

- 
- -
 -
- Formatief evalueren:
het belang van de
dialoog over leerdoelen
en succescriteria

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Formatief evalueren: het belang van de dialoog over leerdoelen en succescriteria

Augustus 2018

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2018 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: Gerdineke van Silfhout, Bas Trimbos, Simone Hasselerharm

Informatie

SLO

Afdeling: Advies en onderzoek

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN: 3.7739.758

Inhoud

Samenvatting	5
1. Inleiding	7
2. Theoretisch kader	9
2.1 Definitie formatief evalueren	9
2.2 Formatief evalueren als cyclisch proces	10
2.3 Kenmerken van goede leerdoelen	12
2.4 Wanneer zijn leerdoelen bereikt?	13
2.5 Aan de slag met leerdoelen en succescriteria	15
3. Drie uitgewerkte lespraktijken	17
3.1 Voorbeeld 1: Engels	17
3.2 Voorbeeld 2: Aardrijkskunde	18
3.3 Voorbeeld 3: Literatuur	20
4. Conclusie en aanbevelingen	23
Referenties	27

Samenvatting

Formatief evalueren is een didactische aanpak waarbij de leraar met de leerlingen leerdoelen en succescriteria verhelderen, achterhalen waar de leerlingen staan ten opzichte van deze doelen en nagaan hoe zij de gewenste situatie bereiken. Door middel van literatuuronderzoek en de analyse van een drietal praktijkvoorbeelden in het voortgezet onderwijs zetten we uiteen hoe formatief evalueren effectief in de klas wordt vormgegeven. Daarbij focussen we ons vooral op de eerste fase, het verhelderen van leerdoelen en succescriteria.

Leerdoelen zijn gericht op het leren en het leerproces van leerlingen, beschrijven wat leerlingen gaan bereiken en hebben als doel om groei op langere termijn zichtbaar te maken. Succescriteria zijn onmisbaar, omdat ze inzichtelijk maken wanneer het leerdoel is behaald. Succescriteria kunnen verschillen per leerling, afhankelijk van waar de leerling staat in zijn ontwikkeling. Leerdoelen en succescriteria zullen met de leerlingen moeten worden verhelderd en opgesteld. Zowel de onderzoeksliteratuur als de geanalyseerde voorbeelden laten zien dat *exemplars*, voorbeeldmatige uitwerkingen, daarbij een essentiële rol spelen. Leerlingen begrijpen door analyse ervan en dialoog erover wat kwaliteit is, wat noodzakelijk is om het zelf te leveren en feedback te geven aan klasgenoten. Met deze publicatie verbinden we recente onderzoeksbevindingen en illustreren we deze met verschillende concrete praktijkvoorbeelden uit het voortgezet onderwijs. Hiermee bieden we leraren en lerarenopleiders handvatten om formatief evalueren effectief vanuit een leerdoelgerichte benadering in te bedden in de lespraktijk.

1. Inleiding

Er is groeiende belangstelling voor formatief evalueren. Leraren experimenteren met de implementatie van formatieve evaluatie in hun lessen en schoolleiders geven daarvoor vanuit hun visie op onderwijs en leren veel ruimte. Het boek *Toetsrevolutie* (2016), waarin concrete aanpakken en achtergronden worden beschreven, is een bestseller geworden. Ook startten verschillende universiteiten onderzoek naar de effectiviteit van formatief evalueren en welke vaardigheden leraren nodig hebben om formatief evalueren in hun lespraktijk in te bedden. De vraag over wat formatief evalueren inhoudt en wat de effecten ervan zijn werd ook door de Kennisrotonde van de NRO beantwoord.

Uit (internationaal) onderzoek blijkt dat er verschillende definities van formatief evalueren zijn en dat er verschillende alternatieve termen voor hetzelfde begrip worden gebruikt: *formative assessment*, *assessment for learning*, *learning oriented assessment*, formatief toetsen of formatief lesgeven. Ook worden daarbij verschillende uitwerkingen en modellen gehanteerd. In deze publicatie spreken we van formatief evalueren, waarbij het ons niet zozeer gaat om de term, maar vooral om wat we onder formatief evalueren verstaan en hoe we het vormgeven in de dagelijkse lespraktijk. Een van de doelen van deze publicatie is om vanuit de vele onderzoeksliteratuur te duiden wat formatief evalueren inhoudt – een didactische aanpak – en wat niet – een beoordelingspraktijk. Een ander doel is dat we bevindingen uit verschillende onderzoekspublicaties bij elkaar brengen over de manier waarop formatief evalueren effectief in de klas kan worden vormgegeven. We onderscheiden daarbij drie fases: het verhelderen van leerdoelen en succescriteria, het achterhalen waar de leerling staat ten opzichte van de doelen en het hoe te komen op de gewenste situatie.

In deze publicatie focussen we ons met name op de eerste fase van formatief evalueren, namelijk het verhelderen van leerdoelen en het beschrijven van succescriteria bij leerdoelen. Ten eerste, omdat het werken hieraan alle mogelijkheden biedt om met leerlingen in dialoog te gaan over de relevantie en het nut van de betreffende leerdoelen. Daardoor kan het onderwijs (meer) betekenisvol worden voor leerlingen. Ten tweede legt deze fase de basis voor onderwijs en evaluatie, omdat aangesloten kan worden bij wat de leerling nodig heeft om verder te leren. Succescriteria kunnen per leerling verschillen al naar gelang de leerling zich ontwikkelt. De eerste fase is ook voorwaardelijk voor de fases die volgen, namelijk het geven van (peer) feedback en het nemen van passende vervolgstappen. Alleen wanneer leerlingen inzicht hebben in de leerdoelen en succescriteria, kunnen ze al dan niet begeleid reflecteren wat ze beheersen, hoe ze zich ontwikkelen en aan welke punten ze nog kunnen werken. Ten derde kan het werken aan de eerste fase waarin leerdoelen en succescriteria voor leerlingen betekenisvol en relevant worden gemaakt, bijdragen aan het creëren van betrokkenheid en motivatie bij leerlingen.

Uit onderzoek weten we namelijk dat betrokkenheid en motivatie van invloed is op de wijze waarop leerlingen met feedback omgaan: leerlingen die betrokken en gemotiveerd zijn om hun doelen te bereiken, zijn ontvankelijk voor feedback tijdens het leerproces en bereid om deze feedback te verwerken (Hattie & Timperley, 2007). Ook Clark (2012) onderstreept het belang van betrokkenheid en motivatie bij het leerproces, omdat dit kan leiden tot betere prestaties.

We kunnen dus vaststellen dat de fase waarin leerdoelen en succescriteria worden verhelderd, essentieel is voor het leren van leerlingen, of zoals Kirschner, Sweller en Clark (2006) formuleren: voor "a change in long-term memory".

Tegelijkertijd krijgt deze fase in de onderzoeksliteratuur beduidend minder aandacht dan de andere fasen, als het gaat om het handelen van de leraar (Gulikers & Baartman, 2017). Wel weten we uit onderzoek van Forbes, Sabel en Biggers (2015) dat leraren die goede vakkennis hebben én goed zicht hebben op de leerdoelen en hoe de kennisontwikkeling in het vakgebied verloopt, de volgende fasen beter kunnen vormgeven en duidelijker kunnen uitleggen waarnaar zij op zoek zijn in het werk of de discussies van leerlingen. In deze publicatie richten we ons op de rol en het handelen van de leraar tijdens de eerste fase van formatief evalueren. We bieden leraren en lerarenopleiders daarbij handvatten om formatief evalueren effectief vanuit een leerdoelgerichte benadering in te bedden in de lespraktijk.

