

Bij wijze van inleiding:

Dit evaluatievoorbeeld maakt gebruik van het principe van een cirkelvormige grafiek met assen zoals dat werd toegepast door Timothy Leary in zijn “roos van Leary”.

(Dixit Wikipedia):

*De roos van Leary is een **interactiemodel** dat is voortgekomen uit **psychologisch** onderzoek naar de werking van **gedrag** tussen mensen. Het is een van vele manieren om menselijke eigenschappen en gedrag te beschrijven.*

*De roos van Leary is de grafische weergave van de aanname dat gedrag gedrag oproept. Het model is ook de basis van een methode om gedrag te beïnvloeden. De theorie werd ontwikkeld door (onder meer) **Timothy Leary**. Met behulp van deze methode worden gedragspatronen geanalyseerd. Vervolgens kan het eigen gedrag bewust ingezet worden in een poging het gedrag van anderen te beïnvloeden.*

In plaats van gedrag te typeren, gebruiken we onze assen om criteria te positioneren die relevant zijn voor onze evaluatie(s). Het is van essentieel belang dat deze assen zich, net als bij Leary, op tegengestelden richten. Bij Leary zijn die tegengestelden “boven <> onder” (verticale as) en “samen <> tegen” (horizontale as).

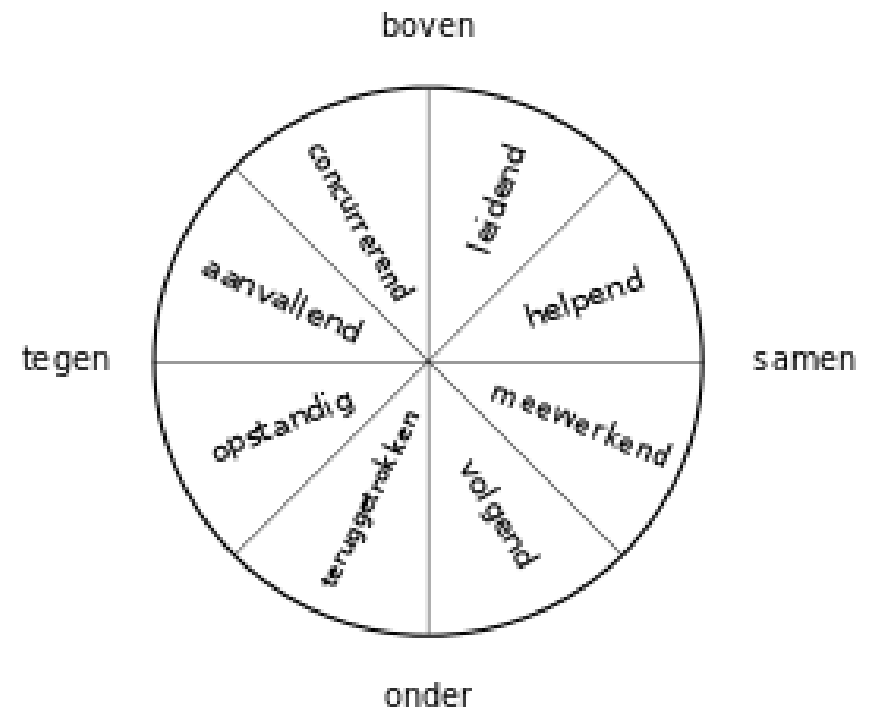
Wij kiezen voor onze eerste evaluatieroos de tegenstellingen “technisch <> conceptueel” (verticale as) en “resultaatgericht <> procesgericht” (horizontale as).

Voor de tweede evaluatieroos is dat “willen <> kunnen” (verticaal) en “denken <> doen” (horizontaal).

Aan de slag:

Waarom twee verschillende types van roos? Het decreet schrijft twee evaluaties per schooljaar voor. Doorgaans gebeurt de eerste evaluatie rond nieuwjaar en de twee in mei of juni. Een interval dus van een vijftal maanden. Uit ervaring weten we dat de evolutie van onze leerlingen in dat relatief korte tijdbestek weinig spectaculaire vormen aanneemt. Daardoor neigen beide evaluaties er naar eerder gelijkaardig te zijn.

Dit systeem stelt daarom twee verschillende soorten van evaluatie voor: een eerste die een inschatting maakt van het “type student” en een tweede die poogt vast te stellen of de leerplandoelen door de student in kwestie in meer of mindere mate worden nagestreefd of al dan niet belangrijk worden bevonden.



Beide types kunnen zowel door de leraar als door de student worden “ingevuld”. Dit systeem kan met andere woorden evenzeer gebruikt worden voor evaluatie als voor zelfevaluatie. Het strekt zelfs tot aanbeveling om evaluatie en zelfevaluatie quasi gelijktijdig te laten plaatsvinden zodat de resultaten kunnen vergeleken worden. Dit kan op zijn beurt aanleiding geven tot een dialoog die op zich een derde wijze van evalueren is.

De beide roos-types zijn complementair: door het naast mekaar leggen van de eerste en de tweede roos kunnen we zien of onze evaluatie consistent is. Met andere woorden: of we geen tegenspraak zien tussen het “type” student dat we dachten te kunnen detecteren (eerste roos) en de acties en attitudes waarvan hij uiteindelijk getuigt (tweede roos).

Een gelijkaardige lakmoesproef levert het naast mekaar leggen van de inschattingen van de leraar en die van de student. Zelfs wanneer deze resultaten mekaar tegenspreken, kan dit een boeiende dialoog opleveren.

De eerste evaluatieroos zal doorheen de jaren (gesteld dat het traject van de student zich effectief over meerdere jaren uitspreidt) weinig variatie vertonen: een “type” verandert nu eenmaal weinig of in elk geval niet zo snel. Veeleer dan een nadeel is dit een voordeel. Bij verticaal geschikte klassen of ateliers (alle leerjaren in één groep) betekent dit alvast minder planlast bij de eerste evaluatieronde.

De eerste roos kan echter wel van belang zijn voor een leerlingenvolgsysteem: de inschattingen van de ene leraar kunnen worden doorgegeven aan een volgende die zijn eigen inschattingen daarmee kan vergelijken. Dan zal blijken of de perceptie van een type door verschillende personen sneller varieert dan het type zelf.

