

Hoe kan je leerlingen bij het evaluatieproces betrekken? Aan de slag met co-, self- en peer-assessment.



1. Wat is assessment?

Assessment is geen modewoord voor 'evaluatie', maar is een heel specifieke en veel omvattende, 'brede' vorm van evalueren; volgens Bachman en Palmer (2010) betekent assessment het vaststellen, inschatten en beoordelen. Assessment legt de nadruk op de integratie van evaluatie, leren en instructie. Evaluatie maakt met andere woorden deel uit van de klaspraktijk en helpt ook om die klaspraktijk gericht bij te sturen in functie van de leernoden van de leerlingen.

Assessment is dus meer dan enkel 'meten', maar gaat ook over:

- leerlingen betrekken bij ontwerp en uitvoering van de evaluatie;
- nagaan van basiskennis en het kunnen toepassen van kennis, vaardigheden en attitudes;
- aandacht hebben voor proces en eindproduct om tijdig te kunnen bijsturen;
- informatie verwerven voor de leerkracht over onderwijsgedrag en mogelijkheden tot aanpassing;
- nagaan of de leerlingen kennis kunnen gebruiken (kennisconstructie) eerder dan dat we nagaan of ze de leerstof uit het hoofd geleerd hebben (kennisreproductie);
- ten slotte is assessment best ingebed in authentieke en levensechte situaties¹.

Assessment vraagt een duidelijke betrokkenheid en inbreng van de leerlingen bij het evaluatiegebeuren. In de literatuur – en hier en daar ook al in de klaspraktijk – worden een drietal evaluatiewijzen onderscheiden die sterk inzetten op betrokkenheid van leerlingen bij evaluatie. Het gaat om co-assessment waarbij leerlingen zelf evaluatiecriteria ontdekken en bepalen, self-assessment waarbij leerlingen zichzelf evalueren en peer-assessment waarbij leerlingen elkaar evalueren.

We beginnen met een beschrijving van elk van deze concepten. Vervolgens gaan we dieper in op manieren om met deze vormen van assessment aan de slag te gaan en hoe je met de resultaten aan de slag gaat. Daarna vestigen we de aandacht op een belangrijke randvoorwaarde voor het implementeren van nieuwe evaluatiemethoden, namelijk een veilig klimaat creëren voor leerkrachten. We ronden af met een beschrijving van hoe je co-, self-, en peer-assessment in het taalbeleid van je school kunt integreren.

¹ Dochy F., Schelfhout W. & Janssens S. (red). (2003). *Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk*. Leuven:LannooCampus.

2. Co-, self- en peer-assessment: 'nieuwe' evaluatievormen die betrokkenheid stimuleren onder de loep.

2.1 Co-assessment: leerlingen betrekken door samen leerdoelen te bepalen

Co-assessment **betreft de leerlingen** bij hun leerproces doordat de leerlingen zelf mee de **criteria** bepalen en zicht krijgen op de leerdoelen. Dit heeft een positieve invloed op de intrinsieke motivatie van de leerlingen. Concreet kan het gaan om criteria voor het evalueren van een spreekopdracht, de output of het proces bij een groepswerk, etc. Bij co-assessment is de evaluatie een gedeelde verantwoordelijkheid. De leerlingen hebben inspraak door de criteria in **samenspraak** met elkaar en met de leerkracht te bepalen. Het is de taak van de leerkracht om te bewaken of alle criteria wel degelijk aan bod komen en zo het leerproces van de leerlingen te begeleiden. Leerlingen worden op die manier sterk betrokken bij hun eigen leerproces en krijgen duidelijk zicht op leerdoelen en de verwachtingen van de leerkracht. Hoe je dit kunt aanpakken in je klas beschrijven we in punt 3.

In onderstaand filmpje laten we [een leerling aan het woord \(mp4 - 16,5 MB\)](#). Zijn ervaring met een spreekopdracht over actualiteit wijst op het belang van duidelijke criteria.

Samen criteria bepalen voor een taak of opdracht is een mogelijke eerste stap. Daarna kan de leerkracht beslissen om de criteria zelf te beoordelen of hij kan het evaluatieproces krachtiger maken door de leerlingen nog verder te betrekken bij het evaluatieproces. Binnen de visie van breed evalueren is het niet alleen de leerkracht die de leerlingen beoordeelt, maar krijgen ook de **leerlingen** zelf een **actieve rol** in het evalueren. Aangezien de leerlingen sterk betrokken waren bij het opbouwen van de criteria is het evalueren aan de hand van die criteria opnieuw een uitgelezen kans om de leerlingen meer te betrekken en de beoordeling betekenisvol te maken. Ze kunnen zichzelf (self-assessment) of elkaar (peer-assessment) beoordelen volgens de criteria die ze samen met de leerkracht hebben opgesteld.

Bij co-assessment is het belangrijk dat de leerlingen en de leerkracht een zeker mate van gelijkwaardigheid kennen. Co-assessment vraagt **wederzijds respect** voor elkaars inbreng. De leerkracht luistert naar de inbreng van de leerlingen en neemt die mee in de beoordeling.