Leeswijzer

We bespreken in het theoretisch kader wat formatief evalueren inhoudt vanuit twee verschillende modellen. Vervolgens werken we uit wat de kenmerken van goede leerdoelen en succescriteria zijn en hoe deze betekenisvol kunnen worden vormgegeven in de lessen. Daarna bespreken we een aantal goede praktijken vanuit verschillende vakgebieden en ten slotte reflecteren we op de bevindingen. Met deze publicatie brengen we recente onderzoeksbevindingen bij elkaar en verbinden we deze met lessen uit concrete onderwijspraktijken in het voortgezet onderwijs.

2. Theoretisch kader

2.1 Definitie formatief evalueren

Wiliam (2011) definieert formatief evalueren als volgt: "An assessment functions formatively to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have made in the absence of that evidence." (Wiliam, 2011a, p.43)

Leeractiviteiten worden dus bij formatief evalueren niet ingezet om het geleerde te beoordelen of te waarderen, maar om inzicht te geven in het leerproces van de leerling en zo beter passende vervolgstappen te kunnen nemen binnen dat leerproces. Bovendien gaat het bij formatief evalueren niet om intenties, maar om daadwerkelijke acties van leerling en leraar die gericht zijn op verder leren. In de definitie is daarom aandacht voor de rol van zowel de leraar, de leerling als de medeleerlingen. Leerlingen krijgen (meer) zicht op hun eigen leerproces en dat van hun medeleerling en de leraar kan meer maatwerk bieden door leeractiviteiten te analyseren, interpreteren en passende vervolgstappen te nemen (Wiliam, 2011b).

De hierboven gegeven definitie beschrijft alleen wanneer een bepaalde handeling of strategie geclassificeerd kan worden als 'formatief'. Daarbij is het belangrijk om op te merken dat formatief evalueren geen beoordelingspraktijk is, maar een didactische aanpak. Voor deze didactische aanpak is het vervolgens belangrijk om na te gaan wat de ingrediënten zijn voor een succesvolle inbedding in de onderwijspraktijk. Leahy, Lyon, Thompson en Wiliam (2005) vatten eerder werk over formatief evalueren samen door te stellen dat formatief evalueren bestaat uit vijf strategieën die door Black & William (2009) in onderstaand schema worden weergegeven.

	Waar werkt de leerling naartoe?	Waar is de leerling nu?	Hoe komt de leerling naar de gewenste situatie?
Leraar	1 Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria voor succes	2 Realiseren van effectieve discussies, taken en activiteiten die bewijs leveren voor leren	3 Feedback geven gericht op verder leren
Medeleerling	Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes	4 Activeren van leerlingen als belangrijke informatiebronnen voor elkaar	
Leerling	Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes	5 Activeren van leerlingen in het stimuleren van eigenaarschap over	het eigen leren

Figuur 1: De vijf strategieën van formatief evalueren

Black en Wiliam delen deze strategieën in aan de hand van de drie actoren in het formatieve proces, namelijk de rol van de leraar, de leerling en de medeleerlingen en de drie fases die Hattie en Timperley (2007) omschrijven als een cyclus van feed up (waar gaat de leerling naartoe?), feedback (waar staat de leerling nu?) en feed forward (hoe kom ik daar?). Deze vijf strategieën vormen volgens Leahy et al. (2005) de minimale kern van formatief evalueren. Leahy et al (2005) en Black en Wiliam (2009) vragen door zijn indeling nadrukkelijk aandacht voor de rol van de verschillende actoren bij zelfregulerend leren. Dat zien we ook duidelijk terug bij de eerste strategie: het stellen van leerdoelen en succescriteria. Door heldere succescriteria weten leerling en leraar wanneer het leerdoel is bereikt. Helderheid over leerdoelen en succescriteria is belangrijk voor het wederzijdse begrip van zowel de leerling als leraar over de uit te voeren leertaken en activiteiten en wat nodig is om deze succesvol uit te voeren. In deze eerste fase hebben alle actoren een actieve rol. Leerlingen en leraar werken aan een gemeenschappelijk begrip ten aanzien van de leerdoelen en beiden weten waaraan ze moeten voldoen om de leerdoelen te bereiken.

2.2 Formatief evalueren als cyclisch proces

In tegenstelling tot het model met de vijf strategieën van Leahy et al. (2015), maakt het model van Hattie & Timperley (2007) duidelijk dat er bij formatief evalueren sprake is van een cyclisch proces. Zij onderscheiden drie fases:

- *feed up* (waar gaat de leerling naartoe?);
- *feedback* (waar staat de leerling nu?);
- *feed forward* (hoe kom ik op de gewenste situatie?).

De onderzoekers gaan in hun studie dieper in op de rol van feedback en de kenmerken van effectieve feedback. Om feedback te kunnen geven moet eerst 'bewijs' van het leren verzameld worden. Om te bepalen welk bewijs nodig is moet duidelijk zijn aan welke leerdoelen een leerling werkt en wat de succescriteria bij deze doelen zijn. Dat geldt voor feedback op zowel product, proces als zelfregulatie. Hattie en Timperley (2007) laten daarmee zien dat alle fasen van de cyclus onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn en dat de leraar en de leerlingen deze fasen continu moeten doorlopen om hun gestelde doelen te bereiken.

De cyclus van Hattie en Timperley zien we terug in de reviewstudie van Gulikers en Baartman (2017). Zij hebben specifiek gekeken naar de activiteiten die leraren in de klas uitvoeren als het gaat om formatief evalueren. Daarvoor gebruiken zij het activiteitenmodel van Antoniou en James (2014), waarin expliciet de stappen selecteren, interpreteren en communiceren van informatie zijn opgenomen. Hierdoor kunnen zij in hun reviewstudie in kaart brengen wat leraren concreet in de klas doen en wat leerlingen doen in relatie tot de leraaractiviteiten. Op die manier hebben Gulikers en Baartman handvatten om handelen van leraar en leerling aan elkaar te verbinden. De onderzoekers onderscheiden vijf fasen binnen de cyclus van formatief evalueren:

- fase 1: verwachtingen verhelderen;
- fase 2: leerlingreacties ontlokken en verzamelen;
- fase 3: reacties analyseren en interpreteren;
- fase 4: communiceren met leerlingen over resultaten;
- fase 5: vervolgacties ondernemen; onderwijs en leren aanpassen.



Figuur 2: De formatieve toetscyclus van Gulikers en Baartman (2017)

Op basis van een analyse van 106 onderzoeken naar concrete formatieve activiteiten van de leraar in de klas, stellen Gulikers en Baartman vast dat veel onderzoeken aandacht hebben voor een afzonderlijke fase uit de cyclus, bijvoorbeeld fase 2 of het doorlopen van een kleine cyclus, bijvoorbeeld fase 2-3-5. Hun conclusie is dat nagenoeg geen enkele studie aandacht besteedt aan alle vijf fases in onderlinge samenhang. Bovendien krijgt in de onderzoeken fase 1 beduidend minder aandacht dan fase 2, 3 en 5. Het is opmerkelijk dat de eerste fase weinig aan bod komt in de onderzoeken naar concrete praktijken van de leraar in de klas. Uit meer theoretisch onderzoek weten we juist dat deze fase de basis vormt voor goede formatieve lespraktijken. Het verhelderen van leerdoelen en succescriteria is namelijk voorwaardelijk voor het uitvoeren van volgende andere fasen. Hattie en Timperley (2007) stellen dat doelgerichtheid van feedback in belangrijke mate de effectiviteit van de feedback bepaalt.

