

Taalcompetenties evalueren: waarom, wat, hoe, en dan?

Auteur: *Kris Van den Branden*

Leraren stellen zich heel wat vragen bij het evalueren van taalcompetenties. De vaakst gestelde vraag die ik als leraaropleider en nascholer van leraren en studenten krijg, is een ‘hoe-vraag’: hoe kunnen we het best taalcompetenties evalueren en opvolgen? In dit artikel betoog ik dat die ‘hoe-vraag’ slechts de derde is in een reeks van vier: Waarom willen schoolteams taalcompetenties evalueren? Wat moet er dan precies geëvalueerd worden? Hoe moeten we evalueren? Wat doen we nadien met de resultaten van de evaluatie? De volgorde van de vier basisvragen over taalcompetenties lijkt me vrij dwingend, net als het feit dat schoolteams zich samen moeten beraden over het antwoord dat zij vanuit hun context en pedagogisch project op deze vier vragen formuleren. De uiteindelijke inzet van al de tijd en energie die aan evaluatie wordt besteed is dat het leerproces van de leerling positief wordt bevorderd en dat het onderwijs verbetert. De rest is daaraan ondergeschikt.

Waarom evalueren?

Schoolteams kunnen diverse redenen hebben om de taalcompetenties van hun leerlingen te beoordelen en op te volgen. Bogaert en Van den Branden (2011) onderscheiden 3 centrale functies van evaluatie: (1) de informatievergarende en -verstrekke functie, (2) de besluitvoerende functie, en (3) de ondersteunende functie. De derde schuiven ze naar voren als de belangrijkste, terwijl de eerste twee degenen zijn die vaak het meest in het oog springen van zowel ouders, leerlingen als leerkrachten. De informatievergarende en -verstrekke functie houdt in dat een leerkracht informatie verzamelt over de prestaties van de leerling op het vlak van taalcompetenties en/of de vorderingen die hij maakt, en op basis van de verkregen informatie een oordeel velt. Dat oordeel kan op diverse wijzen worden uitgedrukt en meegedeeld aan de leerling, van mondelinge commentaren tot cijfers. Het schoolrapport dat de leerling meekrijgt en aan zijn ouders overhandigt, vormt hiervan vaak het concrete, materiële eindproduct. Het vergaren en verstrekken van informatie over prestaties en vorderingen van leerlingen mondt vaak ook uit in een vorm van besluitvoering (de tweede functie): Mag de leerling naar het volgende leerjaar? Moet de leerling extra taken uitvoeren? Welke studierichting is voor de leerling het meest geschikt?

Wie focust op de besluitvoerende en informatievergarende functies van evaluatie, komt in de verleiding om evaluatie als een eindpunt op een lijn te zien. Eerst wordt er onderwezen (door de leerkracht) en geleerd door de leerling, dan wordt geëvalueerd hoe goed de leerling de leerstof verworven heeft, en ten slotte wordt daarover gerapporteerd (inclusief de besluiten die getrokken mogen worden). Maar dat is al te eenvoudig en lineair. Evaluatie is

“Wie focust op de besluitvoerende en informatievergarende functies van evaluatie, komt in de verleiding om evaluatie als een eindpunt op een lijn te zien. Maar dat is al te eenvoudig en lineair.”

ook een beginpunt voor leerprocessen, en oefent een (haast continue) tussentijdse invloed uit. De evaluatiepraktijk van een school heeft onvermijdelijk zélf een impact op het leerproces van leerlingen. Leerlingen kunnen door resultaten op toetsen of examens, of door evaluerende opmerkingen van hun leerkracht, sterk gemotiveerd of gedemotiveerd worden tot verder leren; ze kunnen er zelfvertrouwen door verliezen of vergaren; ze kunnen via de evaluatie kennis opbouwen in wat ze goed kunnen en wat niet; ze krijgen energie voor leren, of verliezen die. En de impact van de evaluatiepraktijk van schoolteams op leerprocessen is diepgaand. Zo geven diepte-onderzoeken naar ongekwalificeerde uitstroom in het onderwijs aan dat als leerlingen die spijbelen, afhaken en ongekwalificeerd uitstromen uit het secundair onderwijs, dat vaak wijten aan een lange reeks van faalervaringen en negatieve evaluatiesignalen die ze veelvuldig kregen vanaf het basisonderwijs (Byrne & Smyth, 2010). Al mag leren in de hoofden van velen een grotendeels cognitief gebeuren zijn, het drijft op een onderstroom van socio-emotionele energie, die sterk wordt aangedreven door het competentiegevoel dat leerlingen opbouwen; op haar beurt wordt dat zelfcompetentiegevoel sterk beïnvloed door de beoordelingen door

externen (Deci & Ryan, 2000; Dumont e.a., 2010).

