

Toetsrevolutie

Naar een feedbackcultuur
in het voortgezet onderwijs

Dominique Sluijsmans & René Kneyber (red.)

PHRONESE

© René Kneyber & Dominique Sluijsmans

© 2016 Uitgeverij Phronese

ISBN 978 94 9012 020 7

Omslag ontwerp: Mijke Wondergem, Baarn

Foto's: Kim Krijnen, Haarlem

Coverfoto: Getty Images

Binnenwerk: Peter Tychon, Wijchen

Tekstredactie: Eelke Warrink, Leiden

Dit boek kwam tot stand met een subsidie van het Ministerie van OCW.

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoud

Inleiding	7
<i>René Kneyber & Dominique Sluijsmans</i>	
Interview met Arjan Moree: geschiedenis	13
Formatieve toetsing met onmiddellijke feedback	17
<i>Ed van den Berg</i>	
Interview met Dieke Havinga: Engels	35
Interview met Christa Krijgsman: lichamelijke opvoeding	39
Leerlingen evalueren hun eigen leerproces	43
<i>Gerrit ter Horst, Trudy van de Kam-van Lent, Rob van Stiphout, Diana Baas en Jos Castelijns</i>	
Interview met Wendy Hesta: wiskunde	59
Interview met Kelly Meusen: primair onderwijs	63
Formatief toetsen en leerlingmotivatie	66
<i>Renske de Kleijn, Frans Prins, Christel Lutz, Karin van Look en Jan van Tartwijk</i>	
Interview met Martin Ringenaldus: Duits	79
Interview met Nicolette Terhaag: kunstvakken	83
Continu leren bij het vak Nederlands	87
<i>Hoe een toetscultuur langzaam plaatsmaakt voor een feedbackcultuur Gerdineke van Silfhout</i>	
Interview met Feikje Riedstra: Frans	107
Interview met Simon Verwer en Jasper Rijpma: Grote Denkers	III

Strategieën voor formatief toetsen in de lespraktijk	113
Onderzoek en concrete voorbeelden <i>Wilma Kippers, Christel Wolterinck, Kim Schildkamp en Cindy Poortman</i>	
Interview met Aad Richter & Janneke Sleenhof: DTT	127
Interview met Sofie Faes: biologie	131
Professionaliseren in het geven van feedback	135
<i>Larike Bronkhorst en Jan van Tartwijk</i>	
Interview met Rob van Bakel: natuurkunde	151
De toetsrevolutie ontketend	155
Zes aanbevelingen voor het realiseren van een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs <i>Dominique Sluijsmans & René Kneyber</i>	
Dankwoord	173

Gerdineke van Silfhout

Continu leren bij het vak Nederlands Hoe een toetscultuur langzaam plaatsmaakt voor een feedbackcultuur

Bij goed onderwijs hoort een manier van toetsing die leerlingen ervaren als een manier van leren. Daarom moet er worden getoetst *tijdens* het leren, waardoor docent en leerlingen inzicht krijgen in waar ze staan, waar ze moeten komen en hoe ze dat willen bereiken. Maar er moet ook worden getoetst *om* te leren, waarbij leerlingen fouten mogen maken en feedback krijgen, net zolang tot ze de kennis en/of vaardigheid beheersen.

Een dergelijke aanpak betekent dat er meer en beter formatief moet worden geëvalueerd en de leerontwikkeling van leerlingen in kaart moet worden gebracht. Niet door het aantal formele toetsmomenten op te schroeven, maar door formatieve evaluatie en feedback te integreren in het leerproces en meer los te koppelen van aparte, summatieve toetsen. Door het leerproces van leerlingen te begeleiden, ze te laten oefenen en ze feedback te geven (of zichzelf of elkaar feedback te laten geven), is het mogelijk om het aantal summatieve toetsen terug te brengen.

In dit hoofdstuk beschrijf ik aan de hand van geobserveerde lesvoorbeelden hoe de docent formatieve strategieën kan inbedden in zijn of haar lespraktijk, zodat de leerlingen inzicht hebben in hun eigen leerdoelen en leerontwikkeling en zij handvatten krijgen om hun leren verder vorm te geven. De vijf strategieën van formatieve evaluatie van Leahy, Lyon, Thompson en Wiliam (2005) vormen daarbij het uitgangspunt. Hieronder beschrijf ik daarom eerst deze vijf strategieën, waarna elke strategie wordt uitgewerkt in twee of drie concrete praktijkvoorbeelden inclusief voorbeeldmaterialen, zoals kwaliteitscriteria, opdrachten, *rubrics* en werkbladen.

De rol van docent en leerling bij formatief evalueren

Uit literatuuronderzoek en praktijkervaringen weten we dat op het terrein van formatief evalueren veel winst te boeken valt, zowel in de dagelijkse lespraktijk als in de lerarenopleiding en nascholing. Hoewel in de lespraktijk quizjes met Kahoot, Padlet, Quizlet, Socrative en TodaysMeet steeds vaker ook formatief worden ingezet, houdt formatief evalueren meer in dan het inzetten van losse formatieve technieken en tools. Effectieve formatieve evaluatie vraagt namelijk om een andere rol van de docent en de leerling. Met name leerlingen zijn vaak niet gewend om eigenaar te zijn van hun eigen leerproces. Veelgehoorde vragen van docenten zijn

dan ook: ‘Zijn mijn leerlingen te motiveren als ze geen cijfer krijgen?’, ‘Kunnen ze wel reflecteren op hun eigen leerproces, en hoe dan?’, ‘Hoe kan ik mijn leerlingen daarbij optimaal begeleiden, ondersteunen en volgen?’ en ‘Hoe geef ik effectieve feedback?’

Sluijsmans en collega's (2013) laten zien dat effectieve vragen stellen, observeren, feedback geven, klassengesprekken, groepsdiscussies, *self-* en *peer feedback* en reflectieve lessen effectieve vormen van formatieve evaluatie zijn. Maar hoe ga je concreet om met deze vormen van formatief evalueren in je lessen? Leerlingen zijn het niet gewend om individuele leerroutes en persoonlijke leerdoelen te formuleren en monitoren, en zeker zelfsturing is voor jonge leerlingen vaak een brug te ver. Reflectie, *self feedback* en *peer feedback* zijn effectief, maar hoe organiseer je deze vormen van evaluatie, waar let je op bij het observeren en wat zijn effectieve vragen?

Vijf strategieën van formatieve evaluatie

Om formatief evalueren effectief in te bedden in de dagelijkse lespraktijk begeleidt SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, docenten Nederlands, Engels en wiskunde en schoolleiders van zeven pilotscholen. Daarbij vormen de vijf strategieën en bijbehorende technieken van formatieve evaluatie van Leahy en collega's (2005) de basis (zie figuur 1). Het gaat dan om technieken waarmee de docent:

1. helder maakt waar de leerling naartoe werkt;
2. een goed beeld krijgt van waar de leerling staat;
3. de leerling feedback geeft gericht op verder leren.

