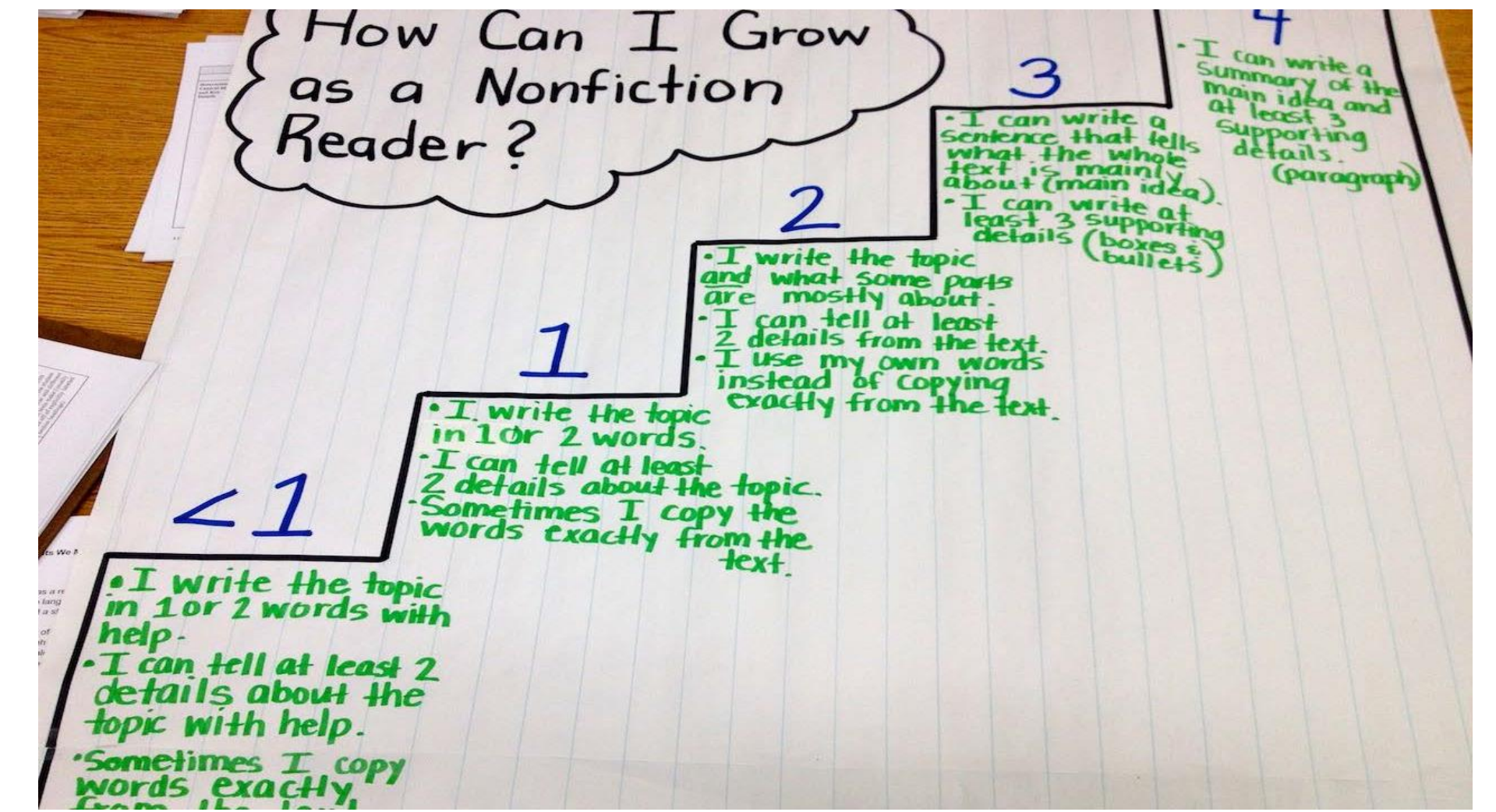
