



BRUIKBAARHEIDSSTUDIE SCREENINGSINSTRUMENT NEDERLANDS AANVANG SECUNDAIR ONDERWIJS

EINDRAPPORT

Piet Van Avermaet, Steunpunt Diversiteit & Leren, Universiteit Gent

Katrien Mondt, Strategische Beleidsondersteuning, Departement Onderwijs en Vorming

Reinhilde Pulinx, Steunpunt Diversiteit & Leren, Universiteit Gent



BRUIKBAARHEIDSSTUDIE SCREENINGSINSTRUMENT NEDERLANDS AANVANG SECUNDAIR ONDERWIJS

EINDRAPPORT

Piet Van Avermaet, Steunpunt Diversiteit & Leren, Universiteit Gent

Katrien Mondt, Strategische Beleidsondersteuning, Departement Onderwijs en Vorming

Reinhilde Pulinx, Steunpunt Diversiteit & Leren, Universiteit Gent

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	5
Uitgebreide samenvatting.....	2
Opdracht, samenstelling en vergaderkalender van de expertencommissie (EC)	4
Opdracht.....	4
Samenstelling expertencommissie.....	4
Vergaderkalender	5
Algemene krijtlijnen van ‘assessment’	7
Wat is assessment?	7
Eisen aan assessment?	7
Waarom assen?	9
Hoe kan er worden assessed?	9
Visie van de expertencommissie (EC) op assessment en screening competentie Nederlands bij	12
Betekenis van concepten: test, screening, diagnose, behoefteanalyse	13
Wat willen we meten? Over wat willen we meer weten?	14
Integratie in een breed talenbeleid.....	15
De link met het ERK (CEFR, 2001).....	15
Analyse van bestaande instrumenten.....	17
Gehanteerde criteria	17
Beoordelingscriteria bestaande toetsinstrumenten	17
Overzicht van bestaande instrumenten beoordeeld door de EC.....	17
Beoordeling van bestaande instrumenten.....	18
Portfolio-instrumenten	18
Kijkwijzers.....	19
Gestandaardiseerde taaltoetsen	21
Peilingen	22

Een taalassessment implementatietoolkit (taal-AIT) i.p.v. één screeningsinstrument	23
Wat is een AIT?.....	23
Waarom een taal-AIT?.....	23
De taal-AIT en het ERK.....	24
Basisprincipes van de taal-AIT	24
Hoe ziet de taal-AIT er uit?.....	25
Adviezen aan de Minister.....	32
Tijdpad voor de uitvoering van een experimentele implementatie	35
Literatuurverwijzingen	37

Voorwoord

In opdracht van de Vlaamse Minister van Onderwijs en Vorming, Pascal Smet, diende een expertencommissie de wenselijkheid na te gaan van het gebruik van taaltoetsen als instrument voor scholen om een goed overzicht te krijgen over het beheersingsniveau Nederlands van hun leerlingen.

Zeer concreet werd deze expertencommissie gevraagd een kritische evaluatie uit te voeren van de bruikbaarheid van een screeningsinstrument Competentie Nederlands bij aanvang van het Secundair Onderwijs. Het screeningsinstrument diende aan drie doelen tegemoet te komen: het optimaliseren van het talenbeleid op school; het optimaliseren van de taalontwikkeling en het leerkapitaal van elke leerling; het fungeren als knipperlicht voor taalzwakke leerlingen.

In samenspraak met co-voorzitter Katrien Mondt van het Departement Onderwijs en Vorming, Afdeling Strategische Beleidsondersteuning is een commissie samengesteld bestaande uit collega's die ofwel beleidsmatig, wetenschappelijk, ondersteunend en begeleidend of in de concrete klasparaktijk (lerarenopleiding en secundair onderwijs) expertise hebben op het terrein van (taal)assessment.

Dit rapport is de neerslag van het proces dat deze expertencommissie heeft doorlopen. Het uitgewerkte voorstel en de aanbevelingen zijn het resultaat van een constructieve samenwerking tussen alle commissieleden.

Ik wil uitdrukkelijk mijn co-voorzitter Katrien Mondt bedanken voor de constructieve, eerlijke en fijne samenwerking. Ik kijk terug op een samenwerking die zonder 'hidden agenda's' en in alle openheid en in groot wederzijds vertrouwen is verlopen. Ik bedank ook mijn rapporteur Reinhilde Pulinx voor weerom een uiterst aangename samenwerking. Haar nauwkeurige verslagen waren voor ons beide een belangrijke bron bij de opmaak van dit rapport. En tot slot gaat mijn grote dank naar alle commissieleden. Het enthousiasme en de gedrevenheid waarmee iedereen heeft meegewerkt tijdens de vergaderingen, maar ook bij het tussentijds aanleveren van ideeën, analyses en teksten was fantastisch. De samenwerking met iedereen was leerrijk. Ze heeft tot verfrissende ideeën geleid.

Dit rapport is het gezamenlijke werk van alle commissieleden en is het resultaat van een uiterst boeiende samenwerking.

Dank!

Prof. Dr. Piet Van Avermaet

Steunpunt Diversiteit & Leren

Universiteit Gent

Uitgebreide samenvatting

In de beleidsnota Onderwijs en Vorming 2009-2014 'Samen grenzen verleggen voor elk talent' kondigt de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming aan dat hij de wenselijkheid wil nagaan van het gebruik van taaltoetsen als instrument voor scholen om een goed overzicht te krijgen over het beheersingsniveau van hun leerlingen.

In uitvoering van deze doelstellingen uit de beleidsnota gaf de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming de opdracht een expertencommissie samen te stellen. Deze expertencommissie werd gevraagd een kritische evaluatie uit te voeren van de bruikbaarheid van een screeningsinstrument Competentie Nederlands bij aanvang van het Secundair Onderwijs. Dit screeningsinstrument heeft een drievoudig doel, met name:

1. het optimaliseren van het talenbeleid op school;
2. het optimaliseren van de taalontwikkeling en het leerkapitaal van elke leerling;
3. het fungeren als knipperlicht voor taalzwakke leerlingen.

De expertencommissie (EC) is het er over eens dat om tegemoet te komen aan de drie vooropgestelde doelstellingen een screeningsinstrument alleen niet zal volstaan. De EC is bezorgd dat alleen de tekorten van een (groep) leerling(en) in kaart worden gebracht; dat er alleen naar achterstand, naar een deficit wordt gekeken. Dergelijke screening leidt vaak tot exclusieve remediëringsacties, waarbij de betrokken leerlingen uit de klas worden gehaald (pull out classes) voor gedecontextualiseerde bijspijkeracties. Meer dan het zoeken naar tekorten van individuen, pleit de EC dat moet worden gepeild naar wat leerlingen kort na aanvang van het secundair onderwijs kunnen en wat hun talige behoeften (objectief en subjectief) zijn om met maximale kans op succes het Secundair Onderwijs (SO) te doorlopen. De EC pleit voor een brede assessment. Een breed instrumentarium moet in kaart brengen wat leerlingen aan talencompetenties meebrengen in hun 'rugzak': de competenties die ze formeel en informeel hebben verworven. Het moet ook in kaart brengen (assessen) welke talige competenties ze nog nodig hebben (behoeften) om met talen te kunnen functioneren in een schoolse omgeving. Op die wijze kan het brede assessment instrument een startpunt zijn voor een geïntegreerd traject op maat van elke leerling, waarbij wordt uitgegaan van maximale ontplooiingskansen voor elke leerling. Het instrument moet kaderen in een sterk talenbeleid; in een globale visie op omgaan met talen op school; op het benutten van de talige repertoires van leerlingen in het leerproces.

De EC pleit voor de ontwikkeling van een taalassessment implementatietoolkit (taal-AIT). AIT is Engels voor een riviereilandje. Een school, met al haar leerkrachten en leerlingen is als een rivier. En iedereen gaat mee in de stroom. Met de taalassessment implementatietoolkit (taal-AIT) wil de EC scholen en leerkrachten stimuleren om af en toe van op eilandjes in de rivier te kijken hoe de leerlingen zich in het stromende water voelen en voortbewegen. De taal-AIT wil leerkrachten helpen om op geregelde tijdstippen te kijken hoe het met de leerlingen hun taalcompetenties is gesteld. Eén van deze tijdstippen is na de start van het SO.

De taal-AIT omvat niet één toets, maar een scenario voor een bredere meting. De expertencommissie pleit niet voor de ontwikkeling van nieuwe instrumenten gericht op het assessen van competenties Nederlands bij instap in het eerste jaar van het secundair onderwijs. Er zijn reeds heel wat instrumenten voor handen, die binnen een assessment-procedure Nederlandse taalvaardigheid voor verschillende vaardigheden of onderdelen kunnen ingezet worden.

De EC pleit voor een soort 'code of practice', waarin bestaande instrumenten een plaats krijgen. Op basis van een reeks criteria heeft de EC een aantal bestaande instrumenten onderzocht met het oog op bruikbaarheid voor de assessment van competenties Nederlands bij de start van het secundair onderwijs, zoals beschreven in de toegekende opdracht. Voor de inventarisatie van bestaande toetsinstrumenten werd vertrokken van het overzicht opgenomen in Colpin e.a. (2006). Een aantal van de instrumenten, opgenomen in dit overzicht, werden door de leden van de expertencommissie niet weerhouden voor verdere analyse. De commissie was van mening dat deze instrumenten niet ingezet kunnen worden in een assessment-procedure die tegemoet komt aan de hoger beschreven doestellingen en aan de basisprincipes zoals uitgewerkt in de taal-AIT. Daarnaast werd door de experts een aantal bijkomende instrumenten aan het overzicht toegevoegd. De beschreven instrumenten kunnen – afhankelijk van de context – door scholen worden ingezet bij het inschatten van de taalcompetenties van leerlingen.

De taal-AIT is een dynamisch en participatorisch instrument dat ook toelaat om meerdere actoren te betrekken in een breed (taal)assessment van leerlingen. De taal-AIT moet een toolkit zijn die de implementatie (en dus integratie en constructief gebruik) van assessments in het talenbeleid van een school mogelijk maakt. De EC beklemtoont dat de taal-AIT minimaal en maximaal kan worden ingevuld. De meer beperkte of uitgebreide invulling van de taal-AIT door een school zal afhankelijk zijn van het reeds ontwikkelde talen- en assessmentbeleid. Een school die reeds veel expertise heeft opgebouwd de voorbije jaren zal bij de implementatie van de taal-AIT voor een uitgebreidere invulling kunnen gaan. Een school met minder expertise op dit vlak kan in eerste fase kiezen voor een minimale invulling van de taal-AIT. Een dergelijk minimaal-maximaal scenario geeft de school de mogelijkheid te groeien in het uitwerken en implementeren van een talenbeleid.

De EC formuleert vijf beleidsaanbevelingen:

1. De minister ondersteunt de implementatie van de taal-AIT, zoals uitgewerkt in dit rapport.
2. De minister laat de inzetbaarheid van de AIT onderzoeken voor andere ontwikkelingsdomeinen binnen onderwijs.
3. De expertencommissie beveelt de minister aan een onderzoeksopdracht uit te schrijven gericht op het verder uitwerken van de taal-AIT en het ontwikkelen van implementatiestrategieën voor scholen en leerkrachten.
4. De expertencommissie beveelt de minister aan een projectoproep uit te schrijven gericht op een experimentele implementatie de taal-AIT.
5. De expertencommissie beveelt de minister aan professionalisering en deskundigheidsbevordering op vlak van taalassessment en talenbeleid in het ganse onderwijsveld te versterken.

