

# Breed evalueren: omgaan met verschil in zijn en in leren

Saskia Vandeputte

Breed evalueren daagt ons uit op diverse vlakken. Het brengt ons terug naar twee kernvragen: waartoe dient ons onderwijs, en wat zijn de functies van evaluatie binnen onderwijs? Daarna volgt de zoektocht naar hoe je breed evalueren concreet maakt: op een rijke, gevarieerde en kwaliteitsvolle manier het leerproces en de leerprestaties van leerlingen in kaart brengen, liefst samen met de leerling en andere betrokkenen. Hoe meten we daarbij wat heel moeilijk te meten valt? Hoe gaan we op een faire manier om met de verschillen tussen leerlingen en met de norm die leerlingen moeten halen? Tot slot rijst ook de vraag welke plaats de klassieke toets als evaluatievorm inneemt binnen breed evalueren.

## Breed evalueren op de agenda

'Breed evalueren' leeft. Zowel basis- als secundaire scholen houden hun evaluatiepraktijk en -beleid onder de loep. Vele scholen komen uit bij concepten als breed, gedifferentieerd of permanent evalueren. De beweegredenen om op zoek te gaan, lopen uiteen. De ene school voelt extern de druk na negatieve opmerkingen van de onderwijsinspectie: ze kregen feedback over de vermenig van het sanctionerings- met het evaluatiebeleid, te weinig aantoonbare evaluaties van de leerplandoelen, ... De andere school voelt eerder intern 'van onderuit' de behoefte om de evaluatiepraktijk beter af te stemmen op de huidige lespraktijk. Hoe kan ons competentiegericht lesgeven zich congruent vertalen in een dito evaluatie? Nog een andere school wil inzetten op betere oriëntering of het vergroten van de leermotivatie van leerlingen. Interne en externe motieven om de leerlingevaluatie bij te sturen gaan vaak hand in hand. Veelal komen scholen uit bij dezelfde vraag: hoe brengen we het leerproces en de leerprestaties van onze leerlingen

goed in kaart? En vooral: hoe gaan we in de evaluatie om met de verschillen tussen onze leerlingen? Het antwoord is complex. Dit artikel wil die complexiteit behapbaar maken, inspireren en aanzetten tot actie.

## Terug naar de kern: waartoe dient evaluatie?

Wie breed evalueren zegt, zegt evalueren. Het is daarom relevant om stil te staan bij de functies van evaluatie. Vraag aan honderd onderwijzers waartoe evalueren dient. De meerderheid van de antwoorden die je krijgt, doelt op summatieve evaluatie. Dat betekent: evalueren *van het* leren, gericht op het beoordelen van de leerprestaties of leeruitkomsten, veelal op het einde van het onderwijsproces<sup>1</sup>. De evaluatie gaat na in welke mate de leerling de gestelde doelen bereikt. Wie doorvraagt, of de vraag wat anders formuleert, komt uit bij antwoorden die doelen op de andere functie van evaluatie: formatieve evaluatie. Dat betekent: evalueren *om te* leren, meestal tussentijds, met het

oog op het optimaliseren van het leerproces. De evaluatie is gericht op het identificeren welke extra uitleg en begeleiding leerlingen nodig hebben. Formatieve evaluatie gebeurt momenteel vaak nog onbewust en, vooral, onbenoemd. Vele leerkrachten zien het leerkrachtgedrag dat dient ter ondersteuning en bijsturing van het leerproces (zoals observeren en feedback), niet als evaluatie. Zo blijft dat aspect in de dagelijkse klaspraktijk en in professionaliseringsactiviteiten onderbelicht en vaak ook ondergewaardeerd. We staan hierbij voor twee grote uitdagingen. Ten eerste is er de uitdaging om instructie en evaluatie in de hoofden en in de praktijk nog meer te integreren. Vaak beschouwen we instructie en evaluatie als een afzonderlijk proces, waarbij evaluatie op het einde van de rit gebeurt, met een summatieve functie. De tweede uitdaging omvat het afstemmen van de evaluatie op het profiel van de leerlingen. Dat is geen pleidooi voor nivellering, wel integendeel. Het is een oproep om elke leerling zo ver mogelijk te brengen door hem of haar aan te spreken op motivatie, interesses en capaciteiten. Lang niet altijd een eenvoudige opdracht. Toch hebben leraren hiervoor twee zinvolle instrumenten in handen: observeren en feedback geven. Twee eerder eenvoudige evaluatievormen die oefening vergen om ze kwaliteitsvol in te zetten. Hoe kunnen we breder (leren) observeren? Hoe kunnen we aan de slag met onze observaties? Hoe maken we onze leergerichte feedback effectiever? Drie kernvragen die ervoor zorgen dat nog meer leerlingen nog meer kunnen leren.

