

MOEDERTAAL EVALUEREN - GEEN SIMPELE KLUS

De merkwaardigste toetsopgave die ik ooit zag was deze (De Jonghe 1980, 5) :

"Schrijf de zinnen over en vul Algemeen Nederlandse woorden in van het 3e trimester (rood) :

1. Je moet het boek terugbrengen, dat je onlangs de bibliotheek

2. De drie verdachten werden elk afzonderlijk in"

Iedere leerkracht kan in toetsen van zijn collega's (of van hemzelf ?) wel dergelijke bloempjes plukken. We kunnen er misschien om lachen, maar toch ... Hoe reageer je als je eigen kinderen gelijksoortige toetsopgaven krijgen ? Wat wordt er hier in feite getoetst ? Wat bewijst een leerling dat hij geleerd heeft wanneer hij de woorden van het derde trimester weet in te vullen ?

Een tweede anekdote. Geert, 14 jaar, komt thuis en zegt : "Ik denk dat ik een A heb voor de toets Nederlands. Ik heb, denk ik, 13 van de 15 doelstellingen gehaald, en ik heb nog een bonus van de overhoringen tegoed." Als ouder vind je het prachtig dat je zoon-leerling zo sterk bij de evaluatie betrokken wordt, en dat de toets hier kennelijk zo transparant is. Toch bekruipt je hier ook een wat onwennig gevoel : klopt het wel allemaal ? Is het zo simpel om uit te maken of een doelstelling al dan niet bereikt is ? Zijn al die doelstellingen dan zo vlot toetsbaar ?

In beide gevallen ging het om evaluatie in de vorm van wat vaak toetsen genoemd wordt. Maar er doet zich nog een andere soort van evaluatie voor, bijvoorbeeld wanneer een leerling op zijn opstel uitvoerige commentaren krijgt, mondelinge of schriftelijke, van de leerkracht of van medeleerlingen. Ook daarbij rijzen er vragen : wat is het effect ervan ? Wat is de zin ervan ?

Het lijkt wel vanzelfsprekend dat er bij elk leerproces - ik zou bijna zeggen bij elke geplande menselijke handeling - geëvalueerd wordt. Maar is de manier waarop die evaluatie gebeurt wél zo vanzelfsprekend ? Wat en hoe evalueren we in feite ? Het lijkt daarom niet kwaad om de evaluatie zelf eens kritisch te bekijken.

In de hierboven genoemde gevallen herkennen we de voornaamste vormen van evaluatie die zich in het moedertaal-onderwijs voordoen.

Fundamenteel zie ik twee grote soorten van onderwijsactiviteiten die met de term 'evaluatie' aangeduid worden.

Allereerst is er de produktevaluatie : de leerkracht probeert vast te stellen wat de resultaten van zijn onderwijs zijn, hoe goed de verschillende leerlingen de vooropgestelde doelstellingen bereikt hebben. Daartoe houdt hij een overhoring, of een toets (vroeger heette dat laatste 'proefwerk' of 'examen' !).

Als die evaluatie tussentijds plaats vindt, dan is de functie ervan diagnostisch : de leerkracht stelt vast of de leerlingen voor een bepaald onderdeel van het vak de doelstellingen bereikt hebben, om zo leemten en tekorten vast te stellen en remediëring te kunnen organiseren, bepaalde delen te hernemen, zijn eigen programma bij te sturen enz. Vaak spreekt men hier van 'formatieve evaluatie'.

Van 'summatieve evaluatie' spreken we daarentegen bij de beoordeling van de leerresultaten als een langere leerperiode afgesloten is. De summatieve evaluatie moet de basis vormen voor beslissingen over wat er nu verder met elke individuele leerling moet gebeuren : hem diplomeren of in dezelfde richting laten verder studeren, hem voor sommige studierichtingen clausuleren, hem uitstellen of laten doubleren, hem heroriënteren enz. Summatieve evaluatie heeft dus een 'selectieve' functie.

