



Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs
Guimardstraat 1, 1040 Brussel

Werken in de Vrije Ruimte Nascholingsproject 3/04/12 Schooljaar 2004 – 2005

Syllabus 3

- Evalueren

Coördinator – F. Claus (felix.claus@vvkso.vsko.be)

Projectleider – D. Desmet (dominiek.desmet@vvkso.vsko.be)

Projectmedewerkers

P. Robberecht (patrick.robberrecht@skynet.be)

H. Doms (hilde.doms@vvkso.vsko.be)

Module – Waarom anders evalueren?

- De klassieke toets kritisch bekeken 4
- Een andere evaluatiepraktijk 5
- Consequenties van de nieuwe evaluatiecultuur 6

Module – Wat is anders evalueren?

- **Recente publicaties** **8**
 - Een alternatieve kijk op evaluatie / Evaluatie op de testbank
Peter van Petegem en Jan Vanhoof, 2002
 - Anders evalueren
Filip Dochy, Wouter Schelfhout en Steven Janssens, 2003
- **Het begrippenkader** **17**

Module – Rol van leerling en leraar in het evaluatieproces

- **Hoe kan de leerling meer participeren bij het evalueren?**
 - Middelen die de rol van de leerling kunnen versterken bij het evalueren
 - Casus – Open leerlingenbespreking
 - Casus – Portfolio's in talenonderwijs en lerarenopleiding: een kritische reflectie
- **De leraar op de testbank**

Module – Permanente evaluatie, twee visies

- **Casus – Permanent evalueren, vroeger en nu**

- **Casus – Evolueren in evalueren**

Bijlagen

- **Verdiepend materiaal en bruikbare URL's**
- **Inspirerende modellen van attitudepeiling en evaluatie-instrumenten**
 - Bijlage 1 – Evalueren van de kwaliteit van attitudes
 - Bijlage 2 – Toetsen van attitudes en vaardigheden
 - Bijlage 3 – Evaluatie van attitudes bij het maken van huistaken, lesactiviteiten, stiptheid, werken in groep en sociale vaardigheden
 - Bijlage 4 - Zelfevaluatie door leerlingen
 - Bijlage 5 – Criteria ter beoordeling van groepswerk
 - Bijlage 6 – Criteria en schalen ter beoordeling van een mondelinge presentatie
 - Bijlage 7 – Tekstanalyse
 - Bijlage 8 – Verwerking van een videofragment
 - Bijlage 9 – Evalueren van een poster en/of folder
 - Bijlage 10 – Voorbeeld attituderapport VTI Voorzienigheid Diest
 - Bijlage 11 – Oorzaken van tegenvallende schoolresultaten opsporen
 - Bijlage 12 – Evaluatielijsten
 - Bijlage 13 – Attitudeschalen
 - Bijlage 14 – Voorbeeld van een stagelogboek
 - Bijlage 15 – Voorbeeld van een voorgestructureerd logboek
 - Bijlage 16 – Voorbeeld van een vrij uitgebreid voorgestructureerd logboek
 - Bijlage 17 – Voorbeeld van een erg uitgebreid voorgestructureerd logboek
 - Bijlage 18 – Mijn mini portfolio
 - Bijlage 19 – Portfolio voor taal
 - Bijlage 20 – Peer- en zelfevaluatie schrijfoefening Nederlands
 - Bijlage 21 – Beoordelingsformulier presentatie
 - Bijlage 22 – Zelfevaluatie bij een presentatie
 - Bijlage 23 – Tussentijdse reflectie – Opzoekvaardigheid – werken met een woordenboek
 - Bijlage 24 – Opzoekvaardigheid – Efficiënt zoeken op het net
 - Bijlage 25 – Zelfreflectie van de leraar over het eigen didactisch handelen
 - Bijlage 26 – Evaluatie van het didactisch handelen van de leraar door de leerling

Module – Waarom anders evalueren?

▪ De klassieke toets kritisch bekeken ¹

Beoordelingen geven hoort nu eenmaal bij het leerproces van leerlingen. De laatste jaren is er vooral werk gemaakt van het aanpassen van de leerlingbeoordelingen omdat er ook meer en meer rekening wordt gehouden met het leerproces.

Het klassieke toetsen van het leerproduct is dan ook vaak aan een kritische beschouwing onderworpen. Bert van Oers somt in "Portfolio's. Naar een andere manier van kijken naar kinderen" volgende punten op waarop toetsen te bekritisieren zijn:

○ Individuele beoordeling

De meeste toetsen beoordelen leerlingen alleen op wat ze in hun eentje kunnen, en kijken niet naar wat leerlingen kunnen met behulp van anderen of met behulp van culturele hulpmiddelen.

○ Beperking tot één aspect

De traditionele toetsen kijken steeds naar een beperkt en geïsoleerd aspect van het functioneren van leerlingen. Daartegenover kan gesteld dat een leerling geen optelsom is van diverse afzonderlijk gemeten kenmerken.

○ Eén – moment - opname

Toetsen geven slechts een momentopname die erg gebonden is aan de gegeven omstandigheden, die voor de toets ook nog vaak gekunsteld zijn. Beter is het om de leerlingen gedurende een periode te observeren tijdens activiteiten die hen aanspreken.

○ Geringe betekenis voor de leerling

Meestal gaan toetsen uit van opdrachten en vragen die van tevoren uitgeprobeerd zijn op grote groepen proefpersonen, zodat de toetsers mag aannemen dat ze voor alle leerlingen ongeveer dezelfde betekenis zullen hebben. Deze 'grootste gemene deler' is echter vrijwel altijd tamelijk afstandelijk en abstract en heeft voor de diverse concrete situaties van de leerlingen – per definitie – weinig betekenis. De leerling is hier ook vrijwel altijd voorwerp van toetsing, in plaats van actief deelnemer aan het toetsproces zelf.

¹ OERS VAN, Bert in Portfolio's. Naar een andere manier van kijken naar kinderen. in "JSW", jaargang 87, nummer 4, pag. 37 – 40.

- Toetsprestatie als aanwijzing voor ontwikkeling

Toetsen worden vaak gebruikt als middel om de ontwikkeling te peilen op een bepaald terrein. Het is echter de vraag of de toets inderdaad die ontwikkeling ook werkelijk meet. In feite wordt alleen gemeten of de leerling de opgaven van deze toets aankan, en er wordt vervolgens uit afgeleid dat dit iets zegt over de ontwikkeling in meer omvattende zin. Ontwikkeling en prestatie worden hier ten onrechte door elkaar gehaald. Voor het peilen van de ontwikkeling zijn de meeste toetsen geen valide instrument. In plaats van zulke toetsen is het beter leerlingen te observeren in betekenisvolle situaties en de gewenste activiteit daarin levend te observeren."

- **Een andere evaluatiepraktijk** ²

De visie op onderwijs en leren staat niet stil. Janssens et al. omschrijven dit als volgt: "Er is teveel kennis om deze allemaal over te dragen en vooral om deze paraat te houden bij leerlingen. In de informatiemaatschappij wordt kennis niet langer beschouwd als eindig en statisch, maar als oneindig en dynamisch."³

Van leerlingen wordt niet meer uitsluitend verwacht dat ze feitenkennis kunnen reproduceren, maar dat ze vaardigheden bezitten om zelf kennis te construeren en complexe problemen op te lossen. De klemtoon is verschoven van instructie naar leren. Feijen en van Asselt formuleren dit als volgt: "Het wordt steeds duidelijker dat leerlingen zelfstandig en actief moeten leren langs doorlopende vaardigheidslijnen."⁴ Hierbij is er een grote behoefte aan intensieve ondersteuning en begeleiding van het leerproces door de leerkracht.

Deze evolutie heeft gevolgen voor alle facetten van het onderwijs. Zowel de leerling als de leerkracht krijgen een nieuwe rol. Het curriculum dient (letterlijk en figuurlijk) ruimte te maken voor nieuwe didactische werkvormen. Ook de evaluatiepraktijk dient afgestemd te worden op het onderwijsleerproces: "Welke student spendeert immers tijd en moeite aan het analyseren van problemen wanneer enkel de reproductie van feitenkennis wordt getoetst?"⁵

Onderzoek heeft aangetoond dat de wijze van evalueren een grote impact heeft op de manier waarop de leerlingen de leerstof al lerend zullen benaderen.

² Lerarenbrochure. maart 2003, VVKSO

³ JANSSENS, S., VERSCHAFFEL, L., DE CORTE, E., ELEN, J., LOWYCK, J., STRUYF, E., DAMME VAN, J., & VANDENBERGHE, R. Didactiek in beweging. Wolters Plantyn, Deurne, 2000, pag. 140 - 141.

⁴ FEIJEN, K., ASSELT VAN, R., Studiewijzers voor activerend leren. 's-Gravenhage, PMVO. Te downloaden op www.tweedefase-loket.nl/doc/studiewijzers.pdf

⁵ DOCHY, F., Het onderwijs verandert meer dan ooit! in "Nova et Vetera", 87(1), pag. 30. Dit themanummer van Nova et Vetera behandelt uitvoerig diverse aspecten van het zelfstandig leren.

Dit betekent niet dat een traditionele aanpak totaal onaangepast is of geen waarde heeft. Het kan zeer zinvol zijn om bepaalde feitenkennis docerend te onderwijzen en reproductief te evalueren. Maar hiertoe het onderwijs beperken is te eenzijdig.

▪ **Consequenties van de nieuwe evaluatiecultuur** ⁶

In een traditioneel model waren vooral de kwantitatieve aspecten van leerprestaties belangrijk. Een traditionele meting vertrekt van een maximaal te halen score en begint af te trekken telkens een leerling fouten maakt.

Binnen de nieuwe filosofie gaat men kijken naar wat leerlingen kunnen. Het is een op zoek gaan naar het juist in kaart brengen van de vaardigheden en basiskennis die leerlingen allemaal beheersen. Met andere woorden de kwaliteit van het leren staat centraal.

Binnen de kwaliteit van het leren spelen elementen van cognitieve vaardigheden een rol maar ook metacognitieve vaardigheden (bv. hoe kom je tot leren? Hoe vind je informatie?), sociale vaardigheden, dynamisch - affectieve vaardigheden en andere. De leerlingen zelf krijgen in het gehele proces een actieve rol, immers ze hoeven niet alle initiatief aan de ondervrager te laten zoals in een traditionele toetsaanpak. Ze kunnen zelf mee kritisch terugblikken, hun eigen leerproces bevragen, anderen feedback geven enzovoort.

Dit heeft als gevolg dat de nieuwe evaluatievormen door een aantal elementen gekenmerkt zijn:

- Ze zijn minder gestandaardiseerd dan de traditionele toetsen. Differentiatie in de evaluatie komt terecht meer en meer voor omdat niet ieder over alles dezelfde toets hoeft af te leggen. Men moet vooral kunnen aantonen dat het leerproces efficiënt is geweest.
- Om een correct beeld te krijgen van wat leerlingen kennen en kunnen zijn verschillende toetsvormen nodig.
- Naast het product krijgt ook het proces een belangrijke plaats in het beoordelingsproces.
- Complexe leerprocessen worden mee beoordeeld. Vertrekken vanuit een authentieke situatie in een toets maakt zaken vaak complexer, maar daardoor juist uitdagender.
- Ook de lerende zelf beoordeelt (bv. zelfevaluatie).

⁶ Themanummer: anders evalueren. in "E.G.O. Echo", mei-juni-juli 2004, jg. 6 afl. 4, 2004, pag. 6 – 7.

- Evalueren en het geven van feedback gaan goed samen. Vanuit feedback kunnen nieuwe impulsen ontstaan om steeds dieper in te gaan in het leerproces.
- Evaluatie en de manier waarop we voorbereiden op deze evaluatie moeten nauw op elkaar aansluiten. Binnen de evaluatie bekennen we vaak kleur over wat we echt belangrijk vinden dat leerlingen moeten kunnen en kennen op het einde van de rit. Het is bijzonder belangrijk de methodieken zodanig te kiezen dat de zaken die we echt belangrijk vinden ook tot ontwikkeling kunnen komen tijdens het onderwijsaanbod. Willen we echt competentere leerlingen dan zullen we daar voldoende tijd moeten in investeren en zullen we ook in de evaluatie deze elementen moeten laten aan bod komen.

Module – Wat is anders evalueren?

▪ Recente publicaties

In deze syllabus worden twee standaardwerken over anders evalueren belicht:

- Een alternatieve kijk op evaluatie / Evaluatie op de testbank
Peter Van Petegem en Jan Vanhoof, 2002;
- Anders evalueren
Filip Dochy, Wouter Schelfhout, Steven Janssens, 2003;

Een aantal basisideeën zijn daaruit samengevat. Wat opvalt is dat er in beide werken geen eenvormigheid is van woordgebruik. Om de lezer meer comfort te bieden zijn de nieuwe woorden vetjes (en dus goed herkenbaar) gezet en is op pagina 17. een alfabetisch geordende woordenlijst opgenomen.

- Een alternatieve kijk op evaluatie / Evaluatie op de testbank
Peter Van Petegem en Jan Vanhoof, 2002⁷

Peter Van Petegem en Jan Vanhoof brachten twee boeken over goed en alternatief evalueren op de markt waarin drie delen te herkennen zijn:

- een synthese van de huidige pedagogische inzichten inzake leren en evalueren;
- concrete werkmodellen bij alternatieve evaluatie;
- valkuilen en aandachtspunten om de negatieve impact van valkuilen te verminderen;

Deel 1 – Synthese van de huidige pedagogische inzichten inzake leren en evalueren

Dit gedeelte begint met de vaststelling dat de eindtermen en ontwikkelingsdoelen veronderstellen dat onderwijzen niet louter kennisoverdracht is. Wil het onderwijs leerlingen voorbereiden om succesvol te functioneren in en buiten de school in het heden en in de toekomst dan is kennisoverdracht onvoldoende maar wordt leren meer gericht op het aanreiken en helpen ontdekken van vaardigheden en attitudes die leerlingen in staat stellen zelf kennis te construeren.

De hedendaagse leerdoelen kunnen immers in vier domeinen onderverdeeld worden:

- het **cognitieve** (met vooral denkactiviteiten gericht op begrip en integratie van kennis en waarbij de leerling vooral uitvoerder is)
bv. de leerling vat samen, leest, rekent, concludeert;

⁷ PETEGEM VAN, P. & VANHOOF, J., Een alternatieve kijk op evaluatie. Wolters Plantyn, Mechelen, 2002.
PETEGEM VAN, P. & VANHOOF, J., Evaluatie op de testbank. Een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen. Wolters Plantyn, Mechelen, 2002.

- het **metacognitieve** (waarin het leerproces gestuurd wordt door de leerling in een soort managementfunctie)
bv. via planning, zelfevaluatie, het stellen van doelen;
- het **affectieve** (de (zelf)motiverende functie)
bv. doorzettingsvermogen, verantwoordelijkheid, flexibiliteit;
- het **sociale** (dat zich focust op leren met anderen)
bv. het leren samenwerken, luisteren, leiden van en deelnemen aan discussiegroepen;

Het is dan ook vanzelfsprekend dat deze mentaliteitsverandering op onderwijskundig vlak een alternatieve benadering van **evalueren** wenselijk maakt.

Zo'n nieuwe proces- en productevaluatiecultuur is bekend onder de naam **assessmentcultuur**. Voor de term assessment is de Engelse taal de bakermat en inhoudelijk verwijst hij naar het verzamelen en beoordelen van gegevens over de (aan de doelstellingen van het onderwijs gerelateerde) prestaties van leerlingen.

Kenmerkend voor de assessmentcultuur zijn de uitgebreide functies van evaluatie. Er is hierbij een duidelijke verschuiving van **summatieve evaluatie** (die een eendoordeel beoogt, oriënteert of selecteert b.v. bij ingangsproeven) naar **formatieve**. Bij formatieve evaluatie is er immers een immense mogelijkheid tot kwaliteitsvolle feedback en optimaliseert zodoende zowel het leerproces van de leerlingen als het onderwijsleerproces van de leraar. Evaluatie wordt in die context zowel leerinstrument voor de leerling als instrument om de instructie van de leraar te optimaliseren. Kenmerkend voor assessment is dat de grenzen tussen instructie en evaluatie vervagen.

Alternatieve evaluatie moet aan een aantal kwaliteitseisen voldoen en moet in de eerste plaats goede evaluatie zijn. Maar wat heet goede evaluatie?

Kwaliteitsvolle of goede evaluatie moet voldoen aan twee eisen: doelmatigheid en billijkheid.

- Doelmatigheid veronderstelt het bereiken van het vooropgestelde leer- en evaluatiedoel. Dat is bereikt als er sprake is van:
 - validiteit (als de evaluatiemethode meet wat de gebruiker ermee bedoeld heeft);
 - betrouwbaarheid (of de mate waarin men staat kan maken op de evaluatieresultaten);
 - efficiëntie (of de praktische mogelijkheden van leerkrachten om evaluatietaken te ontwerpen in hun beschikbare tijd);
- Billijkheid of rechtvaardigheid bij evalueren houdt in dat verschillende deelnemers aan een evaluatie dezelfde behandeling moeten krijgen. Dit wordt gegarandeerd via:

- objectiviteit van de beoordelaar (nl. wie de test afneemt, corrigeert en waardeert mag geen invloed uitoefenen op het resultaat) of andere variabelen (bv. het al of niet toegang hebben tot leermiddelen als het internet);
- doorzichtigheid of transparantie van de methode (of duidelijkheid van de geëvalueerde doelstellingen en manier van evalueren);
- normering (wat veronderstelt dat de leerkracht die evalueert de beoordeling moet kunnen rechtvaardigen).

Alternatieve evaluatie is niet enkel goede evaluatie maar veronderstelt ook de tegemoetkoming aan één of meerdere andere kenmerken:

- Aangepastheid aan de leerlingen (wat inhoudt dat de evaluatiemethoden moeten garanderen dat alle leerlingen kunnen aantonen dat ze bepaalde kennis en vaardigheden beheersen);
- Integratie van evaluatie met onderwijzen en leren (zodat evaluatie niet louter een beoordelingsinstrument is maar eerder een begeleidings - en leerinstrument);
- Betrokkenheid van de leerlingen (voor, tijdens of na de evaluatie);
- **Constructiegerichtheid** (waarbij de leerlingen de reeds geziene kennis gebruiken bij het oplossen van nieuwe problemen);
- Gebruik van levensechte of authentieke prestatiesituaties (wat werkelijkheidsgetrouwe leersituaties of simulaties veronderstelt).

