



•
•
•

Formatief evalueren in het voortgezet onderwijs

Werken aan groei

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Formatief evalueren in het voortgezet onderwijs

Werken aan groei

Mei 2020

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2020 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.

Auteur: Gerdineke van Silfhout

Met medewerking van: Anne-Christen Tammes en Albert van der Kaap.

Informatie

SLO

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN: 3.7954.790

Inhoud

Inleiding	5
Formatief evalueren	5
Fase 1 Verwachtingen verhelderen	6
Fase 2: Leerlingreacties ontlokken en verzamelen	9
Fase 3: Reacties analyseren en interpreteren	10
Fase 4: Communiceren met leerlingen over resultaten	12
Fase 5: Vervolgacties ondernemen: onderwijs en leren aanpassen	14
Samenvattend	16
Bronnen	17

Inleiding

Hoe zorg je er als leraar voor dat leerlingen weten waar zij naartoe werken, dat zij weten wat zij al kunnen en wat zij nodig hebben om het leerdoel te behalen? Wanneer en hoe geef je als leraar zinvolle feedback? Hoe bepaal je vervolgstappen? En ook: hoe betrek je de leerlingen bij hun leren en geef je hen verantwoordelijkheid voor hun eigen leren?

Formatief evalueren biedt leraar en leerlingen inzicht in het leerproces. In dit document gaan we in op wat formatief evalueren precies inhoudt en hoe je het kunt inpassen in je onderwijs. We illustreren dit met voorbeelden uit de praktijk

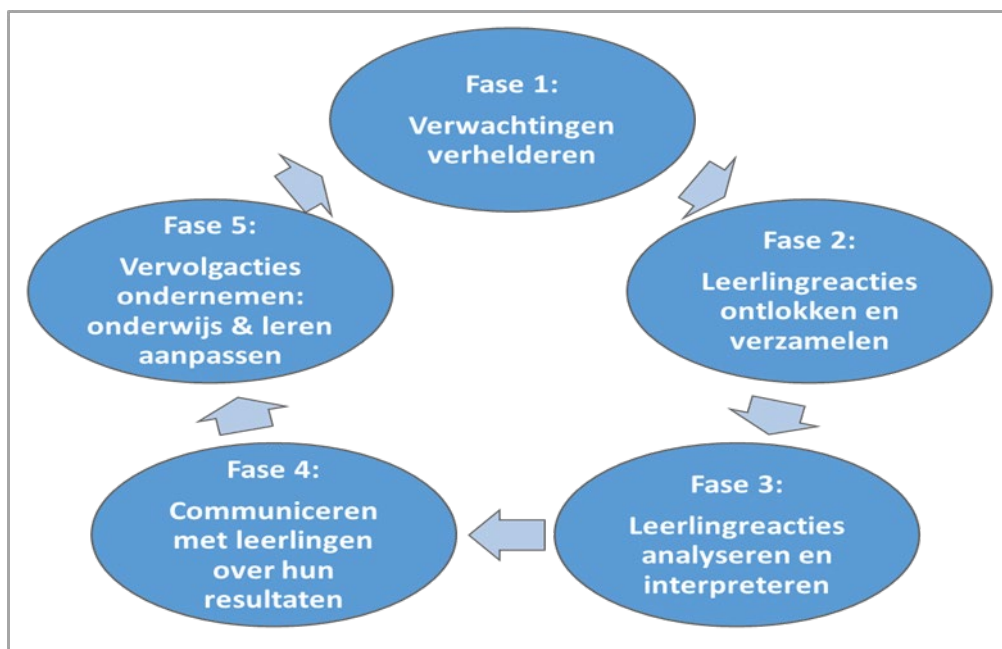


Figuur 1: Wordcloud bij de vraag: Wat is voor jou belangrijk bij formatief evalueren?

