

Bron: www.doelpunt.be/_.../Jan%20Saveyn%20LEERLINGEN%20EVALUEREN%202000...

Leerlingen evalueren om hun leren en ontwikkeling te ondersteunen

JAN SAVEYN

De recente leerplannen voor het basisonderwijs (en de eindtermen en ontwikkelingsdoelen) leggen veel gewicht bij het verwerven van vrij complexe vaardigheden en attitudes. Maar hoe neem je die doelen van hogere orde mee in evaluatiemomenten tijdens de les? Met alleen maar het 'harde' getoets kom je er wellicht niet. Je moet ook 'zacht' evalueren. En als je van de evaluatie ook nog eens een krachtig instrument wil maken voor de ondersteuning van het leren en de ontwikkeling van de leerlingen, dan moet je die op een welbepaalde manier in je didactisch handelen inbouwen. In deze bijdrage wordt uitgelegd wat zulke evaluatie voor de onderwijspraktijk impliceert.

In een volgende bijdrage leggen we de band tussen die benadering van evaluatie en het pedagogisch concept of schooleigen christelijk opvoedingsproject van een basisschool.

1 Inleiding

Als je leerlingen evalueert, kan je dat met verschillende bedoelingen doen. De bedoeling kan zijn het bepalen en beoordelen wat een leerling na een onderwijstraject of –cyclus kent en kan, om vervolgens beslissingen te nemen in verband met oriëntering of het al dan niet toekennen van een getuigschrift. Men spreekt in dat geval van **summatieve evaluatie**.

Maar de bedoeling is veel vaker het vaststellen en beoordelen wat de leerling van de lessen opsteekt, om hem bij zijn ontwikkelings- of leerproces **optimaal te kunnen ondersteunen**. Die evaluatie maakt dan integraal deel uit van het onderwijsleerproces. Ze is een instrument van vorming, vandaar ook de benaming: **formatieve (vormende) evaluatie**.

Bij zulke procesgerichte evaluatie is het beoordelen van de prestaties vooral een middel om iets te doen aan de begeleiding van de leerling. De evaluatie stelt de leerkracht in staat om op maat gesneden feedback en remediëring te voorzien, of in het algemeen zijn didactisch handelen bij te sturen. Bijvoorbeeld: kleinere stappen zetten, de fouten van de leerlingen indringender met hen bespreken, ze aanzetten om zelf de oorsprong van hun falen te onderzoeken, enz.

Deze bijdrage gaat over de evaluatie die leerkrachten met zulke bedoelingen organiseert. Ze reikt vooral ook een benadering van evaluatie aan die nauw aansluit bij wat de huidige **onderwijskunde** te vertellen heeft over de kenmerken van goed onderwijs en, daarvan afgeleid, over de gewenste oriëntatie van evalueren dat het leren ondersteunt.

Of die benadering past in die visie op onderwijzen en opvoeden, m.a.w. in het pedagogisch project dat binnen een schoolgemeenschap wordt ontwikkeld, dat valt nog altijd af te wegen. Daar gaat dan de volgende bijdrage over.

2 De onderwijskunde over ‘evaluatie’

De onderwijskunde ontwikkelt, op basis van onderzoek, theoretische modellen over leren en onderwijzen.

Uit dat onderzoek zijn een aantal inzichten en accentverschuivingen met betrekking tot leren en onderwijzen naar voren gekomen die ook voor de aanpak van leerlingenevaluatie relevant zijn.

Wij selecteren daaruit de volgende:

- * Leren is een proces waarin de leerlingen zelf een **actieve** rol spelen.
- * Iedereen kan veel leren, als er maar voor **krachtige leeromgevingen** wordt gezorgd.
- * Wil je het leren ondersteunen, dan moet je vooral aandacht besteden aan leerdoelen van **hogere orde** en niet in het minst aan die welke met **zelfsturing** te maken hebben.
- * Bij het leren, spelen **gevoels- en wilsfactoren** (motieven, emoties) en het zelfbeeld een niet te onderschatten rol.
- * De opvatting die een leerling **over leren en het onderwijs** (op een bepaald leergebied) heeft, oefent een grote invloed uit op zijn aanpak en inzet.

Hierna gaan we op al die punten nader in. Maar vooraf dit: onder ‘leren’ worden alle vormen van leren verstaan en met ‘onderwijzen’ alle vormen van begeleiding van kinderen door de leerkracht.

3 Leren is een actief en constructief proces

Leerlingen zijn geen lege vaten waarin kennis gedropt wordt en waarop vaardigheden ‘aangebracht’ worden. Zij bouwen zelf hun kennis op, verwerken op een eigenaardige manier datgene waarmee ze onder andere tijdens de lessen in contact komen.

*Prestaties en
dieperliggende
handelingsstructuren*

Wat we als kennis, vaardigheden of gedragspatronen bij leerlingen te zien krijgen, is het product van een inwendig proces. Anders uitgedrukt, elke Prestatie is het resultaat van een dieperliggende handelingsstructuur of van funderende handelingen (Van Parreren, 1991). Eenzelfde prestatie kan op verschillende handelingsstructuren of manieren van inwendige verwerking berusten, vormen van verwerking die overigens niet allemaal dezelfde kwaliteit hebben. Sommige oplossingsstrategieën zijn bijvoorbeeld breder toepasselijk of transfereerbaarder, zijn korter en leiden sneller tot een oplossing, zijn betrouwbaarder, bevatten meer ingebouwde bijsturing, zijn duurzamer ... dan andere. Wil je dus iets zeggen over wat leerlingen kennen en kunnen, dan kun je dat niet met gemakkelijk vast te stellen prestaties gelijkstellen, maar dien je ook zicht te krijgen op het inwendige verwerkingsproces. Je dient de kwaliteit in te schatten van vakspecifieke leerstrategieën (bijvoorbeeld lees- en schrijfstrategieën), algemene denkvaardigheden (heuristieken), competenties inzake aanvoelen, beoordelen, zelfsturing enz.

Dat prestaties of output vaak weinig zeggen over wat leerlingen werkelijk kunnen, illustreren we met twee eenvoudige **voorbeelden**.

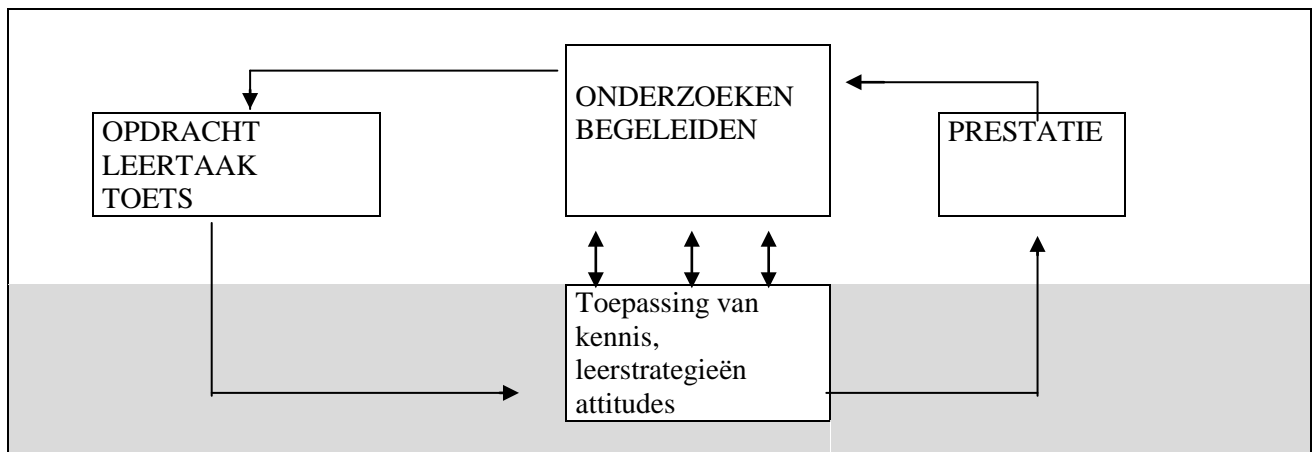
Bij **hoofdrekenen** kan een leerling de bewerkingen altijd als een soort verkort cijferen aanpakken of hij kan flexibel met elke rekenopdracht omgaan door allerlei structuren en verhoudingen in de getallen af te tasten.

Iets $\times 0,5$ doen, is dan bijvoorbeeld de helft nemen; 48 bij iets tellen is er 50 bijdoen en er daarna twee afnemen enz.

Bij **begrijpend lezen** worden vaak vragen gesteld naar de betekenis van een woord of een uitdrukking uit de tekst. Als een leerling op zulke ‘lexicologische’ vragen juist kan antwoorden, weet je nog maar weinig over wat hij daartoe gedaan heeft en of hij strategieën beheerst om in de toekomst lexicologische problemen op te lossen. Hij kan bijvoorbeeld juist antwoorden omdat hij bij de uitdrukking gewoon naar zijn geheugen teruggreep. Zijn ‘prestatie’ heeft dan niets met zijn leesact te maken. Of hij antwoordt juist omdat hij de betekenis uit de context afleidde. Hij kan zich daarbij al lezend een hypothese hebben gevormd en bij doorlezen bevestiging hebben gezocht. Of hij kan het woord door een synoniem uit zijn woordenschat hebben vervangen, het geparafraseerd hebben en zo verder hebben gelezen. Misschien splitste hij het woord en verving hij delen door bekende woorden. Misschien greep hij spontaan naar het woordenboek.

