

*Gerdineke van Silfhout (a) & Elise van der Molen (b)*

*(a) SLO*

*(b) Calvijn College*

*Contact: g.vansilfhout@slo.nl*

*m.e.vander.molen@lyceum.csdehoven.nl*

## **Toetsen om te leren: het schrijfonderwijs op een hoger niveau!**

### **1. Inleiding**

In tegenstelling tot summatief toetsen, is het primaire doel van formatief toetsen leerlingen inzicht geven in hun eigen leerproces en onderwijs op maat geven (o.a. Hattie & Timperley 2007; Sluijsmans e.a. 2013). Daarvoor is nodig dat je als docent een goed beeld hebt van:

- a. waar de leerling naar toewerkt;
- b. waar de leerling staat;
- c. hoe de leerling naar de gewenste situatie komt.

Alleen op die manier ervaren leerlingen toetsing en evaluatie als onderdeel van het leren. Immers, om te weten waar een leerling staat en hoe hij tot de gewenste situatie komt, is het van belang dat leerlingen fouten maken en feedback krijgen om hun leren te verbeteren. Daarvoor is de huidige vorm van vooral summatieve toetsing niet genoeg. Het doet namelijk onvoldoende recht aan het brede kader van leren, aan ontwikkeling en aan meer maatwerk – hoewel summatieve toetsing natuurlijk nodig blijft om vast te stellen of de vastgestelde doelen zijn behaald (eind basis- en voortgezet onderwijs bijvoorbeeld). Daarvoor is het nodig om formatieve evaluatie en feedback meer en beter te integreren in het leerproces.

Tegelijkertijd geven docenten aan behoefte te hebben aan meer houvast om de ontwikkeling van hun leerlingen te kunnen volgen, te beoordelen en om maatwerk te kunnen bieden. In een project met zeven pilotscholen zijn docenten, onder begeleiding van SLO, het expertisecentrum leerplanontwikkeling, aan de slag gegaan met de strategieën en de bijbehorende technieken van formatief evalueren in lessen Nederlands, Engels en wiskunde. De vijf strategieën van formatieve evaluatie (Leahy e.a. 2005) vormen daarbij het uitgangspunt (zie: Figuur 1).

	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.
Mede-leerling	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 formatieve evaluatie (Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam 2005).

De vijf strategieën laten zien dat formatieve evaluatie gericht is op het verbeteren van het leren, waarbij de rollen van de docent en de leerling veranderen: de docent begeleidt het leerproces van de leerlingen en de leerlingen worden in meer of mindere mate eigenaar van hun eigen leren door (a) met de docent de leerdoelen en succescriteria helder te krijgen en (b) te reflecteren op hun leerontwikkelingen. Alleen zo kunnen leerlingen hun leerontwikkelingen volgen, kunnen de docent en de leerlingen elkaar effectieve feedback geven en kunnen de leerdoelen worden behaald. We zullen enkele strategieën illustreren met een voorbeeld, uitgevoerd op van het Calvijn College in Hardinxveld-Giessendam.

## 2. Het realiseren van effectieve taken als bewijs voor leren

Voor het onderdeel ‘lezen’ is het belangrijk om inzicht te krijgen in het leerproces van de leerlingen. Daarom wordt ‘lezen’ op CS de Hoven gekoppeld aan ‘schrijven en praten over de inhoud en de vorm van de teksten’. Zo bleek uit eerdere observaties en opdrachten dat de 1-havo/vwo-leerlingen moeite hebben om de opbouw van teksten te doorgronden en om zelf een goede opbouw in hun teksten aan te brengen. Daarom gaat de docent aan de slag met het onderdeel ‘tekstopbouw’, in een functionele context. Leerlingen krijgen in duo’s een verknipte tekst in genummerde stukken. In overleg leggen ze de stukken in de juiste volgorde, waarna een klassikale uitwisseling plaatsvindt. Daarvoor gebruikt de docent wisbordjes. Alle leerlingen schrijven het nummer van de eerste alinea op hun wisbordje en steken het tegelijkertijd omhoog. Zo controleert de docent in een oogopslag of de leerlingen de inleiding hebben kunnen onderscheiden van de andere fragmenten.

