

2.8 Leerdoelen en toetsen Achtergrondinformatie

Evaluatie

Inleiding

Met het geven van onderwijs worden bepaalde leereffecten of leerresultaten beoogd. De leraar heeft met de les, al dan niet expliciet, bepaalde doelen voor ogen. De doelen zijn in te delen in de volgende categorieën.

- Cognitieve doelen: kennis, begrip en andere intellectuele vaardigheden.
- Affectieve doelen: verandering van de persoonlijke ontwikkeling, van wat je belangrijk en waardevol vindt, waardoor ook het gedrag gaat veranderen.
- Sociale doelen: verbetering van de verhouding tussen mensen.
- Psychomotorische doelen: vaardigheden waarbij de motoriek een belangrijke rol speelt.

Door middel van evaluatie kan de leraar te weten komen of de gestelde doelen daadwerkelijk bereikt zijn en kan ook de leerling feedback krijgen over het al dan niet beschikken over de nodige kennis en vaardigheden.

Doelen

Cognitieve doelen – Cognitieve doelen worden uitgedrukt in na te streven leerresultaten. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen kennis (geheugen) en inzicht (denkwerk). We noemen dit ook wel *reproductieve* en *productieve* vaardigheden. Bij reproductieve vaardigheden gaat het erom in het geheugen opgeslagen informatie op te roepen. Ook routinematige bewerkingen worden tot de reproductieve vaardigheden gerekend. Het gaat immers om het weer oproepen van een eerder aangeleerde bewerking. Productieve vaardigheden zijn die (denk)operaties waarbij een leerling nieuwe problemen moet oplossen door het combineren van reeds bekende informatie.

Affectieve en sociale doelen – Affectieve doelen of doelen op het gebied van de persoonlijke ontwikkeling kunnen worden omschreven als gevoelens (of affecten), motivaties, interesses en andere attitudes (houdingen) die in het onderwijs (kunnen) worden nagestreefd. Voorbeelden van affectieve doelen zijn: belangstelling tonen, plezier in het leren hebben, ijverig zijn, doorzettingsvermogen tonen, nauwkeurig en ordelijk werken, enzovoort.

Sociale doelen zijn zo nauw verweven met affectieve doelen, dat ze vaak tot de affectieve doelen worden gerekend en dus niet apart worden genoemd. Ze hebben betrekking op intermenselijke verhoudingen en het functioneren van mensen binnen een groep, bijvoorbeeld leerlingen in een klas. Enige belangrijke sociale doelen zijn: kunnen samenwerken, kunnen luisteren, kunnen discussiëren, kunnen interviewen, behulpzaamheid tonen, zich verdraagzaam gedragen enzovoort.

Psychomotorische doelen – Psychomotorische doelen omvatten onder andere de lichamelijke capaciteiten van leerlingen, zintuiglijke vaardigheden (zien, horen) in relatie tot de hierop afgestemde bewegingen (zoals oog-handcoördinatie), vaardige bewegingen, non-verbale communicatie en het kunnen uitvoeren van min of meer complexe handelingen (zoals bij practica).

Deze doelen spelen met name bij drie typen vakken een rol: bij sport, bij expressievakken zoals drama, muziek en tekenen, en bij natuurwetenschappelijke en verwante vakken zoals biologie, natuurkunde, fysische geografie en gezondheidskunde. In de laatste groep vakken worden deze doelen met name nagestreefd tijdens de practica en het veldwerk.

Evaluatie

Naast het vaststellen van de bereikte leereffecten (productevaluatie) moeten we de onderwijsleerprocessen ook rechtstreeks evalueren (dus niet alleen via de

resultaten ervan). We kijken dan kritisch naar de werkwijze van de leerlingen (hoe wordt er gewerkt) en naar onze eigen manier van lesgeven (zelfkritische houding). We proberen informatie te krijgen over de vraag of de verschillende soorten doelen, leerinhouden, werkvormen, evaluatietechnieken enzovoort wel goed op elkaar zijn afgestemd. In de volgende paragraaf wordt hierop vanuit de keuze van verschillende evaluatietechnieken verder ingegaan.