Vaak zien we dat men in de cijfers (of letters) van de summatieve evaluatie ook de resultaten van de formatieve evaluatie laat meetellen. Dat was het geval met Geert, die dank zij zijn bonus van de overhoringen toch nog een A weet te halen.

Zoiets lijkt me niet kwaad, zolang men een 'malus' maar niet laat meetellen in de eindbeslissing. Een leerling die in de summatieve toets laat zien dat hij de werkwoordspelling (ik neem dat maar als simpel voorbeeld) beheerst, moet er niet voor gepakt worden als hij die in de loop van het trimester blijkens een overhoring (nog) niet beheerste.

Een wat aparte vorm van produktevaluatie is de zgn. 'initiële evaluatie' : de leerkracht houdt bij het begin van een leereenheid een toets om het beginniveau van de leerlingen vast te stellen. Op zich is daar natuurlijk helemaal niets op tegen. Wél mogen we ons dan niet laten vangen door het bekende Pygmalion-effect. (1) Volgens de theorie in dit verband zouden positieve, resp. negatieve, initiële verwachtingen die leerkrachten over leerlingen hebben doorspelen in het onderwijsgebeuren en zo de motivatie van de leerlingen positief, resp. negatief, beïnvloeden,

en uiteindelijk ook de leerresultaten.

In sommige onderwijskundige publikaties wordt naast de produktevaluatie ook nog de procesevaluatie genoemd. (2) Bij deze laatste wordt het onderwijsleerproces dat de leerlingen tot een bepaald effect moeten voeren of gevoerd heeft, geëvalueerd : hoe goed was het onderwijsleerproces ? Van Peer & Tieleman (1984, 314) geven de volgende uitleg : "De verschillende componenten van het didactisch proces worden dan systematisch bestudeerd : zijn de vooropgestelde doelstellingen zinvol, werd er voldoende rekening gehouden met de beginsituatie van de leerlingen, waren de leerinhouden juist gekozen, werden de didactische werkvormen en media efficiënt gehanteerd, was de evaluatievorm aangepast ?"

Ik stel me voor dat vele leerkrachten geregeld min of meer uitvoerig nadenken over hun lesgeven, en op die manier aan een milde vorm van procesevaluatie doen.

Omdat dit themanummer van Vonk niet direct de procesevaluatie op het oog heeft, gaan we er hier ook niet verder op in.

De keuken van de onderwijskundigen heeft duidelijk nogal wat vakjargon in verband met evaluatie opgeleverd : produkt- en procesevaluatie, formatieve en summatieve toetsen, normen, criteriumdoelstellingen, objectieve toetsen e.d.m. Dat roept een beeld op van heel degelijke, en vooral betrouwbare evaluatie. Toch moeten we daar heel voorzichtig mee zijn. De beoordeling van de onderwijsresultaten in het moedertaalonderwijs kan alleen maar ten dele geldig zijn. Inzake evalueren bestaan er oude, vertrouwde praktijken die als vanzelfsprekend gehanteerd worden, ook al is dat niet altijd terecht. Het dictee als middel om de spelvaardigheid te toetsen is daar een goed voorbeeld van. De opstelbeoordeling is een ander goed voorbeeld. Maar er zijn heel wat meer bedenkingen te maken bij de waarde van (vooral) de produktevaluatie in het vak Nederlands.

In de praktijk van het moedertaalonderwijs vindt er nog een heel andere soort van evaluatie plaats, die ik, bij gebrek aan beters, met de term reflectieve evaluatie zou willen aanduiden.

De produktevaluatie is erop gericht vast te stellen of de leerresultaten van de leerlingen aan vooropgestelde normen voldoen. Ze komt a.h.w. na het leerproces, en is er geen wezenlijk bestanddeel van.

Bij reflectieve evaluatie denk ik daarentegen aan momenten in het leerproces waarbij er gereflecteerd wordt over leeractiviteiten en leerervaringen, met de bedoeling door

die reflectie tot het leren zelf bij te dragen.