Zo komen we naadloos bij de ondersteunende functie van evalueren terecht. Evaluatie kan leerprocessen op diverse wijzen ondersteunen. Ten eerste door, zoals hierboven aangegeven, het zelfcompetentiegevoel van de leerling te versterken: positieve feedback kan zelfvertrouwen en motivatie aanwakkeren. Maar daarmee wil ik geenszins impliceren dat leerkrachten alleen maar positieve feedback en signalen mogen geven aan leerlingen. Integendeel: evaluatie kan leerders helpen om niet alleen de dingen te zien die ze al goed kunnen, maar ook de punten te identificeren die ze nog onvoldoende onder de knie hebben en waarop ze meer moeten oefenen of beter moeten letten (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Van den Branden, 2013). Fouten bevatten erg veel informatie. Goedgerichte, concrete, onderbouwde feedback kan het leerproces sterk vooruithelpen door de leerder inzicht te geven in zijn eigen prestaties, zowel rond de aspecten die al goed gaan ('tops') en de werkpunten ('tips'); via gerichte, concrete feedback kunnen alternatieven aangereikt worden voor een bepaalde (niet zo succesvolle) werkwijze. Dit sluit overigens erg goed aan bij de manier waarop mensen buiten de school leren: 'trial and error' leidt buiten

de school vaak tot leren als de ‘error’ tenminste kan worden geïdentificeerd, ontleed en omgebogen in meer werkzame strategieën. Met andere woorden, evalueren kan leerkrachten helpen om leerlingen beter te leren kennen, en hun ondersteuning beter af te stemmen op diens noden en behoeften. Het helpt leerkrachten op die manier ook om de kracht van hun eigen onderwijs in te schatten: Wat heeft goed gewerkt, en wat niet? Welke taalvaardigheden, -kennis, en -attitudes hebben de leerlingen dankzij mijn onderwijs al goed ontwikkeld, en voor welke is meer gerichte aandacht nodig? In dit perspectief is de kern van evalueren naar leerlingen kijken en je als leerkracht afvragen: Wat zie ik? En hoe kan ik deze leerling(en) het best ondersteunen?

Wat evalueren?

Wat leerkrachten evalueren, en vooral wat op het schoolrapport terecht komt en tijdens beraadslagingen de doorslag geeft, bepaalt uiteindelijk wat leerlingen en ouders cruciaal zullen vinden; het bepaalt tevens waaraan leerkrachten in hun onderwijs verhoogde aandacht geven. Het is daarom erg belangrijk dat schoolteams nagaan of hun evaluatiepraktijk voor taal draait rond de cruciale taalcompetenties die leerlingen moeten verwerven, en niet vertroebeld wordt door wat makkelijk meetbaar en scoorbaar is. Evalueren betekent dus, willens nillens, kleur bekennen: elk rapport van een leerling is tegelijkertijd een rapport van de keuzes van de schoolteamleden rond wat ze écht valoriseren. Wat taalcompetenties betreft, is het essentieel dat schoolteams nagaan in hoeverre de taalcompetenties die zij evalueren, corresponderen met de taalcompetenties die leerlingen echt nodig hebben om in het vervolgonderwijs en in de wereld buiten

“Het is erg belangrijk dat schoolteams nagaan of hun evaluatiepraktijk voor taal draait rond de cruciale taalcompetenties die leerlingen moeten verwerven, en niet vertroebeld wordt door wat makkelijk meetbaar en scoorbaar is.”

