

Opgesteld door: Femke van der Wilt (antwoordspecialist) en Martine Gijssels (kennismakelaar)

Vraagsteller: leerkracht primair onderwijs

Referentie: Kennisrotonde (2019). Hoe kan er formatief getoetst worden binnen programmagericht en ontwikkelingsgericht taalonderwijs? (KR.711). Den Haag: Kennisrotonde.

22 - 11- 2019

Vraag

Hoe kan er formatief getoetst worden binnen programmagericht en ontwikkelingsgericht taalonderwijs?

Kort antwoord

Formatieve toetsen zijn bedoeld om het onderwijs aan en het leren van leerlingen te sturen. Formatieve toetsing kan zowel binnen programmagericht- als binnen ontwikkelingsgericht onderwijs worden geïmplementeerd. Om volledig recht te doen aan het type onderwijs, zal de manier waarop dit wordt gedaan binnen programmagericht onderwijs anders zijn dan binnen ontwikkelingsgericht onderwijs. Doordat er binnen programmagericht onderwijs over het algemeen niet veel ruimte is om het lesprogramma tussendoor aan te passen, lijkt de benadering *opbrengstgericht werken* het best te passen bij dit type onderwijs. De benadering *assessment for learning* lijkt juist tegemoet te komen aan de onderliggende theorie van ontwikkelingsgericht onderwijs.

Toelichting antwoord

Hieronder beschrijven we wat er wordt verstaan onder formatieve toetsing en hoe deze manier van evalueren kan worden toegepast binnen programmagericht en ontwikkelingsgericht onderwijs. Vervolgens illustreren we hoe leerkrachten effectieve formatieve toetsing van de taalvaardigheid van leerlingen kunnen realiseren.

Wat is formatieve toetsing?

In het onderwijs kan er op verschillende manieren worden getoetst. Vaak wordt er onderscheid gemaakt tussen summatieve en formatieve toetsen. Summatieve toetsen worden aan het eind van een lesperiode afgenomen om te beoordelen of de leerlingen bepaalde lesstof beheersen (Schildkamp et al., 2014). Formatieve toetsen worden tussentijds afgenomen en zijn bedoeld om het onderwijs aan en het leren van leerlingen te sturen (Black & Wiliam, 2009). Formatieve toetsen functioneren als feedbackinstrument: ze geven leerkrachten informatie over onderwijsbehoeften en ze geven leerlingen inzicht in hun eigen leerproces (Van Silfhout, 2016). Onder formatieve

toetsen vallen niet alleen formele toetsen, maar bijvoorbeeld ook lesobservaties, leerlingportfolio's en praktische opdrachten (Schildkamp et al., 2014; Van Silfhout, 2016).

Drie benaderingen

Bij formatieve toetsing wordt onderscheid gemaakt tussen drie benaderingen: opbrengstgericht werken, assessment for learning en diagnostische toetsing (Kippers et al., 2015; Schildkamp et al., 2014). Bij *opbrengstgericht werken* worden er gegevens verzameld ter verbetering van het onderwijs. Leerkrachten die opbrengstgericht werken stellen expliciete leerdoelen op, brengen de leerprestaties van hun leerlingen in kaart en passen hun instructie op basis daarvan aan (Kippers et al., 2015; Schildkamp et al., 2014). *Assessment for learning* is gericht op het continu verzamelen van gegevens over de voortgang van leerlingen. Leerlingen hebben hierbij een actieve rol: samen met hun leerkracht zijn ze verantwoordelijk voor hun leerproces en het behalen van de leerdoelen (ibid.). *Diagnostische toetsing* beoogt de onderwijsbehoeften en de ontwikkelingsfase van leerlingen in kaart te brengen (ibid.). Er wordt gedetailleerde informatie verzameld om te onderzoeken wat individuele leerlingen nodig hebben.

