



Problemen in verband met het evalueren van de vaardigheden in het vak Nederlands

Jan Bonne

Toen mij gevraagd werd om voor de VVM-conferentie van 11 maart 1994 eens een aantal problemen in verband met het evalueren van de vaardigheden in het vak Nederlands op een rijtje te zetten, ben ik onmiddellijk de collega's van mijn eigen school, die van de Westvlaamse stuurgroep Nederlands en bekenden van andere instituten uit de provincie West-Vlaanderen gaan raadplegen. Ik dook ook in de vakdidactische literatuur, ik grasduinde in de leerplannen van de eerste tot de derde graad ASO, TSO, BSO en de voorstellen van eindtermen voor de eerste graad. Ook een aantal vaktijdschriften brachten mij op ideeën of schiepen een theoretisch kader.

Toen ik er doorheen gesparteld was, moest ik als leraar Nederlands deemoedig het hoofd buigen en mea culpa kloppen. Eindelijk had ik me eens ten gronde op de evaluatieproblematiek gefocust. Ik stelde vast dat er in mijn eigen evaluatiepraktijk en die van een heleboel collega's nog veel werk aan de winkel is.



e groeiende belangstelling voor het onderwijsrendement brengt automatisch toenemende aandacht voor toetsen en beoordelingen met zich mee. Zakken of slagen, voldoen of niet voldoen

maakt erg veel uit voor de leerling, maar ook voor de school. Een groot aantal onvoldoendes wijst immers op falend onderwijs; om nog niet te spreken van het grote aantal zittenblijvers.

Momenteel is er veel kritiek op het evalueren, maar vaak hangt ze samen met het schoolklimaat, met leraars of leerlingen die zich niet goed in hun vel voelen.

Leraars zijn niet opgeleid om te evalueren: ze

hebben ons (bijna) nooit geleerd hoe wij het kunnen en wat wij moeten evalueren. Ook wij zijn het slachtoffer van een systeem waar de leraar een haast ongebreidelde vrijheid heeft in het opstellen van 'zijn' examens.

De overgrote meerderheid van de collega's evalueert weliswaar volledig eerlijk en meent het goed, maar we beseffen niet altijd de onvolkomenheden van onze meetinstrumenten. Het is al lang bekend dat leraars een zelfde prestatie soms sterk uiteenlopend beoordelen. Ook leraars van zogenaamde exacte vakken ontsnappen daar niet aan. Je moet maar denken (1) aan de keuze van de vragen, (2) aan de veelheid van uitgangspunten, (3) aan de puntenver-

deling, (4) aan het gemis aan duidelijkheid in de richtlijnen bij de correctie.

De praktijk van de deliberaties leert mij dat de meeste collega's een haast onwrikbaar geloof hebben in hun cijfers. Daarenboven zijn onze cijfers dikwijls een kruising van score en beoordeling: we koppelen een moreel oordeel aan cijfers of we meten iets anders dan we willen meten. Andere collega's zijn dan weer onzeker: ze hebben het gevoel dat ze riskeren te oordelen met de natte vinger.

Maar ook PMS-testen zullen kritisch bekeken moeten worden. Als straks het evalueren van vaardigheden wat meer ingang gevonden zal hebben in de lespraktijk en het curriculum van het vak, zullen ook zij die communicatieve disciplines moeten testen en zich niet beperken tot b.v. leestesten met alleen maar tekstafhankelijke vragen, testen voor spelling, taalschat of zinsontleding, zoals dat nu nog al eens gebeurt.

Hoe wordt op dit ogenblik meestal geëvalueerd?

Met het evalueren van *cognitieve leerplanonderdelen* hebben we door de band maar weinig problemen of zijn we ons minder van de problemen bewust. Om relevante en betrouwbare toetsen van die aard op te stellen is voldoende know-how voor handen. Daardoor wordt het *cognitieve gedeelte* in het totale pakket veelal overgeaccentueerd, terwijl de vaardigheden dan weer stiefmoederlijk bedeed worden. Nochtans zijn de *nieuwe krachtlijnen* in het taalonderwijs (zie ook vreemde talen) de communicatieve aanpak en de training van vaardigheden.

Veel moeilijker blijkt inderdaad de evaluatie van *vaardigheden* zoals schrijven, lezen, spreken en luisteren. (In bijlage vindt u een overzicht van specifieke problemen bij het evalueren van vaardigheden, gesignaleerd

in Bonset e.a. 1992.) Worden die vaardigheden wel geëvalueerd? Hoe moeten ze getoetst worden? Welke punten-verhouding moet er gehanteerd worden? Welk toetsmateriaal is er voorhanden? Waar kan ik me bijscholen in het evalueren van communicatieve vaardigheden?

