

Inhoud

Voorwoord	7
De achtergrond en aanzet tot dit boek	11

Deel 1: De achtergrond

1 Samenvatting van de kernboodschappen	17
1.1 Waarom de overstap van product naar proces?	17
1.2 Wat we weten over leerdoelen en succescriteria	18
2 Leren in plaats van doen	25
2.1 Duidelijkheid	25
2.2 Weten hoe je er komt	26
2.3 Het bewijs dat leerdoelen en succescriteria werken	28

Deel 2: Leerdoelen nader bekeken

3 De voorbereiding van het leerproces	35
3.1 Het grote plaatje	35
3.2 Kennis en vaardigheden	40
3.3 Verschillen in planning voor primair en voortgezet onderwijs	46
3.4 De juiste formulering	47
4 Leerdoelen delen met de leerlingen	51
4.1 De organisatie tijdens de les	51
4.2 Feedback en evaluatie tijdens de les	53
4.3 Het effect van het delen en verduidelijken van leerdoelen	54

Deel 3: Succescriteria

5 Procesgerichte succescriteria: een kader voor leren en zelfregulering	59
5.1 Wat zijn procesgerichte succescriteria?	59
5.2 Het opstellen van procesgerichte succescriteria voor vaardigheden	59
5.3 Het schrijven van leerdoelen en de implicaties voor de bijbehorende succescriteria	60
5.4 Neem naast de succescriteria voor de vaardigheden ook hoofdpunten van de kennis op	62
5.5 Doorlopende leerdoelen	63
6 Samen succescriteria opstellen	65
6.1 Waarom zou je tijd besteden aan het samen opstellen van succescriteria?	65
6.2 Strategieën om samen met de klas succescriteria op te stellen	65

6.3	Voorbeelden van gezamenlijk opgestelde succescriteria voor verschillende leeftijden en vakken	73
6.4	Wat doe je met de succescriteria die gezamenlijk opgesteld zijn?	75
6.5	De impact van gezamenlijk opgestelde procesgerichte succescriteria	76
7	Het voorbereiden van een les	79
7.1	Volg het stappenplan voor vaardigheden, kennis of beide	81
7.2	Hoe werken leerdoelen en succescriteria tijdens de les?	81

Deel 4: Verschillen tussen de vakken

8	Geletterdheid	85
8.1	Vorbereidingsschema voor schrijfvaardigheid	85
8.2	Vaardigheden: open of gesloten	86
8.3	Voorbeelden van lees- en schrijfvaardigheden gekoppeld aan kennis	87
8.4	Het opsplitsen van succescriteria voor een betere focus	90
8.5	Het cruciale punt van kwaliteit en het herkennen van goede voorbeelden	90
8.6	Vergelijk goede en slechte voorbeelden	91
8.7	Hoe vergelijk en analyseer je tekstvoorbeelden van een voorgaande klas?	93
9	Wiskunde	97
9.1	Vorbereidingsschema	97
9.2	Voorbeelden van vaardigheidsleerdoelen en procesgerichte succescriteria voor afzonderlijke lessen	97
9.3	Interventie voor leerlingen die meer ondersteuning nodig hebben	99
9.4	Uitgewerkte voorbeelden en het gebruik van succescriteria	100
9.5	Beperk het aantal succescriteria!	102
9.6	Integreren van besluitvorming	102
9.7	Leerlingen creëren hun eigen succescriteria	103
9.8	Van het aanleren van specifieke vaardigheden tot het oplossen van opgaven	103
10	Natuur & techniek	107
10.1	Vorbereidingsschema	107
10.2	Van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs	107
10.3	Niets verklappen	108
10.4	Voorbeelden van leerdoelen en succescriteria voor natuur & techniek	108
11	Geschiedenis en aardrijkskunde	113
11.1	Geschiedenis - voorbeelden	113
11.2	Aardrijkskunde - voorbeelden	113
12	Voorbeelden uit andere vakken	115
12.1	Kunst	115
12.2	Muziek	116
12.3	Toneel	116
12.4	Ontwerptechnologie	116

