



Formatief evalueren in het primair onderwijs

Werken aan groei

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Formatief evalueren in het primair onderwijs

Werken aan groei

December 2019

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2019 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs: Anneke Noteboom, Gerdineke van Silfhout en Anne-Christien Tammes

Met medewerking van: de basisscholen ASVO in Amsterdam, Coninxhof in Venray, De Driemaster in Nijmegen, De Wieling in Haalderen en Lucas van Leyden in Leiden

Informatie

SLO

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 840

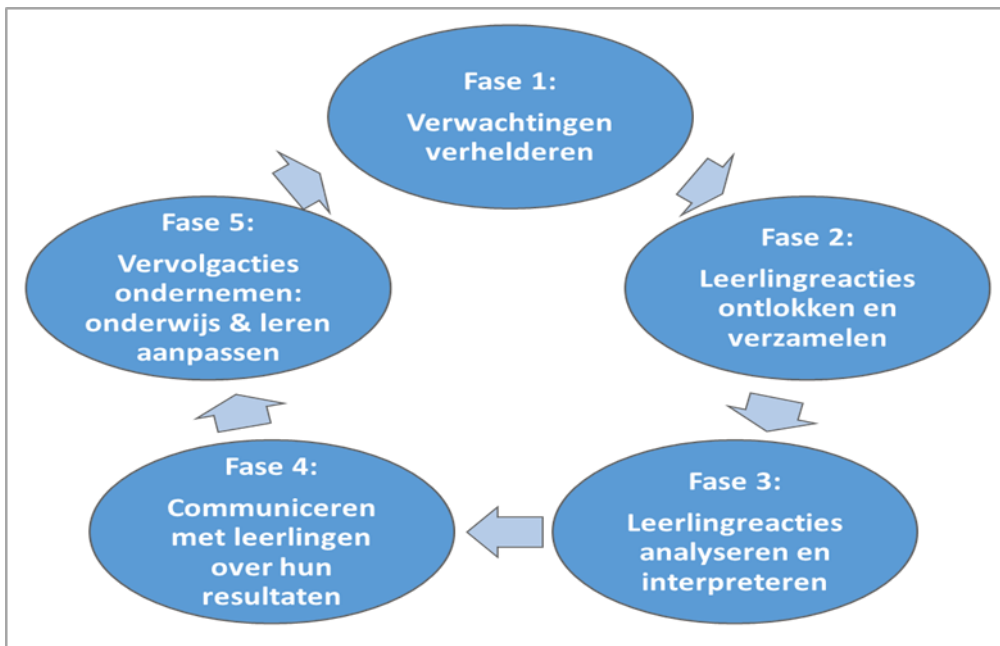
Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN: 1.7902.781

Inhoud

Inleiding	5
Formatief evalueren	5
Fase 1 Verwachtingen verhelderen	6
Fase 2: Leerlingreacties ontlokken en verzamelen	8
Fase 3: Reacties analyseren en interpreteren	10
Fase 4: Communiceren met leerlingen over resultaten	11
Fase 5: Vervolgacties ondernemen: onderwijs en leren aanpassen	13
Samenvattend	15
Bronnen	16



Figuur 2: De cyclus van formatief evalueren (Gulikers & Baartman, 2017)

Elke fase lichten we hierna toe en illustreren we met voorbeelden uit de praktijk. Zie formatiefevalueren.slo.nl voor meer voorbeelden.

Fase 1 Verwachtingen verhelderen

De leerkracht en leerlingen weten aan welke leerdoelen en succescriteria ze werken.

Deze eerste fase van de cyclus is het fundament om formatief evalueren goed vorm te geven. De leerkracht geeft hier helderheid over de gestelde leerdoelen en bijbehorende succescriteria.

Leerdoelen

Het is belangrijk dat leerlingen bekend zijn met de leerdoelen, zodat duidelijk is waar zij naartoe werken en waarom bepaalde kennis en vaardigheden van belang zijn voor nu en later, binnen en buiten school. Een goede leeractiviteit gaat uit van heldere leerdoelen van waaruit de leerkracht richting en vorm geeft aan zijn onderwijs. Deze doelen staan vaak vermeld aan het begin van een hoofdstuk of les uit een methode. Ook kan de leerkracht zelf de doelen formuleren bij het voorbereiden van de les(sen).

Leerdoelen kunnen gaan over:

- Inhoud, bijvoorbeeld: Ik kan constructief bijdragen aan een groepsgesprek.
- Leeraanpak, bijvoorbeeld: Ik kan werken met een stappenplan.
- Zelfregulatie, bijvoorbeeld: Ik weet welke strategieën ik kan inzetten als ik een probleem ervaar bij het uitvoeren van een leeractiviteit.

