



Masterproef aangeboden
tot het verkrijgen van het
diploma Master of Arts in de
meertalige communicatie

**Hoe wordt Nederlands voor anderstaligen
in verschillende richtgraden en
in verschillende scholen
uit de regio Limburg geëvalueerd?
Met perspectief van leerkrachten en cursisten**

Door: Jolien Janssens
Promotor: Dr. Elke Peters

ACADEMIEJAAR 2016-2017

Woord vooraf

Na het onderzoek 'Analyse van oefeningen van twee handboeken Nederlands als tweede taal' in de bachelorpaper is mijn interesse gegroeid om diepgaander onderzoek in het domein Nederlands als tweede taal te verrichten. Vandaar dat mijn masterproef zich in dat domein kadert. Deze keer bestudeer ik de evaluaties in verschillende richtgraden waar Nederlands aan anderstaligen gegeven wordt. De doelgroep bestaat uit cursisten die in een Limburgs Centrum voor Basiseducatie of Volwassenenonderwijs les volgen. Zowel de leerkrachten, coördinatoren en praktijk- of trajectbegeleiders, alsook de cursisten kunnen hun visie op evalueren uiten door deel te nemen aan de voor hen ontwikkelde enquête.

Graag wil ik mijn masterproefpromotor, dr. Elke Peters, bedanken voor haar interesse, kennis en begeleiding. Vervolgens wil ik Carine Biesmans, de directie van Qrios campus viio, bedanken om me up-to-date te houden over het onderwijsgebeuren en de opleidingen Nederlands als tweede taal. De directie, leerkrachten, coördinatoren, praktijk- en trajectbegeleiders van de deelnemende centra, alsook hun cursisten wil ik van harte bedanken voor hun deelname aan de interviews en de enquêtes. Dankzij hen kon het onderzoek representatief en objectief uitgevoerd worden. Het gaat daarbij om de volgende centra:

- Basiseducatie LiMiNo (Limburg Midden-Noord):
 - Directie: Rohnny Berden en Martine Haesendonckx
 - Praktijkbegeleider NT2: Hannelore Vanderhoydonck
- CVO 13 Zuid-Limburg:
 - Directie: Els Willems
 - Coördinator en trajectbegeleider: Ine Buekers
- CVO Lino
 - Directie: Kristof Severens
 - Adjunct-directeur & IKZ/NT2 coördinator: Bart Vermeer
 - Leerkracht NT2: Anne Wilms

Abstract

The research purpose of this Master thesis focuses on the means of evaluation in educational settings featuring Dutch as a foreign language. The thesis follows the question which opinion participants and teachers of such classes express about the current evaluation methods. In this interest, the author compares the evaluation methods used in five different schools in the Flemish province of Limburg.

The theoretical part of the thesis presents and discusses the concepts of summative and formative evaluation and discusses the current viewpoint of the Flemish Department of Education concerning evaluation. Furthermore, the part provides a summary of different evaluation tools and presents general information about teaching and studying Dutch as a foreign language. In addition, the author discusses the differences between basic and adult education settings. The analytical part of the thesis contains an experimental research approach including two surveys. While one of the surveys was directed to participants of Dutch language classes, the other survey was directed to the teachers of such courses.

Generally speaking, the results of the surveys lead to the conclusion that teachers and participants are satisfied with the currently used evaluation methods. However, a part of the participants of the courses, which momentarily do not apply self-assessment methods wish to integrate these methods into their evaluation process. The majority of the consulted teachers seems to agree on this opinion.

Inhoudsopgave

Code of conduct

Woord vooraf

Abstract

1	Inleiding.....	6
2	Evalueren.....	8
2.1	Wat betekent 'evalueren'?	8
2.2	Summatief en formatief evalueren.....	9
3	Visie op breed evalueren.....	11
3.1	Wat is breed evalueren?	11
3.2	Waarom is (breed) evalueren zinvol?	12
3.3	Welke doelen stelt men bij evalueren?	14
3.4	Wanneer en op welke manier kan men het best evalueren?	15
3.5	Wie voert de evaluatie uit?.....	16
3.6	Hoe stelt men de evaluatiecriteria op?	17
3.7	Hoe reflecteert men na de evaluatie?	20
4	Evaluatie-instrumenten.....	22
4.1	Wat is een geschikt evaluatie-instrument?	22
4.2	Diverse evaluatie-instrumenten	23
4.2.1	Observatie.....	23
4.2.2	Toets, test of examen	24
4.2.3	Taaltaak.....	25
4.2.4	Portfolio	26
4.2.5	Zelfevaluatie of self-assessment	28
4.2.6	Peerevaluatie of peer-assessment	28

4.2.7	Co-evaluatie of co-assessment	29
5	Opleiding Nederlands als tweede taal	30
5.1	Domeinen en rollen in de NT2-opleiding.....	30
5.1.1	Domeinen	30
5.1.2	Rollen	32
5.2	Overzicht van de NT2-opleiding.....	33
5.3	Het Europees Referentiekader	37
5.4	Het CNaVT als voorbeeld	40
6	Centrum voor Basiseducatie en Centrum voor Volwassenenonderwijs	43
7	Methodologie.....	46
7.1	Enquête voor cursisten	47
7.1.1	Analyse.....	47
7.1.2	Resultaten.....	53
7.1.3	Discussie	59
7.2	Enquête voor leerkrachten, coördinatoren en praktijk- of trajectbegeleiders.....	64
7.2.1	Analyse.....	64
7.2.2	Resultaten.....	70
7.2.3	Discussie	81
7.3	Discussie voor beide enquêtes	87
8	Aanbevelingen.....	89
9	Conclusie	90
	Literatuurlijst	94
	Bijlage	101
A.	Enquête voor cursisten: enquête voor een Centrum voor Basiseducatie (voorbeeld).....	101

B.	Enquête voor cursisten: enquête voor een Centrum voor Volwassenenonderwijs (voorbeeld).....	101
C.	Enquête voor cursisten: overzicht van de doelgroep	101
D.	Enquête voor cursisten: overzicht van de gegevens	101
E.	Overzicht van de resultaten voor de cursisten	101
F.	Enquête voor leerkrachten, coördinatoren en praktijk- of trajectbegeleiders...	101
G.	Enquête voor leerkrachten, coördinatoren en praktijk- of trajectbegeleiders: overzicht van de gegevens.....	101

1 Inleiding

Onderwijs en evalueren: twee begrippen die met elkaar verbonden zijn. Aangezien het onderwijs als doel heeft leerlingen, studenten en cursisten voor te bereiden op het leven in deze maatschappij, moet een leerkracht, docent of professor ook kunnen nagaan of de doelen bereikt zijn. Dat doet hij of zij met een welgekozen evaluatie.

Maar hoe stelt men een functionele evaluatie op? Zijn er criteria waaraan een goed evaluatie-instrument kan voldoen? Bestaat er een ideale evaluatiemethode of toch niet? De visie op breed evalueren van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming wordt daarom toegelicht.

Het begrip *evalueren* staat dus in voorliggend onderzoek centraal. Aangezien de opleidingsprofielen voor Nederlands als tweede taal in 2013 geactualiseerd werden door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, is het een logisch gevolg dat de evaluaties aangepast moeten worden. De onderzoeksvraag is daarom als volgt geformuleerd: 'Hoe wordt Nederlands voor anderstaligen in verschillende richtgraden en in verschillende scholen uit de regio Limburg geëvalueerd? Met perspectief van leerkrachten en cursisten.' De doelgroep richt zich enerzijds tot de cursisten die een opleiding Nederlands voor anderstaligen volgen en anderzijds tot de leerkrachten, coördinatoren en praktijk- of trajectbegeleiders die betrokken zijn met die specifieke opleiding. Aan de hand van enquêtes worden de gegevens voor het experimenteel onderzoek verzameld.

In hoofdstuk twee wordt er meer informatie gegeven over het verschil tussen summatief en formatief evalueren. Vervolgens wordt in hoofdstuk drie de visie op breed evalueren nader toegelicht, met perspectief van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming en van andere wetenschappelijke literatuur. Aansluitend staan verschillende evaluatie-instrumenten in hoofdstuk vier centraal. De opleiding Nederlands als tweede taal wordt in hoofdstuk vijf uitvoerig besproken in samenhang met het Europees Referentiekader. De literatuurstudie eindigt met het onderscheid tussen een Centrum voor Basiseducatie en een Centrum voor Volwassenenonderwijs. Vervolgens staat het experimenteel onderzoek in

hoofdstuk zeven *Methodologie* centraal. De enquêtes op cursist- en leerkrachtniveau zullen er geanalyseerd worden. Daarnaast komen de aanbevelingen in hoofdstuk acht aan bod. De masterproef wordt met het hoofdstuk *Conclusie* afgerond. De diverse bijlagen, waaronder de enquêtes en de dataverzamelingen, zijn op de bijgevoegde cd te vinden.

2 Evalueren

Evalueren staat in deze masterproef centraal. Maar wat houdt het begrip ‘evalueren’ precies in? Is er één manier om het evaluatieproces te beschrijven? Enkele standpunten over die term komen in dit hoofdstuk aan bod, alsook het verschil tussen summatief en formatief evalueren.

2.1 Wat betekent ‘evalueren’?

Volgens Van Dale (2016) betekent evalueren: ‘beoordelen, m.n. na afloop kritisch beoordelen om van de ervaringen en de fouten te leren’ (Van Dale, 2016). Die definitie kan men verrijken met de verschillende interpretaties op evalueren, namelijk ‘evaluatie van de leerkracht, evaluatie op schoolniveau, evaluatie van het curriculum, evaluatie van een onderwijsvernieuwing of evaluatie van de leerlingen’ (Verhoeven, Devos, Bruylant & Warmoes, 2002, p. 2). Een andere kijk op evaluatie kan als volgt omschreven worden:

Het verzamelen en interpreteren van gegevens over het onderwijsleerproces [1] (die gerelateerd zijn aan de doelstellingen van het onderwijs [2]) om de vorderingen van de leerlingen te beoordelen of beslissingen te nemen over de voortgang van het onderwijsleerproces [3] (Janssens, 1988: 4; De Block & Heene, 1997: 325; Standaert & Troch, 1998: 227-228, zoals geciteerd in Verhoeven et al., 2002).

In bovenstaande definitie ligt de nadruk op evaluatie bij leerlingen, maar die visie kan verder uitgebreid worden naar taalleerders in het algemeen. In deze masterproef ligt de nadruk immers op de evaluatie voor cursisten die Nederlands als tweede taal leren. Bovenstaand standpunt over evaluatie valt in drie delen uit elkaar. In de eerste plaats wordt het begrip evaluatie als een proces voorgesteld: evalueren gebeurt niet op een-twee-drie. Als tweede punt komen de doelstellingen aan bod die cognitief (kennis) of sociaal (attitudes) van aard kunnen zijn. Ook is er aandacht voor de doelen omtrent vaardigheden. Die doelstellingen sluiten aan bij de beoordelingsfactor van evaluatie, maar evalueren is meer dan dat gegeven alleen, zoals in het derde punt beschreven wordt. Evaluatie kan ook zijn nut bewijzen in de ondersteuning van het onderwijsleerproces. (Verhoeven et al., 2002)

De Evaluatietheek NT2 Volwassenen verklaart hun visie op evalueren op hun site nader (<http://www.nt2evaluatheek.be/Default.aspx>). Evalueren is:

- ‘het verzamelen van gegevens over de taalvaardigheid van de leerder’ (Steunpunt GOK (CTO/KU Leuven), 2013c);
- ‘een beoordeling van zijn of haar prestaties in het licht van de doelstellingen van de opleiding’ (Steunpunt GOK (CTO/KU Leuven), 2013c).

Ook in die definitie komt het proces van evalueren aan bod. De verzameling van informatie gebeurt niet in één keer. Daarnaast spelen de beoordeling en de doelstellingen een rol in het evaluatiegebeuren. Ook het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming heeft een visie op (breed) evalueren. Dat standpunt wordt in hoofdstuk drie toegelicht.

2.2 Summatief en formatief evalueren

Binnen het beoordelingsproces kan er een onderscheid tussen soorten evaluatie gemaakt worden. Zo is er de summatieve evaluatie: ‘toetsen die als doel hebben om leerlingen te beoordelen’ (Beeker, Fasoglio, Til & Trimboos, 2011, p. 12). Daarbij wordt er vaak een score aan de evaluatie toegekend. Op die manier wordt gekeken of de doelstellingen door de cursist behaald zijn (Meijer & Noijons, 2008) en in welke mate ze in het leerproces gevorderd zijn (Beeker et al., 2011). Zijn de cursisten spreekvaardiger geworden? Lukt het om foutloos een mail op te stellen? Ook andere vaardigheden kunnen bij een summatieve toets aan bod komen. Zulke toetsen zijn ‘vaak aan een norm gebonden, een momentopname of een voortgangstoetsing’ (Meijer & Noijons, 2008, p. 166). Summatieve toetsen komen overwegend na een bepaalde lessenreeks en/of op het einde van een module voor. Het voordeel van summatieve evaluatie is dat de motivatie van cursisten stijgt die over het algemeen goede cijfers halen. De keerzijde is dat cursisten met een moeizamer leerproces minder gestimuleerd worden. (Beeker et al.)

Een tweede soort van evalueren is de formatieve evaluatie. Dat zijn ‘toetsen die tot doel hebben om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren’ (Beeker et al., 2011, p. 12). Die evaluatiemethode wordt dus toegepast ter bevordering van het leerproces. De vraag naar

onderwijsleerbehoefte, het niveau van kennis en vaardigheden, sterke punten en de aanleiding van werkpunten kunnen daarbij aan bod komen. Het gaat dan niet om een (eind)beoordeling, zoals bij summatieve evaluatie, maar om een continu proces waarbij het geven van een cijfer geen vereiste is. De focus ligt daar op een evaluatieproces die aan het begin van een leerproces en/of tijdens de ontwikkeling ervan nader geanalyseerd wordt. (Beeker et al.) Formatief evalueren heeft als voordeel dat een betere leerhouding gestimuleerd wordt. Nadelig is dat feedback van een aantal factoren afhankelijk is. Zo is zelfsturing een eigenschap die de cursist moet bezitten om met de gegeven feedback aan de slag te gaan. Daarnaast moet hij in staat zijn om de informatie te begrijpen en er op een actieve en gemotiveerde manier een gevolg aan te geven. Tot slot moet hij over de nodige (materiële) ondersteuning en tijd beschikken om de feedback in het leerproces te integreren. (Meijer & Noijons, 2008)

Het is dus belangrijk om het verschil tussen summatief en formatief evalueren nader te verklaren, omdat de opbouw en het gebruik van evaluaties op een andere manier tot uiting komen (Beeker et al., 2011). Mondelinge en schriftelijke evaluatie-instrumenten kunnen zowel bij summatief als formatief evalueren voorkomen. Bij die laatste vorm zijn 'individuele evaluatiegesprekjes, portfolio's of observaties' (Beeker et al., 2011, p. 13) ook mogelijk.

3 Visie op breed evalueren

In dit hoofdstuk wordt het begrip evalueren verder uitgediept tot breed evalueren. De focus ligt op de visie van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, voorzien van andere wetenschappelijke invalshoeken. Het begrip 'breed evalueren' wordt eerst nader verklaard. Vervolgens wordt geduid waarom evalueren een belangrijk onderdeel van het leerproces is. Daarbij is het zinvol om op voorhand concrete doelstellingen te bepalen. Welke evaluatievorm en welk evaluatiemoment het meest geschikt zijn, komt in paragraaf 3.4 aan bod. Aansluitend wordt er meer uitleg gegeven over de personen die een evaluatie kunnen beoordelen en die met de evaluatiecriteria rekening moeten houden. Tot slot is er aandacht voor een reflectiemoment op het einde van een evaluatieproces.

3.1 Wat is breed evalueren?

Breed evalueren legt de nadruk op drie elementen: de totaliteit van competenties, de coöperatie en de reflectie. De totaliteit van competenties van de taalleerder wordt in kaart gebracht door diverse standpunten met elkaar te vergelijken. Ook wordt het evaluatieproces niet beperkt tot enkele momentopnames. Een evaluatie kan op geregelde tijdstippen in steeds andere contexten plaatsvinden. Door gevarieerde evaluatiemethodes (zoals portfolio's of self-assessment) toe te passen, onderscheidt breed evalueren zich. Toch is het inzetten van verschillende soorten evaluatie niet voldoende. Het is nodig om doelgericht de evaluatie af te stemmen op de (begin)situatie, doelstellingen, beoogde klasgroep en tijdstip. Leerkrachten krijgen op die manier een uitgebreider en heterogeen beeld van de talenten en werkpunten van de cursisten. (De Backer & Philips, 2013)

De coöperatie tussen alle betrokkenen in het schoolgebeuren draagt bij aan breed evalueren, want iedereen kan een actieve rol in het evaluatieproces spelen: taalleerders, leerkrachten, directie, secretaresses... Het is van belang dat de visie op evalueren door het hele team gedragen wordt. Tot slot kijkt breed evalueren verder dan het eindresultaat. Er is aandacht voor een reflectiemoment om te leren van de geleverde prestaties. Reflecteren

kan op verschillende schoolniveaus voorkomen: zowel bij leerkrachten als bij de cursisten. (De Backer & Philips, 2013) Volgend citaat vat de visie op breed evalueren nogmaals samen.

Breed evalueren betekent evalueren om te leren, evalueren van alle eindtermen, met verschillende evaluatie-instrumenten, met de leerlingen als actieve participanten en, op zoveel mogelijk momenten en met communicatie over de resultaten als gevolg (Philips, 2013).

3.2 Waarom is (breed) evalueren zinvol?

Het nut van breed evalueren wordt op de site van Evaluatietheek NT2 Volwassenen (<http://www.nt2evaluatheek.be/Default.aspx>) nader omschreven:

Een evaluatie wordt best **breed** opgezet omdat één momentopname, één afnemer, één beoordelaar, één soort meting soms onvoldoende relevante informatie oplevert om een genuanceerd beeld te krijgen van de werkelijke vaardigheden van de betrokkene (Steunpunt GOK (CTO/KU Leuven), 2013a).

Het evaluatiegebeuren heeft als doel om op alle facetten van het leerproces een betekenisvolle indruk te bekomen. Daarbij wordt er met vaardigheden, kennis en attitudes rekening gehouden. Door een evaluatie beperkt te houden op gebied van context, tijdstip, beoordelaars en evaluatie-instrument, bestaat de kans dat er te weinig gegevens voorhanden zijn om gericht met de uitkomsten aan de slag te gaan. (Steunpunt GOK (CTO/KU Leuven), 2013a) Daarnaast is breed evalueren een pluspunt voor de motivatie in de taalontwikkeling. Enerzijds nemen de taalleerders actief aan hun eigen ontwikkelingsproces deel, anderzijds zijn ze op de hoogte van wat van hen precies verlangd wordt (CNaVT & Nederlandse Taalunie, 2006). Onderstaand citaat verduidelijkt dat standpunt.

Bijkomende voordelen van sommige vormen van breed evalueren zijn dat uw studenten meer gemotiveerd raken, omdat ze meer betrokken zijn bij hun eigen onderwijsleerproces. Daarnaast kunnen ze een beter inzicht krijgen in de eisen die aan hun taalvaardigheid gesteld worden. Motivatie en inzicht zijn beide zaken die van belang zijn voor het optimaliseren van hun leerproces (CNaVT & Nederlandse Taalunie, 2006).

Breed evalueren heeft als voordeel om een gevarieerd overzicht van competenties van de (taal)leerder te bekomen, alsook om de motivatie en eigen inzicht in het leerproces te verhogen. Ook kan men met (taal)evaluaties verschillende doelen bereiken, vandaar dat evalueren essentieel in het leerproces is. In eerste instantie is het van belang om op voorhand duidelijk te overwegen waarom men wil evalueren en wat de functie van de gekozen evaluatie is. De manier van evalueren, dat in een later stadium aan bod komt, is van voorgaande vragen afhankelijk. Vandaar dat de reden en functie om te evalueren een weloverwogen keuze moet zijn. (De Backer & Philips, 2013)

Evalueren kan vele redenen hebben. Zij die evalueren, zoals leerkrachten, overdenken het best waarom ze bepaalde vaardigheden of kennis willen toetsen. Een eerste mogelijkheid is het vaststellen van moeilijkheden bij taalleerders. Op die manier kan er gericht aan taalverwerving gewerkt worden (Nation, 2013). 'Een eerste indruk krijgen van de taalvaardigheid van studenten in een nieuwe groep' (Steunpunt GOK (CTO/KU Leuven), 2013b) zorgt bijvoorbeeld voor informatie omtrent taalevolutie (De Backer & Philips, 2013). Door te evalueren kan er bepaald worden welk taalniveau de taalleerders al verworven hebben, zodat ze in de juiste groep ingedeeld kunnen worden en leerstof aangeboden krijgen die voor hen een positieve uitdaging vormt (Nation, 2013). Dankzij een brede evaluatie kunnen er verantwoorde beslissingen genomen worden om advies voor het volgende schooljaar te verlenen (De Backer & Philips, 2013).

Vervolgens is het 'ondersteunen van de taalontwikkeling' (De Backer & Philips, 2013, p. 39) een andere mogelijke drijfveer om te evalueren. De begeleiding bij het (talig) leerproces door leerkrachten en het bevorderen van bewustwording in de eigen ontwikkeling bij taalleerders, zijn voorbeelden die bij dat aspect passen (De Backer & Philips, 2013). Het is voor de leerkrachten belangrijk om te zien of hun doelen bereikt zijn. Hebben de taalleerders de geleerde kennis verworven? Zijn de cursisten vaardiger geworden m.b.t. het luisteren, lezen, schrijven en spreken (Nation, 2013)? Ook de doeltreffendheid van het onderwijsbeleid kan daarbij kritisch beschouwd worden (De Backer & Philips, 2013). Breed evalueren zorgt voor een genuanceerdere kijk op de onderwijsleeractiviteiten en aangeboden modules, zodat het schoolteam de leerinhouden beter op de leerbehoeften, het leerproces en de motivatie van de taalleerders kan afstemmen (CNaVT & Nederlandse

Taalunie, 2006). Taalevaluaties kunnen zo een bijdrage leveren om na te gaan of de manier van lesgeven succesvol was of niet, met andere woorden hoe goed de cursus was (Nation, 2013).

Maar hoe kan men bepalen of een cursus 'goed' is of niet? Hoe 'goed' men een module zal beoordelen, hangt van diverse personen en hun perspectief af. Zo is het mogelijk dat het standpunt van de directie, lerarenteam, cursisten, taalexperten of onderwijsdeskundigen niet altijd eenstemmig is. Ook degenen die het leerplan of onderwijsprogramma opstellen, kunnen de nadruk op een ander aspect van de evaluatie leggen. Elke persoon die participeert in het evaluatieproces, kan aan uiteenlopende aspecten aandacht besteden en op een andere manier naar evaluatie kijken. Zo kunnen de taalleerders de cursus als 'goed' beoordelen, als ze vinden dat ze vooruitgang geboekt hebben en graag naar de lessen gekomen zijn. De directie en het lerarenteam zullen tevreden zijn als bijvoorbeeld de doelen bereikt zijn en als de cursisten hun taalopleiding aan andere geïnteresseerden aanbevelen. (Nation, 2013)

3.3 Welke doelen stelt men bij evalueren?

Bij een evaluatie horen doelstellingen. Welk evaluatie-instrument het best die doelstellingen meet, is volgens Nation (2013) afhankelijk van drie factoren. Als eerste punt is het belangrijk om te bepalen welk soort kennis men zal evalueren. Aansluitend moet er rekening gehouden worden met de omstandigheden waarin de test zal plaatsvinden. Als derde factor moet men definiëren wat men met de test wil bereiken: welk doel of welke doelen zijn met de evaluatie verbonden? (Nation, 2013)

Op een bewust gekozen moment wil men als leerkracht nagaan of de doelen bereikt zijn. Dat kan d.m.v. productevaluatie. Die evaluatievorm houdt in dat de leerkracht de beoogde doelstellingen m.b.t. kennis en vaardigheden toetst en ervan uitgaat dat de cursist in staat is om de evaluatie tot een goed einde te brengen. (De Backer & Philips, 2013) Zo kan er getest worden of de cursisten zichzelf kunnen voorstellen, een uitnodiging voor een verjaardag kunnen schrijven of de geleerde woordenschat in de juiste context kunnen gebruiken.

Een andere vorm van evaluatie kan met volgende vraag verduidelijkt worden: ‘Hoe krijg je zicht op de manier waarop de doelstellingen werden gerealiseerd (d.i. procesevaluatie)?’ (De Backer & Philips, 2013, p. 40). Vooraleer een goed resultaat bereikt kan worden, heeft de cursist zich gedurende het leerproces verder ontwikkeld. Door procesevaluatie toe te passen kan de leerkracht zijn lessen kritisch bekijken en aan de cursist meedelen waar hij in zijn ontwikkelingsproces staat (De Backer & Philips, 2013). Een voorbeeld daarbij kan zijn om de mondelinge vaardigheden van de cursist te bekijken. Heeft hij nog steeds problemen om de tweeklank ‘au’ uit te spreken of heeft hij daarin vooruitgang geboekt? Tot slot is het belangrijk om op voorhand te bekijken welke competenties de cursist in welke mate al verworven heeft en om voor ogen te houden dat evalueren als een leerrijk deel van het ontwikkelingsproces uitmaakt. (De Backer & Philips, 2013)

3.4 Wanneer en op welke manier kan men het best evalueren?

Evalueren kan op verschillende tijdstippen. Het leerkrachtenteam staat op dat gebied ook voor bepaalde keuzes. Doen ze aan permanente of gespreide evaluatie? Of kiezen ze enkel voor een eindevaluatie? Die laatste term spreekt voor zich: er wordt enkel op het einde van een module geëvalueerd. Gespreide evaluatie is een ‘evaluatievorm waarbij de klassieke examens of evaluatie van de vaardigheden worden opgesplitst en gespreid over een langere periode en dus in de loop van het schooljaar worden afgenomen’ (VVKSO, 2014, p. 182). Die evaluatievorm hoort bij summatief evalueren: na een leerproces over een bepaalde vaardigheid of (kennis)competentie vindt er een evaluatie plaats. Dat kan in kleinere delen opgedeeld worden, zoals een test, of als een groter geheel gezien worden (bijvoorbeeld een examen). (VVKSO, z.d.; Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst Secundair Onderwijs - Bisdom Gent, 2004; VVKSO, 2014) Bij die definitie kan men nog toevoegen dat het over productevaluatie gaat (Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst Secundair Onderwijs - Bisdom Gent, 2004). Zo kunnen leerkrachten van het vakgebied Nederlands na enkele thema’s een test geven waarin de verleden tijd getoetst wordt en waarin de cursisten een verhaal over hun laatste vakantie moeten schrijven. Die score telt mee in de eindevaluatie (VVKSO, z.d.; Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst Secundair Onderwijs - Bisdom Gent, 2004).

