

Toetsen en beoordelen



36. Toetsen en beoordelen

Jos de Pater

Leerdoelen en inleiding

Na dit hoofdstuk weet je hoe je met een toets kunt achterhalen waar de leerlingen in het leerproces staan of wat zij hebben bereikt. Je weet wanneer een toets goed is. Je kan voor vakspecifieke onderdelen een verantwoorde toets en beoordeling maken.

Het vak Godsdienst/Levensbeschouwing (G/L) leert leerlingen na te denken over zaken aangaande religie en levensbeschouwing en hun plaats te bepalen ten opzichte van de voornaamste kwesties die daarbinnen spelen. Daartoe is kennis van zaken nodig: inhoudelijke kennis over de diverse levensbeschouwingen, inclusief religies, en kennis over hoe deze zaken ter sprake gebracht kunnen worden. Leerlingen krijgen niet alleen cognitieve inhouden te leren, maar ook vaardigheden en bepaald gedrag die helpen om die inhouden goed ter sprake te brengen en om de ander goed te leren te begrijpen. Zowel de cognitieve inhouden als de vaardigheden zijn belangrijk en dienen dus ook getoetst te worden.

In dit onderdeel over toetsen zal ten aanzien van de toetsing van cognitieve inhouden aangesloten worden bij algemeen geaccepteerde opvattingen daarover. Dit onderdeel zal om die reden beknopt zijn. Bij het toetsen van de meer vakspecifieke vaardigheden en houding zullen iets meer voorbeelden gegeven worden.

1. Taxonomie, summatief en formatief

Het doel van toetsen kan uiteenlopen van het zichtbaar maken van leerprocessen voor leraar en leerling tot en met het meten van het kennisniveau. Afhankelijk van de leerdoelen die men wilde bereiken, zullen ook de doelen van een toets verschillen. Schriftelijke vaardigheden als beschrijven, samenvatten en een redenering opzetten verschillen onderling al sterk van einddoelen. Mondelinge vaardigheden als debatteren, dialogiseren en vertellen kennen ook elk hun eigen doelen. Hoe preciezer deze doelen weergegeven kunnen worden, hoe beter de leerprocessen aangegeven kunnen worden en hoe beter de einddoelen omschreven kunnen worden.

Via taxonomieën zijn veel van dit soort leerprocessen en doelen in criteria omschreven. Een van de bekendste is die van Benjamin Bloom (Bloom, 1972), later aangepast door Anderson, Krathwol en anderen (Anderson & Krathwohl, 2013).

Het gebruik van een taxonomie kan het vaststellen van niveaus van kennis, inzicht en toepassen vergemakkelijken. Daarnaast helpt het om leerdoelen preciezer te omschrijven, zodat leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt of waar zij aan moeten voldoen. Het opstellen van rubrics, waarin het gewenste eindniveau wordt omschreven, gebeurt ook vaak op basis van een taxonomie. Veel scholen maken gebruik van afgeleiden van taxonomieën, zoals RTTI (Reproductie, Toepassen eenvoudig, Toepassen op nieuwe situaties of kennis, Inzicht) en OBIT (Onthouden, Begrijpen, Integreren en Toepassen) (Knevel, 2013, 1). Deze hebben het voordeel van een eenvoudige indeling maar het nadeel van een wel zeer ruime beschrijving van de categorieën, waardoor de betekenis ervan nogal opgerekt wordt.

In een poging overzicht te behouden en toch meer specifiek te werk te gaan, wordt vaak bij de diverse criteria waarop beoordeeld aangegeven om welke soort vaardigheden het gaat. Hieronder staat een voorbeeld van een uitgebreide versie van beoordelingscriteria van Bloom met per criterium voorbeelden van te beoordelen vaardigheden die ertoe kunnen behoren. (Moseley et al, 2005)

