

Taal anders evalueren in de klas

Sara Gysen

In het taalonderwijs wordt bij de term 'evaluatie' nog steeds meteen in de richting van traditionele toetsen gedacht. Vraag aan tien leerkrachten hoe ze de taalontwikkeling van hun leerlingen in kaart brengen en gegarandeerd antwoorden er negen: '*door te toetsen natuurlijk*'. Met (traditionele) toetsen bedoelen we in dit artikel toetsen die beogen na te gaan hoe het staat met de taalvaardigheid van een leerling op een welbepaald moment tijdens het schooljaar. De toetsen worden vaak klassikaal afgenomen en de leerling zelf heeft nauwelijks tot geen aandeel in het proces van evalueren of beoordelen; de evaluatie gebeurt over het hoofd van de leerling heen. Bovendien meten de toetsen een *status questionis* van de vaardigheden van een leerling en leveren ze geen informatie op over het leerproces zelf. Dat evalueren gelijk staat met het afnemen van dit soort toetsen bewijst ook het gretig aankopen en gebruiken van gestandaardiseerde toetsen die instituten op de markt brengen ter ondersteuning van het onderwijs. Evenzo manen uitgeverijen hun methodeschrijvers aan achter elk hoofdstuk kant-en-klare toetsen op te nemen met het oog op goede verkoopscijfers. Traditionele toetsing blijkt vandaag de dag dus het overgrote deel van evaluatie in het taalonderwijs uit te maken (Colpin & Gysen, 2006).

N ochtans kan het anders en meer nog, anders evalueren blijkt op heel wat vlakken hoge ogen te kunnen gooien. Zeker in het licht van de op gang zijnde onderwijsvernieuwingen waar de leerling zelf centraal staat en *interactie* en *zelfreflectie* kernbegrippen vertegenwoordigen (Dochy e.a., 2002; Van den Branden, 2004). Evalueren als onlosmakelijk deel van onderwijs (Bultynck, 2004; Colpin & Gysen, 2006) zou dus interactie tussen beoordeelde (leerling) en beoordelaar (leerkracht) moeten bewerkstelligen en het inzicht van de leerder in het eigen leerproces vergroten. Ook op het internationale terrein van taalonderwijs en -evaluatie wint anders evalueren – gelabeld als *assessment* – aan belang, getuige het

verschijnen van leerkrachtboeken en overzichtswerken (Brown & Hudson, 1998; Genesee & Upshur, 1996; Rea-Dickins, 2001) en de invoering van een Europees taalportfolio voor jonge taalleerders in verschillende landen zoals Frankrijk (CIEP, 2000), het Verenigd Koninkrijk (CILT, 2001) en Nederland (SLO, 2002). Op het taalportfolio komen we later in dit artikel terug.



Meer en meer wordt *assessment* binnen de klas als belangrijkste evaluatietool gezien. Echter, anders evalueren mag niet zwart-wit afgezet worden tegen traditionele toetsen. Verschillende deskundigen die op het terrein van het anders evalueren reeds heel wat expertise vergaarden – en daarvoor doorgaans termen als *alternatief* of *breed evalueren* hanteren – stellen assen en continua voor die aangeven waarin traditionele toetsen van andere evaluatievormen verschillen. Zij benadrukken ook dat evaluatievormen waarvan een toets er één is en een portfolio een andere, zich meer naar links dan wel meer naar rechts op elk van die assen bevinden (Bultynck, 2004; Vanhoof & Van Petegem, 2004; Van Petegem & Vanhoof, 2002). *“Alternatieve evaluatievormen zijn geen kwestie van alles of niets, maar van gradaties”*, schrijven Vanhoof & Van Petegem in *VONK 34/1* (p. 8). Evaluatievormen mogen in geen geval in hokjes worden geplaatst. Van groot belang is steeds dat over het doel,

het waarom van de evaluatie en de doelgroep nagedacht wordt en dat in functie daarvan voor de meest geschikte evaluatievorm wordt gekozen.

Helaas geven leerkrachten dikwijls aan – en dat is begrijpelijk – dat andere vormen van evaluatie in hun klaspraktijk meestal niet mogelijk zijn: het is te tijdrovend of te ingewikkeld, ze hebben er

meer kennis voor nodig, ze weten niet goed hoe de informatie erdoor verkregen te interpreteren, anders evalueren zorgt voor chaos in de klas, ze dreigen orde te verliezen,... Of leerkrachten beseffen vaak niet eens dat werkvormen die ze in hun onderwijs reeds invoerden, ook gebruikt kunnen worden om

anders te evalueren (ze observeren, ze laten groepjes projecten uitvoeren, ze laten leerlingen elkaars werk beoordelen,...), en doen daarom niets met de informatie ervan. Ook niet naar de leerder toe (om feedback te geven over het proces of om aan te geven waar hij staat ten aanzien van tussendoelen, eindtermen of de andere leerlingen in de klas) en al helemaal niet naar andere betrokkenen zoals ouders en schoolteams.

Dit artikel wil daarom een breekijzer zijn, doorspekt met voorbeelden uit het leven in de klas gegrepen. Maar laten we eerst een aantal van de assen en continua samenbrengen en die gebruiken als kapstokken om de voorbeelden van andere evaluatievormen aan op te hangen.