	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 Vijf strategieën van formatief evalueren (Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam, 2005).

Aan de hand van deze vijf strategieën beschrijf ik in dit hoofdstuk technieken die docenten Nederlands inzetten tijdens hun lessen om leerlingen inzicht te geven in hun eigen leerproces en om hun leren verder vorm te geven. We bespreken een aantal concrete voorbeelden van technieken om leerdoelen en kwaliteitscriteria te ver-

helderen, om bewijzen van leren te verzamelen en om effectieve feedback te geven, met als doel dat de leraar ten minste drie van de beschreven technieken effectief kan toepassen in zijn les.¹

Strategie 1. Verhelderen, begrijpen en delen van leerdoelen en kwaliteitscriteria

Om inzicht te krijgen in hun eigen leerproces moeten leerlingen en docent gezamenlijk helder krijgen wat ze willen leren (leerdoelen) en wat de kwaliteitscriteria daarvoor zijn (d.w.z. criteria om te beoordelen of de leeractiviteiten succesvol zijn). Alleen zo kunnen leerlingen hun leerontwikkelingen volgen, kunnen docent en leerlingen elkaar effectieve feedback geven en kunnen de leerdoelen worden behaald.

Voorbeeld 1: De kwaliteitscriteria van een goede boekenpitch

Het verhelderen, delen en begrijpen van leerdoelen is een van de persoonlijke doelen die de docenten van de verschillende pilotscholen zich stelden. Onderzoek van Hattie en Timperley (2007) laat immers zien dat leerlingen feedback beter ontvangen en verwerken wanneer zij zich eigenaar voelen van de gestelde leerdoelen. De docenten Nederlands op het Sint-Joriscollege in Eindhoven werken daarom niet alleen met opdrachten uit de methode, maar ontwikkelen zelf aanvullend materiaal om leerlingen te stimuleren om zelf vorm te geven aan hun eigen leerproces en hen mee te nemen in hun eigen leerdoelen.

In havo-3 geven leerlingen binnenkort een 'boekenpitch' over een boek dat ze hebben gelezen: een korte presentatie van twee tot drie minuten om hun boek aan een filmmaker te verkopen. De leerlingen krijgen geen dichtgetimmerde opdracht inclusief lijstje met beoordelingscriteria, maar formuleren zelf kwaliteitscriteria aan de hand van een aantal goede **voorbeeldpitches**. Het doel van de les is dat de leerlingen inzicht hebben in de criteria die van belang zijn bij het houden van een goede, dat wil zeggen overtuigende boekenpitch, dat ze deze criteria kunnen gebruiken bij de voorbereiding van hun eigen boekenpitch, en dat ze boekenpitches kunnen beoordelen op kwaliteit om elkaar feedback te geven.

De leerlingen krijgen vier voorbeeldpitches te zien. Drie komen uit een uitzending van *De wereld draait door* waarin schrijvers Kluun, Yvonne Kroonenberg en Ronald Giphart in dertig seconden hun onlangs uitgekomen werk in het zonnetje zetten. Ook zien ze een langere boekenpitch van een leerling uit een voorgaand leerjaar. Zelfstandig noteren de leerlingen tijdens en na de fragmenten individueel een positief punt bij elk fragment.

¹ Met dank aan de docenten Ellen Modderkolk en Marissa Kuitert van het Carmel College in Raalte, Elise van der Molen van het CS de Hoven in Hardinxveld-Giessendam, Kim de Haas en Sandra Molhoek van Het Hooghuis in Oss, Susan Thijssen en Carla Pattianakotta van Het Rhedens in Dieren en Janneke Sleenhof en Larissa Rutten van het Sint-Joriscollege in Eindhoven.

Goed aan deze boekenpitches vind ik:	
1	
2	
3	
4	

Vervolgens wisselen de leerlingen in groepjes de positieve punten uit en formuleren ze samen beoordelingscriteria, waarbij de leraar enkele hints geeft voor de verschillende categorieën (zoals inhoud en taalgebruik), maar leerlingen ook worden gestimuleerd deze aan te vullen. Het groepsgesprek resulteert in een formulier dat er als volgt uitziet:

Beoordelingsmodel boekenpitch		
Onderdeel (bijv. houding, inhoud, taalgebruik)	Waar moet de pitch aan voldoen?	Aantal punten / weging

Ten slotte worden de beoordelingscriteria klassikaal uitgewisseld. Hiertoe zet de leraar een schema op het bord. Eerst worden de categorieën geïnventariseerd en vastgesteld, en vervolgens worden de afzonderlijke criteria genoteerd. Elke groepje geeft ten slotte ook de weging van de verschillende categorieën aan. Het uiteindelijke resultaat in de havo-3-klas zag er als volgt uit:

Categorie	Kwaliteitscriteria	Weging			
Houding	Rechtop Gebaren De klas inkijken Zelfverzekerd	20	20	20	20
Inhoud	Opbouw Korte samenvatting Cliffhanger Thema (theorie)	30	30	40	30
Taalgebruik	Begrijpelijke woorden Articuleren Enthousiast (niet te) Hard genoeg praten Vlot praten Goede argumenten	20	20	10	20
Presentatie	Aandacht voor humor en originaliteit Stemgebruik	30	30	30	30

De beoordelingscriteria op het bord gaven een duidelijk afronding en zorgden voor een gedeeld eigenaarschap. De leerlingen hadden immers zelf de categorieën samengesteld, waarbij de docente coachte, stuurde en hielp met inhoudelijke suggesties. Aan het einde van de les was een aantal conclusies te trekken:

- Leerlingen zijn goed in staat om gezamenlijk en met coaching kwaliteitscriteria op te stellen aan de hand van goede voorbeelden en er een reële wegging aan te verbinden.
- Leerlingen zijn actief betrokken bij het formuleren van kwaliteitscriteria; ze geven aan zo beter te begrijpen waarop ze zullen worden beoordeeld.
- Leerlingen waarderen dat ze hun eigen inbreng hebben in het formuleren van de kwaliteitscriteria, waardoor het eigenaarschap voor de te behalen doelen wordt vergroot, evenals de kans en mogelijkheid op effectieve feedbackverwerking.

Voorbeeld II: De kwaliteitscriteria voor een effectieve zakelijke brief

Op Het Hooghuis in Oss gaan de leerlingen uit de vmbo-kaderklas zelf na wat de kwaliteitscriteria zijn voor het schrijven van een goede zakelijke brief. De vmbo'ers moeten binnenkort namelijk een sportdag organiseren als stageactiviteit en hebben meer informatie nodig over de locatie, tijden en mogelijkheden. Daar hebben ze al een eerste versie van een zakelijke brief voor geschreven. Omdat de docente heeft gemerkt dat er vaak problemen waren met de opbouw en passende formuleringen, staan deze twee aspecten centraal. De docente laat de leerlingen echter zelf achterhalen wat criteria zijn voor een goed opgebouwde brief met passende formuleringen.