Formatief evalueren

Formatief evalueren heeft betrekking op alle activiteiten die leerlingen én leraar uitvoeren om de leervorderingen van leerlingen in kaart te brengen, te analyseren en interpreteren en te gebruiken om betere beslissingen te maken over vervolgstappen. Het biedt leerlingen inzicht in hun eigen leerproces en de leraar handvatten om onderwijs op maat te geven. Formatief evalueren is geen doel op zich, maar een middel waardoor de leerlingen beter in staat zijn hun doelen te bereiken. In een cyclisch proces wordt informatie verzameld over het leerproces en de prestaties van leerlingen. Deze informatie is altijd gekoppeld aan leerdoelen: als je weet wat het doel is, kun je prestaties interpreteren en krijgen leerling en leraar inzicht in de sterke punten en in de ontwikkelpunten van de leerling. Op deze manier kunnen ze gezamenlijk en in dialoog passende vervolgstappen nemen die gericht zijn op verder leren.

Het proces van formatief evalueren kan worden weergegeven in een cyclus van verschillende fasen. In deze publicatie presenteren wij het model van Gulikers en Baartman (2017), die vijf samenhangende fasen onderscheiden.



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 een korte animatie en meer voorbeelden.

Fase 1 Verwachtingen verhelderen

De leraar 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 leraar 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 leraar richting en vormgeeft aan zijn onderwijs. Deze doelen staan vaak vermeld aan het begin van een hoofdstuk of les uit een methode. Ook kan de leraar zelf de doelen formuleren bij het voorbereiden van de les(sen).

Leerdoelen kunnen gaan over:

- Inhoud, bijvoorbeeld: Ik kan verklaren waarom vulkanen uitbarsten.
- 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.

Succescriteria

Voor leerlingen zijn succescriteria van groot belang: weten ze hoe succes eruitziet, 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. Leerdoelen zonder succescriteria geven leerlingen dus onvoldoende houvast. Succescriteria bieden leerlingen houvast en inzicht gedurende het leren en geven de leraar mogelijkheden om onderwijs op maat te geven. Leerlingen en leraar 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.

De rol van voorbeelden

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 leraar samen met de leerlingen eerder werk, werk van andere leerlingen of authentieke voorbeelden bekijken aan de hand van vooraf gegeven succescriteria of samen met de leerlingen succescriteria opstellen naar aanleiding van de bekeken en besproken voorbeelden.

Door te analyseren wat dit werk goed of minder goed maakt, werken leerlingen aan een doorleefd begrip van de succescriteria. Echter, niet elk voorbeeld is even geschikt om kwaliteit zichtbaar te maken. Kies daarom voorbeelden die indicatief zijn voor de verwachte kwaliteit die de leerlingen moeten afleveren. Daarbij is het van belang dat leerlingen meer dan één voorbeeld te zien krijgen en dat de voorbeelden verschillen in kwaliteit. Zo leren leerlingen inzien dat kwaliteit zich op meerdere manieren kan manifesteren (Sadler, 2010).

Een instructie schrijven

Voorbeeld van verwachtingen verhelderen bij Nederlands (klas 1 vmbo/havo/vwo)

In een les schrijfvaardigheid is het leerdoel 'De leerling schrijft een instructie die door een ander kan worden uitgevoerd'. De leraar laat leerlingen twee filmfragmenten bekijken, waarin iemand een instructie geeft over hoe je tuinkers zaait en wat je daarvoor nodig hebt. In het ene filmpje is met name de opbouw (benodigdheden, stapsgewijze instructie) erg duidelijk en in het andere filmpje is de stapsgewijze instructie erg duidelijk en bondig. De leerlingen schrijven eerst *individueel* op wat 3 goede punten zijn van elk filmpje. Vervolgens vergelijken ze hun antwoorden *in groepjes* met elkaar. Daarna proberen de leerlingen, onder leiding van de leraar, klassikaal succescriteria af te leiden voor een heldere instructie. Voorbeelden van succescriteria zijn: 'De indeling is helder: doel, materialen, stapsgewijze instructie', 'Elke stap wordt begonnen met een duidelijk instructiewerkwoord in de gebiedende wijs', en 'De stappen staan in de juiste tijdsvolgorde zodat de instructie goed is uit te voeren'. Door op deze manier verwachtingen te verhelderen, ontdekken leerlingen waaraan ze moeten voldoen om een gesteld 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.

