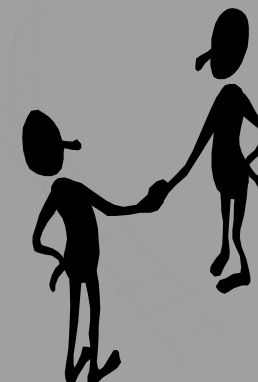


Veelgestelde vragen	Lees deze tekst tussen de horizontale balken van donker naar licht	1 <sup>ste</sup> bijtekst	2 <sup>de</sup> bijtekst	3 <sup>de</sup> bijtekst
	<h2>Een maat voor (n)iets?</h2> <p>Een bijsluiter over evalueren in het Godsdienstvak</p>			
<p>1. Kan je 'op Godsdienst' punten geven?</p>	<p>Je bent Godsdienstleerkracht en dat heeft zo zijn gevolgen. Je geeft een vak waarbij je waarschijnlijk heel vaak van jouw leerlingen en ook van andere vakcollega's te horen hebt gekregen: 'Godsdienst ... daar kan je toch geen punten op zetten.' Misschien heeft zo'n uitspraak je wel geïrriteerd. Geef toe dat zoiets komt omdat je graag hebt dat zowel jouw vak als jij zelf serieus genomen worden. Natuurlijk weet jij maar al te goed dat evaluatie altijd te relativiseren valt en nooit helemaal objectief kan zijn en bovendien ook veel zegt over jou. In jouw leerplan hebben ze daar een woord voor: nederigheid!</p>	<p>Can jij voor je verder leest leven met de gedachte dat het niet zo evident is om levensbeschouwelijke en religieuze vorming in cijfers om te zetten?</p>	<p>En kan je ook leven met de gedachte dat je in ieder geval moet vermijden dat jouw evaluatie van leerlingen in de godsdienstles bij zou dragen tot selectie van jongeren en tot versterking van de prestatieschool en het maatschappelijk status quo? Heb jij zelf al eens gepoogd om te 'theologiseren' over punten geven?</p>	<p>Zou het dan niet wijs zijn om als er toch gemeten wordt, niet het meetbare belangrijk te maken, maar het belangrijke zo meetbaar mogelijk te maken?</p>
<p>2. OK dan, geen punten voor Godsdienst, kan dat?</p>	<p>Nee dat kan niet! Jouw vak hoort thuis in het rijtje van de andere schoolvakken. Het is geen doe- of beleefvak zoals lichamelijke opvoeding. En daarom schakelt het zich ook in de evaluatiecultuur van de school in. Zij het dan met de nodige kritische zin. Meestal horen daar ook toetsen en examens bij. Soms geen examens. Maar in vrijwel alle gevallen tref je op school gespreide evaluatie aan, op geregelde tijdstippen toetsen, testen en observaties. Ook voor godsdienst is dat zo. Merk op dat we hier over <b>gespreide</b> en niet over <b>permanente evaluatie</b> spreken. Die laatste term wordt heel snel in de mond genomen door wie van het examensysteem af wil. In werkelijkheid is het helemaal geen makkelijke vorm van evaluatie. Het betekent een voortdurende opvolging van de vorderingen van leerlingen aan de hand van een opvolgsysteem, zoals bijvoorbeeld een leerlingvolgsysteem. Daarom is het voor ons vak beter te spreken over gespreide evaluatie. <b>Groeien in levensbeschouwelijke bedachtzaamheid</b> kan niet zonder dat je als leerling daarbij steeds meer en meer een aantal essentiële bouwstenen op je weg meeneemt Tot die bouwstenen behoren o.m. cognitieve inhouden (feitenkennis, procedurekennis, interpreteren, omzetten) en cognitieve vaardigheden (analyse van teksten, vergelijkingen, tegenstellingen zoeken, verbanden leggen, samenvatten). Ze zijn het voorwerp van toetsen en examens die op een billijke en rechtvaardige wijze worden opgemaakt en gecorrigeerd. Wie ze niet voldoende beheerst kan dus een onvoldoende halen voor het vak.</p>	<p>Gebuisd voor Godsdienst kan dus, want dat heeft niks met geloven te maken! Maar examens en toetsen zijn maar één onderdeel van wat met evaluatie in het vak godsdienst bedoeld wordt. Er zijn dus nog andere bouwstenen. Daarover hebben we het straks.</p> 	<p>Laten we mekaar van in den beginne goed verstaan: een test is een test, een toets is een toets. Gebruik daarvoor het woord 'evaluatie' niet. Evaluatie is een veel ruimer woord. Het komt van 'valor'. Echt een mens valoriseren doe je niet met optel- of aftreksommetjes alleen.</p>	<p>Wat je niet quoteert is de gelovigheid van jouw leerlingen. Ze hebben het recht om te geloven of niet te geloven.</p>