Terwijl de leerlingen in de vorige casus alleen goede voorbeelden te zien kregen, gaan de leerlingen van Het Hooghuis aan de slag met een goed voorbeeld én een minder goed voorbeeld van een zakelijke brief. De docente heeft op basis van de leerlingteksten twee modelbrieven samengesteld, een goede en een slechte, en deze **verknipt** in losse tekststrookjes. Leerlingen krijgen per tweetal een envelop met tekststrookjes van het goede en slechte voorbeeld door elkaar. Per tweetal moeten de leerlingen de fragmenten van de goede brief eruit halen en daarmee een **modelbrief** samenstellen door ze in de juiste volgorde te leggen. Per vergelijkbaar strookje (aanhef/inleiding/afsluiting) geven de leerlingen op een formulier aan waarom het ene strookje beter is dan het andere.

In een klassengesprek wordt vervolgens de complete 'goede' brief besproken. De docente doorloopt de gewenste opbouw van deze brief en richt de aandacht op formuleringkwesties. Daarbij vergelijkt ze passages uit de modelbrief met mogelijke 'foute' formuleringen. Bijvoorbeeld 'Mijn naam is Veerle Kroon' in plaats van 'Hallo, ik ben Veerle Kroon'. De docente gaat in interactie met de klas na waarom bepaalde formuleringen en een bepaalde opbouw beter zijn dan andere. Leerlingen passen hun eigen modelbrief-in-strookjes zo nodig aan.

Doordat leerlingen elk onderdeel van de zakelijke brief hebben vergeleken en de beste onderdelen hebben geselecteerd en besproken, hebben ze inzicht gekregen in de kwaliteitscriteria. Tijdens de bespreking van de brief heeft de docente deze ook op het bord genoteerd.

Deze kennis komt goed van pas bij de volgende les als leerlingen hun eerste versie van een zakelijke brief hebben geschreven. In plaats van dat de docente elke brief van **feedback** heeft voorzien, gaat iedere leerling aan de hand van de gestelde criteria en de modelbrief die ze hebben samengesteld na of zijn eerste versie voldoet aan de criteria:

- In de inleiding staat de reden waarom je de brief schrijft.
 goed voldoende onvoldoende
- De alinea's heb je gescheiden van elkaar door witregels.
 goed voldoende onvoldoende
- Enz.

Leerlingen geven ook expliciet aan hoe ze hun brief gaan verbeteren op de criteria die ze als 'onvoldoende' of 'voldoende' hebben beoordeeld, zodat hun brief op deze punten 'voldoende' of 'goed' wordt. Dit noteren ze onder aan de brief. Hoewel leerlingen in deze casus niet direct hun eigen beoordelingscriteria formuleren, geven de leerlingen aan dat de abstracte criteria inhoud en vorm krijgen en dat ze nu een duidelijk voorbeeld hebben van een tekst of formulering die voldoet aan de criteria en een voorbeeld van een tekst of formulering die daar minder aan voldoet. De leerlingen kunnen dus hun eigen tekst vergelijken met de minder goede en de goede tekst, inschatten hoe ver ze staan in hun eigen leerproces en aan de hand van de goede voorbeelden hun eigen brief reviseren.

Strategie 2. Realiseren van effectieve discussies, taken en activiteiten die bewijs voor leren leveren

In de inleiding beschrijf ik dat meer en beter toetsen met een leerintentie het aantal toetsen dat is gericht op puur selectie en certificering kan terugbrengen. Bepalen wat een leerling weet en kan hoeft immers niet pas *na* het leren, maar kan continu tijdens het leren plaatsvinden. Vragen stellen, klassendiscussies en groeps gesprekken zijn daarbij essentieel. Door tijdens het leren interactie – zowel mondeling als schriftelijk – zo veel mogelijk te stimuleren, is de docent in staat continu te evalueren waar de leerlingen staan en of hij zijn lesinstructie en leeractiviteiten moet bijstellen.

Voorbeeld 1: Lezen 2.0, een verwerkingsopdracht in plaats van vragen bij de tekst

Op CS De Hoven in Hardinxveld-Giessendam werken leerlingen bij het onderdeel leesvaardigheid vaak uit de methode. Ze beantwoorden daarbij meestal individueel of in groepjes de vragen bij de tekst, zoals 'Wat is het onderwerp, het tekstdoel en de hoofdgedachte van de tekst?' 'Voor wie is de tekst geschreven? Leg uit waarom ...'

De docente wil meer inzicht krijgen in het leerproces van haar leerlingen en besluit de leesopdrachten functioneler te maken door het lezen, schrijven en praten over de inhoud van teksten te koppelen. Omdat leerlingen met name moeite heb-

ben met een goede tekstopbouw, gaat de docente daarmee aan de slag. De inleiding en het slot krijgen daarbij extra aandacht. Leerlingen uit 1-havo/vwo krijgen per tweetal een in genummerde stukken verknipte tekst over loting voor middelbare scholen. In overleg moeten ze deze stukken in de juiste volgorde leggen. Er volgt een flinke discussie tussen de leerlingen. Na enkele minuten worden de resultaten klassikaal uitgewisseld. Per tweetal hebben de leerlingen een **wisbordje**. De docente vraagt: ‘Wat is de eerste alinea van de tekst? Schrijf het nummer op en steek je bordje omhoog als ik het zeg.’ De leerlingen steken allemaal hun wisbordje omhoog, en de docente controleert in een oogopslag of de leerlingen in staat zijn geweest om de inleiding van de andere tekstfragmenten te onderscheiden, een bewijs van leren dus.

De leerlingen blijken twee verschillende alinea’s als inleiding te hebben gekozen. Daarom stelt de docente aanvullende vragen: ‘Aan welk woord of welke zin kun je zien dat dit de eerste alinea is?’ ‘Over wie gaat het hier?’ ‘Weet je dat al?’ De docente geeft enkele seconden denktijd door op het digibord een rad te laten draaien dat willekeurig een naam van een leerling selecteert (zie www.wheeldecide.com). De aangewezen leerling beantwoordt de vraag, waarna een volgende vraag aan een andere leerling wordt toegewezen. Op die manier vergroot de docente de betrokkenheid van leerlingen. Leerlingen vullen elkaar ook aan: ‘Strookje 3 is de inleiding, omdat daar de hoofdpersoon wordt omschreven’. De docente laat vervolgens de leerlingen het juiste strookje bovenaan leggen.

Voor de laatste alinea wordt deze procedure herhaald. Opnieuw constateert de docente verschillen, en daarom bespreekt ze ook nu weer waaraan leerlingen kunnen zien wat de juiste laatste alinea is (bijvoorbeeld aan signaalwoorden als ‘dus’ of ‘samengevat’, herhalingen enzovoort). De leerlingen leggen weer het juiste strookje op de juiste plaats. Ze benadrukt nogmaals het nut van deze oefening: de leerlingen gaan zelf een tekst schrijven met een inleiding en slot, en daarom moeten ze goed bekijken hoe het in de voorbeeldtekst is gedaan.

