



## **Kansenversterkend Evalueren**

### **Visietekst en referentietekst voor de pedagogische begeleiders van het VLP**

De evaluatiepraktijk van een school is een spiegel van de missie van die school, een spiegel van haar opvoedingsproject.

Een lasalliaans geïnspireerd evaluatiebeleid wil voor alle leerlingen, in het bijzonder voor die leerlingen met bedreigde ontwikkelingskansen, optimale ontwikkelingsmogelijkheden voorzien door zorg te besteden aan de uitwerking van maximale leerkansen en door het creëren van kansen op succes.

Deze referentietekst drukt de visie uit van de begeleidingsdienst van het VLP voor de ontwikkeling van een evaluatiecultuur vanuit lasalliaans perspectief, zowel op niveau van het schoolbeleid als van de concrete vakkengroepen.

Drie speerpunten voor de uitwerking van een kansenvesterkend evaluatiebeleid:

### **Accent op de kwaliteit van het leerproces**

Aandacht hebben voor het leerproces van de leerling via de evaluatie is vandaag een algemeen aanvaard basisprincipe. Het past in wat men de assessmentbenadering van leerlingenevaluatie noemt: niet enkel het resultaat beoordelen (het bereiken van de leerplandoelen), maar eveneens een beoordeling van het doorgemaakte leerproces van de leerling, van de tussenstappen die tot het product moeten leiden.

Een klassieke evaluatie, die het leeuwendeel van de punten toekent aan de examens, is een zeer eenzijdige vorm van beoordeling van het leren van de leerling. Zo een evaluatie – ze is het resultaat van slechts enkele momentopnames - ontnemt aan alle leerlingen kansen. Wij pleiten daarom op de eerste plaats voor een evaluatieconcept dat een evenwicht beoogt tussen het 'dagelijks werk' (formatieve toetsing) waarin het leerproces voluit aandacht krijgt en 'de examens' (summatieve toetsing) waarin het geleerde als een te realiseren product wordt getoetst. Evenwicht dus ook wat de puntenverdeling betreft.

Dit betekent niet dat de summatieve evaluatie hierdoor aan belang inboet. Wel integendeel. Summatieve evaluatie is wezenlijk. Ze vormt o.a. de basis voor het nemen van beslissingen over de schoolloopbaan van de leerling: in welke mate is deze leerling er in geslaagd om op het einde van een afgebakende leertijd de leerplandoelen te bereiken? Ze bereidt de leerlingen ook voor op vervolgonderwijs. Maar ze moet voldoende in samenhang gezien

worden met het individuele leerproces van elke leerling. Het is dus niet onbelangrijk voldoende aandacht te hebben voor de plaats van de summatieve evaluatie in het procesleren van de leerling. Elke summatieve toets krijgt een formatief karakter op het ogenblik dat feedback over de geleverde prestatie aangewend wordt voor het vooruitgangleren van de leerling.

Waar van toepassing vormt een kwaliteitsvolle permanente evaluatie of een degelijk uitgewerkte gespreide evaluatie de beste basis voor een kansenversterkende invulling van de evaluatiepraktijk. In een dergelijke benadering van evaluatie is het leerproces, de leerevolutie minstens even zo belangrijk als het leerproduct. Enerzijds volgt uit dit uitgangspunt een aanmoediging om het dagelijks werk kwaliteitsvoller uit te werken als basis voor een effectieve leergroei én een oproep om het dagelijks werk op te waarderen.

Om 'kansenversterkend' te kunnen onderwijzen moeten we voor alles kunnen vertrekken van een valide evaluatie. Dit wil zeggen: een evaluatie die weergeeft of de leerling de basisdoelen bereikt heeft. Een belangrijke grondvraag is dus of wij via onze toetsing meten wat wij willen (en volgens de leerplannen moeten) meten? Voor ons betekent dit: in welke mate gaat onze summatieve evaluatie uit van het evalueren van de basisdoelen (eindtermen) en zijn onze opdrachten relevant om dit na te gaan? Het belang van dit punt moet benadrukt worden. Inzicht hierin - via de evaluatie - laat ons immers toe om leerlingen gericht en dus beter te remediëren maar ook om hen finaal juister te oriënteren. Is het voor een leerling trouwens niet 'hoopgevender' als die kan horen dat hij of zij - ondanks een totaaltekort voor dat vak - toch voldoende(s) haalt voor bepaalde basisdoelstellingen van leerstofonderdelen? Wij willen gaan voor een evaluatie die het zelfbeeld van onze leerlingen opkrikt. En niet het omgekeerde.