In de volgende paragrafen gaan we nader in op de eerste fase door na te gaan wat leerdoelen en succescriteria zijn en hoe deze fase effectief kan worden uitgevoerd door de leraar, waarbij de leerlingen een actieve rol hebben.

2.3 Kenmerken van goede leerdoelen

In het curriculum van het voortgezet onderwijs beschrijven de eindtermen per vak en leergebied wat leerlingen aan het einde van hun schoolloopbaan moeten kennen, begrijpen en kunnen. In feite vormen deze eindtermen de leerdoelen waar leraren hun onderwijs op inrichten, aangevuld met leerdoelen die de school en leraar belangrijk vinden voor de brede vorming van de leerlingen. Deze leerdoelen zijn voor de leraar bekend; vanuit deze doelen geeft hij zijn onderwijs richting en vorm. De leerdoelen moeten echter niet alleen bekend zijn voor de leraar, maar ook voor de leerlingen, zodat zij weten waar ze naartoe werken. Wylie en Lyon (2015) noemen dit een belangrijk element in het proces van zelfregulerend leren.

Leerdoelen zijn er op verschillende niveaus. Er zijn generieke leerdoelen waaraan leerlingen werken voor een lange periode en die leerwinst en groei inzichtelijk maken op de langere termijn. Ook zijn er leerdoelen op kortere termijn of onderwerpspecifieke leerdoelen voor de duur van een thema of lessenserie. Bijvoorbeeld:

- generiek: Ik kan een analyse maken van de oorzaken en gevolgen van een historische gebeurtenis.
- onderwerpspecifiek: Ik kan oorzaken en gevolgen beschrijven van de Beeldenstorm.

Door het langetermijnleerdoel overzichtelijk op te delen in behapbare leerdoelen creëert de leraar duidelijkheid voor de leerlingen. Leerlingen hebben zo helder waaraan ze werken. Door 'bewijzen' te verzamelen gedurende verschillende perioden maken ze inzichtelijk in hoeverre ze de gestelde doelen al bereikt hebben. Op die manier zijn leerdoelen een middel om leerlingen bewust te maken van hun ontwikkeling en groei over lessen en leerjaren heen. Bovendien kan de leraar door heldere leerdoelen het gesprek voeren over de relevantie en het nut van de betreffende doelen. Zo maakte een vmbo-lerares de relevantie van het nauwkeurig werken volgens stappenplannen duidelijk, toen ze liet zien dat het kunnen volgen van protocollen een belangrijk onderdeel is van professioneel handelen in een organisatie, niet alleen bij zorg & welzijn, maar ook in de horeca en in de techniek.



Wat zijn kenmerken van goed geformuleerde leerdoelen? Allereerst beschrijven leerdoelen *wat* leerlingen bereiken en niet *hoe* ze dat gaan doen (Chróinín & Cosgrave, 2013). Leerdoelen zijn daarnaast beschreven in termen van te bereiken doelen (Na deze periode kun je...) en niet in termen van losse activiteiten die uitgevoerd worden (Je oefent...) (Wylie & Lyon, 2015).

Ten derde is het in het licht van ontwikkeling en groei belangrijk dat leerdoelen niet alleen gericht zijn op het product, zoals 'Ik kan een overtuigende commercial maken afgestemd op publiek en context'. Hattie en Timperley (2007) benadrukken dat het essentieel is om ook leerdoelen te formuleren op het gebied van proces en zelfregulatie. Voorbeelden daarvan zijn 'Ik kan gegeven feedback verwerken in een volgende versie van mijn product (proces) en 'Ik weet welke strategie ik moet inzetten als ik een probleem ervaar bij het uitvoeren van de leeractiviteit (zelfregulatie). Daarnaast zijn er onderzoeken waarin leerdoelen zijn opgesteld rondom participatie, sociale norm en samenwerking (Torrance & Pryor, 2001; Willis, 2011).

Ook moeten leerdoelen gekoppeld zijn aan de essenties van vakken en leergebieden of van het (vakoverstijgende) onderwijs waar de school voor kiest. Wiliam en Leahy (2018) benadrukken dat het belangrijk is om leerdoelen te verbinden aan onderliggende principes en vaardigheden: 'Kijk niet naar alle dennennaalden en twijgjes [van je vak], maar zie wat de stam is en waar belangrijke zijtakken zitten' (p. 57). Wanneer langetermijnleerdoelen betekenisvol zijn opgebouwd vanuit de essenties van een vak of leergebied, kan de leraar met de leerlingen groei en ontwikkeling inzichtelijk maken en daarover met de leerlingen in gesprek gaan.

Een voorbeeld van een essentie bij Nederlands uitgewerkt in leerdoelen voor de lange en korte termijn:

- lange termijn: Ik kan informatieve, overtuigende en instructieve teksten schrijven, afgestemd op publiek en context.
- lessenserie leerjaar 1: Ik kan een informatieve tekst voor scholieren schrijven in het nieuwsbulletin op de schoolwebsite (een verslag over een excursie naar x).
- lesdoel: Ik kan een passende inleiding bij een informatieve tekst schrijven.

Waar leerlingen in leerjaar 1 nog schrijven aan teksten voor een bekend publiek dat dicht bij hen staat, kunnen ze daarna werken aan teksten voor onbekend publiek, over onbekende en abstractere onderwerpen waarin ze zich moeten verdiepen. De leerdoelen bouwen daarmee op in complexiteit en maken groei zichtbaar via verschillende dimensies, onder andere 'van minder naar meer', 'van concreet naar abstract', 'van eenvoudig naar complex', 'van dichtbij naar veraf' en 'van begeleid naar zelfstandig'. Ten slotte is het van belang dat de leerdoelen in begrijpelijke taal zijn geformuleerd. Een voorwaarde hiervoor is dat het taalgebruik van de leerdoelen afgestemd is op het taalniveau van de leerlingen.

2.4 Wanneer zijn leerdoelen bereikt?

Om samen met leerlingen vast te stellen wanneer de gestelde leerdoelen bereikt zijn, is het opstellen van succescriteria essentieel. Het opstellen van succescriteria is minstens zo belangrijk als het stellen van leerdoelen. Zij vormen de standaarden aan de hand waarvan wordt bepaald in welke mate het leerdoel is gehaald en docent en leerling dus tevreden kunnen zijn. Deze standaarden hoeven gedurende het onderwijsleerproces niet voor alle leerlingen dezelfde te zijn. Ze zijn afhankelijk van de ontwikkeling van de leerling op een gegeven moment. Als het gaat om succescriteria is het belangrijk dat leraar en leerlingen een helder en gemeenschappelijk beeld hebben van wat de criteria inhouden. Wanneer er geen gemeenschappelijk beeld is, kan dat leiden tot niet passende leerlingreacties/opbrengsten, is de kans op ineffektieve (peer) feedback groot en kan er sprake zijn van onverwachte beoordelingen van eindopbrengsten (Gulikers & Baartman, 2017).

