



*Gemeenschapsonderwijs*

# EVALUATIE

**pedaGOgische begeleidingsdienst**

SCHOOLJAAR 2002 - 2003

# INHOUDSTAFEL

<b>1</b>	<b>Evaluatie</b> .....	<b>1</b>
1.1	Inleiding.....	1
1.2	Proces- en productevaluatie.....	1
1.3	Kwaliteitseisen.....	1
<b>2</b>	<b>Evaluatie in vraag gesteld</b> .....	<b>5</b>
2.1	Nauwkeurigheid.....	5
2.2	Hoe kunnen vragen ingedeeld worden?.....	6
<b>3</b>	<b>Hoe verhoog je de kwaliteit van de vragen?</b> .....	<b>8</b>
3.1	Stel alleen geldige vragen.....	8
3.2	Verhoog de betrouwbaarheid.....	8
3.3	Zorg voor een goede normering.....	9
3.4	Maak de evaluatie aanvaardbaar.....	9
3.5	Zorg voor degelijke transparantie.....	9
3.6	Bewaak de objectiviteit van de evaluatie.....	9
<b>4</b>	<b>Techniek van de mondelinge en schriftelijke vraagstelling</b> .....	<b>10</b>
4.1	Soorten vragen.....	10
4.2	Gesloten vragen.....	10
4.3	Open vragen ('essay-vragen').....	11
4.4	Voorbeelden.....	12
<b>5</b>	<b>Organisatie van de evaluatie</b> .....	<b>13</b>
5.1	Permanente evaluatie in de klas.....	13
5.2	korte toetsen.....	13
5.3	Schriftelijke herhalingstoetsen.....	14
5.4	Mondelinge examens.....	14
5.5	Schriftelijke examens.....	15
5.6	Examens praktijk en lab.....	15
<b>6</b>	<b>Evaluatie praktijk en lab</b> .....	<b>16</b>
6.1	Registreren.....	16
6.2	Rapporteren.....	17
<b>7</b>	<b>Evaluatie en rapportering van de stage</b> .....	<b>18</b>
7.1	Inleiding.....	18
7.2	Registratie.....	18
7.3	Rapportering.....	18
7.4	Invloed van de stage bij de delibererende klassenraad.....	18
<b>8</b>	<b>Geïntegreerde proef</b> .....	<b>20</b>
8.1	Samenstelling van de jury.....	20
8.2	Taak van de jury.....	20
8.3	Beoordeling.....	20
8.4	Delibererende klassenraad.....	21
<b>9</b>	<b>Evaluatie van attitudes</b> .....	<b>22</b>
9.1	Van gedraging naar attitude.....	22
9.2	Niveaus.....	22
9.3	Classificatie.....	22
9.4	Registratie.....	23
9.5	Evaluatie.....	23
9.6	Rapportering.....	24
9.7	Te hanteren strategie.....	24
<b>10</b>	<b>De begeleidende klassenraad</b> .....	<b>25</b>
10.1	Taak.....	25
10.2	Activiteiten voorafgaand aan de klassenraad.....	25

---

10.3	Tijdens de klassenraad .....	26
10.4	Na de klassenraad .....	27
<b>11</b>	<b>Delibererende klassenraad .....</b>	<b>29</b>
11.1	Mogelijke beslissingen en adviezen.....	29
11.2	Waarop steunt het oordeel van de delibererende klassenraad? .....	30
11.3	Voorwaarden voor de geldigheid van de toetsen en examens.....	30
11.4	Interpretatie van de resultaten .....	31
11.5	De numerieke verwerking .....	32
11.6	Wanneer een A-, B- of C-attest?.....	32
11.7	Administratie .....	33
<b>12</b>	<b>Juridische aspecten .....</b>	<b>35</b>
12.1	Juridische aanvaardbaarheid.....	35
12.2	Regelgeving en mogelijke gevolgen .....	35
<b>13</b>	<b>Bibliografie .....</b>	<b>38</b>

# 1 EVALUATIE

## 1.1 INLEIDING

Evaluatie is een onontbeerlijk element van het leer- en vormingsproces. Het moet leerlingen in staat stellen een duidelijk inzicht te verwerven in de vordering van hun specifieke kennis en vaardigheden en in de ontwikkeling van hun attitudes. Het is meer dan een selectiemiddel, het heeft ook een diagnostiserende, een begeleidende en een remediërende functie.

Evaluatie gebeurt altijd in een constructieve geest met volgehouden inspanningen om de leerlingen de leerplandoelstellingen op het einde van de betrokken graad te helpen bereiken.

Het evaluatieproces geeft aanleiding tot het formuleren van adviezen en beslissingen op de delibererende klassenraad. Het is dus noodzakelijk dat zowel de inhoudelijke kwaliteit als de juridische rechtsgeldigheid van de evaluatie streng bewaakt worden.

Bij de aanvang van elk schooljaar moeten de ouders en de leerlingen op de hoogte gebracht worden van de manier van evalueren. Dit moet duidelijk in overeenstemming zijn met het studiereglement dat als onderdeel van het schoolreglement ter ondertekening aan de ouders wordt voorgelegd.

## 1.2 PROCES- EN PRODUCTEVALUATIE

### 1.2.1 Procesevaluatie

- is evaluatie tijdens het leerproces;
- gebeurt met het oog op bijsturing van het leerproces van de leerling en van de onderwijsaanpak van de leerkracht en/of de school.

Deze evaluatie streeft een correcte toetsing na van kennis, vaardigheden en attitudes door observatie, korte diagnostische en begeleide toetsing, registratie, interpretatie en rapportering van hoe de leerling werkt en evolueert.

Procesgerichte leerkrachten voorzien na elke evaluatie een nabespreking waarbij meer aandacht wordt besteed aan het uitvoerings- of oplossingsproces.

### 1.2.2 Productevaluatie

- heeft plaats na een afgeronde onderwijsperiode of een afgewerkt leerstofgeheel;
- heeft betrekking op herhalingstoetsen en/of examens, werkstukken ...

Deze evaluatievorm (zowel schriftelijk, mondeling als praktisch, door middel van oefeningen, taken en opdrachten) wordt gebruikt om een geheel van leerplandoelstellingen in een groter, eventueel complexer perspectief te toetsen.

## 1.3 KWALITEITSEISEN

Afgezien van de traditionele opdeling in proces- en productevaluatie moet leerlingenevaluatie voldoen aan:

- de eisen van kwaliteitsevaluatie: DOELMATIGHEID en BILLIJKHEID;
- de JURIDISCHE RECHTSGELDIGHED ( zie hoofdstuk 12 ).

Het verzamelen, analyseren en interpreteren van de leerprestaties (kennis, vaardigheden en attitudes) van de leerlingen stelt hoge eisen qua doelmatigheid en billijkheid.

### 1.3.1 Doelmatigheid

Doelmatigheid is het kenmerk van een evaluatievorm die *valide*, *betrouwbaar* en *efficiënt* is.

### 1.3.1.1 Validiteit

'Worden met de aangewende evaluatiemethode exact die doelstellingen gemeten die men wil meten?', m.a.w. validiteit geeft aan in welke mate de evaluatiescores een maat zijn voor de beheersing van de beoogde doelstellingen.

Dit wil zeggen dat de evaluaties:

- aansluiten bij de doelstellingen die effectief voorkomen in het leerplan en in de klas ook reëel aan bod komen (onderwezen en inge oefend worden): *begripsvaliditeit*;
- representatief zijn voor wat onderwezen wordt: *inhoudsvaliditeit*:
  - gespreid zijn over alle doelstellingen,
  - qua belangrijkheid evenwichtig samengesteld zijn:
    - \* meer vragen en/of oefeningen, taken en opdrachten bevatten naarmate de doelstelling belangrijker is (en niet meer punten op één vraag, taak, oefening of opdracht over belangrijke doelstellingen);
    - \* meer waarde toekennen aan belangrijkere doelstellingen;
  - hoofdzakelijk peilen naar onmisbare leerstof (voortgangsléerstof) en dus niet naar irrelevante details of spitsvondigheden, ...!
- levensecht zijn en herkenbare en duidelijke opdrachten bevatten die door de leerlingen als betekenisvol en waardevol ervaren worden: *levensechtheid of authenticiteit*:
  - inhouden gebruiken uit de eigen levenssfeer van de leerlingen,
  - werken in herkenbare en relevante contexten,
  - werken met concreet bruikbare inhouden,
- kunnen aangewend worden om op een voldoende betrouwbare manier voorspellingen te doen i.v.m. later studiesucces: *predictieve validiteit*:
  - gebruik maken van transfereerbare oplossingstechnieken, -structuren, -strategieën,
  - controle op het beheersen van de logische opbouw van vak- of opleidingsgebonden oplossingstechnieken, -structuren, en/of -strategieën.

### 1.3.1.2 Betrouwbaarheid

'Zijn de evaluatiescores consistent (eerlijk, correct, juist)?', m.a.w. betrouwbaarheid slaat op het feit of de scores technisch eerlijk, correct en juist zijn.

- i.v.m. de LERAAR (de beoordelaar) zelf betekent betrouwbaarheid:
  - een objectieve correctie of beoordeling:
    - \* werken met een duidelijk antwoordmodel, correctiemodel, beoordelingsschema,
    - \* horizontaal corrigeren of beoordelen (vraag per vraag, oefening per oefening, opdracht per opdracht ...);
  - bij de correctie geen rekening houden met de mogelijke subjectieve nawerking van persoonskenmerken van de leerling;
  - bij de beoordeling systematisch onderscheid maken tussen de aard van de fouten: aandachtsfout, weetfout, regelfout, betekenisfout;
  - bij de beoordeling rekening houden met het onmiskenbaar bestaan van "ruwe meetfouten":
    - \* een 100 % identieke beoordeling van alle antwoorden is veelal onmogelijk,
    - \* de foutenmarge schommelt gemakkelijk tussen 5 en 8 % (betekenis van 42/100 kan reeds in vraag gesteld worden);
  - gelijkaardige leerlingprestaties op gelijkaardige manier beoordelen (afspraken maken in de vakgroep).
- i.v.m. het EVALUATIEINSTRUMENT betekent betrouwbaarheid dat bij herhaald gebruik ervan onder gelijke condities dezelfde resultaten gevonden worden. Dit heeft te maken met:
  - het aantal vragen, taken of opdrachten en de kwaliteit ervan,
  - een communicatief eenduidige vraagformulering of taakopdracht ... (niet interpreteerbaar),
  - het vermijden van kettingvragen,

- een goede structurering van de vragen, oefeningen, opdrachten,
- het voorzien van relatief veel vragen, opdrachten, oefeningen.
- i.v.m. de RANDVOORWAARDEN betekent betrouwbaarheid het realiseren van een optimale evaluatiesituatie, o.m.:
  - effectief rekening houden met het tijdstip van de evaluatie (maandagmorgen – vrijdagmiddag), en de nodige verwerkingstijd in functie van de beschikbare tijd reëel schatten;
  - rekening houden met concrete randvoorwaarden waarbinnen de evaluatie moet gebeuren (werken op school – geluidsoverlast; evaluatieomgeving, afwezigheid van de eigen vakleraar, storende onderbrekingen ...).
- i.v.m. de LEERLING betekent betrouwbaarheid dat er bij de beoordeling op een objectieve manier rekening wordt gehouden met diens “specifieke kenmerken” (kansarm, anderstalig, faalangst, dyslexie, adhd, autisme, motorische stoornis, coördinatieontwikkelingsstoornis (dyspraxie of DCD...)).

### 1.3.1.3 *Efficiëntie*

De evaluatie is efficiënt als de gebruikte evaluatiemethode de meest geschikte is om de beoogde doelstellingen te evalueren en als ze de noodzakelijke informatie oplevert. Dit houdt in:

- voldoende tijd investeren voor de opmaak van degelijke en aangepaste evaluatieinstrumenten;
- grondig reflecteren over de relatie tussen evaluatiemethode/evaluatie-instrument en de te meten doelstellingen. Zo kunnen vaardigheidsdoelstellingen, met uitzondering van schrijfvaardigheid, niet gemeten worden met schriftelijke toetsen. De vraag naar een beschrijving van de werkwijze die gevolgd moet worden om een preparaat met een microscoop op de grootste vergroting te bekijken, kan geen afdoende maat zijn voor de doelstelling “leerlingen kunnen een microscoop manipuleren”. Uit een toets met die vraag kan men hooguit besluiten dat een leerling **weet** welke handelingen hij dan consecutief moet uitvoeren.

## 1.3.2 **Billijkheid**

Billijkheid is het kenmerk van een evaluatievorm die *objectief, transparant, normgericht en aanvaardbaar* is.

### 1.3.2.1 *Objectiviteit*

Dit wil zeggen dat elke leerling dezelfde kansen moet krijgen. M.a.w. de evaluatieresultaten mogen niet beïnvloed worden:

- noch door de beoordelaar zelf (verschillende beoordelaars zouden tot gelijke resultaten moeten komen);
- noch door niet-relevante, individuele kenmerken van de leerlingen (geslacht, cultuur, sociaal-economische achtergrond, toegangsmogelijkheden tot verschillende informatiebronnen ...).

Dit kan o.m. door:

- het maken van afspraken rond en het hanteren van vaste en objectieve criteria bij de evaluatie;
- het ontwikkelen van vragen, taken, opdrachten, ... die elke leerling, los van zijn persoonlijke achtergrond, echt gelijke kansen geeft.

### 1.3.2.2 *Transparantie*

Dit wil zeggen dat de leerlingen beschikken over alle nodige informatie, zowel voor een degelijke voorbereiding als voor de concrete uitvoering van de evaluatietask (examen, toets, oefening, opdracht), zodat de evaluatie aan hun verwachtingspatroon voldoet.