Terug naar de summatieve evaluatie. Heel veel (mentale) energie van leraren gaat hiernaartoe. Veel onderwijzers ervaren een nood aan 'bewijslast' voor ouders, inspectie, ... bij uitbreiding de maatschappij. Dat legt – terecht of onterecht – druk op de schouders van leraren om veelvuldig en op papier summatief te evalueren. Het belet te veel leraren om ten volle hun professionele competentie in te zetten om kinderen en jongeren voldoende leer- en groeikansen te geven. In extreme vormen leidt de nadruk op summatieve evaluatie tot een juridische kramp. Met alle gevolgen van dien: spanning bij leerkrachten en in het slechtste geval een sfeer van moedeloosheid

en wantrouwen binnen het hele team. Maar vooral, het leidt tot een ongezonde focus op de selectie van leerlingen. Niet het dagelijks werken aan de leerplandoelen staat dan voorop, wel het schriftelijk aantonen of de leerplandoelen al dan niet bereikt zijn, om op basis daarvan efficiënt leerlingen te selecteren voor bepaalde stromen of studierichtingen. Dat doet onrecht aan de taak van een leerkracht, die de primaire opdracht heeft om leerlingen te laten leren.

Veel valt of staat met hoe ouders en leerlingen betrokken worden bij het evaluatiebeleid. Zien we ouders én leerlingen daarbij als partners? Gaan we open en eerlijk het gesprek aan met ouders over ons evaluatiebeleid? Durven we onze verantwoordelijkheid op te nemen en te kiezen voor de moeilijke weg? Ook als dat betekent dat we, met vallen en opstaan, in dialoog met ouders duidelijk maken waarom we doen wat we doen? Durft de directie vertrouwen te vragen in het professioneel handelen van zijn of haar team?

Reflectievragen:

- Stel... je vraagt aan tien collega's: waartoe dient evaluatie? Welk soort antwoorden krijg je?
- Ging je al eens na hoeveel tijd er in je klaspraktijk gaat naar formatieve evaluatie? En hoeveel tijd naar summatieve evaluatie?
- Hoe ver van of dicht bij jouw evaluatiepraktijk staan deze voorbeelden?
  - Een leerling kan twee keer een toets maken over dezelfde evaluatiedoelen, krijgt telkens een score, maar enkel de 'beste' toets telt beoordelend mee. De tweede toets is geen verplichting.
  - Een taak of werkstuk wordt ingediend met een tussentijdse deadline en wettelijke feedback van enkele medeleerlingen en de leraar. Na de finale deadline volgt de summatieve eindbeoordeling door de leerkracht.
  - Hoe communiceert jouw school haar evaluatiebeleid met de ouders? Hoe gaat jouw school hierover het partnerschap aan?
  - Hoe zorgt jouw school ervoor dat het evaluatiebeleid een troef wordt naar ouders en leerlingen?

## Wat zijn de principes van breed evalueren?

Breed evalueren betekent kijken naar een persoon in zijn geheel, naar zijn talenten en mogelijkheden, vanuit verschillende invalshoeken, gemeten met verschillende instrumenten en in verschillende contexten geobserveerd<sup>2</sup>. Steunpunt Diversiteit & Leren definieert breed evalueren aan de hand van de volgende principes.

