebeuren dat – omwille van de weersomstandigheden – het gras minder goed groeit. Maar eens de weersomstandigheden



'De man die de wolken meet' is een beeld van Jan Fabre, waarbij een man met een meetlat op een laddertje de wolken meet. We kunnen inderdaad de breedte van een wolk proberen vast te leggen en te meten. Maar we weten dat de wolk enkele minuten later een totaal andere vorm kan aannemen. Hetzelfde geldt voor de ontwikkeling van kinderen/jongeren. 'Meten' is een momentopname en we moeten oppassen om er te snel verregaande conclusies aan vast te knopen. Maar er is meer: een wolk meten zegt niets over de grillige vormen ervan, de schoonheid van het kleurenpalet, over regenwolken, over sluimerwolken, stapelwolken,... Naast meten kan observeren een belangrijke plaats innemen om meer elementen in kaart te brengen. Hetzelfde geldt voor het in kaart brengen van de ontwikkeling bij kinderen/jongeren.

Met een metafoor zou je kunnen zeggen dat evaluatie kan vergeleken worden met stoplichten of rotondes. Bij stoplichten moet iedereen wachten tot het terug groen wordt, elke wagen moet stoppen. Het traditionele 'toetsen' was vaak zoals stoplichten. Het leerproces stopte meestal letterlijk voor een tijdje. In beweging zijn en stoplichten zorgen (niet enkel in het verkeer) voor gevaarlijke situaties. Bij rotondes kun je keuzes maken. Je hoeft niet te stoppen, je kunt ook even vertragen en de situatie goed overzien om dan de juiste keuze te maken. Het 'nieuwe evalueren' wil leerlingen via een rotonde in ontwikkeling houden. Even vertragen voor de rotonde, de situatie goed overzien en dan op de rotonde de juiste keuze maken, afhankelijk van de richting die je uit wilt. Het leerproces hoeft niet te stoppen, maar kan via feedback en begeleiding beter afgestemd worden op de groeikansen van elk individu. Binnen elke ontwikkeling is het cruciaal om 'leren met vallen en opstaan' en 'leren uit fouten' te koppelen aan een duidelijk perspectief van 'steeds verder doorgroeien'.

Met andere woorden: voordat er een definitieve evaluatie gebeurt, moeten leerlingen kansen hebben gehad om te groeien via een tussentijdse evaluatie met feedback, via een tussentijds gesprek, via een tussentijds rapport over waar ze staan.

ideaal zijn, wordt de achterstand razendsnel goed gemaakt. Niet 'eraan trekken' maakt het verschil, maar wel een ideale omgeving scheppen waarin de interne krachten worden aangesproken. Bij leren is het niet anders. Te snel remediëren kan de dynamiek doden. Te lineair denken kan het groeiproces verlammen. Te snel formeel evalueren kan motivatie fnuiken.

Evalueren moet de dynamiek van kinderen/jongeren versterken en mag geen stok achter de deur zijn. Evalueren moet leren dienen en niet afremmen. Evalueren kan zich bijgevolg niet beperken tot een meting bij het einde van een traject. De evaluaties kunnen immers prima gebruikt worden als aanknopingspunten voor een beter afgestemd aanbod. Zo kan instructie voortbouwen op de evaluaties en geven de evaluaties informatie over het aanbod. Het veronderstelt dat de evaluaties kansen moeten scheppen om beter zicht te krijgen op waar leerlingen staan in hun ontwikkeling en zelf kansen zien om grenzen te verleggen.

Communicatie, communicatie, communicatie

Meteen is duidelijk dat het nieuwe evalueren ook erg veel klemtoon legt op een goede communicatie over het leerproces tussen de leerlingen en de leerkrachten. Alle evaluatiegegevens moeten deze communicatie verstrekken. In het verleden zagen we dat toetsgegevens vaak zorgden voor spanningen voor het verbreken van de communicatie. Dat kan niet binnen het nieuwe evalueren. Integendeel. Evaluatie heeft pas zin als ze leidt tot een betere afstemming, tot gerichte feedback, tot aangepaste begeleiding, tot meer zelfkennis, tot betere communicatie,...

Besluit

De uitgangspunten zijn meteen een goede toetssteen. Volgende vragen zijn bijgevolg relevant om het eigen toetsbeleid kritisch te bekijken:

- Werken we vanuit talenten en brengen we talenten in beeld?
- Staat het geloof in elk kind/jongere centraal en maken we dat dag in dag uit waar via ons evaluatiesysteem?
- Evalueren we voldoende holistisch en kijken we naar de essentie of vergalopperen we ons in details?
- Verstreckt ons evaluatiesysteem de dynamiek van het leren? Is het motivatieverhogend? Is het uitdagend? Is het grensverleggend? Geeft het leerkrachten vanuit het oogpunt van kinderen/jongeren?
- Verstreckt het de communicatie? Zorgt het voor meer begrip? Voor meer bereidheid? Voor meer engagement?

