

Didactisch en formatief handelen

Twee zijden van dezelfde medaille

Het toetsen is een belangrijke verantwoordelijkheid van docenten. Vooral bestaat behoefte aan handvatten hoe de formatieve functie van toetsing (gericht op verder leren) meer in balans kan worden gebracht met de summatieve functie van toetsing (gericht op certificering). Een goede aansluiting tussen curriculumdoelen, onderwijsactiviteiten en toetsing is daarbij evident. Doel van deze bijdrage is de term 'formatief' te verhelderen in relatie tot het didactisch handelen van de docent en aanbevelingen te doen voor bedachtzame implementatie en professionalisering in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Door **Dominique Sluijsmans**



dr. Dominique Sluijsmans is lector Professioneel Beoordelen bij Zuyd Hogeschool en daarnaast werkzaam als zelfstandige. dominique@sluijsmans.net

Dagelijks maken docenten hun studenten enthousiast voor het vakgebied en de toekomstige professie en begeleiden zij studenten in hun professionele ontwikkeling tot aan het diploma. Er leven de laatste jaren in de praktijk bijzonder veel vragen over hoe docenten goed kunnen toetsen, waarbij zij zoeken naar een goede balans tussen toetsen van het leren en toetsen om te leren en motiveren (Sluijsmans & Kneyber, 2018). In deze zoektocht is het van belang helderheid te bieden in de functies van toetsing en hoe deze concreet kunnen worden vertaald naar onderwijsactiviteiten. In het volgende worden eerst drie misconcepties over het begrip formatief benoemd. Vervolgens leg ik de

koppeling tussen formatief denken en werken met het didactisch handelen van de docent. Tot slot geef ik enkele aanbevelingen in de weg naar een professionele beoordelingscultuur.

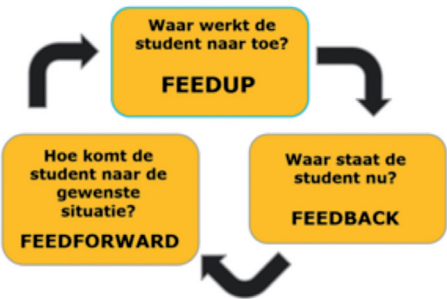
Formatief toetsen: verheldering van een begrip

Waar formatief toetsen is gericht op beslissingen over verdere stappen in het leren, gaat summatief toetsen over beslissingen als certificering of selectie. In de praktijk blijkt echter dat formatieve toetsing nog steeds veel eigenschappen heeft van summatieve toetsing. Denk bijvoorbeeld aan een summatieve toets die niet meetelt en daarom formatief zou zijn. Toetsing in

algemene zin is echter niet een set van 'losse' instrumenten, maar als een procedure die je nodig hebt om zorgvuldige beslissingen te nemen over het leren en de voortgang van studenten (Wiliam, 2011).

Formatief is een eigenschap van een beslissing, niet van een toets

In deze definitie van Wiliam zijn formatief en summatief geen eigenschappen van toetsen, maar eigenschappen van beslissingen. Als het gaat om een beslissing met een summatieve functie, gaat het over een uitspraak of de student daadwerkelijk heeft geleerd. Er is dus informatie nodig of de student iets kan of begrijpt, en dan niet op één specifiek moment, maar ook voor de lange termijn. Toetsing gericht op het nemen van formatieve beslissingen is verankerd in een interactief en cyclisch proces van feedup, feedback en feedforward (zie Figuur 1; gebaseerd op Hattie & Timperley, 2007).



Figuur 1. Het interactieve en cyclische feedbackproces

Binnen deze drie fasen beschrijft Wiliam formatief toetsen veeleer als een proces van onderwijzen, waarbij de docent een aantal didactische activiteiten inzet. Deze activiteiten zijn gebaseerd op een vijftal formatieve strategieën (zie Figuur 2):

1) het verhelderen van leerdoelen en het delen van succescriteria als docent in nauwe afstemming met de student, 2) het organiseren door de docent van discussies, taken en activiteiten om bewijs voor leren te genereren, 3) terugkoppeling door de docent gericht op verder leren, 4) studenten activeren als leerbronnen voor elkaar en 5) studenten activeren als verantwoordelijken voor hun eigen leren.

