



BREED EVALUEREN

VISIETEKST

COMPETENTIEGERICHT EVALUEREN

*** Situering

1. GELIJKE ONDERWIJSKANSEN EN COMPETENTIEGERICHT EVALUEREN

- *** In de maatschappij is er sociale ongelijkheid. Onderwijs is deel van deze maatschappij. Het onderwijssysteem slaagt er niet de sociale ongelijkheid op te heffen.
- *** De gebrekkige afstemming tussen de school en de thuissituatie van kansarmen
- *** Zicht krijgen op de competenties die leerlingen mee binnen brengen
- *** Aansluiten bij de interesses en talenten van leerlingen
- *** Competentiegericht evalueren een sleutel tot meer kansengelijkheid
- *** Evalueren van cruciale competenties
- *** Evalueren en ontwikkeling gaande houden bij kansarmen
- *** Mogelijkheden van competentiegericht evalueren binnen GOK

2. COMPETENTIES

- *** Inleiding
- *** Wat verstaan we onder competenties?
- *** Competenties en de leeromgeving
- *** Ontwikkeling op verschillende competentiedomeinen
- *** Welke verschillende competentiedomeinen zijn er?
- *** Leren binnen competentieontwikkeland onderwijs

3. COMPETENTIEGERICHT EVALUEREN

- *** Inleiding
- *** Verschillende vormen van evaluatie zijn noodzakelijk
- *** Hoe evaluatievormen gericht kiezen?
- *** Holistisch te werk gaan
- *** De grote principes binnen competentiegericht evalueren
- *** Zijn deze alternatieve evaluatievormen allemaal wel betrouwbaar?
- *** Nood aan afspraken binnen de school: een evaluatiebeleid
- *** Legt competentiegericht evalueren de lat lager?
- *** Is het voor de kansarmen niet te moeilijk?
- *** En wat met schoolse vaardigheden?

4. VOORBEELDEN

- *** Voorbeeld 1 – Kennisconstructie binnen wiskunde (Dochy, 2004)
- *** Voorbeeld 2 – Kennisconstructie: vertel in het Frans over een vakantieverhaal (Heylen, 2006).
- *** Voorbeeld 3 – Kennisconstructie: Vijf-minuten-praten-met-elkaar en dan start de toets (Heylen, 2006)
- *** Voorbeeld 4 - Evaluatiecriteria laten opstellen door leerlingen (Bakkers&Heylen,2001)
- *** Voorbeeld 5 – Cyclisch proces van instructie en evaluatie door elkaar (CTO *Het Schrijfpaleis. Motiverende schrijftaken voor de lagere school.*)
- *** Voorbeeld 6 – Zelfevaluatie of co-evaluatie (Bakkers& Heylen, 2001)

5. KRACHTIGE LEEROMGEVINGEN BINNEN COMPETENTIE-ONTWIKKELEND ONDERWIJS

- *** Inleiding
- *** Complexe taken
- *** Meerlagige taken.
- *** Leerkracht die stimuleert en coacht
- *** Krachtige sociale leeromgevingen
- *** Organisatievormen

BIBLIOGRAFIE

VERKLARENDE WOORDENLIJST COMPETENTIES

COMPETENTIEGERICHT EVALUEREN

SITUERING

De onderliggende tekst is bedoeld voor iedereen die zich wil informeren over breed evalueren, van begeleiders en lerarenopleiders tot directies en leerkrachten. De term 'breed evalueren' verwijst naar een brede evaluatie die rekening houdt met een veelheid aan factoren. Het is kijken naar de persoon in zijn geheel met al zijn talenten en mogelijkheden, vanuit verschillende invalshoeken, met verschillende instrumenten, en in verschillende contexten. Breed evalueren heeft de bedoeling meer kansen en mogelijkheden te creëren tot het ontwikkelen van competenties bij kinderen en jongeren en in het bijzonder bij kinderen en jongeren uit kansarme milieus. In die zin sluit breed evalueren perfect aan bij het competentiegerichte evalueren. Het werken aan en het opvolgen van competentieontwikkeling bij kinderen en jongeren vraagt immers een brede en open kijk op manieren om die ontwikkeling in kaart te brengen.

Via een systeem van doorkliklinks in de tekst zullen concrete voorbeelden van competentiegericht evalueren, maar ook kant-en-klare evaluatie-instrumenten worden aangereikt.

1. Gelijke onderwijskansen en competentiegericht evalueren

In de maatschappij is er sociale ongelijkheid. Onderwijs is deel van deze maatschappij. Het onderwijssysteem slaagt er niet de sociale ongelijkheid op te heffen.

De school heeft de bedoeling leerlingen zo ver te brengen dat ze allemaal gewapend zijn om op basis van hun eigen competenties mondig en constructief deel te kunnen nemen aan de opbouw van een maatschappij waar het goed is om leven. Volwaardig kunnen leven in deze maatschappij is als het ware de maatschappelijke startbekwaamheid van elke schoolverlater. Iedereen zou daartoe de nodige kansen moeten krijgen zodat ze gelijkwaardig – en met eigen accenten - de instap in de maatschappij kunnen maken. Iedereen – ongeacht de sociale of culturele achtergrond - zou via de school de kans moeten krijgen zijn eigen talenten te ontwikkelen om ze nadien dienstig te kunnen maken in de maatschappij. Dit vergt het verwerven en beheersen van een aantal cruciale competenties.

In de cijfers zien we echter dat het onderwijs er niet in slaagt de sociale ongelijkheid te doorbreken. De kansen zijn niet voor iedereen gelijk. Niet iedereen geniet op gelijkwaardige wijze van de voordelen van onderwijs. Van de tien procent armste leerlingen blijft er op 15-jarige leeftijd slechts één op 10 in het aso; van de tien procent rijksten is dat 9 op 10. Je kiest niet op basis van voorkeuren of ambities; je wordt ‘geselecteerd’ op basis van kennis van algemene vakken (Nicaise, 2007). En kennis van algemene vakken sluit beter aan bij een cultuur van een middenklassengezin dan bij de cultuur van mensen in kansarmoede. In een recent onderzoek van Van Landeghem en Van Damme (2004) wordt de ongekwalificeerde uitstroom uit het secundair onderwijs op 18% geschat en volgens een onderzoek van Verhaeghe e.a. (2000) zit die groep die ongekwalificeerd uitstroomt, geconcentreerd in de lage sociale klassen.

De gebrekkige afstemming tussen de school en de thuissituatie van kansarmen

Naast de school speelt ook de thuissituatie en de omgeving van kinderen en jongeren een belangrijke rol bij het uitbouwen van cruciale competenties. Ook buiten de school krijgen jongeren kennis, attitudes en vaardigheden aangereikt die hen in staat moeten stellen om maatschappelijk te functioneren. Daarbij is het onmiskenbaar zo dat de binnen bepaalde sociale milieus gebruikte functionele kennis, vaardigheden en attitudes beter aansluiten bij wat de school belangrijk vindt. Maar voor heel wat leerlingen stemt de opvoeding die ze van thuis uit genieten, minder overeen met de waarden, interactiepatronen, en methoden van kennisverwerving die op school worden gehanteerd. Zij komen al vanaf de start met een andere intellectuele, sociale en culturele bagage de school binnen, en worden geconfronteerd met een nieuwe wereld. Ze starten daardoor ongelijk en lopen - binnen ons leerstofjaarklassensysteem – al snel tegen een schoolse achterstand aan. Binnen ons uniforme onderwijssysteem is immers geen individuele ingroeitijd voorzien voor leerlingen die meer tijd nodig hebben.

Niet enkel bij de start maar tijdens de hele schoolloopbaan blijkt de thuissituatie en de omgeving bij een aantal leerlingen minder ondersteuning te kunnen bieden dan bij andere. Het verwerven van de door de school aangereikte cruciale competenties wordt daardoor bedreigd. Vaak blijkt de achterstand van die leerlingen tijdens hun onderwijsloopbaan eerder groter dan kleiner te worden. Dit alles wijst erop dat er nog onvoldoende afstemming is tussen het aanbod van scholen en de leernoden van leerlingen of groepen van leerlingen.

“[Kansarme] ouders kunnen hun [kinderen] minder helpen bij huiswerk of leerproblemen. Deze kinderen hebben ook meer ongevallen en chronische ziekten; ze worden vaker gepest op school, hebben minder ondersteunende contacten, minder culturele bagage, minder speelgoed, minder ruimte, minder stilte, meer stress en onzekerheid.... (Nicaise, 2001: 387).”

Zicht krijgen op de competenties die leerlingen mee binnen brengen

Vanuit een emancipatorische visie op onderwijs is het de eerste taak van de school ervoor te zorgen dat de achterstand die voortkomt uit sociale ongelijkheid wordt tenietgedaan. Dit betekent gelijke kansen realiseren voor alle leerlingen, ongeacht hun achtergrondkenmerken (zoals afkomst en socio-economische status). De basisdoelstelling van het huidige GOK-beleid is dan ook dat leerlingen het leerplichtonderwijs kunnen afsluiten met een volwaardig diploma secundair onderwijs, het basispakket beschreven binnen de eindtermen kunnen verwerven, en zich maximaal kunnen ontplooien. Volgens een studie van Colpin e.a. (2006) betekent dit concreet: als een school gelijke kansen wil bieden aan alle leerlingen, zal ze de verschillen in instroombagage erkennen, en haar methoden aan die diversiteit aanpassen, zodat ze de verschillen in instroombagage kan compenseren. Dat houdt dus in dat een school deze diversiteit bij het instromen van leerlingen ook zal detecteren om daarop vervolgens te kunnen inspelen.

(Voorbeeld: GOK-beginbeeldinstrument)

Aansluiten bij de interesses en talenten van leerlingen

Een tweede belangrijke doelstelling houdt in dat de school inspeelt en aansluiting zoekt bij de eigen interesses en talenten van de leerlingen. Voor een aanzienlijke groep leerlingen wordt **de keuze** voor een of andere richting echter niet bepaald vanuit de interesses en mogelijkheden van een leerling. Er spelen andere zaken mee. Zo vind je vaak bij middenklassengezinnen de stelling dat de theoretische richtingen waardevoller zijn dan de technische of beroepsrichtingen. Er wordt 'zo hoog' mogelijk gemikt bij de start van het secundair onderwijs, want als het niet lukt dan kan de leerling nog altijd 'afzakken'. Praktijkgerichte talenten spelen bij deze keuze nauwelijks een rol. Binnen sociaal zwakkere groepen is het praktijkgericht denken dan weer concreter en herkenbaarder dan het theoretische, en wordt er sneller voor praktische richtingen binnen het technisch en beroepsonderwijs gekozen. Zo zijn kinderen van laagopgeleide moeders oververtegenwoordigd in het beroepssecundair onderwijs, volgens een studie van Van de Velde e.a. (1996). Vaak heeft het ook te maken met een angst voor het instappen in het onbekende. Waarschijnlijk wordt door deze vooringenomenheid - die niet alleen thuis maar ook bij de school en de leerling zelf bestaat - de kans gemist om een belangrijke groep jongeren maximaal te laten doorgroeien in hun talenten. Dit betekent dat een school ook zicht zal moeten krijgen op de voorkeuren, de toekomstvisie en de (potentiële) capaciteiten van leerlingen om hier zo nauw mogelijk aansluiting bij te vinden.

(Voorbeeld: GOK-beginbeeldinstrument)

Aansluiten bij de interesses en talenten van leerlingen vraagt ook een **didactische aanpak** waarbinnen door leerlingen keuzes kunnen gemaakt worden. Het noodzaakt de school inhouden en aanpak af te stemmen op wat leerlingen nodig hebben. Het noodzaakt de school op zoek te gaan naar een aanbod waarbinnen talenten kunnen groeien. Een uniforme klassikale aanpak zal geleidelijk overgaan naar een aanpak waar er variatie in aanbod is. Binnen het ruime aanbod kunnen sommige leerlingen dan kiezen om op een ander ritme of een ander niveau te werken aan het bereiken van de vooropgestelde competenties. In elk geval zal er ruimte moeten komen waarbinnen leerlingen eigen accenten kunnen leggen zodat het leeraanbod meer wordt afgestemd op het individuele leerproces. Dit betekent helemaal niet dat we pleiten voor een strikt individueel programma. Individueel werken wordt best afgewisseld met groepsgesprekken, met presentaties, met klassikale instructies, met uitwisselmomenten. In de uitwisselmomenten liggen immers kansen om van elkaar te leren, om de rijkdom binnen de groep (rond oplossingsstrategieën, rond aanpakstrategieën, rond interesses, rond inhoudelijke topics, ...) te leren kennen en te benutten.