Formatieve toetsing binnen programmagericht onderwijs

Binnen programmagericht onderwijs wordt er uitgegaan van een vooraf vastgesteld programma. Meestal wordt er gewerkt met lesmethodes die volledig zijn uitgewerkt en zijn opgebouwd volgens een vaste structuur om de landelijke kerndoelen te behalen (Helms-Lorenz & De Jong-Heeringa, 2006). Daardoor is er soms weinig ruimte voor de inbreng van leerlingen. Bij de lesmethodes horen methodegebonden toetsen die inzicht geven in het niveau van leerlingen door hun leerprestaties te vergelijken met een vooraf vastgesteld criterium (Van den Heuvel-Panhuizen et al., 2015). Dat inzicht kan worden gebruikt om leerlingen te selecteren voor remediërende of verrijkende instructie. Hoewel er dus ruimte is voor differentiatie, staat de inhoud van de extra instructie vaak wel al vast. Leerkrachten ontwerpen niet hun eigen onderwijs, maar volgen ook bij het differentiëren de instructies uit de lesmethode. Doordat er binnen programmagericht onderwijs over het algemeen niet veel ruimte is om het lesprogramma tussentijds aan te passen, lijkt de benadering *opbrengstgericht werken* het best te passen bij dit type onderwijs: leerkrachten kunnen systematisch vorderingen van leerlingen verzamelen en analyseren en op basis daarvan hun onderwijs aan de groep aanpassen.

Leerkrachten die werken binnen programmagericht onderwijs kunnen de algemene aanwijzingen voor een succesvolle implementatie van formatieve toetsing volgen. Er zijn vijf strategieën die daarbij kunnen helpen (Black & Wiliam, 2009; zie ook Meusen-Beekman et al., 2016; Van Silfhout, 2016):

1. Verhelder en bespreek de leerdoelen en de kwaliteitscriteria met de leerlingen
2. Voer gesprekken met leerlingen en selecteer leertaken die leerprestaties zichtbaar maken
3. Geef leerlingen inhoudelijke feedback die gericht is op het leerproces
4. Laat leerlingen samenwerken, elkaars kennis benutten en elkaars werk evalueren
5. Maak leerlingen eigenaar van hun leerproces door het eigen werk te laten evalueren

Leerlingen hebben een actieve rol in de gesprekken: samen met de leerkracht evalueren ze hun werk, onderzoeken ze hun leerstrategieën en bepalen ze welke stappen nog gezet moeten worden om bepaalde leerdoelen te halen (Ter Horst et al., 2016). Het is effectief als de leerkracht leerlingen stimuleert om eerder opgedane inzichten in hun leerproces te gebruiken bij toekomstige leertaken (Ter Horst et al., 2016). Bovendien kunnen leerlingen zo bewust worden gemaakt van hun eigen rol in het sturen van hun leerproces en het behalen van de leerdoelen (Ter Horst et al., 2016). Binnen formatieve toetsing hebben gesprekken met leerlingen dan ook meestal een interactief en reflectief karakter (Torrance & Pyror, 2001).

Een ander cruciaal onderdeel van formatief toetsen is het geven van rijke feedback. Feedback is het meest effectief als het kort en krachtig is, gebaseerd is op heldere criteria en gericht is op verbeterpunten (Rushton, 2005; Schildkamp et al., 2014). Daarnaast is het belangrijk dat feedback behapbaar is en gericht is op de taak en niet op de leerling (Sluijsmans, Joosten-ten Brinke, & Van der Vleuten, 2013).