<p>3. Moeten er op elk rapport punten voor ons vak staan?</p>	<p>Misschien las je er net over heen: maar hierboven staat 'groeien in levensbeschouwelijke bedachtzaamheid'. Dat is niet toevallig het belangrijkste zinnetje in heel deze bijsluiters. Het woordje 'groeien' veronderstelt altijd dat je tenminste 2 momenten met elkaar vergelijkt. Zo kan je immers een vooruitgang, achteruitgang of status quo vaststellen. Leren is een procesgegeven dat alleen doorheen de tijd geëvalueerd kan worden.</p>	<p>Zoiets kan je niet aflezen aan het opeenvolgend rijtje 14/20, 16/20, 14/20, 18/20 en 12/20 in jouw puntenboekje. Je gaat veel beter achter het groeiproces komen wanneer je taken of groepswerken geeft, ze in de tijd met elkaar vergelijkt en er met jouw leerling(en) over communiceert.</p>	<p>Vooraf 'oude rotten' zijn soms grootgebracht in een 'summatieve evaluatiecultuur', een in punten uitgedrukt oordeel over de prestaties van een leerling aan het einde van een leerstofonderdeel. Laten we eens meer leren denken aan feedback in de loop van het leerproces zelf. ▼ Anders gezegd: <b>formatieve evaluatie</b>. Dat is feedback geven met de bedoeling de leerling bij te sturen omdat haar kennis of vaardigheid nog onvolmaakt is. Ze gebeurt in de loop van het leerproces. Jezus was er een kei in.</p>	<p>Kan jij ook met de gedachte leven dat een geëvalueerde altijd meer gediend is met kwalitatieve feedback dan met taxatie doorheen cijfers? Nochtans willen we summatief en formatief hier niet tegen elkaar uitspelen. Minder mondige leerlingen zijn vaak goed af met summatieve evaluatie.</p>
<p>4. Maar mijn leerlingen willen punten, anders vallen ze niet te motiveren of wel?</p>	<p>Al gehoord van het sneeuwbaaleffect? Toen jouw leerlingen nog in het basisonderwijs zaten waren ze volop nieuwsgierig maar in het secundair blijkt bij velen maar weinig overgebleven van die drang naar kennis. Het extrinsiek belonen van oorspronkelijk sterk intrinsiek gemotiveerd gedrag heeft vaak voor gevolg dat de oorspronkelijke <b>intrinsieke motivatie</b> vermindert of verdwijnt. Men heeft vastgesteld dat leerkrachten hun leerlingen soms trachten te motiveren door ze frequent (on)verwachte overhoringen te geven, veel opdrachten te geven, veel leerstof te geven, kortom door veel van hen te eisen en daaraan punten toe te kennen. Voor een aantal leerkrachten zijn dat noodzakelijke "stokken achter de deur". Maar er is gezocht op het effect daarvan op de motivatie en het gedrag van jouw leerlingen. Het blijkt een sneeuwbaaleffect te zijn!</p>	<p>Als een leerling iets leert doet zij dat in principe voor zichzelf. In het begin ziet zij haar eigen motivatie nog als de oorzaak van haar gedrag. Maar hoe meer zij daar extern voor beloond wordt hoe sneller zij zal denken dat de reden van haar leren de beloning is. Haar gedrag komt dan meer en meer onder invloed van beloning van buiten af. Vaak voelt zij zich gedwongen om school te lopen en heeft zij maar weinig gevoelens van zelfbepaling en competentie. Al mag je natuurlijk niet uitsluiten dat de eigen motivatie van een leerling verhoogt door een taak die zij niet zelf gekozen heeft. Maar dat overkomt veelal sterkere leerlingen. Als leerkracht kan je daar veel aan doen. Geef je punten als controleur of als coach? Met jou als controleur komt jouw leerling alleen aan de weet of zij geslaagd is of niet. Als coach communiceer je samen met de punten informatie over het niveau dat zij (reeds) bereikt heeft en over de kwaliteit van de prestatie. Positieve en duidelijke feedback zal de kijk op eigen kennen en kunnen bevorderen en op die wijze ook de eigen motivatie doen stijgen. Met duidelijke feedback wordt bedoeld dat je inhoudelijk aangeeft wat goed is, wat kan verbeteren en hoe dat kan, wat fout is en waarom het fout is. En de leerling op haar beurt aangeeft waarom het loopt zoals het loopt.</p>	<p>Maar hoe dan ook noemen we dit <b>formele evaluatie</b>: een toets, een werkstuk of een examen waarbij op voorhand duidelijk omschreven is waarover het gaat, hoe er beoordeeld wordt en wat er de gevolgen van zijn. <b>Informele evaluatie</b> zoals de voorkennis peilen bij het begin van de les, een open vraag tussendoor, een opmerking maken als 'luister eens naar wat Jan hier zo goed verwoordt!' enz. doet een leerling bedachtzamer worden op haar eigen leren. En zeker ook <b>goed begeleide zelfevaluatie</b>. Maar daarover straks meer.</p>	<p>Kan jij er mee leven dat jouw onderwijsstijl in hoge mate bepalend is voor de motivatie van jouw leerlingen? Stel dat je hen heel duidelijk en vaak – samen met alle collega's van de vakgroep – de bedoeling van evaluatie in de godsdienstles zou duidelijk maken, zou dat het tij niet kunnen keren? Vooral als jouw leerlingen heel goed van je weten dat jij niet werkt volgens het <b>sneeuwbaaleffect</b> maar volgens een ander belangrijk principe uit de pedagogiek: het <b>pygmalioneffect</b> dat zegt: als jij goed van mij denkt, word ik beter!</p>
<p>5. Moeten ze</p>	<p>Vroeger stond Godsdienst altijd als bovenste vak op het ↓</p>	<p>De <b>cognitieve poot</b>: een probleem ↓</p>	<p>Heb je er al eens over nagedacht ↓</p>	<p>Maar anderzijds ↓</p>



dan niets meer leren?

rapport. Dat is meestal niet meer zo maar daarom nog niet logisch, want er valt nergens meer te leren dan in dit vak. Het vak Godsdienst is een tafel waar jij en jouw leerling samen rond zitten. **Op tafel ligt het levensbeschouwelijke domein:** je eigen levensbeschouwelijke ervaringen en ideeën leren en mogen uiten, jouw verhalen leren verbinden met het christelijk verhaal dat je gaandeweg dieper verkent, jouw positie leren innemen tegenover levensbeschouwelijke vragen, je eigen manier van doen durven bevragen, de veelheid van zinaanbod leren beluisteren en er mee omgaan. Maar een tafel heeft vier poten.

oplossen, kritisch denken, vragen formuleren, bepaalde zaken onthouden, observeren en onderzoeken, een geïnformeerd oordeel maken ... allemaal cognitieve vaardigheden. Meer dus dan het louter onthouden en reproduceren van belangrijke zaken.  
De **metacognitieve poot:** het zelf leren sturen van het leerproces, het stellen van leerdoelen, het maken van een plan, zelfreflectie en zelfevaluatie, het kunnen controleren of een doel bereikt is.  
De **affectieve poot:** doorzettingsvermogen ontwikkelen, initiatief nemen, tegen frustrerende situaties kunnen, leren jezelf antwoorden op vragen als 'kan ik het wel, wil ik het wel, wat is er leuk aan?'  
De **sociale poot:** aangezien we samen leren en niet ik alleen, leren we ook discussies en gesprekken leiden, overtuigen, luisteren, samenwerken en in groep functioneren.

dat niet alle leerlingen rondom de tafel hetzelfde moeten leren? Leren gebeurt aan de hand van doelstellingen maar hoe kunnen die nu dezelfde zijn in een plurale klasgroep? Terwijl andere leerlingen geleerd wordt hoe mensen doorheen de tijd door het woord van Jezus in beweging zijn gekomen (cultuur-historisch doel) kan ik als gelovige leerling best wel verlangen om te weten hoe dat zelfde woord van Jezus mij in beweging kan zetten (geloofsverdiepend doel). **Interne doeldifferentiatie** heet dat. Leren is immers meer doelgericht geworden: mijn leerling leert het liefst als zij zelf het doel kan bepalen. Omdat het leerplan dat veelal in haar plaats doet, moet je proberen deze doelen zo aan te brengen dat de leerling ze zich eigen maakt.

moet er ook echt ruimte komen voor zelfbepalend doelgericht leren van de leerling.



