

# Inhoud

Overzicht van de 24 technieken	6
Leeswijzer	12
Inleiding	15
<b>Hoofdstuk 1</b>	
<b>Waarom formatief evalueren prioriteit verdient</b>	<b>17</b>
• Definitie	18
• Vijf kernstrategieën	21
<b>Hoofdstuk 2</b>	
<b>Je eigen professionele leerproces</b>	<b>25</b>
• Inleiding	25
• Eerst de inhoud, dan het proces	25
• Keuze	27
• Flexibiliteit	27
• Kleine stapjes	29
• Verantwoording	31
• Ondersteuning	32
• Het ondersteunen van formatieve evaluatie in professionele leergemeenschappen	33
<b>Hoofdstuk 3</b>	
<b>Strategie 1: Leerdoelen en succescriteria duidelijk maken, delen en begrijpen</b>	<b>39</b>
• Overzicht	39
• Waarom we deze strategie gebruiken	39
• De strategie begrijpen	39
• <b>Techniek 1 t/m 3 met tips, aandachtspunten en verdieping</b>	<b>42</b>
• Praktijkvoorbeelden	62
• Samenvatting	68
• Reflectieve checklist voor strategie 1	69
<b>Hoofdstuk 4</b>	
<b>Strategie 2: Bewijs verzamelen van de leerresultaten</b>	<b>73</b>
• Overzicht	73
• Waarom we deze strategie gebruiken	73
• De strategie begrijpen	73
• <b>Techniek 4 t/m 9 met tips, aandachtspunten en verdieping</b>	<b>74</b>
• Samenvatting	103
• Reflectieve checklist voor strategie 2	105

<b>Hoofdstuk 5</b>	
<b>Strategie 3: Feedback geven die het leerproces stimuleert</b>	<b>109</b>
• Overzicht	109
• Waarom we deze strategie gebruiken	109
• De strategie begrijpen	109
• <b>Techniek 10 t/m 15 met tips, aandachtspunten en verdieping</b>	<b>111</b>
• Samenvatting	138
• Reflectieve checklist voor strategie 3	139
<b>Hoofdstuk 6</b>	
<b>Strategie 4: Leerlingen activeren als leerbron voor elkaar</b>	<b>143</b>
• Overzicht	143
• Waarom we deze strategie gebruiken	143
• De strategie begrijpen	143
• <b>Techniek 16 t/m 18 met tips, aandachtspunten en verdieping</b>	<b>147</b>
• Praktijkvoorbeelden	160
• Samenvatting	167
• Reflectieve checklist voor strategie 4	168
<b>Hoofdstuk 7</b>	
<b>Strategie 5: Leerlingen stimuleren om eigenaar van hun leerproces te zijn</b>	<b>173</b>
• Overzicht	173
• Waarom we deze strategie gebruiken	173
• De strategie begrijpen	173
• <b>Techniek 19 t/m 24 met tips, aandachtspunten en verdieping</b>	<b>176</b>
• Samenvatting	198
• Reflectieve checklist voor strategie 5	199
<b>Conclusie</b>	<b>203</b>
<b>Voorbeelden uit de Nederlandse praktijk</b>	<b>206</b>
• Leerdoelen bij geschiedenis	207
• Werken met rubrics	208
• Rubrics: begin bij het einde	211
• Leerlingen over hun cijferloze klas	216
<b>Bijlagen</b>	<b>218</b>
• De technieken die ik nu regelmatig gebruik	219
• Leerling-enquête	220
• Reflectie op het leerproces	220
• Feedback over de leraar	221
• Mijn leerlogboek	222
• Voorbeeldbrief aan ouders	223
• Kaders voor zelfevaluatie:	
- Je gevoelens over de opdracht	224
- Je gedachten over de opdracht	225
- Je aanpak van de opdracht	226
• Een korte uitleg over effectgrootte	227
<b>Literatuur</b>	<b>229</b>
<b>Over de auteurs</b>	<b>237</b>

# Overzicht van de 24 technieken

De vijf strategieën voor formatief evalueren zijn uitgewerkt in 24 praktische technieken. Hier vind je een overzicht van deze technieken, plus de bijbehorende tips, aandachtspunten en punten voor verdieping.