Op veel van die vragen heeft de individuele leraar nog altijd geen antwoord. Hij heeft nu het verlamme gevoel van 'moet ik dat allemaal zelf uitvinden?' En indien we tegenstand ondervinden, zullen we gebackt worden?

Als we vaardigheden toetsen, kunnen we twee kanten op: (1) **de toetsing van de onderliggende kennis**, (2) **de toetsing van de vaardigheid zelf**. Die onderliggende kennis is in verschillende vormen opvraagbaar. Maar het zou verkeerd zijn te besluiten dat als die kennis er is, ook de vaardigheid in de toepassing aanwezig zou zijn.

Voor al bij complexe handelingssituaties is het heel goed mogelijk dat iemand perfect weet wat er allemaal aan de hand is en er toch niet vaardig in is. Om uit te kunnen maken of de **gewenste vaardigheid er is, moet het handelen zelf plaats vinden**. Het is niet omdat iemand alle vereisten voor het houden van een groepsdiscussie kan opsommen, dat hij er daarom nog zelf accuraat kan aan deelnemen.

Spreken, schrijven, luisteren en lezen zijn complexe vaardigheden om te evalueren. Met de produktieve vaardigheden spreken en schrijven lijken we wat minder moeite te hebben dan met de receptieve of interpretatieve als luisteren en lezen.

Je zou er zelfs een rangorde in kunnen opstellen. Om organisatorische redenen komt het **evalueren van schrijven op de eerste plaats** (tijdens het examen of het opstel vooraf); **lezen komt meestal op de tweede plaats** (een tekst met vragen en opdrachten); dan komt het al veel moeilijkere **spreeken** (Hoe doe je dat met grote groepen?); **aan het staartje bengelt** - helemaal in de **verdrukking** - luisteren.

Het probleem is dat wij iedere keer weer prestaties van onze leerlingen moeten uitlokken waaraan een zinnige beoordeling moet worden vastgeknoopt. Dat betekent ook dat wij eerst (1) een valabel en betrouwbaar idee moeten hebben van wat de vaardigheid zelf inhoudt. Dan moeten wij in staat zijn om (2) in het verwervingsproces van de vaardigheden opeenvolgende ontwikkelingsfasen en niveaus te herkennen. Ten slotte moeten wij ook (3) handelingssituaties kunnen opzetten waarin leerlingen op zodanige wijze presteren dat daaruit betrouwbare conclusies kunnen worden getrokken met betrekking tot het bereikte niveau.

Tot op heden staan de feitelijke examens Nederlands in schril contrast met wat de vernieuwde leerplannen suggereren en aanbevelen. (In die zin bevestigen de eerste reacties van de Gemeenschapsinspectie een vrees die al langer bij b.v. de stuurgroep Nederlands van het bisdom Brugge leefde. Nogal wat scholen krijgen vandaag de dag, bij een doorlichting, het signaal dat ze hoognodig wat moeten doen aan die communicatieve vaardigheden van de leerlingen.)

Heel wat collega's houden halsstarrig vast aan een **traditioneel proefwerk** met makkelijk meetbare onderdelen als (1) kennis i.v.m. taal (woordenschat, spraakkunst, spelling en stijl) en (2) literatuur (teksten, auteurs, genres en stromingen). Soms zijn een deel punten voorzien voor (3) een schrijfproef en hardop lezen vooraf; soms zijn er ook punten spreekbeurt en een aantal opstellen die mee verrekend worden plus enkele puntjes 'uitspraak' op een mondelinge proef (wat écht niet kan!).

De kloof tussen het proefwerk Nederlands en de leerplandoelstellingen is medio negentiger jaren heel breed. In de **Mededelingen NVKSO** (KL.10.22 van 14/2/94) over 'Evaluatie van communicatieve vaardigheden in het vreemdetalenonderwijs' lees ik in de Probleemschets, p. 1:

"Zowel de vaststellingen van de begeleiders bij het bestuderen van toetsen en proefwerken, bij klasbezoek en bij vakvergaderingen, als de verslagen van de onderwijsinspectie wijzen soms op een onrustwekkende discrepantie tussen de werkelijkheid van het didactisch handelen en de eisen van de leerplandoelstellingen. Zo blijkt er in menig geval geen spoor te vinden van aanbreng, inoefening en/of toetsing van een aantal communicatieve vaardigheden." Hier en daar worden verdienstelijke pogingen ondernomen om die **kloof** wat smaller te maken, maar die blijven dan vaak beperkt tot het evalueren van onderdelen.