Opdracht, samenstelling en vergaderkalender van de expertencommissie (EC)

Opdracht

In de beleidsnota Onderwijs en Vorming 2009-2014 'Samen grenzen verleggen voor elk talent' kondigt de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming aan dat hij de wenselijkheid wil nagaan van het gebruik van taaltoetsen als instrument voor scholen om een goed overzicht te krijgen over het beheersingsniveau van hun leerlingen.

Deze toetsen zouden op twee cruciale momenten in de schoolloopbaan plaatsvinden, nl. aan het begin van het eerste leerjaar van het lager onderwijs en van het eerste leerjaar van de eerste graad van het secundair onderwijs. Op die manier kan de school, uitgaande van de eindtermen en van de beginsituatie van de leerlingen, snel en krachtig ingrijpen bij leerlingen die een te zwak beheersingsniveau hebben. Dit is belangrijk om de kwaliteit van het Nederlandstalig onderwijs te blijven garanderen.

Daarnaast stelt de minister zich ook tot doel de scholen ertoe aan te zetten een actief en expliciet talenbeleid te voeren. De scholen worden aangespoord in te zetten op de verbetering van de taalvaardigheid van het Nederlands, en in te zetten op het verbeteren van de vreemdetalenkennis van hun leerlingen.

In uitvoering van deze doelstellingen uit de beleidsnota gaf de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming de opdracht een expertencommissie samen te stellen. Deze expertencommissie werd gevraagd een kritische evaluatie uit te voeren van de bruikbaarheid van een screeningsinstrument Competentie Nederlands bij aanvang van het Secundair Onderwijs. Dit screeningsinstrument heeft een drievoudig doel, met name:

- (1) het optimaliseren van het talenbeleid op school;
- (2) het optimaliseren van de taalontwikkeling en het leerkapitaal van elke leerling;
- (3) het fungeren als knipperlicht voor taalzwakke leerlingen.

Samenstelling expertencommissie

De expertencommissie werd als volgt samengesteld:

- Co-voorzitters:

- Katrien Mondt (Afdeling Strategische Beleidsondersteuning, Departement Onderwijs en Vorming)
- Piet Van Avermaet (Steunpunt Diversiteit en Leren, Universiteit Gent)
- Rapporteur:
 - Reinhilde Pulinx (Steunpunt Diversiteit en Leren, Universiteit Gent)
- Leden:
 - Lut Baten (Voorzitter Europese Dag van de Talen, KULeuven)
 - Veerle Breemeersch (Agentschap Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming)
 - Kaat Clinckspoor (Afdeling Strategische Beleidsondersteuning, Departement Onderwijs en Vorming)
 - Helga De Braekeleer (Brussels Ondersteuningscentrum Secundair Onderwijs)
 - June Eyckmans (Vrije Universiteit Brussel, Erasmus Hogeschool Brussel)
 - Chama Rhellam (Afdeling Instellingen en Leerlingen Secundair Onderwijs en Volwassenenonderwijs, Departement Onderwijs en Vorming)
 - Martine Taffein (Pedagogische Begeleidingsdienst, GO!)
 - Hugo Vanheeswijck (Agentschap Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming)
 - Hilde Vanderheyden (Agentschap Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming)
 - Machteld Verhelst (Centrum voor Taal en Onderwijs, Katholieke Universiteit Leuven)
 - Silvie Vanoosthuyze (Hogeschool-Universiteit-Brussel)
 - Nathalie Van Avermaet (Leerkracht Frans, IMB Brugge)
 - Els Ver Eecke (Agentschap Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming)

Vergaderkalender

Voor de uitvoering van de toegekende opdracht vergaderde de expertencommissie zes keer en wel op volgende data:

- 24 januari 2011: toelichting van het opzet en de opdracht van de expertencommissie, selectie van te analyseren instrumenten en vastleggen van beoordelingscriteria;
- 14 februari 2011: bespreking van bestaande instrumenten met het oog op bruikbaarheid voor de screening van competenties Nederlands bij de start van het secundair onderwijs
- 1 maart 2011: vastleggen van basisprincipes voor het uitwerken van een assessment-procedure competenties Nederlands bij de start van het secundair onderwijs;
- 11 maart 2011: uitwerken van een assessment-procedure competenties Nederlands bij de start van het secundair onderwijs;
- 5 april 2011: bespreking van bijkomende bestaande instrumenten en verdere uitwerking van een assessment-procedure competenties Nederlands bij de start van het secundair onderwijs;
- 24 mei 2011: bespreking van het eindrapport.

Van elke vergadering werd verslag gemaakt. Op basis van deze verslaggeving werd voorliggend rapport opgemaakt. Dit rapport geeft een overzicht van de werkwijze, bevindingen en conclusies van de expertencommissie ter uitvoering van de toegekende opdracht.

Algemene krijtlijnen van ‘assessment’

Wat is assessment?

Assessment is een in Vlaanderen weinig gebruikte term. Evalueren, testen, toetsen, screenen, diagnostiseren, ... zijn daarentegen veel voorkomende begrippen. Maar allemaal betekenen en beogen ze iets anders. Ze worden echter vaak door elkaar gebruikt. Het voordeel van assessment is dat het een brede term is. Het betekent vaststellen, inschatten, beoordelen. Kortom het verzamelen van informatie om mensen te helpen om beslissingen te nemen (Bachman & Palmer, 2010) en om beleid te ontwikkelen. In deze brede definitie is assessment een soort koepelterm voor de eerdere genoemde begrippen. Als we kijken naar de doelstellingen die een instrument om de competentie Nederlands bij aanvang van het secundair onderwijs in kaart te brengen beoogt (zie punt 2) dan willen we hier pleiten voor het gebruik van de term assessment als koepelterm. Assessment kunnen we dan ook omschrijven als brede evaluatie. We komen hier in hoofdstuk 3 op terug.

Als we over (ongeacht welke vorm van) assessment praten, dan moeten we uiteraard zeer duidelijk zijn over wat wordt ‘assessed’. Hiermee doelen we op het te meten ‘construct’ of concept. Bachman & Palmer (2010: 43) definiëren construct als “...the specific definition of an ability that provides the basis for a given assessment or assessment task and for interpreting scores derived from this task. The construct definition for a particular assessment situation becomes the basis for the kinds of interpretations we can make from the assessment performance. ...” . Met andere woorden, het ‘construct’ is het begrip (bvb. taalvaardigheid) waar we geïnteresseerd in zijn; waar we iets meer willen over weten. Het ‘construct’ moet dan goed gedefinieerd, bepaald of omschreven zijn, willen we het op een valide manier kunnen meten. Voor we een construct kunnen definiëren of operationaliseren is het natuurlijk belangrijk om te weten over welk construct we het hebben. Taalvaardigheid, taalkennis of talige competenties van leerlingen, om er maar een paar te noemen. We gaan ook hier dieper op in in hoofdstuk drie.

Eisen aan assessment?

Het kan niet genoeg herhaald worden. Assessments (zeker tests en screeninginstrumenten) hebben een enorme impact (vooral op het individu dat in een assessment is betrokken). De beslissingen die worden genomen, hebben vaak ernstige (soms verregaande) consequenties. Het is dan ook belangrijk dat de te gebruiken assessments zo worden gekozen of ontwikkeld dat ze een passende en juiste beslissing kunnen verrechtvaardigen. Bachman & Palmer (2010: 30) spreken over ‘an assessment justification’. Dit is vergelijkbaar met wat Figueras, North, Takala, Verhelst & Van

Avermaet (2006) 'building a validity argument' noemen. De onderliggende idee is dat de definiëring van het te assessen construct, de operationalisering ervan, de wijze en condities van assessen, de score of het resultaat van de assessment, de prestatie van een kandidaat op een assessment, de interpretatie over de prestatie, de genomen beslissing en de consequenties die daar uit kunnen voortvloeien met elkaar in verband staan, samenhangen.

Bachman & Palmer (2010:31) onderscheiden vier basisprincipes voor assessment:

- beslissingen, keuzes, acties en de consequenties gebaseerd op assessments kunnen worden verantwoord;
- het kunnen linken van prestaties op assessments met interpretaties en gepland gebruik;
- het leveren van bewijsmateriaal dat het opgebouwde validiteitsargument ondersteunt;
- het belang van samenwerking tussen alle betrokkenen (stakeholders) bij zowel ontwikkeling, gebruik als interpretatie van assessments;

Als van deze principes wordt uitgegaan kan een basis worden gelegd voor een assessmentcultuur die wordt gekenmerkt door transparantie, coherentie, verantwoordelijkheid, rationele argumenten, gebruik van bewijsmateriaal, samenwerking en toewijding voor goede, kwaliteitsvolle en faire assessmentpraktijk (Lenz & Berthele, 2010).

Tegemoetkomen aan deze principes betekent echter geenszins dat elke assessment altijd in hoge mate gestandaardiseerd moet zijn. Lenz & Berthele (2010: 10) pleiten voor 'proportionaliteit'. Elke assessment moet in zekere mate voldoen aan deze principes. Maar dit hangt af van de (sociale) consequenties die aan de assessment vasthangen. Om dit concreet te maken: een taaltoets die bepaalt of iemand een opleiding mag starten aan een universiteit moet aan de hoogste eisen inzake standaardisering voldoen. Als de consequenties van de assessment minder groot zijn dan kunnen de vereisten ook iets minder strikt zijn. Dit betekent echter niet dat de impact van assessments die op het eerste gezicht geen ernstige consequenties hebben – denk bijvoorbeeld aan een screeningsinstrument om de taalvaardigheid van studenten aan een hogeschool in kaart te brengen – mag worden onderschat. Onder andere Rosenthal & Jacobson (1992) wijzen op verwachtingseffecten en self-fulfilling prophecies van assessments in onderwijs. Ook Shohamy (2001) en Van Avermaet (2003) geven aan dat iedereen die betrokken is bij ontwikkeling en gebruik van assessments zich steeds bewust moet zijn van de onbedoelde of ongewilde gevolgen of effecten (unintended impact).

Waarom assessen?

Assessments kunnen zeer veel verschillende doelen of motieven hebben: om de onderwijsaanpak te evalueren, leerlingen te motiveren om beter/harder te studeren, om te remediëren, om een zelf reflecterende houding te bevorderen, om vooruitgang in kaart te brengen en te rapporteren, om diploma's uit te reiken, De kwaliteit van de assessments die momenteel in de sociale praktijk van onderwijs worden ontwikkeld of gebruikt, durft nogal eens te verschillen. Wat men beoogt met een aantal van de actuele assessments in onderwijs kan ook drastisch verschillen. Het kan niet worden ontkend dat in sommige gevallen assessments een (verborgen) agenda hebben om verschillen in kaart te brengen om sociale ongelijkheid te legitimeren. Dit mag echter nooit een reden zijn om niet te assessen. We moeten blijven geloven in de mogelijkheid en haalbaarheid van een fundamenteel ethische motivatie van assessment (Lenz & Berthele, 2010).

Zowel assessen als niet assessen houdt gevaren in. Assessors moeten zich hiervan voldoende bewust zijn. Enerzijds geven sommige vormen van assessment enkel momentopnames weer; zijn niet altijd vrij van bias¹, zijn betrouwbaar maar hebben soms slechts een beperkte predictieve validiteit, niet-cognitieve factoren worden niet of nauwelijks meegenomen, of ze versterken sociale ongelijkheid. Anderzijds is een assessment nodig om op een zo objectief mogelijke manier in beeld te brengen wat iemand kan of niet kan los van stereotype beelden (bv. een vermeende lage taalvaardigheid op basis van etnische achtergrond). Zo objectief mogelijk meten kan ook bijdragen tot het verbeteren van de onderwijskwaliteit.

Hoe kan er worden assessed?