Let wel: het is geen must dat voldaan wordt aan alle vijf hierboven vermelde kenmerken om evaluatie alternatief te noemen. Het is dan ook wenselijk alternatieve evaluatie eerder als een continuüm op te vatten.

Deel 2 – Concrete werkmodellen bij alternatieve evaluatie

Hier komen verschillende volgende werkmodellen aan de orde:

- **vaardigheidsevaluatie;**
- **authentieke evaluatie;**
- **zelf - en peerevaluatie;**
- **collaboratieve evaluatie;**
- **portfolio's.**

Vaardigheidsevaluatie is gekenmerkt door constructiegerichtheid (waarbij het uitgangspunt dus kennisconstructie in plaats van kennisreproductie is)

- Typisch voor vaardigheden is dat leerlingen gevraagd worden te demonstreren terwijl leraren observeren of leerlingen worden gevraagd een product te creëren;
- Vaardigheidstaken beoordelen is veel moeilijker dan traditionele kennistoetsen te evalueren

Authentieke evaluatie is gekenmerkt door constructiegerichtheid en authenticiteit (of levensechtheid)

- het belangrijkste doel is na te gaan of leerlingen blijk geven van succesvolle beheersing van kennis en vaardigheden in realistische contexten.

Zelfevaluatie, peerevaluatie of collaboratieve/co-evaluatie betrekken de leerling in het evaluatieproces. Leerlingbetrokkenheid in het evaluatieproces heeft immers tal van voordelen:

- de leerling reflecteert over het leerproces;
- de kwaliteit van het werk verhoogt;
- het evaluatiemoment is duidelijk een leermoment;
- de tijdsinvestering van de leerkracht bij het evalueren neemt af;
- de leerling accepteert het eindoordeel sneller.

Bij zelfevaluatie leert de leerling de eigen prestatie af te wegen tegenover vooropgestelde criteria en gaat hij/zij op zoek naar plus- en minpunten in het eigen leerproces.

Peerevaluatie is de beoordeling van een leeftijdsgenoot of van iemand die in hetzelfde leerjaar zit.

Collaboratieve evaluatie brengt leerling, medeleerling en leerkracht samen om te evalueren.

Als **evaluatie-instrumenten (tools)** kunnen aangewend worden:

- **evaluatielijsten;**
- **attitudeschalen;**
- **een logboek;**
- mondelinge interviews (indien de leerlingen erg communicatief zijn);

- **portfolio** of “ontwikkelingsmap van de leerling” of “een collectie werkstukken die een beeld geven van iemands competentie in een bepaald domein”.

Een portfolio assessment toont zowel de reflectie van de leerling over zijn eigen prestaties als de bemerkingen van de leerkracht over het werk en de reflectie daarop. Het tweede doel is de groei van de verantwoordelijkheid van de leerling in het bevragen van en het reflecteren over het eigen werk.

Een portfolio komt als volgt tot stand:

- in een eerste fase verzamelen leerlingen hun dagelijks werk prestaties die geëvalueerd zijn via analytische rubrieken. Dit betekent dat leerlingen hier per taak feedback hebben gekregen;
- in een volgende stap selecteren de leerlingen een aantal van de dagelijkse opdrachten en taken. Deze verzameling is de voorloper van de eigenlijke portfolio. Het is een formatieve of tussentijdse portfolio. De leerlingen verantwoorden waarom ze net die taken opnemen. De bedoeling van die verantwoording is dat de leerling zijn leerproces bijstuurt;
- tenslotte wordt een finale selectie van documenten gemaakt. Samen met de zelfevaluatie en de evaluatie door de leerkracht ontstaat op die manier de **summatieve** portfolio.

Er kan gekozen worden uit twee types portfolio:

- het **beste-werk portfolio** (exemplarisch van opzet)
- het **groeiportfolio** (wat het ontwikkelingsproces illustreert).

Een portfolio bestaat doorgaans uit volgende elementen:

- inhoudstafel, leeswijzer en/of introductie;
- beschrijving van het gepresteerde werk;
- beschrijving van de concrete leerervaring en de evolutie van het leerproces;
- selectie van documenten en werkstukken als bewijsmateriaal;
- reflectie van de leerlingen op de vorige elementen;

Deel 3 - valkuilen en aandachtspunten om de negatieve impact van de valkuilen te verminderen

Als voornaamste valkuilen bij alternatief evalueren worden aangegeven:

- weerstand van collega's die te verminderen is door een gemeenschappelijk gedragen visie over na te streven onderwijsdoelen;
- tijdgebrek want verandering van evaluatievorm veronderstelt het effectief ontwikkelen van materiaal en dat is tijdrovend;
- gebruiksklaar materiaal waarbij overheid en het schoolbestuur leerkrachten zou kunnen vrijstellen voor de ontwikkeling van de evaluatie-instrumenten;
- tenslotte zullen ondersteuning en nascholing een belangrijke plaats moeten innemen wil men tot implementatie van de alternatieve evaluatie overgaan.

Aandachtspunten voor leerkrachten die met de alternatieve evaluatie willen starten:

- begin kleinschalig en voorzie voldoende tijd in de planning;
- school na;
- leer uit commentaar, kritiek en eigen fouten;
- communiceer met alle betrokken partijen
bv. ouders informeren over andere rapportering;
- maak leerlingen vertrouwd met de alternatieve vorm van evalueren;
- voorzie onderlinge ondersteuning
bv. vakwerking, begeleiding;
- herverdeel de beschikbare tijd
bv. de extra tijd die leraren moeten besteden aan evalueren kan na introductie van **rubrieken** verminderd worden.

- o Anders evalueren
Filip Dochy, Wouter Schelfhout, Steven Janssens, 2003⁸

In het woord vooraf lees je dat de auteurs een uitvoerige en overzichtelijke handleiding over vernieuwende evaluatievormen voor het basis- en middelbaar onderwijs ontwikkelden met tal van praktische richtlijnen en verduidelijkende voorbeelden.

Het boek is op maat gesneden van de gebruiker en dat blijkt uit de opname van maar liefst 39 werkbladen via de website (www.lannocampus.com) te downloaden en uit te printen voor gebruik in eigen klas. (Surf naar de site, voer de titel in bij de zoekfunctie en klik achtereenvolgens boektitel en werkbladen in pdf-formaat aan.)

Het werk vangt aan met de inleiding waarin het belang wordt geschetst van vernieuwd evalueren als gevolg van vernieuwde onderwijsvormen. Dan volgt een begrippenkader:

- **assessment**, wat niet enkel het **meten** van leerresultaten bij leerlingen inhoudt, maar ook volgende kenmerken heeft:
 - leerlingbetrokkenheid bij ontwerp en uitvoering van evaluatie;
 - nagaan of basiskennis maar ook toepassen van kennis, vaardigheden en competentie verworven zijn;
 - toetsmoment bij het einde van de leerrit maar evenzeer tijdens het leerproces zodat er kan worden bijgestuurd;
 - informeren van leraar over zijn leergedrag zodat ook hier bijsturing mogelijk is;
 - **kennisconstructie** en niet louter kennisreproductie;
 - er wordt in authentieke en levensechte situatie getoetst;
- **authentieke assessment** of toepassing van complexe kennis en vaardigheden op dezelfde wijze als dat in realistische context in de klas of op het werkveld kan gebeuren;
- **co-assessment** waarbij leerlingen en leerkracht samen de criteria die gelden bij de evaluatie bepalen evenals het effectief samen evalueren. De uiteindelijke beslissing blijft bij de leraar;
- **evalueren** is meer dan een score toekennen. Het is zowel assessment als het traditioneel toetsen;
- **formatieve assessment** heeft tot doel informatie te verzamelen over het leergedrag van de leerling om het leerproces bij te sturen;
- **meten** is het toekennen van een score;

⁸ DOCHY, F., SCHELFHOUT, W., JANSSENS, S. (Red), Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk. Uitgeverij LannooCampus, Heverlee-Leuven, 2003.

- **overall-toetsen** is een vorm van assessment waarbij wordt nagegaan in welke mate leerlingen kennis die ze verworven hebben kunnen toepassen in nieuw aangeboden, veelal multidisciplinaire probleemsituaties;
- **peer assessment** of leerlingen die elkaar evalueren volgens vooraf bepaalde criteria die door de leerkracht worden opgesteld of in samenspraak met leerlingen;
- **portfolio** is een soort verzamelmap waarin leerlingen een selectie van werkstukken bewaren en voorzien van commentaar. Een portfolio wordt samengesteld als bewijs van wat reeds bereikt is door de leerlingen;
- **self-assessment** is niet enkel het evalueren van het eigen werk maar ook de betrokkenheid bij het proces van het bepalen van criteria van een goed werk;
- **summatieve assessment** is een eindevaluatie op basis waarvan een beslissing genomen wordt;
- **vaardighedenassessment (of performance-assessment)** is de poging om de handvaardigheid, schrijfvaardigheid en andere toepassingen en activiteiten van de leerling te evalueren.

Na de inleiding volgen er drie delen.

Deel 1 – Assessment, hoe begin je eraan?

- De eerste stap geeft aan wat je kan evalueren. Interessant daarbij zijn de vijf scenario's voor het bepalen van criteria samen met de leerlingen. Opdat de leerdoelen volledig duidelijk zouden zijn is het immers van belang om samen met de leerlingen even stil te staan bij de criteria die bepalen of de vooropgestelde doelen bereikt zijn. De vijf scenario's zijn:
 - het hanteren van de persoonlijke ervaring van de leraar;
 - het gebruikmaken van bekende ervaringen in de klas;
 - vertrekken vanuit de resultaten;
 - starten met de ideeën van leerlingen;
 - specifieke voorbeelden als uitgangspunt nemen.
- Ten tweede wordt het waarom van het evalueren bevraagd. De evaluatiemethode zal natuurlijk afhangen van het doel van de evaluatie. Is het de bedoeling een eindoordeel uit te spreken over de leerling dan is het aangewezen summatief te evalueren. Wil je echter de leerling informatie aanbieden over het feit of hij al dan niet op goede weg is om het leerdoel te bereiken om zo eventueel het leertraject bij te sturen, dan kies je voor formatief evalueren. In dat laatste geval komt de evaluatie niet aan het einde van het leertraject maar maakt ze er integraal deel van uit. Het is

belangrijk om te beseffen dat beide evaluatievormen elkaar aanvullen. Alleen is een bepaalde evaluatiemethode beter geschikt voor het ene doel dan voor het andere.

- Ten derde komt de vraag wie er kan evalueren aan de orde.
- Tenslotte in een vierde en laatste stap verneem je hoe de evaluatie verloopt.

In dit deel komen achtereenvolgens aan de orde:

- vaardighedenassessment;
- overall-toetsen;
- portfolio;
- self-assessment;
- peer assessment;
- co-assessment.

Bij elk van deze assessmentvormen krijg je behalve een definitie en methodiek om aan de slag te gaan ook een opsomming van de voor- en de nadelen ervan. Dat is nu net het interessante van het boek. Neem je enkel je toevlucht tot het materiaal dat via de website verspreid wordt, dan mis je heel wat gegevens.

Evenzeer een meerwaarde aan het boek vind je bij het gedeelte over het portfolio waarin de auteurs 'vier' soorten portfolio voorstellen:

- **voortgangportfolio** (met een selectie van werkstukken waaruit nu eenmaal de voortgang van de leerling moet blijken);
- **procesportfolio** (die het leerproces in al haar stadia verduidelijkt);
- **bestwerkportfolio** (als verzameling van het beste werk van de leerling);
- **leerdoelenportfolio** (dat een duidelijke formulering van elk doel bevat en waarin leerlingen die werkstukken opnemen die het bereiken van een bepaald doel telkens illustreren)

Ook bij het deel over self-assessment benadrukken de auteurs terecht het surplus van deze evaluatievorm: "Maak self-assessment tot onderdeel van het leren. Op deze manier help je leerlingen stappen te zetten tot levenslang leren zodat ze in staat zijn hun eigen werk te evalueren." (pag. 77)

Praktische tips om een score toe te kennen aan je leerlingen aan de hand van self-, peer en co-assessment vind je op het einde van het tweede deel.

Deel 3 – Feedback

Het laatste deel gaat over feedback en rapporteren. Dat zijn factoren waar je rekening moet mee houden na de toepassing van assessment.

In een aantal slotbeschouwingen nemen de auteurs bovendien suggesties op om de werkdruk te verminderen. Het is inderdaad waar dat wanneer je assessment invoert, dit meer energie vereist van jou als leerkracht. Daarom is het belangrijk voor jezelf de vraag te stellen hoeveel tijd je aan assessment wil spenderen aan:

- het ontwerpen en voorbereiden van assessment;
- hulp en ondersteuning bieden aan je leerlingen
bv. het vakoverstijgend nastreven van dezelfde richtlijnen en verwachtingen en het volledig informeren van de leerlingen over assessment zijn hier mogelijke werkdrukverlagende tips;
- verbeteren van opdrachten
bv. via kortere opdrachten en door minder frequent te evalueren kan je tijdbesparend werken;
- het geven van feedback aan leerlingen
bv. mondeling i.p.v. schriftelijk is tijdbesparend;
bv. de leerlingen op voorhand vragen waarover ze feedback willen;
- assessmentplanning m.a.w. hoeveel tijd voorzie je administratief voor de evaluatie.

▪ **Het begrippenkader**

Alfabetisch gerangschikte termen zoals gebruikt door P. Van Petegem /J. Vanhoof en F. Dochy, W. Schelfhout, S. Janssens

Affectief leerdoel: de zelfmotiverende leerfunctie bv. doorzettingsvermogen, verantwoordelijkheid, flexibiliteit

Alternatieve evaluatie: kwaliteitsvolle of goede evaluatie (billijk en doelmatig) die bovendien voldoet aan een aantal kenmerken nl. aangepastheid aan leerlingen, integratie van evaluatie met onderwijzen en leren, betrokkenheid van leerlingen, constructiegericht en / of authentiek

Analytische rubrieken: Een rubriek is een overzicht van wat kenmerkend is voor de kwaliteit van de verschillende prestatieniveaus. Analytische rubrieken breken de

prestaties van een leerling op in zoveel prestaties als er criteria zijn. Daarnaast zijn er **holistische rubrieken** die globale beoordelingen zijn.

Assessment: het verzamelen en beoordelen van gegevens over de prestaties (kunnen en kennen) van leerlingen

Attitudeschaal: Een specifieke vorm van zelfevaluatielijsten waarbij het verschil met evaluatielijsten is dat attitudeschalen enkel door de te evalueren leerling zelf kunnen worden gebruikt

Authentieke assessment / authentieke evaluatie: evaluatie in levensechte situaties of het peilen naar de beheersing van kennis en vaardigheden in realistische contexten

Co-assessment / collaboratieve evaluatie: evaluatie waarbij leerlingen en leerkracht samen de criteria die gelden bij de evaluatie bepalen evenals het effectief samen evalueren

Cognitief leerdoel: leerfunctie gericht op begrip en integratie van kennis

Evalueren: evalueren is meer dan een score toekennen. Het is zowel assessment als het traditioneel toetsen

Evaluatie-instrument / tools: b.v. evaluatielijsten, attitudeschalen, logboek, mondelinge interview, portfolio

Evaluatielijst: evaluatie-instrument waarmee de leerling reflecteert over het leren en die tot doel heeft de leerlingprestatie te beoordelen

Formatieve assessment / formatieve evaluatie: formatieve evaluatie biedt mogelijkheid tot kwaliteitsvolle feedback en optimaliseert zodoende zowel het leerproces van de leerlingen als het onderwijsleerproces van de leraar

Kennisconstructie: hier richt men zich niet zozeer op reproductie van kennis maar veeleer op het evalueren van vaardigheden en attitudes waaruit blijkt dat de lerende in staat is om de (voor)kennis te gebruiken bij het oplossen van nieuwe problemen

Logboek: een logboek is de chronologische weergave van gebeurtenissen en opinies die het de leerling mogelijk maakt te reflecteren over een verscheidenheid van binnen- en buitenschoolse leerervaringen

Metacognitief leerdoel: de managementfunctie van het leerproces bv. via planning, zelfevaluatie, het stellen van doelen

Meten: toekennen van een score

Overall – assessment: is een vorm van assessment waarbij wordt nagegaan in welke mate leerlingen kennis die ze verworven hebben kunnen toepassen in nieuw aangeboden, veelal multidisciplinaire probleemsituaties

Peer assessment / peerevaluatie: is de beoordeling van een leeftijdsgenoot of van iemand die in hetzelfde leerjaar zit

Portfolio: ontwikkelingsmap van de leerling of een collectie werkstukken die een beeld geven van iemands competentie in een bepaald domein

- **beste – werk portfolio / bestwerkportfolio:** is exemplarisch van opzet of het is de verzameling van het beste werk van de leerling
- **groeiportfolio / vooruitgangsportfolio:** illustreert de leerontwikkeling van de leerling of is een selectie van werkstukken waaruit nu eenmaal de vooruitgang van de leerling moet blijken
- **procesportfolio:** verduidelijkt het leerproces in al haar stadia
- **leerdoelenportfolio:** bevat een duidelijke formulering van elk doel en werkstukken die het bereiken van een bepaald doel telkens illustreren

Rubriek: geschreven geheel van richtlijnen dat het mogelijk maakt prestaties en producten van verschillende kwaliteiten te onderscheiden. Een rubriek omvat beschrijvingen die aangeven waar men moet naar kijken bij elk kwaliteitsniveau

Self – assessment / zelfevaluatie: bij zelfevaluatie leert de leerling de eigen prestatie af te wegen tegenover vooropgestelde criteria en gaat hij/zij op zoek naar plus- en minpunten in het eigen leerproces

Summatieve assessment / summatieve evaluatie: beoogt een eindoordeel, oriënteert of selecteert b.v. bij ingangsproeven

Vaardighedenassessment / vaardigheidsevaluatie / performance–assessment: waarbij het uitgangspunt dus kennisconstructie in plaats van kennisreproductie is. Typisch voor vaardigheden is dat leerlingen gevraagd worden te demonstreren terwijl leraren observeren of leerlingen worden gevraagd een product te creëren

Module – Rol van leerling en leraar in het evaluatieproces

▪ Hoe kan de leerling meer participeren bij het evalueren?

