Voor een *brede evaluatie* binnen de taalopleidingen in het volwassenenonderwijs

Een *referentiekader* en een *actieplan*

12 oktober 2006

Herman Verstraeten
adviseur–coördinator
Provinciale Inspectie en Begeleiding Onderwijs

Provincie Oost-Vlaanderen

Inhoud

1 Oriëntering 5
1.1 Verantwoording 5
1.2 Leeswijzer 6

2 Probleemstelling 7
2.1 De eenzijdigheid van de evaluatiepraktijk in Vlaanderen 7
Onderzoek door Vlerick Leuven Gent Management School en KU Leuven (2000) 7
Onderzoek naar het testgedrag van leraren Engels en Duits (2004) 8
Vaststellingen van de doorlichtingsinspectie 9
2.2 Gesignaleerde behoeften van OSP-taalleraren 10
2.3 Nieuwe decretale bepalingen 11

3 De behoefte aan een brede evaluatiebenadering 12
3.1 Verschuiving van de onderwijspraktijk 12
3.2 Paradigmaverschuiving van toetsen naar evalueren 13

4 Kenmerken van een brede evaluatie 14
4.1 De evaluatie is geënt op de centrale doelstelling van het taalonderwijs 14
4.2 De evaluatie is in de onderwijsactiviteiten geïntegreerd 14
4.3 De evaluatie evolueert van beoordelen naar begeleiden en bijsturen 14
4.4 De evaluatie is constructiegericht 14
4.5 De evaluatietaken hebben een hoog realiteitsgehalte 15
4.6 De evaluatie impliceert de betrokkenheid van de cursisten 15
4.7 De evaluatie verloopt permanent 15

5 De implementatie van een brede evaluatie 17
5.1 De formulering van een concrete evaluatiedoelstelling 17
5.2 Het verzamelen van te beoordelen prestaties 17
De traditionele toetsen 18
Authentieke vaardigheidstaken 19
De taalportfolio 22
5.3 De uitvoering van de evaluatie 24
Observatie door de leraar 25
De inschakeling van de cursisten als beoordelaars 26
Zelfevaluatie 27
Peerevaluatie 27
Co-evaluatie 27
De ontwikkeling van evaluatiecriteria 28
De omzetting van criteria naar gewichten en cijfers 29
5.4 De informatie aan cursisten over de evaluatieresultaten 31

6 Voorstel van actieplan 32
6.1 Pleidooi voor interne samenwerking 32
Consensusafspraken 32
De beschikbaarstelling van corpora 33
6.2 Externe ondersteuning 33
Bibliografie 34

1 Oriëntering van de notitie

Deze notitie beschrijft een referentiekader voor de ontwikkeling van een brede evaluatiebenadering binnen de taalopleidingen aan onze zes provinciale centra voor volwassenenonderwijs.
Het uitgangspunt daarbij is de volgende, algemeen aanvaarde definitie van evalueren:
Evalueren is het verzamelen en beoordelen van gegevens over de aan de doelstellingen van de opleiding verbonden prestaties van de leerder.

1.1 Verantwoording

Het taalonderwijs in onze provinciale centra sluit al naadloos aan bij de eindtermen vastgelegd in de nieuwe (modulaire) taalleerplannen.
De lesactiviteiten zijn op vaardigheidstraining georiënteerd en de gehanteerde didactieken zijn verantwoord.
Toch ontbreken nog consensusafspraken over de aanpak van de evaluatie over onze centra heen. Die afspraken hebben te maken met de implicaties van de definitie van evalueren. Die implicaties zijn:

- de cursisten moeten taken uitvoeren
- de taken zijn op leerdoelen geënt
- de uitvoering van de taken moet gegevens opleveren over het leerproces en het bereikte taalbeheersingsniveau
- die gegevens moeten verzameld worden
- die gegevens moeten geëvalueerd worden
- de resultaten moeten aan de cursisten gerapporteerd worden.

De vragen daarbij zijn:

- welke prestaties komen in aanmerking?
- wat zijn geschikte evaluatievormen?
- hoe ontwikkel je geschikte beoordelingsinstrumenten?
- welke criteria kun je daarbij hanteren?
- hoe zet je evaluatiegegevens om in cijfers?
- hoe rapporteer je de resultaten aan de cursisten?
- hoe kunnen we de krachten bundelen in een gezamenlijke aanpak?

Dat dergelijke vragen bij heel wat Vlaamse OSP-taalleraren leven, blijkt overduidelijk uit hun reacties na afloop van twee netoverschrijdende studiedagen, respectievelijk over de nieuwe modulaire taalleerplannen (9 december 2004) en over de contouren van een brede evaluatiebenadering (23 maart 2006).

Deze notitie schetst een globaal referentiekader waarin een evaluatiebeleid voor het taalonderwijs vorm en inhoud kan krijgen, en kondigt een actieplan aan dat steunt op interne samenwerking en externe, deskundige begeleiding.

1.2 Leeswijzer

De notitie bevat drie grote onderdelen. Hoofdstuk 2 en 3 bevat een probleemstelling – met verwijzingen naar onderzoeksresultaten van de huidige evaluatiepraktijk in Vlaanderen, naar behoeften gesignaleerd door leraren en naar nieuwe decretale bepalingen – en geeft aan waarom er een behoefte is aan een brede evaluatiebenadering. Het tweede onderdeel, hoofdstuk 4, verschaft een noodzakelijk theoretisch inzicht in de specifieke kenmerken van een brede evaluatie.
Na deze beeldvormende onderdelen beschrijft het laatste onderdeel, hoofdstuk 5 en 6, hoe die brede evaluatie stapsgewijs geïmplementeerd kan worden, hoe we kunnen samenwerken en welke externe ondersteuning daarbij beschikbaar zal zijn.

Bepaalde uitspraken en voorbeelden in de tekst moeten met zin voor nuance gelezen worden. Zo is het evident dat de rol van de leraar als coach nadrukkelijker zal worden in hogere richtgraden dan in de eerste richtgraad. Die nuancering geldt uiteraard ook voor de opgenomen voorbeelden, die in de eerste plaats als inspiratie zijn bedoeld.

Met ‘cursist’ en ‘leraar’ worden zowel dames als heren bedoeld. Een dubbele genderaanduiding zou de leesbaarheid schaden.

2 Probleemstelling

In de beschikbare vakliteratuur zijn enkel onderzoeksresultaten van de evaluatiepraktijk in secundaire scholen beschikbaar, niet van hoe de evaluatie in centra voor volwassenenonderwijs verloopt. Die resultaten wijzen op een vrij eenzijdige benadering van de evaluatie. Het is verdedigbaar te veronderstellen dat die eenzijdigheid grotendeels ook geldt voor de evaluatiebenadering in centra voor volwassenenonderwijs. Aanwijzingen daarvoor vinden we in de jaarverslagen van de doorlichtingsinspectie. Vele OSP-leraren zouden het wel anders willen, maar vragen om ondersteuning en hulpmiddelen.
Ook de centra zelf zullen – volgens het op stapel staande nieuwe decreet voor het volwassenenonderwijs – een gestructureerd evaluatiebeleid moeten uitbouwen.

2.1 De eenzijdigheid van de evaluatiepraktijk in Vlaanderen

In deze paragraaf belicht ik twee recente onderzoeken naar de evaluatiebenadering in Vlaamse secundaire scholen met volledig leerplan en inventariseer ik enkele vaststellingen van de doorlichtingsinspectie over hoe in het volwassenenonderwijs geëvalueerd wordt.

Onderzoek door Vlerick Leuven Gent Management School en KU Leuven (2000)

In 2000 onderzocht een team van beide instellingen de manier waarop het Vlaamse secundair onderwijs met evalueren omgaat. Het bevroeg 1 279 leraren en 75 directeuren van 92 scholen. Hieronder vat ik enkele markante bevindingen samen.

Functies van evalueren
Van de drie functies van evalueren – de begeleidings-, de bijsturings- en de beoordelingsfunctie – blijkt evalueren om bij te sturen of te begeleiden van ondergeschikt belang. Slechts 23 procent van de leraren evalueert op grond van de vorderingen van leerlingen.

Terreinen van de evaluatie
De evaluatie kan zich op vier terreinen richten: kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes. De beoordeling van attitudes en vaardigheden komt evenwel weinig aan bod, vermoedelijk omwille van de moeilijkheidsgraad van de evaluatie ervan.

Evaluatievormen
Leraren evalueren vooral schriftelijk, met traditionele evaluatievormen (schriftelijke toetsen, huistaken, examens). Drievierde van de leraren vindt andere vormen belangrijk, zoals observatie van leerlingen bij prestaties en discussies, maar beschikt daarbij niet over de gepaste checklists.

Rapportering van de evaluatieresultaten
De puntencultuur is een feit binnen het Vlaamse secundair onderwijs. De meeste leraren rapporteren met een cijfer en een korte commentaar. Een uitgebreid waardeoordeel komt zelden voor.