de school volwaardig te functioneren en zich verder te ontwikkelen. In dit verband wordt steeds vaker verwezen naar de zogenaamde 21e eeuwse vaardigheden (Van den Branden, 2011, 2012): Onder invloed van de snelle veranderingen in de globaliserende informatie- en communicatiemaatschappij van de 21e eeuw worden hoge eisen gesteld aan de taalcompetenties van leerlingen, en dat vanaf het basisonderwijs. Zo moeten leerlingen vaardig kunnen omgaan met complexe informatie die uit diverse bronnen komt, moeten ze vlot structurend en evaluerend kunnen lezen en luisteren (dus zelf doelgericht structuur aanbrengen in teksten, en informatie uit diverse informatiebronnen met mekaar vergelijken), samen constructief overleggen, informatie mondeling doorgeven, allerlei functionele boodschappen kunnen schrijven, en gericht luisteren. Dat zijn vaardigheden die zowel in Vlaanderen en in Nederland in de eindtermen/ontwikkelingsdoelen worden vermeld, en waarvan schoolteams zich dus moeten afvragen of dit degene zijn die het meest, en het best, worden geëvalueerd en opgevolgd. Een kritische analyse van schoolrapporten en de wijze waarop ‘punten voor het rapport’ door leerkrachten en leerlingen

worden gesprokkeld kan in dit verband aanleiding geven tot zeer fundamentele discussies in leraarkamers. Zo kan een kritische analyse van de toetsen die in de gebruikte taalmethode voorkomen aan het licht brengen dat leerlingen wel erg goed getraind worden om vraagjes over leesteksten op te lossen waarop het antwoord letterlijk in de tekst te vinden is, maar te weinig vragen krijgen die hen uitdagen om informatie die verspreid zit over de tekst te combineren, om iets dat ze lezen te relateren aan een persoonlijke ervaring, of om leesstrategieën toe te passen waarvan wetenschappelijk onderzoek vaststelt dat ze het leesproces vooruithelpen, zoals voorspellend lezen, hoofdzaken van bijzaken onderscheiden, informatie in een tekst aftoetsen aan een leesdoel (Padmos, Van Gorp & Van den Branden, 2013). Zowel de prestaties die leerlingen op bepaalde momenten leveren, als de groei die zij daarbij doormaken, zouden in kaart gebracht moeten worden. De evaluatie van taalcompetenties is in veel scholen nog steeds grotendeels gestoeld op het meten van prestaties, en dus momentopnames. Dat is enigszins paradoxaal in een omgeving die expliciet op ontwikkeling is gericht. Wie groei in kaart brengt (op

welke punten zijn leerlingen vooruitgegaan en op welke niet in vergelijking met een vorige beoordeling?) krijgt een beter beeld van hoe het ontwikkelingsproces van leerlingen verloopt, en op welke punten extra aandacht en ondersteuning nodig zijn. Tegelijkertijd kan het voor een leerling erg motiverend zijn om de eigen vorderingen te zien, en tevens erg leerrijk om de eigen werkpunten (punten waarop de groei stopt, of snellere groei nodig is) te identificeren. Zeker voor leerlingen die bij prestatiemetingen vaak onder het gemiddelde of de mediaan scoren, en/of zelden een tien of een 'A' halen, kan het motiverender zijn om in de eerste plaats te worden vergeleken met zichzelf. Zien dat je vooruitgaat, en dat je gaandeweg autonomer wordt in het uitvoeren van bepaalde taaltaken, geeft positieve energie voor leren. Te horen krijgen dat je desondanks weer eens onder het klasgemiddelde scoorde, kan heel wat demotiverender overkomen.

De evaluatiepraktijk van een schoolteam, en de daaruit voortvloeiende ondersteuningspraktijk, kan nog rijker en breder worden indien ook naar de factoren achter de prestaties en groei wordt gekeken. Hier draait het om factoren als de motivatie van de leerlingen, hun interesses, de strategieën die de leerlingen tijdens het taakuitvoeringsproces toepasten, hun zelfvertrouwen en zelfsturing, de mate waarin ze zich veilig voelen in de klas om te spreken (en daarbij risico's te nemen), en het inzicht dat ze in hun eigen leerproces hebben. Scoorde de leerling slecht op de spreektoets omdat ze te zenuwachtig was, te weinig voorkennis over het onderwerp van gesprek had, of de planningstijd (vooraf) niet effectief gebruikte? Leerkrachten die meer over hun leerlingen weten, kunnen meer voor hun leerlingen doen. Leerkrachten die breder kijken, kunnen beter ondersteunen.