<b>Strategie 1: Leerdoelen en succescriteria duidelijk maken, delen en begrijpen</b>		<b>39</b>
<b>1</b>	<b>Houd de context van het leren buiten het leerdoel</b>	<b>42</b>
	• Laat leerlingen toepassen wat ze in een andere context geleerd hebben	45
	• Gooi het door elkaar	46
	• Differentieer de succescriteria, niet de leerdoelen	46
	• Productgerichte versus procesgerichte succescriteria	48
	• Om formatief te zijn, dienen leerdoelen en succescriteria algemeen te zijn	49
	• Wees je bewust van de sterktes en zwaktes van analytische en holistische leerdoelen en succescriteria	50
<b>2</b>	<b>Begin liever met voorbeelden van werk dan met rubrics om leerlingen te laten zien wat de bedoeling is</b>	<b>51</b>
	• Rubrics zijn niets meer of minder dan een verzameling succescriteria	53
	• Gebruik voorbeelden waarin de inhoudelijke kenmerken van een ander niveau zijn dan de oppervlakkige kenmerken	54
	• Wees je ervan bewust dat kwaliteit soms niet in woorden gevat kan worden	55
	• Geef je verantwoordelijkheid voor de kwaliteit niet op	55
	• Gebruik rubrics als uitgangspunt voor een dialoog met de leerlingen	55
	• Ga na wat je leerlingen denken dat ze leren	56
<b>3</b>	<b>Big ideas, learning progressions en markeerpunten</b>	<b>57</b>
	• Maak je big ideas precies groot genoeg	60
	• Niet alle nuttige leerdoelen hoeven big ideas te zijn	61
	• Learning progressions moeten een empirische en een theoretische grondslag hebben	62
	• Betrek de leerlingen bij het verduidelijken van de big ideas	62
<b>Strategie 2: Bewijs verzamelen van de leerresultaten</b>		<b>73</b>
<b>4</b>	<b>Geen vinger opsteken, behalve als je een vraag hebt</b>	<b>74</b>
	• Laat vrijwilligers aan het woord na de willekeurige selectie	77
	• Zet getallen op de ijsstokjes in plaats van namen	77
	• Laat het gesprek nooit eindigen met: "Ik weet het niet."	77
	• Leerlingen toch toestaan om hun vinger op te steken	78
	• Eerst de leerling kiezen, dan de vraag stellen	78
	• De stokjes niet terugzetten	78

• Stokjes kwijtraken	79
• Geef de pot naamstokjes aan een leerling	79
• Handgebaren	79
• Basketbal-techniek	79
• In de 'hot seat'	80
<b>5 Denktijd</b>	<b>80</b>
• Bereid de vraag voor	81
• Verleng de denktijd geleidelijk	81
• Leg leerlingen uit welke veranderingen je aanbrengt in de klassenroutines	82
• Geen maximale wachttijd	82
• Veelvoorkomende fouten bij het stellen van vragen	82
• Denken – delen – uitwisselen	83
<b>6 Vermijd het stellen van vragen</b>	<b>83</b>
• Luister interpreterend in plaats van evaluerend	85
• Het 'over-structureren' van de leeromgeving	86
• Minimale aanmoediging	86
• Activiteiten die het leren zichtbaar maken	86
<b>7 Werkwijzen waarbij alle leerlingen reageren</b>	<b>87</b>
• Laat leerlingen niet te veel op hun mini-whiteboards schrijven	90
• Welke techniek je ook gebruikt, zorg ervoor dat alle leerlingen tegelijk antwoord geven	91
• Probeer niet alle antwoorden te onthouden	91
• Kies de methode die bij de vraag past	91
• Jouw besluit bepaalt welke gegevens je verzamelt; de gegevens bepalen niet welk besluit je neemt	92
• Plastic hoezen	92
• ABCD-hoeken	92
• Lijndansen	93
• Exitkaarten als plaatskaartjes	93
• Plakbriefjes op een lijn	93
• Puntdiagram met leerlingen	94
<b>8 Vragen-formats</b>	<b>94</b>
<b>9 Scharniervragen</b>	<b>96</b>
• Gebruik een meerkeuze-format voor scharniervragen	99
• Geef zoveel antwoordmogelijkheden als de inhoud vereist	100
• Ga uit van de verkeerde antwoorden bij het maken van meerkeuzevragen	100
• Scharniervragen zijn altijd 'werk in uitvoering'	101
• Toetsen in real time	102

# Inleiding

# Inleiding

Dit boek hebben we geschreven om jou, als leraar, te helpen je onderwijs te verbeteren met technieken om formatief te evalueren.