Evaluatiebeleid van de school
Amper 28 % van de leraren maakt evaluatieafspraken met vakcollega's en dan nog gaat het meestal om organisatorische aspecten. Veel minder maken leraren afspraken over inhoud en strekking van de evaluatie.

Onderzoek naar het testgedrag van leraren Engels en Duits (2004)

Een recent onderzoek naar het testgedrag van leraren Engels en Duits in het secundair onderwijs in Vlaanderen (Decloedt en Sercu, 2006) ging na of de huidige toetsaanpak tot een correcte weergave van het taalvaardigheidsniveau leidt. Alle Vlaamse secundaire scholen werden eind januari 2004 uitgenodigd om mee te werken aan het onderzoek. Er werd een corpus verzameld van 500 toetsen, waarvan er 226 voor verdere analyse geselecteerd werden.

Op drie onderzoeksvragen werden antwoorden gezocht:

1. Hebben de toetsvragen uit het corpus betrekking op het woord-, zins- of tekstniveau?
2. Situeert het verwachte taalgedrag van de leerlingen zich op het kennis-, transfer- of communicatieniveau?
3. Welke relatie hebben de toetsvragen met taalgebruik in de context van een authentieke situatie?

De resultaten van het onderzoek zijn in de volgende drie tabellen weergegeven.

Fig. 1 **Onderzoeksresultaten van testgedrag leraren Engels en Duits**

	Niveau		
Vaardigheid	**Kennis**	**Transfer**	**Communicatie**
Lezen	11	73	15
Spreken	5	77	18
Schrijven	29	66	5

Tabel 1: Taxonomisch niveau van de vragen (aantallen in percentages, afgerond)

Vaardigheid	**Context JA**	**Context NEEN**
Lezen	42	58
Spreken	37	63
Schrijven	23	77

Tabel 2: Contextualisering (aantallen in percentages, afgerond)

Vaardigheid	**Woord**	**Zin**	**Tekst**	**Totaal**
Lezen	13	43	44	100
Spreken	9	70	21	100
Schrijven	54	33	13	100

Tabel 3: Aandeel vragen op woord-, zins- en tekstniveau per vaardigheid

De meeste vragen voor lezen, spreken en schrijven bevinden zich op het transferniveau (tabel 1) en de leerlingen moeten zich veelal niet in een authentieke situatie inleven. Toetsen scoren dus niet goed op het vlak van de authenticiteit (tabel 2). Woordvragen komen het frequentst voor bij schrijfvaardigheid en zijn er groter in aantal dan vragen op zinsniveau.
Spreekvaardigheidstoetsen zijn merkwaardig frequent op zinsniveau en even merkwaardig laag op tekstniveau (tabel 3).

Een verdere, verwonderlijke vaststelling is het ontbreken van significante verschillen tussen de opeenvolgende jaren voor wat het kennis-, transfer- en communicatiegehalte van de toetsen betreft. Vanuit het cyclische proces van taalontwikkeling, zoals vooropgesteld in het Common European Framework of Reference for Languages, kan nochtans verondersteld worden dat naarmate leerlingen doorstuderen, ze de vreemde taal ook beter zouden beheersen en dat die betere beheersing ook weerspiegeld zou worden in het type toetsvragen. Het tegendeel is echter waar: per opeenvolgend jaar zijn er meer kennisvragen. Ook het uitblijven van een hogere graad van contextualisering per hoger jaar komt niet overeen met de verwachting dat er in de hogere jaren meer aandacht zou gaan naar communicatieve vaardigheidstoetsing in zinvolle authentieke gebruikscontexten. De onderzoekers doen de volgende aanbeveling: *'Een grondige hertekening van de wijze waarop toetsen en permanente evaluatie samen het effectieve taalvaardigheidsniveau van elke leerling adequaat kunnen weerspiegelen, zal leiden tot een evaluatiepraktijk die toelaat het leerproces optimaal te sturen en die bovendien geen onterechte gevolgen heeft voor degene die geëvalueerd wordt.'*

Vaststellingen van de doorlichtingsinspectie

In *Onderwijsspiegel. Inspectieverslag 2002–2003* doet de inspectie verslag over de evaluatiepraktijk in centra voor volwassenenonderwijs (cvo's).
Slechts 8 % van de in dat jaar doorgelichte centra had een uitgeschreven algemene visie op evaluatie. Die willen loskomen van de traditionele toetscultuur en zoeken naar innovatie via alternatieve evaluatievormen. In de andere centra zijn wel aanzetten vanuit een bepaalde vakgroep te vinden, maar de aandacht gaat dan meestal naar formele aspecten van de evaluatie (frequentie, procedures) en minder naar de eigenlijke evaluatievormen.
In 67 % van de doorgelichte centra zou de deskundigheid van het lerarenteam om te evalueren of de doelstellingen worden bereikt, te wensen overlaten. De meeste opmerkingen gelden voor de studiegebieden bedrijfsbeheer, handel, NT2 en talen.
In 42 % van de onderzochte cvo's hanteren de leraren adequate en gevarieerde evaluatievormen, aangepast aan de doelstellingen.
In de andere centra is de evaluatiepraktijk eerder traditioneel, d.w.z. beoordelend en weinig begeleidend. Vormen van alternatieve evaluatie dringen slechts langzaam de centra binnen.
In het studiegebied talen zijn de evaluatieopdrachten vaak nog te weinig taakgericht en geïntegreerd. Er gaat ook in de puntenverdeling nog altijd te veel aandacht naar ondersteunende kennis in plaats van naar communicatieve vaardigheid.
Amper 25 % van de doorgelichte centra gebruikt evaluatiegegevens om het didactische proces bij te sturen.

2.2 Gesignaleerde behoeften van OSP-taalleraren

De Vlaamse onderwijsnetten/-koepels organiseerden op 23 maart 2006 een gezamenlijke studiedag voor OSP-taalleraren rond het thema ‘Op weg naar een brede evaluatie in het taalonderwijs aan volwassenen.’ Op verzoek van de netten/koepels had ik een visietekst geschreven met een referentiekader voor een brede evaluatie. Die werd aan alle deelnemers als voorbereiding op de studiedag bezorgd. Tijdens de studiedag zelf gaf het Centrum voor Taal en Onderwijs van de KU Leuven toelichting bij de kenmerken van een brede evaluatie-benadering, met voorbeelden.
Dat dit onderwerp heel wat leraren aanspreekt, bleek uit de massale respons op de uitnodiging. De evaluatieformulieren over de studiedag geven echter ook aan dat heel wat leraren met nog onopgeloste vragen blijven zitten. Op de vraag "Voor welke aspecten van de evaluatie wenst u ondersteuning?" werden de volgende behoeften gesignaleerd. Ik heb ze onder enkele koppen verzameld.

Evaluatievormen
- voorbeelden van geschikte vaardigheidstaken
- voorbeelden van goede examenopdrachten
- voorbeelden van taalportfolio
- de aanpak van contextueel grammatica-onderwijs
- de verhouding permanente evaluatie-eindevaluatie
- wat mag en wat moet bij het opstellen van examens
- de tegenspraak tussen ‘eindproef’ en ‘brede evaluatie’
- de verhouding tussen de verschillende componenten (kennis, taalsysteem, vaardigheden)
- de legitimiteit van de afzonderlijke toetsing van kennis

Evaluatie-instrumenten
- de ontwikkeling van een instrumentarium voor permanente evaluatie voor elke richtgraad
- geschikte checklists, scorewijzers, beoordelingslijsten

Evaluatiecriteria
- voorbeelden van evaluatiesleutels voor de vaardigheden
- voorbeelden van beoordelingscriteria
- de evaluatie van de mondelinge taalvaardigheid
- het puntengewicht van de eindproef in de totaalscore
- het gewicht van de afzonderlijke vaardigheden
- de omzetting van evaluatiegegevens in cijfers

Feedback
- het geven van gerichte feedback na een spreekoefening
- de organisatie van goede remediëring

Rapportering van de evaluatieresultaten
- de ontwikkeling van een goed digitaal evaluatierapport

Enkele keren werd de oproep gelanceerd om netoverschrijdende werkgroepen te vormen die een en ander concreet uitwerken en de resultaten op een Vlaamse website plaatsen, toegankelijk voor iedereen.

2.3 Nieuwe decretale bepalingen

Het *Voorontwerp van decreet betreffende het volwassenenonderwijs* (versie 2 juni 2006) geeft al antwoord op vragen van leraren rond de eindproef, maar stelt tevens concrete eisen rond het evaluatiebeleid van de centra voor volwassenenonderwijs.

Artikel 38 luidt: *'Een evaluatie kan georganiseerd worden onder de vorm van een permanente evaluatie en/of onder de vorm van een afsluitende evaluatie.'*

De *Memorie van toelichting* bij dit artikel zegt:
'Een evaluatie kan velerlei vormen aannemen zoals de klassieke (eind)toetsen, proefwerken of examens, maar ook werkstukken of presentaties. De evaluatie kan ook permanent zijn, d.w.z. dat de leraar de leervorderingen van de cursist van les tot les opvolgt en registreert aan de hand van een voortgangsfiche. In geval van permanente evaluatie dient er dus geen apart examen of proefwerk meer afgelegd te worden. De keuze tussen de verschillende evaluatiemodaliteiten is afhankelijk van opleiding tot opleiding en dient gekaderd te worden in een bredere visie op vlak van evaluatiebeleid, ontwikkeld door het centrum.'

