

## Hoe ga je aan de slag met observatiewijzers?



Wie breed evalueert, maakt gebruik van verschillende soorten van evaluatie. Elke evaluatievorm brengt immers andere aspecten van het taalleerproces in kaart. Het observeren van leerlingen is een van die evaluatievormen. Om dat observeren planmatig te kunnen uitvoeren, kan je gebruikmaken van een observatiewijzer. Een observatiewijzer biedt veel kansen die sommige andere evaluatie-instrumenten niet kunnen bieden, zoals de mogelijkheden om meer in kaart te brengen dan alleen taalkennis, meer personen te betrekken (zowel de leerlingen zelf als andere leerkrachten), een zicht te krijgen op de dagelijkse taalhandelingen van leerlingen, minder tijd aan toetsen te spenderen etc. Meer informatie over welk soort instrument welke informatie in kaart brengt, lees je in het scenario [Harde versus zachte evaluatie](#).

Hieronder vertrekken we van een aantal vragen die je kunnen helpen bij het aan de slag gaan met een observatiewijzer. Ook voor leerkrachten die in hun klaspraktijk al gebruikmaken van observatiewijzers kunnen de antwoorden op deze vragen nog nieuwe inzichten of inspiratie bieden. Daarbij willen we aangeven dat observeren een **complex proces** is dat niet van vandaag op morgen in de klaspraktijk geïmplementeerd kan worden. Er is heel wat bewustmaking en oefening nodig bij leerkrachten.

1

### 1. Waarom een observatiewijzer gebruiken? Wat zijn de voordelen?

Werken met observatiewijzers biedt heel wat voordelen. Ze staan hieronder opgelijst<sup>1</sup>. De voordelen kunnen gebruikt worden om een team leerkrachten er zich bewust van te maken dat er wel degelijk nood is aan het werken met observatiewijzers.

- Het **klimaat** waarin je evalueert is **veiliger**. Heel wat leerlingen voelen zich zenuwachtig en faalangstig in een formele toetsituatie. Daardoor weerspiegelt hun resultaat niet altijd wat ze kennen en kunnen. In het dagelijkse klasgebeuren voelen veel leerlingen zich meer op hun gemak.
- Je observeert **natuurlijke taken**. De opdrachten die je tijdens een gewone klasdag aan leerlingen geeft zijn vaak authentiek en natuurlijker dan de soms kunstmatige taken die in toetsen voorkomen. Een observatiewijzer geeft je de kans om informatie in kaart te brengen, terwijl de leerlingen gewone taken maken. Dat kan de validiteit (= meet ik echt wat ik wil meten?) van de meting verhogen: je observeert beter wat een leerling met taal in authentieke situaties kan doen. Dat geeft bovendien aan dat je met een observatiewijzer ook

<sup>1</sup> De eerste vijf voordelen komen uit Van den Branden, K. (2010). *Handboek Taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco, p. 153-154.

competenties Nederlands in andere leergebieden kan observeren. Wat je dan zoal in kaart kan brengen, lees je [hier](#).

- Je kunt een brug leggen tussen **proces en product**. In dagelijkse klasinteracties kan je als leerkracht beter het proces volgen dat tot een prestatie leidt. Dat kan je bijvoorbeeld doen door vragen te stellen over welke aspecten van de boodschap het kind wel begrijpt en welke niet, om zo een beter en genuanceerder beeld te krijgen van de begripsvaardigheid van het kind.
- **Leren en evalueren** vloeien in elkaar over. In natuurlijke situaties kijk je als leerkracht naar de manier waarop een kind een opdracht opneemt, je onderzoekt waar ondersteuning nodig is en geeft die ondersteuning, om dan weer te evalueren wat het kind met de ondersteuning doet. Op die manier wordt evalueren een deel van het onderwijsproces en kost het minder extra tijd. Breed evalueren levert dus zowel voor onderwijs als voor de evaluatie tijds- en efficiëntiewinst op.
- Je hoort ook de stem van **de leerling zelf** en van zijn **medeleerlingen**. Bij natuurlijke observaties kan je leerlingen vragen om hardop te verwoorden wat ze denken of eigenlijk bedoelen, wat ze begrijpen en niet begrijpen, wat ze denken dat een boodschap betekent. De stem van de medeleerlingen kan je ook inschakelen om de prestatie mee te beoordelen (= co-assessment; meer info daarover vind je in het scenario '[Hoe kan je leerlingen bij het evaluatieproces betrekken?](#)'). Zo kan je als leerkracht je eigen oordeel aan dat van anderen toetsen.
- Je kunt iets zeggen over de manier waarop een leerling **in groep** functioneert. Door individuele opdrachten te geven aan leerlingen heb je een goed zicht op wat een leerling zelfstandig kan afleveren, maar de eindtermen bevatten ook competenties die vereisen dat leerlingen met elkaar in interactie gaan, bv. je mening verdedigen in een gesprek.
- Aan de hand van een observatiewijzer kan je snel een zicht krijgen op de taalvaardigheid van een **leerling die nieuw in je klas komt** en van wie je geen andere informatie hebt gekregen. Je hoeft geen tijd te steken in het toetsen van alle (taal)vaardigheden, maar je kunt hem gedurende enkele weken observeren. Zo heb je op redelijk korte tijd een beeld van een leerling en aan de hand van die beginsituatie kan je de leerling net als de anderen gepast opvolgen en differentiëren.
- Je kunt er de taalontwikkeling van **anderstalige nieuwkomers** mee opvolgen. Hoe je dat doet, vind je [hier](#).

## 2. Wat kun je in kaart brengen met een observatiewijzer?

In principe kan je met een observatiewijzer alle competenties in kaart brengen. Een overzicht van de competenties die cruciaal zijn om functionele taalvaardigheid te ondersteunen vind je in [dit raamwerk](#). De **verschillende competenties** (taal-, leer-, zelfsturende en sociale competentie) komen terug bij luisteren, lezen, spreken en schrijven. Het raamwerk bevat de eindtermen Nederlands en alle andere vakspecifieke en leergebiedoverschrijdende eindtermen die taalvaardigheid vereisen. Omdat het qua tijdsinvestering onmogelijk is om alle competenties met een observatiewijzer te

evalueren, kan je met je team best uitzoeken waar er nog hiaten zijn in alle informatie die jullie tot nu toe in kaart brengen. Hoe je dat kunt uitzoeken, lees je [hier](#).

