

Leerlingen evalueren hun eigen leerproces

Gerrit ter Horst^a, Trudy van de Kam^b, Rob van Stiphout^c,
Diana Baas^d en Jos Castelijns^d

- a • Christelijke Basisschool De Meander, Nijverdal
- b • Openbare Basisschool de Lindt, Helmond
- c • Openbare Basisschool De Rakt, Helmond
- d • Lectoraat Eigentijds Beoordelen in het Onderwijs,
Hogeschool de Kempel, Helmond

Een bewerkte versie van de tekst in dit boekje is ook verschenen in:
Sluijsmans, D., & R. Kneyber (red.). Toetsrevolutie: naar een feedbackcultuur in het
voortgezet onderwijs. Culemborg: Phonese.

Leerlingen evalueren hun eigen leerproces

Samenvatting

Leraren in het basisonderwijs besteden veel tijd aan het evalueren van het werk van leerlingen. Evalueren in het onderwijs (al dan niet door het afnemen van toetsen) heeft verschillende functies, namelijk vaststellen wat leerlingen hebben opgestoken van het onderwijs (evalueren van het leren) en leerlingen bewust maken van hun eigen leerproces (evalueren om te leren). In dit boekje gaan we vooral in op de tweede functie. Evalueren om te leren is niet alleen een zaak die van leraren een actieve rol vraagt, maar ook van leerlingen. Onderzoek laat zien dat evalueren om te leren een positieve invloed heeft op de motivatie en zelfregulering van leerlingen. Van motivatie en zelfregulering is bekend dat ze leiden tot betere leerprestaties van leerlingen. In dit boekje gaan we in op de verschillende strategieën die leraren en leerlingen kunnen gebruiken bij evalueren om te leren. We illustreren deze strategieën aan de hand van enkele voorbeelden.

In dit boekje worden enkele theoretische achtergronden beschreven van 'Denken om te leren'. Denken om te leren is een praktische aanpak voor leraren om evalueren om te leren te integreren in het dagelijkse onderwijs. Evalueren om te leren krijgt vorm door met leerlingen in gesprek te gaan over hun leerproces. Er zijn drie soorten gesprekken, namelijk oriëntatie-, begeleidings- en reflectiegesprekken.

Toetsen in het onderwijs

Leraren in het basisonderwijs gebruiken verschillende methoden om het leren van leerlingen te evalueren, zoals het afnemen van gestandaardiseerde toetsen, methodegebonden toetsen, schriftelijke proefwerken en mondelinge overhoringen. In dit artikel noemen we voor het gemak al die verschillende beoordelingsmethoden 'toetsen'. En onder de term 'toetsen' vatten we ook al die meer of minder gestructureerde observaties van het gedrag van leerlingen en de leergesprekken die leraren met leerlingen hebben om te evalueren hoe het met het leren gesteld is. Als je alle toetsen, die leerlingen in hun schoolloopbaan maken, zou optellen dan zou je tot een indrukwekkend aantal komen. Afgaande op de hoeveelheid tijd die eraan wordt besteed, zou je verwachten dat het maken van toetsen leidt tot betere leerprestaties van leerlingen. Waarom er anders zoveel tijd en energie aan besteden? De Australische onderwijsonderzoeker John Hattie concludeert dat het veelvuldig afnemen van toetsen inderdaad leidt tot betere leerprestaties (2007). Hij plaatst daar wel een kanttekening bij. Als je verder niets met de toetsresultaten doet, heeft regelmatige toetsing geen invloed op prestaties. Met name het geven van feedback naar aanleiding van toetsresultaten maakt voor leerlingen het verschil, stelt Hattie. Dat is begrijpelijk. Als je de resultaten en het proces niet met leerlingen bespreekt, kan er van invloed op het leren van leerlingen geen sprake zijn. Leerlingen hebben misschien minder gepresteerd op de toets, maar hoe ze het anders kunnen aanpakken weten ze dan nog steeds niet.

Wat kunnen leraren doen om ervoor te zorgen dat evalueren wél een impuls geeft aan het leren van leerlingen? Hoe kunnen leerlingen meer profiteren van beoordelingen? Welke rol speelt zelfregulering hierbij? Op deze vragen willen we in dit boekje ingaan.

Evaluëren van en evalueren om te leren

Evaluëren is het proces waarbij gegevens over het leren van leerlingen worden verzameld en geïnterpreteerd. Evaluëren heeft verschillende functies. Eén daarvan is vaststellen wat leerlingen hebben opgestoken van het onderwijs. Door van tijd tot tijd toetsen af te nemen, te observeren en werk van leerlingen na te kijken, krijgen leraren inzicht in waar leerlingen staan in hun leer- en ontwikkelingsproces. Met gestandaardiseerde toetsen (zoals de toetsen van een leerlingvolgsysteem) krijgen leraren een beeld van waar leerlingen staan door hun prestaties te vergelijken met die van een representatieve landelijke steekproef. De positie van de leerling ten opzichte van de landelijke steekproef wordt meestal uitgedrukt in een niveau. Methodegebonden toetsen laten zien waar leerlingen staan in hun leerproces door hun prestaties te vergelijken met een bepaald criterium (bijvoorbeeld minimaal 80% van de antwoorden goed op een toets met staartdelingen onder de 100). Van tijd tot tijd vaststellen wat leerlingen hebben opgestoken van het onderwijs noemen we 'evalueren van het leren'. In dit verband wordt ook wel de term 'summatief evalueren' gebruikt.