Methoden van evaluatie

Er zijn leereffecten die men niet kan constateren zonder dat de leerling zelf in een gesprek of verslag rapporteert wat hij geleerd heeft. Er zijn daarentegen ook zeer veel en belangrijke leereffecten die alleen te constateren zijn door beoordelaars die ‘zien’ en het erover eens zijn dat de leerling het ‘kan’. Dit betekent dat de leraar in het ene geval via observatie of vragen stellen kan nagaan of een leerling iets heeft geleerd. In het andere geval kan alleen de leerling zelf omschrijven wat hij of zij heeft geleerd. Al naar gelang het leereffect waarnaar de leraar op zoek is, kan bepaald worden welke evaluatietechniek geschikt is. Enigszins gechargeerd: elk type doel kent zijn eigen evaluatiewijze.

Doelen en evaluatiemethoden – Cognitieve doelen laten zich goed evalueren door middel van schriftelijke vraagtechnieken, zoals schriftelijke overhoring, proefwerk en toets. De affectieve en sociale ontwikkeling van leerlingen, daarentegen, zijn moeilijker ‘meetbaar’ dan hun studieprestaties of studievorderingen. Hier kan men dan ook beter gebruik maken van zelfrapportagetechnieken. Bij het evalueren van psychomotorische doelen gaat het meestal om demonstreerbare leereffecten, waarbij men het best gebruik kan maken van observatietechnieken.

Bij evaluatie van het onderwijsleerproces kunnen verschillende evaluatiemethoden gebruikt worden.

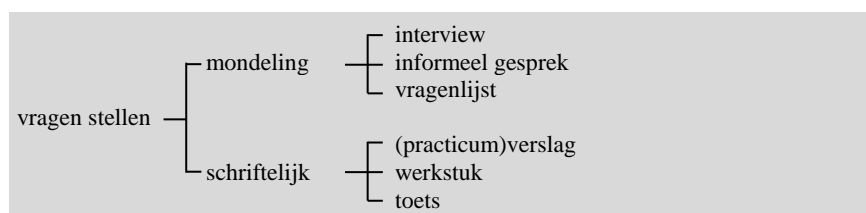
- Observatie van leerlingen kan informatie geven over hun belangstelling, tempo, concentratie, doorzettingsvermogen, samenwerking met anderen.
- Gesprekken voeren met leerlingen over de doelstellingen (Waar ging het volgens jullie om?), de werkwijze (Hoe hebben jullie het aangepakt?), de leerervaringen (Wat hebben jullie geleerd?), de betrokkenheid en belangstelling (Hoe vonden jullie het?).
- Gesprekken met collega’s kunnen informatie opleveren over hoe je je eigen manier van lesgeven moet waarderen en/of bijsturen, over prestatie en motivatie van bepaalde klassen of bepaalde leerlingen enzovoort.

De tabel van figuur 1 geeft een samenvatting van wat je evalueert en welke techniek(en) je daarvoor het best kunt gebruiken.

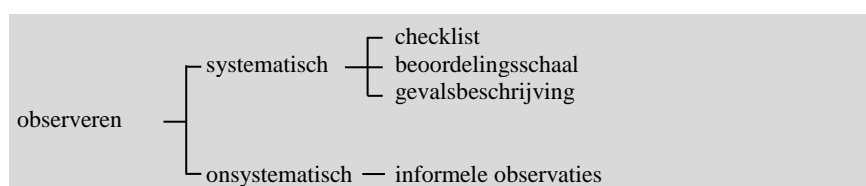
	Wat evalueer je	Hoe evalueer je
1	Leereffecten of leerresultaten (product)	
a	Cognitieve doelen	Met name schriftelijke vraagvormen zoals taken, opdrachten, overhoringen, proefwerken en toetsen
b	Affectieve en sociale doelen	
	• Waarneembaar	Met name observatietechnieken zoals checklist, beoordelingsschaal, gevalsbeschrijvingen
	• Niet of moeilijk waarneembaar	Met name zelfrapportagetechnieken zoals evaluatiegesprekken met individuele leerlingen of met de hele klas, leerverslagen, leereffectzinnen of logboek
c	Psychomotorische doelen	Observatietechnieken
2	Onderwijsleerprocessen (was de wijze waarop de doelen bereikt worden goed geconstrueerd)	Via de resultaten, zelfkritische houding leraar (zat het lesplan goed in elkaar?), gesprekken met de klas of individuele leerlingen, gesprekken met collega’s

Figuur 1 – De koppeling tussen doelen en evaluatiemethoden.