Ook succescriteria moeten voldoen aan een aantal kenmerken. Ten eerste beschrijven succescriteria *hoe* leerlingen de leerdoelen kunnen bereiken, dus welke gedragingen en opbrengsten leerlingen moeten laten zien (Wylie & Lyon, 2015).

Ten tweede beschrijven succescriteria door middel van actieve handelingswerkwoorden, concreet en observeerbaar gedrag (bijvoorbeeld: uitleggen, benoemen), waardoor leerlingen in staat zijn hun eigen en andermans werk te beoordelen (Clarke, 2005). Tegelijkertijd moet er een balans zijn tussen heldere, duidelijke succescriteria en te specifieke, dichtgetimmerde succescriteria. Hoe explicieter de criteria waaraan een leertaak of activiteit moet voldoen geformuleerd zijn en hoe meer de instructie daarop is afgestemd, hoe groter de kans is dat het leerdoel gehaald wordt. Echter, te veel specificatie en sturing, in de vorm van een lijst met afvinkbare, losse criteria kan het leerproces in gevaar brengen, omdat het voldoen aan deze lijst het belangrijkste doel is geworden van de leerling en het leerproces puur daarop gericht is. Dit noemt Torrance (2007) ook wel *criteria compliance*. Bovendien wordt de leerling zo onvoldoende uitgedaagd om vanuit het gestelde leerdoel na te denken over kwaliteit van het geheel en krijgt hij onvoldoende zicht op onderliggende verbanden en kernideeën (Gearhart & Osmundson, 2008). Dan schiet het opstellen en delen van succescriteria in feite zijn doel voorbij.

Hawe en Dixon (2014) stellen dat succescriteria inzicht geven in hoe het leerdoel bereikt kan worden, maar dat succesvol bereiken van een leerdoel op meerdere manieren kan gebeuren. Lorente en Kirk (2013) concluderen dat succesvolle leraren in staat zijn om kaders te stellen voor de leerdoelen, dus over welke thema's en vaardigheden de leerdoelen gaan. Daarbij geven ze leerlingen zelf een mate van vrijheid om de doelen concreet aan te passen aan hun eigen niveau en interessegebied.

We bespreken een voorbeeld van mogelijke succescriteria bij het leerdoel 'Ik kan een instructieve tekst schrijven voor een bekend en onbekend publiek'. Mogelijke succescriteria afhankelijk van het type instructie – een medische bijsluiter kent een andere vaste opbouw – en het tot nu toe bereikte niveau van de leerling zijn hierbij:

- De instructie maakt het mogelijk om de taak/handeling uit te voeren door alle onderdelen van de instructie te beschrijven in de juiste volgorde van tijd/handeling.
- De stapsgewijze instructie wordt per stap bondig toegelicht.
- De stappen beginnen met geschikte instructiewerkwoorden, geformuleerd in de gebiedende wijs.
- De lay-out ondersteunt de leesbaarheid en de verschillende onderdelen van de instructie.

Teveel dichtgetimmerde, afvinkbare criteria zouden bijvoorbeeld kunnen zijn:

- 'De indeling van de instructie bevat de volgende stappen in deze volgorde: doel, benodigd materiaal en stapsgewijze instructie';
- 'De stappen zijn gemarkeerd met duidelijke tijdsmarkeringen (eerst, daarna)';
- 'De opsomming van stappen wordt door middel van inspringende bullets zichtbaar gemaakt'.

In het laatste geval betekent het dat leerlingen die de opsomming markeren met 'stap 1, stap 2 enzovoort', niet aan het criterium voldoen. Dat schiet het doel van een effectieve instructie echter voorbij, omdat het niet zozeer gaat om welke lay-out een leerling precies kiest maar om de ondersteunende functie van de lay-out.

De succescriteria kunnen verschillen tussen leerlingen tijdens het leerproces, omdat leerlingen ook verschillen in hun ontwikkeling en verschillen in de manier waarop ze hun doelen bereiken. Een leraar kan bijvoorbeeld sommige leerlingen de vrijheid geven om te werken aan het succescriterium: 'De stapsgewijze instructie bevat per stap een bijpassende afbeelding die de handeling duidelijk maakt'. Leerlingen kunnen dan bestaande afbeeldingen zoeken of zelf afbeeldingen creëren. Leerlingen en leraar zijn daarom ook blijvend in dialoog over wat haalbare leerdoelen en passende succescriteria zijn om zo uiteindelijk de leerdoelen op het beoogd niveau te kunnen bereiken.

2.5 Aan de slag met leerdoelen en succescriteria

Het formuleren van goede leerdoelen en succescriteria door de leraar alleen is niet genoeg. De rol van de leerling hierin is minstens zo belangrijk. Leerlingen leren immers door het werken met succescriteria hoe kwaliteit eruitziet. Een gezamenlijk beeld van de succescriteria kan tot stand komen door de leerling en medeleerlingen te betrekken bij het opstellen en verhelderen van succescriteria (Black & Wiliam, 2009). Leerlingen begrijpen beter hoe kwaliteit eruitziet als ze hier zelf over meedenken, en dat bevordert het geven en verwerken van effectieve (peer) feedback. Carless (2016) stelt dat wanneer leerlingen actief betrokken zijn in het proces van opstellen en verhelderen ervan, ze inzicht ontwikkelen in de kenmerken van kwaliteit (Carless, 2016).

Hoe kun je leerlingen actief betrekken bij dit proces? Dat kan door ze eerder werk, werk van andere leerlingen of authentieke voorbeelden te laten zien en ze onderling te laten overleggen wat dit werk nou goed of minder goed maakt. Het gebruik van deze zogenaamde *exemplars* voorkomt dat leerlingen enkel een abstract beeld hebben van kwaliteit, uitgedrukt in vaak talige en daardoor ambigue standaarden. Het gebruiken van exemplars bij het verhelderen en opstellen van succescriteria is een effectief middel, omdat exemplars concrete manifestaties van kwaliteit zijn en dus expliciet maken hoe kwaliteit eruitziet (Sadler, 2010; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Door voorbeelden te analyseren, werken leerlingen aan een doorleefd begrip van de succescriteria en leren ze wat kwaliteit inhoudt. Uit onderzoek weten we dat kwaliteit herkennen noodzakelijk is om zelf iets met kwaliteit te kunnen leveren (Carless & Chan, 2016; Orsmond et al., 2002). Sadler (1989) zegt hierover het volgende:

"The indispensable conditions for improvement are that the student comes to hold a concept of quality roughly similar to that held by the teacher, is able to monitor continuously the quality of what is being produced during the act of production itself, and has a repertoire of alternative moves or strategies from which to draw at any given point. In other words, students have to be able to judge the quality of what they are producing and be able to regulate what they are doing during the doing of it." (p.121)

Exemplars helpen bij het ontwikkelen van zogenaamde *tacit knowledge*. Dit is onbewuste kennis die niet door verbale kennisoverdracht plaatsvindt, maar wordt gestimuleerd door activiteiten zoals observatie, imitatie, participatie en dialogen (Bloxham & Campbell, 2010). Onbewuste kennis wordt vergroot door het te ervaren en kan niet in woorden worden omschreven. De concreetheid van de voorbeelden stimuleert de onbewuste kennis dan ook meer dan een vooraf gegeven rubric met een lijst van abstracte criteria (Carless & Chan, 2016).