In tegenstelling tot de meeste toetsen kan je met een observatiewijzer gedetailleerde diagnoses van **leer- en denkprocessen** in kaart brengen. Bij het werken met een observatiewijzer focus je namelijk niet op het eindproduct, maar vooral op de weg ernaartoe en op de deelvaardigheden die nodig zijn om het eindresultaat te behalen. Vandaar dat een observatiewijzer het uitgelezen instrument is om het leerproces van leerlingen te ondersteunen en bij te sturen. Je hebt immers een duidelijker beeld van wat je bij wie moet bijsturen. Waar een toets kan zeggen dat een leerling de opdracht niet tot een goed einde brengt (beoordeling op basis van een prestatie/momentopname), kan een observatiewijzer zeggen dat een leerling een bepaald deelaspect wel goed kan, dat hij afgeleid was of dat het onderwerp hem niet lag. **Je krijgt dus niet alleen een inzicht in taakaspecten en deelvaardigheden, maar ook in emotionele, cognitieve, talige, sociale en motivationele** (= zelfsturende) **factoren**. In die zin verhoogt het werken met observatiewijzers de validiteit en efficiëntie van de evaluatie van taalontwikkeling.

Hoe dan ook is het belangrijk dat een observatiewijzer procesgericht gebruikt wordt. Je zou het instrument immers ook kunnen inzetten om alleen het eindproduct te beoordelen ('screening'), maar dan gaat er veel kostbare informatie verloren. Een observatiewijzer wordt pas echt krachtig gebruikt als er een aantal procesgerichte criteria geobserveerd worden en als de verschillende criteria die voorkomen vaker geobserveerd worden. Omdat het niet altijd haalbaar is om dat voor een hele klas leerlingen te doen, raden we aan om de observatiewijzer vooral meerdere keren in te vullen bij leerlingen waarvan je je zorgen maakt over de taalontwikkeling. Als je, telkens als je de observatiewijzer aanvult, een andere kleur gebruikt, breng je het groeiproces van de leerlingen overzichtelijk in kaart.

Zoals hierboven aangegeven, kan een observatiewijzer alle eindtermen en leerplandoelen bevatten die je wilt nagaan bij je leerlingen. Omdat er over het algemeen weinig observatiewijzers voorhanden zijn -leerkrachten willen immers specifieke doelstellingen (bv. methodegebonden doelen, leerlingsspecifieke doelen) nagaan- wordt onder 2.2 uitgelegd hoe je zelf een observatiewijzer kunt opstellen.

Welke bestaande observatiewijzers je kunt gebruiken, vind je hieronder. De meeste zijn ontwikkeld rond één bepaalde vaardigheid.

## 2.1 Voorbeelden van observatiewijzers

Enkele observatiewijzers zijn relatief eenvoudig; ze *screenen*<sup>2</sup> vaak de algemene taalvaardigheid van de leerling. Dat wil zeggen dat ze je in staat stellen om een uitspraak te doen over het al dan niet voldoende zijn van een prestatie/eindproduct, maar ze geven weinig informatie over tekorten bij bepaalde deelvaardigheden. Andere observatiewijzers zijn uitgebreider en tijdsintensiever, maar geven heel wat *diagnostische*<sup>3</sup> informatie. Ze stellen je met andere woorden in staat om na te gaan

---

<sup>2</sup> Bij screening op leerlingenniveau kijkt men in welke mate de prestatie van een leerling voldoende of onvoldoende is. Een screeningtool geeft informatie over welke leerlingen extra ondersteuning nodig hebben, maar laat niet toe om uitspraken te doen over tekorten voor bepaalde deelaspecten. Je bekomt een algemeen beeld van de taalvaardigheid van leerlingen.

<sup>3</sup> Bij diagnose kijkt men verder dan het product of de prestatie. Men wil achterhalen hoe een leerling tot zijn prestatie is gekomen, wat hij al goed doet en waar nog aan moet gewerkt worden. Diagnose geeft de leraar informatie over welk soort ondersteuning aangewezen is. Wanneer bijvoorbeeld naast een totaalscore op een toets ook subscores op de verschillende

hoe een leerling tot een bepaald resultaat is gekomen en welke ondersteuning hij nodig heeft om bepaalde deelvaardigheden aan te scherpen. De grens tussen beide soorten observatiewijzers is soms echter vaag en hangt voor een groot deel samen met hoe de observatiewijzers ingezet worden (zie eerder).

### 2.1.1 Observatiewijzers die screenen

1. Observatiefiches die vooral bruikbaar zijn om een eindresultaat te screenen komen voor in het instrument 'Dossier Output & Kwaliteitsbewaking' (DOK) van de WOTO (Werkgroep Output en Toetsontwikkeling). De beschrijvende fiche van het instrument kan je [hier](#) raadplegen.

OORDEEL OVER DE COMMUNICATIEVAARDIGHEID EN SPREEKATTITUDES					
Beoordeel enkel die vaardigheden die kunnen geëvalueerd worden bij de spreesituatie.					
Naam leerling:					
Datum:					
	zwak	meer zwak dan sterk	meer sterk dan zwak	sterk	niet toepas- baar
De toehoorders hebben de boodschap goed begrepen.					
De boodschap bevat geen overbodige informatie.					
De inhoud is aangepast aan de toehoorders. (medeleerlingen, volwassenen ...)					
De boodschapper speelt gepast in op reacties van anderen.					
De leerling antwoordt met meer dan ja of neen.					
De leerling vertelt het verhaal chronologisch juist.					
De leerling maakt zijn verhaal af.					
De leerling durft het woord vragen.					
De leerling durft uitleg vragen.					
De leerling durft een eigen mening uiten.					
De leerling vermijdt kwetsende uitdrukkingen.					
De leerling kijkt het publiek aan.					
De leerling respecteert gespreksregels.					
De leerling denkt na over de eigen spreekvaardigheid.					
De leerling speelt gepast in op reacties van anderen.					
De leerling gebruikt de woordenschat van het Algemeen Nederlands.					
De leerling heeft spreekdurf.					
...					

Bron: WOTO (2004). *Dossier Output & Kwaliteitsbewaking (DOK)*. Antwerpen/Appeldoorn: Garant.

Het instrument bevat observatiewijzers voor de vaardigheden luisteren, spreken en schrijven. Bij elke vaardigheid kan je voor een heel aantal doelstellingen aangeven of een leerling 'zwak',

categorieën gegeven worden, geeft dat een eerste aanzet tot diagnostische informatie. Op die manier kan de leerkracht achterhalen waar de moeilijkheden zich situeren.

