

Leren en beoordelen in samenhang

Een werkwijze voor beoordelen in het vo

Leontine van den Berg

Hella Kroon

Bert de Vos

APS is een toonaangevend onderwijsadviesbureau op het gebied van leren, onderwijsvormgeving, schoolontwikkeling en leiderschap. Via advies, training, coaching en projectleiding werken we met docenten en leidinggevendenden aan duurzame vernieuwing. Onze aanpak is geënt op wetenschappelijke inzichten, deelname aan innovatieprojecten en ervaring in de praktijk van alledag. We werken met 120 trainers/adviseurs.

Deze publicatie is ontwikkeld door APS voor ondersteuning van het regulier en speciaal onderwijs in opdracht van het Ministerie van OCW. APS vervult op het gebied van R&D een scharnierfunctie tussen wetenschap en onderwijsveld.

Het is toegestaan om, in het kader van een educatieve doelstelling, niet bewerkte en niet te bewerken (delen van) teksten uit deze publicatie te gebruiken, zodanig dat de intentie en aard van het werk niet worden aangetast. Het is toegestaan om het werk in het kader van educatieve doelstellingen te verveelvoudigen, op te slaan in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar te maken in enige vorm, zoals elektronisch, mechanisch of door fotokopieën.

Bronvermelding is in alle gevallen vereist en dient als volgt plaats te vinden:

Bron: Leontine van den Berg, Hella Kroon, Bert de Vos (2011). *Leren en beoordelen in samenhang. Een werkwijze voor beoordelen in het vo*. Utrecht: APS, in opdracht van het Ministerie van OCW.

Colofon

Titel	Leren en beoordelen in samenhang. Een werkwijze voor beoordelen in het vo
Auteurs	Leontine van den Berg, Hella Kroon, Bert de Vos
Vormgeving	APS, Marketing & Communicatie
Foto's	Shutterstock
Druk	Drukkerij Ten Brink, Meppel
Bestelnummer	962.037
Bestellen	Deze brochure is te bestellen bij BDC Meppel, tel.: 0522 - 237555. Bestellen kan ook via www.aps.nl .

© APS Utrecht, 2011

Inhoud

	Waarom deze publicatie?	5
1.	Formatief en summatief beoordelen	7
2.	De toetscirkel	11
3.	Rijk toetsen in vier kwadranten	15
4.	Voorbeelden uit de praktijk	25
4.1	Een les maatschappijwetenschappen	25
4.2	Een jaarprogramma begrijpend lezen	29
	Bronnen	35
	Bijlagen	37
	Bijlage 1: Voorbeeld rubric 'onderzoeken'	38
	Bijlage 2: Rubric 'presenteren'	40
	Bijlage 3: Leerlijn 'lezen' van het Cals College - Vertaling van de <i>referentieniveaus taal</i> in leerlingentaal	42

Waarom deze publicatie?

“Is het voor een cijfer?” is de vraag die leerlingen in het voortgezet onderwijs onvermijdelijk stellen als er in de les een opdracht gegeven wordt. Voor veel docenten een ongemakkelijk moment: “Dat is toch niet het enige waar het om draait?!”

Het is echter niet zo vreemd dat leerlingen die vraag stellen. In scholen voor vo is het tenslotte vrijwel altijd standaard dat alleen toetsen echt meetellen. Scoren doe je als leerling aan het eind van een leereenheid. Je leert een of meer dagen van tevoren wat opgegeven is en hoopt er het beste van te maken.

Om allerlei redenen zitten scholen zo in elkaar, dat deze vorm van toetsen en beoordelen het meest voorkomt. Ondanks het feit dat cijfers op zichzelf nuttig en noodzakelijk zijn voor ons onderwijs, kent dit toetsregime twee belangrijke nadelen. Allereerst werkt het de zesjescultuur in de hand. Leerlingen worden niet gestimuleerd om hoge eisen aan zichzelf te stellen: de voldoende is binnen, dus het leren is afgelopen. Bovendien zijn leerlingen zich vaak helemaal niet bewust van wat ze nu eigenlijk hebben geleerd en wat ze nog te leren hebben. Beproefde beoordelingsvormen die meer gericht zijn op leren, de zogenaamde formatieve toetsing, en zelfbeoordeling geven wat dat betreft een veel rijker beeld en kunnen bijdragen aan een hoger leerrendement.

Uitgangspunt van deze publicatie is dat beoordelen gedurende het hele leerproces plaats moet vinden, niet alleen aan het eind. De betrokkenheid en daarmee ook de kwaliteit van het leren neemt bovendien toe als leerlingen zelf een rol spelen in de beoordeling en toetsing, en als ze inzicht krijgen in waar ze staan. In dat geval is er sprake van rijk beoordelen.

Deze publicatie is een van de opbrengsten van het onderzoeks- en ontwikkelproject ‘Verstevigen van kennis’. In het project ging het om de vraag hoe leerlingen kennis construeren, wat diepe wendbare kennis is en welke einddoelen leerlingen moeten halen. Een vraag die daarbij hoort, is hoe docenten en leerlingen kunnen vaststellen wat er nou is geleerd. Het gaat om het

verzilveren van kennis: hoe maak je voor alle betrokkenen zichtbaar wat het leren heeft opgeleverd?

Om die vraag te beantwoorden heeft APS een aantal stappen genomen. Allereerst hebben we literatuur over evalueren en beoordelen gelezen en deskundigen geraadpleegd. Dat leidde tot het ontwerp van een instrument: de toetscirkel. Vervolgens zijn we op twee scholen met docenten aan de slag gegaan om de praktische waarde van dit instrument te beproeven.

De 'toetscirkel' vormt de kern van deze publicatie en is een instrument waarmee docenten en schoolleiders in kaart kunnen brengen welke vormen van beoordelen en toetsen op hun school voorkomen en welke mogelijkheden er zijn om daar een rijker geheel van te maken. Daarbij worden uiteraard praktische aanpakken van beoordelen en toetsen gegeven die als voorbeeld en inspiratie kunnen dienen.

Het Rijnlands Lyceum in Sassenheim en het Cals College in IJsselstein hebben met een aantal vormen van rijk beoordelen praktische ervaring opgedaan. In het laatste hoofdstuk zijn hun ervaringen beschreven.

Als voor leerlingen geldt dat in de lessen vanaf het begin de vraag 'Wat ga ik leren en wat heb ik geleerd?' gevarieerd aan de orde is, dan zal de vraag 'Is het voor een cijfer?' zijn belang verliezen. Of zoals de filosoof Bas Haring het verwoordde: "Een attitude die leerlingen geleerd moet worden is, dat ze zich afvragen 'Hallo, meneer of mevrouw. Waarom leert u mij dit en niet iets anders? Wat is de relevantie ervan?'" (*Didaktief*, november 2009)

1. **Formatief en summatief beoordelen**

Toetsen, evalueren, beoordelen... het is allemaal bedoeld om te weten welk rendement het leren oplevert. Deze informatie is belangrijk met het oog op twee zaken: leren en verantwoorden. Allereerst is het voor de leerling belangrijk te weten of hij *genoeg* heeft geleerd om een bepaald niveau te behalen of om over te gaan. Daarbij is het voor hem ook belangrijk te weten *hoeveel* hij geleerd heeft: is hij beter geworden, hoe ver zit hij af van het einddoel, wat moet hij nog doen om dat doel te behalen? Daarnaast is toetsen en beoordelen belangrijk voor de schoolorganisatie om intern te kunnen sturen op de kwaliteit van het leerproces en om extern te kunnen verantwoorden. In de praktijk is het nogal eens onhelder met welk doel gegevens verzameld zijn en waarvoor ze gebruikt worden. Dit boekje richt zich specifiek op het leren: beoordelen om het leerrendement te bepalen, zowel om het niveau vast te stellen (te vergelijken met *hoogspringen: heb je de lat gehaald?*) als om te bepalen in hoeverre de leerling zich ontwikkelt (te vergelijken met *vérspringen: hoe ver ben je gekomen, vergelijk dat eens met de vorige keer: welke vooruitgang heb je geboekt ten opzichte van je vorige sprong?*).

Uit de literatuur over toetsen, evalueren en beoordelen blijkt dat twee uitgangspunten van toetsen cruciaal zijn als het gaat om leren:

- Uitgangspunt I** De inbreng van de leerling op de vorm, de inhoud en het moment van beoordelen is cruciaal voor het leerrendement.
- Uitgangspunt II** Het is voor het leerrendement van cruciaal belang dat er niet alleen beoordeeld wordt om te beslissen (summatief), maar ook om van te leren (formatief).

De inbreng van de leerling

Voor het leren is het cruciaal dat de leerling inzicht heeft in zijn ontwikkeling ten opzichte van de leerdoelen. Als de leerling de leerdoelen – vroegtijdig – kent en weet in hoeverre hij die bereikt heeft, vergroot dat het zelfinzicht in zijn ontwikkeling. Belangrijke vragen bij evalueren en beoordelen zijn: wanneer weet je dat leerlingen de doelen hebben gehaald? En weet de leerling

dat zelf ook? Beoordelen en evalueren gaat over ‘verzilveren’ van kennis: hoe wordt duidelijk wat het leren heeft opgeleverd? En daarbij gaat het er ook om dat leerlingen dat zelf weten. Pas dan kan een leerling betrokken zijn bij zijn eigen ontwikkeling en pas dan kan een leerling intrinsiek gemotiveerd – en dus met meer succes – werken.