### Persoon in zijn geheel

Marcel Van Herpen<sup>3</sup> vat het mooi samen: “Een kind is meer dan zijn bovenste vier centimeter.” Wie breed evalueert, tracht interesses, gevoelens, zelfbeeld, meervoudige intelligenties, competenties (geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en attitudes) in kaart te brengen. Dat klinkt goed. Tegelijkertijd is het zeer omvattend en lang niet evident. Vooral in een onderwijssysteem waar we kinderen, hoe ouder ze worden, steeds meer fragmentarisch gaan benaderen. Het begint evenwel goed. Een kleuterleider/leidster kan zijn of haar kinderen wekelijks vaak meer dan twintig uur observeren. Dat is voor een leerkracht geschiedenis of informatica (in sommige richtingen) in de derde graad van het secundair onderwijs afgenomen tot één of twee uur per week. Bovendien ziet die leerkracht tot tweehonderd leerlingen op één week. ‘De persoon in zijn geheel’ bekijken én waarderen is ook niet vanzelfsprekend in een maatschappij waar kennis en bij uitbreiding cognitieve capaciteiten sterk gewaardeerd worden. De eerlijkheid gebiedt ons om te zeggen dat ook voor sommige onderwijsmedewerkers (en ouders) ‘slim zijn’ een heel enge invulling krijgt. Praktische vaardigheden, sociale competenties, zelfinzicht, technische kennis, muzikaal of beeldend talent, creatief denkvermogen, sportieve prestaties, computerskills, ... worden lang niet altijd naar waarde geschat. ‘Naar waarde schatten’ betekent hier immers vaak iets anders dan ‘meten’. Het zijn aspecten van ons mens-zijn die met klassieke meet- of evaluatie-instrumenten amper of niet te meten vallen, laat staan te becijferen en in een score te gieten.

Hoe dan ook evolueren heel wat leerplannen in de richting van competentieverwerving. Niet louter kennis op zich, maar het inzichtelijk kunnen en willen toepassen van die kennis in authentieke contexten staat voorop. In die zin daagt breed evalueren ons uit. Het daagt ons uit om onze lange onderwijs traditie van kwaliteitsvol meten wat we makkelijk kunnen meten, bij te sturen in de richting van even (!) kwaliteitsvol meten wat we belangrijk vinden. Mede daarom roept breed evalueren pertinente vragen op. Niet het minst de vraag wat we met ons onderwijs beogen en waartoe we onze leerlingen opleiden.

### Vanuit verschillende invalshoeken

Breed evalueren brengt verschillende perspectieven in rekening. Dat betekent dat overleg tussen verschillende evaluatoren nodig is. Hier heeft de secundaire school een inhoudelijk voordeel ten opzichte van een basisschool: vaak zien zo'n tien leerkrachten één middelbare scholier, terwijl in het lager onderwijs ‘maar’ één tot vier paar ogen (klasleerkracht, turnleerkracht, levensbeschouwelijke leerkracht, zorgleerkracht, ...) naar leerlingen kijken. Praktisch-organisatorisch is de uitdaging in een secundaire school dan weer groter: hoe brengen we al die perspectieven samen? Hoe zorgen we ervoor dat dit kijken vanuit vele brillen ook echt meerwaarde heeft? Scholen die bewust jaar-, klas- en vakoverschrijdend werken, creëren voor zichzelf kansen om die diverse en integrale blik op (het leren van) leerlingen in de praktijk te brengen. Het loont de moeite om ook andere waardevolle partners te betrekken bij de evaluatie. Niet het minst de leerling zelf uiteraard, zijn of haar medeleerlingen en (groot)ouders. En durven we ook over de (school)muren te kijken en het perspectief van jeugdleiders, sportcoaches, busbegeleiders, opvangmedewerkers, leesmoeders, ... in te brengen?

### Op verschillende manieren

Binnen breed evalueren maak je gebruik van een brede waaier van evaluatievormen,

en niet enkel van de traditionele toets. Je probeert ook op andere manieren zicht te krijgen op de competenties van leerlingen: taken, presentaties, werkstukken, gesprekken, zelf- en peerevaluaties, portfolio, stageverslagen, ‘take home’-opdrachten<sup>4</sup>, ... kunnen nuttige en rijke manieren zijn om te evalueren. Observeren en feedback geven worden daarbij heel vaak vergeten en/of niet als volwaardige evaluatievormen beschouwd. Zoals gezegd, valt het belang van kwaliteitsvol observeren en feedback geven nauwelijks te overschatten. De kracht van brede evaluatie zit in het gevarieerd en doelbewust inzetten van een rijk arsenaal van evaluatievormen.