Permanente evaluatie sluit aan bij formatief evalueren. Daarin staat het leerproces centraal. De leerkracht observeert en beoordeelt de taalleerder op verschillende tijdstippen. Volgens de visie van breed evalueren bekommt men dankzij die tussentijdse evaluatie een beter zicht op de sterktes en zwaktes van de cursist. Bij permanent evalueren is het belangrijk dat er ook aandacht is voor een terugkoppeling. Dat kan door feedback van de leerkracht en door peer- of zelfevaluatie (zie hoofdstuk vier). Kenmerkend voor permanente evaluatie is dat het een tussentijds karakter heeft door geregeld te evalueren. De taalleerder krijgt op die manier de kans om actief aan zijn leerproces te werken. Permanent evalueren vindt continu plaats en sluit dus aan bij procesevaluatie. Die evaluatievorm is ook een cyclisch gegeven: 'Bij de integratie van evaluatie in het leer- en instructieproces spreekt men van permanente evaluatie' (De Backer & Philips, 2013, p. 104). De leerkracht evalueert niet alleen op verschillende momenten, maar evalueert ook a.d.h.v. diverse evaluatie-instrumenten, bijvoorbeeld een portfolio, observaties... (zie hoofdstuk vier). De beoordeling gebeurt niet door een eindevaluatie. (De Backer & Philips, 2013; VVKSO, 2014)

Bij de vraag 'Wanneer evalueer ik het best?' moeten de leerkrachten onder andere bepalen hoe veel keer er in een module een evaluatie aan bod komt, alsook de duur van en de bespreking over de evaluatie. Daarnaast kunnen ze er ook voor kiezen om in de eerste les reeds een evaluatiemoment in te plannen om een eerste indruk van de verworven competenties te bekomen. (De Backer & Philips, 2013)

Op welke manier men als leerkracht het best evalueert, hangt af van de gekozen doelen (zie vorige paragraaf). Voor die doelen moet een passende evaluatievorm gekozen worden. Enkele voorbeelden zijn een taaltaak, de 'klassieke' test, co-assessment... (De Backer & Philips, 2013). In hoofdstuk vier worden verschillende evaluatie-instrumenten voorgesteld.

3.5 Wie voert de evaluatie uit?

Bij breed evalueren is het niet alleen de leerkracht die een beoordeling kan geven. Cursisten kunnen 'actieve participanten' (De Backer & Philips, 2013, p. 43) in de evaluatie zijn, zodat ze bij hun leerproces betrokken worden. Via een onderwijsleergesprek kunnen ze een betere kijk op de evaluatie hebben, zelf voorstellen doen of kritiek uiten. Zelf-, peer- of

co-assessment zijn andere voorbeelden waarbij de cursist in het evaluatieproces betrokken wordt (zie hoofdstuk vier). Naast de leerkracht en/of de cursisten kunnen ook andere leerkrachten – hetzij taalleerkrachten, hetzij andere vakleerkrachten – mee beoordelen. De taalcoördinator kan daarin een begeleidende rol hebben. (De Backer & Philips, 2013)

3.6 Hoe stelt men de evaluatiecriteria op?

Bij een evaluatie horen bepaalde doelstellingen die beoordeeld worden, zoals in paragraaf 3.3 *Welke doelen stelt men bij evalueren?* beschreven staat. Om doelgericht en breed te evalueren, is het van belang dat de evaluatie aan bepaalde criteria voldoet (De Backer & Philips, 2013). Zo kan een NT2-leerkracht een schrijfofdracht rond het thema ‘mijn familie’ geven. Van de cursisten wordt verwacht dat ze de geleerde woordenschat in de juiste context gebruiken, grammaticale constructies vlot toepassen en spellingsfouten tot minimum beperken. Het is voornamelijk dat de leerkracht die verwachtingen aan de cursisten mededeelt.

Welke criteria horen bij het opstellen van een doelgerichte evaluatie? Volgens het document *Eisen voor kwaliteitsvolle evaluatie* van Steunpunt Diversiteit & Leren i.o.v. Proeftuinen (z.j.) zijn er een zestal criteria waaraan een geschikte evaluatie moet voldoen. Het gaat daarbij om validiteit (geldigheid), betrouwbaarheid, efficiëntie, objectiviteit, transparantie en normering. Het eerste criterium validiteit of geldigheid houdt in dat de leerkracht de doelen evalueert die hij bijvoorbeeld met een test of taalkaak wil meten. De leerkracht informeert de cursisten ook tijdig over de te bereiken doelen. (Eisen voor kwaliteitsvolle evaluatie, z.j.) Meet de NT2-leerkracht bij een mondelinge evaluatie effectief de toepassing van het Standaardnederlands? Meet hij de woordenschat van het thema ‘mijn hobby’? Zijn de cursisten op de hoogte van hetgeen ze moeten kennen en kunnen? Met een valide test kunnen de cursisten en de leerkrachten er zeker van zijn dat de score van de evaluatie overeenstemt met een bepaald niveau van taalbeheersing (bijvoorbeeld: schrijfvaardigheid) (Sercu, Vyncke & Peters, 2003). Bij een valide test is het belangrijk om na te gaan of geen andere voorkennis of vaardigheid noodzakelijk is (Eisen voor kwaliteitsvolle evaluatie, z.j.; Sercu et al., 2003). Zo zal een leesopdracht over academisch taalgebruik in Vlaamse universiteiten voor cursisten van richtgraad één geen geldige evaluatie zijn.

Het tweede criterium, betrouwbaarheid, geeft meer info over de volgende vraag: 'Geeft mijn toets aanleiding tot consistente beoordeling (d.i. zijn de resultaten bij beoordeling op ander tijdstip of door andere beoordelaar identiek)?' (Eisen voor kwaliteitsvolle evaluatie, z.j.). Volgens het betrouwbaarheids criterium moet de vraagstelling concreet, representatief en duidelijk zijn. Het te geven antwoord is dankzij de vraagstelling op zo'n manier omkaderd, zodat er daarover geen twijfel mogelijk is. (Eisen voor kwaliteitsvolle evaluatie, z.j.) Als een NT2-leerkracht een schrijfo opdracht evalueert en hij evalueert diezelfde evaluatie bij een andere groep van dezelfde module, dan zou de beoordeling op dezelfde manier moeten gebeuren. Voorts is een onbetwistbare vraagstelling noodzakelijk, zoals 'Waar woon jij?'

Vervolgens wordt er dieper op het efficiëntie criterium ingegaan. Is de tijdsinvestering voor het opstellen en verbeteren van de evaluatie in evenwicht met de bevindingen die de leerkracht er uithaalt om het verdere leerproces te begeleiden? Past de leerkracht, indien nodig, zijn evaluatie aan? Let de leerkracht op een praktische werkvorm, zonder daarbij de vorige twee criteria uit het oog te verliezen? (Eisen voor kwaliteitsvolle evaluatie, z.j.) Objectiviteit is het vierde criterium dat een rol speelt bij een kwaliteitsvolle beoordeling. Het is daarbij van belang om alle cursisten gelijke kansen te bieden om te leren, ongeacht hun culturele of sociaal-economische afkomst. Hetgeen in de les geleerd wordt, zijn ook die elementen die in een evaluatie bevestigd kunnen worden. Eventuele informatie die tijdens een evaluatie nodig is, maar misschien niet door iedereen gekend is, wordt voor iedereen uitgelegd. (Eisen voor kwaliteitsvolle evaluatie, z.j.) In een heterogene klas waar cursisten uit verschillende landen afkomstig zijn, is het uitermate van belang om met die culturele verschillen rekening te houden. Leren de cursisten over het verkeer, dan zal dat ook het onderwerp van de evaluatie zijn om tot een objectieve beoordeling te komen. Een niet-objectieve evaluatie daarentegen is als de cursisten een negatie met 'niet' moeten vormen, terwijl ze enkel de negatie met 'geen' tot nu toe leerden.

Een vijfde criterium is transparantie: 'Wordt de evaluatie ondersteund door communicatie?' (Eisen voor kwaliteitsvolle evaluatie, z.j.) Dan wordt de cursist vooraf over de criteria, doelen en verloop van de evaluatie geïnformeerd. Transparantie houdt ook in dat er na de evaluatie een feedbackmoment is. (Eisen voor kwaliteitsvolle evaluatie, z.j.) In de les kunnen veelvoorkomende fouten als een klassikaal werkpunt aangehaald worden. De

cursisten hebben het bijvoorbeeld nog moeilijk met de uitspraak van de tweeklank 'eu'. Een individuele feedback over hun vooruitgang en werkpunten is ook mogelijk. Het laatste criterium dat door Steunpunt Diversiteit & Leren i.o.v. Proeftuinen (z.j.) aangehaald wordt, is normering. Een overzichtstabel of beoordelingsmodel is een handig instrument voor de leerkracht om vast te stellen welke informatie noodzakelijk voor een bepaalde score is. Het is een meerwaarde om de evaluatie over een langere periode meermaals door verschillende leerkrachten te laten gebruiken. Op die manier kan het leerkrachtenteam een duidelijker beeld krijgen over de gewenste prestatie ten opzichte van de te geven score. (Eisen voor kwaliteitsvolle evaluatie, z.j.)

De auteurs Sercu, Vyncke en Peters (2003) stelden ook een aantal criteria voor een doelgerichte evaluatie op. Daarbij stemmen validiteit en betrouwbaarheid overeen met de bovenstaande toelichting. Hun criterium over uitvoerbaarheid sluit deels bij efficiëntie aan. Uitvoerbaarheid gaat ook over de nodige middelen, zoals personeel, tijd en materiaal. Een hoge score op dat criterium wijst erop dat enkel die middelen gebruikt worden waarover de school of instelling beschikt. Daarnaast hebben de auteurs ook aandacht voor authenticiteit, interactiviteit en impact. 'Een authentische test bevat taken waarvan de karakteristieken een grote mate van overeenkomst vertonen met de karakteristieken van die taken in het werkelijke leven' (Sercu et al., 2003, p. 19). Hoe goed zijn de cursisten voorbereid op realistische situaties? Voor de rol van consument kan een gesprek tussen een klant en een kassierster een authentiek voorbeeld zijn. Een ander criterium dat door Sercu et al. (2003) beschreven wordt, is die van interactiviteit. Zij stellen dat er een hoge graad van interactiviteit is, als de cursist verschillende vaardigheden moet gebruiken om voor de evaluatie te slagen. Die vaardigheden kunnen gaan over algemene kennis, sociale en cognitieve vaardigheden alsook taalvaardigheid. (Sercu et al., 2003) Zo zal een werkzoekende cursist bij een sollicitatiegesprek als evaluatie niet alleen zijn Standaardnederlands (taalvaardigheid) moeten gebruiken, maar ook zichzelf in die context weten te presenteren (sociale vaardigheid). Hij zal zich over eventuele kennisvragen van zijn toekomstige job moeten informeren. Tot slot is er ook het criterium over impact. Het gevolg van een evaluatie kan op verschillende niveaus merkbaar zijn: een cursist, de leerkracht of het onderwijsbeleid van een school of overheid. Een impact kan positief of negatief zijn. (Sercu et al., 2003) De impact van de covaartest, een cognitieve vaardigheidstest van de

Vlaamse overheid, zal zeker een invloed hebben op het opleidingstraject van een cursist. Afhankelijk van de resultaten van die test zal hij Nederlands leren in een Centrum voor Basiseducatie of voor Volwassenenonderwijs (zie ook hoofdstuk zes) (Nederlandse Taalunie, 2017b).

Voor een kwaliteitsvolle beoordeling werden er een tiental criteria verduidelijkt. Zo is er het criterium van validiteit, betrouwbaarheid en efficiëntie, naast objectiviteit, transparantie en normering. Ook de criteria over impact en uitvoerbaarheid van een evaluatie werden verklaard, alsook authenticiteit en interactiviteit. De vraag die men nu kan stellen, is of de ideale evaluatie aan al die tien criteria moet voldoen. Indien een evaluatie voor alle bovenstaande criteria een optimale score behaalt, dan kan men ervan uitgaan dat het een geschikte evaluatie is (Sercu et al., 2003). Voorgaand voorbeeld is uiteraard de ideale situatie. De bovenstaande criteria worden dan ook 'als complementair, niet als competitief' (Sercu et al., 2003, p. 11) beschouwd. De criteria van authenticiteit tot en met validiteit 'staan met elkaar in verband en bepalen samen de bruikbaarheid van een test' (Sercu et al., 2003, p. 11). Zo zal een test of examen voor de ene groep wel gebruikt kunnen worden, maar voor een andere groep dan weer niet. Dat kan bijvoorbeeld te wijten zijn aan het criterium van uitvoerbaarheid: niet alle scholen beschikken over hetzelfde materiaal. Een goede balans tussen de genoemde criteria is dan ook noodzakelijk (Sercu et al., 2003).

3.7 Hoe reflecteert men na de evaluatie?

Het evaluatieproces stopt niet bij het opstellen en afnemen van een toets of taalkaak. Achteraf geven de resultaten nieuwe inzichten op cursist-, klas- of schoolniveau. Zo kan de NT2-leerkracht reflecteren op de individuele prestaties van de cursist. Als gevolg daarvan is de leerkracht in staat om doelgerichte en persoonlijke feedback geven. (De Backer & Philips, 2013) Cursist A zal bijvoorbeeld meer nood hebben aan tips over uitspraak, terwijl cursist B extra spellingsoefeningen wil. Reflectie kan dus leiden naar 'ondersteuning en begeleiding op maat' (De Backer & Philips, 2013, p. 154) van de cursist. Op klasniveau kan er ook aan reflectie gedaan worden. Hebben alle cursisten nood aan een herhaling over de geleerde woordenschat? Kan de leerkracht groepswork met heterogene groepen doen, zodat de cursisten van elkaar kunnen leren? Tot slot wordt er bekeken hoe de resultaten op

schoolniveau een invloed hebben. Op welke manier kan het (taal)onderwijs verbeterd worden? Moet het taalbeleid aangepast worden? Welke score behaalt de school op vlak van kwalitatief onderwijs? Dankzij die reflectiemomenten draagt breed evalueren ook bij aan het leerproces op verschillende niveaus. (De Backer & Philips, 2013)

Bij het reflecteren over evalueren is het niet alleen de leerkracht, maar ook de cursist die een belangrijke rol speelt. Daarom is het voornamelijk om ook de cursist bij de reflectie te betrekken. Dat kan onder meer door self-assessment (zie hoofdstuk vier). Het doel dat daarbij voor ogen wordt gehouden, is om zelfstandig en kritisch naar het eigen leerproces te kijken. Een goede communicatie tussen alle betrokkenen maakt deel uit van dat reflectieproces. (De Backer & Philips, 2013)

4 Evaluatie-instrumenten

Evaluëren kan op verschillende manieren gebeuren. Vandaar dat in dit hoofdstuk diverse evaluatie-instrumenten centraal staan. In paragraaf 4.1 komen de aspecten van een geschikt evaluatie-instrument aan bod. Daarvan worden er een zevental in paragraaf 4.2 voorgesteld, zoals een portfolio of een co-evaluatie. Let wel: die evaluatiemogelijkheden zijn niet alleen voor Nederlands als tweede taal van toepassing, maar ze kunnen ook bij het leren van een andere taal voorkomen.

4.1 Wat is een geschikt evaluatie-instrument?

Een geschikt evaluatie-instrument is afhankelijk van verschillende criteria. Dat werd in paragraaf 3.6 *Hoe stelt men de evaluatiecriteria op?* al toegelicht. Hier worden alle mogelijke criteria nogmaals opgesomd: validiteit, betrouwbaarheid, efficiëntie, objectiviteit, transparantie, normering, impact, uitvoerbaarheid, authenticiteit en interactiviteit. De bovenstaande criteria vullen elkaar aan (Sercu et al., 2003), maar toch moeten gebruikers van evaluaties kritisch zijn, zoals onderstaand citaat duidelijk maakt.

Er is niet één instrument voorhanden waarvan we zeker kunnen zeggen dat het alles meet dat we willen meten en dat ook nog een betrouwbare score geeft die we netjes kunnen noteren op het leerling-rapport en waarmee we de competenties van de leerling volledig en waarheidsgetrouw hebben ingeschat. Wat we wél kunnen is proberen een zo volledig mogelijk beeld te krijgen en een kritische bril trachten op te zetten bij het bekijken en selecteren van evaluatie-instrumenten (De Backer & Philips, 2013, p. 159).

Hét perfecte evaluatie-instrument is dus een utopie. Aan elke evaluatievorm zijn er positieve en negatieve elementen. Vandaar dat leerkrachten doelgericht uit een waaier van mogelijkheden een adequaat evaluatie-instrument moeten kiezen. Dat is uiteraard in functie van de te meten doelstelling(en). Zoals in het vorige hoofdstuk verduidelijkt werd, is breed evalueren erop gericht om alle vaardigheden, kennis en attitudes van de taalleerder in kaart te brengen. Dat zou idealiter op verschillende momenten en met diverse evaluatie-instrumenten moeten gebeuren. Voor een bepaalde doelstelling de geschikte evaluatievorm

kiezen is dan ook een must. (De Backer & Philips, 2013) Neem bijvoorbeeld het schrijfdoel voor de rol van vrijetijdsbesteder uit richtgraad één: 'De cursist noteert de belangrijke informatie in een voorgedrukte uitnodiging voor een feestje' (Avonds et al., 2015, p. 32). Daarbij is het duidelijk dat de cursist enkel zijn gegevens moet kunnen invullen en niet zelf een volledige uitnodiging moet maken. Voor die doelstelling is een mondeling evaluatie-instrument niet van toepassing. Naast de te evalueren doelstelling en de criteria moet men ook rekening houden met mogelijke 'ruis' (De Backer & Philips, 2013, p. 159). Die term kan verschillende invullingen hebben, zoals een misinterpretatie of een storing van buitenaf. Zo kan het welbevinden van een cursist een rol spelen bij het afleggen van een examen. Ook bij de leerkracht kan er ruis optreden: worden alle toetsen van dertig cursisten even objectief verbeterd? Ook die gegevens moeten bij het evaluatieproces in het achterhoofd gehouden worden. Leerkrachten kunnen wel gebruikmaken van verbeter sleutels of beoordelingsmodellen waar nauwgezet alle criteria in uitgelegd staan. Hoe specifieker de criteria omschreven worden, hoe nauwkeuriger de beoordeling kan gebeuren. (De Backer & Philips, 2013)

4.2 Diverse evaluatie-instrumenten

4.2.1 Observatie

'Al doende leert men' is een uitspraak die tijdens het observeren van pas komt. Een verzorgde uitspraak verkrijgt de taalleerder alleen door te spreken, een vlotte pen door verschillende schrijfoefeningen te maken. Niet alleen vaardigheden, maar ook attitudes en inzichten kunnen geobserveerd worden. Heeft de cursist al voldoende spreekdurf? Kan hij de nodige informatie uit een tekst selecteren? Observaties kunnen gedaan worden als de taalleerder in groep of zelfstandig werkt. 'Door bewust te observeren zie je veel meer en krijg je dus ook meer "zicht" op de cursisten in je klas' (Avonds et al., 2015, p. 46). Dat is een voordeel bij het breed evalueren: de leerkracht krijgt ook op die manier input over het leerproces van de taalleerder. Het is een meerwaarde om observatie te koppelen aan doelgerichte feedback. Zo krijgt de cursist onmiddellijk de kans om zijn leerproces bij te sturen. (Avonds et al., 2015) Tijdens het observeren kan de leerkracht gebruikmaken van observatiewijzers. Dat is een ondersteuning om doelgericht een bepaalde of meerdere

competenties in kaart te brengen. Een observatiewijzer kan opgesteld worden om bijvoorbeeld talige vaardigheden of sociale competenties waar te nemen, die op hun beurt dan aan bepaalde eindtermen of leerplandoelen gekoppeld zijn. De leerkracht kan een gerichte keuze maken om de cursist extra te begeleiden waar het leerproces nog moeizaam verloopt. Tot slot biedt het werken met een observatiewijzer nog een groot voordeel: ‘Wanneer observatie gepaard gaat met gerichte ondersteuning door de leerkracht, gaan instructietijd en evaluatietijd hand in hand. Op die manier gaat geen tijd verloren aan evaluatie en kan de onderwijstijd optimaal benut worden’ (De Backer & Philips, 2013, p. 112). Instructie en evaluatie vloeien dus in elkaar over. Zo gaat alle tijd naar de opvolging, begeleiding en bijsturing van het leerproces. Observeren is bijgevolg een voorbeeld van formatieve evaluatie. (De Backer & Philips, 2013)

4.2.2 Toets, test of examen

Past een ‘klassieke’ toets nog in de visie van breed evalueren? Volgens het leerplan van Nederlands als tweede taal (Avonds et al., 2015) is een toets alleszins een passend evaluatie-instrument als het ook aan de nodige criteria voldoet (zie paragraaf 3.6 *Hoe stelt men de evaluatiecriteria op?* en 4.1 *Wat is een geschikt evaluatie-instrument?*). Hun visie is als volgt: ‘Een toets heeft zeker nog zijn plaats binnen het proces van breed evalueren. Het is een efficiënt inzetbaar instrument voor het meten van het niveau van een cursist, voor het optimaliseren van het instructieproces of het bepalen van de nodige ondersteuning’ (Avonds et al., 2015, p. 47). Een toets kan ook opgevat worden als een test of een examen. Die evaluatievormen horen bij summatieve evaluatie, aangezien een toets, test of examen na een lessenreeks plaatsvindt. De drie bovenstaande voordelen kunnen concreet voorgesteld worden. Het niveau van een cursist bepalen, kan bijvoorbeeld over een spellings- of werkwoordentoets gaan. Vervolgens kan de leerkracht met die resultaten aan de slag om zijn instructies of uitleg beter op de groep of op het individu af te stemmen. Tot slot kan de leerkracht meer differentiëren. Voor cursist A zal hij extra oefeningen op zinsconstructies moeten voorzien, terwijl hij voor cursist B een observatiewijzer moet opstellen om hem of haar te begeleiden in het noteren van relevante gegevens bij een luisteropdracht. (Avonds et al., 2015)

4.2.3 Taaltaak

Naast de observaties en de ‘klassieke’ testen zijn er ook andere evaluatiemogelijkheden. Een voorbeeld daarvan is een taaltaak. In de brochure van het Nationaal instituut voor leerplanontwikkeling (SLO) wordt daarvan een definitie gegeven.

Taaltaken zijn realistische taken, in een zo authentiek mogelijke context, die moeten leiden tot een concreet resultaat of product. Er is sprake van een open situatie, waarin de leerlingen zelfstandig moeten functioneren in de doeltaal. Beoordelingscriteria hebben enerzijds betrekking op de taakinhoud en de context, anderzijds op de talige kenmerken van de taakuitvoering (Jansma & Pennewaard, 2008, p. 7).

De visie van breed evalueren wordt ook bij taaltaken toegepast: de taalleerder neemt actief aan zijn talig leerproces deel. Dat proces heeft een bepaald doel voor ogen. (Jansma & Pennewaard, 2008) Concrete voorbeelden van zo’n product zijn: ‘de school in beeld: foto’s of een video; ...; de talenstand op de open dag; ...; reis voorbereiden met opdrachten om te winkelen, naar theater te gaan e.d.; ...; feesten vergelijken uit verschillende landen (taaloverstijgend); een maaltijd voorbereiden en maken’ (APS, z.j., zoals geciteerd in Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO), 2010b). Dus als men als leerkracht wil scoren op het criterium van authenticiteit, dan biedt een taaltaak daartoe vele mogelijkheden. De criteria over validiteit en betrouwbaarheid komen ook aan bod: de taalleerders zijn op de hoogte waarop ze beoordeeld zullen worden.

Een taaltaak bestaat uit opdrachten en oefeningen. ‘Een *opdracht* is een meer voorgestructureerde taak of deeltaak, die samenhangt met de uiteindelijke taak (het eindproduct)’ (Jansma & Pennewaard, 2008, p. 8). Stel dat de taaltaak zich richt op het voorbereiden van een daguitstap: de cursisten gaan met de trein naar Brussel. Een mogelijke opdracht is een gesprek aan de kassa om de treintickets te betalen. ‘*Oefeningen* zijn gesloten van karakter, richten zich op één doel. Ze kunnen betrekking hebben op een taalhandeling, maar ook op b.v. grammatica of woordenschat’ (Jansma & Pennewaard, 2008, p. 8). Verdergaande op diezelfde taaltaak kunnen de cursisten als oefening woordenschat over de NMBS, de locomotief of de conducteur leren. Een passende taalhandeling kan het opstellen

van vragen zijn: ‘Wanneer vertrekt de trein naar Brussel? Hoeveel keer moeten we overstappen?’ De oefeningen zijn in functie van een opdracht of de taalkaak in zijn geheel. (Jansma & Pennewaard, 2008) Een taalkaak is dus een geïntegreerd instrument waar er aan vaardigheden, kennis en attitudes in een werkelijkheidsgetrouwe context gewerkt wordt (Schoolbestuur Sint-Paulus vzw, z.j.). De ‘open situatie’ (Jansma & Pennewaard, 2008, p. 7) wijst erop dat er ‘niet “één” juiste oplossing maar eerder verschillende mogelijke benaderingen’ (Schoolbestuur Sint-Paulus vzw, z.j.) bestaan.

Een taalkaak kan in de les gebruikt worden als instrument om doelgericht les te geven, maar dus ook om te evalueren. Op die manier zijn de taalleerders vertrouwd met het vraagformaat (criteria betrouwbaarheid). Dat evaluatie-instrument kan in een portfolio gebruikt worden, alsook aan zelf- en peerevaluatie gekoppeld worden (zie volgende evaluatie-instrumenten).

4.2.4 Portfolio

Wat is een portfolio? En hoe kan het doelgericht in het evaluatieproces ingezet worden? De Backer en Philips (2013) definiëren die evaluatievorm op deze manier:

Een portfolio is een dossier aan de hand waarvan leerlingen hun competentie in een bepaald leergebied kunnen aantonen. Het is een persoonlijke verzamelmap waarin de leerlingen eigen geselecteerde producten van zichzelf bewaren. Het aanleggen van een portfolio is een evaluatievorm die vooral geschikt is om een proces in kaart te brengen en die de leerling ten volle betreft bij hun leerproces (De Backer & Philips, 2013, p. 131).

