



## Werkvorm voorbeelden kritisch bekijken?

**Doelgroep:** docenten team of individuele docent

### Doel van de werkvorm

Kritisch kijken, vanuit de Formatieve Toetscyclus, naar concrete voorbeelden. Welke fasen van de FT-cyclus komen in een voorbeeld aan bod? Worden alle fasen doorlopen? Wat vind je hier inspirerend aan of wat kan er juist beter?

### Wat ga je doen?

1. Zorg dat je bekend bent met de Formatieve Toetscyclus, bijvoorbeeld via de powerpoint / filmpje *wat verstaan wij onder formatief toetsen*
2. Bekijk voorbeelden via:
  - a. Het boek "Toetsrevolutie" digitaal ([VO versie](#) of) [HBO versie](#)
  - b. De voorbeelden achteraan dit document. Dit zijn 9 stukjes geselecteerd uit "de toetsrevolutie" (VO en HBO versies)
3. Bekijk de voorbeelden kritisch vanuit de FT-Cyclus
  - Vind hierin een inspirerend voorbeeld. Waarom vind je dit een goed voorbeeld? Beargumenteer met de FT-cyclus
  - Welk voorbeeld vind je minder goed of onvolledig? Waarom? Beargumenteer met de FT-cyclus
  - Wat neem je hiervan mee voor je eigen lespraktijk?
4. Bediscussieer als team wat jullie inspirerende voorbeelden en wat jullie juist minder goede voorbeelden vinden. Maak ook expliciet waarom jullie dit vinden en refereer hierbij steeds naar de vijf fasen van de formatieve toetscyclus.

### Variant

Ga zelf op zoek naar aanvullende voorbeelden van Formatief Toetsen. Bijvoorbeeld in de [NRO review Gulikers & Baartman](#) (2017), op de facebookgroep "actief leren zonder cijfers", allerlei praktische voorbeelden uit verscheiden vakbladen (bv. Toets! Magazine).

Bekijk ook deze voorbeelden kritisch vanuit de FT-Cyclus en doorloop de stappen zoals hierboven omschreven

## Vervolg werkvormen

Mooie vervolg activiteiten op de werkvorm *inspirerende voorbeelden onderzoeken* zijn:

1. Met de werkvorm *eigen voorbeelden langs de FT- cyclus* leg je je eigen FT voorbeeld kritische langs de FT-cyclus. Vervolgens doe je met collega's de werkvorm en vervolgens *deel, feedback en verbeter elkaars FT-voorbeelden*. Met deze werkvorm deel je op een gestructureerde manier elkaars FT voorbeelden, geef je hier feedback op vanuit de FT-cyclus en verbeter je je eigen voorbeeld door dit een volledig voorbeeld te maken, waarmee je alle stappen van de FT-cyclus doorloopt.
2. Met de activiteiten *plaatje van jezelf of teamportret* kunnen jullie vanuit de net besproken voorbeelden reflecteren op je eigen praktijk. Wat doe jij/doen jullie al goed in de vijf fasen van de FT-cyclus en waar liggen jullie belangrijkste winstpunten te halen?
3. Het invullen van het *format actieplan formatieve toetsen in de lespraktijk* waarin je gezamenlijk als team formuleert waarmee jullie in de klas concreet gaan experimenteren.

## VOORBEELDEN

Hieronder lees je voorbeelden van “formatieve toetspraktijken” beschreven door docenten zelf in “de toetsrevolutie” (VO/HBO versie). De meeste voorbeelden zoomen in op één of meerdere fasen van de formatieve toetscyclus. Bekijk ze kritisch vanuit de FT-cyclus.

1. Welke fase(n) komen aan bod in het voorbeeld? En hoe krijgen deze dan vorm? Welke fasen komen niet aan bod? Hoe zou je die aan het voorbeeld kunnen toevoegen, zodat het voorbeeld de gehele FT-cyclus doorloopt?
2. Wat vind je een inspirerend voorbeeld? Waarom?
3. Wat zou je kunnen toepassen in je eigen lessen? Hoe zou je dit dan vormgeven?

Voorbeeld 1: Leerdoelen omzetten in een vraagstelling<sup>i</sup>

“Om ervoor te zorgen dat duidelijke leerdoelen worden opgesteld en met de leerlingen worden gedeeld, kunnen de leerdoelen worden omgezet in vragen. De docent kan bijvoorbeeld een les beginnen door drie vragen te stellen, en aan de leerlingen vertellen dat ze deze nu waarschijnlijk nog niet kunnen beantwoorden, maar aan het einde van de les wel. Het is belangrijk dat docenten tijdens de les terugkomen op deze leerdoelen (Wiliam & Leahy, 2015). Neem bijvoorbeeld het volgende leerdoel voor scheikunde: aan het einde van de les kan de leerling uitleggen wat een zuivere stof, een mengsel, een element en een verbinding is. Dit leerdoel kan bijvoorbeeld worden omgezet in de volgende drie vragen: (1) ‘Waarom is water een zuivere stof?’, (2) ‘Waarom is de stof koolstof geen verbinding?’, en (3) ‘Hoe kun je aantonen dat sinaasappelsap een mengsel is?’” (p.117)