Eerder schreef Dylan Wiliam het boek *Embedded Formative Assessment* (in het Nederlands uitgebracht als *Cijfers geven werkt niet*<sup>1</sup>). Daarin wordt allerlei onderzoek aangehaald waaruit blijkt dat formatief evalueren in de klas een krachtig middel is om het onderwijs te verbeteren. Sterker nog, voor zover we weten, komt geen enkele andere aanpak in de buurt. Hoewel dat boek een aantal beproefde technieken beschrijft voor formatieve evaluatie, biedt het vooral een analyse van het onderzoek naar feedback en andere aspecten van formatief evalueren. Met andere woorden, dat boek breekt vooral een lans voor het 'waarom' en het 'wat' van formatief evalueren, en geeft tips om ermee te beginnen.

In dit boek richten we ons meer op de praktische kant van het invoeren en borgen van formatieve evaluatie in je klas. Misschien heb je het voorgaande boek gelezen en ben je op zoek naar meer praktische technieken die je kunt gebruiken. In dit boek hebben we de technieken niet alleen opgesomd, maar zetten we vergelijkbare technieken bij elkaar en laten we de parallellen zien. Daardoor kun je ze gemakkelijker aanpassen voor gebruik in je eigen lessen. Wellicht heb je het voorgaande boek niet gelezen, maar ben je overtuigd geraakt van het nut van formatief evalueren en wil je gewoon aan de slag.

Voordat we in dit boek ingaan op de vijf belangrijkste strategieën van formatief evalueren, bespreken we eerst je professionele ontwikkeling in meer algemene zin. Het is zinnig om zicht te hebben op de uitdagingen die je tegenkomt bij het veranderen van je manier van lesgeven, voordat je kiest welke technieken je daarbij wilt gebruiken.

We hopen dat dit boek je helpt om passende stappen te zetten om je leerlingen bij hun eigen leerproces te betrekken en hun prestaties te verbeteren. Probeer de technieken niet allemaal tegelijk uit. Start met een techniek die jou aanspreekt en breid je technieken geleidelijk uit. Het kan handig zijn om stiften of plakbriefjes te gebruiken om de technieken die je tegenkomt te markeren. Je kunt bijvoorbeeld groen gebruiken voor 'deze techniek gebruik ik al', geel voor 'ik ga deze techniek uitproberen' en roze voor 'deze techniek ga ik niet inzetten'. We nodigen je van harte uit om dit boek vol te schrijven op een manier die voor jou werkt. Voordat je begint, kun je op pagina 216 invullen welke technieken je al gebruikt om de vijf strategieën van formatief evalueren in de praktijk te brengen. Als je dit boek uit hebt en allerlei technieken hebt geprobeerd, kun je nog eens terugkijken naar de lijst. Je ziet dan welke technieken je hebt toegevoegd aan je manier van lesgeven. Ook kun je je leerlingen vragen om de enquête 'Reflectie op het leerproces' of de enquête 'Feedback over de leraar' (pagina 220 en 221) in te vullen, zodat je een nulpunt hebt om je onderwijs over een maand of zes mee te vergelijken.

## Dylan Wiliam en Siobhán Leahy

---

<sup>1</sup> *Cijfers geven werkt niet*, Dylan Wiliam, Didactief 2013.

Hoofdstuk

1

# Waarom formatief evalueren prioriteit verdient

Het begrip *formative assessment* is al bijna vijftig jaar in gebruik, maar over de betekenis ervan bestaat nog steeds geen consensus. In het Engelse taalgebied wordt er vaak voor gepleit om de term te vervangen door *assessment for learning* (Broadfoot et al., 1999), maar dat verschuift het probleem alleen maar – alsof je de bobbel in een vloerkleed platstampt om daarna te ontdekken dat hij ergens anders weer opduikt. In het Nederlands zijn er ook diverse termen in omloop, zoals formatieve assessment, formatief toetsen en formatief evalueren. Maar wat bedoelen we ermee?