Tijdens de bespreking van de theorie die nu volgt, hebben leerlingen hun modelbrief nog steeds op tafel liggen. De docente bevraagt de functie van een inleiding (de lezer nieuwsgierig maken) en bespreekt hoe een schrijver dit kan doen: a) een of meer voorbeelden geven, b) een of meerdere vragen stellen, c) de aanleiding voor het schrijven noemen, d) een anekdote/kort verhaal weergeven. De toepassing van deze theorie volgt direct: leerlingen analyseren in tweetallen de modeltekst en bekijken hoe de auteur de lezer nieuwsgierig (inleiding) maakt. De wisbordjes worden weer opgestoken en de leerlingen lichten hun keuze toe. Een mooie conclusie die klassikaal wordt getrokken, is: een auteur kan meerdere manieren gebruiken om de lezer nieuwsgierig te maken. Op deze manier wordt ook het slot besproken.

Het laatste deel van de les is aangebroken. Leerlingen zien op het digibord twee tekstjes zonder inleiding en slot, een over krokodillen als waakhond en een over scholieren die thuis werken. De docente geeft aan dat ze de eerste tekst klassikaal oriënterend gaan lezen. De docent *modelt* dit: ‘Ik zie de titel, namelijk ..., op het plaatje staat ..., ik zie geen dikgedrukte woorden. De tussenkopjes zijn ... Ik denk dat de tekst gaat over...’ De tweede tekst wordt door een leerling op dezelfde manier aangepakt: ‘De titel is ..., de tussenkopjes zijn ...’, enzovoort. De docent

vraagt waar de leerling denkt dat de tekst over gaat. De leerling geeft antwoord: ‘Over leerlingen die thuis mogen werken.’

Nu is het tijd voor het huiswerk: de leerlingen kiezen een van de twee tekstjes uit en schrijven daar of een inleiding of een slot bij. Daarbij moeten ze minimaal één van de manieren uit de theorie gebruiken om nieuwsgierig te maken (inleiding) of om een tekst af te sluiten (slot). De lesafsluiting bestaat uit het vullen van een **post-it-briefje**: leerlingen schrijven hun naam op, welke tekst ze kiezen en waarom, en of ze een inleiding of slot schrijven. Het briefje plakken ze bij vertrek op de deur.

Deze aanpak geeft de docente continu de gelegenheid om vast te stellen waar de leerlingen staan in hun leerproces. Stap voor stap wordt de opbouw van een tekst geanalyseerd, de leerlingen overleggen veel (interactie) en er vindt geregeld klassikale uitwisseling plaats, waarbij iedereen een beurt krijgt (wisbordjes of willekeurige beurten). Pas als de docente concludeert dat de leerlingen in staat zijn een inleiding en slot te herkennen, evenals de manieren waarop een auteur de lezer nieuwsgierig maakt en de tekst afsluit, volgt de huiswerkopdracht: het zelf schrijven van een inleiding of een slot, waarbij het geanalyseerde moet worden toegepast. De volgende les is opnieuw een moment waarop de docente ‘bewijs’ van leren verzamelt door klassikaal enkele geschreven tekstjes te analyseren en tips te geven aan de hand van de kwaliteitscriteria waaraan een goede inleiding en slot voldoet, door leerlingen elkaars werk van feedback te laten voorzien en door te reviseren.

Voorbeeld II: Wisbordjes om klassikaal de tekst te analyseren

Ook op het Carmel College in Dieren maken leerlingen van vmbo-3-bb graag gebruik van de **wisbordjes**. Het zelfstandig lezen van zakelijke teksten vinden ze moeilijk, maar met een gezamenlijke, klassikale aanpak, wisbordjes en whiteboard-markers gaan leerlingen enthousiast aan de slag met een tekst over ‘Werken als scholier bij Albert Heijn’, waarbij tekstverbanden centraal staan. In plaats van dat de docente de hele lijst tekstverbanden met bijbehorende verbindingswoorden bespreekt en de leerlingen losse invuloefeningen maken, heeft de docente een functionele, actuele tekst gezocht over een bijbaan in een supermarkt. De leerlingen lezen de tekst niet met het uiteindelijke hoofddoel ‘verbindingswoorden herkennen’, maar om uiteindelijk een zakelijke e-mail te schrijven als reactie op de tekst. De docente wil bij die schrijfopdracht focussen op de opbouw en samenhang van de tekst, omdat ze constateert dat leerlingen vaak losse zinnen formuleren, waardoor de tekst geen samenhangend geheel is.

De leerlingen krijgen de tekst uitgedeeld, en klassikaal worden de alinea’s een voor een hardop voorgelezen. Leerlingen krijgen daarbij de opdracht om per alinea alle verbindingswoorden die ze tegenkomen op hun wisbordje te schrijven. De docente leest de eerste alinea rustig voor:

Werken bij Albert Heijn is altijd gezellig en levert je heel wat op. Maar we begrijpen ook dat je tijd wilt overhouden voor vrienden, sporten en school. Daarom kun je bij ons al aan de slag in een bijbaan vanaf zes uur per week. Er is altijd wel een geschikt moment te vinden, want onze winkels en Pick up Points zijn vaak zeven dagen per

week open tot acht, negen of tien uur 's avonds. En er is er altijd wel één bij jou in de buurt.

De leerlingen lezen mee en schrijven de verbindingswoorden die ze horen en zien op hun wisbordje. Ze krijgen nog even tijd om hun laatste woord(en) op te schrijven, waarna alle bordjes tegelijkertijd de lucht in gaan. *Want, en* en *maar* staan op de meeste bordjes. Kort bespreekt de docente het verschil tussen *maar* en *daarom*. Lastiger is de volgende alinea, die door een leerling wordt voorgelezen, met onder andere de zin:

Mocht je behoefte hebben aan support zodat je jouw bijbaan goed kunt combineren met school, dan regelen we in een aantal filialen huiswerkbegeleiding voor je.

Beide verbindingswoorden komen zelden voor op de wisbordjes, en ook het *kortom* dat de conclusie/samenvatting markeert, herkennen de leerlingen niet als een verbindingswoord om de relatie tussen de zin en het voorgaande expliciet te maken:

Kortom, bij Albert Heijn doe je werkervaring op waar je de rest van je loopbaan plezier van hebt.

Deze bewijzen van leren zijn voor de docente reden om extra aandacht aan bepaalde verbindingswoorden en tekstverbanden te besteden, en om nogmaals te verwijzen naar de te schrijven zakelijke e-mail, waarin de leerlingen ook een laatste, afsluitende alinea zullen moeten schrijven. Het laatste deel van de les besteedt de docente aan het reageren op een wervingstekst zoals die van de Albert Heijn.

