

# **(R)evolutie in evaluatie**



Eindwerk aangeboden tot  
het behalen van de graad van  
Bachelor in het onderwijs:  
Algemene vakken:  
Frans en Engels

Promotor: B. Verdoodt

Academiejaar 2014-2015

ERASMUSHOGESCHOOL BRUSSEL  
ONDERWIJS EN PEDAGOGIE

ALGEMENE VAKKEN : Frans en Engels



# **(R)evolutie in evaluatie**



Eindwerk aangeboden tot  
het behalen van de graad van  
Bachelor in het onderwijs:  
Algemene vakken:  
Frans en Engels

Promotor: B. Verdoodt

Academiejaar 2014-2015

ERASMUSHOGESCHOOL BRUSSEL  
ONDERWIJS EN PEDAGOGIE

ALGEMENE VAKKEN : FRANS EN ENGELS

Gezien

Bram Verdoodt

## **1 Woord vooraf**

Graag wil ik hier een aantal mensen bedanken, zonder wie deze finale nooit tot stand zou zijn gekomen. Allereerst bedank ik mijn promotor, de heer Verdoodt, die mij vanaf het prille begin bijstuurde en goede raad wist te geven. Dankzij zijn vertrouwen in mij, kon ik deze finale tot een goed einde brengen.

Vervolgens wil ik de heer Socquet bedanken voor het uitvoeren van het onderzoek in zijn klassen. Ook mijn leerkrachten uit Denemarken, Mette Damgaard en Torben Olsen, wil ik graag bedanken om mij zoveel bij te brengen tijdens mijn erasmus-ervaring.

Ten laatste wil ik de steun van het thuisfront vermelden. Het is moeilijk in woorden uit te drukken hoeveel steun uit deze hoek is gekomen.

Aline Royberghs

## 2 Inhoudsopgave

### Inhoud

|       |                                                                        |    |
|-------|------------------------------------------------------------------------|----|
| 1     | Woord vooraf .....                                                     | 5  |
| 2     | Inhoudsopgave .....                                                    | 6  |
| 3     | Lijst met tabellen.....                                                | 8  |
| 4     | Lijst met figuren.....                                                 | 10 |
| 5     | Lijst met grafieken.....                                               | 11 |
| 6     | Inleiding .....                                                        | 12 |
| 6.1   | Hoe ontstond het idee? .....                                           | 12 |
| 6.2   | Opbouw van mijn finale .....                                           | 13 |
| 7     | Evaluatie van toetsen.....                                             | 15 |
| 7.1   | Van eigen onderzoeksinteresse naar onderzoeksvraag.....                | 15 |
| 7.2   | Het verloop van het onderzoek .....                                    | 16 |
| 7.3   | Verwachtingen van het onderzoek.....                                   | 17 |
| 7.4   | Persoonlijke ontwikkeling .....                                        | 19 |
| 8     | Relevante onderzoeksinformatie .....                                   | 22 |
| 8.1   | Probleemstelling .....                                                 | 22 |
| 8.2   | Literatuuronderzoek .....                                              | 22 |
| 8.3   | Enquête.....                                                           | 32 |
| 8.3.1 | Verwachtingen.....                                                     | 33 |
| 8.3.2 | Analyses .....                                                         | 34 |
| 8.3.3 | Conclusie .....                                                        | 48 |
| 8.4   | Synthese .....                                                         | 49 |
| 9     | Mijn interventieplan .....                                             | 50 |
| 10    | Evaluatie van de interventie.....                                      | 51 |
| 10.1  | Analyse.....                                                           | 51 |
| 10.2  | Reflectie en evaluatie.....                                            | 53 |
| 10.3  | Meerwaarde om het onderzoek te herhalen .....                          | 54 |
| 10.4  | Invloed finale op mijn werk en verdere loopbaan in het onderwijs ..... | 54 |
| 10.5  | Maatschappelijke invloeden van mijn werk buiten het onderwijs.....     | 54 |
| 10.6  | Overzicht van de externe partners.....                                 | 55 |
| 10.7  | Vooruitgang kernkwaliteiten en werkpunten .....                        | 55 |
| 11    | Bijlage .....                                                          | 57 |

|                       |    |
|-----------------------|----|
| 12 Bibliografie ..... | 65 |
|-----------------------|----|

### 3 Lijst met tabellen

|                                                                                                                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Tabel 1:</i> De vorderingen van de leerlingen der gymnasia, der hogere burgerscholen met vijfjarige leergang A en B en der overeenkomstige afdelingen van de lycea (Posthumus, et al., 1940) ..... | 24 |
| <i>Tabel 2:</i> Het aantal respondenten van de enquête in procent per leerjaar. ....                                                                                                                  | 34 |
| <i>Tabel 3:</i> Mening van de leerlingen over de verschillende evaluatiesystemen in aantal respondenten. ....                                                                                         | 35 |
| <i>Tabel 4:</i> Mening van de leerlingen over de verschillende evaluatiesystemen in procenten. ....                                                                                                   | 35 |
| <i>Tabel 5:</i> Rangschikking van de evaluatiesystemen op het leren om de leerstof onder de knie te krijgen van zeer goed naar slecht in aantal respondenten.                                         | 37 |
| <i>Tabel 6:</i> Rangschikking van de evaluatiesystemen op het leren om de leerstof onder de knie te krijgen van zeer goed naar slecht in procenten. ....                                              | 37 |
| <i>Tabel 7:</i> Rangschikking van de evaluatiesystemen op het leren om de leerstof onder de knie te krijgen van zeer goed naar slecht in aantal respondenten van de eerste graad. ....                | 38 |
| <i>Tabel 8:</i> Rangschikking van de evaluatiesystemen op het leren om de leerstof onder de knie te krijgen van zeer goed naar slecht in procenten van de eerste graad. ....                          | 38 |
| <i>Tabel 9:</i> Rangschikking van de evaluatiesystemen op het leren om de leerstof onder de knie te krijgen van zeer goed naar slecht in aantal respondenten van de tweede graad. ....                | 38 |
| <i>Tabel 10:</i> Rangschikking van de evaluatiesystemen op het leren om de leerstof onder de knie te krijgen van zeer goed naar slecht in procenten van de tweede graad. ....                         | 38 |
| <i>Tabel 11:</i> Rangschikking van de evaluatiesystemen op het leren om de leerstof onder de knie te krijgen van zeer goed naar slecht in aantal respondenten van de derde graad. ....                | 39 |
| <i>Tabel 12:</i> Rangschikking van de evaluatiesystemen op het leren om de leerstof onder de knie te krijgen van zeer goed naar slecht in procenten van de tweede graad. ....                         | 39 |
| <i>Tabel 13:</i> vergelijking rangschikking in eerste, tweede en derde graad in procenten. ....                                                                                                       | 39 |
| <i>Tabel 14:</i> motivatie om te studeren bij de evaluatiesystemen in aantal respondenten. ....                                                                                                       | 40 |

|                                                                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Tabel 15:</i> motivatie om te studeren bij de evaluatiesystemen in procenten. ....                                       | 41 |
| <i>Tabel 16:</i> motivatie om de leerstof onder de knie te krijgen bij de<br>evaluatiesystemen in aantal respondenten. .... | 41 |
| <i>Tabel 17:</i> motivatie om de leerstof onder de knie te krijgen bij de<br>evaluatiesystemen in procenten.....            | 41 |
| <i>Tabel 18:</i> motivatoren om goede resultaten te behalen. ....                                                           | 44 |
| <i>Tabel 19:</i> motivatoren om geen slechte resultaten te behalen. ....                                                    | 44 |
| <i>Tabel 20:</i> resultaten klas 1 en 2 op toetsen en herhalingstoets in procenten. ....                                    | 51 |

## 4 Lijst met figuren

|                                                                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Figuur 1: de 35 meest gebruikte woorden uit de suggesties of opmerkingen over de evaluatiesystemen in het algemeen. ....</i> | 48 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## 5 Lijst met grafieken

|                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Grafiek 1: Algemene score over de verschillende evaluatiesystemen in het secundair onderwijs. ....</i>        | 36 |
| <i>Grafiek 2: waardeoordeel van de onderzochte evaluatiesystemen per graad in het secundair onderwijs.....</i>   | 40 |
| <i>Grafiek 3: algemene motivatie per type evaluatiesysteem in het secundair onderwijs. ....</i>                  | 42 |
| <i>Grafiek 4: motivatoren per evaluatiesysteem. ....</i>                                                         | 43 |
| <i>Grafiek 5: vergelijking motivatoren behalen goede resultaten en niet behalen van slechte resultaten. ....</i> | 45 |
| <i>Grafiek 6: percentage leerlingen die spieken in het secundair onderwijs. ....</i>                             | 46 |
| <i>Grafiek 7: Redenen voor spieken in het secundair onderwijs.....</i>                                           | 47 |
| <i>Grafiek 8: resultaat toetsen klas 1 uit het onderzoek .....</i>                                               | 52 |
| <i>Grafiek 9: resultaat toetsen klas 2 uit het onderzoek .....</i>                                               | 52 |

## 6 Inleiding

### 6.1 Hoe ontstond het idee?

In augustus 2014 vertrek ik voor een periode van vijf maanden naar Denemarken. Daar kom ik in aanraking met een ander onderwijssysteem en dat geeft mij ideeën die ik hier in België graag wil uittesten. Mijn aandacht wordt meteen getrokken door het opvallend feit dat er in Denemarken tot een bepaalde leeftijd noch toetsen, noch examens worden afgelegd. Toch zijn de meeste studenten gemotiveerd om bij te leren en scoren ze goed op het PISA-test<sup>1</sup>.

In Denemarken krijg ik veel artikels en boeken voorgeschoteld over didactiek en pedagogie. Ik lees er onder andere een hoofdstuk uit het boek van Paul Black en Dylan Wiliam (Black & Wiliam, 1998a) dat gaat over het feit dat leerlingen meer aandacht hechten aan het punt dat op hun toets staat, dan de feedback die daarbij gegeven wordt. Als een leerling een score van 4/10 haalt maar daarbij als feedback krijgt "je bent op de goede weg, doe zo verder" zal de leerling meer aandacht geven aan de slechte punten dan aan de feedback. Als, daarentegen, een leerling die 7/10 haalt en als feedback krijgt "jij kan beter" omdat de leerkracht vindt dat de leerling niet genoeg zijn best heeft gedaan, zal ook hier de leerling meer aandacht geven aan het punt en dit misschien goed genoeg vinden. Dat is meteen ook het artikel dat mij er toe heeft aangezet na te denken over ons evaluatiesysteem. Ik herinner me nog dat ik zelf vaak toetsen kreeg. En inderdaad, zowel mijn ouders als ikzelf vonden het niet goed als ik niet de helft behaalde. Het kan dan wel zijn dat je vorderingen maakt, maar toch voelt het niet goed aan omdat je een onvoldoende scoort.

Het probleem is volgens mij dat leerlingen meer aandacht geven aan het gegeven punt dan aan de kennis die ze al dan niet hebben verworven, terwijl dat laatste net gemeten wordt door een toets. Dat is meteen de reden waarom en waarover ik mijn onderzoek wil voeren. Ik wil nagaan of een ander evaluatiesysteem een duidelijker beeld geeft van de kennis die de leerlingen hebben van de leerstof en de leerlingen meer kan motiveren om te studeren om de kennis over langere termijn te verwerven en niet louter kunnen reproduceren op een toets.

Het is belangrijk dat leerkrachten zich ervan bewust worden dat een toets geven, dient om het niveau van de kennis van de leerlingen in kaart te brengen en dat te gebruiken om hun lessen bij te sturen. Naar mijn mening studeren leerlingen momenteel nog te veel om goede punten te behalen, om de familie gerust te stellen of om beloond te worden, terwijl ze zouden moeten studeren om kennis te verwerven. We merken dat leerlingen spieken om de gewenste resultaten te behalen, eerder dan een slecht punt te halen dat de werkelijke stand van zaken aantoont.

---

<sup>1</sup> PISA = Programme for International Student Assessment

Volgens mij wordt hier veel te weinig aandacht aan besteed. Ouders willen dat hun kinderen goede punten behalen maar zijn er zich niet van bewust dat de leerling misschien spiekt om goede punten te behalen. Leerkrachten zijn zich bewust van het spiekgedrag van de leerlingen maar geven toetsen met punten omdat ze deze moeten ingeven voor de rapporten. De maatschappij waarin we leven zorgt er ook voor dat je jezelf steeds moet bewijzen, dat je telkens opnieuw de beste bent, want anders vinden ze wel iemand anders die het beter kan.

## 6.2 Opbouw van mijn finale

Hoofdstuk 7, "Evaluatie van toetsen" is onderverdeeld in vier delen. In het eerste deel, "van eigen onderzoeksinteresse naar onderzoeksvraag" vind je eerst een omschrijving van het onderwerp. Hierin vind je terug waarom ik dit onderwerp kies en hoe ik hier toe gekomen ben. Je komt te weten wat de invloed van evaluatie is op de leerlingen en hun ouders, welke mijn persoonlijke verwachtingen zijn ten aanzien van de leerlingen, de ouders en de leerkrachten.

Het tweede deel geeft het verloop van het onderzoek weer. In deel drie vind je de verwachtingen omtrent het onderzoek terug. Ik kaart ook verschillende redenen aan waarom ik ons huidig evaluatiesysteem wil aanpassen en hoe ik het nog beter wil maken. En in het vierde en laatste deel vind je mijn persoonlijke ontwikkeling terug. Hierin leg ik uit waarom dit onderzoek belangrijk is voor mij.

In hoofdstuk 8, "relevante onderzoeksinformatie", schets ik eerst de oorzaak van het probleem. Vervolgens lees je meer over de literatuur die ik gebruik om mijn onderzoek te ondersteunen. Die literatuur behandelt verschillende zaken zoals artikels, boeken en het internet, telkens gekoppeld aan mijn visie. Daarnaast heb ik ook een enquête afgenomen bij leerlingen uit het secundair onderwijs. Kort leg ik uit wat die enquête inhoudt, dan geef ik mijn verwachtingen ten opzichte van de resultaten van de enquête. Vervolgens lees je de analyse en de conclusie van de enquête. Tot slot lees je een synthese van de verzamelde informatie.

Hoofdstuk 9, "mijn interventieplan" behandelt het praktisch deel van het onderzoek zelf. Daarin kom je meer te weten over de ontwikkeling van het plan, waarin staat wat de leerkracht precies doet, hoe de resultaten worden verkregen, waar de leerkracht zijn punten of feedback ingeeft. Ik geef ook aan welke mogelijke aanpassingen er gebeurd zijn ten opzichte van het oorspronkelijk plan.

Hoofdstuk 10, "evaluatie van de interventie" bestaat uit zeven delen. Allereerst lees je de analyse van het onderzoek met de bekomen resultaten. Vervolgens vind je een reflectie van de bekomen resultaten, mijn bedenkingen ten opzichte van mijn eigen onderzoek, wat ik zou aanpassen om het onderzoek een volgende keer uit te voeren. Daarna geef ik aan wat de meerwaarde zou zijn om het onderzoek nogmaals uit te voeren. Je krijgt een beeld van de invloed van mijn werk op mijn verdere loopbaan en welke maatschappelijke invloeden mijn finale

hebben buiten het onderwijs. Ik maak een kort overzicht van de externe partners die mij hielpen deze finale tot stand te brengen en ten laatste vind je terug hoe dit onderzoek mijn persoonlijk sterke en minder sterke punten bevestigen.

## 7 Evaluatie van toetsen

### 7.1 Van eigen onderzoeksinteresse naar onderzoeksvraag

Tijdens mijn erasmus-ervaring in Denemarken ondervind ik dat ze een ander onderwijssysteem hebben en dat geeft mij ideeën die ik hier in België graag wil uittesten. Zowel het systeem als de maatschappelijke context zijn daar in vele opzichten anders dan de onze, waardoor het onmogelijk is om alles blindelings na te doen. Ginder had ik een stageschool waar ik zowel observatie deed als zelf les gaf. Ik maakte gebruik van die gelegenheid om de leerkrachten van een Deense school te interviewen in verband met het Deense onderwijssysteem en probeerde me zo goed mogelijk te informeren over wat het zo anders maakt van ons onderwijssysteem hier in België.

Hoewel er in Denemarken noch toetsen, noch examens worden afgelegd, zijn de meeste leerlingen gemotiveerd om bij te leren en gaan ze graag naar school. Ik maak er dan ook gebruik van om ook leerlingen te interviewen en nota's te nemen over hun standpunten ten aanzien van hun onderwijssysteem en meer specifiek ten aanzien van hun evaluatiesysteem. Ik wil me dus verdiepen in het evaluatiesysteem dat zij gebruiken en wil nagaan of dat hier in België ook deels kan toegepast worden.

De leerlingen vertellen mij dat ze graag naar school komen en dat ze studeren omdat ze weten dat ze daar later mee kunnen verder studeren. Ze zijn met andere woorden intrinsiek gemotiveerd om naar school te komen, in de les te zitten en om bij te leren.

Een van de teksten die ik in Denemarken lees, is hoofdstuk twee uit het boek *"Assessment and learning"* van Gardner (1998), genaamd *"Assessment for Learning in the Classroom"* geschreven door Black en Wiliam (Black & Wiliam, 1998a). Zoals de naam het zelf zegt, gaat dit hoofdstuk over evaluatie van het leren. Black en Wiliam voeren een onderzoek waarin ze nagaan wat er gebeurt wanneer ze een ander evaluatiesysteem gebruiken. Hun onderzoek duurt enkele jaren waardoor hun bekomen resultaten een realistischer beeld geven dan het onderzoek dat ik uitvoer gedurende drie weken. Deze tekst zet me aan het nadenken over ons evaluatiesysteem en de mogelijke veranderingen die het systeem verder kunnen verbeteren.

Hoeveel leerlingen spieken er uit angst om een buis te halen? Hoeveel leerlingen maken spiekbrieven om net het gemiddelde te halen omdat vorige toets niet goed (genoeg) was? Hoeveel leerlingen zouden gestraft worden wanneer ze met een onvoldoende naar huis komen? Hoe kan het zelfvertrouwen van een kind groeien wanneer telkens opnieuw in het rood op zijn blad staat dat hij gebuisd is?

Volgens mij is er bij leerlingen een grotere druk om punten te halen dan om kennis te verwerven. Ze zullen gemakkelijker afkijken of spiekbrieftjes maken om

zeker een goed gemiddelde te hebben maar vraag hen de dag na de toets wat ze nog weten de inhoud van de leerstof, en een deel van de leerlingen is al veel vergeten. Als een leerling al een hele tijd slechte punten behaalt, wordt de stress ook steeds groter omdat hij moet zorgen dat hij er door is. Leerlingen vergelijken zich ook heel vaak met elkaar. Ze gaan na wie de slimste van de klas is - en daarmee bedoel ik wie de meeste punten behaalt - of wie het daarentegen niet goed doet. Tijdens de adolescentie hechten de leerlingen veel aandacht aan de mening van klasgenoten en leeftijdsgenoten. Leerlingen geven elkaar ook gemakkelijk labels: de betweter die altijd goede punten haalt, de dommerik die nooit iets weet, ... Ze doen er soms ook letterlijk alles aan om ergens bij te horen. De betweter steekt zijn vinger niet meer zo vaak op tijdens de les en schrijft opzettelijk fouten op zijn toets om niet uitgelachen te worden telkens hij goede punten heeft. De betweter wordt op deze manier niet (zo vaak) meer uitgelachen maar hierdoor krijgt de leerkracht een vertekend beeld van de kennis van zijn leerlingen.

Daarnaast willen ouders ook maar al te vaak dat hun kind het goed doet of zelfs de beste is. Het rapport vlak voor Kerstmis is daar het sprekend bewijs van. Ouders gaan cadeaus geven in functie van de punten die hun kinderen behalen. De hele familie wil dan ook per se een kijkje nemen in het rapport van het kind en één voor één zullen ze er commentaar op geven. Lucky you, als je met goede punten naar huis komt, en bereid je maar voor als dat niet het geval is... Sommige ouders vinden het belangrijker dat hun kind goede punten behaalt dan dat hun kind eigenlijk weet wat de inhoud van de les is. Hoe vaak hoort een leerling de vraag: heb je goede punten op jouw toetsen? Als je het mij vraagt: heel vaak, en veel vaker dan de vraag: "Wat heb je vandaag bijgeleerd?" of "Wat weet je nog van de les wiskunde?". En daar wringt volgens mij het schoentje. Leerlingen spreken hun 4/10 goed door te zeggen dat de hele klas gebuisd is, of dat het een zeer strenge verbetering is, terwijl het gewoon aangeeft dat de leerling net die leerstof voor minder dan de helft onder de knie heeft. Dit moet een aanleiding zijn voor de leerkracht dat deze leerling niet zomaar verder kan met de rest van de leerstof en voor de leerling dat hij deze leerstof grondig moet nakijken vermits hij die nog niet onder de knie heeft.

Onze maatschappij accentueert deze problemen. We leven in een maatschappij die eist dat iedereen constant het beste van zichzelf laat zien en het onderste uit de kan haalt. Moeten we de leerlingen zich dan niet elk op hun niveau laten ontwikkelen? Moeten wij dan altijd verwachten dat leeftijdsgenoten zijn, gepaard gaat met dezelfde doelen bereiken op alle v(l)akken?

## **7.2 Het verloop van het onderzoek**

Vermits het in mijn stageschool niet mogelijk is om zelf het onderzoek te voeren, ga ik op zoek naar een leerkracht die dit voor mij kan doen om daarna de resultaten bijeen te brengen en te analyseren om er uiteindelijk een conclusie uit te trekken.