De evaluatie van het leerproces raakt vanuit onze visie aan twee wezenlijke objectieven van onderwijs:

Kunnen aangeven welke evolutie de leerling doormaakt wat betreft zijn kennen (het cognitieve), zijn kunnen (vaardigheden), het toepassen van strategieën, de verwerving van attitudes.

Én inzetten op de 'verzelfstandiging' de leerling in zijn leren. Verwerft hij een groeiend inzicht in eigen mogelijkheden en werkpunten (leren op meta-niveau)? En daaruit volgend: neemt hij het eigen leren meer en meer zelf in handen (toenemende zelfsturing)?

Er mag verwacht worden dat wij - omwille van deze twee objectieven – onze leerlingenevaluatie tevens aanwenden om leerinhouden en onze didactische praktijk bij te sturen. Dan legt evaluatie meteen ook de basis voor een onderwijs dat in zijn geheel meer kansenversterkend is.

Finaal gaat het over de individuele ontwikkeling van een mens-in-wording. Zijn of haar persoonsontwikkeling is het product dat wij beoordelen. Het gaat dus sowieso niet over een evaluatie die zo uniform kan opgevat worden, dat ze altijd en voor iedereen van toepassing is.

Vandaar de nood aan een onderwijs- en evaluatiepraktijk die breed kijkt.

## Accent op een brede kijk op leren en evalueren

Breed vooreerst doordat onze aanpak het gevolg wil zijn van een erkenning dat intelligentie een dynamisch gegeven is. Intelligentie van kinderen en jongeren groeit, verandert, evolueert, verbreedt, verdiept. Dat is de reden waarom wij best altijd een breed scala aan leervormen, leerstijlen en -inhouden hanteren. Intelligentie ontwikkelt zich bij iedereen anders. Zeg dus niet: "hij zal het nooit kunnen". Aan ons om ervoor te zorgen dat – door onze professionele begeleiding - onze leerlingen wél stapsgewijs vooruitgang boeken.

En dan zijn er uiteraard de effectieve leerlingenverschillen. Door de thuiscultuur van leerlingen alleen al heeft niet iedereen dezelfde mogelijkheden, of beschikt niet iedereen over gelijkwaardige mogelijkheden. Ook interesses en leerstijlen maken leerlingen verschillend van elkaar. Wij willen er bewust aandacht voor hebben om aan die diverse leerstijlen en interesses een plaats te geven in ons onderwijs (bv. door keuze-opdrachten aan te bieden in het kader van het persoonlijk werk van de leerling en/of van het portfoliowerk). En onze leerlingen verschillen tenslotte ook nog van elkaar in capaciteiten. We spelen hier op in met een doordachte differentiatie. Maar leerlingen leren best ook hun eigen kennen en kunnen goed in te schatten (bv. door regelmatige toepassing van vormen van zelfevaluatie en co-evaluatie; door het maken van diagnosetoetsen). Het is noodzakelijk inzicht voor het verwerven van een grotere verzelfstandiging in het leren. Aan ons om hen daarvoor tools aan te reiken, juiste attitudes aan te leren en te ontwikkelen en strategieën te leren hanteren.

Kan het dan anders dan dat ook evaluatie best met die verschillen rekening houdt? Leerlingen die het nodig hebben kunnen in de loop van hun leerproces extra mogelijkheden krijgen om nieuwe doelen te bereiken (bvb via extra ondersteuning, bijkomende oefeningen of via een gedifferentieerde vraagstelling). Evenzeer betekent het dat de evaluatie ook inspeelt op de capaciteiten van leerlingen die een hoger beheersingsniveau aankunnen (bvb door het aanbieden van verdiepingsopdrachten of doordat zij geen gebruik maken van de aangeboden ondersteuningsmogelijkheden). Een dergelijke evaluatie geeft aan elke leerling de mogelijkheid om leergroei na te streven en aan te tonen.

Er kan ook met verschillen rekening gehouden worden door te variëren in evaluatiewijzen of door meer dan één antwoordvorm mogelijk te maken (universeel ontwerp).

Deze aanpak is niet enkel fairder ten gevolge van de verschillen tussen leerlingen maar het garandeert tevens een grotere validiteit van de evaluatie.