Voorbeeld 2: Geen vinger opsteken, behalve voor het stellen van vragen<sup>i</sup>

“Leerlingen hebben voor het vak geschiedenis thuis op YouTube een filmpje moeten kijken over de bestorming van de Bastille door de Parijse bevolking op 14 juli 1789. Wanneer de docent in de les een vraag stelt, kiest hij na enige bedenktijd voor de leerlingen zelf een leerling uit om de vraag te beantwoorden. Leerlingen mogen geen vinger opsteken, behalve als ze een vraag hebben. Door deze aanpak voelen de leerlingen meer druk om na te denken. Dan is de kans groter dat ze dan ook daadwerkelijk gaan nadenken over de vraag. Om ervoor te zorgen dat de leerlingen echt willekeurig gekozen worden, zijn er verschillende technieken te gebruiken zoals een random name selector op de computer, een PowerPoint met namen, ijsstokjes met namen, naamkaartjes uit de hoge hoed, of apps voor de telefoon of tablet. Door middel van deze techniek krijgt de docent beter zicht op het begrip van alle leerlingen over het behandelde onderwerp.” (p. 118)

#### Voorbeeld 3: Toetsanalyseformulier<sup>i</sup>

“Nadat leerlingen een toets hebben gemaakt over het onderwerp ‘Elektriciteit’ ontvangen ze het nagekeken werk terug van de docent. Vervolgens krijgen de leerlingen ook de toetsvragen, een uitwerking daarvan en een analyseformulier van de docent. Met behulp van dit formulier analyseren de leerlingen voor zichzelf op welke vraag ze veel punten hebben verloren en om welke redenen ze de punten niet hebben gehaald. Hebben ze bijvoorbeeld de vraag niet goed gelezen, hebben ze een rekenfout gemaakt, zijn ze vergeten om de getallen op de juiste wijze af te ronden, of hebben ze de stof onvoldoende begrepen? De leerlingen noteren al deze informatie op het analyseformulier zodat de docent dit kan gebruiken om de instructie af te stemmen op de behoeften van de leerlingen. De leerling kan de informatie zelf ook gebruiken om zijn eigen leerproces te verbeteren, bijvoorbeeld bij de voorbereiding op een volgend hoofdstuk (Wiliam & Leahy, 2015)” (p. 122)

#### Voorbeeld 4: Mindmap<sup>i</sup>

“De volgende opdracht, het maken van een mindmap, is een voorbeeld van peer assessment voor het vak aardrijkskunde. Voorafgaand aan de start van een nieuw hoofdstuk (‘Stad en land in Nederland’) krijgen de leerlingen de opdracht om in groepjes een mindmap te maken. Leerlingen benoemen wat ze al weten en zien ook nieuwe dingen die medeleerlingen inbrengen. Ze ontdekken de structuur van het nieuwe onderwerp. De docent krijgt samen met de leerlingen inzicht in wat ze al weten over het onderwerp en wat nog niet, door elkaars werk te beoordelen en elkaar feedback te geven over de mindmap. Vervolgens kunnen de leerdoelen en het lesaanbod hierop worden aangepast (Wiliam & Leahy, 2015).” (p. 121)

#### Voorbeeld 5<sup>1</sup>

##### Gebruik van meerkeuzevragen voor diagnose (alle vakken)

“Formatieve toetsing kan ook worden ingezet bij meerkeuzevragen. De docent zet een typische begripsvraag op de beamer of het bord. De leerlingen kiezen een antwoord en beargumenteren dat in hun schrift. Dan volgt discussie in tweetallen of kleine groepjes. Als er veel variatie is in de antwoorden, zal er heftige discussie zijn. Dan ontstaat er ook peer teaching, waarbij leerlingen spontaan aan elkaar uitleg geven en elkaar helpen bij het ontwikkelen van begrip. De docent gaat rond, luistert, heeft interactie met groepjes en kan de discussie desgewenst plenair maken. Mazur (1997), de eerder genoemde natuurkundeprofessor van Harvard, en een grote groep volgelingen in hoger onderwijs in de VS gebruiken deze methode zelfs bij klassen met twee- tot driehonderd studenten” (p.31).

#### Voorbeeld 6<sup>1</sup>

##### Woordjes leren

Woordjes leren pak ik op een andere manier aan. Eerst maak ik een woordenlijst die aansluit bij het thema. Tijdens de eerste les geef ik de opdracht de lijst in drieën te verdelen: woorden die de leerlingen van het Nederlands naar het Engels kunnen vertalen, woorden die ze van het Engels naar het Nederlands kunnen vertalen en woorden die ze beide kanten op beheersen. Vervolgens gaan ze thuis de woordjes leren. In de tweede les laat ik hen woordgroepen maken van dezelfde lijst; ze maken als het ware hun eigen “kapstok”, die ze vervolgens met elkaar delen. In de derde les maken ze zinnen van de woordgroepen, en in de vierde les bekijk ik met behulp van Kahoot (game-based learning and trivia platform) welke woorden ze al kennen. Pas in week zes krijgen ze een woordjestoets.’ (p.37)