6. Worden jullie ooit ook wel eens concreet?

Jawel, veronderstel dat je samen met de leerlingen besluit om te werken rond 'iets doen voor een ander'. Je kan zelf een lespakket samenstellen, een handboek gebruiken of gaan kijken op de Thomaswebsite. Daar staat bijvoorbeeld in het archief van de in de kijkers, een kijker uitgewerkt: 'naar dienstbaarheid omschakelen'. Precies het onderwerp dus dat we willen behandelen. Het is een dankbaar onderwerp omdat het bruikbaar is bij heel veel doelstellingen uit vrijwel alle jaren in BSO/TSO/KSO/ASO. Om precies te zijn: vanuit 19 terreinen met samen 32 doelen kan je dit onderwerp met jouw leerlingen levensbeschouwelijk doormaken. We kunnen dat in deze bijsluiter onmogelijk allemaal doen, dus kiezen we bij wijze van voorbeeld voor het 1<sup>ste</sup> jaar van de 2<sup>de</sup> graad BSO (3 BSO) Terrein: Wat geeft je te leven? (Bronnen van leven) **Terreindoel 3: Zien en aangeven hoe de inzet voor een ander in vele levensverhalen een bron van leven is.**

Je denkt toch zeker niet dat al jouw leerlingen in 3BSO over 'dienstbaarheid' hetzelfde denken. Sommigen begrijpen het woord niet en verwarren het met de dienstregeling van De Lijn, anderen vinden het flauwe kul, nog anderen vinden het belangrijk maar durven het niet zeggen, twee leerlingen hebben er in de kerk over gehoord en twee leerlingen vinden een zieke oma een finaal spuitje geven de hoogste vorm ervan. Er zijn dus heel verschillende interpretaties over 'dienstbaarheid' in de klas. In een 3BSO ga je daar niet achterkomen door de abstracte vraag te stellen wat voor hen 'dienstbaarheid' betekent. Misschien wel door foto's en kopjes van kranten uit elkaar te leggen en ze de leerlingen met elkaar te doen verbinden.

Didactisch moet je dan als volgt te werk gaan: Allereerst ga je de opvattingen in de klas over dienstbaarheid blootleggen. Dat worden je bouwstenen, want dat is het interpretatiekader van jouw leerlingen. Ze hebben geen ander. Aangezien die interpretaties verschillend zijn botsen ze ook met elkaar. Die botsingen moet je duidelijk maken. We noemen ze ook wel **hermeneutische knooppunten:**

- Kleurt je levensbeschouwing je keuze voor dienstbaarheid?
- Heeft geloven iets met dienstbaarheid te maken?
- Mensen (jongeren) zouden meer onverschillig geworden zijn? Klopt deze vooronderstelling? Kunnen jongeren zich hierin herkennen? Of is de goede wil en bereidheid om te helpen bij jongeren nog steeds groot?
- Vroeger richtte de katholieke kerk ziekenhuizen, scholen, weeshuizen op. Nu leven ↓

Vervolgens ga je met die bouwstenen een traject lopen. Daarbij ga je zeker door middel van allerlei ingrediënten, impulsen, fictieve en historische teksten uit het christendom en andere tradities een ommetje maken om tenslotte terug uit te komen bij de leerling. Als het goed zit zijn er doorheen de communicatie van deze dingen onder elkaar allerlei nieuwe dingen in de groep gekomen. Over dienstbaarheid om te beginnen, maar misschien ook over het symbolisch lezen van een bijbeltekst of over uit de weg geruimde misverstanden over leefloners, enz. ↓



wij in een 'verzorgingsstaat' die al deze taken heeft overgenomen of wil overnemen. Is dienstbaarheid vanwege de kerk tegenwoordig niet overbodig?

- Moet je mensen helpen die het niet verdienen?
- Is dienstbaarheid niet naïef, je wordt toch teleurgesteld?
- Enzovoort

Vooronderstellingen die in de kolom hiernaast nog makkelijk gemaakt werden zijn op hun waarheidsgehalte getoetst. De topvraag is nu hoe de leerlingen met die knooppunten zijn omgegaan en hoe ze er tijdens en na afloop van het traject tegen aan kijken.

7. Op een persoonlijke mening kan je toch geen punten zetten? (Voorlopig antwoorden we: nee, maar straks zullen we ons antwoord toch nuanceren: zie LV's)

Dat spreekt. Maar de vraag naar de persoonlijke mening is daarom niet minder nodig. Ze moet alleen op de juiste plaats en op het juiste moment gesteld worden. En die plaats is zeker niet een toets of een examen, want daar horen nu eenmaal punten bij en het moment is zeker niet op het einde van een leerstofonderdeel alleen. Jouw leerlingen zijn zelf een verhaal, moeilijk gezegd: ze hebben elk apart een narratieve identiteit. Hun verhaal is bloedserieus zelfs wanneer het eenzijdig en beperkt lijkt. Maar tijdens het traject dat je in 3BSO met jouw leerlingen over 'dienstbaarheid' loopt moet je heel regelmatig en met heel open vragen peilen of ze bij hun eerste kijk blijven of er al iets in hun kijk veranderd is. Anders gezegd of hun narratieve identiteit al groeit naar een kritische identiteit. Ricoeur zei al dat verhalen en andere personen een belangrijke rol in de identiteitsvorming spelen. Dat klopt ook helemaal met het terreindoel dat je voor deze lessenreeks wil realiseren en het is er de beste garantie voor: zien en aangeven hoe de inzet voor een ander in vele levensverhalen een bron van leven is.

Open vragen stellen is niet zo simpel. Het vraagt oefening. De vraag moet zo zijn dat ze de leerling stimuleert om op zichzelf in te gaan en haar aanvankelijke positie te vergelijken met de nieuw ingewonnen informatie. Open vragen laten de ander een grote vrijheid in de formulering van het antwoord. Daardoor kan zij in eigen woorden uiteenzetten wat zijn gedachten zijn. Pas op met 'waarom'-vragen, die kunnen bedreigend overkomen en het gevoel geven ter verantwoording te worden geroepen.

