

**Visietekst van het GO!**

# **Evaluëren in het secundair onderwijs**

Maart 2012

**Go!2020**  
samen dromen  
vormgeven

**GO!**

**onderwijs** van de  
Vlaamse Gemeenschap

Emile Jacqmainlaan 20  
1000 Brussel

---

<b>1</b>	<b>Inhoudsopgave</b>	
<b>1</b>	<b>Inhoudsopgave</b> .....	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Inleiding</b> .....	<b>3</b>
<b>3</b>	<b>Situering</b> .....	<b>4</b>
3.1	Uitgangspunten .....	4
3.2	Evaluatiebeleid.....	5
<b>4</b>	<b>Een coherent evaluatiebeleid</b> .....	<b>7</b>
4.1	Wat is evalueren: bedoelen we wel allemaal hetzelfde? .....	7
4.2	Waarom evalueren we? .....	7
4.3	Wat is het voorwerp van evaluatie? .....	7
4.4	Wanneer evalueren we? .....	9
4.5	Wie evalueert? .....	9
4.6	Kenmerken van een kwaliteitsvolle evaluatie .....	10
<b>5</b>	<b>Bibliografie</b> .....	<b>12</b>

---

## 2 Inleiding

---

Evaluatie van leerlingen behoort tot de kerntaken van een leraar. Het speelt een beslissende rol in de dagelijkse onderwijspraktijk. Scholen hebben de plicht om een doordacht evaluatiebeleid uit te werken. De Pedagogische Begeleidingsdienst kan hierbij ondersteuning bieden.

Om gelijkgerichte ondersteuning aan alle scholen te kunnen bieden, is het belangrijk te vertrekken vanuit een stevig onderbouwde visie. In deze tekst hebben we de krijtlijnen neergeschreven van onze visie op evalueren in het secundair onderwijs.

De visietekst wil een kader bieden voor iedereen die de kwaliteit van het evaluatiebeleid op onze scholen wil optimaliseren: pedagogisch adviseurs, centrale administratieve en pedagogische medewerkers, algemeen directeurs, coördinerende directeurs, directeurs...

De visietekst gaat niet in op concrete vragen i.v.m. het organiseren van de evaluatie op klas- en schoolniveau. We hebben enkele veel voorkomende vragen van leerkrachten en directie verzameld en beantwoord in standpunten.

Deze visietekst is tot stand gekomen via overleg in een werkgroep binnen de Pedagogische begeleidingsdienst van het GO! De visie op evalueren sluit uiteraard aan bij de visie van het GO! op leren en heeft achterliggend het PPGO als gids.

---

## 3 Situering

---

### 3.1 Uitgangspunten

---

- De Pedagogische begeleidingsdienst van het GO! heeft o.m. als opdracht instellingen te ondersteunen bij het realiseren van hun onderwijskwaliteit. Kwaliteit willen we in het kader van deze visietekst verduidelijken als *effectiviteit, efficiëntie, gelijke kansen en responsiviteit*<sup>1</sup>.
- Als we het hebben over **effectiviteit** en **efficiëntie**<sup>2</sup> dan bekijken we via evaluatieprocessen welke effecten, c.q. welke nagestreefde opbrengsten het onderwijs heeft. Hiervoor verwijzen we naar de basisfuncties zoals die vanuit de sociologie aan het onderwijs worden toegeschreven zoals: *kwalificatie, selectie en socialisatie*.

We gaan ervan uit dat onderwijs in het GO! deze drie basisfuncties op een gelijkwaardige manier invult. Ons onderwijs zal zowel *kwalificatie* als *selectie* als *socialisatie* inhouden. Dit houdt in dat de leerprocessen die wij opzetten - i.f.v. leerlingenkenmerken – zullen resulteren in:

- **kwalificatie**: het aantonen van verworven kwalificaties, al dan niet exclusief diplomagericht;
- **selectie**: het selecteren in het kader van een onderwijsloopbaan zodat de vastgestelde kwalificaties optimaal renderen voor de lerende;
- **socialiseren**: het socialiseren van deze verworven kwalificaties vanuit een na te streven burgerschapspectief.