De concrete aandachtspunten voor evaluatietools binnen competentieontwikkelen evaluëren

De nieuwe evaluatietools laten zich kenmerken door een aantal terugkerende principes. Deze principes moeten bijgevolg altijd gerespecteerd worden in de evaluatiesystemen die we binnen competentieontwikkelen evaluëren willen hanteren. Wordt de zelfevaluatie zo georganiseerd dat het ownership van leerlingen vergroot? Kijken we voldoende breed naar onze toetsen of zijn ze allemaal eenzijdig talig?

Ownership van de leerlingen/jongeren

Leerlingen moeten 'ownership' krijgen van het eigen leerproces. Door leerlingen aan te spreken op hun eigen niveau en door hen zelf een stem te geven in de evaluatie, gaan ze geleidelijk aan meer verantwoordelijkheid opnemen (en verandert de 'mindset'). Ownership verkrijgt je maar pas als leerlingen het leerproces of het evaluatieproces als betekenisvol en zinvol ervaren. Meestal valt dat trouwens best mee. Leerlingen hebben best wel veel zin in leren volgens het onderzoek van Luc Stevens (2005). Ook voor leerlingen uit kansarme milieus biedt dit mogelijkheden: in de eerste plaats kan een evaluatie op het eigen niveau aangeboden worden (het gaat om je eigen ontwikkeling in kaart brengen), maar leerlingen kunnen ook zelf betrokken worden om hun kijk op de zaak mee te nemen ('hoe zie jij het?'). Vaak is het immers zo dat kansarmen net op een andere manier tegen de zaken aankijken dan leerkrachten. Hun stem horen is cruciaal om een aangepaste leeromgeving te kunnen aanbieden. Evalueren en oordelen mag immers geen *veroordelen* worden. Door de stem van leerlingen mee te nemen wordt het oordeel genuanceerder of heeft het een breder draagvlak.

Binnen evaluaties kan op twee manieren aan 'ownership' gewerkt worden.

Door leerlingen te betrekken bij het opstellen en afnemen van evaluatiecriteria, evaluatieprocedures, evaluatievragen,...

De leerlingen ondergaan de evaluatie niet, maar worden actieve participanten in het hele evaluatieproces. Ze beoordelen mee, ze worden betrokken bij het opstellen van evaluatieprocedures, ze bedenken samen met de leerkracht evaluatieopdrachten, ze schrijven mee de beoordelingscriteria. De betrokkenheid van de leerlingen bij de evaluatie toont zich het duidelijkst in vormen van zelfevaluatie, peerevaluatie en co-evaluatie (leerkracht en leerling samen). Via deze weg worden leerlingen aangespoord om zelf te reflecteren over de doelstellingen van het leerproces en de weg ernaartoe. Zo ontstaan nieuwe leerinzichten en weten ze beter waarmee ze bezig zijn. Bovendien zijn deze betrokkenheid en opgedane inzichten een stimulans voor de zelfsturing van de leerlingen.

Door een aangepaste evaluatie aan te bieden.

Competenties aanboren en inzetten doen leerlingen elk op hun eigen manier. Dat betekent dat ook de evaluatie ervan gericht moet zijn op leerlingen als individuen, met elk hun capaciteiten, oplossingsstijlen, aard en mate van voorkennis. Niet iedereen hoeft over alles dezelfde 'toets' af te leggen. Het komt er immers op neer om aan te tonen dat het leerproces efficiënt geweest is, en dat kan zich bij verschillende leerlingen op een verschillende manier uiten. In een aangepaste evaluatie toont elke leerder op zijn manier hoe hij zijn competenties in een situatie heeft aangeboord en verrijkt. Door aan te sluiten bij de individuele kenmerken en achtergrond van de leerling, wordt evaluatie ook fairder voor elke leerling. Afwijken van gestandaardiseerde toetsing laat toe dat leerlingen op hun mogelijkheden worden beoordeeld en niet op hun tekorten. Dat hoeft niet ten koste te gaan van het feit dat we gegevens van verschillende leerlingen niet meer met elkaar kunnen vergelijken. Competenties worden immers gedefinieerd als een cluster van geïntegreerde kennis, vaardigheid en attitude in een veelheid aan situaties. En zowel in de 'veelheid aan situaties' en 'de cluster van geïntegreerde kennis, vaardigheid en attitude' is nogal wat speelruimte voor verschillende evaluatiesituaties. Dat betekent ook dat de rapportering rekening zal moeten houden met de diversiteit die er bij de leerlingen heerst.