Vulkanisme verklaren

Voorbeeld van verwachtingen verhelderen bij aardrijkskunde (bovenbouw havo/vwo)

In een blokuur werken leerlingen aan een opdracht waarvoor leerlingen in groepjes een uur de tijd krijgen. De leraar licht de opdracht toe, zonder te beginnen met de leerdoelen. De leerlingen moeten een presentatie maken in de vorm van een voorlichtingsfilmpje, dat aan reizigers op een vliegveld uitlegt *waarom* de vluchten zijn geannuleerd.

De casus

In Indonesië zijn drie luchthavens gesloten. Er kan niet worden gevlogen, omdat twee vulkanen zijn uitgebarsten die zoveel as spuwen dat het te gevaarlijk is om te vliegen. Gisteren werd Juanda Airport Indonesia op Java gesloten. Vandaag hebben de autoriteiten besloten om ook de luchthavens van Surabaya en Malang te sluiten, vanwege de actief geworden vulkaan Gamalama.

Om het filmpje te maken gebruiken leerlingen een diapresentatie in PowerPoint. Ze krijgen drie vereisten mee voor het filmpje:

- Gebruik maximaal 10 dia's bij het verduidelijken van het probleem. Elke dia blijft 5 seconden in beeld.
- Het filmpje is begrijpelijk voor een internationaal publiek.
- In het filmpje moet een geologische verklaring worden gegeven voor de uitbarsting van de vulkaan. Ingrediënten voor die verklaring zijn bijvoorbeeld: het soort vulkaan, plaattektoniek, pyroklastische wolken.

In het tweede uur verzamelt de leraar de gemaakte presentaties. Daarna vraagt de leraar aan de leerlingen naar het achterliggende doel van de opdracht. De leraar noteert de antwoorden, maar licht nog niet het specifieke doel toe. De leerlingen bekijken vervolgens de eerste drie presentaties van elk 50 seconden, waarbij ze de volgende vragen meekrijgen:

- Maakt de presentatie duidelijk waarom de vliegtuigen niet vliegen?
- Wordt er een geologische verklaring gegeven voor de vulkaanuitbarstingen in Indonesië?
- Is de opdracht geslaagd en waarom wel/niet?
- Wat zou je anders doen?

Uit de bespreking blijkt dat effectief communiceren en behapbaar informatie geven punten van aandacht zijn. Ook blijken sommige presentaties te algemeen te zijn en geen geologische verklaring voor de Indonesische context te geven.

Na drie presentaties schrijft de leraar de volgende examenvraag op het whiteboard: *Leg uit hoe in Indonesië explosief vulkanisme ontstaat (2 p)*. De leraar legt vervolgens de relatie tussen de presentatieopdracht en het maken van examenvragen uit. Feitelijk bevraagt de examenvraag hetzelfde als de presentatieopdracht: als je een geologische verklaring bondig, volledig en begrijpelijk weet te formuleren voor een algemeen publiek, kun je ook de meer theoretisch geformuleerde examenvraag beantwoorden. De leraar bespreekt hier dus het doel en de relevantie van de leeractiviteit. Met deze nieuwe informatie bekijken leerlingen de volgende drie presentatiefilmpjes. Ze proberen individueel de examenvraag te beantwoorden op basis van de presentaties. Als de leerlingen een antwoord hebben geformuleerd, worden de laatste drie presentaties getoond, met de vragen: wordt duidelijk hoe vulkanisme werkt? Wie denkt de examenvraag goed te hebben beantwoord? En: wat zou je de volgende keer anders doen in je presentatie?

In deze fase helpt het als de leraar 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 leraar 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 leraar 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 en te analyseren hoe succes eruitziet aan de hand van concrete voorbeelden en de leerlingen bij de formulering ervan te betrekken, creëert de leraar bij de leerlingen een zekere mate van eigenaarschap ten opzichte van de criteria.

Fase 2: Leerlingreacties ontlokken en verzamelen

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

In deze fase zet de leraar 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 leraar 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 leraar die formatief evalueren goed in de vingers heeft, beschikt over een rijk repertoire aan werkvormen en activiteiten om informatie aan leerlingen te ontlokken. Deze leraar 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.