Als leraren van vandaag andere instructievormen, andere werkvormen, andere evaluatievormen gebruiken, dan is er een verschuiving van testcultuur naar begeleidingscultuur of assessmentcultuur. In deze nieuwe evaluatiecultuur ligt de focus meer op het construeren dan op het reproduceren. De leraar wil vooral de sterke en zwakke punten opsporen om het leerproces van de leerling te begeleiden. De evaluatie is daarbij een integraal deel van het leerproces, waardoor zowel leerling als leraar informatie krijgen over vaardigheden, kennis en attitudes. Leraar en leerling zijn samen verantwoordelijk voor het management, het plannen, het bijsturen van het leerproces, het evalueren. Voorwaarde is dat de leraar gelooft dat leerlingen zichzelf en anderen kunnen evalueren.

- Middelen die de rol van de leerling kunnen versterken bij het evalueren: ⁹
 - materiaal ontwikkelen voor autocorrectie bij bepaalde leertaken;
 - de leerlingen mee laten bepalen wanneer er best wordt geëvalueerd;
 - samen met de leerlingen naar middelen zoeken om de vorderingen te toetsen en bij te houden bv. een kaart maken met belangrijke aandachtspunten voor de beoordeling, een checklist maken, interessante opdrachten opstellen;
 - de leerlingen betrekken bij de bespreking van resultaten en van aangewezen initiatieven voor bijsturing bv. extra instructie of documentatie, extra oefenmomenten, een (beter) stappenplan, een klassengesprek over hoe je het best je les leert;
 - een portfolio of verzamelmap waarin de leerling aan de hand van verslagen, observaties, prestaties, reflecties zijn leerproces op het vlak van verworven inzichten, ervaringen, vaardigheden en vorderingen aantoont. Het portfolio heeft naast een toetskarakter (bv. wat heb ik bereikt?) de functie van een planningsdocument (bv. waar sta ik nu en hoe werk ik verder?);
 - de leerlingen een dagboek (logboek) laten bijhouden waarin ze terugblikken op wat ze in de school beleefd hebben;

⁹ naar: Evalueren...wie wordt er beter van? van de Werkgroep Diocesane Pedagogische Begeleiding Secundair Onderwijs, Mechelen – Brussel, september 2003, pag. 10 - 11

- samen nadenken over opdrachten en taken die 'levensecht' zijn, en dus betrekking hebben op de realiteit;
- in een gesprek terugblikken op wat je op school geleerd of meegemaakt hebt bv. ervaringen, gevoelens.

Evaluatiemomenten maken deel uit van een stimulerende leeromgeving. Leerlingen zijn tot veel in staat als de leeromgeving maar krachtig genoeg is. Door een onmiddellijke feedback te geven zal deze manier van evalueren ertoe bijdragen dat leerlingen voor leren worden gemotiveerd en een positief beeld van hun eigen kunnen ontwikkelen. De klemtoon ligt op de relatie tussen leren en kunnen. Kennis en vaardigheden worden 'opgebouwd'.

Het leren wordt positief beïnvloed door het creëren van een taakgericht klimaat, het verhogen van betrokkenheid en het stimuleren van het inzichtelijk en sociaal leren:

- een taakgerichte leeromgeving stelt niet de individuele prestatie centraal, maar wel de persoonlijke vordering van elke leerling. De leerling zelf wordt het criterium om de leervorderingen te meten;
 - de betrokkenheid bij de leerlingen verhoogt wanneer ze zelf instaan en verantwoordelijk zijn voor hun leren en hun vorderingen, wanneer ze zelf hun doelen en leerwegen uitstippelen;
 - wanneer leerlingen zichzelf en anderen evalueren, dan is een actieve kennis nodig van de leerdoelen. Het inzichtelijke proces van weten wat je moet doen, hoe je dit kan bereiken en hoever je staat, betekent een stap vooruit bij het leren;
 - partnerevaluatie draagt rechtstreeks bij tot het ontwikkelen van interpersoonlijke en communicatievaardigheden, zoals overleggen, leren luisteren, elkaar aanmoedigen en feedback geven;
- o Casus - Open leerlingenbespreking ¹⁰

In de scholengemeenschap Vrije Sint-Lambertusscholen in Westerlo werd de bestaande vorm van gesloten leerlingenbespreking op verschillende fronten en om diverse redenen aangekaart. Leerlingen stelden de vraag waarom zij niet mochten weten wat er over hen werd verteld. Klasleraren en individuele begeleiders stonden dikwijls voor de moeilijke taak om bij de leerlingen zo precies mogelijk verslag uit te brengen van wat er over hen werd gezegd. Geregeld bleek dat leerlingen beoordeeld werden op basis van veronderstellingen, bovendien was de verleiding groot om niet de leerling en zijn resultaten maar wel zijn familie en zijn vrienden te bespreken.

¹⁰ naar: ZAGERS, J., De kaarten op tafel: open leerlingenbesprekingen. in IVO, 76, pag. 28 - 30

Daarom werd er midden de jaren tachtig aan een plan gewerkt om het systeem van open leerlingbespreking geleidelijk in te voeren en werd de eerste versie van de leidraad geschreven. Op school was men er zich wel van bewust dat de invoering geleidelijk zou moeten gebeuren want heel wat leraren stonden huiverachtig om het vertrouwde los te laten en heel wat leerlingen hadden schrik voor de vergadering samen met leraren.

Voor een goed begrip is eerst nog een summiere toelichting nodig van enkele schoolgebonden afspraken:

- om vlot te kunnen werken zijn alle leraren en leerlingen in graadgroepen ondergebracht geleid door een graadcoördinator;
- minstens eenmaal per trimester overleggen de leraren van de graadgroep in de graadvergadering;
- in elke klas zijn er in het begin van elk schooljaar na overleg drie taken verdeeld waaronder die van klasleider. Eén van de taken van de klasleider is het geregeld organiseren van een klasrondetafel waarop het leven in de klas en de school wordt besproken;
- om de twee weken komen de klasleiders per graad samen in de stuurgroep om er de opmerkingen, vragen, voorstellen,... van de klassen te bespreken, activiteiten te plannen en te evalueren, nieuwe initiatieven uit te werken, de proefwerkenreeks mee op te stellen, enz. Namens de leraren is de coördinator aanwezig en de vergadering wordt geleid door de graadleider. Dit is een klasleider van het zesde jaar die door de stuurgroep wordt gekozen. Hij of zij vertegenwoordigt de leerlingen als er op schoolniveau afspraken moeten worden gemaakt met de directie of andere graden en bemiddelt bij conflicten;
- alle leerlingen kunnen vrijwillig een leraar als individuele begeleider kiezen met wie ze gedurende één of twee jaar wekelijks een gesprek hebben over leren en leven;

Leidraad voor een open leerlingenbespreking:

- Voorbereiding
 - alle leerlingen worden uitgenodigd voor het gesprek. Wie niet aanwezig kan zijn, verwittigt de klasleraar of de klasleider, maar moet geen reden opgeven;
 - het programma van de bespreking wordt door de klasleraar, samen met de klasleider opgesteld (bv. lijst verontschuldigen, timing, worden alle leerlingen besproken, moeten er leraren bij zijn die niet tot de kern behoren);
 - alle leerlingen die aanwezig zullen zijn, bereiden hun inbreng schriftelijk voor (bv. wat waren voor mij positieve en negatieve studieresultaten tijdens de voorbije periode? Hoe ben ik tot

positieve resultaten gekomen? Hoe verklaar ik mijn negatieve resultaten? Hoe voel ik me in de klasgroep? Welke vakken vind ik moeilijk? Welke raad of hulp heb ik nodig? Welke afspraken werden vorige keer gemaakt en wat kwam daarvan terecht?).

- De klasvergadering zelf
 - leerlingen en leraren zitten door elkaar (geen blokvorming);
 - de vergadering wordt voorgezeten door de klasleraar en de klasleider;
 - de voorzitter probeert zoveel mogelijk mensen bij het gesprek te betrekken om een zo correct mogelijk beeld van de klas te krijgen;
 - elk gesprek over een leerling wordt door die leerling zelf ingeleid en hij wordt daarbij niet onderbroken;
 - als een leraar of een leerling nadien een inbreng wil doen, vraagt hij eerst het woord aan de voorzitter. Er is altijd maar één iemand aan het woord;
 - in de tussenkomsten wordt geprobeerd evenveel aandacht te hebben voor positieve en negatieve elementen;
 - elk gesprek met een leerling moet eindigen met een duidelijk besluit dat genoteerd wordt (bv. tips, duidelijke afspraken). Bij het begin van de volgende bespreking wordt er nagegaan in hoeverre de gemaakte afspraken werden nagekomen;
 - onbehouwen reacties en onverzorgd taalgebruik worden niet getolereerd;
 - tijdens de bespreking van een nieuw schooljaar ligt het accent niet op de resultaten (want er is enkel een dagelijks werk rapportering), maar op de verhouding tussen leerlingen en leraren.

In deze open leerlingenvergaderingen staan de leerlingen meer in de schijnwerper en daar is het in het onderwijs toch om te doen. Er wordt immers efficiënt vergaderd, de leerlingen hebben grote inbreng in iets wat hen direct aanbelangt en de leraren komen uit eerste hand veel te weten over het leren en leven van de leerlingen. Bij slechte resultaten kunnen er duidelijke afspraken tot remediëring worden gemaakt en goed gedrag wordt bevestigd."

- o Casus - Portfolio's in talenonderwijs en lerarenopleiding: een kritische reflectie ¹¹

Een portfolio kan omschreven worden als een collectie werkstukken die een beeld geven van iemands competentie in een bepaald domein. Stilaan zijn portfolio's ook ingeburgerd geraakt in het onderwijs: ze bevorderen immers de verantwoordelijkheid voor het eigen leren. Een portfolio aanleggen zou de lerende immers aanzetten tot reflectie over het eigen leerproces.

¹¹ naar: BLANPAIN, K., Portfolio's in talenonderwijs en lerarenopleiding: een kritische reflectie.

Zo start het artikel "Portfolio's in talenonderwijs en lerarenopleiding: een kritische reflectie". Het doel ervan is het evaluatiemiddel kritisch te evalueren, want hoewel het interessante perspectieven biedt, gaat het veelal gepaard met een grote betutteling van de leerder en met een nodeloze bureaucrativering van het leerproces. Daartoe worden drie types portfolio besproken:

- het evaluatieportfolio;
- groeiportfolio (professional growth portfolio);
- het Europees Taalportfolio

Het evaluatieportfolio

In het kader van begeleide zelfstudie krijgt deze evaluatievorm meer en meer toepassing en dan vooral bij vakken die minder op kennisoverdracht zijn aangewezen zoals bijvoorbeeld bij taalonderwijs. Over een langere periode verzamelen leerlingen leerdocumenten waaruit hun progressieve beheersing van vaardigheden kan blijken bv. schrijfoopdrachten, leatuurverslagen, remediërende oefeningen, persoonlijk aangelegde woordenschatlijsten, op cassette opgenomen spreekoefeningen, projectwerk, ...

Wat zijn de voordelen van zo'n evaluatievorm?

- Essentieel is daarbij dat het portfolio vorm en structuur geeft aan wat anders als versnipperde opdrachten bijgehouden wordt. Daarbij speelt feedback een constructieve rol: het wordt een 'work in progress' dat op regelmatige tijdstippen becommentarieerd en bijgestuurd wordt;
- bovendien houdt het werken aan een portfolio voor de leerder een grote vorm van autonomie in omdat hij tot op zekere hoogte kan bepalen hoe de portfolio-opdracht concreet ingevuld wordt. De invulling kan aansluiten bij persoonlijke voorkeuren, bij remediëring of bij verwachtingen omtrent het gebruik dat men in de toekomst van de verworven vaardigheid zal moeten maken. Daardoor is het aanleggen van een portfolio een uiterst motiverende manier van werken;

Wat is een pijnpunt?

- De auteur van het artikel, Kristin Blanpain, vindt het bijzonder jammer dat bij een aanpak die de 'learner autonomy' zo hoog in het vaandel draagt, de betutteling vaak veel groter lijkt dan in traditionele werkvormen. De centrale rol die aan geëxpliciteerde reflectie wordt toegemeten, is hier boosdoener. Dit resulteert in een verkleutering van de leerder, die als het ware bij de hand genomen wordt;¹²
- ter verduidelijking van dit standpunt een aantal voorbeelden en commentaren uit het werk van Kari Smith waarop Kristin Blanpain

¹² Kristin Blanpain baseert zich op SMITH, K., Learner Portfolios. English Teaching Professional. (2002), 22, pag. 39 – 41.

zich baseert. Vragen zoals 'Waarom heb je deze opdracht gekozen?' en 'Welke bronnen heb je gebruikt?' zijn perfect acceptabel. In een paper zou het antwoord op die vragen immers in de inleiding en de bibliografie te vinden zijn. Worden we niet al te directief als we leerlingen verplichten vragen te beantwoorden als: 'Heb je dit werk leuk gevonden?', 'Heb je je soms gefrustreerd gevoeld?', 'Heb je je verveeld?' en 'Hoe heb je die gevoelens overwonnen?' En moeten we de leerling echt dwingen tot openhartigheid met vragen als: 'Hoe zou je je eigen werk beoordelen?', 'Hoe verwacht je dat de leraar je werk zal beoordelen?', 'Wat heb je geleerd uit het werken aan deze opdracht?' en 'Hoe voel je je nu je klaar bent met deze opdracht?' Evasie bij deze vragen kan geen oplossing zijn, omdat reflectie nu eenmaal voorwerp van evaluatie is.

Het groeiportfolio

Van de Leidense leraren in spe wordt verwacht dat zij aan het einde van hun stage een bundel uitgewerkte thema's kunnen voorleggen, aangevuld met bewijsmateriaal en begeleidende reflectie. Reflectie – die een aanvang neemt bij het bewust worden van een aspect dat men wil onderzoeken – besluit uiteindelijk de hele professionele ontwikkeling die in het 'professioneel growth portfolio' in kaart wordt gebracht.¹³ Dit portfolio dient dan als basis voor een discussie met de supervisor over de doorgemaakte ontwikkeling van de stagiair.

Welke onderdelen moet het groeiportfolio bij de opleiding in Leiden bevatten?

- de eigen 'teaching and learning philosophy' van de stagiair;
- het doel van het portfolio;
- 5 tot 10 zelf gekozen thema's vergezeld van bewijsmateriaal waaruit een leerproces moet blijken, en van reflectief commentaar bij de keuze van het thema, het aspect van ontwikkeling dat dit thema illustreert en het ontwikkelingsproces dat het bewijsmateriaal demonstreert;
- een conclusie aangaande het leren dat heeft plaatsgevonden en een actieplan voor de toekomst;
- een evaluatie van het werken met het portfolio.

Wat is een pijnpunt?

- Inwendige processen (het leerproces en de eigen reflecties daarbij) moeten dus willens nillens veruitwendigd worden. Bij de eindevaluatie wordt het werk dat de 'trainee' (= stagiair) geleverd heeft sterk getoetst aan vragen als: 'Weerspiegelt de inhoud de ontwikkeling van de 'trainee' over de afgelopen maanden?', 'Is het

¹³ Kristin Blanpain baseert zich op TANNER, R. et al., Piloting porfolios: Using portfolios in pre-service teacher education. ELT Journal, (2000), 54 (1), pag. 20 – 30.

duidelijk waarom een thema gekozen is en welk leren zich heeft voorgedaan?', 'Is de reflectie diepgaand genoeg?'

- Kortom: de verschuiving van de didactische aanpak van product naar proces breidt zich verder uit naar de hele gedachtewereld van het individu tijdens dat proces, die voor de leraar blijkbaar een open boek zou moeten zijn. M.a.w. de opgang van self-assessment bij evaluatie moedigt enerzijds de leerder flink aan tot evaluatie van de eigen prestatie maar leraren zouden moeten accepteren dat zij geen inzage krijgen in het resultaat van dergelijke zelfevaluatie. Waarom moet noodzakelijk gecontroleerd worden hoe goed of hoe gebrekkig de zelfevaluatie van een individu is?

Europees Taalportfolio¹⁴

Dit portfolio is een gestandaardiseerde inventaris van de beheersing van verschillende talen. Het kan voorgelegd worden bij sollicitatie.

Meer en meer ontstaat er een consensus dat dit inderdaad een nuttig instrument kan zijn. Binnen de Raad van Europa werden door verschillende lidstaten een eigen versie ontwikkeld van dit taalportfolio. Voor Vlaanderen werd er een Vlaamse versie ontwikkeld door de Dienst voor Onderwijsontwikkeling van het Departement Onderwijs. In de handleiding bij het Vlaams Taalportfolio voor Volwassenen werden twee doelstellingen aangeduid:

- de lerenden motiveren door hun inspanningen bij het leren van een taal te erkennen en hen te helpen zichzelf te evalueren;
- derden (o.m. leerkrachten en werkgevers) informeren over de taalvaardigheid van lerenden via een gemeenschappelijke schaal.

Wat zijn pijnpunten?

- Het Europees Taalportfolio vergt bij het inventariseren heel wat tijd en inspanning. Het bevat allereerst een 'Taalpaspoort' waarin de houder aan de hand van het referentiekader zijn taalvaardigheid (in twee of meer talen) nauwkeurig omschrijft. Die zelfevaluatie wordt gestaafd met getuigschriften van examens en gevolgde cursussen. Vervolgens is er de 'taalbiografie' die de route waarlangs een bepaalde graad van taalbeheersing werd verworven, beschrijft. Deze beschrijving moet zowel het formele leren in schoolse context weergeven als het informele leren bv. reizen, lectuur, internet). Dit onderdeel bevat ook een planning voor verder taalleren. Ten slotte verzamelt de houder in het 'dossier' het nodige bewijsmateriaal, certificaten en attesten en eigen werkstukken waaruit de taalcompetentie moet blijken. Het portfolio is dus vrij uitgebreid en moet vanzelfsprekend geactualiseerd worden;

¹⁴ Kristin Blanpain verwijst hier naar Taalportfolio voor volwassenen.
<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/taalportfolio>

- de vraag dient gesteld naar het nut van een taalportfolio in een sollicitatiecontext. Is een toekomstig werkgever wel geïnteresseerd in het parcours dat men doorlopen heeft of eerder in het resultaat dat de sollicitant bereikt heeft en dat allicht getoetst wordt in het sollicitatiegesprek?
- het Europees Taalportfolio wil lerenden motiveren door hun inspanningen bij het leren van een taal te erkennen, maar het is onduidelijk wie die inspanningen precies erkent en op welke manier?
- opnieuw manifesteert zich een verregaande vorm van bemoeizucht: de taalleerder wordt aangemaand om taalleren uit te breiden tot de eigen innerlijkheid nl. het belang dat ik als individu hecht aan talenkennis, mijn inschatting van mijn eigen taalbeheersing, de plannen die ik heb.

