

Alternatieve evaluatievormen als hefboom voor leren

Uitdagingen voor het onderwijs in het Nederlands

Jan Vanhoof & Peter Van Petegem

Eén van de steeds terugkerende thema's in het (Vlaamse) onderwijs is het evalueren van leerlingen. Talrijke leerkrachten en schoolleiders nemen momenteel een kritische houding aan tegenover de gangbare evaluatiepraktijk in hun klas en school. Ze stellen vast dat hun aanpak niet tot al de resultaten leidt die ze verwachten van een goede evaluatiebenadering. Vele onderwijspractici ervaren de nood aan het herdenken van een aantal fundamentele uitgangspunten bij het evalueren van leerlingen en hebben de intentie om alternatieven te formuleren, maar hebben het gevoel daartoe geen of te weinig houvast te hebben. Tezamen met de andere bijdragen in deze themanummers willen wij een deel van de gezochte houvast aanreiken.

Om tot een goede evaluatiepraktijk te komen, zijn er drie noodzakelijke ingrediënten. Een eerste noodzaak is het beschikken over een onderwijskundig kader dat het mogelijk maakt om de eigen evaluatiepraktijk te beschrijven en kritisch in vraag te stellen, maar ook om aanzetten te geven bij het identificeren van actiepunten. Dat onderwijskundig kader staat centraal in deze bijdrage. In de andere bijdragen zal het onderwijskundig kader aangevuld worden met vakspecifieke voorbeelden. Daarmee is meteen ook het tweede ingrediënt aanwezig in deze themanummers. De ideeën en concepten omtrent alternatieve evaluatievormen mogen dan wel algemeen en generiek zijn, concrete invullingen van alternatieve evaluatievormen zijn noodgedwongen geïnspireerd vanuit een degelijke vakkennis.

Als je beschikt over een goed onderwijskundig kader en verhelderende, inspirerende en gebruiksklare instrumenten ontbreekt het enkel nog aan goede wil en creativiteit. Dat derde ingrediënt kan je zomaar niet via een artikel bekomen; de verantwoordelijkheid voor die inbreng ligt bij de individuele leerkracht. Dat neemt niet weg dat wij de lezer zoveel mogelijk warm willen maken voor een doordacht aanwenden van alternatieve evaluatievormen. Wij kunnen enkel een nieuwe bril aanreiken, voor nieuwe ogen zal u als lezer zelf moeten zorgen.

Deze bijdrage bestaat uit drie delen. Eerst onderzoeken we waar de huidige aandacht voor evaluatie in het algemeen en voor alternatieve evaluatievormen in het bijzonder vandaan komt. Daarna geven we kort aan wat wij verstaan onder de term 'alternatieve

evaluatievormen'. De vijf kenmerken die in de definitie centraal staan, worden vervolgens toegelicht, verantwoord en geïllustreerd. We ronden ten slotte af met een aantal bedenkingen die belangrijk zijn voor het correct plaatsen van ons pleidooi voor alternatieve evaluatievormen.

VANWAAR DE AANDACHT VOOR ALTERNATIEVEN INZAKE EVALUATIE?

Dat vele praktijkmensen op zoek gaan naar een andere invulling van hun traditionele evaluatiepraktijk hoeft ons niet te verbazen. Die zoektocht komt niet zomaar uit de lucht vallen. Evaluatie verandert immers omdat

***Evaluatie verandert
immers omdat
onderwijs verandert.***

onderwijs verandert. Om de snel veranderende maatschappij bij te benen, moet de school mee evolveren wil ze succesvolle leerlingen opleiden en opvoeden. Velen zullen beamen dat een meer doordacht gebruik van instructie en evaluatie kan resulteren in een rijkdom aan leerkansen voor onze leerlingen die we voorheen onbenut lieten. Daartoe is het van groot belang dat we de didactische cirkel opnieuw sluiten, dat we evaluatie niet blijven aanzien als het afronden van een instructieproces. Enkel op die manier kan evaluatie aansluiten bij de volgende evoluties die de zoektocht naar alternatieve evaluatievormen inluidden en de aandacht ervoor verklaren. Merk daarbij op dat die evoluties niet van elkaar losgekoppeld kunnen worden (zie figuur 1).

FIGUUR 1: *Onderwijsleerproces*

EVOLUTIES IN ONZE ONDERWIJS-DOELEN

De uitgangsvraag om evaluatie vorm te geven, is fundamenteel pedagogisch van aard: wat willen we evalueren? Het antwoord op die vraag is niet meer hetzelfde als een decennium geleden. Als gevolg van een technologische revolutie bevinden we ons momenteel in het zogenaamde 'informatietijdperk'. Informatie wordt niet meer aangezien als statisch en eindig, maar als dynamisch en infinitief. Er is teveel kennis om deze allemaal over te dragen en paraat te houden bij de leerlingen. Ook de intrede van de eindtermen illustreert de overgang van loutere kennisgerichtheid naar meer vaardigheidsgerichtheid. De door de overheid vooropgestelde minimumdoelen verwachten van leerlingen andere vaardigheden en eigenschappen dan voorheen. Het onderwijs van vandaag wil leerlingen opleiden tot denkende, autonome en zelfregulerende personen.



EVOLUTIES IN ONZE VISIE OP LEREN

Op basis van de ontwikkeling van nieuwe leertheorieën is er veel meer inzicht ontstaan in de complexiteit van het leerproces. Leerprocessen kennen geen standaard; iedereen leert op zijn of haar eigen wijze. Belangrijke lessen uit recente leertheorieën zijn bijvoorbeeld dat men leren kan

Het onderwijs van vandaag wil leerlingen opleiden tot denkende, autonome en zelfregulerende personen.

leren en dat er geen 'beste' manier bestaat om iedereen te onderwijzen. Dat maakt het aanbieden van onderwijs er niet eenvoudiger op. Onderwijs van nu moet immers gericht zijn op voortdurende verandering, op zelfontplooiing en actief bezig zijn. Kennisoverdracht vervaagt en leren wordt steeds meer het aanreiken en ontdekken van vaardigheden om zelf kennis te construeren. Leren wordt niet meer aangezien als een éénrichtingsverkeer van de actieve leerkracht naar de passief ontvangende leerlingen. De vooropgestelde onderwijsdoelen zullen dan ook op een gepaste manier nagestreefd moeten worden.

EVOLUTIES IN ONZE INVULLING VAN HET ONDERWIJSLEERPROCES

Na het lezen van de bovenstaande onderwijsdoelen en de visie op leren, zal het u niet verwonderen dat ook de invulling van het onderwijsleerproces geëvolueerd is. De hedendaagse onderwijsbenaderingen kenmerken zich dan ook door specifieke verwachtingen ten aanzien van het eigenlijke onderwijsleerproces. Denken we bijvoorbeeld aan het creëren van krachtige leeromgevingen. Daarbij wordt bijzondere aandacht besteed aan de onderwijsinhoud, de

onderwijsmethoden, de sequentie van de leertaken en de sociale context van het leren (De Corte, 1990; Herman et al, 1992). Illustratief zijn de volgende kenmerken die bij de invulling van deze vier dimensies van een krachtige leeromgeving centraal staan: samenwerking, toepassing, realistische context, intrinsieke leermotivatie, zelfstandig leren en begeleiding. Onderwijs wordt niet meer beschouwd als het overdragen van kennis, maar als het bevorderen van leerstrategieën bij leerlingen. De leerkracht krijgt de rol van mentor of coach die de lerende kansen biedt om zijn voorkennis te gebruiken en om nieuwe elementen te begrijpen.