Formatieve toetsing binnen ontwikkelingsgericht onderwijs

Ontwikkelingsgericht onderwijs is rond de jaren tachtig ontwikkeld en is gebaseerd op de cultuurhistorische theorie van de Russische psycholoog Lev Vygotsky (Van Oers, 2003, 2011). Een belangrijk uitgangspunt in deze theorie is dat leerlingen het beste leren in een sociale context: van en met anderen. Binnen ontwikkelingsgericht onderwijs is er sprake van een holistisch perspectief op ontwikkeling: er is niet alleen aandacht voor de cognitieve ontwikkeling, maar ook voor de sociale-, emotionele-, en creatieve ontwikkeling van leerlingen (Helms-Lorenz & De Jong-Heeringa, 2006; Veen, Fukkink, & Roeleveld, 2006). Door gebruik te maken van thema's wordt het onderwijs voor leerlingen betekenisvol gemaakt. Bij ontwikkelingsgericht onderwijs wordt continu gestreefd naar een balans tussen de doelen van de leerkracht en de behoeften en interesses van de leerlingen. Binnen ontwikkelingsgericht onderwijs wordt er veel gebruikgemaakt van formatieve toetsing (Helms-Lorenz & De Jong-Heeringa, 2006; Veen et al., 2006). Continue observatie en registratie geven richting aan het onderwijs dat leerkrachten binnen ontwikkelingsgericht onderwijs voor een groot deel zelf ontwerpen (De Koning, 2013). Een veelgebruikte vorm van formatieve toetsing is het leerlingportfolio. Een leerlingportfolio bestaat uit een verzameling van het werk van leerlingen waarmee de ontwikkeling van leerlingen over langere tijd zichtbaar wordt gemaakt (Kim & Sensale Yazdian, 2014). Prestaties van leerlingen worden niet vergeleken met die van andere leerlingen of met een vooraf vastgesteld criterium, maar met eerdere prestaties van henzelf (Brady, 2004). Doordat leerlingen een actieve rol hebben in de evaluatie en in het bewaken van hun leerproces en voortgang lijkt de benadering van *assessment for learning* het beste te passen bij ontwikkelingsgericht onderwijs.

Om tegemoet te komen aan het holistische perspectief op ontwikkeling, is het belangrijk om leerlingen te stimuleren om verschillende typen werk te verzamelen in hun portfolio's. Dus niet alleen producten die de cognitieve ontwikkeling in kaart brengen (zoals toetsuitslagen of teksten), maar ook producten die betrekking hebben op de creatieve ontwikkeling (zoals tekeningen, audioopnamen en video's). Daarnaast moet het werken met portfolio's betekenisvol zijn voor leerlingen, waarbij tegelijkertijd rekening wordt gehouden met de doelen van de leerkracht. Leerkrachten kunnen leerlingen bijvoorbeeld

zelf laten beslissen wat er in hun portfolio komt, met inachtneming van vooraf opgestelde criteria (Van Oers, 2009). Tot slot dienen leerkrachten regelmatig met leerlingen in gesprek te gaan over hun portfolio. Zo kan er worden aangesloten bij het idee dat leren altijd plaatsvindt in een sociale context en in interactie met anderen (Van Oers, 2011). Aan het begin kunnen leerkrachten samen met leerlingen leerdoelen en criteria opstellen, reflecteren op hun sterke en zwakke punten en leerdoelen opstellen. Daarna kunnen er regelmatig evaluatiemomenten worden gepland waarbij het werk van leerlingen gezamenlijk wordt geëvalueerd en nieuwe leerdoelen kunnen worden opgesteld. Bovendien kunnen leerkrachten leerlingen motiveren met elkaar in gesprek te gaan over hun portfolio. Op die manier leren leerlingen niet alleen van en met de leerkracht, maar ook van en met elkaar.

Formatieve assessment van taalvaardigheid

Scheltinga, Keuning en Kuhlemeier (2014) voerden een systematische literatuurstudie uit naar formatieve toetsvormen in het taal- en leesonderwijs die bewezen effectief zijn om het leerproces van leerlingen te verbeteren, het leerpotentieel vast te stellen of een diagnose te kunnen stellen. In hun overzichtsstudie laten ze het belang zien van dynamische toetsen en diagnostische toetsen. Ook observatielijsten blijken een efficiënt middel om het leerpotentieel van leerlingen in kaart te brengen. Bij dynamische toetsen geeft de leerkracht instructie en feedback tijdens de toetsafname om zo het leerpotentieel van een leerling te kunnen vaststellen. Bij diagnostische toetsen krijg de leerkracht gedetailleerde informatie die het leerproces kan sturen. Hoewel beide formatieve vormen van toetsing kansrijk lijken, worden ze volgens de onderzoekers nog weinig in het taalonderwijs toegepast.