In volgende evaluatietools maken we werk van het ownership van kinderen/jongeren:

- co-evaluaties
- zelfevaluaties
- peerevaluaties
- portfolio-assessment
- presentaties
- logboeken
- ...

Breed kijken, breed evalueren

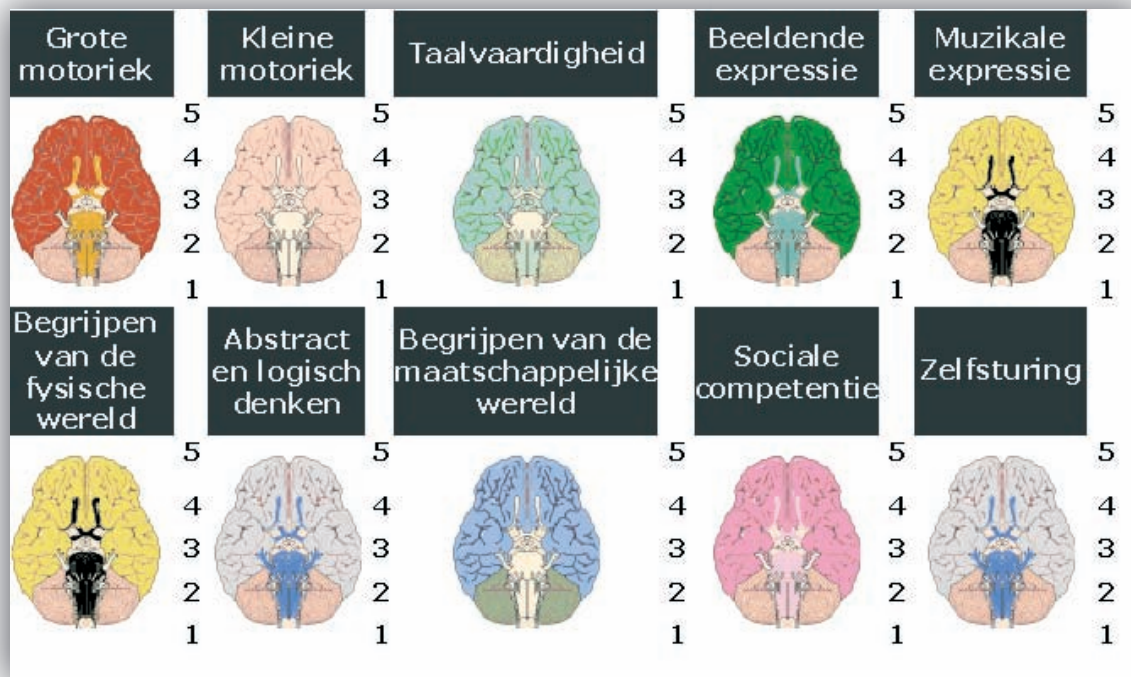
Breed evalueren betekent: (1) breed kijken naar verschillende ontwikkelingsdomeinen en verschillende talenten; (2) breed kijken vanuit verschillende evaluatievormen; (3) breed kijken in verschillende situaties. Evaluatie wordt meer dan het in kaart brengen van kennisreproductie. De lat ligt hoger voor de leerlingen: ze moeten meer laten zien, ze moeten laten zien dat ze de kennis in nieuwe situaties kunnen aanwenden. De lat ligt hoger voor de leerkrachten: ze moeten meerdere evaluatievormen aanbieden met oog voor verschillende domeinen en kijken vanuit verschillende contexten.

Binnen evaluaties kan op drie manieren aan breed kijken worden gewerkt:

Kijken naar de totaliteit van de persoon

Bij het op zoek gaan naar de sterktes van leerlingen kunnen ook niet-traditionele elementen binnenkomen in de evaluatie. Met andere woorden: we kijken naar de mogelijkheden van de totale persoon. Er zijn geen argumenten om de evaluatie te beperken tot enkel cognitieve elementen of tot wat makkelijk meetbaar is. Volgende vragen zijn immers bijzonder relevant voor succes buiten de school: is het kind ondernemend? Of creatief? Is het kind sociaal voelend? Heeft het kind een eigenzinnige oplossingsmethode die zelden faalt, ook al is er weinig systematiek zichtbaar? Als we creativiteit belangrijk vinden, moeten we het dan ook een plaats geven binnen onze evaluaties? En misschien kunnen deze gegevens een compensatie vormen voor andere, mindere scores? (Ook al zijn bepaalde resultaten voor rekenen niet al te best, creativiteit is een onmiskenbare troef!)