De tweede functie van evalueren wordt 'evalueren om te leren' (of formatief evalueren) genoemd en heeft de bedoeling leerlingen te ondersteunen in hun leerproces. Het is de bedoeling van 'evalueren om te leren' om leerlingen bewust te maken van hoe zij leren. Door het verzamelen van informatie, maar vooral door gesprekken hierover met leerlingen zelf, worden leerlingen bewust gemaakt van de bedoeling van de opdracht en worden ze uitgedaagd na te denken over geschikte leerstrategieën. Een belangrijk kenmerk van deze vorm van evalueren is dat leraren en leerlingen over het leerproces met elkaar in gesprek zijn. Er is interactie en die leidt bij de leerling tot een (beter) inzicht in het eigen leerproces en in wat nodig is om hun leerintenties waar te maken. Dit inzicht wordt metacognitie genoemd. Hattie noemt het bewust aanleren van leer- en metacognitieve strategieën en het geven van feedback als factoren die een positieve invloed hebben op het leren van leerlingen. Het zijn de factoren die bijdragen aan het vergroten van het inzicht van leerlingen in hun eigen leerproces.

Casus 1

Ruud is leraar in groep 6/7. Alle leerlingen hebben voor zichzelf een rapport geschreven. Ruud gaat met Iris in gesprek over haar rapport.

Ruud: Hallo Iris, je hebt zelf een rapport gemaakt over hoe jij vindt dat het gaat in de klas. Vertel eens, hoe gaat het volgens jou?

Iris: Ik vind dat het wel goed gaat. Alleen soms als jij weg gaat, wordt er nog vaak gekletst.

Ruud: Ja.....?

Iris: En daardoor word ik gauw afgeleid.

Ruud: Oké....

Iris: En dat is voor mij moeilijk om dan weer verder te gaan

Ruud: Ja, ja, dat snap ik. Hoe vind je dat het met jou gaat als je het vergelijkt met vorig schooljaar?

Iris: Ik vind dat lezen nu gewoon beter gaat en dat vind ik wel fijner.

Ruud: Oké. Jij hebt ook opgeschreven: het gaat goed op school en mijn werkhouding is beter geworden. Beter geworden dan wanneer?

Iris: Dan afgelopen periode, in groep 6. Ik vind dat het nu wel beter gaat, alleen als jij weg bent dan wordt het moeilijker.

Ruud: Wat is er dan beter over je werkhouding dan vorig jaar?

Iris: Nu heb ik een betere werkplek. Soms praten kinderen over het werk, maar dan praten ze met elkaar en daar heb ik geen last van.

Ruud: Bedoel je dat je je beter concentreren kan dan vorig schooljaar?

Iris knikt.

Ruud: Weet je ook hoe dat komt?

Iris: Dat weet ik zo niet precies, maar ik zat ook bij kinderen in de klas die veel praatten.

Ruud: Oké, dus de plek in de klas, die is toch wel belangrijk?

Iris: Mij maakt het niet uit of ik apart zit, als ik maar fijn kan werken.

Ruud: Dat is helemaal duidelijk, Iris. Goed dat je dat opschrijft; dat je dat ziet en merkt. Je schrijft ook dat lezen beter is gegaan dan vorig jaar. Waaraan merk je dat?

Iris: Ik heb hulp gehad met die leesdingen in leesgroepjes en Estafette werkte ook goed. Ja, niet bepaald heel goed, maar nu gaat het wel beter door al die bladzijdes te lezen en zo. Ik kan nu soepeler lezen. Nu begrijp ik meer woorden.

Casus 1 illustreert wat met metacognitie wordt bedoeld. Iris begrijpt dat concentratie van belang is om goed te kunnen leren. Ze vindt dat de plaats waar ze in de klas zit niet zoveel verschil maakt, als ze maar fijn kan werken. Naast een betere concentratie zijn de extra hulp die ze bij het lezen heeft gekregen en het oefenen 'van al die bladzijdes' factoren die er volgens haar toe bij hebben gedragen dat het lezen nu beter gaat dan vorig jaar.