De leerkracht die het onderzoek voert, krijgt de mogelijkheid te kiezen uit twee opties. De eerste optie is dat leerkrachten feedback geven, en de tweede optie houdt in dat leerkracht werkt met grafieken die de persoonlijke evolutie van de leerlingen aantonen. Hieronder leg ik beide opties uit.

Optie 1 bestaat erin om gedurende drie weken twee klassen uit eenzelfde jaar te analyseren. De eerste klas, onze controle klas, krijgt regelmatig toetsen met punten zoals ze dat gewoon zijn. De tweede klas, de experimentklas, krijgt dezelfde toetsen maar in plaats van punten krijgen zij feedback met telkens één positief punt en één werkpunt. De leerlingen uit de tweede klas krijgen op geen enkel moment tijdens het onderzoek hun punten te zien. Hiermee wil ik nagaan of de leerlingen uit de tweede klas beter studeren wanneer hen gezegd wordt hoe ze het studeren moeten aanpakken om het op de volgende toets beter te kunnen doen.

In het nieuw evaluatiesysteem, dat waar de leerlingen een positief punt en een werkpunt krijgen, is het veel moeilijker om de toetsen en verschillende niveaus met elkaar te vergelijken. Twee zaken die volgens mij kunnen gebeuren: enerzijds valt de druk helemaal weg "omdat er toch geen punten op staan" waardoor de leerlingen helemaal geen moeite meer doen, anderzijds doen ze het beter omdat het niet opvalt als je ineens 9/10 hebt, terwijl dat je vroeger gezien werd als de 'nerd' of 'betweter' van de klas.

De leerkracht die het onderzoek voert, krijgt ook de kans te kiezen voor optie 2. Dat onderzoek bestaat erin dat leerkracht eveneens twee groepen heeft van een ongeveer zelfde niveau. Opnieuw is de eerste groep een controlegroep die toetsen krijgt met punten. De tweede groep krijgt aangepaste en persoonlijke toetsen. Alle leerlingen krijgen wel dezelfde vragen maar op de toets zelf krijgen de leerlingen uit de tweede groep een grafiek te zien. Deze grafiek is per leerling anders, vermits het gaat om hun persoonlijke evolutie. De grafiek toont aan hoe de leerling gepresteerd heeft op voorgaande toetsen. De leerlingen kunnen op deze manier zien of ze in stijgende of dalende zin evolueren.

De leerkracht kiest voor optie 1, waardoor optie 2 niet wordt getest.

### **7.3 Verwachtingen van het onderzoek**

Het onderzoek dat ik uitvoer duurt slechts enkele weken en dat is natuurlijk niet lang genoeg om wetenschappelijk onderbouwd resultaat te leveren. Dit onderzoek zou gerust een aantal jaren mogen duren om het bekomen resultaat te kunnen analyseren op basis van een realistisch beeld van de praktijk. Je kan dus ook niet verwachten dat er in slechts enkele weken zulk resultaat bekomen wordt, hoe graag je dat ook wil.

Mijn verwachtingen ten opzichte van het onderzoek zijn uiteenlopend. Enerzijds kan het net lang genoeg zijn om effectief enig verschil te verkrijgen en dat dan te kunnen analyseren. Anderzijds kan het zijn dat het te kort is om er iets uit te kunnen concluderen. Mijn voordeel is dan ook dat er - naast mijn onderzoek -

vroeger ook onderzoek naar gedaan werd. Hierdoor heb ik een idee van hoe mijn onderzoek zou moeten of zou kunnen uitdraaien.

Allereerst verwacht ik van de groep die geen punten maar wel feedback krijgt, dat ze meer gaan studeren voor zichzelf en dat ze een beter beeld krijgen van hoe ze de leerstof moeten studeren. Ze zullen volgens mij de leerstof ook op langere termijn onthouden, omdat ze zich daar meer op concentreren, in plaats van het behaalde punt.

Mijn grootste vrees is dat het onderzoek te kort is waardoor de leerlingen nog niet volledig aan het systeem gewend zijn geraakt. Zeer waarschijnlijk zal er geen enkel verschil merkbaar zijn tussen de groep die toetsen met feedback krijgen en de controlegroep - met punten. Bovendien weten de leerlingen dat ze na het experiment terug in een evaluatiesysteem met punten terechtkomen, waardoor de mindset - zo die er al is - tijdelijk is.

Een - in mijn ogen - laatste optie is dat de controlegroep het beter doet dan de onderzoeksgroep. Dat zou zijn wanneer leerlingen uit de onderzoeksgroep minder druk voelen om goede resultaten te behalen, waardoor ze ook minder goed hun best doen. Ze krijgen dan het gevoel dat ze niet hoeven te werken, omdat er toch geen punten aan vasthangen. Indien het onderzoek lang genoeg zou duren, zou ik hier een verandering in mentaliteit verwachten. De leerlingen merken na enige tijd het nut van de leerstof in, en studeren omdat zij de leerstof nodig hebben om verder te geraken in hun studies. Ze hechten dan geen of minder belang aan het punt van hun toets, maar wel aan de tips die de leerkracht geeft om de leerstof onder de knie te krijgen.

Stiekem hoop ik dat de reactie van de ouders ook zal veranderen naarmate ze geen punten meer te zien krijgen maar wel feedback. Woorden die zij kunnen gebruiken om hun eigen dochter of zoon vooruitgang te helpen boeken. Er is ook geen schaamte meer wanneer de antwoorden niet allemaal juist zijn, vermits de leerkracht aangeeft hoe het volgende keer beter kan.

Ook de leerkrachten zullen even moeten wennen. Het is gemakkelijk om elke vraag op een bepaald aantal punten te zetten en uiteindelijk op de volledige toets een punt op 10 te geven aan de leerlingen. Maar door zelf feedback te geven en na te gaan wat de leerling al goed doet en hetgeen hij nog kan verbeteren, kan de leerkracht ook zijn lessen beter voorbereiden en bijsturen. Als hij merkt dat er veel leerlingen eenzelfde werkpunt hebben kan hij hier tijdens de volgende les extra aandacht aan schenken. Vermits hij ook telkens stilstaat bij de troeven van de leerlingen kan hij de leerlingen hiermee aanmoedigen en daarop verder bouwen.

Dit onderzoek is voor mij zeer belangrijk omdat ik verwacht dat leerlingen de leerstof op langere termijn beter onder de knie krijgen, onthouden en toepassen - wat meteen ook een van de doelen van leerkrachten zijn bij het geven van toetsen. Enkele jaren geleden zat ik zelf nog in het secundair onderwijs en

werden mijn toetsen ook in punten vertaald. Op dat moment al merk ik dat er een enorme druk ligt om goede punten te behalen. Het gaat helemaal niet over het feit dat ik de leerstof nodig zou hebben op latere tijdstippen om verder te bouwen met een volgende stap binnen de leerstof, maar heel vaak wordt het accent gelegd op het punt waarmee ik naar huis kom. Eens ik een aantal buizen verzameld heb voor een vak heb ik ook geen interesse meer voor dat vak en haak ik gemakkelijk af. Als de leerkracht toen feedback gaf in plaats van punten en mij terug op de goede weg stuurde, ben ik er van overtuigd dat er een heel aantal zaken anders zouden zijn verlopen. Ook in het hoger onderwijs is het systeem gebaseerd op puntengeving. De studenten moeten zorgen dat ze net genoeg leerstof kunnen ophalen op het juiste moment - en dit terwijl studenten meestal zelf kiezen voor hun studierichting en dus persoonlijker geboeid zijn door de vakken.

De maatschappij zit zo in elkaar dat iedereen altijd het beste uit zichzelf moet halen om kans te maken. Doe je dat niet, dan wordt er gezocht naar iemand anders die dat wel doet en ben je dus heel gemakkelijk vervangbaar. Dat veroorzaakt situaties waarin zwakkeren (een aantal) manieren of technieken moeten zoeken om het systeem te omzeilen. In het onderwijs gaan leerlingen bijvoorbeeld spieken om toch goede punten te behalen, en dat kan niet de bedoeling zijn van het onderwijs en de toets zelf.

#### **7.4 Persoonlijke ontwikkeling**

Na drie jaren lerarenopleiding sta ik even stil bij mijn persoonlijke ontwikkeling. Ik ben een zeer geëngageerd persoon die niet zozeer houdt van onverschilligheid, daarnaast ben ik ook een optimistisch iemand die vaak de positieve kanten ziet of die zal opzoeken in ietwat moeilijkere situaties. Volgens mij heb ik ook geleerd om efficiënt te werken, hoewel dat dit jaar niet van een leien dakje liep. De reden hiervoor is dat ik gedurende het eerste semester in Denemarken heb gestudeerd, waar de verwachtingen heel anders liggen dan hier in België. Bij mijn terugkomst in België moet ik ineens weer mee met dit systeem en dat lukte vlot voor de meeste zaken, behalve voor mijn finale. Het feit dat ik mij aanpas aan de verschillende systemen toont aan dat ik flexibel ben.

Van mijn finale blijf ik eerst een hele poos af, ik vertoon uitstelgedrag en uiteindelijk gebeurt er heel weinig gedurende een hele periode. Wanneer de tijd dringt, zoek ik leerkrachten die mij willen helpen bij mijn onderzoek, maak ik een enquête die ik naar verscheidene scholen stuur zodat leerlingen uit het secundair onderwijs die kunnen invullen en schrijf ik geregeld stukjes van mijn finale om deze tijdig af te krijgen. Ik vind mezelf realistisch en hou mijn voeten graag op de grond. Ik weet waar ik naartoe wil en ik zoek een haalbare weg om daar te geraken.

Een van mijn grootste troeven is mijn plichtsbewustzijn of discipline. Wanneer van mij verwacht wordt dat ik taken op mij neem en dat er iets moet gebeuren, zal ik zorgen dat ik deze taken zo goed mogelijk uitvoer. Aan het begin van de

opleiding wordt ons zeer vaak gezegd dat we kritisch met de informatie moeten omgaan, en dat is wat ik telkens probeer te doen. Doorheen mijn opleiding ben ik steeds respectvoller geworden en probeer ik de woorden nauwkeurig uit te kiezen om bepaalde boodschappen over te brengen. Twee jaar geleden zat ik in het eerste jaar van mijn lerarenopleiding en moet ik voor de klas staan. Ik ben op dat moment niet zo zelfzeker, ik heb angst om iets te vergeten of iets verkeerd te zeggen. Mijn grootste vrees in die periode is dan om vragen van leerlingen niet te kunnen beantwoorden. Die zaken zijn met de jaren veel beter geworden maar volgens mij moet ik hier zeker nog aan werken. Hoe beter ik de leerstof ken, hoe zelfverzekerder ik me voel. Ik moet mijn lessen dus telkens zo goed mogelijk voorbereiden om ervoor te zorgen dat ik zelfverzekerd voor de klas sta.

Een leerkracht is iemand die alleen voor de klas staat en zelfstandig moet kunnen werken. Je kan raad vragen aan collega's of de zaken opzoeken maar uiteindelijk sta je helemaal alleen voor de klas en dan wordt er verwacht dat je autonoom en zelfredzaam bent. Mijn voordeel is dat ik dat voordien al was, en dat ik steeds meer zaken leer en daardoor ook goed weet wat ik al dan niet zelf kan doen.

Een van mijn troeven is mijn organisatievermogen. Ik zorg steeds dat ik zoveel mogelijk informatie krijg op voorhand en dan begin ik te plannen - hoe ik de verschillende dingen zal aanpakken en wanneer ik alles moet doen. Dit jaar word ik stevig op de proef gesteld doordat ik weinig informatie krijg omtrent een aantal stages. Ik kan met andere woorden nog niets organiseren noch plannen vermits ik niet tijdig weet welke stage wanneer zou vallen en wat hiervoor gedaan moet worden. Het is voor mij veel gemakkelijker om mijn gemaakte planning aan te passen dan helemaal niets te weten en te moeten afwachten. Ik heb voor mijn finale dan ook een plan gemaakt dat ik zou volgen maar uiteindelijk is het niet helemaal gelopen zoals oorspronkelijk gepland. Ik krijg een aantal dingen niet tijdig af en moet mijn plan geregeld aanpassen. Uiteindelijk ben ik zeer laat begonnen aan mijn finale.

Volgens mij is er een duidelijk verschil merkbaar tussen de persoon die ik was drie jaar geleden was en de persoon die ik vandaag ben. Drie jaar geleden werd mij verteld hoe ik bepaalde situaties moet aanpakken terwijl ik vandaag reeds een aantal situaties heb meegemaakt tijdens mijn verscheidene stages. Wanneer een situatie zich voordoet in de klas, kan ik uit mijn eigen ervaring handelen, kan ik het opzoeken of vraag ik het. Ook dankzij mijn ervaring in Denemarken ben ik enorm gegroeid als persoon. De klas bestaat enkel en alleen uit internationale studenten, waardoor je leert omgaan met allerlei culturen. Je wordt geconfronteerd met situaties waarin iedereen op een andere manier reageert en toch moet samen een akkoord of compromis gevonden worden, je leert hoe het onderwijs in Denemarken maar ook in andere landen werkt, je leeft er een heel semester alleen en moet dus helemaal voor jezelf zorgen. Studeren in het buitenland is naar mijn mening een echte aanrader.

Ik vind het veel belangrijker dat leerlingen studeren om de kennis te verwerven dan om goede punten te halen. Door de verandering van het evaluatiesysteem hoop ik te kunnen aantonen dat het doel van toetsen beter bereikt wordt en dat de leerlingen de leerstof beter assimileren.

## 8 Relevante onderzoeksinformatie

### 8.1 Probleemstelling

In België maakt de overheid gedetailleerde leerplannen voor elke richting (ASO, TSO, BSO, KSO, BUSO), elke graad en elk vak. Leerkrachten moeten zich aan dit leerplan houden om ervoor te zorgen dat hun leerlingen de eindtermen behalen. Sommigen gaan dat dan zo letterlijk opnemen, dat ze het leerplan als een soort handleiding gebruiken en gaan niet meer zelf op zoek naar creatieve manieren om de leerstof aan te brengen. Het blijft dan vrij theoretisch, waardoor de leerlingen niet meteen het nut van de leerstof inzien en studeren "omdat het moet". Leerkrachten die daarentegen het leerplan niet à-la-lettre volgen en wél creatieve werkvormen zoeken om hun lessen aantrekkelijk te maken, brengen de boodschap volgens mij beter over. In dit laatste geval gaan de leerlingen de leerstof beter assimileren. Wanneer de leerstof praktijkgericht gegeven wordt, krijgen de leerlingen ook een beter beeld op de leerstof en wat ze hiermee kunnen doen.

Het is voor een groot stuk cultureel gebonden dat Belgische leerlingen studeren om punten te behalen. Net zoals dat het in Denemarken cultureel gebonden is dat leerstof verwerven belangrijk is voor zichzelf en voor verdere studies. Van kinds af aan krijgen leerlingen in België punten op hun toetsen en is het zowel voor de leerkracht, de leerling als de ouders belangrijk dat hier goede punten op behaald worden. In Denemarken leren kinderen dat de leerstof belangrijk is en dat ze daar later mee kunnen verder studeren om een beroep uit te oefenen dat ze zelf graag doen. Ze worden dus niet extrinsiek gemotiveerd zoals hier in België, maar wel intrinsiek.

Studenten uit de volledige lerarenopleiding, ongeacht de vakken waarvoor ze kiezen, moeten zich bewust zijn van deze problematiek. Ze moeten er rekening mee houden wanneer ze toetsen opstellen, dat ze steeds hun doel voor ogen houden namelijk dat de leerlingen de leerstof onder de knie krijgen en niet dat ze de meeste punten behalen.

### 8.2 Literatuuronderzoek

Voor mijn onderzoek zoek ik voornamelijk literatuur die te maken heeft met evaluatie, het doel van de evaluatie binnen het onderwijs en de impact ervan zowel op de leerlingen als op het klasgebeuren. Daarnaast ben ik ook op zoek gegaan naar literatuur die aangeeft hoe elke manier van evalueren een invloed heeft op de al dan niet verworven kennis van de leerlingen.

Dit onderwerp is redelijk gedocumenteerd maar ik zal me beperken tot een aantal auteurs die dit onderwerp besproken hebben.

Allereerst kies ik voor het hoofdstuk twee uit het boek van Gardner: *Assessment and Learning* (1998), geschreven door Black en Wiliam (Black & Wiliam, 1998a).

Hun onderzoek houdt in dat leerkrachten hun manier van evalueren zullen aanpassen en hiervoor vier strategieën hebben uitgetoetst.

Een eerste manier is mondelinge feedback tijdens klassikale vragen - onlangs herdefinieerd tot *dialog*, een volgend luik is feedback door middel van punten, een voorlaatste luik is de peerevaluatie en zelfbeoordeling, en uiteindelijk het formatieve gebruik van summatieve toetsen.

Laat ons even dieper ingaan op het tweede luik - *feedback door middel van punten*.

"Leerkrachten kregen een aantal onderzoeken voorgeschoteld waaruit blijkt dat, hoewel het leerproces van de leerlingen verbeterd wordt door feedback, het geven van punten een negatief effect heeft omdat leerlingen de feedback negeren wanneer er ook punten gegeven worden" (Butler, 1988). Leerkrachten ontdekten dat het geven van feedback, advies gaf aan zowel de leerling als de ouders op de manier waarop ze vooruitgang kunnen boeken.

Dat is meteen ook het onderzoek dat ik wil uitvoeren. Ik wil nagaan of leerlingen inderdaad beter weten hoe ze vooruitgang kunnen boeken wanneer ze feedback krijgen en of die vooruitgang duidelijk zichtbaar is ten opzichte van de groep die geen feedback krijgt. Ik kies er dus voor - net zoals in het onderzoek van Gardner - om telkens met twee klassen te werken. De eerste klas is de controle klas en die krijgt toetsen met punten - zoals ze dat gewoon zijn - en de tweede klas krijgt enkel feedback dat bestaat uit een positief punt en een werkpunt waaraan de leerling moet werken. De leerkrachten die het onderzoek uitvoeren en ikzelf gaan na of er een verschil is in vooruitgang tussen beide klassen.

In 1940 weet Posthumus in het tijdschrift *De Gids* het volgende te zeggen:

"De gymnasia en de hogere burgerscholen zijn sinds 1875 volkomen veranderd. Vakken, leerplannen, urentabellen, zijn gekomen en gegaan. Het aantal leerlingen is verveelvoudigd. De meisjes hebben hun intrede gedaan. De maatschappelijke samenstelling der schoolbevolking is geheel veranderd; de wereldoorlog heeft mens en maatschappij vervormd; het gezinsleven, de sport, de vermaken, het is alles anders geworden. Maar de onvolledige statistieken die er zijn, tonen, dat het gedeelte uitvallers der middelbare scholen gelijk bleef." (Posthumus, et al., 1940).

|      | Aantal | Bevorderd | Afgewezen | % Bev. | % Afgew. |
|------|--------|-----------|-----------|--------|----------|
| 1930 | 31422  | 24016     | 7406      | 76,4   | 23,6     |
| 1931 | 32371  | 24936     | 7435      | 77,0   | 23,0     |
| 1932 | 33531  | 25639     | 7892      | 76,5   | 23,5     |
| 1933 | 35848  | 26886     | 8962      | 75,0   | 25,0     |
| 1934 | 38158  | 28874     | 9284      | 75,7   | 24,3     |
| 1935 | 39585  | 29897     | 9688      | 75,5   | 24,5     |
| 1936 | 41135  | 31358     | 9777      | 76,2   | 23,8     |

*Tabel 1:* De vorderingen van de leerlingen der gymnasia, der hogere burgerscholen met vijfjarige leergang A en B en der overeenkomstige afdelingen van de lycea (Posthumus, et al., 1940)

In tabel 1 kan je zien hoe de omvang van de 'zittenblijvers' ongeveer constant is.

"Drie vierde gedeelte van de leerlingen, die tot middelbare scholen werden toegelaten, wordt éénmaal of meerdere malen niet bevorderd. De ervaring toont dus dat de middelbare school en het grootste deel van haar leerlingen niet bij elkaar passen. Daaruit volgt, dat de leerlingen en hun ouders de school aansprakelijk stellen, dat de school zich beklagt over de ouders en de kinderen en dat ouders en school tezamen de schuld zoeken bij de overheid. Zo klaagt de ene zijde over een teveel aan vakken en aan leerstof, over de opvoedkundige onbekwaamheid en de vakoverschatting der leraren. De andere zijde is ontevreden over het grote aantal 'ongeschikte' leerlingen, dat haar wordt toegezonden. De regering tenslotte wordt aansprakelijk gesteld voor de zware lestaak van den leraar en voor het grote aantal leerlingen per klasse." (Posthumus, et al., 1940)

Hierop reageert Wilbrink als volgt:

"Het citaat van Posthumus geeft aan dat onze beoordelingsgewoonten harder zijn dan de Nederlandse gulden. De 'wet van Posthumus' luidt dat beoordelaars er toe neigen een kwart der beoordeelde het predicaat 'ongeschikt' toe te kennen, af te wijzen, te laten doubleren, een onvoldoende toe te kennen, of voor herkansing te laten terugkomen. Zorgelijk is de kwantificering: een kwart valt af, op welk niveau of in welk leerjaar we ons ook bevinden. Nu zijn er sinds 1940 wel een paar dingen in ons onderwijs veranderd, maar de orde van grootte van het fenomeen 'onvoldoende beoordelen' is nog dezelfde. De suggestie is dat er iets mis is aan de wijze waarop er in ons onderwijs wordt getest en getoetst. Er is geen onderzoek voor nodig om die suggestie te bevestigen: mocht de schifting in het eerste of tweede leerjaar nog iets met een realistische selectie van doen hebben, voor de latere leerjaren kan dat niet meer worden volgehouden. (...) Wie greep wil krijgen op de omvang van uitval en vertraging in het onderwijs doet er goed aan, alvorens dat onderwijs zelf weer eens structureel op z'n kop te zetten, de beoordelingsprocessen in dat onderwijs te proberen te beheersen. De krachtigste hefboom om verbeteringen

in het onderwijs te bewerkstelligen is in te breken via het toetsgebeuren en alles wat daarmee samenhangt. Ik zal in het volgende enkele lijnen uitzetten voor een stormaanval op deze burcht van de traditie. Omdat onderzoek op vele van de te noemen onderwerpen nog nauwelijks heeft plaatsgevonden zal mijn betoog enigszins speculatief zijn, ook al laat mijn eigen werk zien dat er goede gronden voor de hier te ontvouwen gedachten kunnen worden aangegeven. (...) Onderwijs en toetsing worden in de praktijk als nogal los gekoppeld gezien: er is een tijd van onderwijzen, en er is een tijd van beoordelen van wat ervan is terechtgekomen. Toetsen lijkt een handeling achteraf, 'alleen maar' een meting van bereikte kennis en inzicht. Docenten gaan er wel eens te gemakkelijk vanuit dat voor die toetsing achteraf dan ook alles is geoorloofd zolang er maar zoiets als kennis en inzicht wordt gevraagd." (Wilbrink, 1986).