N.B.

Het is niet altijd wenselijk om de leerdoelen al aan het begin van de les met de leerlingen te delen. Soms is het beter om dat later te doen. Bijvoorbeeld als leerlingen zelf de essentie moeten ontdekken van wat er te leren is óf als het noemen van een leerdoel alle spanning uit een activiteit haalt. Bij bewegingsonderwijs wordt het leerdoel vaak bewust niet aan het begin van de activiteit verteld, omdat leerlingen dan te veel gaan nadenken over hun bewegingen, waardoor het eerder remmend werkt.

Succescriteria

Voor leerlingen zijn succescriteria van groot belang: weten ze hoe succes eruit ziet, dus wanneer ze het leerdoel of de leerdoelen bereikt hebben? Succescriteria zijn kwaliteitsindicatoren die zicht geven op de mate waarin een leerling het leerdoel heeft behaald. Ze bieden leerlingen houvast en inzicht gedurende het leren en geven de leerkracht mogelijkheden om onderwijs op maat te geven. Leerlingen en leerkracht moeten daarom een helder en gemeenschappelijk beeld hebben van wat deze criteria inhouden. Succescriteria hoeven gedurende het onderwijsleerproces niet voor alle leerlingen dezelfde te zijn: leerlingen kunnen werken aan dezelfde leerdoelen, maar met (deels) verschillende criteria. Er zijn verschillende manieren om de succescriteria voor leerlingen te verhelderen. Uit verschillende onderzoeken (o.a. Carless, 2016; Sadler, 2010) blijkt dat het samen met leerlingen bekijken van voorbeelden van goede en minder goede kwaliteit, een effectieve manier is voor het verhelderen van succescriteria. Zo kan de leerkracht samen met de leerlingen voorbeelden bekijken aan de hand van vooraf gegeven succescriteria of samen met de leerlingen succescriteria opstellen naar aanleiding van de bekeken en besproken voorbeelden.

Een goed groeps gesprek

Voorbeeld van verwachtingen verhelderen bij een taalles in groep 7

In een les gespreksvaardigheid in groep 7 is het leerdoel 'De leerling draagt bij aan een goed groeps gesprek door verder te gaan op het idee van de ander'.

De leerkracht laat leerlingen drie filmfragmenten bekijken, waarin groeps gesprekken worden gevoerd tussen leeftijdsgenoten. De leerlingen schrijven eerst *individueel* op hoe de gesprekspartners doorgaan op elkaars ideeën. Ze vergelijken hun antwoorden *in groepjes* met elkaar. Vervolgens proberen de leerlingen klassikaal succescriteria af te leiden onder leiding van de leerkracht, zoals: 'Ik stel mijn klasgenoten vragen om hen beter te begrijpen' of 'Ik ga door op het idee van mijn klasgenoot door een voorbeeld, uitleg of argument te geven'. Door op deze manier verwachtingen te verhelderen, ontdekken leerlingen waaraan ze moeten voldoen om het leerdoel te behalen. Ze weten door de voorbeelden hoe succes eruitziet en zijn daardoor in staat zelf succescriteria te formuleren en elkaar aan de hand van die succescriteria gericht feedback te geven.

Zie voor de verdere uitwerking van dit voorbeeld [Prenger & Van Silfhout, 2016](#).

Tafels leren

Voorbeeld van verwachtingen verhelderen in de rekenles van groep 6

Leerdoel formuleren

Leerkracht Richard van groep 6 volgt grotendeels de rekenmethodelessen, maar merkt dat veel van zijn leerlingen de tafels niet goed kennen. Dit belemmert hen bij het leren vermenigvuldigen met grotere getallen. Hij bespreekt de noodzaak van tafelkennis met de leerlingen en komt – naast de doelen van de methode - tot het leerdoel: 'Ik ken alle vermenigvuldigingen uit de tafels tot en met 10 uit mijn hoofd.' Hij benoemt dat dit doel de komende tijd voor iedereen hetzelfde is, maar dat iedere leerling op eigen manier en tempo zal werken aan dit doel.

Succescriteria bedenken

Richard wil de leerlingen laten nadenken over de succescriteria. Zelf heeft hij wel bepaalde ideeën die hij voorlegt aan de klas: 'Wanneer kun je nu zeggen dat je alle vermenigvuldigingen uit de tafels uit het hoofd kent?'. Hij vraagt dit in groepjes te bespreken.