Deel 5: Implementatie

13	Schoolbrede aanpak	123
13.1	Een verandercultuur	123
13.2	Ondersteuning van de schoolleiding	123
13.3	Bronnen	124
13.4	Teamvergaderingen	125
13.5	Tijdschema: wat doen we eerst? En wat daarna, en daarna?	126
13.6	Schoolbreed succes	127
14	Anekdoten van leraren over de toepassingen van deze strategieën	129
14.1	Ervaringen van leraren uit de leerteams van 2017 tot en met 2020	129
	Ter afsluiting	135
	Dankwoord	137
	De auteur	138
	Literatuur	139

De achtergrond en aanzet tot dit boek

Om te beginnen: ikzelf gebruik de term *learning intentions* (*leerintenties*) in plaats van *learning goals* (*leerdoelen*), omdat dit mijns inziens eerlijker is. We kunnen alleen maar hopen dat de leerlingen leren wat wij willen dat ze leren – het is onze intentie, maar wellicht niet het uiteindelijke resultaat.

Aangezien in Nederland de term leerdoelen gebruikt wordt om duidelijk en concreet te maken wat men beoogt zichzelf of anderen eigen te maken op het gebied van kennis, inzichten en vaardigheden, wordt in deze Nederlandse uitgave de term leerdoelen gehanteerd.

Mijn werk op het gebied van formatieve evaluatie, waarvan leerdoelen en succescriteria een belangrijk deel uitmaken, heeft zich ontwikkeld sinds 1995 toen ik les gaf aan het Institute of Education (Universiteit van Londen). Ik werkte er met leraren aan het evalueren en verbeteren van het leerproces van hun leerlingen, als onderdeel van de colleges die ik toen gaf over evalueren.

Het verplichte Britse Nationale Curriculum was in 1989 ingevoerd, dus die eerste jaren waren scholen vooral bezig om de lesstof te ordenen in werkbare schema's of studie-eenheden, zodat alles aan bod zou komen. In die tijd was evaluatie altijd summatief – het ging over toetsen of observeren, of over het bijhouden van resultaten als 'bewijs' voor het leerproces. Wat is er inmiddels veel veranderd!

Met de leraren dook ik in de 'formatievere' strategieën terwijl Paul Black en Dylan Wiliam rond diezelfde tijd, in 1998, voor nationale beleidsmakers een bibliografie opstelden van onderzoek naar formatieve evaluatie. Zij hadden die opdracht gekregen van een progressieve groep academici, 'The Assessment Reform Group', academici die genoeg hadden van de nadruk op 'toetsen, toetsen, toetsen' in Engeland, alsof het toetsen op zich een positieve invloed zou hebben op het leerproces. Hun zestig pagina's tellende artikel (Black & Wiliam, 1998a) werd samengevat in een beroemd boekje, *Inside the Black Box* (Black & Wiliam, 1998b), dat nog steeds wereldwijd wordt verkocht. Beleidsmakers stonden open voor dit verhaal en vanaf dat moment werd formatieve evaluatie een gegeven in scholen in het hele land. Hier kwamen mijn werk en dat van Wiliam samen, en sindsdien zijn we beiden voorvechters van de kracht en impact van formatieve evaluatie.

Mensen vonden de term *formatieve evaluatie* vaak verwarrend, omdat ze het beschouwden als een variatie op het gewone toetsen. Volgens de definitie uit het rapport van Black en Wiliam is het eerder een manier van onderwijzen en leren, een conceptueel kader dat is opgebouwd uit het delen van leerdoelen en succescriteria, het stellen van effectieve vragen, het geven van effectieve feedback en een cultuur waarin waarde wordt gehecht aan self-efficacy (geloof in eigen kunnen) en leerlingen niet met elkaar worden vergeleken.

Dat was het begin, en sindsdien is het mijn missie om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen en met leraren te zoeken naar effectieve strategieën die kunnen worden getest en gedeeld. In 1998 had ik genoeg verhalen, voorbeelden en bewijs verzameld om er mijn eerste boek over te schrijven: *Targeting Assessment in the Primary Classroom*. Dat was nog maar het begin.