Uit de drie voorbeelden mag blijken dat portfolio's niet die vorm mogen krijgen waarin het individu aangespoord wordt zichzelf om te vormen tot boekhouder van zijn eigen leven. Portfolio's kunnen echter op een nuchtere manier gehanteerd worden en dan vormen ze een interessant alternatief voor andere evaluatievormen.

▪ **De leraar op de testbank**¹⁵

De taak van de leraar is bij het begeleid zelfstandig werken en leren danig veranderd, maar de voldoening is zeker niet afgenomen. Er is meer contact met de leerlingen mogelijk. Door de persoonlijke begeleiding is het voor de leraar mogelijk een beter zicht te hebben op het vaardigheidsniveau van elke leerling, wat bijsturing en remediëren efficiënter maakt. Ook ontstaat er een zekere vertrouwensrelatie met de leerlingen. Met andere woorden: ook voor de leraar is begeleid zelfstandig leren een verrijkende werkvorm.¹⁶

Iedere leraar die contact heeft met zijn leerlingen wordt geregeld geconfronteerd met reacties, uitspraken van zijn leerlingen over zijn didactisch optreden. Dergelijke reacties kunnen spontaan geformuleerd worden of uitgelokt zijn maar in beide gevallen blijft de vraag naar de objectiviteitswaarde van dergelijke uitspraken. Het gebruik maken van een aan het niveau van de leerlingen aangepaste vragenlijst verhelpt in hoge mate dit probleem. Uit onderzoek en literatuur blijkt dat het goed gebruik van een vragenlijst het meest aangewezen instrument is om gerichte informatie te bekomen.

Vooraf willen we duidelijk stellen dat het geen zin heeft leerlingen te bevragen over zaken waar ze geen kijk op hebben. Een voorbeeld: vragen of de inhoud aangepast is aan het leerplan heeft geen enkele zin. Wel komt het er op neer de belangrijkste componenten van het didactisch handelen te inventariseren en te oordelen of ze in

¹⁵ Nascholing door Guy Saye, Diocesane Pedagogische Begeleiding Mechelen - Brussel, Zelfevaluatie van het didactisch handelen van de leraar.

¹⁶ Naar: TROCH, N., Begeleid zelfstandig leren bij projectmatig werken. Draaiboek voor de leerkracht. in "Begeleid zelfstandig leren", aflevering 5, september 2003, 31, pag. 9 – 10.

aanmerking komen voor een eventuele bevraging. Hierbij gaat men het best uit van een model.

Waar we reeds stelden dat voor de leraar het gewoon reflecteren op zijn eigen didactische realisaties en het zich vrij bevragen bij de leerlingen over zijn didactische realisaties¹⁷ een zeer subjectief gebeuren is, is het toch de bedoeling om hier een zekere objectiviteitswaarde na te streven. Die bekomen we door een aantal regels te volgen, zoals:

- het naamloos en anoniem laten beantwoorden (bv. door het zetten van een teken, kruisje in een kolom);
- het afnemen op een niet geladen moment (zeker niet na een conflictsituatie of na een buitenschoolse activiteit of vlak vóór of na een summatieve toets);
- een bevraging op basis van een voldoende aantal ervaringen (niet in het begin van het schooljaar);
- een bevraging bij een groep die voldoende groot is (anders kan er zeker geen sprake zijn van significantie);
- een niet te groot aantal uitspraken (anders is er de factor "concentratieverlies, niet gemotiveerd zijn" die gaat meespelen - met als gevolg dat de leerlingen zo maar kruisjes zetten);
- ervoor zorgen dat de bevraging weinig tijd in beslag neemt en het beantwoorden eenvoudig blijft;
- een verwerking die niet te omslachtig is (belangrijk is dat de leraar vlug een globaal beeld kan krijgen van de reacties);
- categorieën gebruiken die duidelijk zijn, in die zin van een even aantal reeksen met evenveel positieve als negatieve beoordelingsmogelijkheden; zo kan de leerling zich niet verschuilen in de neutrale middencategorie - men moet kleur bekennen;
- een niet te groot aantal categorieën (maximaal zes - het belangrijkste is niet welke categorie aangeduid wordt maar of die in het positieve of negatieve veld te situeren is).

Het uitgangspunt is hier duidelijk dat de verwerking gebeurt door de persoon, de leraar over wie de bevraging ging. Wanneer derden zoals directie, inspectie of wie dan ook, dit naar zich toe trekken is hier geen sprake meer van zelfevaluatie maar van een externe controle.

¹⁷ Zie bijlagen 24 en 25

De verwerking van de bekomen gegevens, in het voorgestelde model, is zeer eenvoudig. Reeds het turven van de bekomen reacties van een groep, klas geeft een visueel beeld over het veld (positief of negatief) waarin men scoort.

Als aanvullende interessante mogelijkheden hierbij kan de leraar de betreffende leerlingen confronteren met, informeren over de resultaten. Dit kan soms zeer interessante verhelderingen, een genuanceerd beeld opleveren. Dit is natuurlijk slechts mogelijk als de contacten met de leerlingen vlot verlopen, maar in feite is dit eveneens een voorwaarde om te beslissen om tot een bevraging over te gaan. Wanneer men de aangeboden lijst eerst gebruikt heeft voor zelfreflectie, is het ook interessant om deze te vergelijken met de resultaten van de bevraging. Dit verhoogt ongetwijfeld de zelfkennis van de leraar.

Een andere mogelijkheid is ook de resultaten gebruiken bij een bespreking met derden (als de schoolcultuur en de relationele situatie dit toelaten). We denken hierbij aan gegevens voor het stofferen van een functioneringsgesprek.¹⁸

¹⁸ SAYE, G., Zelfevaluatie van het didactisch handelen van de leraar. Diocesane Pedagogische Schoolbegeleiding, Mechelen – Brussel, 2001.

Module – Permanente evaluatie, twee visies

▪ Casus – Permanent evalueren, vroeger en nu

- Casus - Permanent evalueren, vroeger en nu¹⁹

Het artikel over de evaluatiepolitiek van de Vrije Sint-Lambertusscholen begint erg sprookjesachtig “Er was eens... een school in Westerlo waar vakken permanent geëvalueerd werden. Permanent evalueren betekent: geen proefwerken. De punten werden op een andere manier dan met het klassieke proefwerk toegekend. De vakken zonder proefwerk waren eerst – voor elke klas – door de directie aangeduid. In de loop der jaren ontstond een toestand waarbij elk klas een eigen lijst had van twee categorieën: vakken met permanente evaluatie en vakken met proefwerken.”

Zoals elk sprookje minder fraaie trekjes heeft, was de toestand in Westerlo dan ook minder rooskleurig:

- de indeling van vakken in twee categorieën is zeer vaag en gebaseerd op intuïtief aangevoelde en niet uitgesproken principes;
- een tweede onduidelijkheid is de vraag hoe een vakleraar permanent moet evalueren? Bij navraag bleek zowat iedereen zijn waarheid te hebben.

De directie besloot toen een werkgroep op te richten die een nascholing voor leraren zou uitwerken over de manier waarop er permanent geëvalueerd kan en moet worden. De werkgroep werd samengesteld uit twee pedagogische begeleiders, drie graadcoördinatoren, twee werkmeesters en twee directieleden. De graadcoördinatoren en werkmeesters werden gekozen uit de afdelingen waar tot dan toe al het meest met permanente evaluatie gewerkt werd. De werkgroep deed wat gevraagd was en zelfs meer. Wat aanvankelijk bedoeld was als project van enkele maanden werd een project van twee schooljaren. Wat er ook uit de bus zou komen, het moest één geheel zijn, consequent en logisch. Tegelijkertijd moest het aansluiten bij de bestaande evaluatiecultuur om haalbaar te zijn voor de grote groep van leraren die permanent moesten evalueren.

Wat werden dan de grote lijnen van twee jaar hard werken:

- permanente evaluatie kan alleen voor doe-vakken. Dat zijn vakken waarbij zo goed als niet gedoceerd wordt en waar leerlingen zelfstandig bezig zijn. De manier waarop de leerlingen zelfstandig bezig zijn en evolueren (= het proces) is belangrijk en onderwerp van evaluatie;

¹⁹ EYNDE VAN, J., Permanent evalueren in de vrije Sint-Lambertusscholen, vroeger en nu. uit IVO, 76, pag. 36 – 38.

- andere vakken dan doe-vakken vallen onder de categorie 'vakken met proefwerken';
- om aan permanente evaluatie te kunnen doen moeten twee randvoorwaarden aanwezig zijn: het vak moet een voldoende aantal uren in het weekschema voorkomen (minimum 2, bij voorkeur 4) en de groep leerlingen mag niet te groot zijn (maximum 12);
- onder die voorwaarden kan er permanent geëvalueerd worden. Dat heeft als gevolg dat er gewerkt wordt met een vakrapport. Daarop staat vermeld welke vaardigheden en attitudes worden geëvalueerd. Per (halve) dag of per werkstuk noteert de leraar de behaalde resultaten op het vakrapport van de leerling. Indien nodig wordt er schriftelijk commentaar gegeven (bedoeld als remediëring). De leerling kent zijn beoordeling onmiddellijk zodat bijsturing voor hem mogelijk wordt;
- voor de vakken die in principe wel in aanmerking komen voor permanente evaluatie maar waarvoor dat in de praktijk onmogelijk is (b.v. te weinig uren, te grote groep), werd een derde categorie van vakken gecreëerd: vakken met gespreide evaluatie. Voor die vakken moet er gewerkt worden met een evaluatieplan. Dat is bedoeld voor de leerling want die moet op voorhand weten op welke manier de punten voor de gegeven rapportperiode kunnen worden verdiend. Een evaluatieplan bevat drie gegevens:
 - de verdeling in een procent van punten voor het product en het proces (vaardigheden en attitudes);
 - welke vaardigheden en attitudes worden geëvalueerd;
 - het minimum aantal evaluatiemomenten in de betreffende rapportperiode.
- Het evaluatieplan wordt in grote lijnen vastgelegd in de vakvergadering en kan voor een individuele leraar slechts in beperkte mate afwijken van wat met de vakcollega's werd afgesproken.

Op 1 september werd met de nieuwe evaluatiecultuur van start gegaan; echter niet dadelijk door alle vakgroepen. Soms was het een beetje weerstand, soms angst voor het nieuwe en onbekende. Na implementatie op vlak van permanent evalueren beseft de school dat het eindpunt nog niet bereikt is. Het proces van aanpassen en verbeteren van vakrapporten zal blijven doorlopen, al zal de intensiteit wel verminderen. Er zullen leraren blijven sleutelen tot zij het perfecte vakrapport of evaluatieschema benaderd of bereikt hebben. In elk geval is er nu een evaluatiesysteem dat eigen is aan de school en dat de willekeur en inconsequenties van vroeger van de baan heeft geruimd.

o Casus - Evolueren in evalueren²⁰

In het Sint-Claracollega in Arendonk kon de vakgroep Nederlands tweede graad zich moeilijk vinden in het klassieke examensysteem en vooral niet in de verhouding Dagelijks Werk / Proefwerk (25 – 75 %). De meest voor de hand liggende oplossing was een andere verdeling (40 – 60 % DW / P) ofwel permanente evaluatie. Er werd gekozen voor permanent evalueren en het werd voor leerlingen en leraren met de hulp van de pedagogische begeleider een duidelijk proces.

Van de directie kwam het voorstel om een experiment van twee jaar op te zetten zonder proefwerken. De vakgroep Nederlands tweede graad kreeg alle vrijheid om de evaluatie zelf in te vullen maar schakelde daarbij de begeleider in.

Wat er veranderd werd:

- proefwerken kunnen vervangen worden door permanente evaluatie (als optelsom van alle producten) en dat is het eigenlijk ook, maar er werd gestreefd naar een gedegen invulling. Het gaat om veel meer dan het product. Er is ook de procesevaluatie;
- vooral attitudes worden geëvalueerd. Binnen een bepaalde periode kunnen attitudes gekozen worden en komt er op het vakrapport naast het cijfer een mondelinge toelichting;
- in een brief aan de ouders en een meer uitgebreide aan de leerlingen wordt de bedoeling van permanente evaluatie duidelijk gemaakt;
- toetsen worden voorzien maar er zijn niet enkel kleine overhoringen met toepassing van het pas geziene. Na een werkdeel volgt een eindtoets. Op die manier blijft men met grotere gehelen werken en behouden leerlingen meer overzicht;
- er is natuurlijk veel aandacht voor werkopdrachten: uitdagende opdrachten met procesgerichte aanpak zijn een noodzaak. Bij die werkopdrachten zitten ook groepsopdrachten met deeltaken. Een korte toelichting hierbij:
 - de opdrachten komen gedetailleerd op papier (werkvorm, doelstelling(en), cijfer);
 - op een afgesproken moment brengen de leerlingen de voorlopige versie mee naar de klas. Afspraak is trouwens dat alle werk- en kladversies bewaard blijven ook om de leerlingen duidelijk te laten zien dat de uitwerking van een opgave meer is dan direct een definitieve versie op papier zetten;
 - één of meerdere klasgenote(n) leest (lezen) deze versie ter beoordeling. Die taak gebeurt aan de hand van een schrijfwijzer en de gegeven doelstellingen. Als de leerkracht alleen verbetert,

²⁰ Nascholing Taaldag 2002 USFIA, sessie Evolueren in evalueren. door Mai Van Loon, Sint-Claracollege, Arendonk.

bekijken de leerlingen vaak alleen het eindoordeel en minder waar het eigenlijk fout is gelopen. Daarna corrigeert en evalueert de leraar de herwerkte versie;

- bij opdrachten van langere adem (vooral bij groepswerken) komt er een reflectie bij als hulp tot bijsturen;
- bij groepsopdrachten zijn er deeltaken om iedereen in de groep verantwoordelijkheid te geven.

Hoe het experiment werd ervaren:

- er is in de tweede graad tot nu toe nog betrekkelijk weinig vrijheid op gebied van zelfstandig werken en leren. De tijd om een opgave te maken is langer en dat is al niet zo makkelijk voor de leerlingen. Ze mogen zich neerleggen bij een slecht cijfer voor een werk of er opnieuw aan werken. Het zelfstandig (samen)werken in de klas wordt nog in het oog gehouden. Het is dus nog eerder een voorbereiding op zelfstandig werken, maar uiteindelijk is dat een opdracht voor het hele lerarenteam en niet alleen voor de leerkrachten Nederlands;
- voor leerlingen en leraren is het een proces om bewust en kritisch te denken, te plannen en te evalueren. Voor geen van beide partijen geldt dat het nu om minder en gemakkelijker werk gaat, integendeel. Op deze manier wordt evaluatie geïntegreerd in het leer- en werkproces en komt er een grotere functie dan de bekroning of ondergang van het geheel. Op deze manier staat evalueren dicht bij het belang van de leerlingen; ze krijgen meer kansen, meer inzicht in het waarom van een bepaald cijfer en hun betrokkenheid neemt ook toe.

Bijlagen

▪ Verdiepend materiaal en bruikbare URL's

In deze syllabus werd meermaals verwezen naar het onderzoekswerk over anders/alternatief evalueren van Peter Van Petegem/ Jan Vanhoof en van Filip Dochy, Wouter Schelfhout, Steven Janssens. Het is bijzonder aan te bevelen de naslagwerken in hun geheel door te nemen omdat ze in een beknopt bestek nooit kunnen weergeven wat ze als basis voor de vernieuwde evaluatiecultuur aanreiken.

DOCHY, F., SCHELFHOUT, W., JANSSENS, S. (Red), Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk. Uitgeverij LannooCampus, Heverlee-Leuven, 2003.

PETEGEM VAN, P. & VANHOOF, J., Een alternatieve kijk op evaluatie. Wolters Plantyn, Mechelen, 2002.

PETEGEM VAN, P. & VANHOOF, J., Evaluatie op de testbank. Een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen. Wolters Plantyn, Mechelen, 2002.

IVO (Informatie Vernieuwing Onderwijs), nr. 52, 7-8-9/1993. Themanummer evaluatie: fundamentele begrippen, redactie van toetsvragen,...

IVO , nr. 76, 7-8-9/1999. Themanummer evaluatie: reflecties, beschouwingen, getuigenissen,...

Nova et Vetera, nr. 1-2, oktober 1993. Themanummer evaluatie

Vrije ruimte. Werken in de Vrije ruimte. Inspiratiemap. Nascholingsproject 3/03/16, schooljaar 2003 – 2004, VVKSO en Garant, Antwerpen – Apeldoorn, 2004.

www.lannoo-campus.com (via deze website is het mogelijk de evaluatieschema's uit Anders evalueren van F. Dochy, W. Schelfhout en S. Janssens te downloaden)

www.vsko.be/kogent/secundair/txt_mededelingen0304/anders%20evalueren%20p%20v%20petegem%202003.ppt (PowerPoint presentatie/handout bij 'Anders evalueren. Van concept naar uitvoering. Kiezen voor het verschil'. Studiedagen voor pedagogische begeleiders en directies, bisdom Gent, 2003, Peter Van Petegem)

<http://www.limbop.be/doc2004/ASSCompHL2004handouts.pps> (Powerpoint presentatie/handout bij 'Assessment in competentiegericht leren' van prof. Dr. F. Dochy, Leuven)

<http://www.vsko.be/tabasco/Tabasco/index.html> (Tabasco staat voor Task-Based School Organisation for the Acquisition of Languages in Europe. Via de website die

deze taakgerichte leermethode voorstelt is het interessant rubrieken 6, 8 en 9 resp. weblinks, portfolio en assessment aan te klikken.)

<http://www.klasse.be/archieven/archieven.taf?actie=detail&nr=9971> (“Klasse voor Leerkrachten”. Scholen zonder examens. 86, juni 1998, pag. 32 – 33.