Reproductiekennis			Inzicht			Toepassen		
feitenkennis	samenvatten	analyseren	synthetiseren	evalueren	reflecteren	toepassen	ordenen	rapporteren
benoemen	concluderen	deduceren	categoriseren	concluderen	Benoemen	berekenen	classifi-	verslag-
beschrijven	extrapoleren	illustreeren	componeren	bekritisieren	van verbeter-	demon-	ceren	leggen
citeren	interpreteren	onderscheiden	formuleren	contrasteren	punten en	streren	generaliseren	beschrijven
definiëren	onderscheiden	herschrijven	interpreteren	kwaliteiten	gebruiken	gebruiken		
identificeren	maken	ontafelen	maken	ondersteunen	ten aanzien	maken	conceptua-	
labelen	parafrasen	relateren	ontwerpen	rechtvaardigen	van proces,	ontwikkelen	li-seren	
opsommen	samenvatten	schetsen	samenvatten	valideren	persoon en	oplossen	karakteriseren	
	schatten	toelichten		verdedigen	activiteit.	organiseren		
	selecteren			vergelijken	Verwoorden	produceren		
	uitleggen			waarden	van zicht op	relateren		
	vertalen				de eigen rol	transfereren		
	vertellen				bij processen,	veranderen		
	in eigen				activiteiten en	verklaren		
	woorden				communicatie	voorbereiden		
						wijzigen		

Figuur 1: Beoordelingscriteria van Bloom (gebaseerd op: Berkel & Bax, 2006).

Dit alles heeft ten doel om leerlingen zo goed mogelijk inzicht te geven wat zij leren en waaraan zij moeten voldoen; tegelijk geeft het de docent houvast in het opzetten van een goed en evenwichtig beoordelingsinstrument. Elk onderdeel kan vanuit diverse invalshoeken ingevuld worden: feiten, concepten, procedures en metacognities. Bijvoorbeeld: je werkt aan leerdoelen met de leerlingen aan de hand van het Bijbelverhaal van Abraham. In een kort schema met daarin alleen de criteria

reproductie, inzicht, toepassen en synthetiseren kan dat het volgende overzicht opleveren.

	Feiten	Concepten	Procedures	Metacognities
Reproducen	Waar kwam Abraham vandaan? Welke vergelijkbare verhalen uit Genesis werden in de Mesopotamische cultuur verteld?	Tot welke verhaalgenres behoort het verhaal over Abraham? Wat is het verschil in functie van het verhaal in de traditie van de Islam en het Jodendom?	Toon aan welk verhalend perspectief wordt gebruikt in de geleverde perikoop.	Beschrijf wat de invloeden zijn van de verschillende manieren van analyseren van het verhaal.
Samenvatten	Geef drie verschillen in het verhaal over Abraham in het Oude Testament en de Koran.	Maak een overzicht van overeenkomsten en verschillen tussen de joodse versie en de islamitische versie van het verhaal.	Verduidelijk welke manier van interpreteren het verhaal het meeste recht doet in historisch opzicht.	Geef aan hoe vanuit de islamitische en de christelijke traditie omgegaan wordt met het verhaal over Abraham.
Toepassen	Wat zijn de meest problematische elementen in de analyse van het verhaal over Abraham?	Welk advies zou je een christen geven die in gesprek gaat met een moslim over het verhaal van Abraham en Isaak?	Stel vijf vragen op die je aan joodse, islamitische en christelijke gelovigen over dit verhaal zou willen stellen. Wat wil je daarmee te weten komen?	Geef drie manieren aan waarop je een dialoog tussen joden, christenen en moslims zou kunnen bevorderen. Licht toe wat je ermee verwacht te bevorderen.
Synthetiseren	Kies een methode om het verhaal van Abraham te analyseren. Motiveer je keuze.	Leg uit welke personen jij het belangrijkste zou vinden om in je team hebben, om samen het verhaal van Abraham te analyseren. Licht toe waarom juist die personen.	Bepaal aan de hand van welke factoren je een analyse van het verhaal van Abraham zou kunnen beoordelen op relevantie. Licht je antwoord toe.	Maak een film (stripverhaal, hoorspel, krantenbijlage) over het verhaal van Abraham.

Figuur 2: Reproductie, inzicht, toepassen en synthetiseren bij het bijbelverhaal van Abraham.

Hoe kan dit schema als beoordelingsinstrument ingezet worden? Dat kan grofweg op twee manieren. Ten eerste summatief om het (gewenste) eindniveau te beoordelen en vast te leggen, waarmee de leerling feedback krijgt over het behaalde niveau. Ten tweede formatief om de voortgang van het leerproces in te schatten (hoe ver ben je,

wat ken en kun je al?) en te kijken wat er nog nodig is om de einddoelen te behalen. De leerling krijgt hiermee feed forward, oftewel inzicht hoe verder te gaan.