Het valt mij op dat bij het geven van punten er bijna altijd een vierde van de leerlingen onvoldoende krijgen. Dat heeft dan niet zozeer te maken met de inhoud van de les zelf, maar is een algemene trend. Wat is dan de echte waarde van toetsen op punten, als men op voorhand al weet dat een op vier niet geslaagd is? Daarnaast trekken vooral zijn laatste twee zinnen mijn aandacht. Leerkrachten gaan er soms te gemakkelijk vanuit dat eens de toets gegeven werd, de ondervraging achter de rug is, dat de leerlingen de leerstof onder de knie hebben en dat hier verder niet op moet teruggekomen worden. Dat is volgens mij een onvolledige redenering. Als een leerkracht merkt na het afnemen van een toets dat er veel leerlingen de leerstof niet onder de knie hebben, is het zijn taak om dat stuk van de leerstof te hernemen of de leerlingen aanzet tot het grondig begrijpen van die leerstof.

"Twee kinderen, wier 'geschiktheden' voor een bepaalde taak verschillend zijn, zullen bij de vervulling ook verschillende 'vorderingen' maken. Wanneer dezelfde opdracht aan beiden wordt verstrekt, zullen zij, óf in gelijke tijden verschillende uitkomsten bereiken, of voor het verkrijgen van dezelfde uitkomsten verschillende tijden nodig hebben. Indien de 'vruchten' tegelijk worden geplukt, zijn zij niet even rijp. Het strenge klassikale stelsel plukt de vruchten gelijktijdig. Het brengt de leerlingen tot groepen van dertig tezamen en biedt aan alle leden van een groep, en zoveel mogelijk aan een groot aantal van deze groepen, met dezelfde snelheid dezelfde ontwikkelingsmiddelen aan. Het tracht ook aan allen, zonder aanzien des persoons, dezelfde eisen te stellen. Het ziet eenvormigheid als de hoogste vorm van rechtvaardigheid en wenst 'objectieve' maatstaven, waarmede alle 'vruchten' op de wijze der natuurwetenschap kunnen worden gemeten.", aldus Posthumus (Posthumus, et al., 1940).

Ook met deze visie ben ik het eens. Je kan niet verwachten van leerlingen die even oud zijn of in eenzelfde klas zitten dat ze aan dezelfde eisen voldoen. De ene leerling is beter in wiskunde, waar de andere het beter doet voor de taalvakken. Toetsen worden afgelegd door de hele klas en vervolgens kan statistisch gezegd worden wie de beste is en wie onderaan de lijst staat. Poul

Skov (Skov, 1992) schreef hierover een fabel waarin hij omschrijft hoe verschillende dieren (een eend, een eekhoorn, een arend, een konijn, ...) samen een school oprichten om de problemen uit de moderne wereld te verhelpen. Samen zitten ze in een klas en moeten ze dezelfde examens afleggen in volgende vaardigheden: lopen, klimmen, zwemmen en vliegen. Elk dier is beter in een bepaalde vaardigheid en krijgt dus meer tijd om de andere vaardigheden te beoefenen. Bijvoorbeeld: de eend krijgt extra tijd om te lopen vermits het al goed kan zwemmen. De prairiehond kwam een heel jaar niet naar school omdat 'graven' geen vak is. Daarom sticht de prairiehond dan samen met de everzwijnen en de dassen een privéschool op en dat blijkt een echt succes. De school die oorspronkelijk de problemen uit de moderne wereld zou verhelpen, sluit uiteindelijk haar deuren.

Is het nuttig om van elke leerling te verwachten dat hij in elk vak goed of minstens goed genoeg is? Volgens mij mag verwacht worden dat leerlingen van alles wat proeven, alle vakken krijgen, maar daarom moeten ze niet in alle vakken even goed schitteren als hun klasgenoten of als de minimum eis die de leerkracht opstelt.

Verder zegt Posthumus het volgende:

"De leerstof van de scholen voor voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs - in het vervolg korthedshalve 'middelbare scholen' genoemd - bevredigt de natuurlijke kinderlijke weetgierigheid slechts in geringe mate. De urentabel, de lesrooster en de schoolbel bepalen voor iedere minuut van een schooljaar, met welke onderwerpen de leerlingen zich zullen bezighouden. De schoolse ontwikkelingsgang verloopt zo volgens een vast en onaantastbaar plan, dat geen rekening houdt met verschillen en veranderingen in de belangstelling. De kinderlijke inspanning is daarom maar zelden vrijwillig gericht op de leerstof. De scholen kunnen niet tot arbeiden aansporen door een beroep te doen op de innerlijke begeerte, maar moeten wijzen op de gevolgen van het niet-arbeiden. Zij hebben een stelsel van toezicht, dwang, straffen en beloningen nodig, om zeker te zijn, dat het onderwijs 'met vrucht' wordt gevolgd.

Deze noodzaak maakt hun taak tot een tweeledige. Zij dwingt tot onderwijzen, maar ook tot onderzoeken. Zij doet de dagelijkse arbeid der leraren niet alleen bestaan uit: bijbrengen van inzicht, mededelen van kennis, wegnemen van hindernissen, maar ook uit: peilen van inzicht, ondervragen naar kennis, opwerpen van hindernissen.

Twee kinderen, wier 'geschiktheden' voor een bepaalde taak verschillend zijn, zullen bij de vervulling ook verschillende 'vorderingen' maken. Wanneer dezelfde opdracht aan beiden wordt verstrekt, zullen zij, óf in gelijke tijden verschillende uitkomsten bereiken, of voor het verkrijgen van dezelfde uitkomsten verschillende tijden nodig hebben. Indien de 'vruchten' tegelijk worden geplukt, zijn zij niet even rijp; dezelfde graad van rijping wordt op verschillende tijdstippen bereikt.

Het strenge klassikale stelsel plukt de vruchten gelijktijdig. Het brengt de leerlingen tot groepen van dertig tezamen en biedt aan alle leden van een groep,

en zoveel mogelijk aan een groot aantal van deze groepen, met dezelfde snelheid dezelfde ontwikkelingsmiddelen aan. Het tracht ook aan allen, zonder aanzien des persoons, dezelfde eisen te stellen. Het ziet eenvormigheid als de hoogste vorm van rechtvaardigheid en wenst 'objectieve' maatstaven, waarmee alle 'vruchten' op de wijze der natuurwetenschap kunnen worden gemeten.

De geleidelijke, 'voortvloeiende', verdeling van de geschiktheden over de leerlingen van een groep veroorzaakt ook een geleidelijke, 'vloeiende' verdeling van de uitkomsten van de oogst. Men kan niet beslissen: 'met vrucht' of 'zonder vrucht', maar slechts 'met meer of minder vrucht'. De gelijktijdig gemeten 'vorderingen' van een groep leerlingen op een bepaald gebied vormen dus een reeks van alle schakeringen tussen 'zeer slecht' en 'uitmuntend'.

De spreiding van de 'vorderingen' in een bepaalde groep wordt groter, naarmate langer met die groep wordt gewerkt. De school gaat daarom telkens na één jaar 'schiften' en verwijdt enige van de leerlingen, die de meeste moeite hadden om mee te komen, uit de groep. Deze schifting vermindert de spreiding. Zij kan haar echter niet opheffen. De grote verscheidenheid der geschiktheden maakt vorming van een groep, die uit geheel gelijke leerlingen bestaat onmogelijk. De spreiding wordt na enige tijd opnieuw te groot. Een volgende groep uitvallers moet worden achtergelaten." (Posthumus, et al., 1940)

Het is volgens mij niet volledig normaal dat leerlingen op hetzelfde moment, dezelfde ondervragingen krijgen. De ene leerling heeft wat meer tijd nodig om voor wiskunde op een bepaald niveau te geraken en wat minder tijd nodig om voor Engels op een bepaald niveau te geraken. In dit artikel wordt duidelijk weergegeven dat leerlingen die niet meteen mee zijn met de leerstof telkens een grotere achterstand krijgen op hun klasgenoten. Het zijn dan ook die leerlingen die onvoldoenden krijgen en uiteindelijk hun jaar opnieuw moeten doen. Ons huidige systeem helpt deze leerlingen volgens mij niet genoeg. Het is dan ook niet simpel om dat te doen omdat leerkrachten slechts vijftig minuten lesgeven, ze hebben een bepaalde leerstof die ze moeten afronden en kunnen zich niet telkens bezighouden met de zwakkere leerlingen en zo de andere leerlingen achterwegen laten.

In het Fins onderwijssysteem wordt dit op een andere manier aangepakt, namelijk: de leerkracht zet de leerlingen aan het werk en de zwakkere leerlingen krijgen extra ondersteuning. Niemand moet er zijn jaar opnieuw doen omdat ze meestal de nodige bijsturing en ondersteuning kregen, en daarnaast gaat het systeem ervan uit dat de leerlingen allemaal op hun eigen tempo vooruitgang boeken. Dat systeem werkt dan ook zeer goed in Finland omdat er een groot gevoel voor samenwerking heerst, wat er in België minder is. Dat systeem zou voor die reden waarschijnlijk niet doenbaar zijn of niet evengoed werken in onze samenleving.

Enkele dagen geleden las ik een artikel uit een magazine, geschreven door een zestienjarig meisje uit het ASO, waarin ze het volgende zegt:

"Het Algemeen Secundair Onderwijs heeft als functie een zo breed

mogelijke basis mee te geven. Hoewel ik vrijwel continu bezig ben met school, heb ik niet het gevoel dat ik de afgelopen jaren zoveel heb geleerd. Vraag me iets over de aardrijkskundeleerstof van het derde jaar en ik sta met mijn mond vol tanden. In vergelijking met de energie die ik in studeren stop, hou ik er enorm weinig aan over.”, aldus Alice (Elliott, Charlie Magazine, 2015).

Dat is helemaal waar ik naartoe wil met mijn finale. Toen ik in het middelbaar zat, merkte ik zelf dat ik studeerde om het tijdens de toets goed te doen. Maar wanneer de leerkracht een jaar later verder ging op de leerstof die we reeds gezien hadden, wist de meerderheid van de klas niet meer waarover dat ging. Ik vind het zonde dat het zo moet gebeuren.

Verder schrijft ze:

“Is onze manier van onderwijs wel zo efficiënt en rendabel wanneer meer dan drie kwart van de leerstof uiteindelijk in ons kortetermijngeheugen belandt? We worden gedurende het schooljaar wel aangespoord om te herhalen, maar iedereen weet dat slechts een enkeling dat ook daadwerkelijk doet. Moeten we niet dringend eens op zoek gaan naar een andere manier van onderwijs? Een manier van onderwijs die wél efficiënt en rendabel is, die ervoor zorgt dat we er op lange termijn veel meer aan hebben?” (Elliott, Charlie Magazine, 2015)

Ook hierin geef ik haar volledig gelijk. Het feit dat leerlingen de leerstof niet op lange termijn onthouden, toont aan dat er een probleem is. Leerlingen studeren voor toetsen maar vergeten later, al dan niet grote stukken, van de leerstof. Ze behalen misschien wel goede punten op hun toetsen, maar weten er kort daarna niet zo veel meer van. Als de leerkracht die punten als bewijs gebruikt om aan te tonen dat de leerlingen de leerstof kennen, klopt dit maar gedeeltelijk. De leerlingen kennen de leerstof effectief op dat moment, maar het blijft niet steken, terwijl dat net het doel is van onderwijzen. Als leerkracht wil je dat jouw leerlingen de leerstof onthouden en kunnen toepassen waar nodig.

“Zou talen leren niet veel meer praktijkgericht moeten zijn? Want in vergelijking met het aantal uren dat we erin stoppen, hebben slechts weinigen het gevoel dat ze na afloop van hun humaniora écht goed Frans kunnen.” (Elliott, Charlie Magazine, 2015)

Niet alleen de lessen moeten praktijkgericht, maar ook de manier van evalueren. Leerlingen moeten in mijn ogen niet bewijzen dat ze alle grammaticale regeltjes vanbuiten kennen, maar wel dat ze zich verstaanbaar kunnen maken in die bewuste taal. Toetsen moeten dus ook aangepast zijn en meer praktijkgericht. Wanneer leerlingen studeren met een duidelijk doel, leerstof waarmee ze in het dagelijks iets kunnen doen, gaan ze de leerstof beter onder de knie hebben en op langere termijn onthouden.

“Mijn motivatie om voor school te werken is om mijn ouders tevreden te stellen, om mijn jaar niet over te moeten doen, om zo veel mogelijk toekomstmogelijkheden open te houden. Mijn motivatie is géén honger naar

kennis, terwijl dat het juist zou moeten zijn. (...)Waarom die acht op tien me dan toch blij maakt weet ik niet. Het is een teken dat ik goed geleerd heb, een bevestiging dat er niets mis is met mijn geheugen, dat ik in staat ben om na te denken. We leren dat een acht op tien goed is, een zes middelmatig en een vier ondermaats. Punten lijken wel het enige wat van belang is, niemand die zich afvraagt of we van al dat studeren ook daadwerkelijk iets geleerd hebben.” (Elliott, Charlie Magazine, 2015)

Hier geeft Alice aan dat haar motivatie extrinsiek<sup>2</sup> is, terwijl wij als leerkrachten onze passie willen overbrengen zodat leerlingen intrinsiek<sup>3</sup> gemotiveerd zijn om over de verschillende vakken meer te weten te komen. Ze geeft ook aan dat goede punten haar blij maken, terwijl ze zelf aangeeft dat ze de leerstof niet op lange termijn onthoudt. Ik stel mij ook de vraag of leerlingen daadwerkelijk bijleren wanneer ze studeren met als motivatie iemand anders te plezieren.

“Die cijfergerichte motivatie is volgens mij volledig fout. Het is juist zo belangrijk dat jongeren gemotiveerd worden om écht te willen leren, en niet om hun ouders tevreden te stellen, of gewoon om de beste van de klas te zijn. Leren zou geen verplichting, last of straf moeten zijn, maar iets wat we graag doen. (...) Onze samenleving verandert enorm snel, maar het onderwijs lijkt niet mee te veranderen.” (Elliott, Charlie Magazine, 2015)

Mijn aandacht wordt vooral getrokken door die laatste zin. Alles moet tegenwoordig snel gaan, het kan nooit snel genoeg zijn. Maar het onderwijs, dat lijkt niet mee te veranderen. Wanneer ik aan oudere generaties vraag welk soort toetsen zij hadden, krijg ik heel vaak het antwoord: toetsen met punten. En dat is tegenwoordig nog steeds het meest gebruikt evaluatiesysteem (zie grafiek 4). Wanneer ik hen vraag wat er gebeurde wanneer ze een onvoldoende behaalden op een toets, antwoorden ze massaal dat ze thuis mochten uitleggen waarom ze gebuisd waren, of dat ze een of andere activiteit niet mochten doen om die punten in te halen. Vandaag de dag zijn die antwoorden nog steeds van toepassing. Leerlingen willen hun ouders niet teleurstellen door slechte punten te behalen, maar er lijkt niemand wakker te liggen van het al dan niet verwerven van de leerstof. Het wordt dus hoog tijd dat ons evaluatiesysteem verandert, want het werkt omgekeerd ten opzichte van het beoogde effect.

“Ik denk dus dat ons onderwijssysteem dringend toe is aan verandering. Meer permanente evaluatie en herhaling, minder marathonblokken om snel weer te vergeten. (...) Leerstof moet ons nieuwsgierig maken en een nieuwe wereld doen opengaan, in plaats van ons alleen te doen zuchten over het aantal pagina’s dat tegen morgen weer geblokt moet worden.” (Elliott, Charlie Magazine, 2015)

---

<sup>2</sup> Extrinsieke motivatie: de motivatie komt van buitenaf. Bijvoorbeeld punten, beloning, iemand anders tevreden stellen

<sup>3</sup> Intrinsieke motivatie: je bent zelf gemotiveerd om iets te doen zonder dat er enige beloning of dergelijke aan vast hoeft te hangen.

Ook Sarina Simenon van het Vlaamse Gemeenschapsonderwijs GO! bevestigt wat Alice zegt.

"Studenten hebben wel eens het gevoel dat er enkel een bepaalde hoeveelheid kennis in hun geheugen wordt gestopt, die dan twee keer per jaar moet worden uitgebraakt tijdens een proefwerkperiode. Dat is uiteraard niet de bedoeling. (...) Een beetje toepassing kan dag en nacht verschil maken. (...) Bij geschiedenislessen moeten scholieren bijvoorbeeld geen oneindige reeks jaartallen van buiten leren. Je moet ze een kaart geven en vragen om daar dingen uit af te leiden, naar inzichten vragen. Het zijn dat soort kleine dingen die zowel leerkrachten als leerlingen gelukkig maken.", aldus Simenon. (Van Ginneken & Simenon, 2015)

Naar aanleiding van de brief (zie bijlage 2, pagina 61-64) die Alice in Charlie Mag schreef, wordt ze uitgenodigd op de plateau van Reyers laat om in gesprek te gaan met Vlaams minister van Onderwijs, Hilde Crevits. Hier zegt Alice het volgende:

"De laatste tijd heb ik het gevoel dat we eigenlijk heel veel werk hebben voor school, maar dat ik daar relatief weinig uit haal, uit leer; dat ik eigenlijk heel veel energie in school stop maar dat het weinig rendeert en dat ik er weinig aan overhoud." (Elliott & Crevits, Reyers Laat, 2015)

Hilde Crevits is het grotendeels eens met hetgeen Alice Elliott zegt. Ze heeft de opmerkingen die Alice maakte al gehoord, niet alleen bij leerlingen maar ook bij leerkrachten. Alice kreeg veel reactie op haar brief. Ook van leerkrachten die de vrijheid missen om het leren leuk te maken en zich teveel moeten houden aan het leerplan.

Alice pleit voor meer permanente evaluatie om meer te herhalen, en om beter op lange termijn te onthouden. Hilde Crevits geeft aan dat het ook belangrijk is om op sommige momenten met grotere stukken leerstof te werken om structuren te zoeken om grotere hoeveelheden leerstof te verwerken. Wanneer Alice de vraag krijgt hoe ze de wat saaier leerstof op een andere manier zou aanpakken, zegt ze het volgende:

"Misschien meer projectgericht werken, zodat je de leerstof meer kan plaatsen in de wereld en dan niet meer gewoon een bundel krijgt waarbij gezegd wordt 'leer dit maar tegen die datum'. Als je echt aan een project werkt waarin dat je bijvoorbeeld met wiskunde, dat je bij meetkunde bijvoorbeeld de stelling van Pythagoras moet kunnen toepassen op een huis bouwen. Daarmee krijg je een idee dat het later best nog wel handig kan zijn." (Elliott & Crevits, Reyers Laat, 2015)

"Leerlingen beoordelen en evalueren zijn twee belangrijke aspecten van het werk van de leerkrachten. (...) Beoordelingen en punten zijn dan ook belangrijk voor leerlingen. De strategieën die leerkrachten gebruiken, hebben een grote invloed op wat de leerlingen leren, en helpen mee de toekomstige carrière en levensstijl van de leerlingen te bepalen." (Arends & Kilcher, 2010)

Het is dus enorm belangrijk dat leerkrachten bewust zijn hoe groot de invloed van toetsen en evaluatie is op leerlingen en hun verdere ontwikkeling.

“Ongeacht de vorm, moet er voorzichtig omgegaan worden met feedback omdat het ook negatieve effecten kan hebben op de motivatie en het leerproces van de leerlingen. Bijvoorbeeld, het leren wordt negatief beïnvloed wanneer de feedback te algemeen is, zoals “juist” of “fout”. Op gelijke manier krijgt de leerling niet de nodige informatie omtrent hetgeen ze weten, de fouten die ze maakten of hoe ze moeten evolueren, wanneer de leerkracht een punt toekent.” (Arends & Kilcher, 2010)

Je moet als leerkracht zeer bewust omgaan met deze informatie. Het volstaat niet om enkel te zeggen aan jouw leerlingen dat ze het goed of niet zo goed deden, het moet meer onderbouwd zijn.