Enkele voorbeelden van reflectieve evaluatie :

- leerlingen schrijven op wat ze in een les taalbeschouwing over bevelen geleerd menen te hebben;
- leerlingen voeren (met de leerkracht) een nabespreking over de teksten die ze geschreven hebben en over de manier waarop ze daarbij te werk zijn gegaan in een les creatieve expressie;
- de leerkracht geeft de leerlingen schriftelijke en/of mondelinge commentaar bij hun opstel;
- de leerlingen lezen elkaars opstellen, geven elkaar commentaar, en overleggen met elkaar over die commentaar;
- leerlingen denken individueel na (eventueel schriftelijk) over wat ze in een discussie of een rollenspel geleerd hebben over argumenteren;
- leerlingen bespreken hun bevindingen na observatie (met behulp van een observatieschema) van een groepsgesprek;
- leerlingen bespreken hun ervaringen bij het beantwoorden van tekstonafhankelijke vragen bij een kranteartikel;
- leerlingen vullen individueel een enquêteformuliertje in nadat ze rond een gedicht van H. Andreus gewerkt hebben, waarbij iedereen antwoorden geeft op vragen als : wat heb je nu geleerd ? Hoe heb je dat geleerd ? Wat vond je goed aan onze werkwijze ? Wat had je anders willen doen ?

Wat ik hier met de term 'reflectieve evaluatie' aanduidt stemt grotendeels overeen met wat in Leren Leven in Taal als 'diagnostische evaluatie' werd voorgesteld. Ik denk dat we die term in dat boek wat onzorgvuldig hebben gebruikt. Natuurlijk is het zo dat de leerkracht bij reflectieve evaluatie gegevens ter beschikking krijgt die voor hem een zekere diagnostische functie kunnen hebben. Maar reflectieve evaluatie is in feite een moment van en in het leerproces zelf. Eigenlijk is de term 'evaluatie' voor mijn gevoel niet geschikt om dit aspect van het leren aan te duiden. Het gaat hier immers niet om een echt beoordelende activiteit waarbij men de vraag 'Hoe goed zijn de doelstellingen bereikt ?' tracht te beantwoorden. Het gaat eerder om een leeractiviteit zelf.

Wanneer het woord 'evaluatie' valt denkt men onwillekeurig aan produktevaluatie, en meer bepaald aan cijfers. In ons onderwijsbestel wil dat vaak zeggen : selectieve evaluatie. Daar doen zich bij het moedertaalonderwijs nogal wat moeilijkheden bij voor. Die kunnen we misschien best ter sprake brengen naar aanleiding van de eisen die men volgens onderwijskundigen aan de produktevaluatie

moet stellen. In het spoor van De Groot (1961) noemen onderwijskundigen (3) als eisen vaak : betrouwbaarheid en validiteit. Die twee laten zich vaak niet verzoenen met het eigene van het moedertaalonderwijs. Daar gaan we nu nader op in.

Betrouwbaarheid

Als een leerling een 8 op 10 krijgt, is dat cijfer dan betrouwbaar ? Drukt die 8 echt uit wat de leerling kan of beheerst ?

De betrouwbaarheid van zo'n cijfer (of van een als letter vermomd cijfer : A, B, C, D, E) kan op verschillende manieren aangetast zijn. Om te beginnen presteert een leerling niet elke dag even goed. Het beeld van taalvaardigheid dat een leerling op één bepaald toetsmoment laat zien, kan er op een andere dag wel eens anders uitzien, omdat hij dan onder invloed van allerlei factoren (b.v. vermoeidheid, ziekte) verschillend kan presteren. Daarom alleen al kan het verstandig zijn iemands schrijfvaardigheid bijvoorbeeld niet alleen te beoordelen op grond van één enkel opstel. Uit Nederlands onderzoek (aan de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, Universiteit van Amsterdam) blijkt verder dat ook het toevallige onderwerp waarover hij moet schrijven (de titel !) mee de kwaliteit van zijn schrijfprodukt kan bepalen. Het ene onderwerp ligt je nu eenmaal beter dan een ander.