De eerste roos (het “type” student):

Het is belangrijk vooraf duidelijk te stellen dat bij beide soorten van evaluatieroos er geen oordeel wordt geveld in de zin van slecht of goed. Van het centrum tot aan de rand van de cirkel benoemen de gradaties enkel de mate waarin iets wordt vastgesteld of gebeurt, van “niet” tot

“heel veel” dus.

Na ongeveer één trimester te hebben samengewerkt met de student zou de leraar in staat moeten zijn om te weten “wat voor vlees hij in de kuip” heeft. Het invullen van de eerste roos geeft daarvan een in één oogopslag te bevatten getuigenis.

Naast de reeds genoemde assen “technisch <> conceptueel” en “resultaatgericht <> procesgericht” bevinden zich op de diagonale assen van de roos ook nog de typering “competentie verwervend”, “studerend”, “socialiserend” en “experimenterend”.

Het is aan de evaluator (leraar, student zelf) om op de assen aan te duiden in welke mate de geëvalueerde (volgens hem) aan die typering beantwoordt.

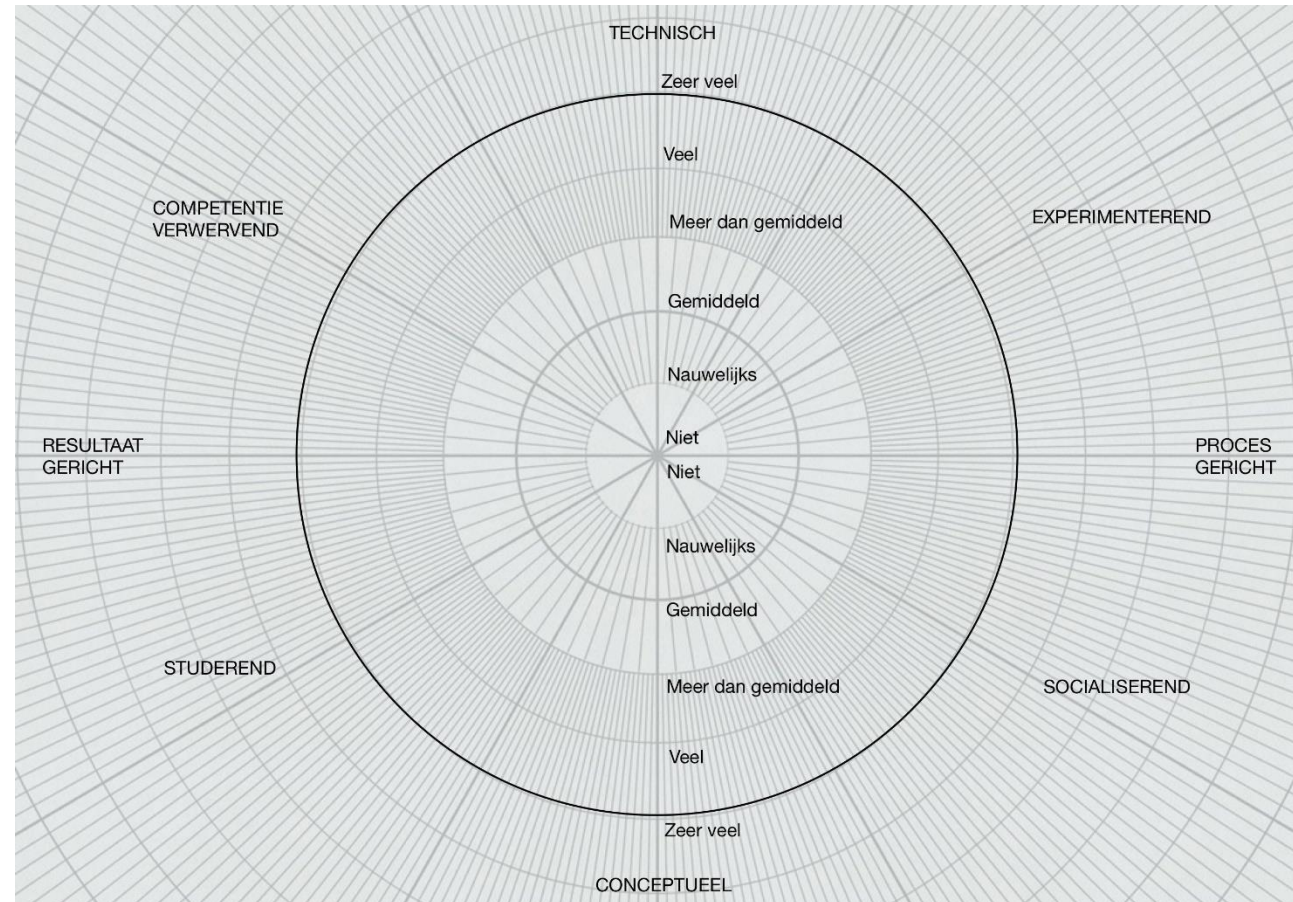
Een technisch georiënteerde, resultaatgerichte leerling (kwartier linksboven) zal allicht gefocust zijn op het verwerven van competenties.

Een resultaatgerichte maar eerder op ideeën (concepten) ingestelde leerling (kwartier linksonder) kunnen we veeleer een studax noemen.

Een conceptueel en procesgericht persoon (kwartier rechtsonder) zal bijzondere interesse hebben in het sociaal contact en het groepsgebeuren van een atelier, met veel uitwisseling van inspiratie en ideeën.

Het technisch ingestelde en op het proces gefocuste type (kwartier rechtsboven) zal ongetwijfeld in het experiment zijn gading vinden.

Een punt, of een andere vorm van markering, op de overeenkomstige as duidt de “mate van” aan. Een verbinding van alle punten levert een spinnenweb-achtige grafiek op die meteen een beeld geeft van de geëvalueerde persoon. Dit beeld is nadien vrij eenvoudig te vergelijken met andere gelijkaardige resultaten (bijv. de roos van de leraar vergeleken met die van de student zelf).