Of misschien heeft hij verschillende van die strategieën in overweging genomen en is hij zo uitgekomen op wat in de gegeven context het beste was.

Veel wegen dus naar dezelfde prestatie.



Wil je een beeld krijgen van wat leerlingen werkelijk kunnen en wat de kwaliteit is van wat ze leerden, dan moet je de black box van het leerproces (in het schema de grijze zone) openbreken, in de diepte gaan. Pas dan ook kun je als leerkracht iets doen aan de verbetering van die kwaliteit. Je kunt bijvoorbeeld eens voor de leerlingen transparant maken hoe jij als leerkracht met hetzelfde probleem omgaat. Je kunt de leerlingen aan elkaar laten vertellen hoe zij tewerk gaan. Je kunt bijkomende instructie geven. Of je kunt de leerling aanmoedigen om zelf een betere leerweg te vinden.

Deze gedachtegang is typisch voor **procesgericht onderwijs** en voor wat de **constructivistische benadering van leren en onderwijzen** wordt genoemd. Die voert thans de boventoon in de onderwijskundige theorievorming (Carpay & Terwel, 1995; Bolhuis & Kluvers, 1998).

Procesgericht evalueren

Voor de leerlingenevaluatie heeft deze benadering als consequentie dat je je als leerkracht niet tevreden kan stellen met het toetsen van leeruitkomsten, zoals vaak aangegeven in operationele leerdoelen (geformuleerd in termen van observeerbaar gedrag). Zowel de formulering van de doelen, het criterium voor de evaluatie, als de evaluatieprocedures zelf dienen in dat opzicht vaak herbekeken te worden. Met de doelen moet je de gewenste leer**processen** aangeven (De Block & Saveyn, 1986, 59) en via de evaluatieprocedures die processen aan het licht brengen. Bijvoorbeeld: kunnen leerlingen gegevens logisch met elkaar in verband brengen? Leggen ze iets van zichzelf in hun (kunstzinnige) werkstukken? Werken ze in stappen of systematisch? Controleren ze zichzelf? Proberen ze verschillende oplossingswegen uit?

De wiskundigen uit het Freudenthalinstituut (Universiteit Utrecht) stellen het zo: "Of toetsen het rekenonderwijs ook positief kunnen beïnvloeden, hangt af van de toetsen. Het is duidelijk dat daarvoor in ieder geval andere toetsen nodig zijn dan de gangbare, simpele toetsen waarbij het vaak gaat om het vinden van **de** goede uitkomst. In Engeland heeft men recent een poging gedaan om meer 'authentic assessment' te bevorderen. Dit is een manier van toetsen die probeert het wiskundige denken van leerlingen zichtbaar te maken. Met de uitkomst alleen, kon dit vaak niet..."

De vernieuwing van het gangbare mechanistische rekenen in de richting van een meer constructivistische aanpak komt niet in het productgerichte toetsen tot uitdrukking.” (M. Vandeheuvel & Van Rooijen, 1999, 9)

Dat evalueren dat op het leerproces van de leerlingen gericht is, er niet eenvoudiger op wordt, ligt voor de hand. Maar daar staat tegenover dat wat wij hier **procesgericht evalueren** noemen een krachtig middel is om het leren van de leerling te ondersteunen.

Overigens neemt dat (actief en constructief) leerproces bij elke **individuele leerling** specifieke vormen aan. Leerlingen zijn geen lege vaten, **maar het zijn ook niet allemaal dezelfde vaten**. Procesgerichte evaluatie erkent automatisch ook de diversiteit in de leerwegen die leerlingen volgen om tot een uitkomst of product te komen.

Andere evaluatie-instrumenten

Omdat een en ander impliceert dat zichtbaar moet worden gemaakt wat zich **in** de leerling afspeelt, schieten de vertrouwde evaluatie-instrumenten en – procedures vaak tekort. Objectieve prestatietoetsen bijvoorbeeld geven op een betrouwbare en objectieve wijze aan wat leerlingen op de gestelde vragen kunnen antwoorden, maar ze zeggen tegelijk weinig over wat leerlingen werkelijk hebben geleerd. Vormen van evaluatie die meer ruimte laten voor de inbreng van de leerling en die bij de veruitwendiging van leerprocessen sterker de gevolgde weg laten zien, passen beter in een constructivistische benadering van leren en onderwijzen.

Echte feedback

Bij procesgericht evalueren is ook de feedback die op de beoordeling aansluit, efficiënter voor individuele ondersteuning van het leerproces. In de plaats van prestatiegerichte feedback, waarbij de leerling alleen over het resultaat van zijn inspanningen geïnformeerd wordt (bijvoorbeeld via een cijfer) en waarbij hij een weinig zeggende bemerking (‘flink gewerkt’, ‘kan beter’, ...) meekrijgt, komt feedbackinformatie over de mogelijke oorzaak van fouten en over middelen om de leertaak anders aan te pakken. Dan zegt de leerkracht bijvoorbeeld: zet de gegevens eens in een schema, hou tijdens je werk even halt en ga na of je nog goed zit, vervang ... door wat je al kent, doe het eens trager en in kleine stappen ..., kijk eens aandachtiger naar wat ik je voordoe, raadpleeg je notities, ...

Gericht op zelfsturing

Dat leren een actief en constructief proces is, houdt tenslotte in dat een lerende ook zelf **coach** is van zijn leren of zichzelf leert **leren**. Uit zijn prestatie op een leertaak of zijn reacties op een situatie trekt een lerende zijn besluiten. Bereik ik zo mijn doel? Is wat ik gedaan heb voor herhaling vatbaar of kan ik in de toekomst maar beter iets anders doen? Hoe komt het dat ik er nu weer naast zit, of dat het deze keer beter ging?

Lerenden ondersteunen hun leren met andere woorden door metacognitieve kennis en vaardigheden of allerlei zelfsturende procedures en houdingen (J. Saveyn, 1998).

Hoe intensief dat gebeurt, is echter ook van de leeromgeving afhankelijk en dus van de wijze waarop de leerkracht de evaluatie aanpakt. Zelfsturing en leren leren worden bevorderd als de leerkracht ook bij evaluatie niet alle initiatief bij zichzelf als beoordelaar legt. Hij zal de leerling daarentegen vooral helpen zichzelf te beoordelen, op basis van de informatie (vaststellingen, resultaten, ...) die de evaluatie oplevert en door relevante beoordelingscriteria in herinnering te brengen. Hij zet in nabesprekingen de leerlingen aan om zelf de koppeling te maken tussen hun resultaat en wat ze ondernomen hebben. Hij stimuleert alle leerlingen om zelf nieuwe oplossingswegen of correcties op hun aanpak uit te zoeken.

4 Evalueren is een component van ontwikkelend onderwijs

Krachtige leeromgevingen

Bij **ontwikkeld onderwijs** gaat men ervan uit dat bij elke leerling het leren ontwikkelbaar of beïnvloedbaar is, als we als leerkracht voor leerlingen maar **krachtige leeromgevingen creëren**.

Dat laatste houdt onder andere in dat we voor leerlingen model zijn van goede probleemoplossers, dat we goede leerstrategieën van onszelf en van de leerlingen (laten) expliciteren of transparant maken, dat we transfer van het geleerde uitlokken via gevarieerde taken, dat we met leerlingen reflecteren en dialogeren over kwaliteitsvolle leerstrategieën en –houdingen. Dat alles kan een plaats krijgen in de gewone lesmomenten en naar aanleiding van evaluatiemomenten. Bijvoorbeeld bij de nabespreking van oefeningen, toetsen en observaties, bij de voorstelling van werkstukken, ... door de leerkracht en de leerlingen zelf. In zo'n verwerkingsmoment kan een leerbevorderende dialoog tot stand komen en kan de leerling tot zelfevaluatie worden aangezet. Dan is evaluatie "meer een zaak van dialoog dan van meting" (cf. J. Cardinet, 1995, p. 104).

Een vorm van begeleiden

Zo opgevat is evaluatie bijvoorbeeld niet alleen iets wat systematisch op het einde van een les of lessenreeks een plaats krijgt, als een afsluitend moment waarbij de leerkracht 'de rekening' van de leerlingen maakt.

Beoordeling is weliswaar essentieel bij evalueren, maar zeker bij procesgerichte evaluatie is beoordeling geen doel op zich. Wat op die beoordeling volgt, is even belangrijk. Dat is met name een terugkoppeling (feedback) van vaststellingen naar het onderwijsproces, het uitzoeken van remediërende acties, maatregelen nemen om het onderwijsleerproces bij te sturen zodat de leerlingen alsnog de doelstellingen kunnen bereiken. In dat verband leeft bij onderwijskundigen het motto dat men **onderwijsgericht moet toetsen, in plaats van toetsgericht te onderwijzen** (Treffers & Van Den Heuvel, 1999). Daarmee geven zij aan dat evaluatiebeurten de begeleiding van de leerlingen ten goede moeten komen, dat ze geen zin hebben als ze enkel tot het taxeren van de leerlingen leiden.