Bij evalueren om te leren dagen leraren hun leerlingen uit om hun eigen werk te evalueren en op basis hiervan hun eigen leerproces aan te passen. Leerlingen spelen een actieve rol als medebeoordelaars (Segers, 2004), als mede-onderzoeker van hun eigen leerproces. Zij leren hun eigen leerproces sturen. De Amerikaanse onderwijspsycholoog Barry Zimmerman (2007) noemt dat zelfregulerend leren. In dit boekje besteden we aandacht aan evalueren om te leren. Daarbij leggen we een accent op het geven van passende feedback door de leraar en op de actieve rol van de leerling als medebeoordelaar.

Evalueren om te leren: de rol van feedback

De Britse onderzoekers Paul Black en Dylan Wiliam (2009) omschrijven evalueren om te leren als het proces waarbij verzamelde informatie over het leren van leerlingen wordt gebruikt door leraren, leerlingen of medeleerlingen om beslissingen te nemen over volgende stappen in het onderwijsleerproces. Zij benadrukken dat bij evalueren om te leren gebruik wordt gemaakt van informatie (werk en observaties van, gesprekken met leerlingen) over hun eigen leren. Leraar en leerlingen onderling bepalen samen in hoeverre de informatie uitwijst dat de gestelde leerdoelen zijn bereikt.

Op basis van deze gezamenlijke interpretatie nemen zij beslissingen over de stappen die nog gezet moeten worden om hun leerintenties waar te maken. Black en Wiliam hebben een samenhangend model voor evalueren om te leren ontwikkeld. Het bestaat uit vijf strategieën die leraren kunnen toepassen, namelijk:

1. het verhelderen en bespreken van leerintenties en succescriteria;
2. het organiseren van leertaken en gesprekken met leerlingen waaruit kan worden afgeleid of zij de opdracht begrijpen, bijvoorbeeld door het veelvuldig stellen van vragen over de inhoud, het verzamelen en bespreken van data verkregen uit (summatieve) toetsing, observatie en analyse van het werk van de leerlingen;
3. het geven van inhoudelijke feedback waarmee het leren kan worden bevorderd;
4. het activeren van leerlingen zodat ze een instructiebron voor hun medeleerlingen zijn (ook wel peer feedback genoemd);
5. het activeren van leerlingen als eigenaars van hun eigen leerproces (ook wel self-assessment genoemd).

Voor het vormgeven van deze strategieën zijn drie kernprocessen van belang, namelijk begrijpen van de bedoeling van de opdracht (Waar ga ik naar toe?), vaststellen waar leerlingen staan in het leerproces (Waar sta ik nu?) en het bepalen welke stappen leerlingen kunnen zetten om kloof tussen waar zij nu staan en waar zij naar toe willen te overbruggen (Hoe kom ik het best waar ik wil zijn?).

De kernprocessen en de eerste drie strategieën van het model van Black en Wiliam vertonen veel overeenkomst met de kenmerken van effectieve feedback die John Hattie en Helen Timperley (2007) onderscheiden. Feedback is de informatie die leraren leerlingen geven over het bedoeling van de opdracht (feed up), over waar zij staan in hun leerproces (feed back) en over hoe de kloof tussen waar zij nu staan en waar zij naar toe willen overbrugd kan worden (feed forward). Door het geven van feed up worden de leerintenties, succescriteria en het verwachtingsniveau van zowel leraar als leerlingen verhelderd. Feed up correspondeert met de eerste strategie in het model van Black en Wiliam. Feed back houdt in dat bewijzen voor het begrijpen van de instructie worden verzameld en in dialoog met de leerlingen worden geïnterpreteerd (strategie 2). Feed forward correspondeert met de inhoudelijke feed back waarmee het leren wordt bevorderd (strategie 3). Feed back en feed forward geven zonder feed up is eigenlijk niet mogelijk. Hoe zou je immers je leerlingen moeten informeren over of ze op de goede weg zijn, als niet duidelijk is wat de bedoeling van de opdracht is. Feed up en feed back zonder feed forward is weinig effectief, omdat leerlingen dan wel weten waar ze staan en waar ze naar toe gaan, maar nog geen idee hebben hoe ze verder kunnen. Feed forward heeft enkel zin als leerlingen ook weten waar ze staan en wat het bedoeling van de opdracht is.

Hattie en Timperly (2007) onderscheiden verder vier niveaus van feedback.

1. Feedback op taakniveau.

Deze dient om leerlingen aanwijzingen te geven om tot een juist begrip van een opdracht te komen. Feedback op taakniveau is nodig wanneer leerlingen de opdracht verkeerd interpreteren of niet goed begrijpen.

2. Feedback op procesniveau.

Deze geeft leerlingen aanwijzingen in de vorm van (cognitieve) strategieën voor het maken van de opdracht. Feedback op procesniveau is aan de orde wanneer leerlingen wel de opdracht begrijpen, maar niet over effectieve strategieën beschikken om deze te maken.