Een assessment is geen geïsoleerde van de werkelijkheid gescheiden gebeurtenis. Elke vorm van assessment is ingebed in een sociale werkelijkheid. Elke assessment heeft plaats in een specifieke samenstelling van assessors, assessee's, assessmentinstrumenten en omgevingsfactoren. Elke assessment is dus sociaal bepaald; wordt beïnvloed door mensen in die constellatie.

De aard en kenmerken van assessmentinstrumenten kan sterk variëren. Denk maar aan de mate van standaardisering of formaliteit. De keuze voor een assessment wordt

¹ Men spreekt van toets-bias als een toets of een vraag of opgave in de toets gemakkelijker is voor bepaalde groepen op grond van kennis die niets met de te meten kennis of vaardigheid te maken heeft. Als we de taalvaardigheid Nederlands van anderstalige volwassenen willen meten dan zullen artsen minder moeite hebben met een leestekst die over een medisch onderwerp gaat dan een ingenieur. De artsen zullen dan in het voordeel zijn.

bepaald door achtereenvolgens op de volgende vragen een antwoord te formuleren: waarom willen we assen? Wat willen we in kaart brengen? Hoe brengen we het in kaart? Wie zijn er betrokken bij de assessment? En wanneer (o.a. frequentie) assen we?

We gaan hier niet al te diep in op de verschillende vormen van assessment. Deze zijn genoegzaam bekend en beschreven (zie o.a. Colpin, e.a., 2006; SGOK, 2008; Lenz & Berthele, 2010; Gysen, 2004; Bogaert & Van den Branden, 2011). We denken onder andere aan zelf assessment, co-assessment, peer assessment, leerkrachtassessment, leerkrachtteamassessment; externe expertassessment. Elk van deze vormen van assessment hebben hun voordelen, nadelen, bezwaren en problemen.

Enkele meer concrete voorbeelden zijn: een (klassieke) test om taalkennis of taalvaardigheid te evalueren; een screeningstoets om de leesvaardigheid van een leerling te meten; een observatie-instrument om de taal- of talencompetenties van een leerling in kaart te brengen en mogelijks verder op te volgen; een taalportfolio om de individuele formele en informele taalleertrajecten van mensen te illustreren en beschrijven; een instrument om zicht te krijgen op de taalleerbehoefte van leerlingen en zijn/haar omgeving; een instrument met een aantal 'can-do statements' die een leerling in staat stellen om de eigen taalcompetenties te beoordelen; een variant op voorgaand instrument waarbij leerling en leerkracht op een coöperatieve manier de individuele taalcompetentieontwikkeling beoordelen; ...

De ontwikkeling van assessments vertrekt van de beoogde doelen, keuzes, beslissingen en de consequenties in de sociale werkelijkheid. Daarbij kan men terugvallen op de vier principes van kwaliteitsvolle en faire assessmentpraktijk van Bachman & Palmer (zie hoger).

We willen nog eens benadrukken dat assessment op school bij voorkeur niet het exclusieve terrein is van de individuele leerkracht. Als dit wel het geval is, is hij de enige die het te meten construct bepaalt, definieert en gebruikt; is hij de enige die beoordelingscriteria ontwikkelt, scoort en de leerlingprestatie interpreteert en beslist over succes of falen. Assessment moet in het beleid van de school verankerd zitten. Het moet gedragen zijn door het hele team. De leerlingen moeten actief betrokken zijn bij een assessmentbeleid. Een kwaliteitsvolle en faire assessment streeft naar een geïntegreerd proces van groepsmoderatie door verschillende betrokkenen in de lokale context (Lenz & Berthele, 2010), rekening houdend met de draagkracht van een school.

Tot slot wijzen Lenz & Berthele (2010) nog op het belang van de rol van assessmentexperten. Hun expertise is er niet alleen voor de ontwikkeling van gestandaardiseerde instrumenten en ook niet om legitieme en belangrijke andere vormen van assessment te vervangen. Maar die andere vormen van assessment moeten goed worden begrepen door scholen en leerkrachten; goed worden geïmplementeerd.

Daarvoor zijn instrumenten en trainingsmodules noodzakelijk. En hier moeten assessmentexperten (inclusief schoolinterne als –externe begeleiders een ondersteunende taak vervullen.

Visie van de expertencommissie (EC) op assessment en screening competentie Nederlands bij aanvang van het Secundaire Onderwijs

In hoofdstuk één hebben we reeds aangegeven wat de krijtlijnen en de doelen van deze commissie zijn. Het doel is de kritische evaluatie van de bruikbaarheid van een screeningsinstrument Competentie Nederlands bij aanvang van het Secundaire Onderwijs:

- (1) voor het optimaliseren van het talenbeleid op school
- (2) voor het optimaliseren van de taalontwikkeling en het leerkapitaal van elke leerling
- (3) als knipperlicht voor taalzwakke leerlingen

Sinds de vorige legislatuur wordt er door de onderwijsminister hoog ingezet op taal en screening van taal en dit ter ondersteuning van de instructietaal Nederlands en de ontwikkeling van een talenbeleid door de scholen. Dit beleid past in een ruimer kader. De Vlaamse overheid zet hoog in op Nederlands in verschillende domeinen van de samenleving. Screening van taal wordt gesitueerd op scharniermomenten in de schoolloopbaan van leerlingen:

- bij aanvang van het Basisonderwijs (BaO): deze screening werd reeds geïmplementeerd. Hiertoe werd de SALTO-toets ontwikkeld;
- bij aanvang van het Secundair Onderwijs (SO): het uittekenen van een implementatieplan behoort tot de opdracht van deze expertencommissie;
- bij aanvang van de lerarenopleiding: voor een mogelijke screening bij de start van de lerarenopleiding worden momenteel pistes uitgetekend².

Deze screening moet een ondersteuning en een meerwaarde bieden voor het hele schoolteam (o.a. leerkrachten en leerlingen en bijgevolg mogelijk zijn op basis van eenvoudige maar krachtige instrumenten. Het is niet de bedoeling een drempel-toets of een (gemaskeerde) instaptoets te implementeren. In 2006 voerde het Centrum voor Taal en Onderwijs in opdracht van de minister van Onderwijs een studie naar de wenselijkheid en haalbaarheid van de invoering van centrale taaltoetsen in Vlaanderen in functie van gelijke onderwijskansen. Uit deze studie bleek dat de invoering van dergelijke centrale toetsen in Vlaanderen niet is aan te raden (het volledige rapport is te vinden op <http://cteno.be/nav=0,3,0>). In dit rapport wordt eerder geopteerd voor een diagnostisch instrument.

² Zie 'Beleidsnota 2009-2014, P. 30, OD 3.3 Het leren van het Nederlands in de scholen versterken'

Betekenis van concepten: test, screening, diagnose, behoefteanalyse

Binnen de EC werd in eerste instantie een discussie gevoerd over de plaats en betekenis van een aantal concepten. De koepelterm *assessment* is voldoende beschreven in hoofdstuk twee. Hier focussen we op de begrippen *test*, *screening*, *diagnose* en *behoefteanalyse*. Men was het er over eens dat *screening* en *diagnose* twee duidelijk verschillende zaken zijn. Terwijl *screening* als functie heeft om uitspraken te doen over bijvoorbeeld de prestaties inzake taalvaardigheid (dit kan ook een deelvaardigheid zoals lezen, spreken, luisteren of schrijven zijn) van een leerling of een groep; over waar een leerling of een groep in grote lijnen goed of minder goed in is, gaat een *diagnose* verder. Bij een *diagnose* gaat men dieper en gedetailleerder kijken naar de processen die tot een bepaalde prestatie hebben geleid. Wat zijn de (talige en niet talige) aspecten, factoren die invloed zouden kunnen hebben gehad op de prestatie. *Screening* geeft dus vooral algemene informatie over wie extra ondersteuning nodig heeft en *diagnose* over het soort ondersteuning dat gewenst is (zie ook Van den Branden, 2007). Een screeningsinstrument is vaak een gestandaardiseerd instrument (een door een aan de school externe organisatie ontwikkelde toets die genormeerd is en de prestatie van een leerling kan vergelijken met een criterium (bvb. ERK-descriptoren of eindtermen Nederlands BaO) of een norm (vergelijking van de leerlingprestaties met die van andere leerlingen). Gestandaardiseerde tests hebben het grote voordeel dat het – als ze goed ontwikkeld zijn – betrouwbare instrumenten zijn. Een ander vaak gehoord voordeel van een gestandaardiseerde test is dat het kan worden gebruikt om de effectiviteit van (talen)onderwijs of een (talen)beleid te meten. We willen toch op twee gevaren van gestandaardiseerde testen voor de hier vooropgestelde drie doelen wijzen. Ten eerste kan een gestandaardiseerde test – die bruikbaar moet zijn in zeer verscheiden contexten en derhalve vaak gedecontextualiseerde items bevat – onvoldoende rekening houden met de specifieke context (cultuur, instroom, ...) van een school, haar beleid, de inbedding in de buurt en de per definitie oneindig grote diversiteit van leerlingen in scholen en klassen. Ten tweede kunnen gestandaardiseerde toetsen leiden tot een zekere mate van ‘teaching to the test’. Dit betekent dat de focus van het (taal)leren en onderwijzen verengt wordt tot de voorbereiding van de leerlingen op het afleggen van de test en dus tot de talige inhouden, de taken, de talige constructen die in de betrokken test(s) vervat zitten.

Een begrip dat op het eerste gezicht weinig wordt gebruikt in beleidsdocumenten over dit onderwerp en ook niet werd ingebracht in de discussie van de EC is ‘behoefteanalyse’. Het is onder andere terug te vinden bij Van Houtven, Peters & Cajot (2010) en in het BeginSituatieAnalyse instrument (BSA) van Steunpunt GOK (www.steunpuntgok.be). Bij een BSA doe je in principe altijd een behoefteanalyse. Een behoefteanalyse brengt de noden – in dit geval de talige noden – van een leerling of leerlingen in kaart in de context waar hij of zij moet functioneren. Voor een uitgebreidere literatuurstudie, beschrijving en voorbeelden verwijzen we naar (Van Avermaet & Gysen, 2006). Het interessante aan een behoefteanalyse is dat op een fijnmazige manier het taalprofiel van een individuele leerling kan worden gerelateerd aan de eindtermen Nederlands van het basisonderwijs en aan de verwachte taalcompetenties bij aanvang van het secundair onderwijs. Dit perspectief is belangrijk

omdat er meer en meer empirische evidentie is voor het feit dat taalontwikkelingsprocessen weliswaar incrementeel, maar zeker niet uniform en eenduidig verlopen. Bovendien worden ze zeer sterk door de informele en formele context bepaald. Taalontwikkelingsprocessen van leerlingen zijn dus grillig en voor elk kind temporeel-spatiaal verschillend.

Wat willen we meten? Over wat willen we meer weten?

Een test of screening is een momentopname. Het meet op één welbepaald moment. Als de toetsafname kort na de start van het schooljaar gebeurt, dan bestaat het gevaar dat bij een aantal leerlingen een tijdelijke terugval – door de lange vakantieperiode – in schoolse taalvaardigheid kan optreden. Met andere woorden, invloed van toevallige factoren, bias en meetfouten zijn geen ondenkbeeldig risico. Bovendien moet bij een toets of screeningsinstrument een keuze worden gemaakt over welk aspect van taal zal worden gemeten. Is dat kennis of vaardigheid van de taal; is dat lezen, luisteren, lezen of schrijven; of woordenschat. Elk construct kan worden gemeten, maar is daarom geen correcte voorspeller of een leerling de talige competenties heeft om met succes het SO aan te vatten. Het zegt ons ook weinig over wat een leerling wel kan en wat zijn talige noden zijn. Voor een meer diepgaande vergelijkende analyse van een taaltest versus een behoeftanalyse verwijzen we naar Van Houtven, Peters & Cajot (2010).