Ook de beoordelaar zelf kan - zonder het te willen - de betrouwbaarheid aantasten. Een zelfde opstel wordt door een zelfde beoordelaar op verschillende momenten ook verschillend beoordeeld. Wie na vier zwakke opstellen een middelmatig opstel tegenkomt, zou wel eens dat vijfde opstel veel beter kunnen beoordelen dan wanneer het op een andere plaats in de stapel zat. Je kan je als beoordelaar ook onwillekeurig laten beïnvloeden door de kleur van de inkt of door de fraaiheid van het handschrift. Het is verder ook bekend dat het oordeel van verschillende leerkrachten over eenzelfde opstel erg uiteen kan lopen, bijvoorbeeld omdat ze elk verschillende normen in hun achterhoofd hebben zitten (een zgn. dt-fout is niet bij elke leerkracht even duur), of omdat ze de leerling beter of minder goed kennen.

De betrouwbaarheid van de beoordeling wordt tenslotte ook nog op een andere manier beïnvloed. Het totaalcijfer voor Nederlands wordt bijvoorbeeld samengesteld door deelcijfers (elk met zijn eigen gewicht) voor schrijven, spreken, lezen, taalbeschouwing enz. samen te tellen. Eigenlijk tellen we dan aardappelen, bloemkolen, vlees, soep en dessert samen. Maar kan je die wel echt samentellen ? Een taaie biefstuk wordt niet beter door een smakelijke perzik.

Nu bestaan er wel indrukwekkende meet- en toetsconstructie-technieken om de factoren die de betrouwbaarheid aantasten

uit te schakelen of ten minste onder controle te houden, zoals die b.v. in De Groot & Van Naerssen (1969) of Rijlaarsdam & Wesdorp (1984) voorgesteld werden. Alleen zijn die technieken dan weer van die aard dat ze alleen in wetenschappelijk onderzoek hanteerbaar zijn, en niet in de dagelijkse onderwijspraktijk.

De conclusie moet dan ook zijn : hoe hard we ook ons best doen om tot een betrouwbare beoordeling van leerresultaten te komen, we moeten beseffen dat er steeds met een flinke marge van onbetrouwbaarheid rekening gehouden zal moeten worden. Dat is des te belangrijker wanneer we voor de beslissing staan de leerling te laten slagen of zakken.

Validiteit

De tweede eis die aan produktevaluatie gesteld moet worden is dat ze valide moet zijn. Als we een oordeel uitspreken moet dat een oordeel zijn over datgene waarover we bedoelen een oordeel uit te spreken.

Sedert De Groot (1961) die het zelf uit Amerikaanse psychometrische literatuur aanbracht, wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen 'inhoudsvaliditeit' en 'begripsvaliditeit'. De heel eigen aard van het moedertaalonderwijs zorgt voor serieuze problemen inzake de validiteit.

Als we zeggen dat een beoordeling door middel van een toets of een ander evaluatieinstrument inhoudsvalide moet zijn, betekent dat twee dingen. Op de eerste plaats moet de leerstof representatief gedekt zijn in de beoordelingsprocedure. De verschillende onderdelen, de verschillende doelstellingen en categorieën van doelstellingen waar het onderwijs op gericht was, moeten betrokken worden in de beoordeling. Als we nu moedertaalonderwijs willen dat gericht is zowel op het communicatieve en het conceptualiserende, als op het sociale en het affectieve, als we dus 'confluent' moedertaalonderwijs willen, dan zien we dat veel hiervan moeilijk getoetst kan worden. Hoe beoordeel je b.v. of leerlingen gemotiveerd zijn geraakt voor lezen, dat ze met plezier lezen ? En zelfs al zou je dat kunnen beoordelen, wat doe je dan met leerlingen die niet graag lezen ? Er zijn kennelijk doelstellingen waar de rechtvaardigheid gebiedt dat ze niet meetellen in een beslissing over slagen en zakken.