Doel van de toets: summatief of formatief

Beoordelen en evalueren kan op twee manieren worden ingezet: formatief of summatief.

In het woord formatief zit ‘vormen’. We denken daarbij aan opvoeden, in model brengen. Het gaat in de literatuur over evalueren om de leerling te vormen. In summatief zit ‘summit’, de top. Daarbij denken we aan de eindstreep halen, de vlag planten op de top van een berg. In de literatuur over toetsen, evalueren en beoordelen worden de begrippen gebruikt voor verschillende vormen van assessment.

In zijn boek *Anders evalueren* zegt Dochy dat summatieve toetsing bedoeld is om een eindoordeel te geven over de leerling met betrekking tot een specifiek doel. Je gebruikt dat als:

- je wilt nagaan of het niveau behaald is; voor kwalificatie;
- je na het leerproces wilt weten of de doelen behaald zijn;
- je de leerlingen bijvoorbeeld wilt verdelen over bepaalde niveaugroepen.

Over formatieve evaluatie zegt hij dat het een evaluatie is gedurende het leerproces om de leerling feedback te geven over het leerproces. Je gebruikt dat als:

- je een voortgangscntrole wilt;
- je een diagnose wilt maken van het leerproces;
- je je lesgeven wilt bijsturen naar aanleiding van ondervonden moeilijkheden door leerlingen;
- je de leerlingen wilt informeren over hoe ze ervoor staan.

In *Anders beoordelen* (Ettikoven e.a., 2003) wordt een onderscheid gemaakt tussen beoordelen om te leren en beoordelen om te beslissen. Beoordelen om te beslissen (summatief) richt zich volgens dit boek uitsluitend op het resultaat. Het gaat om de vraag: “Beschikt de lerende over de vereiste ken-

nis, vaardigheden en persoonlijke kwaliteit zodat het leerproces als afgerond kan worden beschouwd? Dit is een duidelijk verzilvermoment dat eigenlijk geen verrassingen meer mag opleveren, aangezien de lerende in het voortraject continu feedback heeft gekregen op zijn leerproces.”

Beoordelen om te leren (formatief) richt zich op het geven van adequate feedback aan de lerende. Het gaat dan om “het geven van informatie over het leerproces en het tot dan toe bereikte resultaat. Voor het beoordelen gaat het dan om feedback die de lerende helpt te kijken naar het vervolg van zijn weg. Lerende en leraar stellen samen vast waar de lerende staat op de leer- en ontwikkellijnen. Hiermee kan de lerende zijn leerweg effectief vervolgen.”



Sluijsmans (2008) zegt hierover: “Meestal vervult beoordelen de functie van certificering en selectie, ook wel *summatief beoordelen* genoemd.” Ze noemt dat een toegangskaartje verkrijgen. “Een tweede functie van beoordelen, die tegenwoordig sterk in de belangstelling staat, is de leerlingen voorzien van zinvolle informatie over hun prestaties om zo het leerpad verder vorm te kunnen geven. Dit wordt doorgaans gedefinieerd als *formatief beoordelen*.” Zij pleit voor een derde functie van beoordelen, namelijk het *duurzaam beoordelen*. Deze functie van beoordelen erkent de huidige leerbehoeften van de leerling en de leervragen die de leerling nog in de toekomst zal hebben. Was beoordelen tot nu toe vooral het sluitstuk van onderwijs, bij duurzaam beoordelen gaat het om beoordelen dat met het oog op de toekomst beklijving van (het kunnen ontwikkelen van) kennis en kunde stimuleert, waarbij een centrale rol is weggelegd voor de leerling. In dit perspectief past duurzaam beoordelen bij het idee van een leven lang leren.

Ook in de internationale literatuur (Assessment Reform Group) wordt het onderscheid gemaakt tussen *assessment of learning*, waarbij de beoordeling achteraf plaatsvindt om te kijken of de leerling het gehaald heeft (summatief) en *assessment for learning*, beoordeling gericht om van te leren (formatief).

Op basis van de literatuur en onze ervaringen met scholen in de praktijk hanteren we in deze publicatie de volgende definities:

Summatieve beoordeling

De beoordeling/evaluatie waarbij de leerling gemeten wordt aan de standaard en waarbij het resultaat bepalend is voor afronding c.q. doorstroming.

Formatieve beoordeling

De beoordeling/evaluatie waarbij de informatie van de beoordeling/evaluatie gebruikt wordt om een diagnose te stellen en om vervolgstappen te bepalen.

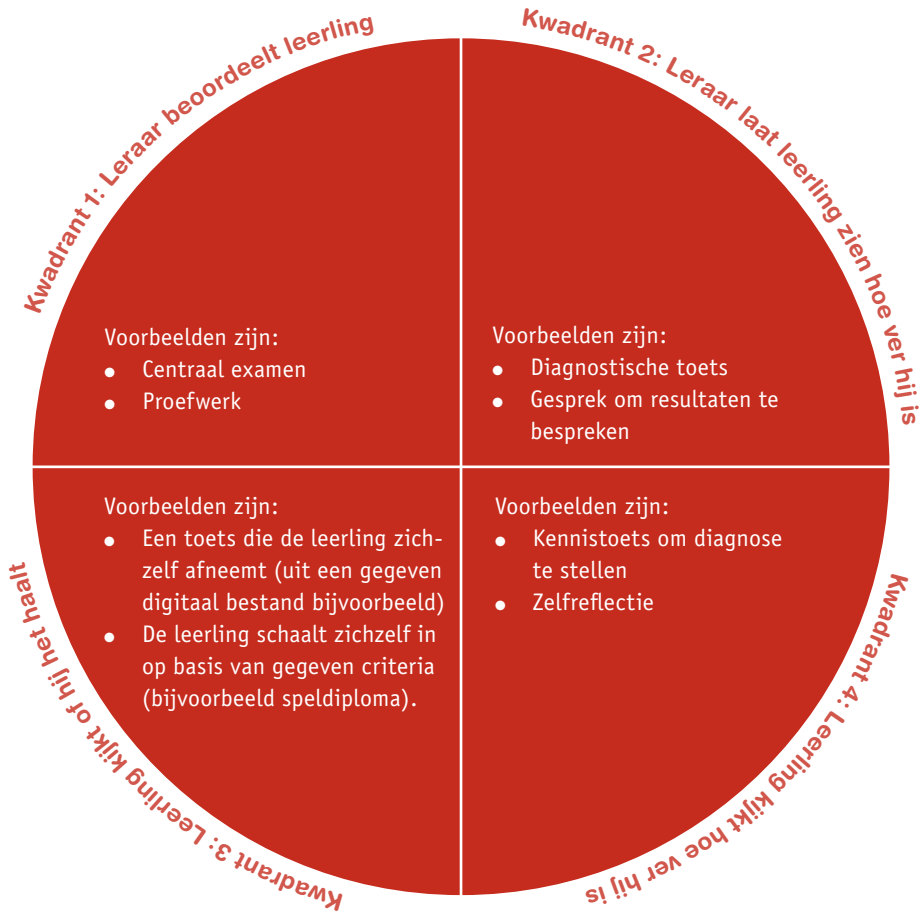
2. De toetscirkel

In de meeste scholen is de standaard werkwijze dat de toetsen die echt meetellen summatieve toetsen zijn, waar de leerlingen meestal geen invloed op hebben: niet op de inhoud, noch op het tijdstip van afname, noch op de beoordeling. De aandacht gaat verhoudingsgewijs weinig uit naar toetsen om van te leren, terwijl die manier van beoordelen veel perspectief biedt om leerlingen inzicht te geven in waar ze staan en ze op die manier meer actief te betrekken bij hun eigen leren. Als er al aandacht naar uitgaat, spelen deze vormen van beoordeling geen rol in het toetsregime van de school en spelen de leerlingen daar zelf nauwelijks een rol bij.

In de toetscirkel worden de twee cruciale uitgangspunten van toetsen in twee lijnen weergegeven: de lijn **wie** er beoordeelt (anderen of de leerling zelf) en de lijn **waartoe** er beoordeeld wordt (formatief of summatief). Zo ontstaan er vier kwadranten, waarin de toetsmogelijkheden verdeeld zijn. Alle kwadranten zijn noodzakelijk om evenwichtig en rijk te beoordelen. Daarmee komen we bij ons derde uitgangspunt voor beoordelen om te leren:

Uitgangspunt III In een rijk en evenwichtig beoordelingsproces vinden activiteiten plaats in alle kwadranten van de toetscirkel.

De toetscirkel ziet er dan zo uit:



De keuze voor een bepaalde manier van beoordelen is gekoppeld aan opvattingen over leren. Als de opvatting over leren is dat het een verzameling gegevens is of een aantal vaardigheden die leerlingen op een bepaald moment moeten kennen of kunnen, is toetsing in alleen Kwadrant 1 misschien nog mogelijk. Op het moment dat leren gezien wordt in relatie met toepassingen bedenken, oplossingen creëren en wendbare en houdbare kennis verkrijgen, kan beoordelen alleen goed gebeuren samen met de leerder en met activiteiten in alle vier de kwadranten en in alle fasen van het leerproces.