Dit kan o.m. gerealiseerd worden:

- door een degelijke voorbereiding:

- aanduiding van de doelstellingen (*wat wordt geëvalueerd?*),
- bespreking van de criteria en de standaarden die bij de evaluatie gehanteerd zullen worden (*hoe wordt geëvalueerd?*),
- duidelijkheid over het verloop van de evaluatie (toets, opdracht, oefening, taak, examen), vermelding van de toegestane hulpmiddelen, ingeschatte tijdsduur (*uitvoeringsmodaliteiten*),
- aansluiting bij de wijze van evalueren die de leerlingen gewoon zijn (*herkenbaarheid*);
- door een duidelijke, niet voor verschillende interpretaties vatbare vraagstelling of taakopdracht (*eventueel mondelinge verduidelijkingen*).

### 1.3.2.3 Normgerichtheid

Dit wil zeggen dat de evaluatieresultaten de beslissingen inhoudelijk kunnen rechtvaardigen.

Wanneer is een antwoord, een oplossing, een werkstuk... voldoende goed om te concluderen in welke mate de leerling de gemeten doelstelling zwak, goed, zeer goed, uitstekend ... beheerst ?

Genormeerde evaluatie houdt ook rekening met het evenwicht tussen soorten vragen (kern- en differentieervragen), met gewichten van vragen en met de moeilijkheidsgraad (zie verder).

Wanneer is een evaluatieinstrument ( examen, herhalingstoets, portfolio, verzamelopdracht ...) voldoende evenwichtig opgemaakt om uit de resultaten ervan te kunnen concluderen dat leerlingen de leerplandoelstellingen zwak, goed, zeer goed, uitstekend ... beheersen ?

### 1.3.2.4 Aanvaardbaarheid

Dit wil zeggen dat de evaluatie aanvaardbaar moet zijn zowel voor de leerkracht, de leerling en de klas, als voor de school.

Aanvaardbare evaluatie betekent dat ze de toets kan doorstaan met evaluatieresultaten van andere leerlingen in de klas, met de resultaten voor andere vakken, met de resultaten bij andere collega's van hetzelfde vak, met de relevantie van het vak voor de betrokken studierichting of opleiding, ...

Dit houdt o.m. in dat de leerkracht:

- bereid is om de evaluatiemethode en/of het evaluatieinstrument aan te passen bij gemiddeld te zwakke of abnormaal goede resultaten;
- bereid is om de onderwijsaanpak aan te passen bij geregeld zwakke of onvoldoende resultaten of ongewoon goede resultaten;
- steeds blijft streven naar aanvaardbare klasgemiddelden (o.m. ook in vergelijking met andere vakken – eventueel gebruik maken van z-scores, ...);
- steeds blijft streven naar een aanvaardbare spreiding van de resultaten binnen de klas;
- de resultaten van de evaluatie durft te relativieren door rekening te houden met onvermijdelijke "meetfouten";
- de resultaten voor zijn vak relateert in functie van de gevolgde studierichting of opleiding en de mogelijke vervolgopleidingen;
- ...

## 2 EVALUATIE IN VRAAG GESTELD

### 2.1 NAUWKEURIGHEID

#### 2.1.1 Meetschaal

De resultaten van een evaluatie moet men steeds durven bevragen. Men evalueert immers cognitieve leerresultaten, gedragingen en sociale relaties, geen fysische grootheden.

De meeste cijfers bestaan bijna altijd uit punten op een totaal. De prestaties van leerlingen worden gemeten met een zgn. ordinale schaal. Deze schaal dient om te ordenen en vertoont volgende kenmerken:

- de verschillen tussen 2 eenheden zijn niet even groot (het verschil tussen 8/10 en 7/10 is inhoudelijk niet noodzakelijk even groot als tussen 3/10 en 2/10);
- er is geen nulpunt (0/10 voor een dictee betekent niet noodzakelijk dat de leerling niets correct kan schrijven);
- de rangorde vertelt niets over de absolute waarde van de cijfers (7/10 is niet noodzakelijk goed);
- strikt genomen kan men geen betekenisvolle gemiddelden berekenen, omdat de waarde niet gelijk is: naargelang van de moeilijkheidsgraad van een toets kan 6/10 soms beter zijn dan 7.5/10.

#### 2.1.2 Hoe relatief is een evaluatie?

Wanneer men uit praktische overwegingen ervoor kiest om de ordinale schaal te gebruiken, moet men er als leraar naar streven om de eenheid van verschil (tussen 10 en 9, tussen 9 en 8, enz.) zo constant mogelijk te houden. In veel gevallen is dit echter quasi onmogelijk. Hoe moet men immers de eenheid van verschil bepalen in een opstel? Ook voor exactere doelen is dit niet vanzelfsprekend. Zelfs bij 10 wiskundeoefeningen zal er alleen maar een gelijkheid van verschil zijn, als de verschillen in moeilijkheidsgraad tussen de 10 oefeningen gelijk zijn!

Hoe dan ook, men kan niet objectief en betrouwbaar quoteren als het gebruikte instrument niet vooraf geijkt is. In geen geval mogen de gebreken van een maat de leerlingen benadelen, laat staan leiden tot verkeerde beslissingen tijdens deliberaties.

Onderzoeken hebben uitgewezen dat zonder correctiemodel met foutenweging, dezelfde correctoren 4 maanden later dezelfde antwoorden anders quoteren!

Voor het zeer meetbaar geacht vak wiskunde werd bijv. vastgesteld dat er 13 correctoren nodig zijn om het ware (gemiddelde) cijfer van een toets te kennen. Voor een opstel bedraagt dit reeds 78 en voor een open vaardigheid zelfs 127! De oorzaak hiervan ligt in de meetbaarheid van de doelen en de nauwkeurigheid van het meetinstrument.

Het recente PBD-experiment, waarbij een groep leraren elektriciteit een toets moesten verbeteren, leidde tot een puntenvariatie van 3/10 tot 7/10.

Een analogo experiment werd uitgevoerd voor het vak wiskunde .

In een 8-tal scholen of groepen van scholen werd een foutieve oplossing in verband met de stelling van Pythagoras ter correctie voorgelegd aan leerkrachten wiskunde-wetenschappen. (De fout bestond erin dat in de formule  $a^2 = b^2 + c^2$  het +-teken vervangen werd door een x-teken, maar de formule in die foutieve vorm werd correct uitgewerkt.) Het resultaat varieerde van 0/10 tot 7/10.

Merkwaardig genoeg had elke leraar een motivatie voor zijn quotering. Daaruit blijkt des te meer:

- hoe verschillend de visie op het vakonderwijs kan zijn binnen de grenzen van een school of een scholengroep;
- hoe gering de samenwerking is tussen vakleraars van eenzelfde school of scholengroep om, afhankelijk van de doelgroep (studierichting), een minimaal beheersingsniveau te bepalen.

### 2.1.3 Foutenmarge

Volgens P.B. Diederich (Statistics for Teacher-Made Test) is de standaardfout in een doorsnee beoordeling, 8 punten op 100. Wie 48 haalt, zit dus tussen 40 en 56! Naarmate het aantal en de verscheidenheid aan opgaven stijgt, verkleint de foutenmarge en stijgt de objectiviteit.

Voor elk vak kan de foutenmarge bepaald worden uitgaande van de aard van de vragen (een gesloten vraag heeft een kleinere marge dan een open vraag). Zo zou men kunnen stellen dat voor het vak dactylografie de foutenmarge 0 is, voor wiskunde bijv. 5 en voor een taalvak bijv. 10.

### 2.1.4 Schermerzone voldoende – onvoldoende

Zolang de score van een evaluatie bóven de 58/100 of ónder de 42/100 ligt, levert het bepalen van de scheidingslijn of de **cesuur** tussen 'voldoende' en 'onvoldoende' geen problemen op. Binnen dit interval is echter voorzichtigheid geboden.

Tijdens delibererende klassenraden ontstaan soms lange discussies over het al dan niet geslaagd zijn van een zwakke leerling. Heel wat leerkrachten hebben het moeilijk om een uitspraak te doen als de score voor hun vak bijvoorbeeld 47/100 bedraagt. Het probleem ligt in het inschatten van de betrouwbaarheid van de meting.

Stel dat een leerling op een examen volgende onvoldoendes haalt: Frans: 46/100; biologie: 47/100; dactylografie: 45/100; wiskunde: 48/100.

Werken met **foutenmarges** en dus met puntenintervallen kan een oplossing bieden om deze resultaten op de juiste manier te interpreteren.

Als de foutenmarges van Frans, biologie, dactylografie en wiskunde resp. 10, 5, 0 en 3 zouden zijn, worden de juiste resultaten:

Frans:	46/100 ± 10/100	Juist resultaat: gelegen tussen 36 en 56
biologie:	47/100 ± 5/100	Juist resultaat: gelegen tussen 42 en 52
dactylografie:	45/100 ± 0/100	Juist resultaat: 45
wiskunde:	48/100 ± 3/100	Juist resultaat: gelegen tussen 45 en 51

Rekening houdend met de foutenmarges, is de leerling dus alleen voor dactylografie gezakt in plaats van voor de vier vakken.

## 2.2 HOE KUNNEN VRAGEN INGEDEELD WORDEN?

### 2.2.1 Naar moeilijkheidsgraad

Om de moeilijkheidsgraad van een vraag te bepalen, kan men per vraag nagaan welke resultaten werden behaald in vergelijkbare toetsen en telkens het percentage goede antwoorden berekenen. Meurisse drukt die moeilijkheidsgraad uit met de zgn. **p-waarde**:

$$p = (\text{aantal leerlingen met juist antwoord}) / (\text{totaal aantal leerlingen})$$

Algemeen wordt aangenomen dat

- bij een moeilijke vraag  $p = 0.2$  (dus 20 % van de leerlingen heeft het juist);
- bij een gemakkelijke vraag  $p = 0.8$  (dus 80 % van de leerlingen heeft het goed).

De moeilijkheidsgraad van de opgaven mag niet hoger liggen dan deze die door de leerplandoelstellingen geëist wordt en dient tevens overeen te komen met deze die gehanteerd werd tijdens het leerproces, want anders meet men de intelligentie in plaats van het doel (en intelligentie is geen doelstelling).

### 2.2.2 Volgens de doelstellingen

Een goede werkwijze bestaat erin de leerplandoelstellingen eerst in te delen in *kennen*, *kunnen* en *zijn* en er een 'gewicht' aan toe te kennen in functie van hun belang.

Examens zijn vooral aangewezen om **cognitieve** doelen te meten van de niveaus 'kennen', 'begrijpen' en 'toepassen'. Het 'dagelijks werk' leent zich echter uitstekend om de hogere 3 niveaus van de taxonomie (analyseren, synthetiseren, oordelen) te evalueren.

Ook voor **affectieve** doelstellingen is een examen minder geschikt, omdat ze moeilijk(er) meetbaar zijn.

Voor **psychomotorische** doelen kan een examen zelfs overbodig zijn, als men vooraf weet dat het resultaat zeer sterk zal overeenkomen met de waarnemingen opgedaan tijdens het leerproces. Een onverwacht slecht resultaat op een examen zal veeleer het gevolg zijn van stress, dan van 'niet kunnen' (en stressbestendigheid is geen leerplandoelstelling).

Om zo goed mogelijk de verhouding te bepalen tussen de vragen die peilen naar het 'kennen', 'begrijpen' en 'toepassen', wordt het examen best ingedeeld in 3 delen die daarmee overeenstemmen. Merk op dat opgaven onafhankelijk van elkaar moeten zijn: wat niet gekend is, kan niet begrepen zijn, laat staan dat men het zou kunnen toepassen.

- Het eerste deel (kennen) is gericht op het reproduceren van kennis, en bestaat uit opgaven die alleen op het geheugen een beroep doen. Het resultaat zal dan een beeld geven van de studie-inzet.
- Het tweede deel (begrijpen) meet het inzicht in de leerstof. Bij deze opdrachten moet de leerling de oorzaken en de redenering zoeken die tot een opgegeven gevolg leiden. Begrijpen impliceert dus: 'kunnen verklaren',
- Het derde deel (toepassen) meet in welke mate de leerling de leerstof kan toepassen om probleemoplossend te werk te gaan. Concreet komt dit neer op oefeningen. Toepassen is dus kunnen opbouwen of uitwerken. Als men hierbij ook wil weten of de leerling thuis oefeningen heeft voorbereid, moet dit deel een toepassing bevatten die sterk lijkt op een oefening uit de lessen. Men kan dan naast de beheersing van de leerstof ook peilen naar de studie-inzet.

Bijv. bijlage 1 (vragen over de stelling van Pythagoras).

### 2.2.3 In reproductieve en productieve vragen

Reproductieve vragen zijn vrijwel identiek aan de tijdens het jaar gestelde vragen, productieve vragen daarentegen wijken gedeeltelijk of geheel af van de vragen die tijdens het leerproces aan de orde waren.

Het aantal zuivere reproductievragen (waarbij vooral het geheugen getest wordt) moet beperkt worden tot de fundamentele parate kennis.

Zowel reproductieve als productieve vragen hebben betrekking op de aangeleerde én ingeoeffende kennis, vaardigheden en oefeningen.

### 2.2.4 In kernvragen en differentieervragen

Kernvragen zijn belangrijk om na te gaan of de leerling in staat is het volgend schooljaar met succes te kunnen volgen. Zij hebben betrekking op de minimumdoelstellingen en worden voor een "normale" instroom geacht te behoren tot de normale kennis, kunde en vaardigheden.

Differentieervragen peilen naar de bijkomende mogelijkheden van de leerling, geven een aanwijzing over de mogelijke oriëntering van de leerling.