EVOLUTIES IN ONZE INVULLING VAN HET EVALUEREN VAN LEERLINGEN

Ook het evalueren moet aan bovenstaande evoluties worden aangepast. In de volgende paragraaf beschrijven we de veranderingen in de evaluatie die de overgang van de traditionele naar de hedendaagse benaderingen en methoden kenmerken. Door de inleidende bedenkingen wordt immers de vraag opgeroepen op welke manier de evaluatie van leerlingen moet worden ingevuld om bij het vooropgestelde curriculum, bij de huidige visie op leren en bij het daarbij horende onderwijsleerproces aan te sluiten.

EVOLUTIES INZAKE EVALUATIE: KRITISCHE VRAGEN EN AANZETTEN TOT EEN ANTWOORD

We starten de beschrijving van evoluties in evaluatiebenaderingen met een vijftal kritische vragen bij onze huidige evaluatiepraktijk. De vragen stemmen tot nadenken en het lijkt ons leerrijk ze even vanuit uw eigen positie te beantwoorden. Hoewel ze in zekere mate (doelbewust) een eenzijdig

beeld schetsen van de evaluatiepraktijk van vele leerkrachten, gaat het om een lijstje dat

kernachtig de uitdagingen inzake evaluatie in het Vlaamse (taal)onderwijs samenvat.

KRITISCHE VRAGEN BIJ DE HUIDIGE EVALUATIEPRAKTIJK

- (1) Als we ons bewust zijn van de verschillen tussen leerlingen en de manier waarop ze leren, waarom scheren we leerlingen tijdens evaluatiemomenten dan (zo vaak) over dezelfde kam?
- (2) Als we evaluatie, reflectie en feedback zo belangrijk vinden, waarom doen we dan zo weinig met de verzamelde evaluatiegegevens?
- (3) Als we het belang van vaardigheden en attitudes zo sterk onderschrijven, waarom zijn onze evaluaties dan (nog) zo kennisgericht?
- (4) Als we leerlingen willen voorbereiden op het echte (beroeps)leven, waarom zijn onze evaluaties dan zo schools?
- (5) Als leerlingen verantwoordelijk zijn voor hun eigen leren, waarom dragen ze dan zo weinig verantwoordelijkheid voor hun eigen evaluatie?

De bovenstaande vragen stellen een aantal (pijn)punten aan de orde die precies met een alternatieve invulling van de huidige evaluatiepraktijk weggewerkt kunnen worden. Daartoe zullen we verschillende veranderingen moeten realiseren binnen de huidige evaluatiebenadering. In wat volgt, worden de belangrijkste geïnventariseerd.

In de eerste plaats moeten we ons (nog) meer bewust worden van de *impact van evaluatie*. Het belang van een gepaste evaluatie kan immers moeilijk overschat worden. Men moet steeds in het achterhoofd houden dat evaluatie (momenteel dus vaak toetsen en examens) het sterkst sturende aspect is van de leeractiviteiten van leerlingen (Dochy & Segers, 1999). De manier waarop een leerling geëvalueerd wordt, is

van bepalend belang voor diens (visie op) leren en voor de manier waarop hij zich voorbereidt op evaluaties.

Om de impact van evaluatie maximaal op een positieve manier aan te wenden, moet gezocht worden naar manieren om *evaluatievormen te integreren in het onderwijsleerproces*. Op die manier kunnen aan evaluatie ruimere functies toeschreven worden. De functie van evaluatie zal moeten evolueren van 'beoordelen' richting 'begeleiden' en 'diagnosticeren' (zoals we verderop zullen toelichten).

De functie van evaluatie zal moeten evolueren van 'beoordelen' richting 'begeleiden' en 'diagnosticeren'.

Ook de *inhoud van evaluatie* dient uitgebreid. In plaats van een loutere gerichtheid op eenvoudige basiskennis en -vaardigheden, worden ook complexe denkprocessen, vaardigheden en attitudes geëvalueerd. Het construeren van kennis is belangrijk, niet het reproduceren ervan. Evaluatie moet zich toeleggen op alle domeinen van een hedendaags curriculum: het cognitieve, het meta-cognitieve, het affectieve en het sociale.

We weten echter dat vele competenties en praktische vaardigheden niet te evalueren zijn aan de hand van de traditionele 'paper-and-pencil test', en dat pleit dus voor vaardheidsgerichte evaluatievormen die, indien mogelijk, in een realistische context geplaatst worden. *Veelzijdigheid aan evaluatiemethoden* is dus troef. Met het oog op de eigenheid van de hedendaagse doelstellingen zijn de traditionele toetsen immers veelal niet geschikt. We zullen dan ook op zoek moeten gaan naar evaluatiemethoden die het wel mogelijk maken om over de nagestreefde doelstellingen evaluatiegegevens te verzamelen. In grote lijnen kunnen we stellen dat onze evaluatiemethoden – om gerechtvaardigde uitspraken over al de nagestreefde doelstellingen te verantwoorden – moeten evolueren van het louter stellen van vragen met korte (vastgelegde) antwoorden richting het geven van levensechte opdrachten en richting het observeren van leerlingprestaties.

We zullen er dan ook moeten toe komen om een meer belangrijke en *meer actieve rol weg te leggen voor de leerlingen*. Om evaluatiegegevens maximaal te benutten, dienen de verantwoordelijkheden bij het evalueren te worden gedeeld door de leerkracht en de leerlingen. De leerkracht zal met andere woorden een aantal evaluatieverantwoordelijkheden uit handen moeten geven.

Kortom: de invalshoeken om evaluatie anders vorm te geven, zijn talrijk. Met het presenteren van 'alternatieve evaluatievormen' willen we voor klaarheid zorgen in dit gebeuren. Eerst gaan we in de volgende paragraaf in op de betekenis van het concept. Daarna staan we stil bij de verschillende kenmerken van de zogenaamde alternatieve evaluatievormen.

WAT ZIJN ALTERNATIEVE EVALUATIEVORMEN?

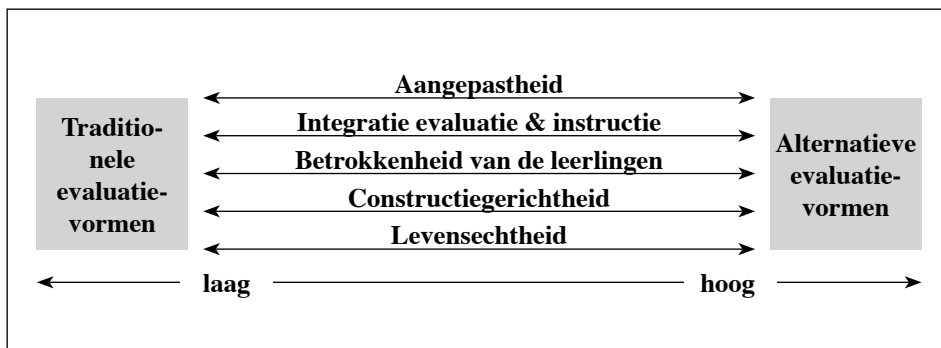
De term 'alternatieve evaluatievormen' is een verzamelnaam; verschillende evaluatiemethoden verdienen de benaming 'alternatieve evaluatie'. Alternatieve evaluatievormen kunnen bovendien niet zomaar zwart-wit worden afgezet tegenover andere eerder traditionele evaluatiemethoden. Dat neemt niet weg dat een aantal specifieke kenmerken naar voren kunnen worden geschoven. Figuur 2 vat de belangrijkste evoluties samen, gaande van een traditionele evaluatiecultuur met traditionele evaluatievormen naar een evaluatiecultuur met alternatieve evaluatievormen.