ASSEN EN CONTINUA

In *VONK 34/1* stellen Vanhoof & Van Petegem de volgende assen voor om het vernieuwende van alternatieve evaluatievormen aan te geven (figuur 1). Op de as *aangepastheid* bekijken de auteurs of de evaluatietaak aangepast is aan de voorkennis, capaciteiten, oplossingsstijlen enz. van de verschillende leerlingen. *Integratie evaluatie en instructie* verwijst naar de mate waarin evaluatie een onderdeel van het onderwijs zelf vormt, waarbij het leren door evaluatie ook begeleid en geoptimaliseerd wordt. Met *constructiegerichtheid* stelt men vast in hoeverre de evaluatievorm zich richt op het evalueren van vaardigheden, metacognities en attitudes eerder dan op reproductie van kennis. *Levensechtheid* kenmerkt de authenticiteit van de evaluatietaak en de aansluiting ervan bij taken in de realiteit. *Betrokkenheid van de leerlingen* ten slotte wijst op het feit dat de leerlingen actiever deelnemen aan het evalueren. Dat kan vóór, tijdens of na de

Leerkrachten beseffen vaak niet eens dat werkvormen die ze in hun onderwijs reeds invoerden, ook gebruikt kunnen worden om anders te evalueren.

eigenlijke evaluatie: samen vaststellen van criteria, zichzelf beoordelen, mee reflecteren over resultaten,...

Bultynck (2004) beschrijft in haar artikel 'Wie A zegt, moet ook B zeggen' de volgende vier assen om taalevaluatie vanuit een bredere hoek te bekijken en dus ook andere

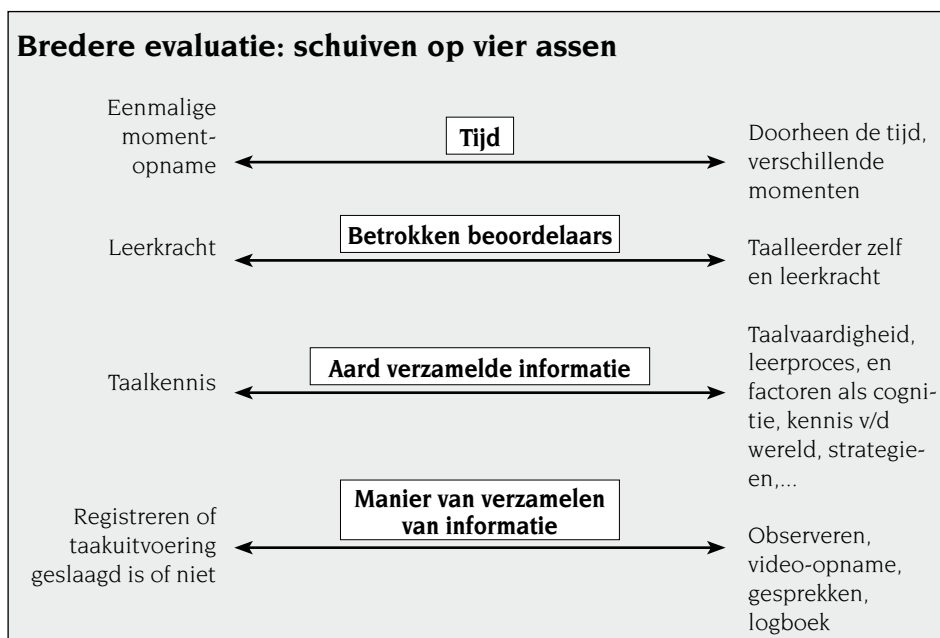
vormen van evaluatie naast toetsen een plaats te geven (figuur 2). "Je schuift als het ware met deze aspecten als handvatten over een as van beperkter naar breder", aldus Bultynck.

FIGUUR 1: *Continua richting alternatieve evaluatievormen*



Uit: Vanhoof & Van Petegem (2004)

FIGUUR 2: *Bredere evaluatie: schuiven op vier assen*



Uit: Bultynck (2004)

De aspecten en invalshoeken die we op deze assen en continua terugvinden, verschillen natuurlijk niet volledig van elkaar. Zo verwijst bijvoorbeeld *betrokkenheid van de leerlingen* bij Vanhoof & Van Petegem en *betrokken beoordelaars* bij Bultynck naar hetzelfde. Onder *aard van de verzamelde informatie* bij laatstgenoemde kunnen we

de kenmerken *constructiegerichtheid* en *levensechtheid* van eerstgenoemden schuiven. Wanneer we de overlap eruit halen, komen we op basis van beide assenschema's tot het volgende overzicht om andere vormen van taalevaluatie te karakteriseren (figuur 3).

FIGUUR 3: Kenmerken van alternatieve taalevaluatievormen

KENMERKEN VAN ALTERNATIEVE TAALEVALUATIEVORMEN

1 Taalvaardigheid

De evaluatietaak peilt naar taal als vaardigheid (wat iemand met taal kan doen in plaats van wat iemand erover *kent*) en sluit aan bij authentieke, realistische taaltaken.

2 Doorheen het schooljaar

De evaluatie gebeurt op verschillende momenten in de tijd. Resultaten worden met elkaar verbonden en brengen daardoor een proces/ontwikkeling in kaart.

3 Evaluatie als deel van taalonderwijs

De evaluatietaak is geen apart iets, maar is ingebed in de taalles zelf. Of de taalles zelf wordt gebruikt om via observatie te evalueren.