Gebeurtenissen chronologisch ordenen

Voorbeeld van leerlingreacties ontlokken en verzamelen bij geschiedenis (onderbouw vo)

In deze les ligt de nadruk op het plaatsen van historische gebeurtenissen en ontwikkelingen in de juiste chronologische volgorde. Daarbij selecteren leerlingen voor het onderwerp/thema belangrijke gebeurtenissen en/of ontwikkelingen. De leraar verdeelt de klas in tweetallen en geeft elk tweetal acht tot tien (of meer) lege kaartjes. De leerlingen schrijven op de voorkant van elk kaartje een volgens hen voor het onderwerp belangrijke gebeurtenis of ontwikkeling. Op de achterkant van het kaartje schrijven ze het jaartal van de betreffende gebeurtenis.

De leraar verzamelt de kaartjes van elk tweetal en geeft deze aan een ander tweetal met de opdracht de kaartjes in de juiste chronologische volgorde te leggen, zonder achterop te kijken.

Als beide leerlingen het eens zijn met de volgorde mogen de kaartjes worden omgedraaid. De leerlingen kunnen vervolgens zelf controleren of de volgorde de juiste is door de kaartjes om te draaien. Als ze een andere volgorde hebben gekozen bespreken zij waarom.

Deze aanpak geeft leerlingen en leraar inzicht in hoe leerlingen de opdracht aanpakken.

Hebben ze zich bijvoorbeeld bij elke gebeurtenis afgevraagd wanneer deze heeft plaatsgevonden, heel exact of bij benadering? Hebben ze zich afgevraagd of een bepaalde gebeurtenis/ontwikkeling voor of na een andere gebeurtenis/ontwikkeling heeft afgespeeld? Welke redenering hebben ze daarbij gevolgd? Hoe hebben ze bepaald of er logische volgordelijke relaties tussen gebeurtenissen zijn? Gedurende de uitvoering van de activiteit loopt de leraar daarom ook rond en stelt hier vragen over.

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 leraar 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 leraar, maar ook de leerling zelf een beeld van zijn vorderingen en groei. Bovendien voelt hij zich meer verantwoordelijk en betrokken bij zijn leren.

Fase 3: Reacties analyseren en interpreteren

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

In deze fase stelt de leraar 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).

Op een onbewoond eiland

Voorbeeld van reacties analyseren en interpreteren bij tekenen (onderbouw vo)

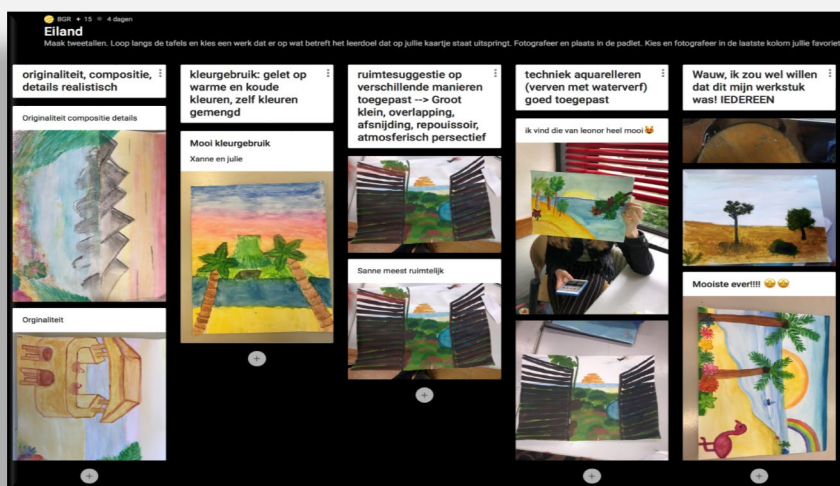
Leerlingen krijgen de volgende casus: ze spoelen aan op een onbewoond eiland en zien tussen de bomen door iets ongelooflijks, namelijk...! Ze bedenken wat ze zien en maken een mindmap over wat ze aantreffen. Vervolgens doen ze beeldonderzoek en schilderen ze met behulp van aquareltechnieken met waterverf het landschap. Ze spelen daarbij met standpunt en leren verschillende manieren van ruimtesuggestie toepassen. Voor de uitvoering van het landschap gaan de leerlingen aquarelleren en gebruiken ze twee technieken, namelijk: eerst nat in nat, met veel water en weinig (achtergrond)details. Daarna kan op de voorgrond van het schilderij de aquarelleerverf dikker ofwel dekkend worden opgebracht.