2.2 Self-assessment: leerlingen leren door zichzelf te evalueren

Bij self-assessment gaan leerlingen zelf hun eigen kennen en kunnen na, hierin ondersteund door de leerkracht die hen handvatten aanbiedt. Door zichzelf te evalueren krijgen leerlingen een beter zicht op het proces dat ze doormaken, op hun **sterktes en werkpunten** en op wat nog nodig is voor hen om een taak of opdracht tot een goed einde te brengen. Inzicht in het eigen leerproces is niet alleen van belang voor de verdere (taal)ontwikkeling van leerlingen, het zorgt ook voor een grotere **betrokkenheid** bij hun leerproces.

Zelfevaluatie kan verschillende **vormen** aannemen.

- **Pauze- en denkactiviteiten**: bij dit soort activiteiten gaan leerlingen op gezette tijden pauzeren om hun leerproces in kaart te brengen. Hun leer- en zelfsturende competentie wordt daardoor aangesproken en ontwikkeld en leerkrachten krijgen zicht op mogelijke tekorten van de leerlingen. Leerkrachten ondersteunen de leerlingen door het aanbieden van reflectie-items zoals:

- Wat heb ik geleerd...
 - Ik wil nog meer weten over...
 - Dit was gemakkelijk...
 - Dit vond ik moeilijk...
 - Ik heb meer of minder tijd nodig bij...
- **Kijken naar bewijzen**: leerlingen selecteren zelf illustratieve voorbeelden van een aspect van hun leren en gaan daarbij in op het groeiproces dat ze doormaakten. Werken met een [portfolio](#) valt onder deze vorm van self-assessment.
 - **Verbanden leggen met vooropgestelde criteria**: leerlingen gebruiken criteria om te zien of hun werk eraan voldoet. Als ze die criteria samen met de leerkracht opgesteld hebben spreken we van co- en self-assessment².

Wanneer self-assessment zowel zelfbeoordeling als zelfreflectie³ omvat wordt de **zelfsturende houding** van leerlingen bevorderd. **Zelfbeoordeling** betekent dat een leerling betrokken is bij het beoordelen. De leerling kijkt kritisch naar zijn eigen product én naar het proces dat eraan vooraf ging. De leerling evalueert zichzelf op basis van vooraf opgestelde criteria. Dat impliceert dat de leerlingen betrokken worden bij het opstellen van die criteria (co-assessment) of dat ze minstens op de hoogte gebracht worden van de criteria voor ze starten met de taak. Zelfbeoordeling wordt best gekoppeld aan **zelfreflectie**. Bij zelfreflectie denkt de leerling na over zichzelf, zijn oordeel en zijn leerproces. De leerling kan daarbij beschrijven waar hij de volgende keer beter op moet letten en wat al goed ging. Afhankelijk van de leeftijd van de leerlingen kan dat al dan niet mondeling of schriftelijk gebeuren.

2.3 Peer-assessment: leerlingen leren door elkaar te evalueren

Bij **peer-assessment** nemen de leerlingen de rol van evaluator op zich. Leerlingen beoordelen elkaars werk en, indien peer-tutoring of groepswork de evaluatie voorafging, het samenwerkingsproces. Dit doen ze aan de hand van criteria die ze samen met de leerkracht hebben opgesteld (co-assessment) of die de leerkracht op voorhand heeft opgegeven. Via peer-assessment kunnen leerlingen zowel elkaars **producten**, het **taakgericht werken** of het **groepsgebeuren** beoordelen. De beoordeling van een peer heeft soms meer effect dan de beoordeling van een volwassene. Het is een evaluatiemethode die goed past binnen de idee van **medeverantwoordelijkheid** van leerlingen bij hun eigen leerproces. Leerlingen onderling laten feedback uitwisselen maakt **samenwerkend leren** mogelijk en genereert een groot leereffect⁴.

Peer-assessment is bij uitstek **formatief**⁵ van aard, omdat het vooral als doel heeft de leerlingen te ondersteunen in hun leerproces en minder om een eindbeoordeling te krijgen.

² Dochy F., Schelfhout W. & Janssens S. (red). (2003). *Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk*. Leuven: LannooCampus.

³ Joosten-ten Brincke, D., Blom, S. & Meusen, K. (2011). Hoe goed ken je jezelf? Zelfbeoordeling en zelfreflectie in het onderwijs. In: *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Castelijns, J. Segers, M & Struyven, K. (red). Bussum. Coutinho.

⁴ Van Gennip, N. & van der Wal-Maris, S. (2011). De inzet van peer assessment. In: *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Castelijns, J. Segers, M & Struyven, K. (red). Bussum. Coutinho.

⁵ "Met formatieve evaluatie wordt een tussentijdse vorm van evaluatie bedoeld, die de basis vormt voor de optimalisering van het onderwijsleerproces. Formatieve evaluatie is erop gericht gebieden te identificeren waar leerlingen extra uitleg en begeleiding nodig hebben. Cruciaal is de feedback die hierbij verschaft wordt aan de leerlingen, maar ook de onderwijsgeveende kan zijn instructie bijsturen op basis van de verkregen informatie." (Janssens, 2012: 124).