Beoordelen vindt in dat geval niet alleen aan het eind plaats, als het leerproces voltooid is, om te zien of de leerling het gevraagde kan reproduceren. Het



begint dan met de doelstellingen duidelijk maken en criteria bepalen. Verder vinden in alle fasen van het proces evaluatieve, beoordelende activiteiten plaats: voorkennis ophalen, inschatten hoe ver je bent, de leerroute maken op basis van je diagnostische toets et cetera. Beoordelen is dan niet het losstaande eind van het leren, maar een integraal onderdeel van het leren. Daarmee komen we tot het vierde uitgangspunt:

Uitgangspunt IV Beoordelen is gekoppeld aan leren en vindt dus plaats in alle fasen van het leerproces.

De vier uitgangspunten kunnen worden omgezet in vier aanbevelingen voor een rijke beoordeling die gericht is op leren:

1. Geef leerlingen een actieve rol in de evaluatie en beoordeling.
2. Evalueer en beoordeel zowel summatief als formatief.
3. Organiseer activiteiten in alle kwadranten van de toetscirkel.
4. Koppel evalueren en beoordelen aan leren en dus aan alle fasen van het leerproces.

3. Rijk toetsen in vier kwadranten

Op basis van de vier uitgangspunten kan een beoordelingsproces ontworpen worden. Dit ontwerp gaat uiteraard hand in hand met de voorbereiding van een lessenserie: beoordelen speelt immers in alle fasen van het leerproces een rol. Voor het opzetten van een evaluatieproces gaan we uit van de vier stappen die Dochy onderscheidt in het ontwerpproces:

Stap 1: Wat ga je evalueren?

- Wat moeten de leerlingen precies leren?
- Hoe ziet succesvol leren eruit?
- Welke gegevens zullen bewijzen of de leerling geleerd heeft wat hij verondersteld was te leren?

Stap 2: Waarom wil je evalueren?

Stap 3: Wie evalueert?

Stap 4: Hoe verloopt de evaluatie?

Als je voor alle betrokkenen zichtbaar wil maken wat het leren heeft opgeleverd zijn de drie deelvragen bij stap 1 van essentieel belang. Het gaat daarbij om het einddoel en de diepere vraag: wanneer heb je dat einddoel eigenlijk bereikt? Is het voldoende om de stelling van Pythagoras uit je hoofd te kennen of moet je die ook uit jezelf kunnen gebruiken om een bepaald probleem in een nieuwe context op te lossen?

Een docent kan de vragen bij stap 1 overigens zelf beantwoorden en zijn antwoorden aan de leerlingen medelen, maar hij kan er ook voor kiezen de leerlingparticipatie vanaf het begin te vergroten en ze bij de start van een lessenserie samen met de leerlingen beantwoorden.

De vragen bij stap 3 en 4 gaan over de manier van beoordelen. Op welke manier beoordeel je en welke instrumenten gebruik je daarbij? In dit hoofdstuk bespreken we verschillende mogelijke beoordelingsvormen en -instrumenten, gerangschikt volgens de vier kwadranten van de toetscirkel. Daarbij zullen sommige beoordelingsinstrumenten in verschillende kwadranten terugkomen, zoals de rubric, de leerlijn en het gesprek. Deze instrumenten kunnen op verschillende manieren worden ingezet, afhankelijk van het doel

van de beoordeling. Zo is een rubric een geschikt instrument om het einddoel inzichtelijk te maken, waardoor een docent het kan gebruiken om met de leerling in gesprek te gaan over de vraag waar hij staat ten opzichte van het einddoel (formatief). Maar aan de rubric kan ook een eindoordeel worden opgehangen (summatief). Zie ook het kader op bladzijde 23.

Kwadrant 1: Anderen bepalen of de leerling de leerdoelen haalt

Beoordelingen binnen Kwadrant 1 zijn gericht op niveaubepaling van de leerling ten opzichte van een standaard aan het eind van een leereenheid. Het gaat daarbij om de vraag: heeft de leerling de einddoelen behaald? De docent (of stagebegeleider, ouder, externe deskundige of medeleerling) bepaalt hoe en wanneer er beoordeeld wordt en de leerling laat aan anderen zien wat hij kan.

Deze beoordelingsvormen komen het meest voor in het huidige onderwijs. Alle proefwerken, toetsen, examens, werkstukken, prestaties en presentaties van kennis, al dan niet wendbaar, en vaardigheden waarvoor een leerling een cijfer of oordeel krijgt, vallen in deze categorie. Voorbeelden zijn:

- Centraal examen
- Proefwerk
- Cito-toets lezen/woorden/luisteren
- Praktische opdracht
- Wordjesoverhoring
- Mondelinge presentatie/spreekbeurt
- Laten zien in de context (bijvoorbeeld bij stage)
- Finale (bij taakgestuurd werken)
- Meesterproef (gecombineerd met een vak)

De meeste vormen behoren tot de reguliere praktijk. De laatste twee beoordelingsvormen verdienen wat meer toelichting.

Finale (bij taakgestuurd werken)

De leerlingen geven aan het einde van een lessenserie een presentatie van het geleerde in een zo realistisch mogelijke context. De presentatie vindt

plaats ter afsluiting van een complexe taak, waarin zij een grote variatie aan kennis en vaardigheden gecombineerd moeten inzetten. Voor de finale heeft er altijd een generale repetitie plaatsgevonden. De leerlingen sluiten bijvoorbeeld een project bij Duits af met een presentatie voor Duitse leerlingen op een school in Keulen. Vooraf oefenen ze hun presentatie een keer 'droog' in de klas. Of leerlingen bij economie moeten bij een bank proberen een lening te krijgen voor een fictief bedrijf dat ze willen opstarten. In dit gesprek moeten zij hun kennis wendbaar inzetten en worden zij daarop beoordeeld. Zij voeren dit gesprek ook daadwerkelijk met een medewerker van de bank die de aanvraag professioneel beoordeelt. Ook dit gesprek wordt vooraf op school geoefend.

De werkelijkheid kan ook benaderd worden in een schoolse setting. Zo kunnen de leerlingen in een vakoverstijgend project bij Nederlands en economie medewerkers zoeken voor een fictief bedrijf. Zij schrijven een personeelsadvertentie, waarna klasgenoten een sollicitatiebrief kunnen schrijven en daadwerkelijk op sollicitatiegesprek komen.

Meesterproef (bij praktische vakken)

De leerling laat zien in hoeverre hij een bepaalde vakvaardigheid beheerst in een (complexe) beroepsgerelateerde situatie, bijvoorbeeld tijdens een stage. Deze beoordeling vindt veel plaats in het mbo en het vmbo. Zo kan een leerling metselen laten zien hoe hij een muurtje met een gebogen raam erin maakt. Of een leerling voert voor het vak verzorgen een gesprek met een moeilijke klant in een apotheek. De leraar en/of de stagebegeleider beoordelen of de leerling competent is.

Kwadrant 2: Anderen geven de leerling feedback op zijn vorderingen

Beoordelingen binnen Kwadrant 2 zijn gericht op de voortdurende en duurzame ontwikkeling van de kennis, vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten van de leerling. De docent bepaalt hoe en wanneer er beoordeeld wordt en de leerling laat aan anderen zien hoe ver hij is, bijvoorbeeld aan de docent, ouders, een stagebegeleider of medeleerlingen.

Een aantal mogelijkheden in dit kwadrant:

Leesdossier (Nederlands, moderne vreemde talen)

Leerlingen brengen bij een startactiviteit in de klas in kaart op welk niveau ze lezen. Dat kan bij Nederlands voor zakelijke teksten aan de hand van de referentieniveaus voor lezen (zie als voorbeeld het Cals College in IJsselstein), of bij literaire teksten met de niveaus voor literaire competentie van Theo Witte. Bij moderne vreemde talen bieden de can-do-statements bij de niveaus van het ERK een heel geschikt aanknopingspunt.

De docent geeft aan tot welk leesniveau de leerlingen zich moeten ontwikkelen. In een leesdossier of fictiedossier verzamelen leerlingen teksten met verwerkingsopdrachten als bewijs van wat zij in een bepaalde periode hebben gedaan en welk soort teksten zij hebben leren verwerken. Deze aanpak biedt ook de mogelijkheid om teksten uit andere vakgebieden en uit buitenschoolse bronnen op te nemen.

Woordjesoverhoring om van te leren (Nederlands, moderne vreemde talen, zaakvakken als het om vakbegrippen gaat)

Woorden of begrippen worden overhoord, niet om er een eindcijfer aan vast te plakken, maar om leerlingen te laten zien wat er aan kennis van de stof gevraagd wordt. Daarna bepalen ze wat ze al hebben onthouden en waar ze nog aandacht aan moeten besteden.

Oefenopdracht ter inschatting van niveau (wiskunde, scheikunde, natuurkunde, biologie,...)

Aan het begin van een lessenserie krijgen leerlingen een opdracht waarbij ze bijvoorbeeld een probleem moeten oplossen. Om dit probleem op te lossen hebben zij de kennis van het thema van de lessenserie nodig. Na deze opdracht krijgen zij van de docent inzicht in de kennis die nodig was om het probleem op te lossen. Daarna bepalen de leerlingen wat ze van deze nieuwe kennis inmiddels al begrijpen en waar ze nog aandacht aan moeten besteden. Waarop iedere leerling voor zichzelf bepaalt op welke delen van de lesstof hij zich gaat concentreren.

Observaties van anderen (alle vakken) aan de hand van criteria

Het is leerlingen in de opdracht duidelijk, bijvoorbeeld bij het houden van een presentatie, wat ze uiteindelijk moeten kunnen. Dat is door de docent vastgelegd in een lijstje criteria, een leerlijn, of een rubric. Bij het houden

van de presentatie krijgt een groep uit de klas de opdracht om aan de hand van dat instrument feedback te geven. Zie de rubric in bijlage 2.