Het is inderdaad niet denkbeeldig dat er in de praktijk veel getest, beschreven en geregistreerd wordt, maar dat de inspanning voor de ondersteuning van de kinderen daarmee niet in verhouding staat.

Denk maar aan het gebruik van technisch sterk uitgewerkte (genormeerde) leerlingvolgsystemen waarbij de leerkrachten in de kou blijven staan voor het uitwerken van een passend handelingsplan.

Wil evalueren ontwikkelingsbevorderend zijn, dan zal het evaluatieaspect van didactisch handelen niet geïsoleerd maar zoveel mogelijk in het onderwijsleerproces geïntegreerd dienen te worden.

5 Bij de evaluatie dienen alle doelen te worden betrokken

*Vooraf ook doelen
van hogere orde*

Bij het evalueren beoordeel je de leerlingen op het realiseren van alle soorten leerdoelen, ook die van hogere orde.

In de doelen kan je inderdaad verschillende categorieën onderscheiden. We verwijzen daarbij naar indelingen die o.a. in **taxonomieën van leerdoelen** terug te vinden zijn.

Volgende dimensies komen in de meeste taxonomieën naar voren.

- * Naast kenniselementen, regels en technieken, zijn ook de meer complexe leerstrategieën, aanpakwijzen en attitudes voorwerpen van leerprocessen. Dat is, van laag naar hoog, de **inhoudsdimensie**.
- * Bovendien onderscheiden de doelen zich naar verwerkingsniveau: van weten, kunnen kopiëren en mechanisch reproduceren, gaat het over inzichtelijk en productief aanwenden, naar beoordelend omgaan met, spontaan, zeer gevarieerd en eventueel creatief toepassen van kennis, vaardigheden en attitudes in allerlei natuurlijke situaties.
Of korter: van kennen, over kunnen, naar 'zijn' als hoogste **verwerkingsniveau**.

Mede vanuit de constructivistische benadering van leren en onderwijzen wordt overigens explicieter aandacht gevraagd voor de doelstellingen van hogere orde, dat wil zeggen voor

- breed inzetbare oplossingsmethodes (denkstrategieën of heuristieken, procedures van zelfsturing of metacognitieve vaardigheden),
- doelstellingen met een dynamisch-affectieve lading (attitudes, zich betrokken voelen, grondhoudingen, kunnen en willen communiceren over leren),
- leerinhouden persoonlijk, op een productieve of creatieve wijze verwerken en in gevarieerde probleemsituaties toepassen.

Tegelijk wordt het belang gerelativeerd van het kunnen reproduceren van feitenkennis, het mechanisch toepassen van standaardalgoritmen, regels of specifieke technieken, het werken met typeoplossingen in stereotiepe oefensituaties.

	Doelen	
	Inhoud	Verwerkingsniveau
lagere orde	feiten termen regels ... technieken	weten nadoen reproducieren
hogere orde	strategieën houdingen	gevarieerd aanwenden spontaan toepassen

De verschuiving in de aandacht voor bepaalde doelcategorieën is thans goed herkenbaar in de uitgangspunten van vakdidactieken. Zo legt men binnen het (realistisch) **wiskundeonderwijs** veel gewicht bij het wiskundig leren omgaan met echte en gevarieerde problemen. Zeer belangrijk is de toepassing van heuristieken (transfereerbare denkstrategieën) en de ontwikkeling van wiskundige grondhoudingen (zoals erop gericht zijn om: gegevens te structureren, te generaliseren, je aanpak te wijzigen, hypothesen te toetsen, te reflecteren op eigen en andermans denken en handelen).

Uit onderzoek omtrent **taalvaardigheidsonderwijs** komt naar voren dat het er vooral op aankomt leerlingen met realistische taaltaken en communicatieve taalgebruikssituaties te leren omgaan. Daarbij moeten leerlingen woordenschat, grammatica en alles wat met de kennis van de taal-systematiek te maken heeft, vooral functioneel leren aanwenden (zie ook NT2). En ze moeten communicatieve situaties leren begrijpen en aanpakken.

Ook bij **wereldoriëntatie** en de traditionele **zaakvakken** ziet men het accent verschuiven van feitenkennis 'opnemen', naar gegevens ordenen en met elkaar in verband brengen om zo zelf kennis te construeren, naar beoordelend omgaan met gegevens uit de werkelijkheid en ontwikkelen van een eigen mening over wat om je gebeurt.

En de trend zet zich ook door voor leren op het domein van het **muzische**. Daar is essentieel dat leerlingen divergent leren denken, dat ze authentiek leren uitdrukken wat in ze leeft, dat ze kunstzinnige kennis en technieken in een eigen 'taal' (beelden, symbolen, codes) verwerken om met zichzelf en anderen te communiceren, om beter te kunnen beschouwen (genieten). Ze moeten het kunstzinnige vooral ook vanuit bepaalde grondhoudingen leren benaderen. Dat alles is essentiëler dan de beheersing van technieken an sich.

Voor evaluatie, waar het bereiken van de leerdoelen als beoordelingscriterium geldt, vormt deze oriëntatie een heuse uitdaging. Doelen van hogere orde hebben immers kenmerken die ze als toetssteen moeilijker hanteerbaar maken dan eenvoudige gedragsveranderingen.

- Hoe doelen van hogere orde in **concreet gedrag** (output) bij leerlingen tot uiting komen is niet eenduidig en niet bij voorbaat te omschrijven. Wat bijvoorbeeld een leerling precies zal doen als hij een taak systematisch aanpakt, kun je niet vooropstellen. Hoe hij precies zal handelen na de beoordeling van een situatie evenmin. Het handelen is immers het resultaat van een persoonlijke verwerking. Dat betekent dat wie gedrag van leerlingen nagaat altijd moet **interpreteren** of dat gedrag een uiting is van wat de doelstelling wezenlijk inhoudt.
- In welke **situaties** het verwerven van sommige doelen tot uiting moet komen is niet aan te geven. Immers, doelen van hogere orde slaan terug op de bekwaamheid van de leerling om het geleerde op het gepaste moment te actualiseren, als de gelegenheid zich voordoet. Ze slaan niet terug op de bekwaamheid om het geleerde alleen in herkenbare testsituaties aan te wenden.
- Complexe doelstellingen omvatten verschillende kenniselementen en deelvaardigheden die **gecombineerd** worden aangewend om een realistische taak uit te voeren.

De integratie (en niet de som) van die aspecten is essentieel voor het beoogde gedrag. Je kunt het bereiken van het doel dan ook niet nagaan en beoordelen vanuit eenvoudige toetsituaties die elk naar bepaalde deelvaardigheden peilen.

Eén en ander verklaart al waarom doelen van hogere orde bij leerkrachten vaak buiten het gezichtsveld geraken als ze aan evalueren toe zijn. Dat is vooral het geval als ze bij de evaluatie de **meettechnische kwaliteits-criteria** willen aanhouden waaraan evaluatie-instrumenten dienen te beantwoorden: **betrouwbaarheid, objectiviteit en validiteit (of geldigheid)**.

Hierna lichten we toe wat elk van deze criteria, **bij de evaluatie van doelen van hogere orde** inhouden. Deze vrij theoretische uitweiding is noodzakelijk voor het vervolg van ons verhaal.

Betrouwbaarheid

Dat betekent dat de toets of eender welke evaluatieprocedure vrij moet zijn van meetfouten. Iets wat tot uiting komt in het feit dat een herhaling van de toets dezelfde vaststellingen oplevert.

Betrouwbaarheid tracht men te realiseren door de **standaardisatie** van de omstandigheden waarin de toetsing verloopt.

Dat wil bijvoorbeeld zeggen:

- voor iedereen dezelfde tijdslimiet,
- vooraf aangeven met welke hulpmiddelen (bijvoorbeeld woordenboek) mag worden gewerkt en dan nog het liefst met zo weinig mogelijk middelen (want daar heb je als evaluator vaak geen controle op),
- de omgevingsfactoren onder controle houden, bijvoorbeeld vormen van 'samenwerken' (of spieken) uitschakelen,
- ervoor zorgen dat de vragen duidelijk zijn en geen extra toelichting vereisen (anders kan de leesvaardigheid al eens een hoofdrol spelen).

Het is evident dat het toetsen van vaardigheden van hogere orde voor veel van die punten problemen stelt.

Het is namelijk zo dat het beheersen van die vaardigheden in open, levensechte situaties tot uiting moet komen, dat dialoog met de omgeving en 'kunnen samenwerken' vaak deel uitmaken van dat soort doelen. Met andere woorden, als je de evaluatiesituatie hoe dan ook geheel onder controle tracht te houden, plaats je leerlingen in een al te beperkende taakcontext. En zo kom je in conflict met de validiteitseis (zie verder).

Objectiviteit

Dat betekent dat de invloed van de persoon (het subject) die vaststelt en beoordeelt tot een minimum wordt herleid. Objectiviteit wordt toets-technisch bevorderd door:

- gesloten of geprecodeerde opdrachten te geven (zoals meerkeuzevragen en eenvoudige invulvragen),
- ondubbelzinnig en op voorhand aan te geven wat als typeantwoord, juist antwoord of criteriumgedrag kan worden beschouwd,
- de beoordeling volledig te laten aansluiten bij wat in de onderzochte situatie wordt geconstateerd (dus zonder bijvoorbeeld rekening te houden met wat je daarbuiten van de leerling weet).

