

Universiteit Antwerpen

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

Behalen leerkrachten en scholen een goed rapport?

Een onderzoek naar leerlingenevaluatie in het Vlaams secundair onderwijs

Lotte Portael

Masterproef voorgelegd met het oog op
het behalen van de graad van master in de
Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. J. Vanhoof

Samenvatting

Scholen en leerkrachten beschikken over een grote autonomie inzake het evalueren van leerlingen. Iedere dag worden er door hen beslissingen genomen over het al dan niet slagen van leerlingen. De evaluaties die leerkrachten uitvoeren vormen het vertrekpunt. Maar hoe is het gesteld met de kwaliteit van de evaluatiepraktijken die leerkrachten hanteren? En wordt er in scholen ook een evaluatiebeleid gevoerd? Dit onderzoek tracht hierin meer inzicht te verschaffen door middel van volgende kwantitatieve onderzoeksopzet. Een instrument werd ontwikkeld, bestaande uit 10 schalen die de kwaliteit van de evaluatiepraktijken van leerkrachten nagaan. Het beleidsvoerend vermogen aangaande leerlingenevaluatie werd geoperationaliseerd door 5 schalen. In totaal werden 1891 leerkrachten uit het Vlaams secundair onderwijs bevroegd. Data-analyses werden uitgevoerd om zicht te krijgen op de betrouwbaarheid en validiteit van het bevragsingsinstrument, om in kaart te brengen hoe het gesteld is met en welke factoren van invloed zijn op de kwaliteit van de evaluatiepraktijken van leerkrachten en het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluatie van scholen.

Er kan gesteld worden dat de vragenlijst voldoende betrouwbaar en valide is om met het nodige vertrouwen naar de resultaten te kijken. Deze wijzen uit dat leerkrachten de kwaliteit van hun evaluatiepraktijken positief inschatten. Sterke punten aangaande de kwaliteit van hun evaluatiepraktijken zijn het kunnen afleggen van verantwoording, de transparantie over en de eerlijkheid van hun evaluatietaken. Minder sterke punten zijn de mate waarin leerlingen betrokken worden, de cognitieve complexiteit en levensechtheid van hun evaluaties. De leerkrachten beoordelen het beleidsvoerend vermogen van hun school inzake leerlingenevaluaties minder positief dan de kwaliteit van hun evaluatiepraktijken. Ze ervaren een sterk gedeeld leiderschap. Het reflectief vermogen van scholen wordt het zwakst ervaren door leerkrachten.

Tot slot blijkt dat de evaluatiepraktijken voornamelijk beïnvloed worden door het geslacht en de leeftijd van de leerkrachten. De school en het onderwijsnet waartoe de school behoort heeft een invloed op het beleidsvoerend vermogen betreffende leerlingenevaluatie. Het blijkt dat het voeren van een goed beleid inzake leerlingenevaluatie op een school samengaat met kwaliteitsvollere evaluatiepraktijken van leerkrachten.

“De evaluerende geëvalueerd: Een goed rapport voor leerkrachten en scholen?”

Leerkrachten uit het Vlaams secundair onderwijs beoordelen de kwaliteit van hun leerlingenevaluaties positief. Maar de manier waarop scholen hierover beleid voeren, wordt minder positief beoordeeld. Dat blijkt althans uit de masterscriptie van Lotte Portael van de Universiteit Antwerpen.

Lotte Portael, studente in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen, onderzocht aan de hand van een survey bij 1891 Vlaamse leerkrachten uit het normaal secundair onderwijs hoe die hun leerlingenevaluaties en het schoolbeleid hieromtrent beoordelen.

Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten ervan uitgaan dat ze hun evaluaties voldoende onderbouwen en rechtvaardigen. Ze zijn ook van mening dat ze eerlijk evalueren. Toch vindt één vijfde het niet vanzelfsprekend even streng te zijn voor sterke en zwakke scholieren. Bovendien zijn er werkpunten. Evalueren blijft een verantwoordelijkheid van de leerkracht waarbij de leerlingen weinig betrokken worden. Leerlingen krijgen zo weinig kansen om mee na te denken en beslissingen te nemen over de evaluaties. Ook realiseren leerkrachten in mindere mate de levensechtheid van hun evaluaties, wat jammer is gezien leerlingen hieraan behoefte hebben.

Daarnaast beoordelen leerkrachten het beleidsvoerend vermogen van hun school inzake het evalueren minder positief dan de kwaliteit van hun eigen evaluatiepraktijken. Wel voelen ze een sterk gedeeld leiderschap. Leerkrachten bevestigen namelijk dat ze inderdaad de kans krijgen om het evaluatiebeleid in hun school mee uit te stippelen. Opvallend is ook de grote bereidheid om dat te doen.

Het reflectief vermogen van scholen wordt het minst positief onthaald. Leerkrachten vinden dat er wel voldoende besef is van het belang van reflectie over leerlingenevaluaties maar concrete acties blijven uit. Tot slot blijkt dat het voeren van een goed beleid inzake leerlingenevaluatie op school samengaat met kwaliteitsvollere evaluatiepraktijken van leerkrachten.

“Met de resultaten en de vragenlijst uit deze studie kunnen scholen een zelfevaluatie uitvoeren. Zo willen we ze helpen hun leerlingenevaluaties te optimaliseren en kunnen ze tot schoolverbetering komen”, aldus Portael.

Meer weten?

Lotte Portael: lotteportael@gmail.com

Promotor prof. dr. J. Vanhoof: jan.vanhoof@ua.ac.be

Voorwoord

“Success is stumbling from failure to failure with no loss of enthusiasm.”

W. Churchill

Na vier jaar studeren, sta ik op het punt om mijn studie te beëindigen. Dat u vandaag dit werk leest, is het resultaat van vier jaar mijn enthousiasme niet te verliezen. Terugkijkend kan ik alleen maar vaststellen dat ik meermaals gestruikeld ben maar dat dit me niet heeft tegengehouden. Dit had dan ook alles te maken met het onderwerp van mijn studie, namelijk onderwijs. Met dit werk een bijdrage kunnen leveren aan de wetenschap maar nog meer aan het onderwijsveld geeft me enorm veel voldoening.

Bij deze wil ik dan ook een aantal personen bedanken die samen met mij deze masterproef tot een goed eind brachten. Allereerst prof. dr. Jan Vanhoof die tijdens het hele proces erg betrokken was en mij telkens voorzag van deskundig advies en mij voortdurend motiveerde. Een oprechte dankjewel voor de fijne samenwerking.

Dit werk had niet kunnen slagen zonder de medewerking van de leerkrachten die de inspanning hebben geleverd om de vragenlijst in te vullen. Nooit had ik gedacht zo'n grote respons te krijgen. Ik hoop met dit werk jullie een wederdienst te bewijzen.

Mijn familie en vrienden wil ik graag bedanken voor hun geduld. Zij hebben vier jaar aan de zijlijn van mijn avontuur gestaan. Hun schouderklopjes en aanmoedigingen betekenden erg veel voor mij.

Als laatste wil ik erg graag mijn vriend Gregor bedanken met wie ik ups en downs samen heb beleefd. Zijn talloze ondersteunende woorden betekenden enorm veel voor mij. Bedankt dat ik mocht doen wat ik graag wilde doen!

Mei 2013

Lotte Portael

Inhoud

Samenvatting.....	III
Perstekst.....	IV
“De evaluerende geëvalueerd: Een goed rapport voor leerkrachten en scholen?”	IV
Voorwoord	VI
Lijst van figuren en tabellen	X
Lijst van figuren	X
Lijst van tabellen.....	X
1. Probleemstelling.....	1
2. Theoretisch kader.....	4
2.1. Wat is evaluatie?	4
2.2. Recente ontwikkelingen in het denken over evaluatie	4
2.3. Kwaliteitscriteria van evaluatiesystemen.....	7
2.4. Beleidsvoering over de evaluatie van leerlingen	10
3. Methode.....	15
3.1. Operationalisatie van het instrument: vragenlijst	15
3.2. Pilotonderzoek	16
3.3. Doelgroep	16
3.4. Steekproef en representativiteit	16
3.5. Conceptueel onderzoeksmodel.....	19
4. Resultaten.....	20
4.1. Het instrument: de vragenlijst.....	20
4.1.1. Betrouwbaarheid van de vragenlijst	20
4.1.2. Samenhang tussen de schalen onderling	21
4.2. Beschrijvende resultaten.....	23
4.2.1. De kwaliteit van de evaluatiepraktijken in Vlaamse secundaire scholen	23
4.2.2. Het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties in Vlaamse secundaire scholen	38
4.3. Verklarende modellen	46
4.3.1. De evaluatiepraktijken en het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties als afhankelijke variabelen	46
4.3.2. De invloed van het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties op de gehanteerde evaluatiepraktijken	52
5. Conclusie	54
5.1. De betrouwbaarheid en validiteit van het gebruikte instrument	54

5.2.	De kenmerken van de heersende evaluatiepraktijken het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties	55
5.2.1.	De evaluatiepraktijken van leerkrachten	55
5.2.2.	Het beleidsvoerend vermogen van scholen inzake leerlingenevaluatie	57
5.3.	De invloed van leerkracht- en schoolkenmerken op de evaluatiepraktijken van leerkrachten en het beleidsvoerend vermogen van scholen	59
5.4.	De invloed van het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties op de kwaliteit van evaluatiepraktijken van leerkrachten	60
6.	Discussie	61
6.1.	Wetenschappelijke en praktijkgerichte relevantie	61
6.2.	Beperkingen van het onderzoek	62
6.3.	Implicaties voor vervolgonderzoek	63
7.	Literatuurlijst	65
8.	Bijlagen	69
8.1.	Bijlage 1: De vragenlijst	69

Lijst van figuren en tabellen

Lijst van figuren

Figuur 1: Vijf geselecteerde kenmerken van het beleidsvoerend vermogen van scholen p.12

Figuur 2: Conceptueel onderzoeksmodel p.19

Lijst van tabellen

Tabel 1 p.17

Steekproefverdeling van deelnemende scholen volgens onderwijsnet, n = 51

Tabel 2 p.18

Vergelijking karakteristieken populatie en steekproefpopulatie (in %), n = 1891

Tabel 3 p.21

Aantal items en Cronbach's alpha (α) voor de 15 dimensies op leerkrachtniveau, n = 1891

Tabel 4 p.22

Pearsons correlatiecoëfficiënten per dimensie van de evaluatiekwaliteit van leerkrachten, n = 1891

Tabel 5 p.22

Pearsons correlatiecoëfficiënten per dimensie van het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties, n = 1891

Tabel 6 p.23

Gemiddelde scores en standaarddeviatie per dimensie van de evaluatiepraktijken van leerkrachten, n 1891

Tabel 7 p.24

Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de representativiteit van evaluatietaken, n = 1891

Tabel 8 p.26

Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de reproduceerbaarheid van evaluatietaken, n = 1891

Tabel 9 p.27

Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de eerlijkheid van evaluatietaken, n = 1891

Tabel 10 p.29

Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de transparantie van evaluatietaken, n = 1891

Tabel 11	p.30
<i>Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de verantwoording inzake evaluatietaken, n = 1891</i>	
Tabel 12	p.31
<i>Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. geïntegreerde evaluatie, n = 1891</i>	
Tabel 13	p.33
<i>Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de impact van de evaluatie, n = 1891</i>	
Tabel 14	p.34
<i>Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de betrokkenheid van leerlingen bij de evaluatie, n = 1891</i>	
Tabel 15	p.35
<i>Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de levensechtheid van de evaluatie, n = 1891</i>	
Tabel 16	p.37
<i>Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de cognitieve complexiteit van de evaluatie, n = 1891</i>	
Tabel 17	p.38
<i>Gemiddelde scores en standaarddeviatie per dimensie van het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties, n = 1891</i>	
Tabel 18	p.39
<i>Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de gezamenlijke doelgerichtheid van de beleidsvoering rond evaluatie, n = 1891</i>	
Tabel 19	p.41
<i>Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de doeltreffendheid van de communicatie bij de beleidsvoering rond evaluatie, n = 1891</i>	
Tabel 20	p.42
<i>Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. het gedeeld leiderschap bij de beleidsvoering rond evaluatie, n = 1891</i>	
Tabel 21	p.44
<i>Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de ondersteunende relaties bij de beleidsvoering rond evaluatie, n = 1891</i>	

Tabel 22	p.45
<i>Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. het reflectief vermogen bij de beleidsvoering rond evaluatie, n = 1891</i>	
Tabel 23	p.47
<i>Het ICC voor de dimensies waarvoor de variantie op schoolniveau statistisch significant is</i>	
Tabel 24	p.48
<i>Vergelijking -2 Log Likelihood voor model 0 en model 1 en p-waarde</i>	
Tabel 25	p.49
<i>Verklarend model met het geslacht als statistisch significante voorspeller</i>	
Tabel 26	p.50
<i>Verklarend model met de leeftijd als statistisch significante voorspeller</i>	
Tabel 27	p.51
<i>Verklarend model met het onderwijsnet als statistisch significante voorspeller</i>	
Tabel 28	p.52
<i>Verklarend model met het beleidsvoerend vermogen als statistisch significante voorspeller</i>	

1. Probleemstelling

Scholen beschikken over een grote autonomie wat betreft het evalueren van leerlingen. Dit omdat de overheid de bevoegdheid voor het vastleggen van evaluatiecriteria bij de schoolbesturen zelf legt. Verder houdt de overheid zich op de achtergrond en legt ze minieme richtlijnen op aan scholen wat betreft evaluatiepraktijken (Penninckx, Vanhoof & Van Petegem, 2011).

Of een leerling slaagt in het secundair onderwijs, wordt autonoom door de delibererende klassenraad van de school beslist. Die delibererende klassenraad bestaat uit de schooldirecteur en alle leerkrachten die tijdens een schooljaar een leerling hebben onderwezen¹. Zij nemen beslissingen over de studievoortgang en over het toekennen van het diploma secundair onderwijs. Mechanismen, zoals centrale examens georganiseerd door de overheid die een invloed hebben op de studieloopbaan van leerlingen, zijn niet van kracht in Vlaanderen (Penninckx et al., 2011). Daarmee wordt duidelijk dat er een erg grote rol is weggelegd voor de leerkracht en de school.

Ondanks de minieme beleidslijnen uitgaande van de overheid, verwacht de overheid wel dat scholen doordachte evaluatiepraktijken hanteren. Er wordt immers van scholen verwacht dat ze hun onderwijskwaliteit bewaken². In de manier waarop ze dit doen, zijn scholen vrij. Dit betekent dat scholen dienen na te gaan of leerlingen de gestelde doelen bereiken op het einde van een leerperiode en bekijken in welke mate het onderwijsleerproces van leerlingen geoptimaliseerd kan worden. Er kan dan ook worden verondersteld dat scholen een leerlingenevaluatiebeleid opstellen waarvan een outputgerichte meting van de prestaties van leerlingen deel uitmaakt (Penninckx et al., 2011).

Wanneer men echter naar de onderwijspraktijk kijkt, blijkt dat de kwaliteitsbewaking van de evaluatiepraktijk die men kan verwachten van scholen, in vele gevallen nog maar aan het begin van een ontwikkelingsproces staat (Onderwijsinspectie, 2012). Dat maakt een analyse van de doorlichtingsverslagen van secundaire scholen duidelijk waarbij de evaluatiepraktijk in de doorlichtingsfocus stond, uitgevoerd door de onderwijsinspectie in het schooljaar 2011-2012 (Onderwijsinspectie, 2012). Als er een visie rond evaluatie aanwezig is, betreft het meestal organisatorische afspraken. Maar zelfs deze praktische richtlijnen ontbreken bij iets minder dan de

¹ Omzendbrief betreffende de structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs; 6.3. De delibererende klassenraad

² Decreet betreffende de kwaliteit van het onderwijs, 8 mei 2009:

Art.4. §1. Elke onderwijsinstelling is, rekening houdend met haar pedagogisch of agogisch project, ervoor verantwoordelijk kwaliteitsonderwijs te verstrekken en het geboden onderwijs kwaliteitsvol te ondersteunen

helft van de doorgelichte secundaire scholen. Nog steeds krijgen leraren een grote vrijheid in de manier waarop ze leerlingen evalueren. Hierdoor verschillen scholen sterk in de gehanteerde evaluatiepraktijken. Deze verschillen vindt men ook binnen de school terug (Penninckx et al., 2011). Ten opzichte van een onderzoek dat 10 jaar geleden werd uitgevoerd door Verhoeven, Devos, Bruylant en Warmoes (2002) nemen we maar een povere vooruitgang waar. Destijds bleek dat er in scholen al afspraken gemaakt werden rond het evalueren van leerlingen binnen de school maar waren deze ook voornamelijk van organisatorische aard. Er werden zelden of weinig afspraken gemaakt over de meer inhoudelijke en procesmatige kant van evalueren. Leerkrachten gaven in het onderzoek aan dat ze een grote autonomie hadden om te evalueren. Een toetscultuur, waarin leerkrachten traditionele evaluatie-instrumenten zoals een schriftelijke toets hanteren, is op dat moment dominant. Het gebruik van alternatieve evaluatie-instrumenten, zoals een portfolio of peer-assessment, is minimaal (Verhoeven et al., 2002). Uit de analyse van de onderwijsinspectie blijkt dat in het schooljaar 2011-2012 een aantal scholen wel op zoek gaat naar meer variatie in evaluatievormen maar dit is een minderheid. Het lijkt dan ook dat de evaluatiepraktijken van leerkrachten de afgelopen 10 jaar niet veel veranderd zijn en dat de meerderheid van scholen ter plaatse is blijven trappelen.

De onderwijspraktijk slaagt er klaarblijkelijk niet in de evolutie die binnen de onderzoekswereld plaatsvindt bij te houden. Onderzoekers adviseren al langere tijd een nieuwe, alternatieve en brede vorm van evalueren om zo het leren van leerlingen te bevorderen. In de literatuur wordt deze verandering omschreven als een verschuiving van een toetscultuur naar een assessmentcultuur (Dochy, Schelfhout & Janssens, 2003; Vanhoof & Van Petegem, 2002; Standaert, Troch, Peeters & Piedfort, 2006). Door de veranderde visie van onze maatschappij op onderwijs waarbij kennis op zich niet meer voldoende is om optimaal te functioneren maar waar vaardigheden belangrijk zijn om zelf kennis te construeren, kan een verandering in de wijze waarop men evalueert niet achterblijven. Een aangepaste evaluatiecultuur dringt zich op waarin instructie en evaluatie geïntegreerd worden om leerlingen te begeleiden in hun vorderingen. Hierin treedt de formatieve functie van evalueren sterker op de voorgrond waarbij de leerling medeverantwoordelijk is voor zijn leerproces en actief betrokken wordt bij de evaluatie. De manieren waarop geëvalueerd wordt, zijn meer divers. Men maakt gebruik van meer 'alternatieve' evaluatiemethoden waarbij de taken authentiek, realistisch, uitdagend en betekenisvol zijn voor de leerling. Dit zijn dus geen louter kennisgerichte toetsen, wel worden de competenties van de leerlingen in kaart gebracht. Ook wordt er bij de normering van de evaluatieresultaten gekeken naar de leervorderingen van de individuele student en rapporteert men op een meer kwalitatieve wijze opdat leerlingen door middel van deze feedback inzicht krijgen in hun sterke en zwakke punten in hun leerproces. Al deze factoren zijn kenmerkend voor de evaluatie

binnen de assessmentcultuur (Dochy et al., 2003; Vanhoof & Van Petegem, 2002; Standaert et al., 2006).

Hoewel het belang van evalueren voor leerkrachten wel duidelijk is, lijken ze onvoldoende de onderwijskundige inzichten die in onderzoek benadrukt worden, te kunnen volgen. Dit blijkt uit de analyse van de Onderwijsinspectie (2012). De intentie om anders te evalueren in Vlaamse secundaire scholen is er, maar de 'know-how' om dit effectief te doen lijkt te ontbreken. Deze studie heeft als opzet zicht te krijgen op de huidige kwaliteit van de evaluatiepraktijken van leerkrachten en van de beleidsvoering aangaande het evalueren van leerlingen van scholen in het Vlaams secundair onderwijs. Door het opzetten van een bevraging in verschillende secundaire scholen zal het mogelijk zijn een beeld te verkrijgen van de heersende beleidsvoering en -praktijken aangaande het evalueren van leerlingen. Op die manier kan er bekeken worden welke aspecten met betrekking tot het evalueren van leerlingen versterkt en verbeterd kunnen worden met het oog op het garanderen van kwaliteitsvolle leerlingenevaluaties in het Vlaams secundair onderwijs.

Opdat dit beeld in kaart kan worden gebracht, is een meetinstrument nodig dat ingezet kan worden voor de bevraging. Een dergelijk instrument op basis van nieuwe onderzoekkundige inzichten over evaluatie en aangepast aan het Vlaams secundair onderwijs ontbreekt momenteel. Vandaar dat deze studie zich in eerste instantie richt op het ontwikkelen van een instrument dat de evaluatiepraktijken en de beleidsvoering hierrond van individuele leerkrachten en schoolteams van Vlaamse secundaire scholen kan meten. Dit instrument kan bovendien als hulpmiddel aangereikt worden aan scholen om hen in staat te stellen de eigen evaluatiebeleidsvoering en -praktijken te beschrijven, diagnoses te stellen en actiepunten te identificeren.

De volgende onderzoeksvragen staan centraal in deze masterproef:

- Wat is een betrouwbaar en valide instrument om de evaluatiepraktijken en het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties van individuele leerkrachten en schoolteams in kaart te brengen?
- Wat zijn de kenmerken van heersende evaluatiepraktijken en het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties in secundaire scholen in Vlaanderen?
- Gaat er een invloed uit van de leerkrachtkenmerken 'geslacht' en 'leeftijd' op de evaluatiepraktijken en het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties in Vlaamse secundaire scholen?

- Gaat er een invloed uit van de schoolkenmerken ‘onderwijsvorm’ en ‘onderwijsnet’ op de evaluatiepraktijken en het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties in Vlaamse secundaire scholen?
- Heeft het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties een invloed op de kwaliteit van het evalueren van leerlingen in Vlaamse secundaire scholen?

2. Theoretisch kader

2.1. Wat is evaluatie?

In Nederlandstalige literatuur worden de begrippen ‘evaluatie’ en ‘assessment’ gebruikt wanneer men het heeft over het beoordelen van leerlingen, wat vaak voor verwarring zorgt. In het Engelse taalgebruik verwijzen beide woorden naar verschillende processen. Evaluatie wordt gebruikt om te verwijzen naar de beoordeling van objecten. Assessment verwijst naar het meten van individuele prestaties van een leerling. In het Nederlands zijn er echter geen verschillende woorden beschikbaar om dit onderscheid in woordgebruik weer te geven. Hoewel het daarom zinvol kan zijn om in dit onderzoek beide woorden te gebruiken voor het verschil tussen beide begrippen duidelijk te maken, werd er toch gekozen om enkel het woord ‘evaluatie’ te hanteren. In Vlaanderen is de term ‘evaluatie’ immers veel meer ingeburgerd in het onderwijsveld (Van Petegem & Vanhoof, 2002). Het evalueren van leerlingen wordt doorheen dit onderzoek dan ook beschouwd zoals Harlen (2007, p.15) dit definieert, nl. “het proces van het beslissen, het verzamelen en het beoordelen van gegevens over de prestaties van leerlingen met betrekking tot specifieke leerdoelen”.

2.2. Recente ontwikkelingen in het denken over evaluatie

Zoals in de probleemstelling reeds werd geded, vindt er binnen de onderzoekswereld een verschuiving plaats naar een cultuur waarin leerlingenevaluatie breder en anders wordt ingevuld. Enkele gebeurtenissen maken de aanleiding duidelijk van deze verschuiving van een toetscultuur naar een assessmentcultuur. Bij de invoering van de vernieuwde ontwikkelingsdoelen en eindtermen (ODET) vond een duidelijke verruiming plaats wat betreft de onderwijsdoelen (Vanhoof & Van Petegem, 2002). Naast de bestaande kennisgerichte doelen werden er ook vaardigheden en attitudes opgenomen in de ODET. Meer specifiek betreffen het competenties die bestaan uit met elkaar verbonden delen van kennis, vaardigheden en attitudes die gebruikt worden om adequaat problemen op te lossen (Baartman, Bastiaens, Kirschner & van der Vleuten, 2007). Verworven

competenties moeten dus in de praktijk betekenisvol kunnen worden toegepast. De verruiming van de doelstellingen van het onderwijs, zoals de ODET beschouwd kunnen worden, moet zich ook vertalen in een aangepaste evaluatiebenadering (Van Petegem & Vanhoof, 2002).

Door de snelle technologische vooruitgang veranderen de eisen die onze maatschappij aan het onderwijs stelt. Leerlingen moeten kunnen functioneren in een kennismaatschappij waarbij ze flexibel en adaptief met kennis kunnen omgaan. Onderwijs dient leerlingen hierop voor te bereiden door hen complexe competenties bij te brengen en door hen te ondersteunen bij het ontwikkelen van vaardigheden om te leren, in plaats van geïsoleerde kennis en vaardigheden over te brengen (Baartman et al., 2007). De visie op leren en onderwijs heeft zo de laatste jaren een sterke verandering ondergaan. Deze verandering maakt ook een verandering noodzakelijk in evaluatiemethoden om de verwerving van competenties na te gaan (Baartman, Bastiaens, Kirschner & van der Vleuten, 2006).