Ook met de zgn. cognitieve doelstellingen doen zich problemen voor. Onderwijskundigen hebben allerlei taxonomieën van cognitieve doelstellingen bedacht. Bekend is die van Bloom e.a. (1971) : kennen, begrijpen, toepassen, analyseren, synthetiseren en evalueren. Wie in zijn leesonderwijs - terecht - doelstellingen zoals kritisch lezen of integreren vooropstelt, d.w.z. hogere categorieën volgens de taxonomie van Bloom, krijgt problemen. Die hogere doelstellingen laten zich weer moeilijk in een toets vatten, en worden bijgevolg vaak niet in de beoordeling betrokken.

Het is geen toeval dat de bekende interdiocesane toetsen moedertaal voor het lager onderwijs de hogere doelstellingen dikwijls niet dekken. (4) Onze conclusie is dus dat het vak Nederlands heel wat belangrijke elementen omvat die zich niet of uiterst moeilijk voor inhoudsvalide toetsing lenen.

Inhoudsvaliditeit slaat nog op een tweede punt : de beoordeling moet ook relevant zijn. Men mag in zijn beoordeling geen doelstellingen binnensmokkelen die in het onderwijs niet aan de orde zijn geweest. Wie op de toets aan de leerlingen vraagt om verbanden te leggen terwijl dat in de loop van het jaar nooit geoefend werd, doet dus aan dit soort van smokkelwerk.

De begripsvaliditeit roept problemen op die vanwege hun aard door de individuele leerkrachten eigenlijk niet opgelost kunnen worden. Een produktevaluatie is begripsvalide als de vaardigheid die ze bedoelt te beoordelen, er inderdaad ook door beoordeeld wordt. Schrijven en lezen zijn behoorlijk complexe vaardigheden waarvan we intuïtief wel een redelijk begrip hebben. Maar wat de componenten van die vaardigheden en de relaties tussen die componenten, in feite zijn, dat kan de wetenschap ons nog maar op een gebrekkige manier zeggen. Daarom is het verstandig aan te nemen dat de manier waarop de verschillende taalvaardigheden in het onderwijs geoperationaliseerd worden in de vorm van doelstellingen (en toetsing van die doelstellingen) een onvolledige en gedeeltelijk ook onjuiste operationalisering van die taalvaardigheden oplevert. Beoordeelt een leestoets bijvoorbeeld alleen de leesvaardigheid, of beoordeelt hij misschien ook de algemene intelligentie ? Beoordeelt het dictee echt de spelvaardigheid ? Zegt een toets over zinsontleding of woordsoortbenoeming iets over taalbeschouwingsvaardigheid, of eerder iets over het abstractievermogen van de leerlingen ? Zegt het kunnen invullen van woorden van het derde trimester iets over de lexicale vaardigheid die de leerlingen behoeven bij bijvoorbeeld het schrijven ?

Als we eisen dat de evaluatie van de verschillende taalvaardigheden begripsvalide zou zijn, dan lijkt het of we stilzwijgend aannemen dat we die taalvaardigheden ook behoorlijk kunnen operationaliseren. Maar dat is in feite niet het geval. Wanneer (onderwijs)taalkundigen ons geen voldoende hanteerbare beschrijving van de taalvaardigheden kunnen leveren, dan kan men van de leerkrachten niet eisen dat hun toetsing wél begripsvalide zou zijn. Iets anders is natuurlijk dat men van het onderwijs zou moeten mogen verwachten dat het datgene wat de wetenschap dan wel weet in de praktijk van het onderwijs zou verwerken. Dat zou bijvoorbeeld de functie van leerplannen kunnen zijn.

