

Hoe krijg je een lijn in je evaluatiebeleid?



1. Evalueren en leerlijnen

Het gebruik van **leerlijnen** impliceert dat leerstof opgebouwd wordt in een welbepaalde, gemotiveerde volgorde. Er wordt immers groei beoogd in wat de leerlingen leren doorheen de jaren, zodat ze op het einde van het basisonderwijs kunnen wat ze minimaal moeten kunnen. Het vertrekpunt daarbij zijn de te bereiken doelstellingen; voor Vlaanderen zijn dat de eindtermen. Aangezien de eindtermen echter pas op het einde van het zesde leerjaar behaald moeten worden, zijn het vaak de leerplandoelstellingen die een structuur bieden om leerlijnen rond de eindtermen uit te werken. Ze geven immers aan waarnaar leerkrachten moeten streven om te bereiken bij hun leerlingen.

Een school kan er ook voor kiezen om op basis van haar specifieke context (noden, schoolcultuur etc.) eigen tussendoelstellingen en leerlijnen uit te werken. De basis voor alle tussendoelstellingen is echter het uiteindelijke doel, namelijk de eindtermen. Een volledig schematisch overzicht van de eindtermen, vind je in [dit overzichtelijk raamwerk](#). Hoe je de eindtermen kan vereenvoudigen om tussendoelstellingen te creëren leggen we hieronder uit.

Aangezien het evalueren van leerlingenprestaties altijd in overeenstemming moet zijn met wat er in de klas aan bod komt, moet ook in de verzamelde gegevens dezelfde lijn, van gemakkelijk naar moeilijk, terug te vinden zijn. Dat wil zeggen dat enerzijds alle tussendoelstellingen geëvalueerd moeten worden en dat die tussendoelstellingen anderzijds doorheen de lagere school met een oplopende moeilijkheidsgraad geëvalueerd moeten worden. Dat leidt tot twee belangrijke aspecten die door het evaluatiebeleid van een school lopen:

- Een lijn in de moeilijkheidsgraad (Wat evalueer je?)
- Een lijn in de aard van de evaluatie (Waarom evalueer je? Wanneer evalueer je wat? Hoe evalueer je? Wie evalueert?)

2. Hoe krijg je een lijn in de moeilijkheidsgraad?

2.1 Wat evalueer je?

Wat je doorheen de basisschool evalueert, is afhankelijk van de doelen die je wilt bereiken. Zoals hierboven aangegeven werd, is het steeds de bedoeling om op het einde van de lagere school de eindtermen te bereiken. Omdat er voor de andere leerjaren echter geen expliciete 'tusseneindtermen' zijn, kan het nuttig zijn om na te gaan op welke manieren je een taak kan vereenvoudigen. Zo kan je gemakkelijker nagaan hoe moeilijk een bepaald evaluatie-instrument is.

De moeilijkheidsgraad van een taak hangt voor een groot deel af van het samenspel van een aantal factoren. De twee belangrijkste factoren zijn **beoogd publiek** (of communicatiepartners) en verwerkingsniveau. De eerstgenoemde factor duidt op de groep personen aan wie de tekst in de taalkaak gericht is. Naarmate de afstand, bepaald door de mate van bekendheid en het leeftijdsverschil, tussen de taakuitvoerder en het beoogd publiek groter wordt, zal de moeilijkheid van de taak toenemen. Hieronder staan de verschillende communicatiepartners opgesomd van eenvoudig naar moeilijk. De letters die erachter staan worden ook gebruikt in het [raamwerk van de doelen](#).

- (1) teksten van en voor mezelf (M);
- (2) teksten van en voor bekende leeftijdsgenoten (BL);
- (3) teksten van en voor onbekende leeftijdsgenoten (OL);
- (4) teksten van en voor bekende volwassenen (BV);
- (5) teksten van en voor onbekend publiek (OP).