Het GO! gebruikt de leerprocessen (waarin evalueren een wezenlijk onderdeel is) niet exclusief als selectiemechanisme; het GO! hoedt er zich voor selectie als een uitsluitingsmechanisme te gebruiken. Het GO! streeft ernaar uitdagende doelen na te streven voor alle leerlingen i.f.v. hun intellectuele georiënteerdheid en interesse: abstract-theoretisch, praktisch-technisch, sociaal en ethisch-esthetisch.

- De aangehaalde invalshoeken sluiten aan bij de missie van het GO! zoals opgenomen in het pedagogisch project van het GO! (PPGO), waarbij **gelijke kansen** voor iedereen een sleutelbegrip is:

*“Met het PPGO wil het GO! elk individu kansen bieden op een optimale ontwikkeling; een ontwikkeling die niet leidt tot nivellering en standaardisering, maar gedifferentieerd is naar ieders talent en competenties. Hierbij krijgen de leerlingen aangepaste pedagogisch-didactische begeleiding. Het PPGO streeft de totale ontwikkeling van de persoon na de verwerving van kennis en inzicht, de ontwikkeling van vaardigheden en attitudes, met bijzondere aandacht voor een kritische en creatieve ingesteldheid ten aanzien van mens, natuur en samenleving. Iedere mens is uniek. In elk onderwijs- en opvoedingssituatie moet dus de individuele eigenheid van iedere leerling tot haar recht komen. Dit betekent onder meer gelijke ontwikkelingskansen voor gelijkbegaafden. Het houdt enerzijds in dat milieuachterstanden of handicaps worden gemilderd of weggewerkt door aangepaste hulpverlening, en anderzijds dat wordt ingespeeld op de specifieke behoeften van meer begaafde en talentvolle jongeren.”*

- Het GO! moet dit realiseren in een snel veranderende maatschappij.

---

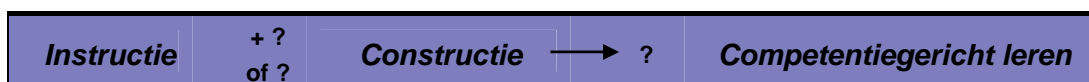
<sup>1</sup> Responsiviteit: de vraag of het onderwijs zich aanpast aan eisen uit de omgeving, verandering van de leerlingpopulatie e.d.

<sup>2</sup> Effectiviteit = “Doen we de goeie dingen?” Efficiëntie = “Doen we ze op een goeie manier?”

In een razend tempo evolueren we naar een kenniseconomie binnen een internationale context met levenslang leren als noodzakelijke opdracht. Om lerenden hierop optimaal voor te bereiden, willen we op een **responsieve** manier omgaan met verandering. Dit houdt in dat we – i.f.v. leerlingenkenmerken – nagaan wat in ons huidige onderwijs (nog) aansluit bij deze evoluties en wat bijkomende eisen zijn die aan ons onderwijs worden gesteld de komende jaren.

- Om het pedagogisch project maximaal te helpen realiseren en om tegemoet te komen aan de nieuwe verwachtingen die de maatschappij heeft ten opzichte van onderwijs, vertrekt de Pedagogische begeleidingsdienst bij de ondersteuning (nascholing en begeleiding) van zijn scholen vanuit een visie op leren die nauw aansluit bij het (sociaal-)constructivisme en competentieontwikkelen. De Pedagogische begeleidingsdienst ondersteunt instellingen vanuit een visie op leren waarbij zowel kennisinstructie als kennisconstructie in functie staan van competentieontwikkeling.

Bij het opzetten van haar onderwijsbeleid en het daarvan afgeleide evaluatiebeleid zal elke instelling dus moeten uitmaken wat haar *visie is op leren in deze tijd*. Wij ondersteunen de instellingen daarbij en houden daarbij de drie aspecten voor ogen:



### 3.2 Evaluatiebeleid

Een doordacht uitgebouwd evaluatiebeleid is een essentiële pijler van een kwaliteitsvolle school.