Ter illustratie van de mogelijkheden beschrijven we hieronder twee recente Nederlandse studies waarin een vorm van formatief evalueren is toegepast.

Meusen-Beekman, Joosten-ten Brinke en Boshuizen (2016) lieten in een gerandomiseerd experiment met 293 leerlingen van groep 8 zien dat formatief toetsen, in de vorm van self- en peerassessment, de kwaliteit van schrijfproducten positief beïnvloeden. De procedure voor een schrijfpdracht was grofweg als volgt: de leerkracht stelde de succescriteria van de schrijfpdracht vast en legde deze vast. Vervolgens reflecteerden de leerlingen op de doelen en stelden ze een plan op hoe ze die doelen konden behalen. Daarna werd de schrijfpdracht uitgevoerd, vond een tussentijdse beoordeling plaats (self- of peerassessment) en werden vooruitgang en verbeterpunten vastgesteld. Vervolgens pasten leerlingen hun planning en werk aan en voltooiden ze de schrijfpdracht. Tot slot werd het eindresultaat door de leerling of een medeleerling beoordeeld op basis van de eerder vastgestelde criteria.

Van der Veen, Dobber en Van Oers (2016) lieten in een kleinschalige ontwikkelstudie op een school in een asielzoekerscentrum zien hoe een woordenschattoets formatief kan worden ingezet binnen ontwikkelingsgericht onderwijs. Leerkrachten namen een steekproef uit hun thematische woordenlijst en legden deze woorden voor aan leerlingen in een voor- en nameting. Gedurende een thema van 6-8 weken werd in verschillende activiteiten interactieve formatieve (dynamische) toetsing toegepast. Leerkrachten namen deel aan de activiteiten van de leerlingen, zodat zij in interactie met de leerlingen zicht

kregen op hun woordenschatontwikkeling, deze vervolgens konden bevorderen, en konden nagaan in hoeverre de hulp door de leerlingen werd opgepakt. De uitkomsten van de studie suggereren dat de deelnemende leerkrachten in staat waren om gedurende het thema te interveniëren in het huidige niveau van woordenschatontwikkeling en zo leerlingen te kunnen helpen hun potentieel te bereiken.

Deze studies lijken erop te wijzen dat kenmerkende aspecten van formatief toetsen, zoals self- en peerassessment en continue observatie en registratie, goed vormgegeven kunnen worden binnen zowel programmagericht als ontwikkelingsgericht taalonderwijs. De manier waarop formatieve assessment wordt ingezet en de acties die eruit voortvloeien zullen echter een ander karakter hebben.

Geraadpleegde bronnen

Black, P., & Wiliam, D. (2009). [Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21 \(1\)](#), 5–31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5.

Brady, L. (2004). In Search of the Ideal Portfolio. *Educational Practice and Theory*, 26 (1), 51–60. doi: 10.7459/ept/26.1.05.

De Koning, L. (2013). *Vakken en vorming in onderzoek. Ontwikkelingsgericht Onderwijs in de bovenbouw*. Assen: Koninklijke van Gorcum BV.

Helms-Lorenz, M., & Jong-Heeringa, J. L. D. (2006). *Ontwikkelingsgericht Woordenschatonderwijs: De implementatie en effecten bij Marokkaanse kleuters*. s.n.

Kennisrotonde. (2017). [Wat is er in de wetenschappelijke literatuur bekend over de effecten van formatief evalueren? \(KR. 162 en 212\)](#). Den Haag: Kennisrotonde.