3. Feedback op het niveau van de zelfregulatie.

Deze informeert de leerlingen over de wijze waarop zij de uitvoering van de opdracht of opdracht plannen, monitoren, het eigen gedrag kunnen bijsturen en de uitvoering en het leerresultaat kunnen evalueren. Deze feedback helpt hen bij het richten en vasthouden van de aandacht die nodig is voor het maken van de opdracht. Feedback op het niveau van de zelfregulering is nodig wanneer leerlingen de opdracht begrijpen en weten welke oplossingsstrategieën ze kunnen hanteren, maar moeite hebben met het reguleren van hun eigen gedrag en het vasthouden van de aandacht of wanneer persoonlijke opvattingen over wat zij kunnen hun motivatie negatief beïnvloeden.

4. Feedback op het persoonlijk niveau.

Deze heeft op geen van bovenstaande niveaus betrekking, maar verwijst naar veronderstelde, meestal positieve persoonskenmerken van de leerlingen (Bijvoorbeeld: 'Knap van jou!'). Hattie en Timperley ontraden het geven van feedback op dit niveau, omdat die leerlingen geen specifieke informatie biedt die kan helpen de volgende stap in het leerproces te maken. Bovendien kan persoonlijke feedback leiden tot allerlei ongewenste neveneffecten zoals vermijdingsgedrag en faalangst. Het geven van beloningen voor het werk van leerlingen in de vorm van sociale versterkers (complimenten) als 'Goed zo!', 'Prima', beloningsstickers, stempels en cijfers kunnen allemaal als een vorm van feedback op persoonlijk niveau worden beschouwd. De leerling leert er alleen van dat de leraar zijn prestatie waardeert, maar krijgt geen inzicht in wat er nu precies goed aan is. Een groot risico is dat beloningen leerlingen extrinsiek motiveren en hun intrinsieke motivatie doet afnemen. Ze leren dan na verloop van tijd alleen nog voor de beloning (een compliment of een hoog cijfer) of om negatieve ervaringen (zoals een onvoldoende) te vermijden en niet meer omdat ze de opdracht interessant of belangrijk vinden (Deci & Ryan, 2001).

Casus 2

Bettina is leraar in groep 7. Tijdens een les waarin studievvaardigheid centraal staat, heeft zij uitgelegd hoe en wanneer de leerlingen verschillende informatiebronnen kunnen gebruiken. Na de instructie schrijven de leerlingen hun persoonlijke leerdoelen op voor deze les. Voordat ze in tweetallen aan het werk gaan worden enkele doelen kort besproken. Aan het eind van de les worden de doelen inhoudelijk geëvalueerd. De leerlingen hebben met het oog daarop enkele korte reflecties opgeschreven.

Bettina: Ik wil, voordat we gaan werken, van een paar kinderen horen waar zij aan willen gaan werken deze les. Julia, wil jij beginnen?

Julia: Ik wil meer onthouden van de teksten.

Bettina: Ja, hoe denk je dat te kunnen bereiken?

Julia: Door goed te lezen en stukjes te herhalen.

Bettina: Oké, dank je wel. Dave, wat wordt jouw doel?

Dave: Ik wil de opdrachten goed maken door geconcentreerd te werken en veel informatie uit de bronnen halen. Dat ga ik doen door goed op te letten bij de uitleg, dan weet je al veel meer.

Bettina: Duidelijk, Dave. Je hebt een helder doel voor ogen. Klaas, waar wil jij aan gaan werken?

Klaas: Ik en Moreno willen goede informatie uit de tekst kunnen halen.

Bettina: Hebben jullie ook al bedacht hoe je denkt dat doel te gaan bereiken?

Klaas: Als je goed samenwerkt.

Bettina: Als je goed samenwerkt Daardoor kun je al meer informatie uit een tekst halen. Twee zien meer dan één?

Aan het eind van de les is er een evaluatiegesprekje.

Bettina: Dave, kun je je nog herinneren wat je hebt opgeschreven op je briefje en wat heb je gebruikt in de les?

Dave: Ik was heel snel klaar, omdat ik geconcentreerd bezig was. En ja.. het ging gewoon ja.. de vragen waren niet zo moeilijk. Dit was een leuke les en als je al oplet bij de uitleg, dan weet je al veel meer en dan gaat het wat makkelijker.

Bettina: Waarom vond je dit een leuke les?

Dave: Ik ging ook nog met de kaart bezig ... en nog met feiten, meningen en conclusies.

Bettina: Wil je nog even uitleggen wat je daarmee bedoelt, Dave?

Dave: Nou, feiten zijn dingen die waar zijn. Meninge n zijn dingen die... een mening is bijvoorbeeld: ik vind het slecht dat auto's op benzine rijden. Dat is dan een mening en een conclusie uhm , die ben ik vergeten.

Bettina: Zijn er dingen die je gaat gebruiken bij een volgende les?

Dave: Sowieso ga ik heel geconcentreerd werken en uhm... gewoon heel veel informatie uit de bronnen proberen te halen. En ik moet gewoon heel goed opletten tijdens de uitleg. Het gaat makkelijker als je eerst goed hebt opgelet.