Andermaal is het niet evident dat hieraan kan worden voldaan bij de evaluatie van doelen van hogere orde. Bij zulke doelen worden de leerlingen bijvoorbeeld geacht divergent en creatief te denken in plaats van te kunnen kiezen uit een beperkt aantal gegeven antwoordalternatieven. Er wordt net niet gepeild naar een typeantwoord.

Voorts kan je als evaluator vaak geen oordeel uitspreken op basis van een beperkte prestatie op een georganiseerd evaluatiemoment. Je kan pas een juiste inschatting maken van de competentie van een leerling als je er veel andere leerlingengegevens en vaststellingen in diverse contexten bij betreft.

Objectiviteit en betrouwbaarheid zijn bij het evalueren van doelen van hogere orde veeleer kwaliteitskenmerken die je **nastreeft**. Het komt er als het ware op aan de subjectiviteit te verkleinen.

Dat bereik je bijvoorbeeld door vooraf gedragskenmerken bij de doelstellingen te expliciteren: in welk concreet gedrag kan de beheersing van een strategie of het verwerven van een attitude zoal tot uiting komen? Als zulke omschrijvingen bijvoorbeeld in een observatierooster worden verwerkt, dan verklein je de kans dat de evaluatie natte vingerwerk wordt, dat elke leerkracht de operationalisering van de doelstelling op zijn manier interpreteert. Voor de beoordeling van het gedrag kun je er verder voor zorgen dat je je oordeel baseert op vaststellingen op verschillende momenten in gevarieerde situaties (in plaats van op een enkel opvallend feit).

Of je kunt de vaststellingen en beoordelingen van verschillende mensen samenbrengen. Zo kom je tot intersubjectiviteit die de richting van objectiviteit opgaat. Als velen bij leerlingen hetzelfde menen vast te stellen en te kunnen besluiten, benader je met andere woorden dichter de werkelijkheid dan wanneer je bij de evaluatie terugvalt op het oordeel van één persoon die slechts enkele vaststellingen deed.

Validiteit

Bij een valide evaluatie meet of toets je precies datgene wat je, conform de doelstelling, beoogt te meten of vast te stellen. De activiteit om een opgave op te lossen moet dezelfde zijn als de activiteit die in de doelstelling vervat ligt en niets anders.

Een proef die de vaardigheid meet om een oplossingsmethode op nieuwe probleemsituaties toe te passen, moet inderdaad nagaan of de leerling dat **kan**. Hij moet niet toetsen of de leerling alleen maar **weet** hoe die methode dient toegepast te worden, of dat hij bij een aantal alternatieven het juiste kan **herkennen**.

Voor doelen van hogere orde is het niet altijd zo gemakkelijk om te bepalen of gedragingen en prestaties naar de essentie van de doelen teruggaan. Voor doelen van lagere orde, zoals het beschikken over feitenkennis of geautomatiseerd kunnen aanwenden van technieken, dekt een simpele reproductietaak de betreffende doelstellingen vrij goed. Maar waaruit kun je bijvoorbeeld afleiden dat iemand bij het luisteren rekening houdt met de communicatieve situatie? Hiervoor dien je de essentie van die doelstelling goed te doorzien.

Harde én zachte evaluatie

Wie rigoreus vasthoudt aan de hiervóór genoemde meettechnische eisen, die vooral vanuit testmiddens worden voorgehouden, kan om alle problemen te vermijden (o.a. het gediscussieer met leerlingen en ouders over de 'eerlijkheid' van een waarderingscijfer) zijn toevlucht nemen tot het evalueren van wat goed toetsbaar is. En hij kan zich bedienen van zogenaamde **harde evaluatieprocedures** die maximaal aan de eisen van betrouwbaarheid, objectiviteit en validiteit voldoen.

Doelen van hogere orde moeten het in dat geval vaak afleggen tegen die van lagere orde. Eenzijdigheid en verschraling van de evaluatie is dan het mogelijke gevolg. De meest krachtige instrumenten van leren en ontwikkelen krijgen in het begeleidingsproces niet de nodige aandacht. De evaluatie is niet meer representatief voor het geheel van datgene waaraan op school en in de klas gewerkt dient te worden of wordt, maar ze bestrijkt slechts een segment van het totale doelenpakket (inhouden en verwerkingsniveaus).

Onderwijskundigen die leren en onderwijzen vanuit een constructivistisch oogpunt benaderen, stellen daarom vooral vragen bij de opportuniteit van scherpe objectiviteitseisen voor didactische evaluatie. En ze beklemtonen de waarde van evaluatiemethoden die doelen van hogere orde tot hun recht laten komen. Zo'n methode is bijvoorbeeld de observatie van leerlingen waarbij niet alleen op het uiterlijke gedrag wordt afgegaan, maar de hele context en de 'geschiedenis' van elke leerling in de observatie en interpretatie wordt meegenomen. Waarbij men de betekenis van leerlinggedrag probeert te verstaan. Men spreekt in die zin al eens van samengaan van objectiviteit met invoeling of 'sensitiviteit' (R. Burns, 1979). Behalve de observatie zijn er overigens nog andere methoden voor het evalueren van doelen van hogere orde: taken en werkstukken samen met de leerlingen bespreken, werken aan opdrachten die de leerkracht zelf ontwikkelt of die de leerlingen voorstellen en die flexibel aansluiten bij wat in de klas of de omgeving gebeurt, de leerlingen een persoonlijke map (portfolio) laten aanleggen over de dingen waar ze mee bezig zijn, enz.

Dat bij deze vormen van **zachte evaluatie** aan de objectiviteitseis geen prioriteit wordt gegeven, kan nauwelijks een bezwaar zijn. Althans niet in een context waar evaluatie een component van het onderwijsproces is en waar het formatieve primeert. De opzet is dan immers dat leerlingen via de evaluatie tijdig in hun leerproces worden ondersteund en dat de meest ingrijpende gedragsveranderingen bij dat leren de plaats krijgen die ze verdienen. Er zitten aan zulke evaluatie overigens geen voor de individuele leerling onomkeerbare beslissingen vast. En veel onvolkomenheden inzake betrouwbaarheid kunnen in de dialoog met de leerlingen gerelativeerd worden (Verloop & Van Der Schoot, 1995, 259).

Dat wil ook weer niet zeggen dat er bij zachte evaluatie niet **zo betrouwbaar en objectief mogelijk** geëvalueerd moet worden. Dat is hiervóór al aangegeven. Maar hoe dan ook, een zeer hoge betrouwbaarheid en objectiviteit bereik je nooit als het om evalueren in onderwijsverband gaat. Daarom past het ook dat leerkrachten behoedzaam **oordelen** en dat ze vooral met de **ondersteuning** van leerlingen begaan zijn.

Samengevat: de aard van de evaluatie dient afgestemd op de aard van de doelen

inhoud verwerkings- niveau	feiten termen regels	technieken	strategieën	Houdingen
weten reproducere	<div style="position: relative; height: 100%; width: 100%;"> <div style="position: absolute; top: 0; left: 50%; transform: translate(-50%, -50%);"> <p>HARDE EVALUATIE</p> </div> <div style="position: absolute; bottom: 0; left: 50%; transform: translate(-50%, 50%);"> <p>ZACHTE EVALUATIE</p> </div> </div>			
inzien				
productief beoordelend toepassen				
spontaan toepassen (verre transfer)				

6 Evalueren is ook een zaak van de leerling

In een formatief perspectief is de leerling niet alleen **het voorwerp** van evaluatie waar alleen de leerkracht de verantwoordelijkheid voor opneemt. De leerling is inzake evaluatie **een actieve partij** en hij moet worden aangemoedigd om zelf verantwoordelijkheid op te nemen voor het vaststellen en beoordelen van zijn vorderingen.

De leerkracht moet de leerling hier vooral helpen om gaandeweg zelf besluiten te trekken voor zijn verdere leren. Dat laatste betekent dat de leerling geleerd wordt om de oorsprong van goede en zwakke prestaties of vorderingen te achterhalen en daar vervolgens aan koppelt wat hij in het vervolg nog meer of niet meer moet doen, welke leerstrategie hij verder moet uitproberen en met welke houding hij een leertaak best benadert. Evaluatie **van** de leerling verschuift in die zin geleidelijk aan naar evaluatie **door** de leerling.

In de curricula worden van langs om meer doelstellingen opgenomen die te maken hebben met **zelfsturing**: leren leren, leren reflecteren over je eigen leerproces, zelf plannen en je doelen bepalen of bijsturen, jezelf controleren enz. Bij zulke optie ligt de evaluatie niet zonder meer in het kamp van de leerkracht. De leerkracht beoordeelt en begeleidt het zelfevaluerend vermogen van de lerende, maar draagt tegelijk een deel van het initiatief inzake evaluatie aan de leerlingen over.

Hiermee duikt een nieuw kwaliteitskenmerk van evaluatie op, nl. het stimulerende effect op de zelfsturing.