De taalleerder speelt bij het creëren van een portfolio een actieve rol in zijn leerproces: zowel als degene die het portfolio samenstelt, alsook als de persoon die over zijn eigen werk reflecteert en daar dan ook iets mee doet. Die formatieve vorm van evalueren zorgt ervoor dat het beoordelen niet tot één moment beperkt blijft. De hele ontwikkeling van een vaardigheid kan op die manier opgevolgd worden. Een belangrijk aspect is het persoonlijke: het individu en zijn zelfgekozen prestaties staan centraal. De leerkracht blijft wel een begeleidende rol hebben. (De Backer & Philips, 2013)

Er bestaan verschillende soorten portfolio's. Een voorbeeld is het leerplandoelenportfolio: specifieke leerplandoelen of eindtermen worden uitgekozen om mee aan de slag te gaan. Zo zal een cursist van de vierde richtgraad, met als rol vrijetijdsbesteder, aan het leerplandoel 'een samenvatting geven van narratieve en literaire teksten' (Asselman et al., 2015, p. 27) kunnen werken. Hij kan alle stappen van idee tot een afgewerkte samenvatting van zijn roman opnemen in zijn portfolio. Een ander voorbeeld is het meertaligheidportfolio. Daarbij zet men de reflectie over de eigen taalvaardigheid van verschillende talen in de kijker. Zo'n portfolio kan aan het Europees Referentiekader gekoppeld zijn. (De Backer & Philips, 2013)

Waarom zou men met een portfolio werken? De auteurs Van Petegem en Vanhoof (2002) hebben daar volgende argumentatie voor. In onderstaande uiteenzetting kan een leerling ook als een cursist of een taalleerder beschouwd worden. Voordelen van het portfolio zijn (Van Petegem & Vanhoof, 2002):

(...) het verbeteren van de leerlingprestaties; het promoten van vaardigheden zoals zelfevaluatie en doelen vooropstellen; een duidelijk beeld van de leerling als lerende mogelijk maken; een manier introduceren om de vooruitgang van leerlingen te communiceren naar ouders, toekomstige leerkrachten en derden; de verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leren ontwikkelen; ervaringen van controle en fierheid bij leerlingen over de eigen verwezenlijkingen opbouwen en vertrouwen scheppen bij leerlingen ten aanzien van hun mogelijkheden als lerenden (Van Petegem & Vanhoof, 2002, p. 274).

Werken met een portfolio biedt veel kansen tot groei en ontwikkeling op gebied van verantwoordelijkheid, betrokkenheid en zelfstandigheid. Ook de reflecterende en communicatieve component zijn aanwezig. (Van Petegem & Vanhoof, 2002; De Backer & Philips, 2013) Toch moet men ook kritisch over dat evaluatie-instrument zijn. De taalleerder moet al voldoende metacognitieve vaardigheden ontwikkeld hebben om zijn positieve en minder positieve ontwikkelingen in kaart te brengen (Dochy & Segers, 1999, zoals geciteerd in Van Petegem & Vanhoof, 2002).

4.2.5 Zelfevaluatie of self-assessment

Zelfevaluatie of self-assessment houdt in dat taalleerders zelf kritisch hun leerproces onder de loep gaan nemen. Met andere woorden: ze worden verondersteld in staat te zijn om zichzelf te evalueren. Op die manier worden ze actief bij hun leerproces betrokken. De leerkracht is dus niet de enige participant in het evaluatieproces. Self-assessment zorgt ervoor dat de taalleerders bewuster over hun leerproces gaan nadenken. Zo krijgen ze meer inzicht over hetgeen ze volgens zichzelf goed en minder goed kennen en kunnen. Naast de zelfbeoordeling a.d.h.v. criteria, is er ook aandacht voor zelfreflectie. De cursist reflecteert over wat nog beter kan en hoe hij dat kan aanpakken. (De Backer & Philips, 2013) Hij ontwikkelt een kritische blik op drie elementen: 'zichzelf, zijn oordeel en zijn leerproces' (De Backer & Philips, 2013, p. 124). Zo kan de cursist op het einde van een mondelinge spreekopdracht over 'een afspraak maken en afzeggen' (Avonds et al., 2015, p. 26) een evaluatieformulier invullen. Per criteria kan hij zijn mening uiten, gaande van uitspraak, inhoud of sociale attitudes. Vond hij zijn prestatie over die vaardigheid voor verbetering vatbaar? Of vond hij van zichzelf dat het gesprek goed ging? Die gegevens kunnen dan vergeleken worden met de input van de leerkracht. Op die manier kunnen er een aantal verbeterpunten geselecteerd worden. Die kunnen bijvoorbeeld door een observatie opgevolgd worden (zie 4.2.1 *Observatie*).

4.2.6 Peerevaluatie of peer-assessment

Bij peerevaluatie of peer-assessment zijn het de cursisten die elkaar evalueren. Dat kan a.d.h.v. een vooraf opgesteld evaluatieschema of beoordelingsmodel waarin de criteria vastgelegd zijn. Op die manier verloopt de beoordeling gestructureerd en doelgericht. Taalleerders evalueren bijvoorbeeld elkaars afgewerkte presentatie over 'een sprookje/legende/mythe uit de eigen cultuur' (Asselman et al., 2015, p. 28). Dat laatste is een voorbeeld van productevaluatie, maar ook een proces kan door de mede-cursisten beoordeeld worden. Hoe verliep de samenwerking deze keer? Vindt cursist A dat cursist B vorderingen maakt op vlak van expressie? (Avonds et al., 2015) Merk op dat voor bepaalde evaluatiedoelstellingen de cursist zelf al over wat voorkennis moet beschikken. De evaluatiecriteria zijn dus afhankelijk van de richtgraad.

4.2.7 Co-evaluatie of co-assessment

Collaboratieve evaluatie is de term die afgekort als co-evaluatie of co-assessment gebruikt wordt (Van Petegem & Vanhoof, 2002). De leerkracht stelt samen met de cursisten de criteria op waar ze op beoordeeld zullen worden. Ook daar zijn de cursisten weer actieve participanten in het evaluatieproces. Ze zijn duidelijk op de hoogte over de te bereiken doelen. Dat sluit aan bij het criterium van validiteit en transparantie. De leerkracht houdt ook een oogje in het zeil en bekijkt of alle criteria geëvalueerd worden. Men houdt op die manier rekening met de betrouwbaarheid en objectiviteit van de beoordeling. (Van Petegem & Vanhoof, 2002; De Backer & Philips, 2013; Avonds et al., 2015) Een voorbeeld van co-evaluatie is het bedenken van criteria over een schrijfoopdracht voor de rol van cursist: 'De cursist schrijft een kort verslag voor de facebookpagina van de school over een activiteit met de klasgroep' (Achten et al., 2015, p. 38).

5 Opleiding Nederlands als tweede taal

De opleiding Nederlands voor anderstaligen staat in hoofdstuk vijf centraal. Die opleiding bestaat uit vier richtgraden die telkens in verschillende modules onderverdeeld zijn met aandacht voor specifieke domeinen en rollen. In paragraaf 5.1 wordt er daarover meer uitleg gegeven. Vervolgens komt een overzicht van de NT2-opleiding aan bod. Bovendien is elke richtgraad aan een niveau van het Europees Referentiekader gekoppeld. Dat referentiekader wordt in paragraaf 5.3 uitgelegd. Tot slot wordt het CNaVT als voorbeeld van een bestaand evaluatie-instrument besproken.

5.1 Domeinen en rollen in de NT2-opleiding

‘Om te komen tot efficiënt taalleren, is het belangrijk dat het taalleren zo snel mogelijk aansluit bij de behoeften en bij het einddoel van de cursisten en bij de vragen van de maatschappij’ (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014a, p. 7). Met dat doel voor ogen koppelt het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming de domeinen en de rollen aan de opleidingsprofielen van iedere richtgraad. Concreet betekent dat dat de coördinator, praktijk- of trajectbegeleider samen met de leerkracht en de cursist het leerproces opvolgt. Bij de start van de NT2-opleiding kan men de domeinen en de rollen samen met de cursist een eerste keer vastleggen. Die specifieke leerbehoefte kan doorheen het leerproces veranderen. Zo kan de cursist in het begin van de opleiding werkzoekende zijn, maar enkele maanden later kan hij een job gevonden hebben (rol van de werkende) en ondertussen papa geworden zijn (rol van de opvoeder). Om aan het doel van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming te voldoen, is een nauwgezette opvolging van het leerproces noodzakelijk. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014a)

5.1.1 Domeinen

‘Elk geval van taalgebruik vindt plaats in de context van een bepaalde situatie binnen een van de *domeinen* (werkingsferen of aandachtsgebieden) waarin het sociale leven is geordend’ (Meijer & Noijons, 2008, p. 44). In het algemeen zijn er vier domeinen in het NT2-

opleidingsprofiel opgenomen: het persoonlijke, publieke, professionele en educatieve domein. Die vier domeinen worden hieronder nader verklaard:

- het **persoonlijke** domein, waarin de betrokkene als privépersoon leeft, met aandacht voor het huiselijke leven met familie en vrienden, en zich overgeeft aan individuele activiteiten zoals lezen voor zijn of haar plezier, een dagboek bijhouden, zich wijden aan een speciale belangstelling of hobby, enzovoort;
- het **publieke** domein, waarin de betrokkene optreedt als lid van de samenleving in het algemeen, of van een bepaalde organisatie, en zich bezighoudt met uiteenlopende transacties voor uiteenlopende doeleinden;
- het **professionele** domein, waarin de betrokkene zijn werk doet of beroep uitoefent;
- het **educatieve** domein, waarin de betrokkene zich bezighoudt met een georganiseerde vorm van leren, in het bijzonder (maar niet noodzakelijkerwijs) binnen een onderwijsinstelling (Meijer & Noijons, 2008, pp. 44-45).

De keuze voor een bepaald domein heeft een invloed op twee elementen. Enerzijds moet het onderwijsleerproces op het gekozen domein afgestemd worden. Denk maar aan specifieke woordenschat die in het publieke domein voorkomt: ziekenhuis, wetten, winkelpersoneel, formulier, reglementen... Die woordenschat is verschillend van het educatieve domein: aula, universiteit, onderwijsassistent, excursie, bijles, samenvatting... Anderzijds heeft de keuze van het domein ook gevolgen voor het individu. In welk domein zal de taalleerder het meest vertoeven in de toekomst? Voor welk domein heeft de cursist nog nood aan verdere ontwikkeling? (Meijer & Noijons, 2008)

De domeinen kunnen niet in 'hokjes' verdeeld worden. Tussen de bovenstaande domeinen zijn er raakvlakken merkbaar. Voor leerkrachten, docenten of onderwijsassistenten is er een overlapping tussen het professionele en het educatieve domein. Ook tussen het publieke en het persoonlijke domein zijn er wederzijdse beïnvloedingen: 'denk aan het binnendringen van de media in het privé- en gezinsleven, de verspreiding van diverse "publieke" documenten naar "private" brievenbussen, reclame-uitingen, publieke teksten op de verpakking van producten in het dagelijks privéleven, enzovoort' (Meijer & Noijons, 2008, p. 45). (Meijer & Noijons, 2008)

5.1.2 Rollen

Naast de indeling in domeinen, zijn er de verschillende rollen die elke persoon kan innemen. Die definitie luidt als volgt: “Rollen” zijn functies die iemand in het dagelijks leven in de bovenstaande domeinen [zie 5.1.1 Domeinen] op zich neemt, en waarvoor specifieke kennis van het Nederlands nodig is’ (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014a, p. 7). Zo is er de rol van *beheerder huisvesting en gezinsadministratie* waarin het administratieve centraal staat, zoals het invullen van documenten. Vervolgens bestaat de rol van *consument*, degene die bijvoorbeeld voor de boodschappen instaat. De *cursist/student* is een rol voor de persoon die een opleiding volgt. Daarnaast is de rol van *vrijtijdsbesteder* weggelegd voor degene die een hobby uitoefent of op vakantie gaat. Iedereen die mee zorg draagt voor de opvoeding, krijgt de rol van *opvoeder*, denk maar aan mama’s, opa’s, onthaalmoeders... Op het gebied van werk zijn er drie rollen te onderscheiden: *de werkzoekende*, *de werkende* en *de ondernemer*. Bovenstaande rollen zijn de meest voorkomende rollen binnen het NT2-onderwijs, maar die opsomming is niet onbeperkt. Zo is er ook de rol van *verkeersgebruiker*, zoals voetganger, fietser, automobilist... (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014a; Avonds et al., 2015)

In de praktijk klinkt de invulling van de domeinen en de rollen als volgt: ‘Per domein wordt er aan ten minste twee rollen die voor de cursist relevant zijn, gewerkt. De keuze van de rollen is vrij, maar zal voor een groot deel worden bepaald door de rollen die de cursist op zich neemt/moet nemen’ (Avonds et al., 2015, p. 9). Bij het persoonlijke domein zijn de rollen van *opvoeder* en *consument* denkbaar. Voor het professionele domein is de rol van *werkende* of *ondernemer*, alsook de rol van *verkeersgebruiker* mogelijk.

5.2 Overzicht van de NT2-opleiding

De NT2-opleiding bestaat uit vier richtgraden. Elke richtgraad bevat verschillende clusters met aandacht voor domeinen en rollen. In tabel 1 wordt er meer informatie gegeven over richtgraad 1 en richtgraad 2. Zo is er eerst algemene informatie, om vervolgens dieper op de onderverdeling per richtgraad in te gaan. Na het volgen van een richtgraad wordt er van de cursist een bepaald niveau verwacht. Bij de rubriek *Wat kan de cursist?* worden algemene doelstellingen per richtgraad geformuleerd. Ook het niveau van het Europees Referentiekader dat met een bepaalde richtgraad overeenstemt, wordt voor de volledigheid in de tabel opgenomen. In paragraaf 5.3 *Het Europees Referentiekader* wordt er over dat onderwerp meer uitleg gegeven. Tabel 2 geeft dezelfde informatie, maar dan voor richtgraad 3 en 4. Er wordt bij deze paragraaf voor een tabel geopteerd om de verschillende richtgraden op een overzichtelijke manier met elkaar te vergelijken.

Bijkomende informatie wordt gegeven om de module 'schriftelijk' of 'mondeling' te verduidelijken. De schriftelijke modules bevatten twee vaardigheden, namelijk lezen en schrijven. Luisteren en spreken zijn de vaardigheden die bij de mondelinge modules horen. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014b)

Tabel 1

NT2-opleiding: richtgraad 1 en richtgraad 2

	Richtgraad 1	Richtgraad 2
<i>Algemene informatie</i>	De opleiding Nederlands tweede taal – Richtgraad 1 bevat twee clusters: NT 2 – R1 – 1.1 en NT 2 – R1 – 1.2.	De opleiding Nederlands tweede taal – Richtgraad 2 is een cluster die twee blokken van vier modules bevat met per blok 2 vaardigheden. Bovendien wordt per blok voor elke parallelle module de focus op een ander domein gelegd.
<i>Onderverdeling</i>	<ul style="list-style-type: none"> • NT 2 – R1 – 1.1 met twee modules die de vier vaardigheden bevatten en met telkens de focus op een ander domein: <ul style="list-style-type: none"> ➤ NT 2 – Breakthrough persoonlijk ➤ NT 2 – Breakthrough publiek • NT 2 – R1 – 1.2 met twee modules die 2 vaardigheden bevatten met de focus op 2 domeinen: <ul style="list-style-type: none"> ➤ NT 2 – Waystage mondeling ➤ NT 2 – Waystage schriftelijk 	<p><u>Blok 1 Mondeling</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • NT2 – R2 – 2.1 <ul style="list-style-type: none"> ➤ NT2 – Threshold 1 mondeling persoonlijk • NT2 – R2 – 2.2 <ul style="list-style-type: none"> ➤ NT2 – Threshold 2 mondeling publiek • NT2 – R2 – 2.3 <ul style="list-style-type: none"> ➤ NT2 – Threshold 3 mondeling persoonlijk • NT2- R2 – 2.4 <ul style="list-style-type: none"> ➤ NT2 – Threshold 4 mondeling publiek <p><u>Blok 2 Schriftelijk</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • NT2 – R2 – 2.1 <ul style="list-style-type: none"> ➤ NT2 – Threshold 1 schriftelijk persoonlijk • NT2 – R2 – 2.2 <ul style="list-style-type: none"> ➤ NT2 – Threshold 2 schriftelijk publiek • NT2 – R2 – 2.3 <ul style="list-style-type: none"> ➤ NT2 – Threshold 3 schriftelijk persoonlijk • NT2- R2 – 2.4 <ul style="list-style-type: none"> ➤ NT2 – Threshold 4 schriftelijk publiek
<i>Wat kan de cursist?</i>	Na de twee modules van 1.1 is de cursist, rekening houdend met zijn rollen, in staat om: <ul style="list-style-type: none"> • vertrouwde, dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen, gericht op de bevrediging van concrete behoeften te begrijpen en te gebruiken; • zichzelf aan anderen voor te stellen; 	Na de mondelinge en/of schriftelijke modules van richtgraad 2 is de cursist, rekening houdend met zijn rollen, in staat om: <ul style="list-style-type: none"> • de belangrijkste punten te begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen; • zich te redden in de meeste situaties waarin het Nederlands wordt gebruikt;

<ul style="list-style-type: none"> • vragen te stellen en te beantwoorden over persoonlijke gegevens; • op een eenvoudige wijze te reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is te helpen. <p>Na de twee modules van 1.2 is de cursist, rekening houdend met zijn rollen, in staat om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen te begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang; • te communiceren in eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen; • in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van directe behoeften te beschrijven. 	<ul style="list-style-type: none"> • een eenvoudige en lopende tekst te produceren over onderwerpen die vertrouwd zijn of die voor hem van belang zijn; • ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities te beschrijven en kort redenen en verklaringen te geven voor zijn meningen en plannen.
<p>De benaming <i>richtgraad 1.1</i> van het volwassenenonderwijs komt overeen met de benaming <i>Breakthrough A1</i> van het Europees Referentiekader. Dat is het basisniveau.</p> <p>De benaming <i>richtgraad 1.2</i> van het volwassenenonderwijs komt overeen met de benaming <i>Waystage A2</i> van het Europees Referentiekader. Dat stemt overeen met het overlevingsniveau.</p>	<p>De benaming <i>richtgraad 2</i> van het volwassenenonderwijs komt overeen met de benaming <i>Threshold B1</i> van het Europees Referentiekader.</p>

ERK

Opmerking:

Aangepast overgenomen van 'Leerplan: Opleiding Nederlands tweede taal: Richtgraad 1 – Breakthrough – Modulair (Studiegebied Nederlandse tweede taal – Secundair volwassenenonderwijs)', door Avonds et al., 2015, p. 7. Copyright bij Avonds et al., 2015.

Aangepast overgenomen van 'Secundair volwassenenonderwijs: STUDIEGEBIED NEDERLANDS TWEEDE TAAL - Opleiding Nederlands tweede taal - Richtgraad 1 - AO NT 016', door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014a, pp. 4-5. Copyright bij het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014a.

Aangepast overgenomen van 'Secundair volwassenenonderwijs: STUDIEGEBIED NEDERLANDS TWEEDE TAAL - Opleiding Nederlands tweede taal - Richtgraad 2 - AO NT 017', door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014b, pp. 4-5. Copyright bij het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014b.

Tabel 2

NT2-opleiding: richtgraad 3 en richtgraad 4

	Richtgraad 3	Richtgraad 4
<i>Algemene informatie</i>	De opleiding Nederlands tweede taal – Richtgraad 3 is een cluster die 2 modules bevat met de focus op 2 domeinen:	De opleiding Nederlands tweede taal – Richtgraad 4 is een cluster die 2 modules bevat met de focus op 2 domeinen:
<i>Onderverdeling</i>	<ul style="list-style-type: none"> • NT2 Vantage mondeling • NT2 Vantage schriftelijk 	<ul style="list-style-type: none"> • NT2 Effectiveness mondeling • NT2 Effectiveness schriftelijk
<i>Wat kan de cursist?</i>	<p>Na de twee modules van richtgraad 3 is de cursist, rekening houdend met zijn rollen, in staat om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst te begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied; • zo vloeiend en spontaan te reageren dat een normale uitwisseling met moedertaalsprekers mogelijk is zonder dat dit voor een van de partijen inspanning met zich meebrengt; • een duidelijke en gestructureerde tekst te produceren over een breed scala van onderwerpen; • een standpunt over een actuele kwestie uiteen te zetten en daarbij in te gaan op de voor- en nadelen van diverse opties. 	<p>Na de twee modules van richtgraad 4 is de cursist, rekening houdend met zijn rollen, in staat om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • een uitgebreid scala van veeleisende, lange teksten te begrijpen en de impliciete betekenis te herkennen; • zich vloeiend en spontaan uit te drukken zonder daarvoor aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken; • flexibel en effectief met taal om te gaan ten behoeve van de domeinen/rollen die bij zijn leerperspectief aansluiten; • een duidelijke, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen te produceren en daarbij gebruik te maken van ordeningspatronen en cohesie bevorderende elementen.
<i>ERK</i>	De benaming <i>richtgraad 3</i> van het volwassenenonderwijs komt overeen met de benaming <i>Vantage B2</i> van het Europees Referentiekader.	De benaming <i>richtgraad 4</i> van het volwassenenonderwijs komt overeen met de benaming <i>Effectiveness C1</i> van het Europees Referentiekader. Voor de benaming <i>Mastery C2</i> van het Europees Referentiekader is er geen overeenkomende richtgraad in het volwassenenonderwijs. Dat niveau beschouwt men in het volwassenenonderwijs als niet realiseerbaar.

Opmerking:

Aangepast overgenomen van 'Leerplan: Opleiding Nederlands tweede taal: Richtgraad 1 – Breakthrough – Modulair (Studiegebied Nederlandse tweede taal – Secundair volwassenenonderwijs)', door Avonds et al., 2015, p. 7. Copyright bij Avonds et al., 2015.

Aangepast overgenomen van 'Secundair volwassenenonderwijs: STUDIEGEBIED NEDERLANDS TWEDE TAAL - Opleiding Nederlands tweede taal - Richtgraad 3 - AO NT 018' van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014c, p. 3-4. Copyright bij het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014c.

Aangepast overgenomen van 'Secundair volwassenenonderwijs: STUDIEGEBIED NEDERLANDS TWEDE TAAL - Opleiding Nederlands tweede taal - Richtgraad 4 - AO NT 019' van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014d, p. 3-4. Copyright bij het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014d.

5.3 Het Europees Referentiekader

In paragraaf 5.2 *Overzicht van de NT2-opleiding* werden de verschillende richtgraden voorgesteld die in het volwassenenonderwijs aangeboden kunnen worden. Er werd reeds een verwijzing naar de benaming in het volwassenenonderwijs en het overeenstemmend niveau van het Europees Referentiekader toegevoegd. In deze paragraaf wordt er dieper op dat Europees Referentiekader ingegaan.

Het Europees Referentiekader kan men als het ERK afkorten. Het is de Nederlandse vertaling van 'Common European Framework of Reference for Languages' (Beeker et al., 2011, p. 6) oftewel het CEFR. Maar wat houdt dat referentiekader precies in?

Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader verschaft een gemeenschappelijke basis voor de uitwerking van lesprogramma's, leerplanrichtlijnen, examens, leerboeken en dergelijke in heel Europa. Het beschrijft op alomvattende wijze wat taalleerders moeten leren om een taal te kunnen gebruiken voor communicatie en welke kennis en vaardigheden zij moeten ontwikkelen om daarbij doeltreffend te kunnen handelen. (...) Verder definieert het Referentiekader vaardigheidsniveaus waarmee de voortgang van leerders levenslang kan worden gemeten in iedere fase van het leerproces (Meijer & Noijons, 2008, p. 7).

Het Europees Referentiekader wordt als een vertrekpunt voor meerdere educatieve en talige doeleinden beschouwd, zoals 'het leren, onderwijzen en beoordelen van de moderne vreemde talen' (Beeker et al., 2011, p. 6). Een belangrijk gegeven is dat het ERK als vergelijkingsmaatstaf in Europa gebruikt wordt. Het kennen en kunnen van een taalleerder wordt in niveaus opgedeeld, zodat het overzicht over die talige competenties bewaard wordt. Op die manier vergemakkelijkt het ERK de communicatie over taalniveaus binnen en tussen verschillende Europese landen, alsook de beoordeling van en de vergelijking tussen taalleerders. (Meijer & Noijons, 2008; Beeker et al., 2011) Een voorbeeld daarvan is een Erasmusuitwisseling tussen België en Italië. Met de omschrijving van een B1-niveau voor Engels, een C1-niveau voor Italiaans en een C2-niveau voor het Nederlands is er geen miscommunicatie over het taalniveau mogelijk. (Beeker et al., 2011)

In totaal zijn er zes niveaus binnen het ERK te onderscheiden. Zo is er het A-, B- en C-niveau, die elk op hun beurt in twee niveaus zijn opgedeeld. Het A-niveau stemt overeen met de categorie van *Basisgebruiker*. Dat niveau is opgedeeld in het A1-niveau of *Breakthrough* en in het A2-niveau of *Waystage*. Die taalgebruikers ‘kunnen zich in talig opzicht nog niet zelfstandig redden’ (Nederlandse Taalunie, 2015). Vervolgens komt de *Onafhankelijke gebruiker* die zich op het B-niveau situeert. Cursisten die zich op dat niveau bevinden, ‘kunnen zich wel zelfstandig redden in de nieuwe taal’ (Nederlandse Taalunie, 2015). Daarbij kan men het B1- en B2-niveau behalen, respectievelijk met de benamingen *Threshold* en *Vantage*. Tot slot wordt het hoogste niveau toegekend aan de *Vaardige gebruiker* op het C-niveau, waarbij C1 overeenkomt met de benaming *Effective Operational Proficiency* en C2 met *Mastery*. Die vaardige gebruikers ‘spreken de taal met groot gemak’ (Nederlandse Taalunie, 2015). (Meijer & Noijons, 2008) In tabel drie *Het Europees Referentiekader: algemeen overzicht van de zes niveaus* wordt bovenstaande indeling gepresenteerd. Het gaat daarbij om een algemeen overzicht per niveau.

Tabel 3

Het Europees Referentiekader: algemeen overzicht van de zes niveaus

Benaming	Niveau	Omschrijving
Vaardige gebruiker	C2	Kan vrijwel alles wat hij of zij hoort of leest gemakkelijk begrijpen. Kan informatie die afkomstig is uit verschillende gesproken en geschreven bronnen samenvatten, argumenten reconstrueren en hiervan samenhangend verslag doen. Kan zichzelf spontaan, vloeiend en precies uitdrukken en kan hierbij fijne nuances in betekenis, zelfs in complexere situaties, onderscheiden.
	C1	Kan een uitgebreid scala van veeleisende, lange teksten begrijpen en de impliciete betekenis herkennen. Kan zichzelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder daarvoor aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken. Kan flexibel en effectief met taal omgaan ten behoeve van sociale, academische en beroepsmatige doeleinden. Kan een duidelijke, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen produceren en daarbij gebruikmaken van organisatorische structuren en verbindingswoorden.
Onafhankelijke gebruiker	B2	Kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied. Kan zo vloeiend en spontaan reageren dat een normale uitwisseling met moedertaalsprekers mogelijk is zonder dat dit voor een van de partijen inspanning met zich meebrengt. Kan duidelijke, gedetailleerde tekst produceren over een breed scala van onderwerpen; kan een standpunt over een actuele kwestie uiteenzetten en daarbij ingaan op de voor- en nadelen van diverse opties.
	B1	Kan de belangrijkste punten begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd. Kan zich redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens reizen in gebieden waar de taal wordt gesproken. Kan een eenvoudige lopende tekst produceren over

		onderwerpen die vertrouwd of die van persoonlijk belang zijn. Kan een beschrijving geven van ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities en kan kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen.
Basisgebruiker	A2	Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van directe behoeften beschrijven.
	A1	Kan vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen, gericht op de bevrediging van concrete behoeften, begrijpen en gebruiken. Kan zichzelf aan anderen voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens zoals waar hij/zij woont, wie hij/zij kent en dingen die hij/zij bezit. Kan op een simpele wijze reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.