Casus 2 geeft een voorbeeld van feed up en feed back op het niveau van de zelfregulering. Bettina activeerde haar leerlingen als eigenaars van hun eigen leerproces. De casus laat zien hoe zij door het stellen van vragen haar leerlingen stimuleerde zich het leerdoel, namelijk het halen van informatie uit verschillende bronnen, eigen te maken. De leerstrategieën om het doel te bereiken, mochten de leerlingen zelf uitkiezen. Door herhaling toe te passen wilde Julia de informatie uit de teksten beter onthouden. Dave nam zich voor vooral geconcentreerd te werken en goed op te letten bij de instructie. En Klaas en Moreno wilden het leerdoel bereiken door goed samen te werken. In het evaluatiegesprek met Dave kwam Bettina terug op de zelfreguleringsstrategie die hij bij de opdracht gebruikte.

Figuur 1 combineert de kernprocessen en strategieën uit het model van Black en Wiliam met de kenmerken en niveaus van feedback uit het model van Hattie en Timperley.

Kernprocessen **Waar ga ik naar toe?** **Waar sta ik nu?** **Hoe kan ik daar het beste komen?**

Leraar	1 Feed up verhelderen en bespreken van zowel leerintenties als succescriteria met de leerlingen.	2 Feed back organiseren van gesprekken met leerlingen waaruit kan worden afgeleid of zij de opdracht begrijpen.	3 Feed forward het geven van inhoudelijke feedback waarmee het leren wordt bevorderd.
Mede-leerlingen	1 begrijpen en bespreken van zowel leerintenties als succescriteria.	4 activeren van leerlingen zodat ze een instructiebron voor hun medeleerlingen worden.	
Leerling	1 begrijpen van zowel leerintenties als succescriteria.	5 activeren van leerlingen als eigenaars van hun eigen leerproces.	

Figuur 1: Aspecten van evalueren om te leren
(Naar: Black & Wiliam, 2009 en Hattie & Timperley, 2007)

Casus 3

Remco is leraar in groep 6. Tijdens een taalles heeft hij het verschil tussen bijvoeglijke en zelfstandige naamwoorden aan de orde gesteld. Na de instructie krijgen de leerlingen een opdracht uit hun taalboek. Die gaan ze zelfstandig maken. Ze mogen zelf kiezen of ze dat alleen doen of met een maatje. Na afloop van de les beoordeelt Remco met de groep de gemaakte opdracht.

Remco: Oké jongens, jullie hebben de opdracht gemaakt. Sommigen hebben gekozen om het alleen te doen, maar de meesten hebben het samen gedaan. Ik ben nu eens benieuwd, hoe is het gegaan?

Britt: Goed.

Remco: Zou je willen uitleggen wat er goed ging, Britt?

Britt: Nou, we snaptten elkaar heel goed. Soms hadden we een discussie en dan hadden we het weer goed. Toen snaptten we het weer.

Remco: En die discussie, waar ging die dan over?

Britt: Over het woordje 'nacht'.

Lisanne: Ik dacht eerst dat het geen zelfstandig naamwoord was. Een 'nacht' is eigenlijk geen mens, of dier of ding. Je kan het niet aanraken.

Britt: Vorig jaar hebben wij geleerd dat een zelfstandig naamwoord ook iets kan zijn wat je niet kan aanraken. Bijvoorbeeld 'liefde' is ook een zelfstandig naamwoord en dat kan je ook niet aanraken.

Remco: Hoe hebben jullie dat dan opgelost?

Lisanne: We hebben het woordenboek gepakt.

Remco: Het woordenboek?

Lisanne: Ja, want als je 'nacht' opzoekt, dan staat er tussen de aanhalingstekentjes achter zn of bn.

Remco: Dank je wel, Lisanne en Britt. Nynke en Anouk, hoe ging het bij jullie?

Nynke: Ja, ik denk dat door samenwerken het misschien wel wat gemakkelijker is. Nu heb ik gewoon echt een buurvrouw die bij mij aan tafel zit en waar ik mee kan samenwerken.

Remco: Oké, en is het gelukt met de opdracht?

Nynke: Ja, alleen we kwamen niet zo ver.

Remco: Oké, en hoe kwam dat?

Anouk: Omdat we een beetje rustig aan deden.

Nynke: We deden niet zo "snel snel"

Remco: Had je wel voldoende tijd om de opdracht te maken?

Nynke en Anouk: Ja!

Koen: Ja maar, je kan beter niet alles af hebben en het goed hebben, dan alles af hebben met fouten.

Remco: Oké Koen. Ik zag al vanaf begin dat jij en Daan zo hard aan het werk waren.

Koen: Daan en ik doen bijna alles samen. Als wij het samen doen, dan gaat dat altijd beter dan als we het alleen doen.

Remco: En als ik je nu de volgende keer bij iemand anders aan tafel zet. Gaat het dan ook goed lukken?