4 Leerlingen als beoordelaars

Bij de beoordeling worden ook de leerling en/of zijn klasgenoten betrokken.

5 Aangepastheid aan leerlingen

De evaluatietaak is aangepast aan de voorkennis, capaciteiten, oplossingsstijlen enz. van de leerlingen. Of de taak kan op verschillende manieren uitgevoerd worden om aan verschillen in voorkennis, capaciteiten, oplossingsstijlen enz. tegemoet te komen.

In het volgende deel geven we per kenmerk een evaluatievorm als voorbeeld. Daarbij verdienen evaluatievormen die meer dan één van bovenstaande kenmerken combineren, de voorkeur. We houden echter Vanhoof & Van Petegems waarschuwing *“Alternatieve evaluatievormen zijn geen kwestie van alles of niets, maar van gradaties”* in het achterhoofd (zie boven). Wanneer in het voorbeeld relevant en verhelderend, zullen we andere kenmerken zeker aanraken.

VOORBEELDEN VAN ALTERNATIEVE TAALEVALUATIEVORMEN

TALVAARDIGHEID

Meer en meer richt taalonderwijs zich op het ontwikkelen van taalvaardigheid eerder dan taalkennis. Ook evaluatie moet hierbij aansluiting zien te vinden (Colpin & Gysen, 2006). In de volgende evaluatietaak uit het lager onderwijs (voorbeeld 1) ligt de focus op het overbrengen van informatie; taal is daarbij een middel. Vormelijke correctheid is van minder belang, zolang de begrijpelijkheid van de boodschap maar niet in het gedrang komt.

VOORBEELD 1

De klas wordt in groepjes van twee verdeeld. In elk groepje heeft de ene leerling een leeg blad papier en een potlood en de andere leerling een steekkaart met een figuur die de eerste op zijn blad moet tekenen. De leerling die moet tekenen, mag de steekkaart niet zien. Het is dus van belang dat de leerling met de steekkaart zo precies mogelijk formuleert wat de andere moet tekenen.

Taal vormt bij deze taak geen doel op zich. De leerlingen moeten hierbij geen woorddefinities of grammaticaregels reproduceren, maar moeten in staat zijn taal te gebruiken om de medeleerling de juiste figuur te laten tekenen. De evaluatie kan gebeuren op basis van de uitleg van de leerling, beoordeeld door de (mede) leerling die moet tekenen: *‘De uitleg was heel duidelijk’, ‘Ik heb veel extra vragen moeten stellen vooraleer ik wist wat ik moest tekenen’...*, en/of de getekende figuur, beoordeeld door de leerling zelf: *‘De tekening op het blad komt overeen met de figuur op mijn steekkaart’, ‘Dit stukje van de tekening is niet juist, dat heb ik niet goed uitgelegd’* of door de leerkracht.

DOORHEEN HET SCHOOLJAAR

Een sterk in opgang zijnde evaluatievorm is het taalportfolio. Een taalportfolio bestaat doorgaans uit drie onderdelen: het dossier, de biografie en paspoort. Het dossier laat de leerlingen toe werk te selecteren dat bewijst wat ze al kunnen op talig vlak: een soort ‘best of’ bestaande uit werkjes die ze in de klas maakten, brieven die ze schreven of bandjes waarop ze gesprekken voeren of iets voorstellen. In de *biografie* geven de leerders aan voor een of meerdere talen hoe en wanneer ze met die talen in aanraking komen of zijn geweest: enkel in de klas, thuis, in de buurt, op vakantie, via tv, via

muziek, via boeken en/of tijdschriften, via computerspelletjes, via familie, via vrienden in een andere streek of land,... In de biografie is er dus plaats voor het verhaal over de taalontwikkeling: het taalverhaal. Dit deel wordt bij jonge leerders vaak achterwege gelaten, omdat het meestal met heel wat

schrijfwerk gepaard gaat. Het *paspoort* omvat een zelfinschatting qua taalvaardigheid. Voor een heel aantal *can do's* geven de leerlingen aan of ze eraan voldoen. Voorbeeld 2 is afkomstig uit het Nederlandse taalportfolio (SLO, 2002):

VOORBEELD 2

In welke talen heb ik les gehad op school?

Eerste taal:

Luisteren

nee **een beetje** **ja**

Ik kan mijn meester of juf begrijpen als ze iets in deze taal zegt

— — —

Ik kan begrijpen waar liedjes over gaan in deze taal

— — —

Ik kan eenvoudige gesprekje volgen

— — —

Lezen

nee **een beetje** **ja**

Ik kan eenvoudige verhaaltjes lezen

— — —

Ik kan eenvoudige briefjes, kaarten of e-mailtjes lezen

— — —

Spreken

nee **een beetje** **ja**

Ik kan antwoord geven als de meester of juf mij iets vraagt

— — —

Ik kan iemand begroeten

— — —

Ik kan iets over mijzelf vertellen

— — —

Ik kan de weg vragen en wijzen

— — —

Ik kan zeggen hoe laat het is

— — —

Ik kan iets kopen in een winkel

— — —

Ik kan zeggen wat ik lekker, leuk of fijn vind en wat niet

— — —

Ik kan zeggen waar ik woon

— — —

Schrijven

nee **een beetje** **ja**

Ik kan een kort briefje, e-mailtje of ansichtkaart schrijven

— — —

Ik kan een kort verhaaltje schrijven

— — —

Uit: SLO (2002)