Onderzoek naar formatief toetsen toont aan dat er aan diverse voorwaarden moet worden voldaan, wil het goed ingezet kunnen worden (Schildkamp et al, 2014). Een paar belangrijke conclusies uit dit onderzoek zijn: docenten zijn gebaat bij onderlinge uitwisseling met collega's van ervaringen met verzamelen, analyseren en interpreteren van de leeruitkomsten en dienen effectieve feedback te kunnen geven. Leerlingen moeten zelfstandig kunnen reflecteren op hun leerproces, dat wil zeggen: zij moeten met behulp van een beoordelingsinstrument naar hun eigen leren kunnen kijken.

Goede formatieve toetsing moet aansluiten bij de leerdoelen, zodat voor leerlingen helder is waar zij naartoe werken en hoe zij dat kunnen bereiken. Hoe meer leerlingen betrokken worden bij het opstellen van de leerdoelen en de eventuele keuzes daarin, hoe groter de betrokkenheid van de leerlingen.

Kortom, met heldere leerdoelen en een aantal vastgestelde beoordelingscriteria is de basis gelegd voor het maken van een toets die een sluitstuk is van een leerproces en een eindresultaat vaststelt, dan wel van een toets die de voortgang aantoont en indicaties geeft hoe verder te gaan.

Een goede toets

Een goede toets is representatief, betrouwbaar, valide, specifiek, contextueel en selectief.

- Representatief: de leerdoelen komen terug in de vragen/opdrachten. De te behalen punten zijn in overeenstemming met de behandeling in de les. Er worden dus geen onevenredige hoeveelheden punten toegekend aan onderdelen die niet of nauwelijks zijn behandeld.
- Betrouwbaar: de omvang van de toets/opdracht is zodanig dat er goed zicht is te verkrijgen op capaciteiten van de leerling en de vragen/opdrachten zijn correct gesteld.
- Valide: de vragen/opdrachten meten of de leerdoelen zijn behaald en in welke mate.
- Specifiek: de vragen/opdrachten gaan over de behandelde stof en bevatten geen onderdelen die niet tot de stof behoren.
- Contextueel: de toets is qua taalgebruik afgestemd op de doelgroep. Het

taalgebruik is ondubbelzinnig en duidelijk over bijvoorbeeld de verwachte lengte van een antwoord.

- Selectief: de vragen/opdrachten leveren een helder onderscheid in resultaten, waardoor er ook echt zicht ontstaat op de prestaties die zijn geleverd door de leerlingen.
- Is aan deze voorwaarden voldaan en zijn de beoordelingscriteria opgesteld, zoals samenvatten, ordenen en analyseren, dan is er sprake van een goede toets. Maar zoals elke docent weet, kan er bij het maken en nakijken van de toets nog van alles gebeuren.

Inhoud van de toets

Vanzelfsprekend is de inhoud van de toets afhankelijk van de leerdoelen en de leerstof. Cognitieve leerdoelen kunnen de overhand hebben, maar ook vaardigheden en gedrag kunnen de inhoud van een toets vormen. (Door velen wordt gesproken over houding dan wel attitude, waar hier de term 'gedrag' wordt gehanteerd. Omdat het om toetsen en beoordelen gaat, is er voor een term gekozen die verheldert wat zichtbaar is. Houding en attitude zijn termen die het niet zichtbare gedeelte zoals intenties en gedachten insluiten, waardoor deze minder als termen binnen een beoordeling zijn te gebruiken.) In de afgelopen twintig jaar zijn veel pogingen ondernomen om datgene wat men leert te omschrijven in termen die verder gaan dan de cognitieve inhoud en deze ook beoordeelbaar te maken. Een leerling leert natuurlijk ook veel meer dan 'weetjes'. Een leerling leert onderscheid te maken, samen te werken en de ander te begrijpen, om een paar elementen te noemen die vroeger niet werden beoordeeld. Nu probeert men, zonder waardeoordeel te vellen, deze kwaliteiten van een leerling te benoemen, zodat men recht doet aan het gehele leerproces en de gehele persoon van de leerling. Een leerling ontwikkelt zich op kennisgebied, op sociaal gebied en als persoon in een context van burgerschap en democratie (Biesta, 2012). Het gaat daarbij om de kwaliteit van de geleverde prestaties.