<http://www.klasse.be/archieven/archieven.taf?actie=detail&nr=9625> (“Klasse voor Leerkrachten”, We geven teveel punten. 132, februari 2003, p. 34-35. Test over evaluatiegedrag met vergelijkende schaal.)

<http://www.psy.kuleuven.ac.be/lapp/sd1998.htm#samenvattingen> (In deze samenvattingen n.a.v. de studiedag (1998) “Assessment – Gewikt en gewogen – Meten en weten in balans” wordt een beknopt overzicht aangeboden van inzichten inzake de vernieuwde evaluatiecultuur.)

▪ **Inspirerende modellen van attitudepeiling en evaluatie-instrumenten**²¹

- Bijlage 1 – Evalueren van de kwaliteit van attitudes
- Bijlage 2 – Toetsen van attitudes en vaardigheden
- Bijlage 3 – Evaluatie van attitudes bij het maken van huistaken, lesactiviteiten, stiptheid, werken in groep en sociale vaardigheden
- Bijlage 4 - Zelfevaluatie door leerlingen
- Bijlage 5 – Criteria ter beoordeling van groepswerk
- Bijlage 6 – Criteria en schalen ter beoordeling van een mondelinge presentatie
- Bijlage 7 – Tekstanalyse
- Bijlage 8 – Verwerking van een videofragment
- Bijlage 9 – Evalueren van een poster en/of folder
- Bijlage 10 – Voorbeeld attituderapport VTI Voorzienigheid Diest
- Bijlage 11 – Oorzaken van tegenvallende schoolresultaten opsporen
- Bijlage 12 – Attitudeschalen
- Bijlage 13 – Voorbeeld van een stagelogboek
- Bijlage 14 – Voorbeeld van een voorgestructureerd logboek
- Bijlage 15 – Voorbeeld van een vrij uitgebreid voorgestructureerd logboek
- Bijlage 16 – Voorbeeld van een erg uitgebreid voorgestructureerd logboek
- Bijlage 17 – Mijn mini portfolio
- Bijlage 18 – Portfolio voor taal
- Bijlage 19 – Peer- en zelfevaluatie schrijfoefening Nederlands
- Bijlage 20 – Beoordelingsformulier presentatie

²¹ De meeste documenten in bijlage werden verzameld door de werkgroep Dienst Pedagogische Begeleiding, Mechelen – Brussel en komen uit de brochure Evalueren... wie wordt er beter van?, september 2004. Bij de andere documenten die in deze syllabus werden opgenomen, is de bron onderaan in voetnoot vermeld. Het is uiteraard de bedoeling dat de bijlagen voldoende inspirerend werken om naar eigen schoolbehoefte zelf aan de slag te gaan.

- Bijlage 21 – Zelfevaluatie bij een presentatie
- Bijlage 22 – Tussentijdse reflectie – Opzoekvaardigheid – werken met een woordenboek
- Bijlage 23 – Opzoekvaardigheid – Efficiënt zoeken op het net
- Bijlage 24 – Zelfreflectie van de leraar over het eigen didactisch handelen
- Bijlage 25 – Evaluatie van het didactisch handelen van de leraar door de leerling

Bijlage 1: Evalueren van attitudes

EVALUEREN VAN DE KWALITEIT VAN ATTITUDES

ATTITUDES	ONVOLDOENDE O	MATIG M	GOED G	UITSTEKEND U	O-M-G-U
Beslistheid	Onbeslist	Verandert gemakkelijk van mening	Neemt beslissingen	Neemt beslissingen en motiveert ze	
Doorzetting	Geeft snel op	Werkt door, mits ondersteuning	Werkt een planning af binnen de tijd	Extra werk of inspanning is geen probleem	
Inzicht	Blijft het antwoord meestal schuldig	Verwerft inzicht, mits ondersteuning	Geeft blijk van inzicht	Is een volwaardig medewerker	
Motivatie	Is niet gemotiveerd	Het werk mag niet teveel inspanning vragen	Heeft belangstelling voor het werk	Nieuwigheden zijn unieke kansen	
Nauwkeurigheid	Werkt onnauwkeurig	Werkt nauwkeurig onder toezicht	Werkt nauwkeurig	Werkt onberispelijk	
Netheid en ordelijkheid	Werkt slordig en onoverzichtelijk	Werkt net, maar wanordelijk	Volgt de regels van netheid en orde goed op	Werkt onberispelijk en geeft suggesties	
Verantwoordelijkheidszin	Draagt geen verantwoordelijkheid	Is betrouwbaar, mits toezicht	Heeft verantwoordelijkheidszin	Neemt spontaan verantwoordelijkheid op	
Werkmethodiek	Werkt eerder impulsief	Werkt planmatig, mits ondersteuning	Heeft een goede werkmethodiek	Vindt creatieve oplossingen	
Zelfstandigheid	Kan niet zelfstandig werken	Moet regelmatig geleid worden	Werkt zelfstandig	Werkt zelfstandig en geeft suggesties	
Productiviteit	Werkt niet door	Voert uit, maar te traag	Is productief	Werkt spontaan door en ziet werk	
Objectiviteit	Is niet objectief	Verwart objectiviteit met interpretatie	Kan objectief verslag geven	Onderscheidt interpretatie van objectiviteit	
Relativering	Is ongenuanceerd	Relatieveert naargelang eigen situatie	Heeft zin voor relativering	Relatieveert met inzicht	
Initiatief	Wacht af tot men zegt wat er moet gebeuren	Initiatief vermindert wanneer er geen toezicht is	Neemt initiatief ook zonder toezicht	Betrekt anderen bij het nemen van initiatief	
Kritisch zijn	Stelt zichzelf geen vragen	Is kritisch mits aanwijzingen	Stelt zich kritisch op	Is kritisch en formuleert voorstellen	
Sociale houding (samenwerking)	Trekt zich weinig van anderen aan	Werkt samen na aandringen	Werkt goed samen, wil samen iets bereiken	Is behulpzaam, stelt kennis en ervaring ten dienste van anderen	

Bijlage 2: Toetsen van attitudes en vaardigheden

De vaardigheden voor zelfstandig leren die getoetst moeten worden kunnen als volgt worden samengevat:

- cognitieve vaardigheden (bv. schematiseren)
- metacognitieve vaardigheden (bv. plannen en reflecteren)
- affectieve vaardigheden (bv. jezelf motiveren)
- sociale vaardigheden (bv. hulp vragen en samenwerken)

Al naargelang de klemtonen die de scholen willen leggen zullen de vaardigheden die getoetst moeten worden in overleg worden opgesteld. In onderstaand voorbeeld werden de vier soorten vaardigheden verwerkt. Het model is een uitgangspunt, een basis die naargelang de bekommernissen en de klemtonen door de school moeten worden aangepast. Belangrijk is dat dit model gebruikt kan worden én door de leerlingen (als voorbereiding op hun tussentijdse en eindevaluatie) én door de begeleidende leerkrachten. Tijdens de tussentijdse evaluatie leggen leerling en leerkracht hun beoordeling naast elkaar en wordt er gediscussieerd over de graad van verworvenheid van de vaardigheden. In overleg worden dan de leerpunten vastgesteld (vaardigheden die de leerling nog niet heeft verworven en waar de leerling dus aan moet werken). Tijdens de eindevaluatie zullen die leerpunten extra-aandacht krijgen.

1. onvoldoende	2. nipt voldoende	3. goed	4. prima
I. In groep functioneren			
- stoort de anderen - toont geen respect - trekt zich weinig aan van de anderen - stelt eigen functioneren niet in vraag	- werkt samen na aandringen - toont soms respect - gaat conflicten uit de weg - werkt samen na aandringen - kent eigen sterke en zwakke punten	- werkt spontaan mee - toont meestal respect - speelt een actieve rol bij het oplossen van conflicten - toont de wil om samen te werken - werkt aan zwakke punten	- voelt zich altijd betrokken, moedigt aan - toont altijd respect - lost conflicten op - stelt kennis en ervaring ten dienste van de anderen - doet spontaan aan zelfevaluatie
II. Interesse en inzet opbrengen			
- toont geen interesse - houdt zich niet aan de richtlijnen - elke futiliteit is voldoende om de les te storen - kan geen aandacht opbrengen - werkt eerder impulsief	- toont soms interesse - wacht af - omzeilt moeilijke opdrachten - brengt de noodzakelijke aandacht op (niet meer, niet minder) - werkt planmatig mits ondersteuning	- toont interesse - volgt de richtlijnen op - probeert voor elke opdracht een oplossing te vinden - laat zich niet afleiden - werkt planmatig	- toont altijd belangstelling - volgt alle richtlijnen op - vindt creatieve oplossingen - heeft persoonlijke inbreng - kan organiseren
III. Opdrachten uitvoeren			
- geeft snel op - werkt onnauwkeurig en/of slordig - werkt niet zelfstandig - stelt eigen functioneren niet in vraag	- werkt door, mits ondersteuning - is soms te vlug tevreden - moet regelmatig geleid worden - kent eigen zwakke en sterke punten	- werkt een taak af binnen de tijd - werkt oplettend en nauwkeurig - werkt zelfstandig onder toezicht - werkt aan zwakke punten	- een extra taak of inspanning is geen probleem - levert perfect werk af - werkt zelfstandig - doet spontaan aan zelfevaluatie

Bron VTI-Diest

Bijlage 4: Zelfevaluatie door leerlingen

ZELFEVALUATIE DOOR LEERLINGEN

Naam leerkracht:**Klas:**

0 : in 't geheel niet

1 : nogal

2 : zeer zeker

	Periode 1	Periode 2	Periode 3
Ik kan enthousiast zijn			
Ik heb een positieve instelling			
Ik stel me open voor de mening van andere leerlingen			
Ik kan op een beleefde manier mijn mening uiten			
Ik kan kritiek aanvaarden			
Ik neem zelf initiatieven			
Ik kan samenwerken			
Ik kan me aan een afspraak houden			
Ik houd zorgvuldig mijn notities bij			
Ik kan kritisch zijn			
Ik heb een actieve inbreng in de les en bij groepswork			
Ik zet anderen aan tot medewerking bij groepswork			

Bijlage 5: Criteria ter beoordeling van groepswerk

	1	2	3	4
De leerling komt goed voorbereid naar het groepswerk.	0	0	0	0
De leerling brengt individuele opdrachten tijdig tot een goed einde.	0	0	0	0
De leerling participeert op een constructieve wijze aan het groepswerk.	0	0	0	0
De leerling stimuleert anderen om constructief mee te werken.	0	0	0	0
De leerling luistert goed naar de inbreng van anderen.	0	0	0	0
De leerling beargumenteert het eigen standpunt op duidelijke en doordachte manier.	0	0	0	0
De leerling laat op een aangename manier merken dat hij/zij het met iets oneens is.	0	0	0	0
De leerling kan compromissen bereiken.	0	0	0	0
De leerling helpt de groep om richtlijnen te volgen en het tijdschema te respecteren.	0	0	0	0
De leerling bewaakt de positieve relaties binnen de groep.	0	0	0	0
De leerlingen herkennen problemen en kunnen er gepast op reageren.	0	0	0	0
De leerling neemt bij beslissingen alle relevante informatie in acht.	0	0	0	0
De leerling wisselt duidelijk en accuraat informatie uit met de andere groepsleden.	0	0	0	0

(Bron: PETEGEM VAN, P., VANHOOF, J., *Evaluatie op de testbank*. Wolters Plantyn, Mechelen, 2002.)

Betekenis schaal:

- (1) werk aan de winkel
- (2) aanvaardbaar
- (3) goed
- (4) een voorbeeldprestatie

Bijlage 6: Criteria en schalen ter beoordeling van een mondelinge presentatie

	Organisatie	Inhoud	Overdracht	Media
E X C E L L E N T	De vooruitgang is excellent. De luisteraar is steeds mee. Vlotte overgangen.	Uitvoerige, volledige behandeling van het onderwerp. Getuigt van onderzoek.	Goed oogcontact, goede intonatie en lichaamstaal. Meeslepend en genietbaar.	Excellent gebruik van overhead, video's, grafieken. Duidelijk en levendig.
G O E D	Goede vooruitgang. De luisteraar blijft bij de inhoud.	Goede dekking van het onderwerp met evidentie van onderzoek.	Oogcontact, intonatie, lichaamstaal en gedrag zijn goed maar niet consistent.	Visualiseringen zijn duidelijk en geschikt. De media ondersteunen de presentatie.
V O L D O E N D E	De organisatie is wat stroef. De luisteraar is soms verward. Inhoud gaat van de hak op de tak.	Het onderzoek blijft wel, maar het is niet uitgebreid of er ontbreekt diepgang. Enigszins gedocumenteerd.	Weinig aansprekende overdracht. De presentatie wordt afgelezen of lijkt mechanisch.	Er worden visualisaties gebruikt maar deze zijn niet echt waardevol. Ze helpen de presentatie niet echt vooruit.
O N V O L D O E N D E	Zeer moeilijk te volgen. De luisteraar heeft het moeilijk de aandacht erbij te houden. Onduidelijke overgangen.	Het onderzoek lijkt beperkt. Weinig documentatie. Belangrijke bronnen ontbreken.	De gegevensoverdracht is van een slechte kwaliteit. Het levert niet meer op dan een lezing.	De visualisaties zijn van een dergelijk slechte kwaliteit dat ze de presentatie in het geheel niet ondersteunen.

(Bron: PETEGEM VAN, P., VANHOOF, J., *Evaluatie op de testbank*. Wolters Plantyn, Mechelen, 2002.)

Bijlage 7: Tekstanalyse

<i>criteria</i>	<i>0 (niet aanwezig)</i>	<i>1 (matig aanwezig)</i>	<i>2 (aanwezig)</i>	<i>3 (sterk aanwezig)</i>
Werkmethode (<i>schematisch, essentie, nauwkeurigheid, volledigheid</i>)	losse woorden zonder context; letterlijk woordgebruik; begrippen niet of niet correct gebruikt; te ruim	sommige kerngedachten met kernwoorden; begrippen duidelijk; niet in een schema	de meeste kerngedachten met kernwoorden aanwezig; overzichtelijk; begrippen correct	alle kerngedachten met kernwoorden aanwezig; overzichtelijke structuur; begrippen correct en duidelijk omschreven
Orde, zorg	slordig; onvolledig; te laat (of niet) ingeleverd;	volledig maar niet verzorgd; op tijd ingeleverd;	volledig, verzorgd maar niet volgens de gevraagde lay-out	verzorgde lay-out; bladschikking met volledige hoofding; op tijd ingeleverd
Kaderen (<i>inzien van contexten</i>)	heeft geen idee waarover het gaat			thema kunnen kaderen in lessenreeks of groter geheel
Eigen mening (<i>bij individueel werk</i>)	geen eigen mening naar voor brengen	eigen mening hebben, zonder argumenten	eigen mening hebben, matig geargumenteed	eigen mening kunnen staven met argumenten uit tekst of uit andere bronnen

Bijlage 8: Verwerking van een videofragment

- (1) Er wordt een fragment getoond. De vragen/opdrachten worden vooraf uitgedeeld en individueel opgelost.
 (2) Er wordt een fragment getoond. De vragen Achteraf worden de vragen klassikaal (eventueel in kleine groepjes) verwerkt.

<i>criteria</i>	<i>0 (niet aanwezig)</i>	<i>1 (matig aanwezig)</i>	<i>2 (aanwezig)</i>	<i>3 (sterk aanwezig)</i>
Zelfdiscipline (1) (2)	praten, lachen, niet opletten, anderen afleiden	passief, niet opletten, niet uitkijken	aandacht verslapt af en toe; af en toe afgeleid	is aandachtig, geconcentreerd; actief kijkend
Nauwkeurigheid bij antwoorden op vragen (1) (2)	geeft geen/onvolledig antwoord of volledig naast de kwestie	geeft onvolledige antwoorden en beantwoordt minder dan 50% v.d. vragen	beantwoordt minimum 50% v.d. vragen correct; geeft daarnaast nog onvolledige antwoorden	beantwoordt alle vragen volledig en correct volgens het fragment
Orde, zorg (1) (2)	onverzorgd takenblad; geen bladschikking; slordige formulering	verzorgd maar onoverzichtelijk; niet altijd begrijpbaar	onverzorgd maar wel overzichtelijk, duidelijk begrijpbaar	verzorgd, overzichtelijk werkblad, duidelijk begrijpbaar
Sociaal gedrag (2)	werkt tegendraads, dwarsligger	laat anderen werken, is passief	werkt mee, maar is niet ondernemend	werkt actief mee en neemt een positief initiatief
Interesse (2)	toont geen interesse en laat dit ook blijken door negatieve houding	stelt vragen die geen verband houden met het onderwerp	is aandachtig maar stelt geen vragen	enthousiast en stelt vragen; zoekt breder kader

Bijlage 9: Evalueren van een poster en/of folder

POSTER				
<i>criteria</i>	<i>0 (niet aanwezig)</i>	<i>1 (matig aanwezig)</i>	<i>2 (aanwezig)</i>	<i>3 (sterk aanwezig)</i>
<i>Inhoud</i>	te veel tekst zodat de poster niet meer leesbaar is; inhoudelijke fouten	weinig structuur; te lange teksten; inhoudelijk correct	weinig structuur maar wel goede tekst(en)	weinig tekst; duidelijke en klare opbouw
<i>Vormgeving</i>	slordig werk; niet creatief	slordig werk; creatief	verzorgd werk	vormgeving ondersteunt de inhoud; aantrekkelijke lay-out
<i>Wetenschappelijk correct</i>	wetenschappelijke fouten; belangrijke aspecten vergeten	niet alle belangrijke aspecten behandeld; weinig fouten	vrij volledig; weinig fouten	informatie is volledig en wetenschappelijk correct
<i>Vorbereiding tekst</i>	artikel(s) niet gelezen	artikel(s) vluchtig gelezen	grondig gelezen; lln. weet waarover het gaat	grondig gelezen; moeilijke woorden opgezocht, voorbereiding gemaakt
FOLDER				
<i>criteria</i>	<i>0 (niet aanwezig)</i>	<i>1 (matig aanwezig)</i>	<i>2 (aanwezig)</i>	<i>3 (sterk aanwezig)</i>
<i>Tijd</i>	tijd niet nuttig gebruikt, te snel of te traag; geen eindproduct	ruwbouw folder OK; ideeën zijn er maar geen eindproduct	concept is klaar, eindproduct is net niet af	volledig toegekende tijd gebruikt; afgewerkt product
<i>Creativiteit</i>	saaie titels uit artikel overgenomen; te druk, chaotisch	functioneel weinig variatie; te veel stijlen door elkaar	verzorgd, trekt niet echt aandacht; sober	mooi, goede lay-out, nodigt uit om te lezen; uniform, origineel
<i>Bruikbaarheid</i>	te moeilijk, te veel tekst, te lange zinnen	weinig nuttige informatie; vooral details	vrij bruikbaar; goede en minder goede punten; leemtes	overzichtelijk, schematisch; bondig goed samengevat
<i>Wetenschappelijk correct</i>	wetenschappelijke fouten; belangrijke aspecten vergeten	niet alle belangrijke aspecten behandeld; weinig fouten	vrij volledig; weinig fouten	informatie is volledig en wetenschappelijk correct
<i>Vorbereiding tekst</i>	artikel(s) niet gelezen	artikel(s) vluchtig gelezen	grondig gelezen; lln. weet waarover het gaat	grondig gelezen; moeilijke woorden opgezocht, voorbereiding gemaakt