Opmerking: Aangepast overgenomen van 'Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader - online versie: 3.3 Presentatie van Gemeenschappelijke Referentieniveaus', door de Nederlandse Taalunie, 2017c. Copyright bij de Nederlandse Taalunie, 2000 – 2017.

Om met bovenstaande gegevens grondiger te kunnen werken, werd er een concretere invulling per (deel)vaardigheid ontwikkeld. Op die manier is het praktisch meer haalbaar voor zowel taalleerders die zelf hun leerproces in handen willen nemen, alsook voor leerkrachten en ander onderwijzend personeel die doelgericht aan de slag willen gaan. (Meijer & Noijons, 2008) Die concretere invulling gebeurt a.d.h.v. descriptoren die in de Engelse *can-do statements* of in de *ik-kan stellingen* in het Nederlands verder uitgeschreven zijn. Zo'n can-do statement vertelt meer over het inhoudelijk aspect van de (deel)vaardigheid, alsook over de mate waarin de taalleerder een (deel)vaardigheid moet beheersen om een bepaald niveau toegekend te krijgen. (Beeker et al., 2011) Er wordt dus een uitspraak gedaan over 'de taalomvang: wat moet je kunnen, in welke contexten en voor welke doelen?' (Beeker et al., 2011, p. 6) en 'de taalcomplexiteit en mate van correctheid: hoe goed moet je het kunnen?' (Beeker et al., 2011, p. 6). Met behulp van die can-do statements wordt er een motiverende sfeer gecreëerd, want 'het ERK gaat uit van wat de taalleerder in een vreemde taal al *kan*, niet wat hij/zij *niet* kan. Oftewel: werken met de groene pen in plaats van met de rode' (Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO), 2010a). In tabel vier wordt ter illustratie een voorbeeld gegeven van de can-do statements op gebied van schriftelijke productie in het algemeen.

Tabel 4

Voorbeeld van can-do statements: schriftelijke productie in het algemeen

SCHRIFTELIJKE PRODUCTIE IN HET ALGEMEEN	
C2	Kan heldere, soepel lopende, complexe teksten schrijven in een gepaste en doelmatige stijl en met een logische structuur die de lezer helpt belangrijke punten te herkennen.
C1	Kan heldere, goed gestructureerde teksten schrijven over ingewikkelde onderwerpen, waarin de relevante belangrijke kwesties worden benadrukt en standpunten uitgebreid worden uitgewerkt en ondersteund met aanvullende punten, redenen en relevante voorbeelden, en afronden met een passende conclusie.
B2	Kan heldere, gedetailleerde teksten schrijven over uiteenlopende onderwerpen die verband houden met zijn of haar interessegebied, waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen worden bijeengevoegd en beoordeeld.
B1	Kan heldere samenhangende teksten schrijven over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen binnen zijn of haar interessegebied door een reeks kortere afzonderlijke elementen lineair met elkaar te verbinden.
A2	Kan een reeks eenvoudige frasen en zinnen schrijven, verbonden door simpele voegwoorden als 'en', 'maar' en 'omdat'.
A1	Kan eenvoudige op zichzelf staande frasen en zinnen schrijven.

Opmerking: Aangepast overgenomen van 'Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader - online versie: 4.4.1 Productieve activiteiten en strategieën', door de Nederlandse Taalunie, 2017d. Copyright bij de Nederlandse Taalunie, 2000 – 2017.

5.4 Het CNaVT als voorbeeld

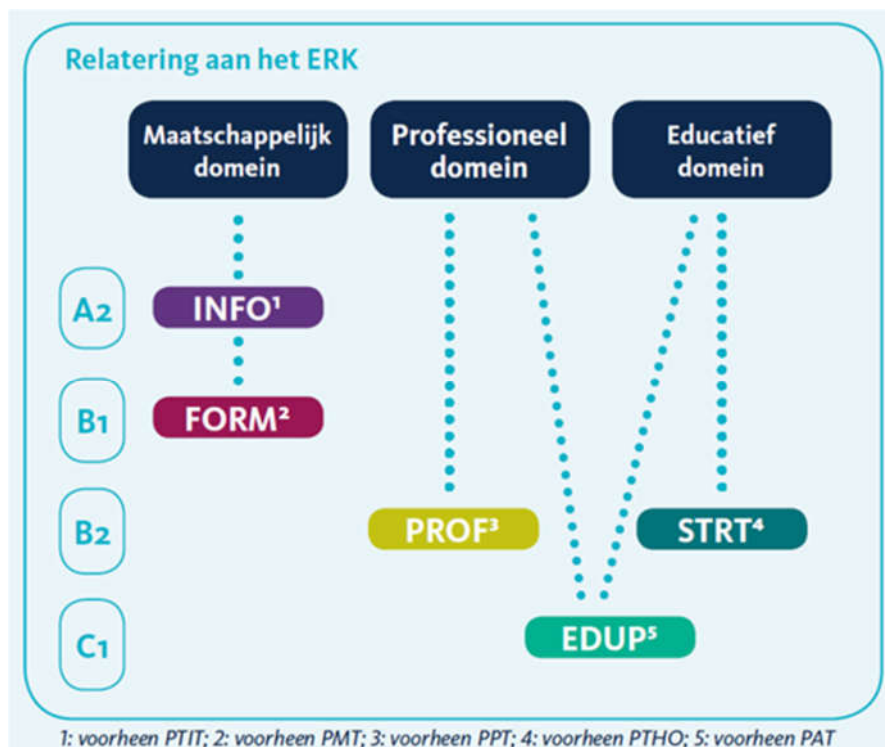
Als afsluiter van het hoofdstuk wordt een bestaand voorbeeld over evalueren gepresenteerd. Zo is er het CNaVT of het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (Nederlandse Taalunie, 2016, 2017a). Onderstaand citaat geeft meer uitleg over het CNaVT.

Het CNaVT toetst en certificeert al meer dan vijftig jaar leerders van het Nederlands als Vreemde Taal. Aan de hand van taakgerichte, domeinspecifieke examens test het CNaVT hun taalvaardigheid in het Nederlands en kent hen internationaal erkende certificaten toe (De Taalunie, 2017d).

De examens van het CNaVT zijn 'voor mensen die het Nederlands als Vreemde Taal leren en hun talig functioneren in het **Nederlands willen bewijzen**' (De Taalunie, 2017d). Bovendien 'biedt het CNaVT een betrouwbare certificering van de taalvaardigheid in het Nederlands' (De Taalunie, 2017a). Australië, België, Brazilië, China, Duitsland en Egypte zijn enkele voorbeelden van zo'n veertig landen waar een taalleerder een dergelijk certificaat kan behalen. Circa 2000 taalleerders leggen per jaar een van de voorgestelde examens af. Het CNaVT bestaat uit een team van Vlamingen en Nederlanders. Die groep behoort tot het

Centrum voor Taal en Onderwijs aan de KU Leuven. Het CNaVT hoort op zijn beurt bij de Nederlandse Taalunie. (De Taalunie, 2017b, 2017d; Nederlandse Taalunie, 2016, 2017a)

Aan welke examens kunnen de kandidaten deelnemen? Taalleerders kunnen op vier niveaus een certificaat behalen. Die niveaus zijn a.d.h.v. het Europees Referentiekader (ERK) vastgelegd. Zoals in figuur 1 voorgesteld wordt, zijn er examens op het niveau A2, B1, B2 en C1 volgens het ERK. (De Taalunie, 2017c, 2017d; Nederlandse Taalunie, 2016, 2017a)



Figuur 1

Relatering aan het ERK.

Overgenomen van <http://cnavt.org/het-examen-nederlands>. Copyright 2017e bij De Taalunie.

De examens zijn per domein ingedeeld. Zo is er het maatschappelijk, educatief of professioneel domein. Dat is in figuur 1 te zien. Die domeinen komen ook in de NT2-opleidingen voor, zoals in paragraaf 5.1 besproken werd. De benamingen die in figuur 1 te zien zijn, zoals INFO, PROF of EDUP, verwijzen steeds naar een examen. Er zijn dus vijf examens waaraan de studenten kunnen deelnemen. Die zijn hieronder opgesomd en voorzien van een korte uitleg. De vier vaardigheden, lezen, luisteren, schrijven en spreken,

komen in alle examens aan bod. (De Taalunie, 2017c, 2017d; Nederlandse Taalunie, 2016, 2017a)

- Maatschappelijk Informeel (INFO) - A2
Voor wie wil functioneren in informele, alledaagse situaties.
- Maatschappelijk Formeel (FORM) - B1
Voor wie zelfstandig wil functioneren in meer formele contexten in de Nederlandse of Vlaamse samenleving.
- Zakelijk Professioneel (PROF) - B2
Voor wie wil functioneren op de werkvloer, in het bijzonder in de zorgsector of in een administratief beroep.
- Educatief Startbekwaam (STRT) - B2
Voor wie wil starten met een studie aan een Vlaamse of Nederlandse hogeschool of universiteit.
- Educatief Professioneel (EDUP) - C1
Voor wie wil functioneren in het onderwijs of in een bedrijfsomgeving en daarvoor een gevorderde kennis van het Nederlands nodig heeft.
(De Taalunie, 2017c)

Naast de overeenkomsten met de domeinen, kan men vaststellen dat de examens van het CNaVT ook bij de rollen aansluiten (zie paragraaf 5.1). Zo is het denkbaar dat in het examen Maatschappelijk Informeel de rollen consument, vrijetijdsbesteder en/of verkeersgebruiker voorkomen. Dat examen focust immers op de dagelijkse aspecten van het leven. Een ander voorbeeld is het examen Educatief Startbekwaam. Dat stemt volledig overeen met de rol van cursist/student, want dat examen toetst of de deelnemers vaardig genoeg zijn om aan een opleiding in het hoger onderwijs in Vlaanderen of in Nederland te beginnen. (De Taalunie, 2017c)

6 Centrum voor Basiseducatie en Centrum voor Volwassenenonderwijs

In het literatuuronderzoek werd eerst ingegaan op het begrip ‘evalueren’ en de visie van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming op ‘breed evalueren’. Vervolgens kwamen diverse evaluatie-instrumenten aan bod. Een algemeen beeld van de opleidingsprofielen Nederlands als tweede taal vervulde het vijfde hoofdstuk. Het literatuuronderzoek eindigt met de weg die taalleerders afleggen om bij een Centrum voor Basiseducatie (CBE) of een Centrum voor Volwassenenonderwijs (CVO) les te kunnen volgen. Het onderscheid tussen een CBE en een CVO is van belang voor het volgende hoofdstuk *Methodologie*.

Het Huis van het Nederlands is een eerste stap voor de toekomstige taalleerder. De Vlaamse Gemeenschap heeft de Huizen van Nederlands opgericht. In totaal zijn er acht Huizen van het Nederlands, waarvan er één in elke Vlaamse provincie gevestigd is. Ook in Brussel, Antwerpen en Gent kan men telkens één Huis van het Nederlands vinden. (Huis van het Nederlands – Limburg, 2016a) De opdracht van die instantie werd in het decreet van 2004 als volgt omschreven:

- optimaliseren van de dienstverlening voor anderstaligen die Nederlands willen leren
- optimaliseren van het NT2-aanbod
- ontwikkelen en opvolgen van een objectief meet- en registratie-instrumentarium
- ondersteunen van het Vlaams inburgeringsbeleid

(Huis van het Nederlands – Limburg, 2016a).

In het Huis van het Nederlands kunnen de taalleerders, alsook onderwijsinstanties dus voor allerlei informatie over het leren van Nederlands als tweede taal terecht. (Huis van het Nederlands – Limburg, 2016a) De toekomstige cursist kan zichzelf bij het Huis van het Nederlands aanmelden, maar hij kan ook het advies opgevolgd hebben van instanties, als een OCMW, een VDAB, een onthaalbureau, zoals het Onthaalbureau Inburgering Limburg, of een onderwijsinstelling, zoals een CVO of een CBE. De taak van een Huis van het Nederlands is het voeren van een intakegesprek met als doel de persoon correct te kunnen informeren en om een passende NT2-opleiding voor te stellen. Een cognitieve vaardigheidstest kan een onderdeel van die intake vormen. (Afsprakenkader Nederlands tweede taal, 2009) Die test,

ook wel covaartest genoemd, is 'een door de Vlaamse Regering erkende test die peilt naar de leervaardigheid van de kandidaat-cursist' (Huizen van het Nederlands, 2014, p. 3). Op basis van die score stelt men vast of de taalleerder het best in een CBE of een CVO les volgt. Op die manier zorgt de covaartest voor een houvast om het opleidingsparcours van de taalleerder te bepalen. Aan de andere kant waarschuwt men dat die test geen alleenstaand gegeven is. (Huizen van het Nederlands, 2014) 'De test is slechts een hulpmiddel om de beginsituatie van cursisten in kaart te brengen en blijft een momentopname, beïnvloed door allerlei externe factoren' (Verboven et al., 2004, zoals geciteerd in Huizen van het Nederlands, 2014).

Hoe verloopt de indeling tussen een Centrum voor Basiseducatie en een Centrum voor Volwassenenonderwijs verder? Wat is het verschil tussen een CBE en een CVO? Om een toekomstige taalleerder naar een CBE door te verwijzen, dient die persoon aan een van de volgende criteria te voldoen. Het gaat dus specifiek om een persoon die respectievelijk:

- analfabeet is;
 - minder dan 7 jaar scholing heeft gevolgd in het land van herkomst;
 - op basis van de intake over beperktere cognitieve vaardigheden blijkt te beschikken
- (Afsprakenkader Nederlands tweede taal, 2009, p. 8).

Een persoon die aan een van bovenstaande criteria voldoet, wordt een opleiding in een Centrum voor Basiseducatie aangeboden. Voor een opleiding binnen een Centrum voor Volwassenenonderwijs geldt het volgende: 'Het Huis van het Nederlands oriënteert een kandidaat-cursist naar een CVO wanneer die (...) op basis van de taalintake niet laaggeschoold en traaglerend blijkt te zijn én niet – conform de criteria – doorverwezen werd naar een UTC [Universitaire Talencentra]' (Afsprakenkader Nederlands tweede taal, 2009, p. 8). Cursisten die een diploma in het hoger onderwijs willen behalen, kunnen terecht bij Universitaire Talencentra. Die onderwijsinstelling biedt daarvoor gerichte taalopleidingen aan. Er zijn eveneens bepaalde criteria opgesteld om een opleiding in een UTC aan te vatten, maar in het kader van deze masterproef wordt daar niet verder op ingegaan. (Afsprakenkader Nederlands tweede taal, 2009)

Uit bovenstaande criteria kan men afleiden dat er tussen een CVO en een CBE bepaalde raakvlakken en verschillen zijn. De overeenkomsten tussen beide onderwijsinstellingen zijn erop gericht om taalleerders in diverse contexten, domeinen en rollen taalvaardig en succesvol te leren communiceren. De cursist kan zowel bij een CBE als bij een CVO werkende zijn of een opleiding in een andere onderwijsinstelling volgen. Onderstaand citaat verduidelijkt dat gegeven. (Afsprakenkader Nederlands tweede taal, 2009)

De CBE en CVO organiseren een NT2 aanbod [*sic*] dat gericht is op taalvaardigheid die nodig is om in allerlei persoonlijke en maatschappelijke situaties binnen de samenleving te functioneren en/of een NT2-aanbod in combinatie met diploma- of beroepsgericht onderwijs of met werkervaring (Afsprakenkader Nederlands tweede taal, 2009, p. 8).

De verschillen tussen een CBE en een CVO situeren zich in het opleidingsaanbod en in de doelgroep. Een Centrum voor Basiseducatie biedt een NT2-opleiding met de modules *Breakthrough* en *Waystage* aan. Overeenkomstig met het Europees Referentiekader worden dus alleen de niveaus A1 en A2 aangeboden. De taalleerders die in een CBE gestart zijn en het A2-niveau behalen, kunnen aansluitend een opleiding in een CVO starten. In een Centrum voor Volwassenenonderwijs kunnen NT2-opleidingen aangeboden worden vanaf richtgraad 1 (niveau A1) t.e.m. richtgraad 4 (niveau C1). Naast de opleiding is de doelgroep een onderscheid tussen beide centra. Beschikt men over behoorlijk tempo op gebied van leervaardigheid en is men niet laaggeschoold, dan zal de taalleerder in een CVO Nederlands als tweede taal kunnen leren, rekening houdend met de zone van naaste ontwikkeling. Vandaar dat een taalleerder die niet aan die criteria voldoet, meer kans heeft op een succesvol leertraject in een CBE. (Afsprakenkader Nederlands tweede taal, 2009)

Tot slot is het van belang dat de beslissing van het Huis van het Nederlands, om een taalleerder naar een CBE, CVO of UTC door te verwijzen, verplichtend is. Toch kan afhankelijk van de situatie een ander traject aangeboden worden. Een voorbeeld daarvan is dat een cursist niet op het meest doelgerichte niveau les volgt. Een heroriëntering in het leerparcours van de cursist moet dan ook van de nodige argumentatie voorzien zijn. Als een bepaalde periode verstreken is en de taalleerder nog steeds op de wachtlijst staat om een NT2-opleiding te starten, kan eveneens een ander traject met het Huis van het Nederlands besproken worden. (Afsprakenkader Nederlands tweede taal, 2009)

7 Methodologie

Na de afronding van het literatuuronderzoek komt in dit hoofdstuk *Methodologie* de analyse van de masterproef aan bod. De gebruikte methode is telkens een experimenteel onderzoek, waarbij de aandacht op twee doelgroepen gevestigd wordt. Zo vormen de cursisten een eerste doelgroep en de leerkrachten, coördinatoren en praktijk- of trajectbegeleiders vormen samen de tweede doelgroep. In paragraaf 7.1 ligt de focus op het afnemen van de enquête bij de cursisten die in Limburg een NT2-opleiding in een Centrum voor Basiseducatie of een Centrum voor Volwassenenonderwijs volgen. In paragraaf 7.2 staat de enquête voor de leerkrachten, coördinatoren en praktijk- of trajectbegeleiders centraal. Het hoofdthema *evalueren* vormt het uitgangspunt bij beide enquêtes. Paragraaf 7.3 sluit met inzichten af die voor beide enquêtes van belang zijn.

In totaal namen vijf centra uit Limburg aan de enquêtes deel. Die vijf scholen bestaan uit vier Centra voor Volwassenenonderwijs (CVO) en één Centrum voor Basiseducatie (CBE). Om de anonimiteit van de centra te garanderen, worden ze niet met hun naam benoemd. De centra worden respectievelijk omschreven als *Centrum A*, *Centrum B*, *Centrum C*, *Centrum D* of *Centrum E*.

7.1 Enquête voor cursisten

7.1.1 Analyse

De enquête voor de cursisten is vergelijkbaar voor alle centra opgesteld. Zo zijn er ondersteunende prenten toegevoegd, zoals onder andere afbeeldingen van de rollen en de vaardigheden. Er zijn echter ook enkele verschillen tussen de enquêtes. Een eerste onderscheid is de benaming van de evaluaties binnen de centra. Er wordt respectievelijk over een test, een taaltaak, een eindevaluatie of een toets gesproken. De benamingen die de centra voor hun evaluaties gebruiken, worden in de enquêtes voor de cursisten behouden om rekening te houden met het criterium van betrouwbaarheid. Zo is het duidelijk voor de cursisten dat het over hun evaluatie gaat. Een ander verschil is de opbouw van een enquête voor een CBE en een CVO. Zo is de enquête voor de cursisten uit een CVO iets uitgebreider dan die van een CBE. Dat werd gedaan om in te spelen op het niveau van de doelgroep. Daardoor wordt er nogmaals aandacht aan het criterium van betrouwbaarheid besteed. De vragen voor de cursisten van een CBE of een CVO zijn dus dezelfde, maar bij de enquête die in een CVO wordt afgenomen, zijn volgende vragen toegevoegd:

- In welke klas zit je?
- Welke rollen passen het best bij jou?
- Mag je je mening over jouw [*benaming evaluatie*] geven? (De cursisten geven ook aan wat ze ervan vinden om al dan niet hun mening te mogen geven.)
- Wat wil je nog over jouw [*benaming evaluatie*] vertellen?
- Wil je graag meer weten over de resultaten van deze opdracht?

Vandaar dat de enquête voor de cursisten in een Centrum voor Basiseducatie 28 vragen telt. Daarvan zijn 27 vragen gesloten en er is ook één open vraag. De enquêtes voor een Centrum voor Volwassenenonderwijs tellen 33 vragen (31 gesloten en 2 open vragen). Het aantal open vragen bij de enquête van de cursisten is tot een minimum beperkt om in te

spelen op het taalniveau van de cursisten. Dankzij de feedback van mevrouw E. Peters, mevrouw E. Delbeke en de coördinatoren, praktijk- en trajectbegeleiders van de centra werden de vragen helder en duidelijk geformuleerd. Met de ondersteuning van de klasleerkracht konden concrete voorbeelden bij de vragen gegeven worden. Dat alles draagt bij aan het criterium van betrouwbaarheid. Een andere mogelijkheid was om de enquêtes bij de cursisten te pretesten, maar dan moet ook aan het criterium van uitvoerbaarheid gedacht worden. (Zie hoofdstuk drie)

Ter verduidelijking voor de cursisten, alsook om een objectiever resultaat te bekomen, werden op het bord de percentages geschreven die gekoppeld zijn aan de antwoordmogelijkheden *nooit*, *weinig*, *soms*, *veel* of *altijd*. Zo komt *nooit* overeen met 0%, *weinig* met 10 à 20%, *soms* met 40%, *veel* met 80% en *altijd* met 100%. Op die manier werden ondubbelzinnigheden vermeden (Noreillie, 2017).

Als bijlage is een enquête voor de cursisten toegevoegd die in een Centrum voor Basiseducatie een opleiding volgen (zie bijlage A). Een enquête voor de cursisten uit een Centrum voor Volwassenenonderwijs is in bijlage B te vinden. De benamingen voor de evaluaties die in de enquêtes van bijlage A en B gebruikt worden, zijn respectievelijk *test* en *taaltaak*.

In totaal namen 156 cursisten verspreid over de vijf centra deel. In tabel vijf is een overzicht van de deelnemende cursisten opgenomen. Er is een onderverdeling voor richtgraad één, twee en drie gemaakt. Cursisten van richtgraad vier komen in dit onderzoek niet voor. Het aantal cursisten van richtgraad één en twee is ongeveer gelijk vertegenwoordigd met zo'n zeventigtal cursisten. Er komen net geen tiental cursisten in richtgraad drie voor.

Tabel 5*Overzicht van de deelnemende cursisten*

	Centrum A	Centrum B	Centrum C	Centrum D	Centrum E	In totaal	Procent
<i>Aantal cursisten in totaal</i>	28	33	41	24	30	156	100%
<i>Aantal cursisten richtgraad 1</i>	28	4	0	11	27	70	44,87%
<i>Aantal cursisten richtgraad 2</i>	0	29	30	13	2	74	47,44%
<i>Aantal cursisten richtgraad 3</i>	0	0	9	0	0	9	5,77%
<i>Onbeantwoorde vraag</i>	0	0	2	0	1	3	1,92%

Opmerking: In de kolom *Procent* worden de resultaten in percentage weergegeven (afgerond op twee cijfers na de komma). Alle andere kolommen bevatten absolute cijfers.

Onder de deelnemers komen 52 verschillende nationaliteiten voor. Over alle centra heen bestaat de top vijf uit volgende landen:

1. Polen
2. Syrië
3. Afghanistan en Turkije
4. Marokko
5. Bulgarije

Bijna de helft van het aantal cursisten heeft een van bovenstaande nationaliteiten. In bijlage C *Enquête voor cursisten: overzicht van de doelgroep* is er in tabel C1 een overzicht opgenomen waarin men kan zien hoeveel cursisten een bepaalde nationaliteit hebben.

Tabel zes illustreert het aantal mannelijke en vrouwelijke cursisten. De verhouding voor deze enquête komt overeen met 40% mannelijke cursisten en zo'n 60% vrouwelijke cursisten. Er namen dus meer vrouwen deel aan de enquête dan mannen.

Tabel 6

Verdeling aantal mannelijke en vrouwelijke cursisten

	Centrum A	Centrum B	Centrum C	Centrum D	Centrum E	In totaal	Procent
<i>Aantal cursisten in totaal</i>	28	33	41	24	30	156	100%
<i>Aantal mannen</i>	15	12	12	8	16	63	40,38%
<i>Aantal vrouwen</i>	12	21	29	16	14	92	58,97%
<i>Onbeantwoorde vraag</i>	1	0	0	0	0	1	0,64%

Opmerking: In de kolom *Procent* worden de resultaten in percentage weergegeven (afgerond op twee cijfers na de komma). Alle andere kolommen bevatten absolute cijfers.

In het algemeen kan men stellen dat de leeftijdsgroep tussen de 30 en de 39 jaar het meest vertegenwoordigd is onder de deelnemende cursisten. Ongeveer een derde van alle cursisten behoort tot die leeftijdscategorie. Vervolgens heeft een vierde van de cursisten een leeftijd tussen de 25 en de 29 jaar. De top drie wordt vervolledigd met de leeftijdsgroep tussen de 40 en de 49 jaar. Tabel C2 *Overzicht van de leeftijd van de cursisten* vat die gegevens in bijlage C samen.

Vervolgens werd er geïnformeerd naar de periode dat de cursisten in België wonen. Ongeveer 30% van de deelnemers verblijft er één à twee jaar. De tweede grootste doelgroep is tussen de drie en de vijf jaar in België. Ongeveer een vijfde van de cursisten woont er minder dan één jaar. Vanaf de periode van 11 jaar of meer zijn er slechts een dertiental deelnemers geteld. Voor een gedetailleerd overzicht kan men tabel C3 *Overzicht van de periode dat de cursisten in België wonen* raadplegen.

De rollen van de cursisten worden in tabel zeven weergegeven. Bijna 80% van de deelnemers gaf aan dat ze een cursist zijn. Ongeveer de helft van de cursisten duidde de rol van consument aan. Vervolgens werden de rollen opvoeder en werkzoekende het meest geselecteerd, gevolgd door de rol van werkende. Iets meer dan een vierde van de cursisten gaf aan de rol van beheerder huisvesting en gezinsadministratie en/of de rol van vrijetijdsbesteder op zich te nemen. De rol van verkeersgebruiker werd door ongeveer een vijfde van de deelnemers bevestigd. Met net geen 4% is de rol van ondernemer het minst vertegenwoordigd. Merk op dat centrum A in dit deel van de analyse niet aan bod komt.