Er blijkt een sterke relatie tussen leren en evalueren te bestaan (Prodromou, 1995) waarbij het de evaluatie is die een sterk sturende factor is voor het leergedrag van leerlingen. Wat beoordeeld wordt, bepaalt sterk hoe en wat er wordt geleerd. Dit kan negatieve consequenties hebben, zoals het 'teaching to the test' fenomeen. Daardoor is het van groot belang om de evaluatie strategisch in te zetten opdat deze de doelstellingen van het onderwijs en de onderwijsaanpak versterkt en niet tegenwerkt (Dochy & Gijbels, 2008). Binnen de assessmentcultuur wijzen verschillende auteurs (Baartman et al, 2006, Vanhoof & Van Petegem, 2002) op het belang van een goede afstemming tussen instructie, leren en evaluatie. Evaluatie kan best geïntegreerd worden in het leerproces (Gardner, 2012). De formatieve functie van evaluatie, waarbij leerlingen feedback krijgen over hun leervorderingen, speelt een belangrijkere rol binnen het leerproces van leerlingen. Door evaluatie deel te laten uitmaken van het leerproces wordt dit een leerinstrument en komt het ten dienste van het leren van leerlingen te staan. Evaluatie mag dus niet enkel beschouwd worden als 'het testen van leerlingen' waarna het leerproces wordt beëindigd (Birenbaum et al., 2006; Van Petegem & Vanhoof, 2002). Enkel het testen van wat er geleerd werd wordt in recente literatuur (Birenbaum et al, 2006; Tillema, Leenknecht & Segers, 2011) omschreven als 'assessment of learning'. Meerdere onderzoekers pleiten voor vormen van evaluatie waarbij de leervooruitgang bepaald wordt en die de leerling inzicht geeft in zijn leerproces (Birenbaum et al, 2006). Het verschaffen van (in)formatieve feedback aan de leerling over zijn leerproces wordt beschouwd als een sleutelement in het bereiken van een verbeterd vermogen van leerlingen in hoe ze moeten leren (Tillema et al., 2011). Dit proces wordt gedefinieerd als 'assessment for learning' dat door Gardner (2012) als volgt wordt gedefinieerd:

'Assessment for learning' is het proces van het zoeken en interpreteren van gegevens te gebruiken door leerlingen en hun leraren om te identificeren waar de leerlingen staan in hun leerproces, waar ze naartoe moeten en wat de beste manier is om daar te geraken. (citaat vertaald naar het Nederlands, Gardner, 2012, p.3)

Ondanks dat er gepleit wordt voor een verschuiving van 'assessment of learning' naar 'assessment for learning', sluit men het belang van 'assessment of learning' niet uit (Birenbaum et. al., 2006). Deze functie van evaluatie, namelijk het summatief beoordelen, moet onderdeel blijven van de manier waarop men leerlingen beoordeelt. Er moeten immers beoordelingen worden uitgesproken over de leerprestaties van leerlingen. Meer nog, het onderscheid tussen summatief en formatief moet behouden blijven. Harlen (2012) stelt immers dat wanneer men summatief wil gaan beoordelen door formatieve gegevens te herinterpreteren of omgekeerd, wanneer formatieve evaluatiegegevens summatief gebruikt worden, dit verschillende bedreigingen, zoals een verminderde betrouwbaarheid, met zich meebrengt voor beide evaluatievormen. Het is dan ook van belang dat de integriteit van beide vormen van evalueren bewaard blijft opdat er een positieve invloed kan uitgaan op het leerproces (Harlen, 2012).

Verschillende nieuwe evaluatiemethoden die focussen op 'assessment for learning' werden ontwikkeld en worden in de literatuur veelvuldig voorgesteld als alternatieven ten opzichte van klassieke testmethoden. Baartman e.a. (2007) wijzen erop dat dit niet het geval is en dat het woordgebruik 'alternatief' dan ook niet goed gekozen werd omdat het veronderstelt dat deze nieuwere vormen van evaluatie de oudere vormen vervangen. Zoals eerder gesteld is het niet zo dat het formatief evalueren het summatief evalueren dient te vervangen. Het is de combinatie van de klassieke, meer summatieve vormen van evaluatie met nieuwe, eerder formatieve evaluatiemethoden die de leerling en de leerkracht inzicht geeft in de leerprocessen die plaatsvinden. Men kijkt de methoden voor evaluatie dan ook niet als losstaand van elkaar maar men beschouwt de verschillende manieren waarop men leerling beoordeelt als een samenhangend geheel. Baartman e.a. (2007) omschrijven een dergelijk systeem als een 'competence assessment programme'. Zij definiëren dit als: *"alle toetsen binnen een afgerond geheel van de opleiding"* (Dijkstra & Baartman, 2011, p.21). Birenbaum e.a. (2007) spreken van een 'integrated assessment system' die zowel oude als nieuwe evaluatiemethoden integreert. Ook Harlen (2007) spreekt van een gelijksoortig evaluatiesysteem waarin de verschillende doeleinden voor evaluatie vervat zitten en die bestaat uit componenten van evaluatie die afhankelijk zijn van elkaar. Gezien competenties zo'n complexe gehelen zijn van kennis, vaardigheden en attitudes, is het niet voldoende om één evaluatie uit te voeren maar is een evaluatieprogramma, nl. een combinatie van evaluatiemethoden, nodig dat verweven is met het educatieve programma (van der Vleuten & Schuwirth, 2005). Deze

laatstgenoemde onderzoekers (Harlen, 2007; van der Vleuten & Schuwirt, 2005) bekijken een evaluatiesysteem breder dan enkel als een procedure voor het verzamelen van evaluatieresultaten van leerlingen. Volgens hen moet een evaluatiesysteem ook aspecten omvatten zoals afspraken over hoe er over de evaluatiegegevens gecommuniceerd wordt, over de rol die de verschillende evaluatiegegevens spelen bij een globale beoordeling van prestaties, over de manier waarop de resultaten van de evaluaties gecombineerd worden met resultaten van externe evaluaties. van der Vleuten en Schuwirt (2005) stellen bovendien dat een evaluatiesysteem niet zonder meer vastgelegd kan worden maar dat evaluatie en aanpassing van de gemaakte afspraken nodig is omdat het effect van evaluatie op leren onvoorspelbaar kan zijn en kan veranderen overheen de tijd. Op basis van bovenstaande omschrijvingen definiëren we in deze studie de term evaluatiesysteem als:

‘een verzameling van evaluatiemethoden die nodig is voor het bepalen van de verwerving van één of meerdere competentie(s) binnen een leerstofonderdeel, een vak of een opleiding en waarover vooraf afspraken werden gemaakt met betrekking tot het gebruik van en de communicatie over de resultaten.’

2.3.Kwaliteitscriteria van evaluatiesystemen

Vanuit de verschuiving naar een assessmentcultuur wordt het debat gevoerd over criteria die de kwaliteit van evaluatiemethoden kunnen vaststellen (Tillema et al., 2011). Gezien leren en instructie steeds meer competentiegericht zijn, brengt dit een moeilijkheid met zich mee voor het ontwikkelen van geschikte evaluatiemethoden (Baartman et.al, 2006). Het is momenteel onduidelijk aan welke eisen deze nieuwe methoden moeten voldoen. Zijn de traditionele criteria voor toetsen ook van toepassing op de nieuw ontwikkelde evaluatiemethoden of zijn andere criteria nodig die peilen naar de kwaliteit van evaluaties? Hierover zijn verschillende onderzoekers gelijkgestemd. De klassieke psychometrische kwaliteitscriteria (zoals validiteit en betrouwbaarheid) volstaan niet voor het evalueren van een evaluatiesysteem dat zowel klassieke toetsvormen als nieuwe evaluatiemethoden omhelst (Baartman et al., 2006; Tillema et al., 2011; Harlen, 2007). Een aanpassing van de bestaande criteria en de ontwikkeling van nieuwe standaarden is nodig om een evaluatiesysteem binnen competentiegericht onderwijs te evalueren (Baartman et al., 2007). Een andere discussie die veelvuldig gevoerd wordt, handelt over de vraag of een verschil in de functie van evalueren, namelijk formatief of summatief, ook een verschil in gehanteerde kwaliteitscriteria met zich meebrengt. Moet een formatieve evaluatie aan dezelfde kwaliteitscriteria voldoen als een summatieve evaluatie? De opvatting van verschillende onderzoekers hierover is dat de eisen waaraan de evaluatie moet voldoen verschillen naarmate het gaat om een summatieve of formatieve evaluatie (Stokking, van

der Schaaf, Jaspers & Erkens; 2004; Baartman et al, 2007). Deze onderzoekers zijn het erover eens dat met betrekking tot summatieve evaluatie er wel voldaan moet worden aan alle kwaliteitscriteria terwijl men bij een formatieve evaluatie milder kan omspringen met deze criteria. Harlen (2007) maakt het verschil in kwaliteitscriteria bij formatieve en summatieve evaluatie duidelijk door de kwaliteitscriteria naargelang de functie van de evaluatie anders te operationaliseren. Gezien zowel formatieve als summatieve evaluatiemethoden behoren tot een meer omvattend evaluatiesysteem wil dit zeggen dat niet alle losstaande elementen binnen het evaluatiesysteem aan alle kwaliteitscriteria moeten voldoen. Wel merken Baartman e.a. (2007) en van der Vleuten en Schuwirt (2005) op dat het evaluatiesysteem als geheel moet voldoen aan alle kwaliteitscriteria. van der Vleuten & Schuwirt (2005) menen dat elke evaluatiemethode nuttig kan zijn afhankelijk van de manier waarop de methode wordt gebruikt en van de plaats die de methode inneemt binnen een evaluatiesysteem, ook als deze niet voldoet aan alle kwaliteitscriteria.

Recent ontwikkelden verschillende auteurs (Van Petegem & Vanhoof, 2002; Baartman et al., 2006; Tillema et. al., 2011; Stokking et al., 2004; Birenbaum, 2007; Dochy & Gijbels, 2008) criteria waaraan een evaluatie moet voldoen wil deze als kwaliteitsvol worden beschouwd. Deze oplijstingen verschillen in behoorlijke mate van elkaar maar vertonen anderzijds ook gelijkenissen. In functie van een evaluatiesysteem zoals eerder werd gedefinieerd en op basis van de gelijkenissen en verschillen tussen de bestaande oplijstingen, wordt binnen deze studie een omvattend kader van criteria ontwikkeld om te peilen naar de kwaliteit van een evaluatiesysteem. In totaal worden tien criteria naar voor geschoven., nl. (1) representativiteit, (2) reproduceerbaarheid, (3) eerlijkheid, (4) transparantie, (5) verantwoording, (6) geïntegreerde evaluatie, (7) impact, (8) betrokkenheid van leerlingen, (9) levensechtheid/authenticiteit en (10) cognitieve complexiteit. In wat volgt wordt de invulling van de criteria verder toegelicht.

Representativiteit: De evaluatie vormt een goede afspiegeling van de competenties die de leerkracht wil beoordelen. De inhoud van de evaluatietaak is representatief voor datgene wat de leerkracht wil meten (Van Peet, Van den Wittenboer & Hox, 2004; De Bruyn, Ruijssenaars, Pameijer & Van Aarle, 2003).

Betrouwbaarheid: De scores van de evaluatie zijn vrij van meetfouten (Van Petegem & Vanhoof, 2002). Een evaluatietaak is betrouwbaar wanneer ze voldoet aan volgende twee criteria:

Reproduceerbaarheid: Consistentie in de evaluatieresultaten. Als de betrouwbaarheid optimaal is, behaalt een leerling steeds een vergelijkbaar resultaat, ongeacht wie de toets afneemt en beoordeelt of in welke omstandigheden dit gebeurt (Dochy & Gijbels, 2008).

Eerlijkheid: De evaluatie is fair voor alle leerlingen. Niet relevante kenmerken van de leerling zijn niet van invloed op de beoordeling. De evaluatie mag geen vertekening vertonen voor bepaalde leerlingengroepen en mag dus niet gevoelig zijn aan irrelevante kenmerken (Baartman et al., 2006).

Transparantie: Het is voor alle leerlingen duidelijk wat er wordt geëvalueerd, hoe de evaluatie zal plaatsvinden en welke criteria er bij de beoordeling worden gebruikt (Dochy & Gijbels, 2008). De leerlingen krijgen alle informatie die ze nodig hebben om zich optimaal voor te bereiden en om de evaluatietaken succesvol uit te voeren (Van Petegem & Vanhoof, 2002).

Verantwoording: De beoordeling kan gerechtvaardigd worden. Alle betrokkenen (o.a. leerkracht, leerling, ouders,...) weten welke prestaties verwacht worden om een bepaalde beoordeling te krijgen. Bij het verantwoorden van de beoordeling kan er verwezen worden naar duidelijke scoringsrichtlijnen en beoordelingscriteria (Van Petegem & Vanhoof, 2002).

Geïntegreerde evaluatie: De evaluatie wordt niet alleen als beoordelingsinstrument maar ook als leerinstrument gebruikt (Dochy & Gijbels, 2008; Van Petegem & Vanhoof, 2002). Door de afstemming tussen de (leerplan)doelen, de instructie en de evaluatie komt de evaluatie ten dienste van het leren van leerlingen te staan (Van Petegem & Vanhoof, 2002).

Impact: De invloed van de evaluatie op het leergedrag van leerlingen. Deze kan bedoeld of onbedoeld, positief of negatief zijn (Baartman et al, 2006; Tillema et al., 2011). Een kwaliteitsvolle evaluatie heeft een bedoeld positief effect waardoor het leerproces wordt bevorderd.

Betrokkenheid van leerlingen: De participatie van leerlingen in het evaluatieproces wordt vorm gegeven naargelang de vooropgestelde doelen. De evaluatie is de gedeelde verantwoordelijkheid van de leerkracht en de leerlingen (Van Petegem & Vanhoof, 2002).

Levenselijkheid/authenticiteit: In de evaluatie worden er van levensechte, reële situaties vertrokken. De evaluatietaken sluiten aan bij de activiteiten die leerlingen in hun huidige en latere (beroeps)leven zullen uitvoeren (Van Petegem & Vanhoof, 2002).

Cognitieve complexiteit: De evaluatietaken stimuleren de leerling om hogere cognitieve vaardigheden toe te passen (Tillema, et. al., 2011; Baartman et. al., 2006).

Bovenstaand kader van kwaliteitscriteria voor het beoordelen van leerlingenevaluaties wordt als grondslag gehanteerd binnen het onderzoeksmatige gedeelte, met name voor de ontwikkeling van het bevragsinstrument. Zo kunnen er uitspraken worden gedaan over de kwaliteit van de

heersende evaluatiepraktijken in het Vlaams secundair onderwijs, wat één van de onderzoeksvragen van deze studie is.

2.4. Beleidsvoering over de evaluatie van leerlingen

Zoals eerder omschreven behelst een evaluatiesysteem meer dan enkel de evaluatiemethoden op zich. Ook afspraken met betrekking tot het gebruik en de communicatie over het evalueren van leerlingen maken hier deel van uit. Dergelijke afspraken binnen een school kaderen binnen de beleidsvoering over de evaluatie van leerlingen. Een evaluatiebeleid kan als volgt worden gedefinieerd: “het geheel van opvattingen en afspraken over hoe de school de evaluatie van leerlingen gestalte wil geven en over de voorzieningen die daartoe getroffen worden” (Struyf, 2000, p. 58). Een dergelijk beleid valt onder het meer omvattend onderwijsbeleid van de school. Bij het uitbouwen van een evaluatiebeleid buigt een school zich over een visie rond het evalueren van leerlingen die de dagelijkse evaluatiepraktijken aanstuurt.

In Vlaanderen is er reeds veel onderzoek verricht naar wat er onder beleidsvoerend vermogen kan worden verstaan. Vanhoof, Deneire & Van Petegem (2011) beschrijven dit als volgt:

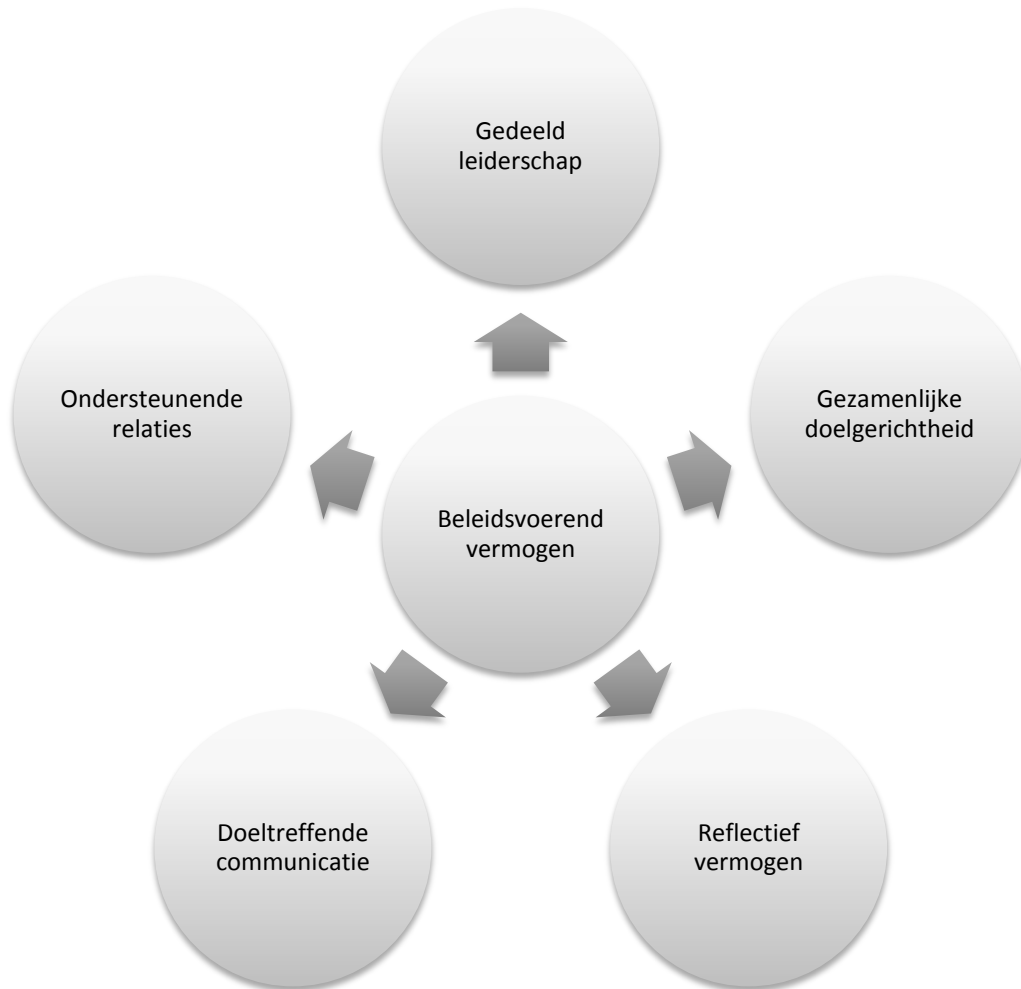
Het beleidsvoerend vermogen is de mate waarin een school haar beschikbare beleidsruimte succesvol aanwendt om te komen tot een voortdurend proces van behouden of veranderen van haar functioneren met als doel het verbeteren van haar onderwijskwaliteit en het bereiken van de haar opgelegde en eigen doelen. (Vanhoof et al., 2011, p.15)

Het voeren van een schoolbeleid staat gelijk aan het benutten van de beleidsruimte die de overheid ter beschikking stelt. Scholen moeten dan ook over voldoende vaardigheden beschikken om dit op een effectieve manier te kunnen doen (Van Petegem, et al., 2005). Een beleidseffectieve school wordt bijgevolg beschouwd als een school die de beschikbare beleidsruimte op een succesvolle manier aanwendt om een eigen beleid te voeren.

In schooleffectiviteitsonderzoek worden enkele indicatoren vaak aangehaald om verschillen tussen scholen wat hun beleidsvoering te verklaren. Onderzoek wees uit dat met name acht indicatoren kenmerkend zijn voor het beleidsvoerend vermogen van een school, nl. doeltreffende communicatie, ondersteunende relaties, gedeeld leiderschap, gezamenlijke doelgerichtheid, responsief vermogen, innovatief vermogen, geïntegreerd beleid en reflectief vermogen (Vanhoof & Van Petegem, 2008; Vanhoof et.al. 2011).

In deze studie zullen we vertrekken met dit kader en met deze dragers. Tot nu toe werd er in Vlaanderen erg weinig onderzoek gedaan naar hoe een evaluatiebeleid tot stand kan komen en wat een dergelijk beleid effectief maakt. Een dergelijk kader van waaruit vertrokken kan worden voor de conceptualisering van het beleidsvoerend vermogen aangaande het evalueren van leerlingen is dan ook bijzonder waardevol. Anderzijds vindt de term 'beleidsvoerend vermogen' steeds meer zijn weg binnen de onderwijspraktijk en raken steeds meer schoolteams hiermee vertrouwd. Daarnaast werd de term ontwikkeld binnen Vlaanderen en is die bijgevolg volledig afgestemd op de Vlaamse onderwijspraktijk. Tenslotte ontwikkelden Vanhoof et. al. (2011) een kwaliteitsvol en gevalideerd instrument om het beleidsvoerend vermogen van een school in kaart te brengen dat mits enige aanpassing ook gebruikt kan worden om de beleidsvoering rond evaluatie na te gaan. Voornamelijk dit gegeven vormt een doorslaggevend argument voor hanteren van het bestaande kader. De keuze werd gemaakt om in plaats van de acht bestaande dragers slechts vijf dragers te conceptualiseren voor dit onderzoek. Gezien we naast het beleidsvoerend vermogen ook de evaluatiepraktijken van leerkrachten in kaart willen brengen, maken we deze keuze om de haalbaarheid van de bevraging niet te ondermijnen. De keuze voor de vijf factoren werd gebaseerd op de gegevens die we door middel van de bevraging willen bekomen. Zoals de ontwikkelaars van het instrument (Vanhoof et al., 2011) zelf stellen, leent hun instrument zich om flexibel ingezet te worden en kan er zonder problemen een selectie van indicatoren gemaakt worden.

Hierna volgt een beschrijving van de vijf kenmerken van een succesvol evaluatiebeleid, gebaseerd op het werk van Vanhoof & Van Petegem (2008) en Vanhoof et. al (2011). Deze beschrijvingen worden aangevuld met internationale onderzoeksbevindingen aangaande het beleidsvoerend vermogen. Ondanks de afzonderlijke beschrijving van elk kenmerk, beïnvloeden ze elkaar in de praktijk en kunnen ze elkaar zelfs versterken.



Figuur 1: Vijf geselecteerde kenmerken van het beleidsvoerend vermogen van scholen

2.4.1. Doeltreffende communicatie

Een doeltreffende communicatie kan beschouwd worden als het succesvol versturen van boodschappen dat resulteert in kennisconstructie en de beïnvloeding van individuen en groepen binnen een schoolteam. Door het wederzijds en gelijktijdig beïnvloeden komt er een doelgericht handelen tot stand. Enerzijds dient er een goede verticale informatiedoorstroom plaats te vinden, namelijk van de top van de schoolorganisatie naar de basis en omgekeerd. Leerkrachten hebben nood aan betrouwbare en consistente informatie met betrekking tot het evalueren van leerlingen. Daarnaast bepaalt ook de horizontale informatie-uitwisseling, tussen personeelsleden op hetzelfde niveau, of er sprake is van een doeltreffende communicatie. Een open communicatie over het evalueren van leerlingen kan bijdragen aan het beleidsvoerend vermogen en de effectiviteit van scholen (Vescio, Ross & Adams, 2008; Balarin, Brammer, James & McCormack, 2008).

2.4.2. Gedeeld leiderschap

Gedeeld leiderschap wordt bepaald door twee gegevens. Enerzijds betreffen het de kwaliteiten van de schoolleiding. Het schoolleiderschap speelt een sleutelrol in het verbeteren van het onderwijs en het leren maar ook in het versterken van de evaluatieactiviteiten op verschillende niveaus in de school (OECD, 2013). Maar dit alleen is onvoldoende. Ook de participatie van het schoolteam is van belang. De schoolleider doet er goed aan om verantwoordelijkheden onder de teamleden te verdelen (Balarin et al., 2008). Beslissingen aangaande de evaluatie van leerlingen hebben meer kans op slagen wanneer zij door het team genomen worden. Het verzoenen van verschillende perspectieven vermijdt bovendien dat het team het gevoel heeft dat dit via een topdown-benadering aan hen wordt opgelegd (OECD, 2013). Anderzijds mag men de participatie van het schoolteam niet vereisen. De schoolleider zal afhankelijk van de beleidsinhoud een inschatting moeten maken of het wenselijk is om de participatie van het anderen te bewerkstelligen. Ook de mate waarin er beroep wordt gedaan op de aanwezige expertise binnen het team zegt iets over het gedeeld leiderschap binnen een school. Onderzoek wijst uit dat de leerlingresultaten kunnen verbeteren wanneer er sprake is van gedeeld leiderschap (Harris, 2003).

2.4.3. Gezamenlijke doelgerichtheid

Elke school heeft een visie en daarmee samenhangend een te realiseren doel. Het tot stand komen van een gezamenlijke doelgerichtheid over het evalueren van leerlingen vergt van schoolteams dat ze het hoofd buigen over een visie rond leerlingenevaluatie en over welke doelen op korte en lange termijn ze hierbij voorop stellen. Dit verlangt dat men de verschillende verwachtingen, wensen en ideeën die van binnen en buiten de school komen tot overeenstemming brengt. De gezamenlijke doelgerichtheid wordt gekenmerkt door een onderlinge overeenstemming die zich uit in de wijze waarop leerlingen dagdagelijks worden geëvalueerd door de leerkrachten in overeenstemming met de te realiseren doelen. Het blijkt dat het komen tot een gedeelde visie en doelstellingen bevorderend is voor de vernieuwingszin van het team (Molenaar, Daly & Slegers, 2010).

2.4.4. Ondersteunende relaties

De drager 'ondersteunende relaties' verwijst naar de professionele en persoonlijke relaties binnen het schoolteam. Wanneer er sprake is van goede ondersteunende professionele relaties hebben leden van het schoolteam het gevoel er niet alleen voor te staan bij het evalueren van leerlingen. Ze worden hierbij actief gevolgd en begeleid door collega's, de schoolleider en zelfs andere instanties zoals de pedagogische begeleidingsdienst. Wanneer er daarbij ook aandacht is voor persoonlijke

ontwikkeling en persoonlijke ervaringen inzake het evalueren van leerlingen, is er tevens sprake van ondersteunende persoonlijke relaties. In een veilig en ondersteunend klimaat worden conflicten direct en effectief aangepakt (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

Naast deze aspecten dient er aandacht te zijn voor samenwerking. Door samenwerking kunnen leerkrachten de huidige evaluatiepraktijken verkennen en kunnen ze nieuwe ideeën opdoen op zo'n manier dat ze zich als experts gerespecteerd voelen (Vescio et al., 2008). Dit is essentieel om draagkracht binnen de school te ontwikkelen die nodig is om beleid te voeren. Daarnaast kan er door het smeden van nauwe relaties wederzijds leren plaatsvinden (Harris, 2003).