### In verschillende contexten

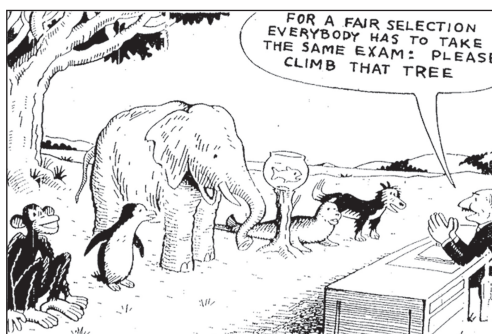
Een competentie is altijd gebonden aan een welbepaalde context. Het doel is niet dat leerlingen enkel bepaalde kennis, vaardigheden en attitudes verwerven binnen de klas, maar dat ze die kennis, vaardigheden en attitudes (ook elders) in authentieke contexten gebruiken. Breed evalueren gaat na hoe een leerling zich gedraagt en presteert binnen verschillende situaties en andere settings, onder andere via stages, werkplekleren, uitstappen, groepsopdrachten (bijvoorbeeld: onderzoeksgroepen of gezamenlijke eindwerken), ...

### Aangepast aan de heterogeniteit van de groep

We komen bij het meest heikele punt van breed evalueren: hoe houden we rekening met de individuele verschillen tussen leerlingen? Intussen is de cartoon van de ‘boomklimproef’ voor vele onderwijzers inmiddels gemeengoed geworden.

Hoe sterk het beeld van de cartoon op zich ook is, het is vooral een dankbare aanzet om twee pertinente vragen op te werpen:

*Kunnen we fundamenteel de verschillen tussen leerlingen aanvaarden? En dus de ongelijke (start)kansen die leerlingen daardoor hebben?*



De volgende quote van Willy Vandenbranden in *Klasse voor Leraren*<sup>5</sup> illustreert dit haarscherp.

“Nemen we lichamelijke opvoeding en de eenvoudigste van alle sporten: lopen. Na-genoeg iedereen zal zeggen dat het niet eerlijk is om een leerling enkel te beoordelen op de absolute prestatie. De inzet, goede wil en inspanning op zich moet je allemaal in rekening brengen. Tenslotte heeft niet iedereen gelijke kansen bij het lopen, dat zie je zo. Bij leervakken ligt dat plots helemaal anders. Daar mag je enkel absoluut beoordelen en zijn gelijke kansen een onderliggende vanzelfsprekendheid. Wie minder goed scoort, is lui of ongeïnteresseerd of dom of in elk geval persoonlijk schuldig. Terwijl goed zijn in wiskunde bijvoorbeeld ook maar een fysieke, zij het goedaardige, afwijking van de hersenen is.”

Ook als we leerlingen in klassen groeperen per studierichting en/of per leeftijd, blijft de diversiteit in leertempo, motivatie, interesses, achtergrond, leerprofiel, ... groot.

*Willen en kunnen we de ruimte die onze leerplannen bieden, benutten om ook leerlinggericht te evalueren?*

De bovenstaande quote behelst niet het hele verhaal. We kunnen inzet, goede wil, inspanning en – aanvullend – ook de feitelijke evolutie die een leerling maakt, in rekening brengen. Tegelijk blijft het zo dat de leerplannen die gangbaar zijn in het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en Brussel, een norm voorschrijven. Die norm dient om te

bepalen of een leerling (voor een bepaald vak, jaar, studierichting, onderwijsniveau) geslaagd is. Die norm- of criteriumgerichte evaluatie zorgt voor transparantie: iedereen heeft zicht op de doelen waaraan gewerkt wordt. Bepaalde diploma's of certificaten bieden in principe de garantie dat een leerling de bijbehorende doelen bereikt heeft.