De evaluatie van vaardigheden in de nieuwe leerplannen en eindtermen

In de vernieuwde leerplannen van het NVKSO wordt het schoolvak Nederlands in drie componenten opgedeeld: (1) taalvaardigheid, (2) taalbeschouwing en (3) literatuur, of een samenstel van op zijn minst twee vakken (1) taal (-vaardigheid en -beschouwing) en (2) literatuur. Literatuur staat enigszins apart terwijl er een overduidelijk verband is tussen taalvaardigheid en taalbeschouwing.

LEERPLAN EERSTE GRAAD ASO, TSO

Bij het uitschrijven van leerplannen voor de eenheidsstructuur werd getracht vaste onderdelen in elk leerplan op te nemen. Zo vinden we telkens beginsituatie, doelstellingen (algemene en operationele), methodologische wenken en bibliografische gegevens. Evaluatie werd blijkbaar niet als een verplicht onderdeel weerhouden, want in het leerplan ASO-TSO van de eerste graad (NVKSO, mei 1989) vind ik daaromtrent niets expliciet terug.

LEERPLAN TWEEDE GRAAD ASO, TSO, KSO

Het vernieuwde leerplan van de tweede graad (NVKSO, 1990) geeft voor de vaardigheden een aantal suggesties die tot een koerswijziging in de bestaande evaluatiepraktijk kunnen leiden, een basis kunnen leveren voor nu al toegepaste vernieuwde evaluatiepraktijken.

Een eerste suggestie betreft *het situationele* van b.v. spreken en luisteren (p. 25): evaluatie is alleen in echte communicatiesituaties mogelijk. Omdat die niet op het einde van een periode te organiseren zijn, schrijft het leerplan *doorlopende evaluatie* voor of een *eindevaluatie* per onderdeel tussendoor.

Een tweede suggestie (p. 25) betreft het aanleggen van *dossiers of portefeuilles* door de leerlingen: een schrijfportefeuille voor schrijfvaardigheid, zodat niet het hele gewicht op het examenopstel moet liggen en de formatieve aspecten van de evaluatie meer in het licht komen te staan. Een leetuurportefeuille voor literatuur, die voor het literair lezen dezelfde voordelen biedt. Een bijzonder groot voordeel van het portefeuille-idee in het leerproces is dat het ook de leerlingen proces- en continuïteits-bewust maakt. Maar wat met slordige leerlingen die opeens hun portefeuille kwijt zijn?! Als wij een kopie van de portefeuilles van iedere leerling moeten beginnen bijhouden, wordt dat een quasi onmogelijke opdracht.

Een derde suggestie betreft de *integratie van functionele kennis*. Spelling b.v. is een deelvaardigheid van schrijven (en lezen) en daarom moet onderliggende kennis van de spellingregels als strikt functionele kennis tijdens een summatieve proef in verband met de schrijfprestaties getoetst worden.

Meer en meer dringt zich integratie op van schrijven, lezen, spreken en luisteren op het vlak van de literatuur en dan vooral vanwege het nijpend probleem van de tijdsdruk.

Tussen de regels van het vernieuwde leerplan van de tweede graad door kunnen we ook afleiden dat het geen plotse omwenteling nastreeft, maar een geleidelijke oriëntering van de bestaande praktijk beoogt. Zo blijft de schrijfproef gehandhaafd en worden we daarnaast voorzichtig op de mogelijkheid van de schrijfportefeuilles geattendeerd. Nieuw is wel dat de leerlingen voor de schrijfproef over de nodige bronnen moeten kunnen beschikken en dat hun ook de nodige voorbereidingstijd moet worden gegeven. Naar ik vernam uit wel ingelichte bron weigeren nu al een aantal directies pertinent om bronnen voor zoveel leerlingen aan te schaffen.

LEERPLAN DERDE GRAAD ASO, TSO, KSO EN BSO

Wat de vernieuwde leerplannen van de derde graad betreft, kunnen we stellen dat in de meeste leerplannen evaluatie slechts oppervlakkig aanwezig is. Sommige ervan trachten een onderscheid te maken tussen proces- en produktevaluatie. Alleen voor Engels en Frans komt er een diepere benadering voor door evaluatie in verband te brengen met doelstellingen, inhouden en methodologische wenken. Er wordt dieper ingegaan op het evalueren van vaardigheden en er worden hiervoor concrete stappen gezet.