De EC was het er over eens dat om tegemoet te komen aan de drie vooropgestelde doelstellingen een screeningsinstrument alleen niet zal volstaan. Een screeningsinstrument kan een functie hebben voor doelstelling drie (knipperlicht voor taalzwakke leerlingen). Het kan bijvoorbeeld een algemeen beeld geven van de leerlingen die een hogere of lagere leesvaardigheid hebben. Maar een screeningsinstrument brengt onvoldoende in kaart wat de individuele specifieke noden zijn van een leerling. Daarvoor is het onvoldoende fijnmazig. In die zin dreigt er – door alleen te kiezen voor een screeningsinstrument – zelfs onvoldoende tegemoet te komen aan doel 3. De EC wijst op nog een ander gevaar van enkel screenen. Het gevaar bestaat dat alleen de tekorten van een (groep) leerling(en) in kaart worden gebracht; dat er alleen naar achterstand, naar een deficit wordt gekeken. Dergelijke screening leidt vaak tot exclusieve remediëringsacties, waarbij de betrokken leerlingen uit de klas worden gehaald (pull out classes) voor gedecontextualiseerde bijspijkeracties. Uit onderzoek weten we dat pull out classes en remediëring die de taalvaardigheid van leerlingen wil versterken weinig rendabel zijn (voor een overzicht zie Van Avermaet & Sierens, 2010). Het complexe schoolse taalrepertoire wordt juist best verworven in de context waarin dit repertoire wordt gebruikt en dit is de reguliere klas.

Meer dan het zoeken naar tekorten van individuen, pleit de EC dat moet worden gepeild naar wat leerlingen kort na aanvang van het secundair onderwijs kunnen en wat hun talige behoeften (objectief en subjectief) zijn om met maximale kans op succes het SO te doorlopen. Het enkel meten van de constructen 'taalvaardigheid' en 'taalkennis' wordt door de EC als te beperkt beschouwd om de drie vooropgestelde doelen te beantwoorden. Een breed instrumentarium moet in kaart brengen wat leerlingen aan talencompetenties meebrengen in hun 'rugzak': de competenties die ze formeel en informeel hebben verworven. Het moet

ook assessen welke talige competenties ze nog nodig hebben (behoeften) om met talen te kunnen functioneren in een schoolse omgeving.

Integratie in een breed talenbeleid

Zoals reeds aangegeven pleit de EC voor een breed instrument. Het instrument moet een startpunt zijn voor een geïntegreerd traject op maat van elke leerling, waarbij wordt uitgegaan van maximale ontplooiingskansen voor elke leerling. Het instrument moet kaderen in een globale visie op omgaan met talen op school; op het benutten van de talige repertoires van leerlingen in het leerproces.

Met haar pleidooi voor een sterke integratie van assessment in een breed talenbeleid verwijst de EC ook naar het doorlichtingskader dat gehanteerd wordt door de onderwijsinspectie met betrekking tot taal. De onderwijsinspectie wijst er op dat scholen nog te weinig vertrekken van meetbare doelen. Hier ligt een uitdaging voor een geïntegreerde assessment. Het opnemen van deze elementen – breder assessment, kaderend in een talenbeleid, gericht naar alle leerlingen – leidt niet noodzakelijk tot een complex instrument, wel is de opvolging die op basis van de resultaten wordt uitgetekend, meer omvattend.

Voor meer informatie over talenbeleid verwijzen we onder andere naar Bogaert & Van den Branden (2011), De Braekeleer (2008, 2011), De Hert (2008), Peters & Van Houtven (2010), Van den Branden (2010), Van Hoyweghen (2010).

De link met het ERK (CEFR, 2001)

In de opdracht toegekend aan de EC werd ook gewezen op het belang van de relatie tussen assessmentinstrumenten en het ERK. De EC is het erover eens dat een relatie met het ERK inderdaad belangrijk is.

Maar eerst willen we kort inzoomen op het doel en de functie van het ERK en de ERK-niveaus. Het ERK is geen 'standard setting' instrument. Het ERK is geen prescriptief instrument. De ERK-niveaus zijn geen standaarden. North (2007) zegt het als volgt "The CEFR is a concertina-like reference tool that [...] educational professionals can expand or contract, elaborate or summarise, according to the needs of their context". Bepalen dat leerlingen op een bepaald moment in tijd in het SO bijvoorbeeld A2 of B1 zouden moeten bereiken, zij het voor NT2 of een VT, en dan veronderstellen dat een uniforme cursus of curriculum zal tegemoet komen aan hun behoeften en dat een uniforme taaltest op dat niveau passend is, is de eigenheid en complexiteit van taalleren, van taalgebruik en taal zelf verkeerd of niet begrijpen. Bovendien zou dergelijke praxis ingaan tegen de onderliggende principes van het ERK zelf.

Het ERK is een referentieraamwerk bedoeld als inspiratie voor het ontwikkelen en aanbieden van behoeftegebaseerde taalprogramma's en assessmentinstrumenten. Wat assessment betreft kan dit vorm krijgen in portfolio's, breed assessment (zoals zelf assessment, co-assessment, ...) die dan een profiel schetsen van de talige competenties van een leerder en zijn taalontwikkeling procesmatig in kaart kan brengen. Daarbij kan de leerder zelf betrokken worden als actieve actor.

Het ERK is een zeer invloedrijk instrument. Het heeft veel impact op beleidsontwikkelingen; de ontwikkeling van eindtermen, curricula, toetsen, handboeken, ... Onprofessioneel gebruik kan leiden tot simplificaties en reducties van de complexiteit van talen; de dynamiek van meertalige repertoires; de realiteiten van formeel en informeel taalleren; van de complexiteit van individuele taalontwikkelingsprocessen en individuele taalleerbehoefte.

Er zijn meerdere mogelijkheden en opties om de relatie tussen assessmentinstrumenten en het ERK te leggen. We noemen er enkele. Het ERK kan als uitgangspunt dienen om een toets of screeningsinstrument voor een bepaald niveau te ontwikkelen. Een toets kan worden gerelateerd aan een welbepaald niveau van het ERK. Een curriculum of de eindtermen kunnen worden gerelateerd aan het ERK. Er is dan een onrechtstreekse link tussen ERK en assessmentinstrumenten. Het ERK kan worden gebruikt als referentietool om op basis van een breed assessment een profiel te schetsen (over verschillende ERK-niveaus heen) van de talige competenties van een leerder. Als EC willen we geen expliciete voorkeur uitspreken over het gebruik van het ERK. Maar als het ERK op de laatst omschreven wijze zou worden gebruikt, dan kan het een instrument zijn dat zowel de leerkracht als de leerlingen kan 'empoweren' in het onderwijzen en leren van de schoolse taalcompetenties. In hoofdstuk vijf zullen we concreter aangeven hoe het ERK in een assessmentinstrument kan worden ingezet.

Analyse van bestaande instrumenten

De expertencommissie heeft een aantal bestaande instrumenten onderzocht met het oog op bruikbaarheid voor de screening van competenties Nederlands bij de start van het secundair onderwijs, zoals beschreven in de toegekende opdracht.

Gehanteerde criteria

Voor het beoordelen van de bestaande toetsinstrumenten hanteerde de expertencommissie een lijst van criteria. Deze criteria werden gedistilleerd uit de discussie gevoerd tijdens de eerste vergadering van de expertencommissie en vervolgens ter goedkeuring aan de leden van de commissie voorgelegd.

Beoordelingscriteria bestaande toetsinstrumenten

- Bestaat het instrument uit één toets of gaat het om assessment op basis van meerdere toetsen?
- Omvat het instrument één of meerdere meetmomenten?
- Wordt de taalvaardigheid van de leerlingen op een brede manier in kaart gebracht? Welke kennis of vaardigheden worden gemeten? Worden er enkel receptieve vaardigheden gemeten of ook productieve vaardigheden?
- In welke mate wordt er voldaan aan de VRIP-principes: validiteit (validity), betrouwbaarheid (reliability), impact en haalbaarheid (practicality).

Overzicht van bestaande instrumenten beoordeeld door de EC

Voor de inventarisatie van bestaande toetsinstrumenten werd vertrokken van het overzicht opgenomen in Colpin e.a. (2006). Een aantal van de instrumenten, opgenomen in dit overzicht, werden door de leden van de expertencommissie niet weerhouden voor verdere analyse. De commissie was van mening dat deze instrumenten niet ingezet kunnen worden in een assessment-procedure die tegemoet komt aan de hoger beschreven doestellingen (optimaliseren van talenbeleid op school, optimaliseren van taalontwikkeling en leerkapitaal van elke leerling, knipperlicht voor taalzwakke leerlingen). Daarnaast werden door de experts een aantal bijkomende instrumenten aan het overzicht toegevoegd.

Volgende instrumenten werden geanalyseerd aan de hand van de hierboven beschreven criteria:

- **Portfolio-instrumenten**
 - o European Language Portfolio (ELP), Council of Europe
 - o Mijn Europees Talenportfolio, VSKO
- **Kijkwijzers**
 - o Zoals opgenomen in 'Naar krachtige lerarenopleidingen: bouwstenen voor taalbeleid' Van Hoyweghen e.a. (2010)
 - o Kijkwijzer Lezen, zoals opgenomen in (nog te verschijnen) 'Handboek Taalbeleid Secundair Onderwijs' van Centrum voor Taal en Onderwijs – Katholieke Universiteit Gent
 - o Jongeren Beginbeeld Instrument, Steunpunt Diversiteit en Leren – Universiteit Gent
 - o Diversiteitsscreening Onderwijs (DISCO), Steunpunt Diversiteit en Leren – Universiteit Gent
- **Gestandaardiseerde taaltoetsen³:**
 - o Taalvaardigheidstoets Aanvang Secundair Onderwijs (TAS), Centrum voor Taal en Onderwijs (Katholieke Universiteit Groningen)
 - o DIA-taal, Expertisecentrum Taal, Onderwijs en Communicatie (Rijksuniversiteit Groningen)
- **Peilingen**, uitgevoerd in opdracht van de Vlaamse Overheid, Departement Onderwijs en Vorming.

Beoordeling van bestaande instrumenten

Portfolio-instrumenten

Instrument	Portfolio ifv overstap BaO - SO: - European Language Portfolio - Mijn Europees Talenportfolio
Eén toets/assessment	Een portfolio kan breed ingezet worden en kan opgebouwd worden aan de hand van kwantitatieve en kwalitatieve instrumenten, elementen aangebracht of toegevoegd door leerlingen, zelfevaluatie door leerlingen en co-evaluatie door leerlingen en leerkrachten.
Eén/meerdere meetmomenten	Een portfolio is per definitie longitudinaal en kan opgestart worden in de 3 ^{de} graad van het basisonderwijs. Dit instrument kan verder ingezet worden bij de overstap van het basis- naar het secundair onderwijs en aangevuld worden doorheen het secundair onderwijs.
Eén/meerdere vaardigheden of kennis	In een portfolio kunnen niet alleen de verschillende vaardigheden (luisteren, spreken, lezen, schrijven) aan bod komen, maar er kan ook aandacht geschonken worden aan aspecten van zowel formeel als informeel leren.

³ De instrumenten van het schoolfeedbacksysteem (SBO-project 50194) werden vernoemd door de EC maar niet meegenomen in de beoordeling omdat deze instrumenten nog niet beschikbaar waren.