#### Voorbeeld 7

##### Co-teaching<sup>ii</sup>

Dit jaar draaien we een pilot waarbij ik samen met een collega lesgeef. De groepen waarin we co-teachen zijn twee keer zo groot, en de les duurt drie uur in plaats van anderhalf. Omdat we met z'n tweeën zijn en samen meer lestijd hebben, is er meer ruimte voor formatieve activiteiten. Onze ervaringen koppelen we elke week terug in de ontwerpgroep. De belangrijkste uitdaging is dat we niet met onze vinger naar studenten wijzen en uitroepen "jullie werken niet hard genoeg!", maar dat studenten op basis van scores van bijvoorbeeld Quiz zelf de conclusie trekken dat er een tandje bij kan. (...)

In het nieuwe curriculum geven we volop ruimte aan formatieve activiteiten, zodat studenten inzicht krijgen in wat ze nog moeten doen om straks het tentamen te halen. Tegelijk zien wij wat een student op dat moment nodig heeft. De uitwerking van de opdrachten die studente in groepjes van vier hebben gemaakt, laten we zien op het bord. We geven feedback op de inhoud, maar ook over opbouw van de verwerking. Studenten weten dat van tevoren, en we geven aan waarop ze moeten letten. (p. 209–210)

#### Voorbeeld 8

##### Projecten<sup>ii</sup>

"We bouwen zoveel mogelijk feedbackmomenten in en verwachten van onze studenten dat ze iets met die feedback doen. Gedurende de week kunnen studenten met vragen bij hun vaste begeleider of een andere docent binnenlopen. Ook organiseren we peer-feedbacksessies, waarin studententeams elkaars portfolio beoordelen. Daarnaast zijn er formele consulten waarin studenten moeten laten zien wat ze doen, hoe ze zich ontwikkelen en hoe ze hun portfolio bijhouden. Een week werken aan een project wordt afgewisseld met een week waarin studenten vakken volgen. Elke projectweek sluiten we af met statusupdates, presentaties waarbij meerdere docenten aanwezig zijn en feedback geven.

Onze focus is verlegd van een oordeel over het eindresultaat naar een beoordeling van de ontwikkeling van de student. De huidige praktijk is om halverwege en aan het einde van het proces een summatief assessment af te nemen. Beide assessments vormen dan het eindcijfer. Studenten werken in kleine teams voor een opdrachtgever, met wie ze intensief contact hebben. We merken dat een summatieve tussenevaluatie eigenlijk alleen maar storend is. Want ook van de opdrachtgever krijgen de studenten intensiever feedback waar ze voldoende leervragen uithalen. (...)

We willen zoveel mogelijk in gesprek zijn met studenten, zodat we precies weten waarmee ze bezig zijn en wat er bij hen speelt. Daarom is het belangrijk om gedurende de hele week feedback te geven en niet alleen formele feedbackmomenten in te bouwen. Studenten werken in een studio, waarin wij vaak rondlopen. Daardoor is er veel gelegenheid om te vragen hoe het gaat. Ook als je lastigere dingen wilt kunnen bespreken, moet je relatie met studenten in orde zijn. Communiceren, samenwerken en belangen afwegen zijn heel belangrijke intrapersonlijke vaardigheden in ons werkveld. (p. 153-154)

#### Voorbeeld 9

##### Feedbackzakboekje<sup>ii</sup>

Om studenten te stimuleren feedback te vragen is in 2006 het feedbackzakboekje geïntroduceerd. Dat kleine boekje hadden ze altijd bij zich. Twee keer per week moesten ze een arts vragen om feedback in dat boekje te schrijven, met de bedoeling dat ze daarop reflecteerden en er vervolgens ook iets mee deden. Tien jaar geleden was de cultuur in ziekenhuizen nog anders en was het minder gebruikelijk om feedback te geven. Het feedbackzakboekje dwong artsen om hun feedback helder te formuleren en maakte het geven van feedback een onderdeel van de dagelijkse praktijk. (...) Inmiddels werken we met een digitaal portfolio. (...) Het werkt heel eenvoudig. In EPASS nodigen studenten een arts uit om een online feedbackformulier in te vullen. Ze kunnen daarop aangeven waarop ze feedback willen. Als de beoordelaar het formulier heeft ingevuld, kan de student de feedback bekijken en daarop reflecteren. Als al deze stappen zijn doorlopen, is het formulier gevalideerd en kleurt het groen. De eindbeoordelaar kan zo wel zien dat de student feedback heeft gevraagd, maar kan de inhoud van de feedback niet lezen. Op deze manier is feedback duidelijker gescheiden van beoordeling. (p.137-138)

---

<sup>i</sup> Voorbeeld uit: Kneyber, R. & Sluijsmans, D. (2016). Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs. Culemborg: Uitgeverij Phronese.

<sup>ii</sup> Voorbeeld uit: Sluijsmans, D. & Segers M. (2018). Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs. Culemborg: Uitgeverij Phronese.