Formatief toetsen gaat niet over minder cijfers geven, maar om het bieden van kansen om te oefenen

In het vorige is verhelderd dat formatief vooral wijst naar een proces van leren in cycli van feedup, feedback en feedforward. Doel is daarmee vooral het leren - een structurele verandering in het langetermijngeheugen - te stimuleren. Om een dergelijk verandering te bewerkstelligen zal veel tijd en oefening nodig zijn. Daarom stelt Christodoulou (2018) dat we toetsen met een summatieve functie niet te vaak moeten doen, anders vragen we van leerlingen te snel dat ze een marathon moeten lopen, terwijl ze tijd en oefening nodig hebben

	waar werkt de student naar toe? FEEDUP	waar staat de student nu? FEEDBACK	hoe komt de student naar de gewenste situatie? FEEDFORWARD
docent	1. verhelderen van leerdoelen en delen van criteria voor succes	2. realiseren van effectieve discussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren	3. terugkoppeling geven gericht op verder leren
mede-student	1. verhelderen van leerdoelen en delen van criteria voor succes	4. activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen voor elkaar	
student	1. verhelderen van leerdoelen en delen van criteria voor succes	5. activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap over het eigen leren	

deze te kunnen leren lopen. Anders gezegd: het is belangrijk te onderzoeken of we nu in het onderwijs niet teveel momentane prestaties aan het toetsen zijn met een kortetermijneffect ('zweten-weten-vergeten'), in plaats van te investeren in een visie op leren gericht op een langetermijneffect.

Figuur 2.
Het territorium waarbinnen formatieve beslissingen worden genomen

Formatief toetsen is niet gelijk aan responsief onderwijs

Figuur 3 geeft houvast om verder invulling te geven aan de rol die de docent en de student spelen in het proces van formatief toetsen (zie Figuur 3).

	waar werkt de student naar toe? FEEDUP	waar staat de student nu? FEEDBACK	hoe komt de student naar de gewenste situatie? FEEDFORWARD		
docent	VOORDAT JE BEGINT	RESPONSIEF ONDERWIJS			
mede-student	DE ROL VAN DE STUDENT				
student					

In Figuur 3 is te zien dat formatief toetsen duidelijk onderscheid maakt tussen de rol van de docent. Weten waar de student naar toe werkt (de leerdoelen) geeft een docent houvast in bij het ontwerp van het curriculum en de lessen. Wiliam stelt vervolgens dat responsief onderwijs door de docent van belang is om van studenten de juiste informatie krijgen om een vervolgstap te bepalen in het leerproces. Een actieve rol van studenten is essentieel. Formatief toetsen verwijst echter naar het vormgeven van een (cyclisch) leerproces (zie Figuur 1) waarbinnen docenten door responsief onderwijzen de brug slaan tussen onderwij-

Figuur 3.
Formatief handelen vraagt een actieve rol van zowel docent als student

Voorbeeld van een formatieve beslissing gebaseerd op het didactisch principe 'voorkennis activeren'

Een docent wil graag weten welke voorkennis studenten al hebben over bepaalde inhouden. Om dit te doen stelt de docent de studenten een aantal vragen, die zo zijn gesteld dat de voorkennis goed kan worden bepaald. Op basis van de antwoorden van de leerlingen neemt de docent een beslissing welke inhoud extra aandacht behoeft en welke al bekend is. Dit is een formatieve beslissing: het gaat immers om informatie die de docent gebruikt om de instructie en het verdere leerproces aan te passen. De docent had deze beslissing niet kunnen nemen als de vragen ter voorkennisactivatie niet waren gesteld. Het is dus vooral belangrijk om vragen te formuleren die ontlocken wat de studenten nog niet weten of kunnen.

zen en leren, en daarbij in staat zijn studenten actief te betrekken en aan het werk te zetten. Om in het vervolg van deze bijdrage de focus te houden op de formatieve functie van toetsing, zal ik spreken over formatief handelen.