360-gradenfeedback (opdrachten waarbij externe partijen betrokken zijn, bijvoorbeeld bij competentiegericht leren of projecten)

Bij een prestatie of opdracht wordt gewerkt met rubrics, leer- of ontwikkellijnen. De leerling krijgt feedback van verschillende betrokkenen: de externe opdrachtgever van het (stage)bedrijf, de docent, medeleerlingen en/of ouders, zodat een compleet beeld ontstaat. Bij 360-gradenfeedback is het vaak aan de orde dat de leerling zelf de reacties verzamelt. De feedback kan opgenomen worden in een portfolio.

Gesprek met de opdrachtgever (bij echte opdrachten die de leerling aanneemt)

Een gesprek over vragen als: hoe heb ik het gedaan, voldoe ik aan de verwachtingen, wat heb ik nog bij te leren? Dit gesprek vindt bijvoorbeeld plaats in de afronding van stages of prestaties in competentiegericht leren. De feedback kan opgenomen worden in een portfolio.

Pas-op-de-plaatsgesprek (alle vakken, alle leeractiviteiten)

De leerling voert met docent of begeleider een gesprek over zijn vorderingen ten aanzien van de leerstof/ontwikkeling en wat er verder moet gebeuren. Samen maken zij concrete afspraken voor het vervolg. Voor de opbrengst van zo'n gesprek is het van essentieel belang dat de instrumenten die in dit gesprek worden ingezet (gespreksleidraad, programma, leerlijn, rubrics) zo concreet mogelijk zijn.

Portfolio door anderen bekeken (alle vakken, alle leeractiviteiten)

Aan de hand van criteria geven verschillende mensen (medeleerlingen, docenten en externen als bijvoorbeeld deskundigen, ouders, opdrachtgevers) feedback op het portfolio van de leerling. Dit is een effectieve methode in lessen waar het portfolio een vast programmaonderdeel is. Op deze manier krijgt de leerling informatie over hoe anderen zijn ontwikkeling zien.

Kwadrant 3: De leerling bekijkt of hij de leerdoelen haalt

Beoordelingen binnen Kwadrant 3 zijn gericht op niveaubepaling van de leerling ten opzichte van een standaard aan het eind van een leereenheid. De leerling bekijkt daarbij aan de hand van een vastgestelde norm of criteria voor het eindniveau of hij de einddoelen heeft behaald.

Mogelijke beoordelingsvormen:

Kennistoets om af te sluiten

De leerling weet welke kennistoetsen gehaald moeten worden. Als hij eraan toe is, kan hij ze zelf pakken/downloaden en maken. De score houdt hij bij en aan het eind van de periode laat hij de leraar zien of hij het gehaald heeft en verder kan. Dit kan bijvoorbeeld bij grammatica- en spellingregels bij de talen, bij topografie of bij rekenkundige bewerkingen.

Oefentoets

De leerling moet, voor hij aan de afsluitende of beoordelende toets kan meedoen, een aantal toetsen voldoende hebben afgerond. De leerling maakt deze zelf en bepaalt zelf of hij ver genoeg is om de afrondende tekst te maken. Dit is nuttig voor bijvoorbeeld tekstbegrip: de leerling moet een x-aantal teksten gemaakt hebben voordat hij 'gerechtigd' is aan de toets mee te doen. Ook voor kunstvakken is dit interessant: de leerling moet een aantal werkstukken gemaakt hebben en laten zien, voordat hij een bepaalde techniek kan afronden.

Eigen beoordeling met behulp van de computer

Op de computer staan de oefeningen die de leerling moet maken. Hij bepaalt op basis van de resultaten de leerroute en het niveau. Spellingprogramma's zijn voorbeelden van deze manier van zelfbeoordeling.

Leerlijn om niveau te bepalen

Een vaardigheid kan in een leerlijn of rubric beschreven worden. De criteria van de vaardigheid worden benoemd en de leerling bepaalt in hoeverre hij daaraan beantwoordt. De leerling kan de leraar voorstellen de vaardigheid af te ronden na een eigen beoordeling. Zo kan hij een deeldiploma halen: kaartlezen, rekentafels tot 10, brief schrijven et cetera.

Referentieniveaubepaling om te bepalen

De leerling kent de referentieniveaus van bijvoorbeeld begrijpend lezen. Aan de hand van een corpus gelezen teksten met bijbehorende opdrachten toont hij aan dat hij bijvoorbeeld 2F heeft gehaald. Deze werkwijze wordt toegepast op het Cals College in IJsselstein en uitgebreid beschreven in hoofdstuk 3.

Co-assessment

Leerlingen werken samen aan een taak. Aan de hand van criteria bepalen ze zelf of de taak voldoende is uitgevoerd om te worden ingeleverd. Dit kan goed met bijvoorbeeld werkstukken en stageverslagen.

Ontwikkellijnen om niveau te bepalen

Scholen gebruiken ontwikkellijnen om de persoonlijke groei van leerlingen aandacht te geven. In een bepaalde periode zijn bepaalde ontwikkellijnen aan de orde. De leerling kan zelf bepalen aan welk ontwikkellijnen hij werkt en ook zichzelf beoordelen en besluiten – in overleg met de leraar – om de ontwikkellijn af te ronden en aan een andere te gaan werken. Voorbeelden van dit soort lijnen zijn: flexibiliteit en probleem oplossen.

Kwadrant 4: De leerling reflecteert op zijn ontwikkeling

Bij beoordelingen in dit kwadrant gaat het om het beoordelen van de eigen ontwikkeling. Deze zelfevaluatie is, evenals in Kwadrant 2, gericht op de voortdurende en duurzame ontwikkeling van de kennis, vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten van de leerling. Vragen die hierbij aan de orde zijn: ben ik beter geworden, wat kan/weet ik al en wat moet ik nog doen om de einddoelen te bereiken?

Ook hierbij kunnen er verschillende beoordelingsvormen worden ingezet.

Generale repetitie

Leerlingen oefenen een praktijksituatie in een setting die zo dicht mogelijk de einduitvoering benadert. Tijdens de 'generale' beoordelen medeleerlingen aan de hand van de bekende criteria in hoeverre de presentatie al aan de eindnormen voldoet. Leerlingen bespreken – onder leiding van en met hulp van de leraar – wat er nog nodig is om het eindniveau te halen en hoe leerlingen dat kunnen bereiken. Zie ook *Finale* op bladzijde 16.

Kennistoets om diagnose te stellen

Leerlingen weten op welke kennis ze na een periode getoetst worden. Ze hebben de beschikking over een set oefentoetsen om in te schatten of ze ver genoeg zijn om de echte toets te maken. Leerlingen bepalen zelf of ze de oefentoetsen gebruiken. De leraar is beschikbaar om naar aanleiding van de resultaten van de oefentoets de stand van zaken te bespreken.

Referentieniveaubepaling om groei te meten

De leerling kent de te behalen referentieniveaus (voor taal en rekenen, voor moderne vreemde talen). Af en toe kijkt de leerling naar de criteria van bijvoorbeeld het ERK en bepaalt voor zichzelf hoe ver hij is gevorderd. Voor het ERK heeft het Europees Platform een handige digitale afvinklijst voor deze zelfbeoordeling.

Leesdossier met zelfreflectie

Leerlingen hebben voor Nederlands een leesdossier of fictiedossier en kennen de criteria waaraan dat moet voldoen. Een aantal keer per jaar lezen leerlingen elkaars dossier, geven er commentaar bij en bespreken de resultaten. Dat commentaar geven de leerlingen gemakkelijk aan de hand van een standaard vragenlijstje dat de leraar gemaakt heeft.

Leerlijn om groei te meten

Leerlingen hebben leerlijnen of rubrics voor vaardigheden (algemeen: samenwerken, plannen; vakvaardigheden: brief schrijven, microscoop gebruiken). Daarin staan de aspecten van de vaardigheid genoemd met het beginners- en expertgedrag. De leerling scoort zichzelf op deze leerlijn of in de rubric en bespreekt met andere leerlingen, en de leraar wat hij kan doen om zijn vaardigheid te verbeteren.

Zelfreflectie

De leerling schrijft naar aanleiding van een gedane opdracht of taak zijn persoonlijke reflectie. Hij gebruikt daarbij de criteria waaraan de opdracht moet voldoen. Hij beschrijft zijn ervaringen, zijn resultaten en blikt vooruit naar acties om het resultaat (nog) beter te maken.

Portfolio met eigen reflectie

De reflecties kunnen systematisch een plek krijgen in een portfolio, waarin de leerling laat zien wat hij gepresteerd heeft. In dat portfolio zitten leerlij-

nen met beoordelingen van de leerling zelf en anderen, reflecties op uitgevoerde activiteiten en bewijzen van succesvol uitgevoerde opdrachten.

Gesproken dagboek

De leerling doet een opdracht waarbij hij langere tijd niet onder toezicht van de leraar werkt, bijvoorbeeld van een stage of een praktijkopdracht in een andere ruimte. De leerling spreekt na een bepaalde periode op een voicerecorder zijn verslag in. Die ingesproken berichten gebruikt hij later voor verslaglegging en het opmaken van de stand van zaken. (Ook de leraar kan op basis hiervan beoordelen, dan komt deze vorm ook in Kwadrant 1 terecht.)