Competentiegericht evalueren een sleutel tot meer kansengelijkheid

In alle onderwijsmodellen overal ter wereld heeft men een hiërarchie geïnstalleerd tussen vakken. Meestal worden talen en wiskunde daarbij als meest waardevol aangezien. De kunstvakken staan onderaan op de hiërarchische ladder (en binnen de kunstvakken is dans het minst belangrijke) (Ken Robinson, 2001). Het waarderen van creativiteit, het waarderen van technische kennis, het waarderen van praktische vaardigheden wordt daarbij als minder belangrijk aangezien, want het hele watervalstelsel van ons onderwijs is gebaseerd op evaluaties binnen talen en wiskunde. De manier waarop we evalueren en delibereren geeft aan wat we echt belangrijk vinden. Geen enkele school laat een leerling zittenblijven omwille van een gebrek aan tekensvaardigheden. Voor taal en wiskunde doen we dit wel.

Heel vaak zijn evaluaties erg talig en kennisgericht. Deze kennisgerichte evaluaties worden gebruikt als “barometer” waarmee de schoolloopbanen worden voorspeld en verder uitgebouwd. Dit lijkt een te smalle basis.

Met breed evalueren willen we een ruimer beeld krijgen van de mogelijkheden van leerlingen vooraleer we werk maken van een studieloopbaanplanning op maat. Vooral voor de twee in vorige paragrafen vermelde kerntaken van de school is nog een hele weg af te leggen. Alleen als we het hele pakket aan competenties bekijken, kunnen we nadien gaan nadenken over een aangepast breed aanbod waarvan alle leerlingen beter worden. Talenten en voorkeuren van leerlingen worden nog te smal (te nauw gericht op verstandelijke elementen) en te weinig systematisch (te sporadisch) verkend. Daardoor gaan vele talenten verloren in verkeerde studiekeuzes of demotiverende mislukkingen.

Competentiegericht evalueren wil werk maken van onderzoek naar:

... instroombagage

Met welke bagage komen leerlingen de school binnen? Welke competenties hebben leerlingen bij de start? Waar vertrekken ze? Waar kunnen we ze vanuit de school ophalen?

... talentontwikkeling

Sluit de competentieontwikkeling op school zo dicht mogelijk aan bij de voorkeur en de talenten van iedere leerling? Waar liggen de sterktes? Waar kunnen we er als school op inspelen?

... gelijke onderwijskansen

Worden gedurende het hele onderwijsproces voor alle leerlingen op school gelijke kansen gerealiseerd? Is het schoolbeleid gericht op omgaan met diversiteit? Wordt heterogeniteit benut als een rijke leeromgeving?

... cruciale competenties

Heeft het onderwijs (op scharniermomenten en aan het eind) geleid tot een volwaardige competentieontwikkeling op vlak van cruciale doelstellingen (eindtermen)?

Op een dergelijke manier werk maken van competentiegericht evalueren kan enkel tot gelijke onderwijskansen leiden wanneer de evaluatiegegevens benut worden om een betere afstemming te vinden tussen de leernoden van de leerlingen en het aanbod van de school. Evaluatiegegevens zeggen immers niet enkel iets over de leerlingen zelf maar ook over hoe de school erin geslaagd is afstemming te vinden met de leernoden. In elk geval zullen evaluatiegegevens scholen uitnodigen hun aanpak te herdenken:

- In welke mate sluiten de lessen aan bij de interesses van de leerlingen? Wat vertellen de evaluatiegegevens? Waar kan de school het beter doen?
- In welke mate is in de aanpak rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen (leerstijlen, culturele verschillen, interesses, verschillen in vaardigheden of tempo, ...)? In welke mate wordt er gepeild naar specifieke talenten? Heeft de school een aanbod waarbinnen leerlingen in hun talenten kunnen doorontwikkelen? Werkt de school met remediërende programma's? Hoe biedt de school extra ondersteuning voor diegenen die een andere aanpak nodig hebben? Werkt de school met een compenserende aanpak waarbinnen zwaktes voor het ene vak kunnen gecompenseerd worden door sterktes voor een ander vak? Wil de school zich profileren als een school waar het omgaan met diversiteit binnen elke klas een rijkdom kan zijn?
- In welke mate kunnen leerlingen zelf keuzes maken? In welke mate krijgen leerlingen ruimte om zelf initiatieven te nemen? Is er een aanbod waarbinnen voldoende keuzemogelijkheden zijn? Hoe doet de school dit? Hoe pakt de school dit aan?
- In welke mate is het gelijke kansen bieden aan alle leerlingen een basisuitgangspunt van de school? In welke mate vertaalt zich dat in de structuur, in de mate waarin leerlingen gegroepeerd worden, in de keuze van de werkvormen, in de keuze van de inzet van personeel?

Evalueren van cruciale competenties

Een onontbeerlijke stap om evaluatie vorm en inhoud te geven, is scherpstellen wat onder de cruciale competenties moet begrepen worden. De overheid stelt in dat opzicht als maatstaf dat iedere leerling aan het eind van het leerplichtonderwijs een duidelijk omschreven pakket van vaardigheden, inzichten en attitudes moet hebben verworven; dat doet de overheid met het uitvaardigen van officiële eindtermen (Van den Branden e.a., 2006).

Deze eindtermen bakenen weliswaar af wat cruciaal en dus minimaal te verwerven is met het oog op functioneren in de maatschappij en/of vervolgonderwijs, maar bieden niet meteen een diepgaand inzicht in wat competenties nu juist omvatten en uit welke complex samenspel ze bestaan. Vaak, en vooral in het secundair onderwijs, verwijzen eindtermen en ontwikkelingsdoelen nog te veel naar leerstof en kennis, waardoor ook de evaluatie van die doelstellingen vaak nog als niveaubepalende, kennisgerichte toetsing geschiedt. Bovendien missen de eindtermen een aantal belangrijke ontwikkelingsdomeinen.

Evalueren en ontwikkeling gaande houden bij kansarmen

Competentiegericht evalueren vertrekt vanuit een onderwijsmodel dat gedreven wordt door talent en ambitie en niet door achterstanden. Capaciteiten in kaart brengen krijgt bijgevolg een volwaardige plaats. Onderwijs mag niet in de eerste plaats uitgaan van de tekorten (een deficitmodel) maar moet zich richten naar de mogelijkheden, zodat in een sfeer van een open dialoog ontwikkelingen kunnen vastgehouden worden. Voor kansarmen is het een verademing om niet steeds geconfronteerd te worden met wat ze niet kunnen, maar gestimuleerd te worden in wat binnen hun mogelijkheden ligt.

Capaciteiten in kaart brengen veronderstelt een breed beeld vormen van leerlingen aan de hand van verschillende evaluatievormen en observatie-instrumenten. Breed observeren krijgt een belangrijke plaats binnen het competentiegericht evalueren. Vanuit deze observaties wordt een stevige basis gelegd voor gerichte begeleiding en feedback.

Toch mogen we niet uit het oog verliezen dat er tekorten zijn. Maar de aanpak richt zich in de eerste plaats op het versterken van het zelfbeeld via het stimuleren van de talenten. Vanuit een positief zelfbeeld is er immers een betere basis om in tweede instantie de aandacht te richten op remediërende activiteiten.

Mogelijkheden van competentiegericht evalueren binnen GOK

Competentiegericht evalueren legt op verschillende terreinen mogelijkheden bloot voor het realiseren van gelijke onderwijskansen.

... **Inspirerend voor een schoolbeleid**

De school kan een beleid voeren om leerlingen breed in beeld te brengen met de bedoeling een op leerbehoeften gebaseerd aanbod te kunnen uitbouwen. Bij elke evaluatie zal de school een beter zicht moeten krijgen op de diversiteit van haar leerlingenpopulatie. Breed in beeld brengen betekent aspecten als instroombagage, mogelijkheden, talenten, ingesteldheid, voorkeur en toekomstvisie, verwachtingen, belevingen, motivatie en achtergrondkenmerken van de leerlingen mee in kaart brengen. Bij deze opsomming wordt het duidelijk dat de betrokkenheid van leerlingen via vormen van zelfevaluatie een belangrijke plaats zal krijgen.

Op basis van dit beeld kunnen ook risico's in kaart gebracht worden: leerlingen die vanuit de thuissituatie mogelijk met een achterstand binnenkomen of die zullen opdoen tijdens het schoollopen en die daarom extra ondersteuning moeten krijgen. Dit brede beeld moet ook richtinggevend zijn voor de studiekeuze en oriëntering van de leerling.

... **Inspirerend voor een volgsysteem**

Volgsystemen kunnen zich niet enkel beperken tot het opvolgen van de cognitieve prestaties van leerlingen. Competentiegericht evalueren brengt mogelijkheden van leerlingen breed in kaart. Het schept kansen voor het opvolgen van de totale ontwikkeling van leerlingen. Enkel als het hele plaatje in beeld is, kan men de context van de klaspraktijk gericht gaan uitbouwen. Het continu opvolgen van de leerlingen (ook door zichzelf) in hun ontwikkeling geeft aanknopingspunten om de klaspraktijk steeds bij te stellen met de bedoeling het leerproces zo optimaal mogelijk te maken.

... **Inspirerend bij behalen van de eindtermen**

Uiteraard moet elke evaluatie ook de evolutie met betrekking tot de te behalen cruciale competenties kunnen blootleggen. Hebben de leerlingen effectief in voldoende mate de noodzakelijke competenties ontwikkeld die aansluiten bij de toekomst die ze voor zichzelf voor ogen hebben en bij de talenten die in hen schuilen?

... **Inspirerend bij de vormgeving van je onderwijs op klasniveau**

Elke evaluatie vertelt boekdelen over de manier waarop het instructieproces zelf heeft bijgedragen tot het ondersteunen van de ontwikkeling van leerlingen. Ook voor leerkrachten biedt competentiegericht evalueren kansen om een beter zicht te krijgen op de effecten van hun handelen.

Evaluatie heeft maar zin als er daadwerkelijk iets mee gebeurt: (1) gaan leerlingen hun eigen ontwikkeling geleidelijk in handen nemen? (2) slagen leerkrachten erin hun aanbod af te stemmen op wat leerlingen nodig hebben?

2. Competenties

Inleiding

In dit deel gaan we met het oog op de complexiteit van competent functioneren en de evaluatie ervan dieper in op hoe we competenties en competentieontwikkeling (het leerproces) moeten zien, hoe we dat mogelijk kunnen definiëren, en welke competenties voor het onderwijs belangrijk zijn. Evaluatie moet immers een weerspiegeling zijn van het onderwijsproces zelf en de doelen daarbinnen. Logischerwijs dient dus eerst de onderwijsaanpak op het competentiegericht denken afgestemd te worden. Evaluatie vormt echter een krachtig middel om een reflectie over de onderwijsaanpak op gang te brengen, juist omdat evaluatie doelstellingen en de leerwinst ten aanzien van deze doelstellingen scherp stelt.

Wat verstaan we onder competenties?

Het begrip competentie laat zich niet eenvoudig vatten. Dochy en Nickmans (2005) komen in een recente publicatie tot 9 verschillende definities. Ondanks de verscheidenheid in de definities kunnen we toch stellen dat hierover in het Vlaamse onderwijsveld een zekere consensus bestaat. De meesten beschrijven het concept competentie als een integratie van kennis, vaardigheden en attitudes. Vaak zijn daarbinnen dan wel verschillende interpretaties.