Hoe evalueren?

Om te weten te komen welke (gedifferentieerde) ondersteuning leerlingen het best kan vooruithelpen, is een gevarieerd repertoire aan beoordelingsmethoden nodig. Testen en toetsen die leerlingen individueel oplossen, kunnen veel informatie opleveren, maar kunnen best aangevuld worden met informatie die uit klasobservaties komt. Wie leerlingen nauwgezet in het oog houdt (en beluistert) terwijl ze taaltaken uitvoeren, kan een diepgaand inzicht verwerven in hoe leerlingen tot een bepaald resultaat komen, met welke woorden of uitdrukkingen ze worstelen, welke gedachten ze moeilijk onder woorden krijgen, welke strategieën ze bij het lezen toepassen (en welke niet), hoe ze een schrijftaak aanpakken... Wie leerlingen observeert tijdens groepswerken, krijgt een beeld van de mate waarin leerlingen echt naar anderen kunnen luisteren, bereid zijn om naar compromissen te zoeken, en anderen het woord te laten. Die cruciale talige aspecten van samenwerken kunnen moeilijk – of haast onmogelijk – via toetsing worden vastgesteld.

In Vlaanderen werkt een aantal kleuterscholen (groepen 1 en 2 in Nederland) met een observatiewijzer die is opgebouwd rond de officiële ontwikkelingsdoelen, uitgevaardigd door de overheid, en waarbij vanuit klasobservaties wordt beoordeeld of een leerling bepaalde taalcompetenties heeft verworven. Daarbij wordt gecodeerd in welke mate de leerling een taalkaak die gerelateerd is aan een ontwikkelingsdoel zelfstandig kan uitvoeren of nog ondersteuning van de leerkracht (of van een andere leerling) nodig had. Kan de leerling bijvoorbeeld op basis van een mondelinge instructie een fysieke handeling uitvoeren? Kan de leerling vertellen hoe zij te werk is gegaan bij het stellen van een bepaalde handeling? Kan de leerling een korte ervaring of verhaaltje navertellen? De leerling

wordt meermaals geobserveerd, en telkens wordt aangestipt hoeveel ondersteuning er nodig was. Door observaties van dezelfde taalkaak door dezelfde leerlingen tijdens verschillende momenten in de tijd en in verschillende situaties naast elkaar te leggen, bouwt de leerkracht gaandeweg een breed beeld op van de mate waarin de leerling op weg is om de cruciale taalcompetenties – in functionele contexten – te verwerven en toe te passen, en (vooral) van de ondersteuning die de leerling nodig heeft. Meer zelfs, als de observerende leerkracht een leerling tijdens de uitvoering van bepaalde taaltaken helpt, kan de leerkracht ook meteen observeren welk soort ondersteuning bij die leerling het meest effectief is. Evalueren, onderwijzen en leren raken daardoor steeds meer verstrengeld in elkaar (Vanhoof & Van Petegem, 2002). Het bovenstaande suggereert dat er bij het vergaren en beoordelen van informatie een centrale rol is weggelegd voor de leerkracht. Maar ook leerlingen kunnen in het evaluatieproces veel voor mekaar betekenen. Als leerlingen zelf actief participeren aan de evaluatie, kan dat veel leerwinst opleveren (Dochy en Struyven, 2011; Vanhoof & Van Petegem, 2004; Gysen, 2004). Leerlingen kunnen andere leerlingen van feedback voorzien, of een actieve rol opnemen bij zelfevaluatie. Bijvoorbeeld, bij het schrijven van een uitnodiging voor het grootoudersfeest, kunnen leerlingen van het basisonderwijs een eerste 'draft' schrijven. Vervolgens geven ze in groepen van vier feedback op mekaars eerste drafts; een alternatief voor deze fase is dat de leerlingen naar uitnodigingen van leerlingen van het vorige jaar kijken en deze op volgorde van kwaliteit leggen (welke is de beste uitnodiging, en welke de minst goede?). Op basis van die feedbackronde denkt de klas samen na over de criteria waaraan een goede uitnodiging moet voldoen. De leerlingen kunnen vervolgens individueel aan de slag om hun eigen schrijf-

product te reviseren en finaliseren. Tijdens dit schrijfproces, waarin evaluatie inherent werd verweven met het leerproces, kunnen de leerlingen kennis verwerven waarmee ze niet alleen deze specifieke uitnodiging tot een goed einde kunnen brengen, maar ook andere uitnodigingen in de toekomst kunnen evalueren en bijsturen. Zelfevaluatie en peerevaluatie worden dus vooral waardevol als leerlingen daardoor inzicht kunnen verwerven in de criteria waaraan een bepaalde prestatie moet voldoen.