Sommige mensen willen *formative assessment* alleen gebruiken voor die educatieve praktijken waarvan zij zelf voorstander zijn – waarbij ze proberen *formatief* gelijk te stellen aan goed assessment. Wij [William en Leahy] denken dat het niet zinvol is om *formative assessment* op een beperkende manier te definiëren. Iedereen zal de term toch blijven gebruiken zoals het hem uitkomt. Wie toetsen wil verkopen, kan die toetsen omschrijven als formatief, en wie de voortgang van leerlingen wil monitoren met gewone toetsen kan dat ook formatief evalueren noemen.

We denken dat het wél zinvol is om inzicht te krijgen in de manier waarop mensen de term gebruiken, zodat we ons niet langer druk maken over de vraag of een evaluatie formatief is, maar over de vraag: helpt het onze leerlingen om beter te leren?

Wat niet ter discussie staat is de vraag of formatief evalueren een proces of een 'ding' is. Het is een proces. Eenzelfde evaluatie kan zowel formatief als summatief gebruikt worden. Wanneer een leraar bijvoorbeeld een aantal oefentoetsen geeft om de klas voor te bereiden op een landelijk examen en de toetsen daarna nakijkt, weet hij welke leerlingen de stof geleerd hebben en welke niet. Als de cijfers daarna op een cijferlijst terechtkomen en er verder niets mee gebeurt, werkt de toets summatief.

Het is op zich geen probleem als toetsen alleen een summatief doel dienen. Er is veel onderzoek dat aantoont dat regelmatig toetsen de prestaties van leerlingen verhoogt doordat ze beter worden in het opdiepen van zaken uit hun geheugen (Brown, Roediger & McDaniel, 2014). Het verkleint bovendien hun toetsangst (zie bijvoorbeeld Agarwal, D'Antonio, Roediger, McDermott & McDaniel, 2014).

Als de leraar het hierbij zou laten, is het niet logisch om het proces formatief te noemen, zelfs al is de activiteit op zich waardevol. Leerlingen leren misschien meer dankzij de proef-toetsen, maar het resultaat van de assessment is niet *vormend* voor hun leerproces (sterker nog, de voordelen van proeftoetsen treden ook op als leerlingen er geen cijfer voor krijgen).



Maar de leraar ziet aan de toetsresultaten mogelijk ook welke leerlingen extra ondersteuning nodig hebben. Daardoor kan hij de leerlingen helpen die dat nodig hebben. Doordat de leraar zijn tijd zo beter kan indelen, beïnvloeden de toetsresultaten indirect het leerproces van de leerlingen. Als de leraar aan de fouten kan zien dat een leerling een bepaald onderdeel niet begrijpt, kunnen de toetsen bovendien helpen bij het geven van specifieke feedback.

De leraar merkt bijvoorbeeld op dat een leerling bij het aftrekken met grote getallen steeds het laagste cijfer van het hoogste cijfer heeft afgetrokken, ongeacht of dat cijfer onderdeel is van het getal waarvan wordt afgetrokken of van het getal dat afgetrokken wordt:

$$\begin{array}{r} 921 \\ - 573 \\ \hline 452 \end{array}$$

Dit geeft de leraar een duidelijk handvat om de leerling tips te geven waarmee deze zijn werk kan verbeteren. Anders gezegd: dezelfde toets heeft nu een summatief doel (de leraar ontdekt hoe goed de leerling is in rekenen) én een formatief doel (de leraar weet wat de volgende stap is).

Daarom heeft het volgens ons geen zin om 'formative assessments' in het meervoud te zetten. Iedere evaluatie kan formatief of summatief zijn. Sommige evaluaties zijn geschikter voor een formatieve rol, andere voor een summatieve rol. Uiteindelijk heeft het onderscheid tussen formatief en summatief vooral zin als het wordt toegepast op het *bewijs voor leren* dat wordt gegenereerd en het *gebruik dat van dat bewijs wordt gemaakt*.

## DEFINITIE

Er bestaan allerlei definities van formatief evalueren (zie voor een redelijk uitgebreid overzicht Wiliam, 2011b). De definities die de diverse auteurs gebruiken, lopen vooral op de volgende vier punten uiteen:

1. de tijd die verstrijkt tussen het genereren van het bewijs en de impact van het bewijs op de lessen;
2. of het ertoe doet of de leerlingen die het bewijs hebben geleverd ook profiteren van het proces;
3. of leerlingen actief betrokken moeten worden bij het proces;
4. of de evaluatie invloed heeft op de geplande activiteiten in de les.