‘meer zwak dan sterk’, ‘meer sterk van zwak’ of ‘sterk’ scoort. De observatiefiches zijn opgesteld aan de hand van de eindtermen en daarom ruim inzetbaar. Ze zijn bruikbaar in verschillende situaties en op meerdere momenten. Omdat de observatiewijzer je in staat stelt om specifieke uitspraken te doen over de verschillende aspecten die een rol spelen bij het uitvoeren van een (spreek)taak, bekom je meer diagnostische informatie dan bij een toetsafname. Vooral bij ‘luisteren’ is de observatiewijzer uit DOK eerder diagnostisch van aard, omdat er vooral procesgerichte criteria in voorkomen.

2. Een andere observatiewijzer die eerder screent komt uit *CombiList, een instrument voor taalontwikkeling via interactie* (Damhuis, de Blauw & Brandenburg; 2004).

Naam kind: .....  
 In gesprek met leidster/leerkracht: .....  
 Geobserveerd door: .....  
 Datum: .....

Het is gunstig voor de taalontwikkeling als je het volgende ziet.

	ja	soms	nee
<b>1 Wil graag communiceren</b>			
a durft te praten	0	0	0
b wil graag bedoelingen duidelijk maken en verwoorden	0	0	0
<b>2 Communiceert met de leidster/leerkracht</b>			
a begrijpt wat leidster/leerkracht zegt, wat zij bedoelt	0	0	0
b drukt zich zo duidelijk mogelijk uit	0	0	0
<b>3 Neemt actief deel aan het gesprek</b>			
a neemt de gelegenheid te baat om zelf iets te zeggen	0	0	0
b gaat door omdat er naar hem/haar geluisterd wordt	0	0	0
c neemt beurten op eigen initiatief en breidt beurten uit	0	0	0
d geeft uitgebreide antwoorden op open vragen van leidster/leerkracht	0	0	0
e reageert uit eigen beweging uitgebreid op bewering van leidster/leerkracht	0	0	0
<b>4 Draagt inhoudelijk bij aan het gesprek</b>			
a gaat door met het uiten en verwoorden van intenties	0	0	0
b probeert met behulp van leidster/leerkracht duidelijk te maken wat hij/zij bedoelt (betekenisonderhandeling)	0	0	0
c denkt na en verwoordt dat in taal op hoger niveau (complexere cognitieve taalfuncties zoals vergelijken, redeneren, concluderen)	0	0	0
d gaat door op de aangereikte inhoud	0	0	0
<b>5 Profiteert van de feedback</b>			
a gaat door met zijn intenties uiten en neemt op enig later moment het voorbeeld van leidster/leerkracht over	0	0	0
b zorgt voor goede opbouw van zijn bijdragen	0	0	0
c gaat ook met andere kinderen in gesprek en niet alleen met leidster/leerkracht	0	0	0

Het instrument is ontworpen om gesprekken te observeren en is bruikbaar doorheen de hele basisschool, aangezien de doelen zo geformuleerd zijn dat ze zowel voor jongere als voor oudere kinderen gelden. Het is een erg eenvoudige observatiewijzer die behalve enkele taalcompetenties voor 'spreken' ook leercompetenties (bv. profiteren van feedback), zelfsturende competenties (bv. durven te praten) en sociale competenties (bv. inhaken op wat iemand vooraf zei) bevat. Bij elk item kan je aangeven dat het al dan niet opgaat ('ja' - 'nee') of dat het soms klopt ('soms'). Er is geen ruimte om de items verder te specificeren of om het leerproces in kaart te brengen, maar als alle leerkrachten van de basisschool met dit instrument aan de slag gaan, kun je niet alleen groei nagaan, maar vooral ook heel gericht inspelen op het leerproces. Immers, een leerling die er in het vijfde leerjaar nog niet in slaagt om op een duidelijke manier een conclusie te formuleren of niet in gesprek gaat met andere leerlingen, zal daarin gericht begeleid moeten worden door de leerkracht. Voor de leerkracht van het vijfde leerjaar, zal het echter een hele hulp zijn als hij daarbij aanwijzingen krijgt van de leerkracht van het vierde leerjaar en als die informatie nadien ook meegaat naar de leerkracht van het zesde leerjaar.

### 2.1.2 Observatiewijzers die diagnosticeren

1. Een voorbeeld van een observatiewijzer die diagnosticeert, is het instrument Observeren sleutelcompetenties, dat ontwikkeld is door het Steunpunt Diversiteit en Leren. Het instrument is beschikbaar via volgende link:

[http://www.diversiteitenleren.be/sites/default/files/Observeren\\_sleutelcompetenties.pdf](http://www.diversiteitenleren.be/sites/default/files/Observeren_sleutelcompetenties.pdf). Voor de opbouw van het instrument is er een andere indeling gebruikt dan in [het raamwerk](#) van deze toolkit, maar de verschillende deelcompetenties komen wel terug in beide instrumenten. Hieronder lijsten we kort op welke van de in de observatiewijzer opgenomen sleutelcompetenties in het raamwerk onder **Taalcompetenties** vallen.

- Informatie selecteren
- Informatiebronnen raadplegen
- Informatie verwerken en gebruiken op een relevante manier
- Doelgericht werken
- Hulpmiddelen (bv. ICT) gebruiken
- Ordelijk werken
- Boodschappen op een duidelijke manier formuleren
- Nagaan of anderen hem begrijpen
- Bijdragen tot het realiseren van gemeenschappelijke doelen
- Opdrachten/onderwerpen vanuit verschillende perspectieven benaderen

De overige deelcompetenties die in dit observatie-instrument opgelijst staan moeten alleen bereikt worden in de lagere school als ze ook voorkomen in het raamwerk. We lijsten de aspecten uit de observatiewijzer die van belang zijn voor de lagere school op per competentie:

#### Leercompetenties

- Weten waar en hoe informatie verzameld kan worden
- Reflecteren over het oplossingsproces
- Kennis hebben van de eigen mogelijkheden en beperkingen

### Zelfsturende competenties

- Een actieplan opstellen (zie items)
- Zelfstandig werken
- Nauwkeurig werken
- Doorzetten

### Sociale competenties

- Kritisch nadenken
- Assertiviteit
- De mogelijkheden en beperkingen van anderen aanvaarden
- Anderen motiveren en stimuleren om een bepaald resultaat te behalen
- Zich gedragen conform de afspraken
- Samenwerken (zie items)
- Zich inleven in de mening van anderen
- Aandacht en waardering tonen voor anderen (zie items)
- Kritiek aanvaarden en er constructief op reageren