Een portfolio is een open, maar geordende verzameling van het werk van een kind qua taalvaardigheid. Het laat een proces van ontwikkeling zien, maar ook de resultaten ervan. Het is een document dat doorgaans bijgehouden wordt door de leerkracht voor de leerling, maar steeds vaker houdt de leerling, hoe jong ook, het in zijn bezit en kan hij het zelf gemakkelijk verder documenteren met materiaal en aanvullen met reflecties. Het blijft daarbij echter belangrijk om als leerkracht de leerling te begeleiden: *'Kies een werkje waar je heel trots op bent', 'Is er nu geen werkje dat je nog beter vindt?', 'Kies ook eens stukje dat je samen met een groep hebt gemaakt'*, ook bij het reflecteren over de verzamelde werken: *'Waarom vind je dit werkje zo mooi?', 'Waarom vind je dit werkje nu beter dan dat?', 'Hoe hebben jullie samengewerkt om dit werkje te maken?', 'Wat heb jij gedaan?'*. Een leerkracht kan daarnaast ook zijn eigen bedenkingen en feedback in het portfolio van zijn leerlingen opnemen. Omdat het uiteraard heel tijdrovend is om voor alle leerlingen, zeker in een grote klas, in detail feedback te leveren op de werkjes, kan ook *peer feedback* (door klasgenoten) of feedback van de ouders opgenomen worden.

Het portfolio vormt een waardevolle bron van informatie die moet waarborgen dat de informatie ook daadwerkelijk wordt doorgegeven naar de volgende klas of school van een leerling. Gevalideerde taalportfolio's voor jonge leerders kunnen bekeken worden via de website van de Raad van Europa. In de bijlagen nemen we enkele voorbeelden op van een reflectieformulier voor de leerling en de leerkracht, medeleerlingen of ouders (uit Dochy e.a., 2004). Niet alleen reflecteert een portfolio de taalontwikkeling doorheen het schooljaar (of vele schooljaren) en blijft het dus niet bij een enkele momentopname van wat een leerling talig

kan, het gebruik van een portfolio zorgt er ook voor dat de leerling zelf actief wordt betrokken bij zijn eigen taalleerproces en de evaluatie ervan; in het portfolio is ruim plaats gemaakt voor reflectie. Het verzamelen van 'bewijsmateriaal' dat de taalvaardigheid van de leerling staft, en de zelfinschatting is bovendien veel minder bedreigend dan het afleggen van een toets, iets wat door talloze leerlingen wordt beaamd.

**Onderwijs en
evaluatie gaan bij
observatie hand
in hand.**

EVALUATIE ALS DEEL VAN TAALONDERWIJS

Heel wat gelegenheden tijdens de taallessen vormen eigenlijk ideale kansen om te observeren hoe het zit met de taalvaardigheid van de leerlingen, en laten zelfs toe het taalleerproces in de diepte te bekijken. Het is heel vaak niet nodig om taken uit te vinden of extra in te voeren. Onderwijstijd hoeft daarvoor niet verloren te gaan aan evaluatietijd, integendeel, onderwijs en evaluatie gaan bij observatie hand in hand.

Open observatie, waarbij niet op vooropgestelde criteria gelet wordt, kan probleempunten identificeren en opvolgen wanneer een leerkracht met een 'logboek' systematisch observatiegegevens bijhoudt. Zo kan men bijvoorbeeld tijdens de taakuitvoering nagaan hoeveel en op welke aspecten een taalleerder om ondersteuning vraagt: *'Ik begrijp de instructie niet', 'Dit stukje in de tekst begrijp ik niet', 'Ik krijg aan mijn buurman niet uitgelegd waar hij op de plattegrond moet zoeken', 'Van deze tekst kan ik helemaal niets maken', 'Welke tabel moeten we nemen?'*. Wanneer men op verschillende momenten gelijkaardige taken (bijvoorbeeld telkens een taak waarbij de leerling na het lezen van teksten en het interpreteren van

tabellen/grafieken gericht op vragen moet antwoorden) op die manier observeert, kan men in kaart brengen of een leerling vordert doordat hij steeds minder ondersteuning nodig heeft om de taak succesvol uit te voeren.

Gerichte observatie concentreert zich meer op hoe leerlingen het doen ten opzichte van een vooropgesteld criterium, zoals tussen- of eindtermen taal, linguïstische/vormelijke vereisten, taakafhankelijke criteria met betrekking tot het overbrengen van specifieke inhoud. Voor gerichte observatie zijn er checklisten nodig die tijdens opeenvolgende

momenten ingevuld worden. Dat kan een aanduiding zijn of de leerling een bepaald einddoel haalt of niet, maar men kan ook een gradatie aangeven: 'nog niet', 'een beetje', 'goed'. Aan de hand van de checklisten kunnen de observaties op de verschillende tijdstippen met elkaar gerelateerd worden om vorderingen in kaart te brengen. Een voorbeeld van een checklist met talige doelstellingen is de *Observatielijst o.b.v. Referentiekader Vroege Tweede Taalverwerking* (Coussement & Vanoosthuyze, s.d.) waarvan we in voorbeeld 3 het document voor luistervaardigheid hebben opgenomen.