Voor ons thema 'dienstbaarheid' in 3BSO zou je bijvoorbeeld kunnen vragen:

- Wat heeft jou het afgelopen lesuur doen nadenken?
- Hoe kijk jij naar de bijbel nu we dit verhaal hebben gelezen?
- Waar komt het voor jou na het getuigenis van die mevrouw op aan?
- Wanneer is er bij jou tijdens het kijken naar deze film iets veranderd?
- Wat verwacht jij van ons bezoek aan de pastoor en de imam?

**Via open vragen nagaan hoe leerlingen met hermeneutische knooppunten omgaan, is de allerbelangrijkste vorm van evaluatie in ons vak!**



8. Hoe evalueer je een terreindoel?

Over die doelstelling gesproken. Een terreindoel is geen simpel dingetje. Bij jou niet, maar bij een collega gebeurt het al eens dat eerst de les gemaakt wordt en vervolgens een terreindoel gekozen wordt dat er bovenop gekleefd wordt. Of andersom, dat een terreindoel gekozen wordt waar verder niet echt diep wordt bij stil gestaan zodat bij uitwerking van de les blijkt dat die les beter bij een ander terreindoel zou gepast hebben. Je neemt alvast geen valse start als je er van uitgaat dat een terreindoel altijd inhoud + prestatie bevat.

'Zien en aangeven hoe de inzet voor een ander in vele levensverhalen een bron van leven is.' Hoe ga je weten of deze doelstelling van Zien en Aangeven gehaald is? Want dat zijn twee heel erg abstracte werkwoorden. Om dit echt te kunnen nagaan moet je samen met deze doelstelling andere doelen ontwikkelen die niet in het leerplan staan. Je wil namelijk niet alleen bereiken dat jouw leerlingen een aantal weetjes over mensen die zich hebben ingezet ↓

Je wil ook nagaan of jouw leerlingen na een verhaal doorgemaakt te hebben dat ook kunnen herkennen in een ander (ongezien) verhaal. Je wil ook nagaan of ze gericht kunnen kijken naar een document waarin over zo iemand gesproken wordt. Je wil ook nagaan of ze bij de werkvorm die in de les zal worden gebruikt naar elkaar geluisterd hebben. Je wil nagaan wat ze zelf zeggen geleerd te hebben na afloop van een les. Je wil ↓

Eigenlijk maak je een les een beetje in omgekeerde richting. Want als je een terreindoel kiest moet je tegelijk nadenken hoe je dat doel gaat evalueren en dat bepaalt ook je aanpak. Wie realiseren zegt, zegt meteen ook ↓

		kunnen reproduceren...	nagaan of ze door zelfevaluatie er achter kunnen komen waar ze in het vervolg moeten aan werken, enz. En je wil nagaan of ze na het werken op deze doelstelling ook zelf veranderd zijn, een andere kijk op dienstbaarheid hebben en gegroeid zijn in eigen dienstbetoon. Dat ga je allemaal niet weten door op papier te vragen: Noem 3 kenmerken van echt dienstbare mensen?	evalueren. Hoe kan je anders weten of een doelstelling gehaald wordt?
9. En houdt het daarmee op?	Het gaat niet alleen om die ene les. Je bent immers druk bezig in dat derde jaar. Het leerplan zegt dat je in de tweede graad op confrontatie uit moet zijn. Dat is in de tweede graad namelijk het accent. Het wil zeggen dat je jouw leerlingen meer en meer voor keuzes stelt die ze zelf moeten leren maken. Willen ze dienstbare mensen zijn of niet? Of houden ze het liever op "ikke, ikke en de rest mag stikken!" Het leerplan zegt ook dat ze aan het einde van 3 en 4 BSO moeten kunnen aantonen dat in deze tijd leven betekent dat je voortdurend keuzes maakt, liefst goede. Dat ze in het evangelie moeten kunnen aantonen hoe keuzes daar gemaakt worden. Dat ze zo gegroeid moeten zijn dat ze openstaan voor keuzes die andere mensen maken, enz. Dat zijn <b>de kerndoelen</b> op het einde van de tweede graad.	Dat betekent dat je zowel bij je keuze van leerinhouden als van evaluatievormen gaat kiezen voor ingrediënten die het basisdoel en de kerndoelen niet onmogelijk maken. Wie bijvoorbeeld bij het behandelen van een thema als dienstbaarheid in alle talen zwijgt over het evangelie moet niet verwachten dat de leerlingen dit aan het einde van een hele leerperiode "dienstbaarheid" in het evangelie zullen kunnen aanwijzen (kerndoel). Of wie alleen maar Summatieve toetsen en examenvragen gemaakt heeft over de barmhartige Samaritaan moet niet verwachten dat leerlingen op het einde van een leertraject van zichzelf zullen weten wanneer ze zelf barmhartig horen te wezen (basisdoel).		
10. Wat toetsen?	Als je in 3 BSO gaat werken over dienstbaarheid vanuit de doelstelling dat de leerlingen moeten kunnen zien en aangeven hoe de inzet voor een ander in vele levensverhalen een bron van leven is, dan ga je misschien samen bijvoorbeeld het verhaal over de abt en de goeroe lezen dat je op Thomas vindt en dat we hier rechts afdrucken. Je zal dat verhaal een beetje moeten vereenvoudigen in 3 BSO maar hoe dan ook vallen daar een aantal dingen bij te onthouden: ieder mens zo behandelen alsof hij de Messias zou zijn, zelf een aantrekkelijk mens worden door voor anderen iets te doen, enz. Daarnaast een aantal woorden uit de christelijke traditie (abt, prior, klooster, Messias) en uit een andere traditie (Goeroe, Oosterse meditatie), enz. In elke godsdienstles valt te leren. Maar jouw leerlingen hebben nood aan structuur. In de opbouw van de les en aan het einde geef je aan wat er aan inhoud te onthouden valt. Dat zal allereerst gebeuren door in de les zelf informeel te evalueren en de vraag te stellen: "wat hebben wij geleerd?" Dat levert een door de leerkracht overzichtelijk en gestructureerd geheel aan inhouden op ↓	Een mediterende goeroe ergens in de Himalaya opende zijn ogen om zijn onverwachte bezoeker -de abt van een gerenommeerd klooster- te bekijken. 'Wat kom je zoeken?' vroeg de goeroe. De abt vertelde hem een in-droef verhaal. Ooit had zijn klooster model gestaan voor het hele Westen. Zijn cellen zaten vol jonge monniken en hun gezang was tot ver in de omtrek te horen. Maar later braken er harde tijden aan. Het volk kwam niet langer geestelijk voedsel zoeken en de nieuwe aspirant-monniken bleven weg. Het werd heel stil in het klooster. Er bleef alleen nog een handvol paters over die met bezwaard hart hun werk deden. 'Dragen wij de gevolgen van onze zonden?' vroeg de abt. 'Zeker', zei de goeroe, 'je lijdt onder de zonde van de onwetendheid.' 'En hoe ziet die zonde er dan precies uit?' vroeg de ↓	Ieder communicatief gebeuren in de godsdienstles vindt zijn neerslag in kennis (cognitie) en (cognitieve) vaardigheden: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kennis: informatie die op een georganiseerde manier in het geheugen wordt opgestapeld (geheugenkennis) en het begrijpen van die informatie (inzichtelijke kennis)</li> <li>- Vaardigheden: de bekwaamheid om iets te doen met die informatie: bijvoorbeeld het verband zien tussen de monniken in het verhaal en de manier waarop Jezus Zacheüs ontmoet. Of het verschil zien met een ander verhaal. Belangrijk is dus dat je ↓</li> </ul>	Een toets rijdt dus altijd op 2 sporen. Daarbij is het niet onbelangrijk dat jouw leerlingen het verwachte minimum inzake inhouden hebben vernomen.