Bijlage 10: Voorbeeld attituderapport VTI Voorzienigheid – Diest

DEEL B: ATTITUDERAPPORT

*Gewenste leefhoudingen***In groep functioneren**

P1	P2	PR 1	P3	P4	PR 2
----	----	---------	----	----	---------

▶ Werkt samen					
▶ Speelt een actieve rol bij het oplossen van conflicten					
▶ Weet zich te beheersen					
▶ Toont meestal respect					

*Gewenste leerhoudingen***Interesse en inzet**

P1	P2	PR 1	P3	P4	PR 2
----	----	---------	----	----	---------

▶ Kan de aandacht bewaren					
▶ Werkt mee op vraag					
▶ Neemt notities op vraag					
▶ Presteert naar eigen mogelijkheden					

Opdrachten uitvoeren

P1	P2	PR 1	P3	P4	PR 2
----	----	---------	----	----	---------

▶ Werkt een taak af binnen de tijd					
▶ Werkt oplettend en nauwkeurig					
▶ Volgt instructies en adviezen op					

Stipt, ordelijk en volledig zijn

P1	P2	PR 1	P3	P4	PR 2
----	----	---------	----	----	---------

▶ Probeert steeds het lesmateriaal / taken bij te hebben					
▶ Probeert op tijd in de les te zijn					
▶ Draagt zorg voor de omgeving / materialen					

Niveau 1 De attitude is negatief, of vaak niet aanwezig	Niveau 2 De attitude is matig, of af en toe aanwezig	Niveau 3 De attitude is voldoende, of vrij vaak aanwezig	Niveau 4 De attitude is sterk, of maximaal aanwezig
I. IN GROEP FUNCTIONEREN			
<ul style="list-style-type: none"> • is niet bereid om samen te werken • lokt conflicten uit • elke futiliteit is voldoende om de les te storen • toont geen respect 	<ul style="list-style-type: none"> • werkt samen na aandringen • gaat conflicten uit de weg • is zich bewust van zijn impulsief gedrag • toont soms respect 	<ul style="list-style-type: none"> • werkt samen • speelt een actieve rol bij het oplossen van conflicten • weet zich te beheersen • toont meestal respect 	<ul style="list-style-type: none"> • voelt zich altijd betrokken en stimuleert de samenwerking • lost conflicten op • draagt op een positieve manier bij tot het groepsgebeuren • toont altijd respect
II. INTERESSE EN INZET OPBRENGEN			
<ul style="list-style-type: none"> • kan geen aandacht opbrengen • doet geen poging om mee te werken • neemt geen notities tijdens de les • presteert niet naar eigen mogelijkheden 	<ul style="list-style-type: none"> • brengt de noodzakelijke aandacht op (niet meer, niet minder) • werkt mee na aandringen • neemt notities na aandringen • presteert naar eigen mogelijkheden mits ondersteuning 	<ul style="list-style-type: none"> • kan de aandacht bewaren • werkt mee op vraag • neemt notities op vraag • presteert naar eigen mogelijkheden 	<ul style="list-style-type: none"> • is altijd aandachtig • heeft persoonlijke inbreng • neemt zelfstandig notities • weet zijn mogelijkheden maximaal te benutten
III. OPDRACHTEN UITVOEREN IN DE KLAS			
<ul style="list-style-type: none"> • geeft snel op • werkt onnauwkeurig en/of slordig • houdt zich niet aan de instructies en adviezen 	<ul style="list-style-type: none"> • werkt door, mits ondersteuning • is soms te vlug tevreden • heeft hulp nodig bij het opvolgen van instructies en adviezen 	<ul style="list-style-type: none"> • werkt een taak af binnen de tijd • werkt oplettend en nauwkeurig • volgt instructies en adviezen op 	<ul style="list-style-type: none"> • een extra taak of inspanning is geen probleem • levert perfect werk af • volgt in alle situaties instructies en adviezen op
IV. STIPT, ORDELIJK EN VOLLEDIG ZIJN			
<ul style="list-style-type: none"> • doet geen poging om het nodige lesmateriaal/taken bij te hebben • komt te laat in de les • draagt geen zorg voor de omgeving en de hem toevertrouwde materialen 	<ul style="list-style-type: none"> • heeft na aandringen het nodige lesmateriaal/taken bij • komt op tijd na aandringen • draagt onder toezicht zorg voor de omgeving en de hem toevertrouwde materialen 	<ul style="list-style-type: none"> • probeert steeds het nodige lesmateriaal/taken bij te hebben • probeert op tijd in de les te zijn • draagt zorg voor de omgeving en de hem toevertrouwde materialen 	<ul style="list-style-type: none"> • heeft steeds het nodige lesmateriaal/taken bij • is steeds op tijd in de les • waakt over de goede staat van de omgeving en de hem toevertrouwde materialen/middelen en zet ook anderen daartoe aan

Bijlage 11: Oorzaken van tegenvallende schoolresultaten opsporen

Met de checklist in bijlage kan een klasleraar, vakleraar, interne begeleider, C.L.B.-medewerker, ... samen met één of meerdere leerlingen een onderzoekje doen naar de oorzaken van minder goede prestaties van deze leerling(en) op school.

Het is uiteraard ook mogelijk de leerlingen individueel en zonder begeleiding deze lijst te laten invullen.

Het invullen van deze checklist gebeurt best voor een begeleidende klassenraad waarop (probleem)leerlingen besproken worden. Het is immers interessant het beeld dat de leerling van zichzelf en van zijn omgeving heeft te leren kennen om daarmee rekening te kunnen houden bij eventuele remediërende begeleidingsinitiatieven.

Los van het feit dat hiermee de klassenraadwerking nog efficiënter kan verlopen laat het onderzoekje de leerling toe om op een niet-bedreigende manier even stil te staan bij de mogelijke oorzaken van zijn tegenvallenden schoolresultaten. Er wordt hem/haar trouwens de kans gegeven om zelf de eerste stap te zetten in het aanpakken van deze minder goede prestaties. (Wat kan ik er zelf reeds aan doen? Met wie wil ik er over praten?).

Het spreekt vanzelf dat het onderzoekje zelf en de verwerking ervan in een vertrouwelijke sfeer dient te gebeuren.

Naam:

Klas:

Nr:

Ga voor jezelf eens na wat de mogelijke oorzaken kunnen zijn van je tegenvallende schoolresultaten.

Plaats een kruisje bij ELKE uitspraak in de voor jou passende kolom:

JA = dit geldt **meestal** voor mij

SOMS = dit geldt **soms** voor mij

NEEN = dit geldt **bijna nooit** voor mij

A. OORZAKEN DIE IN MEZELF LIGGEN.

1.	Mijn motivatie	Ja	Soms	Neen
1.1	Ik kan zonder moeite 10 dingen opnoemen die ik liever doe dan leren.			
1.2	Ik doe mijn huiswerk met tegenzin.			
1.3	Ik leer enkel het allernoodzakelijkste.			
1.4	Ik heb moeite om na schooltijd aan mijn huistaken en lessen te beginnen.			
1.5	Mijn stemming is onder nul als ik moet leren.			
1.6	Ik leer alleen als er grote toetsen voor de deur staan.			
1.7	De meeste leervakken interesseren mij niet echt.			
1.8	Ik kijk dikwijls TV of ben bezig met mijn hobby's in plaats van te leren.			
1.9	Ik probeer de door de school aangeboden leerhulp (inhaallessen, herhalingstaken,...) te ontlopen.			
1.10	De moeilijkste taken en lessen stel ik steeds uit.			

Besluit: meer dan 1 keer "ja" of meer dan 2 keer "soms" betekent dat mijn motivatie om te leren tekort schiet!

2.	Mijn leervaardigheden	Ja	Soms	Neen
2.1	Ik kan mijn schoolwerk en mijn vrije tijd niet goed plannen.			
2.2	Ik kan mij moeilijk concentreren als ik studeer;			
2.3	Ik weet niet goed hoe ik mijn huiswerk en lessen moet aanpakken.			
2.4	Ook als ik denk goed geleerd te hebben, behaal ik slechte resultaten.			
2.5	Ik vind het moeilijk om schema's of samenvattingen te maken van de leerstof.			
2.6	Ik vind het moeilijk om de hoofdzaken uit de les of een lesgeheel te halen.			
2.7	Ik vind het moeilijk om vragen te stellen bij de leerstof.			
2.8	Ik leer mijn lessen enkel door ze na te lezen.			
2.9	Ik snap bij heel wat opdrachten of toetsvragen niet wat precies van mij verlangd wordt.			

Besluit: Meer dan 1 keer “ja” of meer dan 2 keer “soms” betekent dat mijn leervaardigheden tekort schieten!

3.	Mijn leervermogen	Ja	Soms	Neen
3.1	Ik ben veel leerstof van vorig jaar vergeten.			
3.2	Ik vind sommige vakken in mijn pakket vreselijk moeilijk.			
3.3	Ik vind veel leerstof zonder bijkomende uitleg echt onbegrijpelijk.			
3.4	Ik vind veel leerstof ook na bijkomende uitleg nog steeds onbegrijpelijk.			
3.5	Ik merk dat ik sommige vakken niet goed aankan.			
3.6	Ik ben niet in staat om me lang op één bepaalde leertaak te concentreren.			
3.7	Misschien kan ik het wel, maar het gaat voor mij veel te vlug in de les.			
3.8	Als ik zie wat ik na elke schooldag nog moet leren en verwerken, zakt de moed me in de schoenen.			

Besluit: Meer dan 1 keer “ja” of meer dan 2 keer “soms” betekent dat ik goed moet nadenken over mijn studiekeuze voor volgend jaar. Ik blijf echter mijn best doen.

4.	Mijn zelfvertrouwen	Ja	Soms	Neen
4.1	Bij een onvoldoende verlies ik onmiddellijk de moed om verder te doen.			
4.2	Ik denk dat ik niet zoveel kan.			
4.3	Tijdens de les durf ik niet het woord vragen om te mogen antwoorden of een vraag te stellen.			
4.4	Ik zie echt op tegen toetsen en proefwerken.			
4.5	Ik vergelijk mezelf met anderen en vind me dan de mindere.			
4.6	Ik weet dat anderen aan mij zien dat ik weinig zelfvertrouwen heb in mezelf.			
4.7	Als ik goede resultaten behaal, kan ik maar niet geloven dat ik dat heb gepresteerd.			

Besluit: Meer dan 1 keer “Ja” of meer dan 2 keer “Soms” betekent dat ik te weinig zelfvertrouwen heb.

5.	Mijn studieritme	Ja	Soms	Neen
5.1	Ik werk zeer onregelmatig: soms dagenlang niet en dan weer heel veel.			
5.2	Ik begin meestal pas 's avonds laat aan mijn taken en lessen.			
5.3	Aan langlopende taken begin ik meestal op het laatste moment.			
5.4	Ik werk tijdens het weekend zeer weinig voor school.			
5.5	Ik lever mijn werk wel eens te laat in.			
5.6	Ik maak graag gebruik van een inhaalregeling voor toetsen.			
5.7	Ik vraag wel eens uitstel voor een taak of een opdracht.			

Besluit: Meer dan 1 keer “Ja” of meer dan 2 keer “Soms” betekent dat ik onregelmatig studeer en werk voor school!

6.	Mijn ontspanning	Ja	Soms	Neen
6.1	Ik doe (bijna) niet aan sport.			
6.2	Ik heb (bijna) geen vaste hobby's			
6.3	Ik kijk (bijna) iedere dag veel TV			
6.4	Ik weet niet goed hoe ik mij best kan ontspannen.			
6.5	Ik slaap te weinig.			
6.6	Ik neem onvoldoende de tijd om rustig te eten.			
6.7	Ik rook of drink te veel.			

Besluit: Meer dan 1 keer “Ja” of meer dan 2 keer “Soms” betekent dat ik me niet goed ontspan!

7.	Mijn studiehouding	Ja	Soms	Neen
7.1	Ik maak weinig tijd vrij voor mijn studies.			
7.2	Ik vergeet nogal eens boeken en schriften mee te nemen naar de klas.			
7.3	Ik vind het moeilijk om mezelf taken op te leggen.			
7.4	In de lessen laat ik vrij veel langs mij heengaan.			
7.5	Ik stel vrijwel nooit vragen tijdens de lessen, ook als ik iets niet begrijp.			
7.6	Ik besteed geen zorg aan de verbetering van mijn taken en toetsen.			
7.7	Lol maken en contact met mijn vrienden is voor mij belangrijker dan leren.			

Besluit: Meer dan 1 keer “ja” of meer dan 2 keer “Soms” betekent dat mijn studiehouding niet goed is!

B. OORZAKEN DIE BUITEN MEZELF LIGGEN.

8.	De steun van thuis	Ja	Soms	Neen
8.1	Ik ervaar thuis weinig interesse en steun voor mijn studies.			
8.2	Ik moet thuis veel helpen, zodat er weinig tijd overblijft om te leren.			
8.3	Als ik moeilijkheden heb met bepaalde leerstof kan ik thuis niemand om hulp vragen.			
8.4	Mijn ouders hebben nooit tijd om even een les te overhoren.			
8.5	Er is weinig contact tussen de school en mijn ouders.			
8.6	Er gebeuren thuis dingen die mij zo sterk bezig houden dat ik niet toekom aan leren.			

Besluit: Meer dan 1 keer “Ja” of meer dan 2 keer “Soms” betekent dat ik buiten de school weinig steun krijg bij het leren!

9.	Geluk hebben	Ja	Soms	Neen
9.1	Ik heb dikwijls tegenslag bij overhoringen en toetsen.			
9.2	Ik ben vaak ziek waardoor ik achterstand oloop.			
9.3	Ik kom voor sommige vakken echt slechts weinig tekort.			
9.4	Precies die leerstof die ik niet goed onder de knie heb, wordt steeds getoetst.			
9.5	Ik maak bij overhoringen veel onnodige fouten.			
9.6	Er overkomen mij altijd dingen die mij hinderen om te leren.			

Besluit: Meer dan 1 keer “Ja” of meer dan 2 keer “Soms” betekent dat ik voor minder goede prestaties redenen zoek die ik niet zelf in de hand heb!

10.	Ondersteuning op school	Ja	Soms	Neen
10.1	De leerlingen in mijn klas stimuleren mij niet om goed te leren.			
10.2	Ik zit in de klas op een plaats waar ik niet goed kan opletten.			
10.3	Ik vind de sfeer op school niet bevorderlijk om te leren.			
10.4	Ik krijg weinig steun van mijn klasleraar als ik studieproblemen heb.			
10.5	Ik krijg weinig aanmoediging van mijn vakleraren als ik minder goed presteer.			
10.6	In onze klas zijn er veel onvoldoendes, maar er wordt te weinig aan gedaan.			
10.7	Ik krijg weinig kansen om actief mee te doen tijdens de les.			
10.8	Opdrachten worden niet altijd duidelijk omschreven. Ik weet dan niet precies wat van mij verlangd wordt.			

Besluit: Meer dan 1 keer “Ja” en meer dan 2 keer “Soms” betekent dat ik op school weinig steun vind voor mijn studies.

C. EINDCONCLUSIES

Maak hieronder een samenvatting van mogelijke oorzaken voor je minder goede schoolresultaten. Overloop daarvoor opnieuw de verschillende oorzaken en kruis in de onderstaande lijst aan wat voor jou van toepassing is.

1. Mijn motivatie is niet goed.
2. Ik heb geen goede leervaardigheid.
3. Mijn leervermogen schiet tekort.
4. Ik heb weinig zelfvertrouwen.
5. Ik studeer onregelmatig.
6. Ik ontspan me niet op de goede manier.
7. Ik heb geen positieve studiehouding.
8. Ik krijg thuis weinig steun.
9. Ik heb meestal geen geluk bij toetsen.

Schrijf nu van de aangekruiste oorzaken die op waaraan je ZELF iets kan doen en noteer er ook bij WAT PRECIES je zou kunnen doen om die oorza(a)k(en) weg te werken.

OOORZAAK

WAT KAN IK ZELF

DOEN ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Schrijf hieronder die oorzaken op waarover je graag wil praten. Met wie (de CLB-medewerker, een vakleraar, je klasleraar, de coördinator, directie,) wil je er over praten?

OOORZAAK

MET WIE PRATEN?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bron: Gols, P., e.a., Leerlingen bespreken op de klassenraad. Hoe wordt de leerling er wijzer van? , Handboek leerlingenbegeleiding, Begeleiding en schoolorganisatie, aflevering 13, Kluwer, november 1994.

Bijlage 12: Evaluatielijsten ²²

Model 1 –Voorbeeld zelfevaluatielijst Verzorging – kwalitatieve evaluatieschaal met cijfercode

Doel is de leerlingen te laten reflecteren over de manier waarop ze er in slagen samen met kinderen te spelen. Bij wijze van voorbeelden wordt volgende kwalitatieve evaluatieschaal gebruikt:

- (1) mijn gedrag is een voorbeeld voor anderen;
- (2) dit kan ik;
- (3) hier moet ik nog wat aan werken;
- (4) hier schiet ik werkelijk tekort.

