

Veel voorkomende misconcepties in vo en hbo

| | Misconcepties in het voortgezet onderwijs | Misconcepties in het hoger onderwijs |
|----|--|---|
| 1 | Formatief evalueren betekent cijferloos lesgeven. | |
| 2 | Formatief evalueren is het aantal toetsen voor een cijfer drastisch verminderen. | |
| 3 | Formatief evalueren is hetzelfde als 'goed lesgeven'. | |
| 4 | Een toets is formatief of summatief. | |
| 5 | Formatief evalueren is het inzetten van een instrument, zoals een oefentoets of rubric | Formatief toetsen is het inzetten van een oefentoets. |
| 6 | Formatief evalueren is hetzelfde als feedback geven. Hoe meer feedback, hoe beter. | Formatief toetsen is hetzelfde als feedback geven. Hoe meer feedback, hoe beter. |
| 7 | Bij formatief evalueren moeten leerlingen hun eigen leerdoelen formuleren. | |
| 8 | Bij formatief evalueren is de leerling eigenaar van het eigen leren en de leraar de coach is. | Formatief toetsen betekent dat de verantwoordelijkheid bij de student ligt en de leraar de coach is. |
| 9 | Formatief evalueren werkt niet, want leerlingen werken alleen voor een cijfer. | Formatief toetsen werkt niet, want studenten werken alleen voor een cijfer. |
| 10 | Formatief evalueren werkt niet voor alle leerlingen (bv. niet voor jonge leerlingen, niet voor vmbo leerlingen, niet voor mijn kind) | |
| 11 | Formatief evalueren vereist het inzetten van een ELO of digitaal volgsysteem waarin alles wordt vastgelegd. | Formatief toetsen vereist het inzetten van een ELO of digitaal volgsysteem waarin alles wordt vastgelegd. |
| 12 | Bij formatief evalueren moet ik iedere leerling individueel benaderen en dat is niet mogelijk in een klas met 30 leerlingen. | |
| 13 | | Formatief toetsen betekent nóg meer toetsen, en daarmee minder aandacht voor het leren. |
| 14 | | Summatief toetsen is een optelsom van alle (deel) formatieve toetsen. |
| 15 | | Formatief toetsen vereist nieuwe toetsvormen. Oude toetsvormen, zoals een kennistoets zijn voor formatief niet bruikbaar. |

Bijlage 1. Uitwerking van misconcepties in het voortgezet onderwijs

1. Formatief evalueren betekent cijferloos lesgeven.

Het doel van formatief evalueren is om zicht te krijgen op de ontwikkeling van leerlingen en het leren van de leerling verder helpen. Dat heeft niets met cijfers te maken. Dit wil echter niet zeggen dat je formatief evalueren niet kunt combineren met toetsen om een summatieve beslissing te nemen, meestal met een cijfer. Het is immers zo dat leerlingen aan de minimale (nationale) eisen moeten voldoen en er beslissingen moeten worden genomen over de bekwaamheid van leerlingen, bijvoorbeeld een diplomabeslissing in de bovenbouw vo. De weg hier naartoe hoeft echter niet te bestaan uit een batterij aan kleine toetsjes voor cijfers. Je kunt ook op andere manieren zicht houden op of de leerling zich ontwikkelt richting datgene wat hij/zij later in de summatieve toets moet laten zien. Denken in *toetsprogramma's* is hierbij belangrijk (zie punt 2).

- Luister naar deze [podcast](#) waarin wordt benoemd wat formatief evalueren is (16m22s-17m16s).
- Zie de [blog](#) van Dominique Sluijsmans met vier geleerde lessen van Dylan William, les 1: Formatief is een eigenschap van een beslissing, niet van een toets.
- Zie de [blog](#) van Rene Kneyber voor drie manieren waarop je formatief en summatief toetsen kunt combineren in het voortgezet onderwijs.

2. Formatief evalueren betekent het aantal toetsen voor cijfers drastisch verminderen.

Een veelheid aan summatieve toetsen al dan niet voor een cijfer staat formatief evalueren in de weg. Echter, summatieve toetsen (voor een cijfer) cijferloos maken en halverwege het leerproces inzetten, is nog geen formatief evalueren: het proces van doelgericht informatie verzamelen over de leerling om betere beslissingen te nemen voor verder leren.