die door de leerlingen genoteerd worden. Die inhouden zijn het voorwerp van evaluatie door toets en examen. En wanneer je gaat toetsen moet je duidelijk aangeven welke inhouden aan bod zullen komen.

abt. 'Eén van uw monniken is de vermomde Messias.' En na deze woorden gaf de goeroe zich opnieuw over aan meditatie. Tijdens de heel vermoeiende reis naar huis was de abt vervuld van de gedachte dat de Messias op aarde was teruggekeerd en in zijn klooster verbleef. Hoe had hij zo blind voor hem kunnen zijn? En wie was het dan wel? Broeder kok? Broeder portier? Broeder econoom? Broeder prior? Nee, die niet, dacht de abt, die heeft te veel kleine kanten. Maar had de goeroe niet van vermomming gesproken? Misschien maakten die kleine kanten daar precies deel van uit? Trouwens, iedereen in het klooster had kleine kanten. En toch moest één van hen de Messias zijn. Terug thuis verzamelde de abt zijn monniken en vertelde hen zijn wedervaren. Ze bekeken elkaar vol ongeloof. De Messias? Hier? Onmogelijk! Maar goed. Hij had zich naar het schijnt vermomd. Dus misschien toch? Tussen alle twijfel en onzekerheid stond één ding in ieder geval vast: als de Messias zich had vermomd, was de kans klein dat ze hem zouden herkennen. En dus behandelden ze iedereen maar met achting en waardigheid. Je weet maar nooit, was het devies. Resultaat van dat alles was dat het klooster er een heel stuk vriendelijker en gezelliger op werd. En al gauw meldden tientallen jonge aspiranten zich aan en de kerk geraakte weer met liefdevol gezang gevuld. *Eén van u is de Messias*, in A. DE MELLO & J. BOEKE, *Het gebed van de kikker. Met verhalen op verhaal komen*, Tielt, 1995, p. 51.

jouw toetsen en examens zo maakt dat ze enerzijds peilen naar de feitenkennis van de leerlingen, maar evenzeer toetsen of ze die feitenkennis ook kunnen gebruiken in een nieuwe context

11. Hoe toetsen?

Als je toetst moet je letten op een aantal voorwaarden waar jouw vragen en de toets zelf moet aan voldoen:

**Materiele factoren:**

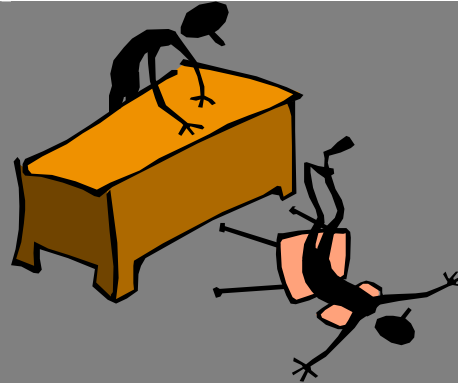
- Is er voldoende tijd voorzien zodat de toets de capaciteiten van de leerlingen meet met betrekking tot het onderwerp en niet hun capaciteiten meet om toetsen af te leggen?
- Neem je de toets af op een gunstig moment? Niet op maandagmorgen, niet wanneer er die dag al meerdere toetsen voorzien zijn voor andere vakken.
- Hadden de leerlingen effectief de kans om zich het geëvalueerde eigen te maken?

**Personale factoren als leerkracht:**

- Is de toets de geïnvesteerde tijd waard? Of ga je achteraf nauwelijks tijd hebben om ze te verbeteren?
- Is de toets niet beïnvloed door een verborgen onheuse agenda? Bijvoorbeeld willen nagaan of leerlingen geloven.
- Kan jij de beoordeling die je geeft inhoudelijk rechtvaardigen?
- Zal een prestatie van een leerling door een collega leraar op dezelfde manier beoordeeld worden? (kan je inoefenen in de vakgroep)

**Onderwijskundige factoren:**

- Hebben de leerlingen vooraf een duidelijk zicht op de doelstelling(en)?
- Kennen de leerlingen vooraf de criteria voor het scoren van hun prestaties?
- Hebben de leerlingen de noodzakelijke achtergrond om de toets op te lossen?
- Zijn je vragen duidelijk en ondubbelzinnig?
- Brengt de toets de relevante gegevens over de te waarderen leerlingprestaties aan het licht?
- Stimuleert de toets een ruime blik op het curriculum?
- Omvat de evaluatie de dubbele piste van inhoud en cognitieve vaardigheden?
- Is de toets valide? Probeer je geen water te wegen met een vergiet? In 3 BSO kan je met een toets niet meten of de leerling effectief bereid is om in ieder mens de Messias te zien en dus tegenover ieder mens dienstbaar te zijn. Je kan uit een toets niet besluiten wat een toets niet meet.