Het uitbouwen van een evaluatiebeleid komt erop neer dat de school stappen zet om te komen tot een gedragen visie, die geconcretiseerd wordt binnen een dagelijkse evaluatiepraktijk en die het voorwerp is van voortdurende interne kwaliteitszorg.

#### Visie

De visie op evalueren krijgt gestalte binnen de globale onderwijskundige visie van de school op leren en onderwijzen.

Op het niveau van het leren merken we dat maatschappelijke veranderingen scholen uitdagen om naast instructie en kennisconstructie ook werk te maken van competentieontwikkeling.

Op het niveau van het onderwijzen is meer dan ooit het besef gegroeid dat het onderwijsproces moet rekening houden met leerlingenkenmerken bij het realiseren van de onderwijsdoelen. Het stelt scholen in staat om elke lerende toe te leiden naar een kwalificatie die aansluit bij zijn talenten, interesses en aspiraties.

#### Kwaliteitszorg

De school kan binnen haar kwaliteitszorgsysteem door analyse van de evaluatiegegevens nagaan of de minimale output inzake leerprestaties gerealiseerd wordt. Door de monitoring van de outputgegevens (voor wat betreft leerprestaties, outcomes, schoolloopbaan, tevredenheid) kan de school beslissen om de leer- en de onderwijsprocessen en/of evaluatiedeskundigheid van het team bij te sturen.

#### Evaluatiepraktijk

Bij de dagelijkse evaluatiepraktijk stellen we ons onder meer volgende vragen.

- Waaruit blijkt dat de evaluatiepraktijk aansluit bij de visie van de school op leren en evalueren?

- Kunnen we op basis van de evaluatiegegevens een uitspraak doen over het bereiken van de (leerplan)doelstellingen?
- Kunnen we op basis van de evaluatiegegevens een uitspraak doen over de wijze waarop het leer- en onderwijsproces van leerlingen en leraren verloopt?
- Geven de evaluatiegegevens voldoende input voor de leer- en schoolloopbaanbegeleiding?

Het evaluatiebeleid en de organisatie van de daarop gebaseerde evaluatiepraktijk behoort tot de autonomie van de school. De eigen beleidsruimte inzake evaluatie wordt uiteraard begrensd door de regelgeving<sup>1</sup>.

Het evaluatiebeleid dat de school uitstippelt, vindt zijn weerslag in het *schoolreglement*<sup>2</sup>, onderdeel *studiereglement*. Dit mag niet vermengd worden met het sanctioneringsbeleid, dat eveneens zijn weerslag vindt in het schoolreglement, met name het onderdeel orde- en tuchtreglement.

---

<sup>1</sup> Zie *fiche* 'Regelgeving'.

<sup>2</sup> Zie *fiche* 'Evaluatiebeleid en sanctioneringsbeleid'.

## 4 Een coherent evaluatiebeleid

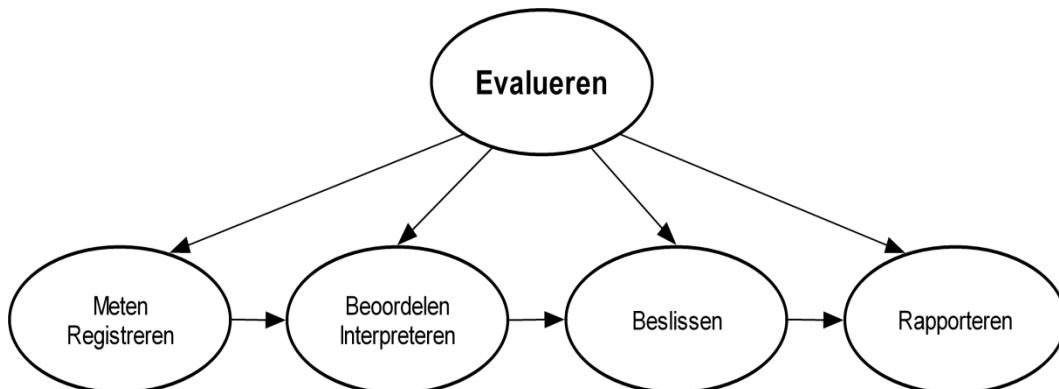
---

### 4.1 Wat is evalueren: bedoelen we wel allemaal hetzelfde?

---

In de literatuur worden verschillende definities gehanteerd over evalueren.