Koen: Ja, ik denk het wel. Maar ik denk niet zo goed als dat ik het met Daan doe.

Remco: Dank je wel, Daan en Koen. Dan een andere vraag. Zijn er ook mensen die het heel lastig vonden?

Tim: In het begin vonden we het heel erg moeilijk, want we snaptten niet wat we moesten doen.

Tamar: Dat we eerst de woorden moesten zoeken. Toen hadden we het gelezen en het nog even gevraagd aan jou en toen zijn we er achter gekomen hoe het moest. Maar we hebben het niet helemaal af.

Remco: Oké, dus voor jullie was de opdracht in eerste instantie niet duidelijk.

Tamar: Ja. En wij hadden ook een kleine discussie, maar die is opgelost. Ik snapte het niet en toen vroegen we u om hulp.

Remco: Oké, dank je wel Tamar en Tim. We hebben een paar mooie voorbeelden besproken van hoe je problemen met de opdracht kan oplossen. Bijvoorbeeld hulp vragen aan elkaar. Van elkaar kun je heel veel leren. Je kan nog iets anders doen. Tim en Tamar zijn de tekst nog eens heel goed gaan lezen. Daar kun je soms toch de informatie uithalen die nodig is. We hebben van Britt en Lisanne geleerd dat het soms kan helpen om er een woordenboek bij te pakken als iets onduidelijk is of als je ergens over twijfelt. En natuurlijk kun je, als je het echt niet meer weet, mij inschakelen. Van Nynke en Anouk hebben we geleerd dat het soms handig kan zijn minder snel te werken, maar wel goed. Dank jullie wel allemaal. Ik vind dat we veel geleerd hebben vanochtend. Wat vonden jullie ervan?

Anouk: Ik vond het heel erg leuk en vooral dat ik het met Nynke ging doen. Soms werd het wel af en toe een beetje lastig, maar Nynke weet volgens mij alles.

Remco: Nou Nynke, dat is een mooi compliment van Anouk.

Remco stimuleert zijn leerlingen om hun eigen werk te evalueren. De feedback die hij geeft (meer specifiek de reflectie waartoe hij uitdaagt) heeft betrekking op het taak- en het procesniveau. Hij organiseert een gesprek met de hele groep om af te kunnen leiden of zij passende strategieën gebruiken om de opdracht te maken en om de leerlingen hiervan bewust te maken.

Activeren van leerlingen als eigenaars van hun eigen leerproces

Uit **Figuur 1** blijkt dat evalueren om te leren van leraren een actieve rol vraagt. Door evalueren om te leren toe te passen, creëren zij situaties waarin deep level learning kan plaatsvinden. De verschillende voorbeelden laten zien hoe leraren evalueren om te leren integreren in hun dagelijkse onderwijs. Zij doen dat door drie soorten gesprekken met leerlingen te voeren: oriëntatie-, begeleidings- en reflectiegesprekken. In oriëntatiegesprekken bevorderen zij dat leerlingen de instructie begrijpen en zich op de opdracht gaan richten, zowel cognitief, metacognitief als motivationeel (a). In begeleidingsgesprekken ondersteunen zij leerlingen bij het uitvoeren van de opdracht (b). En door middel van reflectiegesprekken helpen zij hun leerlingen om tot een dieper inzicht in het eigen leerproces te komen (c). Een les wordt daardoor méér dan een instructie met een opdracht om de aangeboden stof te verwerken. Leraren creëren rijke leersituaties waarin leerlingen ook leren leren.

Figuur 1 laat verder zien dat leraren leerlingen kunnen uitdagen elkaars werk te evalueren en voor elkaar een bron van instructie en feedback te zijn. Tenslotte blijkt uit de figuur dat leraren hun leerlingen ook kunnen leren hun eigen werk te evalueren. Ze kunnen hen door het stellen van vragen uitdagen zelf te onderzoeken waar ze staan in hun leerproces. Ze kunnen hen aanmoedigen om hun eigen leerproces te monitoren en strategieën te bedenken om de kloof te overbruggen tussen waar ze nu staan in hun leerproces en het bedoeling van de opdracht. Ze kunnen hen leren hun eigen leerresultaat te evalueren en te onderzoeken op welke wijze de strategieën die ze hebben gebruikt en hun inzet aan dat leerresultaat hebben bijgedragen. Leraren kunnen hun leerlingen leren de inzichten over hun eigen leren te gebruiken om zich op toekomstige taken te richten. Anders gezegd, door leerlingen uit te dagen om evalueren om te leren toe te passen, dagen leraren hen uit hun eigen leerproces te sturen. Een dergelijke manier van leren wordt ook wel zelfregulerend leren genoemd. In termen van Black en Wiliam: leerlingen worden eigenaars van hun eigen leerproces. Onderzoek laat zien dat het gebruiken van zelfreguleringsstrategieën een krachtige voorspeller is van schoolsucces. Succesvolle leerlingen beschikken over een groter arsenaal aan zelfreguleringsstrategieën dan minder succesvolle leerlingen (Zimmerman & Kitsantas, 2007; Black & Wiliam, 1998; Sluijsmans, et.al., 2013; Schildkamp et al., 2014). Leraren kunnen zelfregulerend leren ondersteunen door leerlingen passende feedback te geven, niet alleen op taak- en procesniveau, maar ook op het niveau van de zelfregulering (Hattie & Timperly, 2007 zie **Figuur 1**).