De vijf onderscheiden kenmerken van alternatieve evaluatievormen – aangepastheid aan de kenmerken van individuele leerlingen; integratie van evaluatie en instructie; betrokkenheid van leerlingen; constructiegerichtheid en levensechtheid – worden in de volgende paragraaf toegelicht. Wanneer bij een bepaalde evaluatiepraktijk deze vijf kenmerken (eerder) niet van toepassing zijn, dan zal die evaluatie aanleunen bij de traditionele evaluatievormen. We willen hierbij sterk benadrukken dat dit niet impliceert dat die evaluatievorm per definitie te verwerpen is. Het evalueren van bepaalde onderwijsdoelen kan immers perfect aan de hand van

traditionele evaluatievormen. Wanneer wel tegemoet wordt gekomen aan één of meerdere kenmerken, spreken we van een alternatieve evaluatievorm. Een alternatieve evaluatievorm is dus een evaluatie die voldoet

aan de technische vereisten van een goede evaluatie¹ en die daarenboven minstens één van de vijf vooropgestelde kenmerken van alternatieve evaluatievormen in voldoende mate realiseert.

FIGUUR 2: *Continua richting alternatieve evaluatievormen*



Zoals uit figuur 2 blijkt, is het mogelijk elk van de kenmerken als een continuüm voor te stellen. Of een evaluatiemethode al dan niet alternatief is, is dus geen kwestie van alles of niets. Ook indien een evaluatiemethode niet aan alle vooropgestelde eisen voldoet, zullen we spreken van alternatieve evaluatie. Dat maakt 'alternatief' tot een omvattend en gradueel begrip. *Omvattend* omdat ook evaluatievormen die niet aan al de vooropgestelde eisen voldoen en bijvoorbeeld slechts één kenmerk benadrukken, als 'alternatief' bestempeld zullen worden. *Gradueel* omdat het toekennen van het begrip 'alternatief' afhankelijk is van de vraag in welke mate een bepaalde evaluatievorm tegemoet komt aan de vooropgestelde kenmerken. Omdat deze kenmerken op zichzelf opgevat kunnen worden als continua, kan ook het verschil tussen traditionele en alternatieve evaluatievormen gelezen worden als een conti-

nuüm. Alternatieve evaluatievormen zijn dus geen kwestie van alles of niets, maar wel van gradaties. Dat neemt niet weg dat we – vanuit een conceptuele invalshoek – een evaluatievorm die al de kenmerken in voldoende mate weet te combineren, als het ware kunnen bestempelen als een 'volmaakte vorm' van alternatieve evaluatie.

VIJF KENMERKEN VAN ALTERNATIEVE EVALUATIEVORMEN

In de volgende paragrafen lichten we de verschillende kenmerken van alternatieve evaluatievormen toe. We beschrijven telkens de betekenis van het kenmerk, verantwoorden waarom het zo belangrijk is en geven een aanzet hoe het kenmerk gerealiseerd kan worden.

DE EVALUATIE IS AANGEPAST AAN DE KENMERKEN VAN INDIVIDUELE LEERLINGEN

Er bestaat geen zaligmakende evaluatievorm die het meest geschikt is voor alle leerlingen.

Er bestaat geen zaligmakende evaluatievorm die het meest geschikt is voor alle leerlingen.

Er zijn immers leerlingsspecifieke kenmerken die een belangrijke impact kunnen hebben op de verzameling en de

interpretatie van de evaluatiegegevens. De werkwijze die voor de ene leerling geschikt is om te demonstreren dat hij een bepaalde vaardigheid beheerst, is niet noodzakelijk geschikt voor een andere leerling. Een kenmerk van alternatieve evaluatievormen is precies dat ze willen garanderen dat leerlingen met verschillende kenmerken en oplossingsstijlen allemaal kunnen aantonen of ze bijvoorbeeld kritisch kunnen denken en of ze al dan niet in staat zijn bepaalde problemen op

te lossen. Dit kenmerk van alternatieve evaluatievormen benadrukt dat men individuele verschillen tussen leerlingen niet uit het oog mag verliezen en dat men op zoek moet gaan naar een evaluatiepraktijk die aangepast is aan de kenmerken van leerlingen.

Net zoals differentiatie is doorgedrongen in de hedendaagse instructieprocessen zal het moeten doordringen in de manier waarop leerlingen geëvalueerd worden. Dat zal zich uiten in de poging om evaluatie zoveel mogelijk te laten aansluiten bij de individuele verschillen tussen leerlingen. Daarbij denken we aan verschillen in capaciteiten, leerstijlen, talenten, interesses en persoonlijkheid. De volgende drie situaties (voorbeeld 1) beschrijven elk een concreet evaluatieprobleem dat het resultaat is van verschillen tussen leerlingen. Probeer bij het lezen telkens het probleem inzake evaluatie te lokaliseren en eventueel ideeën te lanceren om het probleem op te vangen.

VOORBEELD 1: *Drie evaluatieproblemen*

Peter en Frank krijgen beiden dezelfde evaluatietaak voorgelegd. Voor Peter vormt deze taak geen probleem terwijl ze voor Frank net iets te moeilijk is. Na de evaluatie voelt Frank zich ongemakkelijk omdat de leerkracht onterecht het beeld heeft gekregen dat hij er in het geheel niets van terecht brengt.

Karel en Rita hebben beiden op een zeer succesvolle manier materiaal verzameld over de rol van water bij het ontstaan van steden in de Middeleeuwen. Ze zijn echter verplicht om deze informatie mondeling te presenteren aan de rest van de klasgroep. Karel is daar niet goed in en zijn presentatie gaat compleet de mist in. Hij voelt zich ontevreden omdat hij de kwaliteit van zijn gegevensverzameling niet heeft kunnen demonstreren.

Komende vrijdag hebben Ann en Petra beiden hun eindexamen voor het vak Omgangskunde. De leerlingen krijgen twee dagen vrijaf om zich voor te bereiden. Ann moet tijdens die twee dagen echter nog stage lopen omdat ze tijdens het schooljaar een paar dagen ziek is geweest. Ze vreest dat haar examenresultaat hieronder zal leiden.

Het gemeenschappelijke in deze drie voorbeelden is dat de situaties niet inspelen op verschillen tussen leerlingen. In het voorbeeld van Peter en Frank blijkt dat de taak die ze dienen op te lossen, niet geschikt is om voor de beiden correcte evaluatiegegevens te verzamelen. Dat vanwege verschillen in capaciteiten en/of voorkennis. Indien dergelijke verschillen bestaan, moet de evaluatie hier gepast op reageren. Zo kan men leerlingen de toegang verzekeren tot een aantal informatiebronnen of kan men leerlingen – wat moeilijkheidsgraad betreft – verschillende evaluatietaken ter beschikking stellen. Op die manier kunnen leerlingen een taak kiezen waarvan de moeilijkheidsgraad hen het best in staat stelt om hun capaciteiten te demonstreren.

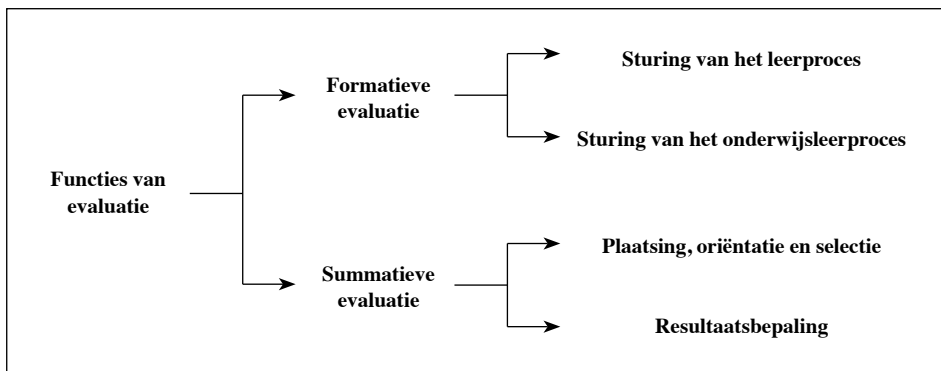
De evaluatiegegevens van Karel en Rita zijn om een andere reden niet aangepast. De veronderstelde manier om hun prestaties toe te lichten, houdt geen rekening met het feit dat Karel problemen heeft om zich op een vlotte manier verbaal uit te drukken. Het zou daarom beter geweest zijn om de leerlingen te laten kiezen op welke manier ze zich wensen uit te drukken (schriftelijk, mondeling, visueel).