En dan?

Het antwoord op de vierde vraag (Hoe wordt de evaluatie opgevolgd? Wat wordt er gedaan met de informatie die werd verzameld en het oordeel dat werd gevormd?) vloeit automatisch voort uit het antwoord dat hierboven op de drie vorige vragen werd gegeven. Voor een groot gedeelte is de kwaliteit van de evaluatie rechtstreeks gerelateerd aan de kracht van de impuls die vanuit de evaluatie aan leerprocessen en taalproducten van leerlingen kan gegeven worden. Die impuls kan – tegelijkertijd – socio-emotioneel en cognitief van aard zijn. Met andere woorden, de energie die leerkrachten investeren in evalueren zou maximaal moeten kunnen resulteren in nieuwe energie voor leren bij leerlingen (Van den Branden, 2011, 2012). Het is precies daarom dat hedendaagse assessment-experts de kwaliteit van evaluatie-instrumenten en evaluatiepraktijken niet alleen toetsen aan criteria als validiteit (evalueren we wat we moeten evalueren?), betrouwbaarheid (evalueren we op een betrouwbare manier?), praktische haalbaarheid (kost evalueren niet te veel tijd en ruimte?), maar ook op de impact van de evaluatie op leren en onderwijzen (Dochy & Struyven, 2011; Hattie & Timperley, 2011). Het antwoord op vraag 1 ('Waarom evalu-

“De energie die leerkrachten investeren in evalueren zou maximaal moeten kunnen resulteren in nieuwe energie voor leren bij leerlingen.”

eren’) gaf al duidelijk aan dat toetsing en evaluatie meer moeten opbrengen dan een tijdelijke momentopname (een ‘snapshot’) van leerprestaties; wat ze vooral moeten opleveren is waardevolle informatie voor individuele leerders (en groepen van leerders) over de mate waarin hun prestatie beantwoordde aan bepaalde criteria, de redenen waarom dat wel of niet het geval is, de specifieke punten waarop verbetering of verhoogde aandacht nodig is, en de strategieën en werkwijzen die gebruikt kunnen worden om de werkpunten aan te vatten. Procesgerelateerde feedback kan leerders tijdens taaltaken – of meteen erna – cruciale informatie geven over bepaalde fasen van de taakuitvoering waar verbetering mogelijk is, of kan leerders wijzen op aspecten van taaltaken die ze misbegrepen hebben. Evenzeer kan feedback leerlingen de noodzakelijke bevestiging en aanmoediging opleveren die ze nodig hebben om er met volle energie tegenaan te blijven gaan.

In een schoolteam is het echter belangrijk dat de feedback-functie van evaluatie het niveau van de individuele klas, leerling en leerkracht overstijgt. Als op teamniveau de evaluatie van de evaluatie wordt gemaakt, en leerkrachten samen – over klasgrenzen – heen de evaluatie van taalcompetenties overschouwen, ontstaat bijzonder veel potentieel voor onderwijsverbetering (Fullan, 2011; Van den Branden, 2013). Schoolteams die de evaluatie van taalcompetenties

tot punt van gezamenlijk overleg maken, raken al gauw de meest fundamentele vragen rond taalonderwijs, en onderwijs in het algemeen, aan. Het gaat dan om vragen als:

- Wat kunnen we samen (klasoverstijgend) uit de resultaten van onze leerlingen leren over de kwaliteit van ons onderwijs? Bijvoorbeeld, wat zegt de systematisch zwakke score van onze leerlingen op schrijftoetsen over de kwaliteit van ons schrijfonderwijs? Krijgen we niet een signaal dat we collectief meer moeten overschakelen op een schrijfdidactiek waarin het schrijfproces (en aspecten als plannen, reviseren, en feedback geven/krijgen) meer aandacht moeten krijgen?
- Welke taalcompetenties worden onvoldoende geëvalueerd? Als we de toetsen van de verschillende leerjaren samenleggen, welke van de cruciale vaardigheden worden dan te weinig opgevolgd (en misschien te weinig onderwezen), en welke krijgen naar verhouding een te grote aandacht?
- Hoe volgen de leerkrachten van de verschillende leerjaren de prestaties van onze leerlingen op? Zit er enige systematiek in de wijze waarop we feedback aan onze leerlingen geven aangaande hun lees-, luister-, spreek- en schrijfprestaties?
- Welke criteria hanteren we in de opeenvolgende jaren om bepaalde taalpresta-

ties te evalueren? Wat verwachten we in de verschillende leerjaren, en wat zegt dat over de leerlijn die we hanteren?

- Hoe rapporteren we in de diverse leerjaren? Welke reactie (op het rapport) verwachten we van de leerlingen en de ouders? In welke mate zijn onze rapporten een vorm van eenrichtingsverkeer? Hebben ouders en leerlingen de ruimte om te reageren op het rapport? Wat zegt dat over de wijze waarop we communiceren met ouders?

Evaluatie van taalcompetenties vormt voor schoolteams vaak een zeer goede insteek om hun schooltaalbeleid echt grondig onder de loep te leggen. Dat is het logische gevolg van het feit dat evaluatie individuele leerkrachten – en schoolteams – dwingt, *willens nillens*, om cruciale keuzes te maken. Die keuzes worden nog crucialer naarmate het team beseft dat de antwoorden op de vier bovenstaande vragen een cruciale impact hebben, *willens nillens*, op het leerproces van de leerlingen.

Conclusie

De kwaliteit van de evaluatiepraktijk op een school kan grotendeels afgemeten worden aan de mate waarin ze de leerprocessen van leerlingen positief beïnvloedt en ondersteunt. Een hamvraag voor een schoolteam is dus: leidt onze evaluatie tot meer en betere ZORG voor de leerlingen, of leidt de evaluatie vooral tot meer ZORGEN bij de leerlingen? Binnen een schooltaalbeleid kan de bespreking van de evaluatiepraktijk tot diepgaand overleg – en onderwijsverbetering – leiden, zeker naarmate schoolteams doordrongen raken van het feit dat de resultaten van evaluatie heel veel informatie over de kwaliteit van onderwijs bevatten, en tevens een bijzonder krachtige steiger voor de bevordering van taalleerprocessen vormen.

Literatuur

- Padmos, T., Van Gorp, K., & Van den Branden, K. (2013). *Beter leren lezen en schrijven*. Handvatten voor een effectieve aanpak in het basis- en secundair onderwijs. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en vorming. Verkregen op file:///C:/Users/u0005724/Downloads/Beter_lezen_en_schrijven%20(3).pdf op 7 april 2014.
- Bogaert, N. & Van den Branden, K. (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven: ACCO
- Byrne, D. & Smyth, E. (2010). *No way back. The dynamics of early school leaving*. Dublin: Liffey Press.
- Deci & Ryan (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11/4, 227-268.
- Dochy, P. & Struyven, K. (2011). Het waarom, wat, wie, wanneer, waarmee en hoe van evalueren. In Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (red.), *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school* (pp. 33-59). Bussum: Coutinho.
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.) (2010). *The nature of learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Gysen, S. (2004). Taal anders evalueren in de klas. *Vonk*, 34/2, 3-20.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77/1, 81-112.
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: ACCO.
- Van den Branden, K. (2013). Visietekst duurzaam onderwijs. Verkregen op 1 april 2014, www.duurzaamonderwijs.com
- Van den Branden, K. (2012). Sustainable education: basic principles and strategic recommendations. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 285-304.
- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2004). Alternatieve evaluatievormen als hefboom voor leren: uitdagingen voor het onderwijs in het Nederlands. *VONK*, 34/1, 3-22.
- Kris Van den Branden is hoofd van de lerarenopleiding Letteren aan de Katholieke Universiteit Leuven en academisch promotor van het Centrum voor Taal en Onderwijs aan dezelfde universiteit.***