In het BSO-leerplan Nederlands (NVKSO, september 1992) komen enkele algemeenheden voor (p.10): vergelijken van leerlingen met elkaar is weinig zinvol én individuele evaluatie waarbij de vorderingen of tekorten van elke leerling afzonderlijk worden beoordeeld. Daarnaast wordt nog wel wat dieper ingegaan op produkt- en procesevaluatie, maar al bij al blijft dat toch eerder summier.

In de ASO-, TSO-leerplannen (NVKSO, december 1992) blijven de leerplanmakers meestal ook bij algemene principes hangen, maar ze leggen toch hier en daar summier

de relatie met de manier van lesgeven en met de leerplandoelstellingen (p. 32: zelfde tekst als bij de tweede graad). Wel moeten we vermelden dat er wordt ingegaan op deelaspecten en op verschillende vaardigheden. Spijtig genoeg blijft ook dit nog te vaag en wordt de concrete relatie met de leerplandoelstellingen te oppervlakkig behandeld.

Zelfs de vernieuwde leerplannen missen vaak de precisie die wij nodig hebben om zinvol en relevant te kunnen evalueren.

VOORSTEL EINDTERMEN EERSTE GRAAD

Niet alleen de leerplannen Nederlands en Moderne Vreemde Talen van de Eenheidsstructuur, maar ook de eindtermen eerste graad (DVO, 28 januari 1994) leggen een sterk communicatief accent: "De nadruk ligt nu op **communicatief taalonderwijs, dat aandacht heeft voor relevante functionele deeltaarigheden**. Onder communicatief taalonderwijs verstaan we taalonderwijs waarin leerlingen taal (in ons geval Nederlands) leren gebruiken met verschillende functies in verschillende communicatieve situaties, **waarbij ze reflecteren op taalgebruik ter verbetering van hun taalvaardigheid**." (p. 145)

En verder: "Communicatieve situaties zijn die situaties die voor de leerlingen van belang zijn voor hun verdere studieloopbaan, hun toekomstig beroep, hun burgerschap, hun persoonlijke ontwikkeling, hun deelname aan de Nederlandstalige cultuur." Sommige collega's vinden dat echter een modieuze gril, een toegeving aan de telecommunicatiemaatschappij. Niet iedereen is het eens met het sterke accent op taalvaardigheden en taalhandelingen. Ze vinden dat dit ten koste gaat van o.m. grammaticaal inzicht en literair lezen.

Problemen te velde

GROTE KLASSEN

Leraren Nederlands zijn gemiddeld nog zwaarder belast door de onderwijsbezuinigingen dan hun collega's. Voor een goede evaluatiepraktijk in het schoolvak Nederlands vormen *te grote klassen* een zware belemmering. Niet alleen de totale proefwerkkast wordt er voor ons te zwaar door; ook de evaluatie van te toetsen vaardigheden zelf dreigt onmogelijk te worden. Hoe kunnen we leerlingen van een *klas van zevenentwintig (met twee uur Nederlands per week!)* ooit de nodige spreekvaardigheidsprestaties laten leveren om hen - twee- of driemaal per jaar nog wel - te evalueren?

Vaak vind je ook *niet voldoende afwisseling* in oefeningen van hetzelfde niveau en dan komt zo'n evaluatiemoment langdradig over. In bepaalde TSO- en BSO-klassen durven lastige leerlingen storen of weigeren de vaardigheidstest uit te voeren.

Vaardigheidsonderwijs zou zich meer aan de traditionele *meester-leerlingrelatie* moeten spiegelen (NVKSO 1990, p. 26). Maar daarvoor moet wij door de gemeenschap als meesters, als vaklui beschouwd worden en moet de leerling de vaste wil hebben om een vak te beheersen. Maar hier stuiten we al op twee markante verschillen met de praktijk: (1) ons meesterschap is vaak niet meer evident voor de omgeving en (2) bij de leerlingen is een bewuste leerintentie eerder een uitzondering dan een regel. Ideaal ware dat wij zoals in het muziekonderwijs een meester-leerlingrelatie konden opbouwen om tot een procesevaluatie te komen, waarbij stappen geobserveerd en geëvalueerd worden. Meestal staan wij voor de klas, leggen uit, wijzen oefeningen aan en luisteren en kijken naar de oplossingen en niet naar wat de leerlingen doen om tot die

oplossingen te komen. Voor een dergelijk systeem missen we de pedagogische luxe van gesplitste klassen, zoals dat in het VSO het geval was.

Een belangrijke zin in dat vernieuwde leerplan lijkt mij (NVKSO 1990, 2de graad, p. 25): "Zelfs zonder proefwerk moeten zij (wij dus) het peil van hun leerlingen kennen." Dat kunnen wij alleen door middel van volgehouden observatie.