Hij vraagt hierbij vooral ook te bespreken wat 'uit je hoofd kennen' betekent. Hier en daar helpt hij de groepjes op weg. In de nabespreking vertellen de leerlingen:

- uit je hoofd kennen, dan mag je er niet meer dan twee tellen over doen. (Een leerling doet voor wat te lang is en wat kort genoeg is.)
- je moet de toets bijna goed maken. Sommigen vinden dat je alles moet weten.
- je moet makkelijke vragen kunnen maken zoals 2×3 en 1×8 maar ook moeilijke zoals 8×6 en 9×7 .

De leerkracht vraagt nog verder door: moet je in een toets alle vermenigvuldigingen maken? Moet het met een tempodictie waarbij de sommen een voor een gegeven worden of met alle sommen onder elkaar op papier? En als je er wat langer over doet, maar je hebt wel het goede antwoord? Samen komen ze tot een aantal succescriteria waaraan je moet voldoen om te kunnen zeggen dat je alle vermenigvuldiging uit je hoofd kent.

In deze fase helpt het als de leerkracht goed zicht heeft op de leerlijnen en op mogelijke misconcepties van leerlingen met betrekking tot de leerstof: hoe bouwen leerlingen kennis op? Welke fouten maken leerlingen veel?

Investeren in het verhelderen van verwachtingen helpt de leerkracht om onderwijsactiviteiten optimaal af te stemmen op wat de leerlingen moeten leren. Ook legt dit het fundament waarop de volgende fasen van de cyclus van formatief evalueren gebaseerd zijn. Zo is het geven van feedback het effectiefst wanneer dat gerelateerd wordt aan de gestelde leerdoelen en succescriteria. En wanneer leerlingen helder hebben hoe succes eruitziet, weten leerlingen beter wat er van hen verwacht wordt en kunnen zij daar ook op anticiperen.

Rol van de leerling

Hoewel de leerkracht in deze fase grotendeels bepalend is, is het van belang dat hij de leerlingen actief betreft bij het verhelderen van de leerdoelen, de succescriteria en de relevantie ervan. Begrijpen de leerlingen wat de doelen inhouden, waarom ze die moeten kennen en snappen ze wat de succescriteria inhouden? Door gezamenlijk met leerlingen na te gaan hoe succes eruitziet aan de hand van concrete voorbeelden en de leerlingen bij de formulering ervan te betrekken, creëert de leerkracht bij de leerlingen een zekere mate van eigenaarschap ten opzichte van de criteria.

Fase 2: Leerlingreacties ontlokken en verzamelen

De leerkracht zet specifieke leeractiviteiten in die inzicht geven in hoeverre de leerlingen de leerdoelen al beheersen of bereikt hebben.

In deze fase zet de leerkracht bewust verschillende leeractiviteiten in waarmee leerlingen kunnen laten zien in hoeverre ze de leerdoelen al bereikt hebben. Dit kan op formele wijze (bijvoorbeeld door een diagnostische toets of methodetoets) of op informele wijze (zoals door een opdracht, mini-quiz, observatie of gesprek). Hij selecteert daarbij leeractiviteiten die passen bij de leerdoelen en bijbehorende succescriteria. De leeractiviteiten moeten rijke informatie leveren, zodat de leerkracht met de leerlingen kan bespreken in hoeverre ze de doelen bereikt hebben en waar ze nog moeite mee hebben. Dit geeft informatie om de volgende stap in het leren te kunnen zetten.

Een leerkracht die formatief evalueren goed in de vingers heeft, beschikt over een rijk repertoire aan werkvormen en activiteiten om informatie aan leerlingen te ontlokken. Deze leerkracht stelt bijvoorbeeld niet alleen vragen gericht op 'weet de leerling het goede antwoord?', als hij wil weten in hoeverre leerlingen de leerdoelen beheersen. Hij stelt met name open vragen die leerlingen prikkelen om hun antwoorden toe te lichten of aan elkaar uit te leggen, want dit geeft informatie over hun leren.

Een duiker tekenen

Voorbeeld van leerlingreacties ontlocken en verzamelen bij kinderen in groep 1 en 2

Tijdens het thema Reizen praten de kinderen in de kring over vakanties, over zon, water en onder water zijn. Het gesprek gaat erover dat je onder water niet kunt ademen, maar dat duikers¹ dat met 'zo'n ding' doen en een bril op hebben. "Dat is zo'n bril met een grote riet", merkt een van de kinderen op. Leerkracht Marie-Regine ziet dat 'onder water ademen' de kinderen intrigeert en ze zoeken samen via internet naar plaatjes van duikers in het water. Ze besluit de volgende dag een creatieve activiteit met de kinderen uit te voeren met als doel: met een tekening de kenmerken van 'iets' laten zien. In dit geval een duiker. Ze vraagt de kinderen wat er op zo'n tekening te zien moet zijn. De kinderen komen samen tot een aantal succescriteria waar een tekening van een (gezicht van een) duiker aan moet voldoen:

- Hij moet ogen, een mond en een neus hebben.
- Hij moet een duikbril hebben en een buisje om te ademen.
- De duiker is onder water, dus je moet water om de duiker heen kleuren.