2.4.5. Reflectief vermogen

Wil een school kennis creëren en leren, twee capaciteiten die verandering en effectieve beleidsvoering binnen een school mogelijk maken, dan moet een school kunnen reflecteren. Reflectie is immers essentieel om te leren. Reflectieve scholen durven de eigen evaluatiepraktijken kritisch bekijken. Heersende gewoontes en routines op vlak van evalueren binnen een school kunnen het reflectief bewustzijn ondermijnen. Het komt er op aan de moed te vinden om hier vraagtekens bij te zetten. Wanneer een school kan reflecteren en de sterke en zwakke punten in de evaluatiepraktijken kan identificeren, versterkt dit het beleidsvoerende vermogen. Beter presterende scholen worden gekenmerkt door een schoolleider die regelmatig klasobservaties doet en leerkrachten achteraf feedback geeft (Robinson et al., 2008). Ook het gebruik van leerlingenresultaten om tot programmaverbetering en een mogelijke aanpassing van de onderwijspraktijk te komen, wordt in verband gebracht met beter presterende scholen (Robinson et al., 2008). Het rapport van de OECD (2013) benadrukt dat de competenties van leerkrachten om vanuit dergelijke feedback tot effectievere evaluatiepraktijken te komen belangrijk zijn.

3. Methode

In wat volgt wordt de onderzoeksopzet beschreven. Eerst wordt het gebruikte meetinstrument en de wijze waarop dit werd geoperationaliseerd toegelicht. Aansluitend worden de populatie en de procedure van dataverzameling besproken. Vervolgens wordt er ingegaan op de representativiteit door een vergelijking te maken van kenmerken tussen de steekproef en de populatie. Tot slot worden de gebruikte analysetechnieken beschreven.

3.1. Operationalisatie van het instrument: vragenlijst

In het kader van dit onderzoek is er voor een kwantitatief onderzoeksopzet geopteerd in de vorm van een online vragenlijst (zie bijlage 1). Een dergelijke websurvey zorgt volgens Fischer en Julsing (2007) voor minder ruis en interpretatiefouten doordat de respondent zelf de antwoorden ingeeft en er is minder kans op sociaal wenselijke antwoorden in vergelijking met een telefonische enquête of een interview.

Voor dit onderzoek werd op basis van een literatuurstudie een instrument ontwikkeld in de vorm van een vragenlijst die uit vier delen bestaat. Het eerste deel bevat items die de achtergrond van de respondent bevragen en die het mogelijk maken om na te gaan of er factoren zijn die de heersende evaluatiepraktijken alsook de beleidsvoering hierrond beïnvloeden. Het tweede gedeelte van de vragenlijst bevraagt de evaluatiepraktijken van leerkrachten. Er werden een reeks items opgesteld voor elk criterium van het kader van een kwaliteitsvol evaluatiesysteem dat op basis van het literatuuronderzoek werd samengesteld. Voor de inhoudelijke invulling van de items werd beroep gedaan op Competence Assessment Programme (CAP) van Baartman (2008) en de kenmerken van alternatieve evaluatie die Van Petegem en Vanhoof (2002) neerzetten. Van daaruit werden er schalen gevormd waarmee het mogelijk is een uitspraak te doen over het al dan niet tegemoet komen aan de verschillende kwaliteitscriteria. In totaal werden er 84 items geconstrueerd binnen 10 schalen om de kwaliteit van evaluatiepraktijken van leerkrachten in kaart te brengen. In een derde deel van de vragenlijst komen de kenmerken van beleidsvoering rond het evalueren van leerlingen aan bod. Hiervoor werd er beroep gedaan op een bestaand instrument ontwikkeld door Vanhoof et al. (2011). De items van de vijf geselecteerde indicatoren (zie 2.4) werden vertaald om deze beter te doen aansluiten bij het onderwerp van de bevraging, namelijk de evaluatie van leerlingen. Daarbij werd bewaakt dat de aangepaste items niet van betekenis veranderden waardoor er mogelijke vertekeningen zouden kunnen optreden. Dit levert 5 schalen op bestaande uit 48 items.

In totaal bestaat de vragenlijst uit 141 items gespreid over 15 schalen.

3.2.Pilootonderzoek

Alvorens de vragenlijst voor de survey in te zetten, werd de degelijkheid ervan getoetst bij 8 leerkrachten die lesgeven in het secundair onderwijs. Er werd nagegaan of de instructie en de items eenduidig en begrijpelijk waren, hoeveel tijd het invullen van de vragenlijst in beslag nam en of er punten voor verbetering waren.

De vragenlijst doorstond globaal de proefdraai goed en werd als relevant beschouwd door de respondenten. Op basis van de feedback van de leerkrachten werden kleine aanpassingen gedaan om de vragenlijst te optimaliseren.

3.3.Doelgroep

De doelgroep voor de survey bestaat uit onderwijzend personeel werkend in Vlaamse secundaire scholen binnen het gewoon onderwijs. Vlaanderen telde in 2011-2012 in totaal 956 Vlaamse scholen binnen het gewoon secundair onderwijs. Binnen deze scholen worden er in het schooljaar 2011-2012 51.813 onderwijzers en bestuursleden tewerk gesteld.

In totaal ontvingen 727 directeurs van Vlaamse secundaire scholen een e-mail met daarin een uitnodiging tot deelname aan het onderzoek. Nadat de directeurs hun deelname aan het onderzoek via mail bevestigden, ontvingen ze alle informatie voor hun leerkrachtenteam. De gegevens werden verzameld in het voorjaar van 2013.

Begin april ontvingen alle directies een feedbackrapport met daarin de resultaten van hun school. Ook ontvingen zij hierbij een handleiding met daarin uitleg over het interpreteren van de resultaten.

3.4.Steekproef en representativiteit

Gezien er gewerkt werd met schoolteams die bereid waren om mee te werken aan het onderzoek, is er sprake van een gelegenheidssteekproef. Daardoor bestaat de kans dat de respondentengroep geen representatieve afspiegeling is van de beoogde doelgroep en dat er sprake is van een selectiebias. Om na te gaan of de resultaten met voldoende vertrouwen kunnen veralgemenen naar de beoogde populatie, werd de representativiteit gecontroleerd en werden verschillende karakteristieken van de steekproef onderzocht en vergeleken. Om een vergelijking te kunnen maken

werden gegevensbestanden van het departement onderwijs van het schooljaar 2011-2012³ geraadpleegd.

Om te kunnen spreken van een representatieve steekproef met een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een foutenmarge van .05, dient, op basis van de gekozen populatie, de steekproef uit ten minste 383 respondenten te bestaan. We slaagden erin om in totaal 1891 leerkrachten uit het secundair onderwijs, verspreid over 51 scholen, te bevragen. Met deze gerealiseerde steekproef is het mogelijk een betrouwbaarheidsniveau te hanteren van 99% waarbij het respondentenaantal in theorie tenminste 655 moet zijn. Er kan bijgevolg een groot vertrouwen uitgaan naar de veralgemeenbaarheid van de resultaten van deze studie met betrekking tot de populatie, namelijk alle leerkrachten uit het Vlaams secundair onderwijs.

Tabel 1

Steekproefverdeling van deelnemende scholen volgens onderwijsnet, n = 51

	OGO	VGO	GO!
N	8	35	8
%	15,7	68,6	15,7

Van de 51 scholen die deelnamen, behoort 68,6% tot het vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO). Voor het gemeenschapsonderwijs (GO!) en het officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO) is het aantal deelnemende scholen gelijk en ze vertegenwoordigen elk 15%. Binnen het Vlaams secundair onderwijs liggen deze verhoudingen anders. De vertegenwoordiging van het VGO komt overeen met 70%. Het gemeenschapsonderwijs (GO!) wordt echter ondervertegenwoordigd gezien dit in het Vlaams secundair onderwijs een aandeel van 22,7% inneemt. Het OGO is sterker vertegenwoordigd in vergelijking met het aandeel binnen het Vlaams secundair onderwijs waar ze 7,4% van alle secundaire scholen belichamen.

Onderstaande tabel biedt een overzicht van de verdeling van de respondenten op basis van hun geslacht en leeftijdscategorie in vergelijking met de aanwezigheid van deze kenmerken in de populatie.

³Onderwijsstatistieken 2011-2012. Geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/>

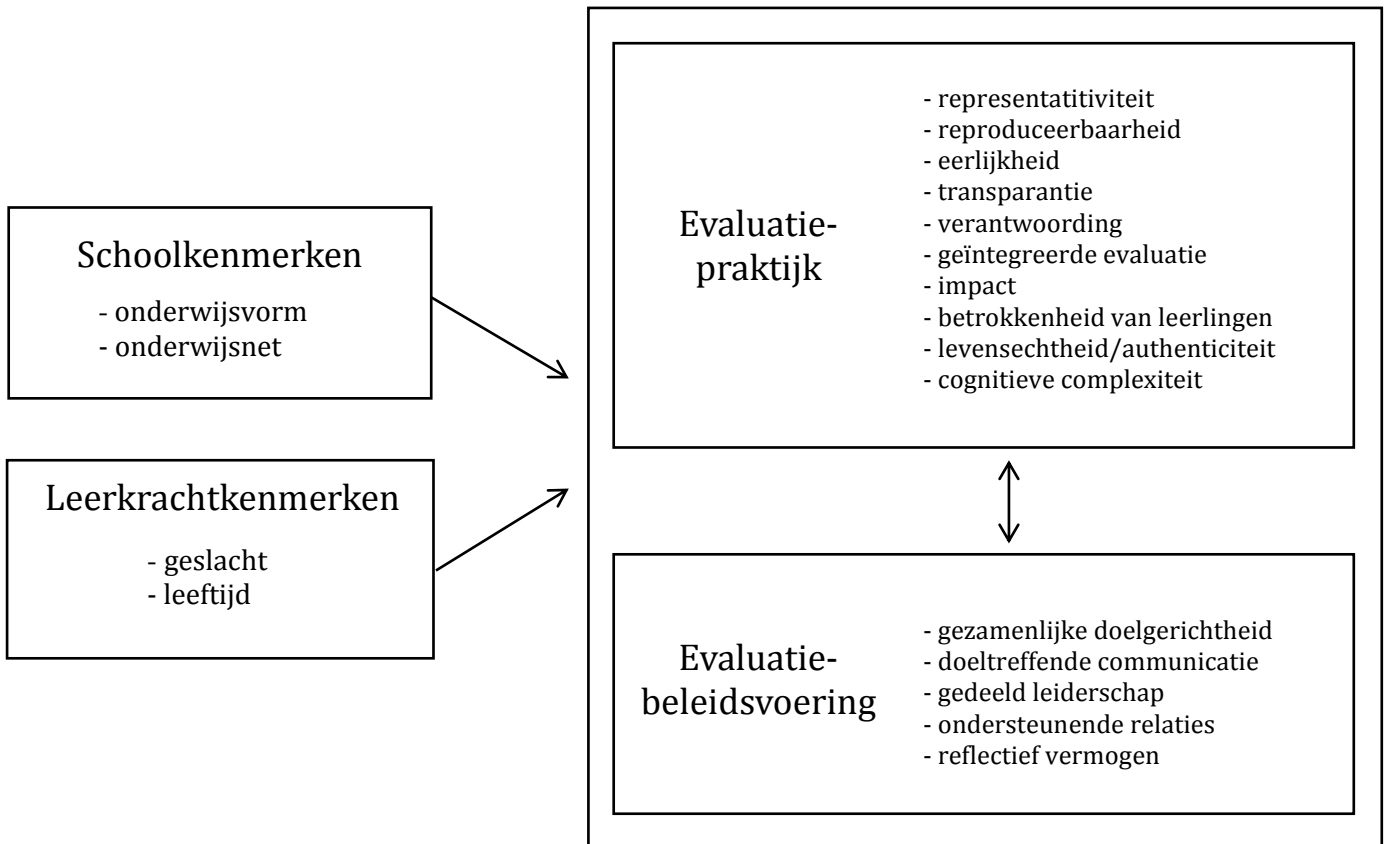
Tabel 2

Vergelijking karakteristieken populatie en steekproefpopulatie (in %), n = 1891

Leeftijd	Vlaams gewoon secundair onderwijs		Steekproef	
	Man	Vrouw	Man	Vrouw
20 - 24 jaar	0,8	2,0	1,2	3,6
25 - 29 jaar	4,1	8,3	4,1	10,1
30 - 34 jaar	5,4	9,8	5,4	9,9
35 - 39 jaar	4,5	7,8	3,9	9,0
40 - 44 jaar	4,3	7,4	4,0	9,2
45 - 49 jaar	4,6	7,1	4,2	8,1
50 - 54 jaar	5,7	8,1	4,2	10,1
55 - 59 jaar	7,1	8,5	4,6	6,8
60+	2,5	2,0	0,6	0,8
Totaal (%)	39,0	61,0	32,3	67,7

Op basis van de leeftijds- en geslachtsvergelijking wordt het duidelijk dat alle leeftijdscategorieën voor beide geslachten vertegenwoordigd zijn in de steekproef. Voor de meeste leeftijdscategorieën wijken de percentages licht af van de gemiddeldes uit de populatie maar dit zijn slechts kleine verschillen. Wat opvalt is dat de leeftijdscategorieën '55 – 59 jaar' en '60+' minder sterk vertegenwoordigd is in de steekproef ten opzichte hun aanwezigheid in de populatie. Een verklaring hiervoor kan zijn dat er gebruik werd gemaakt van een online vragenlijst. Dit kan een drempel vormen voor deze leeftijdscategorieën omdat de kans bestaat dat zij minder vertrouwd zijn met deze vorm van bevragen. Een andere reden kan zijn dat de cijfers uit de populatie zowel leerkrachten als bestuursleden omvatten. Bestuursleden binnen scholen werden echter niet bevraagd aangezien zij geen leerlingen evalueren. Mogelijk is het aandeel bestuursleden binnen de leeftijdscategorieën '55 – 59 jaar' en '60+' groter waardoor dit in de steekproef voor een vertekening zorgt. Ondanks dat de verhoudingen van deze leeftijdscategorieën minder overeen stemmen met de Vlaamse verhouding, zijn ze wel vertegenwoordigd wat maakt dat er ook voor hen conclusies getrokken kunnen worden.

3.5. Conceptueel onderzoeksmodel



Figuur 2: Conceptueel onderzoeksmodel

Bovenstaand model maakt de te onderzoeken relaties in deze studie duidelijk. In wat volgt onderzoeken we eerst of het ontwikkelde instrument een betrouwbaar en valide instrument is om de evaluatiepraktijken en –beleidsvoering van individuele leerkrachten en schoolteams in kaart te brengen. Vervolgens beschrijven we de heersende evaluatiepraktijken en –beleidsvoering in Vlaamse secundaire scholen en gaan we na of er een invloed uitgaat van school- en leerkrachtkenmerken op deze evaluatiepraktijken en –beleidsvoering. Tenslotte onderzoeken we of het voeren van een evaluatiebeleid een invloed heeft op de kwaliteit van het evalueren van leerlingen en wordt er naar een geschikt statistisch model gezocht dat een verklaring kan bieden voor deze mogelijke samenhang.

4. Resultaten

4.1. Het instrument: de vragenlijst

De verkregen data bij 1891 leerkrachten gebruiken we in deze fase van de studie om de betrouwbaarheid en de validiteit van het gehanteerde meetinstrument te onderzoeken. In wat volgt wordt onderstaande onderzoeksvraag onderzocht:

- Wat is een betrouwbaar en valide instrument om de evaluatiepraktijken en het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties van individuele leerkrachten en schoolteams in kaart te brengen?

4.1.1. Betrouwbaarheid van de vragenlijst

Allereerst wordt er nagegaan of de verschillende schalen voldoende betrouwbaar zijn en zodoende of de schalen in voldoende mate vrij zijn van bias. De interne consistentie van elke schaal wordt nagegaan door Cronbach's alpha te berekenen⁴. Deze analyse maakt het eveneens mogelijk na te gaan of er items zijn die de interne consistentie verlagen. Op basis van deze informatie is het mogelijk items te verwijderen die weinig gemeenschappelijke variantie hebben met andere items van een dimensie⁵.

De 10 schalen die peilen naar de evaluatiepraktijken van leerkrachten kunnen beschouwd worden als schalen met een redelijke tot goede interne consistentie. Alle waarden variëren tussen .72 en .86. Er werden geen items gevonden die de Cronbach's alpha met .05 verlagen waardoor er niet voor wordt geadviseerd om items te verwijderen.

De 5 schalen omtrent het beleidsvoerend vermogen, die werden overgenomen en aangepast uit een bestaand instrument van Vanhoof et al. (2011), vertonen een zeer goede waarde voor Cronbach's alpha. Alle waarden situeren zich tussen .92 en .95.

⁴Hoe dichter Cronbach's α bij 1 ligt, hoe groter de interne consistentie en de betrouwbaarheid van de schaal. Voor het interpreteren van de Cronbach's α wordt in dit onderzoek volgende vuistregel gehanteerd: $\alpha < .60$ = slecht; $.60 \geq \alpha < .80$ = redelijk; $\alpha \geq .80$ = goed (De Maeyer&Kavadias, 2006).

⁵Als vuistregel wordt er .05 gehanteerd. Indien het verwijderen van een item zorgt voor een α die minstens .05 groter is dan de oorspronkelijke waarde, kan de keuze gemaakt worden om het item te verwijderen (De Maeyer&Kavadias, 2006).

Tabel 3

Aantal items en Cronbach's alpha (α) voor de 15 dimensies op leerkrachtniveau, n = 1891

Schaal	Aantal items	α
Representativiteit	7	.80
Betrouwbaarheid – reproduceerbaarheid	8	.72
Betrouwbaarheid – eerlijkheid	10	.77
Transparantie	9	.73
Verantwoording	8	.77
Geïntegreerde evaluatie	10	.83
Impact	7	.74
Betrokkenheid van leerlingen	8	.86
Levenschtheid/authenticiteit	8	.85
Cognitieve complexiteit	10	.75
Gezamenlijke doelgerichtheid	10	.95
Doeltreffende communicatie	8	.92
Gedeeld leiderschap	10	.94
Ondersteunende relaties	10	.94
Reflectief vermogen	10	.92

4.1.2. Samenhang tussen de schalen onderling

Om de validiteit van de schalen te onderzoeken, wordt de lineaire samenhang tussen de schalen berekend door middel van Pearsons correlatiecoëfficiënten. Zo kan er gekeken worden of er correlatie tussen schalen aanwezig is, wat een indicatie geeft in hoeverre de verschillende schalen gerelateerd zijn aan eenzelfde construct. We maken de vergelijking tussen alle dimensies die peilen naar de evaluatiekwaliteit. Een tweede vergelijking wordt gemaakt tussen alle dimensies die het beleidsvoerend vermogen inzake evalueren van leerlingen in kaart brengen.

Uit tabel 4 kunnen we afleiden dat alle schalen die uitspraken doen over de evaluatiepraktijken van leerkrachten een positief lineair verband met elkaar vertonen. Alle schalen vertonen een zwak middelmatige tot sterke correlatie met elkaar. De correlatiecoëfficiënten zijn statistisch significant.

Tabel 4

Pearsons correlatiecoëfficiënten per dimensie van de evaluatiekwaliteit van leerkrachten, n = 1891

	Representativiteit	Betrouwbaarheid reproduceerbaarheid	Betrouwbaarheid eerlijkheid	Transparantie	Verantwoording	Geïntegreerde evaluatie	Impact	Betrokkenheid van leerlingen	Levenschtheid/authenticiteit	Cognitieve complexiteit
Representativiteit	1	0.51	0.47	0.42	0.5	0.46	0.35	0.16	0.18	0.24
Betrouwbaarheid reproduceerbaarheid		1	0.56	0.54	0.51	0.52	0.49	0.22	0.30	0.32
Betrouwbaarheid eerlijkheid			1	0.54	0.49	0.48	0.51	0.10	0.28	0.35
Transparantie				1	0.54	0.57	0.46	0.24	0.37	0.34
Verantwoording					1	0.53	0.41	0.22	0.30	0.30
Geïntegreerde evaluatie						1	0.56	0.42	0.45	0.49
Impact							1	0.26	0.43	0.54
Betrokkenheid van leerlingen								1	0.41	0.34
Levenschtheid/authenticiteit									1	0.52
Cognitieve complexiteit										1

Opm: alle correlaties zijn statistisch significant op .05 niveau

Tabel 5

Pearsons correlatiecoëfficiënten per dimensie van het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties, n = 1891

	Gezamenlijke doelgerichtheid	Doeltreffende communicatie	Gedeeld leiderschap	Ondersteunende relaties	Reflectief vermogen
Gezamenlijke doelgerichtheid	1	0.71	0.64	0.64	0.61
Doeltreffende communicatie		1	0.73	0.74	0.66
Gedeeld leiderschap			1	0.68	0.67
Ondersteunende relaties				1	0.67
Reflectief vermogen					1

Opm: alle correlaties zijn statistisch significant op .05 niveau

De dimensies die het beleidsvoerend vermogen van leerlingenevaluaties in kaart brengen, vertonen allemaal een sterk positief verband met elkaar. Ook hier zijn alle correlatiecoëfficiënten statistisch significant.

4.2. Beschrijvende resultaten

Een volgende onderzoeksvraag belicht de kenmerken van de heersende evaluatiepraktijken en het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluatie in Vlaamse secundaire scholen. Allereerst wordt ingegaan op de evaluatiepraktijken die leerkrachten hanteren. We geven een antwoord op de vraag of binnen het Vlaams secundair onderwijs kan worden gesproken van kwaliteitsvolle evaluatiesystemen. Daarna gaan we in op het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluatie van de bevraagde scholen.

4.2.1. De kwaliteit van de evaluatiepraktijken in Vlaamse secundaire scholen

Hieronder bespreken we de gemiddelde somscores voor alle schalen die peilen naar de kwaliteit van de heersende evaluatiepraktijken in Vlaamse secundaire scholen. Er wordt een kort overzicht gegeven en we situeren hoe deze schalen zich verhouden ten opzichte van elkaar alvorens we dieper ingaan op de gemiddelde waarde voor de items per schaal.

Tabel 6

Gemiddelde scores en standaarddeviatie per dimensie van de evaluatiepraktijken van leerkrachten, n = 1891

Schaal	N	GEM	SD
Representativiteit	1888	4.22	.51
Betrouwbaarheid – reproduceerbaarheid	1886	4.18	.46
Betrouwbaarheid – eerlijkheid	1891	4.25	.51
Transparantie	1888	4.26	.51
Verantwoording	1885	4.37	.47
Geïntegreerde evaluatie	1888	3.93	.57
Impact	1876	3.96	.52
Betrokkenheid van leerlingen	1884	2.97	.83
Levensechtheid/authenticiteit	1886	3.84	.70
Cognitieve complexiteit	1887	3.80	.56

Antwoordcategorieën: 1 = Helemaal oneens; 2 = Eerder oneens; 3 = Noch oneens/noch eens; 4 = Eerder eens; 5 = Helemaal eens

Voor de eerste vijf schalen, nl. ‘representativiteit’, ‘reproduceerbaarheid’, ‘eerlijkheid’, ‘transparantie’ en ‘verantwoording’, bekomen we een hoog gemiddelde waarde die zich bevindt tussen de 4.1 en 4.4. Hierbij variëren de standaardafwijkingen tussen .46 en .51 wat erop wijst dat er sprake is van vrij eensgezind antwoordgedrag van de respondenten.

Voor de andere schalen liggende gemiddeldes wat lager. De schalen ‘geïntegreerde evaluatie’, ‘impact’, ‘levensechtheid/authenticiteit’ en ‘cognitieve complexiteit’ behalen een score tussen 3.80 en 3.96. Voor deze schalen worden er iets hogere standaardafwijkingen (tussen .52 en .70) gemeten waaruit we kunnen afleiden dat er minder eensgezind werd geantwoord. De schaal ‘betrokkenheid

van leerlingen' heeft de laagste waarde (GEM = 2.97; SD= .83) wat de enige schaal score is die onder het middelpunt (3 = noch oneens/noch eens) van de beoordelingsschaal ligt.

Bij controle van de verdeling van de scores blijkt dat alle schalen buiten de schaal 'betrokkenheid van leerlingen' statistisch significant rechtsscheef verdeeld zijn. Dit wijst erop dat de gekozen antwoordcategorieën 'eerder eens' en 'helemaal eens' zeer sterk vertegenwoordigd zijn. Mogelijk kan er ook sprake zijn van een plafondeffect voor deze schalen waardoor we moeilijker onderscheid kunnen maken tussen hoge en zeer hoge scores. Voor verdere analyses heeft deze uitkomst echter geen of nauwelijks consequenties. De schaal 'betrokkenheid van leerlingen' is als enige schaal symmetrisch verdeeld.

4.2.1.1. Representativiteit

De dimensie 'representativiteit' gaat na in hoeverre de evaluatie een goede afspiegeling vormt van de competenties die de leerkracht wil beoordelen. De operationalisatie van dit concept berust op 7 items.

Tabel 7

Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de representativiteit van evaluatietaken, n = 1891

Representativiteit	1	2	3	4	5	WN/ NVT	GEM	SD
1 Alle thema's waarover ik heb lesgegeven, komen aan bod in de evaluatietaken.	.6	3.3	3.0	38.5	53.7	.8	4.43	.76
2 In de evaluatietaken zitten enkel opgaven die beroep doen op de leerdoelen die ik wil nagaan.	1.8	8.6	11.3	51.2	25.8	1.3	3.93	.94
3 Mijn leerlingen krijgen de kans om zich ten aanzien van alle behandelde leerdoelen te bewijzen tijdens de evaluatietaken.	.1	2.1	4.7	48.5	43.5	1.0	4.35	.68
4 De variatie in leerdoelen vertaalt zich in een variatie aan evaluatietaken.	.4	2.9	12.2	48.9	33.5	1.8	4.15	.77
5 Ik vaak erover dat de inhoud van mijn evaluatie afgestemd is op wat ik precies wil evalueren.	.1	1.3	3.8	43.7	50.4	.3	4.44	.67
6 Ik vaak erover dat de competenties die nodig zijn om de evaluatietaken correct op te lossen, overeenkomen met de competenties zoals die geformuleerd zijn in de leerdoelen.	.1	2.4	8.7	53.5	33.2	2.0	4.20	.71
7 Op basis van de evaluatieresultaten kan ik voor alle leerdoelen bepalen of de leerlingen deze al dan niet beheersen.	.4	3.0	12.6	54.3	28.6	1.1	4.09	.76
Schaalscore 'Representativiteit'							4.22	.51

Antwoordcategorieën: 1 = Helemaal oneens; 2 = Eerder oneens; 3 = Noch oneens/noch eens; 4 = Eerder eens; 5 = Helemaal eens; WN/NVT = weet niet/niet van toepassing

Bovenstaande tabel maakt duidelijk dat de schaal 'representativiteit' een behoorlijk hoge score (GEM = 4.22) behaalt. 9 op 10 respondenten menen dat hun evaluatietaken alle thema's omvatten waarover ze hebben lesgegeven (item 1, GEM = 4.43). Hun evaluatietaken geven leerlingen de kans om zich ten opzichte van alle behandelde leerdoelen te bewijzen (item 3, GEM = 4.35). Daarmee samenhangend maken de resultaten op deze evaluatietaken het mogelijk om voor alle leerdoelen na te gaan of de leerlingen deze al dan niet beheersen, aldus 83% van de respondenten. De respondenten zijn meer verdeeld (SD = .94) over de mate waarin hun evaluatietaken enkel opgaven omvatten die beroep doen op de leerdoelen die ze willen nagaan (item2). Drie vierde geeft aan dat dit wel degelijk het geval is maar toch is het aantal leerkrachten dat aangeeft dat dit eerder niet het geval is (9%) opvallend hoger (GEM = 3.93). Dit kan erop wijzen dat sommige evaluatietaken meer omvatten dan enkel de te evalueren leerdoelen.