De tweede roos (leerplangerichte evaluatie):

De tweede evaluatieroos bestaat uit de verticale as “willen <> kunnen” en de horizontale as “denken <> doen”.

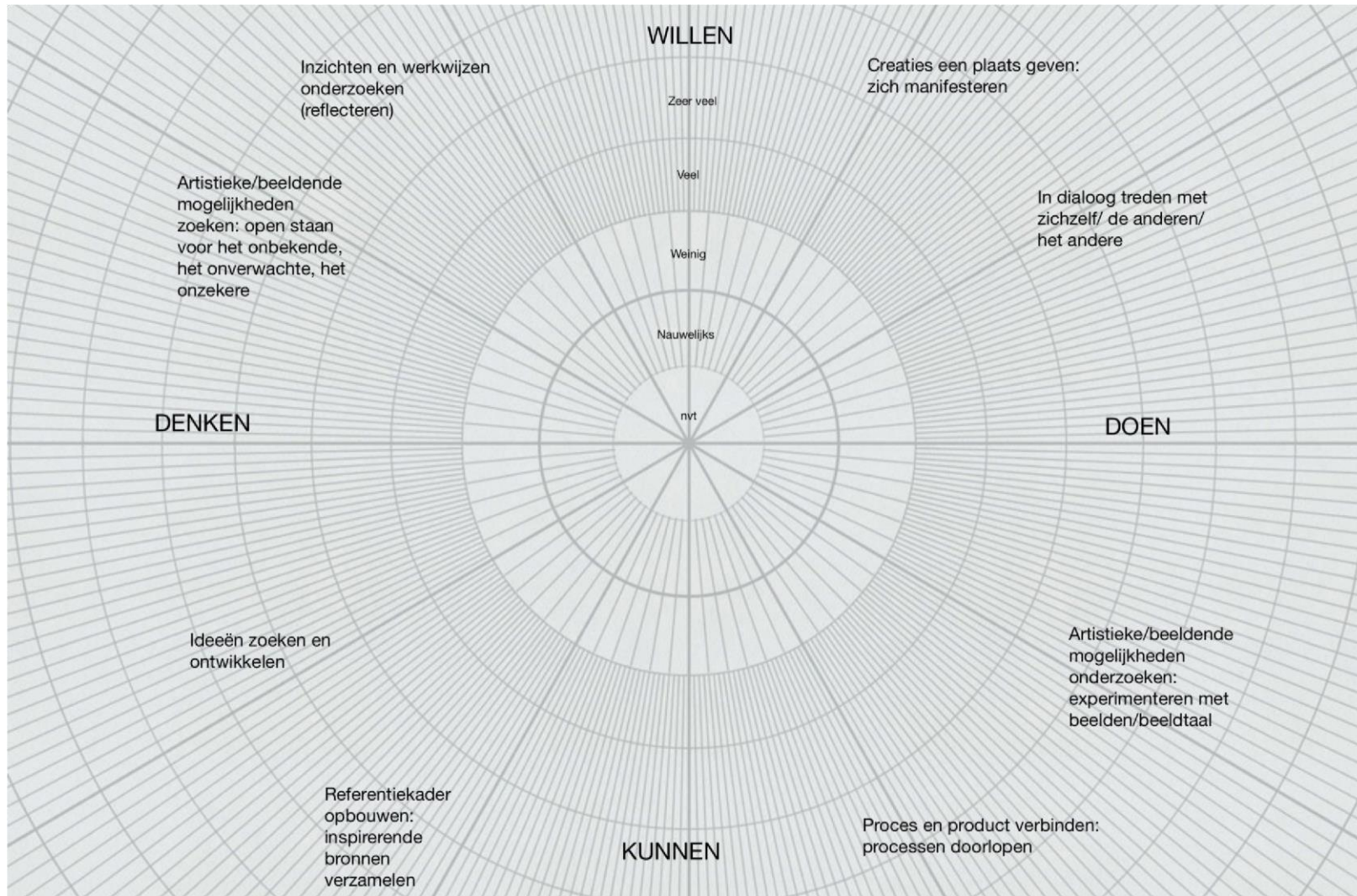
De diagonalen op onderstaand voorbeeld bevatten parameters die gelinkt zijn aan verschillende (niet alle) leerplandoelen. Het staat eenieder vrij om nog meer diagonalen met nog andere leerplandoelen toe te voegen.