Ze tekent zelf een cirkel (het hoofd) op de tekenbladen, geeft de kinderen een papieren 'duikbril' en een rietje. De kinderen mogen zelf kijken hoe ze die gebruiken. Ze gaan aan de slag. In de afbeelding hieronder is het resultaat te zien van enkele kinderen. Aan de hand van deze resultaten kan Marie-Regine analyseren en interpreteren in welke mate de verschillende leerlingen zich aan de criteria konden houden én ook hoe de tekening als plaatje is geworden. Ze hangt de tekeningen op en plant in om er later samen met de kinderen op terug te komen (fase 3 en 4). Ook zij kunnen zeggen wat ze van de tekeningen van henzelf en van anderen vinden, wat er goed aan is en wat misschien nog beter kan.



Rol van de leerling

Als de leerling weet welk doel of welke doelen hij moet bereiken én weet wanneer hij die doelen heeft bereikt, kan hij ook zelf meedenken hoe hij kan laten zien wat hij al begrijpt, kan en weet. Hij kan een leeractiviteit uitvoeren die de leerkracht aandraagt, uit een aantal leeractiviteiten kiezen, maar hij kan ook zelf 'bewijs' leveren. Zo kan hij zelf woorden bedenken bij een bepaalde spellingscategorie en die foutloos schrijven of een foutloos gespelde brief aan een familielid schrijven. Ook in de vorm van de leeractiviteit zijn keuzes te maken: iets mondeling presenteren of een filmpje maken om iets te demonstreren. Door de leerling mee te laten denken over hoe hij kan laten zien wat hij al begrijpt, kan of weet, krijgt niet alleen de leerkracht, maar ook de leerling zelf een beeld van zijn vorderingen en groei. Bovendien voelt hij zich meer verantwoordelijk en betrokken bij zijn leren.

¹ Hoewel de leerkracht beseft dat de leerlingen het over een duiker hebben terwijl het eigenlijk een snorkelaar is, vindt ze dit voor deze jonge kinderen geen probleem.

Fase 3: Reacties analyseren en interpreteren

De leerkracht gaat na waar de groep en waar individuele leerlingen staan ten opzichte van de leerdoelen.

In deze fase stelt de leerkracht zich bewust de vraag of hij voldoende in beeld heeft in welke mate de verschillende leerlingen de leerdoelen (en de weg ernaar toe) bereikt hebben. Hij neemt de tijd om de leerlingreacties te analyseren en constateert wat al goed gaat en wat beter kan, zowel wat betreft de hele klas als individuele leerlingen. Hij gaat na of er sprake is van misconcepties en of specifieke succescriteria extra aandacht nodig hebben. Als hij dit nog niet voldoende scherp heeft, kan hij doorvragen of aanvullende informatie ontlokken aan de leerlingen (fase 2).

Klokkijken

Voorbeeld van reacties analyseren en interpreteren in de rekenles van groep 5

Een van de doelen van het komend rekenblok in groep 5 is: Ik kan analoge tijden en digitale tijden aflezen en in elkaar omzetten. Fannie, de leerkracht, laat de leerlingen standaard voordat ze aan het volgende rekenblok beginnen de toetsopgaven bij dit blok maken. Zo krijgen zij en de leerlingen een beeld van wat de leerlingen al kunnen en wat zij nog moeilijk vinden. Het is een peiling, als leerlingen opgaven niet snappen, slaan ze die over.

Fannie laat hen ook zelf, los van de toetsresultaten, aangeven in welke mate zij vinden dat ze de doelen beheersen (zie afbeelding). Op basis van de resultaten én de eigen mening van de leerlingen kan ze met hen bespreken of zij nog extra instructie nodig hebben, nog moeten oefenen of aan andere doelen kunnen gaan werken.

In onderstaande afbeelding is het werk van Cas te zien.

Ik kan de twee digitale tijden opschrijven

Wat wil ik leren? Wat kan ik al?	Datum
Ik kan bij alle analoge kloktijden de twee digitale tijden schrijven die erbij horen.	21/01/2019

Laat hieronder zien wat je al wel kunt (bijvoorbeeld door kloktijden te tekenen en de tijden erbij te schrijven of door te vertellen en te laten zien met voorbeelden). Laat het zien met makkelijke en moeilijke voorbeelden.

moeilijk
12:03
00:03

makelijk
03:12
15:12

moeilijk
06:09

Cas maakt deze opgave op 21 januari. Nadat hij deze gemaakt heeft, schat hij eerst in dat hij het doel van deze opgave nog niet begrijpt (zet de datum onder rood, wat betekent: 'Ik begrijp het nu nog niet'), gumt dit uit en zet vervolgens de datum onder geel. Geel betekent: 'Ik begin het te begrijpen met hulp.'