Leerlingen moeten zichzelf op deze schaal situeren bij elk van de volgende criteria.

Zelfevaluatielijst Verzorging – Reflectie over spelen met kinderen				
Criteria	(1)	(2)	(3)	(4)
<input type="checkbox"/> Vragen stellen om de belangstelling van het kind te Achterhalen <input type="checkbox"/> Verwondering weten op te wekken <input type="checkbox"/> Kunnen bekennen iets niet te weten of niet te Kunnen <input type="checkbox"/> Meedoen aan gemeenschappelijke activiteiten <input type="checkbox"/> Verantwoordelijkheid geven aan kinderen <input type="checkbox"/> Initiatieven van de kinderen stimuleren <input type="checkbox"/> Met kinderen samen mogelijkheden bekijken, keuzes afwegen en beslissingen nemen <input type="checkbox"/> Je gedrag als verzorgende bespreekbaar durven maken				

Model 2 – Voorbeeld zelfevaluatielijst Verzorging met (woord)tekens

Het aanbieden van zinnen die leerlingen moeten aanvullen, kan de reflectie op de eigen prestaties stimuleren en sturen. Op die manier kan een verscheidenheid aan relevante elementen aan bod worden gebracht.

²² PETEGEM VAN, P., VANHOOF, J., Evaluatie op de testbank. Wolters Plantyn, Mechelen 2002, pag. 242 – 243.

Zelfevaluatielijst Verzorging – Reflectie over spelen met kinderen

- Ik ben zeer tevreden over
.....
- Wat ik voel bij wat ik bereikt heb, is
.....
- Ik moet nog werken aan
.....
- Wat ik geleerd heb van de vorige opdracht(en) is
.....

Dergelijke aanvullingen kunnen nog scherper geformuleerd worden.

Zelfevaluatielijst Verzorging – Reflectie over spelen met kinderen

- Wat was voor jou het moeilijkste aspect van deze opdracht?
- Wat ga je volgende keer anders doen?
- Hoe denk je dat best aan te pakken?

Leerlingen die nog onervaren zijn met zelfevaluatie kunnen zich aanvankelijk Aarzelend opstellen. Het komt er dan ook op aan met kleine zelfevaluatie- en Reflectiemomenten aan te vangen en deze systematisch uit te breiden.

Zelfevaluatielijst Verzorging – Reflectie over spelen met kinderen

- Beschrijf in één woord (een adjectief) of in één zin in welke mate je tevreden bent over je eigen prestaties.

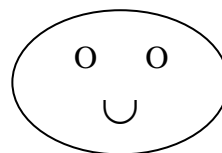
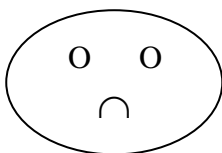
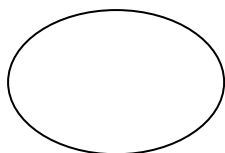
Zelfevaluatielijst Verzorging – Reflectie over spelen met kinderen

- Kies een titel van een liedje, film, boek of een stripfiguur die het best weergeeft hoe je denkt over je eigen werk. Leerlingen kunnen hierbij in een aantal zinnen hun keuze verantwoorden. Denk o.m. aan de volgende voorbeelden.
 - I get by with a little help from my friends
 - Help
 - The talented Mr. Ripley
 - Nobelprijs
 - Piet Pienter

Beoordelingsschalen kunnen op verschillende manieren gevisualiseerd worden. Zo kan men leerlingen het aantal graden laten aanduiden op een thermometer of op een dartsbord laten aangeven hoe ver ze zich nog van de roos situeren. Of jonge leerlingen kunnen gevraagd worden mondeling of visueel hun beoordeling van de kwaliteit van hun eigen werk te geven.

Visuele zelfevaluatie

Teken de rest van dit gedicht zodat het aantoont hoe jij je voelt bij jouw werk. Of als variatie: selecteer het gelaat dat best jouw beoordeling van eigen werk weergeeft.



Bijlage 13: Attitudeschalen ²³

Een specifieke vorm van zelfevaluatielijsten zijn attitudeschalen. Het verschil met evaluatielijsten is dat attitudeschalen enkel door de te evalueren leerling zelf kunnen worden gebruikt. Ik kan dus bijvoorbeeld geen attitudeschaal invullen om uitspraken over de houding van mijn klasgenoot.

Om houdingen of opinies te evalueren, wordt meestal een Likert-schaal gebruikt. Dit is een schaal die bestaat uit meerdere verwante items (uitspraken of stellingen) waarop leerlingen verzocht worden te reageren door het kiezen voor één der antwoordmogelijkheden.

- | | |
|---------------------|---------------------------|
| (5) zeer mee eens | (5) volledig akkoord |
| (4) mee eens | (4) akkoord |
| (3) neutraal | (3) neutraal |
| (2) mee oneens | (2) niet akkoord |
| (1) zeer mee oneens | (1) helemaal niet akkoord |

Model – Attitudeschaal relatie met medeleerlingen

	Dat is zo	Soms wel, soms niet	Dat is niet zo
Ik heb in mijn klas weinig vrienden of vriendinnen.	0	0	0
Ik vind het moeilijk om in mijn klas vrienden of vriendinnen te maken.	0	0	0
Ik vind het leuk om met mijn klasgenoten om te gaan.	0	0	0
Ik voel mij in onze klas een beetje buiten staan.	0	0	0
Ik voel mij goed op mijn gemak bij mijn klasgenoten.	0	0	0
Ik vind mijn klasgenoten niet zo aardig.	0	0	0
Ik kan met de meeste van mijn klasgenoten goed opschieten.	0	0	0

Het ontwerpen van deze schalen is niet eenvoudig. Toch kunnen ze interessante Informatie opleveren over de houding van de leerling (b.v. motivatie, faalangst, Examenangst, concentratievermogen...) Attitudes van leerlingen kunnen immers Belangrijke invloed uitoefenen op de prestaties van leerlingen. De gegevens van deze vragenlijsten zijn dus zeer interessant om de prestaties van leerlingen te

²³ PETEGEM VAN, P., VANHOOF, J., Evaluatie op de testbank. Wolters Plantyn, Mechelen 2002, pag. 243 – 244.

begrijpen. Daartegenover staat dat de betrouwbaarheid van de gegevens vaak bekritiseerbaar is. Enerzijds is het zeer moeilijk betrouwbare attitudeschalen op te stellen. Het is dan ook aangewezen om die elders te ontleen. Anderzijds moet de nodige voorzichtigheid aan de dag worden gelegd omdat leerlingen wel eens positievere antwoorden durven geven dan de werkelijkheid zou toelaten. Het is dan ook niet de bedoeling om louter op basis van een attitudeschaal te beslissen leerlingen de correcte houdingen hebben om bijvoorbeeld de overgang te kunnen maken naar een volgend schooljaar of om een bepaald certificaat te verdienen. Gegevens uit attitudeschalen moeten daarom worden aangevuld met gegevens uit andere evaluatielijsten, logboeken, gesprekken met leerlingen.

Bijlage 14: Voorbeeld van een stagelogboek ²⁴

Een logboek is de chronologische weergave van gebeurtenissen en opinies die het de leerling mogelijk maakt te reflecteren over een verscheidenheid van binnen- en buitenschoolse leerervaringen

Logboek

Datum	Omschrijving taak	Evaluatie (met commentaar)
2002-09-01	<p>We kregen onze GIP-opdracht.</p> <p>(Op die manier starten we het logboek. Elk onderdeel - hoe klein ook - wordt vermeld in het logboek. Van het ogenblik dat je een onderdeel van je GIP terugkrijgt van een van je leerkrachten, wordt de letter (alsook de commentaar vermeld in de laatste kolom.)</p> <p>Geef je logboek ter controle tenminste één keer per maand af aan je mentor. Je mag het papierformaat ook "Landscape" nemen.)</p>	

²⁴ <http://www.pienternet.be/lessen/gip.doc>

Bijlage 15: voorbeeld van een voorgestructureerd logboek²⁵

Logboek	
Naam:	
Naam partner:	
Sector / profiel:	
Vak:	
Onderwerp:	
Begeleider(s) / coach(es)	
Datum:	
Uitgevoerde taak:	
Uitgevoerd door:	
Benodigde tijd:	
Afspraak:	
Resultaat:	
Opmerkingen:	
Datum:	
Uitgevoerde taak:	
Uitgevoerd door:	
Benodigde tijd:	
Afspraak:	
Resultaat:	
Opmerkingen:	

²⁵ www.thinkquest.nl/thema/thinkquest/scholier/lesmateriaal/orientatie.html

Bijlage 16: voorbeeld van een vrij uitgebreid voorgestructureerd logboek²⁶

Leeg voorbeeld van een logboek

Logboek van (Naam, Klas):

stap	onderdeel	beschrijving	Bijzonderheden/ evaluatie	tijdsbeslag	datum
1 Oriëntatiefase	deelnemers				
	keuze onderwerp				
	tijdsplanning				
	1 Oriëntatiefase				
	2 Onderzoek				
	3 Voorbereiding				
	4 Presentatie				
	vooronderzoek				
	hoofdstukken				
	voorlopige bronnen				
	presentatievorm				

²⁶ http://home.zonnet.nl/cbdekleijn/leeg_voorbeeld_van_een_logboek.htm

2 Onderzoek	bronnenlijst ...				
	Bibliotheek:				
	Internet:				
	CDROM:				
	..				
	..				
	vordering met uitvoering				
3 Voorbereiding presentatie	presentatievorm				
	details ...				
	duur of omvang:				
	tijdstip:				
4 Presentatie					
	evaluatie schrijven				
	reacties				
	sterke onderdelen				
	zwakke onderdelen				

Logboek onderzoek doen

Project klas 3

Zuyderzee college

Namen:

Klas: _____

Tijdpad

24-3 Voorbereiden onderzoek stap 1 t/m 4.

31-3 Gegevens verzamelen / verwerken.

7-4 Gegevens verzamelen / verwerken.

14-4 Gegevens verzamelen / verwerken.

21-4 Gegevens verzamelen / verwerken.

28-4 Presentaties en evaluatie.

28-4 Inleveren verslag en logboek.

Onderzoekstap 1 : Een onderwerp bedenken

Wat voor onderwerp zouden jullie kunnen bedenken waar jullie onderzoek over moet gaan?
Wanneer je een onderwerp bedenkt moet je wel rekening houden met de volgende punten:

- • Is er genoeg informatie over dit onderwerp te vinden?
- • Zijn jullie genoeg geïnteresseerd in dit onderwerp om je er de komende periode mee bezig te houden?
- • Hebben we goedkeuring van de docent voor dit onderwerp?
- • Als jullie het lastig vinden om zelf een onderwerp te bedenken dan heeft jullie docent een lijst met daarop een aantal onderzoeksvragen.

²⁷ <http://www.aps.nl/natuurentechniek/impuls/jaargang9/9.4/Open%20onderzoek/logboek.htm>

De volgende onderwerpen lijken ons interessant:

Het definitieve onderwerp is:

Onderzoekstap 2 : Bedenk de hoofdvraag en de deelvragen

Je onderzoek kan het beste gebaseerd zijn op een vraag. In de **hoofdvraag** staat wat je te weten wilt komen over het onderwerp. Al denkende aan je hoofdvraag kun je een aantal deelonderwerpen bedenken. Stel dat je de volgende hoofdvraag hebt bedacht:

Wat kun je doen aan energiebesparing bij jou thuis?

Dan zou je de volgende deelvragen kunnen bedenken:

1. 1. *Wat is er al gedaan om energie te besparen?*
2. 2. *Hoe zouden we kunnen besparen op stookkosten?*
3. 3. *Hoe zouden we kunnen besparen op elektriciteit?*
4. 4. *Kunnen we gebruik maken van zonne-energie?*
5. 5. *Wat voor investeringen zijn er nodig?*
6. 6. *Hoeveel geld wordt er bespaard per jaar?*

Door bij elk deelgebied vragen te bedenken kun je deelgebieden in kleinere stukken delen en het probleem eenvoudiger maken. Op die manier kun je gemakkelijker de juiste informatie vinden en taken verdelen. Als je goede deelvragen hebt dan kun je ze gebruiken als hoofdstukindeling voor je verslag. Je verslag bestaat dan uit een voorwoord alle deelvragen en als conclusie het antwoord op de hoofdvraag.

Vul de definitieve vragen in als jullie goed nagedacht hebben over wat je wilt onderzoeken.

De hoofdvraag is:

De deelvragen zijn:

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

Onderzoekstap 3 : schrijf je verwachting op:

Het belangrijk dat je nadenkt over de te verwachten uitkomst van jullie onderzoek. Wat zou het antwoord zijn op jullie vragen. Je moet je verwachtingen duidelijk opschrijven want je moet namelijk aan het eind van jullie onderzoek ook duidelijk kunnen zeggen of de verwachting klopte of niet.

Onze verwachting is:

Onderzoekstap 4 : Het onderzoeksplan opstellen

informatiebronnen kiezen

Informatiebronnen zijn er veel. Je kunt daarbij denken aan boeken en artikelen in tijdschriften die je in de bibliotheek kunt vinden. Maar ook kun je bedrijven aanschrijven om informatie of folders.

Tegenwoordig is er ook heel veel informatie te vinden op internet of op cd-rom of cd-i.

Daarnaast zijn er verschillende personen die min of meer deskundig zijn. Daarbij kun je ook

denken aan je ouders, je leraren en andere personen die deel uit kunnen maken van je onderzoek.

Als je onderzoek doet moet je van tevoren bedenken naar welke informatiebronnen je op zoek gaat; daarbij moet je je afvragen of je voldoende tijd hebt.

In je groep moeten de taken worden verdeeld, maar daar moet je dan wel goede afspraken over maken. Meestal is het nodig om je voor te bereiden voor je naar je informatiebron toegaat.

Welke informatiebronnen kiezen jullie?

Bron 1
Bron 2
Bron 3
Bron 4
Bron 5
Bron 6

Wat hopen jullie te vinden in die informatiebronnen?

Bron 1
Bron 2
Bron 3
Bron 4
Bron 5
Bron 6

Moet je je voorbereiden voor je de informatiebron opzoekt?

Bron 1 Ja/Nee, namelijk:
Bron 2 Ja/Nee, namelijk:
Bron 3 Ja/Nee, namelijk:
Bron 4 Ja/Nee, namelijk:
Bron 5 Ja/Nee, Namelijk:
Bron 6 Ja/Nee, Namelijk:

Taakverdeling **Wie doet wat en wanneer?**

wie ?	Taak	Wanneer doen?	Wanneer klaar?

Onderzoekstap 5 : Gegevens verzamelen-----
Tips

- • Neem je voorbereide vragen mee.
- • zorg ervoor dat je kunt uitleggen waarvoor je de informatie nodig hebt.
- • Geef je ogen de kost als je op een plek komt waar je nog niet eerder bent geweest; daar kun je namelijk ook aanvullende informatie uit halen.
- • Neem alleen informatie mee die met je onderzoeksvraag te maken heeft.
- • Als je interviewt en je snapt niet veel van het antwoord, stel de vraag dan nogmaals en preciezer.
- • Als je interviewt en een andere vraag komt plotseling bij je op, stel die vraag dan ook.
- • Bedank de mensen die je informatie verschaft hebben.

Onderzoekstap 6 : Gegevens verwerken:-----
Schrijf kort op welke informatie van belang is:

uit bron 1.

vraag 2:

vraag 3:

vraag 4:

vraag 5:

vraag 6:

Op welke manieren ga je je resultaten van je onderzoek presenteren?

Aan wie?

wanneer?

wat moet je nog vooraf doen?

--

Even terug kijken op het onderzoek.
--

1. Wat ging er goed?

2. Wat kon beter?

3. Hoe was de samenwerking binnen jullie groep? Goed/redelijk/slecht Leg uit.

4. Hadden jullie de antwoorden op de hoofdvraag en de deelvragen verwacht?

5. Was het moeilijk/gemakkelijk om de presentatie te doen? Leg uit.

6. Wat zou je een andere keer anders doen?

Tenslotte, hebben jullie nog een tip waar wij als school in het vervolg bij dit soort projecten rekening mee moeten houden.

Bijlage 18: Mini Portfolio ²⁸

Ik bent student economie en ik wil wel wat. Dit portfolio is bedoeld om mij er aan te herinneren hoeveel ik al verwezenlijkt heb. Ik vul het op geregelde tijdstippen aan, bewaar het zorgvuldig en gebruik het om mezelf beter in te schatten.

Leren is als een flipperkast. Mijn leraar zet de palletjes uit, ik bent de flipperbal. Ik volgt mijn eigen leerroute. Af en toe probeert de leraar met de machine te schudden om mij een hoog scorend palletje te laten raken. Elke hit betekent iets dat ik bijgeleerd heb. Dit portfolio helpt mij om mijn voltreffers bij te houden en mij te laten nagenieten van mijn successen.

Mijn identiteit en gezinssituatie binnen de mini:

Identiteit	
Gezinssituatie	
Functie 1	
Functie 2	
Opmerkingen	
Handtekening	

De Mini en Mijn Departement

Gedel. Best.		Gedel. Best.	
Dept 1:		Dept 2:	
Directeur		Directeur	
Onderdirecteur		Onderdirecteur	
Bediende		Bediende	
Arbeider		Arbeider	

Naam: Naam van de mini: Product: Klas: Schooljaar: Leerkracht:	Nummer:
---	---------

²⁸ <http://www.vsko.be/tabasco/Tabasco/index.html> (rubriek portfolio – Karine Schollen, Don Bosco Haacht)

Mijn Mini-leerinhouden		
Leerinhoud	Resultaat	Opmerkingen
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		

Persoonlijk onderzoekwerk (min. 2):

-
-
-
-

Functie en functionering binnen de mini-onderneming			
Functie 1		Functie 2	
Profielbeschrijving:		Profielbeschrijving:	

Activiteitentabel

Oktober	
November	

December	
Januari	
Februari	
Maart	
April	
Mei	

Evaluatie van de werknemer door zijn departementshoofd, of van het departementshoofd door zijn werknemer

5 4 3 2 1	Functie 1:	5 4 3 2 1	Functie 2:
1	Voldoet aan profiel	1	Voldoet aan profiel
1	Attitude en motivatie	1	Attitude en motivatie
1	Kwaliteit van onderliggende kennis	1	Kwaliteit van onderliggende kennis
1	Kwaliteit van het teamwerk	1	Kwaliteit van het teamwerk
1	Neemt bijkomende initiatieven	1	Neemt bijkomende initiatieven
1	Algemene indruk	1	Algemene indruk

Zelfevaluatie en evaluatie door de leerkracht	
Zelfevaluatie	Commentaren
Proces 10 ptn	
Product 10 ptn	
Evaluatie	Commentaren
Proces 10 ptn	
Product 10 ptn	
Totaal 40 ptn	

Reflectie: Wat ik dit jaar voornamelijk bijgeleerd heb:

-
-
-
-
-

Eindevaluatie door de leraar:

5 4 3 2 1	Attitude en motivatie
5 4 3 2 1	Kwaliteit van onderliggende kennis
5 4 3 2 1	
5 4 3 2 1	
5 4 3 2 1	Neemt bijkomende initiatieven
5 4 3 2 1	Algemene indruk

Bijlage 19: Porfolio voor taal

Een taalportfolio zou uit volgende delen kunnen bestaan:

- Een overzicht van de huidige taalvaardigheid

De leerling geeft zelf zijn **niveau voor de verschillende vaardigheden afzonderlijk** (luisteren, lezen, spreken, schrijven) aan.