Onderstaande afbeelding toont een stukje van de observatiewijzer *Observeren sleutelcompetenties*. In het instrument is het mogelijk om per deelcompetentie aan te geven in hoeverre ze bereikt is: van nog helemaal niet (-) naar volledig wel (++)

Zelfsturende competentie	NVT	-	+/-	+	++	Extra informatie
Heeft kennis van de eigen mogelijkheden en beperkingen						
⇒ Kennis						
⇒ Attitudes						
⇒ Vaardigheden						
Werkt doelgericht						
Gebruikt hulpmiddelen						
Is stressbestendig (blijft presteren onder tijdsdruk, taakbelasting, examenstress, tegenslag, weerstand en teleurstelling)						
Zet door						
Past zijn / haar gedrag aan aan de situatie						
Denkt kritisch na vooraleer beslissingen te nemen / zaken te doen						
Kan zelfstandig werken						
Werkt ordelijk en nauwkeurig						

Bron: Verstraete, E., L. Gerinckx, L. Blaton & V. Verley. *Coachingspakket breed evalueren 'Zie je wat ik kan?!'*.

2. Een tweede voorbeeld is onderstaande observatiewijzer voor 'schrijven'. Het is een voorbeeld van een analyseschema uit de methode *Totemtaal*. Ook deze observatiewijzer geeft je heel wat diagnostische informatie door inzicht te geven in het leerproces van de leerlingen en door stil te

staan bij een aantal deelcompetenties. Het schema maakt het bovendien mogelijk om in kaart te brengen of een leerling een bepaalde vaardigheid:

- nog niet behaald heeft (dan zet je een '-' in het vakje);
- aan het ontwikkelen is (dan zet je een '±' in het vakje); of
- verworven heeft (dan zet je een '+' in het vakje).

Daarbij kan je ook telkens aangeven of de leerling de vaardigheid al dan niet met de hulp van de leerkracht of medeleerlingen (kolom 'hulp') of zelfstandig (kolom 'Z') kan uitvoeren. Beide mogelijkheden bieden heel wat kansen om specifieke uitspraken te doen over het groeiproces van de leerlingen.

Door alle deelaspecten van 'schrijven' vijf maal per schooljaar na te gaan (eventueel slechts bij een deel van de leerlingen), geeft deze observatiewijzer een uitgebreid overzicht van het leerproces van de leerlingen. Op basis daarvan kan je nagaan op welke punten bepaalde leerlingen ondersteuning nodig hebben en kan je het onderwijsaanbod gericht optimaliseren voor elke leerling.

## Analyseschema's

176

© Planyn, Mechelen

Tolentool

Leiding en Evaluatie

### Schrijven

NAAM:

		Thema 1-2	Thema 3-4	Thema 5-6	Thema 7-8	Thema 9-10			
		Z	hulp	Z	hulp	Z	hulp	Z	hulp
<b>ALGEMEEN: KAN DE LEERLING DOEL- EN PUBLIEKGERICHT SCHRIJVEN?</b>									
Beantwoordt de geschreven boodschap van de leerling aan het vooropgestelde <b>schrijfdoel</b> ? Kan het <b>publiek</b> deze boodschap op de juiste wijze interpreteren?									
<b>CONCREET: HOE DOET DE LEERLING HET OP HET VLAK VAN DE VOLGENDE ASPECTEN VAN SCHRIJFVAARDIGHEID?</b>									
ideeën genereren	<p>Slaagt de leerling erin om <b>ideeën te genereren</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- in het geval van ervaringen, ideeën, wensen, opinies, ... van zichzelf (en van anderen)?</li> <li>- in het geval van themagebonden informatie die aan de leerlingen wordt gepresenteerd (in de vorm van beelden en/of tekst, een sjabloon, een brainstorm over een onderwerp dat niet leerling-eigen is, ...), die ze zelf moeten transformeren of uitbreiden?</li> <li>- in het geval van niet-themagebonden informatie? (bijvoorbeeld: een gelezen boek)</li> <li>- in het geval van abstracte informatie? (bijvoorbeeld: verslag van taak)</li> </ul> <p>Voegt de leerling eigen (creatieve) elementen toe aan wat vooraf gegeven is (voor zover dat van hem kan worden verwacht)?</p>								
relevantie en volledigheid van de boodschap (WAT schrijft de leerling?)	<p>Slaagt de leerling erin om alles wat <b>relevant en belangrijk</b> is in het licht van het vooropgestelde <b>schrijfdoel</b> en voor het <b>publiek</b> te vermelden?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schrijft de leerling over wat hem gevraagd werd?</li> <li>- Vermeldt de leerling alle gevraagde of vereiste elementen?</li> <li>- Weidt de leerling niet te veel uit? (Daardoor kan de essentie van zijn boodschap verloren gaan. De leerling leert geleidelijk aan welke eigen informatie hij passend kan toevoegen en welke niet.)</li> </ul>								
duidelijkheid en organisatie (HOE schrijft de leerling?)	<p>Slaagt de leerling erin de boodschap op een <b>begrijpelijke</b> manier voor het <b>publiek</b> te formuleren?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beschikt de leerling over de nodige talige middelen (basiswoordenschat, basisformuleervaardigheid, ...) om begrijpelijk te schrijven?</li> </ul>								