De vraag die zich opdringt, is hoe we leerlinggericht met die norm kunnen omgaan. Laat ons even terugkeren naar de metafoor van de 'boomklimproef'. Het leerplandoel luidt hier: leerlingen kunnen in de boom klimmen. Maar staat er in het leerplan ook hoe hoog of hoe snel dat precies moet, of alle leerlingen dat op hetzelfde moment moeten kunnen, en of zij daarbij hulp mogen gebruiken? Wellicht niet. Waarom verwachten we dan wel vaak van onze leerlingen dat ze dat kunnen? Criteriumgerichte evaluatie betekent dat we een uitspraak doen over hoe de prestatie(s) van een leerling zich verhouden ten opzichte van een bepaalde norm of een bepaald criterium. Leerlinggerichte evaluatie betekent dat we de leerling zelf als referentiepunt nemen. We trachten dus vooral om de evolutie in het leerproces en de leerprestaties in rekening te brengen, rekening houdend met de mogelijkheden en beperkingen van die leerling. Vele, zo niet alle scholen in Vlaanderen hebben maatregelen voor leerlingen met leerstoornissen. Dat is een eerste voorbeeld van hoe we leerlinggerichte evaluatie concreet kunnen maken. Toch kunnen veel leerlingen geen beroep doen op bepaalde maatregelen omdat ze nog wachten op erkenning of 'net geen' diagnose kregen. Het denken in termen van maatregelen (didactische aanpak, materialen, afspraken, ...) die tegemoetkomen aan de diverse leernoden die vele (zo niet alle) leerlingen hebben, kan hier helpen. Het doet ons rijker en anders denken, zonder daarbij te ontkennen dat sommige leerlingen wel degelijk tot op individueel niveau ondersteuning en/of dispensatie nodig hebben. We gaan hier binnen het bestek van dit artikel niet verder op in. Wel formuleren we hieronder enkele voorbeelden van leerlinggerichtheid binnen criteriumgerichte evaluatie:

- De leerkracht Nederlands brengt leerstofinhoud aan. De bedoeling is dat leerlingen de leerstof bevatten en zelfstandig verder kunnen verwerken door goede notities te nemen. Tijdens diezelfde les, en ook na de les, kunnen leerlingen hun notities met elkaar vergelijken. De leraar ondersteunt met hulpvragen. De bedoeling is dat ze hun notities aanvullen en leren van elkaars werkwijze. Leerlingen voor wie dat lastig is, gaan ten rade bij leerlingen die hierin sterk staan. De volgende les krijgen de leerlingen de kans om (een deel van) hun notities toe te lichten aan een medeleerling. Ze kunnen nogmaals hun notities bijschaven. De les daarop volgt een toets over de aangebrachte leerstofinhoud.
- Leerlingen kunnen kiezen of ze
  - wat ze geleerd hebben uit het voorbije thema via een presentatie, via een geschreven samenvatting met mindmap erbij of via een filmpje delen met de klas;
  - op de toets de vragen van categorie groen (makkelijk), oranje (iets moeilijker) of rood (moeilijkst) beantwoorden. De weging en de criteria voor elke vraag worden transparant gecommuniceerd.
- Een zwaarlijvige leerling krijgt niet gedurende drie lessen, maar een heel schooljaar de tijd om de norm voor een looptest te halen. Hij kan zelf in de loop van het schooljaar aan de turnleraar aangeven wanneer hij klaar is om de test af te leggen. Tussentijds moedigt de leraar hem aan met het formuleren van tussenstappen en conditietips.
- Een heel timide leerling slaagt er in de les Frans niet in om te spreken voor haar klasgroep. In overleg met de leraar verzamelt de leerling tijdens een middagpauze haar jongere broer (ook leerling op de school), een vriendin uit een andere klas en haar klastitularis. Zo behaalt ze het evaluatiedoel 'leerlingen kunnen op gepaste wijze spreken voor een groep'.

Merk op dat in deze voorbeelden de focus sterk ligt op de formatieve functie van evaluatie (evalueren *om te* leren).