Bij het beoordelen gaat het erom tussen de 'Scylla en Charybdis' te varen van al te uniforme simplificaties en volledig op de persoon toegesneden ontwikkelingen. Zonder de mogelijkheid om ontwikkelingen van een leerling te vergelijken met die van anderen zou je voor een leerling misschien wel recht doen aan zijn eigen gewenste ontwikkeling, maar geen maatstaf hebben om te bepalen of deze wel voldoet aan de eisen die vanuit de maatschappij worden gesteld aan gewenst opleidingsniveau qua kennis en vaardigheden. Omgekeerd, als het resultaat van het leerproces van

de leerling alleen opgehangen wordt aan externe factoren, die de wensen van het ministerie en bedrijfsleven tot grondslag hebben, dan doe je de totale ontwikkeling van de leerling te kort. Wil een leerling zich tot waardevol en gewaardeerd lid van de samenleving kunnen ontwikkelen, dan is er meer nodig dan externe eisen. Tegelijk wil eenieder vakmensen en deskundigen die verstand hebben van hun beroep en die dat goed uitvoeren, op een menselijke manier. Bij toetsen en beoordelen gaat het meer om het laatste, maar moet de factor persoonlijke ontwikkeling niet vergeten worden, of onderschat, als meebepalende factor in het totale leerproces. In een later gedeelte bij het beoordelen van reflectie en ontwikkeling komen we hierop terug.

Onderwijskundige keuzes

Aan de basis van de keuze voor een soort toetsen ligt een *onderwijskundige keuze*. Frontaal, klassikaal onderwijs is een prima vorm om kennis bij te brengen en om het leren vooral te richten op reproductie en eenvoudige toepassingen. Het aanleren van bepaalde vaardigheden vereist al andere vormen van onderwijs. Dat gebeurt en gebeurde al zeer lange tijd in het onderwijs. Het cliché van de leerfabriek is eigenlijk nooit volledig van toepassing geweest op middelbare scholen. Daarbij hoeven we niet alleen te denken aan kunstvakken en het vak lichamelijke opvoeding, waarin het uitvoeren centraal staat; ook gammavakken, talen en bètavakken kennen onderdelen waarin met name vaardigheden worden ingeoefend en waar gewerkt wordt aan dieperliggend inzicht. We kunnen denken aan het werken met een microscoop bij biologie, aan proeven doen bij scheikunde, aan taalpractica en aan spreekbeurten, om een kleine willekeurige greep te doen. Welke vorm van onderwijs gekozen wordt, heeft consequenties voor de toetsing omdat er bij andere onderwijsvormen ook andere doelen gesteld worden die de leerlingen moeten behalen. Het voert te ver om hier in dit hoofdstuk uitgebreid op in te gaan, maar een korte toelichting zal dit punt hopelijk verduidelijken.

Onderwijs met weinig docentgestuurde leerdoelen en veel leerlinggerichte doelen vereist een toetsing die op de persoonlijke ontwikkeling en groei van de leerling is ingericht. Een goede nulmeting, heldere einddoelen en een keuze uit diverse leerwegen zijn voorwaarden voor een goed leerproces. Omdat hier veel keuzemogelijkheden en vrijheid qua inrichting en volgorde van de te leren stof worden verondersteld, is het belangrijk dat er veel met producten wordt gewerkt waarmee leerlingen kunnen aantonen over de benodigde kennis, vaardigheden en gedrag te beschikken. Hiertoe is het aanleren van reflectie en evaluatie een belangrijk element. Zonder het verwerven van het kritisch vermogen om naar de eigen prestaties te kijken,

zal een leerproces veel minder succesvol verlopen en is er grote kans op lacunes in de kennis, de vaardigheden en het gedrag. Dat vereist veel van de begeleiders van dit proces en van de beoordelaars.¹ Naarmate de einddoelen meer worden vastgelegd en omschreven door de school en de docenten, al dan niet aangestuurd door het ministerie van onderwijs, wordt het eenvoudiger om de resultaten te beoordelen. Elke school zal hierin zijn eigen keuzes moeten maken, al dan niet in overleg met docenten, ouders en leerlingen. Welke doelen een school of een specifiek vak wil bereiken, is aan de hand van de piramide van Miller beknopt weer te geven (zie figuur 3, naar Miller, 1990²). Naarmate er meer praktijk en realistische situaties in het onderwijs worden opgenomen, zal - zoals zichtbaar gemaakt in de tekstblokken bij de piramide - de toetsing van karakter veranderen.



Figuur 3: De piramide van Miller (1990, p. 9).