We zien vandaag heel vaak nog dat evaluaties erg talig en erg kennisgericht zijn. Voor cognitief minder sterke leerlingen is dit één van de oorzaken van het opstapelen van tekorten. Daarenboven wordt dié evaluatie dan ook nog gebruikt als barometer om de verdere schoolloopbaan van de leerling te bepalen.

Wij willen oog hebben voor het ontwikkelen van mogelijkheden om dit 'deficitmodel' te doorbreken door ons niet tot het talig-cognitieve alleen te beperken en door niet uit te gaan van wat de leerling niet kan. Het is trouwens eigen aan onze opvoedingsvisie dat wij persoonsgericht te werk willen gaan: voor elke leerling apart én actief (in dialoog met de leerling dus) op zoek gaan naar zijn/haar (andere) mogelijkheden, naar zijn/haar (andere) talenten. We herkennen hierin ook basisprincipes die eigen zijn aan het 'handelingsgericht werken'.

Breed evalueren betekent dan dat men zich beroept op een veelheid aan informatie, die de evaluatie van een verscheidenheid aan competenties, een verscheidenheid aan vakgebonden en vakoverstijgende attitudes, een verscheidenheid aan talenten opneemt. De klassieke toets is dan nog slechts onderdeel van een ruimere evaluatiepraktijk. Van belang is om dit op een realistische en haalbare manier te doen door deze evaluatievormen maximaal in het lesgebeuren te integreren.

Als evaluatie uitgaat van zo een 'bredere kijk' dan krijgen we niet alleen een ruimer en een meer valide beeld van de mogelijkheden van leerlingen, maar houdt onze evaluatiepraktijk voor minder sterke leerlingen ook kansen in om hun vaak geschonden zelfbeeld weer te versterken.

## **Accent op transparantie en leerlingenbetrokkenheid**

Ook in dit derde speerpunt herkennen wij aspecten van belang bij het handelingsgericht werken in de klas. Deze gelden evenzeer voor de evaluatie.

Een evaluatie is kwaliteitsvol op het ogenblik dat ze beantwoordt aan criteria zoals objectiviteit en betrouwbaarheid. Ook de transparantie van de evaluatie behoort tot deze kwaliteitscriteria. Maar ze is wellicht een van de belangrijkste voor wat betreft het bieden van kansen op succes. Transparant evalueren betekent immers dat alle leerlingen over alle nodige informatie beschikken, zowel voor een degelijke persoonlijke voorbereiding als voor de evaluatie zelf. Een transparante evaluatie vermindert de kans op 'verrassingen' omdat ze overeenkomt met het verwachtingspatroon.

Kansenversterkend werken houdt dan in dat we het een evidentie vinden om aan de leerlingen inzicht te geven in wat er precies geëvalueerd zal worden; welke de doelstellingen van de evaluatie zijn; welke criteria en beoordelingsstandaarden er gehanteerd zullen worden; hoe de evaluatie zal verlopen; welke hulpmiddelen er al dan niet gebruikt mogen worden; ...

We geven onze leerlingen echter pas écht kansen als we hen als actieve participanten meenemen in hun leer- en evaluatietraject.

Dit kan bvb al bij het ontwerp van de evaluatie: leerlingen denken mee over de belangrijke criteria waar een proef, een presentatie, een werkstuk, een stageverslag, ... aan moet voldoen om goed bevonden te worden; geven een waarde aan die criteria, ... Daardoor verhoogt ongetwijfeld de betrokkenheid op het eigen leerproces en de inzet ervoor. Wat dan weer het leerrendement positief kan beïnvloeden.

Leerlingen kunnen ook bij hun beoordeling zelf betrokken worden: bvb door de zelfevaluatie van de leerling te confronteren met de bevindingen van medeleerlingen of van de leraar. We willen ten slotte het belang van feedback door de leerkracht benadrukken. Onderzoek geeft aan dat het geven van doelgerichte feedback voor het leren van de leerling het effectiefst is. Goede feedback vormt dan voor elke leerling een basis voor het zelf in handen nemen van het eigen leerproces (zelfsturing). Weten waarom je een fout hebt gemaakt, is een voorwaarde om je tekort te kunnen bijwerken en om meer inzicht te verwerven.

Participatie van leerlingen in het evaluatiegebeuren, vergroot finaal de individuele ontwikkelingskansen van alle leerlingen. Ze worden immers aangespoord om zelf te reflecteren over de doelstellingen in hun leerproces en de weg ernaar toe.