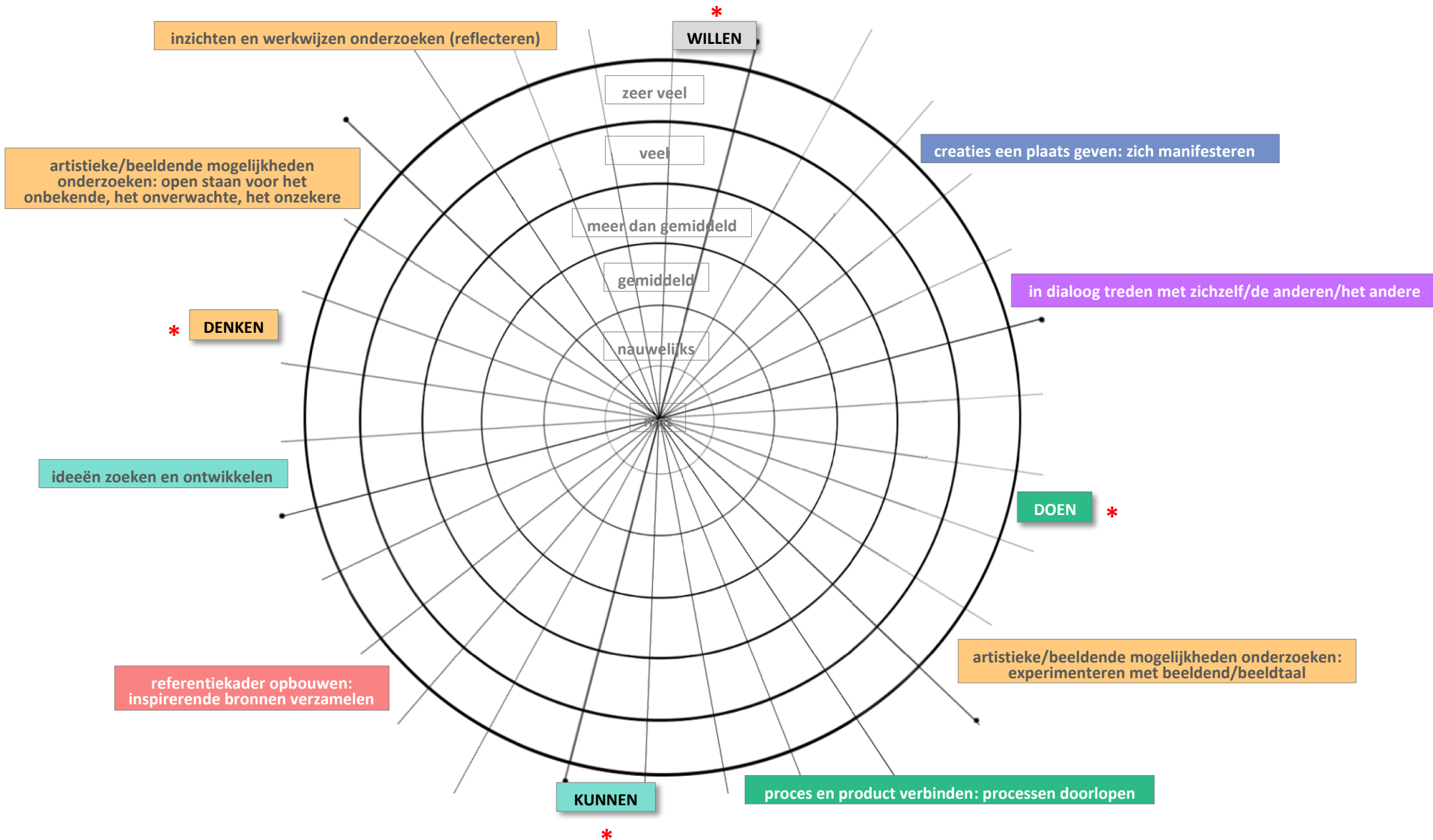
Ook hier zijn de gradaties niet oordelend maar vaststellend: de leerling doet meer van dit van van dat.

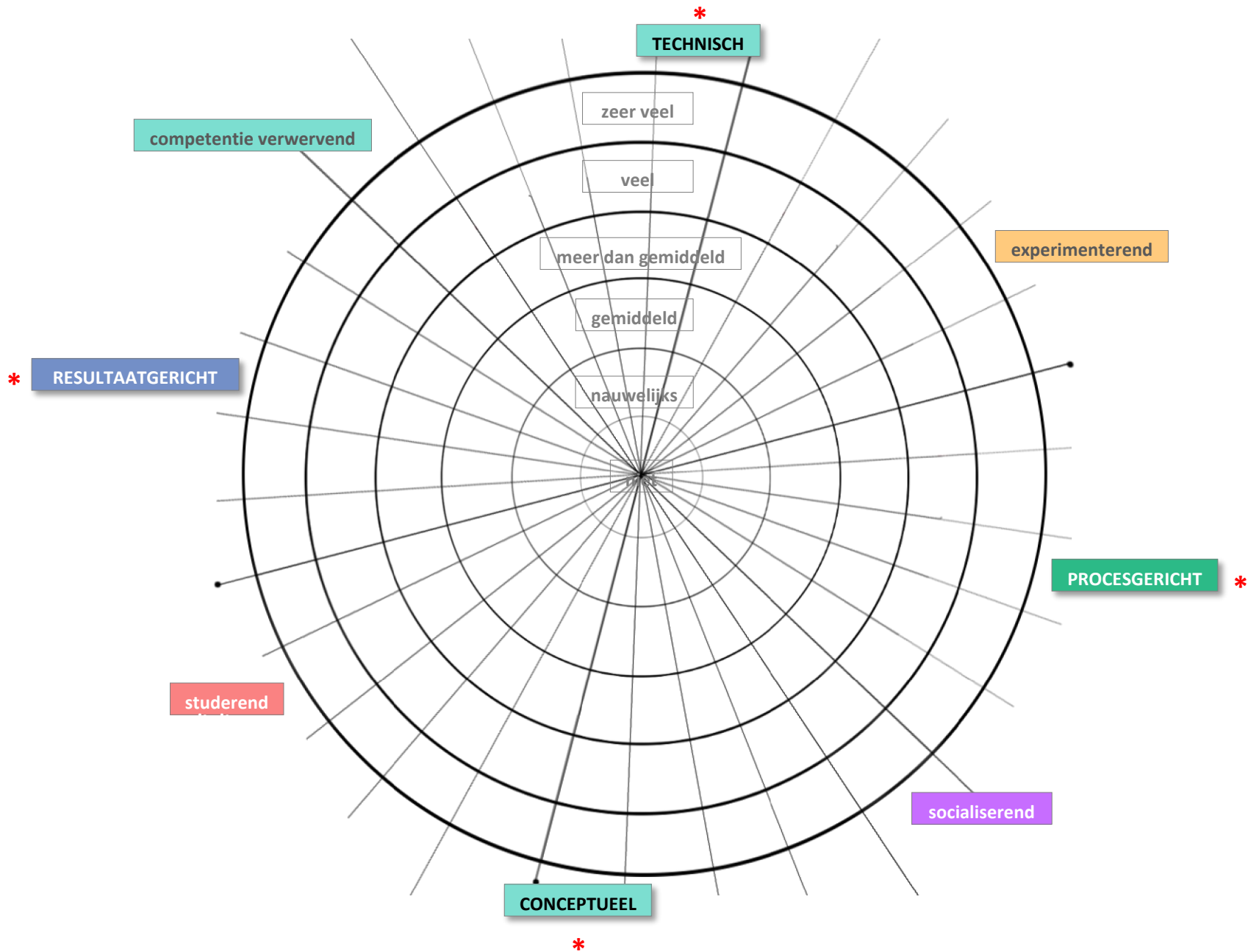
Deze evaluatie, die doorgaans op het einde van het schooljaar gebeurt, wil het resultaat zijn van alle mogelijke vormen van tussentijdse of zogenaamd “permanente evaluatie”. In ons domein is het bijna vanzelfsprekend dat de leerling via direct contact (begeleiding en feedback) voortdurend wordt geëvalueerd en daarbij zelf ook weet welke zijn werkpunten zijn. Via deze tweede roos wordt deze feedback als het ware samengevat en gekoppeld aan de leerplandoelen en eventueel aan de specifieke leerplandoelen die door het app of door de leraar in zijn persoonlijk plan naar voren werden geschoven (deze kunnen op extra diagonalen worden aangeduid).