VRIP	Een portfolio is geen screening- of meetinstrument, maar werkt aanvullend. De doelstellingen, de invulling en het gebruik van dit instrument zijn niet altijd even duidelijk. Een portfolio die niet is besproken – omdat hij focust op BaO – is die van FOYER. Deze portfolio is interessant omdat het een van de weinige is die de meertalige repertoires van kinderen mee in rekening brengt. Momenteel wordt het werken met een portfolio vooral als bijkomende taakbelasting ervaren, als een registratiesysteem of verzamelmap (door leerkrachten en leerlingen). De kostprijs van bestaande portfolio's varieert (het ELP is gratis te gebruiken, Mijn Europees Talenportfolio is betalend).
Bijkomende informatie	European Language Portfolio: www.coe.int/portfolio Mijn Europees Talenportfolio: www.nascholing.be/publicaties.aspx?id=21

Conclusie:

Het gebruiken van een portfolio als onderdeel van een geïntegreerd talenbeleid op school wordt aanbevolen, waarbij volgende elementen belangrijk zijn:

- de doelstellingen en implementatiestrategieën van deze methodiek worden verder verduidelijkt. Interactie tussen leerlingen en leerkrachten is hierbij essentieel (zelfevaluatie, co-evaluatie);
- de portfolio is een longitudinale methodiek, die opgestart wordt in (de 3^{de} graad) van het BaO en uitgebouwd tot het einde van het SO;
- zowel de inhoud als de instructietaal worden aangepast aan de leeftijd van de gebruikers (variëren met andere woorden doorheen de schoolloopbaan van de leerlingen);
- zowel aspecten van formeel als informeel leren krijgen een plaats in de portfolio;
- zowel kwalitatieve als kwantitatieve instrumenten kunnen opgenomen worden;
- er wordt aandacht besteed aan alle (thuis)talen van de leerlingen (niet enkel Moderne Vreemde Talen)
- portfoliosystemen kunnen gekoppeld worden aan leerlingvolgsystemen.

Kijkwijzers

Instrument	Kijkwijzer: - Kijkwijzer Lezen - Jongerenbeginbeeld Instrument (JBI) - Diversiteitsscreening Onderwijs (DISCO)
Eén toets/assessment	Kijkwijzers zijn didactische tools. Het gaat om observatie-instrumenten, aan de hand van observatieschema's.
Eén/meerdere meetmomenten	De inzet van kijkwijzers werd voornamelijk besproken bij de start van het 1 ^{ste} jaar SO.
Eén/meerdere	De inhoud van de observatie kan specifiek (één vaardigheid Nederlands,

vaardigheden of kennis	bv. kijkwijzer lezen) of omvattend (breed beginbeeld van de leerling, bv. JBI) zijn.
VRIP	Kijkwijzers zijn niet-gestandaardiseerde, niet-genormeerde instrumenten. Het gebruik van kijkwijzers is bijgevolg afhankelijk van de gebruiker (zekere mate van subjectiviteit). Het gebruiken van kijkwijzers is erg (tijds)intensief (zeker voor bepaalde vaardigheden zoals spreken, het observeren van een ganse klasgroep) en vraagt een goede voorbereiding. Een goede implementatie veronderstelt een gebruik door meerdere leerkrachten (dus niet enkel de leerkracht Nederlands), voldoende afstemming tussen en deskundigheid in hoofde van deze leerkrachten.
Bijkomende informatie	- Naar taalkrachtige lerarenopleidingen: Bouwstenen voor taalbeleid, Van Hoyweghen e.a., Plantyn, 2010 - In juni 2011 verschijnt het Handboek Taalbeleid Secundair Onderwijs - DISCO www.steunpuntdiversiteitenleren.be - JBI www.steunpuntgok.be

Conclusie:

Het opnemen van kijkwijzers, als onderdeel van een assessmentprocedure, wordt aanbevolen.

De diversiteit op vlak van taalvaardigheid op school en in de klas is steeds vaker van die aard dat een gestandaardiseerde test niet meer de gepaste antwoorden biedt op de vragen/noden van leerkrachten. Kijkwijzers zijn een noodzakelijke aanvulling op het gebruik van gestandaardiseerde testen. Waar kwantitatieve testen de prestaties van leerlingen op een bepaald niveau meten, geven kijkwijzers inzicht in de onderliggende processen die tot dit resultaat geleid hebben.

Het JBI (www.steunpuntgok.be) wordt als een zeer sterk instrument beschouwd. Op basis van dit instrument wordt een omvattend beeld van de leerling geschetst. Onder meer volgende kritische factoren in functie van schoolsucces worden geobserveerd: functionele taalvaardigheid, logisch-abstract denken, technologie, vakoverschrijdende competenties, diversiteit en betrokkenheid.

Het schetsen van een breed beginbeeld van de leerlingen (ALLE leerlingen van een klasgroep) vindt best plaats tijdens de eerste dagen van het schooljaar (bv. tijdens de onthaaldagen).

De meer specifieke talige kijkwijzers kunnen in een latere fase op een meer gerichte wijze ingezet worden, volgend op een eerder kwantitatief, gestandaardiseerd instrument.

Leerkrachten moeten voldoende ondersteund worden zowel bij het voorbereiden en uitvoeren van de observaties als bij de analyse, interpretatie en opvolging van de resultaten.

Gestandaardiseerde taaltoetsen

Instrument	Gestandaardiseerde taaltoetsen: - TAS - DIA-taal
Eén toets/assessment	Beide toetsen, TAS en DIA-taal, bestaan uit meerdere toetsonderdelen. DIA-taal is een diagnosetoets, TAS is een signaaltoets.
Eén/meerdere meetmomenten	De afname van beide toetsen is voorzien bij de start van het eerste jaar SO. Voor DIA-taal kan een tweede afnamemoment voorzien worden aan het einde van het schooljaar om de effecten van de begeleiding te meten. In opvolging van de TAS, kan er bij instap in het 2^{de} jaar SO de TIST (Taaltoets Instap Tweede jaar SO) worden afgenomen. Diataal kan ook ingezet worden in het tweede, derde en vierde jaar SO en kan zo ingezet worden in de opbouw van een leerlingvolgsysteem.
Eén/meerdere vaardigheden of kennis	Beide toetsen meten hoofdzakelijk receptieve vaardigheden: TAS bestaat uit twee edittoetsen en één luistertoets; DIA-taal omvat een toets begrijpend lezen en een toets woordenschat (schooltaal en instructietaal). In DIA-taal is ook een luisteroefening opgenomen, deze wordt in de Vlaamse context echter niet gebruikt.
VRIP	Beide toetsen voldoen in verschillende mate aan de VRIP-principes. De TAS bestaat momenteel enkel in papieren versie, terwijl DIA-taal via computer kan afgenomen worden. TAS wordt aangeleverd met verbeter- en interpretatiesleutels. De antwoorden op DIA-taal worden elektronisch doorgestuurd verwerkt, er is geen verbeter- of interpretatiewerk voor de leerkrachten. De afnametijd van beide toetsen bedraagt ongeveer twee lesuren. Voor TAS werd een Vlaamse normering op punt gesteld, voor DIA-taal is er momenteel geen Vlaamse normering voor handen, maar daar wordt volop aan gewerkt. TAS is gratis te verkrijgen via de website van de ontwikkelaars, DIA-taal is betalend.
Bijkomende informatie	- TAS: www.cteno.be/2,1,2,0 - DIA-taal: www.diataal.nl

Conclusie:

Er wordt geen keuze gemaakt voor één van beide instrumenten. Gestandaardiseerde taaltoetsen hebben een plaats in een assessmentprocedure. Er bestaan meerdere taaltoetsen, het onderwijsveld moet de nodige ruimte krijgen om instrumenten te kiezen die het best passen bij het leerlingenpubliek (bv. A-stroom, B-stroom, OKAN) en de draagkracht van het lerarenkorps. Toch worden een aantal aandachtspunten geformuleerd voor het gebruik van deze toetsen:

- de afname van de toets kadert in de begeleiding van de leerling op school en wordt dus voorzien na de start van het schooljaar (na inschrijving), meer bepaald in september – ten laatste eerste helft van oktober;
- de taaltoetsen moeten voorzien zijn van een Vlaamse normering (afgestemd op de Vlaamse eindtermen/ontwikkelingsdoelen);

- een taaltoets moet duidelijk gekaderd worden binnen een assessmentprocedure en het talenbeleid op school (taaltoets als vertrekpunt van een taaltraject);
- de resultaten van de taaltoets moeten geanalyseerd kunnen worden op leerling- en klasniveau.

Leerkrachten moeten voldoende ondersteund worden bij de analyse, interpretatie en opvolging van de resultaten.

Peilingen

Een peiling is een grootschalige afname van toetsen bij een representatieve steekproef van scholen en leerlingen. Ze neemt een aspect van het Vlaamse onderwijs onder de loep. Peilingen onderzoeken in welke mate leerlingen bepaalde eindtermen of ontwikkelingsdoelen hebben bereikt. Er worden peilingen georganiseerd waarbij de eindtermen of ontwikkelingsdoelen voor verschillende domeinen aan bod komen (Peilingen lezen en luisteren (Nederlands) in het basisonderwijs, Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008).

Peilingen zijn meetinstrumenten op systeemniveau. Peilingen zijn niet ontwikkeld voor de toetsing van de competentie Nederlands op het niveau van individuele leerlingen.

Een aanpassing van de peilingen voor gebruik op individueel niveau vraagt een aanzienlijke financiële investering.

Bijkomende informatie: www.ond.vlaanderen.be/dvo/peilingen/secundair/

Een taalassessment implementatietoolkit (taal-AIT) i.p.v. één screeningsinstrument

Wat is een AIT?

AIT is Engels voor een riviereilandje. Dit is wat de EC als onderliggende filosofie dan ook voorstelt. Een school, met al haar leerkrachten en leerlingen is als een rivier. En iedereen gaat mee in de stroom. Met de taalassessment implementatietoolkit (taal-AIT) wil de EC scholen en leerkrachten stimuleren om af en toe van op eilandjes in de rivier te kijken hoe de leerlingen zich in het stromende water voelen en voortbewegen. De taal-AIT wil leerkrachten helpen om op geregelde tijdstippen te kijken hoe het met de leerlingen hun taalcompetenties is gesteld. Eén van deze tijdstippen is na de start van het SO.

Waarom een taal-AIT?

- Taalleren is niet contextonafhankelijk. Taalassessment is dat best ook niet. Een taalassessmentinstrument dat tegemoet wil komen aan de drie vooropgestelde doelen moet vertrekken van de context van elke school. Het kan geen uniform algemeen instrument zijn maar een toolkit die de implementatie (en dus integratie en constructief gebruik) van assessments in het talenbeleid van een school mogelijk maakt;
- De taalcompetenties van leerlingen in kaart brengen is meer dan op één moment – bijvoorbeeld bij aanvang SO – de algemene taalvaardigheid van een leerling screenen. We wezen reeds op het gevaar van enkel voor een eenmalige algemene screening bij aanvang van het SO te kiezen. Een screening maakt een vrij algemeen onderscheid tussen leerlingen wat hun algemeen niveau van taalvaardigheid betreft (bvb. algemeen niveau van leesvaardigheid). Maar binnen een niveau kunnen leerders op vele manieren verschillen. Daar moet effectief (talen)onderwijs rekening mee houden.
- Een eenmalige screening wordt vaak geïnterpreteerd in termen van wat leerlingen niet kunnen. Dit deficitdenken leidt dan vaak tot enkel remediërende activiteiten waarbij leerlingen uit de reguliere klas worden gehaald en de taallessen vaak niet verankerd worden met wat in die reguliere klas gebeurt. De taal-AIT wil scholen en leerkrachten ondersteunen om in kaart te brengen wat een leerling wel kan; een diagnose van verworvenheden en nog niet voldane behoeften om dan acties te kunnen ondernemen om op een geïntegreerde wijze de taalleernoden verder te ontwikkelen/ondersteunen.

- De taal-AIT wil dan ook een dynamisch en participatorisch instrument zijn dat ook toelaat om meerdere actoren te betrekken in een breed (taal)assessment van leerlingen.