Eenvoudig ware als de grote klasgroep in minimale groepjes werd opgedeeld (cf. praktijkvakken) om onder leiding van een observerende 'meester', die zelf de vaardigheid beheerst, volgehouden te oefenen met daarmee verbonden (1) een vlugge terugkoppeling, (2) prestaties meteen bespreken, (3) de leerling zoveel mogelijk bij de bespreking betrekken, (4) zorgen voor duidelijke en relevante criteria, (5) een oordeelkundig opgesteld en bijgesteld werkplan, (6) een waarderend oordeel en (7) bijhouden van prestaties in portefeuilles.

GEBREK AAN EVALUATIE-INSTRUMENTEN

Iedereen is ervan overtuigd dat het gaat om de communicatie, om vaardigheden, om attitudes. Maar tot nu toe werd vergeten het principe om te zetten in *werkinstrumenten* voor de leraar of voor de leraar in opleiding.

Binnen de vaardigheden vinden we het meeste materiaal voor lezen; er is minder voor luisteren en vrijwel geen voor spreken. Daarom vallen we heel vaak terug op de (gevroesde) spreekbeurten, waarin de dictie centraal staat en minder de communicatie. Voor integratie van vaardigheden, zoals luisteren en spreken, zijn er ook geen degelijke instrumenten; de opgaven in schoolboeken en toetsen zijn vaak ook niet geïntegreerd. Zonder evaluatie-instrument lukt het niet.

De praktijk blijft achter op de theorie. De principes worden aangeleerd, maar niet hoe het in de lespraktijk moet gebeuren. We zijn ons terdege bewust van het probleem, maar we krijgen **geen modellen**. We bespreken het veel te weinig in vakwerkgroepen, blijven maar individueel knutselen of gooien onze armen in de lucht dat we het niet meer zien zitten.

In feite is het ontwerpen van handzame evaluatie-instrumenten een opdracht voor de onderwijsinspectie nieuwe stijl of DVO, maar dan moeten ze wel beseffen dat wij 'in het veld' nog maar weinig traditie hebben om vaardigheden expliciet, laat staan geïntegreerd, aan te brengen. Begeleiders moeten begrippen verhelderen, technieken uitleggen en illustreren, modellen aanbieden, enz. En vooral moeten wij de tijd krijgen om met een vernieuwde benadering vertrouwd te worden.

Er moeten eenvoudige instrumenten met eenvoudige technieken ontworpen worden, waarmee onze leerlingen tamelijk individueel kunnen werken.

Voor de vaardigheden moeten *evaluatieformulieren* voorzien worden waarop de leerlingen zelf hun *evaluatie* noteren. De leerling krijgt zo een overzicht van zijn prestaties per vaardigheid. **Wij bekijken de formulieren en verwerken ze tot een totaalbeeld.**

Dit vergt veel administratie, de klassen zijn groot en er is weinig tijd; maar als de leerlingen *vorderingskaarten* hebben waarop ze zelf noteren, zie je het veel vlugger: je kunt je altijd een totaalbeeld vormen.

Door het grotendeels ontbreken van degelijke evaluatie-instrumenten en van begeleiding om er mee te leren werken, modderen wij meestal maar een beetje aan. We beperken ons vaak tot een *paniekttoets* omdat er punten moeten zijn. Maar hoe kan één proefwerk stellen de totale rijkdom van schrijfvaardigheid weergegeven? In hoeverre kan je bij de evaluatie van spreekvaardigheid rekening houden met toevallige factoren als een gesprekspartner die tegenvalt?

Hoe moet je de (soms matige) deelname van een leerling in een polyloog evalueren? En de luisterhouding van de ander?

In een complexe vaardigheid kunnen we natuurlijk niet alles evalueren. We zullen **vooral duidelijk** onze doelstellingen moeten **bepalen**, de ene keer zal dat de uitspraak zijn en een andere keer de luisterbereidheid. Het spreekmoment is veel te vluchtig om alles intens te controleren. Maar een leerling die van spreekangst naar spreekdurf evolueert, mag niet geblokkeerd worden vanuit de zorg van het zuivere Nederlands. Er moeten noodgedwongen facetten geïsoleerd worden.