Wanneer de resultaten van alle leerlingen naast mekaar worden gelegd kan de leraar, en bij uitbreiding het lerarenteam, niet alleen zien binnen welke leergebieden het gros van de leerlingen zich ophoudt maar meteen ook vaststellen in welke mate de leerplandoelen worden bereikt. Twee vliegen in één klap dus.

Ook bij deze evaluatieroos geldt dat er een zelfevaluatie door de leerling mogelijk is. Net als bij de eerste roos kan een vergelijking tussen wat de leraar constateert en wat de leerling er zelf over denkt een bron zijn van bijkomende dialoog en feedback.







... transparant op PC om gemakkelijk over elkaar te kunnen leggen (vn meerdere evaluatoren: leerling zelf, medeleerlingen, meerdere leerjaren, ...) ...

Zo'n zelfevaluatie kan, wanneer we die voorstellen aan kinderen en jongeren, uiteraard niet gebeuren met de terminologie die we tot hier toe op de evaluatierozen hebben gebruikt. Daarom werden in volgende voorbeelden de parameters "aangepast", hoewel zij strikt genomen niet van betekenis veranderen.

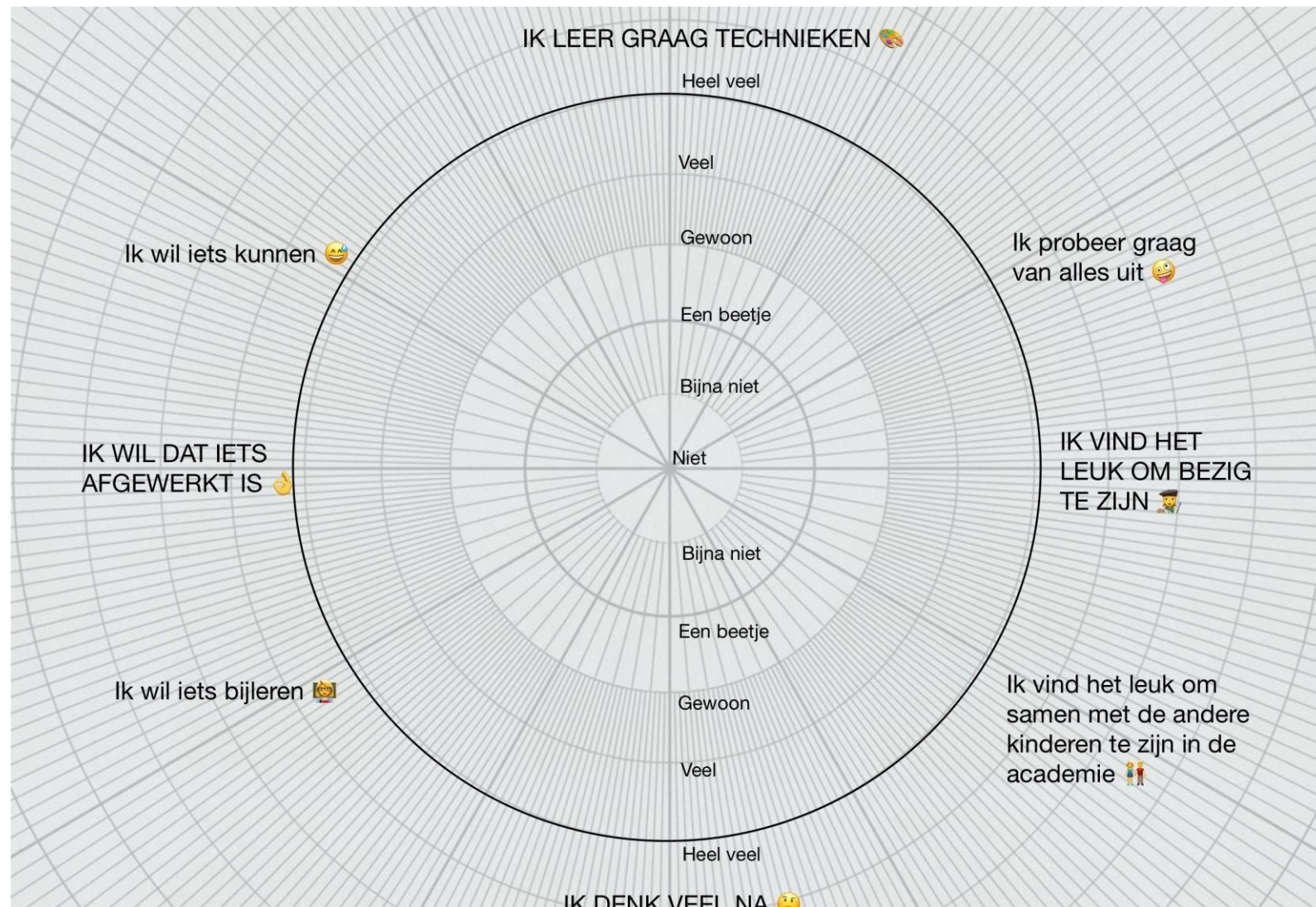
De "aangepaste" roos:

Met deze aangepaste rozen willen we de zelfevaluatie, ook bij de jongsten, stimuleren. Zoals reeds gezegd kan een vergelijking tussen de inschattingen van de leraar en de leerling, zelfs bij kinderen, een interessante dialoog op gang brengen.