Van elk centrum zal verwacht worden dat het een evaluatiebeleid opzet.
Artikel 34 van het voorontwerp luidt:
'Elk centrum bepaalt zijn evaluatiereglement en overhandigt dit reglement bij de inschrijving aan de cursisten. Dit evaluatiereglement omvat ten minste:
1 *de evaluatiemodaliteiten;*
2 *de vorm van iedere evaluatie;*
3 *de tijdvakken waarbinnen de evaluaties worden afgelegd;*
4 *de samenstelling van de evaluatiecommissies;*
5 *de wijze van beraadslaging over een bekendmaking van de evaluatieresultaten.'*

3 De behoefte aan een brede evaluatiebenadering

De doelstellingen van het taalonderwijs aan volwassenen hebben een Europese inbedding gekregen met een expliciete nadruk op vaardigheidstraining. Vanuit wetenschappelijke hoek wordt gepleit voor een constructivistische aanpak van het taalonderwijs.
Er is dan ook een paradigmaverschuiving aan het ontstaan van onderwijzen naar coaching van leerders bij het uitvoeren van levensechte vaardigheidstaken. Het is evident dat de evaluatiepraktijk daarop toegesneden moet worden door de inschakeling van nieuwe evaluatievormen die een breder oordeel over de taalbeheersing van cursisten mogelijk maken.

3.1 Verschuiving van de onderwijspraktijk

In de jongste decennia heeft het taalonderwijs een grondige verandering ondergaan.
Het taalonderwijs aan volwassenen in Vlaanderen heeft een duidelijke oriëntering gekregen. Op basis van het Europese Referentiekader voor het onderwijzen en evalueren van moderne vreemde talen zijn nieuwe, modulaire leerplannen tot stand gekomen. Daarin zijn eindtermen rond ondersteunende kennis geformuleerd, zijn de contexten geïnventariseerd waarin het onderwijs ingebed moet worden, en is het accent duidelijk op de ontwikkeling van praktische taalvaardigheden komen te liggen.

Wetenschappelijk onderzoek heeft nieuwe inzichten gebracht in de ontwikkeling van het leerproces. Niet iedereen leert op dezelfde manier. Kennisconstructie en vaardigheidsbeheersing zijn afhankelijk van de mate waarin lerenden zelf leerstrategieën leren ontwikkelen. Leren is in hoofdzaak een activiteit van lerenden zelf die taken uitvoeren en met anderen interageren. Het leerproces wordt bovendien bevorderd als lerenden zicht krijgen op het eigen leren, er mee verantwoordelijkheid voor dragen en over de vorderingen kunnen reflecteren via evaluatie. Dit impliceert dat instructie en evaluatie onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn.

Als gevolg van deze evoluties is ook de onderwijspraktijk aan het veranderen. Het uitgangspunt is niet langer de overdracht van kennis, maar de bevordering van vaardigheden en strategieën waarmee lerenden zelf kennis kunnen construeren. In dat proces gebruiken steeds meer leraren functioneel en taakgericht lesmateriaal en stellen ze zich op als coach, die lerenden ruime kansen bieden om hun voorkennis te gebruiken, er nieuwe elementen aan toe te voegen, de vaardigheden op een geïntegreerde manier te trainen en over het eigen leerproces te reflecteren.

Deze verschuiving van de onderwijsbenadering heeft de behoefte doen ontstaan aan een evaluatiepraktijk die breder is dan de toetsing van kenniscomponenten, de vaardigheidsbeheersing adequaat in kaart brengt en relevante gegevens oplevert voor de begeleiding van het taalverwervingsproces.
De gangbare evaluatiepraktijk leidt niet tot de resultaten die je van een goede evaluatiebenadering kunt verwachten. Heel wat praktische taalvaardigheden zijn immers niet te evalueren via de traditionele, op cognitieve vaardigheden gerichte toetsen. Er is dan ook behoefte aan een breder scala van evaluatievormen die het vermogen van cursisten evalueert om kennis en vaardigheden in authentieke taalgebruikssituaties toe te passen en die de leraar in staat stelt om gerechtvaardigde uitspraken daarover te doen.
Uit dat arsenaal kan de leraar die evaluatievormen kiezen die het beste aansluiten bij de beoogde eindtermen.

3.2 Paradigmaverschuiving van toetsen naar evalueren

In het eerder vermelde onderzoek van Vlerick Leuven Gent Management School naar de evaluatiepraktijk in Vlaanderen is ook vastgesteld dat er zich in Vlaanderen stilaan een paradigmaverschuiving voordoet van een toetscultuur (het testen van leerlingen) naar een evaluatiecultuur (het evalueren van leerlingen).
Beide culturen hebben de volgende kenmerken.

Fig. 2 **Kenmerken van toets- en evaluatiecultuur (naar Van Petegem en Vanhoof, 2002)**

Toetscultuur	⟶	**Evaluatiecultuur**
behaviorisme	onderwijsopvatting	constructivisme
beoordelen	functie van evalueren	begeleiden
kennis	doelstellingen	vaardigheden
schriftelijke toets	evaluatie-instrument	nieuwe vormen
passief	rol van de leerders	actief
kwantitatief	rapportage	kwantitatief+kwalitatief
aparte fase	evaluatie in het proces	geïntegreerde fase

In de toetscultuur heeft de opvatting over leren een behavioristische inslag: leren wordt gezien als het – meestal schriftelijk uit te voeren – overdragen van kennis. De evaluatiecultuur baseert zich op de constructivistische leertheorie, waarbij de leerder actief voortbouwt op al aanwezige of opgedane kennis. Leren is dan het actief construeren en aanpassen van kennisstructuren om nieuwe informatie met de aanwezige kennis te verbinden. In de evaluatiecultuur staan daarom twee doelstellingen centraal: het overdragen van kennis én het bevorderen van leerstrategieën.

Omdat vaardigheden moeilijk meetbare doelstellingen zijn, is er behoefte aan een uitgebreider gamma van evaluatie-instrumenten (bijv. observatie).
In de toetscultuur is de functie van evaluatie voornamelijk summatief, want ze is gericht op het product. In de evaluatiecultuur is de functie van evaluatie voornamelijk formatief, want het leerproces is belangrijker dan het product ervan. Formatieve evaluatie is uitstekend geschikt om een sterkte/zwakte-analyse uit te voeren en de leerder verder te begeleiden.
In de toetscultuur worden de evaluatieresultaten dikwijls gerapporteerd via een cijfer. De evaluatiecultuur wil de leerder duidelijk maken wat hij wel of niet beheerst. De rapportage daarover is dan ook uitgebreider dan enkel een cijfer. Het cijfer krijgt een aanvulling met een profiel of een woordelijke uitleg.

In de toetscultuur wordt de fase van de evaluatie nog dikwijls gezien als de eindfase in het onderwijsproces. De evaluatie gebeurt er relatief gescheiden van het onderwijsleerproces. In de evaluatiecultuur is de evaluatie geïntegreerd in het leerproces en baseert de leraar zich er voortdurend op om het leerproces bij te sturen.

De conclusie kan niet zijn dat de evaluatiecultuur beter is dan de toetscultuur. In sommige gevallen is het gebruik van traditionele evaluatievormen verantwoord. Toch is het wenselijk om daarnaast ook te zoeken naar andere, aanvullende evaluatievormen waardoor de evaluatie breder wordt. De kenmerken ervan komen in het volgend hoofdstuk aan bod.

4 Kenmerken van een brede evaluatie

Een brede evaluatie gaat na wat cursisten met taal kunnen doen in authentieke, levensechte taalgebruikssituaties. De cursisten zullen extra gemotiveerd worden als de taaltaken beantwoorden aan hun eigen verwachtingen en als ze, bovendien, bij de ontwikkeling van de evaluatiecriteria betrokken worden. Omdat die evaluatie permanent verloopt, kan ze perfect in de lespraktijk geïntegreerd worden. Op die manier brengt ze de progressie van de cursisten in kaart en kan ze de cursisten begeleiden en bijsturen.

4.1 De evaluatie is geënt op de centrale doelstelling van het taalonderwijs

Die centrale doelstelling is taal leren beheersen als middel om te functioneren in relevante, authentieke communicatiesituaties. Kennis van het taalsysteem vervult daarbij een noodzakelijke maar ondersteunende rol.
Evaluatietaken peilen dan ook naar de beheersing van taal als vaardigheid: wat kunnen cursisten met taal doen?
In dat proces moeten de cursisten het leerproces zelf in handen nemen en treedt de leraar hoofdzakelijk als coach op.

4.2 De evaluatie is in de onderwijsactiviteiten geïntegreerd

De evaluatie moet de cursisten feedback geven om hun leerproces strategisch bij te sturen en de leraar te informeren over de noodzaak om zijn onderwijsproces eventueel aan te passen.
Brede evaluatievormen zijn daarom een geïntegreerd onderdeel van het onderwijsleerproces in plaats van een geïsoleerd moment dat het proces afrondt.