Bij peer-assessment is de leerkracht niet langer de instructeur maar de begeleider en monitor van het proces. Peer-assessment kan ook perfect **gecombineerd** worden **met evaluatie door de leerkracht**. Zowel de leerlingen als de leerkracht kunnen aangeven waarom wel of niet aan een bepaald criterium voldaan is. Feedback van zowel 'peers' als van de leerkracht levert heel wat informatie op die het leerproces van de leerling in kwestie kan sturen. De tips en informatie kunnen verder ingezet worden bij andere opdrachten.

Een **veilig en constructief klimaat in de klas** is echter van cruciaal belang om van peer-assessment een succes te maken. Het vraagt een zekere mate van vertrouwdheid met deze manier van werken en duidelijke richtlijnen over hoe leerlingen elkaar op een constructieve manier feedback kunnen geven.

Constructieve feedback kunnen we omschrijven als feedback die⁶:

- **past bij de opdracht** en de vooraf opgestelde **criteria**,
- **zo geformuleerd is dat hij duidelijk is** voor de ontvanger en
- **zo geformuleerd is dat de ontvanger er iets mee kan aanvangen.**

Over het respectvol omgaan met elkaar kunnen best op voorhand goede afspraken gemaakt worden. Houd er ook rekening mee dat leerlingen zich ongemakkelijk kunnen voelen als ze een oordeel moeten geven over het werk van een andere leerling. Of dat vriendjespolitiek de beoordeling van een leerling kan beïnvloeden. Werken met duidelijke en voor de leerlingen betekenisvolle criteria is een goede hulp bij peer-assessment. Door peer-assessment te combineren met co- en self-assessment kan je deze valkuilen opvangen. Leerlingen evalueren en beoordelen zo constructiever en doelgerichter. Ook de manier waarop de medeleerlingen beoordeeld worden of de inhoud van een (peer)-beoordeling kan aan een onderzoek onderworpen worden. In 3.2 geven we een aantal concrete richtlijnen mee om met co-, self-, en peer-assessment van start te gaan in je klas.

In het vijfde leerjaar van de HEHA-school uit Dendermonde maken ze gebruik van co- en peer-assessment bij het [evalueren van spreekoefeningen \(mp4 - 20,5 MB\)](#). Op basis van die criteria krijgen de leerlingen inzicht in hun prestaties en kunnen leerlingen elkaar feedback geven. Over wat ze goed gedaan hebben, wat nog beter kan. De criteria helpen hen ook om gericht vragen te stellen over elkaars werk. Door deze manier van werken gradueel in te bouwen werkt de leerkracht aan een veilig klimaat.

3. Co-, self- en peer-assessment integreren in de klaspraktijk

3.1 Krachtige en coöperatieve leeromgevingen

Co-, self- en peer-assessment integreren in je evaluatiepraktijk is niet zonder gevolgen voor de dagelijkse klaspraktijk. Wie zijn leerlingen meer wil betrekken bij het nadenken over evaluatiecriteria en bij het evalueren van zichzelf en van elkaar, kan dat enkel in een klaspraktijk die betrokkenheid en interactie mogelijk maakt. Co-, self- en peer-assessment vragen om een klaspraktijk waarin samenwerkend leren gestimuleerd wordt, waar gewerkt wordt met authentieke en betekenisvolle

⁶ Joosten-ten Brincke, D., Blom, S. & Meusen, K. (2011). Hoe goed ken je jezelf? Zelfbeoordeling en zelfreflectie in het onderwijs. In: *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Castelijns, J. Segers, M & Struyven, K. (red). Bussum. Coutinho.

taken, binnen een positief en veilig leerklimaat. Co-, self- en peer-assessment maken dus deel uit van krachtige (taal)leeromgevingen maar die krachtige leeromgevingen zijn ook een voorwaarde om op een goede en constructieve manier de betrokkenheid van leerlingen bij het evalueren (om te leren) te garanderen.

3.2 Hoe criteria bepalen met mijn leerlingen?

Criteria bepalen met je leerlingen doe je best op een goede en doordachte manier. Het zo maar introduceren van nieuwe evaluatievormen kan bedreigend of verwarrend overkomen en zorgt voor het tegengestelde effect. Leerlingen weten niet wat ze ermee moeten aanvangen, de leerdoelen zijn niet duidelijk en de hele les draait in de soep. Om te vermijden dat je als leerkracht vast loopt bij het werken met co-assessment of dat je bij de leerlingen weerstand en onduidelijkheid creëert, denk je op voorhand best goed na over wat het opstellen van criteria precies betekent en hoe je dat best aanpakt met jouw klasgroep.

Van Gennep & van der Wal Maris⁷ lijsten een aantal **kenmerken** op waar **goede criteria** moeten aan voldoen:

- De criteria gaan over het product of het proces waarvoor de leerkracht ze wil inzetten;
- De criteria **passen bij de te behalen doelen**;
- De criteria zijn **concreet en observeerbaar**;
- De criteria zijn **niet te ingewikkeld**;
- De criteria zijn **niet te breed of te vaag** geformuleerd.

Volgende tips uit de fiche 'samen criteria opstellen' uit het 'Coachingspakket breed evalueren'⁸ beschrijven hoe je stapsgewijs **criteria** kan **opstellen** met je klasgroep.