Middelen om de rol van de leerling te versterken zijn onder andere

- materiaal ontwikkelen voor autocorrectie bij bepaalde leertaken,
- de leerlingen mee laten bepalen wanneer er het best geëvalueerd wordt,
- samen met de leerlingen naar middelen zoeken om de vorderingen te toetsen en bij te houden (bijvoorbeeld een kaart maken met belangrijke aandachtspunten en iconen voor de beoordeling, een checklist maken, interessante opdrachten verzinnen enz.),

- de leerlingen betrekken bij de bespreking van resultaten, van aangewezen initiatieven voor bijsturing (extra instructie of documentatie, extra oefenmomenten, een (beter) stappenplan, een klasgesprek over hoe je het best je les leert enz.),
- de leerlingen een dagboek laten bijhouden waarin ze terugblikken op wat ze in de school beleefd hebben,
- een verslag laten maken over een klasactiviteit,
- in een kringgesprek terugblikken op wat je op school 'geleerd' of meegemaakt hebt,
- een tutoren- of monitorenstelsel uitwerken.

7 Leren, motivatie en evalueren staan met elkaar in verband

Vermits evalueren deel uitmaakt van het onderwijsleerproces, moet je als evaluerende leerkracht rekening houden met alles wat dat leren beïnvloedt of ondersteunt. Typisch voor het menselijk leren is dat **emoties**, **motieven**, **overtuigingen** en **opvattingen** die mensen over zichzelf en hun eigen mogelijkheden hebben, in hoge mate hun handelen en dus ook hun leren bepalen. Ook in die zin zijn leerlingen geen lege vaten, maar mensen boordevol gevoelens. En is leren een actief, door de lerende zelf beïnvloed proces.

De manier waarop leerlingen bij leerprocessen begeleid worden, speelt in de **ontwikkeling** van die motivationele aspecten een grote rol. En die invloed geldt in het bijzonder voor de momenten waarop leerlingen geëvalueerd worden.

Hierna geven we aan hoe de wijze van evalueren, meer bepaald het omgaan met leerlingenprestaties en de sfeer waarin de evaluatie plaatsvindt, in verband staan met:

- * de wijze waarop leerlingen voor hun leerresultaten een uitleg gaan zoeken; dat is hun zogenaamde toeschrijvingsgedrag,
- * de intrinsieke en extrinsieke motivatie, de prestatiegerichtheid dan wel de gerichtheid op leren of taken beheersen,
- * het ontwikkelen van het zelfbeeld en het zelfwaardegevoel van leerlingen.

7.1 Evalueren en toeschrijvingsgedrag

Wie leert, wordt met eigen kunnen geconfronteerd en zoekt altijd naar een verklaring, een oorzaak van zijn leeruitkomsten.

Hij kan zijn gedrag toeschrijven (attribueren) aan oorzaken die vooral buiten zichzelf liggen, bijvoorbeeld zijn leermeesters (**extern**), of vooral in zichzelf, bijvoorbeeld zijn capaciteiten of zijn inzet (**intern**). Hij kan de relatie met die factoren bovendien beschouwen als iets **stabiel**, iets permanent, of veeleer als iets **variabel**, iets tijdelijk. En hij kan tenslotte die oorzaak beschouwen als iets wat door hem **bestuurbaar** is of iets waar hij veeleer aan **overgeleverd** is.

De combinatie van die verschillende dimensies in het toeschrijvingsgedrag levert verschillende **toeschrijvingsstijlen** (attributiestijlen) op.

Zo zijn er leerlingen die hun succes aan zichzelf (hun capaciteiten en inzet) toeschrijven, terwijl ze hun falen aan zelf te besturen interne factoren (inzet) of aan externe factoren (bijvoorbeeld de gebrekkige steun die ze krijgen) toeschrijven. Zulke leerlingen hebben een **positief beeld** van hun eigen bekwaamheid en staan positief ten opzichte van wat er nieuw te leren valt.

Andere leerlingen wijzen hun falen toe aan het feit dat ze te weinig capaciteiten hebben. Ze zijn ervan overtuigd dat dat altijd zo is en dat ze daar geen greep (meer) op hebben. En als ze succes boeken, leggen ze de oorzaak buiten zichzelf (geluk gehad, hulp van anderen, ...). Bij hen overheerst het gevoel van onmacht. Zij hebben een **negatief beeld** van hun eigen bekwaamheid en negatieve verwachtingen omtrent alles wat er (op een bepaald domein) nog te leren zou vallen.

Het onderwijs, en meer bepaald ook de evaluatie, is mee verantwoordelijk voor de ontwikkeling van een of andere toeschrijvingsstijl.

In het geval van de categorie leerlingen die hun falen zonder meer toeschrijven aan hun gebrek aan capaciteiten, kun je die invloed nefast noemen en kun je spreken van ‘aangeleerde hulpeloosheid’ (Boekaerts & Simons, 1993, 109). Evaluatiemomenten die stevast tot falen aanleiding geven, kunnen daartoe bijdragen. Maar dat is ook het geval bij alle soorten opmerkingen die leerlingen laten voelen dat ze te weinig in zich hebben, die niet uitnodigen om de relatie te leggen tussen resultaat en aanpak van de taak of inzet, die laten uitschijnen dat het resultaat ‘te verwachten’ was en altijd wel gelijkaardig zal zijn.

Een efficiëntere toeschrijvingsstijl wordt dan weer door het omgekeerde bewerkstelligd, onder meer door de veranderbaarheid van resultaten te laten ervaren (bij vorderingen voor taken die leerlingen aankunnen) en door het met de leerlingen over het effect van een andere aanpak van de taak te hebben.

De opbouw van een toeschrijvingsstijl loopt via een lange weg van leerervaringen. Uit onderzoek is gebleken dat het afbouwen van een inadequate toebeschrjvingsstijl zeer moeilijk is. Het gaat immers om de verandering van een beeld dat de lerende zich over leren en eigen bekwaamheden vormde. Er rust in die zin ook een grote verantwoordelijkheid op wie het evaluatieproces leidt.

7.2 *Evalueren en oriëntatie op leren, dan wel op prestaties*

*Extrinsieke en
intrinsieke motivatie*

De wijze van onderwijzen heeft ook haar invloed op de intentie waarmee leerlingen leren.

* De onderwijsaanpak kan zodanig zijn dat leerlingen zich vooral tot doel stellen om zonder meer sterke **prestaties te leveren**, om hoge cijfers te behalen, om te tonen wat ze kunnen en hoeveel méér ze wel kunnen dan anderen.

Het effect daarvan is dat leerlingen een globale angst hebben om te falen en dat ze alles doen om een mislukking te vermijden (spieken inbegrepen), dat ze niet erg geïnteresseerd zijn in het bespreken van hun fouten en uit hun fouten weinig leren, dat ze hun fouten (bijvoorbeeld gebrek aan inzet of doordenken over iets) trachten te verbloemen, dat ze zich naar aanleiding van de beoordeling minder waard voelen, of juist veel belang hechten aan de status die hun cijfers hun bezorgen. Je kunt hier de relatie leggen met wat men **extrinsieke motivatie** noemt. Dat wil zeggen een motivatie die elders ligt dan in de betere beheersing van een taak, dan voldoening ervaren bij meer kennen, kunnen en ‘zijn’.

- * Leerlingen kunnen zich inderdaad ook dat laatste tot doel stellen en daar hun motivatie uit putten. We spreken dan van een oriëntatie op leren of echte betrokkenheid. Bij zo'n oriëntatie ontstaat leerbereidheid, spant de lerende zich in voor een zinvol leerdoel, wil hij iets beter beheersen. Complexe taken vormen voor hem geen bedreiging maar een uitdaging. Hij beleeft plezier aan de proef en ontwikkelt een positieve attitude ten opzichte van alles wat met leren te maken heeft. Bij fouten reflecteert hij over zijn prestaties en tracht hij de oorsprong ervan te achterhalen en zo betere leerstrategieën te ontdekken (cf. sterke metacognitie). Hij wil niet zo vlug als het kan 'de boeken dicht doen' maar zoekt zijn kennis en vaardigheden functioneel uit te breiden. Eén en ander typeert de **intrinsieke motivatie**. Daarvan is geweten dat ze voor het verdere leren meer perspectieven biedt dan de extrinsieke.

*Evaluatie en de
aard van de motivatie*

De aanpak van en de sfeer waarin de evaluatie plaatsvindt, is van grote invloed op de ingesteldheid van de leerlingen.

Prestatiegerichtheid en extrinsieke motivatie worden in de hand gewerkt door:

- de leerlingen in het ongewisse te laten over de leerdoelen waar de evaluatie bij aansluit,
- vragen te stellen die vooral goed scorebaar maar daarom niet even zinvol zijn; bijvoorbeeld vragen te stellen die geen zinnig mens in een bepaalde situatie ooit in zijn hoofd zou halen,
- de beoordeling te koppelen aan de klasprestaties (de klasresultaten als norm), een competitief sfeer te creëren,
- beloningen en sancties te koppelen aan cijfers of aan de plaats in de groep,
- geen of te late feedback te geven, alsof de weg naar de oplossing of het gewenst gedrag van ondergeschikt belang is.