Kim, Y., & Sensale Yazdian, L. (2014). Portfolio Assessment and Quality Teaching. *Theory Into Practice*, 53 (3), 220–227. doi:10.1080/00405841.2014.916965.

Kippers, W., Wolterinck, C., Schildkamp, K., & Poortman, C.. Strategieën voor formatief toetsen in de lespraktijk: onderzoek en concrete voorbeelden. In R. Kneyber & D. Sluijsmans (red.) *Toetsrevolutie: naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. The Netherlands: Phronese.

Meusen-Beekman, K., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, H. P. A. (2016). [Beter schrijven door self- en peer assessment? De effecten van formatieve toetsvormen op de kwaliteit van schrijfproducten](#). *Levende Talen Tijdschrift*, 17 (4), 15-25.

Rushton, A. (2005) [Formative assessment: a key to deep learning?](#) *Medical Teacher*, 27 (6), 509-513. doi: 10.1080/01421590500129159.

Scheltinga, F., Keuning, J., & Kuhlemeier, H. (2014). [Gericht werken aan opbrengsten in taal- en leesonderwijs. Een systematische review naar toetsvormen](#). Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands/Cito.

Schildkamp, K., Heitink, M., van der Kleij, F., Hoogland, I., Dijkstra, A., Kippers, W., & Veldkamp, B. (2014). [Voorwaarden voor effectieve toetsing. Een praktische review.](#) Universiteit Twente.

Sluismans, D., Joosten-ten Brinke, D., & Van der Vleuten, C. (2013). [Toetsen met leerwaarde: een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen.](#) Maastricht: Universiteit Maastricht.

Ter Horst, G., Van de Kam-Van Lent, T., Van Stiphout, R., Baas, D., & Castelijns, J. (2016). Leerlingen evalueren hun eigen leerproces. *Toetsrevolutie*. Culemborg: Phronese.

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

Van den Heuvel-Panhuizen, M., Friso-van den Bos, I., & Abels, M. (2015). [Formatief toetsen: toetsen om wijzer van te worden.](#) *Reken-wiskundeonderwijs: onderzoek, ontwikkeling, praktijk*, 34, 90-97.

Van der Veen, C., Dobber, M, & van Oers, B. (2016). [Implementing Dynamic Assessment of vocabulary development as a triological learning process: A practice of teacher support in primary education schools.](#) *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 13(4), 329-340. doi:10.1080/15434303.2016.1235577

Van Oers, B. (2003). [Signatuur van Ontwikkelingsgericht Onderwijs.](#) *Zone*, 2 (3), 11-15.

Van Oers, B. (2009). *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool. Een theoretische verkenning met het oog op de praktijk.* Alkmaar: De Activiteit.

Van Oers, B. (2011). Doelgericht en betekenisvol leren: over de waarde van spel in de strijd tegen de verschooling. In R. Klarus en W. Wardekker (red.). *Wat is goed onderwijs?* (pp. 55-73). Boom Lemma Uitgevers.

Van Silfhout, G. (2016). Toets om te leren: taalvaardigheid op een hoger niveau! *Examens*, 1, 5-10.

Veen, A., Fukkink, R., & Roeleveld, J. (2006). [Evaluatie van Startblokken en Basisontwikkeling.](#) SCO-Kohnstamm Instituut.

Meer weten?

Kennisrotonde. (2016). [Op welke wijze, met welk doel en met welk resultaat kunnen we met succes formatieve toetsing inzetten in het onderwijs?](#) Den Haag: Kennisrotonde.

SLO: [formatief evalueren](#)

Leraar 24: [Formatief toetsen](#)

CHE: [Formatief evalueren met leesgesprekken](#)

Levende talen magazine: [fictie - en literatuuronderwijs formatief ingestoken](#)

Onderwijssector

Primair onderwijs

Trefwoorden

Formatief evalueren, ontwikkelingsgericht onderwijs, programmagericht onderwijs, taalonderwijs