De taal-AIT en het ERK

Eindtermen zijn decretaal bepaald. Ze leggen vast welke kennis, vaardigheden en attitudes als belangrijk worden beschouwd in onze samenleving. In die zin vormen eindtermen en de daarvan afgeleide leerplannen een richtinggevend beleidskader. Dit is ook het geval voor de eindtermen Nederlands.

Het onderwijsbeleid heeft ervoor gekozen om het ERK in de eerste plaats als een beleidsinstrument te gebruiken; als een referentiekader voor de eindtermen en de leerplannen. Met andere woorden, de binnen AKOV ontwikkelde eindtermen Nederlands worden gelinkt aan het ERK. De verschillende assessmentinstrumenten die binnen de taal-AIT kunnen worden ingezet, moeten dan ook kunnen worden gerelateerd aan de betreffende eindtermen en de leerplannen Nederlands. Op die wijze is er een indirecte link met het ERK. De EC wil hier nog eens wijzen op het potentieel van het ERK op scholen en in klassen. We wezen er in hoofdstuk drie reeds op dat het ERK in schoolteams als inspiratiebron kan worden gebruikt voor het ontwikkelen en aanbieden van behoeftegerelateerde taalprogramma's en assessmentinstrumenten. Leerkrachten en leerlingen die als actieve actoren samen assessmentdoelen bepalen en daarvoor kunnen putten uit het ERK.

Basisprincipes van de taal-AIT

Na een aantal discussierondes en een analyse van bestaande assessmentinstrumenten is de EC tot de afbakening van een aantal basis- en kwaliteitsprincipes gekomen die als leidraad werden gebruikt om de structuur van de taal-AIT te ontwerpen en aanbevelingen aan het beleid te kunnen formuleren (zie hoofdstuk 6).

We presenteren deze principes hier puntsgewijs:

- eerder dan één taaltest of screeningsinstrument wordt gepleit voor een breder assessment instrumentarium;
- het instrumentarium moet ingezet kunnen worden voor het realiseren van maximale ontplooiingskansen van alle leerlingen;
- het instrumentarium moet een beginbeeld van de leerlingen kunnen schetsen; wat ze kunnen en wat hun behoeften zijn – dit als onderdeel van een geïntegreerde begeleiding;
- de taalvaardigheid van de leerlingen moet op een brede manier in kaart worden gebracht: screening dient niet in enge zin te worden opgevat; in de eerste graad van het SO kan de klemtoon iets meer liggen op lezen, begrijpen en interactie; vanaf de tweede graad moeten ook de schriftelijke competenties goed in kaart worden gebracht; productieve vaardigheden zullen vooral op het niveau

- “uitvoering” (niveau leraar) belangrijk zijn bij de ontwikkeling van de taalvaardigheid.
- het instrumentarium kan geen instaptoets of drempelinstrument zijn uitsluitend gericht op het blootleggen van de zwaktes van de leerlingen in het kader van een remediëringsbeleid;
 - het instrumentarium moet een plaats krijgen binnen een breder geheel, een ruimer talenbeleid:
 - met een mix van kwantitatieve en kwalitatieve methoden
 - een procesmatige benadering
 - op verschillende momenten, breed assessment
 - idee van longitudinale aanpak
 - het instrumentarium bevat elementen die reflectie mogelijk maken over enerzijds de sterktes en zwaktes van de leerlingen en anderzijds het handelen van de leerkrachten in de klas.
 - een goed uitgewerkt implementatieplan maakt deel uit van het assessmentbeleid van een school;
 - bij de verdere uitwerking moet voldoende rekening gehouden worden met de draagkracht en de context van de scholen; ondersteuning is noodzakelijk;
 - de procedures van het instrumentarium moeten voldoende transparant zijn;
 - het instrumentarium moet voldoende voorspellende waarde hebben;
 - een proces van diagnose start best niet bij de start van het SO, maar als leerlingen al wat gewend zijn aan de nieuwe schoolomgeving en hun nieuwe klasgroep.

Hoe ziet de taal-AIT er uit?

Bij de conceptualisering van de taal-AIT heeft de EC zich de volgende concrete vragen gesteld:

1. *Op welke manier zou jij de taalvaardigheid van instromende leerlingen in kaart brengen? Welke stappen, actie zou je daarbij ondernemen?*
2. *Op welk manier zou jij de follow-up (i.e. op een geïntegreerde wijze de schoolse TV van leerlingen versterken) uitwerken? Welke actie zou jij voorzien nadat de taalvaardigheid van de leerlingen in kaart werd gebracht?*
3. *Welke ondersteunende maatregelen zou jij nodig hebben om de twee bovenstaande punten (in kaart brengen van taalvaardigheid en follow-up) te kunnen realiseren?*

Bij het beantwoorden van deze vragen werd vertrokken van de basisprincipes die volgens de EC aan de basis van een taal-AIT moeten liggen (zie 7.c). De taal-AIT zoals besproken in de EC omvat niet één toets, maar een scenario voor een bredere meting. Er zal niet één bepaald instrument aanbevolen worden of de ontwikkeling van een nieuw instrument. Wel zal er een ‘code of practice’ aanbevolen worden waarin bestaande instrumenten een plaats krijgen. Voor een overzicht van mogelijke instrumenten verwijzen we naar het vorige hoofdstuk.

De EC was het er snel over eens dat de taal-AIT minimaal en maximaal kan worden invuld. De meer beperkte of uitgebreide invulling van de taal-AIT door een school zal

afhankelijk zijn van het reeds ontwikkelde talen- en assessmentbeleid. Een school die reeds veel expertise heeft opgebouwd de voorbije jaren zal bij de implementatie van de taal-AIT voor een uitgebreidere invulling kunnen gaan. Een school met minder expertise op dit vlak kan in eerste fase kiezen voor een minimale invulling van de taal-AIT. Een dergelijk minimaal-maximaal scenario geeft de school ook de mogelijkheid te groeien in het uitwerken en implementeren van een talenbeleid. Een stappenplan voor scholen, zeg maar.

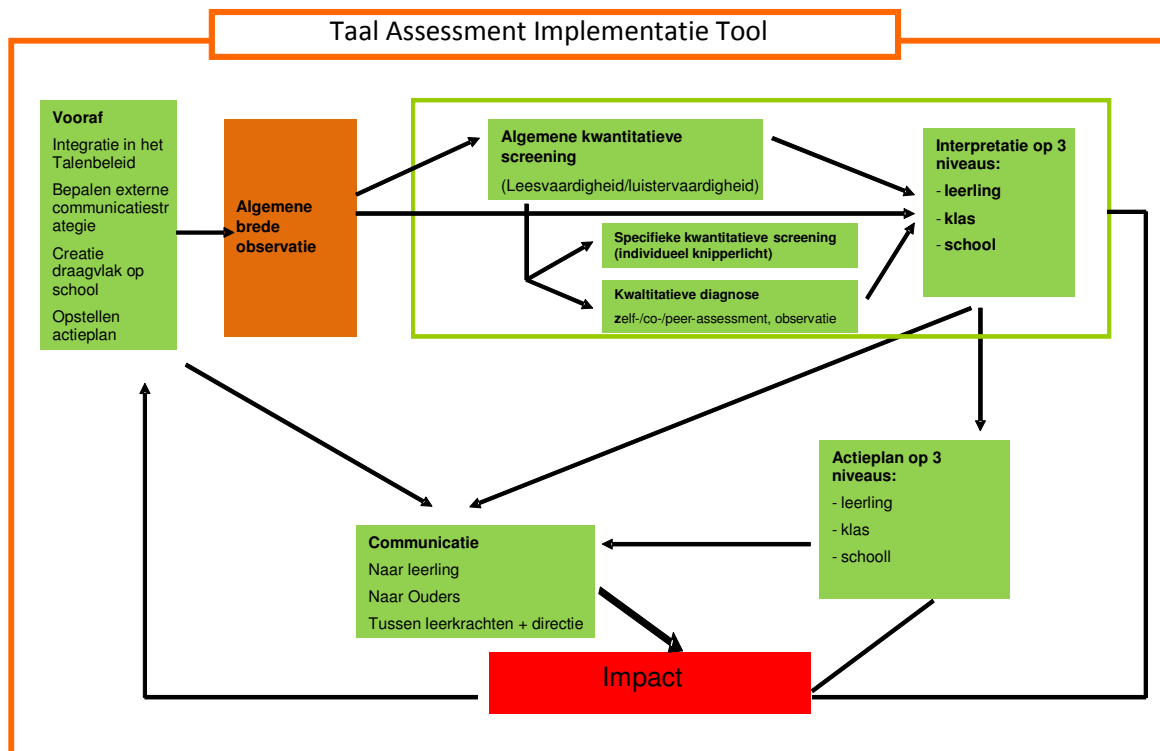
De groene vlakken (zie schema) in de taal-AIT beschouwen we als noodzakelijk. Ze kunnen van minimaal tot maximaal worden ingevuld.

- De EC wil nogmaals beklemtonen hoe belangrijk het is dat de taal-AIT wordt geïntegreerd in het volledige talenbeleid van de school. Hiermee verwijzen we naar het **vooraf creëren van een draagvlak**. We stelden reeds dat het voldoende duidelijk moet zijn wat er zal assessed worden en wat er zal gecommuniceerd worden naar ouders en leerlingen (transparantie). De communicatiestrategie wordt best voor de implementatie van het instrument uitgetekend. Er moet ook veel aandacht worden geschonken aan implementatiestrategieën zodat een draagvlak op school kan worden gecreëerd.
- de eerste stap in de taal-AIT is een **algemene screening** van de leesvaardigheid en liefst ook de luistervaardigheid van ALLE leerlingen. De keuze kan ook gemaakt worden voor een meer algemene taalvaardigheidstoets, zoals een edit- of clozetest. De EC stelt voor om deze screening eind september/begin oktober te doen.
- De resultaten van de algemene screening kunnen worden afgezet tegen bestaande informatie uit het BaO, OKAN-klassen, inschrijvingsdossier, ...
- Op basis van deze algemene screening wordt enerzijds een breder beeld geschetst van alle leerlingen (een meer **kwalitatieve diagnose**). Dit kan door observatie (bvb. kijkwijzers), co-evaluatie, peerevaluatie en/of zelfevaluatie. Bepaalde onderdelen van DIA-taal verschaffen ook meer kwalitatieve gegevens. In deze stap kijken leerlingen en leerkracht samen naar de sterktes en zwaktes op vlak van schoolse taalvaardigheid. Dit kan worden opgenomen in bijvoorbeeld een portfoliomethodiek, functionele leestaken, ... De vaardigheid spreken kan ook geobserveerd te worden in bijvoorbeeld dagdagelijkse situaties (binnen de schoolcontext). Bijvoorbeeld: Kunnen leerlingen hun mening uiten? Kunnen ze een tekst, gedicht voordragen? Hoe gedragen ze zich verbaal in een conflictsituatie?
- Anderzijds wordt op basis van de algemene screening een meer gerichte **specifieke screening of observatie** van bepaalde leerlingen gedaan: knipperlicht van taalzwakke leerlingen.
- De beschikbare informatie wordt **samengelegd, besproken en geïnterpreteerd**. Bijvoorbeeld tijdens de eerste oriënterende klassenraad. De EC vindt het heel belangrijk dat er voldoende consensus wordt gevonden binnen het hele lerarenteam over de invulling van het begrip taalvaardigheid. Wat verstaan we

daaronder? Maar ook, situeert het probleem zich op individueel of groepsniveau? Gaat het enkel om een probleem in het vak Nederlands of is het een ruimer probleem? Ook leerlingen zelf kunnen hier een actieve rol opnemen.