Anderson en Krathwohl categoriseren vragen in zes cognitieve dimensies:

- Vragen die nagaan wat *onthouden* werd
- Vragen die nagaan wat *verstaan* werd
- Vragen die *toepassing* vereisen
- Vragen die uw vermogen om te *analyseren* nagaan
- Vragen die evaluatie vereisen
- Vragen die uw *creatief* vermogen nagaan (Anderson, Krathwohl, & Bloom, 2000)

“Leerkrachten, opvoeders en experts in evaluatiesystemen zijn ontevreden met de traditionele pen-en-papier toets. Deze toetsen leggen teveel de nadruk op het beoordelen van basisvaardigheden, en laten het denken op een hoger niveau en probleemoplossend denken achterwegen. Een manier om dit op te lossen is door gebruik te maken van prestatiegericht en authentieke beoordelingen. Prestatiegericht beoordelingen zijn toetsen waar de leerling moet bewijzen wat hij weet of wat hij kan door het effectief te doen. Authentieke beoordelingen gaat men gebruiken wanneer de leerling moet bewijzen dat ze bepaalde vaardigheden of kennis hebben binnen een levensechte context. Dat kan bijvoorbeeld zijn dat een leerling een portfolio maakt van eigen werk, deelnemen aan een debat, ...”, aldus Stiggins (Stiggins, Arter, Chappius, & Chappius, 2006).

Stiggins geeft hierbij een aantal tools aan om toetsen op een andere manier aan te pakken. Anderson en Krathwohl geven ook zes soorten vragen die men kan gebruiken bij het opstellen van toetsen. Het hoeven niet altijd vragen te zijn waar specifiek naar feiten wordt gevraagd. Bij de zes soorten vragen gaan leerlingen meer geneigd zijn moeilijkere onderwerpen te behandelen en geven ze de leerkracht een beter beeld van hun kennis en begrip van de leerstof.

In hun tekst hebben Anderson en Krathwohl het over het feit dat formatieve toetsen<sup>4</sup> de leerkracht een idee geven van de nodige aanpassingen die leerlingen nodig hebben bij hun studiemethode. Twee doeltreffende formatieve toetsen zijn zelfevaluatie en peerevaluatie. Naast formatieve toetsen bestaan ook summatieve toetsen<sup>5</sup>. De leerkracht moet de leerlingen voorbereiden op deze summatieve toetsen door duidelijk te maken wat hij van de leerlingen verwacht en op welke manier hij ze zal ondervragen.

Douglas Newton concludeert het volgende: "Het is niet gemakkelijk om er zeker van te zijn dat iemand iets begrijpt vermits men geen rechtstreekse toegang heeft tot hun brein. Begrijpen kan op twee niveaus gezien worden, eerst op niveau van integratie en coherentie, vervolgens op de capaciteiten die het begrijpen jou geeft. Bij de evaluatie moet je de vragen wat, waarom, wanneer, hoe en waar zeker in achtving nemen. Evaluatie speelt een belangrijke rol in het leerproces omdat het informatie geeft over de kwaliteit van het leren zowel voor de leerkracht als voor de leerlingen. Het kan ook schadelijke effecten hebben op een leerling en een leerkracht als de uitkomst niet in controle is van de leerkracht of de leerling zelf." (Newton, 2000)

Het is inderdaad niet gemakkelijk om te weten wat de leerlingen precies onder de knie hebben en wat niet. Toetsen proberen er telkens een beeld van te geven. Ook zegt Newton dat leerlingen niet altijd het doel van de toetsen inzien. Ze studeren wel omdat dit van hen verwacht wordt, maar niet omdat zij die kennis willen verwerven. De leerlingen moeten tijdig weten wat de leerkracht van hen verwacht op toetsen, omdat dat hun aanpak bij het leren bijstuurt.

### 8.3 Enquête

Naast de literatuurstudie maakte ik ook een enquête. (zie bijlage 1, pagina 57-60) Deze enquête bestaat uit 14 vragen en is gericht op leerlingen die momenteel in het secundair onderwijs zitten. Met deze enquête wil ik nagaan wat de meningen zijn van de leerlingen zelf en hoe zij hun huidig evaluatiesysteem beoordelen en ondervinden.

In deze enquête kies ik ervoor vijf verschillende evaluatiesystemen te vergelijken:

- toets met punten
- toets met "uitstekend", "zeer goed", "goed", "zwak", "onvoldoende"
- toets met commentaar/feedback van de leerkracht
- toets met punten én commentaar van de leerkracht
- toets met "voldoende" of "onvoldoende"

---

<sup>4</sup> formatieve evaluatie dient om het leerproces in de gewenste richting bij te sturen (wanneer dat nodig is). (Evaluatie, 2014)

<sup>5</sup> Summatieve evaluatie vindt plaats aan het einde van het leerproces. (Evaluatie, 2014)

Uit de enquête zal blijken welk van de vijf evaluatiesystemen het meest gebruikt wordt. De leerlingen geven hun mening per evaluatiesysteem door middel van een waardeschaal van "zeer goed" tot "zeer slecht". Ze rangschikken de evaluatiesystemen van hoe ze de leerstof zo goed mogelijk onder de knie krijgen naar hoe ze de leerstof het slechts onder de knie krijgen. Vervolgens ga ik na of de motivatie om te studeren eerder intrinsiek of extrinsiek is bij de verschillende evaluatiesystemen.

Ik ga ook op zoek naar het evaluatiesysteem dat volgens hen het meest geschikt is om de leerstof beter onder de knie te krijgen. De voorlaatste vraag luidt als volgt: "heb je ooit afgekeken/gespiekt?" en die vraag zal mij meer duidelijkheid bieden over mijn vermeend vooroordeel dat leerlingen spieken in de systemen die de leerlingen eerder aanzetten om goede punten te behalen dan de systemen die hen aanzetten om de leerstof onder de knie te krijgen. In de laatste vraag kunnen leerlingen aangeven waarom ze ooit gespiekt hebben.

### 8.3.1 Verwachtingen

Ik vermoed dat leerlingen die vaak toetsen met punten krijgen meer studeren om goede resultaten te behalen, eerder dan studeren om de leerstof onder de knie te krijgen. Volgens mij gaan leerlingen in het algemeen dan ook harder studeren voor toetsen met punten dan voor toetsen waar de leerkracht enkel feedback op geeft. Ook wordt er naar mijn mening vaker gespiekt wanneer de leerlingen een toets krijgen met een evaluatiesysteem dat hen meer motiveert om goede resultaten te behalen eerder dan om de leerstof onder de knie te krijgen. Leerlingen die meestal geëvalueerd worden door middel van feedback van de leerkracht zijn volgens mij het meest intrinsiek gemotiveerd en studeren effectief om de leerstof onder de knie te krijgen.

Uit de enquête zal blijken wat de leerlingen zelf van de evaluatiesystemen vinden. Een van de vragen is wat de leerlingen het meest kenmerkend vinden aan dat specifiek evaluatiesysteem. Ze kunnen kiezen tussen: dit evaluatiesysteem zet je aan om de leerstof goed onder de knie te krijgen, en dit evaluatiesysteem zet je aan om goede resultaten te behalen. Hierin hoop ik een duidelijk beeld te krijgen van de leerlingen. Ik vermoed dat leerlingen bij "toetsen met feedback" zullen invullen dat het hen aanzet om de leerstof beter onder de knie te krijgen. Bij toetsen met punten verwacht ik dat de meerderheid van de leerlingen zullen aangeven dat dit hen aanzet tot het behalen van goede resultaten.

Een andere vraag uit de enquête gaat over spieken. Ik verwacht dat een aantal leerlingen reeds gespiekt heeft en dat anderen dat zelfs overwegen. Ik hoop een link kunnen leggen tussen het spiekgedrag en het evaluatiesysteem. Hiermee bedoel ik dat er volgens mij meer leerlingen spieken in een systeem waar geëvalueerd wordt om goede resultaten te behalen, dan in een systeem waar de kennis van de leerstof primeert. Bij het kiezen van een of meer redenen voor het spieken staat ook bewust de keuze 'ik spiek omdat ik de leerstof onder de knie

wou krijgen' niet bij de mogelijke antwoorden. Volgens mij spiek je niet als je de leerstof graag onder de knie wil. Wel geef ik de leerlingen de kans er hun eigen antwoord aan toe te voegen.

Uit de enquête zal ik kunnen afleiden wat de grootste motivatie is om te studeren. Studeren ze omdat hun ouders goede resultaten verwachten? Of studeren ze omdat ze zelf goede resultaten willen? Daarnaast wil ik nagaan of ze gemotiveerd zijn om de punten of dat ze gemotiveerd zijn om de leerstof goed onder de knie te krijgen. Ik heb een lichtblauw vermoeden dat leerlingen in een systeem met punten eerder gemotiveerd zijn om goede punten te behalen eerder dan de leerstof onder de knie te krijgen. In een systeem met feedback zonder punten, zullen leerlingen eerder geneigd zijn te studeren om de leerstof onder de knie te krijgen. Dat het resultaat belangrijk is, komt mede door het feit dat ons evaluatiesysteem met punten werkt. De leerlingen verwachten op dat moment ook een resultaat en willen het in het algemeen wel goed doen. Ik verwacht ook dat leerlingen studeren om hun ouders tevreden te stellen. Daarnaast denk ik dat er niet al teveel leerlingen de beste van de klas willen zijn, aangezien hiervoor doorgaans slechts een minderheid voor in aanmerking komt.

Ook stelde ik de vraag om vijf - door mij uitgekozen evaluatiesystemen - te rangschikken van goed naar slecht. Ik had er moeten aan toevoegen dat het zou gaan om de leerstof onder de knie te krijgen. Het resultaat dat ik hier kan verwachten is dat leerlingen het systeem prefereren waarmee ze vertrouwd zijn en doorgaans mee werken. Ze hebben misschien geen ander systeem gekend en kunnen dan ook moeilijker oordelen over de andere systemen. Ze gaan er dan vanuit dat het systeem waarmee hun leerkrachten of school werken dan ook niet voor niets verkozen werd boven de andere systemen.

### 8.3.2 Analyses

De enquête werd afgelegd door zo'n 322 correspondenten. Hiervan zijn 39% mannelijk leerlingen en 61% zijn vrouwelijke leerlingen uit het secundair onderwijs. De verdeling over de verschillende jaren loopt ongeveer evenredig:

| jaar            | aantal respondenten |
|-----------------|---------------------|
| 1ste middelbaar | 26%                 |
| 2de middelbaar  | 18%                 |
| 3de middelbaar  | 13%                 |
| 4de middelbaar  | 17%                 |
| 5de middelbaar  | 13%                 |
| 6de middelbaar  | 13%                 |

*Tabel 2:* Het aantal respondenten van de enquête in procent per leerjaar.

Vermits 93% van de respondenten uit het ASO komen is het niet representatief om onderscheid te maken tussen ASO enerzijds en BSO en TSO anderzijds.

Uit de enquête blijkt dat 79% van de leerlingen het vaakst geëvalueerd worden door middel van toetsen met punten. 20% van de leerlingen krijgt toetsen met punten en feedback. De resterende procent is verdeeld over toetsen met een waardeschaal en toetsen met 'geslaagd' en 'niet geslaagd'.

In vraag vijf moesten de leerlingen hun mening geven over de verschillende evaluatiesystemen door een score te geven van zeer goed tot heel slecht.

| SECUNDAIR ONDERWIJS       | ZEER GOED<br>(1) | GOED<br>(2) | NEUTRAAL<br>(3) | SLECHT<br>(4) | HEEL SLECHT<br>(5) | N   | SOM-<br>PRODUCT |
|---------------------------|------------------|-------------|-----------------|---------------|--------------------|-----|-----------------|
| Punten                    | 66               | 182         | 56              | 4             | 0                  | 308 | 1234            |
| Waardeschaal              | 18               | 99          | 96              | 70            | 16                 | 299 | 930             |
| Feedback                  | 75               | 112         | 78              | 31            | 5                  | 301 | 1124            |
| Punten plus feedback      | 192              | 81          | 23              | 3             | 1                  | 300 | 1360            |
| Geslaagd vs niet-geslaagd | 9                | 24          | 66              | 99            | 81                 | 279 | 618             |
| score                     | 5                | 4           | 3               | 2             | 1                  |     |                 |

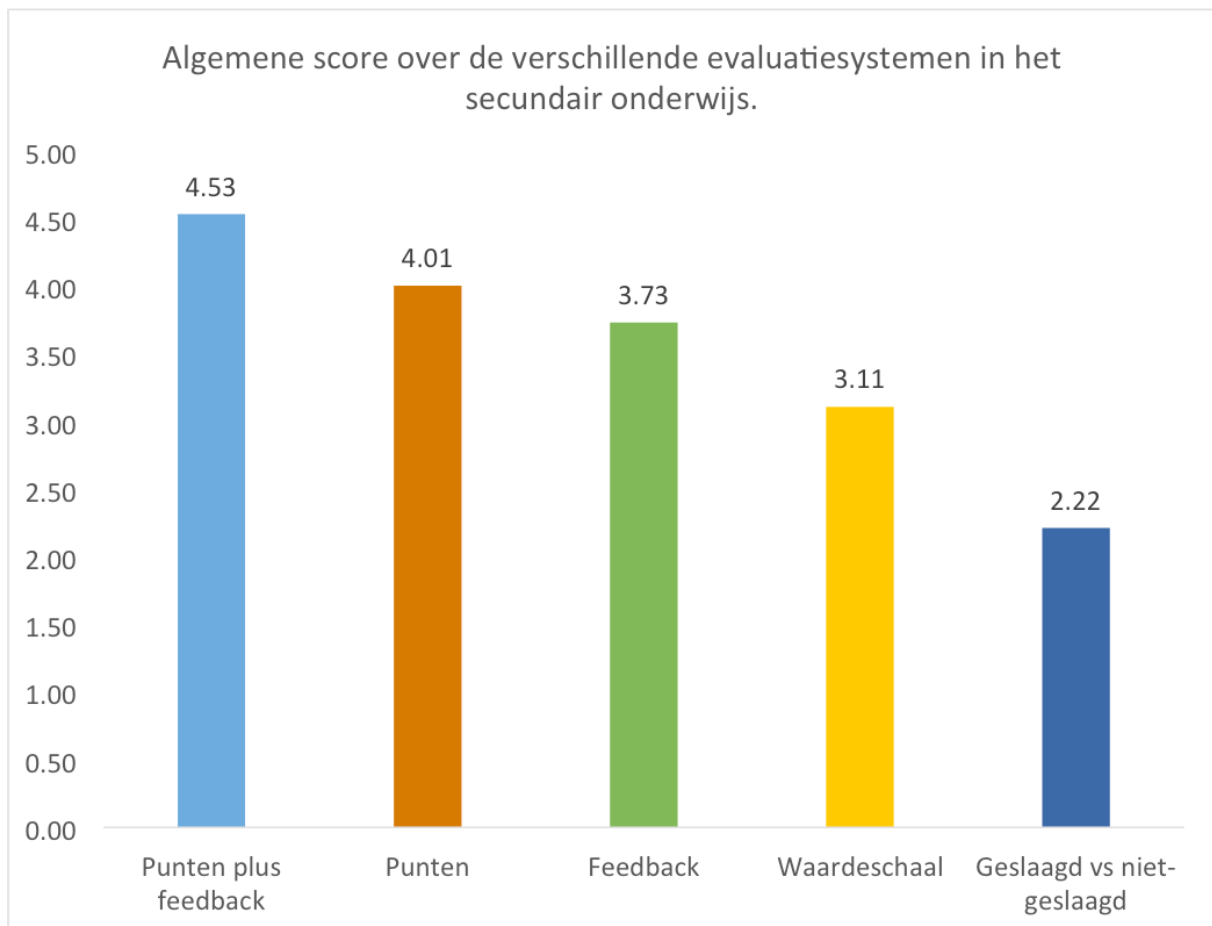
*Tabel 3:* Mening van de leerlingen over de verschillende evaluatiesystemen in aantal respondenten.

De leerlingen kiezen per evaluatiesysteem de waarde die ze daaraan geven. Je kan telkens zien hoeveel respondenten het evaluatiesysteem al dan niet goed vinden. De kolom 'N' geeft de hoeveelheid respondenten aan die dat evaluatiesysteem zeer goed vinden, goed, neutraal, slecht en heel slecht vinden. Voor de kolom 'somproduct' gaat men als volgt te werk: de kolom 'zeer goed' krijgt de score 5, de kolom 'goed' krijgt score 4, de kolom 'neutraal' krijgt 3, de kolom 'slecht' krijgt de score 2 en de kolom heel slecht krijgt als score 1. Deze scores worden telkens vermenigvuldigd met het aantal respondenten dat in die rij staan. Bijvoorbeeld voor de rij 'punten' werd 66 vermenigvuldigd met 5, 182 vermenigvuldigd met 4, 56 met 3, 4 met 1 en 0 met 0. Dat geeft ons een totaal van 1234.

| SECUNDAIR ONDERWIJS       | ZEER GOED<br>(1) | GOED<br>(2) | NEUTRAAL<br>(3) | SLECHT<br>(4) | HEEL SLECHT<br>(5) | RESULTAAT<br>max op 5 | RESULTAAT<br>in % |
|---------------------------|------------------|-------------|-----------------|---------------|--------------------|-----------------------|-------------------|
| Punten                    | 21%              | 59%         | 18%             | 1%            | 0%                 | 4,01                  | 80%               |
| Waardeschaal              | 6%               | 33%         | 32%             | 23%           | 5%                 | 3,11                  | 62%               |
| Feedback                  | 25%              | 37%         | 26%             | 10%           | 2%                 | 3,73                  | 75%               |
| Punten plus feedback      | 64%              | 27%         | 8%              | 1%            | 0%                 | 4,53                  | 91%               |
| Geslaagd vs niet-geslaagd | 3%               | 9%          | 24%             | 35%           | 29%                | 2,22                  | 44%               |
| score                     | 5                | 4           | 3               | 2             | 1                  | 5                     |                   |

*Tabel 4:* Mening van de leerlingen over de verschillende evaluatiesystemen in procenten.

In deze tabel werden de cijfers omgezet in procenten. Het resultaat wordt op 5 herleid, door in de vorige tabel de kolom 'N' te delen door de kolom somproduct. In de laatste kolom vindt u datzelfde resultaat terug, omgezet in procenten.



*Grafiek 1: Algemene score over de verschillende evaluatiesystemen in het secundair onderwijs.*

In deze grafiek wordt duidelijk hoe de leerlingen de vijf gekozen evaluatiesystemen rangschikken. Er is een duidelijke meerderheid voorstander van het punten en feedback-systeem en een duidelijke minderheid voor het 'geslaagd en niet geslaagd' systeem.

Leerlingen geven hiermee aan dat ze liever een woordje feedback krijgen naast hun punt eerder dan enkel punten. Volgens Black en Wiliam (Black & Wiliam, 1998a) is het geven van punten nefast voor de gegeven feedback. Leerlingen houden geen rekening met de gegeven feedback en houden enkel rekening met het punt zelf. Uit deze grafiek blijkt dat leerlingen zich hier niet van bewust zijn. Het kan dan ook zijn dat ze de feedback degelijk lezen maar dat het punt de bovenhand heeft.

Ik verwachtte dat leerlingen voorkeur zouden geven aan het evaluatiesysteem dat zij het vaakst gebruiken maar dat is duidelijk niet het geval. Bijna 80% van de respondenten wordt beoordeeld door middel van toetsen met punten terwijl op deze grafiek te zien is dat leerlingen een voorkeur hebben voor het systeem punten en feedback.

In vraag zes ga ik na hoe de leerlingen volgens hen de leerstof het best onder de knie krijgen. Dat doen ze door de verschillende systemen te rangschikken van goed naar slecht.

| SECUNDAIR ONDERWIJS       | ZEER GOED<br>(1) | GOED<br>(2) | NEUTRAAL<br>(3) | MATIG<br>(4) | SLECHT<br>(5) | N   | SOM-<br>PRODUCT |
|---------------------------|------------------|-------------|-----------------|--------------|---------------|-----|-----------------|
| Punten                    | 51               | 109         | 80              | 40           | 15            | 295 | 1026            |
| Waardeschaal              | 9                | 56          | 81              | 116          | 14            | 276 | 758             |
| Feedback                  | 40               | 63          | 91              | 66           | 19            | 279 | 876             |
| Punten plus feedback      | 132              | 51          | 27              | 30           | 30            | 270 | 1035            |
| Geslaagd vs niet-geslaagd | 46               | 8           | 8               | 22           | 182           | 266 | 512             |
| score                     | 5                | 4           | 3               | 2            | 1             |     |                 |

Tabel 5: Rangschikking van de evaluatiesystemen op het leren om de leerstof onder de knie te krijgen van zeer goed naar slecht in aantal respondenten.

In deze tabel ziet men opnieuw het aantal respondenten dat aangeeft hoe ze volgens hen de leerstof het best onder de knie krijgen. De cijfers die in het rood geven de grootste getallen weer, die overeenkomen met de grootste getallen per rij en per kolom. Het is voor u gemakkelijker als we deze getallen omzetten in procenten. Die ziet u in onderstaande tabel.

| SECUNDAIR ONDERWIJS       | ZEER GOED<br>(1) | GOED<br>(2) | NEUTRAAL<br>(3) | MATIG<br>(4) | SLECHT<br>(5) | RESULTAAT<br>max op 5 | RESULTAAT<br>in % |
|---------------------------|------------------|-------------|-----------------|--------------|---------------|-----------------------|-------------------|
| Punten                    | 17%              | 37%         | 27%             | 14%          | 5%            | 3,48                  | 70%               |
| Waardeschaal              | 3%               | 20%         | 29%             | 42%          | 5%            | 2,75                  | 55%               |
| Feedback                  | 14%              | 23%         | 33%             | 24%          | 7%            | 3,14                  | 63%               |
| Punten plus feedback      | 49%              | 19%         | 10%             | 11%          | 11%           | 3,83                  | 77%               |
| Geslaagd vs niet-geslaagd | 17%              | 3%          | 3%              | 8%           | 68%           | 1,92                  | 38%               |
| score                     | 5                | 4           | 3               | 2            | 1             | 5                     |                   |

Tabel 6: Rangschikking van de evaluatiesystemen op het leren om de leerstof onder de knie te krijgen van zeer goed naar slecht in procenten.