Vervolgens vullen de leerlingen individueel voor hun eigen werk een mini-rubric in en bespreken die met een andere leerling (afwisselend in de rol van 'vraag- en praatmaatje').

	☹ Onvoldoende	☺ Voldoende	☺ Goed
Vormgeving	De bomen lijken niet op bomen, andere vormen zijn moeilijk te herkennen	De bomen vertakken zich normaal, andere vormen zijn herkenbaar	De bomen en de andere vormen zien er heel echt uit, gelet op details en schaduwen
Ruimtesuggestie	Er is geen/heel weinig diepte. Stapelend, hoge horizon	Er is diepte door groot-klein en vervaging	Er is veel diepte door groot-klein, repoussoir, vervaging en schaduwen

Deze gezamenlijke analyse leidt ertoe dat leerlingen een gerichte top en tip noteren leerlingen voor zichzelf waar ze de volgende les aan willen gaan werken en waarom (zelfevaluatie). De leerlingen leggen vervolgens hun werk op de tafels en ontvangen van de docent een kaartje waarop een van de succescriteria rondom standpunt, ruimtesuggestie, ruimteperspectief en aquareltechnieken geprint is. Ze lopen langs de tafels, bekijken elkaars werk en kiezen een werk waar het betreffende criterium goed is toegepast. Ze fotograferen dat schilderij en plaatsen het in de groepspadlet (zie onderstaande uitsnede).



Aan de hand van deze Padlet gaat de leraar met de leerlingen na waar waarom bepaalde werken bij bepaalde criteria zijn geplaatst en waar elke leerling zelf dus staat. Op die manier wordt gezamenlijk in kaart gebracht waar elk van de leerlingen staat én doen leerlingen nieuwe inspiratie op om hun werk verder te brengen.

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 leraar 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 leraar 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
- zelfregulatieniveau
- 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 leraar 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 **zelfregulativeniveau** 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 leraar 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 leraar.

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.

Een Valentijnskaart ontwerpen en schrijven

Voorbeeld van effectieve feedback geven bij Engels (vmbo, onderbouw)

Leerlingen schrijven naar aanleiding van Valentijnsdag een *Valentine's Day card*. Nadat ze gezamenlijk criteria hebben geformuleerd op basis van voorbeeldkaarten, maken ze zelf een Valentine's Day card. Aan de hand van de criteria geven leerlingen feedback op elkaars ontwerp en taal. Maar voordat de leerlingen elkaars werk van feedback voorzien, wordt dit eerst voorgedaan door de leraar. De leraar neemt een voorbeeld en laat zien hoe je feedback kunt geven en hoe je daar de succescriteria en voorbeelden bij gebruikt. Belangrijke vraag daarbij is: weet de ontvanger wat hij straks moet doen om zijn werk te verbeteren.

De leerlingen bekijken elkaars eerste versie van de wenskaart. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van dezelfde groepjes van vier als bij het verhelderen van de succescriteria (fase 1). Ze geven binnen het groepje op elke kaart feedback op alle succescriteria. Thuis maken de leerlingen hun kaart af, waarbij ze gebruik maken van de feedback. In de volgende les leveren ze hun kaart in. Bij de start van deze les wordt in groepjes besproken in hoeverre de feedback is gebruikt en of de kaarten beter zijn geworden. De leerlingen nemen de feedback ook mee naar een vervolgtask naar keuze (fase 5). Zij kunnen bijvoorbeeld voor iemand een kaart maken die binnenkort jarig is of voor iemand die ziek is.

Rol van de leerling

Niet alleen de leraar, 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.

Fase 5: Vervolgacties ondernemen: onderwijs en leren aanpassen

De leraar 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 leraar stemt zijn onderwijs af op wat de leerlingen hebben laten zien. Die vervolgacties kunnen betekenen dat de leraar kiest voor andere manieren van uitleggen, andere werkvormen of andere groepssamenstellingen. 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 leraar die hierover beschikt, voelt zich bekwaam én durft af te wijken van de lesmethode en het vooraf afgesproken lesprogramma.