De tweede factor, het **verwerkingsniveau**, duidt op de mate waarin een leerling iets kan doen met de talige informatie die hem wordt aangereikt in de taak. Er worden daarin vier maten van beheersing onderscheiden, te beginnen met het eenvoudigste niveau: het 'kopiërende', dan het 'beschrijvende', vervolgens het 'structurerende' en tot slot het 'beoordelende' niveau. Het **kopiërende** niveau vereist geen wezenlijke verwerking van de aangeboden informatie, maar enkel het letterlijk weergeven ervan. Het **beschrijvende** niveau houdt in dat de leerling de aangeleverde informatie in zich opneemt op de manier waarop ze wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend, bijvoorbeeld het globaal navertellen van een gelezen sprookje. Het **structurerende** niveau vereist een actieve inbreng van de leerling op de wijze waarop hij de gepresenteerde informatie in zich opneemt of overbrengt, bijvoorbeeld een tekenfilm samenhangend en gestructureerd opschrijven. Tot slot wordt het verwerkingsniveau **beoordelend** genoemd als de leerling een tweede perspectief of bron moet inbrengen om de aangeboden informatie mee te vergelijken, zoals een discussie voeren met een klasgenoot over een behandeld onderwerp.

Deze voorbeelden maken duidelijk op welke manier je het publiek en het verwerkingsniveau van opdrachten kan aanpassen.

- Je kunt de leerlingen van de tweede graad laten oefenen in het schrijven van een brief met een persoonlijke boodschap of belevenis aan een *bekende leeftijdsgenoot*, terwijl in de eindtermen voor het zesde leerjaar staat dat ze zo'n brief moeten kunnen schrijven aan *onbekende volwassenen*.
- Je kan schuiven met het verwerkingsniveau door een informatieve tv-uitzending in de lagere jaren te laten *beschrijven*, terwijl de leerlingen dat soort teksten op het einde van de basisschool ook moeten kunnen *structuren*.

Behalve die twee criteria zijn er nog een heel aantal andere die een rol kunnen spelen in de moeilijkheidsgraad van een taalkaak of –toets.

- Het **onderwerp** van de tekst of het 'communicatieve thema' dat erin aan bod komt. Dat kan gaan van concreet over minder concreet naar abstract.
- De **context** waarin de taak zich afspeelt. Gaat het om het 'hier-en-nu', het 'daar-en-toen' of om een beschouwende context? Of gaat het om, van eenvoudig naar moeilijk, een persoonlijke, een educatieve of een maatschappelijke context?
- De mate waarin de toets **visueel ondersteund** wordt: hoe meer foto's of illustraties bij een tekst aangeboden worden, hoe begrijpelijker de tekst wordt.
- Het **teksttype**. Dat wil zeggen het genre van de boodschap. Gaat het om een instructie of opdracht, om een verhaal of relaas, om een vraag of antwoord, om een verslag van een zelf beleefde gebeurtenis etc.
- De **taal** die gebruikt wordt: al dan niet eenvoudige woordenschat en/of grammatica kan een taak vergemakkelijken of net vermoeilijken. Ook de lengte van de tekst en de lengte van de zinnen bepalen mee de moeilijkheidsgraad van de taak.
- De **vaardigheid** die de taak vereist. Zo wordt algemeen aangenomen dat de receptieve vaardigheden, luisteren en lezen, sneller verworven worden dan de productieve, spreken en schrijven.

Let er wel op dat de factoren hun relevantie verliezen als er maar een criterium wordt aangepast om de moeilijkheidsgraad van een taak te wijzigen. Immers, een heel moeilijke tekst met veel tekeningen wordt geen eenvoudigere tekst. Een tekst moet daarom in zijn geheel een bepaald niveau uitstralen waarop een bijbehorend verwerkingsniveau toegepast kan worden. Dat niveau moet overeenkomen met de doelstellingen die je in je les beoogt, zodat je onderwijs en je evaluatiebeleid in dezelfde lijn liggen.