4.3 De evaluatie evolueert van beoordelen naar begeleiden en bijsturen

De evaluatie heeft, naast een beoordelende, ook een begeleidende en bijsturende functie.
De begeleidende functie van de evaluatie betreft het opsporen van sterke en zwakke punten in het leerproces en de rapportering daarover aan de cursisten.
De bijsturende functie slaat op zowel het formuleren van remediëringsvoorstellen aan cursisten, als het bijsturen van het eigen onderwijsproces en didactisch handelen van de leraar, wanneer de leerresultaten van de cursisten aanleiding daartoe geven.

4.4 De evaluatie is constructiegericht

De evaluatie richt zich niet op reproductie van kennis maar op het toepassen ervan binnen een realiteitsgebonden taakstelling.
Constructiegerichte evaluatie moet gezien worden als een systematische poging om de toepassingsvaardigheden van de cursisten te meten.
Door het construeren van antwoorden of producten (bijv. een brief, een presentatie) moeten de cursisten demonstreren dat ze de vooropgestelde kennis en vaardigheden beheersen.
Evaluatietaken zijn adequaat als ze ook zicht bieden op het taalleerproces en niet alleen op het resultaat ervan.

4.5 De evaluatietaken hebben een hoog realiteitsgehalte

Het realiteitsgehalte van evaluatietaken is afhankelijk van de mate waarin die taken aansluiten bij de concrete verwachtingen van de cursisten over wat ze met taal hopen te kunnen doen. De levensechtheid wordt bevorderd als de evaluatietaken betrekking hebben op een integratie van vaardigheden. Zo kan een geschikte evaluatietaak eruit bestaan dat de cursisten eerst een tekst (skimmend of scannend) lezen, er vervolgens functionele elementen uit noteren en aanpassen, en ten slotte het resultaat ervan voor de groep mondeling presteren.

4.6 De evaluatie impliceert de betrokkenheid van de cursisten

De evaluatie wordt de gedeelde verantwoordelijkheid van de leraar en de cursisten. Om cursisten op te leiden tot autonome leerders – een essentiële leerplandoelstelling – moeten ze ook zichzelf en anderen kunnen evalueren. Het is dus wenselijk dat ze betrokken worden bij de ontwikkeling van evaluatiecriteria en beoordelingsinstrumenten, en bij de bespreking van de evaluatieresultaten. Actief deelnemen aan de evaluatie leidt bij vele cursisten tot zelfreflectie, inzicht in het eigen leerproces en het zelfstandig formuleren van noodzakelijke bijsturingen. Bovendien tonen praktijkervaringen aan dat er een rechtstreeks verband is tussen de mate waarin leerders evaluatievaardigheden onder de knie hebben en de kwaliteit van het product dat ze realiseren.

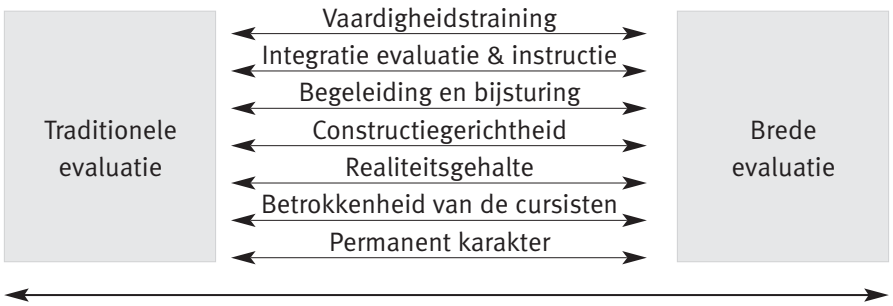
De motivatie van de cursisten zal verhogen als ze de gelegenheid krijgen om actief deel te nemen aan de evaluatie en haar beoordelingsinstrumenten, om te leren reflecteren over het eigen handelen en de leerresultaten ervan, en om authentieke vaardigheidstaken uit te voeren die beantwoorden aan hun verwachtingen.
Bovendien zullen de cursisten de brede evaluatie, gespreid over de opleidingsduur en in de instructie ingebed, als minder stresserend en bedreigend ervaren dan de traditionele toetsen. Cruciaal in dit motiveringsproces is dat de cursisten, samen met de leraar, de evaluatiecriteria uitwerken en dat duidelijk wordt gemaakt hoe de verschillende evaluaties in de eindbeoordeling verrekend zullen worden.

4.7 De evaluatie verloopt permanent

De evaluatie verloopt permanent doorheen de hele opleidingsduur. Op die manier brengt ze systematisch de vorderingen van de cursisten in beeld, verschaft zij de leraar tijdig inzicht in wenselijke bijsturingen van zijn onderwijsaanpak en biedt ze de cursisten een beter zicht op hun eigen leerproces. De evaluatie is dan ook in de onderwijspraktijk geïntegreerd. Tijdens de onderwijsactiviteiten kan de leraar immers twee taken uitvoeren: enerzijds nieuw taalmateriaal aanreiken en anderzijds de vooruitgang van het leerproces voortdurend via observatie evalueren.
De evaluatieresultaten worden met elkaar verbonden en brengen daardoor een proces of ontwikkeling in kaart. Van groot belang is dat de leraar, in overleg met zijn cursisten, objectieve criteria uitwerkt op basis waarvan de permanente evaluatie zal gebeuren. Deze criteria moeten duidelijk worden gecommuniceerd zodat de cursisten kunnen inschatten wat het gewicht is van de verschillende activiteiten of prestaties die permanent zullen worden geëvalueerd.
Een bijkomend voordeel van permanente evaluatie is dat er minder onderwijstijd hoeft te worden gereserveerd voor afzonderlijke evaluatietaken.

De permanente evaluatie kan op verschillende manieren gebeuren: via tussentijdse toetsen, via een reeks korte opdrachten, oefeningen of presentaties, via observaties tijdens taakuitvoeringen of via een taalportfolio.

Fig. 3 **Continua richting brede evaluatie (naar Vanhoof & Van Petegem, 2002)**



Wanneer evaluatievormen deze kenmerken vertonen, spreken we van brede evaluatie. In traditionele evaluatievormen zijn deze kenmerken in mindere mate of zelfs niet aanwezig.

5 De implementatie van een brede evaluatie

Een brede evaluatie is een proces dat in een aantal stappen verloopt. Eerst formuleer je een concrete doelstelling. Vervolgens verzamel je prestaties van je cursisten die je kunt evalueren: traditionele toetsen, specifieke vaardigheidstaken, groepswerk of zelfs een taalportfolio. Voor de eigenlijke evaluatie beschik je over gegevens uit observatie, maar je kunt ook je cursisten erbij betrekken. Ten slotte moet je beslissen op welke manier je de cursisten over de evaluatieresultaten zult informeren.

Fig. 4 **Stappen in het evaluatieproces**

Stappen in het evaluatieproces
1 De formulering van een concrete evaluatiedoelstelling
2 Het verzamelen van te beoordelen prestaties
3 De uitvoering van de evaluatie
4 De informatie aan de cursisten over de evaluatieresultaten

Elke stap wordt hieronder, met voorbeelden, toegelicht.

5.1 De formulering van een concrete evaluatiedoelstelling

Je vraagt je af wat precies je wil evalueren. Zo kun je willen nagaan in welke mate de cursisten
- actief aan een groepswerk of een rollenspel mee kunnen werken
- mondeling verslag over een gebeurtenis kunnen uitbrengen
- een telefoongesprek met een bekende volwassene kunnen voeren
- een standpunt kunnen formuleren en dat met argumenten onderbouwen
- een presentatie kunnen houden die aan de meegedeelde doelstelling beantwoordt
- een ingeoefende dialoog kunnen navertellen
- het bouwplan voor een informatieve brief kunnen opstellen

Het antwoord op de vraag wat precies je wil evalueren, zal mee bepalen welke evaluatietaak daartoe aangewezen is.

5.2 Het verzamelen van te beoordelen prestaties

Je verzamelt zoveel mogelijk prestaties van de cursisten waarvan de beoordeling een betrouwbare kijk op het taalbeheersingsniveau moet bieden. Je kunt daartoe gebruik maken van de vertrouwde traditionele toetsen, gerichte vaardigheidstaken en de documenten in een taalportfolio.

De traditionele toetsen

De term ‘brede evaluatie’ impliceert dat ook de traditionele, op cognitie gerichte toetsen hun plaats blijven behouden. Ze zijn geschikt voor de toetsing van bijvoorbeeld woordenschat, spelling en morfologie, zeker op het niveau van richtgraad 1. Ze zijn echter minder geschikt voor de beoordeling van praktische vaardigheden en verschaffen weinig informatie over het leerproces zelf.

Bovendien zijn andere evaluatietaken wenselijk om rekening te kunnen houden met de verschillende leerstijlen van individuele cursisten.