Casus 4

Groep 7 kijkt terug op de 'oefentoets' die ze gisteren gemaakt hebben.

Voorafgaand aan een nieuw rekenblok maken de leerlingen van groep 7 eerst een oefentoets. De leerlingen kunnen dan zien welke sommen ze beheersen en welke nog niet. Afhankelijk van de uitslag op de oefentoets kunnen de leerlingen beslissen of ze bepaalde delen van de instructie gaan volgen. Er komt op deze manier tijd vrij voor andere zaken. Vandaag bepalen de kinderen hun doelen voor de komende 4 weken.

Yvon: Goed, zo meteen krijg je je toets terug en krijg je een nieuw blad. Wat is er ook al weer zo belangrijk aan dit blad? Waarom vullen we dit in?

Bram: Als we over vier weken weer de toets maken, zie je waar je beter in bent geworden.

Yvon: Oké Bram, maar hoe kom je zover? Hoe weet je wat je de komende weken moet doen?

Cas: Nou, eigenlijk kun je zien welke sommen nog lastig zijn en waar je nog aan moet werken.

Job: Dat je zelf weet welke instructie je nodig hebt, wanneer je meedoet.

Yvon: Dank je wel Bram, Cas en Job. Daarom is het belangrijk dat je goed nadenkt over welke instructie je nog nodig hebt en dat je voor jezelf een doel gaat opstellen.

De kinderen gaan aan de slag. Yvon loopt rond en kijkt of iedereen aan de slag kan. Na een kwartiertje vraagt ze de aandacht van de groep.

Yvon: Rens, wat wordt jouw doel de komende vier weken?

Rens: Ja, de grote deelsommen en de korting berekenen.

Yvon: En Lea, hoe zit dat bij jou?

Lea: Ik had op de oefentoets niet de korting, maar de nieuwe prijs uitgerekend.

Yvon: Ja, die waren er meer, waar heeft dat nou mee te maken, denk je?

Lea: Ik denk de vraag beter lezen.

Yvon: Oké Lea, dat is een goeie om te onthouden.

Yvon: Cas, vertel eens, jij keek je toets door en wat dacht je toen?

Cas: Dat ik het al heel goed gemaakt had.

Yvon: Wat wordt dan jouw doel?

Cas: Eigenlijk kan ik beter iets anders doen, zoals: Spaans.

Yvon: Daar heb je nu mooi de tijd voor, heel goed!

Casus 4 laat zien dat Yvon haar leerlingen uitdaagde de resultaten van de oefentoets te analyseren en op basis daarvan voor zichzelf leerdoelen voor de komende periode te stellen. Leerlingen werden gestimuleerd om na te denken over hun instructiebehoeften en zelf te beslissen over de te volgen instructie. Yvon moedigt haar leerlingen aan om beoordelaars en eigenaars van hun eigen leerproces te zijn, om hun eigen leerproces te reguleren.

Hoe verloopt het proces van zelfregulerend leren? Welke strategieën kunnen leerlingen gebruiken om hun eigen leerproces te reguleren? Zimmerman en Kitsantas (2007) beschrijven een model waarin verschillende zelfreguleringsstrategieën worden geordend in drie fasen: de voorbereidingsfase (forethought), de uitvoeringsfase (performance) en de fase van de zelfreflectie (self-reflection). In de voorbereidingsfase richten leerlingen zichzelf zowel cognitief, metacognitief als motivationeel op de uitvoering van de opdracht. Zij denken na over de bedoeling van de opdracht, de succescriteria, de strategieën die zij kunnen gebruiken bij de uitvoering van de opdracht en plannen hun leerproces. Ook denken zij na over hoe zij de opdracht zelf beleven. In de uitvoeringsfase passen zij strategieën toe om de aandacht op de uitvoering van de opdracht gericht te houden. Deze fase vraagt van leerlingen vooral dat zij hun leerproces controleren en zo nodig bijsturen. In de zelfreflectiefase reflecteren leerlingen op het eigen leerproces en de uitkomsten daarvan. Deze uitkomsten zijn vervolgens van belang in de voorbereiding van toekomstige opdrachten. Zelfregulerend leren is een cyclisch proces. De cyclus van Denken om te Leren, waarmee leraren en leerlingen werken, is gebaseerd op de hierboven genoemde zelfreguleringsstrategieën: plannen, controleren en reflecteren.