Ongeveer 90% van de deelgenomen leerkrachten menen dat ze doordachte evaluatietaken hanteren die afgestemd zijn op de competenties die willen evalueren (item 5 en 6).

4.2.1.2. Betrouwbaarheid – reproduceerbaarheid

Wil een evaluatietask betrouwbaar zijn, dan mogen er geen meetfouten optreden die de evaluatieresultaten vertekenen. Met de schaal 'betrouwbaarheid – reproduceerbaarheid' wordt er nagegaan of de evaluatieresultaten die vanuit de evaluatietaken worden bekomen, consistent zijn. In het instrument peilen 8 items naar de mate waarin de respondenten de reproduceerbaarheid van hun evaluatietaken bewaken.

Tabel 8

Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de reproduceerbaarheid van evaluatietaken, n = 1891

Betrouwbaarheid - reproduceerbaarheid	1	2	3	4	5	WN/NVT	GEM	SD
1 Doorheen de verschillende evaluatietaken bewijzen de leerlingen meerdere keren of ze een leerdoel verworven hebben.	.3	3.3	10.4	53.6	30.9	1.3	4.13	.75
2 Indien mijn evaluatietaken door een ander persoon, bijv. een collega, zouden worden afgenomen, zou dit tot dezelfde resultaten leiden.	1.1	6.2	13.6	51.3	20.7	6.9	3.91	.86
3 Als een andere leerkracht de evaluatietaken verbetert, komt die tot dezelfde resultaten als wanneer ik verbeter.	.8	6.5	16.9	49.7	15.2	10.6	3.81	.84
4 Ik hanteer technieken om fouten bij het evalueren te vermijden.	1.5	5.3	14.7	43.9	28.4	5.8	3.98	.91
5 Ik sta erop leerlingen op verschillende momenten te toetsen alvorens ik hen een eindbeoordeling geef.	.8	2.4	7.8	33.5	53.7	1.6	4.39	.81
6 Ik tracht mijn vragen zo eenduidig mogelijk te formuleren zodat de leerlingen deze correct begrijpen.	.1	.6	2.1	27.6	65.7	3.5	4.65	.56
7 Ik geef de leerlingen al de tijd die ze nodig hebben om de evaluatietaken af te krijgen.	1.2	5.7	10.9	38.7	41.5	1.7	4.16	.92
8 Ik waak erover dat de omstandigheden voor het afnemen van de evaluatietaken optimaal zijn.	.1	.9	5.4	45.8	46.7	1.1	4.40	.64
Schaalscore 'Betrouwbaarheid - reproduceerbaarheid'							4.18	.46

Antwoordcategorieën: 1 = Helemaal oneens; 2 = Eerder oneens; 3 = Noch oneens/noch eens; 4 = Eerder eens; 5 = Helemaal eens; WN/NVT = weet niet/niet van toepassing

De schaal 'betrouwbaarheid – reproduceerbaarheid' behaalt een hoog gemiddelde score (GEM= 4.18). Opvallend maar weinig verrassend is de score van 4.65 waarmee de respondenten aangeven dat ze de vragen die ze opstellen om leerlingen mee te evalueren zo eenduidig mogelijk trachten te formuleren (item 6). De lage standaarddeviatie (SD = .56) wijst erop dat er een grote eensgezindheid is te onderkennen in de perceptie van de respondenten hieromtrent. Ongeveer 85% van de deelgenomen leerkrachten hecht er belang aan dat leerlingen in een evaluatietaken meerdere keren bewijzen of ze een leerdoel hebben verworven (item 1, GEM = 4.13) en ze staan er ook op om hun leerlingen verschillende keren te evalueren voor ze een eindbeoordeling uitspreken (item 5, GEM = 4.39). We kunnen hieruit afleiden dat de cijfers die de deelgenomen leerkrachten toekennen aan de prestaties van leerlingen een correcte weergave lijken te zijn van hun kennen en kunnen waarbij men momentopnames tracht te vermijden door hen meerdere keren te evalueren.

De deelnemende leerkrachten vinden het moeilijk om in te schatten of hun evaluatietaken dezelfde resultaten zouden opleveren indien deze zouden worden afgenomen en verbeterd worden door een

collega (item 2 en item 3). Dat blijkt uit de hoge scores op de 'weet niet/NVT'-categorie (7% en 11%) en op de hogere scores op de antwoordcategorie 'Noch oneens/noch eens' (14% en 17%). Toch geeft nog een derde van de respondenten aan dat indien een college de evaluatietaak afneemt of verbetert, dit weinig tot geen invloed heeft op de resultaten die men bekommt. Maar liefst 80% van de leerkrachten geeft de leerlingen alle tijd die ze nodig hebben om een evaluatietaak af te werken (item 7, GEM = 4.16).

4.2.1.3. *Betrouwbaarheid - eerlijkheid*

Of de evaluatietaken fair zijn voor alle leerlingen bepaalt in welke er wordt voldaan aan het criterium 'eerlijkheid'. Als irrelevante kenmerken geen invloed hebben op een evaluatie kan deze als betrouwbaar worden beschouwd. Deze schaal wordt door middel van 10 items geoperationaliseerd.

Tabel 9

Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de eerlijkheid van evaluatietaken, n = 1891

Betrouwbaarheid - eerlijkheid	1	2	3	4	5	WN/ NVT	GEM	SD
1 Iedere leerling wordt op dezelfde leerdoelen beoordeeld.	.5	2.8	3.6	29.3	63.5	.1	4.53	.75
2 Ik gebruik dezelfde beoordelingscriteria voor alle leerlingen.	1.8	7.5	5.9	30.9	53.9	.1	4.28	.99
3 Ik gebruik technieken om alle leerlingen even streng te beoordelen.	1.6	5.8	10.6	34.7	44.5	2.5	4.18	.96
4 Ik zorg ervoor dat de evaluatietaken ook duidelijk zijn voor taalzwakke leerlingen.	.3	2.6	8.2	40.8	42.4	5.4	4.30	.76
5 Ik waak erover dat alle leerlingen over de nodige voorkennis beschikken om de evaluatietaken te kunnen oplossen.	.2	1.1	5.1	40.2	51.8	1.5	4.45	.66
6 Ik ben even streng voor leerlingen die makkelijk leren en meestal erg goede resultaten behalen als voor leerlingen die hun best doen maar meer moeite hebben met studeren.	2.5	10.0	11.8	39.8	32.4	3.3	3.93	1.05
7 Ik houd tijdens de afname van de evaluatie rekening met leerlingen die leerstoornissen hebben en daardoor mogelijk moeilijkheden ervaren om de evaluatietaken op te lossen.	.5	2.9	7.5	39.5	44.4	5	4.31	.79
8 De verschillen in toetsresultaten zijn uitsluitend toe te schrijven aan verschillen in de kennis en vaardigheden die ik wil evalueren.	3.1	8.0	15.4	43.0	21.0	9.5	3.78	1.01
9 Ik stel evaluatietaken op die eerlijk zijn voor alle leerlingen.	.1	.5	2.6	36.9	58.6	1.2	4.56	.58
10 Ik kan garanderen dat ik me niet laat beïnvloeden door subjectieve factoren bij het beoordelen van evaluatietaken.	1.4	4.6	10.8	39.5	41.6	2.1	4.18	.91
Schaalscore 'Betrouwbaarheid - eerlijkheid'							4.25	.51

Antwoordcategorieën: 1 = Helemaal oneens; 2 = Eerder oneens; 3 = Noch oneens/noch eens; 4 = Eerder eens; 5 = Helemaal eens; WN/NVT = weet niet/niet van toepassing

Gebaseerd op de hoge schaalscore voor 'eerlijkheid' (GEM = 4.25) lijken de respondenten ervan overtuigd dat ze eerlijke evaluatietaken ontwikkelen en eerlijke evaluaties afnemen bij hun leerlingen. 9 op 10 leerkrachten geven aan iedere leerling op dezelfde manier te beoordelen (item 1, GEM = 4.53). Ze waken er verder over dat al hun leerlingen over de nodige voorkennis beschikken om de evaluatietaken te kunnen oplossen (item 5, GEM = 4.45).

Of de bekomen toetsresultaten enkel toe te schrijven zijn aan de verschillen in kennis en vaardigheden van de leerlingen die ze willen evalueren, is voor 15% van de leerkrachten niet zeker (item 8, GEM = 3.78). De hoge standaarddeviatie van dit item (SD = 1.01) wijst op een grote spreiding in de antwoorden van de respondenten. Opvallend is dat toch 8% van de leerkrachten geneigd is te denken dat de verschillen in toetsresultaten mogelijk door andere factoren bereikt worden dan enkel door de kennis en vaardigheden die ze willen meten bij hun leerlingen. Het hanteren van een gelijke houding waarbij de leerkrachten even streng zijn voor sterke en zwakke leerlingen blijkt voor 20% van de respondenten niet vanzelfsprekend (item 6, GEM = 3.93). Ook bij dit item valt de grote spreiding in de aangegeven scores op (SD = 1.05).

4.2.1.4. *Transparantie*

Wanneer het voor alle leerlingen duidelijk is wat er wordt geëvalueerd, hoe de evaluatie zal plaatsvinden en welke criteria er bij de beoordeling worden gebruikt, spreekt men van een transparante evaluatie. In het instrument gaan 9 items de perceptie van leerkrachten ten opzichte van de transparantie van hun evaluatietaken na.

Tabel 10

Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de transparantie van evaluatietaken, n = 1891

Transparantie	1	2	3	4	5	WN/ NVT	GEM	SD
1 Ik licht mijn leerlingen op voorhand in over de leerdoelen die ik beoordeel in de evaluatietaken.	1.4	8.0	11.8	40.8	37.1	.7	4.05	.97
2 Ik bezorg de leerlingen op voorhand alle informatie over de evaluatietaken zodat ze zich optimaal kunnen voorbereiden.	.5	2.6	7.8	39.3	47.3	2.2	4.34	.78
3 Als leerlingen niet weten hoe ze de evaluatietaken moeten oplossen, geef ik hen uitleg zodat ze weten wat de bedoeling is.	.4	1.1	4.5	36.3	55.3	2.1	4.49	.68
4 Ik plan nooit onverwachte evaluaties waarop de leerlingen zich niet kunnen voorbereiden.	9.4	13.9	9.7	24.1	40.2	2.4	3.74	1.37
5 Leerlingen weten hoe de punten die ik geef tot stand komen.	.2	1.9	4.8	37.6	54.9	.4	4.46	.70
6 Mijn leerlingen weten welke resultaten van evaluatietaken meetellen voor hun eindbeoordeling en welke niet.	.3	1.3	3.4	21.9	70.1	2.7	4.65	.65
7 In de lessen geef ik regelmatig voorbeelden van hoe een evaluatietaken er zou kunnen uitzien.	1.1	4.9	10.0	37.8	42.2	3.9	4.20	.90
8 Voor de leerlingen aan een evaluatietaken beginnen, overloop ik deze eerst met hen zodat iedereen weet wat de bedoeling is.	3.1	6.1	10.2	28.3	50.1	1.9	4.19	1.06
9 Ik geef leerlingen op voorhand uitleg over hoe ze zich best kunnen voorbereiden op een evaluatie.	.4	1.7	10.2	43.3	41.9	2.2	4.28	.75
Schaalscore 'Transparantie'							4.26	.52

Antwoordcategorieën: 1 = Helemaal oneens; 2 = Eerder oneens; 3 = Noch oneens/noch eens; 4 = Eerder eens; 5 = Helemaal eens; WN/NVT = weet niet/niet van toepassing

Wanneer we de schaal 'transparantie' bekijken, valt het op dat de leerkrachten duidelijk naar hun leerlingen communiceren welke resultaten meetellen voor de eindbeoordeling en welke niet (item 6, GEM = 4.65). Maar liefst 90% van de leerkrachten zijn hier transparant over naar hun leerlingen toe. Verder voorzien ze de nodige uitleg bij hun evaluatietaken indien leerlingen niet weten hoe ze deze moeten oplossen (item 3, GEM = 4.49). Dit blijkt meer op vraag te gebeuren dan dat dit standaard plaatsvindt gezien 19% van de leerkrachten aangeeft dat ze dit niet bij aanvang van elke evaluatietaken doen (item 8, GEM = 4.19).

Een aspect dat ten koste gaat van een transparante houding naar de leerlingen toe, betreft het plannen van onverwachte evaluaties. Met een gemiddelde itemscore van 3.74 blijkt het dat bijna 25% van de leerkrachten wel af en toe een onverwachte evaluatie doet (item 4). De leerkrachten zijn hierover verdeeld wat zich uit in een hoge standaarddeviatie (SD = 1.37).

4.2.1.5. Verantwoording

Een kwaliteitsvolle evaluatie kan onderbouwd en gerechtvaardigd worden. Leerkrachten dienen verantwoording te kunnen afleggen met betrekking tot de resultaten die ze aan prestaties toekennen. Binnen deze schaal meten 8 items naar de perceptie van leerkrachten aangaande het verantwoord evalueren.

Tabel 11

Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de verantwoording inzake evaluatietaken, n = 1891

Verantwoording	1	2	3	4	5	WN/ NVT	GEM	SD
1 Ik maak bij het toekennen van punten gebruik van op voorhand vastgelegde criteria.	.3	1.2	4.7	37.9	55.3	.3	4.48	.68
2 Op basis van de evaluatietaken die ik hanteer, kan ik goed bepalen in welke mate de leerlingen de leerdoelen beheersen.	.1	1.0	5.9	55.7	35.6	1.1	4.28	.63
3 De evaluatiecriteria die ik gebruik zorgen ervoor dat ik de meer vaardige leerlingen van de minder vaardige kan onderscheiden.	.5	1.4	8.1	49.1	38.3	2.0	4.27	.71
4 Wanneer ouders om uitleg komen vragen over de resultaten van een leerling, kan ik hen hier een duidelijk beeld van geven.	.2	.6	3.8	39.7	54.6	.7	4.50	.62
5 Ik kan het toegekende punt achteraf rechtvaardigen indien dit wordt gevraagd.	.1	.7	1.7	26.8	70.2	.5	4.67	.56
6 Ik maak gebruik van een scoringsformulier voor het beoordelen van evaluatietaken van leerlingen.	7.2	7.8	13.7	28.1	31.9	10.6	3.79	1.25
7 Voor de afname is het voor mijzelf reeds duidelijk wat leerlingen moeten kunnen om het maximum van de punten te behalen.	.4	.7	3.3	30.9	63.9	.5	4.59	.63
8 Ik leg op voorhand vast welk antwoord welk resultaat (bijv. een cijfer) oplevert.	1.3	3.3	7.6	32.2	51.1	4.1	4.35	.87
Schaalscore 'Verantwoording'							4.37	.47

Antwoordcategorieën: 1 = Helemaal oneens; 2 = Eerder oneens; 3 = Noch oneens/noch eens; 4 = Eerder eens; 5 = Helemaal eens; WN/NVT = weet niet/niet van toepassing

Gemiddeld genomen vinden de respondenten dat ze hun evaluatietaken kunnen verantwoorden, zo blijkt uit de schaalscore (GEM = 4.37). Het vormt voor ongeveer 95% van hen helemaal geen moeite om de resultaten te rechtvaardigen of ouders hier duidelijk over in te lichten (item 4, GEM = 4.50 en item 5, GEM = 4.67). De respondenten hebben op voorhand bepaald wat leerlingen moeten kunnen om het maximum van de punten te behalen. Opvallend is dat echter bij het beoordelen 15% van de respondenten meestal niet of nooit een scoringsformulier hanteert (item 6). Dit resulteert in een gemiddelde dat lager ligt dan de andere gemiddeldes van de schaal (GEM = 3.79). Deze vraag was echter voor 10% moeilijk te beantwoorden en nog eens 14% van de respondenten bleef neutraal bij

de antwoordkeuze. Toch blijkt dat 9 op 10 leerkrachten wel criteria hanteren voor het toekennen van punten (item 1, GEM = 4.48) wat wijst op een gerechtvaardigde manier van beoordelen.

4.2.1.6. Geïntegreerde evaluatie

Een evaluatie kan niet enkel als beoordelingsinstrument gebruikt worden maar ook als een leerinstrument waardoor de evaluatie ten dienste van het leren van de leerlingen komt te staan. Indien dit het geval is, spreekt men van een geïntegreerde evaluatie. 10 items stellen de mate waarin leerkrachten hun eigen evaluatietaken als geïntegreerd beschouwen vast.

Tabel 12

Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. geïntegreerde evaluatie, n = 1891

Geïntegreerde evaluatie		1	2	3	4	5	WN/ NVT	GEM	SD
1	Ik plan regelmatig een evaluatietask om na te gaan of en waarbij de leerlingen nog extra uitleg nodig hebben.	1.9	7.2	16.6	39.7	28.2	6.0	3.91	.98
2	Ik gebruik de resultaten van de evaluatietaken ook voor het optimaliseren van mijn instructies.	.6	3.1	12.7	46.6	33.1	3.8	4.13	.80
3	Tijdens de lessen observeer ik de leerlingen om te bekijken in hoeverre ze de leerdoelen beheersen.	.3	1.7	6.3	48.3	42.6	.4	4.32	.70
4	De leerdoelen vormen voor mij het vertrekpunt voor mijn lespraktijk en mijn evaluatietaken.	.5	2.5	10.5	47.9	38.0	.4	4.21	.77
5	Ik tracht voor elke evaluatietask een nabespreking te organiseren waarbij de leerlingen uitleg krijgen over hun prestaties.	1.9	12.6	21.0	38.6	23.7	1.9	3.71	1.03
6	Ik ga samen met de leerlingen na wat ze al kunnen en wat nog niet.	2.1	10.3	24.4	42.3	19.1	1.6	3.67	.97
7	Naast een cijfer geef ik de leerlingen ook een schriftelijke uitleg over hun prestaties op de evaluatietaken.	8.4	16.1	22.1	33.8	15.5	3.9	3.33	1.19
8	Als ik feedback over de resultaten geef, is dat geregeld individueel voor elke leerling.	2.9	13.5	20.5	40.8	21.6	.7	3.65	1.05
9	Ik geef de leerlingen geregeld suggesties over hoe ze de leerdoelen die ik vooropstel onder de knie kunnen krijgen.	.4	2.7	8.7	53.9	33.3	.7	4.18	.73
10	Ik geef na een evaluatietask feedback in de hoop dat leerlingen indien nodig hun studieaanpak bijsturen.	.5	2.6	10.0	48.0	35.1	3.2	4.19	.77
Schaalscore 'Geïntegreerde evaluatie'								3.93	.57

Antwoordcategorieën: 1 = Helemaal oneens; 2 = Eerder oneens; 3 = Noch oneens/noch eens; 4 = Eerder eens; 5 = Helemaal eens; WN/NVT = weet niet/niet van toepassing

Verschillende items binnen deze schaal behalen een score beneden 4.0 wat resulteert in een enigszins lagere gemiddelde schaalscore van 3.93. Wat de respondenten het meest positief beantwoorden is de vraag die peilt of ze hun leerlingen observeren tijdens de lessen om te bekijken in hoeverre ze de leerdoelen beheersen (item 3, GEM = 4.32). 90% geeft aan dit soms of regelmatig te doen. Het systematisch geven van feedback aan leerlingen op basis van hun evaluatieresultaten lukt maar bij 62% van de leerkrachten (item 5, GEM = 3.71) alsook het geven van individuele feedback (item 8, GEM = 3.65). Leerlingen van individuele feedback voorzien is voor 37% van de leerkrachten geen evidentie. Dat de feedback die wordt gegeven niet altijd even diepgaand is, blijkt uit de vraag of leerkrachten de evaluatietaken ook voorzien van een schriftelijke uitleg naast een cijfer (item 7, GEM = 3.33). Net niet de helft van de respondenten laat blijken dat ze dit soms of regelmatig doen. Eén vijfde blijft hierin neutraal terwijl toch een vierde te kennen geeft dit meestal niet of nooit te doen. Samengevat kan er gesteld worden dat leerkrachten op verschillende vlakken inspanning leveren om ervoor te zorgen dat de evaluatie geïntegreerd met de doelen en de instructie verloopt. Toch zijn er een aantal aspecten zoals het geven van persoonlijke en diepgaande feedback die meer aandacht verdienen.

4.2.1.7. Impact

Het kwaliteitscriterium 'impact' doelt op het positieve effect dat een evaluatietask kan hebben op het leerproces van leerlingen. Er kan een invloed uitgaan van een evaluatie waardoor het leerproces wordt bevorderd. Of dit het geval is wordt door 7 items gemeten.

Tabel 13

Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de impact van de evaluatie, n = 1891

Impact	1	2	3	4	5	WN/ NVT	GEM	SD
1 Mijn evaluatietaken dagen de leerlingen uit om datgene wat ze geleerd hebben in alle breedte te tonen.	.2	1.3	15.4	52.8	25.1	5.1	4.07	.70
2 Mijn evaluatietaken zijn motiverend voor de leerlingen.	.2	1.7	25.1	47.5	15.4	9.9	3.85	.73
3 Ik stel de evaluatietaken zo op dat enkel het herinneren van de leerstof onvoldoende is om een goed resultaat te bekomen.	3.3	8.0	13.1	41.7	26.5	7.2	3.86	1.04
4 Mijn evaluatietaken zorgen ervoor dat leerlingen zich voorbereiden door grondig en diepgaand te studeren.	1.6	4.0	18.1	44.9	20.9	10.2	3.89	.88
5 In mijn evaluatietaken ga ik na of de leerlingen inzicht hebben verworven in de leerstof.	.2	.7	4.0	45.5	45.5	3.9	4.41	.63
6 Ik heb zicht op de studiemethodes die de leerlingen aanwenden ter voorbereiding van mijn evaluatietaken.	3.0	15.7	29.3	33.9	8.4	9.6	3.32	.98
7 Ik probeer ervoor te zorgen dat de leerlingen tijdens of van mijn evaluatietaak bijleren.	.2	1.9	9.5	50.7	34.1	3.4	4.21	.71
Schaalscore 'Impact'							3.96	.52

μ = gemiddelde, σ = standaardafwijking

Antwoordcategorieën: 1 = Helemaal oneens; 2 = Eerder oneens; 3 = Noch oneens/noch eens; 4 = Eerder eens; 5 = Helemaal eens; WN/NVT = weet niet/niet van toepassing

De bevroegde leerkrachten geven zichzelf een gemiddelde score van 3.69 op deze schaal. Ze zijn hier vrij eensgezind over wat een eerder lage standaarddeviatie ($SD = .52$) oplevert. Uit tabel 13 blijkt dat 9 op 10 leerkrachten evaluatietaken opstellen die nagaan of leerlingen inzicht hebben verworven in de leerstof (item 5, $GEM = 4.41$). Toch heeft bijna 20% niet echt zicht op het feit of leerlingen een goed resultaat kunnen bekomen op de evaluatietaken enkel door zich de leerstof te herinneren (item 3, $GEM = 3.86$). Het blijkt dat maar 42% van de respondenten een duidelijk beeld heeft van de studiemethodes van hun leerlingen (item 6, $GEM = 3.32$). 40% laat het antwoord in het midden, geeft aan het niet te weten of vindt de vraag niet van toepassing. Een vijfde van de leerkrachten oordeelt hierop weinig of geen zicht te hebben. Van de respondenten probeert 85% ervoor te zorgen dat hun leerlingen bijleren tijdens een evaluatietaak (item 7, $GEM = 4.21$).

Binnen deze schaal vallen de hogere percentages voor de antwoordcategorie 'weet niet/niet van toepassing' op. Het lijkt erop dat leerkrachten vaak niet weten hoe hun evaluatietaken worden ervaren door de leerlingen en wat de leerlingen precies doen ter voorbereiding.

4.2.1.8. Betrokkenheid van leerlingen

Wanneer de evaluatie een gedeelde verantwoordelijkheid is van de leerkracht en de leerlingen, worden de leerlingen betrokken bij dit proces en spelen zij hier, naargelang de vooropgestelde doelen, een actieve rol in. Met behulp van 8 vragen wordt er in kaart gebracht hoe en in welke mate de respondenten hun leerlingen betrekken bij het evaluatieproces.