De hieronder staande toets peilt enkel naar kennis van de betekenis van woordgroepen. Er is wel een context – een e-mailbericht – maar de te leveren prestatie brengt enkel ondersteunende kennis en niet functionele taalvaardigheid in kaart. Een geschikt vervolg op deze toets zou de opdracht zijn: beantwoord de e-mail.

(Bron: Centrum voor Taal en Onderwijs – TELC, voorbeeld examen Italiano B2)

Fig. 5 **Voorbeeld van een toets met beperkte strekking**

Leggete il testo seguente e decidete quale parola o gruppo di parole (a, b, o c) manca negli items dal numero 21 al numero 30. Segnate le vostre risposte sul foglio delle risposte.

Ciao Michele!

ti mando questa e mail 21 farti avere mie notizie, perché è un po' che non ci sentiamo. Sono tornata ieri dalle vacanze e 22 adesso ricomincia la solita vita. Non posso dire di essere contenta, perché ho un sacco di cose da fare. 23 non avrei neanche il tempo di scrivere, perché ho gli esami, ___24___ anche l'esame di italiano. Ma volevo proprio sapere come stavi, che cosa hai combinato, come hai passato queste settimane. Almeno se ti scrivo non 25 l'esercizio. Mandami un messaggio ___26___ hai un momento libero, in 27 da rimanere 28 contatto. Ti sei ___29___ il libro di cui avevi bisogno? Se non ce l'hai 30 , posso provare io a cercarlo qui. Al Libraccio si trovano un sacco di cose. Ciao, fatti sentire!

Martina

21	a)	a causa di	24.	a)	fra gli uni	27	a)	caso
	b)	da		b)	tra l'altro		b)	modo
	c)	per		c)	tra l'uno		c)	tipo
22.	a)	così	25.	a)	dimentico	28.	a)	
	b)	nonostante		b)	elimino		b)	a
	c)	sebbene		c)	perdo		c)	in
23.	a)	Così così	26.	a)	adesso	29.	a)	procurato
	b)	Per fortuna		b)	appena		b)	prodotto
	c)	Veramente		c)	subito		c)	proposto
						30.	a)	avuta
							b)	fatta
							c)	riuscita

Ga dus altijd na of je kennis van een bepaald aspect van het taalsysteem niet functioneler kunt peilen door de opdracht in een betekenisvolle context in te bedden.
Hoe dat kan, blijkt uit het volgende voorbeeld.
(Bron: Centrum voor Taal en Onderwijs)

Fig. 6 **Toetsing van taalkennis versus taalvaardigheid**

Taalkennis	Taalvaardigheid
Geef het verkleinwoord: **1** baby _____ **2** duim _____ **3** jongen _____ **4** sok _____ **5** bal _____	Schrijf een e-mail naar je collega's en vertel hen over je pasgeboren baby: _____ _____ _____ _____ _____

Authentieke vaardigheidstaken

Doorheen de opleiding geef je zo frequent mogelijk vaardigheidstaken die je gegevens over de vorderingen van je cursisten moeten opleveren (kenmerk integratie van evaluatie en instructie uit figuur 3).

Typisch voor vaardigheidsevaluatie is dat de cursisten gevraagd wordt om aangeleerde vaardigheden te demonstreren door taken uit te voeren (bijv. een presentatie houden). Het uitgangspunt bij het concipiëren van vaardigheidstaken is dus kennisconstructie en niet zozeer kennisreproductie (kenmerk constructiegerichtheid). Ontwikkel de vaardigheidstaken op zo'n manier dat ze als authentiek overkomen. Een taak is authentiek wanneer de cursisten de taak en de context als levensecht en betekenisvol buiten de lessfeer ervaren (kenmerk levensechtheid).

In het voorbeeld hieronder moeten de cursisten een brief schrijven om lid te worden van de club. De input (de advertentie) is authentiek en de opdracht is om daar een functionele productieve output aan te koppelen. Het gaat bovendien niet om zomaar een brief, hij moet vier concrete inhoudselementen bevatten. Die inhoudselementen zijn meteen ook criteria waar de cursisten rekening mee moeten houden.
(Bron: Centrum voor Taal en Onderwijs – TELC, voorbeeldexamen English)

Fig. 7 **Functionele schrijftaak met criteria**

INTERTRAVEL

The International Travellers Club

Do you ever travel abroad? Would you like to meet more people and make more friends when you are in another country?

If so, join INTERTRAVEL! We have club rooms in over 100 European cities.

Send us brief personal details and you will receive full information and membership forms by return of post!

Write today to:
INTERTRAVEL
P.O. Box 15 63 97
Leeds, U.K.
LS17 3SX

You decide to write for more information. Write the letter using a suitable greeting and a suitable closing formula. The following points should be mentioned in your letter.
Before starting the letter, decide the order in which you think these points should be included.

- Ask for more details (e.g. cost, registration).
- Give three items of information about yourself.
- Mention the reason for your letter.
- Say why you would like to join the club.

Nog een voorbeeld van een opdracht rond een authentieke situatie met een context (een bedrijf) en uit te voeren taalhandelingen (de weg wijzen). Bij die opdracht werden een plattegrond van de drukkerij Papyrus en het programma van de tentoonstelling verstrekt (hierbij niet opgenomen).

(Bron: Centrum voor Taal en Onderwijs – CnaVT, voorbeeldexamen PTPB)

Fig. 8 Voorbeeld van geschikte spreekopdracht

Drukkerij Papyrus

Je werkt in Drukkerij Papyrus aan de receptie. De drukkerij bestaat 100 jaar en geeft een opendeurdag. Bezoekers vragen aan jou de weg in het gebouw. Jij geeft hun een antwoord. Je gebruikt daarvoor een plattegrond van de drukkerij.

Voorbereiding

- Bekijk de plattegrond op de volgende pagina.
- Bekijk vervolgens het programma van de tentoonstelling op pagina 3. Hiervoor heb je 3 minuten de tijd.

Gesprek

- Beantwoord de vragen van de bezoekers

Let op! Je mag de plattegrond bij het gesprek houden, maar je mag **niet** op de plattegrond **aanwijzen**!

Een laatste voorbeeld van een geschikte schrijfopdracht, waarin verschillende vaardigheden (informatie opzoeken, teksten lezen) geïntegreerd zijn.

(Bron: Decloedt & Sercu, 2006))

Fig. 9 Gecontextualiseerde schrijfopdracht

Annika will Karl besuchen. Sie reist von Köln nach Leipzig. Beschreibe ihren Reisweg mit dem Zug. (vertrekuur, aankomstuur, duur reis, spoor, overstappen: waar? wanneer? hoeveel tijd?) Benutze dazu die Reiseinformationen auf der nächsten Seite. Benutze möglichst viel Wortschatz und Redemittel zum Thema Reisen.

De taalportfolio

De taalportfolio is een systematische en geordende verzameling van het werk van een cursist en bestaat uit drie onderdelen: het taalpaspoort, de taalbiografie en het taaldossier.

Het taalpaspoort biedt een overzicht van wat de cursist in verschillende talen kan wat de vier vaardigheden betreft. Hij kan er ook diploma's, getuigschriften en certificaten in opnemen.

De taalbiografie documenteert de taalleerervaringen van de cursist, zowel wat hij op school aan talen heeft gedaan als taalleerervaringen buiten de school om (welke talen hij thuis spreekt, wat hij tijdens buitenlandse vakanties heeft geleerd enz.). De cursist kan ook aangeven wat zijn verdere plannen zijn met betrekking tot het leren van taal.

Het taaldossier, ten slotte, is voor evaluatiedoeleinden het belangrijkste onderdeel. Daarin verzamelt de cursist de documenten die aantonen dat hij verworven heeft wat hij in de eerste twee delen heeft beschreven. Die documenten moeten zijn inspanningen, vooruitgang en verwezenlijkingen demonstreren.

De cursist beslist zelf welke bewijsstukken hij opneemt en wat voor hem leerzame activiteiten en ervaringen zijn. Die zullen uiteraard van cursist tot cursist verschillen. Het kan gaan om bijvoorbeeld brieven of e-mailberichten naar buitenlandse vrienden of familie, kopies van ingevulde formulieren, beschrijvingen van vakantie-ervaringen, teksten op een ansicht, persoonlijk aangelegde woordenschatlijsten, lectuurverslagen, opdrachten die binnen de opleiding werden uitgevoerd enz.

Essentieel daarbij is dat de cursist tevens gevraagd wordt op een **reflectieformulier** bij elk opgenomen document aan te geven waarom hij het geselecteerd heeft, hoe het werkstuk tot stand is gekomen, welke moeilijkheden hij daarbij heeft ondervonden. Uiteraard is het raadzaam dat de cursist zijn dossier regelmatig actualiseert.
Voor ondernemende cursisten zijn ook **checklists** beschikbaar waarmee ze hun eigen niveau in termen van de Europese schaal van taalvaardigheden kunnen inschatten. De resultaten ervan kunnen ze dan in het taalpaspoort opnemen.