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bouwt de leerling zijn boodschap (chrono)logisch en samenhangend op? (Springt hij niet van de hak op de tak? Gebruikt hij voldoende signaalwoorden? Geeft hij zijn boodschap een inleiding en/of afronding indien relevant? ...)</li> <li>- Is de leerling niet te beknopt in zijn formulering?</li> <li>- Is de leerling niet te omslachtig of uitgebreid in zijn formulering?</li> </ul>							
stijl en conventies	<p>Slaagt de leerling erin om bij het overbrengen van zijn boodschap rekening te houden met aspecten die eigen zijn aan de <b>tekstsoort</b> of de <b>situatie</b>? (In het zesde leerjaar kent de leerling de meeste aspecten. Hou rekening met de instructies en voorbeelden die de leerling in dit verband kreeg. Zie ook Onderwijslijn Taalbeschouwing)</p> <p><i>Denk bijvoorbeeld aan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de toon, bijvoorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> <li>• de zakelijke toon bij een informatieve tekst,</li> <li>• de wervende toon bij een tekst die moet overtuigen (bijvoorbeeld bij een oproep, een uitnodiging, een affiche, ...),</li> <li>• gebruik van de gebiedende wijze bij instructies.</li> </ul> </li> <li>- het perspectief, bijvoorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> <li>• bij het schrijven van een verhaal (kan blijken uit het gebruik van signaalwoorden),</li> <li>• bij het herschrijven van de ene tekstsoort naar de andere (van een verhaal naar een strip).</li> </ul> </li> <li>- de stijl, bijvoorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> <li>• formelere stijl bij brieven voor onbekende volwassenen.</li> </ul> </li> <li>- vormelijke elementen, bijvoorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> <li>• gebruik van rijm en andere repetitieve aspecten bij een gedicht,</li> <li>• aanspreking, afsluiting en groet bij brieven,</li> <li>• een titel (die ook inhoudelijk past),</li> <li>• gebruik van visuele elementen voor vormgeving.</li> </ul> </li> </ul>							
taalgebruik: gevarieerd en uitgebreid	<p>Slaagt de leerling erin om zich op een <b>gevarieerde en uitgebreide</b> manier uit te drukken?</p> <p><i>Denk bijvoorbeeld aan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- variatie in zinspatroon en woordgebruik (niet altijd: en dan... en dan...; themagebonden woordenschat of 'vaktaal' indien passend),</li> <li>- gebruik van adjectieven, vergelijking, ...</li> <li>- uitgebreider taalgebruik dan wat strikt genomen verwacht wordt (op eigen initiatief).</li> </ul>							

## Analyseschema's

taalgebruik: correct	<p>Slaagt de leerling erin om zich op een <b>correcte</b> manier uit te drukken? (volgens wat in het zesde leerjaar van hem mag worden verwacht; zie Onderwijslijnen Spelling en Taalbeschouwing)</p> <p><i>Denk bijvoorbeeld aan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zinsniveau: vormelijk afbakenen van betekenisvolle gehelen (zinnen), volgorde (ook bij vragen en negatie), congruentie</li> <li>- woordniveau: gebruikte woordenschat, vorm (verbuiging en vervoeging), correct gebruik van lidwoorden, ...</li> </ul>							
<b>OVERKOEPELEND: HOE DOET DE LEERLING HET OP HET VLAK VAN:</b>								
attitudes	<p>Ontwikkelt de leerling bij dit alles de volgende <b>attitudes</b> (zie eindterm 4.8):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- schrijfbereidheid en schrijfdurf,</li> <li>- plezier in schrijven,</li> <li>- bereidheid tot nadenken over het eigen schrijfgedrag,</li> <li>- bereidheid tot het naleven van schrijfconventies?</li> </ul>							
zelfredzaamheid	<p>Proeft de leerling de opdracht in eerste instantie <b>zelf</b> op te lossen? Gebruikt hij daarbij <b>hulpmiddelen (strategieën)</b> die hij ter beschikking heeft?</p> <p><i>Denk bijvoorbeeld aan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gebruikmaken van voorkennis en voorstellingsvermogen,</li> <li>- zelf nalezen of laten nalezen door anderen om begripelijkheid te controleren,</li> <li>- hulp invoeren van leerkracht, medeleerlingen of andere bronnen (zoals woordenboek).</li> </ul>							
reflectie-vaardigheid	<p>Ontwikkelt de leerling de vaardigheid om <b>na te denken</b> over:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zijn <b>eigen</b> schrijfproducten en -vaardigheid? <ul style="list-style-type: none"> <li>• tijdens en na het schrijven van de eerste versie: Leest de leerling af en toe terug en denkt hij na over wat hij al geschreven heeft? Kan hij verbeteringen aanbrengen en inzichten uit het reflecteren verwerken in wat hij nog moet schrijven? Kan hij tips van anderen toepassen?</li> <li>• na het schrijven: Past hij inzichten toe in volgende schrijfopdrachten?</li> </ul> </li> <li>- de schrijfproducten en -vaardigheid van <b>anderen</b>? Kan hij duidelijk maken wat beter kan en zinvolle suggesties geven aan zijn medeleerlingen?</li> </ul> <p>Hanteert de leerling zijn schrijfwijzer op een persoonlijke en zinvolle manier?</p>							

Z = zelfstandig; hulp = met hulp van leerkracht of medeleerling

Gebruik + voor positieve observatie, - voor negatieve, ± voor tussenin.

Bron: Berben, M., I. Callebaut, M. Colpin, M. Geerts, M. Goethals, K. Vander Meeren, G. Vandommele, K. Van Gorp & S. Vanoosthuysen (2006). *TotemTaal*. Mechelen: Wolters-Plantyn.

3. Er bestaan ook diagnostische observatiewijzers waarin plaats voorzien is om **commentaren en bevindingen** te noteren. Zulke observatiewijzers kunnen doorheen het hele schooljaar aangevuld worden, bijvoorbeeld op basis van gerichte observaties. Uitgewerkte voorbeelden van zulke analyseschema's, ontwikkeld door het Centrum voor Taal en Onderwijs, vind je via de volgende link: <http://taalbeleid.org/index.php?idWp=324>. Hieronder staat de versie voor de receptieve vaardigheden, lezen en luisteren.

Op de verticale as staan de tekstsoorten, op de horizontale as de doelen. Die doelen komen grotendeels overeen met de competenties uit [het raamwerk](#), maar ze zijn algemener geformuleerd, omdat deze observatiewijzer ook voor secundair onderwijs bruikbaar is. Een deel van de doelen is uitgewerkt rond de verwerkingsniveaus beschrijven, structureren en beoordelen. De overige doelen zijn niet verder opgesplitst.

De observatiewijzer laat, net als het analyseschema hierboven, toe om in gradaties aan te geven wat een leerling al dan niet kan: van 'problematisch' (--) tot 'heel goed' (++) , met 'minder dan verwacht' (-) en 'goed' (+) ertussenin. Bij het gebruik van een van de eerste twee categorieën voorziet de observatiewijzer een kader om een verklaring in te vullen. Dat stelt je als leerkracht niet alleen in staat om een uitgebreider beeld van het leerproces van leerlingen bij te houden, maar ook om regelmatig na te lezen hoe dat leerproces geëvolueerd is.

Omdat het heel wat tijd kost om een dergelijke observatiewijzer in te vullen, zou je er voor kunnen kiezen om de observatiewijzer enkel bij leerlingen met een taalachterstand of met een tragere taalontwikkeling te gebruiken.