Even terzijde, geplukt uit de onderwijsdidactiek:

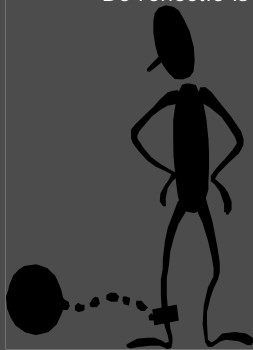
- **Leren is actief en constructief geworden:** mijn leerling is geen leeg vat, zij maakt zelf voortdurend begrippen en structureert op zijn manier, zij lost soms iets juist op op een andere dan de aangeleerde manier en doet iets fout aan de hand van correct aangeleerde informatie. Als leraar moet je dus aandacht hebben voor het structureren, organiseren en gebruiken van de informatie.
- **Leren is cumulatief en niet lineair geworden:** mijn leerling bouwt wel verder op wat zij al kan of bezit maar dat wil niet zeggen dat bepaalde zaken moeten uitgesteld worden tot zij een elementaire kennis van iets vooraf bezit. Leerlingen gebruiken en verfijnen voortdurend dingen die worden aangedragen en er bestaat geen ideale manier van onderwijzen voor alle leerlingen.

Kan jij leven met volgende boutade: Het is volkomen onverschillig wat jij als leraar zegt of vraagt, van belang is enkel wat jouw leerling hoort in wat jij zegt of vraagt.

verhouding  
tussen inhoud  
en  
vaardigheden?

evaluatie van vaardigheden toe: alleen cognitieve. Maar er zijn natuurlijk nog twee andere soorten vaardigheden aan de orde in de Godsdienstles: **handelingsbekwame vaardigheden** (iets kunnen) en **levensbeschouwelijke vaardigheden** (iets levensbeschouwelijk kunnen). Het evalueren van vaardigheden richt zich op handelingen van de leerlingen en gebeurt formatief doorheen het hele leerproces. **Handelingsbekwame Vaardigheden** evalueren kan gebeuren naar aanleiding van een groeps gesprek, het bekijken van een document, het werken met ICT, het raadplegen van bronnen, het maken van een werkstuk enz. Het kan gebeuren door observatie van de leerkracht, door feedback te geven aan de leerling op het moment zelf of achteraf. Maar het meest aangewezen en confronterend gebeurt het door zelfevaluatie aan de hand van lijstjes die de leerlingen kunnen aanvinken. Daarbij gelden volgende zelfevaluatiecriteria

- Er worden sterke en zwakke punten erkend en verklaard.
- De leerling heeft een kritische houding ten aanzien van zichzelf.
- Er worden specifieke strategieën en doelen gesteld met het oog op toekomstige groei.
- De leerling gaat in op belangrijke leerprocessen: er is aandacht voor product en proces.
- De zelfevaluatie wordt voldoende uitgewerkt.
- De leerling geeft een verklaring voor de inhoud van zijn reflectie.
- Het is duidelijk dat de betrokkene zelf aan het woord is.
- De reflectie is eerlijk en oprecht.
- De reflectie is goed gestructureerd en leesbaar



handelingsbekwame vaardigheden:

	Naam:	Ja	Nee
A	Ik kon goed luisteren als een medeleerling aan het woord was	x	
B	Ik kon goed luisteren als de leerkracht aan het woord was	x	
C	Ik had respect voor de mening van mijn klasgenoot en probeerde zijn mening of vraag te begrijpen		x
D	Ik deed mijn best om mee te werken aan een toffe sfeer tijdens de les	x	
E	Ik was vooraf in orde voor de godsdienstles (werkschrift, taken)	x	
F	Ik kon goed samenwerken met anderen tijdens de opdracht in kleine groep	x	
G	Ik kan uitleggen wat mij positief of negatief getroffen heeft in deze les		x
H	Ik kan met eigen woorden uitleggen wat ik in deze les heb bijgeleerd		x
I	Ik zat na het getuigenis van M. nog met vragen		x
J	Ik durf dingen die voor mij belangrijk zijn in vraag te stellen	x	
K	Ik kon mij inleven in wat anderen zeiden		x
L	Ik nam deel aan een discussie en durfde mijn mening duidelijk kenbaar te maken	x	
	Ik kies volgende vaardigheid om in de groep te bespreken		C
	Ik kies volgende vaardigheid om apart met mijn leerkracht te bespreken		E
	Ik neem mij voor om de komende 4 lessen aan volgende vaardigheid te werken		K

geen formeel document om aan zelfevaluatie te doen. Het wil enkel inspireren. Er zijn vele andere modellen denkbaar. Bovendien is het heel belangrijk dat die zelfevaluatie door de leerkracht goed begeleid en gestuurd wordt. Te veel verwachten van de leerlingen mag je zeker niet doen want dan gaat de zelfevaluatie haar doel voorbijschieten en gaan leerlingen zichzelf anders voordoen dan ze zijn. Maar net zoals bij de inhouden moet je jouw leerlingen wel het verwachte minimum van bekwaamheid meedelen. Maar af en toe zo'n spiegelmoment aan de leerlingen aanbieden en daar dan met de leerlingen over communiceren is van cruciaal belang. Het is immers in de goede communicatie na de reflectie dat de leerling zichzelf op de juiste hoogte terugkrijgt en niet verder moet met een onderschat of overschat zelfbeeld.

ophouden dat evaluatie gebeurt wanneer jij thuis toetsen zit te verbeteren. Evaluatie is een essentieel onderdeel van jouw lessen. Eigenlijk zouden er geen vijf lestijden voorbij mogen gaan of je zou minstens een vijfde ervan impliciet of expliciet aan evaluatie besteed mogen hebben.



13. Hoe moet je die zogenaamde **levensbeschouwelijke vaardigheden** evalueren?

In het vak Godsdienst staat 'de levensbeschouwelijke bedachtzaamheid' van mijn leerlingen centraal. Dat wil zeggen dat ik hoop dat ze bekwaam worden om:

- LV1: attent te worden voor de levensbeschouwelijke kant van het leven
- LV2: luisterend om te gaan met veelheid aan zin
- LV3: zichzelf te plaatsen tegenover levensbeschouwelijke vragen en ervaringen
- LV4: hun eigen handelen en de gevolgen daarvan in vraag te stellen
- LV5: hun eigen verhaal te verbinden met het verhaal van het christelijk geloven
- LV6: hun eigen levensbeschouwelijke ervaringen en gedachten daarbij uit te drukken

Je bent natuurlijk intussen niet vergeten dat de allerbelangrijkste vorm van evaluatie de open vragen zijn die je in de loop van het leerproces aan jouw leerlingen stelt om na te gaan hoe zij met die hermeneutische knooppunten omgaan. Maar je kan die LV's – zoals hiernaast – aan het einde van een leerproces ook formeler evalueren. Terloops heb je overschot van gelijk wanneer je die LV's een beetje verwarrend vindt. Sommige werkwoorden die erin staan suggereren eerder houdingen/attitudes dan vaardigheden. Toegegeven de grens tussen beide is vaak smal: 'attent worden' en 'luisterend omgaan' is altijd een zaak van kunnen en willen tegelijk. Maar wij houden het hier voor de duidelijkheid op LV's als vaardigheden.