Strategie 3. Feedback geven gericht op verder leren

Goede, constructieve feedback geven is een van de effectieve technieken van formatief evalueren die Sluijsmans en collega's (2013) in hun onderzoek beschrijven. Binnen het SLO-project 'Formatief evalueren inbedden in de dagelijkse lespraktijk' hanteren de docenten een viertal vuistregels:

- Er is sprake van gerichte feedback, die direct herleidbaar is tot de gegeven instructie en de (generieke of persoonlijke) leerdoelen en bijbehorende kwaliteitscriteria;
- De feedback geeft niet alleen aan waar de leerling staat, maar ook hoe hij of zij de volgende stap in de richting van de gestelde leerdoelen kan zetten.
- De feedback is specifiek geformuleerd, zodat leerlingen zelfstandig, in tweetallen of in groepjes de feedback begrijpen, de betreffende tekstpassages of fragmenten kunnen aanwijzen en deze kunnen aanpassen of herformuleren, of hun klasgenoten hiervoor suggesties kunnen geven.
- De leerlingen zijn langer bezig met het verwerken van de feedback dan de docent met het geven ervan.

Voorbeeld 1: feedbackvragen beantwoorden bij elkaars tekst

Op CS De Hoven schrijven de leerlingen van 2-vmbo een uiteenzettende tekst over 'Een droom voor ...', waarbij ze een droom voor zichzelf, de school of de wereld uitwerken. Kwaliteitscriteria die de leerlingen met de docent in een eerdere les hadden geformuleerd, betreffen de indeling *inleiding-kern-slot*, en de opbouw van alinea's, gebaseerd op het referentiekader Schrijven 2F:

Criteria voor een goed opgebouwde, samenhangende tekst		
1 De tekst heeft een duidelijke opbouw.	a	De tekst bevat een inleiding, kern en slot.
2 De inhoud staat op de goede plaats.	a	De inleiding bevat het onderwerp van de tekst en maakt de lezer nieuwsgierig om de tekst te lezen.
	b	Het middenstuk werkt de hoofdgedachte van de tekst uit.
	c	Het slot bevat een conclusie of samenvatting.
3 De tekst is opgedeeld in alinea's.	a	Elke alinea behandelt één deelonderwerp.
	b	Elke alinea bevat een duidelijke kernzin en een toelichting.
	c	De alinea's zijn gescheiden door een witregel.
	d	De verbanden tussen alinea's zijn expliciet aangegeven door middel van verbindingswoorden en/of verbindende zinsdelen/zinnen.
4 De tekst is samenhangend geschreven.	a	De zinnen zijn verbonden door middel van verbindingswoorden en verwijswaarden.
	b	De alinea's bevatten tussenkopjes die aangeven waar de alinea over gaat.

In het onderstaande kader is de tekst van een van de 2-vmbo-leerlingen weergegeven:

Droom van jouw leven

Inleiding: Ik ga het er over hebben over hoe ik mijn droom ga waar maken van mijn leven. Dat doe ik in 4 groepen: Mijn opleiding, Mijn baan, mijn droom, geluk en het slot.

Alinea 1. Mijn opleiding

Het liefst wil ik een HBO opleiding doen omdat, als je die opleiding volgt meer geld kan gaan verdienen. Naar mijn idee zal dat niet gaan lukken omdat, ik nu het niveau VMBO doe en niet zo snel een HBO opleiding kan gaan doen, dus ga ik maar voor een MBO opleiding met een gemiddeld inkomen of iets meer.

Alinea 2. Mijn baan

Er zijn heel veel banen die je kunt krijgen en er is veel keus. Ik hou van sporten en ben niet iemand die graag niets doet en actief wil zijn. Een kantoor baantje zal dus niet zo snel mijn keuze zijn, maar gymdocent ook niet want, ik hou er niet van om voor een groep kinderen te staan. Wat ik later dus wil worden weet ik niet maar stilzitten zal zeker niet gebeuren.

Alinea 3. Mijn droom

Mijn echte droom is om profvoetballer te worden dat is vrijwel de droom van iedere voetballiefhebber als kind zijnde. Naar mijn gevoel gaat dat bij mij ook lukken, ik speel nu bij VV Hardinxveld C1 en ben al gescout door FC Dordrecht. Ik ga mijn dromen najagen.

Alinea 4. Geluk

Het aller belangrijkste voor mij is om gelukkig te zijn. Ik wil een gezin met twee kinderen en een mooie vrouw. Met een mooi huis dat erg groot is en in dat huis, en overall waar ik naar toe ga of waar ik ben wil ik gelukkig zijn met dat gezin.

Slot

Nu heb ik alles verteld over hoe ik mijn dromen na wil gaan jagen. Ik heb verteld over mijn opleiding, mijn baan, mijn droom en geluk. Dat zijn de belangrijkste dingen die ik wil hebben om gelukkig te zijn.

De docent formuleert onder de tekst van de leerling drie feedbackvragen. Bij de tekst in het kader formuleerde ze onderstaande drie vragen:

- Een inleiding heeft twee functies. Een daarvan zie ik terug in jouw inleiding, maar de andere niet. Welke is dat? Hoe zou je je inleiding kunnen herschrijven, zodat deze beide functies bevat?
- In de alinea over jouw baan heb je verschillende verbindingswoorden gebruikt om de relaties tussen zinnen aan te geven. In de andere alinea's heb je die bijna niet of helemaal niet gebruikt. Welke alinea's zijn dat? En hoe kun je de zinnen zo formuleren dat de zinnen wel verbonden zijn?
- Bekijk eens een tekst uit je leerboek. Hoe zijn de tussenkoppen daarin opgeschreven? Komt dat overeen met jouw tussenkoppen? Hoe kun je ze verbeteren?

Bij andere leerlingteksten formuleert de docent vragen als:

- Niet elke alinea behandelt een ander deelonderwerp. Welke alinea's zou je dus kunnen samenvoegen?
- Uit hoeveel alinea's bestaat jouw tekst: vier, vijf of zes? Op welke manier laat je zien wanneer een nieuwe alinea begint?

Leerlingen gaan vervolgens in tweetallen aan de slag met het lijstje kwaliteitscriteria, de modeltekst die in de eerste les is besproken en de feedbackvragen. De leerlingen lezen elkaars tekst en gaan samen na op welke alinea en op welk tekstgedeelte de feedbackvraag betrekking heeft. Dat noteren ze op het feedbackformulier dat ze allemaal hebben ontvangen. Vervolgens geven de leerlingen elkaar schrijfadviezen. De docente loopt hierbij rond om na te gaan of de adviezen specifiek genoeg geformuleerd zijn en de leerlingen de gegeven adviezen daadwerkelijk kunnen gebruiken bij het herschrijven van hun eigen tekst.

Strategie 4. Activeren van leerlingen als belangrijke informatiebronnen voor elkaar

In het begin van dit hoofdstuk werd de effectiviteit van *peer feedback* genoemd. De docent kan de leerlingen op allerlei manieren verantwoordelijkheid geven voor elkaars werk, zowel in het begin van een ontwikkelingsproces als in een verder gevorderd stadium.

