

Deel 3: Maak de lerende beter, niet het product – Dylan Wiliam

Renske Valk zet alle inspirerende inhoud, tips en tricks van de 4^e conferentie 'Formatief evalueren' op een rij.
November 2021

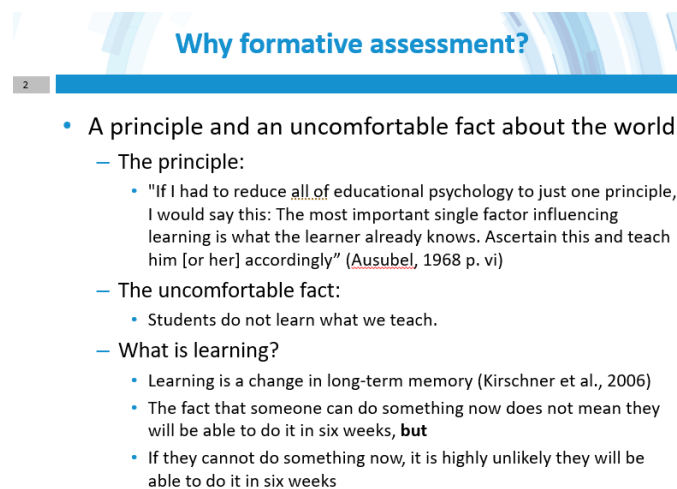
Het is zonder meer een voorrecht om een keynote-lezing van Dylan Wiliam te mogen bijwonen. Datzelfde moeten de deelnemers aan de 4^e conferentie FE hebben gedacht. Als de Britse pedagoog en emeritus hoogleraar *educational assessment* om 15.30 uur zijn afsluitende keynote-lezing [The Learners role](#) inzet, is het deelnemersveld nauwelijks uitgedund.

Wiliams lezing is 'up tempo' en informatierijk, wegdommelen is geen optie. Hij leidt de deelnemers nog eens langs de sleutelementen van leren en formatief evalueren en bespreekt deze op een constructief, kritische manier. "Learning is a change in long-term memory", zoals Kirschner, Sweller en Clark in 2006 al [uiteenzetten](#).

Wiliam doet dat door ons eraan te helpen herinneren wat het doel van formatief evalueren ook al weer is, en door te benadrukken wat wel werkt in het kader van diep leren en wat je vooral zou moeten laten. Hij tilt de deelnemers als het ware weer even boven de materie uit. Dat leidt in tot een aantal opmerkelijke uitspraken waarvan er twee in deze blog extra aandacht krijgen: het verschil tussen leren en een taak uitvoeren, en onze pogingen om grip te krijgen op kwaliteit van de productie.

Formatief werken

Wiliam start met te benadrukken dat formatief werken geen enkelvoudige definitie kent, maar een begrip is dat betrekking kan hebben op korte of lange termijn interventies, en een plek heeft binnen verschillende leertheorieën, of het nu het constructivisme betreft of het cognitivisme. Formatief evalueren laat zich in die zin niet inhoudelijk vastpinnen, behalve misschien door het mooie citaat:



Why formative assessment?

- A principle and an uncomfortable fact about the world
 - The principle:
 - "If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him [or her] accordingly" (Ausubel, 1968 p. vi)
 - The uncomfortable fact:
 - Students do not learn what we teach.
 - What is learning?
 - Learning is a change in long-term memory (Kirschner et al., 2006)
 - The fact that someone can do something now does not mean they will be able to do it in six weeks, **but**
 - If they cannot do something now, it is highly unlikely they will be able to do it in six weeks

"Formative assessment is about making the learners voices louder and making the teachers listen better."

Dat gezegd hebbende presenteert Wiliam een aantal basiselementen waarlangs hij de deelnemers wil

voeren: (1) Leerbedoeelingen, (2) evidentie dat er leren plaatsvindt, (3) feedback die de leerling vooruit helpt, (4) leerlingen elkaars informatiebron laten zijn, en (5) het stimuleren van eigenaarschap van leren.

The functional perspective (2): Agents and processes

	Where the learner is going	Where the learner is now	How to get the learner there
Teacher	Clarifying, sharing, and understanding learning intentions	Eliciting evidence of learning	Providing feedback that moves learners forward
Peer		Activating students as learning resources for one another	
Student		Activating students as owners of their own learning	

De meest korte synopsis van het FE-proces zou de volgende kunnen zijn:

- De leraar werkt met de leerlingen aan taken,
- waarbij het voor de leraar helder is welk doel hij hiermee nastreeft en
- waarbij de leerlingen een beeld hebben van het product dat van hen wordt verwacht, én
- de kwaliteitsnorm die op dat moment aan de orde is.