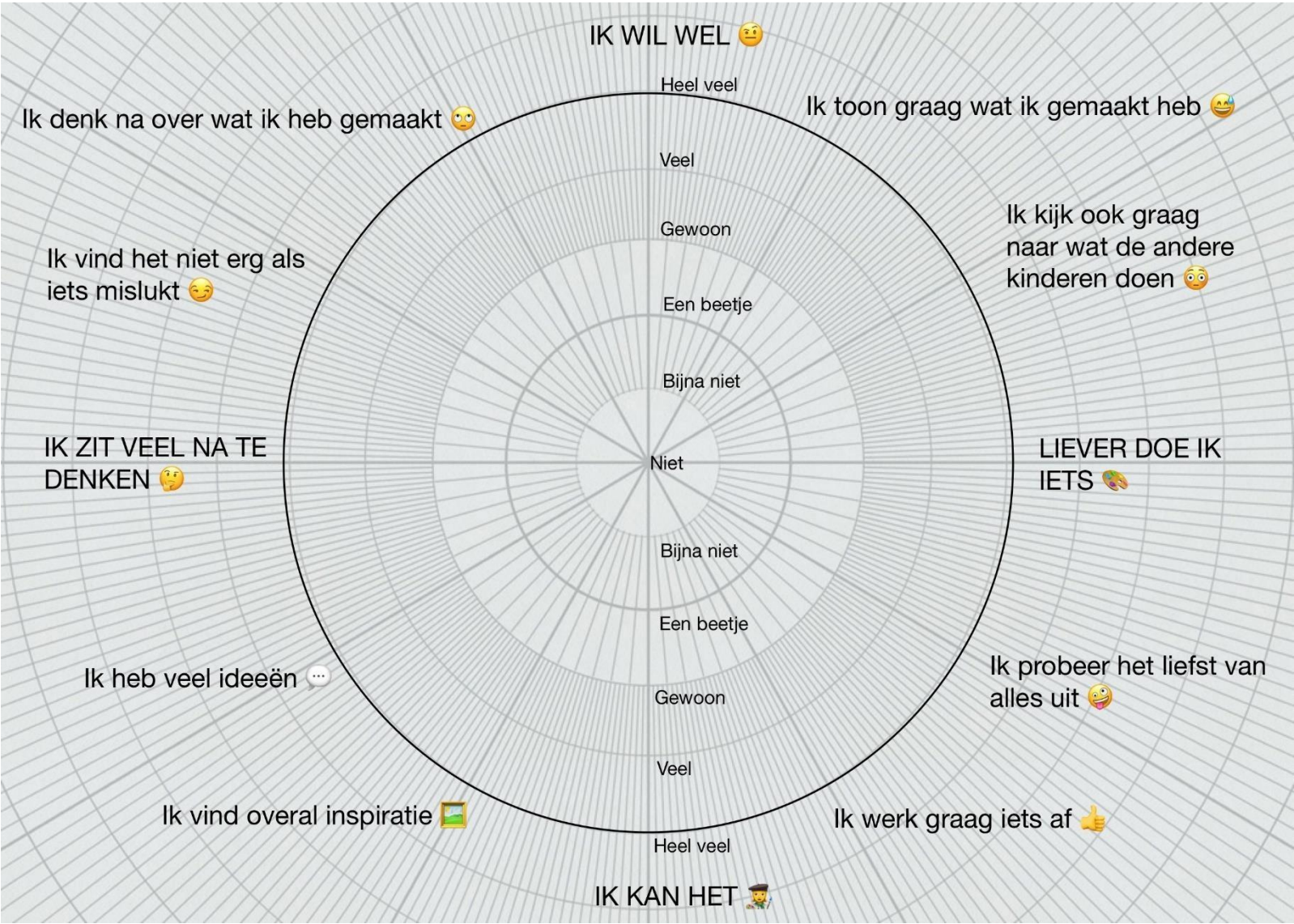
De parameters krijgen hier een parafrase waarbij de oorspronkelijke term telkens vervangen wordt door een zin, een stelling, in de eerste persoon enkelvoud.

"Procesgericht" wordt bijvoorbeeld in dit geval "Ik vind het leuk om bezig te zijn". Wij hebben er hier nog een icoontje aan toegevoegd dat de stelling visueel onderstreept.

Hieronder een voorbeeld van de eerste roos:



Hieronder een voorbeeld van de tweede roos:



Uit de commentaren van de kinderen aan wie we deze rozen toonden, blijkt dat zij op deze wijze goed begrijpen wat er van hen wordt verwacht. Uiteraard moet een en ander op voorhand duidelijk door de leraar worden uiteengezet en geduid.

De kinderen hadden een zekere voorkeur voor de eerste roos “omdat deze minder druk was”. Met andere woorden: we mogen hier niet overdrijven met het aantal parameters.