De verleiding bestaat om leerlinggerichte evaluatie te linken aan nivellering of bepam-

pering van leerlingen. Hoewel dat legitieme zorgen zijn, stroken ze niet met de intentie van leerlinggerichte evaluatie. Leerlinggerichte evaluatie kan (en moet) leerlingen net motiveren om het beste van zichzelf te tonen. Ook die leerlingen die vlot de norm halen, verdienen het om verder uitgedaagd te worden. Onderzoek heeft intussen veelvuldig aangetoond hoe belangrijk het is om hoge verwachtingen te blijven koesteren van onze leerlingen. Permanente evaluatie in een taalvak bijvoorbeeld stelt – indien kwaliteitsvol aangepakt – in de praktijk vaak veel hogere eisen aan leerlingen dan een beperkt aantal toetsen en een examen op het einde van het schooljaar. In de filosofie van breed evalueren betekent ‘de lat hoog leggen’ dat we die lat ook veelzijdig zien: niet alleen talig of wiskundig, maar ook artistiek, sportief, technisch, sociaal, ...

Het ‘leerlinggerichte’ behelst ook billijkheid: is wat we hier vragen van de leerling fair, gegeven zijn of haar mogelijkheden en beperkingen? De mogelijke tegenwerping is dat dit leidt tot overdreven zorg, hulp of steun die bovendien in het echte leven zou ontbreken. Sterk gesteld, luidt de onderliggende redenering: in de wereld buiten de schoolmuren moet je zonder hulp van anderen prestaties leveren. Ten dele klopt dat, ten dele doet het ook onrecht aan de realiteit. In het echte leven hebben we – zelfs in een concurrentiële context – intussen vrijwel altijd een hulplijn achter de hand (een collega, vriend of mentor; een helpdesk; een receptenboek; software of technische hulpmiddelen, ...). Het is niet zinvol om die hulplijnen (continu) weg te denken binnen de schoolmuren. De kunst is net om leerlingen zo goed mogelijk te leren hulp te (durven) vragen én hulp te (willen) bieden. Op het juiste moment de juiste hulpvraag stellen aan de juiste persoon is een lifeskill die weinig met bepampering te maken heeft.

Kortom, een evaluatie aangepast aan de heterogeniteit van de groep, kan in onze onderwijscontext betekenen dat we:

- criteriumgericht (blijven) evalueren...
- mét dezelfde leerplandoelen...
- mét een verschillende weging van criteria...

- mét ondersteuning waar nodig...
- rekening houdend met individuele kenmerken van leerlingen.

We kunnen besluiten met een eeuwenoud devies: laat ons streng én rechtvaardig zijn. Daar hebben alle leerlingen baat bij. Ook als dat betekent dat we het moeilijke gesprek moeten aangaan over wat eerlijk is, niet omdat dat leerlingen gelijk maar wel gelijkwaardig behandelt.

### Leerlingen worden actief betrokken

Leerlingen betrekken bij de evaluatie kan grosso modo op twee manieren: bij het ontwerp of bij de uitvoering van de evaluatie. Meestal denken we spontaan aan de tweede manier, de peerevaluatie: leerlingen zijn mede-evaluator doordat ze elkaar woordelijke feedback en/of scores toekennen (met een formatieve of summatieve functie). Hoewel dat erg waardevol is, focussen we hier op de wat onderbelichte eerste manier. Hoe kunnen we leerlingen betrekken bij het ontwerp van de evaluatie? Minimaal betekent dit dat de doelen of competenties die leerlingen moeten bereiken, transparant zijn. Dat houdt in dat leerlingen bevatten wat van hen verwacht wordt. Een stapje verder is dat ze ook in staat zijn om dat in hun eigen woorden te benoemen. Maar mag het nog iets meer zijn? We kunnen leerlingen ook zelf laten nadenken over kwaliteitscriteria voor hun leerproces of leerprestatie. Concreet nodigen we leerlingen dan uit om samen dit soort vragen te beantwoorden: wanneer is mijn werkstuk een goed werkstuk? Wanneer is mijn presentatie een goede presentatie? Wanneer is mijn geïntegreerde proef een goede proef? Uiteraard worden criteria in samenspraak met de leraar gekozen. Belangrijk is om in dat proces een gerichte en oprechte vraag te stellen. Wie leerlingen betreft, heeft ook de taak om op een correcte, eerlijke en constructieve manier om te gaan met verrassende, ondoordachte of afwijkende antwoorden. Het voordeel is dat leerlingen zich meer bewust zijn van de criteria waarop zij worden beoordeeld (door zichzelf, door medeleerlingen en/of door de

leraar of anderen). Bij zelfreflectie of peer-evaluatie achteraf vergroot je zo de kans dat de geleverde commentaar kwaliteitsvol is en ertoe doet. Op lange termijn worden leerlingen minder afhankelijk van een externe evaluator. Ze hebben immers zelf meer en beter geleerd om na te denken over de vraag wanneer ze kwaliteitsvol werk leveren.