### 3 HOE VERHOOG JE DE KWALITEIT VAN DE VRAGEN?

Zoals alle meetapparatuur moet het evaluatieinstrument aan bepaalde kwaliteitscriteria voldoen. Het is immers niet vanzelfsprekend dat een leerling die bijv. een score van 45/100 voor een vak behaalt, de doelstellingen van dat vak onvoldoende zou bereikt hebben. Het is nl. mogelijk:

- dat de vraagstelling niet duidelijk genoeg was en de leerling dat niet signaleerde;
- dat de leerling niet getraind was op de gestelde soort vragen;
- dat de opgaven onvoldoende aan de leerplandoelen beantwoordden;
- dat het puntengewicht van elke opgave niet evenredig was met het belang van het te meten doel.

#### 3.1 STEL ALLEEN GELDIGE VRAGEN

Hiervoor moet de evaluatie aan volgende voorwaarden voldoen:

- de opgaven moeten sterk overeenkomen met de beoogde doelstellingen;
- de verhouding tussen kennen, kunnen en zijn moet verantwoord zijn;
- de opgaven moeten correct zijn en volledig begrepen kunnen worden;
- de opgaven moeten representatief zijn voor de ganse leerinhoud.

Wanneer in de loop van het schooljaar voldoende is gebleken dat een leerling een bepaalde vaardigheid grondig beheerst, is het eigenlijk overbodig om ze op een examen nogmaals te evalueren, het resultaat zal immers bij voorbaat gekend zijn.

Het komt er alleen maar op aan om aan het einde van een studieperiode alle te meten doelstellingen geëvalueerd te hebben en dit met het meest geschikte instrument.

Het lijkt vanzelfsprekend dat er een sterke overeenkomst moet bestaan tussen de opgaven en de beoogde doelstellingen, maar toch is dit voor examens niet altijd het geval. Vooral wanneer de evaluatie pas veel later opgesteld wordt, wijken de opgaven nogal eens af van wat tijdens de lessen gerealiseerd werd. De herinnering is dan immers al te veel vervaagd. Wanneer de examenopgaven of andere evaluatievormen al tijdens de voorbereiding van de les of vlak na de les opgesteld worden, wordt dat risico veel kleiner en is de verhouding tussen *kennen*, *kunnen* en *zijn* beter gegarandeerd.

Kies de vragen, oefeningen, taken, opdrachten... uit een inventaris van goede, bijgestuurde vragen, oefeningen, taken, opdrachten... die je per onderwerp of per evaluatieperiode opslaat en waarvan je in de lessen modelvragen met de antwoordbeoordeling bespreekt.

Spread de vragen over de aangeleerde én ingeoeffende kennis, vaardigheden en oefeningen.

Stel bij evaluatie en zeker op een examen alleen vragen over dingen die in het leerplan voorkomen.

Stel behalve 'identieke' vragen (met reproductieve antwoorden) ook gewijzigde en nieuwere vragen (met productieve antwoorden) die het inzichts- en toepassingsniveau testen.

#### 3.2 VERHOOG DE BETROUWBAARHEID

Een hoge betrouwbaarheid verkleint de foutenmarge en wordt bekomen door:

- te verbeteren aan de hand van een vooraf uitgewerkt antwoordmodel met fouten- en puntenweging;
- de antwoorden vraag per vraag te corrigeren (om dezelfde norm te blijven hanteren);
- het puntengewicht in relatie te brengen met het belang van de overeenkomstige doelstellingen;
- de quotering niet te verlagen voor spelfouten, een zwakke schrijfvaardigheid, een gebrekkige manier van uitdrukken, een gebrek aan zorg of behoorlijke lay-out, tenzij dit het doel is;
- objectief te verbeteren, d.i. onafhankelijk van de bekwaamheden en de subjectieve kenmerken van de leerlingen;
- relatief veel vragen te stellen;

- de vragen communicatief éénduidig te stellen zonder verkliekers, zonder suggestieve formuleringen, en onafhankelijk van elkaar (dus niet in ketting- of stapelvorm) en door o.a. samengestelde vragen in enkelvoudige om te zetten;
- verschillende soorten van vragen te stellen (die bij de doelstellingen passen) en ze per soort en per moeilijkheidsgraad te rangschikken (want dat motiveert meer);
- veel evaluatiebeurten te voorzien.

### 3.3 ZORG VOOR EEN GOEDE NORMERING

#### 3.3.1 Afspraken rond criteria en beoordelingsstandaarden

Het is aangewezen dat de evaluatiecriteria en de beoordelingswaarden aan de leerlingen worden meegedeeld en toegelicht.

#### 3.3.2 Evenwicht tussen kern- en differentieervragen

	Kernvragen	Differentieervragen
Aantal vragen	75 %	25 %
Aard	Minimumdoelstellingen Onmisbaar voor «volgend jaar» Normaal voor de opleiding	Toekomstgericht Oriënterend Differentiërend
Puntentotaal	Min. 75 %	Max. 25 %
P-waarde	0.5 à 0.75	0.2 à 0.5
Voorwaarde om te slagen	2/3 goed oplossen (levert 50 % van de punten op)	

### 3.4 MAAK DE EVALUATIE AANVAARDBAAR

- Voorkom betwistingen over resultaten door aanvaardbare examens op te stellen.
- Analyseer antwoorden en resultaten, trek conclusies voor je onderwijs, leerlingen en klas, stuur eventueel bij, én geef leeradviezen.
- Laat de examenkopij inkijken én bespreek de knelpunten klassikaal.
- Controleer de samenhang van het aantal onvoldoendes met andere vakken.
- Respecteer de juridische beginselen.

### 3.5 ZORG VOOR DEGELIJKE TRANSPARANTIE

- Maak alle vragen voor de leerlingen voldoende herkenbaar; de leerlingen mogen dus niet te maken krijgen met opgaven waaraan ze zich helemaal niet verwachten. Een evaluatie die onvoorzien een beroep doet op het creatief-productieve, meet de intelligentie en niet wat ze moet meten, nl. het bereiken van doelstellingen.
- Laat de leerlingen vooraf weten wat, hoe en op welk niveau (kennen, kunnen of zijn) getest zal worden. Een duidelijke formulering in de agenda is dus noodzakelijk.
- Bezorg de leerlingen voldoende informatie zodat ze zich adequaat kunnen voorbereiden op de evaluatie.
- Bespreek uitvoerig de uitvoeringsmodaliteiten van de evaluatie met de leerlingen.

### 3.6 BEWAAK DE OBJECTIVITEIT VAN DE EVALUATIE

- Richt uw evaluatie niet op de interessesfeer, de bekwaamheden, de voorkeuren van enkelingen of deelgroepen. Alle leerlingen moeten immers gelijke kansen krijgen

## 4 TECHNIEK VAN DE MONDELINGE EN SCHRIFTELIJKE VRAAGSTELLING

### 4.1 SOORTEN VRAGEN<sup>1</sup>

Om na te gaan of de leerlingen de gestelde leerdoelen hebben bereikt, kiest de leerkracht geschikte vraagvormen en besteedt hij veel aandacht aan de nauwkeurige formulering van de vragen.

Geen enkele vraagvorm is superieur, want alle hebben ze voor- en nadelen en bovendien is niet om het even welke vraagvorm geschikt voor de toetsing van om het even welk leerdoel.

Het gebruik van gevarieerde vraagvormen verhoogt de betrouwbaarheid van de toets.

- **Afgebakende, gestructureerde, lang- én kort-antwoordvragen met antwoordruimte (!)** maken het mogelijk veel vragen te stellen.
- Bij **tekenvragen en –opdrachten** tekent de leerling het antwoord, vult tekeningen aan of interpreteert die, maar wàt hij tekent moet de te meten doelstelling zijn.
- Bij **invul- of aanvulvragen** moet op een leesbare plaats één sleutelwoord of één zinsdeel worden in- of aangevuld in een gewijzigde of nieuwe zin.
- **Combinatievragen** bevatten teksten of homogene leerstofgegevens in 2 kolommen of reeksen die de leerling met mekaar combineert of paarsgewijs verbindt. Er zijn altijd minstens 2 gegevens te veel en hij scoort pas vanaf een minimum aantal juiste combinaties.
- **Rangschikkingsvragen** bevatten een opsomming van feiten, werkwijzen, maten, waarden, grootten, sterkten of eigenschappen die in een chronologische, klimmende of dalende orde moeten worden gerangschikt. Het verdient aanbeveling om op rangschikkingsvragen slechts weinig punten te zetten, want het is meestal alles of niets.
- Bij **correctievragen** spoort de leerling de mogelijke fouten, overtolligheden of tekorten op en verbetert die, eventueel met inbegrip van de motivering.
- **Tweekeuzevragen.** In leertoetsen hoort bij juist-onjuist-vragen een keuzeweging (1p/ 0p/ -1p) of een minimumcriterium (punten vanaf ½ juist). In overzichtstoetsen motiveert de leerling eventueel zijn keuzes (met 'omdat' of 'want').
- **Meerkeuzevragen** bevatten een directe stamvraag met één juist antwoord en twee of drie concurrerende 'afleiders' die zijn gekozen op grond van een didactische foutenanalyse.
- **Beoordelingsschema's** geven het verloop en het resultaat weer van open cognitieve gedrags- en doe-vaardigheden, o.a. schrijven, spreken, tekenen, stage, praktijk(realisaties), GIP, lab- en top-oefeningen. De kwaliteit van de (deel)vaardigheden wordt selectief gecodeerd als (+), (±) of (-). Op basis van die plus-min-punten, het foutengewicht en de op- en aanmerkingen wordt een schaalniveau toegekend, bijv. 'niet goed', 'zwak', 'goed' of 'heel goed'. Binnen elk schaalniveau kunnen dan eventueel nog zichtbare verschillen en vorderingen aanleiding geven tot beoordelingscijfers.

### 4.2 GESLOTEN VRAGEN

Gesloten vragen zijn vooral bruikbaar voor de toetsing van kennisdoelen.

- **juist/onjuist-vragen; waar/onwaar-vragen**

bijv. *Een magneet heeft altijd de vorm van een hoefijzer.*

Bij juist/onjuist-vragen bestaat er 50 % kans op raden en is de diagnostische waarde gering. Wel kan de leerkracht met dit soort vragen vlug groepsconclusies trekken met het oog op een (remediërende) klassikale bespreking.

- **matchingvragen**

bijv. *Zoek voor woorden in kolom A een synoniem in kolom B.*

---

<sup>1</sup> Gegevens ontleend aan E. Meurisse en J. Verbeeck

Zoek voor de oorzaken in A telkens het gevolg in B.

- **meerkeuzevragen**

bijv. *De Donau ontspringt in...*

a. Duitsland, b. Oostenrijk, c. Hongarije, d. Tsjechië

bijv. *The mist was so thick that we ..... see anything.*

a. wouldn't, b. couldn't, c. shouldn't, d. didn't want to

bijv. *Welk getal is geen veelvoud van 23?*

a. 253, b. 345, c. 414, d. 573

De voordelen van de gesloten vraagvorm zijn:

- vlugge correctie;
- de mogelijkheid om de beheersing van een relatief uitgebreide leerinhoud te toetsen;
- objectieve scoring;
- een nagenoeg betrouwbare meting bij voldoende aantal toetsitems.

Idealiter kunnen de antwoorden op gesloten vragen (of objectieve toets) door om het even wie gecontroleerd worden, dus ook door de leerlingen zelf. De leerkracht die de toets opstelt, bepaalt vooraf welke antwoorden juist zijn en akteert die in een sleutel of modelantwoord.

## 4.3 OPEN VRAGEN ('ESSAY-VRAGEN')

### 4.3.1 Afgebakende en niet-afgebakende open vragen

Afgebakende open vragen zijn vooral bruikbaar voor de toetsing van leerresultaten op het niveau 'begrijpen', 'analyseren' en 'toepassen'.

Niet-afgebakende open vragen zijn vooral bruikbaar voor de toetsing van synthesevaardigheden en de verwerkingsniveaus 'structureren' en 'beoordelen'.

- **Afgebakende open vragen**

bijv. *Toon in een grafiekje de evolutie van het aandeel jeugdliteratuur op de boekenmarkt sinds 1950.*

*Geef drie redenen waarom X in film Y een typische anti-held is.*

*Geef in maximum 1000 woorden de essentie weer van de info die je zou verstrekken als natuurgids op de Kalmthoutse heide. (Je hebt daarbij zeker aandacht voor de geografische ligging en de historiek van het reservaat, de fauna en flora, het klimaat, de beheerswerken, de invloed van het toerisme.)*

- **Niet-afgebakende open vragen**

bijv. *Geef in maximum 1000 woorden de essentie weer van de info die je zou verstrekken als natuurgids op de Kalmthoutse heide. (Je antwoord zal beoordeeld worden op de juistheid van de informatie, het onderscheid tussen hoofd- en bijzaken, de overzichtelijkheid en het taalgebruik.)*

### 4.3.2 Wenken bij het gebruik van open vragen

- Gebruik open vragen om de beheersing van leerdoelen te toetsen die niet met gesloten (of 'objectieve') vragen achterhaald kan worden.
- Laat open vragen nalezen door (vak)collega's om na te gaan of de vragen effectief peilen naar wat getoetst moet worden en of de formulering ervan eenduidig is.
- Om een zo objectief mogelijke scoring te kunnen benaderen, verdient het aanbeveling de leerlingen vooraf een 'kader' te bieden van je verwachtingen of beoordelingscriteria.
- Hou rekening met de beschikbare toetstijd.

- Niet-afgebakende open vragen (ook opstel-, overzichts-, bespreek-, beschrijf- of essayvragen genoemd) zijn zelden communicatief eenduidig en bovendien heel moeilijk objectief te corrigeren en te beoordelen. Ze horen dus enkel thuis in mondelinge evaluatiebeurten waar ruimte is om vragen 'bij te sturen'.