De leerkracht analyseert en interpreteert het werk van Cas en ziet zijn misconceptie: Cas lijkt te denken dat de getallen op de klok waar de wijzers naar wijzen, tijden aangeven: zo is '3 uur' voor hem 03:12 en '6 over half 9' is 06:09. Fannie besluit Cas wel voor de extra instructie uit te nodigen, maar zal ook even afwachten wat Cas wil, omdat ze het belangrijk vindt dat hij reflecteert op zijn eigen werk. Ze weet waar ze zich in de extra instructie met Cas op moet richten.

Rol van de leerling

Bij het analyseren en interpreteren kunnen leerlingen zelf ook een belangrijke rol spelen door hun eigen werk of het werk van elkaar te vergelijken aan de hand van de succescriteria. Van belang is dan dat fase 1 goed aan bod is gekomen en leerlingen de succescriteria begrijpen, dus weten waarop ze moeten letten.

Fase 4: Communiceren met leerlingen over resultaten

De leerkracht geeft effectieve feedback en maakt daarbij gebruik van de leerdoelen, succescriteria en het werk dat de leerlingen hebben laten zien.

In fase 2 en 3 heeft de leerkracht informatie verzameld en geïnterpreteerd om te bepalen waar de leerling staat ten opzichte van de leerdoelen. Die informatie geeft hij in fase 4 terug aan de leerlingen in de vorm van feedback. Hierbij maakt hij gebruik van de in fase 1 geformuleerde succescriteria. Feedback kan op verschillende niveaus gegeven worden (zie kader), waarbij met name feedback op proces- en zelfregulatie effectief is om verder te leren.

Niveaus van feedback

Hattie en Timperley (2007) onderscheiden vier niveaus van feedback, namelijk feedback op:

- taakniveau
- procesniveau
- zelfregulatie niveau
- persoonsniveau

Feedback op **taakniveau** is gericht op het duidelijk krijgen of de opdracht begrepen is en kan worden uitgevoerd. Deze vorm is effectief, omdat de leerling gerichte informatie krijgt over het uitvoeren van de taak. Een voorbeeld van feedback op taakniveau: 'Je hebt verschillende alinea's geschreven. Waaraan kun je in een tekst zien dat het om verschillende alinea's gaat? Is dat bij jouw tekst ook zo?'

Feedback op **procesniveau** is gericht op het leerproces dat nodig is om de taak uit te voeren of te begrijpen. Het gaat hierbij om de aanpak, de strategie die de leerling gebruikt. De leerkracht kan in deze feedback bijvoorbeeld alternatieve oplossingen aandragen. Goede feedback op dit niveau leidt tot dieper leren en het toepassen van kennis en vaardigheden bij andere taken en in andere contexten. Voorbeelden van feedback op procesniveau: 'Om achter de betekenis van het woord te komen, kun je de zin ervoor nog eens lezen' of 'Ik zie je antwoord, maar kun je ook vertellen hoe je het hebt uitgerekend?'

Feedback op **zelfregulatie niveau** is gericht op hoe leerlingen de taak aanpakken, evalueren en bijsturen. Ze leren te kijken naar wat ze hebben gedaan, wat ze goed gedaan hebben en wat nog beter kan. Ze leren nadenken over de fouten die ze gemaakt hebben en over de oorzaak daarvan. Deze feedback draagt bij aan zelfwerkzaamheid, autonomie en zelfstandig leren. Een voorbeelden van feedback op het niveau van zelfregulering: 'Ik zie dat je deze opdrachten veel sneller maakt dan de vorige keer. Kun je zeggen hoe dat komt? Wat heb je geleerd?'

Feedback op **persoonsniveau** is gericht op de leerling zelf. Deze feedback blijkt niet effectief als het gaat om formatief lesgeven, omdat het niet leidt tot verbeterde opbrengsten. Voorbeelden van feedback op de persoon: 'wat ben jij toch een slim kind' of 'jij bent echt een sloddervos'.

Feedback kan door verschillende personen gegeven worden: door de leerkracht aan de leerling, door de leerling aan een andere leerling en door de leerling aan zichzelf. In alle gevallen is er een aantal belangrijke voorwaarden voor het goed uitvoeren van fase 4.

Ten eerste moet fase 1 goed zijn uitgevoerd: leerlingen kunnen alleen feedback verwerken of zelf geven wanneer de leerdoelen en succescriteria voor hen helder zijn. Pas dan zijn zij in fase 4 in staat om kritisch naar eigen werk te kijken, om feedback op andermans werk te geven en om ontvangen feedback te verwerken, waar nodig met hulp van de leerkracht.