Tabel 14

Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de betrokkenheid van leerlingen bij de evaluatie, n = 1891

Betrokkenheid van leerlingen	1	2	3	4	5	WN/ NVT	GEM	SD
1 De leerlingen hebben inspraak over de manier waarop er geëvalueerd zal worden.	29.0	33.3	21.6	10.9	3.3	1.5	2.25	1.10
2 De leerlingen krijgen geregeld de kans om zichzelf te beoordelen.	7.8	22.6	23.2	29.8	14.8	1.4	3.21	1.19
3 De leerlingen beoordelen elkaar regelmatig.	18.4	27.1	23.8	19.9	7.9	2.3	2.71	1.22
4 Ik laat de leerlingen systematisch reflecteren over hun eigen prestaties.	4.4	16.3	25.8	36.6	15.4	1.2	3.43	1.08
5 Mijn leerlingen moeten regelmatig zelf aandachtspunten vooropstellen om hun eigen prestaties te verbeteren.	11.1	25.3	26.8	25.1	8.5	2.9	2.94	1.15
6 Ik laat de leerlingen mee nadenken over de criteria waaraan hun prestaties moeten voldoen.	15.9	25.8	24.7	23.7	6.2	3.2	2.78	1.18
7 Ik hanteer verbeter sleutels waarmee de leerlingen in staat zijn hun eigen prestaties te verbeteren en te beoordelen.	9.1	14.6	18.3	33.7	17.0	6.9	3.38	1.23
8 Tijdens mijn les geven de leerlingen elkaar regelmatig feedback op hun prestaties.	13.6	23.1	22.8	26.3	10.6	3.3	2.97	1.23
Schaalscore 'Betrokkenheid van leerlingen'							2.97	.83

Antwoordcategorieën: 1 = Helemaal oneens; 2 = Eerder oneens; 3 = Noch oneens/noch eens; 4 = Eerder eens; 5 = Helemaal eens; WN/NVT = weet niet/niet van toepassing

Zoals blijkt uit tabel 14 behaalt dit kwaliteitscriteria de laagste somscore (GEM = 2.97) wat net onder het middelpunt van de antwoordschaal ligt. Lage scores op verscheidene items geven hier aanleiding toe. Slechts 14% van alle respondenten geven leerlingen soms of geregeld inspraak in de manier waarop de evaluatie zal plaatsvinden (item 1, GEM = 2.25). De leerlingen krijgen weinig kansen om mee na te denken over de criteria waaraan hun prestaties moeten voldoen (item 6, GEM = 2.78). Slechts één derde van de respondentengroep laat blijken soms of regelmatig met leerlingen na te denken over evaluatiecriteria. De meerderheid lijkt dit eerder niet te doen. Daarnaast zijn de mogelijkheden voor leerlingen om elkaar te evalueren (item 3, GEM = 2.71) en elkaar feedback te geven beperkt (item 8, GEM = 2.97), zo blijkt uit de cijfers. Slechts 28% van alle leerkrachten stellen dat hun leerlingen elkaar af en toe of regelmatig mogen beoordelen. Het geven van feedback op de prestaties van medeleerlingen is voor 37% van de leerkrachten helemaal niet of niet echt aan de orde.

Merkwaardig is dat binnen deze dimensie de hoogste standaardafwijkingen worden gevonden wat duidelijk aangeeft dat er een zeer grote verdeeldheid is van meningen tussen de respondenten.

4.2.1.9. *Levensechtheid/authenticiteit*

Het criterium levensechtheid drukt de mate uit waarin de evaluatie gelijk op levensechte situaties, namelijk situaties die de leerlingen in hun huidige of latere (beroeps)leven ook zullen uitvoeren. Dit criterium wordt geoperationaliseerd door 8 items.

Tabel 15

Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de levensechtheid van de evaluatie, n = 1891

Levensechtheid/authenticiteit	1	2	3	4	5	WN/ NVT	GEM	SD
1 Mijn evaluatietaken sluiten aan bij de leefwereld en/of het toekomstige beroepsleven van de leerlingen.	1.5	6.2	19.9	41.8	22.7	7.6	3.85	.93
2 Mijn beoordelingscriteria sluiten aan bij wat de leerlingen in het dagelijks leven en/of in het toekomstig beroepsleven moeten kunnen.	1.4	5.6	19.6	42.8	22.4	8.0	3.86	.91
3 Tijdens evaluatietaken laat ik de leerlingen af en toe samenwerken.	7.2	9.8	12.3	39.6	28.7	2.2	3.74	1.19
4 De leerlingen hebben bij bepaalde evaluatietaken toegang tot informatiebronnen (bijv. een woordenboek, computer).	5.6	6.6	8.6	36.7	34.7	7.6	3.96	1.14
5 Ik vertrek bij het opmaken van een evaluatietaken vanuit levensechte situaties.	2.0	6.8	23.4	41.0	19.2	7.2	3.75	.94
6 Ik gebruik evaluatieopdrachten waarbij de leerlingen kennis en vaardigheden moeten toepassen zoals ze dit in het dagelijks leven moeten doen.	1.6	5.5	18.9	42.1	23.8	7.7	3.88	.92
7 Soms gebruik ik een casus als evaluatieopdracht waarbij de leerlingen de relevante kennis en vaardigheden moeten toepassen.	6.5	9.1	15.9	34.1	18.1	16.2	3.58	1.17
8 Ik probeer mijn evaluatietaken zo op te stellen dat de leerlingen deze als zinvol en relevant ervaren.	.3	2.5	12.7	52.6	27.9	3.6	4.10	.74
Schaalscore 'Levensechtheid/authenticiteit'							3.84	.70

Antwoordcategorieën: 1 = Helemaal oneens; 2 = Eerder oneens; 3 = Noch oneens/noch eens; 4 = Eerder eens; 5 = Helemaal eens; WN/NVT = weet niet/niet van toepassing

Deze schaal behaalt een lage somscore ten opzichte van de overige schalen (GEM = 3.84), wat erop wijst dat de leerkrachten in mindere mate streven naar authenticiteit bij het evalueren van leerlingen. Aspecten zoals het laten samenwerken tijdens evaluaties (item 3, GEM = 3.74) of het gebruiken van een casus als evaluatieopdracht (item 7, GEM = 3.58) zijn voor 30% van de respondentengroep geen evidentie. Wel is bij beide items sprake van een grote diversiteit in het

antwoordgedrag, zo blijkt uit de hoge standaarddeviaties. De vraag die handelt over het gebruik van een casus bij evaluatieopdrachten toont een hoog antwoordpercentage voor de categorie 'weet niet/niet van toepassing'. Dit kan wijzen op een onduidelijk geformuleerde vraag. Een andere mogelijkheid is dat de leerkrachten een casusopdracht als niet relevant inschatten binnen hun eigen vakgebied. Wat verder wordt nagestreefd door 71% van de respondenten is dat ze de leerlingen toegang geven tot informatiebronnen bij bepaalde evaluatietaken (item 4, GEM = 3.96). Tenslotte besteedt van de gehele respondentengroep 80% aandacht aan het opstellen van zinvolle en relevante evaluatietaken voor hun leerlingen (item 8), wat zich uit in de hoogste gemiddelde itemscore ($\mu = 4.10$) binnen deze schaal.

4.2.1.10. Cognitieve complexiteit

Een laatste aspect dat de kwaliteit van een evaluatie kenmerkt, is de cognitieve complexiteit van de evaluatietaken. Hiermee wordt bedoeld op de mate waarin evaluatietaken de leerlingen stimuleren om hogere cognitieve vaardigheden toe te passen. Voor deze schaal werden 10 items geselecteerd.

Tabel 16

Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de cognitieve complexiteit van de evaluatie, n = 1891

Cognitieve complexiteit	1	2	3	4	5	WN/ NVT	GEM	SD
1 Ik bekijk zowel het resultaat als de wijze waarop de leerling het resultaat heeft bereikt voor het geven van een beoordeling.	2.6	7.6	14.8	39.6	31.9	3.4	3.94	1.02
2 In de evaluatietaken moeten de leerlingen het geleerde in een nieuwe, meer complexe situatie toepassen.	4.2	11.8	24.2	39.8	14.4	5.1	3.51	1.04
3 Bij een evaluatietaken moeten de leerlingen ook geregeld hun manier van aanpakken uitleggen.	5.9	16.4	22.6	34.6	12.7	7.5	3.35	1.12
4 Mijn leerlingen verdienen ook punten als hun uitkomst foutief is maar eerder genomen stappen wel juist zijn.	1.7	4.0	7.1	33.1	36.0	17.8	4.19	.93
5 De leerlingen moeten niet enkel beroep doen op kennis maar ook op vaardigheden om mijn evaluatietaken succesvol te volbrengen.	.3	1.1	6.8	38.6	50.6	2.3	4.42	.70
6 Mijn evaluatietaken stimuleren de leerlingen tot het inzetten van denkprocessen zoals kritisch denken, redeneren, verbanden leggen,...	.5	2.2	9.9	43.9	37.9	5.2	4.23	.77
7 Soms organiseer ik evaluatietaken die niet louter schriftelijk van aard zijn.	7.6	7.7	7.8	29.1	40.8	6.7	3.94	1.26
8 De evaluatietaken zijn van zodanig complex niveau dat de leerlingen worden aangezet tot een volle inspanning van hun kunnen en kennen.	5.6	13.9	28.6	34.2	11.3	6.2	3.34	1.06
9 Ik heb het gevoel dat de leerlingen mijn evaluatietaken als uitdagend ervaren.	.9	4.2	28.1	43.7	12.6	10.3	3.70	.80
10 In mijn evaluatietaken moeten de leerlingen regelmatig een complex probleem oplossen.	6.4	15.5	26.7	29.4	10.0	11.3	3.24	1.10
Schaalscore 'Cognitieve complexiteit'							3.80	.56

μ = gemiddelde, σ = standaardafwijking

Antwoordcategorieën: 1 = Helemaal oneens; 2 = Eerder oneens; 3 = Noch oneens/noch eens; 4 = Eerder eens; 5 = Helemaal eens; WN/NVT = weet niet/niet van toepassing

Een gemiddelde van 3.80 voor deze schaal zorgt voor de 2^{de} laagste score ten opzichte van de andere kwaliteitscriteria. De respondenten laten daarmee blijken dat de cognitieve complexiteit voor hun evaluatietaken op bepaalde vlakken niet voldoende gewaarborgd is. Zo moeten de leerlingen bij minder dan de helft van de leerkrachten (47%) een uitleg geven over de manier waarop ze tot de uitkomst zijn gekomen (item 3, GEM = 3.35). Toch hebben ongeveer 70% van de leerkrachten wel oog voor de wijze waarop leerlingen het resultaat bereiken bij het geven van een beoordeling (item 1, GEM = 3.94). Leerlingen kunnen dan ook bij 70% van de leerkrachten nog punten verdienen als deze genomen stappen juist zijn indien hun uitkomst foutief is (item 4, GEM = 4.19). Opvallend is dat 18% van de respondenten het antwoord 'weet niet/niet van toepassing' geeft. Ofwel begrepen de

respondenten deze vraag onvoldoende, ofwel duidt dit op het feit dat niet elk vak zich leent voor het weergeven van de gemaakte tussenstappen.

Van de respondentengroep meent ongeveer 80% dat leerlingen denkprocessen zoals kritisch denken moeten inzetten bij het volbrengen van de evaluatietaken (item 6, GEM = 4.23). Toch lijkt iets minder dan de helft (48%) van de leerkrachten er niet van overtuigd dat hun leerlingen worden aangezet tot een volle inspanning van hun kunnen en kennen bij de evaluatietaken die ze hen aanbieden (item 8, GEM = 3.34). Slechts bij ongeveer 40% van de respondenten moeten de leerlingen complexe problemen oplossen in evaluatietaken (item 10, GEM = 3.24). Of de leerlingen de evaluatietaken die leerkrachten aanbieden dan ook als uitdagend ervaren is voor één derde van de leerkrachten (33.2%) niet helemaal duidelijk (item 9). Dit is een bevestiging voor het vermoeden dat de respondenten niet allemaal evenveel inzicht hebben in hoe hun evaluatietaken worden ervaren door de leerlingen.

4.2.2. Het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties in Vlaamse secundaire scholen

Hieronder wordt de perceptie van de bevroegde leerkrachten toegelicht voor de 5 dimensies die peilen naar het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties.

Tabel 17

Gemiddelde scores en standaarddeviatie per dimensie van het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties, n = 1891

Schaal	N	GEM	SD
Gezamenlijke doelgerichtheid	1848	3.57	.83
Doeltreffende communicatie	1863	3.66	.79
Gedeeld leiderschap	1852	3.71	.77
Ondersteunende relaties	1870	3.61	.80
Reflectief vermogen	1850	3.51	.76

Antwoordcategorieën: 1 = Helemaal oneens; 2 = Eerder oneens; 3 = Noch oneens/noch eens; 4 = Eerder eens; 5 = Helemaal eens

De somscores situeren zich allen dicht bij het middelpunt van de schaal (3 = noch oneens/noch eens) ten opzichte van de somscores van de 10 dimensies die peilen naar de evaluatiepraktijken. We bekomen globaal gezien lagere gemiddelde scores in vergelijking met de schalen die de evaluatiepraktijk van leerkrachten in kaart brengen. De scores vertonen ten opzichte van elkaar geen opvallende verschillen. De standaarddeviaties van de 5 dimensies zijn allen eerder hoog, wat duidt op weinig eensgezind antwoordgedrag van de respondenten. De meningen van de respondenten wat betreft het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties verschillen aldus erg van elkaar.

De spreiding van de gemiddeldes is voor alle dimensies statistisch significant rechtsscheef verdeeld. Bijgevolg is het mogelijk dat er ook hier sprake is van een plafondeffect waardoor hoge en heel hoge scores minder goed te onderscheiden zijn.

4.2.2.1. Gezamenlijke doelgerichtheid

Wanneer scholen werken vanuit een gedragen, richtinggevende visie wat betreft het evalueren van leerlingen, spreekt men van gezamenlijke doelgerichtheid (Vanhoof et al., 2011). Er werd gebruik gemaakt van 10 items om dit aspect omtrent de beleidsvoering inzake leerlingenevaluatie te meten.

Tabel 18

Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de gezamenlijke doelgerichtheid van de beleidsvoering rond evaluatie, n = 1891

Gezamenlijke doelgerichtheid		1	2	3	4	5	WN/ NVT	GEM	SD
1	In deze school stelt men inzake de evaluatie van leerlingen duidelijke prioriteiten voorop.	2.2	7.4	20.9	42.7	19.4	7.2	3.75	.95
2	In deze school werkt men wat betreft leerlingenevaluatie naar een duidelijk doel toe.	2.0	6.8	19.8	44.2	20.4	6.6	3.80	.94
3	In deze school legt men de eigen visie over het evalueren van leerlingen vast in een beleidsplan.	4.0	7.4	22.0	34.3	15.5	16.4	3.60	1.04
4	In deze school creëert men een sfeer van verbondenheid op vlak van het evalueren van leerlingen.	4.4	12.7	25.2	35.5	13.9	7.8	3.45	1.06
5	In deze school baseert men beleidskeuzes op een overkoepelende visie over leerlingenevaluatie.	3.8	8.5	23.4	30.8	12.0	21.0	3.49	1.03
6	In deze school blijkt de visie over leerlingenevaluatie in de dagelijkse activiteiten van de leerkrachten.	2.6	8.6	23.2	38.9	11.8	14.2	3.57	.96
7	In deze school is men het onderling eens over de te realiseren doelen met betrekking tot de evaluatie van leerlingen.	4.4	10.5	21.9	40.9	11.6	10.3	3.50	1.02
8	In deze school is men het onderling eens over de aanpak van leerlingenevaluaties.	5.0	14.2	24.7	36.6	9.5	9.7	3.35	1.04
9	In deze school stelt men een lange termijnvisie met betrekking tot het evalueren van leerlingen voorop.	4.0	8.1	21.7	36.3	14.1	15.7	3.57	1.03
10	In deze school expliciteert men wat men belangrijk vindt bij het evalueren van leerlingen.	3.5	8.6	22.5	39.3	15.5	9.7	3.61	1.01
Schaalscore 'Gezamenlijke doelgerichtheid'								3.57	.83

Antwoordcategorieën: 1 = Helemaal oneens; 2 = Eerder oneens; 3 = Noch oneens/noch eens; 4 = Eerder eens; 5 = Helemaal eens; WN/NVT = weet niet/niet van toepassing

In totaal behaalt deze schaal een score van 3.57, wat ten opzichte van de andere dimensies die peilen naar de beleidsvoering gemiddeld is. Wel verschillen de antwoorden van de respondenten sterk van elkaar en wordt deze schaal gekenmerkt door de hoogste standaarddeviatie ($SD = .83$).

De respondenten erkennen de doelgerichtheid in de werking van de school wanneer het gaat om de evaluatie van leerlingen. Van de respondenten geeft ongeveer 60% aan dat er in hun school duidelijke prioriteiten worden vooropgesteld (item 1, GEM = 3.75) en dat er naar duidelijk doel wordt gewerkt (item 2, GEM = 3.80).

Wat betreft de eenstemmigheid hebben de respondenten minder het gevoel dat er een sfeer van verbondenheid is (item 4) wat zich uit in een lager gemiddelde score van 3.45. Ook is slechts de helft van de respondenten van mening dat er binnen de school onderlinge overeenstemming is over de aanpak van leerlingenevaluaties (item 8, GEM = 3.35).

Het is opmerkelijk dat voor alle items binnen deze schaal één vierde van de respondenten neutraal blijft. Bovendien zijn bepaalde vragen (item 3, item 5, item 6 en item 9) voor de respondenten moeilijk te beantwoorden of vinden ze de vragen niet van toepassing wat zich uit in hoge percentages voor de antwoordcategorie 'weet niet/niet van toepassing'.

4.2.2.2. Doeltreffende communicatie

Wanneer de communicatie binnen een school tegemoet komt aan de verschillende informatiebehoefte waardoor er een doelgericht handelen inzake leerlingenevaluatie tot stand komt, spreekt men van doeltreffende communicatie (Vanhoof et al., 2011). Acht items gaan na in hoeverre hier volgens de deelgenomen leerkrachten sprake van is.

Tabel 19

Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de doeltreffendheid van de communicatie bij de beleidsvoering rond evaluatie, n = 1891

Doeltreffende communicatie	1	2	3	4	5	WN/ NVT	GEM	SD
1 In deze school communiceert men stimulerend en ondersteunend over de leerlingenevaluaties.	2.9	9.0	23.6	44.1	15.2	5.0	3.63	.96
2 In deze school is men voldoende communicatievaardig om leerlingenevaluaties bespreekbaar te maken.	1.6	5.4	14.4	51.2	24.3	2.8	3.94	.88
3 In deze school stelt men informatie over het evalueren van leerlingen vlot beschikbaar.	2.4	6.4	20.1	42.9	22.4	5.4	3.81	.96
4 In deze school verloopt de communicatie over de aanpak van leerlingenevaluaties tussen de leiding en het team in beide richtingen.	3.9	10.2	24.8	37.2	15.7	7.9	3.55	1.03
5 In deze school communiceert men open over motieven, ideeën, verzuchtingen en onzekerheden met betrekking tot de aanpak van leerlingenevaluaties.	3.8	9.2	21.7	41.0	17.8	6.1	3.64	1.03
6 In deze school heeft men voldoende ruimte voor informele communicatie over het evalueren van leerlingen.	1.6	4.8	15.7	49.1	24.1	4.4	3.94	.88
7 In deze school is er iemand verantwoordelijk om de goede communicatie over de aanpak van leerlingenevaluaties te bewaken.	11.4	13.3	20.4	22.7	10.7	21.3	3.10	1.25
8 In deze school beschikt men over de nodige informatiebronnen inzake het evalueren van leerlingen om de eigen taken naar behoren uit te voeren.	3.6	7.9	24.2	36.3	13.3	14.4	3.56	1.00
Schaalscore 'Doeltreffende communicatie'							3.66	.79

Antwoordcategorieën: 1 = Helemaal oneens; 2 = Eerder oneens; 3 = Noch oneens/noch eens; 4 = Eerder eens; 5 = Helemaal eens; WN/NVT = weet niet/niet van toepassing

Bovenstaande tabel maakt duidelijk dat de respondenten van mening zijn dat er voldoende communicatievaardigheden aanwezig zijn om leerlingenevaluaties bespreekbaar te maken (item 2, GEM = 3.94). Meer nog, net geen drie vierde vindt dat er ook voldoende ruimte is om hierover informeel te communiceren (item 6, GEM = 3.94). Toch zijn er enkele randvoorwaarden met betrekking tot de doelgerichte communicatie waaraan aldus de respondenten minder wordt voldaan. Met een gemiddelde van 3.10 blijkt dat het hebben van een verantwoordelijke die de goede communicatie over de aanpak van leerlingenevaluaties bewaakt geen evidentie is (item 7). Minder dan de helft (49%) is voorts van mening de nodige informatiebronnen rond het evalueren van leerlingen aanwezig zijn (item 8, GEM = 3.56). Ook is 39% er niet van overtuigd dat de communicatie over de aanpak van leerlingenevaluaties tussen de leiding en het team in beide richtingen verloopt (item 4, GEM = 3.55).

4.2.2.3. Gedeeld leiderschap

Wanneer er sprake is van gedeeld leiderschap participeert het schoolteam aan de besluitvorming aangaande de evaluatie van leerlingen (Vanhoof et al., 2011). Deze schaal wordt door middel van 10 items geoperationaliseerd.

Tabel 20

Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. het gedeeld leiderschap bij de beleidsvoering rond evaluatie, n = 1891

Gedeeld leiderschap		1	2	3	4	5	WN/ NVT	GEM	SD
1	In deze school zijn de besluitvormingsprocedures met betrekking tot de evaluatie van leerlingen transparant.	2.9	7.8	22.4	39.6	14.6	12.4	3.63	.97
2	In deze school heeft men voldoende mogelijkheden om zich te engageren in besluitvormingsprocedures betreffende het evalueren van leerlingen.	2.6	7.1	21.8	40.1	12.5	15.5	3.63	.94
3	In deze school stimuleert men anderen om aan besluitvormingsprocedures inzake de evaluatie van leerlingen deel te nemen.	3.1	7.4	25.2	35.1	11.5	17.5	3.54	.97
4	In deze school betreft men alle belanghebbenden bij het nemen van beslissingen betreffende leerlingenevaluatie.	3.9	7.2	19.8	40.6	19.4	8.8	3.71	1.02
5	In deze school wendt men bij het nemen van beslissingen inzake de evaluatie van leerlingen de in de school aanwezige expertise aan.	3.1	6.6	20.3	39.5	15.5	14.8	3.68	.98
6	In deze school zijn leerkrachten bereid om verantwoordelijkheid op te nemen in het tot stand komen van een beleid inzake leerlingenevaluatie.	1.1	3.5	16.4	47.5	23.2	8.0	3.96	.83
7	In deze school is men betrokken bij de evaluatie van het beleid over het evalueren van leerlingen.	3.5	8.0	23.1	37.9	16.0	10.9	3.62	1.01
8	In deze school wordt men gestimuleerd tot het nemen van initiatieven met betrekking tot het evalueren van leerlingen.	2.8	6.7	21.2	43.4	18.7	6.8	3.74	.96
9	In deze school overlegt men met anderen in de school bij het nemen van belangrijke beslissingen over het evalueren van leerlingen.	2.7	5.4	17.1	42.6	20.8	10.8	3.83	.96
10	In deze school houdt men bij beslissingen over de leerlingenevaluatie rekening met de mate waarin anderen in de school de beslissing ondersteunen.	2.5	6.0	23.9	36.5	12.4	18.0	3.62	.94
Schaalscore 'Gedeeld leiderschap'								3.71	.77

Antwoordcategorieën: 1 = Helemaal oneens; 2 = Eerder oneens; 3 = Noch oneens/noch eens; 4 = Eerder eens; 5 = Helemaal eens; WN/NVT = weet niet/niet van toepassing

Wat betreft de beleidsvoering inzake leerlingenevaluaties wordt de schaal 'gedeeld leiderschap' het meest positief ingeschat door de deelnemers (GEM = 3.71). 71% van de leerkrachten vindt het leerkrachtenteam bereid om verantwoordelijkheden op te nemen om tot een beleid inzake leerlingenevaluatie te komen (item 6, GEM = 3.96). Er is dan ook volgens ongeveer 60% van de leerkrachten overleg wanneer er belangrijke beslissingen worden genomen (item 8, GEM = 3.74) en worden alle belanghebbenden hierbij betrokken (item 4, GEM = 3.71).

Minder positief zijn de leerkrachten over de mate waarin men gestimuleerd wordt om aan besluitvormingsprocedures inzake de evaluatie van leerlingen deel te nemen (item 3, GEM = 3.54). Minder dan de helft (47%) geeft aan dat dit het geval is binnen hun school.

4.2.2.4. Ondersteunende relaties

Wanneer er sprake is van goede ondersteunende relaties is er aandacht voor de professionele en persoonlijke relaties binnen het schoolteam en in hoeverre deze als ondersteunend worden ervaren op vlak van het evalueren van leerlingen (Vanhoof et al., 2011). In totaal gaan 10 items na of dit binnen de onderzochte scholen aanwezig is.

Tabel 21

Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. de ondersteunende relaties bij de beleidsvoering rond evaluatie, n = 1891

Ondersteunende relaties	1	2	3	4	5	WN/ NVT	GEM	SD
1 In deze school is er een goede verstandhouding met betrekking tot de evaluatie van leerlingen.	2.0	6.7	20.1	49.3	15.3	6.3	3.74	.89
2 In deze school ervaart men de leiding als ondersteunend bij het evalueren van leerlingen.	4.1	10.1	22.1	40.6	16.6	6.3	3.59	1.04
3 In deze school is men bedreven in het functioneren in teamverband met betrekking tot het evalueren van leerlingen.	3.1	10.3	23.0	41.8	15.1	6.2	3.60	.99
4 In deze school vertrouwt men elkaar inzake de evaluatie van leerlingen.	1.8	5.6	15.4	49.0	24.0	3.9	3.92	.90
5 In deze school maakt men bij de evaluatie van leerlingen goed gebruik van de deskundigheid van anderen.	2.6	7.7	23.8	40.7	15.5	9.3	3.65	.96
6 In deze school werkt men inzake de evaluatie van leerlingen als een hecht team samen.	3.9	11.4	26.0	39.2	15.0	4.1	3.52	1.02
7 In deze school begeleidt men beginnende collega's betreffende de evaluatie van leerlingen.	4.7	10.5	17.1	36.1	19.0	12.4	3.62	1.11
8 In deze school vermijdt men dubbel werk inzake leerlingenevaluaties door middel van samenwerking.	5.8	15.4	26.5	29.3	12.1	10.5	3.30	1.10
9 In deze school benut men elkaars vaardigheden met betrekking tot het evalueren van leerlingen optimaal.	3.9	12.5	29.1	33.6	11.8	8.6	3.41	1.02
10 In deze school vindt men steun bij elkaar bij het evalueren van leerlingen.	2.3	6.4	20.0	47.8	19.6	3.6	3.79	.92
Schaalscore 'Ondersteunende relaties'							3.61	.80

Antwoordcategorieën: 1 = Helemaal oneens; 2 = Eerder oneens; 3 = Noch oneens/noch eens; 4 = Eerder eens; 5 = Helemaal eens; WN/NVT = weet niet/niet van toepassing

Leerkrachten laten blijken dat men elkaar vertrouwt wanneer het gaat om het evalueren van leerlingen (item 4). Deze vraag behaalt dan ook het hoogste gemiddelde van alle vragen binnen deze schaal, nl. 3.92. Ook vindt 67% van de respondenten steun bij elkaar aangaande het evalueren van leerlingen (item 10, GEM = 3.79).