Reflectievragen:

- Hoe breed is breed voor jou? Welke elementen van de persoon van je leerlingen ken jij? Hoe zet je die in tijdens het leer- en evaluatieproces?
- Welke kansen zijn er in jouw school om leerlingen in diverse settings te observeren en feedback te geven?
- Welke plaats krijgen ouders in (de communicatie over) de evaluatie van hun kinderen?
- Hoe kijk jij naar leerlinggerichte evaluatie? Op een schaal van 0 tot 10: hoe leerlinggericht gebeuren evaluaties op jouw school?
- Hoe maak jij leerlingen ‘mede-eigenaar’ van hun evaluatie?

### **Wat is de plaats van ‘de toets’ binnen breed evalueren?**

In de praktijk duiken heel wat vragen en misverstanden op omtrent breed evalueren. We gaan in dit artikel dieper in op een van die kwesties: mogen we nog toetsen binnen breed evalueren? We definiëren ‘toets’ hier als een (schriftelijke) test om te meten of bepaalde leerstofonderdelen verworven zijn (summatieve functie). De toets heeft ook binnen breed evalueren zeker een plaats als evaluatievorm, op enkele voorwaarden.

### **We doen méér dan toetsen**

De kracht van brede evaluatie zit in het gevarieerd inzetten en doelbewust kiezen binnen een rijk arsenaal van evaluatievormen. De toets is lang niet altijd de meest geschikte evaluatievorm. Zo kunnen we (vakgebonden) attitudes of vaardigheden het best observeren in een zo authentiek mogelijke con-

text. En om te weten of leerlingen kritisch en in de diepte leerstof hebben verwerkt, is een paper of presentatie een waardig alternatief voor de toets.

### **We zijn streng voor de toets**

Toetsen staan meestal op punten. Die punten geven ons, zeker voor exact wetenschappelijke vakken, snel de illusie dat een toets per definitie objectief is. Toch maken we al bij het opstellen van de toets heel wat keuzes (formulering van evaluatiedoelen, keuze van toetsvragen, gewicht per vraag, kwaliteitscriteria voor de antwoorden, ...). Verander één toetsvraag en je krijgt een andere toets. Een toets die makkelijker of moeilijker is en dus een andere score geeft per leerling. En dan laten we de omstandigheden van het moment van afname (net na een turbulente les?) of het tijdstip van het verbeteren (vrijdagavond na een zware werkweek?) nog even buiten beschouwing. Al die aspecten, hoe normaal ook, maken dat geen enkele toets neutraal is. Een toets is altijd een menselijke poging om de realiteit te bevatten of te representeren. Toch blijft het streven naar kwaliteitsvolle evaluatie belangrijk, zowel voor evaluatievormen als portfolio of stage-observaties als voor de ‘klassieke’ toets. Je kunt bijvoorbeeld de betrouwbaarheid al verhogen door jouw verbetering van een toets eens te vergelijken met de verbetering door een (vak)collega.

### **Toetsen zijn geen straf of dreigmiddel**

Voor heel wat leraren zijn de volgende uitspraken of subtiele varianten ervan in meerdere of mindere mate herkenbaar:

- Als leerlingen lastig zijn, doe ik een toets. Dat werkt om ze weer bij de les te krijgen.
- Ik trek punten af als ze hun materiaal niet mee hebben. Anders blijf ik bezig.
- Te veel toetsen op maandag? Dat telt niet bij mij, ze hebben een heel weekend.
- Ik heb punten nodig voor het rapport, dus doe ik een toets.
- ...