Men interpreteert op drie niveau:

- hoe kan de individuele leerling worden ondersteund of geremedieerd? Er moet voldoende gewezen worden op mogelijke valkuilen zoals te snelle toevlucht tot remediëring.
 - hoe kan het taalvaardigheidsonderwijs in de klas voor alle leerlingen worden versterkt? Men mag niet alleen focussen op Nederlands als vak. Schoolse taalvaardigheid, instructietaal, Nederlands om andere kennis te ontsluiten. Daar moet elke leerkracht toe bijdragen.
 - Hoe kunnen leerlingen bij dit proces worden betrokken?
 - hoe kan het talenbeleid van de school worden versterkt?
- De samengelegde en besproken gegevens; de bespreking moet worden omgezet in een **actieplan** op de drie voornoemde niveaus: leerling, klas, school. De EC wil hier nogmaals benadrukken dat (lees)sterke leerlingen zich betrokken moeten blijven voelen, zich goed blijven voelen in de klas, voldoende gestimuleerd blijven. Actieplannen dienen dus op een positieve manier aangewend te worden op de verschillende niveaus (leerling, klas, school). Acties die aan de resultaten van de observaties gekoppeld worden, mogen niet (enkel) gericht worden naar 'zwakke' leerlingen. Deze acties moeten stimulerend zijn voor alle leerlingen. Om die reden pleit de EC uitdrukkelijk om de reeds verworven taalcompetenties en de talige noden van de leerlingen in kaart te brengen, veeleer dan alleen de tekorten te screenen. Taal is erg verbonden met motivatie, welbevinden. Het beginbeeld wordt erg vroeg in het secundair onderwijs geschetst. De interpretatie van dit beginbeeld mag niet leiden tot een 'selffulfilling prophecy'.



- Een belangrijke volgende stap is **communicatie**. We gaven reeds aan dat communicatie binnen het team essentieel is. Maar ook ouders en leerlingen zijn belangrijke actoren als het op assessment – en wat hun rol daarin kan zijn – aankomt.

Scholen communiceren vaak al uitgebreid met ouders over rapportage en punten. Maar over assessment is dit vaak minder. Toch is transparantie hier heel belangrijk. Het geeft ouders een beter inzicht en vergroot hun betrokkenheid. In de communicatie met de ouders moet een juist evenwicht gevonden worden. Ouders moeten voldoende geïnformeerd worden zonder te stigmatiseren / zonder te vroeg alarm te slaan. De communicatie moet vooral in positieve zin gebeuren, gericht op progressie - niet alleen naar de ouders toe maar ook naar de leerkrachten toe om stigmatiseren van leerlingen te vermijden. Maar we willen ook pleiten om via informele kanalen met ouders te communiceren over hoe er assessed wordt; wat de sterktes – want dat horen ouders ook graag – en zwaktes zijn van hun kinderen.

Veel minder vanzelfsprekend is de betrokkenheid van leerlingen op dit vlak.

Zoals het talenbeleid (en meer bepaald het taalassessmentbeleid) meer kans op slagen heeft als het gedragen wordt door de leerkrachten, zo vergroot de slaagkans ook als het gedragen wordt door de leerlingen. Werk maken van betrokkenheid bij leerlingen is dus belangrijk. Die betrokkenheid hoeft niet noodzakelijk te betekenen dat alle leerlingen mee rond de tafel gaan zitten in

alle beslissingsfasen. Niet alle leerlingen willen en kunnen participeren op alle niveaus. Het betekent in de eerste plaats dat een school de noden en verwachtingen van haar leerlingen een plaats geeft in het vormgeven van het talen- en assessmentbeleid. Maar leerlingen moeten ook de mogelijkheden krijgen om hun leerproces in eigen handen te nemen. Formele participatie via de leerlingenraad is een optie, maar niet altijd de meest ideale. Vertegenwoordigers van de leerlingenraad slagen er niet altijd in een spreekbuis voor alle leerlingen te zijn. Andersom vinden niet alle leerlingen hun weg naar de leerlingenraad. Informele participatie (op het niveau van de klas) werkt vaak beter. Concreet komt het erop neer dat leerkrachten bij het kiezen van hun werkvormen, lesinhouden (waar dat gaat), manier van assen ... de leerling betrekken. Hij wordt om zijn mening gevraagd, kan suggesties doen, kan (kritische) vragen stellen, krijgt een duidelijk antwoord. De leerling krijgt zo beter zicht op het eigen leerproces; op wat hij kan. Maar als actieve actor kan hij het leerproces mee vorm geven; wat hij nog wil bereiken. Zo krijgt hij inspraak en heeft hij een beter zicht op wat er op school en in de klas gebeurt.

De EC adviseert om voorafgaand aan screening en diagnose van de taalvaardigheid van alle leerlingen een **algemene brede observatie** (oranje vlak) te doen. Dit sluit aan bij wat we reeds eerder zegden dat er niet alleen op het vak Nederlands mag worden gefocust, maar ook op de schoolse taalvaardigheid die nodig is in andere vakken. Het assen van de beginsituatie Nederlands kan dus niet alleen de taak zijn van de taal leerkracht of te taalcoördinator. Binnen een sterk talenbeleid van een school draagt elke leerkracht bij tot het versterken van de schoolse TV van de leerlingen. Dit impliceert dat elke leerkracht een idee heeft van de talige competenties en noden. Daarnaast is het ook belangrijk dat naar andere competenties wordt gekeken. Vaak hangen die samen met taalvaardigheid. Kijkwijzers – zoals besproken in het vorige hoofdstuk – zijn hier zeer bruikbaar voor. Ze helpen om bij aanvang van het SO verschillende verworven competenties en behoeften van leerlingen in kaart te brengen. Er wordt aangegeven dat de instrumenten die het best werken in het veld / het meest ingezet worden, instrumenten zijn die onmiddellijk concrete tips genereren voor de leerkrachten (er wordt onder meer verwezen naar het DISCO-instrument).

Een laatste, zeer belangrijk, vlak in het schema is **impact** (rode vlak). Het is essentieel dat de school aandacht heeft voor de impact van haar talenbeleid op de verschillende niveaus (individu, klas, school en ouders) en dat ze daarover transparant kan rapporteren.

De EC pleit ervoor dat de concrete taal-AIT van een school kadert in het huidige outputgerichte – met klemtoon op zowel harde als zachte output – doorlichten van de onderwijsinspectie. We denken hier aan de twee niveau (beleid en uitvoering) en de vier kwaliteitsaspecten (doelgerichtheid, doeltreffendheid, ondersteuning en uitvoering) en voor de relevante aandachtsgebieden (taalvak Nederlands, Nederlands als instructietaal, Nederlands voor de communicatie).

Geen van de vlakken in het taal-AIT schema staan autonoom. De pijlen drukken de onderlinge verbanden uit.

De EC beklemtoont ook dat er voldoende aandacht geschonken moet worden aan het groepsniveau, het creëren van een positief taalklimaat in de klas.

Een belangrijk principe is ook dat de taal-AIT vooral scholen en leerkrachten wil aanzetten om taalprogressie in kaart te brengen om zo de slaagkansen van jongeren in onderwijsloopbaan te verhogen. Dit is belangrijk voor ouders en leerlingen, maar ook voor het beeld dat leerkrachten zelf van leerlingen hebben. In dit kader wordt verwezen naar de DLE van DIA-taal.

Het continu in kaart brengen van de progressie in taalcompetenties van leerlingen is een belangrijk onderdeel van effect. Zo'n interactief proces is niet alleen belangrijk bij de start van het SO, maar doorheen het volledige SO. Belangrijk hierbij is dat een iteratieve evaluatie niet leidt tot nieuwe tweede of derde 'metingen' in functie van verdere oriëntering in het SO. Bijkomende meetmomenten worden dan ook aangeraden bij de start van bvb. het tweede jaar. We verwijzen hier naar TAS bij start eerste jaar SO en TIST bij start tweede jaar SO. Ook DIA-taal biedt hier potentieel. We zegden reeds dat bij diagnose bij aanvang SO de klemtoon best op luisteren en lezen ligt. Later in het SO moet ook intensief gekeken worden naar progressie in schriftelijke competenties van leerlingen.

Het concretiseren van de opeenvolgende assessments doorheen het SO kan ook topdown benaderd worden: welke vaardigheden zijn er nodig in de derde graad en wat moet er bijgevolg aangebracht worden in de tweede graad? Welke vaardigheden zijn er nodig in de tweede graad en wat moet er bijgevolg aangebracht worden in de eerste graad? Het uitwerken van dergelijke verticale leerlijnen vormt ook een onderdeel van het talenbeleid en moet nauw aansluiten bij de eindtermen.

Om het even welk instrument of instrumentarium wordt gebruikt en om het even welke vaardigheden er in kaart worden gebracht, de link met het niveau beleid moet altijd bewaard worden omdat er dikwijls belangrijke beleidsmatige implicaties zijn. Dit gaat verder dan een sterk talenbeleid op school. Het gaat ook over de impact op de organisatie van het curriculum: organisatie zorgstructuur, keuze doelstellingen, opstellen actieplan, organiseren en faciliteren van de professionalisering, betrokkenheid maar ook draagkracht van alle leerkrachten, ...

Ondersteunende maatregelen:

- Binnen de EC werd de vraag naar haalbaarheid voor de scholen meermaals gesteld:
 - Wat als een dergelijke beginbeeld ook geschetst moet worden voor andere vakken/competenties (en niet enkel Nederlands)?

- Het werken met kijkwijzers is erg intensief. Kan dit instrument ingezet worden voor alle leerlingen? Bv. Er is een kijkwijzer voor elke vaardigheid die op vijf verschillende momenten per jaar moet ingezet worden, is dit haalbaar voor een klas van 20 leerlingen?
 - Kan een school deze brede beginbeelden van leerlingen wel verwerken / synthetiseren? Kunnen ze hiermee aan de slag?
- De EC geeft aan dat leerkrachten niet afgeschrikt mogen worden. Er moet een goed basisscenario uitgewerkt worden, aangevuld met uitbreidingsmogelijkheden. Op die manier worden leerkrachten niet afgeschrikt maar uitgedaagd. Het basisscenario moet voldoende concreet uitgewerkt worden: hoeveel tijd is er nodig? Welke vragen/instrumenten moeten ingezet worden? Er moet een concrete handleiding uitgewerkt worden.
- Het gebruik van de taal-AIT mag geen bijkomende plan- en registratielast voor leerkrachten en scholen veroorzaken.

Adviezen aan de Minister

De expertencommissie pleit niet voor de ontwikkeling van nieuwe instrumenten gericht op het assen van competenties Nederlands bij instap in het eerste jaar van het secundair onderwijs. Er zijn reeds heel wat instrumenten voor handen, die binnen een assessment-procedure Nederlandse taalvaardigheid voor verschillende vaardigheden of onderdelen kunnen ingezet worden.

Wel hebben scholen en leerkrachten nood aan duidelijke implementatiestrategieën met betrekking tot het assen van Nederlandse taalvaardigheid. Zij willen concrete en onmiddellijk te implementeren antwoorden krijgen op onder meer volgende vragen:

- Welke instrumenten worden het best ingezet voor het assen van bepaalde vaardigheden – rekening houdend met de specifieke context en de specifieke leerlingenpopulatie van een school?
- Welke voor- en nadelen zijn er aan het gebruik van de verschillende instrumenten verbonden? Wat zijn mogelijke valkuilen bij het inzetten van de verschillende instrumenten?
- Welke criteria kunnen gehanteerd worden bij het beoordelen van instrumenten en het inpassen van deze instrumenten in een assessment-procedure?
- Hoe moeten deze instrumenten concreet gebruikt worden: door welke leerkrachten, op welke tijdstip in het schooljaar, hoe verloopt dit precies (methode), wat is de duurtijd, wat is de kostprijs, welke instructie of ondersteuning kan gegeven worden aan leerlingen, ...?
- Hoe moeten de resultaten van de verschillende instrumenten geïnterpreteerd worden?
- Op welke manier kunnen deze resultaten gebruikt worden voor het voeren van taalondersteuning en talenbeleid op leerling-, klas-, en schoolniveau?
- Welke communicatiestrategieën gericht naar leerlingen, leerkrachten en ouders moeten uitgewerkt worden bij het inzetten van bepaalde instrumenten?