Wat minder aanwezig is, is samenwerking op basis van de expertise die leerkrachten bezitten op vlak van het evalueren van leerlingen. Net niet de helft van de leerkrachten (48%) is niet van mening dat men binnen de school dubbel werk vermijdt door samen te werken (item 8, GEM = 3.30). Ook is maar 46% van mening dat elkaars vaardigheden met betrekking tot het evalueren optimaal benut worden (item 9, GEM = 3.41).

4.2.2.5. Reflectief vermogen

Het reflectief vermogen van een school blijkt uit de mate waarin een school de eigen evaluatiepraktijk en –beleidsvoering kritisch bekijkt en verbeterpunten voorop stelt (Vanhoof et al., 2011). De mate waarin scholen dergelijke initiatieven nemen, wordt in kaart gebracht door middel van 10 items.

Tabel 22

Frequentieverdeling (%), gemiddelde score (GEM) en standaarddeviatie (SD) voor de items m.b.t. het reflectief vermogen bij de beleidsvoering rond evaluatie, n = 1891

Reflectief vermogen	1	2	3	4	5	WN/ NVT	GEM	SD
1 In deze school stimuleert de leiding het team tot regelmatige zelfevaluaties op vlak van de leerlingenevaluaties.	4.4	12.6	24.7	37.8	12.8	7.1	3.45	1.04
2 In deze school is men overtuigd van het belang van reflectie over de evaluatie van leerlingen.	1.3	4.9	16.3	45.2	25.9	6.2	3.96	.88
3 In deze school ervaart men het identificeren van verbeterpunten inzake de evaluatie van leerlingen niet als bedreigend.	1.4	6.5	21.4	42.5	16.5	11.4	3.75	.90
4 In deze school heeft men een kritische houding ten opzichte van het eigen handelen met betrekking tot de evaluatie van leerlingen.	1.7	5.2	24.3	43.3	14.6	10.5	3.72	.87
5 In deze school heeft men een positieve houding ten aanzien van gezamenlijke reflectie over het evalueren van leerlingen.	1.6	4.9	20.8	46.4	16.7	8.9	3.79	.87
6 In deze school observeert men de werkzaamheden van anderen met betrekking tot leerlingenevaluatie.	4.3	12.6	26.4	29.1	8.7	18.2	3.31	1.03
7 In deze school krijgt men regelmatig feedback over het eigen werk en functioneren inzake de evaluatie van leerlingen.	11.2	21.7	27.3	24.9	6.9	7.7	2.94	1.13
8 In deze school roept het vooruitzicht te worden geëvalueerd inzake de leerlingenevaluaties geen weerstanden op.	4.7	14.2	27.8	27.9	7.6	17.2	3.24	1.03
9 In deze school neemt men initiatieven om gegevens over het eigen functioneren met betrekking tot de evaluatie van leerlingen te verzamelen.	5.1	12.7	25.2	30.6	10.0	15.8	3.33	1.07
10 In deze school is men bereid het eigen functioneren met betrekking tot het evalueren van leerlingen in vraag te stellen.	2.0	5.9	21.0	44.5	15.5	10.2	3.74	.90
Schaalscore 'Reflectief vermogen'							3.51	.76

Antwoordcategorieën: 1 = Helemaal oneens; 2 = Eerder oneens; 3 = Noch oneens/noch eens; 4 = Eerder eens; 5 = Helemaal eens; WN/NVT = weet niet/niet van toepassing

De schaal 'reflectief vermogen' behaalt de laagste score van de 5 schalen die peilen naar de evaluatiebeleidsvoering. Ondanks dat 71% van de leerkrachten van mening is dat men binnen de school overtuigd is van het belang van reflectie over de leerlingenevaluatie (item 2, GEM = 3.96), lijkt

het alsof de evaluatiepraktijken van individuele leerkrachten hierbij minder aandacht krijgen. Zo worden er niet in alle scholen initiatieven genomen om gegevens over hoe leerkrachten evaluatietaken uitvoeren te verzamelen, zo blijkt uit het lagere gemiddelde van 3.33 (item 9). Slechts 32% is voorts van mening dat er regelmatig feedback wordt gegeven op de manier waarop ze evaluatietaken uitvoeren (item 7, GEM = 2.94). Mogelijk heeft dit te maken met het feit dat slechts één derde (36%) van de leerkrachten meent dat dit geen weerstand oproept (item 8, GEM = 3.24). Twee derde van de respondenten is hier dan ook niet van overtuigd of weet dit niet.

4.3.Verklarende modellen

4.3.1. De evaluatiepraktijken en het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties als afhankelijke variabelen

Gezien we in deze studie data hebben verzameld bij leerkrachten die tewerk gesteld zijn in een bepaalde school kan er mogelijk een invloed uitgaan van het hoger hiërarchische niveau, namelijk de school. Om dit na te gaan, maken we gebruik van multilevelregressieanalyses. Alvorens de verbanden na te gaan werden de assumpties (lineariteit, homoscedasticiteit, geen outliers, clustering, normaalverdeling van de errortermen en multicollineariteit) nagegaan om de resultaten van de regressie- en multilevel analyses met het nodige vertrouwen te kunnen analyseren.

Door het multilevelonderzoek op het initiële niveau(nulmodel) te laten starten, kan er worden nagegaan of er voor de 15 verschillende dimensies variantie bestaat die toe te schrijven is aan de school waarin de leerkrachten lesgeven.

Voor de 10 dimensies die peilen naar de evaluatiekwaliteit, wordt er binnen verschillende dimensies statistisch significante variantie ($p < .05$) gevonden op schoolniveau. Het betreffen volgende schalen: 'betrouwbaarheid eerlijkheid', 'transparantie', 'geïntegreerde evaluatie', 'impact' en 'betrokkenheid van leerlingen'. De overige schalen bevatten geen statistisch significante variantie op het hogere niveau.

Wanneer er wordt gekeken naar de 5 dimensies die het beleidsvoerend vermogen van scholen inzake de evaluatie van leerlingen in kaart brengen, blijken deze ook allen een statistisch significante hoeveelheid variantie te bezitten op schoolniveau.

Hoe groot het aandeel van de variantie op het hoogste niveau is in verhouding met de totale variantie, kan afgelezen worden in onderstaande tabel. Voor alle schalen waarbij de variantie statistisch significant werd bevonden, werd de Intra Class Correlatie-waarde (ICC) berekend. Dit is een maat die in deze analyse de effectgrootte uitdrukt van het schoolniveau.

Tabel 23

Het ICC voor de dimensies waarvoor de variantie op schoolniveau statistisch significant is

	ICC (%)
Representativiteit	
Betrouwbaarheid – reproduceerbaarheid	
Betrouwbaarheid – eerlijkheid	2.05
Transparantie	4.35
Verantwoording	
Geïntegreerde evaluatie	2.52
Impact	2.96
Betrokkenheid	4.51
Levenschtheid	
Cognitieve complexiteit	
Gezamenlijke doelgerichtheid	9.89
Doeltreffende communicatie	8.90
Gedeeld leiderschap	7.68
Ondersteunende relaties	9.39
Reflectief vermogen	8.70

Tabel 23 maakt duidelijk dat eerder kleine proporties van de variantie verklaard worden door de school waarin de leerkrachten tewerk gesteld zijn. Voor de schalen die peilen naar de evaluatiekwaliteit zien we dat er binnen 5 schalen 2 tot 4.5 % van de verschillen tussen gemiddeldes te verklaren zijn door de school waarin de leerkracht werkt. Voor de schalen die gericht zijn op het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluatie liggen deze percentages hoger en kan er 7.5 tot bijna 10% van de variantie toegeschreven worden aan het schoolniveau. Ondanks dat deze proporties klein lijken, mogen de effecten hiervan niet onderschat worden. Binnen verdere analyses zal er rekening worden gehouden met het hiërarchische karakter van de data voor de schalen waarbij er statistisch significante variantie op een hoger niveau werd gevonden. We zullen voor deze schalen multilevel analyses hanteren. Alle variabelen, nl. het geslacht, de leeftijd, de onderwijsvorm, het onderwijsnet en het beleidsvoerend vermogen, die als verklarende variabelen fungeren binnen deze studie, werden aan het nulmodel toegevoegd waardoor dit resulteert in model 1. Zoals onderstaande tabel duidelijk maakt verbetert de FIT⁶ van model 1 statistisch significant voor alle dimensies waaruit we kunnen afleiden dat model 1 beter past bij de verkregen data.

⁶De FIT werd telkens nagegaan met de -2 Log Likelihood-test

Tabel 24

Vergelijking -2 Log Likelihood voor model 0 en model 1 en p-waarde

	Model 0 -2 Log Likelihood	Model 1 -2 Log Likelihood	p-waarde
Representativiteit			
Betrouwbaarheid – reproduceerbaarheid			
Betrouwbaarheid – eerlijkheid	2798.11	2617.08	<.001
Transparantie	2802.53	2595.90	<.001
Verantwoording			
Geïntegreerde evaluatie	3230.21	2922.52	<.001
Impact	2869.93	2613.07	<.001
Betrokkenheid	4617.72	4392.27	<.001
Levenschtheid			
Cognitieve complexiteit			
Gezamenlijke doelgerichtheid	4480.42	4399.99	<.001
Doeltreffende communicatie	4302.47	4234.48	<.001
Gedeeld leiderschap	4197.76	4137.53	<.001
Ondersteunende relaties	4368.22	4318.83	<.001
Reflectief vermogen	4139.10	4072.82	<.001

Aangaande de schalen waarbij er geen statistisch significante variantie op schoolniveau werd gevonden, zijn dergelijke multilevel analyses weinig zinvol. Daarom wordt er voor deze schalen gebruikt gemaakt van meervoudige regressieanalyses.

In het volgende gedeelte trachten we een antwoord te geven op 2 onderzoeksvragen. Allereerst gaan we na of er een invloed uitgaat van de leerkrachtkenmerken ‘geslacht’ en ‘leeftijd’ op de 10 dimensies die de evaluatiekwaliteit in kaart brengen en op de 5 dimensies die het beleidsvoerend vermogen van scholen inzake leerlingenevaluatie meten. Daarna bekijken we of er invloeden uitgaan van de schoolkenmerken ‘onderwijsvorm’ en ‘onderwijsnet’ op de schalen waarbij we een statistisch significante invloed vaststelden op schoolniveau.

4.3.1.1. De invloed van leerkrachtkenmerken

Om na te gaan of er een samenhang is tussen de leerkrachtkenmerken ‘geslacht’ en ‘leeftijd’ en de evaluatiepraktijk van leerkrachten en het beleidsvoerend vermogen in het Vlaams secundair onderwijs, werden deze kenmerken als verklarende variabelen opgenomen in de multilevelanalyse en bij meervoudige regressieanalyses (MRA).

De invloed van het geslacht

We toetsten de hypothese of een verschil in geslacht ook een statistisch significant verschil in gemiddelde scores teweeg brengt voor de 15 dimensies. Zoals onderstaande tabel duidelijk maakt,

heeft het geslacht een statistisch significant verband met verschillende dimensies die de evaluatiepraktijken van leerkrachten nagaan. Voor alle schalen waarvoor er een statistisch significante invloed werd gevonden, scoren mannelijke respondenten tussen .07 en .11 punten lager op het gemiddelde dan vrouwen. Het kan dat de kwaliteit van evaluatiepraktijken van mannelijke leerkrachten minder goed is dan die van vrouwelijke. Een andere mogelijkheid is dat de mannelijke respondenten de kwaliteit van hun evaluatietaken kritischer beoordelen in vergelijking met hun vrouwelijke collega's. De dimensie 'cognitieve complexiteit' vormt een uitzondering. De gemiddelde scores van mannen op deze schaal liggen .08 punten hoger dan die van vrouwen.

Voor de dimensies die het beleidsvoerend vermogen inzake de evaluatie van leerlingen in kaart brengen, wordt er binnen 2 schalen een statistisch significante invloed gevonden voor de variabele geslacht. Het betreffen de schalen 'gezamenlijke doelgerichtheid' en 'doeltreffende communicatie' waarvoor mannelijke respondenten een ietwat lagere score behalen dan vrouwen.

Tabel 25

Verklarend model met het geslacht als statistisch significante voorspeller

	Regressiecoëfficiënt	p-waarde
Representativiteit	-.09	.000
Betrouwbaarheid – reproduceerbaarheid	-.11	.000
Betrouwbaarheid – eerlijkheid		
Transparantie	-.11	.000
Verantwoording	-.11	.000
Geïntegreerde evaluatie	-.09	.001
Impact		
Betrokkenheid		
Levenschtheid		
Cognitieve complexiteit	.09	.001
Gezamenlijke doelgerichtheid	-.09	.027
Doeltreffende communicatie	-.10	.015
Gedeeld leiderschap		
Ondersteunende relaties		
Reflectief vermogen		

Opm: het geslacht 'vrouw' werden als referentiecategorie gehanteerd

De invloed van leeftijd

Om na te gaan of de leeftijd van de respondenten invloed heeft op de scores voor de 15 dimensies, werd de leeftijd gehanteerd als verklarende variabele. Uit de analyses blijkt dat leeftijd voor alle dimensies die de evaluatiepraktijken van leerkrachten in kaart brengen een statistisch significante invloed wordt gevonden. Naarmate de respondenten ouder zijn, des te hoger schatten zij de kwaliteit van hun evaluatietaken in.

De leeftijd van de respondenten blijkt geen voorspellende factor te zijn voor de schalen die het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties in kaart brengen.

Tabel 26

Verklarend model met de leeftijd als statistisch significante voorspeller

	Regressiecoëfficiënt	p-waarde
Representativiteit	.007	.000
Betrouwbaarheid – reproduceerbaarheid	.006	.000
Betrouwbaarheid – eerlijkheid	.004	.000
Transparantie	.005	.000
Verantwoording	.005	.000
Geïntegreerde evaluatie	.012	.000
Impact	.006	.000
Betrokkenheid	.008	.000
Levensechtheid	.005	.001
Cognitieve complexiteit	.003	.005
<hr/>		
Gezamenlijke doelgerichtheid		
Doeltreffende communicatie		
Gedeeld leiderschap		
Ondersteunende relaties		
Reflectief vermogen		

4.3.1.2. De invloed van schoolkenmerken

Voor alle schalen waarvoor er variantie werd gevonden op schoolniveau, bestuderen we vervolgens of de variabelen ‘onderwijsvorm’ en ‘onderwijsnet’ een verklaring bieden voor deze variantie.

De invloed van de onderwijsvorm

Wanneer we de invloed onderzoeken van de onderwijsvorm op de evaluatiepraktijken en - beleidsvoering blijkt dat dit geen voorspellende variabele is. Voor geen enkele dimensie gaat er een statistisch significante invloed uit van de onderwijsvorm.

De invloed van het onderwijsnet

Door het hanteren van de variabele ‘onderwijsnet’ als verklarende variabele kan er worden bekeken of dit een invloed uitoefent op de evaluatiepraktijken en het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluatie. Onderstaande tabel maakt duidelijk dat er enkele opvallende verschillen worden gevonden in de gemiddeldes naargelang het onderwijsnet waartoe de school en de leerkrachten behoren.

Tabel 27

Verklarend model met het onderwijsnet als statistisch significante voorspeller

	OGO		GO!	
	Regressiecoëfficiënt	p-waarde	Regressiecoëfficiënt	p-waarde
Representativiteit				
Betrouwbaarheid – reproduceerbaarheid				
Betrouwbaarheid – eerlijkheid				
Transparantie				
Verantwoording				
Geïntegreerde evaluatie				
Impact				
Betrokkenheid			.19	.029
Levensechtheid				
Cognitieve complexiteit				
Gezamenlijke doelgerichtheid			.41	.000
Doeltreffende communicatie	.23	.024	.23	.027
Gedeeld leiderschap	.23	.014	.26	.008
Ondersteunende relaties				
Reflectief vermogen	.22	.021	.32	.002

Opm: de categorie 'VGO' werd als referentiecategorie gehanteerd

OGO = officieel gesubsidieerd onderwijs; GO! = gemeenschapsonderwijs; VGO = vrij gesubsidieerd onderwijs

Wat betreft de evaluatiepraktijken van leerkrachten vertonen de gemiddeldes van het VGO, het OGO en het GO! geen statistisch significante verschillen van elkaar met één uitzondering. De leerkrachten van het GO! schatten de betrokkenheid van leerlingen bij hun evaluatietaken statistisch significant hoger in dan de leerkrachten uit het VGO en het OGO. Het betreft een verschil van .19 punten wat een eerder klein verschil is.

Over het beleidsvoerend vermogen van scholen aangaande het evalueren van leerlingen zijn leerkrachten uit verschillende netten meer verdeeld. De leerkrachten uit het OGO en uit het GO! beoordelen verschillende schalen sterk positiever dan leerkrachten uit het VGO. Voor de schalen 'doeltreffende communicatie', 'gedeeld leiderschap' en 'reflectief vermogen' liggen de gemiddeldes van het OGO en het GO! tussen .22 en .32 punten hoger ten opzichte van de gemiddeldes van het VGO, wat toch een tamelijk verschil is. Meer nog, de leerkrachten uit het GO! staan veel positiever tegenover de gezamenlijke doelgerichtheid op vlak van het evalueren van leerlingen binnen hun school dan leerkrachten uit het OGO of uit het VGO. Dit is een groot verschil waarbij leerkrachten uit het GO! gemiddeld .41 punten hoger scoren. Deze resultaten maken duidelijk dat leerkrachten uit het VGO het minst positief zijn over het aanwezige beleidsvoerend vermogen in hun school als het gaat om het evalueren van leerlingen. Leerkrachten uit het GO! beoordelen dit daarentegen het meest positief.

4.3.2. De invloed van het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties op de gehanteerde evaluatiepraktijken

Als laatste gaan we na of het beleidsvoerend vermogen van scholen inzake leerlingenevaluaties een verklarende factor is voor de evaluatiepraktijken die leerkrachten hanteren. We willen met andere woorden de stelling toetsen of de evaluatiepraktijken van leerkrachten kwaliteitsvoller zijn wanneer er beleidsvoerend vermogen aangaande leerlingenevaluaties in scholen aanwezig is. De 5 schalen die het beleidsvoerend vermogen meten werden samengebracht in één verklarende variabele aangezien deze schalen met elkaar correleren en er anders niet werd voldaan aan de assumptie multicollineariteit. Voor de schalen waarbij er eerder variantie op schoolniveau werd vastgesteld, werd deze variabele geïntegreerd in model 1 (zie tabel 23). Voor de schalen zonder statistisch significante variantie op schoolniveau worden multivariate regressieanalyses gebruikt.

Tabel 28

Verklarend model met het beleidsvoerend vermogen als statistisch significante voorspeller

	Beleidsvoerend vermogen	
	Regressiecoëfficiënt	p-waarde
Representativiteit	.16	.000
Betrouwbaarheid – reproduceerbaarheid	.14	.000
Betrouwbaarheid – eerlijkheid	.15	.000
Transparantie	.17	.000
Verantwoording	.17	.000
Geïntegreerde evaluatie	.24	.000
Impact	.23	.000
Betrokkenheid	.27	.000
Levenschtheid	.20	.000
Cognitieve complexiteit	.19	.000

Uit de analyses blijkt dat het beleidsvoerend vermogen van scholen aangaande het evalueren van leerlingen een statistisch significante invloed heeft op alle dimensies die de evaluatiepraktijken van leerkrachten in kaart brengen. Wanneer er dus een hogere score wordt gevonden op de 5 schalen die het beleidsvoerend vermogen in kaart brengen, hangt dit samen met hogere scores op de 15 dimensies die peilen naar de evaluatiepraktijken van leerkrachten. De toenames in gemiddeldes op de dimensies die peilen naar de evaluatiepraktijken variëren tussen .14 en .27 punten. Het sterkste effect wordt gevonden voor de schaal 'betrokkenheid' waar we voor vaststellen dat een stijging in het beleidsvoerend vermogen van de school voor een stijging van .27 punten zorgt. Het zwakste effect wordt gevonden voor de schaal 'betrouwbaarheid – reproduceerbaarheid' waarbij het gemiddelde .14 punten stijgt indien het beleidsvoerend vermogen stijgt. Op basis van deze resultaten kunnen we duidelijk stellen dat er een verband bestaat tussen het beleidsvoerend vermogen aangaande leerlingenevaluaties en de evaluatiepraktijken die leerkrachten hanteren. Echter voor het vaststellen van causaliteit moeten we met zekerheid kunnen stellen wat er aan elkaar voorafgaat en

of er geen alternatieve verklaringen zijn voor het verband. Op basis van deze studie kunnen we dit niet uitsluiten en kunnen we dus niet bepalen of het beleidsvoerend vermogen aangaande leerlingenevaluaties ten grondslag ligt aan een betere kwaliteit van de evaluatiepraktijken van leerkrachten of omgekeerd.

5. Conclusie

Deze studie geeft een antwoord op de vraag hoe kwaliteitsvol leerkrachten hun leerlingen evalueren en in welke mate er op schoolniveau een doordacht beleid gevoerd wordt met betrekking tot het evalueren van leerlingen.

5.1.De betrouwbaarheid en validiteit van het gebruikte instrument

De uitgevoerde betrouwbaarheidsanalyses die bepalen of de interne consistentie van de vragenlijst voldoende is, rechtvaardigen verdere analyses. Wat betreft de validiteit van het instrument, stellen we dat het literatuuronderzoek van waaruit de schalen werden ontwikkeld zo diepgaand als mogelijk is gebeurd. Er werd motivering gezocht in eerder onderzoek voor het verband tussen de theoretische concepten, namelijk de kwaliteit van de evaluatiepraktijk en het beleidsvoerend vermogen, en de ontwikkelde schalen die hiernaar peilen. We vinden bevestiging voor dit gegeven bij het onderzoeken van de samenhang tussen de schalen. Daaruit blijkt dat er correlatie aanwezig is tussen alle schalen, wat het zeer aannemelijk maakt dat ze allen eenzelfde achterliggend construct meten, namelijk de kwaliteit van de evaluatiepraktijken of het beleidsvoerend vermogen inzake het evalueren van leerlingen. We kunnen dan ook concluderen dat het gehanteerd instrument voldoende betrouwbaar en valide is om de evaluatiepraktijken en het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluatie van individuele leerkrachten en schoolteams in kaart te brengen. Gezien de interne consistentie van alle dimensies voldoende groot is, werden alle items weerhouden. Daardoor behoudt de vragenlijst haar grote omvang. Dit kan als een nadeel van de hanteerbaarheid van het instrument beschouwd worden. Echter, een dergelijk instrument verschaft een gedetailleerd beeld wat diepgaande inzichten kan opleveren.

5.2.De kenmerken van de heersende evaluatiepraktijken het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties

5.2.1. De evaluatiepraktijken van leerkrachten

De onderzoeksresultaten aangaande de evaluatiepraktijken die leerkrachten hanteren in het Vlaams secundair onderwijs laten zien dat de perceptie van leerkrachten over de kwaliteit van hun evaluatietaken positief is. De deelnemende leerkrachten schatten deze hoog in. De scores vertonen duidelijke verschillen ten opzichte van elkaar en geven ons op die manier inzicht in de kwaliteitscriteria die voldoende gewaarborgd worden door de leerkrachten en de criteria waaraan minder wordt voldaan.

De deelnemende leerkrachten zijn van mening dat ze hun evaluatietaken kunnen rechtvaardigen. Vertrekkende vanuit goed onderbouwde evaluatiecriteria vormt het voor 95% van de leerkrachten geen moeite om de resultaten die leerlingen behalen te verantwoorden. Daarmee samenhangend scoren de leerkrachten ook hoog op de dimensie 'transparantie', wat wijst op een goede communicatie naar de leerlingen over wat er meetelt voor een eindbeoordeling, hoe de evaluatie er zal uitzien en welke criteria er bij de beoordeling gebruikt worden. Ondanks dat leerkrachten dit positief percipiëren blijkt uit eerder onderzoek (Vlaamse Scholieren Koepel, 2012) dat 38% van de leerlingen niet of maar matig tevreden is als het gaat over de communicatie over evaluatiecriteria. Wel vindt twee derde van de leerlingen dat de leerkrachten hun best doen om de puntenverdeling weer te geven. Meer dan 90% van de leerkrachten geeft tijdens evaluatietaken uitleg over wat precies de bedoeling is. Dit wordt bevestigd in het onderzoek van de Vlaamse Scholieren Koepel (2012) waarin de meerderheid van de leerlingen aangeeft dat ze vragen mogen stellen aan leerkrachten tijdens een toets of een examen. Wat de transparantie tegengaat is het plannen van onverwachte evaluaties. Bijna één vierde van de respondenten geeft aan dit af en toe te doen. Uit onderzoek (Vlaamse Scholieren Koepel, 2012) blijkt dat leerlingen hier geen voorstander van zijn en dat deze evaluatietaken hun cijfers naar beneden halen. Verder geven de respondenten te kennen dat ze evaluatietaken opstellen die fair zijn voor alle leerlingen en waarborgen ze zo de eerlijkheid van hun evaluatietaken. 9 op 10 leerkrachten zijn verder van mening dat ze leerlingen op dezelfde manier beoordelen.

De resultaten tonen voorts dat leerkrachten inspanningen leveren om ervoor te zorgen dat de evaluatietaken geïntegreerd met de doelen en de instructie verlopen maar op dit vlak situeren zich nog enkele aandachtspunten. Net zoals in de Onderwijspeegel van 2006 wordt vastgesteld, blijkt er weinig te gebeuren met de evaluatieresultaten van leerlingen. Ondanks dat 80% van de leerkrachten na een evaluatietask feedback geeft zodat leerlingen hun studieaanpak kunnen bijsturen, gebeurt dit

slechts bij 60% van de leerkrachten systematisch. Tevens geeft maar 60% ook individuele feedback aan hun leerlingen. Eerder onderzoek laat zien dat leerlingen hier dan ook niet erg tevreden over zijn. Bijna de helft van de leerlingen vindt dat leerkrachten weinig tot geen tijd vrijmaken voor feedback na een evaluatietaken (Vlaamse Scholieren Koepel, 2012).