Het taaldossier integreert als geen ander de specifieke kenmerken van brede evaluatie en is er de meest complete vorm van. Het levert relevante gegevens en gedetailleerde informatie op waarop je je kunt baseren voor de evaluatie, de cursisten kunnen hun vooruitgang illustreren, ze leren reflecteren over hun werk en worden zich bewust van hun sterktes en zwaktes, en het stelt je als leraar in staat om met de individuele verschillen tussen cursisten rekening te houden.

Hoe introduceer je nu een taalportfolio voor je cursisten?

Fig. 10 **De introductie van de taalportfolio**

1 Maak de doelstelling van de portfolio duidelijk voor je cursisten.
2 Spreek af welke inhoud elk onderdeel moet hebben: schrijf die nauwgezet voor of geef je cursisten meer vrijheid op dat gebied.
3 Leg de ruwe structuur vast die de cursisten moeten volgen.
4 Bepaal, liefst met de cursisten, de criteria waaraan de portfolio moet voldoen.
5 Spreek af op welke regelmatige tijdstippen de cursisten op jou een beroep kunnen doen voor hulp, begeleiding of een tussentijdse evaluatie.
6 Bezorg je cursisten reflectieformulieren.
7 Vraag om een afsluitende globale reflectie op het gehele proces.

De taalportfolioformulieren en de checklists voor zelfevaluatie door cursisten kun je downloaden van de taalportfoliowebsite van de dienst voor Onderwijsontwikkeling: **http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/volwassenen/taalportfolio**

Voor een tussentijdse evaluatie van een taaldossier kun je het volgende eenvoudige formulier gebruiken. (Bron: Dochy e.a., 2003)

Fig.11 **Evaluatieformulier voor een taalportfolio**

Wat ik van jouw portfolio vind

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

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Hieraan kan je nog werken:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Ik heb de volgende tips voor jou:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

5.3 De uitvoering van de evaluatie

Permanente evaluatie verschaft je tal van gelegenheden om evaluatiegegevens bijeen te brengen via observatie.
Voor specifieke vaardigheidstaken is het wenselijk om ook de cursisten daarbij in te schakelen: ze evalueren zowel zichzelf als hun medecursisten. Leraar en cursisten ontwikkelen de criteria en hanteren geschikte beoordelingsschema's.

Observatie door de leraar

Je observeert het taalgedrag van de individuele cursisten tijdens taakuitvoeringen en het volume ondersteuning dat ze daarbij nodig hebben. Op die manier krijg je zicht op hoe het leerproces en de behoefte aan ondersteuning evolueren.
Heel wat gelegenheden bieden ideale kansen om te observeren, bijv. presentaties, luidop lezen, groepswerk, debatten, rollenspelen. De observatie slaat dus op alles wat je de cursisten kunt zien doen of wat je je cursisten kunt vragen om te doen.
Observatie is een bijzonder efficiënte vorm van evaluatie, omdat ze in de les zelf is ingebed. Onderwijs en evaluatie gaan bij observatie hand in hand. Het is dikwijls niet nodig om specifieke evaluatietaken te verzinnen of extra in te voeren en er gaat daardoor geen kostbare onderwijstijd aan verloren. Aan de hand van een observatie-instrument kun je relevante gegevens op verschillende tijdstippen noteren en met elkaar verbinden om vorderingen in kaart te brengen.

Hieronder volgt een voorbeeld van een observatie-instrument uitgewerkt voor een voortraject NT2 ontwikkeld door het Centrum voor Taal en Migratie in opdracht van de VDAB.
Het instrument bestaat uit een observatiefiche en een overzichtsdocument.

Fig. 12 **De observatiefiche**

C4	OBSERVATIEMOMENT C4 ! Kijk ook naar A8, B4 en D4 Is de vergaderzaaal vrij?

Observatiemoment

1. Welk moment observeren?

FASE 1	
	De cursist leest de mail waarin een medewerker van De Lift een lokaal wil reserveren en het antwoord daarop (leskaart) en vult op basis daarvan individueel de nodige gegevens hierover in de reserveringslijst (cursistenblad 1) aan.

Ondersteuning

2. Heeft de cursist individuele ondersteuning nodig gehad?
Indien ja:

Wat was het signaal van individuele hulp aan cursist te bieden?	*Welke stappen heb je ondernomen om de cursist te helpen?*

Kruis nu de intensiteit van de ondersteuning voor jezelf en/of medecursist aan:

Groen ○ *weinig of geen individuele ondersteuning die tot slagen leidt*
Oranje ○ *redelijk wat individuele ondersteuning die tot slagen leidt*
Rood ○ *heel intensieve ondersteuning die leidt tot* ☐ *slagen* ☐ *niet slagen*

Algemeen

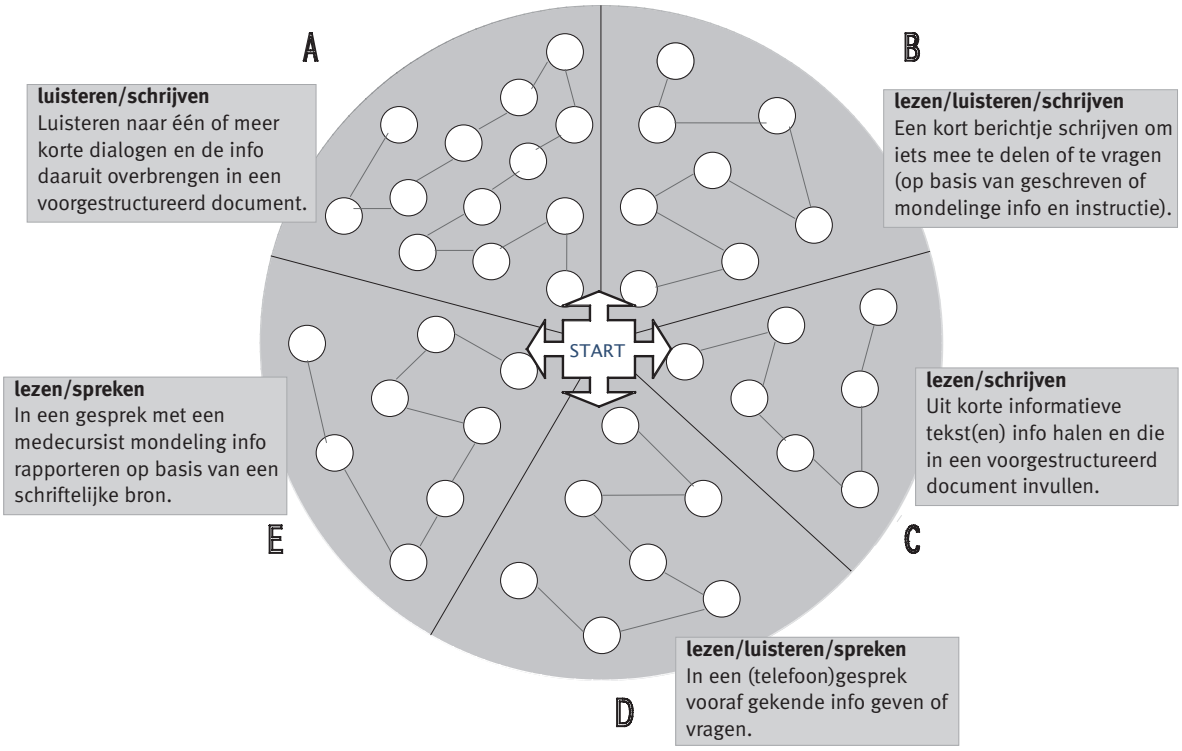
3. Wat is je vandaag nog opgevallen bij de cursist?

Voor elk observatiemoment is er een observatiefiche waarop de leraar invult/inkleurt of een cursist tijdens de taakuitvoering nood had aan:
- heel intensieve ondersteuning (bolletje rood inkleuren)
- redelijk wat ondersteuning (oranje)
- weinig of geen ondersteuning (groen)

Ook noteert de leraar informatie over de aarde van de ondersteuning:
Waarop liep de cursist vast? Om welke taalelementen ging het?

De intensiteit van de ondersteuning (rood, oranje of groen) kleurt de leraar later in op het overzichtsdocument dat op de volledige opleidingsduur slaat en betrekking heeft op de uitvoering van vijf categorieën van taken. Die zijn weergegeven op de volgende leercirkel.

Fig. 13 **De leercirkel**



Elk bolletje in de leercirkel geeft een observatiemoment weer. Al vrij snel wordt duidelijk met welke taakcategorieën de cursist het moeilijk heeft en met welke niet, en hoe de intensiteit van de gevraagde ondersteuning evolueert.

De inschakeling van de cursisten als beoordelaars

Eén van de uitgangspunten van een brede evaluatie is de betrokkenheid van de cursisten bij het evaluatieproces: zowel bij de ontwikkeling van de kwaliteitscriteria waaraan een goede taakuitvoering moet beantwoorden als bij de beoordeling zelf ervan. Het is uiteraard niet de bedoeling dat de cursisten mee zullen beslissen over de slaagkansen op het einde van de module. Daarvoor blijf jij als leraar de eindverantwoordelijke.