Ann en Petra ten slotte moeten op hetzelfde moment hun capaciteiten demonstreren. Beiden hebben echter niet dezelfde kansen gehad om zich voor te bereiden. Daarom is het in sommige gevallen wenselijk om leerlingen de kans te geven om (gedeeltelijk) zelf te beslissen wanneer ze geëvalueerd worden. Enige flexibiliteit in de timing van de evaluatie kan de kwaliteit van de evaluatiegegevens immers sterk verbeteren.

DE EVALUATIE IS GEÏNTEGREERD IN LEREN EN ONDERWIJZEN

De integratie van evalueren met leren en onderwijzen is een logisch gevolg van de ruimer wordende functies van evaluatie (zie figuur 3). Het gebruik van alternatieve evaluatievormen valt deels samen met een verschuiving van voornamelijk 'summatief evalueren' naar meer 'formatief evalueren'. De summatieve functies van evaluatie zijn het beoordelen van leerlingen met het oog op selectie en resultaatbepaling (zoals overgaan naar een volgend leerjaar en toekennen van diploma's). Het meest typische voorbeeld is het geven van punten na een toets of examen zonder verder iets te doen met de evaluatiegegevens. Bij formatieve evaluatie staat feedback centraal.

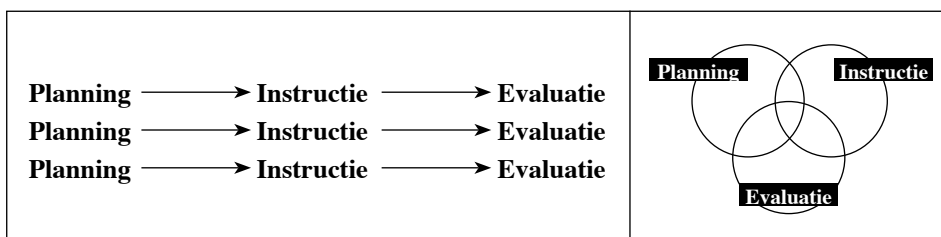
Formatieve evaluatie omschrijven we als een (tussentijdse) vorm van evaluatie die de basis vormt voor het optimaliseren van het onderwijsleerproces, dat is het leerproces van de leerlingen enerzijds en het onderwijsproces van de leerkracht anderzijds. Te denken valt in het eerste geval aan het opsporen van sterke en zwakke punten in het *leerproces* van de leerlingen. Op basis van de evaluatiegegevens kan men indien nodig de remediëring en de bijkomende begeleiding van de leerling plannen. Daarnaast gebruikt de leerkracht de evaluatiegegevens om het *onderwijsleerproces* bij te sturen en om wijzigingen aan te brengen in het eigen (didactisch) handelen. Een slechte prestatie van leerlingen op een evaluatie kan immers ook aan de aanpak van de leerkracht toegeschreven worden. De functies van evaluatie bij alternatieve evaluatievormen reiken dus duidelijk verder dan de summatieve functies van evaluatie.

FIGUUR 3: *Functies van evaluatie*

In een doorgedreven vorm kunnen leren en evalueren haast niet meer van elkaar onderscheiden worden.

Alternatieve evaluatievormen zijn dus niet alleen een instrument om de leerresultaten van leerlingen te documenteren en te beoordelen, maar ook om het leren te begeleiden en te optimaliseren. Door de centrale rol van feedback vormen alternatieve evaluatievormen een geïntegreerd onderdeel van het onderwijsleerproces in plaats van een geïsoleerd moment dat het onderwijsleerproces afrondt. In een doorgedreven vorm kunnen leren en evalueren haast niet meer van elkaar onderscheiden worden. Dat kunnen we het best toe-

lichten aan de hand van twee figuren die het verloop van het onderwijsleerproces visualiseren bij zowel traditionele als alternatieve evaluatievormen (Struyf e.a., 1999). In de traditionele evaluatiebenadering (figuur 4, links) volgen planning, instructie en evaluatie elkaar in herhaalde cycli op zodat de evaluatie telkens gescheiden is van het leer- en onderwijsproces. Bij alternatieve evaluatievormen (figuur 4, rechts) verlopen deze fases (meer) geïntegreerd. De grenzen tussen instructie en evaluatie vervagen en de evaluatie wordt een onderdeel van het onderwijsleerproces zelf. Deze evolutie sluit aan bij het vooropstellen van het begeleiden van leerlingen en het optimaliseren van de instructie als belangrijke functies van evaluatie.

FIGUUR 4: *Relatie tussen planning, instructie en evaluatie in de traditionele (links) en alternatieve (rechts) evaluatiebenadering*

Hoe evaluatie en instructie integreren?

Het integreren van evaluatie en instructie betekent zoveel als het voortdurend verzamelen van informatie over de leerlingen (Rudman, 1989). Tijdens de instructie vervult een leerkracht als het ware twee taken: hij verzorgt de instructie en evalueert voortdurend de vooruitgang van het leer- en instructieproces. Het integreren van evaluatie en instructie impliceert niet zozeer dat je als leerkracht volkomen nieuwe evaluatie-instrumenten moet gaan ontwikkelen, maar wel dat de evaluatiegegevens anders

gebruikt worden. De resultaten van een klassieke (meerkeuze)toets kunnen evenzeer leiden tot een geslaagde integratie, zolang de evaluatiegegevens maar voor de vooropgestelde doelen en functies gebruikt worden. De volgende beschrijving van een taak voor het vak Nederlands (voorbeeld 2) toont aan dat de integratie van evaluatie en instructie vaak een hefboom is naar het realiseren van andere kenmerken van alternatieve evaluatievormen. Lees de opzet even door met de volgende vraag in het achterhoofd: gaat het hier om een leertaak, een evaluatietask of een integratie van beide?

VOORBEELD 2: Taakbeschrijving 'samenvatting van een documentaire'

TAAK: SAMENVATTING VAN EEN DOCUMENTAIRE

Achtergrondinformatie bij de taak *(gericht aan de leerlingen)*

De mediatheek van onze school heeft een nieuwe documentaire aangekocht. Ook de leerlingen zullen die kunnen ontlenuen. Jullie weten dat, om op een zinvolle manier gebruik te kunnen maken van de mediatheek, al de documentaires kort in een catalogus zijn samengevat. Bij deze documentaire moet dat nog gebeuren.

Taak

Bekijk de documentaire zeer aandachtig. Jullie taak bestaat erin voor deze documentaire een korte beschrijving te maken (ongeveer een halve pagina getypt of met de hand geschreven). Deze samenvatting is bedoeld voor de leerlingen van het eerste en tweede jaar. Haal in de samenvatting zeker de volgende elementen aan:

- ✓ Wat is de inhoud van de documentaire? Welke thema's komen aan bod?
- ✓ Wat willen de makers ervan aantonen?
- ✓ Een korte beoordeling: raad je andere leerlingen aan om ze te zien of niet? Waarom (niet)?
- ✓ Gegevens over de documentaire: duur, taal, ondertiteld of niet, wanneer gemaakt en door wie?

Voor je aan de slag gaat, moet je dit nog weten

Zorg er zeker voor dat je alles wat in de documentaire aan bod komt, begrijpt voor je aan de samenvatting begint. Mocht je ergens problemen ondervinden, dan kan je steeds bij de leerkracht of bij je klasgenoten terecht om bijkomende uitleg te vragen.