Voor het verzamelen van informatie onderscheiden we twee hoofdmethoden, namelijk *vragen stellen* en *observeren*. Een overzicht van verschillende technieken binnen beide methoden is weergegeven in de schema's van figuur 2 en 3.



Figuur 2 – Technieken bij vragen stellen.



Figuur 3 – Technieken bij observeren.

Observeren

Objectief observeren is moeilijk, omdat onze waarnemingen in het algemeen subjectief, selectief en affectief gekleurd zijn. Je moet op je hoede zijn voor onder andere de volgende foutenbronnen.

- Projecteren: eigenschappen of motieven die men zelf bezit, toekennen aan anderen (voorbeeld: een lerares die erg hard werkt, heeft van haar leerlingen het idee dat ze erg ijverig zijn).
- Niet onderkennen van gecamoufleerde eigenschappen (voorbeeld: de leerling die een uitdagende, bravoureachtige houding aanneemt om zijn onzekerheid te verbergen).
- Invloed van verwachtingen (voorbeeld: een leraar die zich erg onzeker voelt, interpreteert al snel gelach van leerlingen als lachen om zijn persoon).
- Voorbijzien aan de situatiegebondenheid van veel gedrag (voorbeeld: luiheid kan in feite desinteresse voor een bepaald vak zijn).
- Vertekening door sympathie of antipathie (voorbeeld: gedrag dat een lerares bij de ene leerling brutaal noemt, kenschetst zij bij een andere leerling als spontaan).
- Verwarring van fase-typisch gedrag met personeuseigenschappen (voorbeeld: een negatieve houding en onverschilligheid tegenover schoolzaken zijn voor veel pubers 'normale' gedragswijzen).
- Stereotypen (voorbeeld: leerlingen met rood haar zijn heetgebakerd).
- Leerlingen die bij een practicum of practicumtest tot slechte resultaten komen door 'de zenuwen'.
- Leerlingen die bij het uitvoeren van een practicum, waarbij in tweetallen wordt gewerkt, de ander al het werk laten doen (of juist de ander geen kans geven), waardoor het beeld van ieders kunnen vertroebeld of zelfs foutief is.

Door je te concentreren op specifiek gedrag en door gebruik te maken van vooraf vastgelegde, welomschreven categorieën, kunnen observaties een basis zijn voor meer betrouwbare oordelen.

Technieken die gebruikt kunnen worden bij systematisch observeren zijn de checklist, beoordelingsschalen en gevalsebeschrijvingen.

Checklist – Een checklist is een observatieblad dat gebruikt kan worden om observaties te registreren. De checklist bestaat uit uitspraken over gedrag van leerlingen met betrekking tot te observeren gedragsaspecten. Bij elke uitspraak kan op de checklist aangestreept worden of de geobserveerde leerling dit gedrag vertoont. Een checklist is betrekkelijk eenvoudig op te stellen en geeft een goed overzicht van wat leerlingen wel en niet kunnen en kennen.

Beoordelingsschalen – Op een beoordelingslijst staan gedragingen met daarnaast een schaal waarop aangegeven kan worden in welke mate dit gedrag voorkomt. Gaat het om een prestatie, dan kunnen de schaalwaarden de volgende zijn: zwak, matig, gemiddeld, goed, uitstekend. Als het om de beoordeling van een gedragswijze gaat, kunnen de schaalwaarden aangeven hoe vaak of in welke mate de leerling die gedragswijze vertoont, bijvoorbeeld zelden, af en toe, geregeld, meestal, altijd.