De ontwikkeling naar meer formatief evalueren is ingegeven door de wens meer aandacht te richten op de ontwikkeling en lange termijn leren van leerlingen in plaats van het leren voor een cijfer en het rennen van toets naar toets. Hierdoor zien we een ontwikkeling naar drastisch minder toetsen voor cijfers en het 'opschonen van het PTA' of het toetsprogramma. Dit opschonen gebeurt echter te vaak zonder na te denken over de vraag: 'waarover willen we beslissingen nemen met ons toetsprogramma?' en 'welke informatie moeten we dan verzamelen om deze beslissingen te nemen'. Het gevolg is dat er disfunctionele toetsing ontstaat (Kneyber, maart 2019). Het gewicht dat terecht komt bij het klein aantal summatieve toetsen dermate groot dat de beslissing onbetrouwbaar wordt en bovendien de toetsdruk voor leerlingen alleen maar toeneemt (alles hangt af van die ene toets). Het goed combineren van formatieve en summatieve toetsen vraagt het denken toetsprogramma's.

- Zie de [blog](#) van Rene Kneyber: functioneel toetsen en zwaarwegende beslissingen.
- Zie de [blog](#) van Rene Kneyber: meer denken in toetsprogramma's.

3. Formatief evalueren is hetzelfde als 'goed lesgeven'.

Formatief evalueren heeft inderdaad meer met leren, onderwijzen en didactiek te maken dan met het afnemen van geplande en gestandaardiseerde toetsen. Maar niet alles wat 'goed lesgeven' is, is ook formatief evalueren. Formatief evalueren is *doelgericht* en gericht op het trekken van zorgvuldige conclusies in een *cyclisch proces*.

4. Een toets is OF formatief OF summatief.

Formatief evalueren is een proces om zorgvuldige conclusies te trekken over het leren en de groei van leerlingen. Formatief en summatief zijn dus geen kenmerken van een toets, maar een kenmerk van die conclusies. Summatief toetsen gaat over conclusies en beslissingen als diplomering, selectie of doorstroom: kan de leerling het? Formatief evalueren is een *proces* dat nodig is om betere, bewustere, meer onderbouwde beslissingen te kunnen nemen over vervolgstappen in het leren (William & Leahy, 2018). Voor deze formatieve beslissingen kun je allerlei informele en formele methodieken gebruiken, variërend van bijvoorbeeld diagnostische toetsen, tussenproducten, Kahoots, tot observaties en gerichte klassendiscussies. Kortom: iedere toets kan summatief als formatief zijn, afhankelijk van de beslissing die je ermee wilt nemen.

- Zie de [publicatie](#) van Gerdineke van Silfhout over formatief evalueren in het vo.
- Zie de [blog](#) van Dominique Sluijsmans met vier geleerde lessen van Dylan William, les 1: Formatief is een eigenschap van een beslissing, niet van een toets.

5. Formatief evalueren is het inzetten van een instrument, zoals een rubric.

Formatief evalueren is een proces waarbij het leerproces en niet het instrument centraal staat. Je selecteert je instrumenten passend bij de leerdoelen en succescriteria en zet deze op een goede manier in tijdens de gehele cyclus van formatief evalueren. Om formatief handelen kracht bij te zetten, pleit William daarom voor een verschuiving van een focus op *data-driven decision-making* naar *decision-driven data collection*. Daarbij is sprake van doelgericht in plaats van toetsgericht handelen. De verzamelde informatie geeft leraren handvatten waar leerlingen staan en welke vervolgstappen nodig zijn (tijdens een les of over lessen heen). Daarbij is de kwaliteit van goede vragen/opdrachten bepalend voor de kwaliteit waarop leerlingen zullen antwoorden (leerlingreacties).

6. Formatief evalueren is hetzelfde als goed feedback geven.

Formatief evalueren wordt vaak gelijk gesteld aan feedback. Feedback geven is een belangrijk onderdeel bij formatief evalueren. Maar formatief evalueren is meer: de cyclus van formatief evalueren bestaat uit vijf fasen. Zonder goede leerdoelen (fase 1), informatie over waar de leerling staat ten opzichte van die leerdoelen (fase 2 en 3) en concrete vervolgacties om dichterbij de leerdoelen te komen (fase 5) is er geen sprake van formatief evalueren.