Werken met kaartjes

De leerling heeft kaartjes waar de leerinhoud op staat (bijvoorbeeld woordjes aan de ene kant, uitleg aan de andere). De leerling oefent met de kaartjes en bepaalt welke kaartjes hij weglegt omdat hij ze al kent en welke hij volgende keer weer oefent.

Ontwikkellijnen om groei te meten

Scholen werken met ontwikkellijnen om persoonlijke ontwikkeling systematisch en transparant aandacht te geven. Zo'n ontwikkellijn is bijvoorbeeld 'initiatief nemen' of 'doorzettingsvermogen'. Leerlingen die werken met ontwikkellijnen kunnen op gezette tijden een tussenstand opmaken en die met de leraar bespreken.

Beoordelen met een rubric of leerlijn

Een rubric is een beoordelingsinstrument dat inzichtelijk maakt wat een leerling moet kunnen. Per deelvaardigheid wordt in vier stappen van beginner tot expert beschreven wat iemand doet of hoe zijn werk eruit ziet. Zo is de vaardigheid 'presenteren' onder te verdelen in verschillende deelvaardigheden, zoals 'houding', 'stemgebruik' en 'opbouw'.

Het laagste niveau bij het deelaspect 'stemgebruik' is bijvoorbeeld: *De leerling is moeilijk te verstaan. De leerling praat te zacht, binnensmonds en/of monotoon.* Het hoogste niveau bij ditzelfde deelaspect is bijvoorbeeld: *Het is prettig om naar de leerling te luisteren. De leerling articuleert duidelijk, spreekt luid genoeg en brengt variatie aan in toonhoogte en*

volume. De twee tussenliggende niveaus bevatten aspecten van het hoogste niveau.

Rubrics kun je op verschillende manieren in het onderwijs gebruiken. Je kunt er leerlingen summatief mee beoordelen door aan elke cel in het schema punten toe te kennen. Voor een prestatie op het laagste niveau kan de leerling bijvoorbeeld 1 punt verdienen en voor het hoogste niveau 4. Door de punten op te tellen en te delen kan de docent tot een cijfer komen. Door de rubrics aan het begin van een lessenserie samen met de leerlingen te maken of uit te delen en te bespreken, wordt voor leerlingen helder waar ze straks op beoordeeld worden. Ze kunnen zichzelf en elkaar ermee beoordelen aan het begin van de lessenserie en halverwege, bij wijze van generale repetitie.

Ook kun je de rubric vanuit het oogpunt van de leerling ontwerpen, waardoor hij meer gericht is op feedback op het leren. Het laagste niveau bij 'stemgebruik' kan dan beschreven worden als: 'Ik praat vaak onduidelijk. De mensen kunnen me vaak niet goed verstaan.' Het hoogste niveau zou dan als volgt beschreven kunnen worden: 'Ik praat duidelijk en mensen vinden het prettig om naar mij te luisteren. Ik weet hoe ik de dingen moet zeggen en hoe ik nadruk op iets kan leggen of iets spannend kan vertellen.'

Naast de rubric wordt ook de leerlijn gebruikt als reflectie-instrument voor leerlingen. In een leerlijn worden alleen het begin- en eindniveau beschreven, waarbij de leerling op een lijn kan aangeven waar hij staat in zijn ontwikkeling: meer aan de kant van het beginniveau of al meer aan de kant van het eindniveau. Als een leerling zichzelf meermalen in een lessenserie of schooljaar afzet op de leerlijn, krijgt hij inzicht in zijn voortgang.

Ter illustratie zijn in de bijlagen voorbeelden opgenomen van een rubric 'onderzoeken' en 'spreken', en van een leerlijn 'lezen'.

4. Voorbeelden uit de praktijk

Hoe kun je rijk beoordelen inzetten in de les? Om een beeld te krijgen van de concrete uitwerking in de praktijk hebben docenten op twee scholen in samenwerking met APS lessen ontworpen, waarin zij vormen van rijk beoordelen hebben verbonden aan de leerinhoud van het vak. In dit hoofdstuk beschrijven we deze lessen om ze vervolgens te analyseren aan de hand van de vier uitgangspunten.

Het eerste voorbeeld van het Rijnlands Lyceum is een klein voorbeeld van een les waarin je ziet dat leren en evalueren aan elkaar gekoppeld zijn. In het tweede voorbeeld van het Cals College zijn de inzichten in evalueren en beoordelen ingezet in een beoordelingsproces gedurende een heel schooljaar.

Op het Rijnlands Lyceum heeft de docent maatschappijwetenschappen een individuele les ontworpen voor 5 havo. Op het Cals College hebben de docenten Nederlands een jaarprogramma leesvaardigheid ontworpen voor de brugklas en klas 3. In beide voorbeelden is de verbinding met leren duidelijk te vinden en zijn de voordelen van rijk toetsen voor inzicht in de resultaten en voor de betrokkenheid van leerlingen aanwezig.

4.1 Een les maatschappijwetenschappen

Rijnlands Lyceum, Sassenheim, 5 havo

Context van de les

Aan het eind van de lessenserie over massamedia (onderwerp centraal examen maatschappijwetenschappen) heeft de docent zijn 5-havo-klas in groepjes verdeeld. Hij wil een les besteden om met de leerlingen te kijken naar de leeropbrengsten tot nu toe om hen voor te bereiden op het schoolexamen.

Bij de start licht hij de doelen van de les toe:

1. Je krijgt duidelijkheid over wat je al kunt en wat nog niet.
2. Je komt te weten wat je kunt doen om jezelf te verbeteren en voor te bereiden op het schoolexamen.

Eerste opdracht

Denk individueel een aantal minuten na over de vragen:

- Wat moet je over dit onderwerp weten?
- Waarom is het belangrijk om dit te weten?
- Wat kan je met deze kennis doen?
- Wanneer heb je deze kennis nodig?
- Wat vind je het lastigste aan dit onderwerp en wat trekt je aan?

Overleg vervolgens in je groep. Waarin verschillen jullie antwoorden en waarin komen ze overeen?

Klassikale bespreking

De docent bespreekt de antwoorden met de leerlingen. De leerlingen vertellen wat zij belangrijk vinden aan de verworven kennis. Sommigen vinden dat het gewoon algemene kennis is waarover iedereen moet beschikken. Een leerlinge geeft aan dat deze lessen ook belangrijk zijn als basis voor haar vervolgopleiding. Ook vertellen sommige leerlingen dat ze door deze lessen de krant op een andere manier zijn gaan lezen en dat ze zich meer bewust zijn van de rol van de media en de manipulatieve kant daarvan.

Tweede opdracht

De docent legt het verschil uit tussen toepassings- of denkvragen en kennisvragen en geeft de opdracht:

- Maak vijf toetsvragen per groepje over de hoofdstukken over massamedia: drie toepassings- of denkvragen en twee kennisvragen.
- Maak daar ook het antwoordmodel bij: waar moet een goed antwoord aan voldoen?
- En besluit als je klaar bent met elkaar welke vraag jullie het meest geschikt voor de toets vinden.

Derde opdracht

De groepjes wisselen hun vragen uit, zodat een ander groepje de bedachte vragen maakt, die vervolgens door de bedenkers van de vragen worden nagekeken aan de hand van het beoordelingsmodel.

Afsluiting

De les eindigt met een discussie over de kwaliteit van de vragen: welke zijn nu goed, welke niet en waarom dan? De leerlingen zijn het eens over het feit dat je met de belangrijkste vragen de meeste punten moet kunnen verdienen.

Ze vinden de denkvragen het belangrijkste “omdat je dan kan laten zien wat je met je kennis kunt”.

Uiteindelijk zijn er vragen van leerlingen in het schoolexamen gebruikt. En voor wat het waard is: de toets is goed gemaakt.

De les naast de toetscirkel

We leggen deze voorbeelden naast de vier aanbevelingen van rijk toetsen:

1. Geef leerlingen een actieve rol in de evaluatie en beoordeling.
2. Evalueer en beoordeel zowel summatief als formatief.
3. Evalueer en beoordeel in alle kwadranten.
4. Koppel evalueren en beoordelen aan leren en dus aan alle fasen van het leerproces.

Leerling doet mee

De leerling denkt actief na over de lesstof, wat volgens de leerlingen motiverend en verdiepend werkt. Na deze les zegt een leerling:

“Je denkt na over de vragen en meteen ook over de antwoorden. Je denkt daardoor heel erg na over de stof die je moet leren. Anders leer je gewoon en nu ben je echt aan het nadenken over ‘wat is het antwoord?’. Je denkt er gewoon meer over na.”