Tabel 7

Overzicht van de rollen van de cursisten

	Centrum A	Centrum B	Centrum C	Centrum D	Centrum E	In totaal	Procent
<i>Aantal cursisten in totaal</i>	/	33	41	24	30	128	100%
<i>Beheerder huisvesting en gezinsadministratie</i>	/	9	17	7	1	34	26,56%
<i>Consument</i>	/	18	30	11	6	65	50,78%
<i>Cursist/student</i>	/	23	34	20	22	99	77,34%
<i>Vrijtijdsbesteder</i>	/	10	18	2	4	34	26,56%
<i>Opvoeder</i>	/	8	26	7	5	46	35,94%
<i>Werkende</i>	/	16	5	6	13	40	31,25%
<i>Werkzoekende</i>	/	9	24	11	2	46	35,94%
<i>Ondernemer</i>	/	1	3	1	0	5	3,91%
<i>Verkeersgebruiker</i>	/	8	6	3	10	27	21,09%
<i>Onbeantwoorde vraag</i>	/	1	0	0	0	1	0,78%

Opmerking:

In de kolom *Procent* worden de resultaten in percentage weergegeven (afgerond op twee cijfers na de komma). Alle andere kolommen bevatten absolute cijfers.

In centrum A werd de vraag over de rollen niet in de enquête opgenomen.

De gegevens in de kolommen *In totaal* en *Procent* zijn niet cumulatief ten opzichte van de 128 deelnemers (gelijk aan 100%), aangezien de deelnemers bij deze vraag meerdere antwoorden mochten aanduiden. Zo kan één cursist zowel consument, werkende en verkeersgebruiker zijn.

De enquêtes die de cursisten invulden, werden in een eerste stap door dr. Elke Peters als masterproefpromotor gecontroleerd. Vervolgens konden ook alle coördinatoren, praktijk- en trajectbegeleiders hun feedback geven. Tot slot screende Eva Delbeke, educatief consultant van het Agentschap Integratie en Inburgering, de enquête op duidelijke taal. Die organisatie heeft daarin al veel ervaring opgedaan, zoals uit onderstaand citaat blijkt.

Wij organiseren vormingen duidelijke geschreven en gesproken taal voor iedereen die professioneel of privé in contact komt met anderstaligen en de communicatie makkelijker wil laten verlopen. We gaven vormingen duidelijke taal aan ziekenhuizen, politiezones, openbare zwembaden, scholen, kinderdagverblijven, openbare bibliotheken en openbare besturen. Duidelijke taal is een samenwerking tussen het Agentschap Integratie en Inburgering en Huis van het Nederlands Brussel (Huis van het Nederlands – Limburg, 2016b).

De enquêtes werden grotendeels door mezelf afgenomen met de ondersteuning van de klasleerkracht(en) en/of de coördinator, de praktijk- of trajectbegeleider. In centrum C namen de leerkrachten zelf alle enquêtes af. Ze werden op voorhand via een brief ingelicht wat al dan niet is toegestaan in het kader van de masterproef. Zo zijn extra verwoordingen, concrete voorbeelden en (indien nodig) vertalingen toegestaan. Alle vragen zijn verplicht, behalve de vraag: 'Wat wil je nog over jouw [*benaming evaluatie*] vertellen? Schrijf het hier.'

7.1.2 Resultaten

De enquête voor de cursisten van richtgraad één werd in centrum A, centrum B, centrum D en centrum E afgenomen. Voor richtgraad twee vulden de cursisten van centrum B, C, D en E de enquête in. Cursisten die les volgen in richtgraad drie kwamen uitsluitend in centrum C voor. In bijlage D *Enquête voor cursisten: overzicht van de gegevens* zijn alle data m.b.t. de analyse van de enquête voor de cursisten opgenomen. De cursisten hadden de mogelijkheid om hun mailadres door te geven om zo informatie over het onderzoek te verkrijgen. Het document in bijlage E geeft voor hen een overzicht van de resultaten.

7.1.2.1 Mondeling: spreken en luisteren

Op de eerste vraag *Ik kan Nederlands spreken* geeft meer dan de helft van de cursisten van richtgraad één een gemiddelde score aan. Ook voor richtgraad twee en drie situeren de resultaten zich ook rond een matige score. *Ik krijg spreekoefeningen op een evaluatie* is de tweede stelling. De antwoorden zijn per centrum veeleer uiteenlopend. *De spreekoefeningen op een evaluatie lijken op de spreekoefeningen in de les* is de volgende stelling. Voor richtgraad één situeren de meeste antwoorden zich in de categorie *soms*, *veel* en *altijd*. Die tendens gaat ook op voor richtgraad twee, waar zelfs zo goed als alle cursisten die drie antwoorden aangeduid hebben. Alle cursisten van richtgraad drie geven aan *veel* tot *altijd* vergelijkbare spreekoefeningen op een evaluatie te krijgen. Vraag vier luidt als volgt: *Op een evaluatie zijn er spreekoefeningen die ik in het echte leven nodig heb*. In richtgraad één hebben de cursisten van de centra vrij gespreid geantwoord. In richtgraad twee en drie zijn de meeste cursisten ervan overtuigd dat er *veel* tot *altijd* spreekoefeningen aangeboden worden die ze in de realiteit nodig hebben. Tot slot werd het gedeelte over de spreekevaluaties afgesloten met de vraag wat de cursisten van hun resultaat vinden. Meer dan 70% van alle cursisten beoordeelt zichzelf met een drie of vier op vijf. In bijlage D kan men de resultaten over spreekvaardigheid vinden (vraag één t.e.m. vraag vijf).

Gaan die resultaten gelijk op voor de luistervaardigheid? Voor alle centra en alle richtgraden blijkt het resultaat op de vraag *Ik kan luisteren naar het Nederlands* een drie op

vijf te zijn. Dat is een gemiddelde score. Op vraag zeven *Ik krijg luisteroefeningen op een evaluatie* zijn de antwoorden weer verdeeld voor richtgraad één. Meer dan drie vierde van de cursisten van de tweede richtgraad heeft aangeduid dat ze *veel* tot *altijd* luisteroefeningen op een evaluatie invullen. Hetzelfde geldt voor de cursisten van richtgraad drie. *Lijken de luisteroefeningen op een evaluatie op de luisteroefeningen in de les?* Voor richtgraad één komt uit de analyse naar voren dat drie vierde van de cursisten vindt dat ze *soms* tot *veel* vergelijkbare oefeningen krijgen. Dezelfde tendens is te vinden in de centra die richtgraad twee aanbieden volgens meer dan vier vijfde van de cursisten. Voor richtgraad drie geven de cursisten aan *veel* luisteroefeningen op een evaluatie te krijgen die op de lesopdrachten lijken. Vraag negen situeert zich op de realiteit: *Zijn er op een evaluatie luisteroefeningen die ik in het echte leven nodig heb?* Opnieuw hebben de cursisten van de eerste richtgraad verspreid geantwoord. Bijna de helft van de cursisten van de tweede richtgraad krijgt *veel* authentieke vraagstellingen. Daarnaast antwoordt meer dan de helft van de cursisten uit richtgraad drie dat ze *veel* oefeningen op een evaluatie krijgen die ze in het echte leven nodig hebben. Tot slot werd er gekeken naar de meningen van de cursisten over hun resultaat op een luisterevaluatie. De gemiddelde score voor richtgraad één bevindt zich rond een drie à vier op vijf. Voor richtgraad twee en drie is een gemiddelde score een vier op vijf. In bijlage D zijn de resultaten over luistervaardigheid te vinden (vraag zes t.e.m. vraag tien).

7.1.2.2 Schriftelijk: schrijven en lezen

In deze paragraaf wordt er ingegaan op het schriftelijke luik dat uit de vaardigheden schrijven en lezen bestaat. Ook hier worden vergelijkbare vragen als in het mondelinge gedeelte gesteld. Volgende stellingen komen voor schrijven aan bod:

11. Ik kan Nederlands schrijven.
12. Ik krijg schrijfoefeningen op een evaluatie.
13. De schrijfoefeningen op een evaluatie lijken op de schrijfoefeningen in de les.
14. Op een evaluatie zijn er schrijfoefeningen die ik in het echte leven nodig heb.
15. Mijn resultaat op een evaluatie van schrijven vind ik...

Voor vraag elf liggen de gemiddelde scores voor de centra van richtgraad één rond een drie op vijf. Voor richtgraad twee en drie is er een iets hogere score van 3,5 op 5 in het algemeen waarneembaar. Vervolgens geeft de helft van de cursisten van richtgraad één aan dat ze *soms* schrijfoefeningen op hun evaluatie krijgen. Voor richtgraad twee neigt de tendens naar *vele* schrijfoefeningen per evaluatie en bij richtgraad drie geven de cursisten aan *soms* tot *veel* op schrijven getest te worden. Bovendien lijken de schrijfoefeningen op een evaluatie *soms*, *veel* of *altijd* op die van in de les volgens drie vierde van de cursisten van richtgraad één. De cursisten van richtgraad twee en drie zijn het erover eens dat ze *veel* vergelijkbare opdrachten op een evaluatie krijgen. Vraag veertien gaat over de authenticiteit van de schrijfp opdrachten tijdens een evaluatie. De antwoorden van de cursisten van richtgraad één zijn veeleer uiteenlopend. In het algemeen vermeldt zo'n 40% van die cursisten dat ze *soms* authentieke opdrachten krijgen. Uit de analyse komt naar voren dat de cursisten van richtgraad twee en drie gemiddeld *veel* schrijfoefeningen maken die ze in het echte leven nodig hebben. Tot slot peilt vraag vijftien naar de mening van de cursisten over hun resultaat van een schrijfevaluatie. In het algemeen ligt de gemiddelde score op een vier op vijf voor de cursisten van alle richtgraden. Meer informatie over de resultaten van schrijfvaardigheid vindt men in bijlage D (vraag elf t.e.m. vraag vijftien).

Na het schriftelijk gedeelte over schrijven is vervolgens de leesvaardigheid aan de beurt. De scores op de vraag *Ik kan Nederlands lezen* situeren zich bij de cursisten van richtgraad één rond een drie of vier op vijf. Voor richtgraad twee bevinden de scores zich rond een vier op vijf volgens iets meer dan de helft van de cursisten. De enkele cursisten van richtgraad drie stellen zich met een drie of een vijf op vijf tevreden. In welke mate krijgen de cursisten lees oefeningen op een evaluatie? Uit de analyse blijkt dat zo'n 70% van alle cursisten van richtgraad één *soms* tot *veel* lees oefeningen bekomen. De meest aangeduide antwoorden (ca. 80%) voor die vraag bij richtgraad twee zijn *veel* en *altijd*. De enkele cursisten van richtgraad drie hebben verspreid *soms*, *veel* en *altijd* geantwoord. Stelling 18 is als volgt: *De lees oefeningen op een evaluatie lijken op de lees oefeningen in de les*. Gemiddeld genomen geven de cursisten van richtgraad één een score van *soms* en de cursisten van richtgraad twee een score van *veel*. De cursisten van richtgraad drie hebben verschillende antwoorden als *soms*, *veel* en *altijd* aangeduid. Ook bij de leesvaardigheid is er een vraag die zich op het criterium van authenticiteit richt, namelijk *Op een evaluatie zijn er lees oefeningen die ik in*

het echte leven nodig heb. Bijna de helft van de cursisten van richtgraad één vindt dat ze *soms* authentieke opdrachten krijgen. Meer dan de helft van de cursisten van richtgraad twee, alsook de cursisten van richtgraad drie hebben het antwoord *veel* op bovenstaande vraag gegeven. De laatste vraag gaat over het resultaat van een leesevaluatie. Daarbij zijn de scores voor alle richtgraden met een drie, een vier of een vijf op vijf het frequentst. Een gedetailleerd overzicht van de resultaten van leesvaardigheid zijn te vinden in bijlage D (vraag 16 t.e.m. vraag 20). Tot slot komen de vier vaardigheden volgens de cursisten gespreid aan bod.

7.1.2.3 Eigen mening en feedback

In dit gedeelte van de analyse staan de eigen mening van de cursisten en de feedback op de evaluatie centraal. Bij het afleggen van een evaluatie is het belangrijk dat de cursist de vraag begrijpt. Vandaar dat vraag 21 (zie bijlage D) peilt of de cursisten goed weten wat ze tijdens een evaluatie moeten doen. Voor richtgraad één geeft dat de volgende resultaten: bijna 40% van de cursisten neemt daarover een neutrale houding aan. Iets meer dan een derde weet *goed* wat van hem of haar tijdens een evaluatie verwacht wordt en ongeveer een vijfde van de cursisten weet *heel goed* wat hij of zij moet doen. Wat zijn de bevindingen van de cursisten van richtgraad twee? De helft van hen geeft aan *goed* te weten wat ze moeten doen. Ook circa een vijfde van de cursisten weet *heel goed* wat van hem of haar op een evaluatie verwacht wordt. In richtgraad drie is iets meer dan de helft van de cursisten *goed* op de hoogte.

Vinden de cursisten de evaluaties veeleer moeilijk of makkelijk? Gemiddeld gezien over alle centra van richtgraad één geven de cursisten aan dat ze de evaluaties niet heel moeilijk maar ook niet heel makkelijk vinden. Hetzelfde gegeven gaat op voor de cursisten van alle centra van richtgraad twee, maar dan met net geen 50% van de antwoorden. Ook bij richtgraad drie gaat dezelfde tendens uit, deze keer met een resultaat rond de 65%. Zie vraag 22 in bijlage D voor meer informatie.

Als de cursisten geëvalueerd worden, hoe is het dan met hun welbevinden gesteld? Voor richtgraad één vallen eerst verschillende antwoorden op, maar zo'n 60% van de cursisten van die richtgraad geeft in het algemeen aan veeleer rustig te zijn. De cursisten van richtgraad twee en drie vinden ook dat ze veeleer rustig tijdens een evaluatieproces zijn. Een gedetailleerd overzicht is in bijlage D (vraag 23) te vinden.

Vervolgens konden de cursisten hun mening geven over de feedback van een evaluatie. Vinden ze zo'n bespreking een goede zaak of niet? En is het voor hen interessant om van de leerkracht feedback over hun leerproces te krijgen? Gemiddeld genomen geeft ongeveer drie vierde van de cursisten van richtgraad één aan dat ze feedback (*zeer*) *goed* en (*zeer*) *interessant* vinden. Voor richtgraad twee kiest de meerderheid van de cursisten ook voor die mening. In richtgraad drie is bijna 90% van de cursisten het erover eens dat feedback (*zeer*) *goed* en (*zeer*) *interessant* voor hen is. In bijlage D (vraag 24A & 24B) is een overzicht te vinden.

Tot slot werd er geanalyseerd of de cursisten hun mening over de evaluatie mogen geven. Er wordt dus nagegaan of het aspect van zelfevaluatie aan bod komt. Centrum A doet niet aan die vraag mee. De cursisten van richtgraad één die aangeven dat ze wel aan zelfevaluatie doen, vinden dat in het algemeen (*zeer*) *goed* en (*zeer*) *interessant*. De cursisten die hebben aangeduid dat ze niet aan zelfevaluatie doen, hebben daarover geen uitgesproken mening. Ze laten het in het midden of ze dat interessant zouden vinden. Nochtans geeft meer dan vier vijfde van dezelfde cursistengroep aan wel aan zelfevaluatie te doen. Voorgaande gegevens hebben allemaal betrekking op richtgraad één.

Voor richtgraad twee vinden de cursisten die aan zelfevaluatie doen, opnieuw dat het voor hen (*zeer*) *goed* en (*zeer*) *interessant* is om hun eigen mening over de evaluatie te geven. Er zijn ook cursisten die aangeven dat ze niet aan zelfevaluatie doen, terwijl meer dan vier vijfde van hun cursistengroep aangeeft wel aan zelfevaluatie te doen. Ze nemen geen duidelijk standpunt in of ze zelfevaluaties *goed* of *interessant* zouden vinden. De cursisten van centrum D van richtgraad twee hebben allemaal aangeduid dat ze niet aan zelfevaluatie doen. Meer dan de helft van de cursisten vindt dat *niet goed* en bijna 40% van de cursisten geeft geen duidelijke mening. Bijna 70% van de cursisten vindt het ook *niet interessant* dat

ze hun mening niet mogen geven. Ongeveer een vierde van de cursisten heeft geen uitgesproken mening.

Bijna 90% van de cursisten van centrum C van richtgraad drie vermeldt dat ze zelfevaluaties doen. De helft van die cursistengroep vindt dat *goed* en *zeer interessant*. De overige 10% geeft aan dat ze niet hun eigen mening mogen geven. Aangezien meerdere cursisten de vragen over dat topic overbodig invulden, kunnen de juiste gegevens niet achterhaald worden. De vragen 25, 26A, 26B, 27A en 27B in bijlage D geven daarover een gedetailleerd overzicht.

7.1.2.4 Open vraag

In bijlage D zijn enkele reacties op de open vraag van de enquête terug te vinden (zie vraag 28). Die vraag luidt als volgt: *Wat wil je nog over jouw evaluatie vertellen? Schrijf het hier*. De meeste cursisten hebben vermeld dat ze een evaluatie goed, interessant en belangrijk vinden. Ze vinden het goed dat ze veel bijleren.

7.1.3 Discussie

De enquête van de cursisten omvat verschillende aspecten: alle vaardigheden, feedback en eigen mening. Op spreekvaardigheid geven alle cursisten zichzelf gemiddeld een drie op vijf. Het is wel opvallend dat naarmate de cursisten evolueren en ze dus in hogere richtgraden les volgen, ze zichzelf steeds vaker een betere score op spreken geven. Ze vinden dus van zichzelf dat ze steeds beter worden op het gebied van spreekvaardigheid. Dat ligt in lijn met de opleidingsprofielen voor Nederlands als tweede taal (zie hoofdstuk vijf). Er is geen concrete tendens over de richtgraden heen waarneembaar in welke mate de cursisten spreekoefeningen op een evaluatie krijgen. Een overzicht binnen elk centrum is in *7.1.2 Resultaten* terug te vinden. In het algemeen komen wel spreekoefeningen aan bod. Dat past binnen de visie van breed evalueren, want daarin staat centraal dat men o.a. diverse vaardigheden op verschillende momenten evalueert om zo een beter inzicht in het leerproces te verwerven (zie hoofdstuk drie). Er is wel een tendens waarneembaar of de spreekoefeningen op een evaluatie lijken op die van in de les. Steeds meer en meer cursisten geven over de richtgraden heen aan dat ze vergelijkbare spreekopdrachten krijgen. Dat sluit dan weer aan bij de criteria van betrouwbaarheid en objectiviteit. Aangezien (spreek)oefeningen representatief moeten zijn, horen ze dus aan te sluiten bij de leerstof, zoals in paragraaf 3.6 *Hoe stelt met de evaluatiecriteria op?* uitgelegd wordt. Daar wordt ook het criterium van authenticiteit nader verklaard. Dat aspect werd in de enquête opgenomen. Voor richtgraad één zijn er uiteenlopende antwoorden geregistreerd, maar de cursisten van richtgraad twee en drie geven aan *veel* tot *altijd* authentieke spreekopdrachten te krijgen. Heeft die tendens te maken met de gekozen rollen van de cursist? Kunnen ze zichzelf in een hogere richtgraad beter inschatten van hetgeen ze in de realiteit nodig hebben? Of komt er voor een cursist van richtgraad één veel op hem of haar af en valt dat moeilijk te verwerken aangezien hij of zij taalkundig nog niet zo sterk staat? Dat zijn mogelijke interpretaties die op basis van de reacties op de vraag *Op een evaluatie zijn er spreekoefeningen die ik in het echte leven nodig heb* gemaakt kunnen worden. Authenticiteit in een evaluatie is van belang om goed voorbereid te zijn om de realiteit. Dat sluit immers aan bij het doel van het onderwijs: cursisten voorbereiden op het leven in de maatschappij (zie ook hoofdstuk drie en Sercu et al., 2003). De gemiddelde scores van de cursisten op hun spreekresultaat liggen voor alle richtgraden tussen een drie en een vier op vijf. Daaruit kan worden afgeleid dat alle

cursisten gemiddeld genomen van zichzelf vinden dat ze matig tot goed scoren op spreekvaardigheid.

Dezelfde vragen die bij spreekvaardigheid aan bod kwamen, werden ook gesteld bij de luister-, schrijf- en leesvaardigheid. Net zoals bij de spreekvaardigheid, geven de cursisten over alle richtgraden heen zichzelf een drie op vijf voor luistervaardigheid. Ook daar is de tendens dat de cursisten zich steeds beter inschatten naarmate ze evolueren, wat weer overeenkomt met de opleidingsprofielen. Het is immers de bedoeling om steeds beter te worden in een bepaalde vaardigheid. Vervolgens valt het op dat de cursisten van richtgraad één veeleer uiteenlopende antwoorden geven dan die van richtgraad twee en drie op de vraag *Ik krijg luisteroefeningen op een evaluatie*. Uiteraard heeft dat ook te maken met de diversiteit in de centra, maar voor richtgraad twee en drie springt die diversiteit minder in het oog. Bovendien komt voor alle centra en alle richtgraden uit de analyse naar voren dat ze veeleer goed scoren op vlak van betrouwbaarheid en objectiviteit. De cursisten geven immers aan dat de luisteroefeningen op de evaluatie *soms* tot *veel* op die van in de les lijken. Op vlak van authenticiteit zijn de cursisten niet overal eenstemmig. Bij richtgraad één verschillen de centra nogal, richtgraad twee en drie sluiten meer bij elkaar aan. De cursisten van die laatstgenoemde richtgraden geven aan *veel* realistische opdrachten te bekommen. Men kan daaruit afleiden dat er gemiddeld wel voldoende authentieke opdrachten aan bod komen, zodat ook voor de luisteroefeningen dat criterium bereikt is. Qua scores die de cursisten zichzelf toebedelen, is er weer een stijgende lijn te merken in verhouding met de hogere richtgraden. De cursisten schatten zichzelf beter in naarmate ze evolueren. Dat sluit opnieuw aan bij de opleidingsprofielen die in hoofdstuk vijf te vinden zijn: een cursist ontwikkelt zich immers meer en meer.

Vervolgens werd de schrijfvaardigheid geanalyseerd. Daarop geven de cursisten zichzelf een gemiddelde score. Dezelfde tendens als bij de spreek- en luistervaardigheid is merkbaar: de cursisten verbeteren naarmate ze in een hogere richtgraad les volgen. In het algemeen komen volgens de cursisten *soms* tot *altijd* schrijf oefeningen aan bod en dat stemt dan weer overeen met de visie op breed evalueren. In hoofdstuk drie werd er uitgelegd dat vele diverse opdrachten bijdragen aan een representatievere blik op het leer- en evaluatieproces. Daarnaast zijn de schrijf oefeningen op een evaluatie vaak representatief t.o.v. de

schrijfopdrachten in de les. De oefeningen sluiten dus aan bij de leerstof in de les, wat bijdraagt aan het criterium van betrouwbaarheid en objectiviteit (zie paragraaf 3.6 *Hoe stelt met de evaluatiecriteria op?*). Op gebied van authenticiteit is dezelfde tendens waarneembaar zoals bij de spreek- en luistervaardigheid: de cursisten van richtgraad één geven meer gespreide antwoorden, terwijl de cursisten van richtgraad twee en drie vergelijkbare antwoorden geven. Die antwoorden situeren zich gemiddeld rond *veel* authentieke schrijfopdrachten. Ook bij schrijfvaardigheid wordt er dus in alle centra rekening gehouden met de voorbereiding op de realiteit. Dat staat immers parallel met het doel van het onderwijs. Bovendien geven alle cursisten in het algemeen zichzelf een score van vier op vijf voor schrijfvaardigheid. Ze vinden dus van zichzelf dat ze een goede basis leggen in richtgraad één of dat ze hun schrijftalenten goed verder ontwikkelen in de hogere richtgraden.

Ten slotte werd de leesvaardigheid geanalyseerd. Bij het geven van de scores is dezelfde tendens merkbaar als bij de vorige drie vaardigheden: de cursisten vinden van zichzelf dat ze verbeteren naarmate ze evolueren. Het aanbod van leesoefeningen is in alle richtgraden aanwezig volgens de cursisten. Voor de visie op breed evalueren hoort het zo te zijn dat diverse oefeningen op verschillende momenten getest worden. Dat is ook af te leiden uit deze analyse. Vervolgens is het in die visie ook van belang om representatieve oefeningen aan te bieden: ook dat is uit de analyse af te leiden. Naarmate de cursisten in een hogere richtgraad les volgen, hoe meer ze vinden dat de oefeningen representatief zijn. De meerderheid van alle cursisten is er ook van overtuigd *veel* authentieke leesopdrachten te krijgen. Ook dat stemt overeen met de visie op breed evalueren, want het is de bedoeling om de cursisten werkelijkheidsgetrouw onderwijs aan te bieden. Tot slot geven alle cursisten zich een gemiddelde tot hoge score op leesvaardigheid.

Het voorgaande betreft de analyse over de vaardigheden. Vervolgens komen de elementen als eigen mening en feedback volgens het perspectief van de cursisten aan bod. In het algemeen kan men stellen dat de cursisten goed weten wat van hen tijdens een evaluatie verwacht wordt. Ze begrijpen met andere woorden de vragen. Dat is een goede zaak, want dat wil zeggen dat de centra aan het criterium van betrouwbaarheid en transparantie voldoen. Eveneens is het mogelijk dat de centra op het criterium van

normering inspelen als er een overzichtstabel of beoordelingsmodel in de evaluatie voor de cursisten opgenomen is, zodat ze weten waarop ze beoordeeld zullen worden. (Zie Sercu et al., 2003; De Backer & Philips, 2013 en Eisen voor kwaliteitsvolle evaluatie, z.j.)

De cursisten van alle richtgraden zijn het erover eens dat de evaluatie niet te makkelijk, maar ook niet te moeilijk is. Dat resultaat gaat op voor een Centrum voor Basiseducatie als een Centrum voor Volwassenenonderwijs. Er wordt in de centra dus rekening gehouden met de zone van naaste ontwikkeling. Als een evaluatie te gemakkelijk is, worden de cursisten te weinig gemotiveerd. Bij een te moeilijke evaluatie bestaat de kans dat ze willen afhaken. Daarnaast wordt er aandacht besteed aan het welbevinden van de cursisten. Voor richtgraad één zijn er uiteenlopende reacties waarneembaar, maar in het algemeen kan gesteld worden dat die cursisten tijdens een evaluatie veeleer rustig zijn. Bij richtgraad twee en drie werd hetzelfde resultaat vastgesteld. Aandacht voor het welbevinden is belangrijk, omdat een goede score op dat criterium samen met het criterium van betrokkenheid tot fundamenteel leren leidt. Het valt dus op dat naarmate de cursisten evolueren in het leerproces, ze zich ook rustiger voelen tijdens een evaluatie. Dat komt het fundamenteel leren ten goede. (Zie ook hoofdstuk vijf en zes)

Zoals in hoofdstuk drie *Visie op breed evalueren* aangekaart werd, is het voornaam om na de evaluatie een reflectiemoment te houden. Vandaar dat aan de cursisten gevraagd werd of ze het belangrijk vinden om feedback te krijgen. In het algemeen hebben de cursisten van alle richtgraden die vraag met *(zeer) goed* en *(zeer) interessant* beantwoord. Ze vinden een bespreking over hun evaluatie zeker een meerwaarde voor hun leerproces. Op cursistniveau is er dus zeker aandacht voor de nieuwe inzichten die dankzij een evaluatie bekomen werden. (Zie De Backer & Philips, 2013)

Naast het aspect van feedback werd er ook bestudeerd of de cursisten aan zelfevaluatie doen. Voor de meeste centra in alle richtgraden is dat het geval en de cursisten zijn daarover dan ook veeleer *(zeer)* tevreden. Toch geven sommige cursisten van bepaalde centra aan dat ze niet aan zelfevaluatie doen, terwijl meer dan 80% van die groep aangeeft dat wel te doen. Mogelijkerwijs zijn dat cursisten die nieuw zijn in dat centrum en nog geen evaluatie gedaan

hebben. Het is ook denkbaar dat ze de vraag niet volledig begrepen. Ze laten merendeels in het midden wat ze ervan vinden om niet aan zelfevaluatie te doen. Een duidelijk standpunt is dus niet af te leiden. Wat wel opvallend is, zijn de reacties van de cursisten van centrum D van richtgraad twee. Die cursisten geven aan dat ze niet aan zelfevaluatie doen, maar ze vinden dat niet goed en niet interessant. Ze willen dus wel actief betrokken worden om hun leerproces kritisch te kunnen bekijken. Op die manier kunnen ze zichzelf beter inschatten en dat is belangrijk voor het verdere leerproces. (Zie De Backer & Philips, 2013)

7.2 Enquête voor leerkrachten, coördinatoren en praktijk- of trajectbegeleiders

7.2.1 Analyse

Bij de enquête voor de leerkrachten, coördinatoren en praktijk- of trajectbegeleiders is er ook sprake van een experimenteel onderzoek. In totaal namen 46 proefpersonen aan de enquête deel. De meeste deelnemers zijn leerkrachten en een minderheid bestaat uit coördinatoren en trajectbegeleiders. Een overzicht kan men in tabel acht vinden. Daarnaast zijn bijna 20% van de proefpersonen mannen en iets meer dan 80% zijn vrouwen. Bovendien komt één deelnemer uit Nederland. Alle andere proefpersonen komen uit België. De deelnemers komen uit dezelfde centra als bij de enquête voor de cursisten.