5

- Criteria opstellen met je leerlingen doe je best op een **interactieve manier**. Inspiratie vind je hier: <http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/>
- Je laat leerlingen **samen nadenken** over de **kenmerken** die bepalen of een opdracht en het proces van samenwerken geslaagd zijn (brainstorm).
- Indien nodig kan je **richtvragen** op het bord schrijven.
 - *Wat moet je weten en kunnen om ...?*
 - *Wat is belangrijk om ...?*
 - *Wat is belangrijk als je een verslag maakt over ...?*
 - *Wat is belangrijk bij een mondelinge presentatie?*
 - *Waar moet je op letten om ...?*
- Laat de leerlingen **oplossingen bedenken en delen** met de klas. Schrijf alle ideeën op bord en vraag door tot de leerlingen geen nieuwe suggesties meer hebben.
- Laat leerlingen de kenmerken in groepjes **clusteren**.
- **Bespreek** daarna hoe de verschillende groepjes dit gedaan hebben. Zet de clusters op een flap

⁷ Van Gennep, N. & van der Wal-Mariss, S. (2011). De inzet van peer assessment. In: *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Castelijns, J. Segers, M & Struyven, K. (red). Bussum. Coutinho.

⁸ Uit: Verstraete, E. e.a. Coachingspakket breed evalueren 'Zie je wat ik kan?!'. In opdracht van de Proeftuinen en in samenwerking met Rvo Society.

en maak er een **checklist** van. Bepaal samen met de leerlingen of elk criterium of elke cluster dezelfde aandacht verdient of dat er zijn die meer doorwegen bij het beoordelen.

- Elke leerling krijgt de opdracht om achteraf de opdracht en het proces van samenwerken te evalueren aan de hand van de vooropgestelde criteria.

Criteria opstellen is geen eenvoudige opdracht, daarom kan je best zo laagdrempelig mogelijk beginnen. Dat kan door bij wijze van illustratie criteria te bepalen voor een onderwerp dat sterk verbonden is met de persoonlijke ervaring van de leerlingen. Bijvoorbeeld 'Wat maakt iemand tot een goede vriend?'

Werkschema: gebruiken van persoonlijke ervaring (Uit: Dochy F., Schelfhout W. & Janssens S. (red), 2003.)

1. Vraag de leerlingen: 'Wat maakt iemand tot een goede vriend?'
2. Vraag om elk gedurende twee minuten kenmerken van een goede vriend op te schrijven.
3. Laat de leerlingen deze kenmerken twee per twee bespreken. Laat ze ook hun lijst met kenmerken lezen en de gemeenschappelijke aanduiden.
4. Bespreek de kenmerken van een goede vriend met de hele klas. Vraag elk duo om een kenmerk op te noemen van hun lijst zonder iets te herhalen van hun klasgenoten. Schrijf deze kenmerken op.
5. Vraag door tot de leerlingen geen kenmerken meer hebben.
6. Laat de leerlingen zien hoe veel van hun ideeën samen horen door de gemeenschappelijke kenmerken samen te zetten in groepjes. Geef elk groepje een titel.
7. Vraag leerlingen om zichzelf als vriend te beschrijven aan de hand van de opgesomde criteria.

Je kunt ook gebruik maken van bekende ervaringen in de klas, vertrekken vanuit de resultaten en van daaruit criteria afleiden, beginnen met ideeën van leerlingen (en aanvullen), vertrekken vanuit (anonieme) goede voorbeelden van werkstukken, enzovoort.

Een visuele manier om de ideeën uit een brainstorm over evaluatiecriteria te ordenen is de **T-kaart**. Door ideeën te ordenen krijgen vaardigheden, activiteiten of producten meer betekenis voor de leerlingen. Op een T-kaart maak je visueel een onderscheid tussen de algemene criteria (de clusters) en de invulling van die criteria. Je vertrekt vanuit een grote T. Aan de linkerkant plaats je de hoofdpunten, de clusters van de brainstorm met de leerlingen. Aan de rechterkant plaats je de invulling of de toelichting van die criteria. Op die manier kan je nagaan of de leerlingen alle criteria ten volle begrijpen. Zo kan je de aanvankelijke lijst verder aanvullen en de uiteindelijke lijst duidelijk zichtbaar in de klas hangen. Een visueel geheugensteuntje helpt om de leerlingen doelgericht te laten werken. Hieronder vind je een voorbeeld van een T-kaart.