2.2 Aan de slag met je team

Met je team kun je nadenken over het publiek dat beoogd wordt in en het vereiste verwerkingsniveau van bepaalde taken. Die twee factoren moet je namelijk goed in de vingers hebben, wil je de moeilijkheidsgraad van taken gemakkelijk kunnen aanpassen. Om dat te oefenen kun je leerkrachten de opdracht geven om verschillende opdrachten te sorteren per verwerkingsniveau of per publiek. Als ze dat gedaan hebben kunnen ze met beide criteria schuiven (zie uitleg hierboven), zodat de taken eenvoudiger of moeilijker worden.

Taak 1

Schrijf een brief aan je ouders over de daguitstap naar de dierentuin.



Taak 2

Breng mondeling verslag uit aan de leerlingen uit je groepje over de WO-tekst die je net gelezen hebt.



Taak 3

Bekijk en beluister een fragment van Karrewiet (jeugdjournaal) en haal er drie weetjes uit.



Taak 4

Vraag je grootouders in een interview om je iets over hun jeugd te vertellen.



Taak 5

Lees het verhaal dat je buur schreef en vertel aan je andere buur waar het over gaat.



Taak 6

Nodig je klasgenoten schriftelijk uit voor je verjaardagsfeestje.



Taak 7

Vertel aan de leerlingen van een klas lager wat jullie gedaan hebben op schoolreis.



Taak 8

Luister naar de instructies die de leerkracht geeft over hoekenwerk en voer ze uit.



Taak 9

Vul een vriendenboekje met vraagjes over jezelf in.



Taak 10

Lees een artikel over de ontwikkeling van sportschoenen in lageloonlanden en leg dat naast een reclamefolder van een sportschoenenmerk. Bespreek kritisch in duo's.

3. Hoe krijg je een lijn in de aard van de evaluatie?

3.1 Waarom evalueer je? Wat evalueer je wanneer?

Evalueren kan een informatieverstrekken, een ondersteunende en een besluitvoerende functie hebben. De eerste twee redenen vereisen een nauwgezette opvolging van wat een leerling allemaal kan. Als je informatie wil verstrekken, dat wil zeggen als je een leerling, zijn ouders of je collega's een stand van zaken wil meedelen, zal je telkens nieuwe informatie moeten aanbrengen, zodat de betrokkenen weten waar de leerling op dat moment in de tijd aan toe is. Het regelmatig nagaan van alle tussendoelstellingen is daarom vereist. Ook als je leerlingen wil ondersteunen is het cruciaal om

telkens nieuwe informatie te verzamelen. Aan de hand van die informatie kan je de taalontwikkeling van de leerlingen opvolgen en hen inzicht verschaffen in hoe ze hun eigen leerproces kunnen aansturen.

Wie voldoende informatie verzamelt en die informatie gebruikt om het leerproces van leerlingen bij te sturen, doet aan **procesevaluatie**. Bij die procesevaluatie is het belangrijk om een lijn te trekken in de verzamelde informatie, zodat die informatie een betekenis kan krijgen en groei opgevolgd kan worden. Daartegenover staat een productevaluatie, waarbij enkel het eindresultaat in rekening wordt gebracht. Dat eindresultaat wordt vaak meegenomen voor de derde functie van evalueren: om beslissingen te nemen met betrekking tot de toekomst (doorstroom, studiekeuze, doorverwijzing etc.). Wie echter echt breed evalueert, kan net zo goed beslissingen nemen op basis van het leerproces dat een leerling doormaakt en bijvoorbeeld op basis van vorderingen beslissen dat een leerling naar het volgende leerjaar mag overgaan.

Uit bovenstaande uitleg blijkt dat de redenen om te evalueren aanleiding geven om na te denken over de momenten waarop je zal evalueren. Immers, als je evalueert om informatie te verstrekken of om te ondersteunen, zal je vaak informatie in kaart moeten brengen en op verschillende momenten in het schooljaar. Als je evalueert om beslissingen te nemen, volstaat het om te evalueren op momenten voorafgaand aan zulke beslissingen.

Hieronder (zie 'stap 2') geven we aan hoe je met je team kan nadenken over de regelmaat van het evalueren van de verschillende competenties die een rol spelen bij de taalontwikkeling (zie [raamwerk](#)). Samen met 'wat' je evalueert, zal dat de lijn zijn die je trekt doorheen het evaluatiebeleid van je school.