Gerichtheid op leren en intrinsieke motivatie worden aangewakkerd door:

- de bedoeling van de proef met de leerlingen te bespreken,
- zinvolle taken te geven en beoordelingscriteria te hanteren die essentieel zijn voor het beheersen van iets; bijvoorbeeld door bij een opdracht voor een muzisch doel het belevingsgehalte te beoordelen (en een geschreven stukje rond een persoonlijke ervaring niet op spelfouten te beoordelen), door bij het wiskundig oplossen van problemen de redenering te laten doorwegen i.p.v. het cijferrekenen,
- vooral veel aandacht te besteden aan een (onmiddellijke) bespreking van de resultaten,
- leerlingen uit te nodigen om samen te reflecteren over de oorsprong van bepaalde prestaties en te zoeken naar mogelijke bijsturing en uitdagende vervolgoopdrachten,
- de leerlingen voor de evaluatie gaandeweg zelf verantwoordelijkheid toe te bedelen.

Deze lijst suggereert niet dat het ontwikkelen van de intrinsieke motivatie van leerlingen een makkie is. Op bepaalde momenten zullen leerkrachten bepaalde leerlingen via extrinsieke stimuli over de brug moeten halen. En ze zullen ook nogal wat moeten investeren in het overtuigen van ouders. Dat sommige ouders hun kinderen zodanig in een (kortzichtige) prestatiesfeer opvoeden (cf. de puntenjacht met beloning en straf) maakt het voor leerkrachten soms extra moeilijk.

7.3 De invloed van evalueren op het zelfbeeld en zelfrespect

Leerlingen vormen zich met alle kennis die ze over zichzelf verwerven, een beeld over hun bekwaamheid. Dat noemt men **zelfbeeld**.

Het ontwikkelen van dat subjectief beeld is een proces dat in onderwijsverband parallel verloopt aan het opbouwen van kennis en vaardigheden. Zo'n beeld is impliciet bij mensen aanwezig, maar het wordt geactiveerd als mensen voor een leertaak komen te staan. Het leidt bij de lerende tot een bepaalde inschatting van de taak (kan ik die wel?). Het leren (ook het leren van kennis en cognitieve vaardigheden) is dus gekoppeld aan een **beleving** van de leersituatie.

Daarbij speelt een over lange tijd en veel leerervaringen gegroeide vorm van zelfvertrouwen een belangrijke rol. Bij de 'optimisten', met een groot zelfvertrouwen, is de leerintentie groot. Zij zijn bereid om tijd en energie te steken in het bereiken van een doel. Bij de 'pessimisten', die aan zichzelf twifelen, is de leerintentie klein en werkt het zelfbeeld remmend. Onderzoekers komen tot de conclusie dat zelfvertrouwen of optimisme de sleutel is naar meer succes, en dat twijfel (pessimisme) het grootste talent kan hinderen zijn potentieel te realiseren.

Zo beschouwd is (aldus Boeckeaerts & Simons, 1993, 121) het **leerproces een affectief proces**, dat overigens verankerd is met een nog ingrijpender kenmerk van de persoon: zijn **gevoel van zelfwaarde, zelfachting of zelfrespect**. Het algemene geloven in jezelf is meer dan je beeld over je bekwaamheid op een bepaald domein. Aan zelfachting en zelfrespect zit een bepaalde waardering vast. Het gaat daarbij om goed- of afkeuring van de persoon zelf. Het is de diepste laag van waaruit het leven en dus ook het leren worden beïnvloed.

Het zelfbeeld in heel zijn gelaagdheid komt – zoals al aangegeven – bij leerlingen tot stand uit hun hele geschiedenis van leerervaringen, dus ook en vooral uit de ervaringen bij de kritieke momenten die beoordelingen zijn. Je zal als leerling maar eens in je schoolloopbaan constant worden voorgehouden dat je veel minder dan anderen bekwaam bent om leertaken succesvol uit te voeren. Of je zal daarentegen maar eens ten overvloede ervaren dat je tot heel veel in staat bent, als je je maar inzet en rekening houdt met wat er in de klas te leren valt. De invloed van die ervaringen op het zelfvertrouwen is dermate, dat leerkrachten bij al hun interventies inzake evaluatie zich van die 'nevenwerking' nooit téveel rekenschap kunnen geven.

Er dient overigens ook een verband gelegd met het ontwikkelen van een toeschrijvingsstijl die door de evaluatie wordt beïnvloedt. Leerlingen met een positief zelfbeeld die succes ervaren (openlijke goedkeuring bijvoorbeeld) zullen dat toeschrijven aan hun bekwaamheid en aan de geleverde inspanningen. Wat dan weer het zelfbeeld versterkt. Een mislukking zullen ze beter tolereren. Als hun gedrag bekritiseerd wordt, verklaren ze dat door tekort aan inspanning. Falen zal hun zelfbeeld niet aantasten, maar ze ertoe aanzetten om zich de volgende keer meer in te spannen of de zaken anders aan te pakken.

8 De evaluatie creëert overtuigingen over leren op bepaalde domeinen

Ook hier gaat het over subjectieve beelden van leerlingen. Maar ditmaal over het beeld dat leerlingen hebben van waar het bij leren op **een of ander gebied** op aankomt. En over het effect dat zulke beleving heeft op de aanpak van en de inspanningen voor leeractiviteiten op diezelfde gebieden. Wat er in de praktijk bij evaluaties aan bod komt, is voor die beeldvorming bij leerlingen van groot belang. Als het bij toetsen en beoordelingen gaat over wat essentieel is voor de doelen van een bepaald leergebied, en voor leren in het algemeen, dan worden de leerlingen op het goede spoor gezet. Maar als dat niet zo is, als van leerlingen andere zaken gevraagd worden en ze op irrelevante criteria beoordeeld worden, dan worden dié leertaken en overeenkomstige doelen in de ogen van de leerlingen als het belangrijkste voor het leren gepercipieerd. Er ontstaat bij hen een zogenaamd impliciet curriculum dat in werkelijkheid alle aandacht opeist.

Het gevaar voor zulke verkeerde oriëntatie is niet zelden gekoppeld aan de concessies die leerkrachten willen doen aan de eisen van (harde) evaluatieprocedures. Ze willen namelijk controleren wat gemakkelijk op een betrouwbare en objectieve wijze getoetst kan worden (zie ook 2.3). Of ze blikken, omwille van de beschikbare onderwijstijd, alleen oppervlakkig op (uitwendige) prestaties terug. Ze laten na om die prestaties als een aanknopingspunt te beschouwen om door te dringen tot waar het echt op aankomt, bijvoorbeeld op de beheersing van leerstrategieën, op zelfsturingsprocedures en op het actualiseren van houdingen.

Van uit de **vakdidactiek** zijn de voorbeelden van gewenste en ongewenste of eenzijdige oriëntaties die leerlingen verwerven, goed bekend.

We geven hierna enkele inadequate en adequate concepten over leren op bepaalde gebieden en over leren in het algemeen.

Telkens worden de overtuigingen van leerlingen beïnvloed door

- 1 de aard van de opdrachten of instrumenten waarmee vaststellingen worden gedaan,
- 2 de criteria voor beoordeling,
- 3 de wijze waarop met de resultaten wordt omgegaan (feedback, bespreking, ...).

8.1 Taal

Als opdrachten bij evaluaties vooral gaan over kennis en toepassing van grammaticale regels en spellingregels, dan krijgen leerlingen de indruk dat het bij taalopvoeding vooral daarom gaat.

Als bij begrijpend en verwerkend lezen vooral reproductieve en lexicologische vragen worden gesteld, wordt lezen herleid tot decoderen en precies kunnen zeggen wat er in een gelezen tekst staat.

Als bij poëzie de beoordeling terugslaat op het van buiten kennen van een gedicht, dan wordt 'kunnen memoriseren' de belangrijkste doelstelling en niet het beleven of genieten van muzisch taalgebruik.

In taalopvoeding komt het erop aan kinderen steeds nieuwe situaties talig te leren aanpakken en beheersen

Opdrachten die bij de essentie van deze doelstelling aansluiten, dagen leerlingen uit om met taal een boodschap naar anderen te communiceren of een ervaring voor zichzelf te ordenen en te verwerken, om de essentie van boodschappen van anderen te achterhalen via allerlei taalbeschouwelijke strategieën (bijvoorbeeld: wie zegt wat, aan wie, met welke bedoeling, ...?). Op allerhande taalkennis en specifieke vaardigheden wordt dan vooral een beroep gedaan om zinvolle taaltaken in zinvolle situaties aan te pakken.

In het bijzonder bij de bespreking van de leerlingenprestaties wordt op de middelen ingegaan die leerlingen hebben aangewend om de taak uit te voeren. De aandacht gaat niet naar een globaal cijfer voor het product maar naar samen uitzoeken op welke punten er vorderingen werden gemaakt en hoe het taalgebruik verbeterd kan worden (procesgerichte evaluatie).

8.2 *Wiskunde*

Evaluatiebeurten kunnen overwegend gaan over aanwenden van algoritmen en rekenprocedures in kale en herkenbare opdrachtsituaties, en vrijwel niet over het kunnen oplossen van realistische problemen met gebruik van zelf geselecteerde zoekstrategieën (heuristieken). In dat geval groeit bij leerlingen de overtuiging dat wiskunde leren een mechanistische en saaie aangelegenheid is.