“Een kind is meer dan zijn bovenste 4 centimeter. Bekijk hem dus helemaal.” (Marcel Van Herpen)



Kijken in levensechte situaties

We willen geen schoolse kennis meten, maar wel het kunnen gebruiken van competenties in levensechte situaties. Dat veronderstelt dat ook bij de toetsing levensechte situaties als uitgangspunt worden gekozen, bijvoorbeeld in de vorm van problemen of casussen. Authentieke situaties die aansluiten bij de leefwereld of het toekomstige functioneringsdomein van de leerlingen, bieden meer garantie dat we zicht krijgen op de competentieontwikkeling van leerlingen die verder reikt dan de klasmuren. Het leren mag geen schools leren blijven, maar een leren dat ook zal functioneren buiten de school. Bovendien versterkt deze relevantie ook de motivatie van de leerlingen om hun competenties binnen de opdracht zo goed mogelijk in te zetten en te verfijnen.

Kijken naar competenties in de omgang met kennis

Kennisreproductie is nog slechts een onderdeel van het hele evaluatiegebeuren. Zicht krijgen op hoe leerlingen tot kennisconstructie komen daarentegen, krijgt een fundamentele plaats. Meten hoe leerlingen omgaan met de geleerde kennis, hoe leerlingen kennis inzetten en hoe leerlingen nieuwe inzichten opbouwen, is een onderdeel van deze kennisconstructie. We willen elementen in kaart brengen die ons een zicht geven op wat leerlingen doen met de aangeboden kennis, hoe leerlingen zich voordiger gedragen en welke houding ze daarbij aannemen. Uiteraard veronderstelt dat evaluatieopdrachten die leerlingen uitdagen om hun competenties in hun breedheid te tonen. We kijken niet enkel naar het resultaat (de juiste oplossing) maar vooral naar het proces: hoe zijn ze tot die oplossing gekomen? Daarbij is het belangrijk om ook aandacht te besteden aan hoe leerlingen hulpbronnen inzetten bij het oplossen.

In volgende 'evaluatiertools' maken we werk van het breed kijken van kinderen/jongeren:

- observatie-instrumenten
- kijkwijzers
- overall toets
- casustoets
- groepsopdrachten als toets
- individuele opdrachten als toets
- toetsen van competenties tijdens dagdagelijkse activiteiten (excursies, experimenteerhoek,...)
- talentenportfolio
- evalueren van schoolse en niet-schoolse talenten
- ...

Nood aan permanente evaluatie en daaraan gekoppelde feedback

Elke dag leerlingen onderwerpen aan traditionele toetsituaties (zoals in het secundair onderwijs vaak gebeurt) is meestal geen permanente evaluatie, maar wel een vorm van gespreide evaluatie. Permanente evaluatie wil zicht krijgen op de ontwikkelingen van kinderen/jongeren, met de bedoeling deze ontwikkelingen maximaal te stimuleren. De evaluaties zullen dan ook verschillende vormen aannemen. Het kan gaan om een gewone opdracht waarbij de leerlingen probleemoplossende competenties moeten inzetten en de leerkracht observeert. Het kan ook gaan om een zoektocht naar nieuwe formules waarbij de leerkracht geleidelijk aan steeds meer informatie beschikbaar stelt, of om een quiz. Hoe de informatie vertaald wordt en het vervolgtraject bepalen mee of de evaluatie daadwerkelijk permanente evaluatie is. Volgende elementen zijn dan ook noodzakelijk om te kunnen spreken van permanente evaluatie:

- Leerlingen worden regelmatig opgevolgd waarbij de opvolging vertrekt vanuit vragen:
 - Waar staat de leerling nu? Welke weg werd er afgelegd tegenover vorige keer?
 - Welke impulsen heeft de leerling nodig? Hoe kan het leerproces vlotter verlopen?
 - Waar liggen de leerkansen voor deze leerling? Hoe kan de ontwikkeling uitgelokt worden bij deze leerling?

- Wat ging er mogelijk fout? En hoe kan dat worden aangepakt zodat de leerling meer greep krijgt op de situatie? Waar liggen de aandachtspunten? Hoe kan de leercurve verbeteren?
- Leerlingen worden van zeer nabij begeleid en krijgen regelmatig feedback. Feedback is in de eerste plaats op ondersteuning gericht en positief georiënteerd.
- Leerlingen worden actief betrokken via zelfevaluaties.
- Leerlingen en leerkrachten worden door de evaluatie uitgenodigd tot reflectie.
- De evaluaties leveren de leerkracht noodzakelijke informatie om een op leernoden gestuurd aanbod te kunnen geven. De evaluaties leiden tot een didactiek die aan de talenten en de noden van de kinderen/jongeren is aangepast.
- Evaluaties prikkelen de leerlingen/jongeren om hun grenzen te verleggen.
- Definitieve uitspraken doen over iemands competenties staat haaks op het gegeven van levenslange ontwikkeling. Uitspraken over een ontwikkelingsniveau van een competentie kunnen slechts voorlopig zijn en leggen de nadruk op de beschrijvingen op weg naar de verdere ontplooiing van competenties.