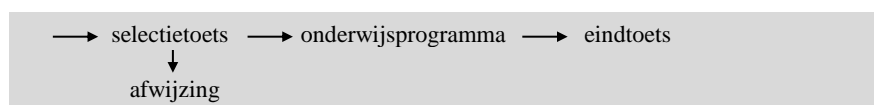
Gevalsbeschrijvingen – Als men een beeld van een leerling of een groep moet krijgen, kan het nuttig zijn om verschillende observaties te verrichten en deze te beschrijven. De leraar schrijft dan op wat hij ziet en hoort. Hij schrijft uitdrukkelijk niet op wat hij denkt dat er aan de hand is of wat hij denkt dat de oorzaak van het gedrag is of zou kunnen zijn. De observaties worden opgeschreven in gedragstermen, in handelingen van de leerling(en). Het gaat in eerste instantie niet om onverwacht of ongebruikelijk gedrag, maar meer om kenmerkend gedrag en om bij herhaling optredende gedragseigenschappen. Daarom moeten observaties een aantal keren gedurende een langere periode uitgevoerd worden.

Funcities van evaluatie

Evaluatie kan verschillende functies hebben. We onderscheiden daarbij de volgende vier categorieën: *selectie*, *voortgangscntrole* (of formatieve evaluatie), *diagnose* en *resultaatbeoordeling* (of summatieve evaluatie).

Selectie – We spreken van selectie als het gaat om een beslissing een leerling al dan niet toe te laten tot een bepaalde vorm van onderwijs. Deze beslissing vindt meestal plaats op grond van een toelatingsexamen, een toelatingsgesprek of andere toelatingseisen. Beslissingen over de voortgang van leerlingen in een bepaald schooltype zijn strikt genomen geen selectiebeslissingen maar voortgangs- of plaatsingsbeslissingen. Het verschil zit met name in het absolute karakter van een selectiebeslissing (toelaten of niet) en het moment waarop de beslissing genomen wordt (altijd voordat een leerling met de opleiding kan beginnen). Een selectieve toets heeft expliciet de functie om die informatie op te leveren op grond waarvan besloten kan worden om iemand al dan niet toe te laten. In ons onderwijssysteem komen deze toetsen strikt genomen nauwelijks voor.

Een proefwerk of een schriftelijke overhoring wordt vaak ten onrechte met een ‘selectieve’ toets gelijkgesteld. Een belangrijk verschil is dat een proefwerk betrekking heeft op het onderwijs dat achter ons ligt, een selectieve toets is daarentegen alleen gericht op het onderwijs dat voor ons ligt. In de praktijk zal een reeks van proefwerkresultaten wel vaak gebruikt worden om plaatsingsbeslissingen beter te kunnen verantwoorden.



Figuur 4 – Schematische weergave van een selectiebeslissing.

Voortgangscntrole – Onder voortgangscntrole (of formatieve evaluatie) worden alle evaluatieprocedures verstaan die tot doel hebben het onderwijs te sturen. De belangrijkste functie van deze evaluatie is het verkrijgen van informatie over het verloop van het onderwijsleerproces. Op grond van deze evaluatie wordt besloten om al dan niet op dezelfde weg door te gaan. Als het onderwijsleerproces niet tot voldoende resultaten leidt, kan de leraar besluiten om de betreffende leerstof nogmaals en wellicht meer uitgebreid te behandelen. Het onvoldoende resultaat kan verschillende oorzaken hebben. Het kan zijn dat leerlingen niet goed hebben opgelet of denkstappen hebben gemist. Maar ook de leraar kan fouten gemaakt hebben door bijvoorbeeld een onduidelijke of onvolledige instructie. Door middel van voortgangscntrole kan de leraar hierover aanwijzingen krijgen. Op grond daarvan kan besloten worden om de instructie te verbeteren, aan te passen of gewoon nog maar eens te herhalen. Als uit de voortgangscntrole blijkt dat het onderwijsleerproces wel tot voldoende resultaten heeft geleid, kan de leraar beslissen om verder te gaan met een volgend onderdeel.

Soms liggen een voortgangsbeslissing en een plaatsingsbeslissing dicht bij elkaar. De leraar kan bijvoorbeeld door voortgangscntrole constateren dat een gedeelte van de klas de gestelde leerdoelen nog niet heeft bereikt. Vervolgens zal hij dan beslissen om deze leerlingen de gelegenheid te geven de leerstof te herhalen, terwijl de rest van de klas een keuze- of verdiepingsonderdeel kan gaan doen. Voortgangscntrole kan dus leiden tot een plaatsingsbeslissing (herhalingsgroep of verdiepingsgroep). Als de leraar niet de mogelijkheid heeft om te differentiëren en alleen kan besluiten de leerstof al dan niet klassikaal te herhalen, dan is er altijd sprake van voortgangsbeslissingen.