We gaan deze taak nog tweemaal met een andere documentaire herhalen. Na de taak bespreken we telkens in groepjes van vijf elkaars resultaat. We onderzoeken wat er goed is aan ieders resultaat en we stellen per leerling twee of drie aandachtspunten voorop waaraan bij de volgende taak extra aandacht moet worden besteed. Hoe we daarbij tewerk zullen gaan, ga ik voor die tijd eerst met jullie overlopen.

Opvallend in het bovenstaande voorbeeld is dat er maar sprake kan zijn van leren bij de leerlingen omdat er voortdurend geëvalueerd wordt. Precies door informatie te verzamelen over de (tussentijdse) prestaties van leerlingen, kunnen ze doelgericht hun leerproces verder zetten en kan de leerkracht gericht begeleiden. Evaluatie en leren zijn met andere woorden zodanig geïntegreerd dat ze niet meer uit elkaar gehaald kunnen worden. De evaluatie staat volledig ten dienste van het leren.

LEERLINGEN WORDEN BIJ DE EVALUATIE BETROKKEN

Kenmerkend voor alternatieve evaluatievormen is dat de inbreng van de lerende bij de

evaluatie vergroot wordt. Wanneer men leerlingen wil opvoeden tot autonome lerenden, moeten ze immers ook zichzelf leren evalueren. Op die manier wordt eva-

Wanneer men leerlingen wil opvoeden tot autonome lerenden, moeten ze ook zichzelf leren evalueren.

luatie de gedeelde verantwoordelijkheid van de leerkracht én de leerlingen. Bij alternatie-

ve evaluatievormen wordt de rol van de leerlingen zowel voor, tijdens als na de eigenlijke evaluatie actief ingevuld. Dat betekent bijvoorbeeld dat leerlingen betrokken (kunnen) worden in het ontwikkelingsproces van evaluatiecriteria en beoordelingsinstrumenten, dat ze zichzelf en elkaar evalueren, en dat er ook na de evaluatie geen sprake is van eenrichtingsfeedback van de leerkracht naar de leerling. De leerkracht en de leerling (en eventueel klasgenoten) reflecteren samen over de evaluatieresultaten en zoeken manieren om verdere vooruitgang te boeken. Ook het geven van feedback en het vooropstellen van (tussentijdse) doelen blijft dus niet het alleenrecht van de leerkracht.

Hoe leerlingen betrekken bij het evaluatieproces?

Leerlingen kunnen niet alleen zelf evaluatieinstrumenten gebruiken, ze kunnen ook betrokken worden bij het ontwikkelingsproces van criteria. Gesteld dat de evaluatieopdracht erin bestaat dat leerlingen een voorpagina van een krant moeten maken, dan kan dit door de leerlingen vooraf de volgende taak te geven (voorbeeld 3).

VOORBEELD 3: *Taakbeschrijving 'bestuderen van authentieke voorpagina's'*

TAAK: BESTUDEREN VAN AUTHENTIEKE VOORPAGINA'S

Leerlingen verzamelen elk twee voorbeelden van voorpagina's van echte dagbladen. Die gaan ze eerst lezen, goed bestuderen en met elkaar vergelijken. Ze hebben hierbij zowel aandacht voor de vorm als de inhoud. Vervolgens beantwoorden de leerlingen drie open vragen, eventueel in kleine groep:

- (1) Wat valt je het meest op wanneer je de voorpagina's bekijkt?
- (2) Zie je grote verschillen tussen de twee voorpagina's? Zo ja, welke zijn die verschillen? Zo nee, waarin zijn de twee voorbeelden gelijk?
- (3) Waarom vind je dit een goede of een minder goede voorpagina? Wat is er goed aan de voorpagina's? Waarin schieten ze tekort?

Na het beantwoorden van deze vragen worden de antwoorden van de leerlingen klassikaal overlopen. Hierbij worden al de aangereikte en relevante elementen ondergebracht in twee groepen: (a) de elementen die bijdragen tot de kwaliteit van een voorpagina en (b) de elementen die maken dat er aan kwaliteit wordt ingeboet. Eventueel wordt de inbreng van de leerlingen nog door de leerkracht aangevuld. Indien alle elementen vervolgens op een positieve manier geformuleerd worden, bekomt men een lijst met potentiële criteria om de kwaliteit van een voorpagina te beoordelen.

Dezelfde werkwijze kan ook bij andere tekstsoorten gebruikt worden (authentieke brieven, verhalen, presentaties, pleidooien, gedichten,...). Uiteraard heb je hier als leerkracht een sturende functie. Niet relevante elementen moeten weggelaten worden, terwijl belangrijke kenmerken meer aandacht verdienen dan door de leerlingen aangegeven wordt. Het komt erop aan de leerlingen te laten reflecteren over wat maakt dat een opiniestuk of krantenartikel al dan niet kwaliteitsvol is. Eenmaal de leerlingen weten waar het bij de verschillende criteria om draait, wordt het mogelijk die criteria aan te wenden bij het uitvoeren van taken en het beoordelen van de eigen prestaties of die van klasgenoten. Leerlingen worden in de

loop van de taak immers steeds meer vertrouwd met de verschillende criteria.

Dat betekent dat ook tijdens de eindevaluatie van hun product (de voorpagina) een beroep kan worden gedaan op de medewerking van de leerlingen. Leerlingen kunnen zowel hun eigen eindproduct als het eindproduct van andere groepen beoordelen. Ze kunnen hierbij hun klasgenoten van leerrijke en gerichte feedback voorzien. De keuze wie wie zal evalueren en wie voor wie feedback zal verzorgen, kan op verschillende wijzen ingevuld worden. Daarbij denken we aan zelfevaluatie (waarbij de leerling zichzelf evalueert en voor zichzelf aandachtspunten vooropstelt), aan peerevalua-

tie (waarbij een leerling de prestatie van een medeleerling beoordeelt en becommentarieert) en aan co-evaluatie (waarbij de verantwoordelijkheid voor de verschillende evaluatietaken gedeeld wordt door de leerkracht, de leerling en eventueel diens medeleerlingen).

DE EVALUATIE IS CONSTRUCTIEGERICHT

Alternatieve evaluatievormen berusten niet zozeer op de reproductie van kennis, maar richten zich eerder op het evalueren van vaardigheden,

Kennisconstructie is het uitgangspunt, niet kennisreproductie.

metacognitie en attitudes. In algemene termen kunnen we stellen dat evaluatietaken overeen moeten komen met de

doelstellingen die men voor het onderwijsleerproces vooropstelde. Het komt er dan ook op aan leerlingen kansen te bieden om hun vaardigheden te demonstreren en de evaluatie dus niet te beperken tot het zich herinneren van ingestudeerde feiten. Met andere woorden: kennisconstructie is het uitgangspunt, niet kennisreproductie.

Een dergelijke benadering weerspiegelt zich uiteraard in de gebruikte evaluatieopdrachten en -taken. Zo verwacht men bijvoorbeeld van leerlingen om een essay te schrijven, om in groep een wetenschappelijk experiment uit te voeren, om het antwoord op een probleem schriftelijk te beargmenteren of om een portfolio bij te houden van hun prestaties. Al deze evaluatievormen zijn verschillende manieren om de prestaties van leerlingen te evalueren. Kenmerkend

voor een constructiegerichte benadering is dat er van leerlingen verwacht wordt dat ze een antwoord of een product creëren waarmee ze hun kennis en vaardigheden kunnen aantonen. Doorheen de evaluaties is er verder meestal nadruk op het proces dat aan de grondslag ligt van het oplossingsproces, terwijl de correctheid van de oplossing van secundair belang is.

Constructiegerichte evaluatie noemt men ook vaardigheidsevaluatie. Vaardigheidsevaluatie wordt gedefinieerd als een systematische poging om de toepassingsvaardigheden van de lerende te meten. Door het geven van vaardigheidstaken wil men leerlingen laten demonstreren dat ze bepaalde taken kunnen uitvoeren en dat ze de vooropgestelde vaardigheden beheersen.