Het 'competentie-denken' komt uit de bedrijfswereld overgewaaid waar het in de 'human resources management' een belangrijke wending heeft gebracht. De kern van deze benadering vinden we weergegeven in deze omschrijving:

“Een competentie is een interne bekwaamheid (noot van de redactie: mentale mogelijkheid) om extern gedrag te vertonen dat voldoet aan externe normen. Een competentie is een onzichtbare persoonseigenschap en wordt zichtbaar vanuit competent gedrag. Omdat alle gedrag een integratie is van cognitieve, emotionele en fysische elementen geldt dit uiteraard ook voor competent gedrag.” (Kok, 2003); www.fontys.nl)

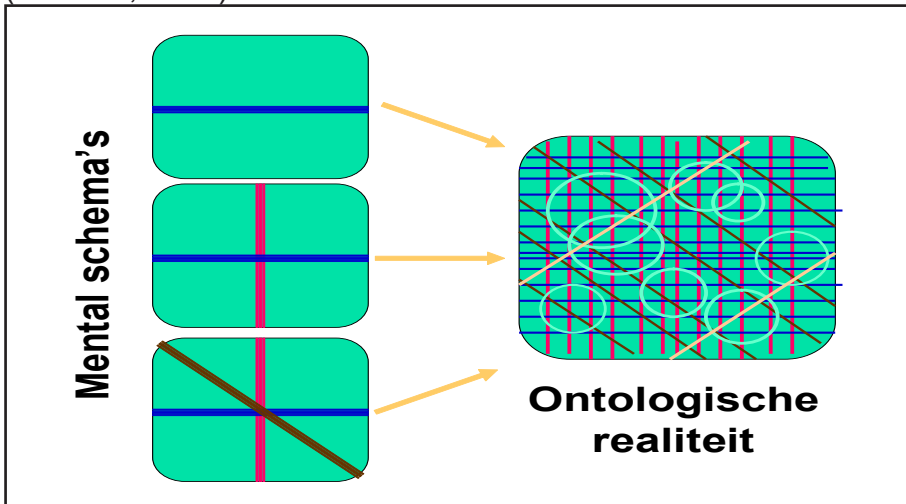
Het begrip competentie is bij uitstek holistisch van aard. In bovenstaande omschrijving wordt dit uitgedrukt door aan te geven dat competent gedrag berust op een integratie van verschillende componenten. Het impliceert ook dat emotionele en motivationele factoren meebepalend zijn voor het uitbouwen van een competentie en dus ook de efficiëntie van het gedrag bepalen (Laevers, 2006). Belangrijk bij de uitbouw van competenties is het concept zelfsturing. Zelfsturing is het richting geven aan de eigen ontwikkeling in wisselwerking met de omgeving. Zelfsturing zorgt ervoor dat competenties worden aangeboord en verder worden uitgebouwd in een omgeving die daarop aanstuurt, op voorwaarde dat er emotionele draagkracht is en een voldoende dosis motivatie. (Laevers, e.a., *Procesgericht kindvolgsysteem*, 2002) Dezelfde gedachte vind je ook beschreven in de definitie van Dochy en Nickmans (2005) waar ze zeggen dat persoonskarakteristieken en aspecten van het functioneren invloed uitoefenen op het ontwikkelen van competenties.

Competenties en de leeromgeving

In het begrip competentie zit bovendien besloten dat er een relatie tot stand wordt gebracht tussen drie elementen van leren: kennis, vaardigheden en praktijk. (Janse & Koole; Nedermeijer & Pilot, 2000). De basisgedachte van competentiegericht leren is dan ook dat kennis of vaardigheden niet in isolatie moeten worden aangeboden aan leerders. Om te werken aan competenties moeten deze kennis en vaardigheden niet alleen met elkaar worden verbonden, maar ook met een praktijk waarin die kennis en vaardigheden betekenisvol kunnen worden. Zo toont onderzoek van De Corte & Verschaffel (1980 a en b) aan dat leerlingen uit het basisonderwijs vaak problemen hebben met redactiesommen

(vraagstukken) juist omdat de basisvaardigheden, zoals optellen en aftrekken, afzonderlijk worden aangeleerd en pas in een latere fase moeten worden toegepast in vraagstukjes (De Corte, 1981).

Competenties zijn met andere woorden geen optelsom van vaardigheden, maar vormen een samenhangend geheel van mentale mogelijkheden. Om deze cluster aan te duiden maken we gebruik van het schema-begrip dat door Piaget werd gelanceerd om de 'rationale' achter wijzen van omgaan met de werkelijkheid bij kinderen te vatten. De mentale schema's waarover iemand beschikt, werken als een soort bril om naar de werkelijkheid te kijken (Laevers, 1998).



In bovenstaande voorstelling vindt men aan de ene kant opeenvolgende mentale schema's om een bepaalde realiteit te vatten (bijvoorbeeld die van sociale of fysische fenomenen). Elk lijnstuk stelt een uitsparing voor waardoor men kan kijken. Aan de andere kant (ontologische realiteit) stellen we de complexe realiteit voor. Het schema bovenaan maakt enkel verticale structuren in de realiteit waarneembaar, terwijl de verticale en diagonale lijnen en de ronde vormen (nog) niet toegankelijk zijn. Mentale schema's vormen een bril waarmee we naar de realiteit kijken: we nemen slechts dat deel van de werkelijkheid waar waartoe onze mentale schema's in staat zijn.

Gaandeweg zorgen accommodaties (veranderingen van de mentale schema's) voor de opname van nieuwe dimensies in de schema's en neemt de greep op de werkelijkheid toe. (In het onderste mentale schema van onze tekening zijn ook de verticale en de diagonale lijnen waarneembaar geworden). Mentale schema's stellen het 'programma' (de software) voor waarmee de inkomende prikkels worden 'geprocessed' of verwerkt. Aansluitend bij deze metafoer zien we het als de uitdaging voor onderwijs om het toevoegen van bestanden niet als zijn/haar hoofdopdracht te zien, maar wel het bieden van ervaringen die het programma zelf raken en het daardoor bij wijze van spreken 'upgraden' (Laevers, 2006). Met andere woorden het onderwijs kan zich niet beperken tot het aanreiken van inhouden zonder ook denkstrategieën, probleemoplossende competenties, kritische zin, exploratieve ingesteldheid en dergelijke expliciet als ontwikkelterreinen mee te nemen.

Ontwikkeling op verschillende competentiedomeinen

De mentale schema's waarmee de werkelijkheid wordt gevat, verwijzen naar de competenties die ons in staat stellen te functioneren in die werkelijkheid. Sociale competenties vergen andere mentale schema's dan probleemoplossende competenties en deze zijn op hun beurt weer anders dan talige competenties. Hierbij sluit ook de theorie van meervoudige intelligentie van Gardner (1982) aan. Binnen deze theorie gaat men er ook vanuit dat de mentale verwerkingprocessen verschillend zijn voor acht onderscheiden intelligenties.

Voor het onderwijs wordt het dus uitermate belangrijk om stil te staan bij de verschillende intelligenties waar een leerling over beschikt eerder dan een leerling eenzijdig te laten ontwikkelen binnen intelligenties die zich enkel in de linkerhersen helft afspelen zoals vanuit de meeste onderwijscurricula op dit moment gevraagd wordt (Retting, 2005). Haast alle onderwijscurricula zijn nu bijvoorbeeld gebouwd rond taal en logisch/mathematisch denken (Robinson, 2001). Het creatieve of holistische denken, het non-verbale of het muzikale, het tekenen of het geheugen rond het toon houden, de emotionele gedachten zitten allemaal in de rechterhersen helft en wegen in schoolse evaluaties niet echt zwaar (Retting, 2005). Het competentiegericht denken wil echter nog een stap verder gaan en niet enkel alle competentiedomeinen aan bod laten komen, maar ook verbanden leggen tussen wat zich afspeelt in de linker- en de rechterhersen helft. Met andere woorden, het creatieve zou bijvoorbeeld binnen het talig functioneren een plaats moeten krijgen of het muzikale binnen het logisch/ mathematische. Op die manier wordt bij kinderen en jongeren een ontwikkeling in de diepte nagestreefd, opdat ze in staat zullen zijn gepast en geïntegreerd te reageren bij het oplossen van nieuwe problemen.

Welke verschillende competentiedomeinen zijn er?

Binnen het competentieontwikkeld onderwijs brachten Spencer en Spencer het onderscheid tussen kerncompetenties en differentiële competenties binnen. Kerncompetenties staan voor de basiscompetenties die iedereen minimaal moet kunnen beheersen. Differentiële competenties geven de mogelijkheid om te excelleren, om de eigen talenten maximaal tot ontplooiing te brengen. Binnen differentiële competenties zal iedereen zijn eigen accenten kunnen leggen. Volgens Krekels (2005) is het belangrijk om inzicht te hebben in je eigen kerntalenten want enkel binnen deze cluster aan kerntalenten kun je excellent worden (in de betekenis van uitblinken!).

Een ander veelvoorkomend onderscheid binnen competentieontwikkeld onderwijs vind je bij generieke (of algemene) en beroepsspecifieke competenties. Kritische stemmen zeggen evenwel dat het altijd gaat om generieke competenties die in specifieke (beroepsspecifieke) contexten moeten ingezet worden en dat bijgevolg competenties altijd kunnen teruggebracht worden naar dezelfde generieke competenties (Heylen, 2005). In elk geval is het in het kader van dit artikel vooral interessant stil te staan bij indelingen binnen generieke competenties.

We kunnen een lijst van generieke competenties opmaken op basis van ontwikkelingsdomeinen waarbinnen we leerlingen willen laten ontwikkelen. We zien dit in elk geval terugkeren bij de meervoudige-intelligentietheorie van Gardner (1982) en het Procesgericht kindvolgsysteem (Laevers, e.a., 2006). In de opsomming van competentiedomeinen wordt zowel verwezen naar Laevers als naar Gardner (verwoording tussen haakjes)

- ... Begrijpen van de maatschappelijke wereld en omgaan met diversiteit (interpersoonlijke intelligentie)
- ... Kleine motoriek (lichamelijke-beweeglijke intelligentie)
- ... Grote motoriek (lichamelijke –beweeglijke intelligentie)
- ... Sociale competenties (interpersoonlijke intelligentie)
- ... Abstract /logisch denken (logisch-wiskundige intelligentie, ruimtelijke intelligentie)
- ... Talig functioneren (linguïstische intelligentie)
- ... Begrijpen van de fysische wereld (naturalistische intelligentie)
- ... Beeldende en muzikale representatie (muzikale intelligentie)

Zelfsturing en ondernemingszin (intrapersoonlijke intelligentie) neemt een aparte plaats in want het is een dimensie die op alle verschillende competentiedomeinen wordt ingezet (

Laevers, 2006).

Een andere opsomming vinden we binnen het GOK-observatieinstrument (www.steunpuntgok.be). Er is gekozen om te werken met verschillende generieke competenties (zelfsturende competenties, leercompetenties, sociale competenties en functionele competenties) die zijn opgedeeld in deelcompetenties. Leerkrachten wordt gevraagd een uitspraak te doen op de vier generieke competenties. Per generieke competentie worden verschillende deelaspecten opgesomd: soms gaat het daarbij om attitudes, soms om deelcompetenties. De deelaspecten geven een beeld, een verduidelijking van wat er onder de generieke competentie wordt verstaan maar het is niet de bedoeling dat er een optelsom wordt gemaakt van de scores binnen de deelaspecten om tot een uitspraak te komen rond de generieke competenties. De beoordeling moet eerder holistisch gebeuren. Meteen is duidelijk dat een uitspraak over de vier hoofdcompetenties niet kan gebaseerd zijn op slechts één deelaspect.