### 4.3.3 Wenken bij de correctie van open vragen

- Beoordeel de antwoorden overeenkomstig de bedoeling van de toets. Bij een vraag naar bijvoorbeeld de rol van de arme landadel in de Franse Revolutie, mogen spel- en stijlfouten de beoordeling van het antwoord niet rechtstreeks beïnvloeden.
- Quoteer het antwoord op een afgebakende open vraag op basis van een modelantwoord en het antwoord op een niet-afgebakende open vraag aan de hand van vooraf vastgelegde items die zeker in het antwoord moeten voorkomen.
- Als een toets meerdere open vragen bevat, corrigeer dan vraag per vraag en niet alle vragen per leerling.
- Wees alert voor antwoorden van leerlingen die een minder goede beheersing van het onderwerp versluieren onder een vlotte, aangenaam lezende schrijfstijl.

## 4.4 VOORBEELDEN

Vragen over de stelling van Pythagoras (1e jaar 2e graad ASO – 5 u wiskunde)

Leerinhoud: stelling van Pythagoras

- *Reproduceren – gesloten*  
Formuleer de stelling van Pythagoras in woorden, noteer in symbolen
- *Begrijpen – gesloten*  
Een ladder van 7 m lang staat schuin tegen een verticale muur. Bereken de hoogte van het steunpunt tegen de muur. Kan je dit oplossen met de stelling van Pythagoras ?
- *Toepassen (1) – gesloten*  
In een  $xy$ -coördinatenstelsel zijn  $a(2,3)$  en  $b(-1,7)$  gegeven. De eenheid op de  $x$ -as en de  $y$ -as meet 1 cm. Hoever liggen de punten  $a$  en  $b$  van elkaar ?
- *Toepassen (2) – gesloten*  
Een boom is op 9 m hoogte afgebroken en raakt met zijn top de grond op 12 m van zijn voet. Bepaal de oorspronkelijke hoogte van de boom.
- *Integreren – gesloten*  
Het ruimteschip Ikaros bevindt zich op een hoogte van 3 200 km boven de aarde. De straal van de aarde is 6 400 km.  
Op welke afstand van het ruimteschip ligt het verste punt van de aardbol dat de bemanning nog kan waarnemen

## 5 ORGANISATIE VAN DE EVALUATIE

Voor alle evaluaties is het noodzakelijk dat er vooraf afspraken gemaakt worden tussen leraar en leerlingen.

Waar mogelijk, gebeurt dit in onderling overleg met de leerlingenraad<sup>2</sup> om zoveel mogelijk tot afspraken te komen voor de volledige school.

Noodzakelijke afspraken betreffen o.a.:

- gebruik van hulpmiddelen, bijv. woordenboek, rekenmachine, ...;
- spieken;
- ziekte;
- planning;
- afspraken tussen de leerkrachten onderling;
- afspraken met de leerlingen;
- inspraak van leerlingen;
- 'open-boek-evaluatie';
- ...

Organisatorisch kan de evaluatie opgesplitst worden in

- permanente evaluatie in de klas;
- korte mondelinge of schriftelijke toetsen;
- schriftelijke herhalingstoetsen;
- mondelinge examens;
- schriftelijke examens;
- examens praktijk en lab;
- ...

### 5.1 PERMANENTE EVALUATIE IN DE KLAS

Permanente evaluatie moet leiden naar permanente remediëring. De concrete vaststellingen op het ogenblik zelf en de reflectie door de leerling zijn de belangrijkste aanzet tot remediëring. Een aangepaste strategie, een herhaling, een rechtzetting, een terugkoppeling, een andere aanpak, een variant, een verdere inoefening, ... maken deel uit van de remediëring.

Bij permanente evaluatie in de klas moeten dezelfde evaluatieprincipes toegepast worden als voor andere toetsen (voldoen aan de normen voor een goede evaluatie).

Let erop dat niet enkel attitudes (inzet, gedrag, ...) geëvalueerd worden. Bij de evaluatie van attitudes is de transparantie van de beoordelingscriteria van het uiterste gewicht.

### 5.2 KORTE TOETSEN

Korte mondelinge of schriftelijke toetsen kunnen afgenomen worden bij het begin of op het einde van de les.

Korte evaluaties blijven het best beperkt tot de leerstof van de voorbije (resp. huidige) les en moeten beperkt blijven in tijdsduur (bijvoorbeeld maximum 10 tot 15 minuten).

Korte toetsen kunnen op ieder moment worden afgenomen, liefst zonder de leerling vooraf expliciet te verwittigen. Het is wel noodzakelijk dat de leerlingen weten dat er op die manier kan geëvalueerd worden.

---

<sup>2</sup> Decreet van 30.3.99 houdende de leerlingenraden in het secundair onderwijs

Om zoveel mogelijk voordeel te halen uit mondelinge toetsen, moeten zoveel mogelijk leerlingen bij de overhoring betrokken worden en moet de moeilijkheidsgraad van de opgaven zodanig gekozen worden dat de meerderheid van de vragen een goed antwoord oplevert. De mondelinge toetsen mogen daarbij niet alleen feitenkennis of reproduceerbare kennis bevragen, maar ook doelen van een hogere cognitieve orde zoals analyseren, synthetiseren, concluderen, verbanden leggen en toepassingen maken.

Belangrijk bij de overhoring is de feedback op het gegeven antwoord. Deze moet in voorkomend geval vooral aangeven waarom het gegeven antwoord niet helemaal correct was en mag zich niet beperken tot de mededeling dat iets goed of fout, volledig of onvolledig is. Bij de feedback mag men bovendien slechts matig gebruik maken van belonen of prijzen, en zelden of nooit van negatieve kritiek.

### **5.3           SCHRIFTELIJKE HERHALINGSTOETSEN**

Schriftelijke herhalingsstoetsen worden gebruikt om grotere delen van de leerstof te evalueren.

Om overbelasting van de leraar en vooral van de leerlingen te voorkomen, moet men zeker vermijden dat gedurende 1 of 2 weken vóór het uitreiken van het rapport herhalingsstoetsen worden afgenomen voor alle vakken.

In plaats van die toetsen te plannen in functie van rapportperioden, is het zinvoller om ze te plannen in functie van de leerstof en ze mee op te nemen in de jaarplanning.

Alle geplande data (voor alle vakken) kunnen dan in het begin van het schooljaar aan de klastitularis bezorgd worden.

Hierdoor kan de klastitularis (eventueel in overleg met de leerlingenraad) sommige collega's aanspreken om tot een betere spreiding te komen. Ofschoon spreiding immers nooit volledig zal slagen, wordt het voor de leerlingen beter mogelijk om eventueel 'drukke' weken te voorzien in hun studieplanning.

Door het kenbaar maken van een jaarplanning weten de leerlingen wanneer en voor welk vak een herhalingsstoets wordt voorzien.

De te kennen leerstof wordt minstens 1 tot 2 weken op voorhand aan de leerlingen meegedeeld. Een herhalingsstoets wordt best beperkt tot maximum 1 lesuur.

### **5.4           MONDELINGE EXAMENS**

Om doelgericht, doorzichtig en betrouwbaar te kunnen examineren, moeten mondelinge examens vooraf gepland worden.

Met de leerlingen zijn duidelijke afspraken nodig over de leerstof, het verwachtingspatroon en het verloop van de mondelinge examens.

De leraars stellen – liefst in teamverband – een vragen/opdrachtenlijst op.

Opgaven die pas tijdens de overhoring bedacht worden, leiden onvermijdelijk tot een onevenwichtige bevraging van de gestelde doelen.

De opgavenlijst moet bestaan uit gelijkwaardige en communicatief eenduidige opgaven. De lijst mag echter niet ter voorbereiding met de leerlingen meegegeven worden, want dit leidt tot het letterlijk 'van buiten blokken', waardoor het niveau 'kunnen' niet meer beoordeeld kan worden.

Wel is het nodig dat voorbeelden van vragen met de leerlingen besproken worden, alsook de aanpak en de wijze van beoordelen. De leerlingen moeten dus vooraf weten waaraan ze zich mogen verwachten wat de soort vragen, de nauwkeurighedsgraad, de tijdslimiet en de scoring betreft.

Na het trekken van de vragen krijgen de leerlingen steeds tijd om zich voor te bereiden.

Ter wille van het principe van gelijkberechtiging is het aangewezen dat elke leerling een zelfde aantal vragen trekt uit de lijst(en) met gelijkwaardige vragen.

Alle leerlingen moeten tevens een gelijkwaardige voorbereidingstijd krijgen.

De voorbereiding gebeurt best schriftelijk om ook die kopij te kunnen bewaren voor een latere bespreking of verantwoording van de beoordeling (vooral bij mislukkingen).

Om een overzicht van de antwoorden te hebben voor de uiteindelijke quotering, is het bovendien nodig om er beknopte aantekeningen over te maken.

Beoordeel met een modelantwoord en met scoringsvoorschriften om de nawerkingsinvloeden te neutraliseren.

Beoordeel bij voorkeur eerst met een beoordelingsniveau en zet dat niveau achteraf om in een beoordelingscijfer.

De betrouwbaarheid stijgt als het aantal **beoordelingsniveaus** wordt beperkt tot **vier**: bijv. onvoldoende of slecht / voldoende met leemten / voldoende of goed / ruim voldoende of heel goed.

Het examen wordt bij voorkeur afgenomen in de aanwezigheid van een collega met een overeenstemmende discipline.

Er wordt een verslag opgemaakt van het verloop van het examen. Daarin wordt voor iedere leerling vermeld:

- de vragenlijst waaruit gekozen kon worden;
- de gestelde vragen;
- het behaalde resultaat per vraag;
- de beoordelingscriteria en een korte motivering voor de toegekende punten indien minder dan 50 % van de punten wordt behaald;
- de handtekeningen van de examinatoren.

## 5.5 SCHRIFTELIJKE EXAMENS

Alle examens worden afgenomen gedurende de daartoe voorziene weken. Indien er voor sommige opties of vakken organisatorische problemen zijn, kan het examen ook afgenomen worden in de week vóór de eigenlijke 'examenperiode'.

Met de leerlingen zijn duidelijke afspraken nodig over de leerstof, het verwachtingspatroon, het verloop van en de beschikbare tijd voor de examens.

## 5.6 EXAMENS PRAKTIJK EN LAB

Examens praktijk en lab worden afgenomen in de voorziene examenperiode. Indien er voor bepaalde opties organisatorische problemen zijn, kunnen die examens gepland worden in de week vóór de eigenlijke examenperiode.

In recente leerplannen staan richtlijnen voor het aantal lessen dat aan het examen besteed mag worden.

Als er geen richtlijnen gegeven worden in het leerplan, verdient het aanbeveling om voor het examen evenveel lestijden ter beschikking te stellen als er wekelijkse lestijden zijn voorzien in de lessentabel, met een maximum van acht lestijden.

Een examen praktijk of lab omvat verschillende opdrachten of delen van opdrachten, waarin de essentiële vaardigheden aan bod komen, die aangeleerd werden tijdens de voorafgaande periode. Die opdrachten moeten ook werkelijk uitgevoerd worden en kunnen in geen geval vervangen worden door een uitsluitend schriftelijke of mondelinge uiteenzetting. Een bijkomende mondelinge bevraging over toegepaste handelingen of gebruikte producten kan wel.

Het evalueren gebeurt conform de evaluatie dagelijks werk (registreren, interpreteren, rapporteren).

**Merk op dat** de maximaal toelaatbare examenperiode door de overheid is vastgelegd<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> SO 74 van 12-06-2001

## 6 EVALUATIE PRAKTIJK EN LAB

Een evaluatie dient te vertrekken vanuit duidelijke en operationele doelstellingen. Zowel het proces als het product moeten op een zo objectief mogelijke manier geëvalueerd worden. De evaluatie steunt altijd op een vaardigheids- en werkanalyse die het verloop, de verantwoording en de criteria van de opdracht weergeeft.

Proces- en productgericht evalueren kan vier aspecten omvatten:

- de denkactiviteit (instructies lezen, aantekeningen maken, ...);
- de motorische handelingen (bijv. schaven, ...);
- de vakgebonden attitudes<sup>4</sup> (bijv. nauwkeurig werken, scherp waarnemen, ...);
- de uitvoeringstijd, waarbij gestreefd wordt naar een haalbaarheid voor 90 % van de leerlingen.

Bij de evaluatie wordt er in ieder geval rekening mee gehouden dat het om leerlingen gaat. Onnauwkeurig werken, kleine fouten maken, ... het moet in zekere mate aanvaardbaar zijn. Belangrijk is de evolutie.

Daarom zal de leraar voortdurend de vorderingen van de leerlingen controleren en als het nodig is, zal hij meteen remediërend optreden.

Bij het begin van iedere praktijkles zal de leraar desnoods aan alle leerlingen afzonderlijk meedelen welke (sub)doelstellingen tijdens die les moeten bereikt of nagestreefd worden: *iedere leerling moet bij het begin van iedere les weten wat van hem tijdens die les verwacht wordt.*

Van iedere afgewerkte lab-opdracht (of van een afgewerkt deel bij grotere oefeningen) wordt door elke leerling afzonderlijk een verslag gemaakt waarmee rekening gehouden wordt voor de toegekende quotering.

In het evaluatieproces kunnen 2 stappen onderscheiden worden:

- registreren,
- rapporteren.

### 6.1 REGISTREREN

Om zo objectief mogelijk te kunnen registreren, wordt voor iedere opdracht een evaluatieschema opgesteld.

Zo een schema bevat alle doelstellingen en attitudes die bij de opdracht zullen geëvalueerd worden. Het is niet noodzakelijk om bij alle opdrachten steeds alle mogelijke doelstellingen te evalueren.

De selectie van de attitudes en de wijze van registratie worden in vakgroep overlegd.

Door middel van het evaluatieschema controleert de leraar in welke mate de leerlingen de lesdoelstellingen bereikten.