### Observatiewijzer lezen en luisteren

Naam: Klas:	Doel uitvoeren						Inhoud, topic van de tekst begrijpen	Structuur/samenhang	Vorm	Technisch lezen	Lees- en luisterbereidheid en doorzettingsvermogen	Zelfredzaamheid, zelfstandigheid, hulpbronnen inschakelen	Strategieën: lees- en luisterwijze afstemmen op het doel
	Beschrijvend		Structurerend		Beoordelend								
	de gedachtegang volgen	Letterlijk vermelde informatie terugvinden	de hoofdgedachte of de belangrijkste informatie onderscheiden	zelf informatie met elkaar in verband brengen of op de gevraagde manier ordenen	informatie uit meerdere geschreven bronnen met elkaar in verband brengen en op de gevraagde manier ordenen	zich een mening vormen over de informatie (juistheid, betrouwbaarheid, bruikbaarheid, ...) op basis van eigen kennis of van andere bronnen							
Visuele boodschappen begrijpen													
Instructies, richtlijnen en andere activerende boodschappen begrijpen													
Schema's en tabellen begrijpen													
Feiten, ervaringen, gedachten begrijpen													
Ontspannende boodschappen begrijpen, bv. verhalen en gedichten													
Overtuigende boodschappen begrijpen, bv. reclame													

++: heel goed (toelichting achterzijde)  
-: minder dan verwacht maar nog niet problematisch

+: goed  
--: problematisch (toelichting achterzijde)

## Observatiewijzer lezen en luisteren

Toelichting: Geef een verklaring waarom je een ++ of – hebt gezet. Noteer waarom iets heel goed of heel fout liep.

Visuele boodschappen begrijpen	
Instructies begrijpen	
Schema's en tabellen begrijpen	
Informatieve teksten begrijpen	
Ontspannende teksten begrijpen, bv. verhalen en gedichten	
Overtuigende teksten begrijpen, bv. reclame	

Bron: Centrum voor Taal en Onderwijs. *Instrumenten voor evaluatie*. <http://taalbeleid.org/index.php?idWp=324>

### 2.2 Zelf een observatiewijzer maken

Om gericht een aantal specifieke competenties te observeren, kan je ook zelf een observatiewijzer opstellen. Je kunt dat doen om te gebruiken in je eigen klaspraktijk of om met het hele schoolteam te focussen op een aantal competenties doorheen alle leerjaren en doorheen alle vakken. In het scenario over [taal observeren in andere vakken](#), leggen we uit hoe dat kan.

#### 2.2.1 Een observatiewijzer voor de hele school

Belangrijk bij het opstellen van een observatiewijzer is dat je relevante doelen nagaat. Zo zou je om een instrument te ontwikkelen dat kan meegaan doorheen de hele lagere school, [het raamwerk met doelen](#) kunnen gebruiken als basis. Nadat je bent nagegaan welke informatie nog te weinig in kaart gebracht wordt op jullie school (zie scenario '[Hoe breng je een lijn in de verzamelde informatie?](#)'), kan je een aantal specifieke competenties uitkiezen als doelstellingen voor jullie schooleigen observatiewijzer. In de uitwerking van de gekozen competenties voorzie je best een groeilijn. De leerlingen van het eerste tot en met het vijfde leerjaar moeten immers wel toewerken naar de eindtermen, maar ze moeten ze nog niet behalen. Doordat het hele schoolteam met de schoolspecifieke observatiewijzer kan focussen op dezelfde doelen, zal de onderlinge communicatie tussen de verschillende leerkrachten gemakkelijker verlopen en kunnen de leerlingen gerichter ondersteund worden.

#### 2.2.2 Een observatiewijzer voor een individuele leerling

Je kunt ook zelf een observatiewijzer opstellen als je het *gevoel* hebt dat een bepaalde leerling een aantal specifieke competenties te weinig beheerst of dat zijn leerproces stagneert of te traag evolueert. Een observatiewijzer kan dan namelijk dienen om dat gevoel te objectiveren en om het leerproces van die leerling meer in detail op te volgen. Ook voor deze observatiewijzer kan je gebruikmaken van [het raamwerk](#). De observatiewijzer legt dan niet alleen een link met een aantal

cruciale doelstellingen, maar zorgt er ook voor dat je als leerkracht zelf ook steeds de doelen voor ogen houdt.

### 2.2.3 Enkele aandachtspunten

Als je zelf een observatiewijzer opstelt of als je een bestaande observatiewijzer, bijvoorbeeld uit je methode, wil screenen, denk je best, al dan niet met je team, na over volgende vragen (gebaseerd op *Kijkwijzer voor kijkwijzers voor communicatieve vaardigheden*, uit Verheyden (2010) en *Kijkwijzer voor taalobservatie-/evaluatie-instrumenten*, uit Coussement, 2005).

- Brengt de observatiewijzer verschillende competenties en vaardigheden in kaart?  
 JA  NEE
  - o Zo ja, worden de verschillende competenties/vaardigheden op een gelijkaardige manier behandeld? Wordt er informatie verzameld over zowel de receptieve als de productieve vaardigheden? Leent het instrument zich ertoe om ook deelcompetenties in kaart te brengen?
  - o Zo nee, is er een goede reden om de observatiewijzer te beperken tot een of enkele (deel)competenties/vaardigheden?
  
- Meten de items wat ze aangeven te meten?  
 JA  NEE
  - o Zo ja, wordt de vaardigheid direct gemeten? Bv. Wordt luistervaardigheid niet via spreekvaardigheid gemeten? Zeggen de items voldoende over de gemeten vaardigheid?
  - o Zo nee, kan je de items zo aanpassen dat ze wel meten wat je wil meten. Kan je de items zo opstellen dat receptieve vaardigheden niet op een productieve manier gemeten worden.
  
- Brengt de observatiewijzer naast productkenmerken ook proceskenmerken in kaart?  
 JA  NEE
  - o Zo ja, geldt dat voor alle competenties? Gebeurt dat voor alle vaardigheden op dezelfde manier?
  - o Zo nee, is er een toevoeging mogelijk, zodat de observatiewijzer leidt tot een betere procesbegeleiding door leerkrachten en zodat de leerlingen zelf hun leerproces meer kunnen aansturen?
  
- Wordt de observatiewijzer gebruikt om de leerlingen te evalueren en te begeleiden door zowel de verschillende leerkrachten als de (mede)leerlingen (zelf)?  
 JA  NEE
  - o Zo ja, is er een evenwicht in de mate waarin de leerlingen zelf betrokken worden en de mate waarin de leerkracht evalueert?
  - o Zo nee, welke doelgroep ontbreekt en waarom? (Meer informatie over de mogelijkheden vind je in [het scenario over self-, peer- en co-assessment](#).)
  