Deze vragen moeten op een voldoende concrete manier beantwoord worden zodat alle leerkrachten – niet enkel de taalcoördinator of de GOK-leerkracht – bij de assessment-procedure kunnen betrokken worden. De taal- AIT, zoals uitgewerkt in dit rapport, wil een eerste aanzet zijn tot de ontwikkeling en concretisering van dergelijke implementatiestrategieën.

De assessment taalvaardigheid Nederlands bij de start van het secundair onderwijs vormt het startpunt voor de verdere taalverwerving doorheen dit secundair onderwijs en moet dan ook gekaderd worden binnen het ruimere talenbeleid op school.

Sinds 2007 worden scholen aangemoedigd een actief en expliciet talenbeleid te voeren gericht op het verhogen van taalvaardigheid Nederlands en vreemdetalenkennis bij leerlingen. Uit de Onderwijs Spiegel 2009-2010 van de onderwijsinspectie blijkt dat ongeveer 60% van de scholen reeds gestart is met het uitwerken van een talenbeleid. Van deze groep heeft slechts 20% een verregaand talenbeleid uitgewerkt. Dit betekent wel dat – op het moment van de doorlichtingen

door de onderwijsinspectie – 40% van de scholen nog niet werkten aan een geëxpliciteerd talenbeleid en dat een ongeveer even grote groep scholen nog een hele weg af te leggen hadden.

De leden van de EC onderschrijven het belang van een goed uitgewerkt talenbeleid op elke school, maar realiseren zich dat dit geen gemakkelijke opdracht is. Bijkomende ondersteuning, begeleiding en professionalisering van scholen en leerkrachten is een absolute voorwaarde voor het uitwerken en implementeren van een kwaliteitsvol talenbeleid ,inclusief assessmentbeleid.

Het verder uitwerken van het taal-AIT en het ontwikkelen van implementatiestrategieën, kunnen enkel met succes uitgevoerd worden indien de verschillende actoren binnen het onderwijsveld betrokken worden. De expertencommissie is van mening dat de verder uitwerking en concretisering van de taal-AIT en het versterken van de ondersteuning en begeleiding van de scholen in wisselwerking met het onderwijsveld moeten aangepakt worden.

De EC formuleerde volgende beleidsaanbevelingen, gericht aan de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming:

Aanbeveling 1

De minister ondersteunt de implementatie van de taal-AIT, zoals uitgewerkt in dit rapport. De minister neemt de taal-AIT op als een belangrijk onderdeel van een actief en expliciet talenbeleid in het secundair onderwijs.

Aanbeveling 2

De minister laat **de inzetbaarheid van de AIT onderzoeken voor andere ontwikkelingsdomeinen binnen onderwijs**. De EC is overtuigd van de meerwaarde van een assessment tool, zoals uitgewerkt in dit rapport. Een dergelijke methodiek is niet enkel bruikbaar voor het in kaart brengen en beoordelen van taalvaardigheid Nederlands. Eenzelfde benadering kan ook uitgewerkt en geïmplementeerd worden voor andere ontwikkelingsdomeinen binnen onderwijs.

Aanbeveling 3

De expertencommissie beveelt de minister aan een onderzoeksopdracht uit te schrijven gericht op **het verder uitwerken van de taal-AIT en het ontwikkelen van implementatiestrategieën** voor scholen en leerkrachten. De basisprincipes, zoals hierboven beschreven, vormen hierbij het vertrekpunt. De implementatiestrategieën moeten gekenmerkt worden door een hoge mate van concreetheid en onmiddellijke inzetbaarheid. Belangrijk is dat ook praktijkmensen actief worden betrokken.

Aanbeveling 4

De expertencommissie beveelt de minister aan een **projectoproep uit te schrijven gericht op een experimentele implementatie de taal-AIT**.

Bij de uitvoering van dit project moeten de verschillende actoren binnen het onderwijsveld betrokken worden, met namen scholen, ondersteunings- en begeleidingsstructuren van scholen, lerarenopleidingen en wetenschappelijke expertisecentra.

Deze experimentele implementatie dient als ondersteuning voor het uitvoeren van beleidsaanbeveling 3. Uitwerking en concretisering van de taal-AIT en beleidsaanbeveling 5. Professionalisering en deskundigheidsbevordering op vlak van taalverwerving en talenbeleid.

Aanbeveling 5

De expertencommissie beveelt de minister aan **professionalisering en deskundigheidsbevordering op vlak van taalassessment en talenbeleid in het ganse onderwijsveld te versterken**. Hiertoe moeten acties ondernomen worden op verschillende niveaus.

Op een eerste niveau moet er voorzien worden in professionalisering en deskundigheidsbevordering van de begeleidingstructuren op vlak van taalassessment en talenbeleid.

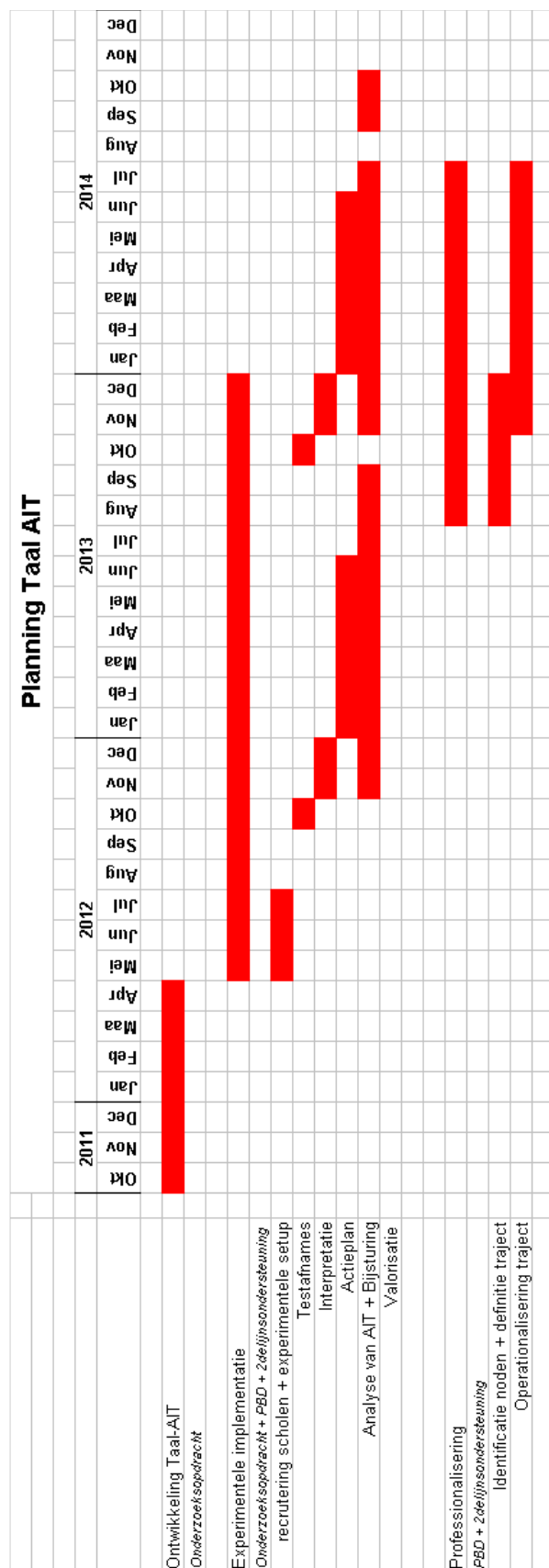
Op een volgend niveau moet gewerkt worden aan de professionalisering en deskundigheidsbevordering van scholen en leerkrachten via de ondersteunings- en begeleidingsstructuren.

Op een derde niveau moet er in de lerarenopleiding voldoende aandacht besteed worden aan taalassessment en het uitwerken en implementeren van een talenbeleid.

Het ontwikkelen en implementeren van de taal-AIT (aanbeveling 3) moet gekoppeld worden aan een implementatieplan voor professionalisering en deskundigheidsbevordering van alle betrokken actoren.

Tijdpad voor de uitvoering van een experimentele implementatie

De commissie werkte volgend **tijdpad voor de uitvoering van een experimentele implementatie** van de taal-AIT:



Literatuurverwijzingen

- Bachman, L. & A. Palmer (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Bogaert, N. & K. Van den Branden (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Colpin, M., S. Gysen, K. Jaspaert, R. Heymans, K. Van den Branden & M. Verhelst (2006). *Studie naar de wenselijkheid en haalbaarheid van de invoering van centrale taaltoetsen in Vlaanderen in functie van gelijke onderwijskansen*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs (K.U.Leuven).
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Braekeleer, H. (2008). Het meten van taalvaardigheid en het opstellen van een begeleidingstraject via taaltoetsen. In De Hert, W. (red.), *Taalbeleid in de praktijk*. Mechelen: Plantyn.
- De Braekeleer, H. (2011). Van lappendeken tot kunstwerk-in-beweging: doelgericht werken aan een kwaliteitsvol en dynamisch talenbeleid. *Impuls*, nr. 3, jrg. 41.
- De Hert, W. (red.) (2008). *Taalbeleid in de praktijk*. Mechelen: Plantyn.
- Figueras, N., B. North, S. Takala, N. Verhelst and P. Van Avermaet (2006). *Relating Examinations to the Common European Framework: A Manual*. *Language Testing*. 23 (4), 497-519.
- Gysen, S. (2004). Taal anders evalueren. *Vonk*, nr. 2, jrg. 34, p. 20-24.
- Lenz, P. & R. Berthele (2010). *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Language Policy Division (COE), www.coe.int/lang.
- North, B. (2007). The CEFR Common Reference Levels: validated reference points and local strategies. In *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*, report on an Intergovernmental Language Policy Forum, Strasbourg: Council of Europe, 2007, p.19. Available online at www.coe.int/lang.
- Peters, E. & T. Van Houtven (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco.
- Rosenthal, R. & L. Jacobson (1992). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Irvington Publishers.
- Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests. A critical perspective on the uses of language tests*. London: Longman.

Steunpunt Gelijke onderwijskansen (2008). *Breed evalueren. Visietekst*. www.steunpuntgok.be.

Van Avermaet, P. (2003). Ethiek in (taal)toetsing? In: *Artikelen van de vierde Sociolinguïstische Conferentie*.

Van Avermaet, P. & S. Gysen (2006). From needs analysis to tasks. Goals and curriculum development in task-based language teaching. Pp. 17-46. In Van den Branden K. (ed.) *Task based language teaching. From theory to practice*. Cambridge University Press.

Van Avermaet, P. & S. Sierens (2010). Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. *Handboek beleidsvoerend vermogen. Doelgerichte visie, afl. 4*, 1-48.

Van de Branden, K. (2007). Taaltoetsen en schooltaalbeleid. Is meten echt beter weten? *Vonk, nr. 1, jrg. 37*, p. 3-20.

Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.

Van Houtven, T., E. Peters & G. Cajot (2010). Taalbeleid uit de startblokken. Een taaltest of een behoefteanalyse als startschot? In Van Hoyweghen, D. (red.) *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid*. Mechelen: Plantijn.

Van Hoyweghen, D. (2010). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid*. Mechelen: Plantijn.