De mate waarin een doelstelling waarneembaar bereikt werd, kan aangeduid worden d.m.v. een driepuntenschaal:

- + : doelstelling bereikt
- ± : doelstelling niet helemaal bereikt
- - : doelstelling niet bereikt

Door samen met de opgave het evaluatieschema ter beschikking te stellen van de leerling, wordt diens bereidheid tot zelfevaluatie sterk aangemoedigd.

---

<sup>4</sup> Vakgebonden attitudes kunnen slechts in de vakevaluatie opgenomen worden indien ze voorkomen in het leerplan, in het studiereglement of in de geformaliseerde schriftelijke evaluatieafspraken.

## 6.2 RAPPORTEREN

De evaluaties kunnen als volgt gerapporteerd worden:

### *Zeer goed*

- enkel + codes;
- (nagenoeg) foutloos, uitstekend;
- volledig zelfstandig uitgevoerd;
- vlotte uitvoering, met overtuiging, belangstelling, ...

### *Goed*

- veel + en weinig  $\pm$  codes;
- aanvaardbare kwaliteitsverschillen;
- aanvaardbare proces-leerfouten, geen schadelijke fouten;
- zichtbare vorderingen.

### *Voldoende*

- weinig + en veel  $\pm$  codes;
- slechts een deel van de doelen is bereikt;
- veel onnodige leerfouten, soms zware schadelijke fouten;
- geen zichtbare vorderingen

### *Onvoldoende*

- veel  $\pm$  codes of alleen maar  $\pm$  codes en – codes of alleen maar  $\pm$  codes;
- veel schadelijke of onvergeeflijke fouten, onlogische handelingen.

## 7 EVALUATIE EN RAPPORTERING VAN DE STAGE

### 7.1 INLEIDING

Sinds de invoering van de nieuwe reglementering wordt de stage als afzonderlijk vak beschouwd en is het duidelijk dat het belang van een correcte evaluatie aanzienlijk toeneemt.

De evaluatie van de stage gebeurt door de stagementor en de stagebegeleider.

Deze laatste kan, gelet op het onderwijskundig aspect, optreden als coördinator van het evaluatiegebeuren. Hij rapporteert dan ook rechtstreeks aan de BKR en de DKR.

De evaluatie kan best rekening houden met kennis, attitudes en vaardigheden.

Een bijzonder gewicht kan worden toegekend aan de sociale vaardigheden en de aanpassing aan de bedrijfscultuur.

Ten slotte kan ook de zelfevaluatie mede bepalend zijn voor het globale evaluatiebeeld.

Degelijke evaluatie van de stage gebeurt best aan de hand van **evaluatiecriteria**. Deze evaluatiecriteria worden bepaald in functie van de stagedoelstellingen in relatie tot het leerplan en bestaan enerzijds uit stageactiviteiten en anderzijds uit attitudes<sup>5</sup>. Ze worden voor het begin van de stage vastgelegd door de stagebegeleider in overleg met de stagementor en met de leerlingen besproken.

### 7.2 REGISTRATIE

De verschillende evaluatieformulieren maken een volledige en relevante registratie mogelijk.

De stagebegeleider zal, steunend op zijn grotere ervaring met het schoolse evaluatiesysteem, in samenspraak met de mentor de evaluatie omzetten in een aangepaste rapportering.

### 7.3 RAPPORTERING

Het evaluatiedossier van de leerling omvat:

- de evaluatieverslagen van de stagementor;
- het stageschrift van de leerling;
- de verslagen van de stagebegeleider.

De leerling houdt een verslag bij van zijn stageactiviteiten. Het verslag bevat ook een zelfevaluatie.

De rapportering gebeurt als een volwaardig vak in het rapport.

Bij een blokstage zal de evaluatie éénmalig vermeld worden in het rapport dat onmiddellijk op de stage volgt. Wordt er toch gekozen voor een alternerende stage, dan wordt de stage-evaluatie over verschillende rapportperioden gespreid.

Er moeten steeds voldoende tussentijdse evaluaties opgesteld worden, zodat remediëring mogelijk is. De evolutie van de stage (leerproces) dient met de leerling besproken worden.

Er moet in elk geval tijd worden vrijgemaakt om na afloop van elke stage(periode) de (eind)evaluatie individueel met elke leerling te bespreken..

### 7.4 INVLOED VAN DE STAGE BIJ DE DELIBERERENDE KLASSENRAAD

Vermits de stage als volwaardig vak een deel is van de totale opleiding, mogen er in principe geen stages ingericht worden als een geldige evaluatie niet meer mogelijk is. Dat is bijvoorbeeld het geval na de laatste examenperiode en zeker na de einddeliberatie. Bij niet slagen zou een leerling immers terecht kunnen opmerken dat er geen rekening gehouden werd met alle elementen.

---

<sup>5</sup> Zie ook voetnoot nr. 4 bij hoofdstuk 6

Indien een leerling op 30 juni van het lopende schooljaar het vooropgestelde stagevolume nog niet heeft bereikt, dan resten er twee mogelijkheden. Ofwel wordt onmiddellijk een eindbeslissing genomen over het al dan niet geslaagd zijn, ofwel wordt de eindbeslissing uitgesteld om met een inhaalstage tijdens de zomervakantie alsnog aanvullende evaluatiegegevens te kunnen verzamelen.

## **8 GEÏNTEGREERDE PROEF<sup>6</sup>**

### **8.1 SAMENSTELLING VAN DE JURY**

De geïntegreerde proef wordt beoordeeld door een jury die bestaat uit:

- de voorzitter: de directeur van de school (of zijn afgevaardigde);
- de leraars van de vakken die voorkomen in het fundamenteel gedeelte;
- externe deskundigen op het vlak van te beoordelen kwalificaties<sup>7</sup>, die
  - in aantal het aantal leraars niet mogen overschrijden,
  - niet tot de betrokken onderwijsinstelling behoren,
  - door de inrichtende macht of haar afgevaardigde aangeduid werden.

### **8.2 TAAK VAN DE JURY**

Bij het opstellen van de opgave van de geïntegreerde proef moet vertrokken worden van de kennis, de vaardigheden en de attitudes die in de betrokken optie beoogd worden.

Tegelijk met het opstellen van de opgave bepaalt de jury:

- de doelstellingen;
- de verschillende beoordelingscriteria;
- het aantal tussentijdse beoordelingen (bij voorkeur minstens 2);
- het tijdstip van de tussentijdse beoordelingen;
- het gewicht dat aan product en proces toegekend wordt.

Die informatie wordt bij de aanvang van de GIP schriftelijk aan de leerling meegedeeld.

### **8.3 BEOORDELING**

De geïntegreerde proef wordt beoordeeld door de jury. Bij elke beoordeling (tussentijdse of eindbeoordeling) worden alle vooropgestelde criteria afzonderlijk getoetst om na te gaan in welke mate eraan is voldaan.

Het beoordelingsproces kan gebeuren naar analogie van de evaluatie van praktijk en lab.

#### **8.3.1 Tussentijdse beoordeling**

De tussentijdse beoordelingen (van het proces en van het product) hebben tot doel de leerling en de begeleidende klassenraad te informeren over de vorderingen in alle deelaspecten, en eventuele remediëring en/of bijstellingen voor te stellen.

Een zinvolle commentaar is aangewezen, zowel bij een positieve als bij een negatieve beoordeling.

Van elke tussentijdse beoordeling wordt een verslag gemaakt dat ten behoeve van de begeleidende klassenraad bewaard wordt in het evaluatiedossier van de leerling. De leerling ontvangt een kopie van dit verslag.

De begeleidende klassenraad evalueert de beoordelingen en schrijft - op voorstel van de jury - eventueel een remediëring uit.

---

<sup>6</sup> Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs van 13.3.91

SO 64 (25-6-1999)

<sup>7</sup> Onder de personen die de geïntegreerde proef, georganiseerd in de studierichtingen psychiatrische verpleegkunde en ziekenhuisverpleegkunde, beoordelen, moet er een arts zijn.

### 8.3.2 Eindbeoordeling

De eindbeoordeling van de geïntegreerde proef (zowel het proces als het eindproduct) gebeurt door de jury.

De voorzitter van de jury of zijn afgevaardigde maakt voor iedere leerling een eindverslag op waarin – overeenkomstig de vooraf bepaalde criteria – alle beoordelingselementen van de leerling opgenomen zijn.

Het eindverslag wordt afgesloten met een genuanceerde, globale eindbeoordeling die uiteraard ook aan de leerlingen wordt meegedeeld.

### 8.4 DELIBERERENDE KLASSENRAAD

De resultaten van de geïntegreerde proef vormen één van de drie verplichte elementen<sup>8</sup>, waardoor de delibererende klassenraad zich moet laten leiden.

De verslagen van alle beoordelingen van de geïntegreerde proef (tussentijdse en eindbeoordelingen) worden samen met het uitvoeringsdossier van de jury bezorgd aan de voorzitter van de delibererende klassenraad. Het kennis nemen van die verslagen moet genotuleerd worden.

De delibererende klassenraad verkrijgt op die manier belangrijke beoordelingselementen in verband met de persoonlijkheidsontplooiing, de attitudes en de voorbereiding op het beroepsleven van de leerling.

De resultaten van de geïntegreerde proef zijn een belangrijk element in de beslissing van de delibererende klassenraad<sup>9</sup>.

De voorzitter van de delibererende klassenraad kan eventueel de externe deskundigen uitnodigen. Deze personen zijn ambtshalve raadgevend.

---

<sup>8</sup> BVR van 13 maart 1991 (art. 5 § 5):

- resultaten van proeven, toetsen of examens die van de leerling werden afgenomen;
- de resultaten van de geïntegreerde proef;
- de beslissingen, vaststellingen en de adviezen van de begeleidende klassenraad.

<sup>9</sup> BVR van 13 maart 1991 (art. 50 § 2)

## 9 EVALUATIE VAN ATTITUDES

### 9.1 VAN GEDRAGING NAAR ATTITUDE

*Attitudes* worden gekoppeld aan de *gedragingen* van de leerlingen. Zij hebben te maken met waarden. Het waardebesef is echter variabel en is een uitgangspunt van het PPGO.

Volgens wijlen de professoren A. DE BLOCK en J. HEENE kan men vertrekken van de attitude en de te observeren gedragingen eruit afleiden (deductie) of conclusies trekken uit de clustervorming van vastgestelde en gekende gedragingen (inductie).

Het is aan te bevelen de attitude ten gerieve van de ouders en leerlingen telkens duidelijk te omschrijven. Bijv. de attitude '*doorzettingsvermogen*' is als volgt gedefinieerd: 'erop gericht zijn, ondanks moeilijkheden, het vooropgestelde doel te bereiken'.

Deze attitude leiden we af uit het feit dat de leerling:

- een taak absoluut tijdig afwerkt;
- inspanningen levert na een afwezigheid;
- zich assertief opstelt;
- ...

In principe is evaluatie slechts toegestaan na voorafgaande oefening. Doorgaans is er echter weinig ruimte en aandacht voor het inoefenen van attitudes. De evaluatie ervan moet dus met de grootste omzichtigheid gebeuren.

### 9.2 NIVEAUS

Wij onderscheiden 3 niveaus: een vakgebonden, een vakoverschrijdend en een algemeen schoolniveau.

Vakgebonden attitudes zijn gebonden aan één bepaald vak; ze zijn dus in feite alleen bruikbaar binnen dat vak en dus vrij beperkt in bereik.

De vakoverschrijdende attitudes zijn door middel van meerdere vakken te realiseren en liggen in het domein van de algemene ontwikkeling of komen aan bod in PAV en projectwerking.

Attitudes op het schoolniveau hebben te maken met de algemene schoolcultuur en met de totale persoonlijkheidsvorming. Ze zijn dus transferabel naar alle vakken en cultuurgebieden en aanwendbaar in vele situaties.

Voorbeelden:

- creatief omgaan met dans = vakgebonden (LO);
- zin voor doelmatig gebruik van instrumenten = vakoverschrijdend;
- bereidheid tot participatie aan het schoolbeleid = algemeen schoolniveau.

### 9.3 CLASSIFICATIE

Wij onderscheiden het deficiëntieniveau (0), het ken-niveau (1), het kun-niveau (2) en het zijns-niveau (3).

Het deficiëntieniveau stelt uitdrukkelijk dat de leerling dit gedrag niet of in onvoldoende mate vertoont en dat integendeel de negatieve neigingen overwegen.

Het ken-niveau geeft aan dat de leerling zich bewust is van het noodzakelijke gedrag, dat hij er aandacht voor heeft. De attitude is dan al in geringe mate aanwezig.

Het kun-niveau stelt dat de leerling iets doet (kan) op vraag, op uitnodiging. De attitude is dus beschikbaar, doch behoort nog niet tot het spontaan gedragsrepertorium van de leerling.

Het zijns-niveau geeft aan dat de leerling spontaan, op grond van zijn persoonlijke keuze, een bepaald gedrag vertoont. De attitude is geïntegreerd en komt spontaan tot uiting waar dit zinvol is in een open situatie.

Bijv. 'doorzettingsvermogen':

- deficiëntie-niveau: geeft vlug op;
- ken-niveau: weet dat men moet doorwerken aan een taak;
- kun-niveau: kan een opdracht tot het einde afwerken;
- zijns-niveau: engageert zich onvoorwaardelijk om het gestelde doel te bereiken.

## **9.4 REGISTRATIE**

### **9.4.1 Aanpak**

Concreet moeten de attitudes worden afgeleid uit het leerplan en uit de lijst van de vakoverschrijdende eindtermen. Bepalen wanneer de attitude voldoende bereikt is, vormt echter een probleem want dat kan enkel worden afgeleid uit de concrete gedragingen van de leerling (de inductieve werkwijze).