Voorbeeld 1: Een schrijfplan van, voor en door de leerlingen

Op CS De Hoven schrijft klas 2vmb0-tl een zakelijke brief aan de organisatie van de beroepskeuzemarkt On Stage. Daarin beschrijven ze welk beroep er sowieso op deze beurs gepromoot moet worden en waarom. In de eerste les hebben de leerlingen de criteria van een zakelijke brief vastgesteld. In de tweede les staat het maken van een **schrijfplan** en een 'skelet' van de brief centraal, waarbij de docente benadrukt dat de leerlingen elkaar gaan helpen bij het verzamelen van informatie voor hun brief. De eerste opdracht is dat de leerlingen individueel bedenken welk beroep ze op de beurs zeker willen zien, met daarbij één argument. Daarvoor gebruiken ze het volgende formulier:

2VMB0-T ZAKELIJKE BRIEF

NAAM: _____ klas: _____

Binnenkort ga je naar de beroepenmarkt On Stage in de Lockhorst. Je schrijft een brief aan de organisatie, omdat jouw lievelingsberoep er zeker bij moet staan. Leg uit waarom je vindt dat het op de beurs gepromoot moet worden.

Beroep:	
Argument 1	
Argument 2	
Argument 3	
Argument 4	

Hier ga ik aan denken bij het schrijven van mijn zakelijke brief:

Klassikaal noemen enkele leerlingen hun beroep met argument. De docente bespreekt in een klassengesprek ook de kwaliteit van de onderbouwing: overtuigt dit argument de organisatie om het beroep te promoten?

Vervolgens gaan de leerlingen in groepjes uiteen, op basis van de sector waartoe hun beroep behoort (in elke hoek van het lokaal hangt een poster):

- groen & natuur;
- handel & economie;
- techniek;
- zorg, welzijn & maatschappij.

De leerlingen wisselen hun argumenten uit en schrijven op basis hiervan een tweede en derde argument op hun formulier. Vervolgens schrijven leerlingen hun beroep en hun beste argument op een post-it-briefje, dat ze opplakken bij de poster van hun sector. Daarna lopen de leerlingen langs de andere drie sectorenpsters en nemen één argument over (een vierde argument) dat ze goed vinden voor de onderbouwing van hun eigen beroep. Ten slotte bespreekt de docent klassikaal de argumenten en nogmaals de kwaliteit ervan. De leerlingen krijgen de tijd om hun argumenten aan te vullen, te herformuleren en te verbeteren. De docent geeft aan dat de leerlingen hiermee de inhoud voor hun middenstuk van de brief hebben geformuleerd. In de volgende les schrijven de leerlingen hun kladversie, aan de hand van de criteria en modelbrief (les 1) en de verzamelde argumenten (les 2). De docent benadrukt dat het schrijven in de les gebeurt, zodat ze zicht houdt op wat leerlingen doen, hoe en waarom.

Voorbeeld II: De beste beschouwende tekst

In 4-vmbo van Het Rhedens in Dieren hebben de leerlingen een beschouwende tekst over de voor- en nadelen van digitaal lesmateriaal geschreven. De focus bij de eerste revisie ligt op de samenhang. De docente laat leerlingen hun eigen tekst beoordelen aan de hand van het beoordelingsformulier 'Samenhang', dat in de lessen ervoor samen is besproken en gebruikt om voorbeeldteksten te analyseren en te beoordelen:

Beoordelingsformulier 'Samenhang' bij beschouwende tekst - leerlingversie

	Samenhang	Ja	Enigszins	Nee
1	Mijn tekst is opgebouwd uit een inleiding, kern en slot.			
2	Ik kan verbanden in mijn tekst duidelijk maken met behulp van signaalwoorden, verbindingswoorden of overgangszinnen. Ik heb hierbij gebruikgemaakt van de tips uit paragraaf 6.1.			
3	Ik verdeel mijn tekst in alinea's.			
3.1	In de inleiding heb ik een passende manier uit paragraaf 6.2 gebruikt.			
3.2	In de kern beschrijf ik in de eerste alinea mijn antwoord op vraag 2a.			
3.3	In de kern beschrijf ik in de tweede alinea alleen de voordelen.			
3.4	In de kern beschrijf ik in de derde alinea alleen de nadelen.			

3.5	In het slot heb ik de voor- en nadelen tegen elkaar afgewogen.			
3.6	In het slot heb ik een slotconclusie verwoord.			
	Spelling			
4	Ik heb mijn tekst nagekeken op taal- en spelfouten.			
4.1	Ik heb extra aandacht besteed aan het spellen van de werkwoorden.			

De docente geeft de leerlingen vervolgens de docentenversie van het formulier (waarbij *ik* is veranderd in *jij* en *mijn* in *jouw*). Ze vraagt de leerlingen hun eigen beoordeling met die van haarzelf te vergelijken:

- Bij welke aspecten is de beoordeling hetzelfde?
 - Markeer het aspect met groen op je eigen beoordelingsformulier als zowel de docent als jijzelf een 'ja' hebben ingevuld.
 - Markeer het aspect met geel op je eigen beoordelingsformulier als zowel de docent als jijzelf een 'enigszins/nee' hebben ingevuld.
- Bij welke aspecten is de beoordeling verschillend? Zet daarbij een uitroepeteken in de kantlijn.

De leerlingen gaan nu in tweetallen na welke aspecten met groen zijn gemarkeerd: hebben beide leerlingen dezelfde aspecten groen? Zo nee, dan vergelijken de leerlingen hun teksten met elkaar en leggen ze aan elkaar uit wie het goed heeft gedaan en wat en hoe ze iets hebben opgeschreven.

Het laatste deel van de les gaan leerlingen aan de slag met het schrijven van de tweede versie van hun tekst. Dit doen ze gezamenlijk: een versie waarbij ze de goede gedeelten van elkaars teksten gebruiken en de andere gedeelten herschrijven op basis van beide teksten en de feedback. De docente loopt langs en vraagt leerlingen wat ze overnemen en wat ze herschrijven en waarom.

Strategie 5. Het stimuleren van eigenaarschap over het eigen leren

In deze laatste paragraaf bespreken we nog drie voorbeelden waarin het eigenaarschap van de leerlingen over hun eigen leren wordt gestimuleerd. Hoewel de hierboven genoemde strategieën ook als zodanig zijn in te zetten, zijn de drie onderstaande voorbeelden gericht op een structurele aanpak van formatief evalueren in de hele lespraktijk. Het gaat daarbij om toekomstige aanpakken op CS De Hoven en het Sint-Joriscollege in Eindhoven.

Voorbeeld 1: Het portfolio afgestoft

De docente van CS De Hoven gaat met collega's en met behulp van SLO het schrijfportfolio afstoffen en formatief evalueren structureel inbedden. Daartoe worden momenteel de leerdoelen van schrijfvaardigheid vanaf de eerste klas in kaart gebracht, worden er functionele schrijfopdrachten aan gekoppeld, en worden er bovendien beoordelingscriteria en *rubrics* bij ontwikkeld, een beoordelingsschaal waarbij zowel de beoordelingscriteria zijn gegeven, alsook de uitwerking ervan, bij-

voorbeeld wat een onvoldoende, voldoende en goede uitwerking is van een ‘afstemming op publiek’.