3.2 Hoe evalueer je?

Als je verschillende competenties in kaart wilt brengen, wordt het veelal onmogelijk om alleen met toetsen te werken. In het scenario '[Harde vs. Zachte evaluatie](#)' komt aan bod welk instrument je best gebruikt om wat te evalueren. Toetsen zullen eerder bruikbaar zijn om de taalcompetenties na te gaan, terwijl [portfolio's](#), [reflectiegesprekken](#), [observatiewijzers](#) en vragenlijsten ook de andere competenties in kaart kunnen brengen.

3.3 Aan de slag met je (kern)team

STAP 1: visieontwikkeling

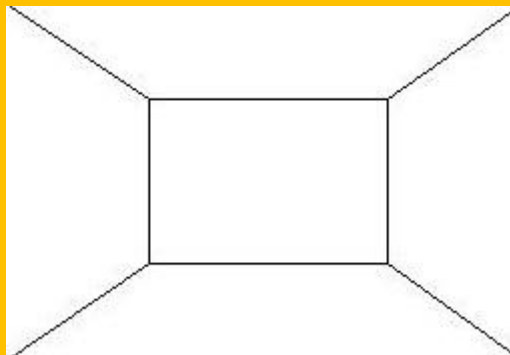
Hieronder geven we handvatten mee om een evenwichtiger evaluatieschema (zie verder) uit te bouwen in de basisschool. Dat vraagt echter heel wat inspanningen van een team. Niet alleen moeten eerst alle manieren van evalueren opgelijst worden, daarna is het nog een hele tijdsinvestering om de hiaten in het schema op te vullen. Om dat te kunnen doen, moeten leerkrachten de [visie over breed evalueren](#) meekrijgen en samen nadenken over nieuwe manieren van evalueren op hun school. Afhankelijk van je team zal dat vlotter of minder vlot gaan, omdat de leerkrachten dit soort oefeningen op beleidsniveau al dan niet gewend zijn. Je zou er daarom ook voor kunnen kiezen om de discussie voor het kernteam alleen te houden, maar dan is het gevaar dat niet alle informatie precies in kaart gebracht kan worden of dat je het team achteraf niet gemotiveerd krijgt om het nieuwe evaluatiebeleid uit te voeren. We geven je enkele tips om met je

team aan de slag te gaan vooraleer je met je team nadenkt over het opstellen van een evenwichtiger evaluatieschema.

1. Voorzie voldoende tijd om te discussiëren. Om visie te ontwikkelen moet iedereen zijn standpunt kwijt kunnen vooraleer er iets beslist kan worden. Maak daarvoor bijvoorbeeld gebruik van een discussieplacemat (zie afbeelding hieronder). Laat de leerkrachten per vier rond een placemat zitten en leg hen een vraag, stelling of probleem voor.

Bv. De spreekvaardigheid van de leerlingen moeten we niet bewust nagaan; we horen hen toch elke dag aan het woord in de klas. - Geef aan in welke mate je akkoord gaat en waarom.

Elke leerkracht schrijft individueel een antwoord neer in de hoek van het blad waar hij voor zit. Daarna proberen de groepsleden tot een gemeenschappelijk antwoord te komen. Ze beargumenteren hun antwoorden en luisteren naar de anderen. Achteraf schrijven de leerkrachten hun gemeenschappelijk antwoord in de rechthoek in het midden. Daarop kan je dan plenair terugkomen om met de hele groep tot een gezamenlijk standpunt te komen.



Voorbeeld van een placemat

2. Laat de leerkrachten zelf nadenken over de redenen om te evalueren. Eenmaal de ondersteunende (en informatieverstrekende) functie (zie eerder) naar boven komt, wordt het veel logischer om een lijn in dat evaluatieschema te willen. Werk daarvoor bijvoorbeeld met het trapjessysteem. Je geeft een tiental redenen om te evalueren op verschillende strookjes en je vraagt de leerkrachten in groepjes om de redenen te ordenen van belangrijk naar minder belangrijk. Omdat alle redenen hun belang hebben, doet de uiteindelijke volgorde er niet zozeer toe, maar er zal veel discussie uitgelokt worden en het belang van de ondersteunende functie wordt heel waarschijnlijk in de verf gezet. Je zou de volgende redenen (uit *Handboek Taalbeleid basisonderwijs*) in strookjes kunnen knippen en gebruiken om de oefening te doen.