De tweede voorwaarde voor het goed uitvoeren van fase 4 is dat leerlingen tijd krijgen om hun werk te verbeteren na het ontvangen van feedback. Belangrijk hierbij is dat dit zo spoedig mogelijk na het uitvoeren van de taak gebeurt. Zo blijft de leerwinst optimaal..

Zorg ervoor dat feedback behapbaar is voor de leerlingen en dat naast verbeterpunten vooral ook naar hun sterke punten gekeken wordt. Het is goed om te zoeken naar manieren van feedback geven op groepjes- en klasniveau, omdat leerlingen dan actief betrokken zijn en blijven bij hun leren. Ten slotte is het belangrijk om het aan elkaar geven van feedback regelmatig te oefenen en leerlingen hiervoor een structuur te bieden. Je gebruikt daarbij de geformuleerde succescriteria uit fase 1.

De wendsprong

Voorbeeld van effectieve feedback geven bij bewegingsonderwijs in groep 1 en 2

Het springen over een kastkop hebben de kinderen in groep 1 en 2 vaker gedaan. Leerkracht Dennis vindt het belangrijk om de succescriteria te herhalen die de laatste keer met het springen over de kast aan de orde zijn gekomen:

- indraaien van de handen (dwars op de kast zetten) bij het steunen op de kast;
- het landen met het gezicht naar de kast en kijken in de richting van de aanloop.

De kinderen zitten naast de banken die worden gebruikt als aanloopvlak. Dennis zegt: 'Je loopt over de banken, springt over de kast en landt op de mat'. Hij doet het voor en zegt 'Je zet je handen goed dwars op de kast (laat dit zien) en je landt met je gezicht naar de banken'. Daarna vraagt Dennis aan Kerem om dit voor te doen. Hij weet namelijk dat Kerem het redelijk goed kan.

Als de leerlingen vervolgens bezig zijn, geeft Dennis hen direct feedback zodat ze deze feedback meteen kunnen benutten bij hun volgende beurt:

- *“Je zet je handen goed dwars op de kast, Naima.”*

Een compliment aan Naima is een bevestiging van wat ze al goed doet. Dit is goed voor haar zelfvertrouwen en bovendien helpt het haar om haar aandacht voor het indraaien te blijven volhouden (een van de succescriteria). Tegelijk is het een aanwijzing voor andere kinderen, want zij horen dit ook. Andere kinderen willen ook graag een compliment krijgen, daarom gaat een deel van de groep daarna beter indraaien met hun handen. In het compliment benoemt Dennis daarom expliciet wat er goed gaat en niet alleen een “goed zo”. Soms vraagt hij aan een kind of ze hebben gezien hoe iemand indraait met de handen op de kast.

- *“Als je iets minder hard aanloopt, kan je waarschijnlijk makkelijker afzetten voor de kast, Sem!”*

De opmerking naar Sem is een individuele aanwijzing, omdat de andere kinderen in een rustiger tempo aanlopen over de banken en daardoor makkelijker kunnen afzetten. Deze aanwijzing geeft Dennis daarom met een minder hard volume als hij dicht bij Sem staat.

- *Na vier sprongen vraagt Dennis aan Inge "Waar let je ook alweer op bij het springen? Wat lukt al goed, en wat vind je nog moeilijk, Inge?"*

De vragen aan Inge helpen haar te focussen op beide succescriteria (handenplaatsing dwars op de kast en landing met het gezicht naar de kast). Het antwoord van Inge hoeft niet te gaan over beide succescriteria. Dennis beslist na het antwoord of hij nog vraagt naar een eventueel niet genoemd succescriterium.

- “Kon je Noortje zien, toen je achter de kast landde, Joris?” (Noortje wacht op haar beurt aan het begin van het aanloopvlak.)
Joris krijgt de vraag over wat hij ziet na de landing, omdat hij niet goed doordraaide over de kast. Aanwijzingen met een externe focus (wat zie je bij/na de landing) werken vaak goed. De vraag is zo geformuleerd dat het accent ligt op waar Joris naar toe moet werken (criteria voor succes), in plaats van benadrukken wat nog niet goed gaat.

Rol van de leerling

Niet alleen de leerkracht, ook medeleerlingen kunnen feedback geven. Ze kunnen aan de hand van de succescriteria sterke punten en verbeterpunten noemen bij elkaars werk en er met elkaar over in gesprek gaan. Je kunt als leerling ook je eigen werk bekijken aan de hand van de succescriteria. Je ziet wat je goed gedaan hebt en waar je wellicht nog een keer naar moet kijken.