Tabel 8

Overzicht van de deelnemende leerkrachten, coördinatoren en praktijk- of trajectbegeleiders

	Centrum A	Centrum B	Centrum C	Centrum D	Centrum E	In totaal	Procent
<i>Aantal deelnemers in totaal</i>	26	10	4	3	3	46	100%
<i>Directie</i>	0	0	0	0	0	0	0%
<i>Leerkracht</i>	26	9	4	2	3	44	95,65%
<i>Coördinator</i>	0	1	1	1	0	3	6,52%
<i>Trajectbegeleider</i>	4	0	0	1	1	6	13,04%
<i>Praktijkbegeleider</i>	0	0	0	0	0	0	0%

Opmerking:

In de kolom *Procent* worden de resultaten in percentage weergegeven (afgerond op twee cijfers na de komma). Alle andere kolommen bevatten absolute cijfers.

De gegevens in de kolommen *In totaal* en *Procent* zijn niet cumulatief ten opzichte van de 46 deelnemers (gelijk aan 100%), aangezien de deelnemers bij deze vraag meerdere antwoorden mochten aanduiden. Zo kan bijvoorbeeld de functie van leerkracht en coördinator door één persoon uitgevoerd worden.

Ongeveer een derde van de deelnemers heeft een leeftijd tussen de 30 en de 39 jaar. Ongeveer een vijfde van de proefpersonen is tussen de 50 en de 59 jaar. Daarnaast is circa 20% tussen de 40 en de 49 jaar. Minder dan een vijfde van de deelnemers heeft een leeftijd tussen de 25 en de 29 jaar. In tabel negen is een overzicht van de deelnemers per leeftijdscategorie te vinden.

Tabel 9*Overzicht van de deelnemers per leeftijdscategorie*

	Centrum A	Centrum B	Centrum C	Centrum D	Centrum E	In totaal	Procent
<i>Aantal deelnemers in totaal</i>	26	10	4	3	3	46	100%
<i>Tussen 18 en 24 jaar</i>	2	0	0	0	0	2	4,35%
<i>Tussen 25 en 29 jaar</i>	5	0	1	1	1	8	17,39%
<i>Tussen 30 en 39 jaar</i>	7	4	2	1	0	14	30,43%
<i>Tussen 40 en 49 jaar</i>	5	2	1	0	1	9	19,57%
<i>Tussen 50 en 59 jaar</i>	5	3	0	1	1	10	21,74%
<i>60 jaar of ouder</i>	0	1	0	0	0	1	2,17%
<i>Onbeantwoorde vraag</i>	2	0	0	0	0	2	4,35%

Opmerking: In de kolom *Procent* worden de resultaten in percentage weergegeven (afgerond op twee cijfers na de komma). Alle andere kolommen bevatten absolute cijfers.

Vervolgens werd de voorkennis van de lesgevers geanalyseerd. Er werd informatie gevraagd over hoelang ze in de opleiding Nederlands voor anderstaligen lesgeven en over hun ervaring met analfabeten, laaggeschoolden en hogergeschoolden. Ook de ervaring m.b.t. NT2-modules werd bevestigd.

De meeste lesgevers hebben zo'n 6 à 10 jaar of 3 à 5 jaar ervaring met de opleiding Nederlands voor anderstaligen. Het betreft telkens zo'n 20% van de deelnemers. Vervolgens heeft 15% van de lesgevers 1 à 2 jaar ervaring en zo'n 13% van de proefpersonen 16 à 20 jaar. Een achtste van de deelnemers geeft meer dan 21 jaar les. Tabel tien geeft een gedetailleerd overzicht van die gegevens.

Tabel 10*Ik geef.... les in de opleiding Nederlands voor anderstaligen.*

	Centrum A	Centrum B	Centrum C	Centrum D	Centrum E	In totaal	Procent
<i>Aantal deelnemers in totaal</i>	26	10	4	3	3	46	100%
<i>Minder dan 1 jaar</i>	2	0	0	1	0	3	6,52%
<i>Tussen 1 en 2 jaar</i>	2	2	1	0	2	7	15,22%
<i>Tussen 3 en 5 jaar</i>	5	2	1	0	1	9	19,57%
<i>Tussen 6 en 10 jaar</i>	7	2	1	0	0	10	21,74%
<i>Tussen 11 en 15 jaar</i>	1	2	0	0	0	3	6,52%
<i>Tussen 16 en 20 jaar</i>	5	0	1	0	0	6	13,04%
<i>Tussen 21 en 25 jaar</i>	3	1	0	1	0	5	10,87%
<i>Tussen 26 en 30 jaar</i>	1	0	0	0	0	1	2,17%
<i>Meer dan 30 jaar</i>	0	0	0	0	0	0	0%
<i>Deze vraag is niet van toepassing voor mij.</i>	0	1	0	1	0	2	4,35%

Opmerking: In de kolom *Procent* worden de resultaten in percentage weergegeven (afgerond op twee cijfers na de komma). Alle andere kolommen bevatten absolute cijfers.

Naast de ervaring in het lesgeven in de NT2-opleiding, werd er ook gekeken naar de ervaring met specifieke doelgroepen. In het algemeen kan er afgeleid worden dat zo'n 90% van alle lesgevers ervaring heeft met laaggeschoolden. Iets meer dan de helft van alle deelnemers heeft ervaring met hogergeschoolden en iets meer dan een derde van alle proefpersonen met analfabeten. In centrum B, C, D en E hebben alle lesgevers ervaring met hogergeschoolden. In centrum A hebben de meeste leerkrachten ervaring met laaggeschoolden en analfabeten. In tabel elf wordt die informatie weergegeven.

Tabel 11*Ik heb ervaring met het lesgeven aan...*

	Centrum A	Centrum B	Centrum C	Centrum D	Centrum E	In totaal	Procent
<i>Aantal deelnemers in totaal</i>	26	10	4	3	3	46	100%
<i>Analfabeten</i>	14	2	0	0	0	16	34,78%
<i>Laaggeschoolden</i>	25	8	2	3	3	41	89,13%
<i>Hogergeschoolden</i>	5	10	4	3	3	25	54,35%
<i>Deze vraag is niet van toepassing voor mij.</i>	1	0	0	0	0	1	2,17%

Opmerking:

In de kolom *Procent* worden de resultaten in percentage weergegeven (afgerond op twee cijfers na de komma). Alle andere kolommen bevatten absolute cijfers.

De gegevens in de kolommen *In totaal* en *Procent* zijn niet cumulatief ten opzichte van de 46 deelnemers (gelijk aan 100%), aangezien de deelnemers bij deze vraag meerdere antwoorden mochten aanduiden. Zo kan bijvoorbeeld één persoon ervaring hebben met zowel laag- als hogergeschoolden.

Tot slot werd er aan de deelnemers gevraagd in welke NT2-modules ze ervaring hebben. Voor alle centra hebben de meeste lesgevers ervaring in richtgraad één, zowel voor module 1.1 als 1.2. Het gaat dan telkens om meer dan 90% van de deelnemers. In richtgraad twee hebben de meeste leerkrachten ervaring in module 2.1. Die doelgroep bestaat uit meer dan een derde van de deelnemers. Vervolgens hebben de leerkrachten in afnemende mate ervaring in module 2.2, 2.3 en 2.4. De lesgevers hebben het minst ervaring in module 3.1 en in module 4.2. Voor de modules 3.2 en 4.1 werden er geen antwoorden geregistreerd. Tabel twaalf *Ik heb ervaring met volgende NT2-modules...* geeft daarover meer informatie.

Tabel 12*Ik heb ervaring met volgende NT2-modules...*

	Centrum A	Centrum B	Centrum C	Centrum D	Centrum E	In totaal	Procent
<i>Aantal deelnemers in totaal</i>	26	10	4	3	3	46	100%
<i>1.1 (niveau A1 van het ERK)</i>	26	10	4	2	2	44	95,65%
<i>1.2 (niveau A2 van het ERK)</i>	24	10	4	3	2	43	93,48%
<i>2.1 (niveau B1 van het ERK)</i>	1	8	4	3	1	17	36,96%
<i>2.2 (niveau B1 van het ERK)</i>	0	7	4	1	1	13	28,26%
<i>2.3 (niveau B1 van het ERK)</i>	0	7	3	1	0	11	23,91%
<i>2.4 (niveau B1 van het ERK)</i>	0	5	3	0	0	8	17,39%
<i>3.1 (niveau B2 van het ERK)</i>	0	0	2	0	0	2	4,35%
<i>3.2 (niveau B2 van het ERK)</i>	0	0	0	0	0	0	0%
<i>4.1 (niveau C1 van het ERK)</i>	0	0	0	0	0	0	0%
<i>4.2 (niveau C1 van het ERK)</i>	0	0	0	0	1	1	2,17%
<i>Deze vraag is niet van toepassing voor mij.</i>	0	0	0	0	0	0	0%

Opmerking:

In de kolom *Procent* worden de resultaten in percentage weergegeven (afgerond op twee cijfers na de komma). Alle andere kolommen bevatten absolute cijfers.

De gegevens in de kolommen *In totaal* en *Procent* zijn niet cumulatief ten opzichte van de 46 deelnemers (gelijk aan 100%), aangezien de deelnemers bij deze vraag meerdere antwoorden mochten aanduiden. Zo kan bijvoorbeeld één persoon ervaring hebben in de modules 1.1, 1.2, 2.1 en 2.2.

De enquête werd nagekeken door dr. Elke Peters als masterproefpromotor. Daarnaast werd de enquête gepretest door drie leerkrachten lager onderwijs die elk zo'n vijf jaar ervaring hebben. Met hun feedback werd rekening gehouden.

In bijlage F is de enquête voor leerkrachten, coördinatoren en praktijk- of trajectbegeleiders te vinden. De opbouw van de enquête is gelijkaardig als de topics van het

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming die in hoofdstuk drie *Visie op breed evalueren* aan bod kwamen. Het gaat om de volgende onderverdelingen:

- Waarom evalueer ik?
- Wat evalueer ik?
- Hoe evalueer ik?
- Welke criteria stel ik voor mijn evaluatiemethode op?
- Wanneer evalueer ik?
- Wie is betrokken bij de evaluatie?
- Hoe ga je aan de slag met de resultaten?
- Rollen
- Mening over evaluatie

Het is aanbevolen om de vragen bij een enquête beperkt te houden. Men heeft het dan over zo'n 30 à 50 vragen per enquête. Een gevarieerde vraagstelling met gesloten, halfopen en open vragen is wenselijk. (Noreillie, 2017) De enquête van de leerkrachten telt 38 vragen, waarvan er 21 gesloten, 8 halfopen en 9 open vragen zijn. Let wel: er zijn twee gesloten vragen die per richtgraad ingevuld moesten worden. Bij de open vragen zijn er zes vragen die alleen de leerkrachten die in meerdere richtgraden lesgeven, moesten invullen. In bijlage G is een overzicht van de resultaten van de enquête voor de leerkrachten te vinden.

7.2.2 Resultaten

7.2.2.1 Waarom evalueer ik?

Om te achterhalen waarom de leerkrachten van de vijf deelnemende centra evalueren, werd er met een aantal stellingen gewerkt. De eerste stelling was: *Ik evalueer de beginsituatie van de cursist*. In het algemeen evalueert bijna een derde van alle leerkrachten *altijd* de beginsituatie van de cursist. Ongeveer een vierde van de deelnemers doet dat *meestal*. Iets meer dan een tiende van de leerkrachten van alle centra geeft aan *nooit* rekening te houden met bovenstaande stelling.

De tweede stelling werd als volgt geformuleerd: *Ik evalueer om mijn lessen aan te passen aan de behoefte van de cursist*. Over alle centra heen doet een derde van de leerkrachten dat *regelmatig*. Niet geen een derde van de leerkrachten geeft aan *meestal* de lessen te evalueren om ze aan te passen aan de behoefte van de cursist. Iets meer dan een vierde van de leerkrachten doet dat *altijd*.

Meer dan de helft van alle leerkrachten evalueert *altijd* om het leerproces van de cursist in kaart te brengen. Een derde van alle deelnemers doet dat *meestal*. *Ik evalueer om advies te geven voor het verdere leerproces* is de laatste stelling van deze reeks. Meer dan de helft van alle deelnemers voert die stelling *altijd* uit. Een derde van de leerkrachten geeft aan *meestal* te evalueren om advies te geven. Alle gegevens m.b.t *Waarom evalueer ik?* kan men in bijlage G (vraag één) vinden.

7.2.2.2 Wat evalueer ik?

Vervolgens werd er bestudeerd wat de leerkrachten evalueren. Als eerste komen de vaardigheden als lezen en schrijven aan bod. Die schriftelijke vaardigheden worden door bijna 60% van de leerkrachten *altijd* geëvalueerd. Circa een vierde van de leerkrachten doet dat op *regelmatige* basis. De mondelinge vaardigheden, spreken en luisteren, worden door meer dan 65% van alle deelnemers *altijd* geëvalueerd. Ongeveer een vijfde van alle

leerkrachten evalueert *regelmatig* de mondelinge vaardigheden. Die vaardigheden worden iets vaker geëvalueerd dan de schriftelijke vaardigheden, maar het verschil is miniem.

Daarnaast werd er bevraagd of de leerkrachten de kennis (grammatica en woordenschat) van een cursist testen. Een concreet voorbeeld is een evaluatie over de verleden tijd. Zo'n 40% van alle deelnemers doet dat *nooit* en bijna een vierde van de leerkrachten evalueert *soms* de kennis op die manier. Circa 13% evalueert *meestal* de kennis van de cursist en hetzelfde aantal leerkrachten test *altijd* op die manier. De volgende vraag houdt verband met de vorige, maar deze keer ligt de nadruk op de ondersteunende kennis. Het gaat ook over het testen van grammatica en woordenschat, maar met een andere invulling. Een voorbeeld daarbij is het geven van een schrijfoopdracht en op die manier de verleden tijd evalueren. Zo'n 13% geeft aan *nooit* op die manier te evalueren. Bijna een derde van alle deelnemers doet dat *soms*. Iets meer dan een vijfde test *meestal* de kennis op een geïntegreerde manier en opnieuw iets meer dan een vijfde van alle leerkrachten doet dat *altijd*. Er zijn dus meer leerkrachten die de ondersteunende kennis evalueren dan de kennis zoals die in de vorige stelling beschreven staat.

Tot slot werd er voor het onderdeel *Wat evalueer ik?* gekeken of de leerkrachten de na te streven attitudes van de cursist evalueren. Een derde van de leerkrachten geeft aan dat *soms* te doen. Een vijfde van de leerkrachten evalueert *meestal* de na te streven attitudes van de cursist en hetzelfde aantal doet dat *altijd*. Alle antwoorden zijn in bijlage G (vraag twee) te vinden.

7.2.2.3 Hoe evalueer ik?

Hoe evalueren de leerkrachten? Werken ze met een portfolio of met taaltaken? Of kiezen ze voor toetsen of eindevaluaties? Observeren de leerkrachten de cursisten? En komen realistische situaties in het evaluatieproces aan bod? De bevindingen worden over alle centra heen per richtgraad besproken. Voor richtgraad één wordt er volgens 60% van de leerkrachten *nooit* tot *soms* met een portfolio gewerkt. Ongeveer een vierde van de leerkrachten doet dat *meestal* tot *altijd*. Observaties worden door 60% van de leerkrachten

altijd uitgevoerd en een vierde van de lesgevers observeert *meestal*. Taaltaken komen volgens 40% van alle deelnemers *altijd* aan bod in richtgraad één. Een derde integreert taaltaken *meestal* in het evaluatieproces. Voor het werken met toetsen werden uiteenlopende antwoorden geregistreerd. Meer dan 50% van de leerkrachten werkt *nooit* met een eindevaluatie. Een vijfde van alle deelnemers doet dat *soms* en een tiende van alle lesgevers in richtgraad één geeft *altijd* een eindevaluatie. Meer dan de helft van alle deelnemers werkt *altijd* met realistische situaties. Bijna 40% doet dat *meestal* en de minderheid werkt daarmee *regelmatig*. In richtgraad één wordt dus vooral met observaties, realistische situaties en taaltaken gewerkt. In het algemeen komen eindevaluaties weinig aan bod. Een overzicht per centrum voor richtgraad één is in bijlage G (vraag drie) te vinden.

Voor richtgraad twee vallen er wat verschillen op met richtgraad één. Zo wordt er in die richtgraad volgens meer dan de helft van de leerkrachten *meestal* tot *altijd* met een portfolio gewerkt. Iets meer dan een derde van de lesgevers doet dat *nooit* tot *soms*. 60% van de leerkrachten van richtgraad twee observeert de cursisten *altijd*. Een vierde van de lesgevers maakt daar *meestal* tijd voor. De helft van de deelnemers werkt *altijd* met taaltaken. Bijna een derde doet dat *meestal*, terwijl een vijfde van de leerkrachten daarmee *nooit* of *soms* werkt. Toetsen horen volgens 40% van de leerkrachten *nooit* tot een van de evaluatiemethoden en volgens 20% *soms*. Een vierde van de leerkrachten evalueert *meestal* met toetsen. Meer dan de helft van de leerkrachten werkt *nooit* met eindevaluaties. Een vijfde evalueert *soms* op die manier en een vierde *meestal* tot *altijd*. Realistische situaties komen volgens meer dan de helft van alle leerkrachten *altijd* op evaluaties voor en meer dan een derde geeft aan dat ze *meestal* realistische situaties integreren in de evaluaties. Observaties, taaltaken en realistische situaties zijn in het algemeen, net zoals in richtgraad één, de meest gekozen evaluatiemethodes. Meer informatie over richtgraad twee kan men in bijlage G (vraag vier) vinden.

Voor richtgraad één en twee zijn alle centra vertegenwoordigd, maar voor richtgraad drie komt alleen centrum C aan bod. Men werkt daar *altijd* met realistische situaties. Het werken met een portfolio komt *regelmatig* of *altijd* voor. De leerkrachten observeren de cursisten *meestal* tot *altijd*. Voor het werken met taaltaken of eindevaluaties werden ambivalente resultaten geregistreerd: *nooit* versus *meestal* of *altijd*. Toetsen komen *nooit* of *regelmatig*

voor. In het algemeen kan men afleiden dat observaties en realistische situaties in het evaluatieproces van richtgraad drie aan bod komen. Vraag vijf in bijlage G geeft daarover meer informatie.

Bovendien werd aan de leerkrachten gevraagd met welke methodes ze wensen te werken. In het algemeen staat de taaltaak het hoogst in de rangschikking over alle centra heen. Meer dan vier vijfde van alle leerkrachten heeft dat antwoord aangeduid. Vervolgens komt de evaluatiemethode met observaties aan bod, met meer dan drie vierde van alle stemmen. Op de derde plaats heeft meer dan de helft van de leerkrachten gekozen voor het werken met toetsen. Iets meer dan een derde van de leerkrachten geeft aan het portfolio in het evaluatieproces te willen integreren. Voor de individuele keuzes per centrum kan men vraag zes in bijlage G raadplegen.

7.2.2.4 Welke criteria stel ik voor mijn evaluatiemethode op?

Bij dit gedeelte van de enquête werd er eveneens met stellingen gewerkt. Over volgende evaluatiecriteria werd de mening van de proefpersonen bevraagd: validiteit, betrouwbaarheid, efficiëntie, objectiviteit, transparantie en normering. In bijlage G kan men een gedetailleerd overzicht van de resultaten over evaluatiecriteria vinden (vanaf vraag zeven t.e.m. vraag dertien).

Algemeen

Ik werk met de leerplandoelen 'Nederlands tweede taal' is een eerste algemene stelling. Meer dan drie vierde van de leerkrachten in alle centra werkt *altijd* met die leerplandoelen. Voor de stelling *Ik werk met het Europees Referentiekader* liggen de antwoorden niet in dezelfde lijn. Ongeveer een derde van alle leerkrachten werkt *altijd* met het Europees Referentiekader (ERK), terwijl zo'n 30% dat *nooit* doet.

Validiteit/geldigheid

Bij het criterium validiteit is het van belang om met de evaluatiemethode de doelstelling te meten die de leerkracht vooropgesteld heeft. Dat gebeurt volgens 60% van de lesgevers

altijd. Ongeveer een derde van alle deelnemers geeft aan dat ze met hun evaluatiemethode *meestal* de doelstelling meten die ze willen meten. Daarnaast is het volgens dat criterium voornamelijk om de cursisten over de te bereiken doelen te informeren. Iets meer dan 40% informeert hun cursisten *altijd* over de te bereiken doelen. Circa een vijfde van alle deelnemers doet dat *meestal* en iets meer dan een vierde van alle lesgevers geeft hun cursisten daarover *regelmatig* informatie. De overige leerkrachten doen dat *soms*.

Betrouwbaarheid

Ik stel mijn vragen op zo'n manier dat de evaluatie objectief is, is de eerste stelling voor het criterium betrouwbaarheid. De helft van alle leerkrachten stelt *meestal* de vragen op zo'n manier. Iets meer dan 40% doet dat *altijd*. Meer dan de helft van de lesgevers van alle centra geeft aan dat hun cursisten *altijd* vertrouwd zijn met de vraagstelling die op de evaluatie voorkomt. Zo'n 40% beaamt dat dat *meestal* het geval is.

Bij dat criterium is het ook van belang dat de te evalueren doelstellingen evenwichtig in de evaluatie aan bod komen. Meer dan de helft van alle leerkrachten houdt daar *altijd* rekening mee en meer dan een derde van alle deelnemers zorgt er *meestal* voor dat de te evalueren doelstellingen evenwichtig in de evaluatie aan bod komen. De laatste stelling luidt als volgt: *Als mijn NT2-collega een evaluatie zou beoordelen, dan zou dat tot hetzelfde resultaat leiden*. 60% van de proefpersonen is ervan overtuigd dat dat *meestal* het geval is. Zo'n 15% geeft aan dat die stelling *altijd* klopt en circa 15% zegt dat dat *regelmatig* het geval is.

Efficiëntie

Ook het criterium efficiëntie werd bevraagd. Voor de stelling *Ik verander mijn evaluatiemethode indien nodig* geeft een vierde van de leerkrachten aan dat *soms* te doen. Bijna een vijfde van de lesgevers verandert *regelmatig* de evaluatiemethode indien nodig en iets meer dan een vijfde van alle deelnemers doet dat *meestal*. De evaluatiemethode *altijd* veranderen (als dat nodig is), doet een vierde van de leerkrachten.

Het opstellen en gebruiken van de evaluatiemethode is in evenwicht is de volgende stelling voor dat criterium. De helft van alle deelnemers geeft aan dat het opstellen en het

gebruiken van de evaluatiemethode *meestal* in evenwicht is. Een score van *regelmatig* werd vastgesteld bij iets meer dan een vijfde van alle leerkrachten. Zo'n 18% vindt *altijd* dat die balans van toepassing is voor hun evaluatiemethode.

Tot slot kan men algemeen vaststellen dat de evaluatiemethode in de centra *meestal* haalbaar, efficiënt en praktisch is volgens bijna de helft van de deelnemers. Er is een gedeelde tweede plaats voor de antwoorden *regelmatig* en *altijd*. Die reacties werden telkens door een vijfde van de leerkrachten aangeduid.

Objectiviteit

Zo'n 80% van alle leerkrachten is het erover eens ze *altijd* elke cursist gelijke kansen geven, ongeacht geslacht, culturele of sociaal-economische achtergrond. Daarnaast geeft bijna een vijfde van alle deelnemers aan daar *meestal* rekening mee te houden. Meer dan de helft van alle deelnemers zorgt er *altijd* voor dat elke cursist voldoende leerkansen krijgt om de te evalueren doelstellingen in te oefenen. Meer dan een derde van de leerkrachten realiseert dat *meestal*.

Ik stel verschillende evaluaties op die aangepast zijn aan de individuele behoefte van de cursist (bijvoorbeeld: rollen zoals consument, opvoeder...) is de laatste stelling voor het criterium objectiviteit. Een vierde van de leerkrachten houdt daar *altijd* rekening mee. Iets minder dan een derde van alle leerkrachten stelt *meestal* aangepaste evaluaties op. Hetzelfde aantal leerkrachten doet dat *soms*.

Transparantie

De eerste stelling bij het criterium transparantie luidt als volgt: *Tijdens de les informeer ik de cursisten over de vorm, inhoud en criteria van de evaluatie*. Meer dan een derde van alle leerkrachten informeert *altijd* over de vorm, inhoud en criteria van de evaluatie. Eenzelfde aantal doet dat *meestal*. Net geen een vijfde van alle leerkrachten informeert de cursisten *soms* daarover. Bovendien zijn zo goed als alle leerkrachten over de vijf centra heen het erover eens dat ze voldoende feedback na een evaluatie geven. Meer dan 50% doet dat *altijd* en zo'n 45% geeft aan *meestal* voldoende feedback te geven.

Normering

Bijna 60% van alle leerkrachten kan *altijd* verantwoorden waarom een bepaalde score met een bepaalde prestatie overeenstemt. Zo'n 40% geeft aan dat *meestal* te kunnen verklaren. Vervolgens werd er gekeken of er met een score- of observatiewijzer gewerkt wordt waarin de criteria duidelijk omschreven staan. Daarvoor werden dezelfde resultaten geregistreerd als bij de vorige stelling.