- a. *Je wilt de leerlingen zelf inlichten over hun leerproces.*
- b. *Je wilt de (taal)ontwikkeling van je leerlingen beter kunnen ondersteunen.*
- c. *Je wilt beslissingen kunnen nemen met betrekking tot doorstroom, instroom, zittenblijven etc.*
- d. *Je wilt ouders kunnen inlichten over het leerproces van hun kind.*
- e. *Je wilt de leerlingen inzicht doen krijgen in hoe ze hun eigen leerproces kunnen stimuleren.*
- f. *Je wilt beslissingen nemen met betrekking tot hun studiekeuze.*

- g. *Je wilt je collega's inlichten over het leerproces van de leerlingen.*
- h. *Je wilt de kracht van het eigen onderwijs inschatten en waar nodig bijsturen.*
- i. *Je wilt beslissingen nemen met betrekking tot doorverwijzing of externe hulpverlening.*
- j. *Je wilt andere instanties inlichten over het leerproces van een leerling.*
- k. *Je wilt met ouders of andere partners nadenken over hoe zij een leerling kunnen ondersteunen.*

STAP 2: nadenken over de regelmaat

Onderstaande tabel geeft horizontaal alle leerjaren van de basisschool weer, onderverdeeld in trimesters ('T1', 'T2' en 'T3'), te beginnen vanaf de derde kleuterklas ('KK3') tot en met het zesde leerjaar ('L6'). Verticaal vind je een opsomming van de **vier vaardigheden** (luisteren, lezen (technisch en begrijpend), spreken en schrijven), waarbij telkens de vier competenties uit het [raamwerk](#) (taalcompetentie, leercompetentie, zelfsturende competentie en sociale competentie) een plaats krijgen.

- ➔ Om na te gaan in welke mate er een lijn zit in de informatie die jullie op school verzamelen, kun je per trimester van elk leerjaar kruisjes zetten bij de vaardigheden die jullie evalueren. Denk daarbij niet alleen aan klassieke toetsen, maar aan alle manieren waarop jullie informatie verzamelen; ook zelfreflecties, portfolio's, observatiewijzers, vragenlijsten etc. krijgen dus een plaats in het schema. De **kleur van het kruisje** dat je zet, is afhankelijk van de competentie die je nagaat bij het evalueren. In de eerste kolom van de tabel zie je welke kleur welke competentie voorstelt (taalcompetentie – groen, leercompetentie – rood, zelfsturende competentie – blauw, sociale competentie – zwart).

Als jullie de spreekvaardigheid van de leerlingen nagaan in het eerste trimester van het tweede en het vijfde leerjaar aan de hand van observatiewijzers, zet je een kruisje in de rij 'spreken' in de kolom 'T1' onder 'L2' en onder 'L5'. Als de genoemde observatiewijzer voor spreken zowel taalcompetenties als sociale competenties nagaat, zet je dus een groen én een zwart kruisje in de kolom 'T1' onder 'L2' en 'L5'.

WANNEER? WAT?	3 KK			L1			L2			L3			L4			L5			L6			
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	
Luisteren Taalkompetentie Leercompetentie Zelfsturende competentie Sociale competentie																						
Lezen (technisch/ begrijpend) Taalkompetentie Leercompetentie Zelfsturende competentie Sociale competentie																						
Spoken Taalkompetentie Leercompetentie Zelfsturende competentie Sociale competentie																						
Schrijven Taalkompetentie Leercompetentie Zelfsturende competentie Sociale competentie																						

HOE?