Het formatieve is erop gericht om de leerling vooruit te helpen, vooral door hem als lerende beter te maken. Met het oog hierop staat de leraar voor de uitdaging om erachter te komen of en wat de leerling daadwerkelijk leert, liefst voor de langere termijn. De leerling op zijn beurt moet een idee ontwikkelen van wat van hem verwacht wordt, en moet gaan inzien dat hij zelf in het geding is; hij leert, niemand anders. Als dit eenvoudig was, zouden we nu klaar zijn. En dat is het dus niet...

Leerbedoeelingen

De leraar is de hoeder van de leerbedoeelingen. Hij dient helder voor ogen te hebben waar het leren toe dient. Het is zijn plan, en hij moet ze in de gaten houden. Daarbij is Wiliam er geenszins voorstander van om de les te beginnen met het benoemen van leerdoelen, een gangbare praktijk in veel leslokalen. Een leerdoel op het whiteboard zet een leerling niet aan tot leren, zeker als deze daar helemaal geen zin in heeft. Starten met een prikkelende vraag kan veel geschikter zijn om leerlingen te activeren, zoals in [dit lesvoorbeeld](#) het geval is. Wat dan wel het goede moment is om leerdoelen te delen is een professionele inschatting van de leraar in die les, in die klas.

Vindt er vervolgens leren plaats in de klas, door de leerlingen? Het is aan de leraar om dat uit te vinden. Hij doet dat door voortdurend bezig te zijn met het zoeken naar zichtbare evidentie. Hij moet erachter zien te komen waar de leerling nu is en zijn feedback moet de leerling vandaaruit verder helpen. Feedback is dus geen *post mortem*, maar een *medical*: een medicijn om van de leerling een betere lerende te maken. Wat is dan een betere lerende? Hierin is zelfregulatie een fundamenteel begrip: een betere lerende is een leerling die begrijpt dat de sleutel tot leren bij hem zelf ligt: hij besluit tot leren, niemand anders. De leerling moet actief worden en zichzelf beter maken. Dat is iets anders dan alleen maar zijn werk doen. De leraar moet dat zelf inzien en de leerling doen inzien.

Leren en 'performance'

Hoe weet je dat er leren plaatsvindt? Het kortste antwoord is: dat weet

je niet. Leren is een lange termijn verandering in het brein waar wij maar beperkt grip op hebben, en waar we ook niet op kunnen vooruitzien. Leren is in ieder geval niet hetzelfde als een

taak uitvoeren, als *performance*. Je kunt leren zonder dat het zichtbaar wordt en je kunt een taak zichtbaar uitvoeren, zonder dat er echt leren plaatsvindt.

William haalt een experiment met ratten aan, die aan het leren waren zonder dat de onderzoekers er notie van konden nemen. Dus: we weten niet of een leerling op termijn iets geleerd heeft. We weten echter wel dat nu het leren verzaken op termijn zeker geen houdbare kennis oplevert.

Een ander experiment maakt nog iets anders duidelijk. Twee groepen leerlingen worden met elkaar vergeleken. De ene groep krijgt les van minder gekwalificeerde en ervaren leraren, de andere groep krijgt les van hooggekwalificeerde en ervaren leraren. Tegen de verwachting in behaalt de laatste groep lagere resultaten dan de eerste groep. Maar bij een hertest op een later moment scoort dezelfde laatste groep beter. Er heeft meer lange termijn leren plaats gevonden. Toch oordelen de leerlingen uit deze tweede groep minder positief over hun leraren dan de leerlingen uit de eerste groep, die hun leraren juist als competent beoordeelden.

Het leidt tot de volgende opmerkelijke vaststellingen:

- *Performance* of het uitvoeren van de taak en leren zijn twee verschillende dingen.

Four propositions about learning

1. Performance (how well a learner completes a learning task) and learning (the changes in long-term memory that result) are different
2. Learning and performance are inversely related
3. Students do not reliably know when they are learning
4. Students do not reliably know whether they know something

- Als het om 'moeite kosten' gaat, zijn leren en uitvoeren elkaars tegengestelde: als de taak uitvoeren niet veel moeite kost, dan heeft er nauwelijks leren plaatsgevonden. De taak bevatte niets nieuws, of de lerende heeft er geen energie ingestoken en dus niets geleerd. Daarentegen bestaat er wel zoiets als *productive struggle*.
- Leerlingen weten niet wanneer ze leren.
- Leerlingen weten niet wat ze weten.