Daarbij komt dat feedback geven en verwerken een vaardigheid is die leerlingen ook moeten verwerven. Bovendien moeten leerlingen in staat zijn om de feedback te begrijpen om er vervolgacties aan te kunnen koppelen. Feedback op het product is effectief, zodat de leerling tot verbetering van het betreffende product komt. Maar feedback op proces en zelfregulatie zijn nog effectiever omdat het leerlingen helpt om in nieuwe situaties hun eigen feedback te organiseren.

7. Bij formatief evalueren moeten leerlingen hun eigen leerdoelen formuleren.

Dat kan, maar dat hoeft niet. Je kunt heel goed formatief werken in de klas, waarbij de leraar de leerdoelen bepaalt. Het is wel belangrijk dat leerlingen de leerdoelen begrijpen, het belang ervan inzien en begrijpen hoe succes op deze leerdoelen eruit ziet (dus: wat de succescriteria zijn).

- Zie de [publicatie](#) van Gerdineke van Silfhout, Bas Trimbos en Simone Hasselerharm over het belang van de dialoog over leerdoelen en succescriteria.

8. Bij formatief evalueren heeft/neemt de leerling eigenaarschap over het eigen leren.

Formatief evalueren wordt vaak in een adem genoemd met het stimuleren van zelfregulatie of eigenaarschap. Twee van de vijf strategieën van William (2011) gaan hier ook over: leerlingen nemen

eigenaarschap over hun eigen leren en ze zijn een leerbron voor elkaar. Maar leerlingen kunnen dit niet vanzelf en is dit is ook niet noodzakelijk om met FE te beginnen in de klas. FE kan in het begin meer leraar-gestuurd zijn: De leraar laat leerlingen zien hoe een goed FE proces eruit ziet en legt ook uit wat hij/zij doet en waarom. De FE-cyclus (Gulikers & Baartman, 2017) is gericht op 'wat doet de leraar in de klas als hij/zij FE vormgeeft'. Onderdeel hiervan is op welke manieren de leraar leerlingen aanzet en actief betreft in het FE proces. Dus bijvoorbeeld: hoe ga je met leerlingen aan de slag met leerdoelen en succescriteria (fase 1), hoe laat je leerlingen elkaars werk bekijken? (Fase 3). Hoe of waarmee laat je leerlingen elkaar feedback geven (fase 4) of samen vervolgstappen bedenken (fase 5). Daar moet de leraar mogelijkheden voor creëren of vormgeven. Op die manier kun je met FE toewerken naar meer zelfregulatie en eigenaarschap bij de leerling.

9. Leerlingen werken alleen voor een cijfer, *dus* formatief evalueren werkt niet.

Dit heeft te maken met de schoolcultuur. In veel scholen heerst een toetscultuur, waar formatief evalueren vraagt om een leercultuur of feedback cultuur. In de toetscultuur leren leerlingen inderdaad veelal voor een cijfer ('meneer, komt dit op de toets?'). Maar ook leraren geven veelal les voor de toets (teaching to the test). Hoe vaak zegt een leraar wel niet 'let goed op, dit moet je weten want dit komt op de toets'. Het doorbreken van de dit leren en lesgeven voor de toets vraagt investering van leraren en leerlingen. Starten met formatief evalueren kan ook bijdragen aan deze verandering. En de verandering in cultuur zal vervolgens het verder uitrollen van formatief evalueren weer ondersteunen.

10. Formatief evalueren werkt niet voor alle leerlingen (bv. niet voor jonge leerlingen, niet voor de vmbo-leerling, niet voor mijn kind).

Er zijn voldoende studies die laten zien dat formatief evalueren ook kan met kleuters en basisschoolleerlingen. Dus er is geen reden om aan te nemen dat formatief evalueren niet voor iedere leerling kan werken. Het kan natuurlijk wel zo zijn dat, afhankelijk van de doelgroep en context, het formatieve proces bijvoorbeeld meer leraar-gestuurd of juist meer leerling-gestuurd is. Of meer gericht is op het aanpassen van onderwijs of op het aanpassen van leerstrategieën naar aanleiding van verkregen inzichten over waar de leerlingen nu staan.