Samengevat kunnen we **evalueren** omschrijven als een activiteit waarbij leraren **informatie verzamelen** over de leerprestaties van de lerenden, er **een oordeel over uitspreken**, op basis van deze beoordeling/interpretatie **een beslissing nemen** en die **rapporteren**.



### 4.2 Waarom evalueren we?

---

De evaluatie kan een begeleidende, bijsturende, beoordelende en oriënterende functie hebben.

De **begeleidende functie** van de evaluatie betreft het opsporen van sterke en zwakke punten in het leerproces, in de resultaten ervan en de rapportering daarover aan de lerenden. Men wil de leerling informatie bieden over het feit of hij al dan niet op de goede weg is om de leerdoelen te bereiken. Deze feedback wil de leerling helpen om zijn leertraject, indien nodig, bij te sturen. Een grotere effectiviteit van het leren is hier het doel.

De **bijsturende functie** slaat zowel op het formuleren van remediërvorstellen aan lerenden, als op het bijsturen van het eigen onderwijsproces en didactisch handelen van de leraar. Ook het bijsturen van het leerproces door de leerling zelf zit hierin vervat.

De **beoordelende functie** van de evaluatie houdt het uitspreken van een oordeel in met betrekking tot het behalen van de doelstellingen (al dan niet vervat in competenties).

De **oriënterende functie** van de evaluatie beoogt het maken van doordachte uitspraken in het kader van schoolloopbaan van de lerende.

(Evaluatie die enkel tot doel heeft te begeleiden of bij te sturen noemt men formatieve evaluatie. Evaluatie met als doel het uitspreken van een beoordeling noemt men summatieve evaluatie.)

### 4.3 Wat is het voorwerp van evaluatie?

---

Zowel het bereiken van de doelen als het verloop van het leer- en onderwijsproces dienen bekeken te worden.

Nagaan of de (leerplan)doelen bereikt worden, noemt men **productevaluatie**. Dit kan op verschillende manieren:

- via proeven die een beroep doen op reproductie van geïnstrueerde of geconstrueerde kennis en vaardigheden naast observatie van losstaande attitudes;
- via proeven die een beroep doen op het gebruiken van de verworven kennis, vaardigheden en attitudes in authentieke situaties (competentiegerichte proeven).

De productevaluatie gaat na in welke mate de leerlingen de leerplandoelstellingen hebben bereikt. Deze leerplandoelstellingen zijn gebaseerd op de eindtermen, specifieke eindtermen, beroepscompetentieprofielen en andere referentiekaders.

Naast deze doelstellingen kan de school nog eigen doelstellingen formuleren. Deze zitten voor wat het SO betreft vaak vervat o.m. in na te streven leerattitudes of in doelen van het complementair gedeelte waarvoor geen goedgekeurde leerplannen moeten gehanteerd worden.

Al deze doelstellingen maken het voorwerp uit van evaluatie (meten, interpreteren en oordelen). Wel hebben niet alle doelstellingen het zelfde statuut als het er op aan komt een beslissing te nemen die moet gerapporteerd worden. Steunend op de regelgeving kunnen we hierbij de volgende basisprincipes formuleren bij het adviseren van scholen:

- 1 de door de minister goedgekeurde leerplandoelstellingen gelden als basis voor de eindbeslissing over de leerlingen. Eigen doelstellingen, uitbreidingsdoelstellingen kunnen bij het advies en de oriëntering worden meegenomen;
- 2 de school doet de lectuur van de leerplandoelstellingen op basis van de leerlingenkenmerken. In functie daarvan bepaalt de school zijn curriculum (*cf. decreet betreffende de eindtermen: "Het bereiken van de eindtermen zal worden afgewogen tegenover de schoolcontext en de kenmerken van de schoolpopulatie"*);
- 3 de school doet al het mogelijke opdat alle leerlingen minimaal de leerplandoelstellingen bereiken. (*"Iedereen over de hoge lat en voor sommige leerlingen betekent dit dat het complementair gedeelte wordt ingeschakeld om hen over die lat te krijgen"*).