Evidentie voor leren haal je als leraar dus niet uit een zelfrapportage door leerlingen. Een controlevraag als 'Wie het begrepen heeft mag het groene bordje omhoog houden' is zinloze feedback.

Overigens geldt dit niet exclusief voor leerlingen, het geldt voor ons allemaal. In alle moeite die we doen, weten we niet van tevoren wat er in het lange termijn brein stand zal houden. We kunnen onszelf slecht inschatten. Wiliam haalt hier het Dunning-Krugereffect aan: mensen met een relatief lage competentie op een taak neigen hun prestaties te overschatten, terwijl bovengemiddeld competente mensen zichzelf juist onderschatten. De eenvoudige reden is: we hebben een gemankeerd beeld van wat kwaliteit inhoudt. Maar hoe krijgen we dan wel zicht op kwaliteit?

Succescriteria en kwaliteit

Waar de leerdoelen of – bedoelingen voor de leraar zijn, zijn [succescriteria](#) voor de leerlingen. Het is op basis van deze criteria dat zij een begrip voor kwaliteit moeten gaan ontwikkelen. Het is nuttig om succescriteria te delen met de leerlingen. Als criteria, of als *rubric*. Ze begrenzen voor de leerling wat van hem verwacht wordt, ze halen de leerintenties of leerdoelen los van een specifieke context en verduidelijken wat de leraar wil. Maar is er ook een keerzijde. Op de eerste plaats is een poging om kwaliteit te beschrijven met taal slechts een poging. Je probeert iets in woorden te vangen – *achteraf*. Maar woorden weerspiegelen nooit de volledige kwaliteitservaring. Iemand die goed schrijft is niet bezig om zorgvuldig allerlei regels toe te passen. Hij is gewoon goed aan het schrijven. Als iemand prachtig viool speelt, hoor je dat als luisteraar zonder er een checklist bij te houden. Woorden zijn slechts een benadering van de werkelijkheid. Daarbij gebruiken we inhoudselementen die vatbaar zijn voor een persoonlijke interpretatie: leerlingen en leraren kunnen er ieder iets anders onder verstaan. En – als een soort *teaching to the test* – is er het gevaar van *underrepresentation*: niet de werkelijke en na te streven kwaliteit wordt doel van het leren, maar slechts de kenmerken die we ervoor hebben geformuleerd. Een aftreksel.

Verder zijn veel *rubrics* of andere niveaubeschrijvingen erg fijnmazig geworden, in onze ijver goede beschrijvingen te maken. En om structuur of systematiek aan te brengen zien we 'trappetjes' verschijnen: 'nauwelijks, regelmatig, vaak' of 'geen, enkele, veel'. Het ziet er zonder meer behulpzaam uit voor de leraar of de leerling, maar het is kunstmatig; het heeft weinig met onderwijs en leren te

maken. Leerprogressie vindt niet plaats langs de lijnen van een *rubric*. Het is belangrijk om dat steeds voor ogen te houden. Door verschillende uitvoeringskenmerken samen te brengen in één *rubric*, wordt de indruk gewekt dat deze in een bepaalde verhouding staan tot elkaar. Dat is niet zo. Op niveau 2 zijn met één deelaspect kan staan voor een vaardigheid vele malen groter dan op niveau 3 zijn met een andere deelaspect. De verschillende dimensies zijn niet gekalibreerd op één schaal.

Vaak kennen *rubrics* vier niveaus. Waarom eigenlijk? Het antwoord is: voor summatieve doeleinden, om er een cijfer aan te koppelen. Wiliam noemt hier [single point rubric](#) als alternatief. Een *rubric* met één niveau. Zo'n *rubric* drukt uit wat de leraar wil en de feedback naar de leerling is eenvoudig: op dit punt kom je tekort, op dit punt ben je beter.

Resumerend: *rubrics* zijn helpend, maken vaak het werk van de leerling beter (maar lang niet altijd de leerling), maar ze zijn een hulpmiddel en geven een gemankeerde werkelijkheid weer. Alternatieven zijn: het werken met verschillende voorbeelden of werken met [videorubrics](#). Nicol ([blog 1](#)) en Vanhoof ([blog 2](#)) bespreken het werken met voorbeelden uitgebreider. Wiliam nadert het einde van zijn keynote-lezing met nog twee thema's: de actieve lerende leerling en testen als studietechniek.