De vakliteratuur onderscheidt drie mogelijke vormen van cursistenbetrokkenheid: de zelf-evaluatie, de peerevaluatie en de co-evaluatie (kort voor collaboratieve evaluatie).

Zelfevaluatie
In deze evaluatievorm evalueert de cursist zelf de eigen kennis en vaardigheden met de bedoeling zijn toekomstige prestaties te verbeteren.
Deze evaluatievorm is rechtstreeks gerelateerd aan één van de centrale doelstellingen van het taalonderwijs aan volwassenen: de leerder opleiden tot een autonome leerder, door hem de kans te bieden zijn sterktes en zwaktes in het eigen leerproces in kaart te brengen en hem te leren hoe hij die zwaktes kan aanpakken.

Peerevaluatie
In deze benadering evalueren de cursisten taakuitvoeringen van hun collega's ('peers'). Ook hier stellen ze, in overleg met de leraar en elkaar, beoordelingscriteria vast, leren ze die toepassen op spreek- en schrijfproducten van medecursisten en reflecteren ze mee over de resultaten.
Cursisten hebben meestal geen problemen met deze evaluatievorm: ze hebben de gelegenheid om hun collega's bezig te zien met taakuitvoeringen, vergelijken – dikwijls onbewust – hun prestaties met die van henzelf en hebben daardoor vaak meer gedetailleerde kennis over het werk van anderen dan hun leraar.
Peerevaluatie stimuleert bovendien ook de ontwikkeling van interpersoonlijke vaardigheden, autonomie en probleemoplossingsvaardigheden. Het is tevens een belangrijke, constructieve stap om de cursisten vertrouwd te maken met zelfevaluatie.

Co-evaluatie
Co-evaluatie bevindt zich tussen enerzijds de evaluatie door de leraar en anderzijds de zelf- en peerevaluatie. Leraar en cursisten samen bepalen de verwachtingen en de beoordelingscriteria, en formuleren de evaluatie.

Hieronder een voorbeeld van taakstelling die cursisten als beoordelaar zal inschakelen.
(Bron: Centrum voor Taal en Onderwijs)

Fig. 14 Leerders als beoordelaars inschakelen

Jullie gaan een artikel schrijven voor een Vlaams reistijdschrift. Het moet gaan over een leuke reisbestemming. Informatie mogen jullie opzoeken in boeken, op internet, … Maar eerst gaan we nadenken hoe zo een artikel eruit moet zien: waaraan moet het voldoen, zodat het tijdschrift jouw artikel zeker zal opnemen, en de lezers het graag zullen lezen?

Betrek je cursisten, voor elke taakstelling waarbij je ze wil doen functioneren als beoordelaars, bij het beantwoorden van de volgende vragen:

1 Wat precies wil deze taaltaak meten?
2 Aan welke kwaliteitscriteria moet de taaltaak beantwoorden?
3 Welk gewicht geven we aan elk criterium?
4 Welk cijfer geven we aan elk gewicht?

De ontwikkeling van evaluatiecriteria

De cursisten zullen gemotiveerd meewerken aan een taakuitvoering als de taakstelling op een authentieke situatie is gebaseerd, in een betekenisvolle context is geplaatst en als ze mee over de kwaliteitscriteria kunnen beslissen waaraan hun taalproduct moet beantwoorden.

Bij het gezamenlijk ontwikkelen van kwaliteitscriteria heb je als leraar uiteraard een sturende functie. Je moet ervoor zorgen dat alle essentiële kwaliteitskenmerken van het beoogde taalproduct geïnventariseerd worden en gepresenteerd in heldere termen die voor iedereen vertrouwd zijn. Voor het samen ontwikkelen van evaluatiecriteria voor een mondelinge presentatie kun je als volgt te werk gaan:

1 Brainstormen
Je noteert op een transparant elke spontane inbreng van de cursisten (naar het publiek kijken, het kort houden, diagrammen gebruiken, voorbeelden geven, een conclusie trekken, meteen weten waarover het gaat, luid spreken, niet van het blad lezen, rechtop staan, het rustig aan doen…).

2 Saneren
Je probeert een consensus met je cursisten te bereiken over wat niet relevant is, dubbel op is, wat nog ontbreekt.

3 Structureren
De overgebleven aandachtspunten – die als echte criteria zullen gelden – verzamel je onder rubrieken zoals:
- structuur van de presentatie (Wordt het thema meteen aangekondigd? Wordt het verloop even geschetst? Worden de bronnen vermeld? Is er een afronding?)
- levendigheid (Is er een voldoende visualisering? Zijn er voldoende voorbeelden en illustraties?)
- houding (Heeft hij oogcontact met het publiek? Staat hij rechtop? Spreekt hij rustig?)
- taalgebruik (Formuleert hij vlot? Verwerkt hij er nuttige, nieuwe woordenschat in? Sluiten de zinnen goed op elkaar aan?)

4 Evalueren
Je begeleidt de beoordeling van de presentatie door de medecursisten, aan de hand van een evaluatieformulier.

Hieronder volgt een voorbeeld van een evaluatieformulier voor de presentatie van een groepswerk.
(Bron: Sara Gysen, Vonk 2004)

Fig. 15 **Evaluatie van een groepswerkpresentatie**

	Excellent	Goed	Voldoende	Onvoldoende
Hoe vonden jullie de presentatie over het geheel genomen?				
Noem drie argumenten waarop jullie je beoordeling baseren.				
Hoe vonden jullie de introductie/het begin van de presentatie?				
Wat zouden jullie anders doen?				
Hoe kwam de inhoud van de presentatie over? Was de informatie duidelijk en werd ze helder gepresenteerd?				
Motiveer je oordeel.				
Hoe vonden jullie de samenwerking/taakverdeling van de groep tijdens de presentatie?				
Motiveer je oordeel (denk aan suggesties voor verbetering).				
Hoe was het contact met de toehoorders tijdens de presentatie? Was de groep geboeid?				
Waarop baseren jullie je oordeel? Welke observaties zijn gemaakt?				
Hoe vonden jullie het gebruik van media (overheadprojector, pc, afbeeldingen, etc.) tijdens de presentatie?				
Motiveer je oordeel of noem twee dingen met betrekking tot het mediagebruik die de groep eventueel anders had kunnen doen.				

De omzetting van criteria naar gewichten en cijfers

Afhankelijk van de taakstelling zal een bepaald criterium meer gewicht – en dus een hoger cijfer – moeten krijgen dan andere.
Als de opdracht aan de cursisten is om een bepaalde landstreek in Frankrijk voor te stellen en de medecursisten te overtuigen om daarheen te gaan, dan zullen de criteria ‘overtuigingskracht’ en ‘levendigheid’ meer gewicht krijgen dan het aspect ‘taalgebruik’.
Voor andere spreekopdrachten, met een andere doelstelling, zul je tot andere gewichten en cijfers komen.

Hieronder volgt een – vrij gedetailleerd uitgewerkt – voorbeeld van omzetting van criteria naar cijfers voor een schrijfopdracht. De ‘guiding points’ waarvan sprake, betreffen vier inhoudselementen die in de taakstelling (niet opgenomen) zijn meegedeeld.

(Bron: Centrum voor Taal en Onderwijs)

Fig. 16 **Beoordelingsmodel voor een schrijfopdracht**

The letter is marked according to the following three criteria:
Criterion 1: Content (Guiding Points)
Criterion 2: Communicative Design
Criterion 3: Language

A maximum of two further additional points may be awarded as follows:
• 1 point for a wider than average range of vocabulary and structures (language);
• 1 point if the letter contains more than minimum information (content).

These additional points may not be given if the letter:
• has already been awarded the maximum total number of points;
• has been awarded a 'C' (see below) in any one of the three criteria.

If the mark given for Criterion 1 and/or Criterion 3 is 'D', the whole letter must be awarded zero points.
The total number of points (all three criteria plus any possible additional points) is finally multiplied by 3.

Fig. 17 **Omzetting van criteria naar cijfers in een schrijfopdracht**

Criterion 1: Content (Guiding Points)

Assessment is based on the number of guiding points that have been processed.

A	5 points	All four guiding points have been processed in an appropriate way.
B	3 points	Three of the guiding points have been processed in an appropriate way.
C	1 point	Two of the guiding points have been processed in an appropriate way.
D	0 points	No more than one of the guiding point has been processed in an appropriate way.

Criterion 2: Communicative Design

A	5 points	appropriate in all respects
B	3 points	appropriate in most respects
C	1 point	mostly inappropriate
D	0 points	completely inappropriate

Criterion 3: Language

A	5 points	no or only occasional errors
B	3 points	a number of errors without impairing the reader's understanding in the letter
C	1 point	errors that considerably impair the reader's understanding of the important parts of the letter
D	0 points	so many errors that the text is (almost) impossible to understand

5.4 De informatie aan de cursisten over de evaluatieresultaten

De terugkoppeling van de evaluatie naar de cursisten is een onmisbaar motivatie- en (bij)sturingsmiddel in het leerproces. Elke cursist moet regelmatig te horen krijgen hoe ver hij al gevorderd is, wat hij goed kan en wat niet, en wat hij moet doen om vooruitgang te boeken. De vraag daarbij is: hoe doe je dat?