VOORBEELD 3

| NAAM | LUISTEREN | DATUM | | |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|--|--|
| OBSERVATIE | LUI 1: kan een voor hem bestemde opdracht of instructie begrijpen (en dat laten zien door er gepast op te reageren, verbaal of non-verbaal) | | | |
| | 1.1 m.b.t. fysieke handelingen | | | |
| | | enkelvoudige opdracht | | |
| | | dubbele opdracht | | |
| | 1.2. m.b.t. mentale of verbale handelingen | | | |
| | LUI2: kan voor hem bestemde vragen begrijpen (en dat laten zien door er gepast op te reageren, verbaal of non-verbaal) | | | |
| | 2.1 m.b.t. zijn intenties, interesses, voorkeuren | | | |
| | 2.2 m.b.t. zijn persoonlijke ervaringen en belevingen | | | |
| | 2.3 m.b.t. zijn gevoelens en die van relevante anderen | | | |
| | 2.4 m.b.t. voorwerpen, situaties, ... in het hier-en-nu | | | |
| | LUI 3: kan een voor hem bestemd verhaal begrijpen | | | |
| | 3.1 non-verbale reactie | | | |
| | 3.2 verbale reactie | | | |
| | LUI 4: kan voor hem of leeftijdsgenoten bestemde mondelinge informatie begrijpen (en dit laten zien door er verbaal of non-verbaal op te reageren) | | | |
| | 4.1 m.b.t. concrete feiten, gebeurtenissen in het hier-en-nu | | | |
| | 4.2 m.b.t. concrete voorwerpen, gebeurtenissen in het daar-en-toen | | | |
| | 4.3 m.b.t. afspraken en regels in en buiten de klas | | | |

Uit: Coussement & Vanoosthuyze (s.d.)

Observeren kan aan de hand van een checklist of observatielijst (die op basis van eigen doelstellingen en het gewenste aantal observatiemomenten tijdens het schooljaar specifiek kan worden opgesteld) een meer gestandaardiseerd karakter krijgen. Men kan zelfs verder gaan en ook video-opnames maken die nadien samen met de leerlingen worden geanalyseerd, waardoor ook de leerling bij het observatieproces betrokken wordt en eruit kan leren. Dat moet echter gepaard gaan met voldoende samenspraak. Maar ook taalgebruikssituaties buiten de klas kunnen gelegenheden zijn om de taalvaardigheid van een leerling te observeren, bijvoorbeeld gesprekken tussen de leerlingen op de speelplaats, vragen om informatie aan een leerkracht in de gang,...

Met name productieve vaardigheden lenen zich in de eerste plaats tot gericht observeren. Receptieve vaardigheden moeten sowieso via een omweg worden geobserveerd. Er is output nodig waardoor men kan nagaan of een leerling mondeling dan wel schriftelijk taalaanbod begrijpt, want binnen in het brein van een leerling observeren of hij alles begrijpt, blijft nog steeds enkel weggelegd voor futuristische films. Open observatie echter biedt – zoals hierboven aangehaakt – de mogelijkheid om via de nood aan ondersteuning vast te stellen of schriftelijke of mondelinge input gemakkelijk begrepen wordt of door gebrek aan begrip tot een vraag naar ondersteuning leidt. Maar ook zelfevaluatie is een geschikte manier om op een directe manier na te gaan hoe de luisteren leesvaardigheid van leerlingen zich ontwikkelt. Dat maken we duidelijk met voorbeeld 4 bij 'leerlingen als beoordelaars'.

Voor het kleuteronderwijs, meer bepaald de tweede kleuterklas, bestaat er het *Kleuter-observatie-instrument Taalvaardigheid*, kortweg *KOBI-TV* (Gysen e.a., 2001), dat 27

taken op een schaal van gemakkelijk naar moeilijk rangschikt. De opdrachten van het instrument bestaan uit de typische handelingen die een kleuter tijdens een schooldag in de klas uitvoert, bijvoorbeeld:

- dingen op plaatjes benoemen
OPDRACHT 24: *'Kijk, deze jongen en zijn mama en papa zijn aan het winkelen. Ze doen van alles in hun kar. Hun hondje is er ook bij. Toon het hondje eens.'*
- voorwerpen gaan halen
OPDRACHT 4: *'Breng mij de schaar eens. Ze ligt in een doosje op tafel.'*
- blokjes stapelen
OPDRACHT 8: *'Neem een blauw blok en een geel blok, en leg ze naast elkaar.'*
- lijnen tekenen
OPDRACHT 23: *'Teken drie blauwe lijnen naast elkaar.'*

Een heel aantal opdrachten kan zelfs geobserveerd worden zonder dat de kleuterleider ze speciaal aan de kleuter moet voorleggen. Zo gaat opdracht 7 na of een kleuter talig kan duidelijk maken dat hij moet gaan plassen. En dat is natuurlijk iets wat kleuters, wanneer ze ertoe in staat zijn, heel snel zullen duidelijk maken. Wanneer een kleuter spontaan blijkt geeft aan één van de opdrachten te voldoen, kan dat aangeduid worden in de scoretabel.

Naast het gebruikmaken van momenten waarop taalleerders, in dit geval kleuters, sowieso tijdens de (taal)les taal gebruiken, laat dit instrument ook toe doorheen de tijd op verschillende momenten resultaten met elkaar te vergelijken. Zo wordt de scoretabel het hele schooljaar gebruikt. Wanneer kleuters na verloop van tijd moeilijkere opdrachten kunnen uitvoeren en dus hun taalvaardigheid verder ontwikkelen, is dat zichtbaar via een stijgende lijn in de scoretabel.