Indien hij bijvoorbeeld de taal goed begrijpt maar niet zo goed spreekt of schrijft, kan hij dat precies aangeven. Hij kan hiervoor evaluatieroosters of eventueel het Europees referentiekader (zie bijlage) gebruiken.

Hij kan deze zelfevaluatie staven met examen- of toetsresultaten.

- Een taaldossier

Hierin verzamelt de leerling een selectie van **persoonlijke werkstukken** (gemaakt op school of daarbuiten) die het best zijn capaciteiten in de vreemde taal weerspiegelen.

Bijvoorbeeld :

- een boekbespreking
- een luisterverslag
- een reeks brieven
- een interview
- een leesdossier
- een zoekopdracht op internet
- ...

- Een overzicht van het taalleren tot nu toe en van de plannen voor verder taalleren

Dit gedeelte bevat een persoonlijk verslag van wat de leerling *in of buiten de school heeft geleerd*.

Hij kan de taal buiten de school geleerd hebben door familie, vrienden, kennissen of door vakantie cursussen of verblijven in het buitenland.

Hij kan ook aangeven hoe hij in de toekomst de taal verder wil leren.

Bijlage 20: Peer - en zelfevaluatie schrijfoefening Nederlands - Schrijfwijzer²⁹

Sint-Godelievecollege Gistel PEER- en ZELFEVALUATIE SCHRIJFOEFENING NEDERLANDS	DATUM:
Naam auteur: Klas: Nr.:	Evaluatie door:

<p>Instructies voor de leerling die de tekst evalueert:</p> <ul style="list-style-type: none"> - In de linkerkolom staan de verschillende criteria waarop je moet letten. - Je plaatst een kruis in de kolom in orde of niet in orde - In de kolom voor commentaar probeer je zo duidelijk mogelijk de tekortkoming(en) te omschrijven
<p>Instructies voor de auteur van de tekst:</p> <p>Na de mondelinge bespreking met de leerling die je tekst heeft gelezen en geëvalueerd, noteer je de belangrijkste punten waarop jij bij het schrijven van een tekst moet letten.</p>

	Evaluatiecriteria	In orde	Niet in orde	Commentaar
VORM	De auteur heeft het werk goed gestructureerd in alinea's. De titel is correct weergegeven.			
INHOUD	De auteur concretiseert in de inleiding voldoende duidelijk de vraagstelling uit de titel.			
	Je weet als lezer hoe de auteur het onderwerp zal aanpakken.			
	Het middendeel bestaat uit verschillende alinea's gescheiden door een witregel.			
	Elke alinea bevat één hoofdgedachte.			

²⁹ Met dank aan mevrouw Christine Vandecasteele, Sint-Godelievecollege, Gistel

	De auteur gebruikt voldoende argumenten. (Noteer het aantal)			
	De auteur gebruikt goede argumenten.			
	Je begrijpt als lezer de inhoud van de tekst.			
	Het slot bevat een duidelijk persoonlijk standpunt.			
WOORDKEUZE	De auteur gebruikt geen opvallende moeilijke woorden (begrippen) die niet duidelijk zijn uit de context.			
	De auteur vermijdt om bepaalde woorden binnen één alinea te herhalen.			
	De auteur gebruikt niet vaak de passieve stijl. Hij hanteert veeleer actieve zinnen waardoor je een erg concrete stijl krijgt.			
	De auteur gebruikt consequent eenzelfde tijd.			
ZINS- CONSTRUCTIES	De zinnen zijn over het algemeen genomen niet te lang. (Lange zin = 20 woorden of meer)			
	De auteur gebruikt hoofd- en bijzinnen op een correcte manier.			
SPELLING	Vervoegen (dt-fouten)			
	Hoofdletters			
	Leestekens			

Mijn belangrijkste werkpunten

Bijlage 21: Beoordelingsformulier Presentatie ³⁰

Klas: Groep: Datum: Onderwerp:

Sprekers: 1

2 Beoordelaar:

3

4 Speciaal gelet op:

		feedback
1 DOEL EN PUBLIEK	<ul style="list-style-type: none"> ▪ goed voorbereid? ▪ publiekgericht? 	
2 PRESENTATIE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ goed gebruik van spreeschema? ▪ duidelijke structuur (inl., midden, slot) ▪ vlotte overgangen: signaalwoorden? ▪ inleiding: belangstelling gewekt? ▪ gebald slot? ▪ inhoudelijk sterk? boeiend? 	
3 LICHAAMSTAAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ voldoende oogcontact? ▪ houding: rustig, krampachtig, tics? ▪ uitstraling: enthousiast, zenuwachtig, onverschillig, mat,... 	
4 STEM	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tempo: vlot, te snel/te traag, stopwoorden? ▪ volume: te luid/te zacht, goed verstaanbaar? ▪ articulatie: duidelijk, correct? ▪ intonatie: monotoon, gevarieerd? 	
5 TAALGEBRUIK STIJL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ spreektaal of schrijftaal (aflezen)? ▪ gebruikt de spreker AN? 	
6 AV-MIDDELEN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ welke? bord – recorder - overhead – video... ▪ functioneel gebruikt? 	
7 VRAGEN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aan gedacht? ▪ goed beantwoord? 	
POSITIEF		
WERKPUNT		

Individueel cijfer: / 100

Groeps cijfer: / 100

³⁰ Werkgroep 'Spreken en luisteren in het zesde jaar' (nascholingsmateriaal)

Bijlage 22: Zelfevaluatieblad bij de presentatie ³¹

Naam: Datum:

Onderwerp: Klas:

Volgende uitspraken kunnen je helpen om volgende keer nog beter te scoren. Ze zijn bewust in het heden gesteld. Quoteer jezelf tussen 5 en 1: uitstekend tot slecht. Geef zo weinig mogelijk 3'en. Probeer bij de 'zwakke' punten kort het waarom te noteren en wat je er kunt aan doen.

Kies tenslotte één punt waar je tegen je volgende presentatie aan wilt werken.

	concrete feedback	5	4	3	4	1
1 Ik heb de context (publiek, doel, tijd...) juist ingeschat						
2 Ik neem voldoende tijd om materiaal te verzamelen						
3 Ik neem voldoende tijd om mij voor te bereiden						
4 Ik heb de presentatie zelf voldoende inge oefend						
5 Mijn presentatie is goed gestructureerd						
6 Mijn inleiding en slot zijn af						
7 Mijn taalgebruik is klaar en duidelijk						
8 Ik heb mijn zenuwen onder controle						
9 Mijn houding is ontspannen, natuurlijk						
10 Ik maak voldoende oogcontact						
11 Ik straal enthousiasme uit						
12 Ik spreek voldoende luid, niet te snel en goed verstaanbaar						
13 Ik heb eventuele vragen goed aangepakt						
14 Mijn audiovisuele hulpmiddelen versterken mijn boodschap						
15 Ik weet mijn publiek te boeien						
EINDBEDENKING <ul style="list-style-type: none"> ▪ positief ▪ werkpunt 						

³¹ Werkgroep 'Spoken en luisteren in het zesde jaar' (nascholingsmateriaal)

Bijlage 23: Tussentijdse evaluatie – opzoekvaardigheid – werken met een woordenboek (Duits) ³²

Vul in 'ja' of 'neen'

Ik kreeg bij het zoeken in een woordenboek niet altijd de gewenste resultaten. Na controle bleek ik veel fouten te hebben gemaakt.	
Ik had de voorbeeldzinnen niet of onvoldoende aandachtig gelezen.	
Ik zal voortaan telkens ook de voorbeeldzinnen lezen.	
Ik heb niet alle voorbeeldzinnen gelezen. Ik zie daar echt tegenop.	
In het vervolg zal ik scannend lezen en het lezen met de vinger ondersteunen.	
Ik kan niet echt efficiënt zoeken in een woordenboek, omdat ik de vele informatie die bij de woorden staat niet begrijp.	
Ik interpreteer de informatie uit een woordenboek blijkbaar vaak verkeerd.	
Ik lees zelden eerst de handleiding van het woordenboek.	
In het vervolg zal ik eerst kijken of er een leeswijzer of leidraad bij het woordenboek steekt en ik zal die eens aandachtig doornemen.	

³² Didactische en Pedagogische Berichten. Vrij Secundair Onderwijs Bisdom Brugge. Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst, 2004 – 2005.

Bijlage 24: Reflectiefase - Opzoekvaardigheid – Efficiënt zoeken op het net (Duits)³³

Kruis aan wat van toepassing is.

	Ik ken nu de site van een goed on line-woordenboek en noteer die in mijn agenda/schrift, zodat ik er ook thuis mee kan werken.
	Ik hou voortaan een extra blad bij vooraan in mijn cursus met interessante internetadressen die ik op school heb ontdekt.
	Ik kreeg bij het gebruik van het woordenboek regelmatig de mededeling dat een woord niet werd gevonden.
	Ik heb toen gecontroleerd of ik het woord wel juist had ingegeven.
	Ik heb toen gecontroleerd of ik het woord wel in zijn grondvorm had ingegeven en niet in een vervoegde of verbogen vorm.
	Ik heb de vermoedelijke grondvorm naar analogie met andere woorden licht aangepast (bv. Plätze – Plätz of Platz?) (fährt: fahren of fahren)
	Ik ga voortaan aandachtiger en langzamer te werk bij het intikken.
	Ik krijg ook bij het intikken van internetadressen vaak de melding dat een site niet gevonden werd. Ik zal ook daar aandachtiger zijn bij het intikken.
	Om niet telkens fouten te maken bij het intikken van een internetadres dat ik vrij frequent gebruik, sla ik het op onder 'mijn favorieten'.
	Bij het gebruik van een on line-woordenboek zal ik voortaan ook gebruik maken van de zoekfunctie van Internet Explorer. Zo kan ik vlugger gericht door een bladzijde surfen.
	Ik vond niet altijd de oplossing voor de opdracht omdat ik niet altijd van de extra mogelijkheden van het programma gebruik heb gemaakt.
	Ik kon niet altijd het geduld opbrengen om de extra mogelijkheden (driehoek- en + - teken bv.) aan te klikken.
	Ik besef dat een goed resultaat recht evenredig is met de tijd die ik in de opdracht investeer.

³³ ³³ Didactische en Pedagogische Berichten. Vrij Secundair Onderwijs Bisdom Brugge. Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst, 2004 – 2005.

Bijlage 25: Zelfreflectie van de leraar over het eigen didactisch handelen³⁴

Model 1 – Voorbeelden van items i.v.m. het didactisch handelen van de leraar Voor zelfreflectie van de leraar	
1	Aan de reacties van de leerlingen merk ik dat mijn lessen interessant en boeiend zijn
2	Mijn cursusaanbod is duidelijk gestructureerd
3	Ik vermijd overlappingen met andere vakken
4	Ik leg verbanden met andere vakken
5	Ik geef de leerlingen voldoende kans tot zelfstandig werken
6	Ik besteed voldoende kansen om in groep te werken
7	Ik zorg ervoor dat er wordt aangeknoopt bij de vorige lessen
8	Ik heb aandacht voor het leren verwerken van leerstof
9	Ik gebruik regelmatig de beschikbare hulpmiddelen (bord, overhead, naslagwerken)
10	Ik verwijst naar bronnen en toepassingen
11	Het gebruikte handboek of de cursus is duidelijk geordend
12	Ik gebruik het bord op een duidelijke manier
13	Ik herneem zo nodig en licht moeilijke onderdelen extra toe
14	Ik geef les aan een te volgen tempo
15	Ik neem geregeld tijd voor een samenvattend overzicht
16	Ik benadruk wat belangrijk is voor het examen
17	Ik deel de beoordelingscriteria bij toetsen vooraf mee
18	Ik geef kans om vragen te stellen
19	Ik geef een duidelijk antwoord op de gestelde vragen
20	Ik geef voldoende tijd om notities te nemen
21	Ik formuleer opdrachten op een duidelijke wijze
22	Ik ben buiten de les bereid tot bijkomende uitleg
23	Ik ben stipt (bij het begin van de les, teruggeven van overhoringen, enz...)
24	Ik maak duidelijke afspraken met de leerlingen
25	Ik kom de gemaakte afspraken na
26	Ik spreek verstaanbaar
27	Ik spreek expressief (niet eentonig)
28	Ik ga in mijn lessen op de actualiteit in
29	Voor de examens is er een herhalingsles
30	Er zijn voldoende overhoringen (kleine beurten, toetsen)
31	De taken en overhoringen worden duidelijk gecorrigeerd
32	De resultaten van de overhoringen worden besproken
33	Ik geef de overhoringen zo snel mogelijk terug
34	Ik zorg voor een goede sfeer in de klas
35	Ik sta open voor suggesties van leerlingen
36	Ik reageer bij een overtreding van het schoolreglement
37	Ik probeer een vertrouwensrelatie met mijn leerlingen uit te bouwen
38	Ik tracht rechtvaardig te sanctioneren bij overtredingen
39	Ik heb een duidelijk bordschrift

³⁴ Nascholing door Guy Saye, Diocesane Pedagogische Begeleiding Mechelen - Brussel, Zelfevaluatie van het didactisch handelen van de leraar

40 Bij grote toetsen (examens) zijn het aantal vragen aan de beschikbare tijd aangepast
41 Bij "onvoldoende" geef ik remediëringsoopdrachten
42 Ik ben ook buiten de school aanspreekbaar voor de leerlingen
43 Ik geef voldoende leiding
44 Ik heb oog voor zwakke leerlingen
45 Ik verwijs naar toepassingen in de praktijk
46 Ik geef voor de sterkere leerlingen uitdagende opdrachten
47 Ik heb aandacht voor de persoonlijke problemen van de leerlingen
48 Ik kan mijn eventuele vergissingen toegeven
49 Ik spreek een keurige taal
50 Ik benadruk het nut van mijn vak

Bijlage 26: Evaluatie van het didactisch handelen van de leraar door de leerling (voorbeelden) ³⁵

1 Deze lessen ervaar ik als interessant en boeiend
2 De inhoud van deze lessen is overzichtelijk geordend
3 Er is geen overlapping met inhouden van andere vakken
4 De leraar legt verbanden met andere vakken
5 De leraar geeft kansen tot zelfstandig werken
6 We krijgen kans om in groep te werken
7 Bij het begin van de les wordt er aangeknoopt met de vorige lessen
8 Wij krijgen leertips om de leerstof te verwerken
9 De leraar gebruikt de beschikbare hulpmiddelen (bord, overhead, naslagwerken)
10 De leraar verwijst naar bronnen en toepassingen
11 Het gebruikte handboek of de cursus is duidelijk geordend
12 De leraar gebruikt het bord op een duidelijke manier
13 De leraar herneemt, zo nodig, moeilijke onderdelen en licht deze extra toe
14 De leraar geeft les aan een te volgen tempo
15 De leraar neemt geregeld tijd voor een samenvattend overzicht
16 De leraar benadrukt wat belangrijk is voor het examen
17 De leraar deelt bij toetsen de beoordelingscriteria vooraf mee
18 De leraar geeft kans om vragen te stellen
19 De leraar geeft een duidelijk antwoord op de gestelde vragen
20 De leraar geeft voldoende tijd om notities te nemen
21 De leraar formuleert opdrachten op een duidelijke wijze
22 De leraar is buiten de les bereid tot bijkomende uitleg
23 De leraar is stipt (bij het begin van de les, teruggeven van overhoringen, enz...)
24 De leraar maakt duidelijke afspraken met ons
25 De leraar komt de gemaakte afspraken na
26 De leraar spreekt verstaanbaar
27 De leraar spreekt expressief (niet eentonig)
28 De leraar gaat in zijn lessen op de actualiteit in
29 Voor de examens is er een herhalingsles
30 Er zijn voldoende overhoringen (kleine beurten, toetsen)
31 De taken en overhoringen worden duidelijk gecorrigeerd
32 De resultaten van de overhoringen worden besproken
33 De leraar geeft de overhoringen zo snel mogelijk terug
34 De leraar zorgt voor een goede sfeer in de klas
35 De leraar staat open voor suggesties van leerlingen
36 De leraar reageert bij een overtreding van het schoolreglement
37 Ik heb vertrouwen in deze leraar
38 De leraar sanctioneert overtredingen rechtvaardig
39 De leraar heeft een duidelijk bordschrift
40 Bij grote toetsen (examens) zijn het aantal vragen aan de beschikbare tijd aangepast
41 Wij krijgen van de leraar remediëringsopdrachten na een minder goede toets
42 De leraar is ook buiten de school aanspreekbaar voor ons

³⁵ Nascholing door Guy Saye, Diocesane Pedagogische Begeleiding Mechelen - Brussel, Zelfevaluatie van het didactisch handelen van de leraar

43 De leraar geeft voldoende leiding
44 De leraar heeft oog voor zwakke leerlingen
45 De leraar verwijst naar toepassingen in de praktijk
46 De leraar geeft voor de sterkere leerlingen uitdagende opdrachten
47 De leraar heeft aandacht voor de persoonlijke problemen van de leerlingen
48 De leraar geeft eventuele vergissingen toe
49 De leraar spreekt een keurige taal
50 De leraar benadrukt het nut van het vak