In deze bijsluiting gaan we ervan uit dat je de LV's doorheen alle jaren kan inoefenen op voorwaarde dat je de leerlingen helpt door hun reflectie voor te structureren. Die voorstructurering zorgt ervoor dat de LV's duidelijker aan bod komen. De reflectie van de leerling staat dus centraal. Om die goed te laten verlopen moet je jouw leerlingen een kader aanbieden dat hen kan helpen bij zelfevaluatie en reflectie. Om tot reflectie te komen moet zij eerst twee stappen kunnen zetten: namelijk **navertellen** en **relateren**. En daarbij zijn er ook telkens **aanzetjes** van doen. In het voorbeeld hiernaast zetten we naast de stappen en de aanzetjes ook telkens het nummer van de LV die o.i. in de focus zit. Uiteraard kan je zo'n lijstje ook maken voor twee LV's per graad. Ook dit is uiteraard geen formeel document en (maar) weer een voorbeeld. Je kan er stille tijd voor uittrekken in de les of als huistaak opgeven tegen een volgende les. De leerling kiest uit elke rubriek een aanzetje en vult verder aan.

Navertellen	Aanzetjes	LV
In je eigen woorden vertellen & Dingen die zijn blijven hangen beschrijven & Ideeën opsommen & Verduidelijken & Samenvatten	- Ik kon erin komen dat...	LV2
	- Ik genoot vooral van ...	LV2
	- Ik merkte op dat ...	LV1
	- Ik werd vooral uitgedaagd door...	LV3
	- over christen zijn hoorde ik vooral dat...	LV5
Relateren	Aanzetjes	
Verbanden leggen & Vergelijken & Illustreren & Analyseren	- Dat doet me denken aan ...	LV6
	- Dat herinnert me aan ...	LV3
	- Dat geeft me een gevoel van ...	LV1
	- Ik bedoel hiermee ...	LV3
	- Wat ik hier over christen zijn hoorde deed me ...	LV5
Reflecteren	Aanzetjes	
Conclusies trekken & Beoordelen en een mening geven & Vragen stellen & Redenen geven voor wat je deed & Nieuw inzicht toelichten	- nu begrijp ik dat ...	LV1
	- ik besluit eruit dat ik ...	LV2
	- nu besef ik dat ik moet ...	LV4
	- ik leerde dat ...	LV6
	- misschien ...	LV4
	- toch denk ik dat ...	LV3

Natuurlijk kan je LV's in hogere klassen ook toetsen door hen op een test een goed onderbouwde mening met betrekking tot een bepaald onderwerp te vragen. Daarbij zullen ze dan zowel moeten putten uit datgene wat in het onderwijsleerproces geleerd werd als uit hun eigen reflectie daarover. In zo'n test kan je heel goed een eigen mening vraag stellen om leerlingen te prikkelen tot systematisch nadenken.

14. Kan je daar punten op geven?

Jawel, daar kan je punten op geven. (Hier zijn we met ons genuanceerd antwoord) Maar niet op standpunten die de leerling inneemt waarmee de leerkracht het desgevallend eens of niet eens is. Wel op de kwaliteit van de reflectie. Op een schaal van 5 (punten) kan je bijvoorbeeld volgende criteria gebruiken:

**5: Zeer goed:** de reflectie is duidelijk en gedetailleerd. De leerling omschrijft goed waarover zij reflecteert en wat zij geleerd heeft. De leerling heeft een kritische houding tegenover zichzelf. Zowel goede als minder goede elementen komen aan bod. Naast feiten en vaststellingen brengt de leerling ook persoonlijke gevoelens en ervaringen aan bod.

**4: Goed**

**3: Voldoende:** met leemtes. De reflectie is voldoende duidelijk. De leerling neemt een kritische houding aan maar zonder veel diepgang. Persoonlijke gevoelens en ervaringen komen redelijk aan bod.

**2: Onvoldoende**

**1: Slecht:** De reflectie is zeer onduidelijk en bevat veel elementen die er niks mee te maken hebben. Het is onduidelijk waarover de leerling reflecteert. Er wordt geen enkele kritische houding aangenomen ten opzichte van zichzelf. Persoonlijke ervaringen en gevoelens worden niet opgenomen.

Hoe komt de leerling er achter of haar reflectie goed zit? Hier kan je haar best 4 criteria vertellen waarmee jij als leerkracht de reflectie bekijkt: ze moet **terzake** zijn, **duidelijk**, **persoonlijk** en **kritisch**. In hogere klassen kan je daar met leerlingen over communiceren. Als je hen vraagt wat waardering hier zou kunnen betekenen, dan komen zij zelf meestal wel tot die 4 criteria en weten ze voor het overige dat ze daar heel persoonlijk kunnen mee om gaan.

Maar opnieuw vormt zo'n reflectiemoment van de leerling een uitstekende aanleiding tot communicatie en kan je met wat ze bij hun reflectie hebben ingebracht het proces van levensbeschouwelijke reflectie verder zetten. Je ziet, het eindigt nooit.



Tussen het onderwijsleerproces en de evaluatie van de LV's zit er nog een nieuw belangrijk document, waar we het even moeten over hebben: **het Logboek**

15. Mag de leerkracht het logboek lezen en beoordelen?

Het Logboek of 'het Schriftje' is een persoonlijk reflectieboek dat een leerling zijn hele 'levensbeschouwelijke tijd op school' meeneemt om er persoonlijke gedachtesprokkels, notities, eigen citaten, krabbels, indrukken, schetsen enz. in te verzamelen op die manier dat het tot en mooi persoonlijk reflectieboek wordt waartoe alleen zij en diegene die zij daartoe uitnodigt toegang heeft.

Het Logboek dient toch vooral als een tussenschakel tussen het onderwijsleerproces en de evaluatie van de LV's gezien te worden. Het zal hem helpen om in het 'kladschriftje' van zijn eigen geest terug dingen op te rapen wanneer zij op zijn LV's geëvalueerd wordt.