SUBJECTIVITEIT

Hoe moet je dat allemaal in cijfers uitdrukken? Ik vrees dat de evaluatie van geen enkel vak 100% objectief kan zijn. Subjectiviteit is niet uit te sluiten en zeker in een vak als Nederlands waar je b.v. vaststelt dat iemand van ver komt, dat er progressie is; dat kan je natuurlijk nooit alleen in een cijfer uitdrukken. Dat betekent dus ook dat een zwak broertje hoger gewaardeerd kan worden dan het grote talent dat ter plaatse blijft trappelen. Het gevaar is niet denkbeeldig dat die sterkere leerling en/of zijn ouders rebelleren en 'de justitie' erbij betrekken. Dan zullen we moeten zorgen dat onze evaluatie doordacht en verantwoord is, dat we papieren met een precieze registratie op tafel kunnen leggen en dat we geruggesteund worden door onze directies en vakbegeleiding.

Welke evaluatieverhoudingen tussen vaardigheden, taalbeschouwing en literatuur moeten we hanteren?

Nederlands is een gecompliceerd vak. Alle elementen moeten in aanmerking komen. Maar moeten die elementen in een keurslijf vastgelegd worden? Of hangt mijn grens, mijn klemtoon af van de groep en het individu? Is de leraar de norm of het leerplan en

de accenten ervan? Een combinatie van de twee lijkt mij het meest realistisch: een leraar die in vrijheid eigen klemtonen aan het leerplan aanbrengt zonder zijn sacrosancta te overbelichten.

Tot slot: een overzicht van problemen, tekorten en gevaaren

Een vaardigheid bestaat altijd uit een aantal moeilijk meetbare onderdelen en de beoordeling ervan vertekent nogal eens de globale beoordeling.

Systematisch observeren is niet altijd mogelijk en occasioneel observeren maakt bijsturen moeilijk. De vraag is ook of we **gelijktijdig** kunnen observeren, begeleiden én beoordelen.

Vaak doen we alleen maar negatieve vaststellingen en plakken nogal eens etiketten op leerlingen: 'Ze kunnen toch niet veel'. Negatieve geschreven commentaar kan erg kwetsend overkomen.

TSO- en BSO-leerlingen zijn vaak niet sterk in die vaardigheden en juist die gaan we voor een heel groot procent quoteren.

Welk beoordelingssysteem we ook ontwikkelen, we moeten een bepaalde mate van **subjectiviteit aanvaarden**, ook al proberen we die subjectieve factoren te beperken. Maar subjectiviteit zal voor leerlingen geen probleem zijn, indien we die maar durven verantwoorden, motiveren.

Lange observatielijsten met beoordelingen gekoppeld aan kwaliteitsanalyses zijn nogal eens onoverzichtelijk en onhanteerbaar én vragen een heel diepgaande analyse. Bovendien werken die kwalificaties niet altijd productief.

Verschillende leerkrachten geven aan de verschillende kwaliteitseisen en beheersingsniveaus een verschillende betekenis; er is **weinig continuïteit**.

Registreren en rapporteren is vaak omslachtig en tijdrovend. Het boekhouden primeert dan op het remediëren.

De vakbegeleiders, leerplanontwerpers, DVO moeten dringend **aangepaste beoordelingsinstrumenten ontwikkelen**. Maar de vraag is of ook zij daar voldoende tijd voor toegemeten zullen krijgen. Voor onderzoek is er nauwelijks geld. Inhoudelijke vernieuwing is veelal vrijetijdswerk van goedmeurende maar niet altijd goed geïnformeerde leraren.

Kan een onderwijshervorming slagen als het universitair en niet-universitair hoger onderwijs in de toekomst niet van plan is ook dezelfde verhoudingen toe te passen in hun lespraktijk, colleges, seminars en evaluatiepraktijk? Dat gevaar is op dit ogenblik heel reëel.

Tot besluit nog eens citeren uit **Mededelingen NVKSO** (KL.10.22 van 14/2/94) over 'Evaluatie van communicatieve vaardigheden in het vreemdetalenonderwijs': **"Leraars die trachten hun leerplandoelstellingen te verwezenlijken, wensen duidelijke indicaties over de verhoudingen tussen 'kennis' en communicatieve vaardigheden én tussen de communicatieve vaardigheden onderling. [...] Vele leraars werken al in de richting van het evalueren van de communicatieve vaardigheden. Voor andere zal dat een grondige mentaliteitsverandering meebrengen waarbij moed, geduld en motivatie nodig zijn. Moed om het vertrouwde didactische handelen kritisch te bekijken en bij te sturen; geduld om te aanvaarden dat deze aanpassing aan de nieuwe inzichten een groeiproces impliceert, motivatie om deze nieuwe visie in de dagelijkse klas- en evaluatiepraktijk en in de leermiddelen op te nemen."**

Jan Bonne
Oostendestraat 7/bus 4
8820 Torhout

Bibliografie

Bonne, J.: **Werken met het nieuwe leerplan voor de eerste graad**. Syllabus Vierbergh-Sencie (Luisteren en spreken), augustus 1988.