We bespreken deze punten hieronder kort.

### **1. De tijd tussen het genereren van het bewijs en de impact ervan op de lessen**

Scholen in de Verenigde Staten gebruiken vaak *common formative assessments*: leraren maken samen assessments voor bepaalde leerdoelen en die assessments worden daarna afgenomen bij alle leerlingen in een bepaald leerjaar en soms zelfs in het hele schooldistrict. In Nederland is dit enigszins vergelijkbaar met de Cito-toetsen.

Als alle assessments zijn nagekeken, komen de leraren bij elkaar om de resultaten te bespreken. Ze gaan na welke leerlingen niet de verwachte voortgang boeken en beslissen welke stappen ze zullen zetten om te zorgen dat alle leerlingen de vereiste

voortgang boeken. Dit proces verhoogt inderdaad de prestaties (Gallimore, Ermeling, Saunders & Goldenberg, 2009; Saunders, Goldenberg & Gallimore, 2009), maar sommige auteurs vinden dat er te veel tijd zit tussen het genereren van het bewijs en de reactie van de leraar.

## **2. Hebben de beoordeelde leerlingen er baat bij?**

Volgens sommige auteurs moeten de leerlingen die het bewijs hebben geleverd zelf profiteren van het resultaat, om van formatieve evaluatie te kunnen spreken. Met andere woorden: als je als leraar iets leert in het eerste uur en dat vervolgens gebruikt in eenzelfde les in het tweede uur, dan zou dat geen formatieve evaluatie zijn, omdat de leerlingen die de output hebben geleverd (in het eerste uur) niet direct van het proces profiteren.

## **3. Moeten leerlingen actief betrokken worden bij het proces?**

In de VS werken veel leraren met 'exitkaarten'. Leerlingen krijgen een A5-kaartje waarop ze een vraag beantwoorden. Dat kaartje leveren ze aan het eind van de les bij de leraar in. Sommige leraren willen dat leerlingen hun naam op de achterkant van hun kaartje schrijven, zodat de leraar feedback kan geven. Maar als het de bedoeling is om individuele feedback te geven, hadden de leerlingen hun antwoorden ook in een schrift kunnen schrijven. Andere leraren vragen juist geen namen, omdat zij hun focus leggen op het leerproces van de klas als geheel. Deze leraren gebruiken de exitkaarten om te bepalen waar ze de volgende les het beste mee kunnen beginnen. Sommige leraren vinden het een probleem dat leerlingen zo geen individuele feedback krijgen. Anderen vinden het voldoende dat de leraar informatie vraagt (en krijgt) om daarmee de instructie te verbeteren. In hoofdstuk 4 gaan we hier dieper op in.

## **4. Moet het bewijs invloed hebben op de geplande les?**

Volgens veel auteurs is de essentie van formatief evalueren dat de les op de een of andere manier beter wordt door het verzamelde bewijs. Maar soms bevestigt het verzamelde bewijs alleen dat de aanpak van de leraar de juiste was. Als de antwoorden op de exitkaarten aangeven dat de leerlingen de lesstof begrepen hebben, kan de leraar verdergaan. De beslissing om verder te gaan wordt dan gebaseerd op het verzamelde bewijs in plaats van op een globale indruk, of op de mededeling van leerlingen dat ze het begrepen hebben (bijvoorbeeld door hun duim op te steken).

We zouden dit hele boek kunnen vullen met de voor- en nadelen van de verschillende opvattingen over formatief evalueren. Maar dat lijkt ons niet bijzonder vruchtbaar. Wij denken dat we de discussie beter kunnen kortsluiten door te accepteren dat mensen de term blijven gebruiken zoals het hun uitkomt, en door zelf een inclusieve in plaats van een exclusieve definitie te hanteren. Daarom kiezen we voor de inclusieve definitie die Black en Wiliam (2009) voorstellen, waarin ze een evaluatie *formatief* noemen:

indien bewijs over de leerresultaten door leraren, leerlingen en hun klasgenoten wordt verzameld, geïnterpreteerd en gebruikt om beslissingen te nemen over de vervolgstappen in het leerproces die beter zijn, of beter onderbouwd zijn, dan de beslissingen die ze anders hadden genomen (p. 9).