LEERLINGEN ALS BEOORDELAARS

VOORBEELD 4

Jullie gaan een artikeltje in het Frans schrijven voor een jeugdtijdschrift in Wallonië.

Het onderwerp is vrij. Informatie mogen jullie opzoeken in boeken, op internet,... Daarna gaan jullie kijken naar je eigen werk.

Maar eerst gaan we nadenken over hoe zo een artikel eruit moet zien: waaraan moet jouw artikel voldoen, zodat het tijdschrift het zeker zal opnemen en de lezers het graag zullen lezen?

Voorafgaand aan deze evaluatietaak uit de eerste graad van het secundair onderwijs (voorbeeld 4), wordt de leerlingen dus gevraagd zelf criteria te formuleren die ze na discussie zelf gaan toepassen op hun eigen taakuitvoering. Door de leerlingen te betrekken bij het formuleren van de criteria en het beoordelen, wordt een groot aantal doelstellingen bereikt:

- De leerlingen krijgen inzicht in taakverwachtingen: waaraan moet een goede uitvoering van de taaktaak voldoen? Zij zullen daardoor ook gericht en optimaler aan de taak kunnen beginnen.
- Doordat over de criteria is nagedacht en erover is gediscussieerd, maken ze grote kans relevant te zijn en motiverend te werken.
- De leerlingen krijgen een gedetailleerd inzicht in hun sterke en zwakke punten, meer dan bij alleen een cijfer op tien.
- De leerlingen krijgen handvatten om te reflecteren over waar ze zelf gericht aan kunnen werken om hun schrijfvaardigheid verder te ontwikkelen, bijvoorbeeld


betere opbouw en structuur van hun teksten, meer verschillende woorden gebruiken, informatie zo duidelijk mogelijk voor de lezer formuleren, de lezer meer proberen te overtuigen,...

- Er kan ook gepeild worden naar de motivatie van de leerlingen bij het uitvoeren van de taak: vond je de taak leuk om te doen? Wat vond je er minder leuk aan?

Nog een ander belangrijk voordeel van zelfevaluatie – zoals boven al even aangegeven – is het peilen naar de ontwikkeling van receptieve vaardigheden. Na het lezen van een hoofdstuk uit een boek of een artikel uit een jeugdtijdschrift bijvoorbeeld, kunnen de leerlingen op een reflectiekaart zelf aangeven hoe die leestaak is verlopen. Het zijn tenslotte zichzelf die het best ondervinden hoe het lezen is gegaan: of ze alles gemakkelijk begrepen, of er stukjes, woorden waren die zorgden dat niet alles duidelijk was, of de hele verhaallijn te ingewikkeld was,... Dat kan aan de hand van een reflectiekaart uitgevoerd worden (voorbeeld 5).

VOORBEELD 5: *Reflectiekaart Lezen*

Naam: Datum:

Dit heb ik gelezen: 

.....

.....

Ik vond het lezen:

😊 *fijn* 😐 *gewoon* ☹️ *saai*

☐ Ik heb alles heel goed begrepen

Ik heb niet alles goed begrepen, omdat:

☐ sommige woorden niet duidelijk waren
welke?

☐ de tekst verwarrend was
waarom?

☐ door andere dingen:

.....

Wanneer aan de leestaak ook een (productieve) vervolgtak wordt gekoppeld, waarbij met de inhoud uit de leestekst(en) ook iets moet gedaan worden (verwerken in een verslagje, doorgeven aan klasgenoten, vergelijken met andere besprekingen,...), zullen de leerlingen beseffen dat ze met hun neus tegen de deur lopen bij de vervolgtak wanneer ze op dit tussenmoment pretenderen alles goed te hebben begrepen. Echter, de realiteit leert dat leerlingen eerder bijzonder kritisch voor zichzelf zijn.

Maar zelfevaluatie is niet iets dat zomaar van de ene op de andere kan worden doorgevoerd. Het is van belang dat het systeem geleidelijk wordt ingevoerd. Er moeten duidelijke afspraken rond criteria worden gemaakt én zelfevaluatie moet eerst worden ingeoeft met de leerlingen: het toepassen van criteria, maar ook het gebruiken van de informatie uit de evaluatie voor zijn verder leren.

De realiteit leert dat leerlingen eerder bijzonder kritisch voor zichzelf zijn.

AANGEPASTEID AAN DE LEERLINGEN

VOORBEELD 6

Dit schooljaar gaan we twee keer op excursie. We verdelen de klas in twee groepen en elke groep bereidt tijdens de komende twee maanden een excursie voor. Daarna wordt de excursie aan de andere groep voorgesteld.

Wat moeten jullie precies doen?

- zoek een geschikte bestemming;
- zoek allerlei informatie over deze bestemming;
- beslis wat we tijdens de excursie kunnen doen (museum, stadswandeling,...);
- maak een werkblad om in te vullen tijdens de excursie (met vragen of opdrachten);
- zoek ook alle informatie over hoe we daar geraken (trein, bus,...) en hoeveel het ongeveer gaat kosten;
- stel een brief met uitleg voor de ouders op;
- presenteer alles aan de andere groep.