Aan de hand van een leerlijn in rubricvorm evalueren leerlingen na elke schrijfopdracht hun eigen leerontwikkeling: waar stond ik de vorige keer? Ben ik vooruitgegaan of niet, en hoe komt dat? Waar ga ik de volgende keer aan werken? Uiteindelijk beoordeelt de docent het complete dossier. Ze beoordeelt dus niet meer elke opdracht apart, maar baseert haar uiteindelijke beoordeling op het schrijfproces dat de leerling heeft doorgemaakt en op de vraag in hoeverre de leerdoelen zijn behaald.

Voorbeeld II: Een eigen website als portfolio

Een leerlijn schrijven voor de bovenbouw, waarbij functioneel schrijven, het schrijfproces, feedback en eigenaarschap bij leerlingen centraal staat: dat is het doel waarmee de docenten van het Sint-Joriscollege aan de slag zijn gegaan met een ‘eigen’ leerlijn schrijven. Iedere leerling vult gedurende het schooljaar een eigen website met zijn zelf geschreven teksten rondom een bepaald thema, waarbij de inhoud van het vak Nederlands en de belevingswereld van de jongeren centraal staan en leerlingen in klas 4 toewerken naar het beoogde referentieniveau 3F (teksttypen, taken en taakkenmerken).

	Periode 1	Periode 2	Periode 3	Periode 4
Thema	sociale media/ communicatie	nieuws	literatuur	taalbeschouwing, taalontwikkeling
Teksttype	zakelijke e-mail + tweet	column voor een algemeen lezer- publiek	recensie voor jon- geren	achtergrondartikel voor <i>Quest</i>
Focus op Taak- kenmerken	samenhang, op- bouw, afstemming doel/publiek, con- venties	samenhang, op- bouw, afstemming doel/publiek, brongebruik, for- mulering en stijl (beeldspraak en stijlfiguren)	samenhang, op- bouw, afstemming doel/publiek, ar- gumenteren	samenhang, op- bouw, afstemming doel/publiek, brongebruik, aan- tekeningen maken bij artikelen/hoor- colleges

Elke schrijfopdracht kent eenzelfde opbouw, met de fasen *oriëntatie*, *voorbereiding*, *schrijven* en *feedback & plaatsen*, waarin minimaal twee feedbackronden zijn opgenomen. In blok 1 schrijven leerlingen bijvoorbeeld een zakelijke e-mail aan een journalist, auteur of taalwetenschapper die in respectievelijk blok 2, 3 of 4 een gastcollege of workshop komt verzorgen. In de e-mail beschrijven de leerlingen de aanleiding, het verzoek en het doel, en geven ze de nodige praktische informatie. Daarnaast schrijven ze een tweet voor het schoolaccount waarop ze laten weten dat ze betreffende spreker hebben uitgenodigd.

Voor de schrijfopdracht formuleren leerlingen een concreet en realistisch leerdoel op macroniveau (*Ik verdeel mijn tekst in een inleiding, kern en slot*), op mesoniveau (*Ik deel mijn tekst op in alinea's en behandel per alinea één deelonderwerp*) en op microniveau (*Ik vervoeg de werkwoorden in mijn e-mail allemaal goed*). Na feedback en revisie reflecteren leerlingen per taakkenmerk op waar ze staan (bijvoorbeeld

samenhang, afstemming op doel, argumentatie, brongebruik, taalverzorging). Leerlingen gaan na of ze hun leerdoel hebben bereikt en ze stellen voor het volgende blok een nieuw of aanvullend leerdoel, afhankelijk van hun leerontwikkeling en waaraan ze willen werken. Ook procesaspecten (bijvoorbeeld zelfreflectie, feedback geven op het werk van anderen) worden daarin meegenomen.

Hiervoor is een rubricschema voor het hele vierde leerjaar ontwikkeld, met in totaal tien product- en vier procesaspecten, waarbij de leerling en de docent aangeven waar de leerling staat op de leerlijn: *Je moet aan de bak* (referentieniveau <2F), *Je bent op weg* (referentieniveau 2F), *Je hebt het goed gedaan* (referentieniveau <3F) of *Je bent keigoed* (referentieniveau 3F). Per aspect zijn algemene en indien nodig genrespecifieke kwaliteitscriteria gesteld. De onderstaande tabel geeft een voorbeeld voor een productaspect (leesbaarheid) en een procesaspect (zelfreflectie: haalbare doelen stellen).

	Ga aan de SLAG!	Je bent OP WEG!	Je hebt het GOED gedaan!	Je bent KEIGOED!
Leesbaarheid: titel, tussenkopjes, opmaak, briefindeling enz.	<p>Je maakt de tekst redelijk op.</p> <p>Je gebruikt in brieven en e-mails de juiste lay-out.</p> <p>Je gebruikt bij artikelen, werkstukken en verslagen een titel.</p> <p>Je gebruikt soms tussenkopjes.</p> <p><i>Je gebruikt een aanhef en afsluiting.</i></p> <p><i>Je vult de onderwerpregel in.</i></p>	<p>Je maakt de tekst goed op.</p> <p>Je gebruikt in brieven en e-mails de juiste lay-out.</p> <p>Je gebruikt bij artikelen, werkstukken en verslagen titel en tussenkopjes.</p> <p><i>Je gebruikt een correcte en gepaste aanhef en afsluiting.</i></p> <p><i>De onderwerpregel maakt het onderwerp van je e-mail duidelijk.</i></p>	<p>Zie: Je bent OP WEG!</p> <p>Je stemt de layout af op doel en publiek.</p> <p><i>De onderwerpregel maakt het onderwerp en het doel van je e-mail duidelijk.</i></p>	<p>Je geeft een heldere structuur aan de tekst, met witregels, marges en kopjes.</p>
Zelfreflectie: haalbare doelen stellen	<p>De docent formuleert mijn leerdoelen op macro-, meso- en microniveau.</p> <p>Mijn doelen zijn meestal te vaag en niet haalbaar en realistisch.</p>	<p>Ik formuleer met hulp van mijn docent mijn eigen leerdoelen op macro-, meso- en microniveau.</p> <p>Mijn doelen zijn vaak nog niet concreet genoeg en/of niet altijd haalbaar en realistisch.</p>	<p>Ik formuleer mijn eigen leerdoelen op macro-, meso- en microniveau.</p> <p>Mijn doelen zijn concreet geformuleerd en haalbaar.</p>	<p>Ik formuleer mijn eigen leerdoelen op macro-, meso- en microniveau en pas deze aan waar nodig.</p> <p>Ik formuleer mijn leerdoelen op basis van eerdere leerervaringen en ontvangen feedback op eerder werk.</p>

Voor een zakelijke e-mail zijn bij conventies de onderwerpsregel, de aanhef en afsluiting belangrijk, terwijl dit in een column bijvoorbeeld weer niet het geval is. De

genrespecifieke criteria worden daarom cursief weergegeven. Aan het einde van het schooljaar baseert de docent de beoordeling op een door de leerlingen uitgekozen eindopdracht, waarin alle aspecten samenkomen en de leerling in een videopitch zijn leerontwikkeling presenteert (leerdoelen, ontwikkeling, een top- en een leerpunt voor volgend schooljaar).