- Is de observatiewijzer bruikbaar in alle leerjaren?  
 JA  NEE
  - o Zo ja, worden er relevante doelen (= eindtermen) nagegaan?

- Zo nee, is er een goede reden om te werken met verschillende observatiewijzers doorheen de basisschool?
- Is de observatiewijzer voldoende aangepast aan de leeftijd van de leerlingen?
  - JA  NEE
  - Zo ja, geldt dat voor alle items?
  - Zo nee, is er een mogelijkheid om te hoge of te lage verwachtingen op te vangen? Kan je voor een marge zorgen waarin de individuele ontwikkeling van elke leerling opgevangen kan worden? (bv. door ruimte te maken om groei op te tekenen of door tussendoelstellingen aan te geven).

### 3. Aan de slag met observatiewijzers: hoe en wanneer?

Aan de slag gaan met een observatiewijzer vraagt een grote inspanning van leerkrachten. Ze moeten niet alleen vertrouwd geraken met het instrument, maar ze moeten ook het observeren zelf onder de knie krijgen. Bovendien vraagt het enige **aanpassing van de klaspraktijk**. Zo is het aangewezen om de leerlingen vaker zelfstandig, in duo's of in groep aan het werk te zetten, zodat je je als leerkracht kunt toeleggen op het observeren. Daarnaast is het ook belangrijk om aan de leerlingen mee te geven wat je aan het doen bent. Ook zij zijn het niet gewend om hun leerkracht te zien noteren terwijl ze werken, waardoor ze afgeschrikt zouden kunnen zijn en daarom niet op hetzelfde niveau functioneren. Een veilig klimaat creëren is in die zin een voorwaarde om te kunnen observeren. Omdat het niet eenvoudig is om al bovenstaande aanpassingen van de ene dag op de andere te realiseren, geven we hieronder een aantal mogelijkheden om **het werken met observatiewijzers op te bouwen**.

13

- Om jezelf te 'trainen' in het observeren van de aspecten die voorkomen in de observatiewijzers, kan je in eerste instantie aan de slag gaan met een **screenende observatiewijzer**. Die is iets eenvoudiger dan een diagnostiserende en aspecten die erin voorkomen zeggen alleen iets over een eindproduct en minder over de weg ernaartoe. Dat stelt je in staat om stap voor stap over te schakelen naar een procesevaluatie<sup>4</sup>. Zo zou je in eerste instantie een schrijfproduct of een klassikale spreekoefening kunnen beoordelen aan de hand van een screenende observatiewijzer. Je hebt dan iets langer de tijd om de verschillende aspecten af te toetsen en kan experimenteren met het format. Als je daarna overschakelt naar een diagnostiserende observatiewijzer weet je al hoe je er best aan begint en op welke manier jij het liefste werkt.
- Of je nu screenend of diagnostiserend te werk gaat, je kunt klein beginnen door slechts een vaardigheid uit te kiezen die je in eerste instantie in kaart wilt brengen. In plaats van zowel de schrijf- als luister- en leesvaardigheid van je leerlingen te observeren, kies je bijvoorbeeld 'spreken' uit als **focusvaardigheid** voor het eerste schooljaar waarin je met observatiewijzers werkt. Eenmaal je het observeren onder de knie hebt voor die ene vaardigheid, kan je uitbreiden naar de andere.
- Hoewel een observatiewijzer in het ideale geval vaker ingevuld wordt voor zoveel mogelijk leerlingen, kan je om gewoon te worden aan de manier van werken **enkele leerlingen uitkiezen** die je gedurende een schooljaar zal observeren. Je kunt dan leerlingen uitkiezen waarvan je weet dat hun leerproces moeilijk loopt, zodat je hen gericht kunt ondersteunen. Door te

<sup>4</sup> Informatie verzamelen en gebruiken om het leerproces van leerlingen bij te sturen.

oefenen in het observeren van het leerproces van een paar leerlingen, word je gewoon aan de werkwijze en kan je geleidelijk aan uitbreiden naar meer leerlingen.

- Als je voor het eerste aan de slag gaat met een observatiewijzer kan je het observeren best bewust *inplannen in je agenda*. Zo zou je kunnen beslissen om te beginnen met eenmaal per maand te observeren. Door het zo in te plannen moet je je er alleen tijdens die momenten op focussen en hoef je voor de rest nog geen al te grote aanpassingen of inspanningen te doen. Als je het observeren eenmaal onder de knie hebt, kan je het bewust inplannen eventueel weglaten en het een vast deel maken van je dagelijkse klaspraktijk.
- Je kunt klein beginnen door de eerste keren alleen te observeren tijdens *hoekenwerken of groepswerken*. Je hebt dan als leerkracht meer tijd om te ondersteunen en die ondersteuningsmomenten zijn net heel geschikt om na te gaan wat leerlingen doen, hoe ze denken en in welke mate ze meewerken. Vaak is dat een denkoefening die je sowieso bovenhaalt tijdens zulke momenten. Het enige verschil is nu dat je je er bewuster van wordt door de verschillende aspecten bij te houden aan de hand van een observatiewijzer.
- Wie onzeker is over de combinatie van observeren en lesgeven kan de eerste keren de *hulp inroepen van een zorgleerkracht* of andere leerkracht om hem te komen versterken. Doordat je met twee in de klas staat, kan je meer focussen op het observeren, omdat je de klas niet in je eentje in de hand moet houden. Dat geeft extra kansen om te oefenen en om de leerlingen er gewoon aan te maken. Bovendien kan je achteraf bespreken hoe het ging en kunnen jullie samen naar oplossingen zoeken.

#### 4. Wie kan er gebruikmaken van observatiewijzers?

Een team kan zich afvragen wie de observatiewijzers zal gebruiken. Worden die enkel gebruikt door de klasleerkrachten of gaan ook de **niet-klasleerkrachten** (bv. een leerkracht bewegingsopvoeding, een zedenleer-/godsdienstleerkracht, een ICT-leerkracht, de zorgcoördinator) ermee aan de slag? Welke leerlingen laat je hen observeren? Welke informatie kan die observatie opleveren om de leerlingen optimaal te begeleiden?