Ten opzichte van alle kwaliteitscriteria wordt het minst werk gemaakt van het betrekken van leerlingen bij de evaluatietaken. De resultaten maken duidelijk dat evalueren tot nu toe voornamelijk nog de verantwoordelijkheid van de leerkracht is en dat de mogelijkheden om leerlingen te betrekken bij de evaluatie eerder weinig benut worden. De Onderwijsspiegel van 2006 toont dat er toen ook al een onvoldoende betrokkenheid van leerlingen bij de evaluaties van leerkrachten werd geconstateerd (Vlaamse Overheid, 2006). Bij niet meer dan 15% van de leerkrachten krijgen leerlingen inspraak in de manier waarop de evaluatie zal plaatsvinden. Het bepalen van de beoordelingscriteria en het effectief geven van een beoordeling wordt voornamelijk nog alleen door de leerkracht gedaan. Slechts één derde van de respondenten laat blijken hier leerlingen bij te betrekken. Dit komt overeen met de bevindingen van de Vlaamse Overheid (2006) en de Onderwijsinspectie (2012) die aantonen dat nog maar in een minderheid van de onderzochte scholen zelfevaluaties en peerevaluaties hun ingang vinden.

Een ander werkpunt is de cognitieve complexiteit van evaluatietaken aangezien uit de resultaten blijkt dat er in mindere mate wordt voldaan aan dit criterium. Bijna de helft van de leerkrachten is er niet van overtuigd dat hun evaluatietaken leerlingen op die manier uitdagen dat ze worden aangezet tot een volle inspanning van hun kunnen en kennen. Dit kan samenhangen met het feit dat slechts 40% van de leerkrachten de leerlingen complexe problemen aanbiedt tijdens evaluaties. Dit staat tegenover de bevindingen uit het onderzoek van de Vlaamse Scholieren Koepel (2012) waarin 94% van de scholieren vindt dat ze op toetsen kunnen tonen wat ze hebben geleerd. Wat betreft die kennis meent 90% van de leerkrachten dat ze ook vaardigheden van leerlingen toetsen. Ook dit wordt niet in onderzoek bevestigd. Het onderzoek van de Onderwijsinspectie (2012) maakt duidelijk dat de evaluatietaken niet alle beheersingsniveaus in kaart brengen en dat evaluatietaken te zeer gericht zijn op kennisreproductie.

Tot slot stellen we vast dat de levensechtheid van evaluatietaken in mindere mate wordt gerealiseerd door leerkrachten. Aspecten die bijdragen tot de levensechtheid van evaluatietaken, zoals samenwerking en casusopdrachten, maken bij één derde van de leerkrachten geen deel uit van hun evaluaties. Twee derde van de leerkrachten is wel van mening dat hun leerlingen kennis en vaardigheden moeten toepassen tijdens evaluatietaken zoals ze dit in het dagelijks leven of in het

toekomstig beroepsleven moeten doen. Dit wordt tevens als nood ervaren door leerlingen. Zij willen tonen wat ze kunnen en 39% vraagt om meer praktijkproeven (Vlaamse Scholieren Koepel, 2012).

Op basis van de bekomen resultaten stellen we de vraag in hoeverre leerkrachten zicht hebben op hoe leerlingen hun evaluaties ervaren. Er worden verschillende aanwijzingen gevonden dat dit eerder niet het geval is. Zo blijkt dat leerkrachten vaak niet weten hoe leerlingen zich voorbereiden op hun evaluatietaken en of ze deze als uitdagend ervaren. Bovendien blijken er wezenlijke verschillen te bestaan tussen de bevindingen uit dit onderzoek en de resultaten uit het onderzoek van de Vlaamse Scholieren Koepel (2012) waarbij de leerlingen werden bevraagd over het evaluatiebeleid in het secundair onderwijs.

5.2.2. Het beleidsvoerend vermogen van scholen inzake leerlingenevaluatie

De leerkrachten beoordelen het beleidsvoerend vermogen van hun school inzake leerlingenevaluaties minder positief dan de kwaliteit van hun eigen evaluatiepraktijken. De schalen die naar het beleidsvoerend vermogen van scholen inzake leerlingenevaluatie peilen, behalen lagere gemiddeldes in vergelijking met de schalen die de evaluatiepraktijken van leerkrachten nagaan. Ten opzichte van elkaar vertonen de schaalgemiddeldes van het beleidsvoerend vermogen slechts kleine verschillen.

Het gedeeld leiderschap binnen de school wordt als het meest positief beoordeeld door de respondenten. Vooral de bereidheid van leerkrachten om mee het beleid uit te stippelen, is opvallend sterk aanwezig. Een meerderheid, namelijk 60%, geeft bovendien aan dat er hiertoe ook kansen zijn. Daar tegenover staat dat ongeveer de helft van de leerkrachten vindt dat men op school weinig wordt gestimuleerd om aan besluitvormingsprocedures aangaande de leerlingenevaluatie deel te nemen.

Ook de communicatie binnen de school inzake leerlingenevaluatie wordt vrij positief beoordeeld door de leerkrachten. Er kan gesteld worden dat er voldoende communicatievaardigheden en -mogelijkheden aanwezig zijn wat betreft het evalueren van leerlingen. Wel stellen we vast dat 4 op 10 leerkrachten vinden dat de communicatie over de aanpak van leerlingenevaluaties tussen de leiding en het team niet voldoende in beide richtingen verloopt.

De aanwezigheid van gezamenlijke doelgerichtheid op vlak van het evalueren van leerlingen ervaren de leerkrachten als gemiddeld maar de meningen tussen leerkrachten verschillen sterk. In 2006 stelde de Vlaamse Overheid vast dat in de meeste scholen een gelijkgerichte visie op evalueren ontbrak (Vlaamse Overheid, 2006). In ons onderzoek geeft de helft van de leerkrachten aan dat in

hun school de visie over het evalueren van leerlingen vastgelegd wordt in een beleidsplan. We kunnen dus constateren dat dit aandeel gestegen is en dat men in meer scholen vanuit een visie werkt.

Het grootste aandachtspunt voor scholen blijkt het reflectief vermogen gezien leerkrachten dit het minst positief beoordelen. Ondanks dat een grote meerderheid van de leerkrachten erkent dat hun school overtuigd is van het belang van reflectie over leerlingenevaluaties, blijven concrete acties in vele gevallen nog uit. Zo wordt volgens minder dan de helft van de leerkrachten informatie verzameld over hoe zij leerlingen evalueren. Slechts één derde van de leerkrachten meent hier regelmatig feedback op te krijgen. Dit wordt ook bevestigd door onderzoek (Onderwijsinspectie, 2012; Vlaamse Overheid, 2006) waaruit blijkt dat de verantwoordelijkheid over de evaluatie van leerlingen overwegend bij de leraar of bij de vakgroep ligt en dat er weinig controle is.

Afsluitend kan gesteld worden dat leerkrachten positief zijn over kwaliteit van hun evaluatiepraktijken. Ze zijn minder positief over het beleidsvoerend vermogen van hun school inzake leerlingenevaluaties. Een mogelijke verklaring kan zijn dat leerkrachten volop bezig zijn de kwaliteit van hun evaluatiepraktijken te waarborgen en dat er nog minder op schoolniveau gewerkt wordt. Anderzijds is het ook mogelijk dat leerkrachten minder kritisch zijn over hun eigen manier van evalueren ten opzichte van de manier waarop er hierover beleid wordt gevoerd. Een vraag die we ons kunnen stellen is of dat leerkrachten de bevraging waarheidsgetrouw hebben ingevuld of dat er sprake is van sociaal wenselijk antwoordgedrag. Gezien de bevindingen uit ander onderzoek (Onderwijsinspectie, 2012; Vlaamse Scholieren Koepel, 2012) het licht werpen op tekortkomingen die niet allemaal naar voor komen in dit onderzoek, doet dit het vermoeden rijzen dat leerkrachten hun evaluatiepraktijken mogelijk mooier voorstellen dan werkelijk.

5.3.De invloed van leerkracht- en schoolkenmerken op de evaluatiepraktijken van leerkrachten en het beleidsvoerend vermogen van scholen

Op basis van de uiteengezette resultaten kan er een antwoord worden gegeven op de onderzoeksvragen die nagaan of er een invloed uitgaat van leerkracht- en schoolkenmerken op de evaluatiepraktijken van leerkrachten en het beleidsvoerend vermogen betreffende leerlingenevaluatie van scholen.

Het geslacht van leerkrachten blijkt voornamelijk een verband te hebben met de evaluatiepraktijken van leerkrachten gezien er voor 7 van de 10 dimensies een statistisch significante invloed wordt gevonden. Algemeen genomen kunnen we stellen dat mannelijke leerkrachten de kwaliteit van hun evaluatietaken minder positief beoordelen. Zij staan hier mogelijk kritischer tegenover. Enkel de cognitieve complexiteit van hun evaluatietaken beoordelen ze positiever dan vrouwelijke leerkrachten.

Het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluatie wordt in mindere mate beïnvloed door het geslacht van de leerkrachten. Er wordt slechts voor 2 schalen een statistisch significante invloed gevonden. Vrouwelijke leerkrachten beoordelen de gezamenlijke doelgerichtheid en de doeltreffende communicatie in hun school ietwat positiever.

Wat betreft de leeftijd van de respondenten blijkt dit voor alle schalen die naar de evaluatiepraktijken peilen een verklarende variabele te zijn. Hoe ouder de respondent, hoe positiever die de eigen evaluatiepraktijken percipieert. Er wordt geen statistisch significante invloed gevonden voor de dimensies die het beleidsvoerend vermogen betreffende leerlingenevaluaties in kaart brengen waaruit we kunnen opmaken dat de leeftijd van de respondent geen invloed heeft op hoe deze het beleidsvoerend vermogen van de school inzake leerlingenevaluatie waarneemt.

De onderwijsvorm, namelijk ASO, KSO, TSO of BSO, waarin een leerkracht lesgeeft, vertoont geen verband met de evaluatiepraktijken van leerkrachten of het beleidsvoerend vermogen van scholen aangaande de evaluatie van leerlingen. Dit is dan ook geen verklarende variabele.

Betreffende het onderwijsnet waartoe leerkrachten behoren, worden de evaluatiepraktijken van leerkrachten hierdoor algemeen genomen niet beïnvloed. Maar verrassend is dat het beleidsvoerend vermogen van scholen betreffende het evalueren van leerlingen wel verschilt naargelang het net waartoe de school behoort. Leerkrachten uit het OGO en uit het GO! zijn positiever over het beleidsvoerend vermogen van hun school ten opzichte van leerkrachten uit het VGO. Meer bepaald schatten zij de mate van doeltreffend communiceren, het gedeeld leiderschap en het reflectief

vermogen van hun school aangaande het evalueren van leerlingen sterk positiever in dan leerkrachten uit het VGO. Daarnaast erkennen de leerkrachten uit het GO! in hun school zeer sterk de gezamenlijke doelgerichtheid als het gaat om het evalueren van leerlingen wat door leerkrachten uit het OGO en VGO veel minder sterk wordt ervaren.

Afsluitend kunnen we stellen dat in scholen van het OGO en het GO! het beleidsvoerend vermogen aangaande het evalueren van leerlingen veel sterker is ten opzichte van scholen uit het VGO, aldus de leerkrachten.

Er kan worden geconcludeerd dat de evaluatiepraktijken van leerkrachten, die gemeten wordt door 10 schalen, hoofdzakelijk beïnvloed worden door:

- Het geslacht van de leerkrachten
- De leeftijd van de leerkrachten

Verder kan op basis van de resultaten besloten worden dat het beleidsvoerend vermogen betreffende leerlingenevaluatie, gemeten door 5 schalen, in hoofdzaak wordt beïnvloed door:

- De school waartoe de leerkracht behoort
- Het onderwijsnet waartoe de school behoort

5.4.De invloed van het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties op de kwaliteit van evaluatiepraktijken van leerkrachten

De onderzoeksresultaten tonen voor alle 15 dimensies die de evaluatiepraktijken van leerkrachten nagaan een duidelijk positief statistisch significant verband met het beleidsvoerend vermogen van scholen. Het voeren van een goed beleid inzake leerlingenevaluatie op een school gaat klaarblijkelijk samen met kwaliteitsvollere evaluatiepraktijken van leerkrachten.

In welke richting dit verband verloopt, kunnen we niet vaststellen op basis van deze onderzoeksgegevens gezien we werken met correlaties en we daarmee geen uitspraken kunnen doen over de causaliteit. Het is mogelijk dat een sterker beleidsvoerend vermogen van scholen aangaande leerlingenevaluatie ten grondslag ligt aan kwaliteitsvollere evaluatiepraktijken van leerkrachten. Maar omgekeerd kan ook of er kan spraken zijn van een interactieve beïnvloeding.

6. Discussie

6.1. Wetenschappelijke en praktijkgerichte relevantie

De wetenschappelijke toegevoegde waarde van dit onderzoek komt voort uit het feit dat nieuwe wetenschappelijke inzichten op vlak van leerlingenevaluatie samengebracht worden en afgestemd worden op de Vlaamse onderwijspraktijk. In Vlaanderen ontbreekt nagenoeg een actueel en wetenschappelijk kwaliteitskader over het evalueren van leerlingen. Dat hier wel nood aan is, bewijst de hoge responsgraad van deze studie en de belangstelling vanuit de onderwijspraktijk. Recente publicaties over het evalueren van leerlingen (Onderwijsinspectie, 2012; Vlaamse Scholieren Koepel, 2011-2012; Bulckaert, 2013) wijzen enerzijds op de tekortkomingen binnen de Vlaamse onderwijspraktijk en anderzijds op een groeiende nood aan kennis en vaardigheden hierover. Dit onderzoek is vanuit deze noden gestart met het opmaken van een vergelijking tussen kwaliteitskaders inzake leerlingenevaluatie uit recente nationale en internationale onderzoeken (Van Petegem & Vanhoof, 2002; Baartman et al., 2006; Tillema et al., 2011; Stokking et al., 2004; Birenbaum, 2007; Dochy & Gijbels, 2009). Van daaruit werd een vernieuwende oplistings van kwaliteitscriteria ontwikkeld waarmee we trachten de brug te slaan tussen enerzijds kwaliteitscriteria die hun oorsprong vinden in de toetscultuur die lang heersende was en anderzijds criteria die passende zijn bij de assessmentcultuur waarnaar we evoluerende zijn. Met behulp van deze criteria komen de evaluatiepraktijken van leerkrachten in een nieuw licht te staan.

Zoals eerder gesteld merken we op dat het de onderwijspraktijk aan kennis en vaardigheden ontbreekt om het hoofd te kunnen bieden aan wetenschappelijke evoluties en om de kwaliteit van evaluaties te kunnen waarborgen. Tot nu toe was er geen meetinstrument voorhanden dat gebaseerd is op nieuwe onderwijskundige inzichten aangaande het evalueren van leerlingen waarmee leerkrachten en scholen hun evaluatiepraktijk en –beleid onder de loep kunnen nemen. Een belangrijke stap binnen deze studie was dan ook het ontwikkelen van een dergelijk meetinstrument dat leerkrachten en scholen in staat stelt hun evaluatiepraktijken en hun beleidsvoerend vermogen aangaande leerlingenevaluaties te onderzoeken. Dit instrument heeft een grote praktische relevantie voor het onderwijsveld. Hoewel de kwaliteit van de evaluatiepraktijken en beleidsvoerend vermogen van leerkrachten en schoolteams uit deze steekproef vrij goed is, kunnen individuele leerkrachten of scholen hun resultaten vergelijken met de gemiddelde scores uit dit grootschalig Vlaams onderzoek. De gevonden waarden binnen dit onderzoek kunnen als referentiewaarden gehanteerd worden aangezien we een grootschalige steekproef (n = 1891) getrokken hebben.

De vragenlijst die nu op tafel ligt, kan op eigen initiatief door leerkrachten en schoolteams worden gebruikt, met name als zelfevaluatie-instrument. Met het onderzoeken van de eigen kwaliteit inzake het evalueren van leerlingen doet een school aan interne kwaliteitszorg, wat wordt verlangd door de overheid. Het uitvoeren van een zelfevaluatie wordt in veel landen gezien als een effectieve aanpak om tot schoolverbetering te komen (McNamara & O'Hara, 2005; Nevo, 2001). Op basis van de referentiewaarden kunnen leerkrachten en scholen zelf nagaan hoe ze zich situeren ten opzichte van de gemiddeldes van het Vlaams secundair onderwijs en hebben afwijkende resultaten een indicatieve waarde. Met deze informatie kunnen leerkrachten en scholen een diagnose stellen omtrent de kwaliteit van hun evaluatiepraktijken en -beleidsvoering en kunnen er actiepunten voorop worden gesteld. Kwaliteitsvolle evaluatiepraktijken zijn immers cruciaal, om naast het gericht ondersteunen van leerlingen, ook de kwaliteit van attesten, certificaten en diploma's te verzekeren (Pennickx et al., 2011).

6.2. Beperkingen van het onderzoek

Dit onderzoek tracht op grote schaal uitspraken te doen over de praktijk- en beleidsvoerend vermogen aangaande het evalueren van leerlingen in het Vlaams secundair onderwijs. Met het opzetten van een dergelijk onderzoek dienen keuzes gemaakt te worden in functie van de haalbaarheid. Dat leidt tot een aantal beperkingen binnen dit onderzoek.

Bij de ontwikkeling van de vragenlijst werd er rekening gehouden met het aantal items. Uiteindelijk omvat de vragenlijst toch een behoorlijk aantal vragen ondanks dat er keuzes naar beperking werden gemaakt. Zo werden slechts 5 van de 8 schalen van het beleidsvoerend vermogen vertaald om de evaluatiebeleidsvoering te meten waardoor dit een minder volledig en mogelijk vertekend beeld oplevert van de verschillende facetten inzake het beleidsvoerend vermogen van scholen.

We kozen ervoor leerkrachten te bevragen over hun evaluatiepraktijken en over hoe zij het beleidsvoerend vermogen van hun school inzake leerlingenevaluatie percipiëren. Het gaat dan ook om waarnemingen van leerkrachten die mogelijk niet helemaal waarheidsgetrouw zijn. Het is mogelijk dat er een discrepantie is tussen de werkelijke en de gepercipieerde evaluatiepraktijken en beleidsvoerend vermogen—die door de respondenten aangegeven wordt. Voornamelijk de resultaten uit ander onderzoek (Onderwijsinspectie, 2012; Vlaamse Scholieren Koepel, 2012) versterken dit vermoeden.

Binnen dit onderzoek werd een vragenlijst ontwikkeld die gehanteerd kan worden als zelfevaluatie-instrument. Op basis van eerder onderzoek kan er verwacht worden dat de ontwikkeling van een

instrument op zich niet voldoende is voor het welslagen van een zelfevaluatie in scholen met betrekking tot de praktijken en het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluaties. Verschillende auteurs achten een aantal voorwaarden en condities noodzakelijk voor het succesvol uitvoeren van een zelfevaluatie. Ten eerste is er motivatie nodig die binnen de school leidt tot een draagvlak voor het realiseren van de zelfevaluatie (Vanhoof & Van Petegem, 2007). De verwachtingen omtrent de zelfevaluatie dienen geduid te worden en de doelstellingen van de evaluatie moeten op een rij gezet worden (Nevo, 1994; Kyriakides & Campbell, 2004). Verder dienen scholen in staat te zijn om een evaluatie uit te voeren. Hiervoor moeten ze over voldoende technische kennis en vaardigheden beschikken aangaande evalueren (Nevo, 1994; Vanhoof & Van Petegem, 2007). Daarenboven vereist dit zelf een voldoende groot beleidsvoerend vermogen van de school (Vanhoof, 2007; Van Petegem, Verhoeven, Buvens & Vanhoof, 2005). Bij het uitvoeren van een zelfevaluatie is er ook een nood aan middelen, in de vorm van tijd en kosten, die ingezet kunnen worden bij het uitvoeren van een zelfevaluatie (Vanhoof & Van Petegem, 2007). Tot slot vraagt een zelfevaluatie om een systematische aanpak (Nevo, 1994; Vanhoof & van Petegem, 2007). Verschillende onderzoekers (Kyriakides & Campbell, 2004; Van Petegem, 2003) ontwikkelden procedures die gehanteerd kunnen worden bij de implementatie van een zelfevaluatie. Dit wordt ook bewezen in het onderzoek van Baartman et al. (2007) waarin men concludeerde dat het gebruik van een dergelijk instrument best gepaard gaat met enige vorm van ondersteuning opdat de zelfevaluatie succesvol wordt volbracht.

6.3. Implicaties voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek heeft als resultaat dat er een gebruiksklaar instrument op tafel ligt waarmee leerkrachten en schoolteams hun evaluatiepraktijken en het beleidsvoerend vermogen inzake het evalueren van leerlingen van de school kunnen onderzoeken. Ondanks dat er analyses werden uitgevoerd aangaande de betrouwbaarheid en de validiteit die positief waren, zijn er nog mogelijkheden om de vragenlijst verder te optimaliseren. Zo zijn er nog kansen om de hanteerbaarheid en de interne consistentie verder te ontwikkelen. Bij het gebruik van dit instrument kan er tevens nagedacht worden over een mogelijke zelfevaluatieprocedure die scholen ondersteunt bij het gebruik van de vragenlijst en de interpretatie van de gegevens.

De doelgroep van de vragenlijst is het Vlaams normaal secundair onderwijs doch kan er verondersteld worden dat ook andere onderwijsvormen gelijkaardige noden hebben op vlak van het evalueren van leerlingen. Vervolgonderzoek zou met de vragenlijst aan de slag kunnen gaan om deze af te stemmen op het basisonderwijs, het hoger onderwijs of het buitengewoon onderwijs.

De resultaten uit dit onderzoek tonen aan dat leerkrachten vrij tevreden zijn over de kwaliteit van hun evaluatiepraktijken. Iets minder maar nog steeds positief zijn ze over het beleidsvoerend vermogen van hun school aangaande het evalueren van leerlingen. Om een gedifferentieerd beeld te verkrijgen is het wenselijk om in toekomstig onderzoek na te gaan hoe anderen, bijvoorbeeld leerlingen, schoolleiders of de onderwijsinspectie, de kwaliteit van evaluatiepraktijken en de beleidsvoering hierrond percipiëren.

Tot slot kan ook de relatie tussen het beleidsvoerend vermogen inzake leerlingenevaluatie en de evaluatiepraktijken die leerkrachten hanteren verder onderzocht worden. Het kiezen voor een andere onderzoeksmethode kan ervoor zorgen dat het wel mogelijk wordt om uitspraken te doen over de causaliteit van deze verhouding om zo meer inzicht te krijgen in de wisselwerking tussen beleid en praktijk als het gaat om het evalueren van leerlingen. Een longitudinaal onderzoek leent zich bijvoorbeeld om te kijken hoe stabiel de kwaliteit van evaluatiepraktijken en het beleidsvoerend vermogen over de tijd heen zijn en hoe ze zich ten opzichte van elkaar verhouden. Ook is een meer causale onderbouwing van relevante processen en mogelijke effecten realiseerbaar wanneer gegevens herhaald in de tijd gemeten worden in een longitudinale onderzoeksbenadering.

7. Literatuurlijst

- Baartman, L.K., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A. & van der Vleuten, C.P. (2006). The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Education Evaluation*, 32, 153-170.
- Baartman, L.K., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A. & van der Vleuten, C.P. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2, 114-129.
- Baartman, L.K., Prins, F.J., Kirschner, P.A. & van der Vleuten, C.P. (2007). Determining the quality of competence assessment programs: A self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 258-281.
- Baartman, L.K. (2008). *Assessing the assessment. Development and use of quality criteria for Competence Assessment Programmes*. (Proefschrift). Universiteit Utrecht, Nederland.
- Balarin, M., Brammer, S., James, C. & McCormack, M. (2008). *The School Governance Study*. London : Business in the Community/University of Bath.
- Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J., Wiesemes, R. & Nickmans, G. (2006). A learning integrated assessment system. *Educational Research Review*, 1, 61-67.
- Birenbaum, M. (2007). Evaluating the assessment: Sources of evidence for quality assurance. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 29-49.
- Bulckaert, W. (2013). Toets je examen. *Klasse*, 235, 30-33.
- De Bruyn, E., Ruijsenaars, A., Pameijer, N, & Van Aarlen, E. (2003). *De diagnostische cyclus. Een praktijkleer*. Leuven: Acco.
- Dijkstra, A. & Baartman, L. (2011). Zelfevaluatie van de kwaliteit van assessment. *Onderwijsinnovatie, maart, 2011*, 17-25.
- Dochy, F., Schelfhout, W. & Janssens, S. (2003). *Anders evalueren: assessment in de onderwijspraktijk*. Heverlee: Lannoo Campus.
- Dochy, F. & Gijbels, D. (2008). Evaluatie. In Janssens, S., Verschaffel, L., Van Dooren, W., Elen, J., Clerebaut, G., Dochy, F., Gijbels, D., Struyf, E., Van Damme, J., Goossens, L., Grieters, H., Gadeyne, E. & Ghesquiere, P. (2009). *Leren en onderwijzen*. Leuven: Acco.

- Fischer, T. & Julsing, M. (2007). *Onderzoek doen! Kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houtem: Wolters-Noordhoff
- Gardner, J. (2012). *Assessment and learning*. Londen: Sage Publications.
- Harlen, W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 15-28.
- Harlen, W. (2012). On the relationship between assessment for formative and summative purpose. In Gardner (2012). *Assessment and learning*. Londen : Sage Publications.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility ? *School Leadership & Management*, 23, 3, 313-325.
- Kyriakides, L. & Campbell, R. (2004). School self-evaluation and school improvement : A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.
- McNamara, G. & O'Hara, J. (2005). Internal review and self-evaluation. The chosen route to school improvement in Ireland ? *Studies in Educational Evaluation*, 31, 267-282.
- Molenaar, N. M., Daly, A. J. & Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and school innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46, 623-670.
- Nevo, D. (1994). Combining internal and external evaluation : A case for school-based evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 87-98.
- Nevo, D. (2001). School evaluation : Internal or external ? *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.
- OECD (2013). *Synergies for better learning : An international perspective on evaluation and assessment*. Parijs : OECD Publishing.
- Onderwijsinspectie (2012). *Onderwijsspiegel*. Evaluatiepraktijk. Beschikbaar op:
http://www.ond.vlaanderen.be/inspectie/organisatie/Documenten/spiegel/Onderwijsspiegel_2012.pdf
- Penninckx, M., Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2011). *Evaluatie in het Vlaams Onderwijs. Beleid en praktijk van leerling tot overheid*. Antwerpen: Garant.
- Prodromou, L. (1995). The backwash effect: From testing to teaching. *ELT Journal*, 49, 13-25.