In 2001 begon ik op verzoek van lokale onderwijsinstanties en schooldistricten met mijn 'onderzoeksteams', die ik tot op de dag van vandaag leid. Elk onderzoeksteam bestaat uit dertig leraren van vijftien scholen (van iedere school twee) van alle leeftijdscategorieën en niveaus, waarmee ik drie dagen per jaar samenkom. Het doel van deze teams is niet alleen om deze leraren op te leiden, maar ook om te zorgen dat zij de strategieën aan het eind van het projectjaar op hun eigen scholen verder kunnen ontwikkelen. De leraren moeten de positie hebben om dat te kunnen doen en het enthousiasme hebben om met nieuwe ideeën te experimenteren. Schoolleiders moeten bereid zijn sommige beleidsregels los te laten om de leraren te laten experimenteren met beproefde krachtige strategieën.

In het begin leidde ik zes tot acht onderzoeksteams per jaar, die ik in januari aan de gang zette met strategieën die ik had ontleend aan mijn werk met de leraren die mijn cursussen aan het instituut hadden gevolgd (en later ook aan de ervaringen van de eerdere onderzoeksteams). In juni kwamen we dan weer bij elkaar om naar elkaars feedback te luisteren. Ik had het zo opgezet dat ik de details en anekdotes op mijn website kon delen. In juni gaf ik ze dan nieuwe input en in november kwamen ze nog eens terug voor meer gezamenlijke feedback en een presentatie aan plaatselijke scholen over wat zij hadden geleerd en wat de impact daarvan was. Dit werkte twee kanten op: zij werden deskundig op het gebied van formatieve evaluatie en ik leerde de patronen herkennen in de feedback die ze gaven. Ik kon goede voorbeelden vastleggen en leraren kiezen voor mijn video's (er staan inmiddels meer dan 130 filmpjes op mijn website). Ik kon ook zien welke ideeën relevant waren, omdat ze door alle teams in een jaar en de daaropvolgende jaren werden overgenomen. In 2001 werd *Unlocking Formative Assessment* gepubliceerd, met de resultaten van die eerste teams. John Hattie nam contact met me op over het boek en samen schreven we een versie voor Nieuw-Zeeland.

Sindsdien leid ik vier tot zes teams per jaar, dat werk gaat nog steeds door. Er zijn ieder jaar nieuwe teams, omdat de impact bekend is. Sinds 2012 heb ik teams geleid in Kentucky, Wisconsin, Michigan en Californië toen ik twee jaar in de Verenigde Staten woonde.

In de loop der jaren ontwikkelden we de strategieën voor de verschillende onderdelen, werd er nieuw onderzoek in verwerkt en werden ze steeds verfijnder. We begonnen dingen te schrappen die aanvankelijk nuttig leken, zoals de acroniemen voor leerdoelen en succescriteria.

Als ik de acht boeken over formatieve evaluatie die ik sinds 1998 heb geschreven overzie, raad ik leraren altijd aan het nieuwste boek te lezen, zodat ze de eerste 'ontdekkings'-fasen kunnen overslaan en direct kunnen beginnen met wat we inmiddels weten.

Enkele van de belangrijkste ontwikkelingen zijn de volgende:

- Zorg dat de leerdoelen waarmee je begint, worden uitgesplitst op lesniveau.
- Begin de lessen niet met het delen van de leerdoelen, maar ga na wat de leerlingen op dit moment begrijpen, zodat je je les eventueel kunt aanpassen.
- Stap over van opmerkingen in hun schriften naar 'live' feedback, om effectievere input *tijdens* in plaats van *na* de lessen te geven.
- Neem onderzoeksresultaten uit de cognitiewetenschap mee wanneer je de cognitieve belasting van het werkgeheugen wilt verlichten en de leerlingen wilt helpen hun langetermijngeheugen optimaal te gebruiken.
- Las halverwege de les een time-out in om het begripsniveau op dat moment te peilen en eventueel aanpassingen te doen.
- Stap over van het geven van beloningen en een groepsindeling op basis van niveau op een groepsindeling met verschillende niveaus waarbij het leren zelf de beloning is.
- Stap over van productgerichte succescriteria naar procesgerichte succescriteria.