Het is aan te raden dat elke leraar vooraf bepaalt welke vakoverschrijdende eindtermen voor zijn vak in aanmerking komen. Vakoverschrijdende eindtermen die in geen enkel vak bereikt kunnen worden, moeten dan op andere momenten geregistreerd worden (bijv. tijdens GWP, buitenschoolse uitstappen, projecten, ...).

### **9.4.2 Middel**

Dezelfde auteurs stellen nogal wat middelen voor om attitudes te registreren: interview, schriftelijke vragenlijsten, gerichte taken, observatie ... waarbij gebruik gemaakt wordt van (cijfer)schalen. Enkel de observatie is voldoende realistisch.

Hiertoe zijn afspraken noodzakelijk tussen collega's (wie observeert wat?). Vooraf moet de attitude vertaald worden in concrete en observeerbare gedragingen. Waardevolle conclusies kunnen pas verkregen worden nadat verschillende observatoren voldoende feiten verzameld hebben.

Steeds volgens die auteurs worden sommige eindtermen bovendien als vaardigheden beschreven, terwijl ze in werkelijkheid attitudes zijn. Dit maakt het alleen maar moeilijker.

Het is voor de leraar een bijkomende belasting om de nodige registratieschema's (met de lijst van de attitudes en de behaalde score) tijdens of na de les alleen of in samenspraak in te vullen...

Daarom is het raadzaam om zich in de aanvangsperiode sterk te beperken en af te spreken dat elke leraar bijvoorbeeld maximum 3 vakoverschrijdende attitudes observeert. Desnoods kan in verschillende periodes van het jaar de aandacht verlegd worden naar andere attitudes.

### **9.4.3 Informatieplicht**

Leerlingen en ouders moeten geïnformeerd worden over de registratie en uiteraard ook over de evaluatie van de attitudes.

Wij maken de geselecteerde attitudes bekend aan leerlingen, ouders, leerkrachten, ... door middel van een afsprakenblad per leerkracht, het schoolreglement, de agenda, het SWP, ...

## **9.5 EVALUATIE**

Met het nodige overleg kan de school bepalen op welke manier de geselecteerde attitudes opgenomen worden in de evaluatie van de leerling.

We moeten een onderscheid maken tussen vakgebonden attitudes (die toch meestal ingecalculeerd worden in het vakcijfer), vakoverschrijdende attitudes en schoolgebonden attitudes.

Uit de vakliteratuur blijkt dat attitudes niet op absolute wijze cijfermatig beoordeeld kunnen worden. Daarom dienen we met de volgende overwegingen rekening te houden:

- Hoe vermelden wij de gedane vaststellingen op het rapport? Met woorden, met een referentieschaal? Vergeet hierbij niet het onderscheid te maken tussen commentaar en remediëring.
- Hoe maken wij duidelijk dat bij de eindevaluatie niet alleen rekening gehouden wordt met de cijfers voor een bepaald vak, maar ook met de vaststellingen i.v.m. de vakoverschrijdende en de schoolgebonden attitudes<sup>10</sup>? Dit kan immers aanleiding geven tot betwisting en het samenroepen van een beroepscommissie!

## **9.6 RAPPORTERING**

We delen de evaluatie aan de leerling en aan de ouders mee door middel van bijv. de agenda, het rapport (met eventueel afzonderlijke rubriek voor attitudes), een brief aan de ouders.

## **9.7 TE HANTEREN STRATEGIE**

- Overleg vooraf.
- Informeer tijdig de betrokkenen.
- Voorzie een proefperiode.
- Beperk aanvankelijk tot een realistisch minimum.
- Raadpleeg de eindtermen.
- Ontwikkel een efficiënt registratiemiddel.
- Stuur bij waar het nodig is en overleg regelmatig.
- Registreer voldoende feitelijke vaststellingen.

---

<sup>10</sup> Het verdient aanbeveling om hiermee zeer omzichtig om te gaan en beslissingen te steunen op geregistreerde en gerapporteerde (negatieve) vaststellingen i.v.m. deze attitudes

## 10 DE BEGELEIDENDE KLASSENRAAD<sup>11</sup>

### 10.1 TAAK<sup>12</sup>

Het accent van de begeleidende klassenraad ligt op de zuiver **begeleidende rol**.

Al te vaak krijgt deze begeleidende rol echter een beoordelende functie, doordat men zich teveel beperkt tot het bespreken van de evaluatie van de leerprestaties en de manier waarop het gedrag deze prestaties beïnvloedt. Dit is zeker het geval als er onvoldoende effectieve en efficiënte remediëringsmaatregelen worden voorgesteld en opgevolgd.

De **begeleidende klassenraad** speelt een belangrijke rol op het vlak van

- de vorming;
- de evaluatie van de vorderingen van de leerlingen;
- het geven van adviezen en het opvolgen van de resultaten ervan.

Let wel: adviezen en beslissingen van de begeleidende klassenraad moeten **steeds gemotiveerd zijn**.

De begeleidende klassenraad is bovendien het enige orgaan dat invloed heeft bij de definitieve verwijdering van een leerling uit de school.

Het is belangrijk dat er voldoende aandacht besteed wordt aan de bespreking van de totale persoonlijkheid van de jongere. Een remediërende aanpak gebeurt aan de hand van een goed begeleidingsplan/traject dat gebaseerd is op een grondige analyse van het vastgestelde probleem.

### 10.2 ACTIVITEITEN VOORAFGAAND AAN DE KLASSENRAAD

#### 10.2.1 Het efficiënte verloop van de vergadering is afhankelijk van enkele essentiële voorwaarden:

- het opstellen van de agenda;
- het bestuderen van observatie- en cijfergegevens;
- de evaluatie van de gegevens en de voorbereiding van mogelijke oplossingen en adviezen;
- de analyse van de attitudegegevens;
- de selectie van de te bespreken leerlingen en aandachtspunten.

#### 10.2.2 Om de opmerkingen van de leerlingen beter te structureren, is het aan te bevelen deze in te delen in categorieën zoals:

- leerprestaties/cijfers;
- werkhouding/inzet/taakgerichtheid;
- problemen in de relatie leraar-leerling, leerling-medeleerling.

#### 10.2.3 Om de bespreking te vereenvoudigen, is het aangewezen om vooraf volgende elementen te verzamelen:

- gegevens uit het leerlingendossier;
- afspraken van de vorige klassenraden;

---

<sup>11</sup> Handboek "Leerlingenbegeleiding en schoolorganisatie" afl. 5 april 1992 –Kluwer ;

SO 64 art 6.2 (25.06.99) en BVR 19. 07.2002 afdeling 2

<sup>12</sup> Alle leden van het onderwijzend personeel die les geven in een bepaald leerjaar behoren tot de begeleidende klassenraad – BVR van 19 juli 2002 – BS 04-12-2002

- aantekeningen over de gesprekken met ouders;
- eventuele aan- of opmerkingen door de leraren van het vorig schooljaar.

#### **10.2.4 Alle leerlingen zouden minstens éénmaal en bij voorkeur meerdere keren per schooljaar aan bod moeten komen. Bij gebrek aan tijd kan men aan de hand van een vijftal criteria een selectie maken:**

- vroeger gemaakte afspraken;
- aangeboden of gevraagde informatie;
- recente ontwikkelingen in de studieresultaten;
- de professionele relatie leraar/leerling;
- op vraag van de leerling.

#### **10.2.5 Voorafgaande gesprekken**

Wanneer het probleem zich beperkt tot één leraar, kan een gesprek met de betrokkene reeds veel oplossen en komt tijd vrij voor essentiële vragen waar alle leraren bij betrokken zijn.

Afhankelijk van de te bespreken problemen en de tijd die daarvoor nodig is, kan een volgorde worden opgesteld die zinvoller is dan een alfabetische volgorde.

- *met de collega's*  
De klastitularis kan vooraf door de collega's een beeld van de klas en het klasklimaat laten weergeven. Op die manier wordt er geanticipeerd op de aanpak van de problemen.
- *met de klas*  
Een terugblik met de klas op bepaalde probleemsituaties geeft een aanknopingspunt voor afspraken over dingen die beter kunnen. Tevens kan men zich bezinnen over de manier waarop er de afgelopen periode is gewerkt, of reflecteren over mogelijke verschillen die te maken hebben met het onderscheid tussen AV, TV, PV.
- *met de individuele leerling*  
Een individuele voorbespreking met de leerling kan zinvolle informatie opleveren. Door de leerling op de hoogte te brengen van het probleem en samen op zoek te gaan naar de oorzaak ervan, kan dikwijls een verslechterende situatie worden voorkomen.

### **10.3 TIJDENS DE KLASSENRAAD**

#### **10.3.1 De rol van de voorzitter**

Om de objectiviteit van de klastitularis niet in de weg te staan en hem in staat te stellen zich te concentreren op de inhoud van de discussie tijdens de besprekingen, doet men er goed aan het voorzitterschap van de klassenraad toe te vertrouwen aan iemand anders dan de klastitularis.

De voorzitter zal volgende functies bewaken:

- de tijd;
- de procedures;
- de objectiviteit (op basis van alle noodzakelijke en voldoende gegevens);
- het juist gebruik en de volledigheid van de beschikbare gegevens;
- het uitgangspunt (bij het probleem blijven);
- de betrokkenheid (relevant voor iedereen).

#### **10.3.2 Verloop van de vergadering**

Het volgen van een vast stramien versnelt het verloop van de bespreking. Een voorbeeld hiervan is:

- wat is de vraagstelling?

- wat weten we van het probleem en de achtergrond ervan?
- welke oplossingen zijn mogelijk?
- welke oplossing kiezen we?
- hoe voeren we de oplossing uit?
- hoe volgen we dit op?
- hoe zullen we evalueren?

Een goede afspraak is concreet, meetbaar en evalueerbaar, zij bevat het beoogde doel en de middelen waarmee het doel kan bereikt worden.

De voorzitter kan de vergadering optimaliseren door:

- de bespreking op gepaste tijdstippen samen te vatten en de stand van de bespreking aan te geven;
- de mogelijke procedures aan te geven;
- subjectieve opmerkingen links te laten liggen;
- standpunten te inventariseren;
- indien nodig een stemming te houden;
- de zwijgers naar hun mening te vragen.

### **10.3.3 Het notuleren**

Een bespreking van leerlingen hoeft niet uitgebreid uitgeschreven te worden, wel is het belangrijk om beslissingen, adviezen, afspraken en resultaten vast te leggen en duidelijk te motiveren. Een goede bespreking is gebaseerd op feiten, argumenten en standpunten.

In elk geval wordt elke beslissing, elk advies of elke vaststelling van de BKR aan het leerlingendossier toegevoegd.

De verslagen zijn bedoeld:

- als steun voor de delibererende klassenraad;
- als basis voor nabesprekingen met ouders en/of leerlingen;
- als controle voor het opvolgen van afspraken;
- als document bij eventuele beroepscommissies.

## **10.4 NA DE KLASSENRAAD**

### **10.4.1 Een bespreking met de individuele leerling, de klas en de ouders is geen eenvoudige zaak**

Het gedrag, de houding, de prestaties, het perspectief op school, het toekomstbeeld van de leerling, kunnen hier in het gedrang komen .

Zulke besprekingen vergen vaardigheden in:

- het voeren van gesprekken;
- het doorgeven van adviezen;
- het gebruiken van duidelijke bewoordingen;
- het omzetten van afspraken in concrete handelingen;
- het samen met de leerling streven naar het gewenste doel.

Het volgen van een bepaald *gesprekspatroon kan hier enige houvast bieden:*

- de uitkomst van een bespreking weergeven;

- nagaan of de leerling de boodschap begrijpt en het probleem (h)erkent;
- het probleem nader bekijken;
- nagaan welke oplossingen er mogelijk zijn en of deze binnen een korte tijd voor beide partijen realiseerbaar zijn;
- een planning maken over de manier waarop afspraken worden gecontroleerd.

Een gesprek over “complexe” problemen van persoonlijke aard wordt met de individuele leerling apart behandeld, de klas wordt daar beter niet bij betrokken. “Belangrijke vaststellingen” moeten tijdig en schriftelijk gemeld worden in de klasagenda. Het is het meest aangewezen communicatiemiddel en is tevens voor alle partijen controleerbaar.

Een gesprek voeren met de klas vraagt eveneens specifieke vaardigheden van de klastitularis. Hoe het klasgesprek ook verloopt, het is altijd van belang om vooruit te kijken en de klas te betrekken bij het zoeken naar oplossingen.

Voor het gesprek met de ouders geldt in grote lijnen hetzelfde als voor het individuele gesprek met de leerling. De leraar moet erop letten dat hij de ouders zeker niet het gevoel geeft dat hun kind oppervlakkig beoordeeld werd. Een brief naar de ouders is in bepaalde gevallen aangewezen en geeft de ouders de kans om de leerling tijdig te ondersteunen.

#### **10.4.2 Hoe het gedrag van leerlingen beïnvloeden?**

Meestal zijn de middelen beperkt. Een beroep doen op de inzet van de leerling of de leerling laten viseren door alle leraren getuigt niet van een doordachte aanpak en is weinig efficiënt.

Door op zoek te gaan naar andere middelen om het gedrag van de leerlingen te beïnvloeden, zoekt men tegelijkertijd naar een gepaste vorm van remediëring en gaat men problemen rechtstreekser en efficiënter aanpakken. Mogelijkheden:

- andere didactische werkvormen;
- een andere lesopbouw;
- een gezamenlijk huiswerk- en studiebeleid;
- de meest geschikte remediëring en een op voorhand bepaalde controle (opvolging);
- duidelijk aangegeven grenzen en regels;
- een gesprek met de leerlingen over hun houding, verwachtingen en vragen.