Om het u gemakkelijk te maken duid ik de evaluatiesystemen aan die vrij hoge cijfers behaalden. Het resultaat op 5 is opnieuw de som gedeeld door het somproduct. En in de laatste kolom zie je de resultaten in procenten.

Net geen 50% van de leerlingen vindt dat de combinatie van punten en feedback zeer goed is om de leerstof onder de knie te krijgen. Minder dan 40% vindt dat punten op de tweede plaats mag komen te staan. Iets meer dan 40% zet de waardeschaal op de vierde plaats en net geen 70% vindt dat geslaagd en niet geslaagd de laatste plaats verdient.

Omdat dit een algemeen beeld geeft van hoe leerlingen uit heel het secundair onderwijs denken, heb ik besloten om dat op te splitsen in de verschillende graden.

#### 1ste graad

| 1ste GRAAD SO             | ZEER GOED<br>(1) | GOED<br>(2) | NEUTRAAL<br>(3) | MATIG<br>(4) | SLECHT<br>(5) | N   | SOM-<br>PRODUCT |
|---------------------------|------------------|-------------|-----------------|--------------|---------------|-----|-----------------|
| Punten                    | 28               | 46          | 34              | 16           | 7             | 131 | 465             |
| Waardeschaal              | 7                | 25          | 35              | 52           | 7             | 126 | 351             |
| Feedback                  | 14               | 29          | 40              | 29           | 11            | 123 | 375             |
| Punten plus feedback      | 57               | 25          | 14              | 14           | 12            | 122 | 467             |
| Geslaagd vs niet-geslaagd | 19               | 4           | 4               | 12           | 81            | 120 | 228             |
| score                     | 5                | 4           | 3               | 2            | 1             |     |                 |

*Tabel 7:* Rangschikking van de evaluatiesystemen op het leren om de leerstof onder de knie te krijgen van zeer goed naar slecht in aantal respondenten van de eerste graad.

| 1ste GRAAD SO             | ZEER GOED<br>(1) | GOED<br>(2) | NEUTRAAL<br>(3) | MATIG<br>(4) | SLECHT<br>(5) | RESULTAAT<br>max op 5 | RESULTAAT<br>in % |
|---------------------------|------------------|-------------|-----------------|--------------|---------------|-----------------------|-------------------|
| Punten                    | 21%              | 35%         | 26%             | 12%          | 5%            | 3,55                  | 71%               |
| Waardeschaal              | 6%               | 20%         | 28%             | 41%          | 6%            | 2,79                  | 56%               |
| Feedback                  | 11%              | 24%         | 33%             | 24%          | 9%            | 3,05                  | 61%               |
| Punten plus feedback      | 47%              | 20%         | 11%             | 11%          | 10%           | 3,83                  | 77%               |
| Geslaagd vs niet-geslaagd | 16%              | 3%          | 3%              | 10%          | 68%           | 1,90                  | 38%               |
| score                     | 5                | 4           | 3               | 2            | 1             | 5                     |                   |

*Tabel 8:* Rangschikking van de evaluatiesystemen op het leren om de leerstof onder de knie te krijgen van zeer goed naar slecht in procenten van de eerste graad.

Dit zijn de resultaten van de eerste graad in heel het secundair onderwijs. Over het algemeen komt hun mening overeen met de algemene mening van het secundair onderwijs. Het grootste verschil met de algemene mening is dat leerlingen uit de eerste graad bij toetsen met feedback de leerstof iets minder onder de knie denken te krijgen.

In de tweede graad zien de tabellen er als volgt uit:

#### 2de graad

| 2de GRAAD SO              | ZEER GOED<br>(1) | GOED<br>(2) | NEUTRAAL<br>(3) | MATIG<br>(4) | SLECHT<br>(5) | N  | SOM-<br>PRODUCT |
|---------------------------|------------------|-------------|-----------------|--------------|---------------|----|-----------------|
| Punten                    | 12               | 28          | 29              | 16           | 4             | 89 | 295             |
| Waardeschaal              | 2                | 22          | 24              | 28           | 4             | 80 | 230             |
| Feedback                  | 15               | 16          | 25              | 22           | 5             | 83 | 263             |
| Punten plus feedback      | 37               | 15          | 5               | 9            | 13            | 79 | 291             |
| Geslaagd vs niet-geslaagd | 14               | 3           | 3               | 7            | 50            | 77 | 155             |
| score                     | 5                | 4           | 3               | 2            | 1             |    |                 |

*Tabel 9:* Rangschikking van de evaluatiesystemen op het leren om de leerstof onder de knie te krijgen van zeer goed naar slecht in aantal respondenten van de tweede graad.

| 2de GRAAD SO              | ZEER GOED<br>(1) | GOED<br>(2) | NEUTRAAL<br>(3) | MATIG<br>(4) | SLECHT<br>(5) | RESULTAAT<br>max op 5 | RESULTAAT<br>in % |
|---------------------------|------------------|-------------|-----------------|--------------|---------------|-----------------------|-------------------|
| Punten                    | 13%              | 31%         | 33%             | 18%          | 4%            | 3,31                  | 66%               |
| Waardeschaal              | 3%               | 28%         | 30%             | 35%          | 5%            | 2,88                  | 58%               |
| Feedback                  | 18%              | 19%         | 30%             | 27%          | 6%            | 3,17                  | 63%               |
| Punten plus feedback      | 47%              | 19%         | 6%              | 11%          | 16%           | 3,68                  | 74%               |
| Geslaagd vs niet-geslaagd | 18%              | 4%          | 4%              | 9%           | 65%           | 2,01                  | 40%               |
| score                     | 5                | 4           | 3               | 2            | 1             | 5                     |                   |

*Tabel 10:* Rangschikking van de evaluatiesystemen op het leren om de leerstof onder de knie te krijgen van zeer goed naar slecht in procenten van de tweede graad.

Hier merk je dat de leerlingen uit de tweede graad zowel het puntensysteem als het systeem van punten en feedback iets minder goed vinden dan de algemene mening als het gaat om de leerstof onder de knie te krijgen. De waardeschaal vinden ze dan weer net iets beter om de leerstof onder de knie te krijgen.

En in de derde graad zien de tabellen er als volgt uit:

3de graad

| 3de GRAAD SO              | ZEER GOED<br>(1) | GOED<br>(2) | NEUTRAAL<br>(3) | MATIG<br>(4) | SLECHT<br>(5) | N  | SOM-<br>PRODUCT |
|---------------------------|------------------|-------------|-----------------|--------------|---------------|----|-----------------|
| Punten                    | 11               | 35          | 16              | 8            | 4             | 74 | 263             |
| Waardeschaal              |                  | 9           | 22              | 35           | 3             | 69 | 175             |
| Feedback                  | 11               | 17          | 26              | 15           | 3             | 72 | 234             |
| Punten plus feedback      | 37               | 11          | 8               | 7            | 5             | 68 | 272             |
| Geslaagd vs niet-geslaagd | 13               | 1           | 1               | 3            | 50            | 68 | 128             |
| score                     | 5                | 4           | 3               | 2            | 1             |    |                 |

Tabel 11: Rangschikking van de evaluatiesystemen op het leren om de leerstof onder de knie te krijgen van zeer goed naar slecht in aantal respondenten van de derde graad.

| 3de GRAAD SO              | ZEER GOED<br>(1) | GOED<br>(2) | NEUTRAAL<br>(3) | MATIG<br>(4) | SLECHT<br>(5) | RESULTAAT<br>max op 5 | RESULTAAT<br>in % |
|---------------------------|------------------|-------------|-----------------|--------------|---------------|-----------------------|-------------------|
| Punten                    | 15%              | 47%         | 22%             | 11%          | 5%            | 3,55                  | 71%               |
| Waardeschaal              | 0%               | 13%         | 32%             | 51%          | 4%            | 2,54                  | 51%               |
| Feedback                  | 15%              | 24%         | 36%             | 21%          | 4%            | 3,25                  | 65%               |
| Punten plus feedback      | 54%              | 16%         | 12%             | 10%          | 7%            | 4,00                  | 80%               |
| Geslaagd vs niet-geslaagd | 19%              | 1%          | 1%              | 4%           | 74%           | 1,88                  | 38%               |
| score                     | 5                | 4           | 3               | 2            | 1             | 5                     |                   |

Tabel 12: Rangschikking van de evaluatiesystemen op het leren om de leerstof onder de knie te krijgen van zeer goed naar slecht in procenten van de tweede graad.

De leerlingen uit de derde graad geven een duidelijke voorkeur aan 'punten plus feedback' om de leerstof zo goed mogelijk onder de knie te krijgen. De waardeschaal is volgens de leerlingen uit de derde graad minder goed om de leerstof onder de knie te krijgen dan de algemene mening van de leerlingen in het secundair onderwijs.

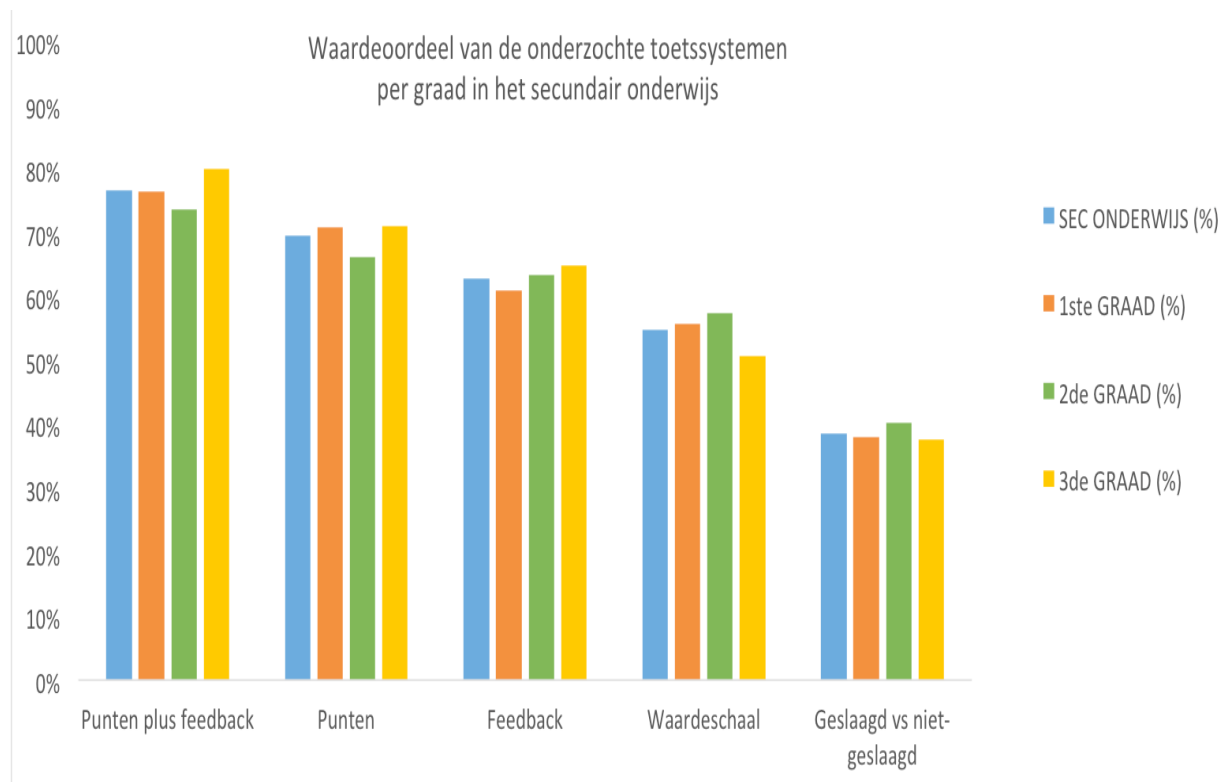
|                           | SEC<br>ONDERWIJS | SEC<br>ONDERWIJS | 1ste GRAAD<br>max op 5 | 1ste GRAAD<br>(%) | 2de GRAAD<br>max op 6 | 2de GRAAD<br>(%) | 3de GRAAD<br>max op 7 | 3de GRAAD<br>(%) |
|---------------------------|------------------|------------------|------------------------|-------------------|-----------------------|------------------|-----------------------|------------------|
| Punten                    | 3,48             | 70%              | 3,55                   | 71%               | 3,31                  | 66%              | 3,55                  | 71%              |
| Waardeschaal              | 2,75             | 55%              | 2,79                   | 56%               | 2,88                  | 58%              | 2,54                  | 51%              |
| Feedback                  | 3,14             | 63%              | 3,05                   | 61%               | 3,17                  | 63%              | 3,25                  | 65%              |
| Punten plus feedback      | 3,83             | 77%              | 3,83                   | 77%               | 3,68                  | 74%              | 4,00                  | 80%              |
| Geslaagd vs niet-geslaagd | 1,93             | 39%              | 1,90                   | 38%               | 2,01                  | 40%              | 1,88                  | 38%              |
| score                     | 5                | 4                | 3                      | 2                 | 1                     | 5                |                       |                  |

Tabel 13: vergelijking rangschikking in eerste, tweede en derde graad in procenten.

Hierboven vindt u een tabel waarin alles even op een rijtje staat. De leerlingen uit de tweede graad vinden punten een minder goed systeem om de leerstof onder de knie te krijgen dan de leerlingen uit zowel eerste als derde graad. De leerlingen uit de derde graad vinden de waardeschaal minder goed om de leerstof onder de knie te krijgen dan de eerste en de tweede graad. Naarmate de leerlingen zich in een hogere graad bevinden, vinden ze feedback een beter

evaluatiesysteem om de leerstof onder de knie te krijgen. Ook over het systeem 'punten plus feedback', zijn de leerlingen uit de tweede graad minder overtuigd dan zowel de eerste graad als de derde graad, wat betreft de leerstof onder de knie te krijgen. Het systeem 'geslaagd en niet geslaagd' vindt de tweede graad iets beter dan zowel de eerste graad als de derde graad.

Hieronder vind je een grafiek de gegevens uit vorige tabel op een rijtje ziet.



*Grafiek 2: waardeoordeel van de onderzochte evaluatiesystemen per graad in het secundair onderwijs.*

Hierin is duidelijk te zien dat punten in combinatie met feedback de voorkeur krijgt wat betreft studeren om de leerstof onder de knie te krijgen. Het systeem 'geslaagd en niet geslaagd' valt duidelijk niet in de smaak over de gehele lijn om de leerstof goed onder de knie te krijgen.

Vraag zeven luidt als volgt: 'Wat is jouw motivatie om te studeren bij volgende evaluatiesystemen? Geef een score van zeer hoog tot zeer laag.'

| SECUNDAIR ONDERWIJS       | ZEER HOOG<br>(1) | HOOG<br>(2) | NEUTRAAL<br>(3) | LAAG<br>(4) | HEEL LAAG<br>(5) | N   | SOM-<br>PRODUCT |
|---------------------------|------------------|-------------|-----------------|-------------|------------------|-----|-----------------|
| Punten                    | 59               | 149         | 78              | 15          | 3                | 304 | 1158            |
| Waardeschaal              | 23               | 78          | 128             | 56          | 6                | 291 | 929             |
| Feedback                  | 48               | 104         | 108             | 22          | 11               | 293 | 1035            |
| Punten plus feedback      | 106              | 127         | 55              | 5           | 3                | 296 | 1216            |
| Geslaagd vs niet-geslaagd | 19               | 36          | 86              | 63          | 78               | 282 | 701             |
| score                     | 5                | 4           | 3               | 2           | 1                |     |                 |

*Tabel 14: motivatie om te studeren bij de evaluatiesystemen in aantal respondenten.*

| SECUNDAIR ONDERWIJS       | ZEER HOOG<br>(1) | HOOG<br>(2) | NEUTRAAL<br>(3) | LAAG<br>(4) | HEEL LAAG<br>(5) | MOTIVATIE<br>OM TE<br>STUDEREN<br>(max op 5) | RESULTAAT<br>in % |
|---------------------------|------------------|-------------|-----------------|-------------|------------------|----------------------------------------------|-------------------|
| Punten                    | 19%              | 49%         | 26%             | 5%          | 1%               | 3,81                                         | 76%               |
| Waardeschaal              | 8%               | 27%         | 44%             | 19%         | 2%               | 3,19                                         | 64%               |
| Feedback                  | 16%              | 35%         | 37%             | 8%          | 4%               | 3,53                                         | 71%               |
| Punten plus feedback      | 36%              | 43%         | 19%             | 2%          | 1%               | 4,11                                         | 82%               |
| Geslaagd vs niet-geslaagd | 7%               | 13%         | 30%             | 22%         | 28%              | 2,49                                         | 50%               |
| score                     | 5                | 4           | 3               | 2           | 1                | 5                                            |                   |

Tabel 15: motivatie om te studeren bij de evaluatiesystemen in procenten.

Ik ben weer op dezelfde manier tewerk door eerst het aantal respondenten in elk vak in te vullen, vervolgens de som per rij en uiteindelijk het somproduct van elke rij. In de volgende tabel vind je dezelfde gegevens terug in procenten.

Uit deze tabellen kan men afleiden dat 82% van de leerlingen in het secundair onderwijs meer gemotiveerd zijn om te studeren wanneer de toets geëvalueerd wordt door middel van 'punten en feedback'. Dat is meteen de hoogste score uit het lijstje. Daarnaast zegt een op de twee leerlingen dat toetsen die geëvalueerd worden door 'geslaagd en niet-geslaagd' hen niet motiveert om te studeren.

Vraag acht luidt als volgt: 'Hoe is jouw motivatie om de leerstof onder de knie te krijgen? Geef een score van zeer hoog tot zeer laag.'

| SECUNDAIR ONDERWIJS       | ZEER HOOG<br>(1) | HOOG<br>(2) | NEUTRAAL<br>(3) | LAAG<br>(4) | HEEL LAAG<br>(5) | N   | SOM-<br>PRODUCT |
|---------------------------|------------------|-------------|-----------------|-------------|------------------|-----|-----------------|
| Punten                    | 67               | 140         | 80              | 13          | 4                | 304 | 1165            |
| Waardeschaal              | 21               | 85          | 119             | 54          | 14               | 293 | 924             |
| Feedback                  | 48               | 121         | 95              | 24          | 4                | 292 | 1061            |
| Punten plus feedback      | 112              | 123         | 55              | 6           | 2                | 298 | 1231            |
| Geslaagd vs niet-geslaagd | 17               | 40          | 84              | 70          | 75               | 286 | 712             |
| score                     | 5                | 4           | 3               | 2           | 1                |     |                 |

Tabel 16: motivatie om de leerstof onder de knie te krijgen bij de evaluatiesystemen in aantal respondenten.

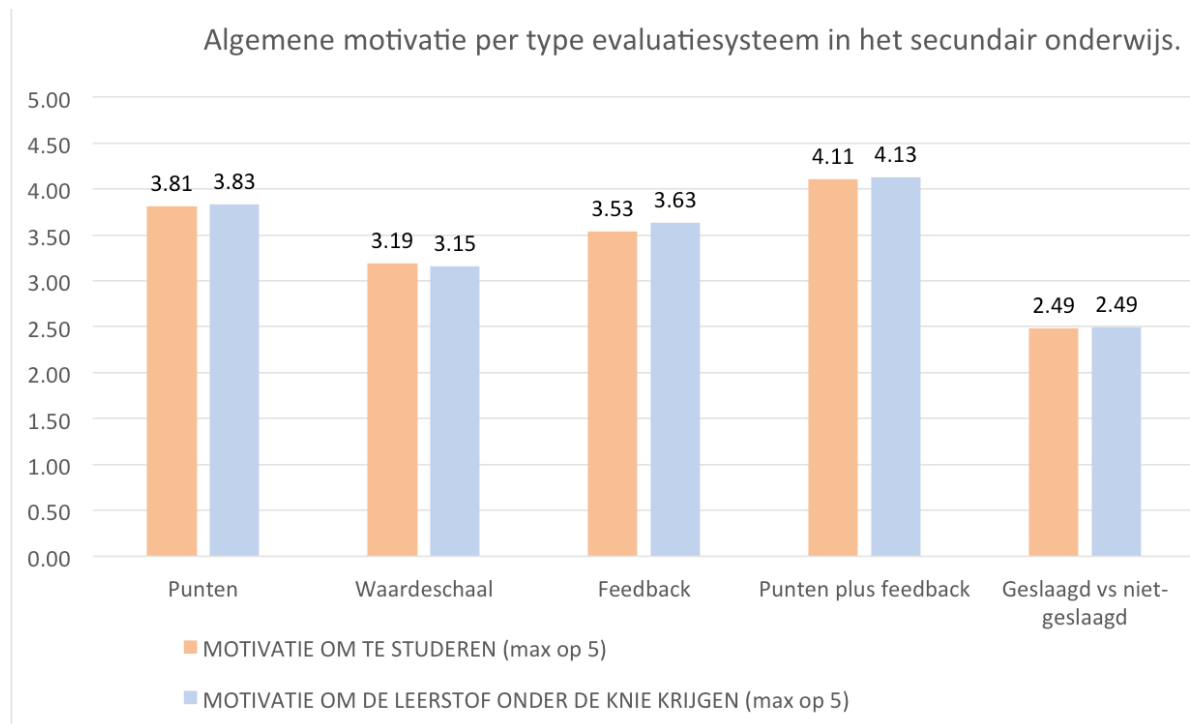
| SECUNDAIR ONDERWIJS       | ZEER HOOG<br>(1) | HOOG<br>(2) | NEUTRAAL<br>(3) | LAAG<br>(4) | HEEL LAAG<br>(5) | MOTIVATIE<br>OM DE<br>LEERSTOF<br>ONDER DE<br>KNIE<br>KRIJGEN<br>(max op 5) | RESULTAAT<br>in % |
|---------------------------|------------------|-------------|-----------------|-------------|------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Punten                    | 22%              | 46%         | 26%             | 4%          | 1%               | 3,83                                                                        | 77%               |
| Waardeschaal              | 7%               | 29%         | 41%             | 18%         | 5%               | 3,15                                                                        | 63%               |
| Feedback                  | 16%              | 41%         | 33%             | 8%          | 1%               | 3,63                                                                        | 73%               |
| Punten plus feedback      | 38%              | 41%         | 18%             | 2%          | 1%               | 4,13                                                                        | 83%               |
| Geslaagd vs niet-geslaagd | 6%               | 14%         | 29%             | 24%         | 26%              | 2,49                                                                        | 50%               |
| score                     | 5                | 4           | 3               | 2           | 1                | 5                                                                           |                   |

Tabel 17: motivatie om de leerstof onder de knie te krijgen bij de evaluatiesystemen in procenten.