Wat vind ik van mijn tekening?

Kinderen in groep 1 en 2 reflecteren op hun eigen tekening

Vervolg op de beschrijving bij fase 2: Leerkracht Marie-Regine heeft de tekeningen van de leerlingen op de grond in de kring gelegd. De bedoeling is dat de ze hun eigen tekening pakken en in tweetallen gaan bespreken. Marie-Regine komt nog even terug op de succescriteria die de kinderen zelf hebben gemaakt en vraagt om ook daarop goed te letten bij hun bespreking. Ze gaan samen aan de slag en bespreken wat ze mooi en goed vinden aan hun eigen tekening, waarom ze dat vinden en wat er nog beter zou kunnen.



Tijdens de gesprekjes hoort Marie-Regine dat de kinderen ook echt gebruik maken van de succescriteria. Een kleuter hoort ze zeggen: 'het buisje zit niet in de mond, dan kun je niet ademen en ga je dood'.

Ze hoort de kinderen ook zeggen dat ze de tekening mooi vinden. Ze vraagt: 'Wat vind je dan mooi, kun je dat ook zeggen?' om de antwoorden meer specifiek te maken.

Na afloop mogen enkele kinderen in de kring vertellen wat ze van hun tekening vinden en daarbij iets goeds vertellen en wat nog beter kan. Hierbij worden zelfs de criteria uitgebreid: de ogen moeten wel in de duikbril anders worden ze nat.

Fase 5: Vervolgacties ondernemen: onderwijs en leren aanpassen

De leerkracht past de lessen aan wanneer leerlingen de leerdoelen nog niet, of juist al wel behaald hebben.

In deze laatste fase staan passende en doelgerichte vervolgacties centraal. De leerkracht stemt zijn onderwijs af op wat de leerlingen hebben laten zien. Dat kan betekenen dat hij kiest voor andere manieren van uitleggen, andere werkvormen of andere groepsamenstellingen als passende vervolgactie.

Een vervolgactie kan ook zijn dat hij met de leerlingen bespreekt hoe zij in deze situatie op een andere manier kunnen leren.

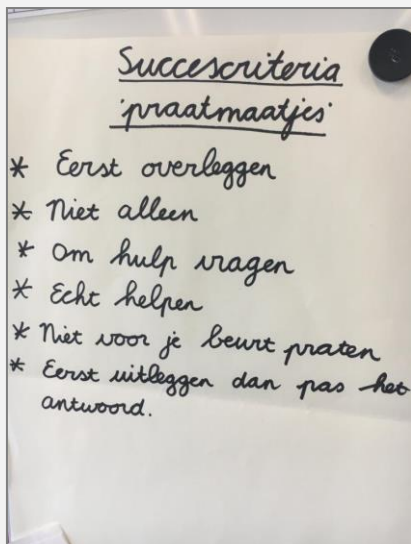
Het effectief kunnen aanpassen van je les en met leerlingen in gesprek gaan over andere manieren van leren, vraagt om kennis van leren, leerlijnen en een passend handelingsrepertoire. Een leerkracht die hierover beschikt, voelt zich bekwaam én durft af te wijken van de lesmethode en het vooraf afgesproken lesprogramma.

Praatmaatjes

Leerlingen uit groep 5 praten met elkaar over hun vorderingen en formuleren een verbeterpunt

Leerkracht Nathalie werkt standaard in haar groep 5 met praatmaatjes²: Gedurende een week zijn tweetallen elkaars praatmaatje. Ze kunnen elkaar om hulp vragen, kunnen elkaar uitleggen, stimuleren en steunen. In de klas hangt een poster waarop staat wat succescriteria van goede praatmaatjes zijn. Deze zijn op een eerder moment samen met de leerlingen opgesteld.

Na een paar dagen met nieuwe praatmaatjes gewerkt te hebben, evalueren Nathalie en de



leerlingen hoe het werken met hun maatje gaat. Ze wijst daarbij op de succescriteria en vraagt de leerlingen eerst samen te overleggen hoe het gegaan is en elkaar daarbij tips en tips te geven (feedback). Ze laat dit doen aan de hand van de les die net geweest is, waarbij ze konden samenwerken.

Daarna mogen de leerlingen vertellen wat ze besproken hebben:

Max: Ik snapte het niet en toen heeft Timo me geholpen.

Nathalie: Hoe heeft Timo jou geholpen?

Timo: Ik heb niet het antwoord gezegd. Ik legde het uit en toen snapte hij het.

Nathalie: Lin, ik zag dat jij heel stil kon werken.

Lin: Maya zei steeds dat ik stil moest zijn en dat deed ik dan.