Vanuit de samenleving horen we wel eens kreten in de aard van 'ze kunnen niet (meer) lezen', of 'ze kunnen niet (meer) schrijven', terwijl de leerlingen over wie geroepen wordt dan toch een voldoende behalen in de toetsen. Dat betekent dat er een discrepantie bestaat tussen het begrip dat de samenleving heeft van de verschillende taalvaardigheden, en de manier waarop de taalvaardigheden in het onderwijs geoperationaliseerd worden. Als de samenleving die discrepantie vaststelt dan moet ze ook het nodige doen opdat het moedertaalonderwijs meer begripsvalide zou kunnen werken. Ze moet er met andere woorden het nodige geld en de menskracht voor over hebben.

Ik kan me heel goed voorstellen dat sommige leerkrachten zich gefrustreerd voelen omdat zij weliswaar beseffen dat hun onderwijs onvoldoende begripsvalide is, maar daarnaast niet de middelen hebben om daar wat aan te doen. Het is geen toeval dat het precies die mensen zijn die nascholing volgen of er zelf geven, of die gaan optreden als coördinator, als inspecteur, als vakdidacticus, als leerkrachtenopleider enz.

In het onderwijs wordt tegenwoordig vaak de term 'toets' gebruikt om aan te duiden wat vroeger 'overhoring', 'proefwerk' of 'examen' genoemd werd. De term 'toets' geeft een veilig gevoel, maar ik denk dat hij dikwijls wat slordig gebruikt wordt.

De term 'toets' heeft normaal betrekking op slechts één bepaald type van produktevaluatie. Wat in de onderwijskundige literatuur over betrouwbaarheid en validiteit gezegd wordt, slaat vaak op dat type van produktevaluatie dat door De Groot aangeduid werd met de term 'studietoets'. De Groot (1972, 196) omschrijft dat begrip als volgt : "Onder een 'studietoets' wordt verstaan : een proefwerk (tentamen, examen of zelf-test) over een omschreven deel van de stof, die in een bepaald vak, of in bepaalde vakken, in het kader van een bepaalde opleiding tot het gegeven of te geven onderwijs behoort; een proefwerk dat zodanig is samengesteld, dat, na de beantwoording van de vragen door de leerling (of proefpersoon), diens score geheel objectief - d.i. zonder tussenkomst van vakdeskundige beoordelaars (die het oneens kunnen zijn) - kan worden vastgesteld."

Bijgevolg werken zulke toetsen bij voorkeur met gesloten opgaven. Het meest typische voorbeeld daarvan zijn de meerkeuzetoetsen.

Studietoetsen, in de betekenis van De Groot, zijn vanwege hun objectiviteit, betrouwbaarheid en validiteit, rechtvaardiger wanneer men selectiebeslissingen moet nemen, dan andere evaluatievormen. In zijn bekende, maar voor

mijn gevoel vaak slecht begrepen, boek 'Vijven en zessen' (De Groot 1972) pleit deze auteur er echter voor om een onderscheid te maken tussen doelstellingen waarop men kan en mag selecteren, en doelstellingen waarop men eventueel wel het onderwijs kan evalueren, maar die men niet kan of mag gebruiken voor selectie van individuele leerlingen. De Groot was wel van oordeel dat men selectiebeslissingen in de eerste (maar niet enige) plaats zoveel mogelijk moet baseren op objectieve studietoetsen. Nu zijn er, zeker in het moedertaalonderwijs, doelstellingen die zich niet voor dergelijke toetsen lenen. De Groot zelf schreef dat creatieve, praktische (of praktisch-technische) en sociale vaardigheden onmogelijk met studietoetsen te meten zijn. Toch sloot hij niet uit dat men ook deze doelstellingen bij selectiebeslissingen zou betrekken. Maar dan moet men "omzien naar andere middelen om tot een objectieve prestatiebeoordeling te komen." (De Groot 1972, 203)

Niettemin meende hij dat er dan nog altijd doelstellingen overblijven waarvoor die 'andere middelen' niet geschikt zijn : creatieve en praktische vaardigheden en sommige sociale vaardigheden. Dat zijn vaardigheden die de leerkracht moedertaal wel herkent.