Het verschil met vraag zeven is dat de leerlingen hier moeten aangeven hoe hun motivatie is om de leerstof onder de knie te krijgen, eerder dan om het studeren zelf. Uit de resultaten blijkt dat 83% zeer gemotiveerd is om de leerstof onder de knie te krijgen wanneer de toetsen met punten en feedback geëvalueerd worden.

Het verschil met vorige tabellen is zeer klein. Dat kan op twee manieren geïnterpreteerd worden: de eerste is dat de leerlingen die de enquête hebben ingevuld, het verschil niet goed gelezen of begrepen hebben tussen beide vragen. Dat is niet zo waarschijnlijk, want dat zou willen zeggen dat van de 322 respondenten, de meerderheid de vragen niet goed gelezen of begrepen heeft. Een tweede manier is dat leerlingen zowel gemotiveerd zijn om te studeren als om de leerstof onder de knie te krijgen.

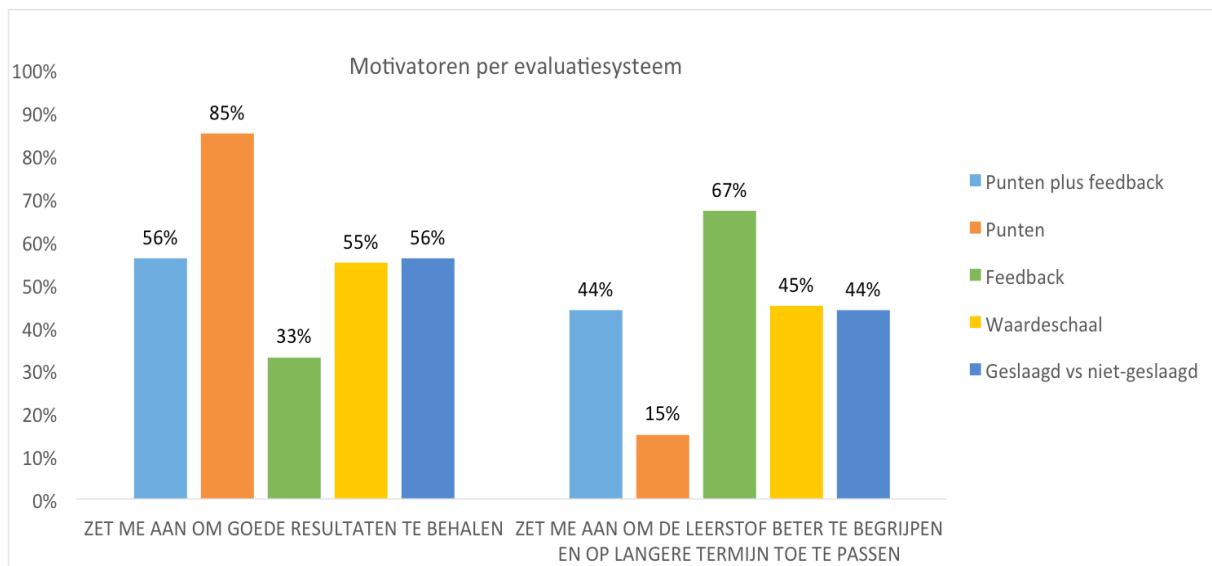
Om een duidelijker beeld te krijgen, maak ik van beide tabellen een grafiek.



*Grafiek 3:* algemene motivatie per type evaluatiesysteem in het secundair onderwijs.

Men merkt dat de motivatie om te studeren heel nauw verbonden is met de motivatie om de leerstof onder de knie te krijgen. Dat is bij ons ook zeer cultureel verbonden. Leerlingen krijgen van jong af aan punten en er wordt hen telkens gezegd dat een onvoldoende niet goed is. Kinderen leren op die manier meteen dat leerstof verwerven gepaard gaat met punten behalen, en liefst goede punten. Hoe beter je de leerstof onder de knie hebt, hoe beter jouw punten zijn op de toets, en omgekeerd.

Vraag negen: 'Geef voor onderstaande evaluatiesystemen aan welke uitspraak het best van toepassing is.' In deze vraag moeten de leerlingen aanduiden of het evaluatiesysteem hen eerder aanzet om goede resultaten te behalen of eerder aanzet om de leerstof te begrijpen en op langere termijn toe te passen.



*Grafiek 4: motivatoren per evaluatiesysteem.*

Uit deze grafiek is duidelijk te merken dat leerlingen meer aangezet worden tot studeren om het behalen van goede resultaten wanneer ze toetsen krijgen die op punten staan. Wanneer je aan leerkrachten vraagt wat het doel is van een toets, zijn ze het over het algemeen over eens dat ze daarmee willen nagaan wat de leerlingen al dan niet begrepen hebben en hoeveel ze van de leerstof onder de knie hebben.

Bijna 80% van de leerlingen uit zowel ASO, TSO, BSO en KSO wordt het vaakst ondervraagd door middel van toetsen op punten. Leerlingen zelf geven aan dat toetsen met punten hen eerder aanzet tot het behalen van goede resultaten, eerder dan leren om de leerstof onder de knie te krijgen. Het enige evaluatiesysteem die de meerderheid krijgt en zelfs de enige die meer dan de helft krijgt bij "zet mij aan om de leerstof beter te begrijpen en op langere termijn toe te passen" is het toetsen met feedback.

Ik had niet verwacht dat er nog 33% van de leerlingen toch meer geneigd zijn te studeren voor het behalen van goede resultaten dan om het verwerven van de leerstof op langere termijn. Hieruit leidt ik af dat het systeem van puntengeving in onze samenleving een enorme rol speelt. Ook al geef je geen punten, willen de leerlingen toch goede resultaten behalen.

Wat de drie andere evaluatiesystemen betreft, schommelen ze allemaal rond de 55% voor het behalen van goede resultaten. Het is ook niet voor niets dat **ik** het systeem met feedback een beter systeem vind dan dat met punten. Leerlingen studeren op deze manier meer met intrinsieke motivatie, terwijl ze in de andere vier meer extrinsiek gemotiveerd zijn om de leerstof te studeren.

Vragen 10 en 11 zal ik samen analyseren en vergelijken. Vraag tien gaat na welke de redenen zijn waarom leerlingen tevreden zijn bij het behalen van een goed resultaat, en vraag elk gaat na welke de redenen zijn waarom leerlingen

ontevreden zijn bij het behalen van een slecht resultaat. Hieronder ziet u de resultaten van vraag 10.

| <b>VRAAG 10</b> | Ik behaal graag een goed resultaat op een toets omdat... |                               |                                        |                                        |                            |  |     |
|-----------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------|--|-----|
|                 | <i>(meerdere antwoorden mogelijk)</i>                    |                               |                                        |                                        |                            |  |     |
|                 | ik blij ben dat ik de leerstof onder de knie heb         | ik blij ben met het resultaat | ik beloond word voor mijn inspanningen | ik bij de besten van de klas wil horen | mijn ouders blij gaan zijn |  | N   |
| Aantal          | 196                                                      | 251                           | 36                                     | 42                                     | 194                        |  | 322 |
| In %            | 61%                                                      | 78%                           | 11%                                    | 13%                                    | 60%                        |  |     |

*Tabel 18: motivatoren om goede resultaten te behalen.*

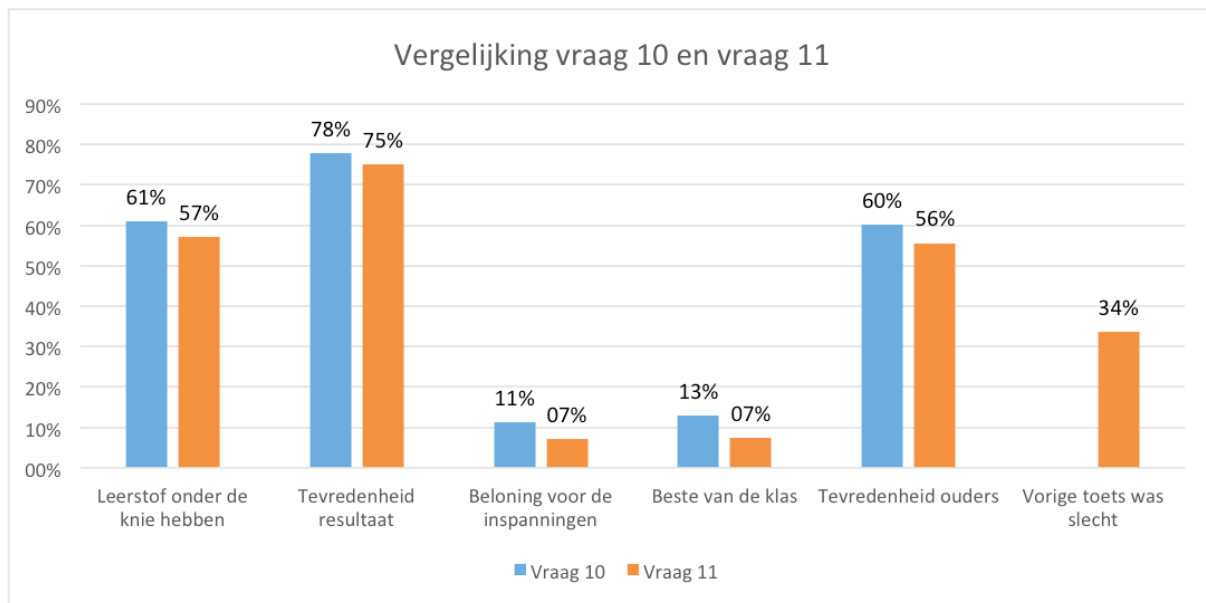
Vermits leerlingen meerdere mogelijkheden mochten aanduiden, is de som van de procenten geen 100%. Ze konden bijvoorbeeld zeggen dat ze graag een goed resultaat behalen omdat ze de leerstof goed onder de knie hebben en daarnaast omdat ze een beloning krijgen. Men merkt dat bijna 80% van de leerlingen blij is met een goed resultaat omdat het resultaat zelf de motivatie is. En 60% van de leerlingen behalen graag een goed resultaat op een toets omdat ze de leerstof dan goed onder de knie hebben en omdat hun ouders hiermee tevreden zijn. Ik had wel verwacht dat de leerlingen goede resultaten willen behalen om hun ouders tevreden te stellen. Wat ik niet had verwacht is dat er slechts 11% van de leerlingen gemotiveerd zijn voor de beloning die eraan vasthangt. Daarnaast is het wel logisch dat slechts 13% gemotiveerd is om de beste van de klas te zijn.

| <b>VRAAG 11</b> | Ik behaal niet graag een slecht resultaat op een toets omdat... |                                     |                                                   |                                                                    |                                    |                                                              |     |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-----|
|                 | <i>(meerdere antwoorden mogelijk)</i>                           |                                     |                                                   |                                                                    |                                    |                                                              |     |
|                 | ik ontevreden ben dat ik de leerstof niet onder de knie heb     | ik ontevreden ben met het resultaat | ik niet beloond zal worden voor mijn inspanningen | ik ontevreden ben zolang ik niet tot de besten van de klas behoort | mijn ouders ontevreden zullen zijn | Ik dan op volgende toets wél een goed resultaat moet behalen | N   |
| Aantal          | 184                                                             | 242                                 | 23                                                | 24                                                                 | 179                                | 108                                                          | 322 |
| In %            | 57%                                                             | 75%                                 | 7%                                                | 7%                                                                 | 56%                                | 34%                                                          |     |

*Tabel 19: motivatoren om geen slechte resultaten te behalen.*

Ook hier kregen de leerlingen de mogelijkheid meerdere antwoorden te kiezen. 75% van de leerlingen is niet blij met het resultaat zelf wanneer ze een slechte toets afleggen. Iets minder dan 60% is ontevreden dat ze de leerstof niet onder de knie hebben en 56% geeft aan dat hun ouders niet tevreden zullen zijn. Slechts 7% geeft aan dat ze ermee inzitten voor het niet verkrijgen van een beloning en eveneens 7% omdat ze de bij de besten van de klas willen behoren. Een extra antwoordmogelijkheid dat in deze vraag stond is dat de leerlingen dan op een volgende toets wel goed moeten scoren, vermits deze toets niet zo goed was. 34% van de leerlingen vindt dat een belangrijk element om te studeren voor de volgende toets.

Hieronder ziet u in grafiek hoe vragen 10 en 11 vergeleken worden.



*Grafiek 5: vergelijking motivatoren behalen goede resultaten en niet behalen van slechte resultaten.*

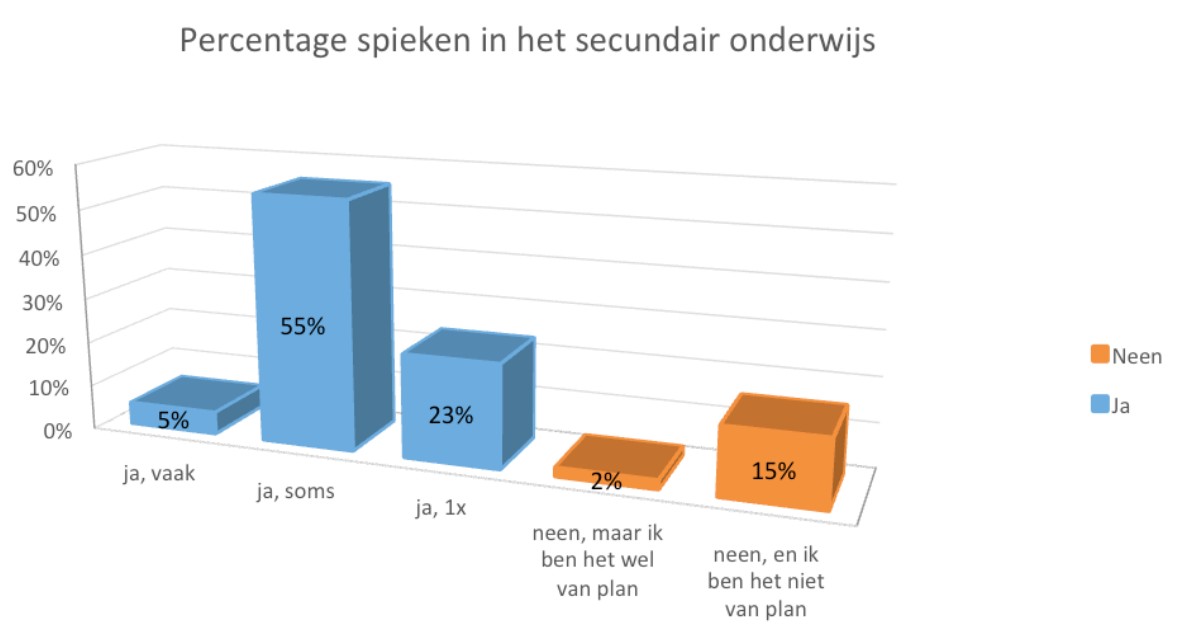
Men merkt dat de antwoorden van de leerlingen op vraag 10 en 11 zowat gelijk lopen. De belangrijkste reden voor een goede toets is het resultaat dat ze krijgen. Vervolgens willen de leerlingen zeker de leerstof onder de knie krijgen, wat ongeveer gelijk loopt of even belangrijk is dan de tevredenheid van hun ouders. Hetgeen voor hen het minst belangrijk is, is om de beste van de klas te zijn.

Ik had verwacht dat het verschil tussen het resultaat dat ze willen behalen en het al dan niet onder de knie krijgen van de leerstof groter zou zijn. In ons onderwijssysteem maken wij zeer veel gebruik van puntengeving, waardoor ik had verwacht dat leerlingen hier extra veel aandacht aan zouden schenken. Het klopt enigszins omdat ze hier tussen de 75% en de 80% belang aan hechten maar ze hechten ook rond de 60% aandacht aan het verwerven van de leerstof.

Daarnaast dacht ik dat leerlingen meer zouden studeren omdat er een beloning aan vasthing. Dat blijkt uit deze grafiek niet zo belangrijk te zijn. Het feit dat er slechts rond de 10% bij de besten van de klas wil horen is vrij logisch. Iemand die het niet zo goed doet, zal eerst streven naar een haalbaar doel, en vervolgens misschien streven naar de titel 'beste van de klas'.

In vraag 12 wil ik nagaan of leerlingen ooit gespiekt hebben. Deze vraag stel ik niet toevallig. Leerkrachten willen bij een toets nagaan of de leerlingen de leerstof onder de knie hebben. Daarnaast heeft men gezien dat de leerlingen zelf niet altijd gemotiveerd zijn om de leerstof onder de knie te krijgen, maar velen hebben ook andere motivaties. Het feit dat ze per se de eerste van de klas willen zijn, of hun ouders tevreden willen stellen of beloond willen worden kan leiden tot spieken. Ze zitten op dat moment niet echt in met het verwerven van de leerstof, maar meer met die extrinsieke motivatie. Als het hen niet lukt om er te geraken op eigen houtje, zoeken ze manieren om het systeem te omzeilen om

toch goede punten te behalen. Dat kan door spieken. Hieronder ziet u een grafiek waarin staat hoeveel procent van de leerlingen ooit gespiekt heeft en anderzijds de leerlingen die nog nooit gespiekt hebben en het al dan niet van plan zijn.



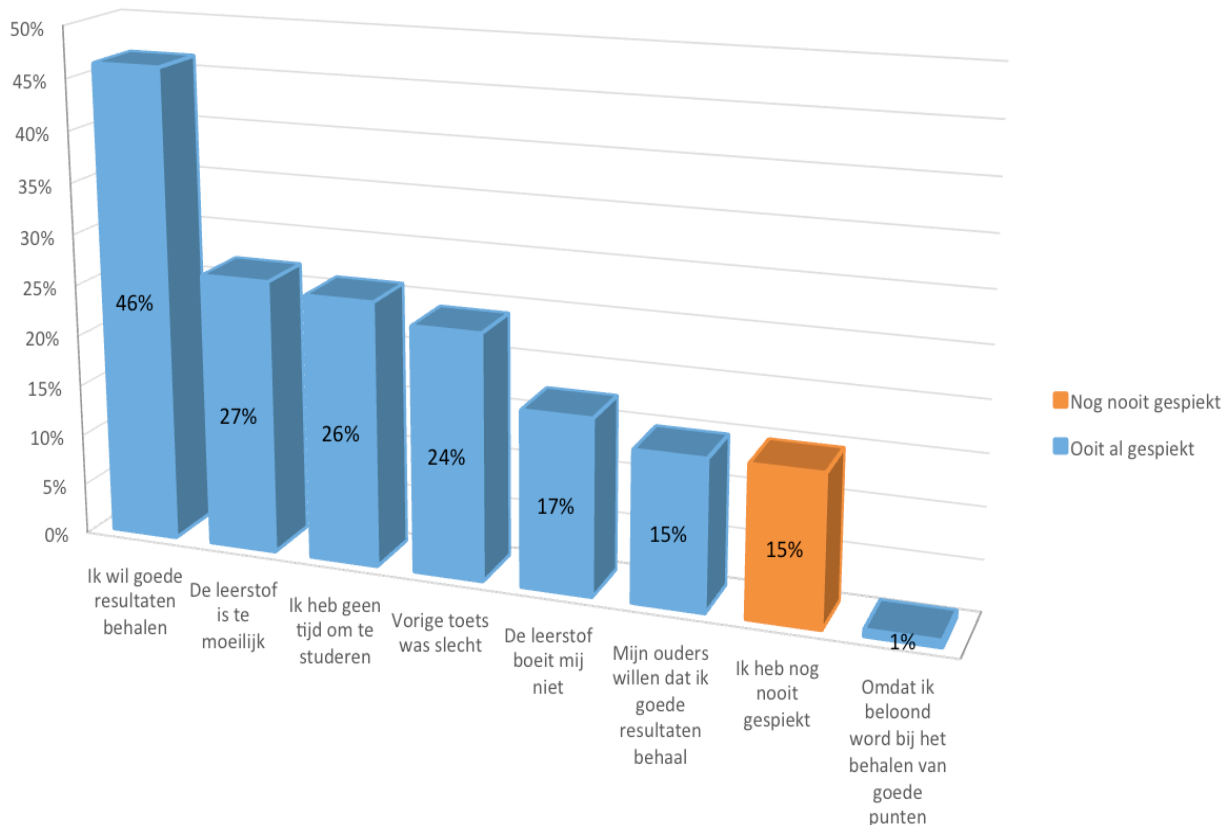
*Grafiek 6: percentage leerlingen die spieken in het secundair onderwijs.*

Uit deze grafiek blijkt dat 83% van de leerlingen ooit al gespiekt heeft en slechts 15% het echt niet van plan is. Ik had wel verwacht dat er veel leerlingen reeds gespiekt hebben maar niet zo veel. Als je weet dat meer dan 8 op de 10 leerlingen in jouw klas minstens een keer gespiekt hebben, kan je er dan nog vanuit gaan dat hetgeen ze op hun toets antwoorden wel weergeeft wat ze al dan niet onder de knie hebben? Het feit dat leerlingen steeds meer gedreven worden om het beste van zichzelf te tonen is hier volgens mij mee verantwoordelijk voor. De ietwat zwakkere leerlingen kunnen niet helemaal volgen en zoeken andere oplossingen om toch behoorlijke resultaten te behalen, en om hun jaar niet te moeten overdoen.