Samenwerken	
Betrokken bij groepsdiscussies	<ul style="list-style-type: none"> * Luisteren naar elkaar * Elkaar laten uitspreken * Argumenten opbouwen
Bijdrage in het groepsproces	<ul style="list-style-type: none"> * Vragen stellen als iets niet duidelijk is * Uitwisselen van informatie * Elkaar helpen * Samen planning opmaken * Bijdragen aan het gezamenlijke resultaat
Kwaliteit van bijdrage	<ul style="list-style-type: none"> * Anderen om hun mening of advies vragen * Inhouden sluiten aan bij de opdracht * Geen slordig werk afleveren * Opbouwende inbreng * Onderwerpen vanuit verschillende invalshoeken benaderen
Bereidheid	<ul style="list-style-type: none"> * Nakomen van de planning * Vooruit kijken, pro-actief voorstellen doen * Aan afspraken houden

Bron: Verstraete, E. e.a. *Coachingspakket breed evalueren 'Zie je wat ik kan?'*

Het spreekt voor zich dat leerlingen niet meteen rond alle evaluatiecriteria (de leerdoelen) moeten werken. Je kunt ervoor kiezen om eerst rond een aantal criteria te werken en die gaandeweg uit te breiden. Idealiter gaat het ganse **schoolteam** hier mee aan de slag en wordt er een leerlijn uitgewerkt waarin bepaald wordt welke criteria wanneer aan bod kunnen komen. Een T-kaart kan dus ook door het schoolteam opgemaakt worden. Zo kan je alle talige competenties een plaats geven en bepalen aan welke competenties er door middel van co-, peer- en/of self-assessment gewerkt zal worden.

In dit [filmpje \(mp4 - 24,1 MB\)](#) vertelt een leerling uit het derde leerjaar over de opbouw van criteria bij zelfevaluatie.

Elke Peters, toetsexperte aan de KU Leuven, geeft een aantal **aandachtspunten en suggesties** mee voor wie peer-assessment wil integreren bij schrijftaken en -toetsen. Effectieve en kwalitatieve inzet van peer-assessment vraagt om **heldere instructies en evaluatiecriteria** die duidelijk geëxpliciteerd worden. Uit onderzoek blijkt namelijk dat het schrijfproces anders verloopt wanneer leerlingen weten hoe en waarop ze beoordeeld worden. In vele gevallen weten leerlingen echter niet wat de leerkracht(en) van hen verwachten. Ook de leerkrachten onderling hebben verschillende verwachtingen. Daarom is het belangrijk die verwachtingen en criteria te expliciteren en jaaroverschrijdend te werken zodat er een duidelijke **leerlijn** in het schrijf(evaluatie)proces ontstaat. Die criteria kunnen leerlingen gebruiken bij peer-assessment, **zo hanteert iedereen hetzelfde referentiekader en weten de leerlingen goed waarop ze moeten letten**. Het **leereffect** blijkt het grootst te zijn voor wie de assessment uitvoert omdat leerlingen zo inzicht krijgen in het schrijfproces en in het schrijfproduct. Deze inzichten nemen ze mee naar hun eigen schrijfproces en – product. Vermijd dus de instructie 'verbeter de tekst van je medeleerling' maar leg de nadruk op alle relevante criteria.

3.3 Werkvormen en instrumenten om met co-, self- en peer-assessment aan de slag te gaan in de klas

Zichzelf en elkaar beoordelen kan in het begin bedreigend overkomen. Wil je leerlingen laten wennen aan deze manier van evalueren dan kunnen volgende werkvormen helpen om de drempel te verlagen.

Oefening 1: werken met aanvulzinnen

Stap 1: Noteer een aantal **aanvulzinnen** op het bord:

- Wat ik leuk vond was...
- Wat ik anders zou doen was...
- Wat beter kon was...
- Wat ik moeilijk vond was...
- Waar ik meer mee wil doen is...
- Waar ik meer over wil weten is...
- Wie ik anders leerde kennen was...
- Wat ik ontdekte was...

Stap 2: Aanvulzinnen bis

- Laat de leerlingen eerst vertellen aan elkaar.
- Daarna vertellen ze wat een ander vertelde over de les.
- Wie het woord neemt vertelt dus wat een ander denkt. Dat verlaagt de drempel.

Oefening 2: Hoeken

- Vraag de leerlingen om in één van de vier hoeken te staan.
- Elke hoek staat voor een interpretatie of oordeel over de les, het groepsproces bij een taak/opdracht, het product van een medeleerling...
- Werk met in/aanvulzinnen op basis van de criteria voor de taak, de les, het groepswerk/proces ...
- Bijvoorbeeld:
 - o Ik vond de samenwerking in mijn groep ...
 - o Ik vond de presentatie van mijn klasgenoot Onduidelijk, een beetje duidelijk, duidelijk, erg duidelijk.
 - o Ik vond de les ... leerrijk.
- Als iedereen in een hoek staat kun je vragen wie er iets meer wil vertellen. Let op: niet iedereen moet meteen aan het woord komen.

Een gebruiksvriendelijk instrument voor zelfevaluatie is het **portfolio**. Het portfolio is een persoonlijke map waarin leerlingen producten van zichzelf verzamelen en dat hen aanzet om te reflecteren over hun producten en groeiproces. Een taalportfolio maakt de **talige ontwikkeling** van een leerling voor zichzelf en voor de leerkracht zichtbaar. Meer informatie over het portfolio vind je ook [hier](#).