Toen De Groot in de jaren zestig zijn invloedrijke boeken en artikelen over onderwijsevaluatie schreef, was zijn grote boodschap dat ons onderwijs veel te sterk door selectie-eisen werd geleid, en veel te weinig door de wil om alle leerlingen tot een bepaald minimum te brengen. Onderwijsvernieuwingen zoals de invoering van de docimologie, of de toetsen in het VSO, geven schijnbaar de indruk veel rechtvaardiger te evalueren, en dus te selecteren, dan vroeger. Maar ik betwijfel of het er nu echt zoveel rechtvaardiger aan toe gaat. Wordt er in type I niet te lichtvaardig geclausuleerd en geselecteerd ? Het afvalingssysteem van 'sterke' naar 'zwakke' studierichtingen bestaat nog altijd evenzeer in VSO en VBSO.

Ik hoop met het bovenstaande twee dingen duidelijk te hebben gemaakt in verband met produktevaluatie. Enerzijds is de produktevaluatie - objectieve en andere - onmisbaar. Anderzijds zijn er in het vak Nederlands doelstellingen waarvan de evaluatie moeilijk aan de eisen van objectiviteit en rechtvaardigheid kunnen voldoen, en waarop men dus beslissingen over zakken of slagen niet kan en niet mag baseren. Maar dat leidt tot de onplezierige vaststelling dat we die beslissing dan moeten baseren op de beoordeling van maar een gedeelte van de doelstellingen, die vaak niet eens de belangrijkste zijn. En verder heb ik er hierboven op gewezen dat de validiteit van de evaluatie van die laatste doelstellingen wel eens vragen oproept.

De conclusie moet daarom zijn : laten we examencijfers voor Nederlands met een flinke zin voor relativering hanteren. Cijfers geven voor Nederlands is geen simpele klus.

Frans Daems, Bieststraat 160, 2970 Hever

NOTEN

- 1) Over het Pygmalion-effect zie b.v. Van Peer & Tielemans (1984, 129 v.v.).
- 2) Wat Rijlaarsdam & Wesdorp (1984) 'didactische evaluatie' noemen, valt ongeveer samen met het begrip 'procesevaluatie', maar zij rekenen ook formatieve evaluatie tot de didactische evaluatie. Van Peer & Tielemans (1984) rekenen, blijkens het feit dat hun hoofdstuk XII die titel draagt, elke vorm van evaluatie in het onderwijs tot de didactische evaluatie. Er heerst duidelijk enige terminologische onzekerheid. Jammer dat het niet daartoe beperkt blijft !
- 3) Ik heb me hierbij laten inspireren door Wesdorp (1981) en Rijlaarsdam & Wesdorp (1984).
- 4) Hetzelfde kan gezegd worden van vele tekstafhankelijke vragen die in tal van schoolboeken bij teksten gesteld worden. De cognitieve activiteiten die het niveau van het kennen (reproducen) overstijgen worden in die vragen meestal niet geoperationaliseerd.

BIBLIOGRAFIE

- Bloom, B.S. e.a. : Taxonomie van een aantal in het onderwijs en de vorming gestelde doelen. I. Het cognitieve gebied. Universitaire Pers, Rotterdam 1971.
- Daems Fr., J. Pepermans & R. Roger : Leren Leven in Taal. De Sikkell, Malle 1982.
- Groot, A.D. de : Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen. Mouton, 's-Gravenhage 1961.
- Groot, A.D. de : Vijven en zessen. Wolters-Noordhoff, Groningen 1972.
- Groot, A.D. & R.F. van Naerssen red. : Studietoetsen construeren, afnemen, analyseren. Mouton, Den Haag 1969.
- Jonghe, H. de : Een voorjaarssnoei in de moedertaalpraxis. UFSAL, DOCEBO, Brussel 1980.
- Peer, W. van & J. Tielemans : Instrumentaal. Acco, Leuven 1984.
- Rijlaarsdam, G. & H. Wesdorp : Het beoordelen van taalvaardigheid in het onderwijs. SCO Rapport 28, Amsterdam 1984.
- Wesdorp H. : Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs. SVO-reeks, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage 1981.