11. Het bijhouden van de vorderingen van leerlingen door middel van formatief evalueren vraagt een enorme papierwinkel aan administratie.

Je hoeft niet alles vast te leggen. Een belangrijk onderscheid hierbij is lange en korte termijn leerdoelen en formeel versus informeel formatief evalueren. Veel formatief evalueren vindt plaats informeel en on-the-spot in de les. Met als doel om op korte termijn als leraar de instructie aan te passen of als leerling je leren aan te passen. Hierbij gaat het veelal over korte termijn leerdoelen. Dit proces is echt ter ondersteuning van het leerproces en het beter / bewuster keuzen maken voor het vormgeven van je lessen, niet ter verantwoording van ontwikkeling van iedere individuele leerling. Waar je beter wel iets van kunt vastleggen is de ontwikkeling op de lange termijn leerdoelen. Hiervoor bekijk je als school wat de lange termijn leerdoelen zijn waar leerlingen zich gedurende het hele curriculum in ontwikkelen. Formatieve 'bewijzen' kunnen bijdragen aan het zicht krijgen op die lange termijn ontwikkeling en beslissingen hierover ondersteunen. Je denkt hierbij in toetsprogramma's waarin formatieve 'bewijzen' ook een plek kunnen hebben. Hierbij gaat het dan veelal om meer formele formatieve momenten.

12. Bij formatief evalueren moet ik iedere leerling individueel benaderen en dat is niet mogelijk in een klas met dertig leerlingen.

Het doel is inderdaad om zicht te krijgen op de ontwikkeling van iedere individuele leerling. Dit wil niet zeggen dat je bij ieder formatief moment altijd een individuele benadering moet hebben. Leerlingen hoeven niet allemaal eigen leerdoelen te hebben (zie misconceptie 6), en individuele feedback is ook

Deze werkvorm is onderdeel van de Toolkit Formatief evalueren.

Zie <http://formatiefevalueren.slo.nl> voor meer informatie.

lang niet altijd nodig. Zelfs Dylan Wiliam betreurt nu dat hij vroeger sterk hamerde op gepersonaliseerde feedback omdat groepsfeedback veelal net zo effectief en vele malen efficiënter kan zijn. Bovendien is het bij formatief evalueren ook van belang dat de leerling in actie gezet wordt, dus de leerling kan ook een rol krijgen in het persoonlijk maken van de klassikale leerdoelen of zijn/haar eigen werk langs de klassikale feedback leggen.

- De [feedback-beslisboom](#) van Harry FletcherWood kan goed helpen met te bepalen wanneer welk soort feedback (individueel, klassikaal of soms zelf beter geen) het meest zinvol is.
- In deze [blog](#) vind je ideeën voor efficiënter feedback en groepsfeedback

Bijlage 2. Uitwerking van misconcepties in het hoger onderwijs

Blog Liesbeth Baartman & Judith Gulikers op Platform leven van Toetsen

[Misconcepties rondom de formatieve toetscyclus in het hbo](#)

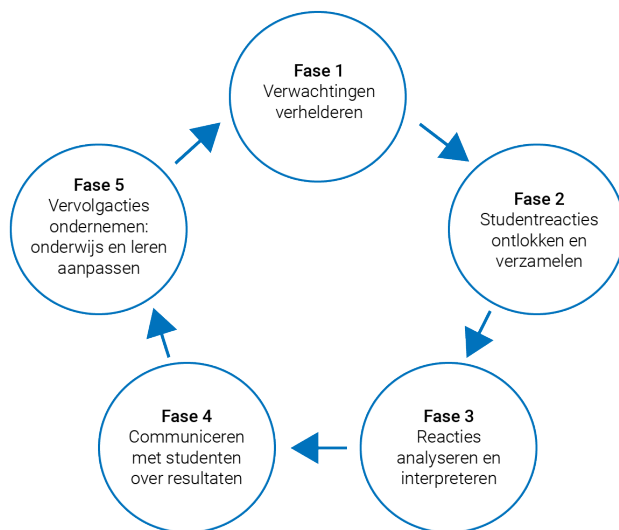
Door [Platform Leren van toetsen](#)

In onze NRO-reviewstudie naar de vraag hoe leraren een formatieve toetspraktijk realiseren in hun dagelijkse onderwijs (Gulikers & Baartman, 2017) hebben we de formatieve toetscyclus (FT-cyclus) ontwikkeld (zie Figuur 1). Voor het hbo hebben we deze FT-cyclus uitgewerkt in de [toolkit formatief toetsen](#).