Hoe construerend tewerk gaan?

Eén van de eindtermen Nederlands in de eerste graad secundair onderwijs luidt: de leerlingen kunnen voor hun leeftijd bestemde formulieren invullen. Daarnaast wordt van leerlingen verwacht dat ze een stuk met informatie over henzelf voor al of niet nader bekenden produceren. Deze schrijfvaardigheden kunnen geëvalueerd worden door de leerlingen een vragenlijst met verscheidene vraagtypes voor te leggen. Die kan bijvoorbeeld afkomstig zijn van een gemeentebestuur die onderzoek doet naar de veiligheid van de buurt waarin de leerlingen wonen. Om de leerlingenprestaties bij de taak te beoordelen, kan gebruik gemaakt worden van een evaluatie-instrument zoals het volgende (voorbeeld 4).

VOORBEELD 4: *Evaluatie-instrument voor schrijfvaardigheid (een vragenlijst invullen)*

	EXCELLENT	GOED	VOLDOENDE	MOET VERBETEREN
Verstaan van verschillende vraagtypes	De leerling begrijpt duidelijk de structuur van de vragenlijst en de samenhang tussen de vragen.	De leerling begrijpt de structuur van de vragenlijst en de samenhang tussen de vragen.	De leerling heeft een enkele keer de structuur en de samenhang tussen de vragen niet door.	De structuur en de samenhang tussen de verschillende vragen is onvoldoende tot de leerling doorgedrongen.
Analyseren van de vraag	De leerling verstaat zeer duidelijk naar welke informatie de vragen peilen.	De leerling verstaat naar welke informatie de vraag peilt.	De leerling verstaat bij de meeste vragen naar welke informatie gepeild wordt.	De leerling verstaat bij de meeste vragen niet naar welke informatie gepeild wordt.
Informatie	Alle informatie is relevant, duidelijk en grondig.	De meeste informatie is relevant, duidelijk en grondig.	De meeste informatie is duidelijk en relevant, maar niet altijd voldoende grondig.	De informatie is vaak niet relevant of onduidelijk.
Netheid	De vragenlijst is zeer ordelijk en net ingevuld zonder doorhalingen.	De vragenlijst is ordelijk en net ingevuld met enkele doorhalingen.	De vragenlijst is leesbaar en sommige delen zijn verzorgd. Andere delen lijken te snel ingevuld.	De vragenlijst is niet ordelijk en net ingevuld. De leerling lijkt niet begaan met de netheid ervan.

DE EVALUATIE IS LEVENSECHT

De aandacht voor de authenticiteit (echtheid, levensechtheid) van evaluatie is er gekomen omdat evaluatievragen, -taken en -opdrachten in het verleden vaak veraf stonden van de werkelijkheid en daardoor als weinig zinvol werden ervaren (Janssens e.a., 2000). Alternatieve evaluatietaken hebben daarom tot doel in de evaluatie delen van de realiteit en levensechte probleemoplossingsituaties te voorzien zodat leerlingen toepassingen van relevante (componenten van) vaardigheden en kennis kunnen demonstreren. Bij de evaluatie worden de te evalueren kennis en vaardigheden in zo authentiek mogelijke situaties aangewend zodat de evaluatiecontext in de mate van

het mogelijke van de schoolse context ontstaan kan worden.

Het gebruik van authentieke taken vereist dat leerlingen actief construeren en denken vanuit werkelijkheidsgetrouwe situaties en simulaties. Om authenticiteit te zijn, moet een taak dus in de eerste plaats constructiegericht zijn. Er wordt echter een bijkomend kenmerk nagestreefd: de taken en opdrachten moeten aansluiten bij de activiteiten die leerlingen in het latere (beroeps)leven zullen uitvoeren. Daarbij wordt de leerlingen gevraagd kennis, vaardigheden, competenties te demonstreren op een manier en in een context die door de leerlingen zelf als zinvol wordt ervaren (ASCD, 1996; Dochy & Segers, 1999).

Hoe levensecht tewerk gaan?

De voorbeelden die bij de andere kenmerken van alternatieve evaluatievormen gerapporteerd werden, zijn op zich reeds voorbeelden van de levensechtheid van evaluaties: de beschrijving van de documentaires die leerlingen maken, komt echt in de mediatheek terecht; leerlingen gaan op zoek naar criteria voor het maken van een levensechte voorpagina van een krant; en de vragenlijst die leerlingen moeten invullen, is zo werkelijkheidsgetrouw mogelijk. Het zijn alle drie taken die geen taak om de taak zijn maar wel taken die op zichzelf betekenis hebben. Levensechtheid is echter ruimer dan het voorzien van dergelijke realistische contexten. Levensechtheid kan bijvoorbeeld ook betekenen dat leerlingen verschillende hulpmiddelen (die eveneens in het dagelijkse leven gebruikt worden) mogen hanteren tijdens de evaluatie en dat het mogelijk is dat leerlingen onderling en met de leerkracht samenwerken.

Ook vakoverschrijdend tewerk gaan draagt bij tot de levensechtheid van onderwijs en evaluatie. Denk bijvoorbeeld aan de gewoonte om in vele vakken geen rekening

te houden met de talige kwaliteit van een antwoord van leerlingen. Dat is een gepaste aanpak wanneer we bijvoorbeeld enkel willen onderzoeken of leerlingen een rekenvraagstuk kunnen oplossen. Daar staat tegenover dat in het dagelijkse en professionele leven een verzorgde taal steeds van belang

is. Het voortdurend gebruiken van criteria en rubrieken voor schrijfvaardigheid kan leerlingen hierop attent maken. Daarnaast is het zo dat een essay van een leerling over de rol van water bij het ontstaan van steden in de Middeleeuwen, zowel evaluatiegegevens aanlevert voor het vak Nederlands als voor het vak geschiedenis. Dat betekent dat je twee zaken kan combineren. Momenteel moeten leerlingen bijvoorbeeld wel rapporten schrijven over de experimenten die ze in natuurkundelessen uitvoeren, maar het schrijven van dergelijke rapporten krijgt zelden aandacht. Het vakoverschrijdende belang van schrijfvaardigheid blijkt verder uit voorbeeld 5.

Ook vakoverschrijdend tewerk gaan draagt bij tot de levensechtheid van onderwijs en evaluatie.

VOORBEELD 5: Taken voor andere vakken

Biologie

De omgeving waarin levende wezens vertoeven, beïnvloedt hun voorkomen. Levende wezens zijn met andere woorden aangepast aan hun omgeving. Illustreer met een viertal voorbeelden dat dit ook voor jou als mens geldt.

Aardrijkskunde

Op de website van onze gemeente heeft men ruimte voorzien voor informatie voor jongeren. Om de jonge bezoekers met onze gemeente te laten kennismaken, wil men een beschrijving geven van de bevolking en de multiculturele samenleving. Hiervoor doet men een beroep op jou. In bijlage vind je een aantal kaarten en grafieken met bevolkinggegevens. Maak op basis daarvan een tekst waarin jij vertelt wat volgens jou belangrijk is om te weten.

Om op deze manier eindtermen aardrijkskunde en biologie te evalueren, moeten leerlingen zelf een antwoord neerschrijven. De kwaliteit van het schrijfproduct moet echter duidelijk onderscheiden worden van de kwaliteit van de andere prestaties. Dat neemt niet weg dat authentieke evaluatietaken beide kunnen combineren. Om die reden willen we een rubriek presenteren die leerlingen van de eerste graad secundair onderwijs vakoverschrijdend kunnen aanwenden. Belangrijk is dat je als beoordelaar, door het gebruik van een dergelijke schrijfrubriek, je oordeel over de andere vaardighe-

den zo weinig mogelijk laat beïnvloeden door de schrijfvaardigheid van de leerling. Om bovenstaande taken te evalueren, zou je dus twee beoordelingsinstrumenten moeten gebruiken: één dat zich richt op de schrijfvaardigheid (zie voorbeeld 6) en één dat de specifieke vaardigheden met betrekking tot biologie en aardrijkskunde aan de orde stelt. Het is immers verbazingwekkend in welke mate ons oordeel over de inhoud van een schrijfproduct gevoelig is voor de manier waarop die inhoud verwoord wordt. Het is dan ook belangrijk dat zowel leerkrachten als leerlingen zich daarvan bewust zijn.