De kwaliteit van deze kennis en het doorleefde begrip staat of valt met de kwaliteit van de exemplars die een leraar kiest. Niet elk voorbeeld is namelijk geschikt om kwaliteit in werk te tonen. Een geschikt voorbeeld is indicatief voor de verwachte kwaliteit die de leerlingen moeten afleveren (Sadler, 1987), waarbij overigens de norm niet voor alle leerlingen hetzelfde hoeft te zijn tijdens het leerproces. Daarnaast is het belangrijk dat de leerlingen meer dan één voorbeeld te zien krijgen en dat die voorbeelden verschillen in kwaliteit. Zo leren leerlingen in te zien dat kwaliteit zich op meerdere manieren kan manifesteren (Sadler, 2010; Carless & Chan, 2016), en wordt voorkomen dat leerlingen een voorbeeld te veel gaan zien als model dat geïmiteerd moet worden (Carless & Chan, 2016; Handley & Williams, 2011). Daarnaast is het aan te raden om voorbeelden te kiezen van een soortgelijke opdracht en niet precies dezelfde opdracht of om het succescriterium 'creatief' toe te voegen, zodat leerlingen niet proberen het voorbeeld te kopiëren. Overigens is het niet zo dat alleen de leraar voorbeelden verzamelt. Leerlingen kunnen uitgenodigd worden om zelf voorbeelden te zoeken en aan te leveren, waardoor hun betrokkenheid vergroot wordt. De leraar kan dan daaruit een selectie maken en eventueel in de eerste of een latere fase van het proces een verwerkingsopdracht geven rondom de overige voorbeelden van leerlingen.

Het uitdelen van exemplars, zodat leerlingen ze individueel of in groepjes kunnen bekijken, is niet genoeg voor een doorleefd begrip. Om de leeractiviteit zo effectief mogelijk te laten zijn is het nodig dat over de voorbeelden gepraat en gediscussieerd wordt.



Deze dialoog helpt bij het ontwikkelen van de onbewuste kennis en zorgt ervoor dat leraar en leerlingen een gemeenschappelijk beeld hebben als het gaat om kwaliteit. Zonder dialoog hebben exemplars geen enkele meerwaarde bij het gebruik van een lijst met succescriteria, een beoordelingsmodel of een rubric (Lipnevich et al., 2014). Deze wellicht onverwachte bevinding laat zien dat de dialoog over kwaliteit een essentieel ingrediënt is om het werken met exemplars succesvol te laten zijn, zoals ook To en Carless (2016) concluderen in hun onderzoek. Daarbij is het van belang dat er een goede balans is tussen de inbreng van de leraar en de inbreng van de leerlingen die zelf kritisch moeten leren denken (Carless & Chan, 2016). Het is daarnaast belangrijk dat de verheldering van en de dialoog over leerdoelen, succescriteria en exemplars, worden herhaald gedurende het leerproces. Zo bouwen leerlingen aan een duurzame kennisbasis en leren ze kritisch naar kwaliteit kijken waardoor ze op hun eigen werk en dat van anderen kunnen reflecteren.

3. Drie uitgewerkte lespraktijken

Hieronder bespreken we drie voorbeelden van lessen waarin formatief gewerkt wordt. We focussen in de beschrijving van deze voorbeelden op de fase waarbij leerdoelen en succescriteria worden verhelderd aan leerlingen. We beschrijven de volgende voorbeelden:

1. een lessenserie bij Engels in klas 1;
2. een les voor een blokuur aardrijkskunde in havo 5;
3. een literatuurles in de onderbouw havo/vwo.

3.1 Voorbeeld 1: Engels

Dit voorbeeld¹ laat zien hoe je met een klas gezamenlijk tot succescriteria voor een beschrijvende tekst kunt komen. Deze serie van drie lessen is bedoeld voor leerlingen in de brugklas op vmbo, havo en vwo. Leerlingen maken een beschrijving van een fantasiedier. Het leerdoel van de lessenserie is dat leerlingen het uiterlijk en de leefomgeving van een dier kunnen beschrijven. Dit sluit aan bij het generieke leerdoel dat leerlingen vertrouwde zaken kunnen beschrijven.

De eerste les wordt gebruikt om gezamenlijk de succescriteria van een beschrijvende tekst vast te stellen. Om daar te komen begint de leraar met een oefening om zinnen van een beschrijvende tekst te formuleren. Hij laat alle leerlingen een fantasiedier in gedachten nemen en hen de volgende zin op hun whiteboard schrijven: *I have a special pet*. Vervolgens laat de leraar een voor een de volgende vragen via het digibord zien aan de klas:

- *How big is it?*
- *What does it look like?*
- *What is its character like?*
- *Describe something your pet likes to do.*
- *Why do you like it?*
- *What is its name, and why is it called like this?*

De leerlingen gaan vervolgens werken aan een samenhangend tekstje door de startzin op hun whiteboard uit te breiden en antwoord te geven op de vragen. Vervolgens verdeelt de leraar de klas in groepjes van drie of vier leerlingen. De leerlingen lezen en vergelijken in het groepje elkaars teksten. Elk groepje schrijft nu één tekst over een *imaginary pet*. Daartoe selecteren de leerlingen de beste zinnen en zinsdelen uit de individueel geschreven tekstjes. Leerlingen proberen hun keuzes te verantwoorden: waarom is het ene fragment beter dan het andere? Vervolgens volgt een klassikale bespreking waarin de kenmerken van een goede beschrijvende tekst worden besproken. Deze activiteit is dus expliciet gericht op het verhelderen en vaststellen van de succescriteria met de leerlingen.

¹ Dit voorbeeld is uitgewerkt door Daniela Fasoglio (2017) binnen het project Formatief evalueren en de DTT. De hele lessenserie is hier te downloaden: <http://downloads.slo.nl/Documenten/lessenserie-engels-formatief-evalueren-1.pdf>

De leraar bespreekt klassikaal de criteria die de leerlingen hebben gebruikt om de beste tekst te schrijven. Hoe ziet volgens de leerlingen een goede tekst eruit? De succescriteria noteert de leraar op het board, zoals:

- Ik gebruik zoveel mogelijk woorden om het dier te beschrijven: zijn uiterlijk, omgeving en gewoontes.
- Ik verbind zinnen aan elkaar waarbij ik woorden gebruik zoals *and*, *but*, *because*.
- Ik verwijs binnen de tekst met woorden als *this*, *that* en *he*.
- Ik gebruik de goede woordvolgorde: onderwerp, werkwoord, lijdend voorwerp.
- Ik gebruik de ontkenning *don't* / *doesn't* correct.

De volgende les laat de leraar leerlingen samenvatten aan welke succescriteria een goede beschrijvende tekst ook alweer moest voldoen en wijst de leraar de leerlingen erop dat ze die moeten hanteren bij hun beschrijving van het dier. Vervolgens legt de leraar foto's van verschillende fantasiedieren op een grote tafel. Leerlingen kiezen in hun hoofd een dier uit, maar houden hun keuze geheim. Ze beschrijven vervolgens hun fantasiedier en moeten hun tekst net als in de eerste les beginnen met de zin: *I have a special pet*. In hun tekst laten ze alle vragen aan de orde komen die vorige les zijn gesteld. Ze mogen ook andere dingen beschrijven. De tekst moet minstens zestig woorden bevatten. In de rest van de les stellen leerlingen elkaar vijf vragen die in het Engels worden beantwoord om te achterhalen welk dier beschreven is. Leerlingen beoordelen ten slotte hun eigen schrijfwerk, voordat ze het inleveren. Ze doen dit aan de hand van de lijst met succescriteria die in de eerste les gezamenlijk zijn opgesteld en verwerken daarin ook de feedback die ze ontvingen van hun klasgenoten tijdens de vragenronde.