De bovenstaande voorbeelden tasten de objectiviteit en de validiteit van onze (summatieve) evaluaties aan. De kans is groot dat we niet meten wat we beogen te meten, met name de te bereiken leerplandoelen. Wel brengen we andere elementen in rekening: studiehouding, sociaal gedrag, planningsvaardigheden, ... Hoe belangrijk we, als schoolteam of als maatschappij, dit soort competenties ook achten, ze behoren tot het opvoedingsproject dan wel het sanctioneringsbeleid van de school. De betrachting moet zijn om evaluatie zo objectief mogelijk te maken. De toets of andere evaluatievormen inzetten als bedreiging of straf (of als beloning), vertroebelt ons oordeel over het eigenlijke leerproces en de leerprestaties van de leerling. Bovendien is de kans reëel dat we op die manier impliciet die leerlingen bevoordelen van wie de thuissituatie de nodige kansen, middelen en ondersteuning biedt om zich conform de gangbare schoolcultuur te gedragen.

### **We zijn waakzaam voor de vertoetsingscultuur en de gevolgen daarvan**

Veel toetsen is veel meten. Dat meten leidt niet automatisch tot meer leervordering of tot betere leerresultaten. Peter van Petegem stelt het als volgt: "Als je een varken vaak weegt, wordt het er niet dikker van." Wie veelvuldig leerlingen op de meetlat legt, heeft in het slechtste geval een rijtje van vrijwel nietszeggende scores. In het beste geval heeft die een accuraat beeld van de mate waarin de leerlingen bepaalde leerplandoelen verworven hebben. Toch zijn het vooral de bijbehorende feedback, de ondersteuning, de leervragen, ... die ervoor zorgen dat leerlingen leerwinst boeken. Hoe sterker die feedback gericht is op zelfsturing, hoe meer leerlingen ook leren om hun eigen leerproces in handen te nemen. Een doorgedreven vertoetsingscultuur houdt verder nog twee risico's in. Ten eerste bestaat de kans dat toetsen momentopnames zijn die heel sterk als selectiemechanisme gaan dienen. Het is gebruikelijk en legitiem dat toetsresultaten als voedingsbodem

dienen om leerlingen te oriënteren. Dat is tegelijk een argument om, zoals hierboven gesteld, de kwaliteit van onze toetsen streng te bewaken en die aan te vullen met informatie vanuit andere evaluatievormen. Maar beseffen we genoeg hoe sterk toetsresultaten deuren openhouden of sluiten? In ons huidige onderwijssysteem is de impact van slechte toetsen op de schoolloopbaan en op het levenspad van heel wat leerlingen niet gering. Zeker leerlingen uit kansarme milieus komen door slechte toetsscores snel in een vicieuze cirkel van continue heroriëntering en bijbehorende schoolmoeheid en laag welbevinden terecht. In een doorgedreven vertoetsingscultuur zorgen voortdurende prestatie- en selectiedruk, in combinatie met mechanismen van sociale ongelijkheid, ervoor dat leerlingen, ondanks hun talenten en capaciteiten, niet ten volle tot ontplooiing komen en ons leerplichtonderwijs gedemotiveerd en/of ongekwalificeerd verlaten. Daarnaast verval je in een sterke vertoetsingscultuur snel in 'teaching to test'. Dat betekent dat het curriculum heel sterk focust op het voorbereiden van leerlingen op (al dan niet gestandaardiseerde) toetsen. In een doorgeschoten vorm verengt de taak van de leerkracht tot het aanleren van enkel die kennis en vaardigheden die ervoor zorgen dat leerlingen 'goede punten' halen. De valkuil is dat leerstof louter gememoriëerd of gedrild wordt. Het meer diepgaand of geïntegreerd verwerken van leerstof gaat zo verloren, net als het inzetten op meer creatieve of kritische vaardigheden. Niet alles is immers toetsbaar of meetbaar in de klassieke zin van het woord.

Kortom, de toets heeft wel degelijk een plaats binnen breed evalueren zolang we onze eigen evaluatiepraktijk en -beleid kritisch in vraag stellen en bijsturen waar nodig.

---

Saskia Vandeputte

Schoolbegeleider bij Steunpunt Diversiteit & Leren en Schoolmakers cvba