Als de tabel helemaal is ingevuld, is het belangrijk dat je als team lang genoeg stilstaat bij de informatie die nu in kaart gebracht is. Een aantal items zijn daarbij belangrijk:

- Als je het leerproces van de leerlingen wilt evalueren, is het noodzakelijk om **elke vaardigheid** met een zekere regelmaat op te volgen. Slechts één meetmoment per leerjaar is te weinig, want dan beschik je over onvoldoende informatie om een leerling gedifferentieerd te kunnen ondersteunen in zijn leerproces. Drie à vier meetmomenten per leerjaar is dus de norm. Het is echter belangrijk om stap voor stap naar dat aantal toe te werken en geen overhaaste evaluatiemomenten in te plannen. Bij elk evaluatiemoment moet er namelijk nagedacht worden over de redenen waarom je evalueert.
- Aangezien ook **alle competenties** te behalen eindtermen zijn, komen best alle subcompetenties (zie [raamwerk met doelen](#)) aan bod in het raster. Er moet dus ook daar regelmaat in terug te vinden zijn, maar soms kan het volstaan om een bepaalde competentie te evalueren binnen een bepaalde vaardigheid en niet binnen een andere. Een aantal kleven op de meetmomenten is moeilijker, omdat het sterk afhankelijk is van de competentie die je meet. Om groei te kunnen meten en leerlingen gericht te kunnen ondersteunen, is het echter nodig om elke competentie meerdere keren op te volgen per leerjaar. Ook dat kan best geleidelijk aan opgebouwd worden.

Doe je gedurende de hele lagere school wel in elk leerjaar een leestoets, maar ga je slechts een keer de *leercompetentie van lezen* na (bv. door leerlingen te laten reflecteren op hun eigen leesstrategieën), dan wordt het moeilijk om gerichte feedback te geven op het vlak van *leren leren*.

9

- ➔ Ga in de tabel met ingevulde kruisjes per vaardigheid na wat jullie wanneer evalueren.
- Komen alle vaardigheden en competenties voldoende en mooi verspreid* aan bod?
 - Prima! Er zit een duidelijke lijn in de informatie die jullie verzamelen op school. Gebruik de in kaart gebrachte informatie zoveel mogelijk om leerlingen gericht te ondersteunen in hun leerproces
 - Komen bepaalde vaardigheden en/of competenties weinig of slecht gespreid* aan bod?
 - 1: Ga na *welke vaardigheden en/of competenties* te weinig of slecht gespreid in kaart gebracht worden.
 - 2: Bepaal op *welke momenten* die informatie best verzameld zou worden om een evenwichtiger schema te bekomen.
 - 3: Schrap eventueel het teveel aan meetmomenten dat zorgt voor een onevenwichtige spreiding.
 - 4: Ga op zoek naar *instrumenten* om die informatie op de gekozen momenten meer in kaart te kunnen brengen (zie ook '3.2 Hoe evalueer je?').

*Zorg dat het verzamelen van de informatie gespreid is over de verschillende leerjaren en binnen eenzelfde leerjaar. Het heeft immers weinig zin om een bepaalde vaardigheid op te volgen in de eerste drie jaar van de basisschool en het daarna te laten vallen. Wie groei in kaart wil brengen zorgt dus best voor het absolute **minimum** van **twalf meetmomenten** per

vaardigheid en per competentie doorheen de basisschool. Die meetmomenten symboliseren de lijn in het evaluatiebeleid waarnaar dit scenario vernoemd is.

Let op: Deze oefening mag **geen pleidooi** zijn **voor meer en langere toetsperiodes**. Hieronder geven we dus nog eens aan dat informatie in kaart brengen veel breder kan dan met toetsen alleen. [Hier](#) lees je meer over de voordelen die breed evalueren biedt ten opzichte van het organiseren van lange toetsperiodes.

STAP 3: nadenken over soorten evaluatie

Bovenstaande tabel biedt ook de kans om in kaart te brengen welke evaluatie-instrumenten er op jullie school gebruikt worden. Door daarin voor voldoende afwisseling te zorgen, verkrijg je automatisch een krachtigere lijn door het evaluatiebeleid van je school.