Een evaluatiemethode wordt meermaals gebruikt door verschillende leerkrachten over een langere periode is de laatste stelling voor het deel over evaluatiecriteria. Meer dan 40% van de leerkrachten geeft aan dat *altijd* te doen. Zo'n 40% bericht dat ze *meestal* met een evaluatiemethode werken die meermaals door verschillende leerkrachten over een langere periode gebruikt wordt.

7.2.2.5 Wanneer evalueer ik?

Voor het deel *Wanneer evalueer ik?* werd er eerst bevraagd op welke momenten de leerkrachten evalueren. Is dat met een eindevaluatie, gespreide of permanente evaluatie? Twee derde van alle leerkrachten werkt met permanente evaluatie. Bijna een vierde van alle deelnemers doet aan gespreide evaluatie. Zo'n drietal leerkrachten doen enkel een eindevaluatie. Dat stemt overeen met alle leerkrachten van centrum D. De kenmerken per centrum kan men in bijlage G (vraag 14) vinden.

Vervolgens konden de deelnemers vermelden of ze hun evaluatiemethode als tijdsintensief of als tijdsbesparend categoriseren. Bijna de helft van alle leerkrachten vindt dat hun evaluatiemethode in goede balans ligt qua tijdsinvestering. Een derde van de deelnemers vindt hun evaluatiemethode veeleer tijdsintensief. Een vijfde van de leerkrachten geeft aan hun evaluatiemethode veeleer tijdsbesparend te categoriseren. (Zie vraag 15 van bijlage G)

Wensen de leerkrachten een verandering op welke momenten ze evalueren? En zo ja, waarom wensen ze dan een aanpassing? In het algemeen is meer dan de helft van de

leerkrachten tevreden over hun huidige evaluatiemomenten. Een vijfde van de deelnemers wenst aan permanente evaluatie te doen en een tiende aan gespreide evaluatie. Er gaan ook enkele stemmen op enkel een eindevaluatie te organiseren. (Zie vraag 16 van bijlage G)

7.2.2.6 Wie is betrokken bij de evaluatie?

De vraag *Wie is betrokken bij de evaluatie?* werd a.d.h.v. de volgende stellingen bevraagd:

- Ik doe aan co-assessment.
- Ik doe aan self-assessment.
- Ik doe aan peerevaluatie.
- Ik - als leerkracht - doe de evaluatie.

Voor die stellingen wordt een algemeen overzicht per richtgraad gegeven. Voor richtgraad één kan men stellen dat de evaluatie door de leerkracht het meest voorkomt. Co-assessment komt zo goed als niet voor in richtgraad één. Peer-assessment komt veeleer *soms* aan bod. In bijlage G (vraag 17) zijn alle gegevens voor richtgraad één te vinden.

Hoe is de situatie voor richtgraad twee? De leerkracht evalueert *meestal* tot *altijd* zelf de cursisten volgens zo'n 90% van de deelnemers. Ook in richtgraad twee is die evaluatiemethode het meest voorkomend, net zoals in richtgraad één. Co-assessment komt zelden voor, terwijl peerevaluatie al iets meer aan bod komt dan in richtgraad één. Self-assessment krijgt eveneens al meer een plaats in het evaluatieproces. (Zie vraag 18 in bijlage G)

Voor richtgraad één en twee zijn alle centra aan bod gekomen, maar alleen bepaalde lesgevers van centrum C kunnen voor richtgraad drie hun mening geven. Die leerkrachten evalueren *meestal* zelf de cursisten en besteden *soms* tot *regelmatig* aandacht aan peerevaluatie. Co-assessment komt zelden aan bod. De cursisten kunnen zichzelf *regelmatig* of *altijd* evalueren. (Zie vraag 19 in bijlage G)

Voor dit deel kunnen de proefpersonen aangeven met welke evaluatiemogelijkheden ze wensen te werken. Meer dan de helft van alle deelnemers wil graag met self- en peer-assessment werken. Bijna 40% wenst co-assessment in de lessen te integreren. (Voor meer info: zie vraag 20 in bijlage G.) Daarnaast is ook een ‘haalbare mix van evaluatievormen’ (reactie deelnemer centrum C) wenselijk. Een andere lesgever geeft aan dat bovenstaande werkvormen voor module 1.1 moeilijk zijn (reactie deelnemer centrum E). Enkele leerkrachten van centrum A geven aan zelf de evaluatie te willen afnemen. Tot slot geeft een andere leerkracht het volgende weer over evaluatievormen in meerdere richtgraden:

M.I. hoe hoger de richtgraad, hoe groter de mogelijkheden worden om verschillende evaluatievormen toe te passen en transparant te maken voor de cursist en om samen te reflecteren op het leerproces (reactie deelnemer centrum A).

7.2.2.7 Hoe ga je aan de slag met de resultaten?

Ik bespreek de resultaten van de cursist individueel is de eerste stelling voor dit onderdeel van de enquête. Een derde van de leerkrachten doet dat *regelmatig*. Iets meer dan een vierde van de leerkrachten bespreekt *meestal* de resultaten individueel met de cursist. Iets meer dan 25% doet dat *altijd*. *Ik geef mijn feedback schriftelijk aan de cursist* is de tweede stelling. Bijna 40% van alle lesgevers vermeldt dat ze *nooit* schriftelijke feedback geven. Net geen een vijfde doet dat *soms*. Ongeveer een vijfde van de leerkrachten geeft *altijd* schriftelijke feedback aan de cursist. De derde stelling is als volgt: *Ik geef tips aan de cursist om hun werkpunten te verbeteren*. Bijna een derde van de leerkrachten doet dat ofwel *regelmatig*, ofwel *meestal*, ofwel *altijd*. Vervolgens komt de stelling *Ik geef aan waarin de cursist zich positief ontwikkelde* aan bod. Iets meer dan 40% doet dat *altijd* en zo’n 30% van de leerkrachten doet dat *meestal*. Dit onderdeel van de enquête werd afgerond met de stelling: *Ik geef klassikale feedback*. Een tiende van de leerkrachten doet dat *nooit* en een tiende doet dat *meestal*. Iets meer dan een vijfde van de leerkrachten geeft *altijd* klassikale feedback. De grootste groep van leerkrachten, ongeveer een derde van alle deelnemers, geeft aan dat ze *regelmatig* aan klassikale feedback doen. Voor een gedetailleerd overzicht kan men vraag 21 in bijlage G raadplegen.

7.2.2.8 Rollen

Vinden de leerkrachten het gebruik van de rollen een vooruitgang m.b.t. evaluatie? In het algemeen vindt een kleine meerderheid van alle deelnemers het gebruik van rollen geen vooruitgang. Net geen 50% van alle leerkrachten vindt de toepassing van rollen wel een verbetering. In de centra liggen de percentages anders. (Zie vraag 22 in bijlage G.)

Vervolgens konden de leerkrachten aangeven vanaf welke module ze het gebruik van de rollen zinvol vinden. In het algemeen vindt ongeveer een vijfde van de leerkrachten dat zinvol vanaf module 1.1. Iets meer dan een vierde van de leerkrachten kiest voor module 1.2. Vervolgens vindt net geen een vierde van de leerkrachten het gebruik van rollen toepasselijk vanaf module 2.1. Slechts enkele leerkrachten kiezen voor module 2.3 of 3.1. Iets meer dan een vijfde van de deelnemers geeft opnieuw aan dat ze het gebruik van rollen niet zinvol vinden. De specifieke antwoorden van elk centrum zijn in bijlage G (vraag 23) te vinden.

De proefpersonen hadden ook de kans om hun mening over het gebruik van rollen te geven. In het algemeen worden volgende punten aangehaald waarom het als minder zinvol wordt ervaren om met rollen te werken. Zo zorgt het rollensysteem vaak voor verwarring bij de cursisten. Ze begrijpen in het begin niet zo goed waar het over gaat. Men vindt het gebruik van rollen ingewikkeld en tijdrovend. Aan het leerproces wordt er op die manier geen meerwaarde toegevoegd. Overigens wordt aangehaald dat de cursisten nog niet over voldoende kennis van het Nederlands beschikken en dat ze dus beter eerst een goede basis aanleggen. Daarnaast zijn er ook meningen die het gebruik van rollen wel zinvol vinden. De vraag wordt gesteld waarom men met de toepassing van rollen in de lessen moet wachten, als men daardoor op de noden en behoeften van de cursist inspeelt. Er wordt vermeld dat wat cursisten belangrijk vinden, ze sneller zullen leren en toepassen in de praktijk. Ook zal hun motivatie daardoor stijgen. Door het gebruik van rollen leren de cursisten zich in diverse situaties te uiten. Zo speelt men in op levensechte situaties die in de klas worden nagebootst. (Reacties deelnemers centrum A, B, C, D en E)

7.2.2.9 Mening over evaluatie

De volgende vraag werd gesteld m.b.t mening over evaluatie: *Ik ben in het algemeen tevreden over ons evaluatiesysteem.* Iets meer dan een derde van alle leerkrachten neemt daarover een neutrale houding aan. Meer dan de helft van alle lesgevers is veeleer tevreden over hun evaluatiesysteem en een tiende van alle proefpersonen is dat veeleer niet. Specifieke verschillen in de centra zijn in bijlage G (vraag 24) uitgeschreven.

Vervolgens werd bestudeerd waar de leerkrachten in het kader van evaluatie informatie over willen. Een overzicht is in bijlage G (vraag 25) te vinden. Hieronder is een top vijf weergegeven:

1. differentiatiemogelijkheden na een evaluatie
2. het begrip 'breed evalueren'
3. evaluatievormen (portfolio...)
4. feedbackmogelijkheden
5. rapporteringsvormen & de uitvoering van evaluatie

7.2.3 Discussie

Evaluëren kan vanuit verschillende standpunten bekeken worden. Zo is een mogelijke reden om te evalueren het nader bepalen van de beginsituatie van de cursist. Dat doet de meerderheid van de leerkrachten *meestal* tot *altijd*. Met een nauwkeurig omschreven beginsituatie kunnen de leerkrachten gericht op differentiatie en taalniveau inspelen. Daarnaast evalueren vele deelnemers om de lessen aan te passen aan de behoefte van de cursist. Ook op die manier kan er gewerkt worden aan de motivatie van de cursist, alsook aan de juiste ondersteuning in het talig leerproces. De meeste proefpersonen evalueren *meestal* tot *altijd* om het leerproces van de cursist in kaart te brengen. Ook dat draagt bij aan de visie van breed evalueren, zoals die in hoofdstuk drie beschreven werd. Op die manier kan men een duidelijk overzicht van de talige competenties van de cursist bekomen. Uiteraard is het dan ook van belang om actief met die gegevens aan de slag te gaan. Tot slot is het bij *Waarom evalueer ik?* voornamelijk om weloverwogen advies voor het verdere leerproces te geven, zoals het al dan niet slagen voor een module met een gegronde reden waarom dat dan ook zo is. Het mag voor de cursist ook geen beslissing zijn die 'uit de lucht komt vallen', maar een die duidelijk op voorhand aangekaart werd, zodat de cursist nog leerkansen krijgt om zich te verbeteren. Vele leerkrachten evalueren *altijd* om advies te geven voor het verdere leerproces en dat is een van de belangrijke redenen om breed te evalueren zoals in hoofdstuk drie beschreven werd.

Vervolgens is het volgens de visie van breed evalueren van belang om verschillende competenties van de cursist in kaart te brengen. Hoe zit het met de verschillende vaardigheden, attitudes en kennis? Uit de analyse kwam naar voren dat de mondelinge vaardigheden iets vaker door de leerkrachten geëvalueerd worden dan de schriftelijke vaardigheden. Dat verschil is weliswaar maar klein, maar toch kan men eruit afleiden dat cursisten zich veeleer op het spreken en het luisteren willen focussen. De opleidingsprofielen werden immers in een mondelinge en schriftelijke module uitgewerkt, zoals in hoofdstuk vijf verklaard werd. Vervolgens valt in het gedeelte *Wat evalueer ik?* op dat de leerkrachten van de vijf centra veeleer de ondersteunende kennis toetsen dan de kennis in de pure zin van het woord (zoals een evaluatie over de meervoudsvorm). Ook dat draagt bij aan breed evalueren, want de geleerde grammatica en woordenschat wordt op die manier op

verschillende manieren in diverse contexten getoetst. Zo kan de verleden tijd geëvalueerd worden bij het schrijven van een brief of het vertellen over het vorige verjaardagsfeest. Bovendien houdt bijna de helft van alle leerkrachten *meestal* tot *altijd* rekening met de na te streven attitudes van de cursist. De attitudes dragen ook bij om een gevarieerd maar grondig beeld van de competenties van de cursist te bekomen, zoals dat in hoofdstuk drie *Visie op breed evalueren* nader toegelicht werd.

Evalueren kan op verschillende manieren gebeuren: met een portfolio, toetsen en nog zo veel meer. In de drie richtgraden zijn observaties en realistische situaties veelvoorkomende evaluatievormen. Taaltaken is een manier van werken die veeleer in richtgraad één en twee voorkomt. Voor het werken met toetsen werden vooral in richtgraad één uiteenlopende antwoorden geregistreerd. Eindevaluaties zijn het minst opgenomen als evaluatiemethode, hoewel er ook deelnemers zijn die er wel mee werken. Volgens de wensen van de leerkrachten willen ze het liefst met taaltaken en observaties werken. Vervolgens kozen de leerkrachten voor het werken met toetsen. Het portfolio werd het minst gekozen als gewenste evaluatiemethode. Zoals in paragraaf 3.4 aangehaald werd, is een evaluatievorm afhankelijk van de gekozen doelstelling. Daarnaast heeft elk evaluatie-instrument zijn eigenheden met zijn voor- en nadelen. Bovenstaande evaluatie-instrumenten werden uitvoerig in hoofdstuk vier besproken. Daarbij moet rekening gehouden worden met het summatief en formatief karakter van evalueren: ook dat heeft invloed op een weldoordachte keuze van een evaluatie-instrument (zie hoofdstuk twee). Uit dit gedeelte van de analyse werd duidelijk dat er aandacht aan het criterium van authenticiteit wordt besteed, want alle proefpersonen werken met realistische situaties in de evaluaties (zie Sercu et al., 2003). Op die manier zijn de cursisten beter voorbereid op het werkelijke leven buiten de schoolmuren en dat sluit weer aan bij het doel van het onderwijs: de cursisten voorbereiden op het leven in deze maatschappij. (Zie hoofdstuk drie, vier en vijf)

Volgens de visie van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming is het van belang om doelgericht en breed te evalueren. Dat kan alleen als er aan de evaluatiecriteria op voorhand aandacht werd besteed. Zo is het voornamelijk om met de leerplandoelen te werken om doelgericht aan de slag te gaan. Uit de resultaten is het duidelijk dat de leerkrachten daarmee werken. Met het Europees Referentiekader wordt minder gewerkt dan met de

leerplandoelen. In hoofdstuk vijf wordt het ERK beschreven en wat de can-do statements in het evaluatieproces kunnen betekenen. Bovendien is het voor het criterium validiteit van belang om te meten wat men wil meten. De leerkrachten geven aan dat dat voor de evaluatiemethode in orde is, maar nog meer leerkrachten zouden de cursisten over de te bereiken doelen mogen informeren. Zo wordt er nog meer een valide test gecreëerd. (Zie Eisen voor kwaliteitsvolle evaluatie, z.j.) Voor het criterium betrouwbaarheid vindt de meerderheid van de leerkrachten dat de cursisten *altijd* vertrouwd zijn met de vraagstelling en dat de doelstellingen evenwichtig bevraagd worden. De deelnemers vinden ook dat ze objectieve evaluaties aanbieden. Ze zijn er *meestal* van overtuigd dat ze tot eenzelfde resultaat komen als een collega dezelfde evaluatie zou afnemen. In het algemeen scoren de leerkrachten dus goed op het criterium van betrouwbaarheid en leidt de evaluatie 'tot consistente beoordeling' (Eisen voor kwaliteitsvolle evaluatie, z.j.). Daarnaast scoren de proefpersonen goed op het criterium van efficiëntie: het opstellen en het gebruiken van de evaluatiemethode is in evenwicht en de evaluatiemethode wordt als haalbaar, efficiënt en praktisch omschreven. Nochtans worden de evaluatiemethodes niet altijd aangepast indien nodig, maar dat zou wel bijdragen aan een efficiënter gebruik, alsook aan een betere uitvoering ervan. Een goede evaluatiemethode leidt immers naar betere inzichten over het leerproces. (Zie hoofdstuk drie) Verder werd er aandacht aan het criterium van objectiviteit besteed. Het is duidelijk dat de leerkrachten ervoor zorgen dat elke cursist gelijke kansen, alsook gelijke leeransen krijgt. Er wordt *regelmatig* tot *altijd* voor aangepaste evaluaties gezorgd die op de individuele behoefte van de cursist inspelen. Objectiviteit in het evaluatieproces is dan ook een must om tot een correct beeld van de talige competenties van de cursist te bekomen. (Zie Eisen voor kwaliteitsvolle evaluatie, z.j.) Voor het criterium transparantie zijn de leerkrachten ervan overtuigd voldoende feedback na de evaluatie te geven. Dat is belangrijk voor de cursist, want op die manier kan hij actief bij zijn leerproces betrokken worden. Hij weet dan wat hij kan en waaraan hij nog moet werken. (Zie hoofdstuk drie) Er wordt volgens de deelnemers ook *meestal* tot *altijd* over de vorm, inhoud en criteria van de evaluatie geïnformeerd. Ook dat draagt bij aan het doelgericht evalueren, want zo kunnen de cursisten zich goed voorbereiden op een evaluatie. (Zie hoofdstuk drie) Tot slot werd er aandacht aan het criterium normering besteed. Zo goed als alle leerkrachten kunnen *meestal* tot *altijd* verantwoorden waarom een prestatie met een bepaalde score gequoteerd wordt. Ook geven ze aan met een duidelijke score- of observatiewijzer te werken. Het valt

op dat die twee stellingen met elkaar gelinkt zijn: een welomschreven observatiewijzer met ondubbelzinnig geformuleerde criteria leidt tot een gerechtvaardigde score. Een evaluatiemethode wordt door vele leerkrachten *meestal* tot *altijd* door meerdere leerkrachten over een langere periode gebruikt. Dat is een goede zaak, want zo luidt immers de definitie van breed evalueren. (Zie hoofdstuk drie)

Wanneer evalueren de leerkrachten? De evaluatiemethode die het meest toegepast wordt, is permanente evaluatie. Vervolgens komt gespreide evaluatie aan bod en één centrum kiest voor eindevaluatie. Bijna de helft van de leerkrachten geeft aan dat de tijdsinvestering voor hun evaluatiemethode in balans is. Het valt op dat de deelnemers van centrum D de eindevaluatie in balans tot veeleer tijdsbesparend vinden. Permanente en gespreide evaluatie wordt in het algemeen ook als een evenwichtige tijdsinvestering gecategoriseerd, maar neigt meer naar tijdsintensief dan tijdsbesparend. Voorts is de meerderheid tevreden over hun evaluatiemethode. Toch zijn er ook wensen om over te schakelen naar permanente, gespreide of eindevaluatie. Afhankelijk van de invulling die de leerkrachten aan hun evaluatiemethode geven, is er sprake van summatieve of formatieve evaluatie. Gespreide en eindevaluatie valt onder summatieve evaluatie en permanente evaluatie hoort bij formatief evalueren. (Zie hoofdstuk twee en drie) De visie die het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming voorstelt, is er een die aansluit bij het breed evalueren. Het betreft dan een proces met verschillende soorten evaluaties, die op diverse momenten en in telkens andere contexten afgenomen worden. De formatieve evaluatievorm van permanent evalueren sluit het best bij die visie aan. (Zie hoofdstuk drie)

Daarnaast kan de cursist actief betrokken worden door co-, self- of peer-assessment. Die werkvormen passen eveneens binnen de visie van breed evalueren die in hoofdstuk drie aan bod kwam. De cursisten krijgen op die manier een kans om actief deel uit te maken van het leer- en evaluatieproces. Dat zorgt ervoor dat ze een beter zicht krijgen op hun kennen en kunnen, alsook dat ze meer gemotiveerd geraken dankzij die actieve betrokkenheid. (Zie hoofdstuk drie en vier) Uit de analyse viel het op dat de leerkrachten voornamelijk zelf de evaluatie doen. Co-assessment komt zelden voor en peer-assessment af en toe. Zelfevaluatie wordt al iets vaker in richtgraad twee en drie toegepast. De talige kennis van de cursisten speelt daarbij waarschijnlijk een rol: het is een uitdaging om ze actief te betrekken als ze de

boodschap moeilijk kunnen begrijpen. Om aan die evaluatievormen te kunnen deelnemen, werd in hoofdstuk vier uitgelegd dat de cursist in bepaalde gevallen al enige competenties verworven moet hebben. Het merendeel van de leerkrachten geeft aan dat ze self- en peer-assessment in het evaluatieproces willen integreren.

Breed evalueren kijkt verder dan alleen het beoordelen van evaluaties. Met de gegevens uit het evaluatieproces is het aanbevolen om er actief mee aan de slag te gaan. Zoals in paragraaf 3.7 *Hoe reflecteert men na de evaluatie?* vermeld werd, kunnen de leerkrachten inzichten op cursist-, klas- en schoolniveau bekomen. Voor de cursist is het belangrijk om te weten waar hij in het leerproces staat. Wat kan hij al goed? Wat zijn nog werkpunten? De 'ondersteuning en begeleiding op maat' (De Backer & Philips, 2013, p. 154) kan dankzij reflectiemomenten beter aangepakt worden. (Zie hoofdstuk drie) De individuele bespreking met cursisten komt ruim aan bod in de centra. De leerkrachten geven tips aan de cursist om zich te verbeteren, maar ook de positieve ontwikkeling wordt besproken. Schriftelijke feedback komt minder in de centra voor. Klassikale feedback wordt veeleer regelmatig in de drie richtgraden gegeven. Er wordt dus het meest aandacht besteed aan de individuele bespreking.

In hoofdstuk vijf *Opleiding Nederlands als tweede taal* werden de geactualiseerde opleidingsprofielen toegelicht. Aan de hand van rollen en domeinen wil het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming meer op de taalbehoeften van de cursist inspelen, alsook hen voorbereiden op het leven in de maatschappij (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014a). Ongeveer de helft van alle leerkrachten sluit zich bij die visie aan, maar de andere helft vindt het gebruik van rollen geen vooruitgang m.b.t. de evaluatie. De rollen worden al vanaf de eerste module toegepast, maar er gaan ook stemmen op om dat pas vanaf module 1.2 of 2.1 te integreren. Op die manier hebben de cursisten een basis opgebouwd. Ze zijn dan taalvaardiger, waardoor het werken met rollen toepasbaarder wordt. Er is immers 'specifieke kennis van het Nederlands nodig' (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014a, p. 7) om met de rollen aan de slag te gaan. (Zie hoofdstuk vijf)

Daarnaast gaven vele leerkrachten uit de vijf centra aan dat ze veeleer tevreden over hun evaluatiemethode zijn. Ze wensen meer informatie over o.a. het begrip 'breed evalueren' en diverse evaluatievormen. Daarover is in hoofdstuk drie en vier informatie te vinden.

Tot slot waren er bij de enquête voor de leerkrachten vragen met antwoordmogelijkheden als *nooit*, *soms*, *regelmatig*, *meestal* en *altijd*. Daar was het duidelijker geweest om bijvoorbeeld volgende omschrijvingen te hanteren:

- nooit = bij geen enkele evaluatie;
- soms = vanaf 25% van de evaluaties of meer;
- regelmatig = vanaf 50% van de evaluaties of meer;
- meestal = vanaf 75% van de evaluaties of meer;
- altijd = bij elke evaluatie.

Overigens werd bij het gedeelte *Welke criteria stel ik voor mijn evaluatiemethode op?* gevraagd of de leerkrachten 'voldoende feedback' na de evaluatie geven. Daar was een concretere invulling wenselijk om ambiguïteit te vermijden (Noreillie, 2017). Bijvoorbeeld: 'Ik geef na elke evaluatie feedback'.

7.3 Discussie voor beide enquêtes

Bij elke enquête komen de onderdelen analyse, resultaten en discussie aan bod (zie 7.1 en 7.2). Die rubrieken zijn voor de enquête voor de cursisten of de enquête voor de leerkrachten bedoeld. Dit deel betreft een reflectie over beide enquêtes.

Twee keer werd een experimenteel onderzoek uitgevoerd met een enquête op cursist- en leerkrachtniveau. Daarbij werden de algemene gegevens over de doelgroep (zoals leeftijd, nationaliteit...) steeds aan het begin van de enquête bevestigd. Volgens de geleerde inzichten bij het vak Frans interne communicatie is het beter om de persoonlijke gegevens van de deelnemers op het einde van de enquête te bevestigen. Zo is er kans op een grotere respons, omdat de deelnemers zich in het begin niet afgeschrikt voelen bij het geven van persoonlijke data, ook al worden die anoniem geregistreerd. In beide enquêtes werd met het criterium van anonimiteit rekening gehouden. (A.-S. Noreillie, persoonlijke communicatie, 19 mei 2017 & Noreillie, 2017)

Daarnaast kwamen in het experimenteel onderzoek diverse evaluatievormen voor. Het werken met portfolio's, toetsen, taaltaken, eindevaluaties of observaties zijn voorbeelden van evaluatievormen die bij elke taalopleiding aan bod kunnen komen. Ze zijn dus niet specifiek voor de NT2-opleiding die in de masterproef centraal staat. Dat geldt ook voor co-, self- en peer-assessment. Bovendien moet bij evaluatievormen in het algemeen ook rekening gehouden worden met de talige voorkennis van de cursisten om te voldoen aan de criteria van o.a. uitvoerbaarheid en efficiëntie. (Zie hoofdstuk drie en vier)

De onderzoekspopulatie bij de enquête voor de cursisten bestond uit 156 deelnemers verspreid over vijf centra in Limburg. Voor de algemene gegevens van de doelgroep werden alle proefpersonen geanalyseerd, maar vanaf de analyse over de evaluatie kon het perspectief van 153 deelnemers onderzocht worden. Drie deelnemers gaven niet aan in welke module ze les volgen. Voor richtgraad één waren 70 cursisten verspreid over vier centra. Centrum C werd daarbij niet vertegenwoordigd en centrum B slechts voor 12%. Voor richtgraad twee vulden 74 proefpersonen de enquête in, maar daar is centrum E minder in vertegenwoordigd (6%). Tot slot konden negen cursisten van richtgraad drie hun mening

over evalueren geven. Die cursisten komen alleen uit centrum C. De gegevens van richtgraad één en twee zijn meer representatief dan die van richtgraad drie. Daar waren weinig antwoorden geregistreerd en die zijn allemaal afkomstig van één centrum. Het is voor een representatief onderzoek beter om meer deelnemers van verschillende centra in de onderzoekspopulatie op te nemen. Cursisten van richtgraad vier kwamen in deze analyse niet aan bod, maar ze behoren wel tot de doelgroep van het onderzoek. Bij de enquête op leerkrachtniveau werden 46 deelnemers geregistreerd. Richtgraad één is daarbij het meest vertegenwoordigd en richtgraad drie het minst. Er zijn slechts twee leerkrachten die hun mening over evalueren in richtgraad drie konden meedelen. Die leerkrachten zijn afkomstig van hetzelfde centrum. Ook hier zou het wenselijk zijn om meer leerkrachten van richtgraad drie en vier van verschillende centra in de onderzoekspopulatie op te nemen. Dat ligt in lijn met de generaliseerbaarheid van het onderzoek, vooral voor de gegevens van richtgraad drie. De resultaten van richtgraad één en twee zijn representatiever dan die van richtgraad drie, zowel op cursist- als op leerkrachtniveau.