Leerkrachten die toetsen evalueren met punten moeten zich hier ook van bewust zijn. Ze denken dan wel na te gaan of de leerlingen de leerstof onder de knie hebben, maar mogen niet uit het oog verliezen dat sommige leerlingen niet in staat zijn om zoveel leerstof ineens te studeren, de leerstof saai vinden, of gewoonweg goede resultaten willen.

Hieronder een grafiek waarin u op een rij kan zien waarom leerlingen het meest spieken.

### Redenen voor spieken in het secundair onderwijs



**Grafiek 7: Redenen voor spieken in het secundair onderwijs**

Bijna de helft van de leerlingen die spieken, doen het om goede punten te behalen en iets minder dan 30% spiekt omdat de leerstof te moeilijk is. Ongeveer 25% van de leerlingen spieken hetzij omdat ze geen tijd hebben om te studeren, hetzij omdat vorige toets slecht was. Het oranje balkje geeft aan dat slechts 15% van de leerlingen uit het secundair onderwijs nog nooit gespiekt hebben.

In de laatste vraag mogen de leerlingen zelf suggesties of opmerkingen geven over de evaluatiesystemen in het algemeen. Een heel aantal leerlingen vulden dat vak in. Om niet alles over te schrijven, beslis ik een wordle te maken met de 35 meest gebruikte woorden uit de antwoorden van de leerlingen. Hieronder het resultaat.



*Figuur 1: de 35 meest gebruikte woorden uit de suggesties of opmerkingen over de evaluatiesystemen in het algemeen.*

Er zijn spijtig genoeg een aantal zaken die ik uit deze enquête niet kan afleiden, door gebrek aan informatie. Ik wou bijvoorbeeld de motivatie om te studeren vergelijken tussen leerlingen die toetsen met punten krijgen en leerlingen die toetsen met feedback krijgen. Vermits van dat laatste geen gegevens zijn, is een vergelijking niet mogelijk.

Daarnaast wou ik ook nagaan wat de verhouding is tussen spieken in een systeem met punten en spieken in een systeem met feedback. Vermits er geen respondenten zijn die feedback gebruiken, kan ik hier ook geen enkele conclusie uit trekken.

### 8.3.3 Conclusie

De leerlingen zelf vinden het belangrijk dat een toets geëvalueerd wordt door middel van punten in combinatie met feedback. Ze willen dus graag weten wat ze moeten doen om volgende keer een betere toets af te leggen maar willen daarnaast ook een omzetting in cijfers. Ze vinden het belangrijk dat ze een soort schaal hebben waarop ze zichzelf kunnen plaatsen.

Na de combinatie van beiden, vinden leerlingen een toets op punten de tweede beste optie. Zoals ik voordien reeds zei, leven we in een samenleving waar leerlingen vanaf zeer jonge leeftijd reeds punten krijgen. Ze leren hiermee omgaan en weten dat punten onder de helft niet goed zijn. Ze hoeven op deze manier geen echte beloning vermits het punt zelf al een soort beloning is.

Leerlingen vinden toetsen met punten belangrijker dan toetsen met feedback. Dat kan te maken hebben met het feit dat ze zich anders niet kunnen evenaren. Wanneer de leerkracht hen zegt dat ze op de goede weg zijn weten ze in feite niet of ze momenteel nog onder de helft scoren of niet. Het is voor de meeste leerlingen een echte houvast om te weten hoeveel hij of zij heeft.

## 8.4 Synthese

- Uit het onderzoek van Black en Wiliam kan men concluderen dat het geven van punten bij feedback een negatief effect heeft op de feedback zelf. Leerlingen houden niet zozeer rekening met de feedback, maar wel met het gegeven punt. (Black & Wiliam, 1998a)
- Posthumus zegt: bij puntengeving krijgt telkens 25% een onvoldoende, dat heet de zogenaamde schifting. Daarnaast vergelijkt hij leerlingen met het plukken van fruit. Je kan twee leerlingen op eenzelfde moment evalueren waarbij beide leerlingen een verschillende uitkomst bekomen. Ook zegt Posthumus dat het onderwijs op vele vlakken veranderd is, behalve het evaluatiesysteem. (Posthumus, et al., 1940)
- Volgens Wilbrink lijken toetsen wel een handeling achteraf, 'alleen maar' een meting van bereikte kennis en inzicht. (Wilbrink, 1986)
- Skov zegt dat men niet altijd alles moet verwachten van leerlingen. Soms moet men aanvaarden dat ze goed zijn in een bepaald domein maar daarvoor niet in alles. (Skov, 1992)
- Elliott die zelf nog studeert zegt in haar brief dat de energie die ze in school stopt niet genoeg oplevert. Ze vindt dat de leerstof te vaak in het korte termijn geheugen blijft terwijl dat naar het lange termijn geheugen moet gaan. Er moet dus meer herhaling zijn van de leerstof. Ze vindt dat het onderwijs meer praktijkgericht moet zijn, zoals bijvoorbeeld een Skype-gesprek met een Waalse school tijdens de les Frans. Ze vindt ook dat de leerlingen al te veel gemotiveerd zijn voor de punten en vindt dat dit niet goed is. (Elliott, Charlie Magazine, 2015)
- Simenon gaat in op hetgeen Alice Elliott zegt en vindt ook dat de leerlingen te vaak slechts 2x de leerstof moeten voorzeggen en dat dit te weinig is. (Van Ginneken & Simenon, 2015)
- Volgens Arends en Kilcher betekent feedback geven in om het even welke vorm een negatief effect op de motivatie en het leereffect van de leerlingen. (Arends & Kilcher, 2010)
- Anderson en Krathwohl onderscheiden zes cognitieve dimensies bij het stellen van vragen. (Anderson, Krathwohl, & Bloom, 2000)
- Stiggins vindt dat de vragen meer probleemoplossend gericht moeten zijn en niet louter herhalen van verworven kennis. (Stiggins, Arter, Chappius, & Chappius, 2006)
- Newton geeft aan dat het zeer moeilijk is om na te gaan of iemand iets begrepen heeft. (Newton, 2000)

## 9 Mijn interventieplan

De eerste stap vooraleer je begint aan dit soort onderzoek, is om zich goed te informeren. Dat doe je best door reeds uitgevoerde onderzoeken na te lezen, indien deze bestaan. Indien dat niet het geval is, moet je goed uitmaken wat het doel is van uw onderzoek. In mijn geval is het doel dat leerlingen studeren om de leerstof onder de knie te krijgen in plaats van om goede punten te behalen. Met deze informatie moet ik nagaan hoe ik dat kan onderzoeken.

Ik beslis een eigen onderzoek te starten waarin ik twee groepen maak. Beide groepen leerlingen zitten in eenzelfde jaar en krijgen gewoonlijk dezelfde toetsen. De ene groep zal in mijn onderzoek de controlegroep zijn. Zij zorgen voor het beginpunt tijdens de vergelijking. De andere groep krijgt geen toetsen met punten maar wel met feedback. Deze feedback bestaat zowel uit een positief punt als een werkpunt.

In dit onderzoek is het zeer belangrijk dat de tweede groep op geen enkel moment een vertaling in punten ziet van zijn toetsen. Daarnaast moet de feedback van de leerkracht constructief zijn, en niet afbrekend. Op deze manier stimuleert de leerkracht zijn leerlingen en moedigt hij ze aan om het volgende keer beter te doen.

De leerkracht mag voor zichzelf de punten ingeven in het systeem, vermits er op het einde van het jaar een rapport gegeven wordt met punten. De enige voorwaarde is dat de leerlingen van de tweede groep deze punten niet te zien krijgen tijdens het hele onderzoek.

De werklast van de leerkracht wordt hier niet per se zwaarder op. Hij geeft dezelfde toetsen aan beide klassen en hoeft dus telkens maar één toets te maken. Het enige waar de leerkracht tijd aan moet besteden is de punten van groep twee in een apart document in te geven en de feedback van zijn leerlingen persoonlijk genoeg te maken zodat ze telkens kunnen vorderen in hun studiemethode.

De leerkracht hoeft voor de rest niets aan te passen tijdens het lesgebeuren: de klasschikking blijft dezelfde, de lesinhouden blijven dezelfde, de manier van doceren blijft dezelfde.

## 10 Evaluatie van de interventie

### 10.1 Analyse

De leerkracht die het onderzoek voerde, deed dat in twee klassen. Hij splitst beide klassen in twee groepen. De ene groep is de zogenaamde controlegroep die punten krijgen op hun toetsen, de tweede groep is onze onderzoeksgroep die feedback krijgt op hun toetsen. Deze feedback is opgedeeld in twee stukken, namelijk een positief punt en een werkpunt per leerling.

De leerkracht neemt drie gewone toetsen af en een herhalingstoets in beide klassen. Aan de controlegroep geeft hij de punten, aan de andere groep geeft hij feedback. De leerkracht noteert in een document de punten die de leerlingen uit de onderzoeksgroep zouden gekregen hebben.

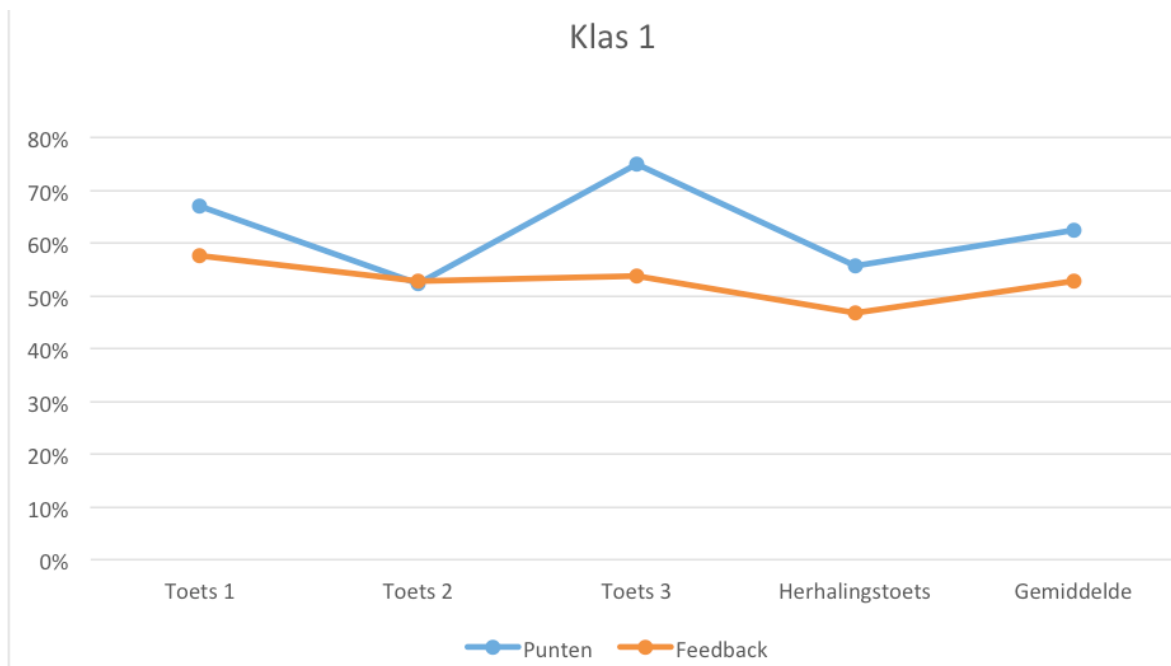
Door de opsplitsing van de klassen krijgen we heel kleine groepen en is het zeer moeilijk op basis van de verkregen resultaten een conclusie te trekken. Daarenboven waren er af en toe een aantal leerlingen afwezig tijdens het onderzoek waardoor de onderzochte groepen steeds kleiner werden. De afwezigheid van een leerling heeft een significante invloed op het bekomen resultaat.

Hieronder vindt u de tabel van beide klassen.

|                 | Klas 1 |          | Klas 2 |          |
|-----------------|--------|----------|--------|----------|
|                 | Punten | Feedback | Punten | Feedback |
| Toets 1         | 67%    | 58%      | 72%    | 70%      |
| Toets 2         | 52%    | 53%      | 49%    | 44%      |
| Toets 3         | 75%    | 54%      | 39%    | 75%      |
| Herhalingstoets | 56%    | 47%      | 46%    | 77%      |
| Gemiddelde      | 62%    | 53%      | 51%    | 66%      |

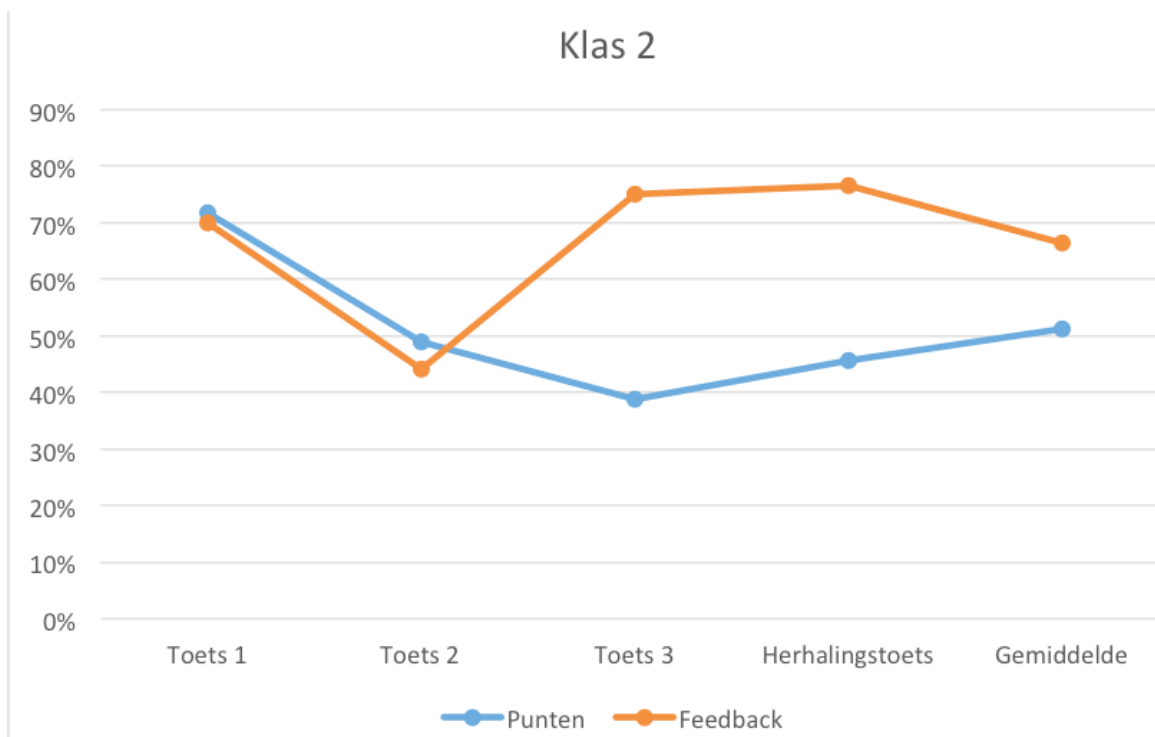
Tabel 20: resultaten klas 1 en 2 op toetsen en herhalingstoets in procenten.

De leerlingen uit beide klassen kregen drie toetsen en een herhalingstoets. Per toets ziet u een procent staan, wat overeenkomt met het gemiddelde van de leerlingen uit die groep. Om het gemiddelde van de klas te berekenen, telde ik de punten van toetsen 1, 2, 3 en de herhalingstoets op en vervolgens delen door vier.



*Grafiek 8: resultaat toetsen klas 1 uit het onderzoek*

Hierboven vindt u de grafiek voor klas 1. De blauwe lijn is die van de groep met punten, en de oranje lijn is die van de groep met feedback. Je ziet meteen dat de groep met punten het over het algemeen wat beter doet dan de groep met feedback. Tijdens de derde toets waren er twee van de zes leerlingen afwezig uit de groep met punten en drie van de vijf leerlingen afwezig uit de groep met feedback. Dat zorgt ervoor dat het zeer moeilijk is om een conclusie te trekken uit deze grafiek.



*Grafiek 9: resultaat toetsen klas 2 uit het onderzoek*

Ook in deze grafiek staat de blauwe lijn voor de groep met punten en de oranje lijn voor de groep met feedback. In deze klas gebeurde het omgekeerde dan in klas 1, namelijk dat de groep met feedback het over het algemeen beter deed dan de groep met punten. De groep met punten bestaat uit zes leerlingen, en de groep met feedback uit vijf leerlingen.

Op basis van deze gegevens is het uitermate moeilijk om een besluit te trekken, niet zozeer omdat beide klassen zo uiteenlopende en zelfs tegenstrijdige resultaten hebben, maar ook omdat het onderzoek niet lang genoeg duurde om een echte trend te zien ontstaan bij de leerlingen uit de feedback groep. Bovendien is de onderzochte populatie te klein waardoor elke afwezige leerling een significante invloed heeft op het eindresultaat.

Het probleem met kleine groepen is dat wanneer een leerling afwezig is, dat een zeer grote repercucie heeft op het geheel van de punten. De groepen waren dus te klein om dit onderzoek grondig te voeren.

De leerkracht die het onderzoek tot een goed eind bracht, vroeg me of hij terug mocht overschakelen naar het gewoon systeem met punten, omdat de leerlingen veel vragen begonnen stellen en nerveus werden. Ook dit bewijst dat leerlingen graag punten krijgen om te weten hoe ze het juist doen. Het geeft hen een schaal waarop zij zich kunnen ijken. Ook uit de enquête bleek dat leerlingen feedback wel kunnen appreciëren, zolang ze daarnaast ook punten krijgen.

## 10.2 Reflectie en evaluatie

Zoals ik reeds zei, zijn de groepen die gemaakt werden om het onderzoek te voeren te klein om conclusies te trekken. In dit onderzoek werd een klas telkens opgesplitst in twee groepen. Het beste zou zijn dat een leerkracht het onderzoek voert in twee verschillende klassen met een ongeveer zelfde niveau. Hij geeft dan dezelfde toetsen aan de twee klassen maar geeft aan de ene klas punten, en aan de andere klas enkel feedback. Het aantal leerlingen is op deze manier groter dan in het gevoerde onderzoek. Wanneer een leerling uit een klas afwezig is, heeft dat een minder grote impact op de bekomen resultaten, dan in een groep met weinig of minder leerlingen. Door organisatorische redenen, konden de groepen tijdens dit onderzoek niet groter zijn.

Het onderzoek zou ook in verschillende leerjaren moeten gebeuren zodat het een beter beeld geeft van de werkelijkheid. Daarmee kan je ook nagaan of het geven van feedback bij jongere leerlingen hetzelfde effect heeft als bij wat oudere leerlingen. Het zou kunnen dat leerlingen uit het eerste middelbaar een systeem van feedback liever hebben dan een vierde middelbaar, omdat de sprong tussen lager en secundair onderwijs vrij groot is. Op deze manier kan de leerkracht bijsturen en tips geven zodat de leerlingen beter weten wat er van hen verwacht wordt en hoe ze dat kunnen waarmaken.

Wanneer het onderzoek in meerdere scholen wordt gevoerd, krijg je ook een beter beeld van de werkelijkheid. Op deze manier geven ook meerdere leerkracht feedback.

Het onderzoek zelf moet zeker langer duren dan slechts enkele weken en enkele toetsen. Hoe langer het onderzoek duurt, hoe preciezer het beeld dat je krijgt van de resultaten. Indien ik het onderzoek zelf opnieuw moet doen, zou ik een minimum van 10 à 15 toetsen opleggen. Op deze manier krijgen de leerlingen meer tijd om in het nieuw systeem te komen, waardoor de resultaten volgens mij duidelijker zijn.

### **10.3 Meerwaarde om het onderzoek te herhalen**

Het is zeker een interessant onderzoek om opnieuw uit te voeren. Met de gegevens van hierboven, zal het onderzoek tot duidelijkere uitkomsten leiden. Leerlingen krijgen de tijd om zich aan het nieuw systeem aan te passen, er zijn genoeg leerlingen in een klas zodat 1 afwezige de resultaten minder beïnvloedt, het onderzoek wordt gevoerd in meerdere scholen en bijgevolg door meerdere leerkrachten. Dit alles samen zorgt voor een preciezere uitkomst.

### **10.4 Invloed finale op mijn werk en verdere loopbaan in het onderwijs**

Vooraleer ik aan mijn finale begon, had ik een vermoeden dat het systeem met punten niet volledig weergeeft wat men hoopt. Dit onderzoek en de enquête hebben me geleerd hoeveel leerlingen een ander evaluatiesysteem beter vinden dan hetgeen ze gewoon zijn. Het is voor mij, als leerkracht in spe, zeer belangrijk om hier rekening mee te houden. Het kost natuurlijk meer moeite om aan elke leerling persoonlijk feedback te geven, maar de leerlingen zelf geven aan dat ze dat systeem beter vinden dan de andere voorgestelde systemen.

Voor kleinere toetsen hoeft het misschien niet, maar voor wat grotere toetsen vind ik het zeer belangrijk dat ik de leerlingen goed stuur en help.

### **10.5 Maatschappelijke invloeden van mijn werk buiten het onderwijs**

Dit onderzoek lost het probleem dat leerlingen eerder studeren om goede resultaten te behalen, eerder dan om de leerstof onder de knie te krijgen natuurlijk niet volledig op. Zolang leerlingen punten krijgen, zullen ze er ook voor zorgen dat ze telkens goede punten behalen. Men kan niet van de ene dag op de andere beslissen om geen enkele toets meer op punten te zetten en enkel feedback te geven, zoals dat in Denemarken en andere Scandinavische landen het geval is. Onze samenleving moet mee ontwikkelen in die zin. Het moet stap per stap gebeuren omdat een radicale wenteling niet het beoogde effect zal geven. Zowel leerlingen, als ouders verwachten nog altijd punten omdat dat een gemakkelijke manier is om het niveau van de leerlingen weer te geven.