Uit de genoteerde letters blijkt dat leerlingen twee alinea’s aanmerken als mogelijke inleiding en dat de klasverdeling ongeveer 50/50 is. Daarom vindt een klassikale discussie plaats over hoe je een inleiding kunt herkennen. Een van de leerlingen weet mooi onder woorden te brengen waarom het ene fragment wel de inleiding is en een ander niet: “In fragment 1 staat geen informatie over de hoofdpersoon en in fragment 3 staat er bij waar ze vandaan komt en hoe oud ze is”. Een andere leerling vult aan: “Ze wordt geïntroduceerd en een inleiding is een introductie”.

## 3. Open taken in plaats van meerkeuzevragen

In het vervolg van de les analyseren leerlingen de inleiding van verschillende modelteksten en hoe de auteur daarin de aandacht van de lezer trekt: door voorbeelden, door vragen stellen, door de aanleiding noemen, door een anekdote, enz. Opnieuw gaat de docent na of de leerlingen de behandelde stof beheersen. De docent kiest niet voor de vragen uit de methodetoets, waarin leerlingen een fragment lezen en een bijbehorende meerkeuzevraag beantwoorden over hoe de auteur de aandacht van de lezer trekt. Leerlingen krijgen twee tekstjes waarvan de inleiding ontbreekt. Deze worden kort besproken aan de hand van de volgende vragen:

- Waar gaat de tekst over?
- Waaraan kan ik dat zien?
- Wat vertellen de tussenkopjes?
- Enz.

Vervolgens kiezen leerlingen een van de twee tekstfragmenten uit en schrijven ze er (individueel) een inleiding bij, waarbij ze een van de behandelde manieren kiezen om

de lezer nieuwsgierig te maken. Ze schrijven de inleiding als huiswerk en leveren het digitaal in bij hun docent. Voor de volgende les heeft de docent enkele inleidingen geselecteerd. Leerlingen achterhalen hoe de auteur de aandacht van de lezer trekt, welke formuleringen er zijn gebruikt en in hoeverre het doel is bereikt. Vervolgens bekijken en verbeteren leerlingen elkaars inleiding, geven ze elkaar feedback en verbeteren ze hun eigen inleiding.

Deze aanpak geeft de docent continu de gelegenheid om vast te stellen waar de leerlingen staan tijdens het leren. Er vindt veel interactie en uitwisseling plaats, waarbij alle leerlingen betrokken zijn. De leerlingen krijgen productieve taken, zodat de docent kan nagaan of de leerlingen de stof ook echt beheersen en of de leerdoelen zijn behaald. Als dat niet het geval is, kan de docent op verschillende momenten ingrijpen: tijdens de instructie, tijdens het werken in duo's, tijdens klassikale gesprekken, tijdens en na het schrijven van eerste tekstjes of tijdens het herschrijven van de teksten.

#### 4. Feedback gericht op verder leren

Bij het herschrijven, is het geven van feedback cruciaal. Immers, om stappen te maken in het leerproces moeten leerlingen weten waar ze staan ten opzichte van het te behalen doel en moeten ze weten hoe ze daar moeten komen. De feedback moet dus (a) specifiek geformuleerd zijn, (b) te herleiden zijn tot de leerdoelen en de gegeven instructie, (c) richting geven én (d) zo snel mogelijk gegeven worden nadat een prestatie is geleverd.

Feedback op schrijfproducten krijgt op CS de Hoven op twee manieren vorm. Daarvoor zijn eerst de leerdoelen van schrijfvaardigheid vanaf de eerste klas in kaart gebracht, zijn functionele schrijfp opdrachten ontwikkeld en zijn beoordelingscriteria opgesteld aan de hand van het Referentiekader. Daarvan zijn *rubrics* ontwikkeld vanaf klas 1. Leerlingen schrijven bijvoorbeeld in alle leerjaren van het vmbo een instructieve tekst, zoals bijvoorbeeld een tekst bij een eigen ontworpen lego-kunstwerk. De *rubric* is opgebouwd aan de hand van de categorieën voor taakuitvoering in het Referentiekader: 'samenhang', 'afstemming op doel', 'afstemming op publiek', 'woordenschat' en 'leesbaarheid', en aangevuld met 'formuleren' en 'inhoud'. Voor elke schrijftaak is een deel van de *rubric* hetzelfde en een deel tekstsoortspecifiek (zie: Figuur 2, cursief). Voor klas 1 en 2 ziet het onderdeel 'formuleren' er als volgt uit:

Formuleren			
Ga aan de SLAG! (< 1F)	Je bent OP WEG (1F) gedaan! (<2F)	Je hebt het GOED (2F)	Je bent KEIGOED!
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je gebruikt alleen bekende woorden of woorden uit de opdracht.</li> <li>• Je hebt nog weinig variatie in je woordgebruik.</li> <li>• <i>Bij het beschrijven van de stappen van de instructie gebruik je weinig of niet de juiste instructiewerkwoorden.</i></li> <li>• <i>Je gebruikt af en toe de gebiedende wijs (Pak, Neem, Voeg x toe, enz.) in de stapsgewijze instructie.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je gebruikt met name de woorden uit de opdracht.</li> <li>• Je gebruikt ook iets minder vaak voorkomende woorden.</li> <li>• <i>Je gebruikt meestal de juiste instructiewerkwoorden om de stappen te beschrijven.</i></li> <li>• <i>Je gebruikt meestal de gebiedende wijs (Pak, Neem, Voeg x toe, enz.) in de stapsgewijze interactie.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je varieert het woordgebruik goed.</li> <li>• Je maakt soms nog fouten met uitdrukkingen.</li> <li>• <i>Je gebruikt de juiste instructie-werkwoorden om de stappen te beschrijven.</i></li> <li>• <i>Je gebruikt de gebiedende wijs (Pa, Neem, Voeg x toe, enz.) in de stapsgewijze instructie.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zie: Je hebt het GOED gedaan!</li> <li>• Je varieert het woordgebruik goed en je voorkomt herhaling.</li> <li>• Je kiest bijna altijd de juiste woorden en uitdrukkingen.</li> </ul>

Figuur 2 – Formuleren.

Aan de hand van de leerlijn in *rubric*vorm evalueren leerlingen zichzelf of elkaar na elke versie hun leerontwikkeling. De volgende vragen zijn daarin leidend:

- Waar stond ik/jij de vorige keer?
- Waar sta ik/jij nu?
- Waar geeft de docent of mijn medeleerling aan waar ik sta?
- Wat moet ik/jij doen om verder te komen?
- Waar ga ik daarom aan werken?

Door te evalueren tijdens het leren, krijgen leerlingen zowel de kans om te laten zien waar ze staan als de mogelijkheid om van hun fouten te leren en deze te verbeteren. Zo kunnen ze laten zien hoe ze zich hebben ontwikkeld (zie ook: Van Silfhout, *te verschijnen*). Formatieve evaluatie is daarmee een belangrijk middel in het instrumentarium dat de docent tot zijn beschikking heeft om gestelde doelen te bereiken, om leerlingen verder te helpen in hun leren en om het aantal ‘afreken’-momenten terug te brengen.

Meer concrete lesuitwerkingen van formatief evalueren in het primair en voortgezet onderwijs vindt u op: <http://nederlands.slo.nl/themas/formatief-evalueren>.

## 10. Taalvaardigheid secundair onderwijs/voortgezet onderwijs

### Referenties

- Hattie, J. & H. Timperley (2007). "The power of feedback". In: *Review of Educational Research*, 77 (1), p. 81-112.
- Leahy, S., C. Lyon, M. Thompson & D. Wiliam (2005). "Classroom assessment: Minute by minute, day by day". In: *Educational Leadership*, 63 (3), p. 18-26.
- Sluismans, D., D. Joosten & C. Van der Vleuten (2013). *Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Den Haag: NWO-PROO.
- Van Silfhout, G. (2016). 'Continu leren bij het vak Nederlands. Hoe een toetscultuur langzaam plaatsmaakt voor een feedbackcultuur'. In: D. Sluismans & R. Kneyber (red.). *Toetsrevolutie*. (Te verschijnen bij Uitgeverij Phronese).