Tijdens het werken met de FT-cyclus, in het hbo, maar ook in het vo en mbo, merkten we soms dat leraren misconcepties hebben als het gaat om formatief toetsen.

Voordat we de meest voorkomende voorbeelden behandelen staan we even stil bij wat een misconceptie eigenlijk is. Een misconceptie is een inaccurate opvatting over een concept. Een misconceptie is daarmee iets anders dan een aanname of een verwachting die je kunt hebben voordat je ervaring opdoet met bijvoorbeeld de FT-cyclus. Een voorbeeld van zo'n verwachting is dat formatief toetsen veel tijd kost. Dit is niet per se een verkeerde opvatting. Een misconceptie die hierbij kan horen, is dat formatief toetsen plaatsvindt náást de gewone lessen. Als je vervolgens met zo'n misconceptie de FT-cyclus implementeert, kost het inderdaad extra tijd, terwijl dit niet nodig is. Daarom is het belangrijk om misconcepties te expliciteren en te bespreken. Zo voorkom je dat ze leiden tot verkeerde implementaties, meningsverschillen en weerstanden. Het voorkomen van misconcepties is een illusie. Het is belangrijk dat alle ideeën – en dus ook misconcepties – benoemd kunnen worden en ook serieus worden genomen.

Figuur 1: De Formatieve Toets Cyclus



Genoeg redenen dus om aan de slag te gaan met misconcepties rondom de FT-cyclus. Maar welke misconcepties leven nu in het hbo? In onze ervaringen in het voortgezet onderwijs kwam een aantal misconcepties regelmatig terug (zie Tabel 1). Maar leven dezelfde misconcepties ook in het hbo? Of kent het hbo eigen praktijkervaringen, een eigen specifieke insteek en daarmee andere misconcepties? Deze vraag hebben we voorgelegd tijdens [een themamiddag](#). Wat opviel: in het hbo leven (deels) *andere* misconcepties dan in het voortgezet onderwijs. Hieronder bespreken we een aantal van de misconcepties in het hbo, mét een korte uitleg erbij gekoppeld aan de FT-cyclus.

Tabel 1
Misconcepties FT-cyclus in het voortgezet onderwijs

| |
|---|
| Misconceptie 1 Formatief evalueren is geen cijfers geven |
| Misconceptie 2 Formatief evalueren is hetzelfde als goed lesgeven |
| Misconceptie 3 Een toets is óf formatief óf summatief |
| Misconceptie 4 Formatief evalueren betekent een instrument inzetten (b.v. een quiz) |
| Misconceptie 5 Formatief evalueren is feedback geven. Vaak feedback geven is altijd goed |
| Misconceptie 6 Leerlingen werken alleen voor cijfers, dus formatief evalueren werkt niet |
| Misconceptie 7 Bij formatief evalueren moet elke leerling zijn/haar eigen leerdoelen formuleren |
| Misconceptie 8 Formatief evalueren past niet bij iedere leerling. Bijvoorbeeld: niet bij vmbo-leerlingen, niet bij "mijn kind", niet bij jonge kinderen omdat zij nog niet kunnen plannen en reflecteren |

Misconcepties in het hbo:

- *Formatief toetsen betekent nóg meer toetsen, en daarmee minder aandacht voor het leren.*
 Dit is de verzuchting "oh nee, nu moeten we ook nog formatief toetsen, dan gaan we nóg meer toetsen. Ik houd geen tijd over voor mijn echte lessen". Dit is een misconceptie, omdat het in de FT-cyclus juist gaat om activiteiten die je als leraar inzet tijdens je lessen. Er komt dus niet een extra toets bij. Eigenlijk zorgt het inzetten van de FT-cyclus tijdens het onderwijs idealiter juist voor méér aandacht voor leren. De FT-cyclus zorgt ervoor dat je als leraar doelgericht met studenten aan de slag gaat. Eerder onderzoek laat namelijk zien dat veel activiteiten van leraren tijdens het onderwijs niet doelgericht zijn, dus niet gericht op de leerdoelen die leraar en studenten willen bereiken (Schneider & Andrade, 2013).
- *Summatief toetsen is een optelsom van alle (deel) formatieve toetsen.*
 Leraren die deze misconcepties hebben denken dat formatief betekent dat je toetsen met een summatief doel opknipt in deeltjes, en dat die deeltjes dan automatisch een formatieve functie krijgen. Dit is een misconceptie, omdat goed werken met de FT-cyclus méér betekent dan de summatieve functie loslaten. De FT-cyclus laat zien dat het belangrijk is om voortdurend – in een cyclisch proces – bezig te zijn met het verhelderen van leerdoelen en succescriteria, het monitoren waar studenten staan in hun leerproces, en het geven van feedback en waar nodig aanpassen van het onderwijs. Bij de summatieve functie gaat het om de vraag wanneer je dan een beslissing neemt op basis van dat leerproces, bijvoorbeeld wanneer je EC's toekent. Formatief en summatief hebben wel met elkaar te maken. Zo kunnen toetsen met een summatieve functie ook worden ingezet in de FT-cyclus als informatiebron over het leren van de studenten. En

de beoogde leerdoelen of leeruitkomsten van toetsen met een summatieve functie moet overeenkomen of aansluiten bij de doelen in fase 1 van de FT-cyclus.

- *Formatief toetsen betekent het inzetten van een oefentoets [een instrument/tool].*
 Dit is een misconceptie, omdat een formatieve toets eigenlijk niet bestaat. Een toets kan een formatieve functie hebben, en soms tegelijkertijd ook een summatieve functie. De FT-cyclus laat ook zien dat formatief toetsen meer is dan het inzetten van een oefentoets, want daarmee doorloop je niet automatisch alle fasen van de FT-cyclus. Het inzetten van een oefentoets betekent bijvoorbeeld niet automatisch dat studenten meer inzicht krijgen in de leerdoelen en succescriteria, of dat studenten ook feedback krijgen. Het inzetten van een instrument (bv. een oefentoets, maar ook een rubric of quiz) is een manier om reacties van studenten te ontlocken. Dit is echter alleen fase 2 van de FT-cyclus, en daarmee dus niet voldoende om te stellen dat je aan formatief toetsen doet.
- *Formatief toetsen betekent dat de verantwoordelijkheid bij de student ligt en de leraar de coach is*
 Natuurlijk is het fijn als studenten meer verantwoordelijkheid krijgen over hun leerproces en meer eigenaarschap ervaren in het gehele toetsproces. En dit is wellicht ook je ultieme doel van het overgaan naar meer formatief toetsen. Dit gebeurt echter niet automatisch, ook niet bij het doorlopen van de FT-cyclus. Het werkt niet om tegen studenten te zeggen “ga elkaar maar feedback geven”. Studenten hebben hier ondersteuning bij nodig, en als leraar moet je dus bewust activiteiten inzetten om studenten te helpen meer verantwoordelijkheid te nemen. De FT-cyclus gaat ook niet voor niets over wat de leraar in de klas doet: als leraar moet je een leeromgeving creëren waarin studenten (leren) het formatieve proces te doorlopen. Bij het geven van peer feedback kan het bijvoorbeeld gaan om rubrics of beoordelingscriteria die aangeven waar studenten op kunnen letten bij het geven van peer feedback. Formatief toetsen is dus een gedeelde verantwoordelijkheid van student en leraar (Molloy et al., 2019).
- *Formatief toetsen is hetzelfde als feedback geven. Hoe meer feedback, hoe beter.*
 Feedback geven is een belangrijk onderdeel van de FT-cyclus, maar formatief toetsen gaat niet alleen om het geven van feedback. Feedback geven, in de zin van iets terug geven over de prestatie van de student zit eigenlijk alleen in fase 4 van de FT-cyclus. Daarnaast geldt voor feedback niet: hoe meer, hoe beter. Onderzoek laat bijvoorbeeld zien dat feedback niet altijd doelgericht is, dus gericht op de leerdoelen en succescriteria uit fase 1 van de FT-cyclus. En Harry FletcherWood (2018) geeft in zijn ‘feedback tree’ aan wanneer het wel en wanneer het juist niet zinvol is om feedback te geven. Als studenten bijvoorbeeld een taak nog nauwelijks beheersen, dan heeft het weinig zin om feedback te geven, omdat studenten die feedback waarschijnlijk nog niet kunnen begrijpen en kunnen toepassen. Je kunt als leraar dan beter uitleg geven.
- *Formatief toetsen werkt niet, want studenten werken alleen voor een cijfer.*
 De vraag of studenten hard gaan werken hangt niet alleen af van het feit of ze een cijfer krijgen. De huidige cultuur bij veel opleidingen is inderdaad dat veel studenten alleen voor een cijfer werken, of in elk geval cijfers erg belangrijk vinden. Ook de cultuur binnen de gehele opleiding is hierbij van belang. Bijvoorbeeld: hoe communiceren leraren over toetsing binnen de opleiding? Zeggen zij dingen zoals: ‘dit is belangrijk, dit komt zeker terug in de toets’. Ook dit werkt het leren voor de toets in de hand. Dus om formatief toetsen écht een goede plek te geven in de opleiding, is een cultuurverandering nodig. Echter, we zien in de praktijk ook opleidingen waarbij vanaf jaar 1 formatief wordt gewerkt (soms gecombineerd met cijfers). In deze opleidingen zijn studenten gemotiveerd doordat ze zicht hebben op wat ze kunnen en nog niet kunnen, en vervolgens verder willen leren. Bij deze opleidingen is gedrag zoals ‘werken voor een cijfer’ niet meer (erg) aanwezig.