Evaluatie is een continu gegeven. We wachten niet met de evaluatie tot na de instructie en de inoefening, maar we proberen evaluatie zoveel mogelijk te integreren met instructie. Instructie en evaluatie volgen elkaar cyclisch op, omdat de evaluatie duidelijk maakt wat de volgende stappen kunnen zijn in het aanbod of hoe de begeleiding gericht opgezet kan worden. Bovendien willen we zo min mogelijk van de onderwijstijd besteden aan evaluatie waaruit de leerlingen niet verder kunnen leren. Heel wat gelegenheden tijdens de les vormen eigenlijk ideale kansen om te observeren hoe het zit met de competenties van de leerlingen en laten zelfs toe om het leerproces in de diepte te bekijken. Het is heel vaak niet nodig om taken uit te vinden of extra in te voeren. Zo kan een leerkracht via open observatie, waarbij niet op vooropgestelde criteria wordt gelet, probleempunten identificeren en opvolgen wanneer hij of zij met een 'logboek' systematisch observatiegegevens bijhoudt (Gysen, 2004). Men kan bijvoorbeeld tijdens de taakuitvoering nagaan hoeveel en op welke aspecten een leerling om ondersteuning vraagt: *'Ik begrijp de instructie niet', 'Dit stukje in de tekst begrijp ik niet', 'Ik krijg aan mijn buurman niet uitgelegd waar hij op de plattegrond moet zoeken', 'Van deze tekst kan ik helemaal niets maken', 'Welke tabel moeten we nemen?'*. Wanneer men op verschillende momenten gelijkaardige taken op die manier observeert, kan men in kaart brengen of een leerling vordert en zijn competenties verder uitbouwt, doordat hij steeds minder ondersteuning nodig heeft om de taak succesvol uit te voeren.

De plaats van procesevaluatie

Procesevaluaties nemen een belangrijke plaats in binnen de werking rond competentieontwikkelen onderwijs. Toch zijn we ervan overtuigd dat elk goed doorlopen proces moet leiden tot sterke producten. Procesevaluaties kunnen bijgevolg vooral gebruikt worden om feedback en feedforward te voeden, om het leerproces te stimuleren en om de dynamiek gaande te houden. Het proces gaande houden en het proces kwaliteitsvol maken, is bijgevolg de boodschap.

Kijken naar het proces

Het ervaringsgericht onderwijs heeft een traditie opgebouwd in het kijken naar het proces. Ze proberen de kwaliteit van het didactische proces af te leiden van de betrokkenheid en het welbevinden van de kinderen/jongeren. Is de betrokkenheid laag, dan geeft dat aan dat er geen optimale leeromgeving wordt aangeboden. Is de betrokkenheid hoog, dan zijn er garanties dat het leren beklijft. Betrokkenheid is met andere woorden de indicatie dat er ontwikkeling plaatsvindt.

Wanneer de betrokkenheid laag is, gaan we op zoek naar een andere aanpak waarbij vijf factoren belangrijk zijn en betrokkenheidsverhogend werken:

- Factor 1: Het werken aan een positieve sfeer.
- Factor 2: Het aansluiten bij de mogelijkheden, de talenten en de noden van de kinderen/jongeren.
- Factor 3: Het vertrekken vanuit hun leefwereld en het aanbieden van voldoende uitdagende leercontexten.
- Factor 4: Het creëren van actiemomenten via exploratie- en experimenteerkanalen.
- Factor 5: Het scheppen van ruimte voor eigen initiatieven van de leerlingen.

Het proces beoordelen is dan kijken naar de betrokkenheid van de leerlingen en zien in welke mate de vijf betrokkenheidsverhogende factoren inderdaad in de leeromgeving worden aangesproken.

Dit kijken naar betrokkenheid gebeurt door de kinderen/jongeren en de leerkrachten en geeft een andere taal om te praten over ontwikkelingen los van toetsen en testen.



Welbevinden en betrokkenheid eerst

Uit onderstaande tabel blijkt duidelijk dat kijken naar het proces van betrokkenheid anders is dan kijken naar toetsresultaten. Jamal en Hans vragen wel degelijk een andere aanpak omdat hun betrokkenheid laag is. Het is immers nog maar de vraag of ze ontwikkelen en leren binnen de onderwijscontext. Waarschijnlijk zouden ze ook hoge scores gehaald hebben als ze niet aanwezig waren geweest in de lessen. Met andere woorden: onderwijs heeft hun ontwikkeling niet gestimuleerd. Het heeft hen niet uitgedaagd, het heeft hen geen grenzen doen verleggen. Nochtans geven de bemerkingen (uit observatiegegevens) duidelijk aan in welke richting gewerkt kan worden. Daan is erg betrokken en voorlopig wijst er niets op om die aanpak te verlaten, ook al zit hij volgens zijn prestaties nog niet op het niveau van de groep. De hoge betrokkenheid geeft aan dat we goed bezig zijn. Dat is de enige weg om de ontwikkeling gaande te houden. Natuurlijk gaan we geleidelijk aan het concrete materiaal verlaten, maar steeds nauwkeuriger op zijn betrokkenheid letten zodat we niet sneller lopen dan hij op dat moment aankan.