Bij eindbeslissingen doen we dus een uitspraak over het geheel van vorming. We laten ons hierbij vooral leiden door de leerlingenresultaten die betrekking hebben op de doelen van wat we noemen het '**kerncurriculum**':

- in het basisonderwijs bedoelen we hiermee de leerplandoelstellingen uit de leergebieden;
- in het secundair onderwijs bedoelen we hiermee de leerplandoelstellingen uit de vakken van de basisvorming en uit het specifieke gedeelte;
- in het volwassenonderwijs bedoelen we hiermee de leerplandoelstellingen uit de opleiding.

De evaluaties van eigen doelen van de school (bijv. het complementair gedeelte in het secundair onderwijs) kunnen niet doorslaggevend zijn bij studiebekrachtiging.

Als men nagaat hoe het leerproces van de leerling en het 'aanleerproces' (het didactisch handelen van de leerkracht) verloopt, spreekt men van **procesevaluatie**. Deze evaluatie heeft een kwalitatief karakter; het is niet de bedoeling om die in punten uit te drukken.



Volgens F. Dochy<sup>1</sup> moet de leerkracht, die uitspraken wil doen over het leerproces, zich steunen op de volgende drie bronnen:

- 1 observaties van het leerproces: presentaties, groepswerk, geven en krijgen van feedback, luisteren naar anderen, vragen beantwoorden, verslag uitbrengen, het bijhouden van een logboek, wijze van werken in een praktijkles ...;
- 2 bevragingen over het leerproces (schriftelijk/mondeling): de leerlingen worden hierbij uitgenodigd om na te denken over hun leren: wat vonden de leerlingen gemakkelijk/moeilijk, wat gaan ze de volgende keer anders doen ...;
- 3 verzameling van producten van leerlingen: dit zijn toetsen, huistaken, resultaten van groepswerk en projecten, werkstukken ...

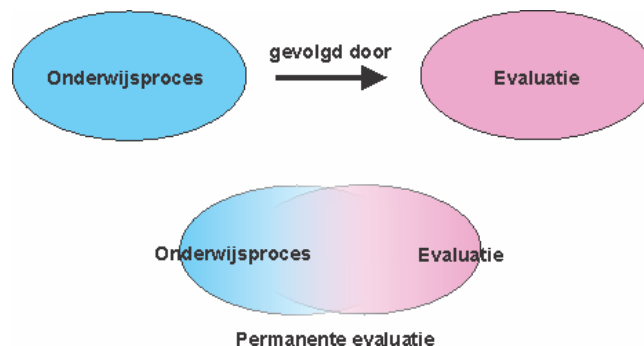
De informatie verkregen via procesevaluatie wordt enerzijds gebruikt voor het begeleiden van de leerling, anderzijds voor het bijsturen van het onderwijsproces.

#### 4.4 Wanneer evalueren we?

Evaluatie is een continu gegeven en mag zich niet beperken tot geïsoleerde momenten in het leerproces. De evaluatie verloopt doorheen de hele opleidingsduur. Op die manier brengt ze systematisch de vorderingen van de lerenden in beeld, verschaft ze de leraar tijdig inzicht in wenselijke bijstellingen van zijn onderwijsaanpak en biedt ze de lerenden een beter zicht op hun eigen leerproces.

De evaluatie wordt dan ook zoveel mogelijk in de onderwijspraktijk geïntegreerd. Grote productevaluaties dienen voorafgegaan te worden door vormen van evaluaties al dan niet geïntegreerd in het leer- en onderwijsproces.

Bij een volledige integratie hiervan spreekt men van **permanente evaluatie**<sup>2</sup>.