Dit is verder uitgewerkt in mijn nieuwste boek, *Feedback om leren zichtbaar te maken*, dat ik samen met John Hattie schreef (Hattie & Clarke, 2019) en in *Leren zichtbaar maken met formatieve evaluatie* (2016), dat ook nog steeds de moeite waard is! Dit boek gaat specifiek over het laatste punt van de lijst: de overstap van productgerichte naar procesgerichte succescriteria.

De indeling van dit boek

In deel 1 van dit boek geef ik een overzicht. In hoofdstuk 1 schrijf ik over de verschuiving van productgerichte naar procesgerichte succescriteria en geef ik een samenvatting van de zeven belangrijkste ontdekkingen die we hebben gedaan over effectieve leerdoelen en succescriteria.

In hoofdstuk 2 ga ik in op de vraag hoe leerlingen leren, waarbij het bewijs wordt aangehaald voor het gebruik van leerdoelen en succescriteria.

Deel 2 gaat over leerdoelen – wat leerdoelen zijn, hoe je ze kunt formuleren, organiseren, inplannen en hoe je ze met leerlingen kunt delen. Het is misschien verleidelijk om hier snel aan voorbij te gaan, maar de tijd die je besteedt aan het preciseren van wat je wilt dat leerlingen leren – en hoe je dat inpast de planning van je lessen of curriculum – beïnvloedt de kwaliteit van de les of lessenreeks.

De volgende stap, beschreven in deel 3, is het nagaan hoe de succescriteria hierin passen. Deze variëren naargelang het leerdoel kennis of een vaardigheid is, of het om een open of gesloten leerdoel gaat en welk vak het betreft. Dit is het resultaat van jarenlang experimenteren door leraren – waarbij ze ontdekten dat een bepaalde strategie niet bij elke les werkt. Door deze verschillen te analyseren, wordt het allemaal duidelijker. Hoewel het klinkt of het veel tijd kost om samen succescriteria op te stellen, geef ik allerlei voorbeelden van strategieën om dit efficiënt te doen en laat ik zien hoeveel invloed het gezamenlijk opstellen van criteria heeft op het begrip en de betrokkenheid van de leerlingen bij die criteria.

De vraag 'Wanneer is het goed?' staat centraal in ons onderwijs, dus dit komt een aantal keren terug, met in hoofdstuk 8 een stapsgewijze klassikale analyse van twee uitgewerkte schrijfp opdrachten.

In de hoofdstukken 8 tot en met 12 (deel 4) worden de verschillen tussen de vakken besproken, waarbij extra aandacht wordt besteed aan schrijven, rekenen/wiskunde en natuur & techniek. Dit komt doordat mijn teams vooral met deze vakken hebben geëxperimenteerd; het is geen bewuste keuze mijnerzijds. De kernvakken komen altijd eerst aan bod, terecht of onterecht, zodat over die vakken meer bekend is dan over andere. Toch geloof ik dat de onderdelen van de kernvakken op elk ander vak kunnen worden toegepast.

Implementatie is het onderwerp van deel 5, dat een reeks strategieën bevat voor schoolbrede ontwikkeling en personeelsvergaderingen, ondersteund met prachtige verhalen van leraren over de impact van formatieve evaluatie op hun school, vooral door het inzetten van het gebruik van leerdoelen en gezamenlijk opgestelde procesgerichte succescriteria.

Ik raad je aan om niets over te slaan! Bij het lezen wordt vanzelf duidelijk hoe deze strategieën in elkaar passen en raak je hopelijk geïnspireerd om aan de slag te gaan met het verbeteren en verrijken van het leerproces van je leerlingen.

Shirley Clarke