De leerlingen uit de andere groep zullen na de presentatie aangeven wat ze over de excursie denken: hebben ze voldoende informatie gekregen of missen ze nog wat meer uitleg?

Zelf gaan jullie ook beoordelen hoe het groepswork is verlopen (de taakverdeling, wat goed ging en wat niet), hoe je het groepswork vond, wat je eruit hebt geleerd, waar je nog problemen mee hebt gehad.

Bij de taak als voorbeeld 6, opgezet voor het tweede jaar secundair onderwijs, kan iedere leerling in de groep die (taal)taken uitvoeren die het best passen bij onder andere zijn taalvaardigheidsniveau, zijn persoonlijkheid, zijn vaardigheden op andere vlakken, zijn voorkennis enz. Zo zal de ene een goede brief voor de ouders kunnen schrijven en zal de andere beter zijn in het presenteren van het groepswork aan de rest van de klas. Er

moeten echter goede taakafspraken gemaakt worden, zodat het werk billijk verdeeld wordt (en hierbij heeft de leerkracht een belangrijke ondersteunende rol). Hierop zullen de leerlingen het werk binnen de groep ook beoordelen. Bij deze taak worden *peer* en zelfevaluatie gecombineerd. Voorbeeld 7 presenteert een beoordelingskaart voor *peer* evaluatie.

VOORBEELD 7: *Beoordelingskaart voor peer evaluatie*

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------|
| NAAM: | DATUM: |
| Ik heb geluisterd naar een presentatie over: | |
| Ik vond de presentatie: | |
| Ik heb voldoende informatie gekregen: | |
| Ik heb niet voldoende informatie gekregen, dit is wat ik nog mis: | |
| | |
| Dit vond ik goed aan de presentatie: | |
| Dit zou ik anders doen: | |
| Op deze manier: | |

Het is belangrijk om de *peer* beoordelaar zowel op goede als minder goede aspecten van het werk te richten: sommige leerlingen sparen hun klasgenoten, anderen doen dan weer niet liever dan kritiek spuien. Ook *peer* beoordeling zal moeten worden geoefend. Criteria moeten duidelijk zijn, in het voorbeeld is er het criterium 'het krijgen van voldoende informatie', voor iedereen: de beoordeelde en de beoordelaar.

Maar ook de leerkracht heeft bij deze taak een aandeel in de evaluatie via het observeren tijdens het groepswork en het beoordelen van het resultaat (de inhoud en de vorm van de gevraagde stukken zoals werkblad, brief voor de ouders en presentatie). Doordat de uiteindelijke beoordeling een combinatie is van zelf-, *peer* en leerkrachtevaluatie, komt ze minder als externe, bedreigende

evaluatie voor de leerlingen over, maar zal ze gemakkelijker geïncorporeerd en verwerkt worden bij het verdere leren. Daarnaast worden in deze taak onderwijs en evaluatie geïntegreerd. De evaluatiemethode vereist ook het uitvoeren van authentieke taken waarbij talige vaardigheden gecombineerd worden, én die veel dichter bij de realiteit staan dan het oplossen van bijvoorbeeld meerkeuzevragen bij een leestekst, namelijk een brief schrijven, vertrek- en aankomsturen opzoeken, relevante informatie uit (toeristische) brochures selecteren enz. De leerkracht heeft daarbij een ondersteunde rol en laat de leerlingen zelf tot leren komen.

Het is belangrijk om de peer beoordelaar zowel op goede als minder goede aspecten van het werk te richten.

VOORDELEN VAN ALTERNATIEVE TAALEVALUATIEVORMEN

Als we de voorbeelden overlopen, constateren we al snel dat anders evalueren veel voordelen biedt ten aanzien van traditionele toetsen. We willen echter geenszins de indruk wekken dat we toetsen volledig uit het taalonderwijs willen bannen. Soms is een traditionele toets het best op zijn plaats, bijvoorbeeld wanneer men aan het begin van een schooljaar snel in kaart wil brengen of de klas qua taalvaardigheid een heterogene dan wel homogene groep is. Het is echter van groot belang om leerkrachten te overtuigen ook deze andere, voor velen nieuwe vormen van evalueren een plaats te geven in de klas. En hoe kan dat beter dan onze voorbeelden als aantrekkelijke waar aan te prijzen en alle voordelen ervan op een rijtje te zetten:

- De leerling wordt, anders dan in traditionele toetsen, in deze evaluatietaken centraal geplaatst. Tenslotte gebeurt goede evaluatie niet over de leerling heen, maar voor de leerling.
- De evaluatietaken laten toe zicht te krijgen op het taalleerproces en niet alleen het resultaat ervan.
- Het actief deelnemen aan het beoordelingsproces leidt tot zelfreflectie en het zelf formuleren van aandachtspunten in het (verdere) leerproces.
- Vele alternatieve evaluatievormen zijn minder stresserend en bedreigend voor de leerling dan traditionele toetsen.
- Andere vormen van taalevaluatie, zoals observeren, zijn vaak efficiënter doordat ze ingebed worden in de les zelf: er gaat geen kostbare onderwijstijd verloren. Dat wordt heel erg duidelijk bij het evalueren van spreekvaardigheid, wat heel veel tijd in beslag neemt wanneer het individueel of in paar getoetst moet worden.