VOORBEELD 6: *Evaluatie-instrument voor schrijfvaardigheid (teksten schrijven voor andere vakken)*

	5 - GOED	4	3 - VOLDOENDE	2	1 - Onvoldoende
Ideeën en inhoud	De inhoud is duidelijk en gericht. De aandacht van de lezer wordt gevat. Voorbeelden en details verrijken de tekst.		Het onderwerp wordt omschreven, maar de uitwerking is nog te algemeen.		Het tekstdoel of thema zijn niet duidelijk. De lezer moet teveel veronderstellen.
Structuur	De structuur ondersteunt de inhoud. De lezer wordt vlot door de tekst geleid.		De lezer wordt zonder teveel afleiding door de tekst geloodst.		Er is geen duidelijke richting en geen logische achterliggende structuur.
Woordgebruik	Het woordgebruik sluit op een natuurlijke en precieze wijze aan bij de boodschap. Specifieke en accurate woorden maken duidelijk wat de schrijver bedoelt.		De betekenis van wat de schrijver bedoelt, wordt goed gecommuniceerd. Het woordgebruik is correct, maar brengt het geheel niet op een hoger niveau.		De woordenschat van de schrijver is beperkt. Het woordgebruik draagt niet bij tot de duidelijkheid van de tekst.
Zinsbouw	De zinnen lezen vlot en zijn goed opgebouwd. De structuur is gevarieerd en creatief.		De zinnen zijn correct. Ze lezen echter eerder mechanisch dan vloeiend.		De zinnen klinken onnatuurlijk en onsaamenhangend. De lezer moet teveel moeite doen om de tekst aan mekaar te knopen.

	5 - GOED	4	3 - VOLDOENDE	2	1 - Onvoldoende
Conven-ties	Het correct hanteren van taalconventies verhoogt de leesbaarheid (spelling, hoofd-		Conventies worden doorgaans gerespec-teerd. Hier en daar verlagen fouten de leesbaarheid.		Herhaaldelijke fouten leiden de lezer af en maken het moeilijk om de tekst te lezen.
Vorm-geving	letters, grammatica). De vorm en presenta-tie sluiten aan bij de inhoud en dragen bij tot de leesbaarheid van de tekst.		De tekst is verstaan-baar in de huidige vormgeving.		De vormgeving van de tekst schiet tekort en verwart de lezer.

PORTFOLIO ALS DE 'VOLMAAKTE' ALTERNATIEVE EVALUATIEVORM

Naargelang welke van de vijf kenmerken van alternatieve evaluatievormen al dan niet vervuld zijn, is er sprake van verschillende evaluatiebenaderingen en -methoden. Daarbij denken we bijvoorbeeld aan vaardigheidsevaluatie, levenechte evaluatie en peerevaluatie. In de gerapporteerde voorbeelden bleek echter al dat bepaalde evaluatievormen soms aan verschillende van de kenmerken van alternatieve evaluatievormen tegelijkertijd tegemoet komen. We stellen hoger dat een evaluatie die elk van de vijf kenmerken in sterke mate realiseert, beschouwd kan worden als de meest complete vorm van alternatieve evaluatie. Precies het feit dat het gebruik van portfolio's het mogelijk maakt de vijf kenmerken in sterke mate waar te maken, verklaart de opgang van deze evaluatievorm.

Het gebruik van portfolio heeft geen vastliggende structuur, maar wel vastliggende ingrediënten. En ook al bestaat er geen éénduidige en enige correcte manier om een portfolio als evaluatiemethode te gebruiken, essentieel is alvast wel dat van leerlingen verwacht wordt dat ze gegevens

selecteren en verzamelen, en over deze gegevens reflecteren. De basis voor deze reflectie zijn de opdrachten en werkstukken die leerlingen doorheen een onderwijsperiode maken. In de wijze waarop leerlingen met deze werkstukken aan de slag gaan, staan vier kenmerken centraal: selectie, verantwoording, reflectie en dialoog (George, 1995; Office of Research, 1993).

Een portfolio bestaat niet uit de verzameling van alle elementen die de leerling in de studieperiode produceerde, noch uit een toevallige selectie uit die elementen. De inhoud moet zorgvuldig geselecteerd worden. Die *selectie* moet aantonen of er al dan niet geleerd werd en of de leerling vooropgestelde vaardigheden in voldoende mate realiseert. Essentieel daarbij is dat leerlingen reflecteren over elk element dat ze in de portfolio opnemen. Leidende vragen hierbij zijn: waarom ze dat specifieke element hebben opgenomen, hoe ze het gecreëerd hebben, welke de moeilijkheden waren, wat ze leerden van de taak etc. Net door te moeten *verantwoorden* waarom ze bepaalde werkstukken al dan niet in de portfolio hebben opgenomen, worden leerlingen gestimuleerd om te reflecteren over hun eigen leerproces. Op het moment dat de

portfolio ter evaluatie voorgelegd zal worden, verwacht men van leerlingen tevens dat ze een begeleidende uitleg schrijven die een weergave is van deze *reflectie* en die, aangepast aan de doelgroep waaraan de portfolio wordt voorgesteld, het achterliggende principe van de inhoud van de portfolio toelicht.

Een portfolio is een voortdurend proces dat zowel formatieve als summatieve kansen biedt om de vooruitgang van leerlingen in kaart te brengen. Het bevordert de *dialog* en de *samenwerking* tussen de leerling en de leerkracht door de verwezenlijkingen en de ontwikkeling van de leerling gezamenlijk en systematisch te evalueren. Op die manier krijgt men een gevarieerd beeld van de prestaties en het leerproces van de leerling en krijgt men

Een portfolio vertelt als het ware het verhaal van de leerling als lerende.

zicht op zijn sterktes en zwaktes. Een portfolio vertelt als het ware het verhaal van de leerling als lerende. Leerlingen zijn dan ook sterk

betrokken bij en op het evaluatieproces. Ook andere kenmerken van alternatieve evaluatievormen kunnen echter bij het gebruik van een portfolio gerealiseerd worden. Zo maken zowel de voortdurende *dialog* tussen de leerkracht en de leerling als de leerkansen die een portfolio biedt, de integratie van instructie en *assessment* mogelijk. Daarnaast kan bij het creëren van een portfolio op een gepaste manier rekening worden gehouden met individuele leerlingverschillen. De opdrachten en werkstukken van leerlingen kunnen voorbeelden zijn van authentieke vaardigheidstaken. Bovendien kan het creëren van een portfolio ook op zich aangezien worden als een authentieke vaardigheidstaak².

VOOR EEN GOED BEGRIP: AFRONDENDE BEDENKINGEN

Boven werden de zogenaamde traditionele en hedendaagse evaluatiebenaderingen als het ware tegenover elkaar geplaatst. Wellicht is het beter beide als complementair te beschouwen. Afhankelijk van de doelen die men voor ogen heeft, zal immers één van beide benaderingen het meest gepast zijn. Er bestaat niet

Er bestaat niet één bepaalde correcte (en meest geschikte) manier om leerlingen te onderwijzen en te evalueren.