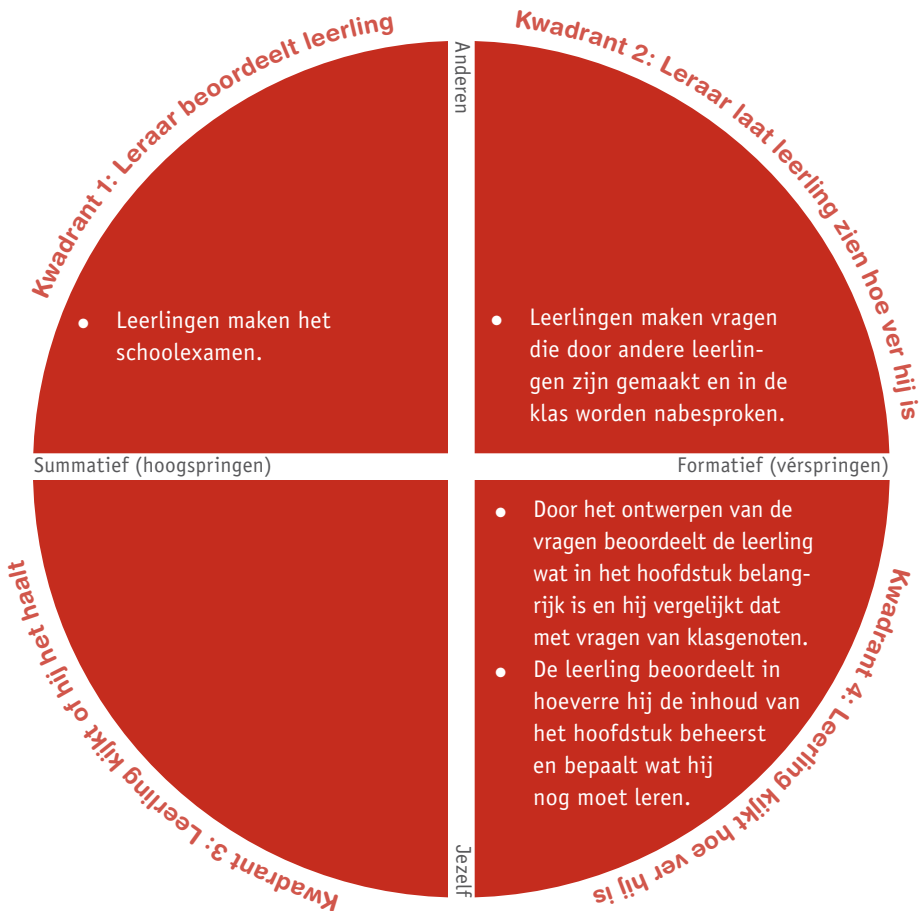
Een ander: “Als je kennis uitwisselt en erover kan discussiëren dan wordt het veel duidelijker. In ieder geval leer je meer dan als je alleen alles uit het boek uit je hoofd stampt.”

Summatief én formatief

De summatieve toetsing zit in het schoolexamen. Daarmee krijgen de leerlingen een cijfer dat meetelt voor de overgang of in dit geval het eindexamen. De formatieve beoordeling zit in het selecteren van wat in het hoofdstuk belangrijk is en in het diagnostische karakter van de les. Door te selecteren en daar met klasgenoten en de docent over te praten krijgen leerlingen een goede indruk van wat belangrijk is en wat niet, en maken ze voor zichzelf uit wat ze er al van beheersen. Het maken van de vragen van andere leerlingen is als een diagnostische toets: je krijgt een voorlopige beoordeling die je helpt om te weten te komen wat je nog niet weet.

Alle kwadranten komen aan bod

In deze les komen drie kwadranten aan de orde. Het derde kwadrant, waarin de leerling zichzelf summatief beoordeelt is hier niet aan de orde. De andere wel:



Gekoppeld aan leren en in alle fasen van het leerproces

De les heeft een reflectief karakter, omdat leerlingen het hoofdstuk nog eens doornemen en vaststellen wat belangrijk is en wat ze nog niet beheersen. Tegelijk wordt er veel geleerd. De gesprekken in de klas met de leraar, de selectie van vragen in de groepen en het maken en nakijken van vragen van andere groepen zorgen er gezamenlijk voor dat leren op een dieper niveau plaatsvindt, dan het oppervlakkig terugvertellen van de leerinhoud. Deze les is een mooi voorbeeld van werken aan rijk toetsen op een vrij simpel

uit te voeren manier.

De docent zou de beoordeling nog verder kunnen verrijken door:

- activiteiten in Kwadrant 3 in te zetten;
- vanaf het begin van het thema 'massamedia' met de leerlingen in gesprek te gaan over wat ze over dit onderwerp moeten weten en wat ze met die kennis moeten kunnen doen. Daar zou hij gedurende de lessenserie op terug kunnen komen door de leerlingen zelf te laten nagaan in hoeverre ze de lesstof beheersen.

De docent maatschappijwetenschappen: "Leerlingen doen vaak dingen omdat jij het zegt. Dit doen helpt dus wel. Het aan de orde stellen van het 'waarom' boeit leerlingen zeker. Leerlingen wennen door hun discussie over soorten vragen ook aan de typen vragen die ze in de eindtoetsing tegenkomen. Het onderscheid tussen kennis- en denkvragen helpt ze. Dit moet je wel durven inbouwen in je planning. Het moet in je systeem komen als docent."

4.2 Een jaarprogramma begrijpend lezen

Cals College, leerjaar 1 en 3 vmbo, havo/vwo

De context van de lessen

Op het Cals College in IJsselstein volgen alle leerlingen in de brugklas een leesprogramma waarbij vormen van rijk beoordelen worden ingezet. Het programma is erop gericht de leesvaardigheid te verbeteren door gerichte oefening van deelvaardigheden, het aanleren van een leesstrategie, veel rijke leesopdrachten en herhaalde reflectie op de eigen leesvaardigheid.

Niveautoetsen

Het leesprogramma start met een externe toets om het leesniveau van de leerlingen te meten. Deze *Diataal*-toets wordt zo vroeg mogelijk in het jaar afgenomen en is basis voor gesprekken met leerlingen. Aan het eind van het schooljaar wordt deze meting herhaald. Tussendoor maken de leerlingen de leestoetsen uit de methode.

Leesstrategie

Na de toets start een intensief programma leesvaardigheid, waarin de leerlingen leesstrategieën aanleren en specifieke deelvaardigheden, zoals hoofd-

en bijzaken onderscheiden en het herkennen van feiten en meningen. De lessen vinden plaats tijdens het mentoruur en bij het vak Nederlands. Het zijn lessen buiten de methode om die toewerken naar het gebruik van vier leesposters die in alle klassen zichtbaar aan de muur hangen. Het programma is intensief: twee lessen per week (een mentorles en een les Nederlands) worden eraan besteed. In tien weken is dit programma af. Alle vakdocenten kennen deze werkwijze en kunnen leesteksten met leerlingen bespreken met behulp van de posters. Na deze lessen onderhouden leerlingen de vaardigheid door de lessen uit de methode Nederlands te behandelen.

Inzicht in leesvaardigheid

Vanaf het begin van het schooljaar is er ook expliciete aandacht voor de criteria van leesvaardigheid en de leeshouding van de leerling. De leerlingen bespreken met elkaar wat de kenmerken zijn van een goede lezer en van een beginnende lezer en zij plaatsen zichzelf op de lijn van 'beginner' tot 'expert'. Ook maken ze kennis met de officiële referentieniveaus voor leesvaardigheid en schatten ze in op welk niveau ze zitten. Deze reflectie op hun eigen kunnen herhalen zij halverwege en aan het eind van het schooljaar.

Tekstdossier

Gedurende het jaar leggen de leerlingen een tekstdossier aan waarin zij laten zien wat ze kunnen op het gebied van begrijpend lezen. Ze maken hun voortgang zichtbaar door teksten te verzamelen en daar een verantwoording bij te schrijven. Zo stelt een leerling zelf vast of hij referentieniveau 2F gehaald heeft of niet. Het dossier, waarin de leerling laat zien wat hij kan, bevat de volgende zaken:

- a. Scores: uitslag begintoets, tussentijdse methodetoetsen en eindtoets.
- b. Niveaubepaling: ingevulde leerlijnen en inschalingen op referentieniveau.
- c. Opdrachten: circa zes verwerkingsopdrachten bij een tekst naar keuze, waarmee de leerling kan laten zien wat hij kan.
- d. Teksten: de leerling zoekt twee teksten die hij makkelijk te begrijpen vindt, twee teksten die hij te moeilijk vindt en twee teksten die hij nog net kan begrijpen.

Voor de verwerkingsopdrachten kunnen de leerlingen kiezen uit een set opdrachten en een set teksten. Zowel de opdrachten als de teksten lopen op in moeilijkheidsgraad: van het basisniveau tot het streefniveau. De leerlin-

gen weten bij welk niveau een tekst of een opdracht hoort. De verwerkingsopdrachten zijn tekstonafhankelijk en kunnen bij alle teksten uitgevoerd worden.

De leerlingen vullen zelf het dossier. Gemiddeld eens in de twee weken kunnen zij tijdens de les aan het dossier werken en indien nodig werken ze er in hun eigen tijd aan. Tijdens deze lessen voert de docent individuele gesprekken en biedt hulp waar nodig. Halverwege het schooljaar vindt er een klassikale les plaats waarin de leerlingen reflecteren op de voortgang. Zij vullen opnieuw de leerlijn in en bepalen aan de hand van hun dossier op welk niveau ze zitten. Aan het eind van het schooljaar herhalen zij dit.

Deze werkwijze naast de toetscirkel

We bekijken het leesprogramma van het Cals College aan de hand van de vier aanbevelingen.

De rol van leerlingen

De leerlingen hebben vanaf de eerste les een rol bij het evalueren en beoordelen. Ze maken met elkaar de criteria van de leerlijn, waardoor leerlingen weten aan welke criteria ze moeten voldoen. Ze hebben ook inzicht in het einddoel van begrijpend lezen, want de referentieniveaus zijn op leerlingenniveau uitgewerkt en leerlingen hebben in de lessen geleerd aan de hand daarvan naar teksten te kijken.