Als de keuzes voor het soort onderwijs zijn gemaakt en de leerdoelen zijn vastgesteld, dan wordt het mogelijk om de toetsvorm te gaan vaststellen. Grofweg zijn er drie niveaus van toetsing:

1. Geschikt om *reproductie van kennis* te meten zijn toetsvormen met gesloten vragen (zoals meerkeuzevragen of waar/niet waar) of open vragen.
2. Geschikt om *inzicht en toepassing van kennis en vaardigheden* te beoordelen zijn open vragen van een hoger niveau, casussen, overall toetsen zoals het maken van een bepaald product (werkstuk, posterpresentatie etc.).

¹ Ontwikkeling van het leervermogen en de keuzes die ermee samenhangen worden goed beschreven in (Bolhuis, 2001, 2e herz. druk).

² Bewerking van de piramide van Miller naar Nederlands en toelichting in tekstblokken door auteur.

3. Geschikt om *analytisch vermogen, reflectie, evaluatie en synthese* te beoordelen zijn presentaties van eind- of beroepsproducten waarbij de werkwijze wordt toegelicht, portfolio, praktijkverslagen met assessment. (Berkel, Bax, & red., 2006)

Vakspecifieke toetsing

Het vak G/L kent net als andere vakken een aantal specifieke elementen die alleen bij dit vak worden aangeleerd, of bij dit vak meer dan bij ander vakken in het voortgezet onderwijs. Om dat voor elkaar te krijgen is een leeromgeving nodig die voldoet, maar ook een bijbehorende toetsing en beoordeling om de leerprocessen goed te begeleiden en om de werkelijke voortgang te kunnen vaststellen. Dat dit voor vaardigheden op communicatief gebied, zoals het voeren van een dialoog, of bij een vaardigheid als 'reflectievermogen' niet altijd eenvoudig is, zal eenieder beamen, maar het is wel mogelijk om leerprocessen inzichtelijk te maken en de voortgang te laten zien. In dit onderdeel zullen, bij een aantal vakspecifieke elementen, de mogelijkheden om deze verantwoord te beoordelen nader belicht worden.

In de lessen G/L worden leerlingen niet alleen beoordeeld op reproductie van kennis of het toepassen ervan op al behandelde of nieuwe voorbeelden, maar ook beoordeeld op oordeelsvorming, communicatie en synthese. Dit zijn leerprocessen op een hoger niveau dan dat van reproductie, vergelijken, classificeren en generaliseren. Vanzelfsprekend worden leerlingen naar dat hogere niveau begeleid via voorafgaande stappen in het leerproces. Zo kan bijvoorbeeld het meten van de voortgang en het niveau van waardencommunicatie pas plaatsvinden als de leerlingen ook daadwerkelijk naar dat niveau toe zijn geleid. Dit betekent het aanleren van vaardigheden om ook de eigen positie en voortgang te kunnen beoordelen.

“Er is hier sprake van zogenaamde metacognitieve processen. Dat wil zeggen: de leerling moet in staat zijn naar het leerproces als zodanig te kijken en naar diens eigen rol daarin. Jonge leerlingen zijn daar nog niet (goed) toe in staat. In de loop van het voortgezet onderwijs zullen leerlingen langzaamaan de weg op gaan van reflectie, zelfregulering en metacognitief bewustzijn. Dit leerproces moet niet alleen aangestuurd worden door de docent, maar ook daadwerkelijk bewust gemaakt worden bij de leerlingen. Pas dan zal het beklijven. Als docent sta je dus voor de taak de leerlingen te begeleiden op het pad van reflectie, zelfbewustzijn en metacognitie.”
(De Pater, 2013)

Leerlingen kun je bijvoorbeeld op cognitief niveau leren wat hermeneutiek is: “(...) een onderscheid (...) tussen Erklären en Verstehen: natuurkundige feiten kunnen wel *verklaard* worden uit wetmatig verlopende processen, maar historische, psychologische en culturele feiten zullen we vooral moeten proberen te *begrijpen*.” (Gerwen, 1992, p. 153). Maar daarmee kunnen zij historische gebeurtenissen en teksten nog niet automatisch begrijpen, interpreteren en verstaanbaar maken voor mensen van nu. Het is een proces dat leerlingen stap voor stap leren: 1) via het begrijpen van teksten naar het zelf interpreteren ervan, 2) dan dat teksten meer dan één interpretatie kennen, 3) vervolgens kunnen bepalen welke interpretatie in deze context de beste of meest juiste is, en 4) hoe je dat kunt weergeven in begrijpelijke taal. Exegetische vaardigheden voor tekstanalyse (o.a. close reading, allegorisch, historisch-kritisch) helpen daarbij teksten betekenis te geven en te verstaan.