In de Vlaamse resultaatsrapportering overheerst het model van de puntenscores. Volgens de jaarverslagen van de departementale inspectie legt de Vlaamse evaluatieprocedure evenwel te veel nadruk op rangordes via cijfers, gemiddelden en percentages.

Het gebruik van numerieke scores is discutabel (Vanhoof & Van Petegem, 2004). Het optellen en middelen van numerieke scores leidt ertoe dat betekenisvolle evoluties in het leerproces van de individuele cursist uit het oog worden verloren. Een cursist met respectievelijk een 2, 3, 7 en 8 op evaluatietaken zal gemiddeld slechts een 5 behalen, hoewel zijn laatste prestaties bewijzen dat hij de verwachte kennis en vaardigheden beheerst. Punten kunnen wel motiveren, maar ze leiden ook tot concurrentie, hetgeen best vermeden wordt. Moet een cursist die 20 op 30 behaalt voor een leestoets tevreden zijn? Zonder een goede interpretatie is de betekenis van deze score allerminst duidelijk en informatief. Numerieke scores hebben dus duidelijke beperkingen bij het begeleiden van cursisten en bij het verstrekken van feedback.

In het licht hiervan wordt er steeds meer voor gepleit om de resultaatsrapportering meer cursist-georiënteerd te maken. Dat kan door aan de cijferresultaten een narratief rapport te koppelen. In dat rapport communiceer je duidelijk en direct met de cursist over zijn sterktes en zwaktes, over de noodzakelijke verbeteringen enz., uiteraard op een positieve, opbouwende manier.

6 Voorstel van actieplan

De vakliteratuur over onderwijsvernieuwingen pleit voor een voorzichtige en gefaseerde introductie, met gerichte nascholing of begeleiding. Het ontwikkelen van vaardigheidstaken, evaluatietaken, beoordelingsinstrumenten en beoordelingscriteria is niet alleen een tijdrovende bezigheid, het vooronderstelt ook deskundigheid bij de ontwikkelaars. Leraren moeten de kans krijgen om de noodzakelijke evaluatievaardigheden aan te leren en te oefenen. Ook moeten ze voorbeelden aangereikt krijgen. Als ze problemen ervaren bij het vinden van geschikte evaluatietaken en daar nergens hulp voor krijgen, zullen ze teruggrijpen naar de traditionele toetsvormen.

6.1 Pleidooi voor interne samenwerking

Reeds vóór de netoverschrijdende studiedag van 23 maart 2006 over breed evalueren, hadden PCVO Gent, PCVO Meetjesland en PCVO Waas en Durme initiatieven genomen voor de uitbouw van een evaluatiebeleid in hun centrum. De eerste resultaten ervan werden gepresenteerd op een interne studiedag van PCVO Gent (16 maart 2006) en op de netoverschrijdende studiedag van 23 maart 2006. Meteen na die datum wilden leraren in de andere centra spontaan ook aan de slag gaan. Dit zijn allemaal bijzonder positieve signalen, die wijzen op grote motivatie en betrokkenheid van onze leraren.

Laten we op dat elan doorgaan, daarbij de krachten bundelen, in fasen tewerkgaan en het vele werk dat in onze centra al is gepresteerd, gebruiken als nuttig vertrekpunt.

Een gefaseerd actieplan zou kunnen zijn om ons eerst te richten op een evaluatiebenadering voor NT2 en courante Europese talen, omdat die een vergelijkbare moeilijkheidsgraad hebben en een vergelijkbaar volume aan te realiseren eindtermen. Nadien pakken we de evaluatie-benadering voor de overige talen aan. Het zal derhalve duidelijk zijn dat het hier gaat om een meerjarenproject.

De verwachte resultaten van de interne samenwerking slaan op consensusafspraken rond evaluatiemodaliteiten en op de beschikbaarstelling van een aantal corpora.

Consensusafspraken

Laten we afspraken maken over een zo uniform mogelijke evaluatiebenadering die voor de 6 PCVO's geldt. Twee vragen zijn daarbij aan de orde:

1. Opteren we voor permanente evaluatie met of zonder apart examen – waarbij we de leervorderingen systematisch opvolgen en registreren – of kiezen we voor de klassieke evaluatie via gespreide toetsen en een eindexamen?
   Het voorontwerp van decreet voorziet die keuze nu.
2. Op welke manier rapporteren we voortaan de behaalde resultaten aan de cursisten?

Beide evaluatiemodaliteiten moeten, volgens het nieuwe decreet, opgenomen worden in het evaluatiereglement dat elk centrum moet bepalen en aan de cursisten bij hun inschrijving moet overhandigen.

Laten we gezamenlijk, voor elke richtgraad van elke betrokken taal, de volgende corpora samenstellen.

1 Een inventaris van concrete doelen met betrekking tot de training van vaardigheden
2 Een toetsen- en takenbank, die op die doelen is toegesneden en voldoende gegevens oplevert om gefundeerde uitspraken te doen over de progressie en het eindresultaat van het taalleerproces
3 Criteria en standaarden voor de beoordeling van toetsen en vaardigheidstaken
4 Observatielijsten, met criteria en standaarden, voor de beoordeling van indivueel en groepswerk
5 Tabellen voor de omzetting van evauatiegegevens in cijfers.

Deze corpora kunnen dan, bijv. via het intranet, toegankelijk worden gemaakt voor de collega's in onze 6 centra.

Het ligt voor de hand om het bereiken van consensusafspraken en de ontwikkeling van corpora toe te vertrouwen aan een stuurgroep, waarvoor uiteraard ook de taalcoördinatoren van onze centra uitgenodigd zullen worden.

6.2 Externe ondersteuning

Bij het uitwerken van het gefaseerde actieplan is deskundige ondersteuning voorzien door het *Centrum voor Taal en Onderwijs* (CTO) van de KU Leuven, geleid door prof. dr. Kris Van den Branden. Op regelmatige tijdstippen zullen de deskundigen van het CTO o.a. hun evaluatie van het gepresteerde werk rond de corpora met de stuurgroep bespreken en eventueel bijsturingen adviseren.

Op dit ogenblik worden 3 mogelijke scenario's met het CTO bekeken, die volgens een opbouwende lijn zijn beschreven.
De doelstellingen gaan steeds verder en de bijhorende acties bijgevolg ook.
Het meest uitgebreide scenario is gebaseerd op de volgende doelstellingen:

De deelnemers aan dit ondersteuningsproject
- zijn op de hoogte van de principes van breed evalueren
- kennen bestaande materialen
- kunnen goede materialen herkennen
- kunnen materialen op een gepaste manier gebruiken wat betreft afname en interpretatie
- zijn in staat om zelf materialen te maken
- zijn in staat om anderen te begeleiden bij het gebruiken/maken van goed materiaal.

Vóór het einde van dit kalenderjaar zal het overleg over het uiteindelijke scenario, de aanpak en het tijdpad rond zijn en zal ik u allen daarover uitvoerig informeren.

Ik hoop dat u deze notitie zult willen zien als een nuttig voortraject bij de realisatie van de CTO-doelstellingen.

Bibliografie

Bond, L. A. (1996). Norm- and criterion-referenced testing. *Practical Assessment, Research & evaluation*, 5/2.

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

Decloedt, E. & Sercu, L. (2006). Taaltoetsengetoetst. Een empirisch onderzoek van toetsen voor Engels en Duits in het secundair onderwijs in Vlaanderen. *Levende Talen Tijdschrift*, 7/3.

Dochy, F., Schelfhout, W. & Janssens, S. (Red.) (2003). Anders evalueren. Leuven: Lannoo.

Droop, M. & Peters, S. A. F. (1999). Starten met leerlingportfolio's. Bouwstenen voor interactief taalonderwijs. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Gysen, S. (2004). Taal anders evalueren in de klas. *VONK*, 34/2.

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

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

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

Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2004). Hoe rond is de didactische cirkel? Evaluatie als voorwaarde voor differentiatie in leren en onderwijzen. *Impuls*, 35/1.

Van Petegem, P. & Vanhoof, J. (2002). Een alternatieve kijk op evaluatie. Mechelen: Wolters Plantyn.

Van Thienen, K. & Schollaert, R. (2000). Gewikt en gewogen. Evaluatie van communicatieve vaardigheden in het vreemdetalenonderwijs. Leuven/Apeldoorn: Garant.

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

Verhoeven. L. & Aarnoutse, C. (2000). Interactief taalonderwijs: balans tussen constructief en instructief leren. *Spiegel*, 3/4.

Colofon

Uitgegeven in opdracht van de deputatie van de provincie Oost-Vlaanderen
en de heer Albert De Smet, provinciegriffier.
Beleidsverantwoordelijke: Ivan Verleyen, gedeputeerde

Auteur: Herman Verstraeten, adviseur–coördinator

Prepress en druk: dienst Communicatie, provincie Oost-Vlaanderen