De rol van leerlingen wordt bovendien vergroot, doordat ze inzicht hebben in de resultaten van de instaptoets lezen van *Diataal*. De uitslagen daarvan zijn met de leerlingen besproken en naast de vorderingen op de leerlijn gezet. Leerlingen leggen daarnaast een eigen tekstdossier aan, waarin ze aantonen in hoeverre ze niveau 2F gehaald hebben. Ze bewijzen dat door teksten te lezen, daar keuzeopdrachten bij te maken en door te teksten in te schatten op niveau. Kortom, de rol van leerlingen is buitengewoon groot.

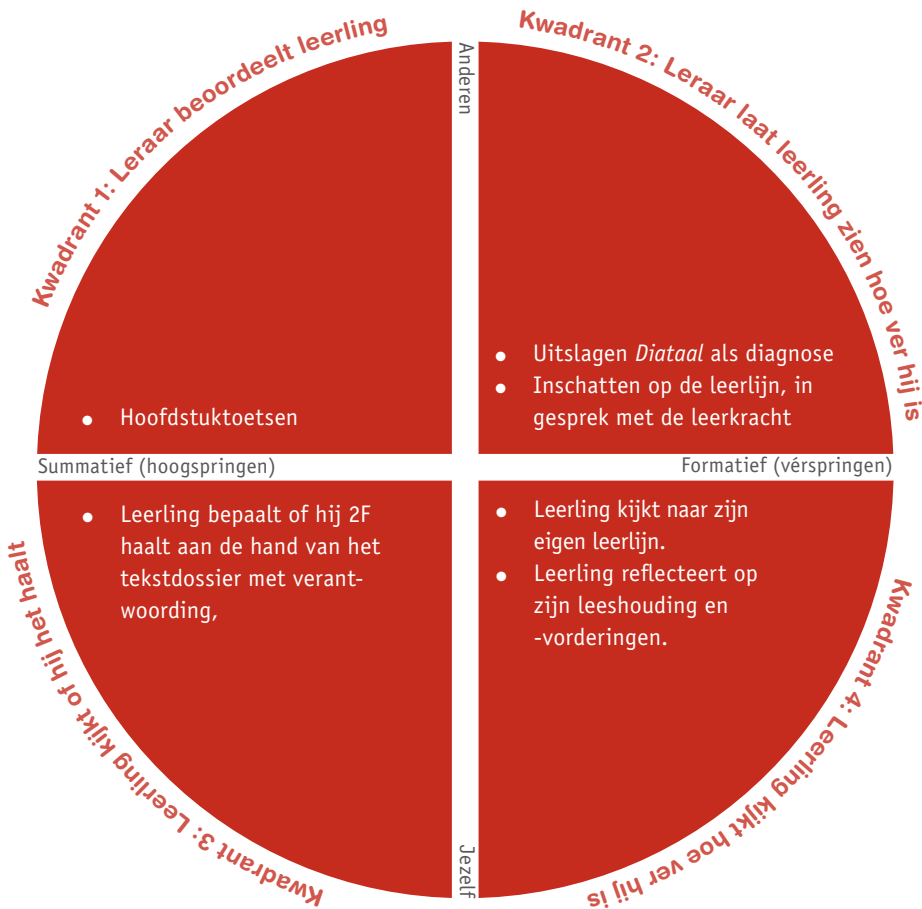
Summatief én formatief

Het summatieve deel van de toetsing zit in de deelvaardigheidstoetsen die bij de methode horen. Die worden beoordeeld met een cijfer en tellen mee voor het rapport. De docenten merken dat de leerlingen door de hoge mate van leerlingparticipatie, meer gemotiveerd zijn om aan hun eigen leesontwikkeling te werken en de effecten daarvan worden zichtbaar in de summatieve hoofdstuktoetsen.

Een summatieve beoordeling is er ook door de leerling zelf. Die bepaalt tenslotte zelf in hoge mate of hij het referentieniveau 2F heeft gehaald. Maar ook de formatieve beoordeling is ruim aanwezig: leerlingen hebben gesprekken met de docent en met elkaar over de vorderingen op de leerlijn lezen en ze gebruiken *Diataal* als diagnose voor hun leesvaardigheidsniveau.

Alle kwadranten gebruiken

Alle kwadranten worden in de lessenserie gebruikt:



Gekoppeld aan leren en in alle fasen van het leerproces

De school heeft een visie op lezen: begrijpend lezen is meer dan het goed beantwoorden van vragen bij een toets. Het gaat over een houding dat lezen belangrijk is in je leven en het gaat om het rijk verwerken van diverse soorten teksten. Vanuit deze visie is het leesprogramma ontworpen. Daarin komen natuurlijk teksten met vragen voor en die worden ook getoetst. Daarnaast zijn er echter tal van activiteiten die in de loop van het leerproces beoordelend en evaluatief werken.

Voorafgaand aan het eigenlijke leren, maken leerlingen zelf een leerlijn en reflecteren ze op hun leeshouding. Ze weten, voordat de lessen over leesstrategieën beginnen en voordat ze het tekstdossier aanleggen, al wat een goede lezer voor kenmerken heeft en in hoeverre zij aan die kenmerken voldoen.

Aan het begin van het leesprogramma voeren de leerlingen bovendien twee evaluerende taken uit: ze leren wat de ene tekst moeilijker maakt dan een andere en zij zoeken daarbij teksten op hun eigen niveau. Ze leren vervolgens ook wat niveau 2F is en hoe ver zij daar nog van af zijn. Ook bekijken ze hun uitslagen van de leestoets van *Diataal* en analyseren ze samen met de leraar de gegevens van de toets. Op die manier zijn ze op de hoogte van hun niveau, het gewenste eindniveau en wat er nog nodig is om dat te halen. In de loop van het leesproces hebben leerlingen regelmatig de leerlijn op tafel, waarmee ze verschillende activiteiten uitvoeren (inschatten waar je staat op de lijn, hun plek bespreken met leerlingen en de leraar, voornemens maken om vooruit te komen op de lijn). Ze zoeken ook teksten die ze 'nog net begrijpen' en tonen dat aan in een reflectie.

Tot slot wordt de leesvaardigheid ook regelmatig getoetst met de teksten uit het leerboek. Deze meer objectieve gegevens geven de vorderingen van de leerlingen in de vorm van cijfers weer.

In alle fasen van het proces sluiten evalueren/beoordelen en opvattingen over leren op elkaar aan.



Bronnen

- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*
- Black, P.J., Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan, 80 (2), 139-148
- Dochy, F., Schelfhout, W., Janssens, S. (2003). *Anders evalueren*. Leuven: Lannoo
- Ettekoven, S. e.a. (2003). *Anders beoordelen. Tussenrapportage denktank*. Utrecht: APS
- Sluijsmans, D. (2008). *Betrokken bij beoordelen*. Intreerede bij de aanvaarding van het lectoraat 'Duurzaam beoordelen in vraaggestuurd leren' aan de Faculteit Educatie van de HAN
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. De literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Samenvatting van het proefschrift dat is verdedigd in 2008. Groningen: Universitair Onderwijs centrum Groningen/Rijksuniversiteit Groningen

Bijlagen

Bijlage 1

Voorbeeld rubric 'onderzoeken'

Rubric 'onderzoeken'	Beginner	Op weg
<p>Voorbereiding</p> <p>Onderzoeksvraag Uiterlijke datum Paraaf docent</p> <p>Plan van aanpak Uiterlijke datum Paraaf docent</p>	<p>Je kunt een aantal losse onderdelen van de opdracht verwoorden. Je bent snel tot een onderzoeksplan gekomen, met als belangrijkste bron de opdracht. Je hoofdvraag is van een ander niveau dan in deze opdracht de bedoeling is (te simpel, te complex, te uitgebreid en/of onuitvoerbaar). De hypothese, de deelvragen en de methodiek van onderzoek leiden niet tot een antwoord op de hoofdvraag. Je hebt geen tijdsplanning gemaakt.</p>	<p>Je weet wat de opdracht is. Je hebt enige (ontbrekende) informatie gezocht om het onderzoeksplan te kunnen maken. De onderzoekbaarheid van de hoofdvraag moet nog blijken. De hypothese is gemaakt op basis van gevoel. De deelvragen en de methodiek van onderzoek geven deels antwoord op de hoofdvraag. Je hebt een tijdsplanning die niet haalbaar is. Je gaat meteen 'door'.</p>
<p>Uitvoering</p> <p>Maatopstelling Uiterlijke datum Paraaf</p> <p>Geordende gegevens Uiterlijke datum Paraaf</p>	<p>Je weet ongeveer wat je aan het doen bent en waarom. Je kijkt de kunsten bij je klasgenoten af. Je bent af en toe in verwarring over wat nu te doen. De waarneming en de meetgegevens noteer je op een blaadje.</p> <p>Tijdens de verwerking van de meetgegevens merk je dat de notities onvolledig zijn of dat je niet meer weet wat je aantekeningen precies betekenen.</p>	<p>Je weet in grote lijnen wat je aan het doen bent en waarom. Na het opzetten van de meetopstelling ga je meteen aan het meten. Je waarnemingen en meetgegevens zet je op een blaadje, de gegevens zijn compleet.</p> <p>De resultaten worden zo weergegeven dat jij ze zelf snapt; voor anderen is de logica pas duidelijk als je er uitleg bij geeft.</p>
<p>Conclusie & evaluatie</p> <p>Uiterlijke datum Paraaf</p> <p>Paraaf</p>	<p>In de conclusie herhaal je het resultaat. De conclusie is er eentje van tevredenheid. "Het was leuk, ik heb goed mijn best gedaan en heb goed (samen-) gewerkt."</p>	<p>In de conclusie geef je deels antwoord op de hoofdvraag, je verwijst daarbij naar de meetgegevens die je conclusie rechtvaardigen. Je geeft in de conclusie weer op welke punten je beter had kunnen (samen)werken.</p>
<p>Communicatie</p> <p>Concept presentatie/verslag Uiterlijke datum Paraaf</p> <p>Definitieve presentatie/verslag Uiterlijke datum Paraaf</p>	<p>Je geeft aan wat voor jou de belangrijkste bevindingen waren. Je volgt je eigen gedachtelijn. De teksten die je schrijft moet een lezer een paar keer lezen voordat hij snapt wat er staat. De illustraties leveren eerder verwarring dan verduidelijking. De lezer/toeschouwer vindt het lastig om vragen te stellen.</p>	<p>Je houdt rekening met de lezer/toeschouwer. Je maakt duidelijk hoe jij gewerkt hebt en wat het resultaat daarvan is. De teksten zijn leesbaar, de illustraties duidelijk. Op gerichte vragen moet je soms het antwoord schuldig blijven.</p>