De evaluatieresultaten worden aan elkaar gerelateerd en brengen daardoor een proces van ontwikkeling in kaart. Van groot belang is dat de leraar, in overleg met de lerenden, objectieve criteria uitwerkt op basis waarvan de (permanente) evaluatie zal gebeuren. Deze criteria moeten duidelijk worden gecommuniceerd zodat de lerenden kunnen inschatten wat het gewicht is van de verschillende activiteiten of prestaties die permanent zullen worden geëvalueerd.

#### 4.5 Wie evalueert?

De evaluatie wordt een gedeelde verantwoordelijkheid van de leraar en de lerende. Uiteraard zal de leraar een cruciale rol blijven spelen in het evaluatiegebeuren, on-

<sup>1</sup> Filip Dochy, e.a., *Anders evalueren, assessment in de onderwijspraktijk*, Lannoo Campus, Heverlee-Leuven, 2003, blz. 42.

<sup>2</sup> Zie fiche 'Permanente evaluatie'.

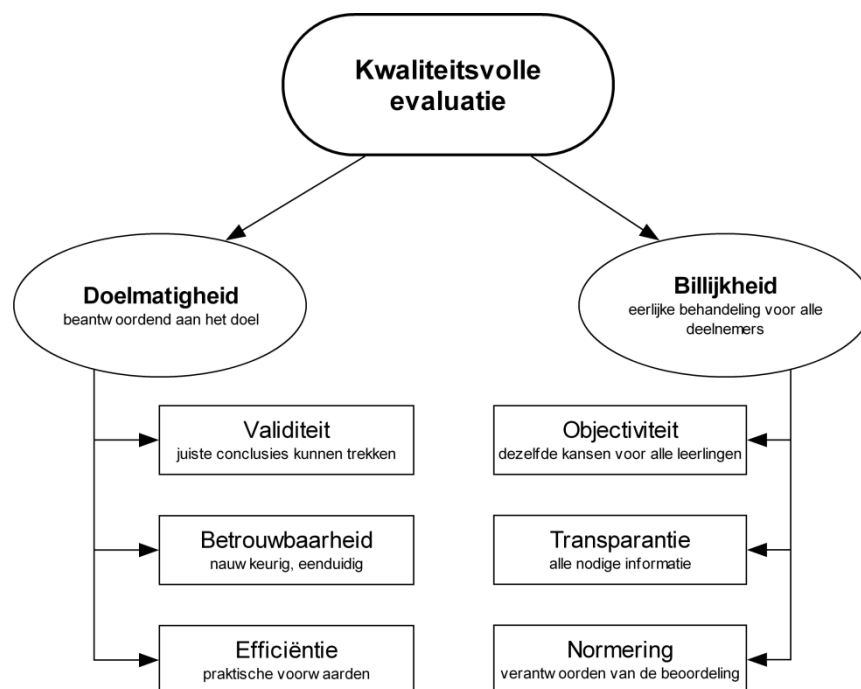
der meer bij het formuleren van evaluatiecriteria, het ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten, het geven van feedback over de leervorderingen ...

Om lerenden op te leiden tot autonome lerenden – een essentiële doelstelling van onderwijs – vinden we het belangrijk dat ze ook zichzelf kunnen evalueren. Daarnaast is het geven van feedback aan anderen een meerwaarde voor het eigen leren en dat van anderen.

Actief deelnemen aan de evaluatie leidt bij vele lerenden tot zelfreflectie, inzicht in het eigen leerproces en het zelfstandig formuleren van noodzakelijke bijstellingen. Actief deelnemen aan de evaluatie kan ook de motivatie van de lerenden verhogen.

#### 4.6 Kenmerken van een kwaliteitsvolle evaluatie<sup>1</sup>

**De traditionele kenmerken** van een goede evaluatie zijn vervat in onderstaand schema.



#### Doelmatigheid

“Het verzamelen en beoordelen van evaluatiegegevens verloopt doelmatig indien beantwoord wordt aan het doel waarvoor de gegevensverzameling ontworpen werd. Hiertoe worden de volgende drie doelmatigheidseisen vooropgesteld: validiteit, betrouwbaarheid en efficiëntie.”