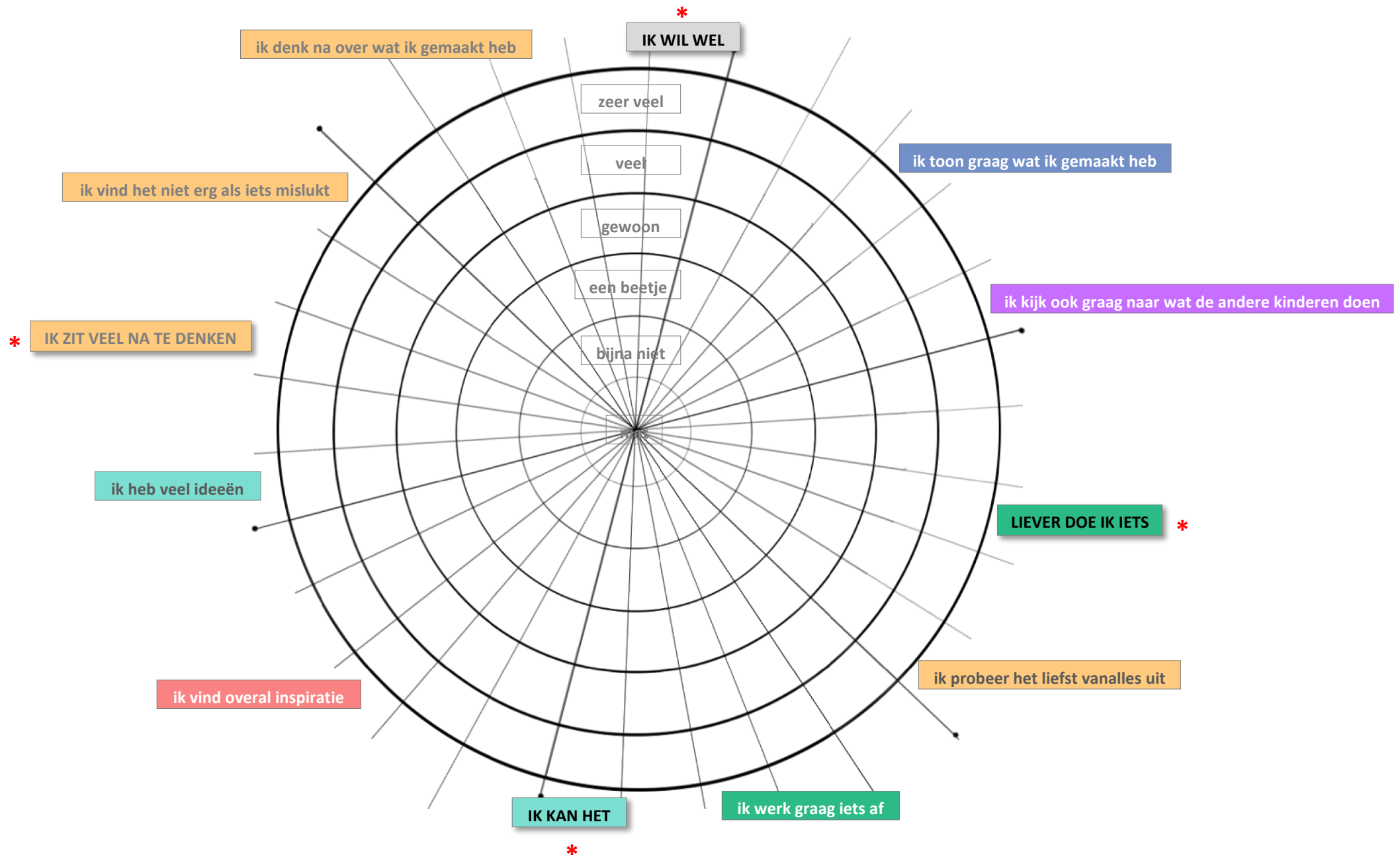
Kinderen gaan ook creatief aan de slag met deze rozen. De meest diverse vormen van “invullen” worden gehanteerd: inkleuren van de segmenten, verschillende soorten en kleuren van markeringen e.d.m.

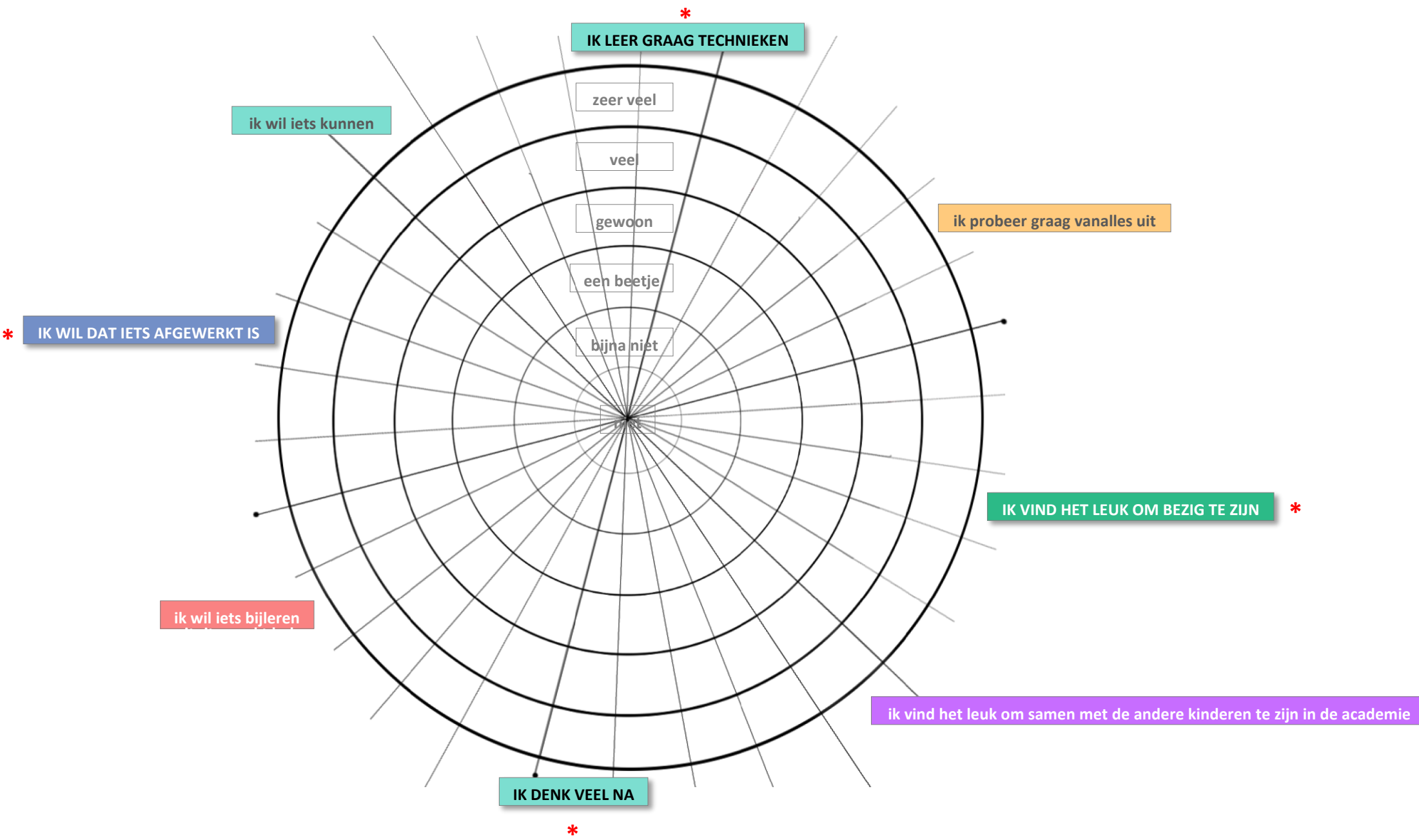
Volwassenen reageren met gemengde gevoelens op de vraag tot zelfevaluatie. In de praktijk bleek het voor sommigen een hele klus omdat ze het heel serieus namen, anderen gebruikten het formulier dan weer als een schietschijf (om er met pijltjes naar te gooien). Uiteraard is zelfs dat laatste een interessante bron van informatie!