- De taakverwachtingen worden meer geëxpliciteerd: de leerlingen weten heel goed wat ze moeten doen en waaraan ze moeten voldoen. Dat vergroot de motivatie.
- De motivatie wordt ook vergroot doordat de leerlingen meer verantwoordelijkheid krijgen bij de uitvoering en de beoordeling. De taken kunnen bovendien gemakkelijker afgestemd worden op wat voor hun leefwereld relevant en realistisch is: ze doen dingen die ze ook buiten de klas met taal moeten kunnen.
- Leerlingen worden tijdens de evaluatie aangespoord zelfstandiger te werken om taken uit te voeren en/of te laten zien wat ze talig al kunnen.
- Verschillende talige vaardigheden komen geïntegreerd aan bod zoals de leerlingen ze ook in de realiteit moeten kunnen aanwenden. De taken zijn vaak authentiek en realistischer.

CONCLUSIE

Naast het in kaart brengen van de voordelen van andere evaluatievormen, kunnen we ze ook aftoetsen aan de belangrijkste toetsprincipes:

- *validiteit*: andere evaluatievormen bieden vaak validere informatie doordat de evaluatietaken authentiek en geïntegreerd zijn en dus aansluiten bij wat leerlingen ook in realiteit met taal moeten kunnen doen;
- *betrouwbaarheid*: door de actieve betrokkenheid van de leerlingen zorgen andere evaluatievormen voor meer duidelijkheid wat de instructies en beoordelingscriteria betreft. Bovendien wordt er op verschillende momenten geëvalueerd en worden de resultaten ervan aan elkaar gekoppeld; een toevallige slechte

- dag of net die taak die een leerling niet ligt, weegt zo veel minder door;
- *efficiëntie*: via observaties en het gebruiken van lestaken ter evaluatie gaat er veel minder onderwijstijd verloren.

Hieruit kunnen we niet anders dan besluiten dat deze evaluatievormen op zijn minst een evenwaardige plaats naast traditionele toetsen verdienen. We mogen echter niet uit het

oog verliezen dat leerkrachten in hun klaspraktijk niet zomaar even het roer volledig kunnen omgooien en dat voldoende ondersteuning moet worden geboden. Laat deze conclusie dan ook een pleidooi zijn voor meer aandacht voor taal anders evalueren in de klas, niet alleen bij de leerkrachten zelf, maar ook bij nascholers, ondersteuningsinstituten, onderwijsbeleid, begeleiders,... Want taal anders evalueren in de klas kán wel degelijk.

Sara Gysen
Centrum voor Taal en Onderwijs
K.U.Leuven
sara.gysen@arts.kuleuven.be

Bibliografie

Brown, J. D. & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly* 32/4, p. 653-675.

Bultynck, K. (2004). Wie A zegt, moet ook B zeggen. *Les* 129, p. 21-24.

CIEP (2000). Franse versie van het Europees Taalportfolio voor kinderen.

CILT (2001). Junior European Language Portfolio.
http://www.primarylanguages.org.uk/resources/assessment_and_recording/european_languages_portfolio.aspx

Colpin, M. & Gysen, S. (2006). Developing and introducing task-based tests. In: K. Van den Branden (Ed.), *Task-based language education. From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coussement, K. & Vanoosthuyze, S. (s.d.). *Observatielijst o.b.v. Referentiekader Vroege Tweedetaalverwerving*. Leuven: Steunpunt NT2. (Intern document.)

Dochy, F., Heylen, L. & Van de Mosselaer, H. (2002). *Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*. Utrecht: Lemma.

Dochy, F., Schelfhout, W. & Janssens, S. (Red.) (2004). *Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk*. Tielt: Lannoo Campus.

Genesee, F. & Upshur, J. (1996). *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gysen, S., Rossenbacker, K. & Verhelst, M. (2001). *Kleuterobservatie-instrument Taalvaardigheid*. Leuven: Steunpunt NT2.

Raad van Europa (2001). *Europees Taalportfolio*.
Zie ook: www.europeestaalportfolio.nl

Rea-Dickins, P. (2001). Mirror, mirror on the wall: identifying processes of classroom assessment. *Language Testing* 17/2, p. 429-462.

SLO (2002). *Europese taalportfolio leerling 9+*.
www.taalportfolio.nl/main.php

Van den Branden, K. (2004). Taalbeleid: een hefboom naar gelijke onderwijskansen? *School en Samenleving* 5, p. 49-65.

Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2004). Alternatieve evaluatievormen als hefboom voor leren: uitdagingen voor het onderwijs in het Nederlands. *VONK* 34/1, p. 3-22.

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

BIJLAGEN

BIJLAGE 1: TAALPORTFOLIO

Reflectieformulier (per werkstuk) voor de leerling



Wat ik van dit werk vind!

Ik heb dit werk opgenomen in mijn portfolio omdat:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ik heb van dit werk geleerd:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Hoe voelde ik me bij deze taak:

😊 omdat

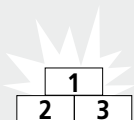
😐 omdat

☹️ omdat

Uit: Dochy e.a. (2004)

BIJLAGE 2: TAALPORTFOLIO

Reflectieformulier voor derden (leerkracht, medeleerling, ouders)



Wat ik van jouw portfolio vind!

Bij het bekijken van je portfolio vond ik je sterke kanten:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Hieraan kan je nog werken:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ik heb volgende tips voor jou:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Uit: *Dochy e.a. (2004)*