3.2 Voorbeeld 2: Aardrijkskunde

In dit lesvoorbeeld² komt de leraar gezamenlijk met leerlingen tot succescriteria voor een goede verklaring van een geologisch verschijnsel. Dit is onderdeel van een blokkur van twee keer zestig minuten waarin gewerkt wordt aan het onderwerp vulkanisme en luchtvaart in Indonesië. Opvallend is dat de leraar niet begint met de doelen van de les of met de vraag in hoeverre de les bijdraagt aan meer generieke leerdoelen, maar hier pas aan het einde van de les uitgebreid aandacht aan besteedt.

De leraar bespreekt aan het begin van de les de opdracht, waarvoor leerlingen in groepjes een uur de tijd krijgen. De casus van de opdracht is als volgt:

"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."

De leerlingen gaan dus aan de slag vanuit een authentieke, betekenisvolle context. Ze krijgen de opdracht om in groepjes van vier een voorlichtingsfilmpje te maken waarmee ze op het vliegveld de reizigers duidelijk maken *waarom* de vluchten geannuleerd zijn. Ze gebruiken daarvoor de diaproductie in PowerPoint.

² Dit voorbeeld is tot stand gekomen met dank aan Pieter de Jongh, leraar aardrijkskunde op het Odulphuscollege in Tilburg, bij wie we deze lessen observeerden.

De briefing voor het filmpje luidt:

- Gebruik maximaal tien dia's bij het verduidelijken wat het probleem is. Elke dia blijft vijf seconden in beeld.
- De presentatie is begrijpelijk voor een internationaal publiek.
- Er moet een geologische verklaring worden gegeven voor de uitbarsting van de vulkaan. Denk hierbij aan het soort vulkaan, plaattektoniek, pyroklastische wolken.

De leerlingen werken in groepjes aan de opdracht en de leraar beantwoordt de vragen van leerlingen, die variëren van verduidelijking van de opdracht (Bedoel je dat de presentatie in het Engels moet?) tot inhoudelijke vragen (Welk type vulkanen zijn er op Java?).

In het tweede uur verzamelt de leraar de gemaakte presentaties. Daarna vraagt de leraar aan de leerlingen naar het achterliggende doel van de opdracht. Leerlingen geven aan dat ze hierdoor hebben geleerd hoe een vulkaan uitbarst. De leraar noteert de antwoorden, maar licht nog niet het specifieke doel toe.

De leerlingen bekijken vervolgens de eerste drie presentaties van elk vijftig 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 behapbare informatie geven punten van aandacht zijn. Ook blijken sommige presentaties te algemeen en geven ze geen geologische verklaring voor de Indonesische context.

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?
- Wat zou je de volgende keer anders doen in je presentatie?

Een misvatting is dat een lessenserie rondom een thema, onderwerp of vaardigheid altijd start met de eerste fase: het verhelderen van leerdoelen en succescriteria. Dit voorbeeld laat zien dat de relevantie van de leeractiviteit gaandeweg duidelijk wordt voor de leerlingen. De leraar bevraagt en benoemt de relevantie en het doel ook duidelijk, waarna de leerlingen vanuit het verhelderde leerdoel hun opbrengsten opnieuw bekijken. Ook is het belangrijk om zowel terugkijkend als vooruitblikkend te reflecteren op proces en aanpak: wat zou je de volgende keer hetzelfde doen en wat zou je anders doen? Hierdoor worden leerlingen zich bewust van hun eigen handelen en leren ze daarop te reflecteren.

3.3 Voorbeeld 3: Literatuur

In dit voorbeeld³ verkennen de leerlingen gezamenlijk de succescriteria voor een explorerend groepsgesprek over leeservaringen. Om binnen de lessen literatuur ruimte te maken voor een meer lezersgerichte, inhoudsvolle bespreking van gezamenlijk gelezen literatuur, heeft de werkgroep *Praten over romanfragmenten* een aanpak ontwikkeld, waarbij echte lezersvragen worden beantwoord, leeservaringen worden uitgewisseld en verschillende interpretaties en oordelen worden vergeleken.

Voor leraren en leerlingen is het belangrijk dat ze weten hoe een open, onderzoekend en verdiepend groepsgesprek wordt gevoerd. Op de website *Praten over romanfragmenten* heeft de werkgroep een uitgebreide uitwerking gepresenteerd van observaties bij drie videofragmenten als ondersteuning voor de leraar én de leerlingen: leerlingen observeren met de leraar videofragmenten waarop andere leerlingen een explorerend gesprek over literatuur proberen te voeren. Leervragen zijn: hoe kan je een open, onderzoekend en verdiepend groepsgesprek met elkaar voeren? Welke gespreksbijdragen kunnen daarbij remmend of stimulerend zijn?

Het doel is dat ze zien dat dit soort gesprekken anders zijn dan een debat waarin je elkaar probeert af te troeven of een publiek probeert te overtuigen. In het groepsgesprek over leeservaringen gaat het er veel meer om dat leerlingen verschillende mogelijkheden verkennen, dat ze onverwachte invalshoeken inbrengen, dat ze doorvragen op en doordenken over bijdragen van anderen, dat ze uitspraken met hun eigen ervaringen vergelijken en dat ze zoeken naar verbreding. Het gesprek is dus geen besluitvormende discussie waarin je efficiënt naar één uitkomst streeft en de afronding van een gespreksonderdeel levert niet per se één gezamenlijke conclusie op. Dat vraagt dus wel om een gedeeld begrip van de succescriteria die nodig zijn om een goed explorerend groepsgesprek over leeservaringen te voeren.

Hoe ziet een les eruit waarin leerlingen met de leraar succescriteria van een goed explorerend groepsgesprek met elkaar achterhalen? De leraar begint door de volgende leerdoelen van de les met de leerlingen te bespreken:

- Ik kan verschillende vormen van stimulerende en remmende bijdragen aan een explorerend groepsgesprek verkennen.
- Ik ben me bewust van de mogelijke effecten van verschillende bijdragen aan een explorerend groepsgesprek.

De leraar benoemt expliciet dat deze leerdoelen bijdragen aan het overkoepelende leerdoel: Je kunt zinvol bijdragen aan een explorerend groepsgesprek, waarbij je je bewust bent van de mogelijke effecten van je eigen bijdragen. De leraar introduceert vervolgens kort het romanfragment waarover de leerlingen in het videofragment in gesprek gaan en bespreekt kort de inhoud van de groepsbespreking. De leraar geeft de leerlingen daarna de volgende opdracht:

- Bekijk videofragment [groepsgesprek 1](#).
- Noteer voorbeelden van stimulerende gespreksbijdragen.
- Noteer een of twee mogelijke verbeterpunten: wat remmende bijdragen zijn of wat ontbreekt aan belangrijke stimulerende bijdragen.