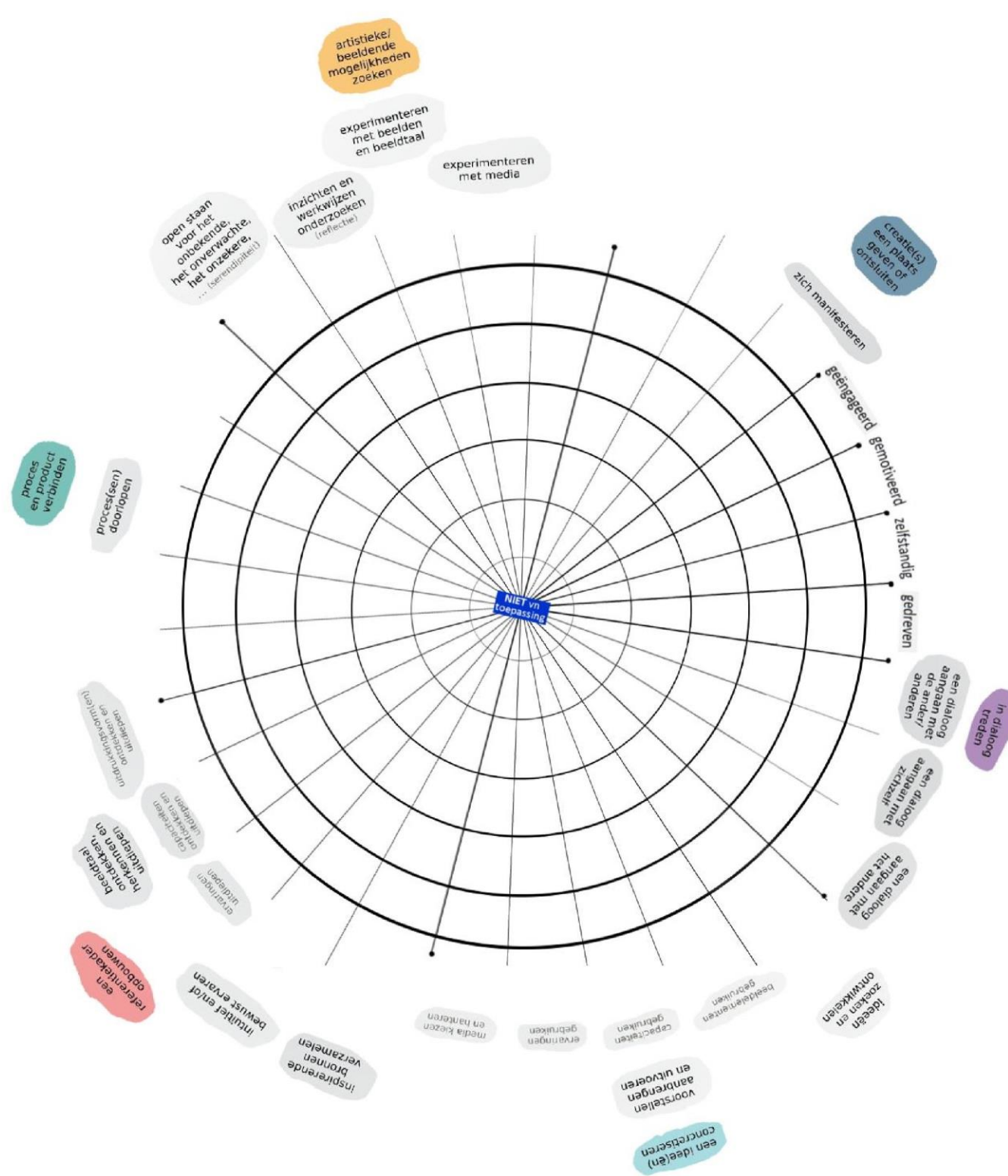
Besluit:

Met het nieuwe decreet is het deeltijds kunstonderwijs nu echt wel “volwassen” geworden en definitief niet-vrijblijvend. Het evalueren van leerlingen is in dit verband een belangrijke factor. (Zie ook de richtlijnen in het rOK of “referentiekader onderwijskwaliteit”.)

Precies omdat het een essentieel aspect is van een leertraject waarin we ook alle andere aspecten (begeleiding, motivering, technische ondersteuning, ...) au serieux nemen. Veel leerkrachten in het dko hebben echter, vaak door de versnippering van hun opdrachten, tientallen leerlingen onder hun hoede. Deze allemaal via omstandig uitgeschreven rapporten de evaluaties bezorgen waar zij wettelijk recht op hebben betekent evenwel een grote planlast. We maken ons sterk dat met het gebruik van dit systeem de planlast afneemt en tegelijk de intensiteit en ja, het plezier van evalueren toeneemt. Leraar zowel als leerling winnen hierbij.







SUGGESTIE 03 (situering- en evaluatietabel met alle leerplandoelen)

[leerlingen/leerkrachten kunnen de doelen/intenties zelf aanvullen,

Ook niet alle doelen moeten telkenmale geëvalueerd worden
> je kan de te evalueren doelen aankruisen, omcirkelen en de niet te evalueren doelen eventueel doorstrepen of vervagen met een transparante glacijs (?)

Doel is niet om dit invulschema als een onvermijdelijk invulsysteem te gebruiken, wel om een mogelijke houvast te bieden voor de dialoog tussen leerkracht(en), leerlingen, ... over het artistiek beelden werk, (over de leerplandoelen)