Daarentegen kunnen de leerlingen in evaluatiemomenten ook ervaren dat het bij wiskunde vooral gaat om leren zoeken, om kennis en vaardigheden in betekenisvolle situaties kunnen gebruiken (ook in andere leergebieden en buiten de school).

Tijdens feedbackmomenten kan de leerkracht de leerlingen duidelijk maken dat problemen wiskundig oplossen geen kwestie is van rechtoe – rechtaan het juiste antwoord te kunnen geven op een vraag, van geluk hebben, van kunnen of niet kunnen. Hij kan ze laten ervaren dat wiskundige activiteit voor iedereen een zoekproces is, met volgende componenten: een situatie analyseren, er een wiskundig model voor kiezen en technieken (algoritmen) toepassen, om vervolgens na te gaan of je het probleem zo kunt oplossen. Dat wiskunde dus wel boeiend is en bruikbaar voor het leven.

8.3 *Wereldoriëntatie*

Bij wereldoriëntatie kan de leerkracht peilen naar feitenkennis, bijvoorbeeld als hij na de verkenning van een thema de leerlingen potlood-en-papier-testen voorlegt. Maar die testen dekken het hoofddoel van wereldoriëntatie niet. Dat hoofddoel kan worden omschreven als: in staat zijn om datgene wat er in de wereld is of gebeurt waar te nemen, te exploreren en te onderzoeken, om gegevens via allerhande vaardigheden te ordenen en te duiden en een kritisch opbouwende houding ontwikkelen tegenover zichzelf en de wereld.

Zulke doelen worden vooral geëvalueerd in open, levensechte opdrachten en door tijdens allerlei activiteiten het spontane gedrag van kinderen te observeren. De leerkracht peilt niet enkel naar de kennis van particuliere gebeurtenissen en kenmerken van de omgeving. Hij toetst vooral de vaardigheid om, onder andere in overleg met anderen de elementen uit een stuk werkelijkheid (thema) met elkaar zodanig in verband te brengen dat daaruit een zinvol samenhangend kader ontstaat. Vanuit zo'n kader moeten de leerlingen nieuwe ervaringsgegevens uiteindelijk ook kunnen duiden.

In wereldoriëntatie krijgt ook 'leren leren', zich een weg leren banen in onze informatiemaatschappij terecht veel aandacht. Als bij de evaluatie veel weten in plaats van 'vaardig weten te vinden' het beoordelingscriterium is, dan kunnen leerlingen de overtuiging ontwikkelen dat het er bij de historische, ruimtelijke, maatschappelijke, ... verkenning op aankomt zoveel mogelijk te memoriseren. Als evaluatie gekoppeld is aan zoekopdrachten, gegevens synthetiseren en vergelijken, conclusies trekken uit vaststellingen, pro's en contra's afwegen, evoluties schetsen, acties ondernemen, werk- en leerverslagen maken, werkstukken maken, tentoonstellingen opzetten enz. dan ontstaat bij leerlingen een heel ander beeld van wat voor wereldoriëntatie relevant is.

8.4 Muzische vorming

Evaluatiebeurten voor muzische vorming kunnen kinderen ervan overtuigen dat ze voor dat leergebied vooral bepaalde technieken moeten beheersen waarmee ze producten kunnen maken. En dat die producten op hun waarde beoordeeld worden door ze aan 'een mooi voorbeeld' te toetsen of door ze met elkaar te vergelijken. Belangrijk wordt dan de vaardige toepassing van teken- en schildertechnieken, muziektechnieken, bewegingstechnieken, ... waarmee je in de ogen van anderen mooie prestaties levert.

Maar volwaardige muzische vorming is er op gericht om, via de ontwikkeling van een muzische grondhouding en met muzische expressievormen (kennis en vaardigheden), een beleefde wereld met je hele gevoel te beschouwen en op een authentieke manier gestalte te geven. Om met andere woorden via kunstzinnige talen met jezelf en anderen te communiceren.

Wil de leerkracht, onder andere via de evaluatie, de leerlingen op dát spoor zetten en houden, dan zal hij ze uitnodigende situaties moeten aanbieden waarop ze een doorleefd en persoonlijk antwoord kunnen geven, onder meer door gebruik te maken van kunstzinnige leerinhouden (begrippen, structuren, kennis van materialen en technieken). Voor dit leergebied zullen uitingen van kunnen genieten, zich durven uiten, originele wegen zoeken voor de expressie van gevoelens enz. belangrijke evaluatiecriteria zijn. Ze zijn ook het voorwerp van reflectie over het proces dat tot bepaalde producten leidde. De feedback bestaat niet uit een quotatie voor het rapport. De leerkracht waardeert wel elke eerlijke poging van kinderen om hun gevoelens op een kunstzinnige wijze te uiten. Hij houdt in de beoordeling rekening met de beginsituatie en de vorderingen van elk kind. Die vormen het vertrekpunt voor stimulerende commentaar en suggesties voor zelfevaluatie.

Wat in het voorgaande is gesteld over de aandacht voor de dynamisch-affectieve lading van leren, geldt a fortiori voor het muzische domein. Als leerlingen ervan overtuigd willen geraken dat het er bij het muzische op aankomt vanuit je diepste beleving te werken, dan horen ze bij evaluatie consequent bevestiging en waardering vanwege de leerkracht te ervaren.

8.5 *Bewegingsopvoeding*

De doelstellingen voor dat leergebied zijn niet te herleiden tot het beheersen van specifieke motorische bewegingspatronen. Evaluatie die zich beperkt tot het meten van prestaties op dat gebied en tot een beoordeling op basis van vergelijking met de prestaties van anderen, zorgt ervoor dat leerlingen lichamelijke opvoeding vereenzelvigen met opleiding in prestatiesporten. Bewegingsopvoeding (en evaluatie) is evenwel op een ander en ruimer doelenpakket gericht.

Die doelen zijn de volgende:

- ontwikkelen van motorische competentie (motorische basisvaardigheden ontwikkelen),
- attitudes ontwikkelen die een gezonde, fitte en veilige levensstijl ondersteunen,
- vreugde beleven aan bewegen,
- een positief zelfbeeld, goede sociale relaties en verantwoordelijkheid voor zichzelf en de anderen ontwikkelen.

Evaluatie met die doelen als criterium, zal erin bestaan dat elke leerling in zijn vorderingen wordt opgevolgd, dat veel gewicht komt te liggen bij de zelfevaluatie, dat niet alleen het product maar vooral ook het psychomotorische leerproces onder de loep wordt genomen. Denk aan (een gesprek over) het anticiperen op de passende beweging vanuit het beoordelen van de situatie, het in acht nemen van relaxatiemomenten, het bijsturen van de beweging vanuit een foutenanalyserende ingesteldheid, het durven uitproberen van verschillende bewegingspatronen, ... De evaluatie omvat niet in het minst ook de observatie en bewustmaking van attitudes zoals inzet en gerichtheid op samenwerking. Als ook die elementen in de beoordeling worden meegenomen, geraken leerlingen ervan overtuigd dat lichamelijke opvoeding inderdaad is wat men met het curriculum voor ogen heeft.

Al deze 'vakverhalen' hebben veel gemeenschappelijk. Op elk leergebied worden leerlingen, mede door de toegepaste evaluatiestrategie, ofwel eenzijdig georiënteerd naar leren dat vooral iets met weten, na-denken, opnemen of nadoen te maken heeft, ofwel veel breder georiënteerd naar persoonlijk verwerken, zichzelf kunnen bijsturen (leren leren) enz.

Het is evident dat leerlingen hun leren afstemmen op datgene waarvoor ze gewaardeerd worden. Als dat enkel de doelen van lagere orde zijn, kan men ervan op aan dat leerlingen voor doelen van hogere orde, hoe mooi ze ook in de leerplannen, ontwikkelingsdoelen en eindtermen verwoord zijn, weinig vorderingen zullen maken. Of ze zullen vorderingen maken ondanks het onderwijs.

9 Evalueren en het pedagogisch project

Uit wat hiervoor over de relatie tussen evalueren en de leerdoelen is gesteld, mag al blijken dat standpunten in verband met de evaluatie gerelateerd zijn aan een visie op leren, onderwijzen en opvoeden. Het pedagogisch project van de school en de leerplannen die de school volgt, vormen bij uitstek het kader waarin zulke keuzes worden gemaakt en geëxpliciteerd. Een school die zich buigt over het thema van de evaluatie komt dus bij de volgende vraag terecht.

Wat zijn de krachtlijnen van ons pedagogisch project en hoe kunnen we binnen onze school al datgene wat met betrekking tot evalueren wordt ondernomen met die krachtlijnen in overeenstemming brengen?

In deze bijdrage ging het niet over mogelijke antwoorden op die vraag. We wilde ons beperken tot wat de **onderwijskunde** als referentiepunten aangeeft. In een volgende bijdrage gaan we op die vraag wél in.