Figuur 5 – Schematische weergave van een voortgangsbeslissing.

Voortgangscntrole heeft tot doel het sturen van het onderwijsleerproces, en heeft daarom de volgende twee kenmerken.

- Een eerste belangrijk kenmerk van voortgangscntrole is de hoge frequentie ervan en de geringe omvang van de portie leerstof waarop de controle betrekking heeft. Want: een snelle terugkoppeling van leerresultaten is effectiever dan een uitgestelde. Een proefwerk over een vrij groot leerstofonderdeel is dan ook niet zo geschikt voor terugkoppeling. Voor de leerlingen is in dat geval een groot gedeelte van de proefwerkstof al te lang geleden behandeld om er nog op terug te komen. Voor de leraar is de informatie die deze proefwerken opleveren vaak te globaal om er consequenties voor de instructie aan te kunnen verbinden. Het is te weinig specifiek om aan te geven of de wijze van instructie moet veranderen, en ook wordt meestal niet duidelijk of bepaalde specifieke leerdoelen nogmaals of uitgebreider behandeld dienen te worden.
- In de tweede plaats moet voortgangscntrole zoveel mogelijk *tijdens* het onderwijsleerproces plaatsvinden. Voortgangscntrole is dan ook niet bedoeld om leerlingen cijfers te geven die meetellen voor het rapport. Het onderwijs met betrekking tot dat bepaalde leerstofonderdeel is immers nog niet afgerond. Bovendien is het demotiverend leerlingen eerst cijfers te geven (die meetellen voor het rapport), en daarna pas de tekortkomingen van het onderwijs te verhelpen. Eerst moet het onderwijs (indien nodig) worden bijgesteld, voordat de leerlingen aan een eindbeoordeling worden onderworpen.

In de praktijk is er lang niet altijd voldoende tijd om op uitgebreide schaal voortgangscntrole toe te passen. Vandaar dat schriftelijke overhoringen vaak een dubbele functie hebben. Enerzijds krijgen de leerlingen een eindbeoordeling over specifieke lesonderdelen. Anderzijds krijgt de leraar informatie over onderdelen of specifieke leerdoelen waarmee de leerlingen nog problemen hebben. Een nadeel hiervan is dat het eindoordeel (bijvoorbeeld een rapportcijfer) is gebaseerd op zeer voorlopige informatie.

Diagnose – Het doel van diagnostische evaluatie is het opsporen van leerproblemen bij leerlingen. Op basis daarvan kan besloten worden tot specifieke maatregelen waardoor de leerlingen weer op het goede spoor worden gezet.

We spreken van leerproblemen als uit voortgangscntrole blijkt dat leerlingen herhaaldelijk problemen hebben om tot voldoende beheersing van de leerstof te komen. Diagnostische evaluatie komt dus niet zomaar uit de lucht vallen, maar is in voorkomende gevallen een gevolg van een geregelde voortgangscntrole.

De oorzaken van leerproblemen kunnen liggen in de cognitieve ontwikkeling of de motivatie van de leerling. Er kunnen echter factoren in het spel zijn die volledig buiten de school liggen, zoals de thuissituatie of de gezondheidstoestand van de leerling. Het kan soms noodzakelijk zijn om (externe) deskundigen in te schakelen.

In elk geval zal diagnostische evaluatie aan een aantal voorwaarden moeten voldoen om daadwerkelijk de oorzaken van leerproblemen op te kunnen sporen. Als leraar is het niet altijd mogelijk om daaraan voldoende tijd te besteden. In het voortgezet onderwijs komen we diagnose dan ook alleen maar in beperktere zin

tegen. Zo'n diagnostische werkwijze kan dan gericht zijn op het achterhalen van 'misconcepties' of op het achterhalen van een 'missing link' in een oplossingsprocedure.