Figuur 2 laat zien hoe leraren leerlingen door middel van het stellen van vragen kunnen uitdagen hun eigen leerproces te reguleren. In de linkerkolom staan de drie kernprocessen van evalueren om te leren: Waar ga ik naar toe? Waar sta ik nu? Hoe kom ik het best waar ik wil zijn? In de tweede kolom staat welke gesprekken de leraar met de leerlingen voert om met hen over deze kernprocessen te praten. In de derde kolom staan bij wijze van voorbeeld vragen die leraren kunnen stellen om leerlingen in deze gesprekken uit te dagen de rol van actieve mede-beoordelaar op zich te nemen. In de vierde en vijfde kolom staan verwijzingen naar de zelfreguleringsstrategieën die leerlingen kunnen toepassen en waartoe zij door de vragen van de leraar worden aangemoedigd. Het schema in **Figuur 2** kan leraren helpen bij het stellen van vragen die leerlingen uitdagen hun eigen leerproces te evalueren. Het schema is niet bedoeld als blauwdruk, maar als een hulpmiddel, een denkkader. De koppeling tussen kernprocessen en soort gesprek ligt niet zo vast als het schema lijkt te suggereren. Zo kan –indien nodig– bijvoorbeeld in oriëntatiegesprekken aandacht worden besteed aan alle kernprocessen (en niet alleen aan: Waar ga ik naar toe?).

Figuur 2: Evalueren om te leren en het uitdagen tot zelfregulerend leren.

Tot slot

In de literatuur over evalueren wordt vaak onderscheid gemaakt tussen evalueren van en evalueren om te leren. Evalueren van het leren vindt plaats na afloop van een bepaalde periode (trimester, blok, schoolperiode). De leraar stelt vast wat de leerlingen hebben opgestoken van het onderwijs. Aan evalueren van het leren zijn voor leerlingen vaak belangrijke consequenties verbonden, denk bijvoorbeeld aan het schooladvies dat leerlingen krijgen op basis van hun Cito-score.

In tegenstelling tot evalueren van het leren vindt evalueren om te leren niet plaats op een bepaald moment na afloop van een periode of project. Idealiter is deze vorm van evalueren volledig geïntegreerd in het dagelijkse onderwijs, in de lessen die elke dag worden gegeven, tijdens projectwerk, bij de weektaak. Voor leerlingen valt er namelijk alleen maar iets te leren als zij onmiddellijk specifieke informatie krijgen over hun eigen leerproces en als zij voortdurend door hun leraren worden uitgedaagd een actieve rol in het beoordelingsproces te nemen. Die informatie dient daarom continu en just in time gegeven worden, zodat leerlingen deze onmiddellijk kunnen toepassen en oefenen. Evalueren om te leren alleen toepassen aan het eind van een periode (bijvoorbeeld als 'formatieve toets') is een beetje als mosterd na de maaltijd. Hiervan valt voor leerlingen niet zoveel meer te leren. De term formatieve beoordeling of toetsing suggereert ten onrechte dat leerlingen met af en toe een beoordeling het wel zullen redden. Wil onderwijs werkelijk effectief zijn, dan vraagt dat om een integratie van evalueren in de dagelijkse onderwijspraktijk. Door voortdurend leerlingen actief te betrekken bij hun eigen beoordelingsproces bevorderen leraren bovendien dat leerlingen inzicht krijgen in hun eigen leerproces en dat zij worden uitgedaagd hun eigen leerproces te reguleren. Dat maakt onderwijs niet alleen effectief. Het maakt het ook voor leerlingen motiverend en zinvol.

Literatuur

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Taylor & Francis.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

Schildkamp, K., Heitink, M., Van der Kleij, F., Hoogland, I., Dijkstra, A., Kippers, W., & Veldkamp, B. (2014). Voorwaarden voor effectieve formatieve toetsing. Een praktische review. Reviewstudie uitgevoerd in opdracht van en gesubsidieerd door NRO-PPO: Dossiernummer 405-14-534, eindrapport 30-09-2014. Enschede: Universiteit Twente.

Segers, M. (2004). *Assessment en leren als twee-eenheid*. Oratie. Leiden: Universiteit Leiden.

Sluijsmans, D.M.A., Joosten-ten Brinke, D. & Van der Vleuten, C.P.M. (2013). *Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Den Haag: NWO.

Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2007). The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. In Elliot, A.J., & Dweck, C.S. (Eds.). *Handbook of Competence and Motivation*. Guilford Press, New York.

Colofon

Vormgeving: Frank Coenders

Redactie: Cora van Soerland

Druk: Netzodruk, Enschede

Dit boekje is één van de opbrengsten van het kortlopend onderwijsonderzoeksproject 'Formatief toetsen in taaksituaties' dat tussen september 2015 en december 2016 is uitgevoerd door acht basisscholen en het lectoraat Eigentijds Beoordelen in het Onderwijs van Hogeschool de Kempen, Helmond.

Het project is mogelijk gemaakt met financiering van het NRO.