Een ander instrument dat geschikt is voor zelfevaluatie is het **logboek**. In een logboek houden de leerlingen hun verschillende werkzaamheden bij. Bij het maken van een presentatie over hun hobby kunnen leerlingen bijvoorbeeld noteren wat ze op welk moment gedaan hebben ter voorbereiding. Bij het schrijven van een uitnodiging voor het schoolfeest noteren de leerlingen in hun logboek

bijvoorbeeld dat ze eerst een stappenplan hebben gemaakt, vervolgens een kladversie van de brief, dat ze daarna de tekst reviseerden etc. Op die manier krijgt zowel de leerling als de leerkracht zicht op de stappen die werden genomen om tot het eindproduct te komen. In tegenstelling tot een portfolio, bestaat een logboek meestal uit reflecties op individuele ervaringen. Een portfolio geeft beter weer welk niveau de leerling al heeft bereikt of welke evolutie werd doorgemaakt. Maar door beide instrumenten te combineren, ontstaat inzicht in de doorgemaakte ontwikkelingslijn. Een portfolio en een logboek vullen elkaar dus uitstekend aan. Meer informatie over het logboek vind je [hier](#).

Zorg ervoor dat de leerlingen goed weten waarom ze met een logboek of portfolio moeten werken. Onduidelijke informatie kan ertoe leiden dat de leerlingen een logboek of een portfolio als controlerend ervaren en zijn doel voorbij schiet. Een jongen uit het vijfde leerjaar die in de klas met een logboek werkt verwoordde het als volgt: 'De juf wil daarmee onze tijd controleren'. Een dergelijke interpretatie wil je natuurlijk vermijden.

3.4 Richtlijnen voor de introductie van co-, self- en peer-assessment in je klaspraktijk

Nieuwe evaluatievormen hanteren vereist van de leerlingen (en van de leerkracht) dat ze er mee vertrouwd raken. Dochy⁹ lijst een aantal richtlijnen op voor de introductie van co-, peer- en self-assessment in de klaspraktijk. We willen benadrukken dat dit evengoed geldt voor de introductie van co-, peer- en self-assessment in het evaluatiebeleid van de school.

1. **Start geleidelijk aan:** voer deze vorm van evalueren in gradaties en op kleine schaal in tot je als leerkracht vertrouwd bent met het systeem zodat ook de leerlingen gewoon raken om op deze manier te werken. Niet alleen de leerling maar ook de leerkracht moet in deze aanpak kunnen groeien.

Ook op schoolniveau vraagt de introductie van co-, peer- en self-assessment dus een omzichtige en doordachte aanpak. Hoe je dat kunt aanpakken lees je in 4. *Hoe bewaak je het veilig klimaat van de leerkracht?* en 5. *Hoe neem je co-, self- en peer-assessment op in het evaluatiebeleid van je school?*

2. **Houd iedereen op de hoogte:** zeg aan je leerlingen duidelijk waarom je voor deze vorm van evaluatie kiest en hoe je dit aanpakt. Laat duidelijk merken dat het een bewuste keuze is en het niet zo is dat je alles aan de leerlingen overlaat om tijd te besparen. Overtuig de leerlingen om constructief mee te werken.
3. **Maak duidelijke afspraken aan de hand van criteria:** stel concrete en ondubbelzinnige criteria (zie punt 3.2 Criteria bepalen met mijn leerlingen) op die gebruikt moeten worden bij de evaluatie. Aanvankelijk kan je zelf criteria vooropstellen, het is echter krachtiger om samen met de leerlingen criteria te bepalen.
4. **Oefen deze vorm van evaluatie eerst in:** laat je leerlingen eerst vertrouwd worden met deze nieuwe manier van werken, zonder dat het opgenomen wordt in de beoordeling. Het is belangrijk om hierbij voldoende feedback te geven aan de leerlingen.

⁹ Dochy F., Schelfhout W. & Janssens S. (red). (2003). *Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk*. Leuven: LannooCampus.

5. **Maak de beoordeling betekenisvol:** gebruik deze evaluatievorm niet als enige en bekijk het als één van de items binnen de eindevaluatie.

4. Wat met de resultaten van co-, self- en peer-assessment?

Evaluatievormen die betrokkenheid van leerlingen stimuleren zijn goede instrumenten om leerlingen te leren hun eigen leerproces in handen te nemen. Hoe en wanneer neem je de resultaten van deze evaluaties mee in de beoordeling van je leerlingen? Een eerste vraag hierbij is waarom je de evaluatie opzet. Heeft de evaluatie als doel het leren te bevorderen of is ze gericht op een eindbeoordeling? Als de evaluatie primair op leren gericht is, neem je de resultaten in eerste instantie mee in je lespraktijk en de ondersteuning van de leerling. Toch is het belangrijk dat co-, self- en peer-assessment ook een plaats krijgen in de (eind)beoordeling van leerlingen en in de communicatie naar die leerlingen, hun ouders en de leerkrachten uit de volgende jaren van het basisonderwijs. Anders wek je de indruk dat deze manier van evalueren niet echt doorweegt in de uiteindelijke beoordeling van de leerlingen of met andere woorden dat je 'harde' evaluatie belangrijker vindt dan ['zachte' evaluatie](#). In de scenario's ['Hoe ga ik aan de slag met de resultaten van breed evalueren?'](#) en ['Breed evalueren leidt naar breed rapporteren'](#) gaan we hier dieper op in.