Zelfsturende competenties:

1. Doelgerichtheid
2. Doorzettingsvermogen
3. Flexibiliteit
4. Kritische zin
5. Omgaan met stress
6. Zelfredzaamheid
7. Zin voor orde en nauwkeurigheid

Leercompetenties:

1. Leervermogen
2. Informatie verwerken
3. Creativiteit
4. Plannen
5. Zin voor initiatief

Sociale competenties:

1. Communiceren
2. Assertiviteit
3. Samenwerken
4. Omgaan met diversiteit
5. Loyaliteit
6. Leidinggeven

Functionele competenties:

1. Talig functioneren
2. Rekenkundig functioneren
3. Technologisch functioneren

Bovenstaande houdt in dat in de onderwijsdoelstellingen (de eindtermen) deze generieke competenties zouden moeten opgenomen worden en dat competentieontwikkeling ook een plaats krijgt in de leerplannen. Dat er een sterke band tussen beide mogelijk is, bewijst een aantal eindtermen zoals die voor media en WO in het basisonderwijs die wel reeds het competentiegericht denken reflecteren. Bij competentieontwikkeld onderwijs praten we eerder over ontwikkelingslijnen dan leerlijnen. De term leerlijnen wordt bij voorkeur gereserveerd voor kennisontwikkeling.

Leren binnen competentieontwikkeland onderwijs

Competentieontwikkeland onderwijs wordt in één adem genoemd met vormen van actief leren. Dit is niet altijd zo geweest. In Amerika was het competentiedenken al zeer populair ten tijde van het behaviourisme en leidde tot vormen van geprogrammeerde instructie. In Vlaanderen staat het competentiegericht werken altijd voor een op het constructivisme gebaseerde didactiek. Competentieontwikkeland onderwijs staat voor activerende werkvormen, participatie van leerlingen, levensechte opdrachten en zo voort. Deze visie stoelt op het idee dat mensen er voortdurend op uit zijn hun competenties te vergroten.” En dat geldt al helemaal voor kinderen: zij willen boeken lezen, een brief aan een vriendinnetje schrijven, de bal in het doel schoppen, chatten op de computer, de tent opzetten, een mooie tekening maken, opzoeken waar Kosovo ligt, weten wat het verschil is tussen een president en een koning, op de fietscomputer aflezen hoe ver ze al hebben gefietst en hoe lang ze daarover hebben gedaan. Heel veel van die competenties worden buiten schooltijd opgedaan. De meeste kinderen groeien op in een letterlijk en figuurlijk rijke leeromgeving die een overvloed aan uitdagingen en kansen inhoudt om leerervaringen op te doen. Het is de kunst van goed onderwijzen om die uitdagingen en kansen ook in de school binnen te halen en ze te koppelen aan leerdoelen die door zowel kinderen als leerkrachten als zinvol worden ervaren. Op één punt heeft de school in ieder geval een streepje voor op de leeromgeving buiten haar muren: ze is in staat het leren zowel didactisch als emotioneel te ondersteunen. Om maar eens een greep te doen: de school kan ordening aanbrengen, begrip tonen, vereenvoudigen, de zone van naaste ontwikkeling opzoeken voor een nieuw aanbod, uitleggen, oefenmogelijkheden bieden, reflectie op gang brengen, ervaringen en meningen laten uitwisselen, kinderen van elkaar laten leren, de omgeving voorbereiden, vragen stellen, laten onderzoeken, verhelderen, laten debatteren, in duo's laten werken, een verwerkingsopdracht geven, een boekbespreking houden, een excursie inlassen, videobeelden tonen, ze stilzetten en er vragen over stellen, een tentoonstelling organiseren, denkpauzes inlassen, meditaties organiseren, rollenspel doen, groepen laten samenwerken, een schoolproject opzetten en nog zoveel meer.” (Laevers, Heylen, Daniels, 2004 p. 124)

De kunst van goed onderwijzen is dus de kinderen uit te dagen om hun competenties te vergroten en hen daarbij de emotionele en didactische steun te geven waaraan ze op een bepaald moment behoefte hebben. Dus: onderwijs op maat geef je door sensitief of intuïtief te zijn en voor elke situatie een passend antwoord te zoeken. Leerlingen die geen vertrouwen hebben in hun eigen mogelijkheden, beginnen vaak niet eens aan hun werk of spel. Leerlingen echter die ervaren dat ze steeds meer weten en kunnen, krijgen zelfvertrouwen. Dat laten ze soms duidelijk merken. Ze realiseren zich dat ze zelf voor die successen hebben gezorgd, door ervoor te werken of doordat ze ergens 'goed' in zijn. Dat zijn voor leerlingen belangrijke ervaringen. Hoe meer ze er daarvan opdoen, hoe meer ze leren op zichzelf te vertrouwen. Ze verwachten dat het de volgende keer weer zal lukken. Ze voelen zich competent.

3. Competentiegericht evalueren

Inleiding

In dit deel gaan we in op wat het betekent om te vertrekken vanuit competenties en de manier waarop we ze invullen, voor de verschillende functies van schoolgebonden evaluatie die we eerder hebben omschreven. We bieden een antwoord op vragen als:

- op welke manier kan competentiegericht evaluatie op school vormgegeven worden?
- Wat zijn de belangrijke principes bij het evalueren van competenties en competentieontwikkeling?

Verschillende vormen van evaluatie zijn noodzakelijk

Niet alleen de verschillende functies van het evalueren - het maakt een verschil of men een ontwikkelproces dan wel een eindresultaat in kaart wil brengen en of dat op individueel leerlingniveau of klasniveau is - maar ook de complexe samenstelling en de diversiteit van competenties impliceren dat één en dezelfde evaluatievorm voor alles niet meer kan volstaan. De traditionele toets (en daarmee bedoelen we in deze tekst een zelfde gestandaardiseerde oefening die op één welbepaald moment in de tijd door alle leerlingen individueel wordt opgelost en daarna door de leerkracht wordt beoordeeld) is nog steeds een mogelijk onderdeel van de evaluatiepraktijk, maar het mag duidelijk worden dat het niet de enige evaluatievorm meer kan zijn. Als we de verscheidenheid van competenties bij de leerlingen en het ontplooiën daarvan in kaart willen brengen, zullen we een veelheid aan evaluatie-instrumenten nodig hebben. Het wordt belangrijk om op zoek te gaan naar combinaties van evaluatievormen om een breed totaalbeeld te kunnen ophangen. Volgende elementen vragen een nieuwe benadering van de bestaande evaluatiepraktijk.

- Evaluatie kan zich niet langer richten op één deelaspect van een competentie (zoals kennis), maar zal zich in de eerste plaats oriënteren naar het kunnen toepassen van kennis (de vaardigheid om kennis in te zetten) in een variatie aan contexten.
- Elk evaluatie-instrument of evaluatievorm heeft zijn eigenheid en kan een ander aspect van competent gedrag bij leerlingen blootleggen. Denk maar aan evaluatievormen voor het in kaart brengen van talige competenties versus sociale competenties of competenties op het vlak van logisch, abstract denken. De ene competentie vraagt om een duidelijk geïnstrueerde opdracht, de andere eerder om observatie van groepsprocessen of sociale omgang met een medeleerling.
- Het is van belang evaluatievormen te gebruiken waarbij leerlingen competenties geïntegreerd gaan inzetten. Het competentiegericht evalueren werkt niet met hokjes of vakken. Een competentie toont zich in een veelheid aan situaties én in combinatie met andere competenties.
- Met het oog op competentieontwikkeling zal de evaluatie ook gericht worden op het zelfsturend maken van de leerlingen. Dat betekent dat zij een actieve rol krijgen in het hele evaluatieproces maar natuurlijk daarin begeleid en gestimuleerd door de leerkracht.

Hoe evaluatievormen gericht kiezen?

Alternatieve vormen van evaluatie zijn geen kwestie van alles of niets, maar van gradaties. Van groot belang is steeds dat over het doel, het waarom van de evaluatie en de doelgroep nagedacht wordt en dat in functie daarvan voor de meest geschikte evaluatievorm wordt gekozen.

Dat betekent dat een leerkracht/school in staat moet zijn om op het gepaste moment uit een breed palet van evaluatievormen de passende te kiezen of te ontwerpen. Antwoorden

op de volgende richtvragen die in een hiërarchische relatie tot elkaar staan - het antwoord op de eerste vraag bepaalt mee het antwoord op de volgende - vormen hierbij steeds het richtsnoer.

... *Waarom* wil je evalueren?

Wat is het doel van de evaluatie? Welke informatie wil je? En waarvoor heb je die informatie nodig? Wil je daarbij diagnostische informatie of volstaat een globaal beeld over het geïntegreerd kunnen aanwenden van competenties? Wil je zicht op hoe het ontwikkelingsniveau van de te evalueren competenties zich verhoudt tot de eindtermen of volstaat het in kaart brengen van evolutie in de competentieontwikkeling? Wat moet er in de evaluatie zitten zodat je een antwoord krijgt op je vragen?

Hierbij is het belangrijk een onderscheid te maken tussen informatie die je wilt opdoen om zicht te krijgen op het hele onderwijsgebeuren (het onderwijsproces) enerzijds en het functioneren van individuele leerlingen daarbinnen, anderzijds.

... *Wat* ga je evalueren?

Welke competenties wil je bij leerlingen in kaart brengen? Welke aspecten van de competentie wil je zeker zien? Kan je hier volstaan met één evaluatievorm?

... *Wat* is de *meest geschikte vorm* om de voorgestelde competenties te evalueren? Kan je met je evaluatievorm datgene meten wat je echt wil meten? Kan je ermee de competentie zichtbaar maken?

Welke procedures zijn het meest geschikt voor je doelgroep? En hoe kan je de leerlingen in dit proces maximaal betrekken?

Kunnen we de competenties beoordelen op basis van één evaluatievorm of moeten we er meerdere naast elkaar zetten? Is er voldoende variatie tussen de verschillende evaluatievormen?

... *Wanneer* ga je evalueren?

Kies je voor een permanente evaluatie? Hoe verhouden de verschillende momenten van evaluatie zich met elkaar? En is dat duidelijk voor de leerlingen?

... *Wie* evalueert?

Gebeurt het door de leerkracht, de medeleerlingen of de leerlingen zelf? Zijn er evaluaties waarbij meer leerkrachten betrokken zijn? En is dat duidelijk voor de leerlingen?

... *Hoe* wil je beoordelen?

Welke criteria vind je bij het tonen van competenties belangrijk? Kun je die zichtbaar maken in de gekozen evaluatievorm? Wanneer beoordeel je voldoende? Is er een transparantie? Gebeurt het op een eerlijke manier?

Holistisch te werk gaan

Het competentiegericht evalueren wil in kaart brengen hoe het staat met de competenties van leerlingen, hoe deze competenties zich ontwikkelen en waar de talenten van leerlingen liggen. Het beoordelen gebeurt holistisch. Het aanklikken van lange observatielijsten heeft geleerd dat de veelheid aan fragmentaire informatie niet de kern van de zaak bloot legt. Lange observatielijsten zorgen voor te veel details en te weinig reliëf in de scores. Holistisch beoordelen vraagt dat de observator of evaluator onmiddellijk aangeeft wat bovendien, wat nu als belangrijk wordt ervaren. Op basis van zoveel mogelijk verschillende informatiekanalen (verschillende evaluatie-instrumenten) en zoveel mogelijk verschillende gegevens wordt holistisch tegenover elkaar afgewogen in welke mate een competentie of een cluster van

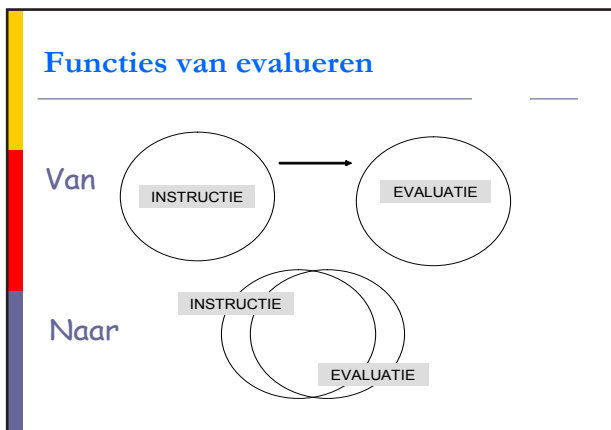
geïntegreerde competenties beheerst wordt. Holistisch kijken betekent dat steeds terug gekoppeld wordt naar het einddoel van een activiteit, naar het uiteindelijke effect dat men beoogt, naar de essentie van een competentie. Technisch lezen is altijd een middel om het begrijpend lezen te ondersteunen. Holistisch evalueren neemt altijd het begrijpend lezen mee, ook bij technisch lezen. Als het beperkt en alleen kijkt naar het technisch lezen het begrijpend lezen remt dan zijn we niet competentiegericht bezig.