Actieve leerlingen

Het zijn de leerlingen die leren, dus zullen ze actief moeten worden. Hoe graag zouden we iedere leerling **intrinsiek gemotiveerd** in de benen krijgen. Maar leerlingen zien zich op school vaak voor de taak gesteld om dingen te leren waar ze nauwelijks interesse voor hebben. Dat is de dagelijkse werkelijkheid voor de docent. Er is een middenweg. Daarvoor moet je verschil maken tussen extrinsieke motivatie en maar intrinsieke *drive*. De druk om *iets te leren* wordt van buitenaf

ingegeven, maar de leerling kan deze vertalen in een intrinsieke drijfveer *om te leren* vanuit eigen doelen. Wiskunde is niet leuk, maar het hoort erbij als je je diploma wilt behalen. Probeer als leraar dit haakje bij je leerlingen te vinden. Bespreek het ook met hen.

Motivation, self-regulation and learning

		Value system	
		External	Internal
Locus of control	External	<i>External:</i> working hard because parents expect and insist on this	<i>Identified:</i> studying algebra in order to graduate high school
	Internal	<i>Introjected:</i> studying in order to avoid feeling like a failure	<i>Integrated:</i> studying math is "part of the package" if you want to be an engineer

Deci and Ryan (1994)

Leerlingen laten **samenwerken** en van elkaar laten leren, werkt ook activerend. Werk hierbij wel volgens de principes van coöperatief leren. Het is belangrijk dat ieder groepslid een onmisbare en zichtbare inbreng heeft. Het is ook belangrijk dat die inbreng de individuele leerling ook maximaal laat leren. Denk hierbij aan sportteam of een orkest: ieder moet maximaal presteren om het geheel te laten slagen. En vergeet niet dat je als leraar zelf verantwoordelijk blijft voor de kwaliteit van leren en feedback, ook als je leerlingen van elkaar laat leren.

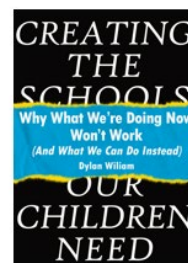
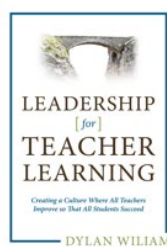
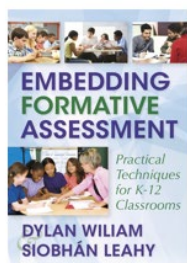
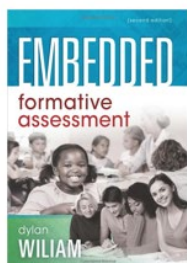
Toetsing als studietechniek

Tot slot, een kort woord over toetsing als studietechniek. Door onze obsessie met toetsen hebben we veel leerlingen tegen het toetsen gemaakt. Toch is het nuttig om toetsing te gebruiken: als studietechniek. Maar dan wel *0-stake* toetsen: er hangt niets vanaf, anders dan het eigen studeren. Waarom dat nuttig is, heeft te maken met een bevinding over het lange termijn leren. Die laat zich het meest eenvoudig samenvatten met: 'retrieval' werkt beter als 're-study'. Leerlingen die vaker toetsen en hertoetsen leren voor de langere termijn beter, dan leerlingen die minder vaak toetsen maar meer tijd besteden aan het leren zelf. En: hoe moeilijker de operatie van kennis terughalen is, hoe sterker het effect op uiteindelijke leren.

Om over verder te denken

Wiliam heeft in deze keynote-sessie een aantal gaten geschoten in de door ons zo zorgvuldig dichtgemetselde bouwwerken van kwaliteit en niveau. Ze werken voor ons, als docenten. Ze geven houvast en legitimeren onze oordelen. Maar werkten ze ook voor de leerlingen? En het leren? En zijn ze werkelijk?

Wiliam is niet huiverig om een aantal keren eenvoudigweg te zeggen: dat weten we niet. Het doet soms even denken aan het 'risico van onderwijs', uit het gedachtengoed van Gert Biesta. Je zou in deze keynote een verbindend element kunnen zien tussen de meer mechanische opvatting van leren en het idee dat leren veel grilliger is dan wij graag zouden zien. Het is boeiend om het met je team daar eens over te hebben.



www.dylanwiliamcenter.com
www.dylanwiliam.net