Door meer en meer feedback te geven leren de leerkrachten bewuster omgaan met de sterke en zwakkere punten zijn van hun leerlingen. Terwijl punten

demotiverend kunnen werken, zorgt feedback voor de nodige aanmoediging. Leerlingen en hun ouders krijgen de nodige bijsturing en weten hoe ze het studeren beter kunnen aanpakken. Ouders kunnen door middel van die feedback hun kind beter helpen en bijsturen.

De feedback die de leerlingen tijdens hun schoolcarrière krijgen, helpt hen in hun ontwikkeling. Later kunnen ze die tips toepassen wanneer ze in soortgelijke situaties terechtkomen.

## **10.6 Overzicht van de externe partners**

Het onderzoek zou nooit tot stand zijn gekomen zonder de hulp van Vincent Socquet van het Koninklijk Atheneum Etterbeek.

Daarnaast maakte ik gebruik van de website "www.enquetemaken.be" (Van Den Reym, 2007) om mijn enquête online te plaatsen en gemakkelijk naar scholen te sturen en via sociale media te delen.

## **10.7 Vooruitgang kernkwaliteiten en werkpunten**

Zoals ik in mijn kernkwaliteiten reeds aangaf, ben ik een zeer geëngageerd persoon. Wanneer ik iets wil, ga ik ervoor voor de volle 100%, en dat was voor mijn finale niet anders. Ik had weinig tijd tussen de observatieverslagen, lesvoorbereidingen, reflecties en ander werk maar toch maakte ik tijd vrij om aan mijn finale te werken.

Op een gegeven moment begon te tijd te dringen, en moest ik absoluut een leerkracht vinden die mij zou helpen bij het onderzoek. Ik moest daarnaast ook genoeg tijd vrijmaken om aan mijn finale te schrijven en de nodige informatie te verzamelen. Dankzij mijn positieve instelling heb ik steeds mijn doel voor ogen kunnen houden, zonder te denken dat het mij niet zou lukken.

Omdat ik zo weinig tijd had, was het van zeer groot belang dat ik efficiënt tewerk zou gaan. Ik dacht op voorhand na waar ik naartoe wou met mijn finale en wat ik wou onderzoeken. Nadat ik de enquête online plaatste, begon ik reeds na te denken over de mogelijke conclusies en analyses die ik kon halen uit het vergelijken van minstens twee criteria's.

Aan het begin van het jaar heb ik een plan opgesteld waarin ik een duidelijke structuur heb gemaakt van de zaken die moesten gebeuren om deze finale tot een goed eind te brengen. Daarin maakte ik gebruik van mijn organisatievermogen. Een aantal zaken verliepen niet zoals gepland, en dan is het handig om flexibel en efficiënt ingesteld te zijn om snel een goed alternatief te zoeken. De leerkracht die het onderzoek gevoerd heeft, dacht dat het hem niet zou lukken omdat hij geen twee klassen had aan wie hij dezelfde toetsen kon geven. Op dat moment hebben we samen een compromis gezocht en zijn we tot een akkoord gekomen dat hij de klas in twee groepen zou verdelen om het onderzoek op die manier uit te voeren.

Een van mijn werkpunten is mijn uitstelgedrag. Dit jaar zorgde ik er steeds voor dat mijn stagemappen telkens in orde waren zodat ik die niet opnieuw hoef te doen. Wat de finale betreft was mijn uitstelgedrag wat beter zichtbaar, maar ik merk dat ik de druk van een deadline nodig heb om te werken. Ik vertrouw mezelf dat ik het werk telkens tijdig aflever.

Mijn realistische kant helpt mij enorm bij het opstellen van verwachtingen en bij het analyseren van gegevens. Je kan niet verwachten dat een onderzoek van zeer korte duur, dat het een realistisch beeld geeft van de praktijk. Ik ga kritisch om met informatie en ik geloof niet meteen dat de resultaten van het onderzoek die ik bekomen heb, een realistisch beeld weergeven. Ik ga na hoe dat komt en wat hieraan moet veranderd worden zodat het onderzoek de volgende keer wél een realistisch beeld weergeeft.

Hoewel ik vaak geneigd ben om de zaken te laten liggen, ben ik in se zeer plichtsbewust en gedisciplineerd. Ik weet goed wat van mij verwacht wordt en wanneer het af moet zijn. Ik zorg er telkens voor dat de taken, de stagemappen en andere werken die ik moet afgeven tijdig bij de leerkracht geraken.

Mijn zelfzekerheid helpt mij om niet meteen in paniek te slaan wanneer de zaken niet volledig volgens het plan verlopen. Ik weet waar ik mee bezig ben en waar ik naartoe wil dus zal ik telkens een manier zoeken om daar te geraken. Dat is ook mede dankzij het feit dat ik zelfstandig ben. Meestal doe ik zoveel mogelijk zelf, zodat ik niet hoef af te hangen van iemand anders. Enkel wanneer ik het niet kan of het voor mij niet mogelijk is, ga ik op zoek naar iemand die mij kan helpen.

## 11 Bijlage

Bijlage 1: lege enquête

### Evaluatie van toetsen

1) Wat is je geslacht?

- ☐ M
- ☐ V

2) In welke richting zit je?

- ☐ ASO (algemeen secundair onderwijs)
- ☐ ASO: Montessori
- ☐ ASO: Steiner
- ☐ BSO (beroepssecundair onderwijs)
- ☐ KSO (kunstsecundair onderwijs)
- ☐ TSO (technisch secundair onderwijs)
- ☐ BuSO (buitengewoon secundair onderwijs)
- ☐ andere

3) In welk studiejaar zit je?

- ☐ 1ste middelbaar
- ☐ 2de middelbaar
- ☐ 3de middelbaar
- ☐ 4de middelbaar
- ☐ 5de middelbaar
- ☐ 6de middelbaar
- ☐ andere

4) Hoe worden jouw toetsen *meestal* geëvalueerd?

- ☐ Met punten
- ☐ Met "Uitstekend" - "zeer goed" - "goed" - "zwak" - "onvoldoende" (of vergelijkbare waardeschaal)
- ☐ Met commentaar van de leerkracht
- ☐ Met punten en commentaar van de leerkracht
- ☐ Met "geslaagd" of "niet geslaagd"
- ☐ andere

5) Geef jouw mening over de verschillende evaluatiesystemen:

|                                                                                                    | Ze<br>er<br>goed      | Goed                  | Neutraal              | Slecht                | Heel<br>slecht        | N.v.t.                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Toets met punten                                                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Toets met "uitstekend", "zeer goed", "goed", "zwak", "onvoldoende" (of vergelijkbare waardeschaal) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Toets met punten én commentaar van de leerkracht                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Toets met commentaar/feedback van de leerkracht                                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Toets met "geslaagd" of "niet geslaagd"                                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

6) Hoe krijg je volgens jou de leerstof het best onder de knie? Rangschik de evaluatiesystemen van goed (1) naar slecht (5).

|                                                                                                    | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Toetsen met punten                                                                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Toets met "uitstekend", "zeer goed", "goed", "zwak", "onvoldoende" (of vergelijkbare waardeschaal) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Toets met commentaar/feedback van de leerkracht                                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Toets met punten én commentaar van de leerkracht                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Toets met "geslaagd" of "niet geslaagd"                                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

7) Hoe is jouw *motivatie* om te **studeren** bij volgende evaluatiesystemen?

|                                                                                                    | Ze<br>er<br>hoog      | Hoog                  | Neutraal              | Laag                  | Ze<br>er<br>laag      | N.v.t.                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Toets met punten                                                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Toets met "uitstekend", "zeer goed", "goed", "zwak", "onvoldoende" (of vergelijkbare waardeschaal) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Toets met punten én commentaar van de leerkracht                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Toets met commentaar/feedback van de leerkracht                                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Toets met "geslaagd" of "niet geslaagd"                                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

8) Hoe is jouw *motivatie* om de **leerstof onder de knie** te krijgen bij volgende evaluatiesystemen

|                                                                                                    | Ze<br>er<br>hoog | Hoog | Neutraal | Laag | Ze<br>er<br>laag | N.v.t. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------|----------|------|------------------|--------|
| Toets met punten                                                                                   | O                | O    | O        | O    | O                | O      |
| Toets met "uitstekend", "zeer goed", "goed", "zwak", "onvoldoende" (of vergelijkbare waardeschaal) | O                | O    | O        | O    | O                | O      |
| Toets met punten én commentaar van de leerkracht                                                   | O                | O    | O        | O    | O                | O      |
| Toets met commentaar/feedback van de leerkracht                                                    | O                | O    | O        | O    | O                | O      |
| Toets met "geslaagd" of "niet geslaagd"                                                            | O                | O    | O        | O    | O                | O      |

9) Geef voor onderstaande evaluatiesystemen aan welke uitspraak het best van toepassing is

|                                                                                                    | Zet me aan om goede resultaten te behalen | Zet me aan om de leerstof beter te begrijpen en op langere termijn toe te passen |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Toets met punten                                                                                   | O                                         | O                                                                                |
| Toets met "uitstekend", "zeer goed", "goed", "zwak", "onvoldoende" (of vergelijkbare waardeschaal) | O                                         | O                                                                                |
| Toets met punten én commentaar van de leerkracht                                                   | O                                         | O                                                                                |
| Toets met commentaar/feedback van de leerkracht                                                    | O                                         | O                                                                                |
| Toets met "geslaagd" of "niet geslaagd"                                                            | O                                         | O                                                                                |

10) Ik behaal graag een goed resultaat op een toets omdat... (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ ik blij ben dat ik de leerstof onder de knie heb
- ☐ ik blij ben met het resultaat
- ☐ ik beloond word voor mijn inspanningen (cadeau, reis, concerttickets, ...)
- ☐ ik bij de besten van de klas wil horen
- ☐ mijn ouders blij gaan zijn

11) Ik behaal niet graag een slecht resultaat op een toets omdat... (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ ik ontevreden ben dat ik de leerstof niet onder de knie heb
- ☐ ik ontevreden ben met het resultaat
- ☐ ik niet beloond zal worden voor mijn inspanningen (cadeau, reis, concerttickets, ...)
- ☐ ik dan op de volgende toets wél een goed resultaat moet behalen
- ☐ ik ontevreden ben zolang ik niet tot de besten van de klas behoor
- ☐ mijn ouders ontevreden zullen zijn

12) Heb je ooit afgekeken/gespiekt?

- ☐ Ja, vaak
- ☐ Ja, soms
- ☐ Ja, 1x
- ☐ Neen, maar ik ben het wel van plan.
- ☐ Neen, en ik ben het niet van plan.

13) Waarom heb je gespiekt/afgekeken of waarom ben je dat van plan? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Mijn ouders willen dat ik goede resultaten behaal
- ☐ Ik wil goede resultaten behalen
- ☐ Vorige toets was slecht
- ☐ Omdat ik beloond word bij het behalen van goede punten
- ☐ De leerstof boeit mij niet
- ☐ De leerstof is te moeilijk
- ☐ Ik heb geen tijd om te studeren (veel buitenschoolse activiteiten)
- ☐ Ik heb nog nooit gespiekt
- ☐ andere

14) Heb je nog suggesties of opmerkingen over de evaluatiesystemen in het algemeen? (max. 10 lijntjes)

# Leer me dan!

*Alice (16) pleit voor een andere manier van onderwijs*



Door *Alice Elliott* 11 mei, 2015

**Er staat een grote hervorming van het secundair onderwijs in de steigers. Vlaams Minister van Onderwijs Hilde Crevits praatte gisteren in de *Zevende Dag* met ouders, leerkrachten, directeurs en deskundigen. Onze jongste redactrice Alice heeft hier nog een paar belangrijke dingen aan toe te voegen.**

**H**et is donderdagavond, half twaalf. Met mijn cursus wiskunde voor me zit ik

aan één stuk door te geeuwen. Een verdieping lager liggen mijn ouders al in hun bed. Slaperig werk ik een vraagstuk over goniometrische functies af om zodadelijk nog een laatste keer de leerstof Romeins Recht door te nemen. De afgelopen week heb ik elke avond tot na elf uur voor school gewerkt. Morgen heb ik drie herhalingstesten. En dit weekend wordt al even druk want er moeten twee presentaties en een groepswork worden afgewerkt.

Ik zit in het vijfde jaar ASO Latijn-Moderne talen, en natuurlijk heb ik niet altijd zoveel werk als hierboven beschreven. Maar de avonden waarop ik meer dan een uur vrije tijd over heb, zijn schaars geworden. Veel van mijn vrienden hebben hobby's moeten opgeven omdat ze die niet langer konden combineren met school.

*In vergelijking met de energie die ik in studeren stop, hou ik er enorm weinig aan over. En dat is jammer.*

Het Algemeen Secundair Onderwijs heeft als functie een zo breed mogelijke basis mee te geven. Hoewel ik vrijwel continu bezig ben met school, heb ik niet het gevoel dat ik de afgelopen jaren zoveel heb geleerd. Vraag me iets over de aardrijkskundeleerstof van het derde

jaar en ik sta met mijn mond vol tanden. In vergelijking met de energie die ik in studeren stop, hou ik er enorm weinig aan over.

Wanneer een examen gedaan is, telt alleen nog de leerstof van het volgende vak. De leerstof die we er een paar dagen eerder wanhopig in gepropt hebben, is volledig naar de achtergrond verdwenen. Vrijwel alle details ben ik direct na het examen alweer vergeten. En wanneer mijn jongere zusje me twee jaar later komt vragen of ik haar kan helpen met chemie, of haar wil ondervragen over geschiedenis, merk ik dat ik er bijna niets meer over weet.

En dat is jammer. Is onze manier van onderwijs wel zo efficiënt en rendabel wanneer meer dan drie kwart van de leerstof uiteindelijk in ons kortetermijngeheugen belandt? We worden gedurende het schooljaar wel aangespoord om te herhalen, maar iedereen weet dat slechts een enkeling dat ook daadwerkelijk doet. Moeten we niet dringend eens op zoek gaan naar een andere manier van onderwijs? Een manier van onderwijs die wél efficiënt en rendabel is, die ervoor zorgt dat we er op lange termijn veel meer aan hebben?

Neem nu de taalvakken. Zou talen leren niet veel meer praktijkgericht moeten zijn? Want in vergelijking met het aantal uren dat we erin stoppen, hebben slechts weinigen het gevoel dat ze na afloop van hun humaniora écht goed Frans kunnen. We hebben het vak nochtans wel zo'n drie tot vijf uur per week. Met de moderne technologieën zouden we daarvan toch minstens een uurtje al Skypend moeten kunnen doorbrengen? Met Franstalige scholen bijvoorbeeld. Een taal leren door te spreken met Franstaligen lijkt me veel zinvoller dan zinnnetjes vertalen en woordjes leren in je werkschrift.

Ik ben altijd leergierig geweest, maar heb het gevoel dat school me niet meer echt kan boeien, kan motiveren.

*School krijgt mijn honger naar kennis niet gestild.*

Mijn motivatie om voor school te werken is om mijn ouders tevreden te stellen, om mijn jaar niet over te moeten doen, om zo veel mogelijk toekomstmogelijkheden open te houden. Mijn motivatie is géén honger naar kennis, terwijl dat het juist zou moeten zijn. Of laat ik het anders zeggen: school krijgt mijn honger naar kennis niet gestild. De dingen die ik op school leer zijn ongetwijfeld belangrijk, maar vaak slaag ik er niet in om het nut er van in te zien. Geschiedenis, talen, godsdienst, esthetica... Ik vind het

allemaal enorm interessant, en toch zit ik een groot deel van de leerstof gewoon zonder nadenken van buiten te blokken.

Waarom die acht op tien me dan toch blij maakt weet ik niet. Het is een teken dat ik goed geleerd heb, een bevestiging dat er niets mis is met mijn geheugen, dat ik in staat ben om na te denken. We leren dat een acht op tien goed is, een zes middelmatig en een vier ondermaats. Punten lijken wel het enige wat van belang is, niemand die zich afvraagt of we van al dat studeren ook daadwerkelijk iets geleerd hebben.

Die cijfergerichte motivatie is volgens mij volledig fout. Het is juist zo belangrijk dat jongeren gemotiveerd worden om écht te willen leren, en niet om hun ouders tevreden te stellen, of gewoon om de beste van de klas te zijn. Leren zou geen verplichting, last of straf moeten zijn, maar iets wat we graag doen. We zitten tenslotte twaalf jaar lang op de schoolbanken, dan kunnen we toch proberen om van die periode iets leukers te maken?

Onze samenleving verandert enorm snel, maar het onderwijs lijkt niet mee te veranderen.

Leraren moeten zich aan hun leerplannen houden en dat lijkt het allerbelangrijkste. Dat de leerlingen in staat zijn om een zelfstandig, gezond en maatschappijkritisch leven te leiden wanneer ze de middelbare school verlaten, lijkt bijzaak.

*Dat die eindtermen niet werken,  
verbaast me eerlijk gezegd niet.*

Leren leren, sociale vaardigheden, opvoeden tot burgerzin, milieu- en gezondheidseducatie. Het zijn allemaal mooie eindtermen – en ook

erg belangrijk – maar blijkbaar moeilijk haalbaar. Na vijf jaar middelbare school worstelen velen nog steeds met onze studiemethode, weten we nog veel te weinig over actuele politiek en moet ik vaststellen dat leeftijdsgenoten vaak liever het papiertje van hun koek op de grond achterlaten, dan dat ze twintig meter naar de vuilnisbak lopen.

Dat die eindtermen niet werken, verbaast me eerlijk gezegd niet. Leerkrachten weten niet hoe die vaardigheden en attitudes aan te pakken, want ze gaan over meer dan hun afgebakend vakgebied. En je kan er geen cijfer op plakken.

Ik denk dus dat ons onderwijssysteem dringend toe is aan verandering. Meer permanente evaluatie en herhaling, minder marathonblokken om snel weer te vergeten. Dat is veel zinvoller. En als je leerlingen wil motiveren om te leren, dan moet je ze ook tonen waarom leren zo belangrijk is, en hoe geweldig het is om veel te weten. Je moet hen aan projecten laten werken waar ze achteraf ook fier op kunnen zijn, in plaats van ze hapklare brokken leerstof te presenteren die ze totaal niet kunnen plaatsen in de wereld.

Je moet niet verwachten dat leerlingen vanzelf het nut inzien van de leerstof.

Leerkrachten moeten net veel meer energie steken in het doen inzien van dat nut en wat je ermee kan

bereiken. Door leren leuker te maken. Leerstof moet ons nieuwsgierig maken en een nieuwe wereld doen opengaan, in plaats van ons alleen te doen zuchten over het aantal pagina's dat tegen morgen weer geblokt moet worden.

Het einde van mijn middelbare schoolcarrière komt stilaan in zicht. Grote veranderingen zal ik dus niet meer meemaken. Maar voor mensen zoals mijn jongere zus, hoop ik dat ze ooit even hard naar school zullen uitkijken, als naar vakantie.

*Leerstof moet ons nieuwsgierig maken  
en een nieuwe wereld doen opengaan,  
in plaats van ons alleen te doen  
zuchten.*

## 12 Bibliografie

- Anderson, L., Krathwohl, D., & Bloom, B. (2000). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Arends, D., & Kilcher, A. (2010). *Teaching for Student Learning - Becoming an Accomplished Teacher*. New York: Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment for Learning in the Classroom. In J. Gardner, *Assessment and Learning* (pp. 11-30). The University of Sterling, United Kingdom: Sage.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology* (58), 1-14.
- Elliott, A. (2015, mei 11). Opgeroepen op mei 13, 2015, van Charlie Magazine: <http://charliemag.be/wereld/leren/>
- Elliott, A., & Crevits, H. (2015, Mei 12). Reyers Laat. (K. Cools, Interviewer)
- Evaluatie*. (2014, September 30). Opgeroepen op Mei 14, 2015, van Wikipedia: <http://nl.wikipedia.org/wiki/Evaluatie>
- Newton, D. (2000). *Teaching for Understanding*. London: Routledge Falmer.
- Posthumus, K., Colenbrander, H., Van Duinkerken, A., Dijksterhuis, E., Molenaar, A., Plantenga, J., et al. (1940). *De Gids* (104), 24-42.
- Skov, P. (1992). *A way to Improve Teaching - Differentiated Teaching through Formative Evaluation*. Copenhagen N: The Danish National Institute for Educational Research.
- Stiggins, R. J., Arter, J., Chappius, J., & Chappius, S. (2006). *Classroom assessment for student learning: Doing it right - using it well*. Portland: Educational Testing Service.
- Van Den Reym, M. (2007, Oktober). *Enquête maken*. Opgeroepen op April 13, 2015, van Enquête maken: <http://www.enquetemaken.be>
- Van Ginneken, S., & Simenon, S. (2015, Mei 13). 'Alice heeft zeker geen ongelijk over het schoolsysteem'. Opgeroepen op Mei 14, 2015, van De Standaard: [http://www.standaard.be/cnt/dmf20150513\\_01680296?utm\\_source=facebook&utm\\_medium=social&utm\\_term=dso&utm\\_content=article&utm\\_campaign=seedi ng](http://www.standaard.be/cnt/dmf20150513_01680296?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_term=dso&utm_content=article&utm_campaign=seedi ng)
- Wilbrink, B. (1986). *Toetsen en Testen in het Onderwijs*. Opgeroepen op April 13, 2015, van Ben Wilbrink: <http://benwilbrink.nl/publicaties/86ToetsenEnTestenSVO.htm>