Bonset, H.: Nederlands in de basisvorming in Nederland. In: **Vonk** 22/4 (maart-april 1993).

Bonset, H., M. de Boer & T. Ekens: **Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek**. Muiderberg: Coutinho, 1992.

Boone, A.: Evaluatie van communicatieve vaardigheden in het vreemdetalenonderwijs. In: **Mededelingen NVKSO**, KL.10.20, 14/2/94.

Daems, Fr., J. Pepermans & R. Roger: **Leren leven in taal. Een moedertaal-didactiek**. Malle: De Sikkell, 1982.



IVO

- IVO 46, 14de jg., jan.-febr.-maart 1992 (over evaluatie in SO vertaald naar de diverse aspecten en toegespitst naar een tiental vakdomeinen)
- IVO 51, 15de jg., april-mei-juni 1993 (over nieuwe leerplannen in de 3de graad)
- IVO 52, 15de jg., juli-aug.-sept. 1993 (over evaluatie)

Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek: **Moedertaalonderwijs in ontwikkeling.** Muiderberg: Coutinho, 1982.

Nova et Vetera. Evaluatie: gezakt of geslaagd? Themanummer oktober 1993, nr. 1-2.

Pedagogische bijdragen voor Technisch en Beroepsonderwijs. Hee... Evaluatie? Themanummer nr. 110, zomer 1993.

Van Peer, W. & J. Tielemans: **Instrumentaal 1 en 2.** Leuven: Acco, 1984.

Bijlage: Specifieke problemen bij het evalueren van vaardigheden

Excerpering Bonset, H. e.a.: **Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek.** Muiderberg: Coutinho, 1992.

1. Toetsing van spreken/luisteren

(Bonset e.a. 1992, p. 182-185)

"Onder toetsing verstaan we hier: beoordeling ten behoeve van een cijfer dat meetelt voor het rapportcijfer Nederlands. [...]"

Het toetsen van spreken en luisteren is op het eerste gezicht al ingewikkeld. Ten eerste is het zeer tijdrovend, niet wat betreft de nakijktijd van de leraar, wel wat betreft de lestijd van leraar en leerlingen. Alleen al ieder jaar alle leerlingen toetsen op hun vaardigheid in het houden van een monoloog, soupeert een groot deel van de lessen Nederlands op. En dan horen bij spreken/luisteren ook nog dialogen, polylogen en het luisteren in eenrichtingssituaties.

Daarmee komen we op een tweede probleem: spreken/luisteren bestaat uit ongelijksoortige groepen van vaardigheden. Lastig voor de toetsing, want zodoende kom je via het toetsen van de monoloog weinig of niets te weten over de vaardigheid van de leerlingen om een gesprek te voeren. En tegen het toetsen van alle vaardigheden binnen spreken/luisteren verzet zich, we stelden het al vast, de beschikbare lestijd.

Een derde probleem is dat spreek-en luisterprestaties minder goed vast te leggen zijn dan bijvoorbeeld schrijfpredaties, en daardoor lastig te beoordelen. Een schrijfsprodukt kun je als beoordelaar overlezen; een monoloog, dialoog of polyloog vervliegt al terwijl ze gehouden wordt. Natuurlijk kan opnemen op video- of audioband dit effect bestrijden, maar dat brengt helaas weer nieuwe problemen mee: een minder natuurlijke spreek-/luistersituatie, informatieverlies (vooral bij audioband), opnametechnische problemen.

Dan maar alleen reflecteren op spreken en luisteren, en het niet beoordelen 'voor een cijfer'? De verleiding is groot (veelal gebeurt het ook zo in de praktijk), maar het bezwaar is duidelijk. Spreken en luisteren verliezen dan hun status als schoolvakonderdeel en kunnen qua les-tijd en inzet makkelijk in de marge belanden (of blijven). En daarvoor zijn het gewoon maatschappelijk tē belangrijke vakonderdelen. De maatschappij heeft evenveel recht op de garantie dat een leerling na de basisvorming in staat is mondeling te informeren bij instanties, als dat hij een verslag kan schrijven of een krant lezen."

2. Toetsing van lezen

(Bonset e.a. 1992, p. 76-79)

"Lezen kan in principe worden getoetst in het verlengde van het reflecteren op lezen. De leerlingen krijgen een leesopdracht; op het produkt daarvan wordt ditmaal niet alleen gereflec-teerd, maar er wordt vervolgens door de leraar ook een cijfer voor toegekend.