De grote principes binnen competentiegericht evalueren

Evaluatie noemen we competentiegericht als volgende evaluatieprincipes worden gerespecteerd. In Vlaanderen en Nederland gebruikt men ook vaak de Engelse term “assessment”. Soms spreekt men ook van “anders evalueren” of “breed evalueren”. We verwijzen voor een uitgebreidere beschrijving van deze principes - al dan niet met betrekking tot het evalueren van specifiekere competenties zoals talige competenties - ook naar Heylen (2005), Bultynck (2004), Gysen (2004), Dochy e.a. (2004), Van Petegem en Vanhoof (2002).

Hier geven we acht grote principes.

- *** We willen geen schoolse kennis meten maar wel het kunnen gebruiken van competenties in levensechte situaties. Dit 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 klasruimte. Het leren mag geen school leren blijven, maar een leren dat ook gaat functioneren buiten de school. Bovendien versterkt deze relevantie ook de motivatie van leerlingen om binnen de opdracht competenties zo goed mogelijk in te zetten en te verfijnen.
- *** We wachten niet met de evaluatie tot na de instructie en inoefening maar we proberen evaluatie zoveel mogelijk te integreren met instructie. Met andere woorden 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 kan opgezet 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 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 gelet wordt, 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, zijn competenties verder uitbouwt, doordat hij steeds minder ondersteuning nodig heeft om de taak succesvol uit te voeren.



- ... Het voorgaande principe impliceert meteen ook dat evalueren een continu gebeuren is. Samen met instructie is evalueren immers een voortdurende beweging waarin vallen en opstaan, steunen en ondersteunen, sturen en loslaten, coachen en feedback geven elkaar opvolgen. Definitieve uitspraken over iemands competenties staat bovendien 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 verdere ontplooiing van competenties.
- ... Uitermate belangrijk om aan te stippen is de essentiële rol van feedback naar aanleiding van het evalueren. Feedback en ondersteuning zijn er steeds op gericht het lerende vermogen van de leerlingen te sturen vanuit een positieve bevestiging. Evaluatie is daarbij het communicatiemiddel. Evaluatie geeft aan waar je staat; wat je erg goed kan om van daaruit de band te leggen naar de moeilijkere terreinen, de domeinen waar het nog minder goed gaat. De bevestiging moet zorgen dat de ontwikkeling gaande wordt gehouden, dat groei mogelijk is en dat leerlingen er blijven in geloven. Voor alle (en dus zeker voor kansarme) kinderen is het immers belangrijk hun zelfbeeld positief te houden, vertrouwen te geven en vanuit dit vertrouwen verder te groeien. Het evalueren mag geen afstraffing worden, mag geen ontgoocheling zijn maar moet voldoende uitdaging vormen om ook moeilijke elementen aan te pakken.
- ... Kennisreproductie is nog slechts een klein onderdeelje van het hele evaluatiegebeuren. Zicht krijgen op hoe leerlingen tot kennisconstructie komen krijgt daarentegen een fundamentele plaats. Meten hoe leerlingen omgaan met de geleerde kennis, hoe leerlingen kennis inzetten, hoe leerlingen nieuwe inzichten opbouwen is 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 vaardiger gedragen en welke houding ze daarbij aannemen. Uiteraard veronderstelt dit evaluatieopdrachten die leerlingen uitdagen 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 ook aandacht te besteden aan hoe leerlingen hulpbronnen inzetten bij het oplossen.
- ... 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. Aangepastheid van de evaluatie aan de leerlingen wordt belangrijk waarbij zelfs niet iedereen over alles dezelfde 'toets' hoeft af te leggen. Het komt erop neer 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 verfijnd. Door aan te sluiten bij de individuele kenmerken en achtergrond van leerlingen, wordt evaluatie ook fairder voor iedere leerling. Afwijken van gestandaardiseerde toetsing laat toe dat leerlingen op hun mogelijkheden worden beoordeeld en niet op hun tekorten. Dit 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 van situaties. En zowel in de 'veelheid aan situaties' en 'de cluster van geïntegreerde kennis, vaardigheid en attitude' is nogal wat speelruimte voor verschillende evaluatiesituaties. Zo kan bij groepswork elke leerling van het groepje die taken uitvoeren die het best passen bij zijn competenties, zijn persoonlijkheid, zijn voorkennis enz. De ene kan goed blijken in het organiseren van het groepswork (de taakverdeling tussen de verschillende leerlingen van het groepje) en de andere in het presenteren van het groepswork aan de rest van de klas. Dat betekent dat ook de rapportering zal moeten rekening houden met de diversiteit die er bij de leerlingen heerst.

- *** 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 is geen reden 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 dit kind ondernemend? Of creatief? Is dit kind sociaal voelend? Heeft dit kind een eigenzinnige oplossingsmethode die zelden faalt ook al is er weinig systematiek zichtbaar?
Als we creativiteit belangrijk vinden moeten we het 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, zijn creativiteit is een onmiskenbare troef!)
- *** De leerlingen ondergaan de evaluatie niet, maar worden actieve participanten in het hele evaluatieproces. Zij beoordelen mee, zij worden betrokken bij het opstellen van evaluatieprocedures, ze bedenken samen met de leerkracht evaluatieopdrachten, zij 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 zelf te reflecteren over de doelstellingen van het leerproces en de weg daar naartoe. 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 leerlingen.

Zijn deze alternatieve 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 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. Vele leerlingen ervaren bijvoorbeeld opdrachten met multiplechoicevragen als niet fair, omdat ze het systeem ervan niet echt door 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, procedures transparant voor de leerlingen? (Dochy en Nickmans, 2005)
- We gaven al aan dat er binnen de discussies rond validiteit nieuwe termen hun ingang vinden. **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? Dit criterium spoort ons aan ook bij de evaluatie verder te kijken dan wat binnen onze klasmuren gebeurt. Met andere woorden evaluatie dient zich ook te richten naar competenties die relevant zijn voor het volwaardig 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)

Nood aan afspraken binnen de school: een evaluatiebeleid

In de evaluatie willen we alle leerlingen maximale kansen geven en dit vergt een grondig overleg tussen alle betrokkenen over de manier waarop we de competenties kunnen en willen gaan meten. Evalueren vraagt steeds meer afstemming van alle betrokkenen. Als we voor elk vak een portfolio-assessment willen uitwerken, dan weten we dat dit voor leerlingen in tijdsbesteding niet haalbaar is. Daarom is een evaluatiebeleid op schoolniveau noodzakelijk.

Binnen het beleid rond evalueren kijken we naar volgende vragen (merk op dat we vertrekken vanuit dezelfde basisvragen zoals die op bladzijde 15 en 16 zijn weergegeven. De bijvragen zijn uiteraard eerder op schoolniveau geformuleerd):

- *Waarom* evalueren we?
Vraag naar een **schoolvisie** rond evalueren.
 - Hoe gaat de school om met evaluatiegegevens. Waartoe dienen ze?
 - Hoe wil men bijvoorbeeld omgaan met het GOK-jongerenbeginbeeldinstrument?

- Wat is de onderliggende visie?
- Welke klemtonen legt men op schoolniveau?
- Hoe zorgt de school voor het in kaart brengen van alle noodzakelijke competenties?
- Hoe organiseert de school overleg over evaluaties tussen verschillende leerkrachten?

... *Wat evalueren?*

Vraag naar **transparantie**.

- Welke competenties willen we allemaal in kaart brengen?
- Wat is voor de ontwikkeling van onze leerlingen echt belangrijk? Welke competenties willen we tot ontwikkeling zien komen?
- Is er afstemming tussen verschillende leerkrachten rond welke competenties er worden gemeten?

... *De meest geschikte evaluatievormen? En afstemming tussen leerkrachten?*

Vraag naar **billijkheid**.

- Welke evaluatievormen hanteren we? En welke inspanningen vragen we daarbij van leerlingen?
- Welke evaluatievormen zijn het meest geschikt voor het evalueren van de beoogde competenties?
- Bij welke evaluaties kunnen verschillende leerkrachten samenwerken bij het evalueren van gelijkaardige competenties?
- Waar kunnen evaluaties van verschillende disciplines samenvallen?
- Hoe bouwen we in een bepaalde periode bij één klas variatie in evaluatievormen uit zodat alle leerstijlen van leerlingen maximaal aan bod komen?

... *Wanneer evalueren?*

Vraag naar **tijdsbesteding** voor evaluaties.

- Hoe vaak wordt er geëvalueerd?
- Hoeveel tijd gaat er naartoe?
- Zijn er afspraken over de plaats van permanente evaluatie tegenover summatieve evaluatie?
- Is er ruimte gemaakt voor feedback bij evaluatiemomenten zodat leerlingen kunnen groeien in het ontwikkelen van competenties?

... *Wie doet uitspraak over welke competenties?*

Vraag naar **afstemming**.

- Waar vullen leerkrachten elkaar aan?
- Waar moeten we overlap vermijden?
- Welke plaats krijgen de leerlingen via zelfevaluaties? Is er voldoende transparantie?
- Welke plaats krijgen peerassessments in het geheel?
- Hoe worden leerlingen betrokken bij het evaluatiegebeuren?

... *Hoe beoordelen?*

Vraag naar **objectiviteit**.

- Is er vooraf duidelijkheid over de evaluatiecriteria?
- Zijn er afspraken tussen leerkrachten?
- Wordt er samen beoordeeld? Objectiviteit vanuit een intersubjectieve

- benadering?
- Hoe communiceren we over evaluaties met de leerlingen?
- Welke procedures zijn er?
- Hoe worden leerlingen betrokken?

Een evaluatiebeleid is echter nog vaak een onbekende in scholen. De individuele leerkracht beslist meestal nog autonoom – al dan niet met inspraak van de leerlingen - hoe de evaluatie binnen zijn klas of vak zal verlopen. Een evaluatiebeleid pleit voor afspraken binnen het hele team om samen keuzes te maken, om samen het totale beeld van een leerling op te bouwen en zo te komen tot een goed uitgebalanceerd evaluatiegebeuren. Maximaal rendement krijg je maar als er lijnen en accenten zichtbaar zijn in de manier waarop leerlingen worden geëvalueerd. We weten dat vormen van peerevaluaties pas echt effectief kunnen worden als ze gedragen worden en op eenzelfde manier toegepast worden door meer leerkrachten binnen het team. Overleg over wat samen kan aangepakt worden en wie welke evaluatievorm kan inzetten voorkomt veel onrust bij leerlingen.

Onontbeerlijk wordt het op gang brengen en onderhouden van goede communicatie over het leer- en het onderwijsproces tussen leerlingen en school, school en ouders, leerlingen en ouders... Alle evaluatiegegevens moeten deze communicatie versterken. Evaluatie heeft pas zin als het leidt tot een betere afstemming, tot gerichte feedback, tot aangepaste begeleiding en tot meer zelfkennis ...

Legt competentiegericht evalueren de lat lager?

Misschien werd in voorgaande alinea's – met klemtoon op het zoeken naar talenten, het verleggen van accenten - de indruk gewekt dat competentiegericht evalueren de kwaliteit van evaluaties naar beneden haalt. Niet is echter minder waar! Met competentiegericht evalueren leggen we vaak de lat veel hoger (in de voorbeelden onder punt 4 moet dit ook blijken). 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 kunnen communiceren op een actieve manier. Met andere woorden ze moeten zich in die vreemde taal schriftelijk en mondeling kunnen uitdrukken in die mate dat er communicatie of interactie ontstaat. Dit 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 competentiegerichte evaluaties peilen we naar de geïntegreerde cluster van kennis en vaardigheden.