In het logboek kan het reflectieproces van de leerling ook via feedback gestimuleerd worden door hem bijvoorbeeld de aanzetjes te geven die we gebruikten in het schema van de LV's.

Het Logboek wordt dus niet gequoteerd maar wel gecoacht.



16. En attitudes evalueren ?

Attitudes verschillen van vaardigheden. Bij vaardigheden gaat het om iets kunnen, bij attitudes gaat het om iets willen. Daarom hoort de evaluatie van attitudes zeker thuis in de zelfevaluatie van de leerling en is het goed hem af en toe de gelegenheid te geven om zijn attitudes ten aanzien van een item dat op de klastafel is geweest te peilen. Op die manier kan bij de leerling een dieper bewustzijn groeien over zijn eigen houding en opinies. We hebben hier dus een zelfbeschrijvende techniek nodig. Een attitudeschaal kan daarbij heel nuttig zijn. Maar ik kan ze als leerkracht niet zelf invullen voor mijn leerlingen en evenmin quoteren. Toch is ze een onmisbaar instrument bij het groeien in levensbeschouwelijke bedachtzaamheid. Om attitudes te evalueren wordt soms gebruik gemaakt van een Likert-schaal. Dat is een schaal die bestaat uit meerdere verwante uitspraken of stellingen waarop leerlingen gevraagd wordt te reageren door het kiezen voor een van de voorgegeven antwoordmogelijkheden. Een voorbeeld zetten we hiernaast.

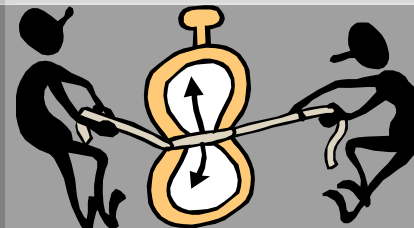
Attitudeschaal 'Dienstbaarheid' in 3BSO	Dat is zo	Soms wel, soms niet	Dat is niet zo
Ik voel mij goed wanneer ik voor andere mensen iets kan doen.			
Ik maak tijd voor mijn klasgenoten als die me iets vragen.			
Ik doe alleen iets voor mensen die mij liggen.			
Ik voel dat het verhaal uit het evangelie mij helpt om zelf echt dienstbaar te kunnen zijn.			
Ik zou graag hebben dat anderen mij dienstbaar vinden.			
Ik heb voorbeelden uit andere levensverhalen nodig om zelf meer dienstbaar te worden.			
Ik moet er voortdurend op letten, want anders ben ik niet dienstbaar.			

Ook hier kan je zelf met behulp van de vakgroep attitudeschalen ontwerpen. Van belang is dat het voor de leerling en de groep niet ophoudt bij het invullen van zo'n lijstje. Het wordt opnieuw het voorwerp van levensbeschouwelijke communicatie en van gesprek met de leerlingen.

17. Kan je een individuele leerling beoordelen als je er 250 hebt?

Deze bijsluiter is echt een bijsluiter zoals er ééntje in het doosje van medicatie zit. Hij probeert in verstaanbare taal duidelijk te maken hoe de zoete of bittere pil van evaluatie smaakt, hoe gedoseerd je met het middel moet omgaan, welke onaangename neveneffecten er kunnen optreden als je het middel fout gebruikt, hoe je het middel best niet gebruikt zonder consultatie van je arts, Dr. Vakgroep. Vooral op de aangegeven dosering moet je goed letten. Die is namelijk op bijsluiters altijd verschillend naargelang de leeftijd en de klinische toestand van de patiënt. Een overdosis is altijd gevaarlijk.

Met leerkrachten is het niet anders. Hun werksituatie is zeer verschillend: Het aantal scholen waar jij een opdracht hebt; het aantal vakken dat deel uitmaakt van jouw opdracht; de frequentie waarmee de lesopdracht wisselt; de verscheidenheid van de klasgroepen; de onderwijsvorm; de grootte en de samenstelling van de leergroepen; de mate waarin het vak godsdienst door jouw collega's en directie gewaardeerd, ondersteund en geïntegreerd wordt. Kortom, het gewicht van de werksituatie bepaalt mee in welke mate en op welke termijn jij in staat bent evaluatiestrategieën en -methodes te ↓



Het zou aan het einde van een bijsluiter over evaluatie de miezerigste vorm van communicatie zijn als we jou gewoon zouden aanporren met een eenvoudig: 'vooruit, werk daar nu mee!'. Maar dat je zover als dit zinnetje in het lezen geraakt bent, mag er misschien op duiden dat hij jou denken ↓

		verrijken, te verbreden, te verdiepen.		over evaluatie verder heeft verscherpt. Dan was deze bijsluiter zeker geen maat voor niets.
18. Zegt de evaluatie iets over de leerkracht?	Nu we hierboven een beetje druk van de ketel gehaald hebben en je rustig tijd en smaak hebben willen geven om over evaluatie verder na te denken, kunnen we toch niet helemaal verhullen dat het evalueren van jouw leerlingen ook altijd iets over jou zegt. Welke vorm van evaluatie je ook hanteert.	We hebben immers nog niets verteld over een bekende tweedeling die men vaak hanteert om over evaluatie te spreken. Productevaluatie en Procesevaluatie.	<b>Productevaluatie:</b> dan ga je na of de leerlingen de terreindoelen bereikt hebben en aan het einde van een graad de kerndoelen. Natuurlijk zegt zo'n evaluatie ook altijd iets over de manier van lesgeven van de leerkracht, maar dan onrechtstreeks omdat je het via de leerprestaties van de leerling doet. <b>Procesevaluatie:</b> Dan ga je het leerproces zelf onderzoeken. Hoe leert de leerling? Hoe werkt zij aan haar vaardigheden. Maar als je naar het leerproces van de leerling kijkt evalueer je tegelijk ook altijd het aanleerproces door de leraar. En dus of de leraar didactisch goed handelt.	Ja, dus!
© IDKG 2005	Ronald Sledsens Met dank aan: Didier Pollefeyt & Joke Maex (Faculteit theologie KUL) Peter Van Peteghem & Jan Vanhoof (Universiteit Antwerpen) Peter Knapen, Jacques Michielssens, Jos Van Rompaey, Hedwig Vanpeteghem & alle leden van de Pedagogisch-didactische werkgroep IDKG De Thomassite en Obed			