- Robinson, V. M., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes : an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration, 44, 5*, 635-674.
- Standaert, R., Troch, F., Peeters, I. & Piedort, S. (2006). *Leren en onderwijzen: inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven: Acco.
- Stokking, K., van der Schaaf, M., Jaspers, J. & Erkens, G. (2004). Teachers' assessment of students' research skills. *Britisch Educational Research Journal, 30, 1*, 93-116.
- Struyf, E. (2000). *Evaluëren: een leerkans voor leraren en leerlingen. Over de evaluatiepraktijk in de klas en het evaluatiebeleid op school*. Leuven: Universitaire Pers.
- Tillema, H., Leenknecht, M. & Segers, M. (2011). Assessing assessment quality : Criteria for quality assurance in design of (peer)assessment for learning. A review of research studies. *Studies in Educational Evaluation, 37*, 25-34.
- Van der Vleuten, C.P. & Schuwirt, L. W. (2005). Assessing professional competence: From methods to programmes. *Medical Education, 39*, 309-317.
- Van Peet, A., Van Den Wittenboer, G. & Hox, G. (2004). *Toegepaste statistiek. Beschrijvende technieken*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Van Petegem, P. & Vanhoof, J. (2002). *Een alternatieve kijk op evaluatie*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Van Petegem, P. & Vanhoof, J. (2002). *Evaluatie op de testbank. Een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Van Petegem, P. (2003). Zelfevaluatie van scholen: visie, concepten en methodologie. *Kwaliteitszorg in het Onderwijs, 4*, 19-42.
- Van Petegem, P., Verhoeven, J., Buvens, I. & Vanhoof, J. (2005). *Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit in Vlaamse scholen. Het gelijke onderwijskansenbeleid als casus*. Gent: Academia Press.
- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2007). Zelfevaluatie als innovatie: van een nood naar een behoefte. *Kwaliteitszorg in het Onderwijs, 16*, 43-64.
- Vanhoof, J. (2007). *Zelfevaluatie binnenstebuiten. Onderzoek naar zelfevaluaties in scholen*. Mechelen: Wolters Plantyn.

- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: Lessons from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 101-119.
- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2008). *Pei/ijlen naar succesvol schoolbeleid*. Mechelen: Plantyn.
- Vanhoof, J., Deneire, A. & Van Petegem, P. (2011). *Waar zit beleidsvoerend vermogen in (ver)scholen?* Mechelen: Plantyn.
- Verhoeven, J., Devos, G., Bruyland, W. & Warmoes, V. (2002). *Evalueren in Vlaamse secundaire scholen: een onderzoek bij leraren en directeurs*. Antwerpen: Garant.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1, 80-91.
- Vlaams Parlement (1999). Omzendbrief structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs. Brussel, België: Vlaams Parlement.
- Vlaams Parlement (2009). Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs. Brussel, België: Vlaams Parlement.
- Vlaamse Overheid (2006). Beleidsvoerend vermogen van Vlaamse basis- en secundaire scholen. Vosselaar: Pen bvba.
- Vlaamse Overheid (2006). Onderwijsspiegel. Verslag over de toestand van het onderwijs. Beschikbaar op: <http://www.ond.vlaanderen.be/inspectie/organisatie/Documenten/spiegel/2005-2006.pdf>
- Vlaamse Scholieren Koepel (2012). Hoe krijg jij punten? Het onderzoeksrapport. Beschikbaar op: <http://www.scholierenkoepel.be/info/standpunten/Punten>

8. Bijlagen

8.1. Bijlage 1: De vragenlijst

Mark as shown: Please use a ball-point pen or a thin felt tip. This form will be processed automatically.

Correction: Please follow the examples shown on the left hand side to help optimize the reading results.

Inleiding

Beste leerkracht

Via deze vragenlijst willen we graag meer te weten komen over uw achtergrond als leerkracht, over de manier waarop u evalueert en hoe het evaluatiebeleid op uw school georganiseerd is. De vragenlijst zal ongeveer 20 minuten van uw tijd in beslag nemen en alle antwoorden worden anoniem verwerkt. Uw antwoorden zijn vertrouwelijk en kunnen nooit afgeleid worden uit de resultaten die achteraf gerapporteerd worden. Uw persoonlijke mening is zeer belangrijk voor dit onderzoek. Gelieve de vragen daarom zo eerlijk mogelijk te beantwoorden.

In welk leerjaar geeft u het meeste aantal uren les?
(Indien u evenveel les geeft in meerdere leerjaren, gelieve er dan 1 te kiezen)

- 1ste jaar
 4de jaar
 7de jaar

- 2de jaar
 5de jaar

- 3de jaar
 6de jaar

In welke onderwijsvorm van dit gekozen leerjaar (zie vorige vraag) geeft u het meeste les?
(Indien u evenveel les geeft in meerdere onderwijsvormen, gelieve er dan 1 te kiezen)

- 1ste graad A

- 1ste graad B

- ASO (algemeen secundair onderwijs)

- KSO (kunstsecundair onderwijs)

- TSO (technisch secundair onderwijs)

- BSO (beroepssecundair onderwijs)

In welk vak geeft u in de gekozen onderwijsvorm en dit leerjaar het meeste aantal uren les (gelieve de naam van het vak neer te schrijven)?

Wat is uw geslacht?

- Man

- Vrouw

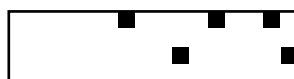
Wat is uw leeftijd (in aantal jaren)?

Alvorens verder te gaan willen we u vragen het gekozen leerjaar, de gekozen onderwijsvorm en het gekozen vak uit de vragen hierboven in uw gedachte te nemen om de komende vragen te beantwoorden. Elke vraag heeft steeds betrekking op het evaluatiesysteem dat u gebruikt voor dat specifieke vak. Met een evaluatiesysteem bedoelen we de verschillende evaluaties, ook evaluatietaken genoemd, die u hebt uitgevoerd tijdens het vorige trimester of semester om na te gaan of de leerlingen de leerdoelen beheersen. Het gaat dan zowel om tussentijdse als om eindevaluaties.

Bijvoorbeeld: U bent leerkracht geschiedenis die voornamelijk aan de leerlingen van het 4de jaar ASO lesgeeft. Dan kan u de vragen beantwoorden met in gedachte de verschillende evaluatietaken die u hebt afgenomen doorheen het voorbije 1ste trimester.

Representativiteit

In deze vragenlijst leggen we u een reeks stellingen voor die betrekking hebben op uw evaluatiepraktijk. Wij willen u vragen aan te geven in welke mate u het eens bent met deze stellingen. Dat kan u doen door het bolletje te kleuren dat het best uw standpunt weergeeft: 'helemaal oneens', 'eerder oneens', 'noch oneens/noch eens', 'eerder eens' of 'helemaal eens'. Wanneer u van mening bent dat u geen uitspraak kan doen over een bepaalde stelling, dan kiest u best voor 'weet niet/niet van toepassing (NVT)'. U doet dat bijvoorbeeld wanneer u (nog) geen zicht hebt op het bevroegde aspect van evaluatie school of wanneer een vraag niet van toepassing is.

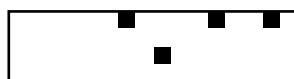


Representativiteit [Continue]

	Helemaal oneens	Eerder oneens	Noch oneens/noch eens	Eerder eens	Helemaal eens			Weet niet/NVT
Alle thema's waarover ik heb lesgegeven, komen aan bod in de evaluatietaken.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In de evaluatietaken zitten enkel opgaven die beroep doen op de leerdoelen die ik wil nagaan.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Mijn leerlingen krijgen de kans om zich ten aanzien van alle behandelde leerdoelen te bewijzen tijdens de evaluatietaken.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
De variatie in leerdoelen vertaalt zich in een variatie aan evaluatietaken.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik waak erover dat de inhoud van mijn evaluatie afgestemd is op wat ik precies wil evalueren.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik waak erover dat de competenties die nodig zijn om de evaluatietaken correct op te lossen, overeenkomen met de competenties zoals die geformuleerd zijn in de leerdoelen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Op basis van de evaluatieresultaten kan ik voor alle leerdoelen bepalen of de leerlingen deze al dan niet beheersen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>

Betrouwbaarheid - reproduceerbaarheid

	Helemaal oneens	Eerder oneens	Noch oneens/noch eens	Eerder eens	Helemaal eens			Weet niet/NVT
Doorheen de verschillende evaluatietaken bewijzen de leerlingen meerdere keren of ze een leerdoel verworven hebben.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Indien mijn evaluatietaken door een ander persoon, bijv. een collega, zouden worden afgenomen, zou dit tot dezelfde resultaten leiden.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Als een andere leerkracht de evaluatietaken verbetert, komt die tot dezelfde resultaten als wanneer ik verbeter.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik hanteer technieken om fouten bij het evalueren te vermijden.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>

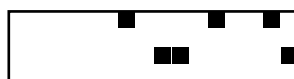


Betrouwbaarheid - reproduceerbaarheid [Continue]

Ik sta erop leerlingen op verschillende momenten te toetsen alvorens ik hen een eindbeoordeling geef.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik tracht mijn vragen zo eenduidig mogelijk te formuleren zodat de leerlingen deze correct begrijpen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik geef de leerlingen al de tijd die ze nodig hebben om de evaluatietaken af te krijgen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik waak erover dat de omstandigheden voor het afnemen van de evaluatietaken optimaal zijn.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>

Betrouwbaarheid - eerlijkheid

		Helemaal oneens	Helemaal eens	Noch oneens/noch eens	Eerder oneens	Eerder eens	Weet niet/NVT	
Iedere leerling wordt op dezelfde leerdoelen beoordeeld.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik gebruik dezelfde beoordelingscriteria voor alle leerlingen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik gebruik technieken om alle leerlingen even streng te beoordelen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik zorg ervoor dat de evaluatietaken ook duidelijk zijn voor taalzwakke leerlingen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik waak erover dat alle leerlingen over de nodige voorkennis beschikken om de evaluatietaken te kunnen oplossen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik ben even streng voor leerlingen die makkelijk leren en meestal erg goede resultaten behalen als voor leerlingen die hun best doen maar meer moeite hebben met studeren.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik houd tijdens de afname van de evaluatie rekening met leerlingen die leerstoornissen hebben en daardoor mogelijk moeilijkheden ervaren om de evaluatietaken op te lossen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
De verschillen in toetsresultaten zijn uitsluitend toe te schrijven aan verschillen in de kennis en vaardigheden die ik wil evalueren.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik stel evaluatietaken op die eerlijk zijn voor alle leerlingen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik kan garanderen dat ik me niet laat beïnvloeden door subjectieve factoren bij het beoordelen van evaluatietaken.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>

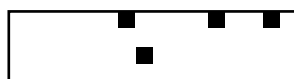


Transparantie

	Helemaal oneens	Eerder oneens	Noch oneens/noch eens	Eerder eens	Helemaal eens	++	Weet niet/NVT	
Ik licht mijn leerlingen op voorhand in over de leerdoelen die ik beoordeel in de evaluatietaken.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik bezorg de leerlingen op voorhand alle informatie over de evaluatietaken zodat ze zich optimaal kunnen voorbereiden.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Als leerlingen niet weten hoe ze de evaluatietaken moeten oplossen, geef ik hen uitleg zodat ze weten wat de bedoeling is.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik plan nooit onverwachte evaluaties waarop de leerlingen zich niet kunnen voorbereiden.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Leerlingen weten hoe de punten die ik geef tot stand komen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Mijn leerlingen weten welke resultaten van evaluatietaken meetellen voor hun eindbeoordeling en welke niet.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In de lessen geef ik regelmatig voorbeelden van hoe een evaluatietaken er zou kunnen uitzien.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Voor de leerlingen aan een evaluatietaken beginnen, overloop ik deze eerst met hen zodat iedereen weet wat de bedoeling is.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik geef leerlingen op voorhand uitleg over hoe ze zich best kunnen voorbereiden op een evaluatie.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>

Verantwoording

	Helemaal oneens	Eerder oneens	Noch oneens/noch eens	Eerder eens	Helemaal eens	++	Weet niet/NVT	
Ik maak bij het toekennen van punten gebruik van op voorhand vastgelegde criteria.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Op basis van de evaluatietaken die ik hanteer, kan ik goed bepalen in welke mate de leerlingen de leerdoelen beheersen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>



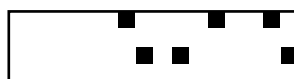
Verantwoording [Continue]

De evaluatiecriteria die ik gebruik zorgen ervoor dat ik de meer vaardige leerlingen van de minder vaardige kan onderscheiden.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Wanneer ouders om uitleg komen vragen over de resultaten van een leerling, kan ik hen hier een duidelijk beeld van geven.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik kan het toegekende punt achteraf rechtvaardigen indien dit wordt gevraagd.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik maak gebruik van een scoringsformulier voor het beoordelen van evaluatietaken van leerlingen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Voor de afname is het voor mijzelf reeds duidelijk wat leerlingen moeten kunnen om het maximum van de punten te behalen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik leg op voorhand vast welk antwoord welk resultaat (bijv. een cijfer) oplevert.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>

Geïntegreerde evaluatie

Noch oneens/noch eens
 Eerder oneens
 Helemaal oneens
 Eerder eens
 Helemaal eens
 Weet niet/NVT

Ik plan regelmatig een evaluatietask om na te gaan of en waarbij de leerlingen nog extra uitleg nodig hebben.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik gebruik de resultaten van de evaluatietaken ook voor het optimaliseren van mijn instructies.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Tijdens de lessen observeer ik de leerlingen om te bekijken in hoeverre ze de leerdoelen beheersen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
De leerdoelen vormen voor mij het vertrekpunt voor mijn lespraktijk en mijn evaluatietaken.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik tracht voor elke evaluatietask een nabespreking te organiseren waarbij de leerlingen uitleg krijgen over hun prestaties.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik ga samen met de leerlingen na wat ze al kunnen en wat nog niet.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Naast een cijfer geef ik de leerlingen ook een schriftelijke uitleg over hun prestaties op de evaluatietaken.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Als ik feedback over de resultaten geef, is dat geregeld individueel voor elke leerling.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>



Geïntegreerde evaluatie [Continue]

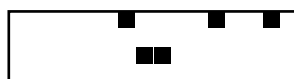
Ik geef de leerlingen geregeld suggesties over hoe ze de leerdoelen die ik vooropstel onder de knie kunnen krijgen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik geef na een evaluatietask feedback in de hoop dat leerlingen indien nodig hun studieaanpak bijsturen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>

Impact

		Helemaal oneens	Eerder oneens	Noch oneens/noch eens	Eerder eens	Helemaal eens		Weet niet/NVT
Mijn evaluatietaken dagen de leerlingen uit om datgene wat ze geleerd hebben in alle breedte te tonen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Mijn evaluatietaken zijn motiverend voor de leerlingen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik stel de evaluatietaken zo op dat enkel het herinneren van de leerstof onvoldoende is om een goed resultaat te bekomen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Mijn evaluatietaken zorgen ervoor dat leerlingen zich voorbereiden door grondig en diepgaand te studeren.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In mijn evaluatietaken ga ik na of de leerlingen inzicht hebben verworven in de leerstof.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik heb zicht op de studiemethodes die de leerlingen aanwenden ter voorbereiding van mijn evaluatietaken.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik probeer ervoor te zorgen dat de leerlingen tijdens of van mijn evaluatietask bijleren.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>

Betrokkenheid van leerlingen

		Helemaal oneens	Eerder oneens	Noch oneens/noch eens	Eerder eens	Helemaal eens		Weet niet/NVT
De leerlingen hebben inspraak over de manier waarop er geëvalueerd zal worden.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
De leerlingen krijgen geregeld de kans om zichzelf te beoordelen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
De leerlingen beoordelen elkaar regelmatig.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>



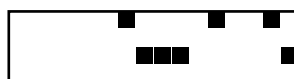
Betrokkenheid van leerlingen [Continue]

Ik laat de leerlingen systematisch reflecteren over hun eigen prestaties.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Mijn leerlingen moeten regelmatig zelf aandachtspunten vooropstellen om hun eigen prestaties te verbeteren.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik laat de leerlingen mee nadenken over de criteria waaraan hun prestaties moeten voldoen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik hanteer verbeter sleutels waarmee de leerlingen in staat zijn hun eigen prestaties te verbeteren en te beoordelen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Tijdens mijn les geven de leerlingen elkaar regelmatig feedback op hun prestaties.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>

LevensECHtheid/authenticiteit

		Helemaal oneens	Noch oneens/noch eens	Eerder oneens	Eerder eens	Helemaal eens		Weet niet/NVT
Mijn evaluatietaken sluiten aan bij de leefwereld en/of het toekomstige beroepsleven van de leerlingen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Mijn beoordelingscriteria sluiten aan bij wat de leerlingen in het dagelijks leven en/of in het toekomstig beroepsleven moeten kunnen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Tijdens evaluatietaken laat ik de leerlingen af en toe samenwerken.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
De leerlingen hebben bij bepaalde evaluatietaken toegang tot informatiebronnen (bijv. een woordenboek, computer).	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik vertrek bij het opmaken van een evaluatietaken vanuit levensechte situaties.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik gebruik evaluatieopdrachten waarbij de leerlingen kennis en vaardigheden moeten toepassen zoals ze dit in het dagelijks leven moeten doen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Soms gebruik ik een casus als evaluatieopdracht waarbij de leerlingen de relevante kennis en vaardigheden moeten toepassen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik probeer mijn evaluatietaken zo op te stellen dat de leerlingen deze als zinvol en relevant ervaren.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>

Cognitieve complexiteit

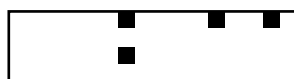


Cognitieve complexiteit [Continue]

	Helemaal oneens	Eerder oneens	Noch oneens/noch eens	Eerder eens	Helemaal eens	++	Weet niet/NVT
Ik bekijk zowel het resultaat als de wijze waarop de leerling het resultaat heeft bereikt voor het geven van een beoordeling.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In de evaluatietaken moeten de leerlingen het geleerde in een nieuwe, meer complexe situatie toepassen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bij een evaluatietaken moeten de leerlingen ook geregeld hun manier van aanpakken uitleggen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mijn leerlingen verdienen ook punten als hun uitkomst foutief is maar eerder genomen stappen wel juist zijn.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De leerlingen moeten niet enkel beroep doen op kennis maar ook op vaardigheden om mijn evaluatietaken succesvol te volbrengen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mijn evaluatietaken stimuleren de leerlingen tot het inzetten van denkprocessen zoals kritisch denken, redeneren, verbanden leggen,...	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soms organiseer ik evaluatietaken die niet louter schriftelijk van aard zijn.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De evaluatietaken zijn van zodanig complex niveau dat de leerlingen worden aangezet tot een volle inspanning van hun kunnen en kennen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik heb het gevoel dat de leerlingen mijn evaluatietaken als uitdagend ervaren.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In mijn evaluatietaken moeten de leerlingen regelmatig een complex probleem oplossen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gezamenlijke doelgerichtheid

Het volgende deel van de vragenlijst heeft als doel het beleid inzake evaluatie in uw school in kaart te brengen. Aan de hand van verschillende stellingen komen verschillende aspecten van dit beleid aan bod. Met 'men' wordt telkens het volledig onderwijzend, begeleidend en leidinggevend personeel als geheel bedoeld.

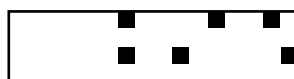


Gezamenlijke doelgerichtheid [Continue]

	Helemaal oneens	Eerder oneens	Noch oneens/noch eens	Eerder eens	Helemaal eens	--	++	Weet niet/NVT
In deze school stelt men inzake de evaluatie van leerlingen duidelijke prioriteiten voorop.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	--	++	<input type="checkbox"/>
In deze school werkt men wat betreft leerlingenevaluatie naar een duidelijk doel toe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	--	++	<input type="checkbox"/>
In deze school legt men de eigen visie over het evalueren van leerlingen vast in een beleidsplan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	--	++	<input type="checkbox"/>
In deze school creëert men een sfeer van verbondenheid op vlak van het evalueren van leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	--	++	<input type="checkbox"/>
In deze school baseert men beleidskeuzes op een overkoepelende visie over leerlingenevaluatie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	--	++	<input type="checkbox"/>
In deze school blijkt de visie over leerlingenevaluatie in de dagelijkse activiteiten van de leerkrachten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	--	++	<input type="checkbox"/>
In deze school is men het onderling eens over de te realiseren doelen met betrekking tot de evaluatie van leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	--	++	<input type="checkbox"/>
In deze school is men het onderling eens over de aanpak van leerlingenevaluaties.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	--	++	<input type="checkbox"/>
In deze school stelt men een lange termijnvisie met betrekking tot het evalueren van leerlingen voorop.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	--	++	<input type="checkbox"/>
In deze school expliciteert men wat men belangrijk vindt bij het evalueren van leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	--	++	<input type="checkbox"/>

Doeltreffende communicatie

	Helemaal oneens	Eerder oneens	Noch oneens/noch eens	Eerder eens	Helemaal eens	--	++	Weet niet/NVT
In deze school communiceert men stimulerend en ondersteunend over de leerlingenevaluaties.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	--	++	<input type="checkbox"/>
In deze school is men voldoende communicatievaardig om leerlingenevaluaties bespreekbaar te maken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	--	++	<input type="checkbox"/>

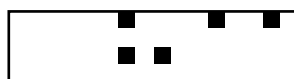


Doeltreffende communicatie [Continue]

In deze school stelt men informatie over het evalueren van leerlingen vlot beschikbaar.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In deze school verloopt de communicatie over de aanpak van leerlingenevaluaties tussen de leiding en het team in beide richtingen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In deze school communiceert men open over motieven, ideeën, verzuchtingen en onzekerheden met betrekking tot de aanpak van leerlingenevaluaties.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In deze school heeft men voldoende ruimte voor informele communicatie over het evalueren van leerlingen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In deze school is er iemand verantwoordelijk om de goede communicatie over de aanpak van leerlingenevaluaties te bewaken.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In deze school beschikt men over de nodige informatiebronnen inzake het evalueren van leerlingen om de eigen taken naar behoren uit te voeren.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>

Gedeeld leiderschap

		Helemaal oneens	Noch oneens/noch eens	Eerder oneens	Eerder eens	Helemaal eens		Weet niet/NVT
In deze school zijn de besluitvormingsprocedures met betrekking tot de evaluatie van leerlingen transparant.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In deze school heeft men voldoende mogelijkheden om zich te engageren in besluitvormingsprocedures betreffende het evalueren van leerlingen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In deze school stimuleert men anderen om aan besluitvormingsprocedures inzake de evaluatie van leerlingen deel te nemen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In deze school betreft men alle belanghebbenden bij het nemen van beslissingen betreffende leerlingenevaluatie.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In deze school wendt men bij het nemen van beslissingen inzake de evaluatie van leerlingen de in de school aanwezige expertise aan.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>

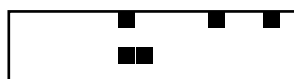


Ondersteunende relaties [Continue]

In deze school benut men elkaars vaardigheden met betrekking tot het evalueren van leerlingen optimaal.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In deze school vindt men steun bij elkaar bij het evalueren van leerlingen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>

Reflectief vermogen

		Noch oneens/noch eens		Eerder oneens		Eerder eens		Helemaal eens		Weet niet/NVT	
		Helemaal oneens	Eerder oneens	Eerder eens	Helemaal eens	Helemaal eens	Eerder eens	Eerder oneens	Noch oneens/noch eens		
In deze school stimuleert de leiding het team tot regelmatige zelfevaluaties op vlak van de leerlingenevaluaties.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In deze school is men overtuigd van het belang van reflectie over de evaluatie van leerlingen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In deze school ervaart men het identificeren van verbeterpunten inzake de evaluatie van leerlingen niet als bedreigend.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In deze school heeft men een kritische houding ten opzichte van het eigen handelen met betrekking tot de evaluatie van leerlingen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In deze school heeft men een positieve houding ten aanzien van gezamenlijke reflectie over het evalueren van leerlingen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In deze school observeert men de werkzaamheden van anderen met betrekking tot leerlingenevaluatie.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In deze school krijgt men regelmatig feedback over het eigen werk en functioneren inzake de evaluatie van leerlingen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In deze school roept het vooruitzicht te worden geëvalueerd inzake de leerlingenevaluaties geen weerstanden op.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In deze school neemt men initiatieven om gegevens over het eigen functioneren met betrekking tot de evaluatie van leerlingen te verzamelen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
In deze school is men bereid het eigen functioneren met betrekking tot het evalueren van leerlingen in vraag te stellen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>



Attitudes

Tot slot volgen hier nog enkele vragen over uw persoonlijke attitudes. Gelieve aan te geven in welke mate u het eens of oneens bent met volgende uitspraken.

		Helemaal oneens	Noch oneens/noch eens	Eerder oneens	Helemaal eens	Eerder eens	Helemaal eens	++	Weet niet/NVT
Ik luister altijd aandachtig naar leerlingen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik heb vertrouwen in mijn oordelen over leerlingen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik twijfel aan mijn bekwaamheid om als leraar succesvol te zijn.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik ben altijd eerlijk geweest tegenover mijzelf over mijn kwaliteiten op vlak van lesgeven.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik voel me bedreigd door leraren die heel succesvol zijn.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik heb zaken gezegd die de gevoelens van collega's en leerlingen kwetsen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik voel me boos wanneer collega's ideeën uiten die anders zijn dan de mijne.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik help collega's en leerlingen in moeilijkheden.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Als ik iets niet weet wanneer een leerling een vraag stelt in de klas, geef ik dit toe.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>
Ik ben geïrriteerd door leerlingen die om gunsten vragen.	--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	++	<input type="checkbox"/>

Hartelijk bedankt voor het invullen van deze vragenlijst. Uw medewerking wordt sterk gewaardeerd. Indien u nog opmerkingen heeft naar aanleiding van het invullen van deze vragenlijst, dan kan u deze hieronder aan de onderzoekers meegeven.

Vergeet niet op 'Submit' te klikken. Pas dan worden uw resultaten definitief doorgestuurd.