Schoolse cognitieve vaardigheden blijven belangrijk maar ze krijgen een andere plaats in het geheel. Met competentiegericht evalueren verschuift het accent. Schoolse cognitieve vaardigheden staan in dienst van competent gedrag. Ze worden immers gebruikt bij het omgaan met -nog niet in de klas behandelde- problemen, ze worden onderdeel van competent handelen.

Is het voor de kansarmen niet te moeilijk?

Met competentiegericht evalueren verleggen we accenten. Volgende elementen zijn echter bepalend voor het 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 remediërend werken op een aantal probleemvelden, maar pas nadat er een stabiele basis van

zelfvertrouwen is. Dit veronderstelt dat de leerkracht oog moet hebben voor het zelfvertrouwen en zelfbeeld van leerlingen.

- *** *Zelf zicht op sterktes en zwaktes.* Kinderen en jongeren hebben er baat bij te weten waar hun talenten liggen en hoe die kunnen ontwikkeld 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, werken met reflecties, werken met zelfevaluaties zullen met andere woorden bijzonder belangrijk worden. Voorwaarde is wel dat leerlingen zelf voldoende inspraakruimte krijgen binnen dit gehele proces van reflecteren en zelf beoordelen. Het mag geen opgelegde klus worden. Er moet bereidheid gecreëerd worden. Kinderen en jongeren betrekken bij de evaluatie verhoogd 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 ze hun kennis kunnen gebruiken bij een aantal ongekende problemen. Voor kansarmen kan dit bedreigend overkomen. Eerder dan de opgaven te veranderen –ze moeten realistisch en authentiek blijven; moeten voldoende complex zijn, moeten uitdagend zijn, ...- wordt er binnen competentiegericht evalueren 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 er 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. (In de voorbeelden onder punt 4 zie je dat soms de leerlingen in groep werken aan een toets, soms hulpmiddelen mogen gebruiken, soms een verantwoording moeten geven, ...)

-
- *** *Ook werken aan tekorten.* Wanneer met bovenstaande elementen rekening is 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 leerlingen 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.

Op deze manier komen het deficitmodel (enkel richten op de tekorten en remediëren) en het talentmodel/ecologisch model (richten op de talenten) dicht bij elkaar. Zowel het remediëren (talentmodel) en het remediëren (deficitmodel) zijn immers belangrijk bij de aanpak en vorming van kinderen en jongeren. We hebben wel de volgorde willen bepalen. Eerst alles uit de kast halen vanuit een positieve benadering vooraleer we starten met remediëren. Maar het moet duidelijk zijn, we moeten de lat voldoende hoog leggen –ook voor kansarmen. We moeten laten voelen dat we ook geloven dat zij het kunnen halen. (Nicaise (2007). Er is niets zo nefast als leerkrachten die niet geloven in de mogelijkheden van hun leerlingen. Het pygmalion-effect leert ons dat verwachtingen van leerkrachten doorslaggevend kunnen zijn in de schoolprestaties van leerlingen (Rosenthal,R.&Jacobson,L.,1968). “Simply put, when teachers expect students to do well and show intellectual growth, they do; when teachers do not have such expectations, performance and growth are not so encouraged and may in fact be discouraged in a variety of ways” (James Rhem).

En wat met schoolse vaardigheden?

Binnen het competentieontwikkellend leren worden leerkrachten uitgenodigd na te denken over de zogenaamde traditionele schoolse vaardigheden. Deze vaardigheden verwijzen vaak – maar niet altijd - naar basisvaardigheden die nodig zijn binnen specifieke competenties. Aan de hand van een competentiematrix proberen nogal wat scholen vroegere inhouden en vaardigheden te koppelen aan de (nieuwe) competenties die ze willen nastreven met hun leerlingen. Een dergelijke oefening is zinvol maar houdt ook het risico in dat men al snel het allemaal bij het oude laat en enkel de formele aspecten aanpast. Luc Stevens waarschuwt bij een dergelijke aanpak voor het volgende: “Soms verandert enkel de vocabulaire maar de grammatica niet.”

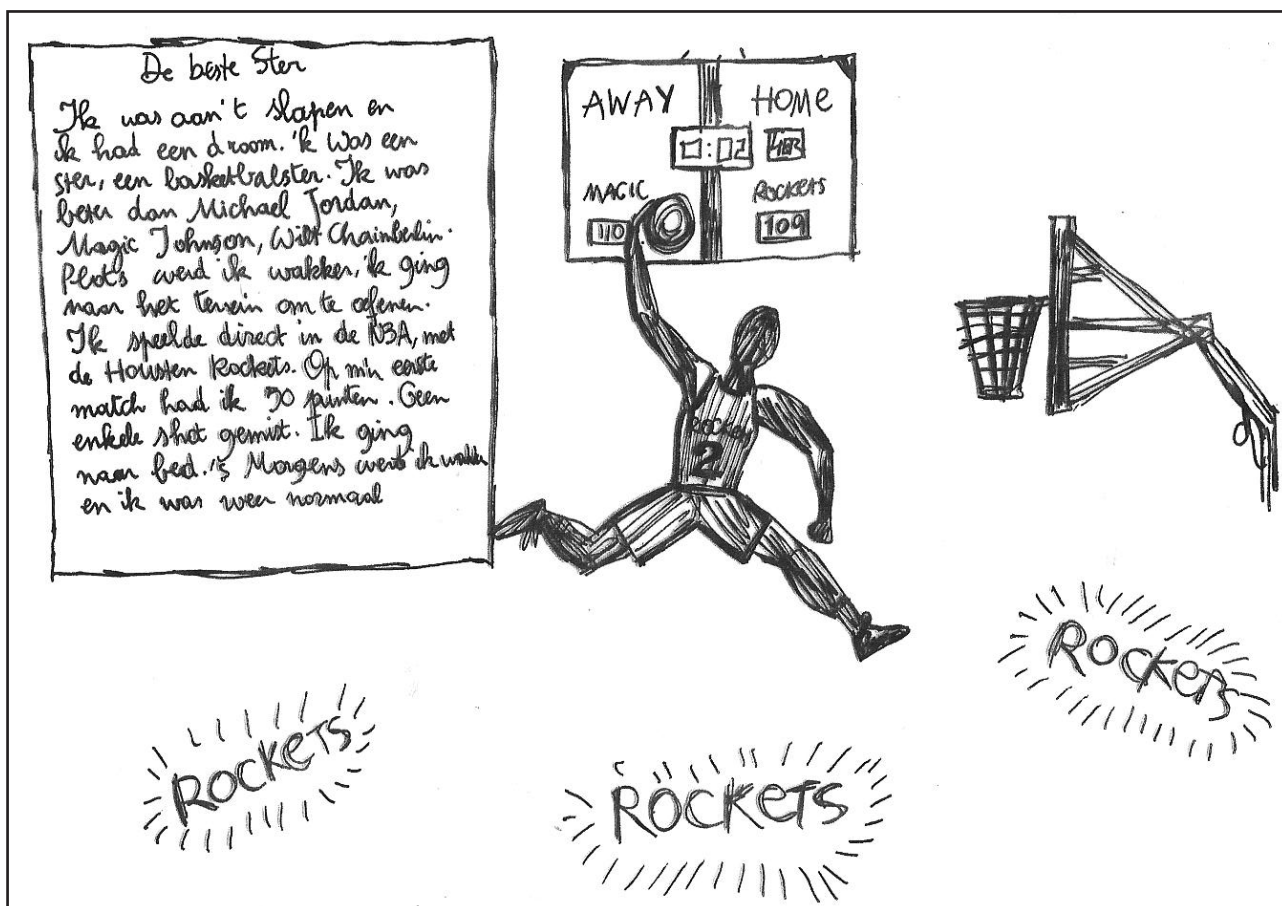
Competentieontwikkellend onderwijs vertrekt vanuit een nieuw paradigma waarbij leren anders vorm kan krijgen. Schoolse vaardigheden krijgen een geïntegreerde plaats binnen de competentieclusters. Het maakt echt wel een verschil als je bij schrijven de klemtoon legt op schriftelijke communicatie dan wel op spelling. Bij competentiedenken is spelling een aandachtspunt nadat er een betekenisvolle en duidelijke boodschap op papier staat. Het is niet het vertrekpunt.

Hieronder illustreert Ides Callebaut dit met een voorbeeld.

“Spel- en taalfouten verbeteren en nog ergens anders aandacht aan schenken is niet moeilijk. Opstellen op die manier verbeteren is echter ook vreselijk vervelend. Het is inderdaad voor de meeste collega’s een van de karweien waar ze een grote hekel aan hebben. Nochtans is dat niet nodig. Als je een goede, open opdracht geeft, krijg je van je leerlingen een brede waaier interessante en vaak heel mooie werkjes.

Maar ook die kun je slecht verbeteren als je niet goed leest. En dat verdienen kinderen niet die hun hart en hun ziel in hun werk gestopt hebben. Wat zijn ze blij als ze van jou een oprecht en meevoelend commentaar op hun tekst krijgen en als ze zien dat je met aandacht en liefde gelezen hebt wat ze geschreven hebben.

Hieronder zie je een voorbeeldje van een werkje van een vijfdeklasser dat om aandachtig lezen en kijken vraagt omdat het zo zorgvuldig gemaakt is. Oorspronkelijk was het groter en mooi gekleurd.



Een aandachtige lezer (en zeker een basketballeihebber) zal merken hoe correct de leerling die moeilijke Amerikaanse namen geschreven heeft. Alleen 'Houston' is fout geschreven! Maar nog merkwaardiger is de tekening. De speler zal met een grote overtuiging een 'dunk' maken. Maar op welk ogenblik? Op het scorebord kun je zien dat er nog twee seconden te spelen zijn en dat zijn ploeg, de Rockets, één punt achter staat! Dat wil zeggen dat deze doelpoging sowieso de doorslag zal geven. Gaat de bal in het net, dan winnen de Rockets met één punt verschil. De tegenstrevers zullen dan niet meer de tijd hebben om nog een doelpunt te maken. Mist hij, dan hebben de anderen gewonnen... Een geweldig spannend moment dus!

Als zijn meester of juf dat niet gezien heeft en daar niet enthousiast op reageert, dan moet die leerling toch geweldig ontgoocheld zijn. Tenzij hij denkt dat hij of zij daar toch allemaal geen verstand van heeft. Helaas heb ik dit werkje eens door twee klassen toekomstige onderwijzers laten verbeteren en geen enkele had op die dingen gelet..."

(Uit : Ides Callebaut(2007), Schrijven voor jezelf. Heerlijk voor iedereen en zeker voor leerlingen van de lagere school. Hoe meer hoe liever dus! Manuscript voor EE-Cahier schrijven, in voorbereiding.)

In dit voorbeeld merk je duidelijk hoe de leerkracht probeert zicht te krijgen op het gehele werk van de leerling. Competenties hebben te maken met het hele plaatje. We lezen dus ook de tekening, we lezen de onderliggende boodschappen, we lezen wat leerlingen proberen te zeggen omdat we alleen zo de expressiekracht van leerlingen kunnen versterken; omdat we alleen zo goede feedback kunnen geven. Eerst goed kijken, observeren, luisteren, aanvoelen...

4. Voorbeelden

We vinden tal van goede voorbeelden van competentiegerichte evaluatie in de dagelijkse praktijk van het onderwijs. Zo maken portfolio's er geleidelijk hun opmars. En in het boek *Evaluatie op de testbank* verzamelden onderwijsdeskundigen Van Petegem en Vanhoof (2002) talrijke voorbeelden uit de klas. Ook het boekje van Dochy, Schelfhout en Janssens (2004) is al een klassieker geworden.