Rekenen met vlakke figuren

Voorbeeld van passende vervolgacties ondernemen bij wiskunde (vmbo, bovenbouw)

In leerjaar 3 van vmbo-basisberoepsgerichte leerweg leren leerlingen vlakke figuren bij naam kennen aan de hand van hun eigenschappen. Ze leren hoeken herkennen en ermee rekenen in verschillende vlakke figuren. De leraar geeft de leerlingen de opdracht om vijf opgaven die hij uit de diagnostische toets heeft geselecteerd te maken. Deze opdrachten, passend bij het leerdoel (!), geven hem en de leerlingen een goed inzicht in wat ze beheersen en wat nog niet. Wanneer de leerlingen klaar zijn krijgen ze een blad met uitwerkingen. Elke leerling bespreekt aan de hand daarvan samen met een klasgenoot wat ze goed en minder goed hebben gedaan. Vervolgens bespreekt de leraar klassikaal de vervolgactiviteit: leerlingen gaan met een kleur per doel aangeven hoe goed zij hun opdrachten hebben gemaakt. Hij vraagt de leerlingen voor zichzelf te bepalen of zij de berekening op een informele wijze in een plaatje (groen) dan wel formele (oranje) wijze hebben genoteerd. De leerlingen kleuren op hun werkblad het een-na-laatste vak bij het bijbehorende subdoel op het werkblad groen of oranje. Leerlingen die het antwoord niet via een berekening hebben gevonden, kleuren het een na laatste vak blauw.

Leerdoel(en)	Subdoelen	Fase 3 Opgavenummer in de diagnos- tische toets	Fase 4 Hoe goed denk ik zelf dat ik het kan? Gebruik een kleur*	Fase 5 Wat heb ik nog nodig?
Ik leer hoeken berekenen in verschillende vlakke figuren. Succescriteria* Blauw - Ik schat de hoeken. Groen - Ik gebruik de eigenschappen van driehoeken en overstaande hoeken om hoeken te berekenen en noteer het antwoord in een plaatje. Oranje - Ik gebruik de eigenschappen en schrijf mijn uitwerking in wiskundetaal op.	Ik kan in een driehoek de hoeken berekenen.	2,3,4		
	Ik kan overstaande hoeken herkennen en ermee rekenen.	5,6		

Terwijl de leraar door de klas loopt, krijgen leerlingen de gelegenheid vragen te stellen, bijvoorbeeld als hun antwoord afwijkt van het antwoordmodel.

Tenslotte bespreekt de leraar klassikaal de betekenis van deze analyse. Hij vraagt de leerlingen na te denken wat zij nu nog nodig hebben en dat per subdoel in de laatste kolom te noteren. Op het digibord/via de beamer laat hij een keuze zien:

1. extra uitleg
2. extra oefenen
3. doorgaan met andere opdrachten
4. bijstellen van de doelen

Door middel van vingers opsteken (1 vinger = extra uitleg, 2 = extra oefenen enz.) weet de leraar welke leerlingen hij extra uitleg moet geven. Deze leerlingen plaatst hij in een groepje voor extra instructie. Met de enkele leerling die kiest voor het bijstellen van de doelen (4 vingers) knoopt hij een gesprekje aan om te achterhalen of dit werkelijk nodig is. Zo nodig plaatst hij deze leerlingen ook bij de groep voor extra instructie. De leerlingen die inzien dat ze de stap van informeel naar formeel zelfstandig kunnen zetten of door samen te werken met een medeleerling krijgen extra oefenopgaven uit de herhalingsstof (2 vingers). De leerlingen die alle opdrachten goed hebben beantwoord op het formele niveau (3 vingers) gaan aan de slag met verdiepende opgaven uit het boek.

Rol van de leerling

Ook in deze fase hoeft het niet alleen de leraar 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 leraar, met een andere leerling die hem kan helpen of zelf. Daarbij kunnen de computer of een spel hulpmiddelen zijn. Als de leraar 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, 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 het biedt de leraar handvatten om onderwijs op maat te geven. In een cyclisch proces verzamelen leraar 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 leraar 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?* 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.

Wiliam, D. (2013). *Cijfers geven werkt niet*. Meppel: Ten Brink.

Wiliam, 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)