## 11 DELIBERERENDE KLASSENRAAD

### 11.1 MOGELIJKE BESLISSINGEN EN ADVIEZEN

#### 11.1.1 Eindbeslissing

Regelgeving: BVR 19.07.2002 (BS 04.12.2002) gewijzigd bij BVR 07.02.2003 ( BS 21.03.2003) en SO 64 van 25.06.99 – aangepast aan voornoemde besluiten.

- A = de leerling heeft het jaar met vrucht beëindigd;
- B = de leerling heeft het jaar met vrucht beëindigd en wordt toegelaten tot het volgende leerjaar, behalve in bepaalde onderwijsvormen en/of onderverdelingen;
- C = de leerlingen heeft het jaar niet met vrucht beëindigd.

Betekenis van “met vrucht”:

- in de eerste 5 jaren van het SO: indien de leerling in voldoende mate de doelstellingen die in het leerplan zijn opgenomen heeft bereikt en aldus bekwaam geacht wordt zijn studies voort te zetten in *het volgend* leerjaar;<sup>13</sup>
- in het 3e leerjaar van de 2e graad van het BSO (vervolmakingsjaar), het 2e leerjaar van de 3e graad van het BSO en het 3e leerjaar van de 3e graad TSO of KSO (specialisatiejaar) indien hij in voldoende mate de doelstellingen die in het leerplan zijn opgenomen heeft bereikt en aldus voldaan heeft voor het geheel van de vorming van het betreffend leerjaar;
- in het 2e leerjaar van de 3e graad van het ASO, KSO of TSO: indien hij in voldoende mate de doelstellingen die in het leerplan zijn opgenomen heeft bereikt en aldus voldaan heeft voor het geheel van de vorming van het betreffende leerjaar en bekwaam wordt geacht zijn studies voort te zetten in het hoger onderwijs;
- in het 3<sup>e</sup> leerjaar van de 3<sup>e</sup> graad BSO (al dan niet ingericht als specialisatiejaar): indien de leerling in voldoende mate de doelstellingen die in het leerplan zijn opgenomen heeft bereikt en aldus voldaan heeft voor het geheel van de vorming van het betreffend leerjaar en *desgevallend* bekwaam wordt geacht zijn studies voort te zetten in het hoger onderwijs.

#### 11.1.2 Advies

De DKR kan ook (niet-bindende) adviezen formuleren inzake

- studie- en werkmethode;
- vakken waaraan volgend jaar extra aandacht moet worden geschonken;
- de wijze waarop vastgestelde tekorten kunnen worden weggewerkt;
- het verder zetten van de studie (zeker bij B- en C-attesten).

Bij zwakke leerlingen kunnen positief georiënteerde attesten (A en B) gepaard gaan met een “contract” tussen de leerling en de leraar, waarin de leerling zich ertoe verbindt om de eerste maanden van het jaar extra begeleiding te volgen.

#### 11.1.3 Uitgestelde beslissing

Dit kan enkel in uitzonderlijke en individuele gevallen, indien de DKR gegronde redenen heeft om de eindbeslissing uit te stellen.

De tekorten moeten wel op korte termijn remedieerbaar zijn.

---

<sup>13</sup> Let wel dat “het volgend leerjaar” niet noodzakelijkerwijze betekent “het volgend leerjaar in dezelfde onderwijsvorm en dezelfde onderverdeling” (principe A-attest), maar ook “het volgend leerjaar in een andere onderwijsvorm en/of onderverdeling” (principe B-attest ).

De motivering, organisatie (o.a. het tijdstip) en inhoud van de bijkomende proef worden schriftelijk aan ouders en leerlingen meegedeeld.

In sommige scholen staan leraren tijdens de vakantie (beperkt) ter beschikking en worden de uitgestelde proeven vóór 1 september afgenomen<sup>14</sup>.

De termijn “uiterlijk op 30 juni” kan voor uitzonderlijke en individuele (geen collectieve) gevallen verlengd worden tot “uiterlijk de eerste schooldag van het daaropvolgende schooljaar”.

Een “uitzonderlijk geval” is een situatie die zich slechts bij uitzondering of hoogstens enkele keren voordoet. Bijv. lln x en y (en dus niet de helft van de klas) hebben een tekort voor vak a en mogen dus een bijkomende proef voor vak a afleggen.

Het behoort inderdaad tot *de autonome bevoegdheid van de DKR* om te oordelen of sommige leerlingen aan een *bijkomende proef* onderworpen moeten worden vooraleer een definitieve beslissing genomen kan worden. Deze bijkomende proef kan de vorm hebben van herexamens, vakantiewerk, vakantielectuur, enz.<sup>15</sup>

## 11.2 WAAROP STEUNT HET OORDEEL VAN DE DELIBERERENDE KLASSENRAAD?

- enkel de elementen van het vooraf afgebakend studiedomein (resultaten van dagelijks werk, examens, GIP en stage);
- de correcte interpretatie en de geldigheid van de behaalde resultaten;
- de in de school gehanteerde cesuur;
- het studiereglement;
- niet-cognitieve elementen die expliciet in het studiereglement, het leerplan of de schriftelijke klasafspraken zijn opgenomen;
- de adviezen en beslissingen van de begeleidende klassenraad;
- de antecedenten van de leerling;
- de genomen initiatieven ter remediëring;
- de informatie die geregeld aan de leerling en aan de ouders (rapport, briefwisseling, agenda, oudercontacten, gesprekken met directie of leraren) gegeven werd, zodat de eventuele mislukking niet onverwacht is;
- het advies van het CLB.;
- .....

In geen geval mogen elementen die verband houden met het tuchtreglement in rekening gebracht worden.

## 11.3 VOORWAARDEN VOOR DE GELDIGHEID VAN DE TOETSEN EN EXAMENS

Cf. ook hoofdstukken 1, 2 en 3.

- correcte verbetering;
- geen mathematische vergissingen;
- eenduidige verbetering (in vergelijking met de andere leerlingen);
- normaal niveau van het aantal geslaagden (voor hetzelfde vak);
- de vragen in toetsen en examens hebben enkel betrekking op leerinhouden van het leerplan;
- beoordelingscriteria staan in verhouding tot de leerplandoelstellingen.

---

<sup>14</sup> Volgens SO 64 artikel 6.3 mag een leraar buiten schoolverband geen bijles geven aan eigen leerlingen voor wie hij zelf een uitgestelde proef moet organiseren.

<sup>15</sup> Er is dus geen sprake meer van de “uitzonderlijke omstandigheden” (onverklaarbare tekorten op E2, ziekte of persoonlijke omstandigheden) uit het vroegere reglement van het GO.

## 11.4 INTERPRETATIE VAN DE RESULTATEN

### 11.4.1 Foutenmarge

Cf. ook 2.1.3

Elk resultaat heeft een foutenmarge; onderzoek wijst uit dat die gemiddeld 8 % bedraagt. Voor exacte vakken is die wellicht kleiner, voor bijv. taalvakken is die groter. Uiteraard hangt de fout af van het aantal en de aard van de vragen.

Examenresultaten tussen ongeveer 40 en 50 op 100 moeten dus met de grootste omzichtigheid geïnterpreteerd worden.

### 11.4.2 De berekening van het klasgemiddelde

Vermits de prestaties van de leerlingen met een ordinale schaal gemeten worden, is het berekenen van het klasgemiddelde strikt genomen niet erg zinvol. Toch wordt die berekening meestal gemaakt om het resultaat van de individuele leerling te vergelijken met die van de rest van de klas.

Een beter kengetal is de zgn. mediaan (het middelste resultaat) omdat extreem lage (of hoge) cijfers op die manier minder invloed hebben.

Opmerking: sommige scholen laten bij de berekening van het gemiddelde éénmaal de hoogste en éénmaal de laagste waarde weg (tenzij er 8 of minder leerlingen zijn).

Voorbeeld:

Voor het examen van een bepaald vak behaalden de leerlingen op een totaal van 100 punten de volgende scores:

5 20 43 50 52 60 65 70 75 75 85

Het gemiddelde daarvan is 54.5, maar de mediaan is 60.

### 11.4.3 Z-score

Vermits het gemiddelde niet erg relevant is, kan de afwijking t.o.v. van het gemiddelde een betere indicatie geven. Voor de bovenstaande resultaten wordt dit dan

-49.5 -34.5 -11.5 -4.5 -2.5 +5.5 +10.5 +15.5 +20.5 +20.5 +30.5

De absolute afwijkingen t.o.v. het gemiddelde zijn echter slechts vergelijkbaar indien het maximum van de punten voor alle vakken hetzelfde is.

In de statistiek werkt men met een aanverwant kengetal: de standaardafwijking  $\sigma$  (sigma), die een maat is voor de spreiding van de resultaten. In het voorbeeld is  $\sigma = 23$ <sup>16</sup>.

Om de resultaten volledig onafhankelijk te maken van het absolute gemiddelde en de eerder genoemde spreiding, werken bepaalde scholen met (genormaliseerde) Z-scores<sup>17</sup>. De bovenstaande resultaten geven volgende Z-scores:

-2,1 -1,5 -0,5 -0,2 -0,1 0,2 0,5 0,7 0,9 0,9 1,3

Werken met Z-scores schakelt dus zowel de invloed uit van de grootte van het gemiddelde als van het totaal van de punten waarop de proef gequoteerd wordt. Enkel die scores zijn absoluut vergelijkbaar.

Wat doet men er nu mee?

<sup>16</sup> Standaardafwijking: het gemiddelde van de kwadratische afwijkingen van de n waarnemingsgetallen  $x$  t.o.v. het gemiddelde  $\mu$ .

$$\sigma = 1/n \sqrt{\sum(x-\mu)^2}$$

$$\sigma = 1/11 \sqrt{49.5^2 + 34.5^2 + 11.5^2 + 4.5^2 + 2.5^2 + 5.5^2 + 10.5^2 + 15.5^2 + 20.5^2 + 20.5^2 + 30.5^2} = 23$$

<sup>17</sup> Z-score: genormaliseerde variabele =  $1/\sigma (x - \mu)$  Vertrekkende van het behaalde cijfer (bijv. 5 op 100) deelt men het verschil met het gemiddelde door de standaardafwijking (in het voorbeeld  $-49.5/23 = -2.1$ )

- De school kan bijv. een Z-score aanvaarden tot  $-0,5$  en al wat lager is als onvoldoende beschouwen.
- Het is in de eerste plaats een goede waardemeter om de resultaten te relativiseren van leraren die jaar na jaar opvallend weinig of veel punten geven, en op die manier de leerlingen beter te oriënteren.

## 11.5 DE NUMERIEKE VERWERKING

Sommige scholen kiezen voor een numerieke verwerking van de resultaten. In dat geval zullen zij de gehanteerde regels in het schoolreglement opnemen en ouders en leerlingen hierover informeren.

Wat de weging zelf betreft, leert een kleine steekproef dat

- de weging van vakken nergens voorkomt;
- het gewicht van examens (EX) t.o.v. dagelijks werk (DW) afhangt van de onderwijsvorm en van de graad.

Volgende regels worden doorgaans gehanteerd (wegingscoëfficiënten):

	GR	DW	EX1	EX2
ASO	1	50 tot 60	20	20 tot 30
	2	40 tot 50	20	30 tot 35
	3	30 tot 40	20	35 tot 45
TSO	1	60	20	40
	2	40 tot 50	20	40
	3	40	20	40
BSO	1	60	20	30
	2	50	20	30
	3	50	20	30

## 11.6 WANNEER EEN A-, B- OF C-ATTEST?

Het vastleggen van de evaluatiecriteria alsook de organisatie van examens tijdens of op het einde van een schooljaar vormen aangelegenheden waar niet de overheid maar de inrichtende machten voor bevoegd zijn (schoolpactwetgeving)<sup>18</sup>.

Voor het vastleggen van de cesuur hanteren veel scholen criteria die rekening houden met

- een ondergrens per vak voor resultaten van EX2 (bijv. minder dan 30 % in juni kan geen A-attest krijgen);
- het aantal vaktekorten (bijv. wie voor meer dan 3 vakken niet slaagt, krijgt een C-attest);
- het aantal vaktekorten op E2 (bijv. max. 3 vakken met minder dan 40 %).

Gelukkig maken de scholen van de DKR geen volledig geautomatiseerd systeem, maar blijven de via formules voorgestelde beslissingen nog altijd bespreekbaar.

De school kan trouwens vooraf geen bindende regels vastleggen, omdat anders de autonomie en de soevereiniteit van de DKR aangetast worden. Iedere DKR zou in principe bij het begin van de werkzaamheden mogen vastleggen op welke criteria hij de beslissingen zal steunen.

In principe dient de DKR te onderzoeken of de leerling in voldoende mate de doelstellingen die in het leerplan zijn opgenomen heeft bereikt en aldus bekwaam wordt geacht om "zijn studies in het volgende leerjaar verder te zetten". Dit houdt dus niet in dat de leerling voor alle vakken moet voldaan hebben of geen tekorten zou mogen hebben (cf. 2.2.4).

<sup>18</sup> De inspectie heeft geen bevoegdheid over de soevereine beslissingen van de DKR, in het bijzonder het aantal A-, B- en C-attesten.

De DKR moet dus nagaan of de leerling de doelstellingen van het leerplan in voldoende mate heeft bereikt om **aldus** het volgend leerjaar in **dezelfde of een andere onderwijsvorm en/of onderverdeling** aan te kunnen.

Gelet op de relativiteit van de evaluatieresultaten, de interpretatie van de resultaten en het doel van de attestering is het evident dat de toepassing van rekenregels eigenlijk helemaal niet aan te raden is en zelfs in tegenspraak is met de hierboven ontwikkelde visie op de evaluatie.