Vraag is of we niet teveel momentane prestaties aan het toetsen zijn met een kortetermijneffect: 'zweten-weten-vergeten'

Didactisch handelen als hefboom voor formatief handelen en formatieve beslissingen

Formatief handelen is pas mogelijk als informatie is verzameld over waar de studenten staan en wat zij nog nodig hebben om de gewenste doelen te behalen en aan de gestelde succescriteria te voldoen. Om deze informatie te verkrijgen is het inzetten van activerende didactiek nodig. Er zijn immers doelbewust activiteiten nodig die studenten aan het denken zetten op een manier die docenten inzicht geeft in hun begrip en vooruitgang, maar die studenten ook helpen om effectieve leerstrategieën te ontwikkelen (Dunlosky en anderen, 2013). Deze activiteiten zijn van belang tijdens contacturen, maar ook tijdens (begeleide) zelfstudie. Dat betekent dat docenten bijvoorbeeld in staat zijn tot het activeren van voorkennis, het werken met uitgewerkte voorbeelden, het uitleggen in kleine stappen, en goede feedback en ondersteuning geven bij moeilijke taken. Voor studenten is van belang dat zij bekwaam worden in het spreiden van leer- en oefenmomenten, en (zichzelf) te toetsen en te verklaren (Rosenshine, 2010). Wanneer docenten in staat zijn om op de juiste momenten, voor het juiste doel, de juiste didactische principes te integreren in hun onderwijs, zal dit helpen om tijdig de juiste formatieve beslissing te nemen (zie kader voor een voorbeeld van een formatieve beslissing op basis van het didactisch principe voorkennis-activatie).

Zeven aanbevelingen voor bedachtzame implementatie en professionalisering

Het veranderen van routines van docenten, zowel in het didactisch als formatief handelen, is niet eenvoudig en vereist een bedachtzame aanpak. Net zoals bij studenten is het immers ook belangrijk om docenten professioneel gezond en gemotiveerd te houden. In Tabel 1 formuleer ik enkele aanbevelingen voor bedachtzame implementatie en professionalisering.

Start met waar je als team staat	Een goed begin is te kijken wat er al allemaal gebeurt in de dagelijkse onderwijspraktijk. Mijn ervaring is dat docenten al veel activiteiten organiseren waar we nu het label 'formatief' en 'effectieve didactiek' aan hangen. Eerst kijken waar je staat is belangrijk.
Denk en werk formatief als een lerend gezelschap	Net al bij de studenten kan ook op teamniveau een formatieve denk- en werkcultuur worden gestimuleerd (Wiliam, 2016), waarbij je als team op dezelfde wijze kunt werken zoals je dat met je studenten doet: Waar willen we als opleiding naar toe? Waar staan we nu? Wat hebben we nodig om daar te komen? Het werk van Stichting LeerKRACHT en het boek van Galenkamp en Schut (2018) bieden goede voorbeelden hoe je formatief werken aan je doelen met een vast ritme kunt organiseren. Ook de blog van Roskam en Sluijsmans (2019) geeft enkele aanknopingspunten.
Vorm volgt functie	Het is van belang eerst na te denken welke functie toetsing in het hoger onderwijs dient op basis van een visie op leren en wat ervoor nodig is om dat doel te realiseren. Kneyber (2019) noemt dit in zijn blog functioneel toetsen. Als opleidingen te snel maatregelen nemen in het stoppen van cijfers of het terugdringen van het aantal toetsen, zonder eerst goed na te denken wat een andere visie op leren en toetsing betekent in de gehele planning en organisatie, de samenhang in het curriculum en de communicatie naar ouders en leerlingen, is de kans op terugval naar het oude groot.
Durf een curriculaire schoonmaak te maken	Om met iets nieuws of anders te beginnen, is het van belang ook met iets te stoppen of minder te doen. Het is interessant te kijken wat er kan worden 'opgeruimd' in het curriculum (Sluijsmans & Sluijsmans, 2015). Wat doen we misschien te veel, te vaak of te intensief? Waar kan het een onsje minder?
Organiseer sturing vanuit onderwijskundig leiderschap en het management	Het is zinvol te kiezen voor een type aansturing waarin zowel onderwijskundig leiderschap (de inhoud, waar gaan we naar toe en waarom?) als de managementkant (het organiseren van de processen om visie en doelen te realiseren) is geborgd.
Versterk de aansluiting binnen de onderwijskolom	Centrale vragen zijn dan: Hoe kan de wijze van toetsing tussen primair, voortgezet, middelbaar en hoger (beroeps) onderwijs beter op elkaar aansluiten, zodat er optimale onderwijsloopbanen voor leerlingen en studenten worden gecreëerd? En wat vraagt dat aan leiderschap en professionalisering van docenten?