Naam	Betrokkenheid	Prestaties	Opmerkingen
Bart	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	<i>Houdt van rekenen</i>
Els	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	<i>Geeft makkelijk op</i>
Jamal	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	<i>Bang om fouten te maken</i>
Hans	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	<i>Vindt rekenen saai</i>
Daan	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	<i>Klampt zich vast aan elk materiaal</i>

Proces en product

Zoals reeds gezegd in de inleiding geeft een kwaliteitsvol proces garanties voor betere effecten. Het lijkt ook logisch dat als een kind/jongere intensief betrokken is bij wat er geleerd wordt, de effecten hoger moeten zijn. Maar ook in recent onderzoek krijgen we steeds meer bevestiging dat een goed doorlopen proces een prima voor-speller is voor goede resultaten.

FAQ

Een aantal vragen komt steeds bovendien bij het introduceren van competentie-ontwikkende evaluaties.

Zijn deze evaluatievormen allemaal wel betrouwbaar?

We willen benadrukken dat bij het ontwikkelen of selecteren van nieuwe evaluatie-instrumenten kwaliteitsnormen zoals validiteit, betrouwbaarheid en efficiëntie nog steeds uitermate belangrijk zijn. Maar we zien ook in wetenschappelijke kringen (edumetrie) geleidelijk aan verschuivingen in het denken rond deze kwaliteitseisen.

- Waar vroeger de inhoudsvaliditeit een belangrijk aandachtspunt was om ervoor te zorgen dat de vragen representatief waren voor het geheel van de leerstof, pleit men nu eerder voor een **constructvaliditeit** die zich richt op een exemplarische benadering van kennis construeren. De evaluatievormen moet de competentie in al zijn aspecten kunnen bevatten (Dierick, Van de watering, Muijtjens, 2002).
- Waar vroeger veel aandacht ging naar gestandaardiseerde situaties zien we nu steeds meer aandacht voor het principe van **billijkheid**. De evaluatie moet fair zijn, of 'billijk' volgens Van Petegem en Vanhoof (2002). Fair verwijst naar de mate waarin kinderen en jongeren de evaluatieopdracht als fair ervaren: geeft deze opdracht me de kans om te laten zien wat ik kan of doet de opdracht me de das om? Een evaluatiesituatie standaardiseren kan leiden tot het gevoel dat de evaluatie fair gebeurt, maar kan echter ook het omgekeerde effect hebben. Fair kan ook betekenen dat de beoordelaar rekening houdt met storende factoren tijdens de testafnames.
- In diezelfde lijn moeten we ook de aandacht voor **transparantie** rond het evaluatiegebeuren interpreteren. Transparantie is nu bij uitstek de manier om objectiviteit te garanderen. In welke mate zijn evaluatiecriteria, normering en procedures transparant voor de leerlingen? (Dochy en Nickmans, 2005)
- Binnen de discussies rond validiteit vinden nieuwe termen hun ingang. **Predictieve validiteit** vraagt een verband te leggen tussen wat er geëvalueerd wordt en de toekomstige relevantie ervan: is wat geëvalueerd wordt relevant voor verdere studies, voor het latere beroep of is het relevant voor het leven buiten de school? Dat criterium spoort ons aan ook bij de evaluatie verder te kijken dan wat er binnen onze klasmuren gebeurt. Met andere woorden: evaluatie dient zich ook te richten naar competenties die relevant zijn voor het volwaardige functioneren buiten en na de school. Het principe om levensechte situaties als uitgangspunt van evaluatie te nemen, bouwt hierop verder.
- **Consequentiële validiteit** vraagt om de evaluatie te zien als een onderdeel van het leerproces, als een kans om verder door te ontwikkelen en kijkt naar de effecten van het evaluatie-instrument op het leren. De evaluatie moet kansen inhouden om de gevraagde competenties tot verdere ontwikkeling te laten komen. Dit vraagt een grondig nadenken over hoe en wat binnen de evaluatievormen aan bod kan komen. (Gielen, 2007)

Legt competentieontwikkend evalueren de lat lager?

Misschien werd in voorgaande alinea's – met de klemtoon op het zoeken naar talenten en het verleggen van accenten – de indruk gewekt dat competentieontwikkend evalueren de kwaliteit van evaluaties naar beneden haalt. Maar niets is minder waar!