Vervolgens inventariseert de leraar met de leerlingen waar sprake is van stimulerende gespreksbijdragen en waarom. Eerst wordt klassikaal besproken wat er in het genoemde voorbeeld gebeurt en vervolgens wordt getypeerd om wat voor soort bijdrage het gaat.

³ Dit voorbeeld komt uit het project *Praten over romanfragmenten*. Meer informatie:

<https://pratenoverromanfragmenten.nl/lessuggesties/>

Daarna worden ook opvallende verbeterpunten geïnventariseerd en besproken. Enkele voorbeelden die aan bod kunnen komen, zijn:

- stimulerende gespreksbijdrage: In hun lichaamshouding en met hun oogcontact tonen de leerlingen in het videofragment, Minou, Pieter en Montijn steeds hun belangstelling voor ieders bijdrage. Succescriterium: belangstellende houding en oogcontact.
- opvallend verbeterpunt: Ordenende of samenvattende bijdragen ontbreken in het getoonde videofragment. Het is de vraag wat de leerlingen als belangrijke elementen/conclusies/nieuwe inzichten van deze gespreksronde zullen onthouden. Succescriterium: ordenen of samenvatten om de oogst van het gesprek te benoemen.

Daarna voeren leerlingen deze activiteit nog een keer uit in groepjes bij videofragment [groepsgesprek 2](#). Eventueel vullen ze de lijst met criteria voor stimulerende gespreksbijdragen aan een groepsgesprek nog aan. Een lijst met succescriteria zou er dan zo uit kunnen zien:

- Ik toon een belangstellende houding en maak oogcontact.
- Ik draag zichtbaar en hoorbaar bij aan het gezamenlijk bewaken van de gespreksorde.
- Ik stel evaluerende vragen.
- Ik reageer met respect op andere opvattingen.
- Ik orden of vat de oogst van het gesprek samen.
- ...

Na deze les kunnen leerlingen hun eigen gesprekken beter vormgeven, reflecteren op hun eigen bijdrage en op die van anderen en suggesties geven voor verbetering.

4. Conclusie en aanbevelingen

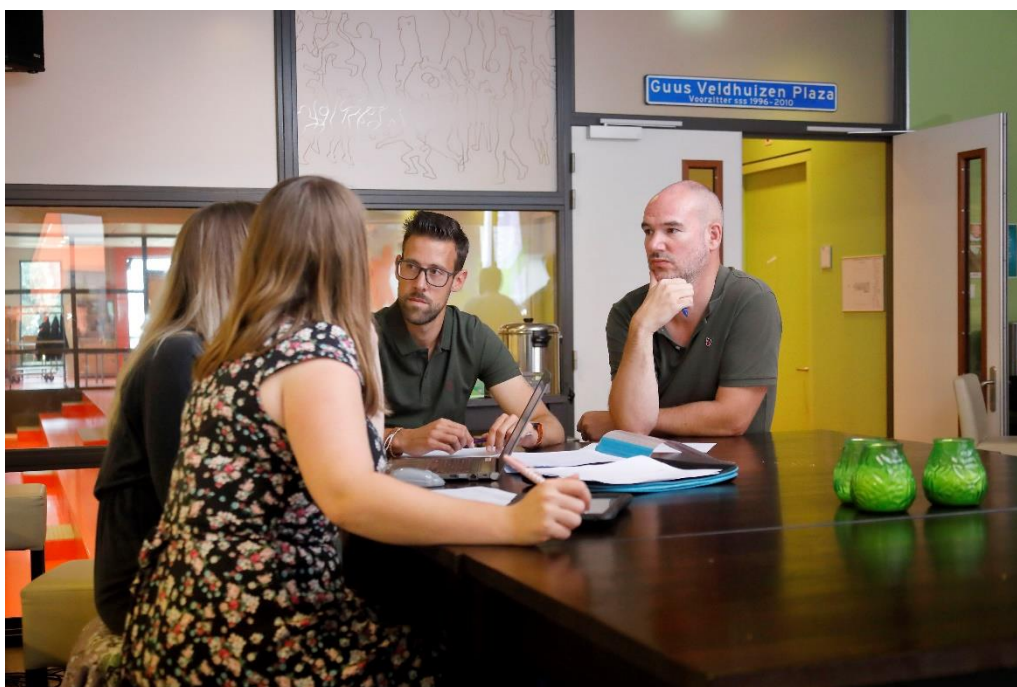
In deze publicatie hebben we de verschillende fase van de cyclus van formatief evalueren beschreven, waarbij we concluderen dat voor effectief formatief lesgeven de eerste fase essentieel is. Vervolgens hebben we beschreven waar goed geformuleerde leerdoelen aan moeten voldoen en hebben we laten zien dat het belangrijk is met leerlingen in dialoog te gaan over hoe succes van leerdoelen eruitziet voor iedere leerling. We hebben de bevindingen uit verschillende onderzoekspublicaties bij elkaar gebracht, waardoor we een beter beeld hebben hoe concreet gedrag van leraar en leerling eruitziet bij het effectief uitvoeren van de eerste fase van formatief evalueren. Ook hebben we laten zien waarom bepaalde strategieën en didactische aanpakken essentieel zijn, zoals bijvoorbeeld de rol van exemplars en de waarde van de dialoog met leerlingen. Dat hebben we geïllustreerd met drie lesvoorbeelden waar leerlingen actief betrokken waren bij het verhelderen en opstellen van leerdoelen en succescriteria.

Naast dit alles willen we wijzen op een aantal belangrijke voorwaarden voor het effectief inbedden van formatieve evaluatie in de klas en specifiek voor de fase van het verhelderen van leerdoelen en succescriteria.

Ten eerste vraagt deze didactische aanpak veel en expliciete aandacht voor de relatie tussen leerling en leraar en de relatie tussen leerlingen onderling. Een veilige leeromgeving waarin leerlingen fouten durven maken om te kunnen leren en groeien is noodzakelijk om met leerlingen in gesprek te gaan over kwaliteit van bijvoorbeeld eerder werk en eerdere aanpakken. Ook vraagt het om vertrouwen dat medeleerlingen en leraar met de goede intenties reageren en handelen. Wanneer een leraar voorbeelden selecteert die verschillen in kwaliteit, is dat gericht op de groei en ontwikkeling van elke leerling; en wanneer leerlingen werk van elkaar of anderen bespreken, is dat om criteria voor kwaliteit vast te stellen en om te leren van elkaars goede en minder goede aanpakken en opbrengsten. Alleen zo creëert een leraar ruimte voor interactie over het leerproces en is feedback effectief (Carless, 2013).

Ten tweede doet deze aanpak een beroep op de vakinhoudelijke kennis van de leraar en op inzicht in de ontwikkeling van de leerlingen. De vakinhoudelijke kennis is nodig om de kennis en vaardigheden op logische wijze aan te bieden en op te bouwen in voor de leerling betekenisvolle leerlijnen. Niet alle leerdoelen zijn immers op hetzelfde moment voor alle leerlingen haalbaar en/of relevant. Dat vraagt om inzicht in de ontwikkeling van een specifieke leerling en de manier waarop die de gestelde leerdoelen kan behalen.

Ten derde vraagt deze aanpak om voldoende lestijd. Ruimte creëren in het curriculum is een voorwaarde om formatief evalueren goed in te bedden in de lespraktijk. Om die tijd en ruimte te creëren zijn keuzes op onderdelen van het curriculum nodig: welke delen kunnen 'opgeruimd' of doelgerichter en efficiënter worden vormgegeven? Het adagium hierbij is 'meer van minder'.