Om deze en andere vaardigheden te beoordelen is het dus nodig niet alleen goede einddoelen te formuleren waaraan het werk moet voldoen, maar ook het leerproces en het werkproces te monitoren om zo inzicht te krijgen in de individuele voortgang en leerbehoeften.³ Binnen het vak is daartoe het portfolio een goed instrument voor beoordeling. Met name wanneer het vak G/L als (school)examenvak is ingericht, wordt daar gebruik van gemaakt. Het geeft leerlingen de kans om hun ontwikkeling door de tijd heen vast te leggen en dat maakt zo voortgang zichtbaar. Bovendien is het een goed instrument om reflectie en evaluatie in te zetten als beoordelingscriteria. Binnen scholen waar het examenvak G/L gegeven wordt, is het gebruikelijk om de beoordeling van de portfolio's periodiek voor te leggen aan een visitatiepanel om zo de kwaliteit te borgen. Een al te subjectief oordeel van de sectie die zijn eigen leerplan opstelt, de eigen normen vastlegt en het werk van de leerlingen hierop beoordeelt, wordt hiermee voorkomen. Collega's van andere scholen beoordelen de leeropbrengsten van de leerlingen en hanteren daarbij niet alleen het leerplan van de school, maar ook de ontwikkelde kaders voor het vak (Stuurgroep Godsdienst als examenvak, 2006, pp. 21-23).

De vakspecifieke vaardigheden en kennis die leerlingen dienen te worden aangeleerd bij het examenvak G/L zijn vastgelegd door een stuurgroep van de toenmalige

³ Zie voor individuele behoeften in het leren ook Deel 3 Hoofdstuk Werkvormen en differentiëren: 31 Differentiëren.

Besturenraad⁴. Een overzicht van de kennis en vaardigheden zoals in de handreiking door de stuurgroep gegeven, is hieronder in schema weergegeven, zie figuur 4. (Stuurgroep Godsdienst als examenvak, 2006, p. 10).

Vakspecifieke vaardigheden	Onderzoeksmatige, argumentatieve, communicatieve en praktische vaardigheden.
Beelden van mens, wereld en God	Impliciete en expliciete opvattingen, overtuigingen, begrippen en theorieën op basis van bronnen en waarneming. Verschillende levensbeschouwingen en godsdienstige tradities worden onderscheiden.
Ervaring en godsdienst	Wat ervaren en beleven mensen? (bijv. afhankelijkheid en vrijheid; gebrokenheid en geborgenheid; onthechting en zelfwording, verplichting en verwachting, etc.) Hoe is de verhouding ervaring / openbaring?
Verbeelding en esthetiek	De uitdrukking van levensbeschouwing en godsdienst in expressievormen als verhalen, rituelen, feesten, symbolen en kunst. Gericht op het beleven en oproepen van ervaringen en stemmingen.
Moreel handelen en ethiek	Beschrijving van, reflectie op en verantwoording van moraal. Bezinning op goed en kwaad, op grond van een gekozen godsdienstige levensbeschouwelijke visie.
Sociale omgang en gemeenschapsvorming	De gemeenschap als sociaal verband dat berust op affectieve relaties. De gemeenschap als instituut met verbanden, functies en structuren, ook geplaatst in een historische context.

Figuur 4: Vakspecifieke vaardigheden en kennis volgens de handreiking Godsdienst als examenvak (Stuurgroep Godsdienst als examenvak, 2006, p. 10).

Op al deze onderdelen dient de school, in casu de sectie G/L, binnen een vakleerplan opdrachten te ontwikkelen waarmee zij kan beoordelen of deze vaardigheden ook daadwerkelijk door de leerlingen worden beheerst. Specifieke, cognitieve inhouden zijn dus niet vastgelegd in dit raamwerk.

Beoordeling groepswork

Een speciaal probleem met het beoordelen van resultaten treedt vaak op bij groepswork. Het generieke resultaat van het eindproduct zal, wil het tegemoetkomen aan de wens om een individueel cijfer te geven dat ieders inbreng rechtvaardigt, omgezet moeten worden in een aantal individuele beoordelingen.