Met competentieontwikkelen evalueren leggen we vaak de lat veel hoger. Het is immers niet langer voldoende om bijvoorbeeld binnen vreemde talen wat woordjes te kunnen vertalen (reproducen). Neen! Ze moeten hun kennis kunnen tonen in competent handelen, ze moeten kunnen aantonen dat ze in die vreemde taal op een actieve manier kunnen communiceren. Met andere woorden: ze moeten zich in die vreemde taal schriftelijk en mondeling kunnen uitdrukken in die mate dat er communicatie of interactie ontstaat. Dat is namelijk de kern van een taal beheersen: kunnen communiceren. Woordjes kennen is een te geïsoleerde (maar wel noodzakelijke) vaardigheid die onvoldoende garantie biedt op het spreken van een vreemde taal. In competentieontwikkende evaluaties peilen we naar de geïntegreerde cluster van kennis en vaardigheden.

Is het voor de kansarmen niet te moeilijk?

Met competentieontwikkelen evalueren verleggen we accenten. Volgende elementen zijn bepalend voor succesvol evalueren met de bedoeling de ontwikkeling van competenties gaande te houden (vooral bij kansarmen).

- Eerst een positief zelfbeeld. We gaan op zoek naar waar leerlingen goed in zijn. Het werken aan een positief zelfbeeld is – vooral bij kansarmen – bijzonder belangrijk. Vertrekken vanuit een positieve benadering creëert een betere basis om nadien probleemvelden te kunnen beïnvloeden. En uiteraard willen we ook nog sleutelen aan een aantal probleemvelden, maar pas nadat er een stabiele basis van zelfvertrouwen is. Dat veronderstelt dat de leerkracht oog moet hebben voor het zelfvertrouwen en het zelfbeeld van de leerlingen.
- Zelf zicht hebben op sterktes en zwaktes. Kinderen en jongeren hebben er baat bij te weten waar hun talenten liggen en hoe die ontwikkeld kunnen worden. Soms hoor je kinderen zeggen: “Ik kan geen wiskunde”, terwijl het heel vaak gaat over een specifiek aspect binnen wiskunde. Zicht krijgen op je eigen sterktes en zwaktes is een voorwaarde om met een groter engagement aan het leerproces te timmeren. Werken met portfolio's, met meer reflecties en met zelfevaluatie zullen met andere woorden bijzonder belangrijk worden. Voorwaarde is wel dat de leerlingen zelf voldoende inspraakruimte krijgen binnen het proces van reflecteren en zelf beoordelen. Het mag geen opgelegde klus worden. Er moet bereidheid gecreëerd worden.
- Kinderen en jongeren bij de evaluatie betrekken verhoogt het gevoel van 'ownership' over het eigen leerproces.
- Moeilijke opgaven, maar met hulpmiddelen. De opdrachten van toetsen en evaluaties worden moeilijker, want we willen dat de leerlingen hun kennis kunnen gebruiken bij een aantal ongekende problemen. Voor kansarmen kan dat bedreigend overkomen. Eerder dan de opgaven te veranderen – ze moeten realistisch en authentiek blijven, ze moeten voldoende complex zijn, ze moeten uitdagend zijn,... – wordt er binnen competentieontwikkelen geopteerd om leerlingen meer hulpmiddelen ter beschikking te stellen bij het oplossen van de problemen. Aangezien de klemtoon meestal toch niet ligt op kennisreproductie is daar helemaal geen probleem mee. Leerlingen moeten juist leren kiezen welke hulpmiddelen best gebruikt worden in een specifieke context. De toetscontext wordt zodanig opgebouwd dat het terug mogelijk wordt om overzicht te behouden, om uitkomst te zien – ook al is de opgave veel moeilijker. Soms zie je dat leerlingen in groep werken aan een toets, soms zie je dat ze hulpmiddelen mogen gebruiken, soms zie je dat ze een verantwoording moeten geven,...
- En ja, ook werken aan tekorten. Wanneer met bovenstaande elementen rekening werd gehouden, willen leerlingen ook graag aan de slag om aan hun tekorten te werken. Gesprekken met leerlingen die deze manier van werken gewoon zijn, tonen aan dat ze gemotiveerd zijn om hun tekorten aan te pakken. Ze voelen zich immers meer betrokken bij wat er gebeurt en hebben meer inzicht in hun tekorten en de gevolgen daarvan op hun verdere functioneren binnen of buiten de school.

Besluit

Competentieontwikkelen evalueren verwijst naar een andere kijk op evalueren en doet ons steeds nadenken over hoe evalueren invloed heeft op het leren en ontwikkelen van kinderen/jongeren.