Ook bevelen we aan om als vaksectie of in welke structuur de school haar teams ook heeft georganiseerd, na te gaan in hoeverre het huidige curriculum is vormgegeven vanuit een doelgerichte aanpak en zicht geeft op het leerproces van leerlingen. Dat geldt zowel voor de inhoud van het curriculum als de wijze waarop de inhoud wordt aangeboden, bijvoorbeeld:

- het werken aan leeractiviteiten en deeloefeningen die onderlinge samenhang vertonen en daarmee dus groei inzichtelijk kunnen maken op de langere termijn;
- het werken aan leeractiviteiten en opdrachten die zicht geven op de vraag in hoeverre leerlingen hun leerdoel wel of niet behalen en wat ze daarvoor nodig hebben;
- het werken aan leeractiviteiten waarbij leerlingen feedback ontvangen op product, proces en/of zelfregulatie vanuit heldere leerdoelen;
- het werken in langere lesblokken, waardoor samenhang en betekenis tussen thema's, vaardigheden en vakken zichtbaar worden.

Tegelijkertijd willen we benadrukken dat niet elk onderdeel van het curriculum op een formatieve wijze hoeft worden vormgegeven en dat niet elke activiteit direct herleidbaar hoeft te zijn tot gezamenlijk vastgestelde leerdoelen.

Ten slotte willen we wijzen op het belang van samenwerking tussen wetenschap en onderwijspraktijk bij de implementatie van formatief evalueren. Niet alleen om misconcepties het hoofd te bieden, maar ook om daarvoor in de plaats goede beelden te creëren en wetenschappelijke inzichten te vertalen in effectieve praktijkvoorbeelden. Misconcepties bestaan er rondom het concept formatieve evaluatie zelf, zoals dat formatieve evaluatie hetzelfde is als cijferloos lesgeven. Formatieve evaluatie is echter een didactisch aanpak, waarbij het uiteindelijk behalen van leerdoelen conform succescriteria centraal staat. Het waarderen van het behalen van dat doel met een cijfer is veel minder van belang. De waardering heeft veeleer betrekking op de inzet en op de behaalde leerervaring en niet enkel op het resultaat.

Ook rondom het verhelderen van leerdoelen en succescriteria zijn er verschillende misvattingen. Bijvoorbeeld dat leerdoelen hetzelfde zijn als lesdoelen. Of dat het verhelderen ervan betekent dat de leraar het leerdoel op het digibord heeft gezet of heeft opgenomen in de studiewijzer. Of dat het uitdelen van een rubric of een lijst met succescriteria betekent dat leerlingen op die manier succes kunnen herkennen en hun eigen werk en dat van anderen kunnen beoordelen.

Een mooi voorbeeld waarbij wetenschap en onderwijspraktijk samenwerken, is het NRO-onderzoek naar formatief evalueren van vakoverstijgende vaardigheden in het voortgezet onderwijs door middel van rubrics met videovoorbeelden. Om een complexe vaardigheid zoals samenwerken (aan) te leren is het voor leerlingen en leraren belangrijk om een concreet, consistent en gemeenschappelijk beeld te krijgen van (aspecten van) deze vaardigheid op verschillende niveaus. Een rubric beschrijft die vaardigheidsniveaus, meestal door middel van tekst, aan de hand van een set succescriteria voor deelvaardigheden. Deze talige rubrics hebben bieden echter geen compleet beeld van het gewenste en zichtbare gedrag dat bij een vaardigheid hoort. Daarom ontwikkelen in dit project leraren, onderzoekers en leerlingen gezamenlijk rubrics met videobeelden ('viewbrics') voor een drietal vaardigheden (presenteren, samenwerken en informatievaardigheid) voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Op <http://www.viewbrics.nl/> zijn de aanpakken en opbrengsten van het project beschreven. Zo levert praktijkgericht onderzoek niet alleen handvatten en instrumenten voor het inbedden van formatieve evaluatie in de lespraktijk op, maar werpt het ook nieuw licht op de rol die leerling en leraar hierbij hebben.

Referenties

- Antoniou, P., & James, M. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 153-176.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assesement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-25.
- Bloxham, S., & Campbell, L. (2010). Generating Dialogue in Assessment Feedback: Exploring the Use of Interactive Cover Sheets. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 291–300.
- Carless, D. (2013). Trust and its role in facilitating dialogic feedback. In D. Boud & E. Molloy (Eds.), *Feedback in higher and professional education*, 90–103, London: Routledge.
- Carless, D. (2016). Feedback as Dialogue. In: *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1-6.
- Carless, D. & Chan, K. (2016). Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-12.
- Ní Chróinín, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: Teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249
- Gearhart, M., & Osmundson, E. (2009). Assessment portfolios as opportunities for teacher learning. *Educational Assessment*, 14(1), 1-24.
- Gulikers, J. & Baartman, L. (2017). Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de leraar in de klas? Geraadpleegd op: https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/09/Inhoudelijke-eindrapport_NRO-PPO-405-15-722_DEF.pdf
- Handley, K., & Williams, L. (2011). From Copying to learning: Using Exemplars to Engage Students with Assessment Criteria and Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36(1), 95–108.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hawe, E. M., & Dixon, H. R. (2014). Building students' evaluative and productive expertise in the writing classroom. *Assessing Writing*, 19, 66-79.

Hendry, G., Armstrong, S., & Bromberger, N. (2012). Implementing standards-based assessment effectively: incorporating discussion of exemplars into classroom teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(2), 149-161.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*, 41(2), 75-86.

Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership*, 63(3), 19-24.

Lipnevich, A., McCallen, L., Miles, K., & Smith, J. (2014). Mind the gap! Students' use of exemplars and detailed rubrics as formative assessment. *Instructional Science*, 42(4), 539-559.

Lorente, E., & Kirk, D. (Jan 2013). Alternative democratic assessment in PETE: An action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.

Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–216.

Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (2002). The Use of Exemplars and Formative Feedback when Using Student Derived Marking Criteria in Peer and Self-assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), 309-323.

Sadler, D. (1987) Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford Review of Education*, 13, 191–209.

Sadler, D. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.

Sadler, D. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550.

Sluijsmans, D., & Kneyber, R. (2016). *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Culemborg: Phronese.

To, J., & Carless, D. (2016). Making productive use of exemplars: Peer discussion and teacher guidance for positive transfer of strategies. *Journal of Further and Higher Education*, 40(6), 746-764.

Torrance, H. (2007). Assessment as learning? how the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, 14(3), 281-294.

Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615-631.

Wiliam, D. (2011a). *Embedded Formative Assessment*, Solution Tree Press, Bloomington, IN.
Wiliam, D. (2011b). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14

Wiliam, D. (2018). Assessment for learning in science symposium: Some reflections.
Geraadpleegd op <https://achemicalorthodoxy.wordpress.com/2018/04/03/afl-in-science-dylan-wiliam-responds/>

Wiliam, D. & Leahy, S. (2018). *Formatieve assessment integreren in de praktijk*.
Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.

Willis, J. (2011). Affiliation, autonomy and assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 399-415.

Wylie, E. C., & Lyon, C. J. (2015). The fidelity of formative assessment implementation: Issues of breadth and quality. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 140-160.

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)