Kenmerk van groepswork is dat een groot deel van het werk buiten het zicht van de docent plaatsvindt. Vrijwel de enige manier om erachter te komen wat zich binnen de groep heeft afgespeeld, is het gedane werk door de groepsleden elkaar te laten evalueren. Een goede evaluatie geeft de docent inzicht wie wat gedaan heeft, wie

4 De Besturenraad voor het protestantschristelijk onderwijs is in 2014 samengegaan met de katholieke pendant VBKO en vormt zo het huidige Verus. Er zijn ruim 4000 scholen in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs aangesloten bij Verus. In 2017 waren er 6763 po-scholen en 635 vo-scholen. Deze laatste scholen zijn vaak breed van opzet en niet gericht op één schoolsoort (Ministerie van OCW, 2018).

zich aan afspraken hield en hoeveel tijd er ongeveer aan het werk besteed is. (In een bijlage zal een voorbeeld van een dergelijk evaluatieformulier worden gegeven, dat zijn diensten gedurende meer dan twintig jaar heeft bewezen in zowel vo als hbo.)

Bij het inzetten van een evaluatieformulier is het nodig dat de docent de vinger aan de pols houdt. Op basis van de binnengekomen informatie zijn verschillende acties van de docent aan te bevelen:

1. De informatie van de leerlingen stemt onderling overeen en klopt met de waarnemingen van de docent. De individuele cijfers kunnen worden vastgesteld op basis van het eindproduct en deze informatie. Bijvoorbeeld: de leerling die meer heeft gedaan krijgt een hoger cijfer en degene die minder heeft gedaan een lager cijfer.
2. De informatie van de leerlingen stemt onderling overeen, maar klopt niet met de waarnemingen van de docent. De docent bespreekt dit verschil met de groep en vraagt naar extra informatie. Als hij de indruk heeft dat de overeenstemmende informatie bij de leerlingen onder druk van een van de groepsleden tot stand is gekomen, dan spreekt hij de leerlingen afzonderlijk. Pas dan volgt de definitieve individuele beoordeling.
3. De leerlingen geven onderling tegenstrijdige informatie over elkaars werk en bijdrage. De docent gaat het gesprek aan met de groep, waarin hij doorvraagt over de individuele bijdrage van elk groepslid, zowel op inhoud als op proces. De leerlingen krijgen zo een beter zicht op het hoe en waarom van hun verschillende evaluaties en gaan begrijpen waarom er een bepaald cijfer per persoon wordt gegeven. (Groepen waarin de samenwerking niet zo goed verliep en waarin zelfs ruzie ontstond, blijken dit erg te waarderen. De verstandhouding tussen de leerlingen onderling is na zo'n gesprek in de meeste gevallen sterk verbeterd.) (De Pater, 2014).

Het inzichtelijk maken van wat de docent toetst, waarom en hoe, verhoogt bij alle vormen van toetsen, inclusief groepswork, de motivatie van de meeste leerlingen. De kans dat een leerling niet alleen werkt of leert voor de toets, maar ook voor een diepgaander inzicht of kennis die langer beklijft dan die ene dag, neemt daardoor toe. Een goed toetsinstrument is daartoe voorwaarde, net zoals een goed samenhangend raamwerk van toetsen door het jaar heen. Hoe beter toetsen onderling op elkaar zijn afgestemd, hoe meer kans op een correct resultaat. Bij het vak G/L is het vaak ingewikkeld om goed inzichtelijk te maken voor leerlingen wat zij precies leren en wanneer zij het geleerde kunnen toepassen in hun eigen leven. Een heldere set

leerdoelen en een goed beoordelingsinstrument helpen om het vak zichtbaar te maken voor de leerlingen. Zij zien daarmee beter welk leerproces zij gaan doorlopen en wat zij kennen en kunnen aan het eind van dat proces, dat zij daarvoor niet kenden of konden. Op die manier werkt heldere beoordeling mee aan de motivatie van de leerlingen om de gestelde doelen ook echt te behalen. En het ondersteunt de sectie G/L om een helder profiel van het vak te laten zien, naar leerlingen toe, maar ook binnen de school en naar buiten toe.