Nathalie: Goed joh dat je zo beter stil kon werken, nu kun je er zelf misschien ook meer aan denken.

Tijdens het gesprek geeft niet alleen Nathalie feedback op de verschillende niveaus (taak, proces, zelfregulatie) maar stimuleert ze de kinderen elkaar feedback te geven én ook te reflecteren op zichzelf. De kinderen leren zo reflecteren op hun eigen werkhouding en werken ook aan zelfregulatie. Na het evalueren en bespreken wat goed ging en wat nog beter kan, noteren de kinderen één verbeterpunt voor zichzelf waar ze de rest van de week nog extra aan werken. Na die week wisselen ze weer van praatmaatje en kijken ze terug of hun verbeterpunt is gelukt en hoe ze dat hebben gedaan.

Rol van de leerling

Ook in deze fase hoeft het niet alleen de leerkracht te zijn die bepaalt wat de leerling verder kan gaan doen. De leerling kan meedenken over de manier waarop hij verder wil werken aan zijn doelen: met de leerkracht, met een andere leerling die hem kan helpen of zelf, waarbij de


² Veel leerkrachten gebruiken de werkvorm 'praatmaatjes'. Leerlingen zijn dan gedurende een bepaalde tijd elkaars maatje. Ze helpen elkaar, geven elkaar feedback en praten met elkaar over hun eigen vorderingen.

De werkvorm Praatmaatjes ondersteunt self-assessment en peer-assessment.

computer of een spel hulpmiddelen kunnen zijn. Als de leerkracht duidelijk maakt aan de leerling op welke manier hij verder kan leren, kan de leerling meedenken over hoe de stap om verder te leren eruitziet. Uit de praktijk blijkt dat wanneer de leerling mee kan bepalen wat hem helpt, hiermee zowel het eigenaarschap als de motivatie vergroot wordt.



'De volgende keer ga ik, nadat ik klaar ben, eerst nog even het lijstje met criteria bekijken. Dan weet ik dat ik niks vergeten ben.'



'Ik lees de volgende keer telkens nog even de uitleg uit het boek voordat ik verder ga.'

Samenvattend

Formatief evalueren is gericht op *groei, leren en onderwijzen*. Het biedt leerlingen inzicht in hun eigen leerproces en de leerkracht handvatten om onderwijs op maat te geven. In een cyclisch proces verzamelen leerkracht en leerlingen informatie over het leerproces en de prestaties van de leerlingen. Deze informatie is gekoppeld aan leerdoelen: als je weet wat het doel is, kun je relevante informatie verzamelen en deze interpreteren. Zo krijgen leerling en leerkracht inzicht in de sterke punten en in de ontwikkelpunten van de leerling en kunnen ze gezamenlijk en in dialoog passende vervolgstappen nemen die gericht zijn op verder leren.

Bronnen

- Burg, M. van der, & Noteboom, A. (2019) Formatief evalueren. *Tijdschrift Intern Begeleiders* 2, 19-21.
- Carless, D. (2016). Feedback as Dialogue. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1-6.
- Clarke, S. (2016). *Leren zichtbaar maken met Formatieve Assessment*. Rotterdam: Bazalt.
- Gulikers, J.T.M. & Baartman L.K.J. (2017). *Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de docent in de klas?* (Eindrapport overzichtsstudie NRO-PPO (NWO-projectnummer: 405-15-722)). Wageningen/Utrecht: Universiteit Wageningen, Hogeschool Utrecht.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Feedback om leren zichtbaar te maken*. Rotterdam: Bazalt.
- Noteboom, A. (2015). Juf laat mij het mezelf maar leren. Automatiseren en memoriseren van de basisvaardigheden rekenen. *Volgens Bartjens*, 9-12.
- Noteboom, A., & Gerrits, P. (2019). Formatief evalueren bij rekenen. Strategieën en voorbeelden. *JSW* mei, 18-21.
- Prenger, J., & Silfhout, G. van (2016). Tijd om te boarden. *Didactief* oktober, 52-53.
- Sadler, D. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550.
- William, D. (2013). *Cijfers geven werkt niet*. Meppel: Ten Brink.
- William, D. & Leahy, S. (2018). *Formatieve assessment integreren in de praktijk*. Rotterdam: Bazalt.

Website

<https://slo.nl/thema/meer/formatief-evalueren/>

met verwijzing naar literatuur, voorbeelden, praktische handvatten, filmpjes en instrumenten.

Als landelijk kenniscentrum leerplanontwikkeling richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldlesmaterialen, conferenties en rapporten.



Hoofdlocatie
Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Nevenlocatie
Aidadreef 4
3561 GE Utrecht

Postadres
Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)

 [SLO_nl](https://twitter.com/SLO_nl)