- ➔ Schrijf in elk vakje waar een of meer kruisjes staan met welk instrument je die bepaalde competentie van die bepaalde vaardigheid in kaart brengt.

Bij het groene en het zwarte kruisje in de kolom 'T1' onder 'L2' en 'L5' van spreken (zie voorbeeld hierboven) schrijf je dan 'observatiewijzer'.

- ➔ Als alle kruisjes aangevuld zijn met een manier van evalueren, is het zaak om met je (kern)team na te denken over eventuele hiaten in het totaalplaatje (zie eerder).
 - Zijn er bepaalde competenties die totaal nog niet in kaart gebracht worden doordat jullie al te vaak terugvallen op dezelfde evaluatie-instrumenten?
 - Zien jullie mogelijkheden om de tabel aan te vullen met bepaalde instrumenten en/of met nieuwe meetmomenten?
 - Zijn er meetmomenten en/of instrumenten die overbodig of dubbelop zijn?

Als je er als school in slaagt om een **evenwichtige tabel** op te bouwen, waarin de meetmomenten van alle vaardigheden en competenties een doordachte plaats krijgen, zorg je voor een krachtige lijn doorheen je evaluatiebeleid. Het uitvoeren van de meetmomenten in de tabel kan dan ook gaan functioneren als een breed **schoolspecifiek leerlingvolgsysteem** dat de volledige schoolse taalvaardigheid van de leerlingen in kaart brengt in plaats van slechts enkele deelcompetenties. Als je school al gebruikmaakt van een leerlingvolgsysteem, kan je [hier](#) afoetsen hoe breed dat volgsysteem evalueert.

3.4 Wat na het aanvullen van het schema?

Eenmaal alle hiaten opgevuld zijn, de verschillende lijnen duidelijk zijn en je genoeg informatie verzameld hebt om je een volledig beeld te vormen van de competenties van de leerlingen, is het belangrijk om de verkregen informatie goed te interpreteren. Hoe je aan de slag kan gaan met de resultaten van een brede evaluatie, lees je [hier](#). Aan de hand van de resultaten wordt het veel eenvoudiger om gericht te **remediëren** en te **differentiëren** tussen de verschillende leerlingen in je klas. Dankzij het evenwichtige evaluatiebeleid weet je immers waar elke leerling aan toe is en hebt heel wat informatie over hun leer- en zelfsturende competenties. Dat maakt het heel wat eenvoudiger om in te spelen op het individuele taalontwikkelingsproces van elke leerling. Om die gerichte remediëring nauwgezet te kunnen realiseren, zorg je best voor een structurele, beleidsmatige aanpak. Dat kan onder andere door alle leerkrachten die lesgeven aan de leerling én de leerling zelf te betrekken. Samen met hen kan je een werkplan opstellen, waarin je concrete

doelstellingen verwoordt op basis van de leernoden van de leerling. Het is ook van cruciaal belang om alle verzamelde informatie door te geven aan elke leerkracht die in de toekomst betrokken zal worden bij eenzelfde leerling. Op die manier hoeft hij geen beginsituatie meer op te maken en kan hij de leerling onmiddellijk ondersteunen op zijn niveau. Hoe je een degelijk evaluatiebeleid op zet met acties op leerling-, leerkracht- en schoolniveau, vind je [hier](#).

4. Bronnen

Cucchiarini, C. & K. Jaspaert (1996). Tien voor Taal? Toetsen van taalvaardigheid. In: VONwerkgroep NT2: *Taakgericht taalonderwijs. Een onmogelijke taak?* Deurne: Wolters Plantyn, p. 195-226.

Duran, G. & G. Ramaut (2006). Tasks for absolute beginners and beyond. Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels. In: Van den Branden, K. (Ed.). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 47-75.

Hoogeveen, M en Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Leuven/Apeldoorn: Garant. Hoofdstuk 7.4, geciteerd naar:

<http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/1969-1997/>

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

Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming (2008). *Screeningsinstrument Aanvang Lager Onderwijs Taalvaardigheid*. Leuven: KU Leuven.