10 Samengevat: enkele aandachtspunten

Uit onderzoek naar leren wordt alsmaar duidelijker hoe belangrijk het is dat kinderen niet alleen bepaalde dingen weten en kunnen reproduceren, maar dat ze leerstrategieën, breed inzetbare oplossingsmethoden of denkvaardigheden beheersen en attitudes integreren. Dat zijn competenties van hogere orde die terecht in de curriculumvernieuwing van de voorbije jaren zijn meegenomen, hetzij onder de vorm van leerplannen en eindtermen, of in de uitwerking van methoden. Goede leerplannen bijvoorbeeld gaan niet zonder meer uit van de vraag welke kennis er zoal dient overgedragen te worden, maar wel van de analyse van het leer- en ontwikkelingsproces op een bepaald leergebied. Wat essentieel blijkt voor vorderen (ontplooiën, leren, ontwikkelen) bepaalt vervolgens ook waar in het onderwijs en de vorming van leerlingen de aandacht naar toe zal gaan. Er zijn dan zeker inspanningen nodig voor doelen van hogere orde, bij het creëren van onderwijsleeromgevingen in het algemeen en bij de leerlingenevaluatie in het bijzonder. Je kunt leerlingenevaluatie immers beschouwen als een element van het onderwijsleerproces, dat net als alle andere activiteiten in de klas, gericht is op het begeleiden van kinderen in hun ontwikkeling. Zulke evaluatie wordt traditioneel **formatieve** evaluatie genoemd.

In deze bijdrage is vooral op twee problemen ingegaan.

Ten eerste : hoe kunnen we voor alle doelen, en in het bijzonder de meer complexe, nagaan hoe de leerlingen vorderen? Doelen van hogere orde leggen dan wel veel gewicht in de schaal als we vorming van jonge mensen op het oog hebben, maar gemakkelijk (objectief én geldig) evalueerbaar zijn ze geenszins. Met hard getoets kom je er als leerkracht vaak niet. Vormen van ‘zachte’ evaluatie (observeren, werkstukken beoordelen,...) moeten daarom ernstig worden genomen. De leerlingen zullen in alle geval geëvalueerd moeten worden op datgene wat (volgens het leerplan) voor de vorming essentieel is, in de plaats van eenzijdig na te gaan en te beoordelen wat gemakkelijk meetbaar is.

Ten tweede: hoe kun je evaluatiemomenten zodanig aanpakken dat de leerlingen er beter van worden (meer en beter kennen, kunnen en ‘zijn’)?

Onderzoek en reflectie rond die vraag leveren volgende aandachtspunten op.

* Beperk de evaluatie niet tot het registreren en quoteren van uitwendige leerprestaties of producten van leerprocessen. Schep ruimte om de gevolgde weg, het proces of de oorsprong van prestaties te bespreken. En help de leerlingen in die feedbackmomenten om zichzelf (bij) te sturen.

Maak van de evaluatie dus geen doel op zich, maar een aanknopingspunt voor nieuwe leerervaringen.

* Zorg ervoor dat de evaluatie ertoe bijdraagt dat de leerlingen voor leren gemotiveerd worden, dat ze waardevolle ‘overtuigingen’ over leren opbouwen en een positief beeld van hun eigen kunnen ontwikkelen.

Leer elke individuele leerling de relatie leggen tussen zijn leren en wat hij kent, kan en is, in de plaats van hem zonder meer te taxeren.

In het schema hierna brengen we bij wijze van afsluiting enkele aandachtspunten in beeld.

Ontwikkelingen in de onderwijskunde	Aandachtspunten bij de evaluatie
Leerlingen spelen bij leren een actieve rol	Bespreek de inwendige processen (de gevolgde wegen) die aan de oorsprong liggen van uitwendige prestaties Help leerlingen zichzelf (bij) te sturen
Iedere leerling is tot veel in staat als de leeromgeving maar krachtig genoeg is	Laat evaluatiemomenten een geïntegreerd deel uitmaken van een stimulerende leeromgeving, maak van de beoordeling geen doel op zich maar verzorg de onmiddellijke feedback.
Het leren wordt vooral gedragen door leerdoelen van hogere orde (o.a. strategieën en attitudes gevarieerd kunnen toepassen).	Betrek de moeilijker (objectief) evalueerbare doelen van hogere orde bij de evaluatie, door o.a. voor vormen van zachte evaluatie volwaardige plaats te voorzien.
Leren is niet alleen een cognitief maar altijd ook een dynamisch-affectief proces.	Zorg ervoor dat de evaluatie ertoe bijdraagt dat leerlingen voor leren gemotiveerd worden en een positief beeld van hun eigen kunnen ontwikkelen, leg de klemtoon op de relatie tussen leren en kunnen, i.p.v. op prestaties zonder meer.
De opvattingen die lerenden over leren op bepaalde domeinen of in het algemeen ontwikkelen hebben een grote invloed op hun vorderingen.	Evalueer de leerlingen op datgene wat (volgens het leerplan) voor het leren of de vorming essentieel is, i.p.v. van eenzijdig te controleren en te beoordelen wat goed meetbaar is.

Literatuur

BOLHUIS, S. & KLUVERS, C. (1998).

Procesgericht onderwijs.

In: J. Vermunt & L. Verschaffel (Eds): *Onderwijzen van kennis en vaardigheden.*
Onderwijskundig Lexicon, III, Alphen aan den Rijn, 87-106.

BLOOM, B. e.a. (1971).

Handbook an formative and summative evaluation of student learning.

New York: Mc. Graw-Hill.

BOEKAERTS, M., & SIMONS, P. (1993).

Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces.

Assen: Dekker & Van de Vegt.

BOKHOVE, J. (1992).

Overpeinzingen van een toetsenmaker.

Tijdschrift voor nascholing en onderzoek van het reken-wiskundeonderwijs, 11 (1), 44-48.

BURNS, R. (1979).

The self-concept Theory, measurement, development and behavior.

London: Langman Group.

CARPAY, J. & TERWEL, J. (1995).

Curriculum, constructivisme en authentiek leren.

Pedagogisch tijdschrift, Themanummer juli-oktober.

CARDINET, J. (1995).

Geschiedenis van de onderwijsevaluatie. Vanaf de Oorsprong tot Morgen.

Impuls, 25 (4), 93-105.

CUCCHIARI, C., JASPAERT, K. & SCHROOTEN, W. (1997).

Toetsing Nederlands in analytisch perspectief.

Leuven: Steunpunt NT2.

DE BLOCK, A. & SAVEYN, J. (1986).

Leerdoelen formuleren.

Antwerpen: Standaard.

DE CORTE, E. (1978).

Evaluatie van het didactisch handelen.

In: *Handboek onderwijspraktijk.* Deventer: Van Loghum Slaterus, Afl. 4, 4.1 COR 1-16.

DE CORTE, E. (1996).

Actief leren binnen krachtige leeromgevingen.

Impuls, 26 (4), 145-156.

DE CORTE, E. e.a. (1990).

Groeien in onderwijzen. Deel 1 en 2.

Leuven: Wolters.

- SAVEYN, J. (1996a).
Evalueren van begrijpend lezen.
Onderwijskrant, nr. 89, 26-35.
- SAVEYN, J. (1998).
Leren leren. Een geïntegreerde benadering.
Nova et Vetera, 75 (3), 203-231.
- STANDAERT, R. & TROCH, F. (1989).
Leren en onderwijzen.
Leuven: Acco.
- STREEFLAND, L. (1991).
Het toetsen van denkstrategieën in heuristisch wiskundeonderwijs. Kan dat? Hoe?
Tijdschrift voor nascholing en onderzoek van het reken-wiskundeonderwijs, 10 (1), 3-20.
- STRUYF, E., VANDENBERGHE, R. & LENS, N. (1999a).
Het formatieve en summatieve karakter van schriftelijke toetsen.
Handboek Leerlingenbegeleiding, 25, 21-36.
- STRUYF, E., VANDENBERGHE, R. & LENS, N. (1999b).
Recente ontwikkelingen in het denken over evaluatie.
Handboek Leerlingenbegeleiding, 25, 37-54.
- TREFFERS, A. & VAN DEN HEUVEL, M. (1999).
Onderwijsgericht toetsen, niet toetsgericht onderwijzen.
Didactiek en School, Themanummer Toetsen, 29 (1-2), 25-37.
- VANDENBUSSCHE, E. e.a. (1996).
Een procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters.
Leuven: C.E.G.O.
- VAN DEN HEUVEL – PANHUIZEN, M. & VAN ROOIJEN, C. (1999).
Toepassen van rekenen-wiskunde als doel. Wat houdt het in en hoe te meten?
Tijdschrift voor nascholing en onderzoek van het reken-wiskundeonderwijs, 17 (3), 3-13.
- VAN PARREREN, E. (1991).
Ontwikkelen onderwijs.
Leuven: Acco.
- VERLOOP, N. & VAN DER SCHOOT, F. (1995).
Didactische evaluatie.
In: J. Lowyck & N. Verloop (Red): Onderwijskunde.
Leuven: Wolters, 249-296..
- WIJNEN, W. (1995).
Met cijfers de mist in. Niet afschaffen, maar informatiebronnen verbreden.
Vernieuwing, 54 (9), 4-7.
- (*). Deze bijdrage is grotendeels terug te vinden in: SAVEYN, J. (2000).
Formatieve leerlingenevaluatie. Praktijkgids voor de basisschool (Kluwer),
december 2000, rubriek 'leren', p. 23-48.