We beperken ons tot een aantal exemplarische voorbeelden. Zoals je zult merken gaat het niet enkel om nieuwe evaluatievormen maar gaat het er ook om om de onderliggende visie en ideeën rond competentiegerichte evaluatie consequent mee te nemen. Met andere woorden het gaat om een paradigma shift.

Een omschrijving van de verschillende evaluatievormen kan je lezen onder [evaluatiefiches](#) en bijkomende concrete uitgewerkte voorbeelden vind je onder [evaluatievoorbeelden \(www.steunpuntgok.be\)](#).

Voorbeeld 1 – Kennisconstructie binnen wiskunde (Dochy, 2004)

Als evaluatieopdracht voor wiskunde rond oppervlakteberekening krijgen de leerlingen per drie het volgende groepswerk: 'Bereken hoeveel verf je nodig hebt om het klaslokaal te schilderen en wat is de kostprijs hiervan?'

In de evaluatie worden volgende elementen meegenomen:

- De berekening van hoeveelheid verf en kostprijs.
- De argumentatie voor de manier van werken, de door hun gehanteerde aanpakstrategie.
- De evaluatie van hun samenwerking.

Bespreking voorbeeld:

Er wordt niet alleen gepeild naar het eindresultaat, maar er wordt ook naar het proces om tot dat resultaat te komen gekeken. Dit geeft leerlingen meer kansen om hun capaciteiten in kaart te brengen. Bovendien zorgt het nadenken over argumentatie rond aanpakstrategieën voor leereffecten nadien.

In de toets worden niet enkel wiskundige competenties geëvalueerd, maar ook sociale competenties. Competenties worden immers niet geïsoleerd ingezet maar zie je vaak in clusters verschijnen.

Het is een typisch voorbeeld waarin leerlingen gevraagd worden naar hun kennisconstructie (het gebruiken en verruimen van hun kennis in de toetscontext).

Voorbeeld 2 – Kennisconstructie: vertel in het Frans over een vakantieverhaal (Heylen, 2006).

"Bereid een gesprek rond een vakantieverhaal voor en vertel dit verhaal nadien in het Frans."

Je mag één van volgende hulpmiddelen gebruiken:

- Een woordenboek
- Een aantal voorbeeldzinnen of een kort artikeltje
- Een aantal grammaticaregels
- Je werkboek
- Een videoreportage
- Je kan tweemaal de hulp invoeren van de leerkracht of een andere leerling.

Bespreking voorbeeld:

Ook hier gaat het om kennisconstructie. De taak zelf verwijst naar de kern van de zaak: het gaat altijd om 'gebruiken' van de taal, om communiceren (holistische benadering). Woordjes reproduceren is daar slechts een klein onderdeel van.

Ook typisch in dit voorbeeld: we leggen de lat veel hoger door te vragen naar de essentie. Maar omdat we weten dat dit veel moeilijker is voorzien we extra kansen om een goed resultaat neer te zetten. We bieden een omgeving aan die de opdracht haalbaarder en toegankelijker maakt: we voorzien in de toetscontext hulpmiddelen. (In het wiskundevoorbeeld zorgt het samenwerken met anderen voor extra kansen voor leerlingen die soms moeilijk alleen van start gaan; zo krijgt heterogeniteit ook een plaats in de evaluatie.)

Met name voor kansarmen is dit een essentieel gegeven dat we moeten meenemen namelijk de lat hoog genoeg leggen (zie Nicaise, 2007) én er toch een haalbare opdracht van maken!!!

Voorbeeld 3 – Kennisconstructie: Vijf-minuten-praten-met-elkaar en dan start de toets (Heylen, 2006)

Om leerlingen meer kansen te geven hun echte capaciteiten boven tafel te halen, wordt de volgende strategie gevolgd. De toets wordt uitgedeeld en leerlingen krijgen de kans de eerste vijf minuten met elkaar te overleggen.

Bespreking voorbeeld:

We zien duidelijk twee zaken naar boven komen bij het gebruik van deze strategie:

- Leerkrachten gaan andere vragen stellen want puur reproductieve vragen zijn niet interessant. (Gevolg: toetsen worden minder reproductief)
- Leerlingen gaan strategieën ontwikkelen om hun kennis zodanig te ordenen dat het via een kort gesprek kan opgeroepen en de inzet van die kennis afgetoetst kan worden. (Gevolg: leerlingen leren functioneler om te gaan met hun kennis)

Voorbeeld 4 - Evaluatiecriteria laten opstellen door leerlingen (Bakkers&Heylen,2001)

Leerlingen kunnen als actieve beoordelaars betrokken worden bij groepswork in de klas. Naar aanleiding van een projectvoorstelling geeft de leerkracht de groepjes de opdracht om vijf beoordelingscriteria op te stellen waarmee de andere leerlingen (uit andere groepen) hun voorstelling moeten evalueren.

De projectgroep "papierrecyclage" komt samen met de leerkracht tot de volgende criteria:

- Was het een grappige voorstelling? Wanneer vonden jullie het grappig?
- Was er voldoende afwisseling in de voorstelling? Waren jullie erdoor geboeid?
- Schrijf twee zaken op die jullie uit deze voorstelling hebben geleerd.
- Er zit een verborgen boodschap in de teksten die we hebben getoond. Schrijf die boodschap op.
- Vonden jullie dat de acteurs expressief waren tijdens deze voorstelling? Geef een goed voorbeeld.
- Geef onze voorstelling nu een cijfer op 10.

Bespreking voorbeeld:

Leerlingen kunnen betrokken worden bij het opstellen van evaluatieprocedures, evaluatiecriteria uitwerken, mee beoordelen. Door leerlingen in deze discussie te betrekken, denken ze gericht na over de doelen van het onderwijs, over de essentie van bepaalde activiteiten.

In sommige klassen is er een gewoonte gegroeid waar leerlingen mee de examenvragen

opstellen. 50% van de examenvragen komen van de leerlingen. Uiteraard is het belangrijk dat de leerkracht waakt over de kwaliteit van deze vragen. Leerlingen meenemen in een proces waar te sterk reproductieve vragen worden teruggespeeld met de opdracht er sterkere en productievere vragen van te maken, blijkt zeer succesvol te zijn. (De eerste reeks vragen die leerlingen bedenken zijn vaak altijd reproductief. Pas als je hen erop wijst dat het om meer moet gaan, zoeken ze verder. Het is opvallend dat leerlingen tot zeer goede vondsten komen.)

Voorbeeld 5 – Cyclisch proces van instructie en evaluatie door elkaar (CTO *Het Schrijfpaleis. Motiverende schrijftaken voor de lagere school.*)

In de taalles krijgen de leerlingen de opdracht zelf een sprookje te schrijven. Die opdracht luidt als volgt:

“Kies een bestaand sprookje. Verzin nu nieuwe namen voor de hoofdrolspelers. Laat het verhaal zich afspelen op een andere plek en in een andere tijd. Bedenk ook een ander slot. Zo wordt Roodkapje Blauwkapje en speelt het verhaal zich af op het terrein van KRC Genk. De wolf wordt een hooligan van een andere club. Het slot? Wel, na een achtervolgingsavontuur trouwt Blauwkapje met de hooligan.”

Gedurende het werken aan de opdracht wordt regelmatig feedback gegeven en nieuwe impulsen aan de hand van het voorlezen van eigen eerste-probeerselen van leerlingen.

Na verbetering van de eindteksten verzorgen de kinderen de lay-out (prenten, kleuren, netjes schrijven, hetzelfde moederblad gebruiken, inhoudsopgave en vermelding van de auteurs, jaar van uitgave ...). Alle sprookjes worden tot slot gebundeld tot een “Modern sprookjesboek”.

Bespreking voorbeeld

Dit voorbeeld beschrijft een opdracht waarin een ruime waaier aan competenties bij de leerlingen wordt aangesproken. Bovendien kan elke leerling door deze gevarieerdheid ook laten zien waarin hij of zij al heel sterk is wat de motivatie verhoogt en positieve competentiebeleving genereert. De opdracht uit het voorbeeld geeft weer hoe de evaluatievorm op zijn beurt ook weer leidt tot een nieuwe instructie. De ‘nieuwe’ sprookjes worden volgende keren en volgende jaren door andere leerlingen gelezen en zijn voor hen het nieuwe vertrekpunt....

Voorbeeld 6 – Zelfevaluatie of co-evaluatie (Bakkers & Heylen, 2001)

Geef jezelf een score op volgende rubrieken:

Rapporteren : Eindtermen Leren leren	1= kan beter	2 = matig	3 = goed	4= prima
Plannen	1	2	3	4
Werkhouding - doorzetten	1	2	3	4
Zelfstandigheid	1	2	3	4
Eigen initiatief	1	2	3	4
Informatiebronnen gebruiken	1	2	3	4
Losse gegevens hanteren	1	2	3	4
Problemen oplossen	1	2	3	4
Eigen denkproces plannen-controleren	1	2	3	4
Zelf bijsturing	1	2	3	4
Samenhangende informatie verwerven	1	2	3	4
Samen werken aan een opdracht	1	2	3	4

Bespreking voorbeeld

Observatie is een belangrijk onderdeel in breed evalueren. Observatielijsten, kijkwijzers kunnen helpen om gericht informatie te verzamelen over waar leerlingen staan. De meest observatielijsten kunnen dienen voor observatie van leerkrachten, zelfevaluatie, peer-evaluatie en co-evaluatie.

5. Krachtige leeromgevingen binnen competentieontwikkeland onderwijs

Inleiding

Naast een doordacht evaluatiebeleid spreekt het ook voor zich dat competentiegericht evalueren niet als een geïsoleerd gebeuren binnen de onderwijscontext plaats kan vinden, maar dat beiden op elkaar afgestemd moeten zijn. Instructie en evaluatie zijn immers onlosmakelijk met elkaar verbonden en tussen de twee bestaat een voortdurende wisselwerking. Wat houdt competentiegericht onderwijs nu in?

Complexe taken

Het werken aan competenties kan gebeuren door leerlingen in te leiden in basisleerstof en basisvaardigheden, maar afzonderlijk werken aan basiskennis kan contraproductief zijn omdat het niet integratiebevorderend is. Het aanleren van basisleerstof en basisvaardigheden is geen garantie dat leerlingen die gaan inzetten op gepaste momenten en in andere contexten dan de leersituatie. Er is dus meer nodig om competent gedrag tot ontwikkeling te brengen.

Competenties komen immers vooral tot ontplooiing binnen een complexe en uitdagende takenstructuur. Aan de hand van betekenisvolle taken kunnen leerkrachten een onderwijsaanbod uitbouwen waarbij leerlingen kennis en vaardigheden moeten integreren, waarbij leerlingen tonen dat ze hun competenties op een goede manier kunnen aansnijden. Eenvoudige taken houden het risico in van gefragmenteerde kennis zonder verder inzicht. Complexe taken zorgen voor meer betekenisvolle kennis en leiden makkelijker naar dieper inzicht. (Heylen, 2006). Complexe taken vertrekken vanuit levensechte en herkenbare situaties waarmee leerlingen aan de slag kunnen en daarbij verschillende competenties moeten aanboren: probleem verkenning, keuze maken, oplossingsstrategieën afwegen, ... Het is wel van belang leerlingen te confronteren met de mogelijkheid om dezelfde competenties in verschillende leercontexten in te zetten want enkel zo zijn er maximale kansen op transfer van de verworven inzichten naar andere domeinen.

Meerlagige taken

Taken zijn best 'meerlagig'. Dit betekent dat leerlingen met verschillende aanpakstrategieën of met verschillende beheersingsniveaus de taken toch nog als zinvol en uitdagend ervaren. Vooral voor kansarmen is het belangrijk hier werk van te maken zodat taken vanuit verschillende talenten kunnen benaderd worden (zoals in CLIM-methodieken vaak het geval is).