Volgende overwegingen kan een team in zijn beslissing helpen: is het opportuun dat bijvoorbeeld een ICT-leerkracht de leerlingen die moeite hebben met het plannen en organiseren van taken observeert? Is het haalbaar dat een leerkracht bewegingsopvoeding een bepaalde leerling observeert wanneer die een speluitleg geeft of wanneer hij instructies geeft aan klasgenoten? Biedt het een meerwaarde dat de zorgcoördinator de leerlingen observeert wat sociale vaardigheden betreft?

Eens je in je team besloten hebt dat ook niet-klasleerkrachten aan de slag gaan met een observatiewijzer om het leerproces van de leerlingen zo optimaal mogelijk te begeleiden, moeten die leerkrachten **ingelicht** worden over de werking van de observatiewijzer. De niet-klasleerkrachten zijn het immers niet altijd gewoon om met observatiewijzers te werken. Het aanbieden van een niet al te complex instrument kan al voor verduidelijking zorgen. De klasleerkracht of zorgcoördinator kan worden ingeschakeld om de kijkwijzer toe te lichten en aan te geven wat er precies bedoeld wordt met elk item. Bovendien kunnen zij de andere leerkrachten *begeleiden* als ze de eerste keren observeren in de klas. Op die manieren wordt de expertise van de klasleerkracht gebruikt om collega's te **professionaliseren** in functie van het leerproces van de leerling. Om te vermijden dat de expertenrol die die leerkracht krijgt een ongemakkelijke situatie wordt, kan er eventueel op het

niveau van de scholengemeenschap gewerkt worden. Op die manier treedt de expert op als externe in een andere school. Afhankelijk van de gewoonten en de mogelijkheden binnen de school, kan elke school er creatief mee omgaan.

Bepaalde observatiewijzers zijn ook bruikbaar om **leerlingen zichzelf** of hun medeleerlingen te laten evalueren. Zulke observatiewijzers zijn bijvoorbeeld erg geschikt om de leer-, zelfsturende en sociale competenties van de leerlingen te bevragen. Je kunt er ook voor opteren om de observatiewijzer samen met de leerlingen op te stellen. Op welke manier je dat kan doen, welke doelen je opneemt en wat je doet met de verkregen informatie, vind je [hier](#).

## 5. Hoe ga je aan de slag met de resultaten? Hoe communiceer je erover?

Om de leerlingen gericht te **ondersteunen** tijdens of na de observatie is het belangrijk om met de leerlingen te **communiceren** over wat van hen verwacht wordt en hoe jullie de observatiegegevens zullen opvolgen. Zo hebben de leerlingen zelf een zicht op de evolutie in hun leerproces. Dat communiceren kan je op verschillende manieren doen. Enerzijds is het belangrijk om **breed te rapporteren**. Dat wil zeggen dat je op een toets of op een rapport veel meer informatie meegeeft aan de leerlingen dan louter scores. Daarover vind je [hier](#) meer. Op basis van de observaties kan je informatie meegeven die de leerlingen veel gericht vooruithelpt. Anderzijds moeten leerlingen ook de kans krijgen te reflecteren op hun eigen leerproces. De informatie uit de observaties is dan ook geschikt om een reflectiegesprek met de leerlingen rond op te zetten. Hoe je zo'n **reflectiegesprek** kunt aanpakken, lees je [hier](#).

Niet alleen communiceren over de resultaten uit de observaties is heel belangrijk om breed te evalueren, ook het breed opvolgen van de verzamelde informatie is cruciaal. Omdat je met observatiewijzers nooit *alle* competenties nagaat en omdat je niet alle gegevens in je eentje verzameld hebt, maak je best een **opvolgingsraster**.

WAT?	PERIODE	OBSERVATIE	REFLECTIE		TOETSING
			Leerling zelf	Peer-evaluatie	
		Klasleerkracht, turnleerkracht, AN-leerkracht, .... TIJDENS of NA			toets

<b>Acties:</b>
Leerling:
Klasleerkracht:
Okan-leerkracht:
Gok-Zorgleerkracht:
Andere: Turnleerkracht, CLB, ...

Bron: Centrum voor Taal en Onderwijs (intern werkdocument)

In zo'n raster kan je per leerling kwijt wie wat op welk moment en op welke manier geëvalueerd heeft. De resultaten van toetsen, observaties en reflecties vinden daarin naast elkaar een plaats en je krijgt bovendien een beeld van de prestaties van de leerlingen in de lessen van de niet-klasleerkrachten. Eenmaal je dat raster aangevuld hebt, kan je zeer concrete informatie verschaffen aan de leerlingen over hun leerproces en kan je hen met zijn allen gericht ondersteunen. Hoe je de leerlingen gaat ondersteunen formuleer je best in de vorm van concrete acties. In [dit scenario](#) vind je nog meer informatie over het aan de slag gaan met de resultaten van breed evalueren en in [dit scenario](#) lees je hoe je een evaluatiebeleid kan opzetten binnen een taalbeleid.

## 6. Bronnen

Berben, M., I. Callebaut, M. Colpin, M. Geerts, M. Goethals, K. Vander Meeren, G. Vandommele, K. Van Gorp & S. Vanoosthuyze (2006). *TotemTaal*. Mechelen: Wolters-Plantyn.

Centrum voor Taal en Onderwijs. *Instrumenten voor evaluatie*. Leuven: KU Leuven. <http://taalbeleid.org/index.php?idWp=324>

Coussement, K. (2005). 'Tien voor taal? Observatie en evaluatie van taalvaardigheid bij kleuters.' In: *Kleuters & ik*, jrg. 21, nr. 3, p. 24-26.

Damhuis, R., A. de Blauw & N. Brandenbarg (2004). *CombiList, een instrument voor taalontwikkeling via interactie. Praktische vaardigheden voor leidsters en leerkrachten*. Nijmegen : Expertisecentrum Nederlands.

Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.

Verheyden, L. (2010), *Wijzer kijken met kijkwijzers? Over een tussentijds product van taalbeleid*, in: Van Hoyweghen, D. (red.) (2010), *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid*. Mechelen: Plantyn.

Verstraete, E., L. Gerinckx, L. Blaton & V. Verley. *Coachingspakket breed evalueren 'Zie je wat ik kan?!'*. In opdracht van de Proeftuinen en in samenwerking met RVO society. <http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/nl/materiaal/coachingspakket-breed-evalueren-zie-je-wat-ik-kan>.

WOTO (Werkgroep Output en Toetsontwikkeling) (2004). *Dossier Output & Kwaliteitsbewaking (DOK)*. Antwerpen/Appeldoorn: Garant.