Toch ligt de zaak niet zo simpel. Van een toets die een voor het rapport meetellend cijfer oplevert, hangt voor leerlingen meer af dan van reflecteren. Zo'n toets heeft invloed, hoe beperkt misschien ook, op de schoolcarrière en toekomstmogelijkheden van de leerlingen en daarom moet hij aan bepaalde kwaliteitseisen voldoen. De belangrijkste daarvan heten in de toetsliteratuur validiteit en betrouwbaarheid. Validiteit wil zeggen dat de toetsing moet aansluiten bij het vooraf gegeven onderwijs; betrouwbaarheid dat de toetsing op méér moet berusten dan het puur persoonlijke en van het moment afhankelijk oordeel van één persoon. Dat betekent voor een leestoets het volgende.

Niet iedere leesopdracht is even geschikt als toets. Opdrachten die een zwaar beroep doen op ook andere vaardigheden dan lezen (een zakelijke brief beantwoorden, op een reclamefolder reageren, een instructie uitvoeren) zijn minder geschikt dan opdrachten die daar minder beroep op doen (een studietekst in schema zetten, vragen beantwoorden over de geschatte betrouwbaarheid van een krantartikel). Vragen beantwoorden over een gelezen tekst lijkt ons, hoe weinig realistisch het ook is als leesopdracht, toch altijd nog de veiligste toetsvorm voor lezen. In dit oordeel speelt mee de grote hoeveelheid onderzoeks- en andere ervaring die in de loop der jaren met deze toetsvorm is opgedaan."

Wat hierop volgt over betrouwbaarheid en validiteit wordt samengevat in een aantal vuistregels voor de toetsing van lezen:

- "Wil een tekst met vragen valide zijn als leestoets, dan moeten de vragen een evenwichtig beroep doen op alle deelvaardigheden van het leesproces die in het gegeven onderwijs aan de orde zijn geweest. [...]
- Stel de vragen naar keuze tekstafhankelijk dan wel tekstonafhankelijk (voorzover mogelijk); maar stel in beide gevallen van tevoren een goed doordacht antwoordmodel op.
- Gebruik in de toets tekstsoort x als je wil weten of de leerlingen tekstsoort x kunnen lezen; gebruik meerdere tekstsoorten als je de leesvaardigheid van de leerlingen wil toetsen.
- Toets, binnen de grenzen van het haalbare, leesvaardigheid meerdere malen per jaar."

3. Toetsing van schrijven

(Bonset e.a. 1992, p. 117-119)

"In principe is de toetsing van schrijven heel eenvoudig. Als de leerlingen er blijk van moeten geven dat ze een brief, verslag, formulier, advertentie, betoog of werkstuk kunnen schrijven (creatief schrijven leent zich niet voor toetsing), laat ze als toets dan zo'n tekst schrijven, kijk hem na (al dan niet met de leerlingen), en geef er een cijfer voor. Het enige nieuwe element is het cijfer: schrijfproces en -produkt blijven immers hetzelfde als in alle lessen waarin niet wordt getoetst!

Toch ligt de zaak niet zo simpel. Van een toets die een voor het rapport meetellend cijfer oplevert, hangt voor de leerlingen meer af dan het gewone 'nakijken en verbeteren'. Zo'n toets heeft invloed, hoe beperkt misschien ook, op schoolcarrière en toekomstkansen van de leerlingen, en daarom moet hij aan bepaalde kwaliteitseisen voldoen. De belangrijkste daarvan heten in de toetsliteratuur validiteit en betrouwbaarheid."

Wat hierop volgt over betrouwbaarheid en validiteit wordt samengevat in een aantal **vuistregels voor de toetsing van schrijven**:

- "Als je wilt toetsen of de leerlingen een tekst x kunnen schrijven, laat ze dan een tekst x schrijven.
- Zorg ervoor dat in de opdracht tot het schrijven van de tekst x doel, publiek en tekstsoort duidelijk omschreven zijn. Zorg ervoor dat de leerlingen tevoren voldoende oefening hebben gehad met betrekking tot dat schrijfdoel, publiek en soort tekst.
- Beoordeel de tekst aan de hand van **vaste en bij de leerlingen bekende criteria**, dezelfde die aan de orde zijn bij 'Nakijken en verbeteren'.
- **Betrek de leerlingen bij de beoordeling**. Laat ze in groepjes commentaar geven op elkaars teksten aan de hand van de vaste criteria. Laat ze dat commentaar schriftelijk vastleggen. Neem het door, en laat het sterk meespreken in je eigen commentaar en cijfer.
- Toets, binnen de grenzen van het haalbare, schrijfvaardigheid meerdere malen per jaar aan de hand van verschillende tekstsoorten."