Voorbeeld III: Zicht op het eigen leerproces

Voordat de leerlingen van het Carmel College hun eerste versie van hun tekst – een opiniërende bijdrage op een website met een algemeen lezerspubliek – schrijven, bespreekt de docente de onderdelen waar bij deze opdracht de focus op ligt: structuur (alineaopbouw; indeling in inleiding-kern-slot) en afstemming op doel en publiek. Daarvoor laat de docente een tekst van GeenStijl.nl zien:

NL's anti-terreurpolitie is blut en onderbezet

De Nederlandse Dienst Speciale Interventies (DSI, awesome foto's van DDP alhier) verkeert in zwaar weer. En dat's niet zo leuk, gezien het eigenlijk 's lands eerste en enige verdedigingslinie tegen DE TERRORISTEN is. Enfn, echt alles lijkt er kudit. Komt die onheisPELLende kwoot des doods. "Dat melden twee bronnen op het hoogste niveau binnen de politie-organisatie aan De Telegraaf. (...) Maar, geen zorgen. We zijn gered. De politie weet er van. "De leiding betreurt de situatie en gaat in gesprek met de betreffende collega's." Slaap zacht, de overheid waakt.

De leerlingen mogen een eerste reactie geven op tekst: wat valt jullie op aan deze tekst? Veel, blijkt uit de reacties:

- Het is helemaal niet netjes ingedeeld./Het is niet overzichtelijk.
- Het staat allemaal in een keer doorgescreven./Ik zie geen inleiding.
- Er staan allemaal afkortingen in die ik niet ken.
- Ik begrijp die Engelse begrippen niet./Er staat 'das niet leuk' en 'kudit'.


De docente stelt vervolgens met de leerlingen vast wat de onderdelen 'structuur' en 'afstemming op doel en publiek' inhouden aan de hand van de gestelde kwaliteitscriteria. De leerlingen stellen vervolgens voor één van deze onderdelen een persoonlijk leerdoel vast. Dat doen ze op basis van hun ervaring tijdens en feedback op eerdere schrijfopdrachten. Vervolgens schrijven de leerlingen hun eerste versie.


Voordat de leerlingen feedback ontvangen, openen ze op hun laptop hun schrijfopdracht en ontvangen ze een werkblad, waarop ze voor de verschillende onderdelen een diagnose geven van hun vaardigheid door de betreffende smiley te omcirkelen: onvoldoende, voldoende, goed. Als ze dat gedaan hebben, krijgen ze van de docent hun tekst met feedback terug. Ze vergelijken hun eigen diagnose met die van de docent. Komen de diagnoses overeen of niet? Dat vullen ze in bij het tweede onderdeel, en ze lichten het toe:

Vergelijk eigen diagnose en docentdiagnose:


1. Lees je tekst nog een keer door met de beoordelingscriteria ernaast. Geef een inschatting van jouw vaardigheden op de verschillende onderdelen. Bekijk vervolgens de feedback van de docent. Wat komt overeen? Wat verschilt? Markeer de verschillen met een pen of een markeerstift.


Afstemming op doel

Eigen diagnose



Docent-diagnose



Afstemming op publiek

Eigen diagnose


Docent-diagnose


Tekstopbouw

Eigen diagnose


Docent-diagnose


2. Schrijf per hoofdaspect je reactie op. Wat had je verwacht, wat niet? Wat ging beter dan verwacht? Wat ging minder goed dan verwacht? Wat vond je moeilijk? Voor welk onderdeel had je jezelf een leerdoel gesteld?

Afstemming op doel _____

Afstemming op publiek _____

Opbouw/structuur _____

Omwille van de ruimte zijn op dit werkblad de aspecten woordenschat en taalverzorging niet opgenomen.

Nu leerlingen weten waar ze 'staan', is het belangrijk dat ze ook inzicht krijgen in hoe ze een stap verder komen in hun ontwikkeling. Daarvoor gaan ze in groepjes van vier aan de slag. Iedere leerling verzamelt op zijn werkblad drie specifieke tips van leerlingen die bij een bepaald onderdeel al een stapje verder zijn. Leerlingen vergelijken hun werkbladen met elkaar en geven elkaar vervolgens aan de hand van elkaars teksten concrete tips, zoals:

- Ik heb witregels, jij niet. Die zet je tussen verschillende alinea's, zodat het overzichtelijk wordt.
- Geef in de inleiding aan wat je mening is. Dat staat er nu niet duidelijk.
- Je gebruikt woorden als 'zeiken' en 'rot'. Dat is niet netjes in deze tekst. Dat moet je netter zeggen, want je schrijft aan een volwassene.

Bij het laatste onderdeel van het werkblad vullen leerlingen opnieuw in aan welk onderdeel ze gaan werken en hoe ze dat concreet aanpakken. Na het herschrijven van de tekst controleren ze aan de hand van de kwaliteitscriteria of ze hun leerdoel hebben behaald.

Tot slot

In deze bijdrage zijn vele voorbeelden bij de verschillende strategieën voor formatief evalueren de revue gepasseerd. Uiteindelijk hebben al deze strategieën gemeen dat ze de docent en de leerling inzicht geven in het leerproces van de leerling. Dat de leerling in meer of mindere mate eigenaar is van zijn eigen leerdoelen. En dat hij zijn leren kan (bij)sturen door feedback van de docent, zijn klasgenoten en van zichzelf. Kortom, het leren staat centraal. Leren van jezelf en van elkaar, waarbij summatieve toetsen niet meer het leerproces doorbreken, maar alleen aan het einde van een leseenheid, periode of schooljaar worden ingezet. Leren waarbij formatieve technieken en activiteiten in dienst staan van het leren. Leren waarbij een leerling telkens de kans krijgt om te laten zien waar hij staat en hoe hij zich heeft ontwikkeld. Leren waarbij een leerling niet wordt afgerekend op gemaakte fouten. Leren waarbij feedback de sleutel is om de deur naar de feedbackcultuur te openen, en die van de toetscultuur te sluiten.

Literatuur

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: Minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-26.
- Sluijsmans, D.M.A., Joosten, D., & Van der Vleuten, C.P.M. (2013). *Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Den Haag: NWO-PROO.

Over de auteur

Gerdineke van Silfhout is taalexpert en gepromoveerd op de begrijpelijkheid van studiematerialen in het voortgezet onderwijs. Zij is werkzaam als leerplanontwikkelaar bij SLO, Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling. Ze begeleidt een vijftal scholen bij het implementeren van formatieve evaluatie bij het vak Nederlands. Andere projecten richten zich op taaldomeinen in samenhang, curriculum & toetsing en taal in andere vakken.
E-mail: g.vansilfhout@slo.nl.