één bepaalde correcte (en meest geschikte) manier om leerlingen te onderwijzen en te evalueren. Ook al besteedden we in deze bijdrage uitgebreid aandacht aan de zogenaamde alternatieve evaluatievormen, toch willen we benadrukken dat dit niet impliceert dat elke evaluatie van dat type moet zijn en dat het gebruik van traditionele toetsmethoden in het geheel verworpen moet worden. Het evalueren van de beheersing van woordenschat kan bijvoorbeeld best aan de hand van meerkeuzevragen, maar het evalueren van luistervaardigheid vergt een constructiegericht aanpak. Het uitgangspunt moet steeds zijn dat een verscheidenheid aan doelen een verscheidenheid aan evaluatievormen vereist. De alternatieve en de traditionele evaluatievormen moeten met andere woorden complementair aangewend worden naargelang de doelstellingen die men wenst te evalueren.

Een bijkomende opmerking is hier aan de orde. Hoewel alternatieve evaluatievormen de naam hebben 'nieuw' te zijn, sluiten ze aan bij elementen waaraan sommige leerkrachten – en niet in het minst in het onderwijs Nederlands – reeds jaren aandacht besteden. Vele leerkrachten proberen evalua-

atiegegevens in de mate van het mogelijke voor formatieve doeleinden te gebruiken, doen een beroep op een rijke bron aan evaluatiegegevens om het leren van leerlingen te waarderen en gaan zo levensecht mogelijk te werk. We moeten er dus op toezien dat we het kind niet met het badwater weggooien. Dat neemt evenwel niet weg dat er ook indicaties zijn om de conclusie te rechtvaardigen dat een groot aantal leerkrachten nog een lange weg moet afleggen eer er sprake kan zijn van een evaluatiecultuur die aansluit bij het bovenstaande (zie bijvoorbeeld Verhoeven e.a., 2002). Zowel individuele leerkrachten als individuele scholen zullen er dus moeten toe komen om het goede in de huidige aanpak te identificeren en te bestendigen enerzijds en alternatieven te zoeken voor het verbeterbare anderzijds.

We stelden reeds dat beschikken over een onderwijskundig kader zoals het bovenstaande een noodzakelijke maar geen voldoende voorwaarde is om tot een succesvol gebruik van alternatieve evaluatievormen te komen. Met deze bijdrage wilden wij in de eerste plaats de uitdagingen die zich ten aanzien van evaluatie in het Vlaamse onderwijs aandienen, scherp stellen. Wij hopen echter dat deze themanummers leerkrachten ook de nodige vakgebonden voorbeelden en de motivatie om anders te gaan evalueren, mag bijbrengen. Wij kijken enthousiast uit naar de onderwijspraktijk waar geen sprake meer is van leren aan de ene kant en evalueren aan de andere kant, maar wel van een perfecte integratie van beide.

Jan Vanhoof & Peter Van Petegem
Universiteit Antwerpen, Campus Drie Eiken
Onderzoeksgroep EduBRON
Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk
jan.vanhoof@ua.ac.be
peter.vanpetegem@ua.ac.be

Noten

- 1 *De kenmerken van een 'goede' evaluatievorm zijn niet dezelfde als de kenmerken van een 'alternatieve' evaluatievorm. Centraal in deze bijdrage staan de kenmerken van alternatieve evaluatievormen en niet de zogenaamd technische vereisten die doorgaans vooropgesteld worden om te kunnen spreken van een goede evaluatie. Daaruit mag niet geconcludeerd worden dat de doelmatigheid en de billijkheid van evaluaties van ondergeschikt belang zijn. Elders hebben we reeds herhaaldelijk benadrukt dat een alternatieve evaluatievorm in de eerste plaats een goede evaluatie dient te zijn (zie bijvoorbeeld Van Petegem & Vanhoof, 2002a, 2002b). Kenmerken als validiteit, betrouwbaarheid en efficiëntie (cf. doelmatigheid) enerzijds en objectiviteit, transparantie en normering (cf. billijkheid) anderzijds blijven onverminderd van tel. In deze bijdrage gaan we evenwel een stap verder. We verwachten van evaluaties immers niet alleen dat ze technisch goed zijn, maar ook dat ze in een gepaste mate tegemoet komen aan de kenmerken van alternatieve evaluatievormen.*
- 2 *Voor een meer diepgaande bespreking van de mogelijkheden en het gebruik van portfolio's verwijzen we naar Van Petegem & Vanhoof (2002a) en George (1995).*

Bibliografie

ASCD - Association for Supervision and Curriculum Development (1996). *Performance-based learning and assessment*. Virginia: ASCD.

De Corte, E. (1990). Towards powerful learning environments. *Journal of Psychology of Education*, 5(1), 5-19.

Dochy, F. & Segers, M. (1999). *Innovatieve toetsvormen als gevolg van constructiegericht onderwijs: op weg naar een assessmentcultuur*. Paper gepresenteerd op het UA-seminarie Onderwijskundige professionalisering, 28/04/99.

George, P. (1995). *What is portfolio assessment really and how can I use it in my classroom?* Gainesville, FL: Teacher Education Resources.

Herman, L., Aschbacher, R. & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Janssens, S., Verschaffel, L., De Corte, E., Lowyck, J., Struyf, E., Van Damme, J. & Vandenbergh, R. (2000). *Didactiek in beweging*. Wolters-Plantyn.

Office of Research (1993). Student portfolios: classroom uses. *Education Research Consumer Guide*, Nr 8, U.S. Department of Education.

Rudman, H. C. (1989). Integrating testing with teaching. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 1(6).

Struyf, E., Vandenbergh, R. & Lens, W. (1999b). Het formatieve en summatieve karakter van schriftelijke toetsen. *Handboek Leerlingbegeleiding*, 25, 21-36.

Van Petegem, P. & Vanhoof, J. (2002a). *Evaluatie op de testbank: Een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen*. Mechelen: Wolters-Plantijn.

Van Petegem, P. & Vanhoof, J. (2002b). *Een alternatieve kijk op evaluatie*. Katern bij het losbladig lexicon 'Begeleid Zelfstandig leren'. Mechelen: Wolters-Plantijn.

Verhoeven, J.C., Devos, G., Bruylant, W. & Warmoes, V. (2002). *Evalueren in Vlaamse secundaire scholen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

T U S S E N D O O R

CENTRUM NASCHOLING ONDERWIJS

Het Centrum Nascholing Onderwijs (CNO) van de Universiteit Antwerpen organiseert de komende maanden onder meer de volgende cursussen voor leerkrachten Nederlands.

Taaldag 2005

Er is keuze uit een gamma van workshops en seminars voor Nederlands, Frans, Duits en Engels.

WANNEER? Zaterdag 29 januari 2005 van 8.30 tot 16.30 uur

Waar? Stadscampus, Agoracomplex, Antwerpen

NedWWerken. Online werken in de klas Nederlands

BEGELEIDING: Bart Bonamie

WANNEER? Woensdagen 2 en 16 februari 2005 van 14 tot 17 uur

Nederlands als tweede taal in het secundair onderwijs

BEGELEIDING: Luc Ulenaers

WANNEER? Woensdagen 2 en 23 februari en 9 maart 2005 van 14 tot 18 uur

Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs

BEGELEIDING: Ann De Schryver & Jes Leysen

WANNEER? Vrijdagen 4 en 11 maart 2005 van 9.30 tot 16.30 uur

Remediëring en screening Nederlands (1): spelling, technisch en begrijpend lezen

In de cursus wordt aandacht besteed aan verschillende groepen van leerlingen uit het secundair onderwijs met taalproblemen.

WANNEER? Reeks Antwerpen vanaf 5 oktober 2004;

reeks Deinze vanaf 3 februari 2005

INSCHRIJVINGEN EN INLICHTINGEN:

UA-CNO, Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk, tel. (03)820 29 60, fax (03)820 29 57,

E-MAIL cno@ua.ac.be, WEBSITE www.ua.ac.be/cno