Tot slot is het onderzoek iets anders verlopen dan op voorhand vastgelegd werd. Naast de enquête voor de leerkrachten en de cursisten, werd er ook een interview met elke coördinator, praktijk- of trajectbegeleider per centrum afgenomen. Ook een leerkracht deed daaraan mee. Om aan de criteria van de masterproef te kunnen voldoen, konden die inzichten niet diepgaand aan bod komen. Ze hebben wel een invloed gehad bij de interpretatie van de gegevens.

8 Aanbevelingen

Uit de analyse van de enquête voor de cursisten is een algemeen aandachtspunt het werken met zelfevaluaties. De cursisten die momenteel zichzelf niet of zelden evalueren, wensen graag meer kansen daartoe te krijgen. In de centra waar de cursisten wel aan self-assessment doen, werd vastgesteld dat zij die evaluatievorm een pluspunt in hun leerproces vinden. Op basis van die gegevens, alsook de inzichten uit het literatuuronderzoek (zie hoofdstuk drie en vier), is het aan te bevelen om zelfevaluatie als onderdeel van het evaluatieproces te integreren. De leerkrachten geven ook aan om meer met self- en peer-assessment te willen werken.

Daarnaast wensen de leerkrachten meer informatie over: differentiatiemogelijkheden na een evaluatie, het begrip 'breed evalueren', evaluatievormen, feedbackmogelijkheden, rapporteringsvormen en de uitvoering van een evaluatie. In het literatuuroverzicht werden over bepaalde onderwerpen al enkele inzichten gegeven, maar er kan ook diepgaander onderzoek gedaan worden over wat de leerkrachten precies willen weten of waar ze moeilijkheden ondervinden. Eventueel kunnen de coördinatoren nascholingen omtrent bovenstaande thema's organiseren, zodat de leerkrachten daarover meer geïnformeerd worden. Daarnaast zijn de meningen over het werken met rollen evenwichtig verdeeld onder de leerkrachten. Verder onderzoek over hoe de rollen eenvoudiger en haalbaarder in de praktijk toegepast kunnen worden, is dan ook wenselijk.

Voorts kan er een enquête voor de leerkrachten ontwikkeld worden waarbij een beperkt aantal aspecten over evalueren uitgediept wordt. Een voorbeeld is daarbij het opstellen van evaluatiecriteria. In de afgenomen enquête kwam dat ook aan bod, maar uiteraard kunnen niet alle mogelijke stellingen daarbij bevraagd worden. Daarom kan het interessant zijn om bepaalde topics diepgaander te onderzoeken om nog meer inzichten over het evaluatieproces te bekomen. Hetzelfde kan uitgevoerd worden bij een enquête voor de cursisten: alleen vragen stellen over de schriftelijke of mondelinge vaardigheden of evaluatievormen als co-, self- en peer-assessment.

9 Conclusie

Na het literatuuronderzoek en de analyse in het hoofdstuk *Methodologie* kan de onderzoeksvraag beantwoord worden: ‘Hoe wordt Nederlands voor anderstaligen in verschillende richtgraden en in verschillende scholen uit de regio Limburg geëvalueerd? Met perspectief van leerkrachten en cursisten.’

Het perspectief van de cursisten werd met een enquête bevestigd. Een algemene tendens is dat de cursisten in richtgraad één veeleer uiteenlopende antwoorden geven, terwijl die van richtgraad twee en drie meer overeenkomstig zijn. Voorts schatten de cursisten zich op alle vaardigheden steeds beter in naarmate ze in een hogere richtgraad les volgen. Dat is ook de bedoeling van de NT2-opleiding: steeds vaardiger worden in het Nederlands. (Zie hoofdstuk vijf) Vervolgens komen in elk centrum spreek-, luister-, schrijf- en leesopdrachten op een evaluatie voor. De visie van breed evalueren geeft aan dat verschillende vaardigheden het best op diverse tijdstippen en a.d.h.v. afwisselende contexten geëvalueerd worden. Zowel de leerkracht als de cursist bekommt zo een diepgaander beeld over het evaluatieproces. (Zie hoofdstuk drie) Daarnaast werd aan de cursisten gevraagd in welke mate een oefening op de evaluatie lijkt op die van in de les. In het algemeen is er weer de tendens dat hoe verder de cursisten in een hun leerproces staan, hoe meer ze vinden dat de opdrachten op de evaluatie aansluiten op die van in de les. De oefeningen waarop ze beoordeeld worden vinden ze veeleer representatief. Dat sluit aan bij het criterium van betrouwbaarheid en objectiviteit. (Zie hoofdstuk drie) Ook het criterium authenticiteit werd in de enquête opgenomen. In het algemeen komen talrijke realistische opdrachten voor alle vaardigheden aan bod volgens de cursisten. De leerkrachten geven aan zulke opdrachten aan te bieden (zie 7.2 Enquête voor leerkrachten, coördinatoren en praktijk- en trajectbegeleiders). Het aanbieden van authentieke opdrachten vergemakkelijkt de overgang naar het leven in de samenleving. Het doel van het onderwijs, de cursisten voorbereiden op het leven in de maatschappij, houdt daarmee duidelijk verband. (Zie hoofdstuk drie en vijf) Tot slot konden de cursisten per vaardigheid hun mening over hun resultaat geven. In het algemeen geven de cursisten zichzelf veeleer een matige tot goede score. Ook bij die

gegevens valt het op dat de cursisten zich beter inschatten als ze in een hogere richtgraad les volgen. Dat sluit weer aan bij de opleidingsprofielen van hoofdstuk vijf.

Bovendien geven de cursisten in het algemeen aan dat ze goed weten wat ze op een evaluatie moeten doen. De vragen zijn dus duidelijk voor hen. Er wordt zo ingespeeld op het criterium van betrouwbaarheid: heldere, concrete en representatieve vragen zijn dan ook essentieel. (Zie hoofdstuk drie) Daarnaast is de evaluatie volgens de cursisten in evenwicht qua moeilijkheidsgraad. De zone van naaste ontwikkeling heeft dus een plaats in het evaluatieproces. Een vraag over het welbevinden werd ook aan de cursisten gesteld. Bij het welbevinden is dezelfde tendens waarneembaar als bij de vragen over de vaardigheden: de cursisten voelen zich veeleer rustig als ze al meer talig ontwikkeld zijn. Het welbevinden leidt samen met betrokkenheid tot fundamenteel leren en dat is belangrijk voor het leer- en evaluatieproces. (Zie hoofdstuk vijf) De cursisten vinden het ook belangrijk om feedback te krijgen. Ze geven aan dat feedback goed en interessant is voor hen. Dankzij zo'n reflectiemoment weten de cursisten waar ze aan toe zijn en dat past volledig binnen de visie van breed evalueren. (Zie hoofdstuk drie) De enquête werd met een vraag over zelfevaluatie afgesloten. De cursisten die aan zelfevaluatie doen, vinden dat nuttig. De cursisten die niet aan zelfbeoordeling doen, willen wel die kans daartoe krijgen. Op die manier kunnen ze actief aan hun evaluatieproces deelnemen. Het is dus duidelijk dat self-assessment volgens de cursisten bij breed evalueren hoort. (Zie hoofdstuk drie)

De leerkrachten, coördinatoren en praktijk- of trajectbegeleiders gaven ook hun bevindingen over evalueren in een enquête weer. De resultaten gelden zowel voor de leerkrachten van een Centrum voor Basiseducatie als voor een Centrum voor Volwassenenonderwijs. De leerkrachten kunnen duidelijk verwoorden waarom ze evalueren. Zo wordt de beginsituatie van de cursist onder de loep genomen, alsook zijn leerproces wordt in kaart gebracht. Zoals in het hoofdstuk *Visie op breed evalueren* uitgelegd werd, moet een leerkracht met een duidelijk doel voor ogen kunnen evalueren. Volgens die visie is het van belang om de kennis, vaardigheden en attitudes zo breed mogelijk te evalueren. Men bedoelt daarmee dat gevarieerde competenties op diverse momenten beoordeeld worden. De leerkrachten van de vijf centra houden daarmee rekening. Vervolgens kan men op verschillende manieren evalueren: portfolio's, toetsen, observaties, taaltaken,

eindevaluaties... Die evaluatievormen kunnen summatief of formatief van aard zijn. (Zie hoofdstuk twee, drie en vier). Ieder centrum heeft zijn eigenheid en dat komt ook tot uiting in het evaluatieproces. Het is dan ook geen 'goed of fout verhaal' op welke manier er in een centrum geëvalueerd wordt, maar de bekomen inzichten bieden een mogelijkheid om over de eigen evaluatiemethode te reflecteren. In het algemeen zijn observaties en realistische situaties in alle centra gebruikelijk. Dat komt het leerproces van de cursist ten goede, want dankzij de observaties kan de leerkracht een beter inzicht in de competenties van de cursist krijgen. Daarnaast is ook de authentieke factor van belang om het geheel zo werkelijkheidsgetrouw te maken. (Zie hoofdstuk drie en vier)

Om tot een geschikt evaluatie-instrument te komen, zijn duidelijke criteria noodzakelijk (zie hoofdstuk drie). In het algemeen passen de leerkrachten diverse criteria (als validiteit, betrouwbaarheid, efficiëntie...) goed toe. De leerkrachten kunnen zich bijvoorbeeld nog verbeteren om evaluatiemethodes aan te passen indien dat nodig zou zijn. Bovendien heeft elke schoolcultuur zijn eigenheid in de evaluatiemomenten. Uit de analyse blijkt dat er vooral met permanente evaluatie gewerkt wordt, maar ook gespreide en eindevaluatie komen aan bod. (Zie hoofdstuk drie en vier) Ook hier is de keuze van evaluatiemomenten een karakteristiek van het centrum, want het evaluatie-instrument (zie vorige alinea) hangt daarmee samen. De meerderheid van de leerkrachten is tevreden over hun evaluatiemethode, alsook over de tijdsinvestering.

Volgens de visie van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming is het voornaam om de cursisten actief te betrekken in het leer- en evaluatieproces. Enerzijds wordt zo de intrinsieke motivatie verhoogd en anderzijds weet de cursist waar hij in zijn leerproces staat. Dat kan door de evaluatievormen als co-, self- en peer-assessment. (Zie hoofdstuk drie en vier) Uit de analyse blijkt dat de leerkrachten overwegend zelf de evaluatie beoordelen. In het algemeen evalueren de cursisten elkaar weinig (peer-assessment) en ze denken nog niet voldoende na over hun eigen leerproces (self-assessment). De leerkrachten willen wel met die evaluatievormen aan de slag gaan. Uiteraard heeft de kennis van het Nederlands van de cursist een invloed op bovenstaande evaluatievormen. (Zie hoofdstuk drie en vier)

Na het opstellen en het afnemen van een evaluatie, is ook het reflecteren over de evaluatie van belang. Zo weet de leerkracht of de cursist een bepaalde competentie onder de knie heeft of nog niet. (Zie hoofdstuk drie) In het algemeen verkiezen de leerkrachten een individueel overleg met de cursist. Ze bespreken zowel positieve als werkpunten tijdens die feedback. Tot slot zijn de meningen van de leerkrachten verdeeld over het werken met rollen. Het doel van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming is om gericht op de noden van de cursist in te spelen, maar in de praktijk blijkt dat niet altijd even haalbaar te zijn. (Zie hoofdstuk drie en vijf)

Er zijn enkele overeenkomsten tussen de enquête van de cursisten en die van de leerkrachten. Zo geven de cursisten aan dat ze realistische opdrachten op een evaluatie krijgen en uit de analyse komt naar voren dat de leerkrachten rekening met het criterium van authenticiteit houden. Ook werken ze aan het criterium van betrouwbaarheid. Dat is eveneens te zien in de analyse over de enquête voor de cursisten: duidelijke en representatieve vragen komen volgens hen op de evaluatie voor en de oefeningen op een evaluatie zijn vergelijkbaar met die van in de les. Tot slot geven de cursisten aan dat ze feedback belangrijk vinden. De leerkrachten spelen daarop in door een individuele bespreking aan te bieden waarin positieve en verbeterpunten aan bod komen. De leerkrachten willen ook meer met self-assessment werken. De cursisten die wel aan zelfbeoordeling doen, zijn er immers tevreden over. De cursisten die niet aan zelfevaluatie doen, zouden dat wel graag willen.

Literatuurlijst

- Achten, L., Bryon, A., Colyn, A., De Backer, P., De Coster, C., De Niel, H. & et al. (2015, 31 januari). Leerplan: Opleiding Nederlands tweede taal: Richtgraad 2 – Threshold 3 en 4 – Modulair (Studiegebied Nederlandse tweede taal – Secundair volwassenenonderwijs). [Leerplan]. Opgevraagd van [http://www.stuurgroepvo.be/doc/curriculum/LeerplannenSVO/LPNT2/LP_NT2_R2_Threshold%203%20en%204%20\(2015\).pdf](http://www.stuurgroepvo.be/doc/curriculum/LeerplannenSVO/LPNT2/LP_NT2_R2_Threshold%203%20en%204%20(2015).pdf)
- Afsprakenkader Nederlands tweede taal [PDF]. (2009). Opgevraagd van de site van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming http://ond.vlaanderen.be/volwassenenonderwijs/beleid/documenten_nt2/2009-05-15-CR-Vernieuwd_afsprakenkader_NT2.pdf
- Asselman, S., Binst, V., Du Bois, L., Dumont, D., Gevaerts A., Hellemans, A. & et al. (2015, 31 januari). Leerplan: Opleiding Nederlands tweede taal: Richtgraad 4 – Effectiveness – Modulair (Studiegebied Nederlandse tweede taal – Secundair volwassenenonderwijs). [Leerplan]. Opgevraagd van [http://www.stuurgroepvo.be/doc/curriculum/LeerplannenSVO/LPNT2/LP_NT2_R4_Effectiveness%20\(2015\).pdf](http://www.stuurgroepvo.be/doc/curriculum/LeerplannenSVO/LPNT2/LP_NT2_R4_Effectiveness%20(2015).pdf)
- Avonds, T., Bollen, L., Caes, A., De Jaeger, K., De Proft, K., Degryse, D. & et al. (2015, 31 januari). Leerplan: Opleiding Nederlands tweede taal: Richtgraad 1 – Breakthrough – Modulair (Studiegebied Nederlandse tweede taal – Secundair volwassenenonderwijs). [Leerplan]. Opgevraagd van [http://www.stuurgroepvo.be/doc/curriculum/LeerplannenSVO/LPNT2/LP_NT2_R1_Breakthrough%20\(2015\).pdf](http://www.stuurgroepvo.be/doc/curriculum/LeerplannenSVO/LPNT2/LP_NT2_R1_Breakthrough%20(2015).pdf)

Beeker, A., Fasoglio, D., Til, A. van & Trimbos, B. (2011, december). Toetsen en beoordelen met het ERK [PDF van Cito/SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling)].

Opgevraagd van <http://www.erk.nl/docent/toetsing/toetsen-en-beoordelen-met-het-ERK.pdf/>

CNaVT (Certificaat Nederlands als Vreemde Taal) & Nederlandse Taalunie. (2006, september). Tip 4: Een brede kijk op evalueren [PDF van Evaluatietheek NT2]. Opgevraagd van <http://www.nt2evaluatheek.be/ShowImage.aspx?FileID=243>

De Backer, F. & Philips, I. (2013). Toolkit Competenties Nederlands: Breed Evalueren (In opdracht van Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming) [PDF]. Opgevraagd van http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/toolkit_breed_evalueren/pdf/ToolkitInZijnGeheel.pdf

De Taalunie. (2017a). Doel en missie [Informatief bericht]. Opgevraagd van <http://cnavt.org/over-cnavt/doel-missie>

De Taalunie. (2017b). Exameninstellingen die het examen afnemen [Informatief bericht]. Opgevraagd van <http://cnavt.org/zoek-exameninstelling>

De Taalunie. (2017c). Onze examens [Informatief bericht]. Opgevraagd van <http://cnavt.org/het-examen-nederlands>

De Taalunie. (2017d). Over CNaVT [Informatief bericht]. Opgevraagd van <http://cnavt.org/over-cnavt>

De Taalunie. (2017e). Relatering aan het ERK [Figuur 1]. Opgevraagd van <http://cnavt.org/het-examen-nederlands>

Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst Secundair Onderwijs - Bisdom Gent. (2004, oktober). Evaluatie: een genuanceerd verhaal [PDF]. Opgevraagd van

https://pincette.vsko.be/Website_buitenhuis/DPB/DPB_Gent/VICOG/website/DPB/SO/Perm_onderwijsthema/Evaluatie/evaluatie.pdf

Eisen voor kwaliteitsvolle evaluatie [PDF - Steunpunt Diversiteit & Leren i.o.v. Proeftuinen].

(z.d.). Opgevraagd op 14 februari 2017 van

http://old.steunpuntdiversiteitenleren.be/sites/default/files/Eisen_voor_kwaliteitsvolle_evaluatie.pdf

Huis van het Nederlands – Limburg. (2016a). Over HvN [Informatief bericht]. Opgevraagd van

<http://www.huisvanhetnederlands limburg.be/over-hvn/>

Huis van het Nederlands – Limburg. (2016b). Vormingen duidelijke taal [Informatief bericht].

Opgevraagd van <http://www.huisvanhetnederlands limburg.be/projecten/vormingen-duidelijke-taal/>

Huizen van het Nederlands. (2014, november). Handleiding denkkader oriëntering [PDF].

Opgevraagd van <http://www.huisvanhetnederlands limburg.be/wp-content/uploads/2015/03/BIJLAGE-8-Handleiding-ori%C3%ABntatiekader.pdf>

Jansma, N. & Pennewaard, L. (2008, november). Samen werken aan taaltaken: Handreiking

voor het werken met taaltaken bij de moderne vreemde talen in het kader van de aansluiting vmbo-mbo [Brochure van Nationaal instituut voor leerplanontwikkeling (SLO)]. Opgevraagd van <http://downloads.slo.nl/Repository/samen-werken-aan-taaltaken.pdf>

Meijer, D. & Noijons, J. (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne*

Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen - Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Den Haag: Nederlandse taalunie.

Nation, I.S.P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language. Second Edition*. New York: Cambridge University Press.

Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO). (2010a). ERK:

achtergrondinformatie [Informatief bericht – Europees Referentiekader Talen].

Opgevraagd van <http://www.erk.nl/docent/Achtergrondinformatie/>

Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO). (2010b). Ideeën voor taaltaken:

Taaltaken leiden tot producten [Informatief bericht – Europees Referentiekader Talen].

Opgevraagd van http://www.erk.nl/docent/erk_in_de_praktijk/taaltaak/ideeen/

Nederlandse Taalunie. (2015, 8 mei). Over het ERK [Informatief bericht]. Opgevraagd van

<http://taalunieversum.org/inhoud/erk-nederlands/over-het-erk>

Nederlandse Taalunie. (2016, 29 april). CNaVT [Informatief bericht]. Opgevraagd van

<http://taalunieversum.org/inhoud/cnavt>

Nederlandse Taalunie. (2017a). Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (CNaVT)

[Informatief bericht]. Opgevraagd van

<http://over.taalunie.org/organisatie/netwerk/certificaat-nederlands-als-vreemde-taal-cnavt>

Nederlandse Taalunie. (2017b). Covaartest [Informatief bericht]. Opgevraagd van

<http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/947/covaartest/>

Nederlandse Taalunie. (2017c). Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader - online

versie: 3.3 Presentatie van Gemeenschappelijke Referentieniveaus [Informatief bericht].

Opgevraagd van

http://taalunieversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/3/3

/

Nederlandse Taalunie. (2017d). Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader - online versie: 4.4.1 Productieve activiteiten en strategieën [Informatief bericht]. Opgevraagd van http://taalunieversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/4/4/1/

Noreillie, A.-S. (2017). *Audit de la communication internet*. PowerPoint - Frans interne communicatie. Antwerpen: KU Leuven – campus Antwerpen.

Philips, I. (2013, september). Toolkit breed evalueren – Breed evalueren kan je leren.... 6 vragen om over te reflecteren – Competenties Nederlands breed evalueren in secundair onderwijs [PDF – Nieuwsbrief 18 van Centrum voor Taal en Onderwijs]. Opgevraagd van http://www.cteno.be/assets/downloads/cteno/cteno_secundair_toolkit.pdf

Schoolbestuur Sint-Paulus vzw. (z.d.). *Moderne Vreemde Talen - Gespreide Evaluatie met Permanente Feedback* [PDF]. Opgevraagd op 11 april 2017 van <https://aso.viatienen.be/sites/default/files/Brieven/2016%2008%2030%20Moderne%20Vreemde%20Talen%20informatie%20ouders.pdf>

Sercu, L., Vyncke, C. & Peters, E. (2003). *Testen en evalueren in het vreemdetalenonderwijs*. Mechelen: Wolters Plantyn.

Steunpunt GOK (CTO/KU Leuven). (2013a). 1. Breed evalueren? >>moment(en) van evaluatie [Informatief bericht van Evaluatietheek NT2]. Opgevraagd van <http://www.nt2evaluatheek.be/Content.aspx?par=12>

Steunpunt GOK (CTO/KU Leuven). (2013b). *Waarom evalueren? - Wat wil je doen met de resultaten van de evaluatie?* [Informatief bericht van Evaluatietheek NT2]. Opgevraagd van <http://www.nt2evaluatheek.be/Content.aspx?par=9>

Steunpunt GOK (CTO/KU Leuven). (2013c). Wat evalueren? [Informatief bericht van Evaluatietheek NT2]. Opgevraagd van

<http://www.nt2evaluatheek.be/Content.aspx?par=10>

Van Dale Onlinewoordenboeken. (2016). Geraadpleegd op

<http://vowb.vandale.be.kuleuven.ezproxy.kuleuven.be/zoeken/zoeken.do>

Van Petegem, P. & Vanhoof, J. (2002). *Evaluatie op de testbank: Een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen*. Mechelen: Wolters Plantyn Professionele Informatie.

Verhoeven, J. C., Devos, G., Bruylant, W. & Warmoes, V. (2002). *Evalueren in Vlaamse secundaire scholen: Een onderzoek bij leraren en directeurs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2014a, 1 februari). Secundair

volwassenenonderwijs: STUDIEGEBIED NEDERLANDS TWEEDE TAAL - Opleiding

Nederlands tweede taal - Richtgraad 1 - AO NT 016 [opleidingsprofiel]. Opgevraagd van

[http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/volwassenenonderwijs/secundair-](http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/volwassenenonderwijs/secundair-volwassenenonderwijs/nederlands-tweede-taal/files/Nederlands-tweede-taal-Richtgraad-1.pdf)

[volwassenenonderwijs/nederlands-tweede-taal/files/Nederlands-tweede-taal-](http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/volwassenenonderwijs/secundair-volwassenenonderwijs/nederlands-tweede-taal/files/Nederlands-tweede-taal-Richtgraad-1.pdf)

[Richtgraad-1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/volwassenenonderwijs/secundair-volwassenenonderwijs/nederlands-tweede-taal/files/Nederlands-tweede-taal-Richtgraad-1.pdf)

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2014b, 1 februari). Secundair

volwassenenonderwijs: STUDIEGEBIED NEDERLANDS TWEEDE TAAL - Opleiding

Nederlands tweede taal - Richtgraad 2 - AO NT 017 [opleidingsprofiel]. Opgevraagd van

[http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/volwassenenonderwijs/secundair-](http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/volwassenenonderwijs/secundair-volwassenenonderwijs/nederlands-tweede-taal/files/Nederlands-tweede-taal-Richtgraad-2.pdf)

[volwassenenonderwijs/nederlands-tweede-taal/files/Nederlands-tweede-taal-](http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/volwassenenonderwijs/secundair-volwassenenonderwijs/nederlands-tweede-taal/files/Nederlands-tweede-taal-Richtgraad-2.pdf)

[Richtgraad-2.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/volwassenenonderwijs/secundair-volwassenenonderwijs/nederlands-tweede-taal/files/Nederlands-tweede-taal-Richtgraad-2.pdf)

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2014c, 1 februari). Secundair
volwassenenonderwijs: STUDIEGEBIED NEDERLANDS TWEEDE TAAL - Opleiding
Nederlands tweede taal - Richtgraad 3 - AO NT 018 [opleidingsprofiel]. Opgevraagd van
[http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/volwassenenonderwijs/secundair-
volwassenenonderwijs/nederlands-tweede-taal/files/Nederlands-tweede-taal-
Richtgraad-3.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/volwassenenonderwijs/secundair-volwassenenonderwijs/nederlands-tweede-taal/files/Nederlands-tweede-taal-Richtgraad-3.pdf)

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2014d, 1 februari). Secundair
volwassenenonderwijs: STUDIEGEBIED NEDERLANDS TWEEDE TAAL - Opleiding
Nederlands tweede taal - Richtgraad 4 - AO NT 019 [opleidingsprofiel]. Opgevraagd van
[http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/volwassenenonderwijs/secundair-
volwassenenonderwijs/nederlands-tweede-taal/files/Nederlands-tweede-taal-
Richtgraad-4.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/volwassenenonderwijs/secundair-volwassenenonderwijs/nederlands-tweede-taal/files/Nederlands-tweede-taal-Richtgraad-4.pdf)

VVKSO (Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs). (z.d.). Evalueren
[PowerPointpresentatie]. Opgevraagd op 11 april 2017 van [http://www.bouw-
hout.be/Evalueren/Permanente%20evaluatie%20-%20zelfevaluatie.pdf](http://www.bouwhout.be/Evalueren/Permanente%20evaluatie%20-%20zelfevaluatie.pdf)

VVKSO (Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs). (2014, september). FRANS
DERDE GRAAD ASO - PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN - LEERPLAN SECUNDAIR
ONDERWIJS [Leerplan]. Opgevraagd van [http://ond.vvkso-
ict.com/leerplannen/doc/bijlage/ServiceDocument%20Frans-3de%20graad%20aso.pdf](http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/bijlage/ServiceDocument%20Frans-3de%20graad%20aso.pdf)

Bijlage

- A.** Enquête voor cursisten: enquête voor een Centrum voor Basiseducatie
(voorbeeld)
- B.** Enquête voor cursisten: enquête voor een Centrum voor Volwassenenonderwijs
(voorbeeld)
- C.** Enquête voor cursisten: overzicht van de doelgroep
- D.** Enquête voor cursisten: overzicht van de gegevens
- E.** Overzicht van de resultaten voor de cursisten
- F.** Enquête voor leerkrachten, coördinatoren en praktijk- of trajectbegeleiders
- G.** Enquête voor leerkrachten, coördinatoren en praktijk- of trajectbegeleiders:
overzicht van de gegevens

De bijlagen zijn op de bijgevoegde cd te vinden.