- **Validiteit**  
De evaluatiemethode meet wat de gebruiker ermee bedoeld heeft te meten. Men moet de juiste conclusies kunnen trekken uit de evaluatieresultaten.
- **Betrouwbaarheid**  
Een evaluatie-instrument is betrouwbaar als bij herhaald gebruik onder gelijke condities dezelfde resultaten worden bekomen. Toevallige, niet bedoelde factoren mogen geen invloed uitoefenen op het resultaat.

<sup>1</sup>

Peter Van Petegem, Jan Van Hoof: 'Evaluatie op de testbank – Een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen', 2002, Wolters Plantyn.

- **Efficiëntie**  
Het bekomen van relevante informatie binnen de beschikbare tijd en middelen.

### **Billijkheid**

“De verschillende deelnemers aan een evaluatie moeten dezelfde behandeling krijgen. Je kan spreken van een rechtvaardige evaluatie indien er sprake is van objectiviteit, doorzichtigheid en normering.”

- **Objectiviteit**  
Het mag voor de resultaten geen verschil uitmaken wie instaat voor de afname, correctie en waardering van de evaluatie. Persoonlijke kenmerken zoals motivatie, geslacht, en sociaaleconomische achtergrond van leerlingen mogen geen invloed hebben.
- **Doorzichtigheid**  
De leerling krijgt alle informatie die hij nodig heeft om te zorgen voor een optimale voorbereiding op en een adequate uitvoering van de evaluatieopdracht. Dit betekent o.m. duidelijkheid over de doelen die worden geëvalueerd, over de criteria en normen die gehanteerd worden ...
- **Normering**  
Er wordt gebruik gemaakt van evaluatiestandaarden (wanneer is een prestatie voldoende, uitmuntend ...?).

### ***Bijkomende kenmerken*** van een goede evaluatie

Bij competentiegericht leren is het belangrijk dat de evaluatie constructiegericht is en een hoog realiteitsgehalte heeft.

- **Constructiegerichte evaluatie** heeft als meerwaarde dat het op een systematische manier de toepassingsvaardigheden van de lerenden wil meten in zo authentiek mogelijke situaties. Het komt erop aan om de leerlingen kansen te bieden om hun kennis en vaardigheden te demonstreren en de evaluatie dus niet te beperken tot het herinneren van ingestudeerde feiten (bijv. door een essay te schrijven, in een groep een experiment uit te voeren, het antwoord op een probleem beargumenteren, ...)
- **Het realiteitsgehalte** van evaluatietaken is afhankelijk van de mate waarin die taken aansluiten bij de concrete verwachtingen van de lerenden over wat ze met het geleerde kunnen doen.

---

## 5 Bibliografie

---

DERIDDER, J., DRIESEN, C., Recht naar school: onderwijsrecht voor secundaire scholen, Antwerpen, Plantijn hogeschool, 2012

DOCHY, F., HEYLEN, L., VAN DE MOSSELAER, H., Assessment in onderwijs: Toetsen en examens in studentgericht en competentiegericht onderwijs, Utrecht, Lemma, 2002

DOCHY, F., SCHELFHOUT, W., JANSSENS, S., Anders evalueren – Assessment in de onderwijspraktijk, Leuven, LannooCampus, 2003

JANSSENS, S., VERSCHAFFEL, L., DE CORTE, E., LOWYCK, J., STRUYF, E., VAN DAMME, J., VANDENBERGHE, R., Didactiek in beweging, Mechelen, Wolters-Plantyn, 2000

STANDAERT, R., TROCH, F., Leren en onderwijzen: Inleiding tot de algemene didactiek, Leuven, Acco, 2004

STRUYF, E., Evalueren: een leerkans voor leraren en leerlingen. Over de evaluatiepraktijk in de klas en het evaluatiebeleid op school, Leuven, Universitaire Pers, 2000

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

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

VERGAUWEN, G., DESERRANO, G., Attitudes evalueren: een zeiltocht, Antwerpen-Apeldoorn, Garant, 2005