- *Formatief toetsen vereist nieuwe toetsvormen. Oude toetsvormen zoals een kennistoets zijn voor formatief niet bruikbaar.*
 In de FT-cyclus kun je op allerlei manieren studentreacties ontlocken en daarmee informatie verzamelen over waar je studenten staan in hun leerproces (fase 2). Als het leerdoel en de succescriteria (fase 1) zijn gericht op kennis, dan kan een kennistoets een prima manier zijn om studentreacties te ontlocken. Belangrijk is hier wel het alignment tussen de fasen in de FT-cyclus. De manier waarop je als leraar in fase 2 studentreacties ontlockt, moet passen bij de leerdoelen en succescriteria die in fase 1 centraal staan. Om de studentreacties snel te kunnen analyseren en te kunnen bespreken met de studenten (fase 3 en 4) kun je ook denken aan kennistoetsen in de vorm van een quiz in bijvoorbeeld Socrative of Kahoot.
- *Formatief toetsen vereist het inzetten van een ELO of digitaal volgsysteem waarin alles wordt vastgelegd.*
 Dit is een misconceptie, omdat in de FT-cyclus juist ook op *informele* manieren informatie wordt verzameld over het leren van studenten (fase 2). Informele manieren zijn bijvoorbeeld het stellen van vragen, het rondlopen en doelgericht observeren tijdens groepswork en discussies, en het werken met wisbordjes of kaartjes waarop studenten hun reacties schrijven en aan elkaar laten zien. Deze studentreacties worden niet vastgelegd, maar gebruikt de leraar direct om feedback te geven en eventueel vervolgacties te bepalen. De discussie over wat er dan WEL moet worden vastgelegd (om een summatieve beslissing te nemen) en hoe je dit moet doen, is een andere uitdaging. Hierover wordt bijvoorbeeld gediscussieerd en geëxperimenteerd bij programmatisch toetsen, waarbij ook discussies spelen over de validiteit en betrouwbaarheid (zie de [blogs](#) hierover).

Referenties

- Gulikers, J., & Baartman, L.K.J. (2017). Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de leraar in de klas? Eindrapport NRO overzichtsstudie. Dossiernummer: NRO PPO 405-15-722.
- Fletcher-Wood, H. (2018). Responsive Teaching. Cognitive science and formative assessment in practice. Taylor & Francis. Zie ook: <https://improvingteaching.co.uk/2017/10/22/the-evidence-on-feedback-a-decision-tree/>
- Molloy, E. Boud, D., & Henderson, M. (2019). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. DOI: 10.1080/02602938.2019.1667955.
- Schneider, M.C., & Andrade, H. (2013). Teachers' and administrators' use of evidence of student learning to take action: Conclusions drawn from a special issue on formative assessment. *Applied Measurement in Education*, 26, 159-162.