Interessante taken zijn volgens Schoenfeld (2005) gekenmerkt door volgende elementen:

- *** er zijn verschillende oplossingsstrategieën mogelijk (oplossen door trial and error, vooruitdenken, terugdenken, extreme voorbeelden zoeken om het probleem helder te krijgen, deelaspecten zoeken en afbakenen,...).
- *** Het is waardevol om georganiseerd te werk te gaan. Er moet een zekere systematiek gehanteerd worden.
- *** Er zijn verschillende oplossingen mogelijk zodat nadien uitwisseling tussen leerlingen rijk en zinvol wordt.
- *** Het is belangrijk om op een bepaald moment abstracter te werken om te kunnen generaliseren.

Leerkracht die stimuleert en coacht

Competenties zijn voortdurend in ontwikkeling en zijn afhankelijk van de kansen die in de leeromgeving geboden worden. Leerkrachten spelen daarin een belangrijke rol. Ze

moeten leerlingen ruimte geven om op ontdekking te gaan, ruimte geven om eigen grenzen te verkennen, ruimte geven om talenten in te zetten. Klassikale activiteiten waarin geen echte, verdiepende communicatie kan plaatsvinden, werkvormen waarin geen ruimte voor initiatief wordt geboden, waarin geen keuzes kunnen gemaakt worden, duwen leerlingen in een passieve rol. Binnen competentieontwikkelen onderwijs ontstaat er een cyclisch interactieproces tussen leerlingen en leerkracht waarin het niet duidelijk is wie wie aanstuurt maar waarin voortdurende afstemming op mekaar voor een uniek en rijk leerproces zorgt. De leerkracht kijkt en geeft impulsen op basis van wat leerlingen nodig hebben, leerlingen spelen erop in en benutten de gecreëerde ruimte om eigen invulling te geven bij het aanbod.

Krachtige sociale leeromgevingen

Het leerproces versnelt als leerlingen met mekaar gaan uitwisselen. Het betekenis geven, het zoeken naar oplossingen, het uitwisselen van ideeën krijgen kansen wanneer leerlingen met mekaar gaan samen denken in wat een “rijke leergemeenschap”(learning communities) genoemd wordt. Binnen deze leergemeenschappen nemen leerlingen initiatieven en sturen ze – uiteindelijk - zelf hun leerproces.

Organisatievormen

Dit alles nodigt uit tot het nadenken over hoe competentieontwikkelen onderwijs nu een concrete invulling kan krijgen binnen een school. Organisatievormen waarin de tijdsblokken niet worden verruimd, uren niet aaneengeschakeld worden, niet over meerdere dagen of weken aan iets kan worden gewerkt ... bieden weinig kansen voor leerlingen om zich als ‘ondernemers’ op een taak of probleem te storten. Loslaten en flexibiliteit is wat we nodig hebben en dat belet niet dat het leren gekaderd moet verlopen, georganiseerd moet worden, in een structuur is gevat. Daarbij wordt gestreefd naar een energievul, circulair proces waarin leerkracht en leerlingen, in interactie met elkaar, het beste van zichzelf geven in het gepassioneerd ontdekken en in het versterken van hun (mentale) greep op de werkelijkheid (Laevers, 2006). Een fragmentaire aanpak waarbij geïsoleerd de focus ligt op aspecten van deelcompetenties geven vaak niet het gewenste effect. Kiezen voor competentieontwikkelen leren veronderstelt immers een geïntegreerde aanpak waarbij we weten waar we naartoe willen, waarbij we de richting kennen. De weg ernaartoe en zelfs het resultaat kan voor verschillende leerlingen anders zijn. Competentiegericht leren is niet lineair-rationeel maar cyclisch en dynamisch. We brengen leerlingen in een proces. Het resultaat wordt bepaald door de rijkdom van de interacties en de leeromgeving. In die zin zal een schoolgerichte aanpak meer resultaat opleveren dan een individuele actie van enkele leerkrachten. Effecten worden sterker als het denken door het hele team worden gedragen.

Bibliografie

- Bultynck, K (2004), Wie A zegt moet ook B zeggen, In LES nr 129, pp 21-24
- Bakkers, E.& Heylen, L (2001)., Projectonderwijs. Een opening naar de werkelijkheid. Cego publishers, Leuven, 168pp.
- Callebaut, I. (2007), Schrijven voor jezelf. Heerlijk voor iedereen en zeker voor leerlingen van de lagere school. Hoe meer hoe liever dus! Manuscript voor EE-Cahier rond schrijven, in voorbereiding.
- 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: K.U.Leuven, Centrum voor Taal & Onderwijs.
- De Corte, E. (1996). Instructional psychology: Overview. In E. De Corte & F.E. Weinert (Eds), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (pp. 33-43). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Dierick, S., Van de Watering, G., & Muijtjens, A. (2002). De actuele kwaliteit van assessment: ontwikkelingen in de edumetrie. In F. Dochy & L. Heylen & H. Van de Mosselaer (Eds.), *Assessment in onderwijs; nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*. Uitgeverij Lemma, Utrecht.
- Dochy, F., Heylen, L.& Van de Mosselaer, H. (Red) , (2002) *Assessment in krachtige leeromgevingen. Nieuwe toetsvormen, en examinering in competentiegericht onderwijs en probleemgestuurd leren*. Lemma, Utrecht.
- Dochy, F., Schelfhout, & Janssens, S., (2004) *Anders evalueren*. Lannoo, Leuven.
- Dochy F.& Nickmans, G. (2005) *Competentiegericht opleiden en toetsen: theorie en praktijk van flexibel leren*. Lemma, Utrecht
- Fontys,<http://www.fontys.nl/facilitairbedrijf/onderwijs/competentiegericht.leren.39323.htm>
- Gardner, H., (1999) *Soorten intelligentie*. Uitgeverij Nieuwezijds.
- Gielen, S. (2007), *Peer assessment as tool for learning*. Proefschrift KULeuven.
- Gysen, S (2004). *Taal anders evalueren in de klas*. In VONK: pp 3-20.
- Heylen, L, (2004) *Het nieuwe evalueren*. Ego-Echo, Jg 6 nr. 4, p.2- 9.
- Heylen, L., (2006) *Voordracht competentiegericht evalueren op EGO-congres van april 2006*.
- Heylen, L. (2006) *Competentiegericht evalueren*. In Bertrands, E., (Red) *Draagkracht geven. uitkomst voor de toekomst*. Leuven. Cego Publishers., p 65-79.
- Janse, R. & T. Koole, http://www.uu.nl/content/competentiegericht_ceut.pdf
- 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. (2003). *Kleuteronderwijsmodellen van de toekomst. Kleuters & Ik*, jg. 20 (1), 2-7.
- Laevers ,F., Heylen ,L. & Daniels, D. (2004), *Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs*. Cego Publishers, Leuven, 160pp.
- Laevers,F. (2006) *Onderwijs op een nieuw leest. Een reconstructie van de actuele paradigmashift*. In Bertrands, E., (Red) *Draagkracht geven. uitkomst voor de toekomst*. Cego Publishers., Leuven p 5-23.
- Nedermeijer, J. en A.Pilot (2000) *Beroepscompetenties en academische vorming in het hoger onderwijs*, Groningen: Wolters-Noordhoff

- Nicaise, I (2001), De actieve welvaartsstaat en de werkers van het elfde uur. Arbeid als antwoord op sociale uitsluiting, Antwerpen: Standaard Uitg
- Nicaise, I., (2007)Hoge eisen voor zwakke leerlingen. In Knack jg. 37 nr. 36 p 28-29.
- Rhem, J. http://en.wikipedia.org/wiki/Pygmalion_effect.
- 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 de Mosselaer, H., & Heylen, L., Toets- en assessmentbeleid op opleidingsniveau en praktische toepassingen. In Dochy, F., Heylen, L.& Van de Mosselaer, H. (Red) , (2002) Assessment in krachtige leeromgevingen. Nieuwe toetsvormen, en examinering in competentiegericht onderwijs en probleemgestuurd leren. Lemma, Utrecht. p. 225-248.
- Van de Velde, V., Van Brusselen, B., Douterlunge, M (1996) Gezin en school: Een onderzoek over gezin als indicator voor de schoolloopbanen in het secundair onderwijs. Hoger instituut voor de arbeid. Leuven.
- Van Peteghem, P. & Vanhoof,J., (2002) Evaluatie op de testbank. Wolters Plantyn, Antwerpen.
- Verhaeghe, J;P.,, Ackaert L., Nicaise I., Bollens J., Groenez, S (2000), Studietoelagen en participatie in het hoger onderwijs, Gent, Vakgroep Onderwijskunde / Leuven, HIVA

Verklarende woordenlijst competenties

Algemene competenties of generieke competenties

Zijn competenties die niet vakspecifiek zijn maar juist in verschillende leerdomeinen worden ingezet. Voorbeeld : probleemoplossend denken.

Basiscompetenties (of kerncompetenties) zijn de competenties die voor iedereen gelden die een bepaalde onderwijsrichting hebben beëindigd. Niet alle basiscompetenties zijn cruciaal om maatschappelijk te kunnen functioneren. Kerncompetenties (basiscompetenties) staan voor de basiscompetenties die iedereen minimaal moet kunnen beheersen.

Beroepsspecifieke competenties

Competenties die specifiek zijn voor het uitoefenen van een beroep.

Competentie

Een competentie is een interne bekwaamheid (noot van de redactie: mentale mogelijkheid) om extern gedrag te vertonen dat voldoet aan externe normen. Een competentie is een onzichtbare persoons eigenschap en wordt zichtbaar vanuit competent gedrag. Omdat alle gedrag een integratie is van cognitieve, emotionele en fysieke elementen geldt dit uiteraard ook voor competent gedrag. (Jozef Kok)

Competentiegericht leren

Het leren is gericht op het verwerven van competenties.

Competentieontwikkeland leren

Het leren is erop gericht competenties maximaal tot ontwikkeling te brengen. Het sluit aan bij het idee dat mensen er voortdurend op uit zijn hun competenties te vergroten. Competenties zijn immers voortdurend in ontwikkeling én individueel ingekleurd. Competentieontwikkeland leren is bijgevolg een proces van levenslang leren met eigen accenten waarbij de school vanuit een ruime en stimulerende leeromgeving de basis kan leggen voor dit levenslange leerproces..

Competentiegericht evalueren

De evaluatie is erop gericht in kaart te brengen waar leerlingen of jongeren staan in hun ontwikkeling en verwerven van competenties.

Competentieontwikkeland evalueren

De evaluatie is erop gericht het ontwikkelen van competenties te ondersteunen en te stimuleren vanuit de manier waarop deze evaluatie verloopt.

Evaluatie is een onderdeel van het leerproces en kan een dynamiek op gang brengen op voorwaarde dat de evaluatie gebeurt vanuit een sterke participatie van de leerlingen/ jongeren.

Cruciale competenties

Cruciale competenties zijn competenties die cruciaal zijn om te kunnen functioneren in onze huidige complexe maatschappij: een tekst of boodschap kunnen lezen, een tekst of boodschap kunnen schrijven, eenvoudige bewerkingen kunnen uitvoeren, computer kunnen gebruiken als tekstverwerker, via email kunnen communiceren, internet kunnen raadplegen, een andere taal kunnen begrijpen, weten hoe sociale relaties werken, weten hoe democratie werkt, kennis kunnen inzetten bij het oplossen van nieuwe problemen, ...

Cruciale competenties verwijzen naar de eindtermen. Cruciale competenties zijn niet noodzakelijk hetzelfde als basiscompetenties.

Differentiële competenties geven de mogelijkheid om te excelleren, om de eigen talenten maximaal tot ontplooiing te brengen. Binnen differentiële competenties zal iedereen zijn eigen accenten kunnen leggen.

Functionele competenties

Competenties die gebonden zijn aan specifieke vakdomeinen en in specifieke situaties functioneel kunnen ingezet worden. Bijvoorbeeld: technologische competenties.

Generieke competenties of algemene competenties

Zijn competenties die niet vakspecifiek zijn maar juist in verschillende leerdomeinen worden ingezet. Voorbeeld : probleemoplossend denken.

Kerncompetenties (of basiscompetenties) staan voor de basiscompetenties die iedereen minimaal moet kunnen beheersen