Misconcepties – Een leraar zal regelmatig merken dat een bepaalde leerling grote moeite heeft met het zich eigen maken van de leerstof. Sommige onderdelen daaruit worden wel begrepen en andere systematisch verkeerd. De niet begrepen onderdelen hoeven niet eens de meest moeilijke uit de leerstof te zijn. Het kan dan zijn dat de leerling onbewust vasthoudt aan een voorstelling van zaken die hij al had voordat het onderwerp in de klas behandeld werd. De aangedragen leerstof brengt de leerling wel in verwarring, maar niet altijd laat hij zijn eigen voorstellingswijze varen. Voor zover de behandelde leerstof aansluit op zijn eigen voorstelling of daar niet strijdig mee is, zal hij die gemakkelijk overnemen. De ideeën die er strijdig mee zijn zal hij vaak op een andere, niet-bedoelde manier interpreteren. Sommige vakdidactici hebben zich toegelegd op het achterhalen van veel voorkomende misconcepties bij leerlingen. Voor sommige vakken en onderdelen daaruit zijn toetsen ontwikkeld om deze misconcepties te diagnosticeren en vervolgens door middel van didactische strategieën te remediëren (zie hoofdstuk 3 in het handboek).

Opmerking

Vaak wordt ten onrechte van diagnostische toetsen gesproken. Zo worden leerdoelgerichte toetsen of toetsen voor voortgangscntrole wel eens als diagnostische toetsen aangeduid, terwijl het bij deze toetsen om voortgangscntrole gaat of om plaatsingsbeslissingen in een herhalings- of verdiepingsgroep.

Missing link – De leraar kan ook in een andere beperktere betekenis een diagnostische werkwijze hanteren. Wanneer een leerling niet in staat is een complex probleem op te lossen, kan de leraar de oorzaak hiervan proberen te achterhalen door dit probleem in een aantal deelvragen op te splitsen. Elke deelvraag gaat dan over een noodzakelijke denkstap die de leerling moet zetten om tot de oplossing van het probleem te komen. Op deze manier kun je als leraar nauwkeuriger achterhalen welke stappen de leerling wel of niet kan nemen. Het zou echter ook kunnen zijn dat de leerling ondersteuning nodig heeft bij de aanpak van het probleem. De leraar zal vervolgens afhankelijk van haar bevindingen een aantal oefeningen voor de leerling selecteren om het probleem te verhelpen (zie hoofdstuk 5 in het handboek).

Resultaatbeoordeling – De resultaatbeoordeling (of summatieve evaluatie) heeft tot doel de prestaties van leerlingen te meten, vast te leggen en daar een waardering over uit te spreken. De prestaties van de leerlingen zijn hierbij directe operationalisering van de resultaten van het gegeven onderwijs. Resultaatbeoordeling is de meest voorkomende vorm van evaluatie in het onderwijs. Allerlei proefwerken, schriftelijke overhoringen, schoolexamens zijn 'toetsen' die gebruikt worden om een waardering uit te kunnen spreken over de mate waarin een leerling de einddoelen beheerst (die bij een bepaald deel van de leerstof behoren). Resultaatbeoordeling kan dan ook pas plaatsvinden nadat de leerstof waarop de toets betrekking heeft volledig is behandeld. Daarom wordt ook wel van eindbeoordeling of van afsluitende toetsing gesproken.

Resultaatbeoordeling kan voor leerlingen ingrijpende gevolgen hebben, en zal daarom aan een aantal kwaliteitseisen moeten voldoen.

- De resultaatbeoordeling moet zo *objectief* mogelijk zijn. Dit betekent dat het persoonlijke oordeel van de leraar over een leerling bij de uiteindelijke beoordeling zo goed als geen rol mag spelen. Je zou ook kunnen zeggen dat de objectiviteit de mate is waarin verschillende beoordelaars onafhankelijk van elkaar op basis van dezelfde leerlingprestatie tot eenzelfde beoordeling komen.
- De resultaatbeoordeling moet zo *betrouwbaar* mogelijk zijn. Dit betekent dat je door middel van een proefwerk of toets zo nauwkeurig mogelijk moet zien te bepalen welk cijfer een leerling daadwerkelijk verdient. Het werkelijke prestatievermogen van een leerling is nooit 100% nauwkeurig vast te stellen. Bij de beoordeling moet je dan ook rekening houden met een zekere 'meetfout'.
- De resultaatbeoordeling moet *inhoudsvalide* zijn. Dit betekent dat de vragen in een proefwerk zo goed mogelijk gespreid moeten zijn over de leerstof. Je moet er dus voor zorgen dat alle belangrijke onderdelen uit de leerstof in het proefwerk zijn opgenomen en vermijden dat je alleen maar vragen stelt over enkele specifieke onderdelen.