Tabel 1. Aanbevelingen voor de weg naar een professionele beoordelingscultuur

Sarah is docent in het hoger beroepsonderwijs en wil haar eigen onderwijs- en toetspraktijk zo inrichten dat deze meer bijdraagt aan de kwaliteit van leren van haar studenten. Dit zijn vragen die zij zichzelf (en anderen) kan stellen:

- Wat zijn mijn drijfveren geweest om docent te worden?
- Wie zijn mijn studenten?
- Wat zijn de doelen die ik de les van morgen heb, over zes weken en over een jaar?
- Wat betekent dat voor de inhoud die aan de orde moeten komen?
- Welke activiteiten kan ik organiseren om te bepalen wat mijn studenten al van deze inhoud weten en begrijpen?
- Welke didactische principes helpen mij om mijn studenten actief en aan het denken te houden?
- Welke vragen kan ik stellen om te bepalen of mijn studenten inhoud die aan de orde zijn geweest hebben begrepen?
- Hoeveel en welke informatie heb ik nodig om vast te stellen dat studenten hebben geleerd en op welke wijze communiceer ik dat naar hen?

Tot slot

In deze bijdrage heb ik geprobeerd de verschillende functies van toetsing te verhelderen, de relatie tussen formatief handelen en effectieve didactiek te verduidelijken en enkele aanbevelingen te geven voor implementatie en professionalisering. Belangrijke slotboodschap is een toetsprogramma te ontwerpen waarin de formatieve en summatieve functies goed zijn gebalanceerd en vooral ruimte is om te leren en te oefenen. Om te voorkomen dat toetsing zijn doel voorbij schiet, adviseert Wiliam een toetsprogramma te ontwerpen dat voldoet aan de volgende kenmerken: 1) bewijs van leren wordt niet pas aan het einde verzameld, maar op een groot aantal momenten, 2) er is voldoende ruimte kennis en vaardigheden op te bouwen, 3) er is voldoende kans alle aspecten zowel in de diepte als breedte te leren, 4) het is organiseerbaar zodat kosten in verhouding zijn met opbrengsten, en 5) alle betrokkenen hebben vertrouwen in de uitkomsten. Mijn persoonlijke vertaling is dat in het onderwijs vooral sprake is van activiteiten waaraan formatieve conclusies worden verbonden (formatief handelen gericht op langetermijnleren), en dat toetsing met summatieve doeleinden uiteindelijk niet meer tot verrassingen leidt bij studenten.

Het werken met effectief bewezen didactische principes kan docenten helpen hun formatief handelen te versterken

Literatuur

- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., and Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.
- Galenkamp, & Schut, J. (2018). *Handboek professionele schoolcultuur. Focus op koers en gedrag*. Huizen: Pica Uitgeverij.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kneyber, R. (2019). *Functioneel toetsen en zwaarwegende beslissingen*. Te vinden op <http://toetsrevolutie.nl/?p=512>
- Onderwijsraad (2013). Toetswijzer. *Naar een (eigen) tijdse wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rosenshine, B. (2010). *Principles of instruction (Band 21 'Educational Practices Series')*. Brussels: International Academy of Education and Geneva: international Bureau of Education.
- Roskam, E., & Sluijsmans, D. M. A. (2019). *Durven te leren van elkaar: Naar een definitie van feedbackcultuur in het hoger beroepsonderwijs*. Te vinden op <https://lerenvantoetsen.nl/durven-te-leren-van-elkaar-naar-een-definitie-van-feedbackcultuur-in-het-hoger-beroepsonderwijs/>
- Sluijsmans, D.M.A., Peeters, A., Jakobs, L., & Weijzen, S. (2012). Kwaliteit van toetsing onder de loep. *Onderwijsinnovatie*, 4, 17-25.
- Sluijsmans, D. M. A., & Segers, M. (2018). *Toetsrevolutie: naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Sluijsmans, D. M. A., & Sluijsmans, L.Y.P. (2015). *Voorjaarsschoonmaak in het toetshuis*. Column in Tijdschrift Examens, te vinden op <https://www.professioneelbegeleiden.nl/voorjaarsschoonmaak-in-het-toetshuis>
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D. M. A., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. (2019). *Wijze lessen. Twaalf didactische bouwstenen voor effectieve didactiek*. Heerlen: Open Universiteit. Te vinden op www.wijzelessen.nl
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Wiliam, D. (2016). *Leadership for teacher learning*. Bristol: Learning Science Ltd.