Wanneer duidelijk is waarom breed kijken zo noodzakelijk is, kunnen ook de 'hoe'-vragen beantwoord worden. Maar het mag geen twijfel wekken: competentieontwikkelen evalueren wil breder kijken: (1) breder kijken naar ontwikkeling en niet enkel vorderingen op schoolse zaken; (2) breder kijken vanuit verschillende evaluatietools en niet beperkt tot de zogenaamde gestandaardiseerde toetscontexten; (3) breder kijken vanuit verschillende observatoren (leerkracht, medeleerling, jezelf, andere actoren) om een juist beeld te krijgen en (4) breder kijken naar de invloed op het didactische proces waarin de dynamiek van het leren wordt vormgegeven.

Ludo Heylen

Voorzitter Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs

Referenties

- Colpin, M., Gysen, S., Jaspaert, K., Heymans, R., Van den Branden, K., Verhelst, M. (2006). Studie naar de wenselijkheid en haalbaarheid van de invoering van centrale taaltoetsen in Vlaanderen in functie van gelijke onderwijskansen. Leuven, KUL, Centrum voor Taal & Onderwijs.
- Dierick, S., Van de Watering, G., Muijtjens, A. (2002). De actuele kwaliteit van assessment: ontwikkelingen in de edumetrie. In: Dochy, F., Heylen, L., Van de Mosselaer, H. (red), Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentieontwikkelen onderwijs. Utrecht, Uitgeverij Lemma.
- Dochy, F., Heylen, L., Van de Mosselaer, H. (red), (2002). Assessment in krachtige leeromgevingen. Nieuwe toetsvormen en examinering in competentieontwikkelen onderwijs en probleemgestuurd leren. Utrecht, Lemma.
- Dochy, F., Schelfhout, Janssens, S. (2004). Anders evalueren. Leuven, Lannoo.
- Dochy, F., Nickmans, G. (2005). Competentieontwikkelen opleiden en toetsen: theorie en praktijk van flexibel leren. Utrecht, Lemma.
- Dweck, C. (2006). Mindset. Random House Inc.
- Gielen, S. (2007). Peer assessment as a tool for learning. Proefschrift KUL.
- Gladwell, M. (2009). Uitblinkers. Amsterdam/Antwerpen, Uitgeverij Contact.
- Gysen, S. (2004). Taal anders evalueren in de klas. In: VONK, p 3-20.
- Heylen, L. (2004). Het nieuwe evalueren. In: Ego-Echo, jg 6 nr 4, p 2-9.
- Heylen, L. (2006). Voordracht competentieontwikkelen evalueren op EGO-congres van april 2006.
- Heylen, L. (2006). Competentieontwikkelen evalueren. In: Bertrands, E. (red), Draagkracht geven. Uitkomst voor de toekomst. Leuven, Cego Publishers, p 65-79.
- Krekels, D. (2005). Speel je talenten uit. Antwerpen, Uitgeverij De Boeck.
- Kok, J.J.M. (2003). Talenten transformeren. Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen. Oratie Fontys Hogescholen, 19 juni 2003.
- Laevers, e.a. (2002). Een procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters. Leuven, Cego Publishers.
- Laevers, F., Heylen, L., Daniels, D. (2004). Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs. Leuven, Cego Publishers, p 160.
- Laevers, F. (2006). Onderwijs op een nieuw leest. Een reconstructie van de actuele paradigmashift. In: Bertrands, E., (red), Draagkracht geven. Uitkomst voor de toekomst. Leuven, Cego Publishers, p 5-23.
- Nicaise, I. (2001). De actieve welvaartsstaat en de werkers van het elfde uur. Arbeid als antwoord op sociale uitsluiting. Antwerpen, Standaard Uitgeverij.

- Nicaise, I. (2007). Hoge eisen voor zwakke leerlingen. In: Knack, jg 37 nr 36, p 28-29.
- Robinson, K. (2001). Out of your mind. Learning to be creative. Capstone Publishing Ltd.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom.
- Van Damme, J., Van Landeghem, G. (2004). Indicatoren van de ongekwalificeerde uitstroom. Een bijdrage tot de discussie en een aantal nieuwe schattingen. (LAO-rapport nr. 19) Leuven, Steunpunt Loopbanen doorheen het onderwijs en in de overgang van school naar werk (LOA).
- Schoenfeld, A.H. On learning environments that foster subject matter competence. In: Verschaffel, L., De Corte, E., Kanselaar, G., Valcke, M. (2005). Powerful environments for promoting deep conceptual and strategic learning.
- Van Peteghem, P., Vanhoof, J., (2002). Evaluatie op de testbank. Antwerpen, Wolters Plantyn.
- Verhaeghe, J.P., Ackaert, L., Nicaise, I., Bollens J., Groenez, S. (2000). Studietoelagen en participatie in het hoger onderwijs. Gent, Vakgroep Onderwijskunde/Leuven, HIVA.
- Vlor (2008). Competentie-ontwikkelen onderwijs. Een verkenning. Garant.