Met behulp van resultaatbeoordeling worden in principe geen beslissingen genomen over de voortgang van het leerproces in de klas. Het betreft hier immers een eindevaluatie na afronding van bepaalde leereenheden.

Afsluiting

In de onderwijspraktijk worden voortgangscntrole en resultaatbeoordeling vaak met elkaar verweven. Omdat beide echter een zeer verschillende functie hebben, ligt het voor de hand ze expliciet te onderscheiden en ze zoveel mogelijk afzonderlijk uit te voeren. We zullen dit hieronder aan de hand van een aantal argumenten toelichten.

- Bij resultaatbeoordeling kan worden volstaan met het geven van een cijfer. Een cijfer geeft daarentegen te weinig gerichte informatie om het verloop van het onderwijsleerproces bij te sturen.
- Bij resultaatbeoordeling is de noodzaak van formeel beoordelen groot (dat wil zeggen: zo objectief mogelijk en volgens vaste en soms omslachtige procedures). Bij voortgangscntrole kan vaak worden volstaan met een wat meer informele procedure, wat ook voor de leerlingen vaak veel prettiger is.
- Tijdens het onderwijsleerproces is zowel de leerling als de leraar gebaat bij het zichtbaar worden van de gemaakte fouten, omdat de leerling ervan kan leren en de leraar eruit kan afleiden hoe zij haar onderwijs er op kan afstemmen. Bij resultaatbeoordeling willen de leerlingen hun manco's zoveel mogelijk verbloemen om een zo goed mogelijke beoordeling te krijgen. Sociale veiligheid is daarom vooral bij voortgangscntrole van belang.
- Eindbeoordeling tijdens het onderwijsleerproces is voorbarig. De leraar zou niet geïnteresseerd moeten zijn in wie zich de leerstof snel eigen maakt, maar in wie deze aan het eind van het onderwijsleerproces beheerst. Een eindoordeel is slechts gepast na afloop van het onderwijsleerproces.

Toch worden er vanuit de praktijk ook wel argumenten genoemd tegen een scheiding van voortgangscntrole en resultaatbeoordeling.

- Wanneer voortgangscntrole niet met een cijfer wordt beoordeeld, doen de leerlingen onvoldoende hun best, met het gevolg dat er aan het resultaat moeilijk conclusies kunnen worden verbonden.
- Door leerlingen bij voortgangscntrole al een cijfer te geven, kun je ze als leraar laten merken welk beheersingsniveau je van ze verwacht.

Tegen het tweede argument kan gemakkelijk iets worden ingebracht. Het is namelijk zeer goed mogelijk om bij voortgangscntrole aan te geven welk niveau je van de leerlingen verwacht. Desnoods doe je dat in de vorm van een voorlopig cijfer dat (nog) niet meetelt voor het rapport. Wees er echter op bedacht dat het uitdelen van onvoldoendes (niet iedereen zal immers dat leerstofonderdeel al op eindniveau beheersen) demotiverend kan werken. Je hebt dan wel de aandacht van de leerlingen voordat de voortgangscntrole heeft plaatsgevonden, maar daarna niet meer. Bij deze gang van zaken komt ook het eerste tegenargument in een wat ander daglicht te staan.

In zijn algemeenheid verdient een scheiding van beide toetsfuncties de voorkeur. De leraar zal in de praktijk, afhankelijk van de omstandigheden, moeten besluiten wat zij hiervan kan realiseren.

Bron

Alberts, R., De Bok, P., Broeders, A. & Marbus, D. (1990). *Leren evalueren*. Arnhem: CITO.