5. Hoe bewaak je het veilig klimaat van de leerkracht?

Elk team heeft andere kenmerken en binnen elk team heersen andere dynamieken. Een team kan bestaan uit teamleden die over heel wat **knowhow** beschikken en perfect op de hoogte zijn van elkaars kennen en kunnen. Een ander team kan bestaan uit teamleden met evenveel knowhow die echter veel minder zicht hebben op elkaars kennen en kunnen. Nog een ander team bestaat uit leerkrachten die zoekend zijn en open staan voor vernieuwing en uit leerkrachten waarbij het invoeren van een vernieuwing op heel wat weerstand stuit.

Misschien herken je jouw team hierin of ziet jouw team er nog anders uit. Hoe je team ook gewoon is te werken en welke dynamieken er ook gangbaar zijn binnen je team, toch is het belangrijk om voor elke leerkracht een veilig klimaat te garanderen. Bij elke vernieuwing of aanpassing heeft een leerkracht het recht zich ondersteund te voelen. Een leerkracht die het gevoel heeft te mogen uitproberen, reflecteren, uitzoeken hoe een vernieuwing, in dit geval co-, self- of peer-assessment, werkt, zal zich des te meer verantwoordelijk voelen.

Er rust dus een belangrijke taak bij de taalbeleidscoördinator, directeur of zorgcoördinator om goed zicht te krijgen en te hebben op het team. Het **verzamelen van bestaande kennis en vaardigheden** die als inspiratie en begeleiding kunnen dienen om samen te leren, om uit te wisselen... is een cruciale taak.

Voldoende **tijd nemen** om in kaart te brengen wie al werkt met co-, self- of peer-assessment en wie daar goede en minder goede ervaringen mee heeft, is belangrijk. Leerkrachten met ervaring met co-, self- of peer-assessment kunnen andere leerkrachten toelaten in hun klas om zo hun expertise te delen, ze kunnen getuigen van geslaagde lespraktijken of ze kunnen samen met leerkrachten die er minder of niet bedreven in zijn, uitzoeken hoe het voor hen zou kunnen werken. Op deze manier kunnen zij hun team stimuleren en aanmoedigen.

Wil je met je team aan de slag dan dit [filmpje](#) over peer-assessment een interessant vertrekpunt zijn. Een leerkracht uit de 2e graad van het basisonderwijs en een zorgcoördinator vertellen over hun

ervaring met peer-assessment. Aan de hand van een [begeleidend document](#)¹⁰ kan je reflecteren over geschikte manieren en momenten om met peer-assessment aan de slag te gaan, over de rol van leerlingen en leerkrachten en wat je met peer-assessment kan evalueren.

6. Hoe neem je co-, self- en peer-assessment op in het taal- en evaluatiebeleid van je school?

Nieuwe evaluatievormen zoals co-, self- en peer-assessment introduceren bij leerlingen vraagt tijd. Om de effectiviteit van die manieren van evalueren te garanderen worden ze best mee opgenomen doorheen de schoolloopbaan van de leerling. Uiteraard moet je er als school wel voor kiezen om met deze manier van evalueren te werken en hier tijd en ruimte voor te creëren. Self- en peer-assessment kan pas werken als er effectief rekening mee wordt gehouden in het eindoordeel. Deze vorm van evaluatie krijgt dus best een plaats **naast de andere evaluatiemethodes** en voldoende gewicht in het totaalpakket. Gegevens verkregen uit self-, en peer-assessment kunnen namelijk een aanvulling zijn bij de overige bronnen van informatie over de leerling waarover een school beschikt. Je school geeft dan het signaal dat ze de inbreng van de leerlingen respecteren en dat ze openstaan voor overleg. Om ervoor te zorgen dat co-, self- en peer-assessment blijvend en doordacht deel uitmaken van de klaspraktijk, kan het opgenomen worden in het [taalbeleid](#) van je school.

Een taalbeleidsplan formuleert, nadat de beginsituatieanalyse gemaakt is, doelstellingen op **leerlingen-, leerkracht- en schoolniveau**. De doelstellingen op leerlingenniveau geven weer wat je als school met de leerlingen wilt bereiken, welke vaardigheden, kennis en attitudes ze moeten verworven hebben. Om die leerlinggerichte doelstellingen te bereiken zijn ook doelstellingen op leerkrachtniveau nodig. Die doelstellingen verwoorden de inspanningen die de leerkrachten zullen leveren om de doelstellingen op leerlingenniveau te bereiken. Daarnaast wordt er op schoolniveau voor gezorgd dat de leerkrachten de leerkracht doelstellingen kunnen bereiken. Die inspanningen worden verwoord in doelstellingen op schoolniveau.

Bij een goed werkend taalbeleid krijgen de **acties** die voortvloeien uit de doelstellingen blijvende aandacht om zo het positieve resultaat ervan te garanderen. De opvolging van de acties door de taalbeleidscoördinator, zorgcoördinator of directeur is dan ook cruciaal.

Hieronder vind je een voorbeeld van een deel van de doelstellingen van een taalbeleid van een school waarin aandacht is voor leerlingenbetrokkenheid door middel van co-, self- en peer-assessment bij spreken. Dit voorbeeld is niet noodzakelijk van toepassing op elke school. Het moet steeds aangepast en verfijnd worden naargelang de context van jouw eigen school. We noteren het hier enkel bij wijze van voorbeeld, als inspiratie.