Goede onderzoeker	Expert
<p>Je hebt nagedacht voordat er met de uitvoering begonnen kan worden. Je hebt om ontbrekende informatie gevraagd en die gevonden. Je hebt je ideeën bijgesteld op grond van nieuwe inzichten. Er is een goed onderzoekbare vraagstelling. De deelvragen en de onderzoeksplan leiden tot antwoorden op de onderzoeksvraag. De tijdsplanning is realistisch.</p>	<p>Je hebt gemotiveerd weergegeven waarom bepaalde keuzes zijn gemaakt. Je kunt alle informatie goed in eigen woorden omschrijven. De hoofdvraag is onderzoekbaar, De deelvragen zijn logisch. Je hebt een realistisch en uitgewerkt onderzoeksplan om tot beantwoording van de hoofdvraag te komen. Je hebt mogelijk al experimenten gedaan om te kijken of het onderzoeksplan werkt. De tijdsplanning houdt rekening met onverwachte gebeurtenissen.</p>
<p>Je weet wat je aan het doen bent en waarom je het zo doet. De meetopstelling ziet er netjes en overzichtelijk uit. Je kunt de meetgegevens goed aflezen, je weet waarop je moet letten en noteert alles overzichtelijk. Je stelt vragen als je iets niet goed weet. Je ordent de resultaten zo, dat je hieruit gemakkelijk de conclusies kan trekken.</p>	<p>Je weet wat je wilt bereiken. Je werkt volgens plan en efficiënt. Je blijft jezelf vragen stellen en stelt het plan, waar nodig, beargumenteerd bij. De opstellingen zien er netjes en overzichtelijk uit. Je werkt met respect voor je omgeving en de materialen. Je ordent de resultaten zo, dat je hieruit gemakkelijk de conclusies kunt trekken. Opvallende observaties vermeld je apart.</p>
<p>Je geeft antwoord op de hoofd- en deelvragen van al je waarnemingen. Je toetst de hypothese. In de evaluatie geef je weer wat je aan je plan en de uitvoering had kunnen verbeteren en hoe je je problemen hebt opgelost.</p>	<p>Je geeft antwoorden op de hoofd- en deelvragen en je brengt de samenhang aan. Je bespreekt de betrouwbaarheid van je conclusie op basis van (on)nauwkeurigheden in je opzet en uitvoering van het onderzoek. Je geeft ideeën voor vervolgonderzoek.</p>
<p>Er zit een logische lijn in het verhaal voor de lezer/toeschouwer. Je geeft weer hoe je gewerkt hebt en waarom. Je schetst wat je resultaten en conclusies zijn. De illustraties ondersteunen je verhaal. Je weet het aansprekend te brengen. Je geeft de mogelijkheid vragen te stellen en kan op gerichte vragen antwoord geven.</p>	<p>Je betreft de lezer/toeschouwer in jouw verhaal en geeft hen mogelijkheden om mee te denken. Het verhaal en de illustraties verleiden de lezer/toeschouwer om meer te willen weten over wat je hebt gedaan, gedacht en ontdekt. Je vraagt het publiek om advies en zwingelt de discussie aan over zaken waar je zelf het antwoord niet direct op weet.</p>

Bijlage 2

Rubric 'presenteren'

	0	1
Stemgebruik	Ik spreek erg zacht. Ik praat monotoon. Ik praat binnensmonds.	Ik spreek luid genoeg. Ik praat monotoon. Ik praat binnensmonds.
Houding	Ik kijk het publiek niet aan. Ik wiebel veel.	Ik kijk het publiek aan.
Interactie	Ik houd een monoloog. Ik ga niet in op de reacties van de toehoorders.	Ik stel vragen aan het eind (georganiseerde reacties).

2	3
<p>Ik spreek luid genoeg. Ik praat monotoon. Ik articuleer goed.</p> <p>Ik haal nog niet altijd op de juiste momenten adem.</p>	<p>Ik spreek luid genoeg. Ik breng adequaat toonhoogte aan. Ik breng variatie aan in hard/zacht. Ik articuleer goed. Ik haal op de juiste momenten adem.</p>
<p>Ik kijk het publiek aan. Ik sta rechtop. Mijn schouders zijn gespannen en trek ik omhoog.</p>	<p>Ik kijk het publiek aan. Ik sta rechtop en ik sta er ontspannen bij.</p>
<p>Ik stel vragen tussendoor. Ik reageer op reacties tijdens mijn presentatie en laat daardoor mijn tekst in de steek.</p>	<p>Ik lok reacties van het publiek uit. Ik reageer op de spontane reacties en ik pas die in in mijn tekst.</p>

Bijlage 3

Leerlijn 'lezen' van het Cals College

Vertaling van de *referentieniveaus taal* in leerlingentaal

	Niveau F1
Algemene beschrijving	Ik kan teksten lezen op niveau F1. Dat zijn korte teksten over bekende onderwerpen en onderwerpen die bij mijn leven passen. Deze teksten geven informatie, instructie of meningen.
Tekstkenmerken en tekstsoorten	Ik kan teksten begrijpen die niet zo lang zijn, korte zinnen hebben en waar niet te veel informatie in staat. De tekst heeft duidelijke alinea's en tussenkopjes en belangrijke informatie valt goed op.
Woordenschat	Ik kan teksten lezen en snappen, waarin bijna alleen bekende woorden staan. Als ik een woord niet ken, kan ik meestal wel bedenken wat het ongeveer betekent als ik de tekst goed lees en het woord in stukken verdeel. Ook kan ik het woord opzoeken in het woordenboek.
Structuur herkennen	Ik kan in een tekst inleiding, kern en slot aanwijzen. Ik herken alinea's en kan daar tussenkopjes bij bedenken.
Begrijpen: kunnen navertellen	Ik kan in eigen woorden de informatie en meningen in de tekst navertellen. Ik kan de belangrijkste informatie uit een tekst halen. Ik begrijp letterlijke taal. Soms begrijp ik ook figuurlijke taal in een tekst (grapjes of spreekwoorden).
Begrijpen: snappen wat er staat	Ik kan bij de informatie in een tekst bedenken wat ik er zelf al vanaf weet, zodat ik de tekst beter begrijp. Ik kan de mening van de schrijver in eigen woorden weergeven. Ik kan in een tekst precies die informatie vinden, die ik wil of moet vinden.
Terugkijken en verwerken	Ik kan mijn mening geven over een tekst en uitleggen waarom ik dat vind.
Opzoeken	Ik kan informatie vinden in 'opzoekboeken', zoals een woordenboek of encyclopedie. Ik kan eenvoudige schema's lezen en uitleggen wat ermee bedoeld wordt.

Niveau F2

Ik kan teksten lezen op niveau F2.

Dat zijn allerlei verschillende soorten teksten over bekende en minder bekende, algemene onderwerpen. Deze teksten geven informatie, instructie of meningen.

Ik kan teksten begrijpen die wat langer zijn en waar redelijk wat informatie in staat. De tekst heeft duidelijke alinea's en tussenkopjes.

Moeilijke woorden zijn voor mij geen probleem meer. Ik ken voldoende woorden om allerlei soorten teksten te begrijpen. Als ik soms een moeilijk woord tegenkom, kan ik de betekenis uit de tekst halen of het woord opzoeken.

Ik kan in een tekst inleiding, kern en slot aanwijzen en ik kan de verbanden tussen alinea's benoemen en gebruik daarbij signaalwoorden.

Ik kan een samenvatting schrijven, waarin ik de belangrijkste informatie en meningen in de tekst weer-geef. Daarbij kan ik hoofdzaken en bijzaken van elkaar scheiden.

Ik kan de hoofdgedachte weergeven.

Ik begrijp al het figuurlijke taalgebruik in een tekst (grapjes, spot, ironie, spreekwoorden).

Ik maak gebruik van wat ik al van het onderwerp weet als ik een tekst lees.

Ik kan de bedoeling van de schrijver uitleggen.

Ik kan gericht informatie in een tekst vinden.

Ik kan beargumenteerd een eigen mening geven over de tekst.

Ik kan twee teksten met elkaar vergelijken.

Ik kan systematisch informatie opzoeken in allerlei informatiebronnen.

Ik kan daarbij handig met goede trefwoorden zoeken.

Ik kan informatie halen uit allerlei tabellen, grafieken of plaatjes, en daarbij uitleggen wat een grafiek, tabel of plaatje met de tekst te maken heeft.