Uit het bovenstaande blijkt bovendien:

- dat het berekenen van vakgemiddelden zinvol is, omdat daarmee zowel te lage als te hoge cijfers kunnen worden gerelativeerd (dit geldt in het bijzonder voor vakken waarvan het gemiddelde laag is t.o.v. aanverwante vakken);
- dat resultaten tussen 40 en 50 eigenlijk geen reden zijn om een C-attest te geven;
- dat tekorten voor vakken die volgend jaar niet meer in het curriculum voorkomen of die minder verband houden met de studierichting anders moeten geïnterpreteerd worden<sup>19 20</sup>;
- dat begeleidende adviezen en afspraken wenselijk zijn (en bij B- en C-attesten verplicht zijn).

Vermits de 1e graad hoofdzakelijk observerend is en de 2e graad oriënterend, zou het geven van een C-attest in de 1e en de 2e graad slechts een grote uitzondering mogen zijn.

Wie bijv. in de 2e graad van het ASO een C-attest krijgt, wordt niet bekwaam geacht om de algemene vakken van het TSO of zelfs BSO aan te kunnen.

Er moet bovendien op gewezen worden dat een B-attest aan de leerling en zijn ouders de vrijheid geeft om toch het betreffende leerjaar over te zitten. Hij is m.a.w. niet verplicht om via een andere onderwijsvorm of richting naar een hoger leerjaar over te gaan.

In het 1ste leerjaar van de 3de graad ASO, KSO en BSO kan geen B-attest toegekend worden. Toch kan volgens de vernieuwde regelgeving een leerling na dit leerjaar overgaan naar het volgend leerjaar van een aanverwante studierichting, al dan niet in een andere onderwijsvorm en/of onderafdeling. Deze reglementering noopt de delibererende klassenraad om ook in dat leerjaar omzichtiger om te springen met C-attesteringen.

Iedere DKR zou een lessentabel moeten hanteren, waaruit blijkt dat hij nauwkeurig weet wat andere onderwijsvormen en onderverdelingen aanbieden. Als hij bovendien kennis heeft van de inhoud van de programma's in andere onderwijsvormen en van de vakken die ter discussie staan, kan men zeggen dat de DKR *zorgvuldig* gehandeld heeft.

Bij een C-attest zou men moeten zeggen (en notuleren!) *waarom men meent geen B-attest of geen uitgestelde proef te kunnen toekennen*.

In feite zou men in het ASO en KSO maar in zeer uitzonderlijke omstandigheden een C-attest mogen geven (behalve in het 2e jaar van de 3e graad omdat daar "over het geheel van de vorming" moet voldaan worden).

Als bij een bepaalde leraar bijna alle leerlingen tekorten hebben, kan de DKR geval per geval beslissen door stemming (1/2 + 1) om met de resultaten van die leraar geen rekening te houden.

Indien bepaalde scholen over dit alles een eigen visie ontwikkeld hebben en strengere normen hanteren, dan moeten die in het studiereglement opgenomen worden.

## 11.7 ADMINISTRATIE

- Samenstelling van de DKR (cf. SO 64 art. 6.3).
- Notulen (synthese van de elementen die tot de beslissing hebben geleid).
- PV (lijst van de geslaagde en niet-geslaagde leerlingen).

---

<sup>19</sup> Zie arrest RvS 80.664 Kim Dackus

<sup>20</sup> Tekorten voor vakken uit het CG dienen zeker omzichtig geïnterpreteerd te worden omdat de leerlingen het volgende jaar (behalve in het eindjaar) een ander CG vak kunnen kiezen.

- Eventueel stemprocedure (beslissen bij consensus bevordert de teamgeest, anderzijds heeft een beslissing op basis van een stemming meer gewicht bij eventuele klachten).
- Adviesplicht (zeker bij B- en C-attesten).

Bij toekenning van een C-attest of B-attest moeten de notulen kunnen aantonen dat men *alle mogelijkheden tot slagen* heeft overwogen, rekening houdend met de begripsomschrijving "met vrucht". Notulen moeten dus aangeven dat men voor die bepaalde leerling alle legale mogelijkheden van overgang heeft overwogen

## 12 JURIDISCHE ASPECTEN

### 12.1 JURIDISCHE AANVAARDBAARHEID

Evaluatie moet ook juridisch aanvaardbaar zijn, d.w.z. er moet rekening gehouden worden met:

- **het zorgvuldigheidsbeginsel** :
  - \* *evaluatie moet valide, betrouwbaar en efficiënt zijn;*
  - \* *de correcties moeten bovendien technisch nauwkeurig, correct, objectief en gelijkbarend zijn;*
- **het redelijkheidsbeginsel** :
  - \* *evaluatie moet inhoudelijk objectief zijn;*
  - \* *ze moet samen met de leerlingen in al haar facetten grondig voorbereid worden;*
  - \* *ze moet een aanvaardbare moeilijkheidsgraad bezitten;*
  - \* *bij de beoordeling moeten de resultaten gerelativeerd worden zowel m.b.t.*
    - *onvermijdbare meetfouten*
    - *de klasgemiddelden (z-scores ?)*
    - *de relevantie van het vak voor de betrokken studierichting en/of opleiding;*
- **het principe van de gelijke behandeling**
  - \* *zowel op klas- als op schoolniveau;*
  - \* *vergelijkbare prestaties moeten principieel vergelijkbaar beoordeeld worden (tenzij randvoorwaarden en/of specifieke persoonskenmerken een andere beoordeling op een objectieve manier kunnen verantwoorden.)*
- **het inzagerecht**
  - \* *dwingend recht voor ouders en leerlingen*
- **de motiveringsplicht**
  - \* *absolute verplichting bij de eindbeoordeling naar aanleiding van de eindbeslissing, de oriëntering en de advisering*
- **het recht op verdediging voor de leerling**
  - \* *zie bestaande procedures in het kader van "De Rechten van het Kind"*  
*(overleg, beroepscommissies, Raad van State)*

### 12.2 REGELGEVING EN MOGELIJKE GEVOLGEN

Het Decreet op Openbaarheid van Bestuursdocumenten (B.S. 18.05.99) en de Wet op Formele Motivering van Bestuurshandelingen (29.07.91) hebben leerlingen en ouders meer rechten gegeven. Op schoolniveau verzekert het **schoolreglement** hen een grotere rechtszekerheid. In **het Besluit van de Vlaamse Regering** betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs (**2002.07.19 – art 61**) wordt dit reglement verplichtend gemaakt voor alle inrichtende machten. De belangrijkste zaken betreffende leerlingenevaluatie en de rechtspositie van de leerling zijn hierin terug te vinden.

In de omzendbrief SO 64 van 1999.06.25 worden ze verder verduidelijkt.

**Het decreet van 14 juli 1998, art 4 § 1** zegt bovendien dat de scholengroepen en de Raad van het Gemeenschapsonderwijs, met uitsluiting van ieder ander orgaan, de inrichtende macht zijn van het Gemeenschapsonderwijs, en dit binnen de bevoegdheden die hen door het nieuwe decreet worden toegekend.

Bij de bevoegdheden van de schooldirectie staat onder **art. 14 § 1, 3°** "het opstellen van het schoolreglement" en bij deze van de Raad van Bestuur van de Scholengroepen **art. 23, §1, 2° a)** « het bekrachtigen van de schoolreglementen bedoeld in **art. 14, §1, 3°** van dit bijzonder decreet »

De juridische verantwoordelijkheid ligt dus bij de scholengroep ( de lokale inrichtende machten).

Het schoolreglement dat door ouder/leerling bij het begin van het schooljaar wordt ondertekend, informeert over de mogelijkheden en termijnen van beroep tegen een beslissing .

Beslissingen van de delibererende klassenraad zijn, in geval van betwisting, onderhevig aan overleg tussen leerlingen of ouders enerzijds en de afgevaardigde van de inrichtende macht of de voorzitter van de delibererende klassenraad of zijn afgevaardigde anderzijds.

Eventueel wordt de beslissing opnieuw voorgelegd aan het delibererend orgaan.

Blijft zij evenwel omstreden, dan komt de beroepscommissie samen.

De inrichtende macht bepaalt de samenstelling en de procedure van de beroepscommissie..

De beroepscommissie geeft advies aan de lokale inrichtende macht, die op haar beurt beslist of de DKR al dan niet opnieuw moet worden samengeroepen.

Als de eindbeslissing gehandhaafd wordt, blijft er de ultieme mogelijkheid om een procedure te starten bij de Raad van State. De drempel naar dit hoogste rechtscollege werd verlaagd - o.a door de verkorting van de procedure - waardoor meer ouders dan vroeger deze stap aandurven. Ook komen er meer juristen die zich in het onderwijsrecht specialiseren.

We mogen echter niet vergeten dat zelfs de Raad van State de beslissing van de delibererende klassenraad **niet kan wijzigen**. Hij kan alleen op **juridische gronden** de oorspronkelijke beslissing **vernietigen**. Het bevoegde beslissingsorgaan, d.w.z. de delibererende klassenraad, moet dan een nieuwe<sup>21</sup> beslissing nemen.

Een geding voor de Raad van State kan enige tijd op zich laten wachten, en zo voor de betrokken leerling een schooljaar doen verloren gaan.

Krijgen ouders of leerlingen uiteindelijk hier toch het gelijk aan hun zijde, dan kan bij het bepalen van de schadevergoeding door de burgerlijke rechtbank met dit verlies rekening gehouden worden.<sup>22</sup>

De bevoegde inrichtende macht kan te allen tijde autonoom het bevoegde beslissingsorgaan opnieuw laten samenkomen om een door de inrichtende macht zelf omstreden beslissing in heroverweging te laten nemen. (art. 70 van het BVR van 2002.07.19)

Het arrest Rammant (R.V.S. 18 juni 1985) hield de verbreking in van de beslissing van de delibererende klassenraad en mondde uit in een eis tot schadevergoeding voor de burgerlijke rechtbank. De rechter veroordeelde de betrokken (rijks)school in Brugge tot het betalen van een som van ongeveer 17.000 EUR. De inrichtende macht was toen het Rijk (onderwijs was op dat ogenblik nog niet overgeheveld naar de gemeenschappen) en dus betaalde de "staat" rechtstreeks.

De juridische verantwoordelijkheid en de financiële aansprakelijkheid terzake liggen thans bij de scholengroepen en niet meer bij de Raad van het Gemeenschapsonderwijs... Voor de delibererende klassenraad een reden te meer om zijn taak ernstig te nemen.

Vooraf een grondige motivatie van andere beslissingen dan de toekenning van een C-attest is essentieel. Uit recent onderzoek blijkt immers dat die motivatie vaak achterwege of in gebreke blijft.

Wellicht is het aangewezen om de motivatie en de mededeling op het rapport over te nemen uit de notulen.

---

<sup>21</sup> ... een *nieuwe beslissing* : dit betekent niet noodzakelijk een "*andere beslissing*" ! Zo is het mogelijk dat het arrest aangeeft dat de oorspronkelijke beslissing vernietigd wordt op basis van het "ontbreken van " ... of " van een onvoldoende of zelfs gebrekkige" motivering . Een nieuwe beslissing die inhoudelijk dezelfde is als de oorspronkelijke maar die dan wel degelijk gemotiveerd wordt kan in dit geval perfect van toepassing zijn.

<sup>22</sup> Ook de Afgevaardigde Bestuurder (AB) kan noch de beslissing van de DKR wijzigen noch de DKR opnieuw doen samenkomen. Hij kan alleen op gemotiveerde wijze opdracht geven aan de lokale Raad van Bestuur om dit "agendapunt" opnieuw te agenderen op een komende vergadering van de Raad van Bestuur.

Vermelden we nog dat de scholengroep zich via de schoolpolis kan verzekeren tegen de risico's die aan elke procedure verbonden zijn. Indien het financiële draagvlak van de scholengroep daarvoor te klein is, kunnen verschillende scholengroepen de handen in elkaar slaan en tevens gunstiger voorwaarden bij de verzekeringsmaatschappij afdwingen.

Toch willen we ervoor waarschuwen dat een schoolpolis wellicht alleen financieel zal tussenkomen voor zover de delibererende klassenraad niet hardnekkig is blijven vasthouden aan ongemotiveerde of verkeerde beslissingen. Daarom is het goed bij de verzekeraar na te gaan welke dekking geboden wordt.

## 13 BIBLIOGRAFIE

DOCHY, F. en M. SEGERS, *Innovatieve toetsvormen als gevolg van constructiegericht onderwijs: op weg naar een assessment cultuur*. In: Meer kansen creëren in het hoger onderwijs, M. LACANTE, P. DE BOECK en G. VAN DER STEENE, Kluwer Editorial, pp. 181-205, 1999.

JANSSENS, S., VERSCHAFFEL, L., DE CORTE, E., ELEN, J., LOWYCK, J., STRUYF, E., VAN DAMME, J. en R. VANDENBERGHE, *Didactiek in beweging*. Wolters Plantijn, 2000

VAN PETEGEM, P. en J. VANHOOF, *Evaluatie op de testbank. Een handboek voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen*. Wolters Plantyn, 2002.

VENY, L.M., *Enkele juridische aspecten van en bedenkingen bij de procedureregeling voor de Kamers van Beroep van het gesubsidieerd onderwijs*, T.O.R.B., pp. 282-294, 2001-2002.

MEURISSE, E., *Van klassenraden en begeleiding*. In: Handboek Leerlingenbegeleiding afl. 5, 1992.

MEURISSE, E., *Leerlingen bespreken op de klassenraad. Hoe wordt de leerling er wijzer van?*. In: Handboek Leerlingenbegeleiding afl. 13, 1994.

MEURISSE, E., *Evaluatie*. In: Handboek Leerlingenbegeleiding afl. 25, 1999.

MEURISSE, E., *Hoe werkstukken, producten en gedragsvaardigheden beoordelen?*, UIA, Centrum voor Beroepsvervolmaking Leraren, Wilrijk, 1999.