Praktijkvoorbeeld voor toetsen en beoordelen van communicatiewerkvormen

Binnen lessen G/L worden geregeld verschillende werkvormen van communicatie gebruikt: leergesprek, discussie, debat en dialoog. Al deze werkvormen hebben eigen leerdoelen en eigen werkwijzen en kunnen zowel op een formatieve wijze als op summatieve wijze worden beoordeeld. In een klein overzicht worden deze hier - beperkt - weergegeven. Zie figuur 5.

Werkvorm	Doel	Vorm	Beoordeling *	Docent
Leergesprek	Het controleren van de beheersing van de lesstof	Centraal via de docent in interactie met de leerlingen	Formatief **	Verzamelt informatie over (ontbrekende) kennis. Leert gewenst niveau van kennis aan.
Discussie	Het inventariseren van denkbeelden over een onderwerp	Diverse vormen: centraal geleid of in kleine groepen	Formatief ** Summatief als de verschillende rollen tijdens de discussie worden aangeleerd	Verzamelt informatie over interesses. Leert rollen (spreker, notulist, gespreksleider) aan.
Debat	Het verwoorden en verdedigen van een (eigen) standpunt	Beperkt aantal personen; bijv. woordvoerders van een groep die het onderwerp heeft voorbereid	Formatief ** Summatief als wisselende woordvoerders worden ingezet en de weergave wordt beoordeeld op argumentatie	Leert leerlingen debatvormen. Leert hen opbouw van een betoog. Leert hen argumenteren, concluderen en drogredenen herkennen.
Dialoog	Het achterhalen van de onderliggende beweegredenen van (levensbeschouwelijke) opvattingen bij een ander, en die kunnen weergeven.	In twee- of drietallen	Formatief ** Summatief: het mondeling of schriftelijk kunnen weergeven van andermans opvattingen en beweegredenen	Leert leerlingen vormen van (participerend) luisteren. Leert hen doorvragen naar ethische standpunten. Leert hen wereldbeelden en mensbeelden te achterhalen.

*

Een formatieve beoordeling is een tussentijdse beoordeling gericht op verbetering in de toekomst. (Feed forward).

Een summatieve beoordeling is een eindbeoordeling gericht op het vaststellen van een bepaald niveau. (Feedback).

**

De werkvormen kunnen allemaal formatief worden beoordeeld om te achterhalen waar de leerling zich qua stof, vaardigheid of gewenst gedrag zou kunnen ontwikkelen. Het leergesprek is de enige vorm die zich slecht leent om ook summatief in te zetten, vanwege het karakter van het leergesprek (anders wordt het een overhoring). Bij de andere vormen is wel een waarneembaar eindniveau te formuleren waarin alle aspecten worden beheerst.

Figuur 5: Overzicht toetsen en beoordelen van communicatiewerkvormen

Literatuur en bronnen

- Anderson, L., & Krathwohl, D., (eds.) (2013). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Abridged edition. Boston: Pearson Education Limited.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Bloom, B. (. (1972). In *Taxonomie of educational objectives*. New York: David McKay.
- Bolhuis, S. (2001, 2e herz druk). *Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering*. Bussum: Coutinho.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2018, 11 juli). *Onderwijs in Cijfers*
Geraadpleegd van: <https://www.onderwijsincijfers.nl/>
- De Pater, J. (2013). Het toetsen van discussiëren. In: *Narthex* 13 (3), pp 78-84.
- De Pater, J. (2014). Samenwerking: (g)een probleem. In: *Narthex* 14 (1), pp 82-88.
- Gerwen, R. v. (1992). *Kennis in schoonheid*. Amsterdam: Boom.
- Knevel, R. (2013, 1). Taxonomieën zijn hot en handig. In: *Toets!*, 1-10.
- Miller, G. (1990, 9). The assessment of clinical skills, competence, performance. In: *Acad. Med.*, pp. 565-569.
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliot, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J., & Newton, D.P. (2005). *Frameworks for thinking. A handbook for teaching and learning*. Cambridge: University Press.
- Schildkamp, K., Heitink, C.H., Van der Kleij, F., Hoogland, I., Dijkstra, A.M., Kippers, W.B., & Veldkamp, B.P. (2014). *Voorwaarden voor effectieve formatieve toetsing. Een praktische review*. Enschede: Universiteit Twente.
- Stuurgroep Godsdienst als examenvak. (2006). *Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak. Handreiking*. Voorburg: Besturenraad de organisatie van het christelijk onderwijs. (Nu: Verus).
- Van Berkel, H., Bax, A., red. (2006). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.