¹⁰ Uit: Verstraete, E. *Coachingspakket breed evalueren 'Zie je wat ik kan?!'*. In opdracht van de Proeftuinen en in samenwerking met RVO society. http://www.diversiteitenleren.be/sites/default/files/Evalueren_om_te_leren_0.pdf

doelstelling op leerlingenniveau	<ul style="list-style-type: none"> • de leerlingen verwerven doorheen de verschillende leerjaren de vaardigheden en attitudes om aandacht te hebben voor en te reflecteren over hun eigen spreekproces en dat van hun medeleerlingen.
doelstelling op leerkrachtenniveau	<ul style="list-style-type: none"> • alle leerkrachten implementeren de leerlijn co-, self- en peer-assessment in hun klaspraktijk.
doelstelling op schoolniveau	<ul style="list-style-type: none"> • de leerkrachten ontwikkelen een leer- en evaluatielijn die de toepassing en evolutie van co-, self- en peer-assessment van het eerste tot het zesde leerjaar uitzet.

Om het voor de leerkrachten werkbaar en concreet te maken worden de doelstellingen op leerkracht- en schoolniveau vertaald naar acties. Die acties moeten ervoor zorgen dat alle doelstellingen behaald worden, ook die op leerlingenniveau. Hieronder vind je een voorbeeld van een actiefiche die de doelstellingen concretiseert. Ook deze actiefiche kan niet zomaar overgenomen worden, maar dient aangepast te worden aan de specifieke schoolcontext.

Actiefiche 'leer- en evaluatielijn co-, self- en peer-assessment'

Wat?	<ul style="list-style-type: none"> - Met alle leerkrachten visie ontwikkelen over co-, self- en peer-assessment. - Met alle leerkrachten een leer- en evaluatielijn uittekenen rond de inzet van co-, self- en peer-assessment. - In alle klassen co-, self- en peer-assessment invoeren bij spreekopdrachten. - Leerkrachten die vertrouwd zijn met co-, self- en peer-assessment kunnen vrijblijvend collega's toelaten in hun les om van elkaar te leren. - Met alle leerkrachten ervaringen uitwisselen rond co-, self- en peer-assessment.
Wie?	<ul style="list-style-type: none"> - Alle leerkrachten worden betrokken. - Het taalkernteam (meestal zijn dat de directeur, de zorgcoördinator en enkele geïnteresseerde klasleerkrachten) coördineert de infomomenten. - Het taalkernteam coördineert de uitwisselingsmomenten.
Wie volgt op?	<ul style="list-style-type: none"> - Het taalkernteam
Wanneer?	<ul style="list-style-type: none"> - Schooljaar 1 (korte termijn): <ul style="list-style-type: none"> ○ visie ontwikkelen met het team ○ een eerste voorstel voor inzet en leer- en evaluatielijn van co-, self- en peer-assessment uitwerken en daarin prioriteiten bepalen ○ eerste trimester: co-, en self-assessment introduceren in

	<ul style="list-style-type: none"> o tweede trimester: peer- assessment introduceren in de klas bij spreekopdrachten. o derde trimester: co- en self-/of peer-assessment integreren bij de spreekopdrachten o tijdens personeelsvergaderingen tijd voorzien om ervaringen uit te wisselen en de implementatie van co-self- en peer-assessment in een leerlijn te evalueren
	<ul style="list-style-type: none"> - Schooljaar 3 (lange termijn): <ul style="list-style-type: none"> o Evaluatie van de effectiviteit van de leer- en evaluatielijn. o Optimaliseren van de leer- en evaluatielijn: co-, self- en peer-assessment integreren in alle daartoe bestemde opdrachten. o Professionalisering leerkrachtenteam
Informatiedoorstroom?	<ul style="list-style-type: none"> - Infomoment begin schooljaar 1 - Vast item op personeelsvergaderingen
Hoe evalueren?	<ul style="list-style-type: none"> - Vast item op het kernteamoverleg. - Leerlingen en leerkrachten worden na elk schooljaar bevraagd over de invoering: hoe het loopt, wat ze eruit leren, wat er kan bijgestuurd worden.

7. Bronnen

Bachman, L & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Dochy F., Schelfhout W. & Janssens S. (red). (2004). *Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk*. Leuven: LannooCampus.

Joosten-ten Brincke, D., Blom, S. & Meusen, K. (2011). Hoe goed ken je jezelf? Zelfbeoordeling en zelfreflectie in het onderwijs. In Castelijns, J. Segers, M & Struyven, K. (red). *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. (pp. 121-135). Bussum: Coutinho.

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

Van Gennip, N. & van der Wal-Maris, S. (2011). De inzet van peer assessment. In Castelijns, J. Segers, M & Struyven, K. (red). *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. (pp. 101-119). Bussum: Coutinho.

Verley, V. & Verstraete, E. (2011). *Coachingspakket leerlingenparticipatie in de basisschool. 'Doe jij ook mee?!'*. <http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/materiaal/materialen/coachingspakket-leerlingenparticipatie-in-de-basisschool-doe-jij-ook-mee>

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>