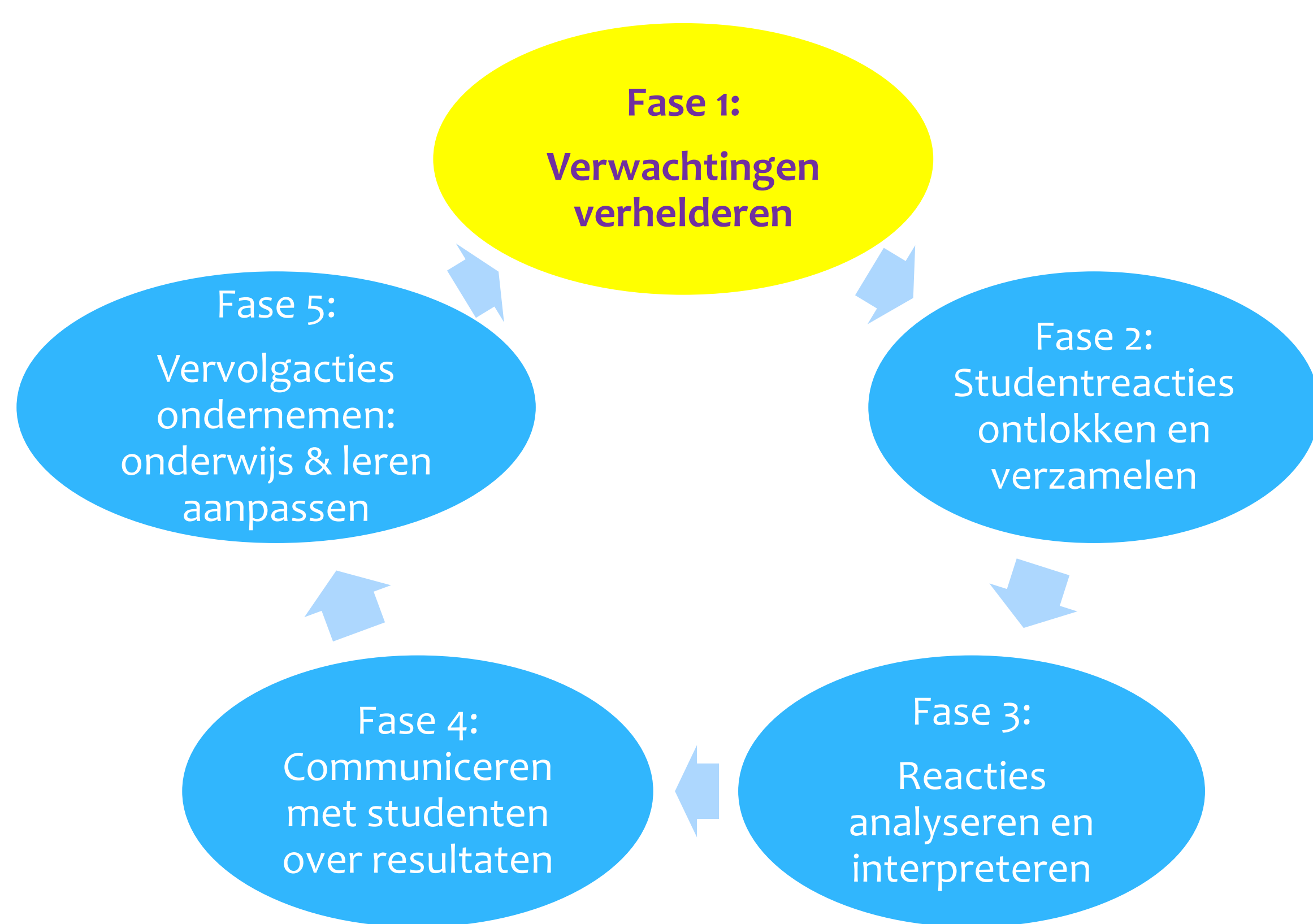
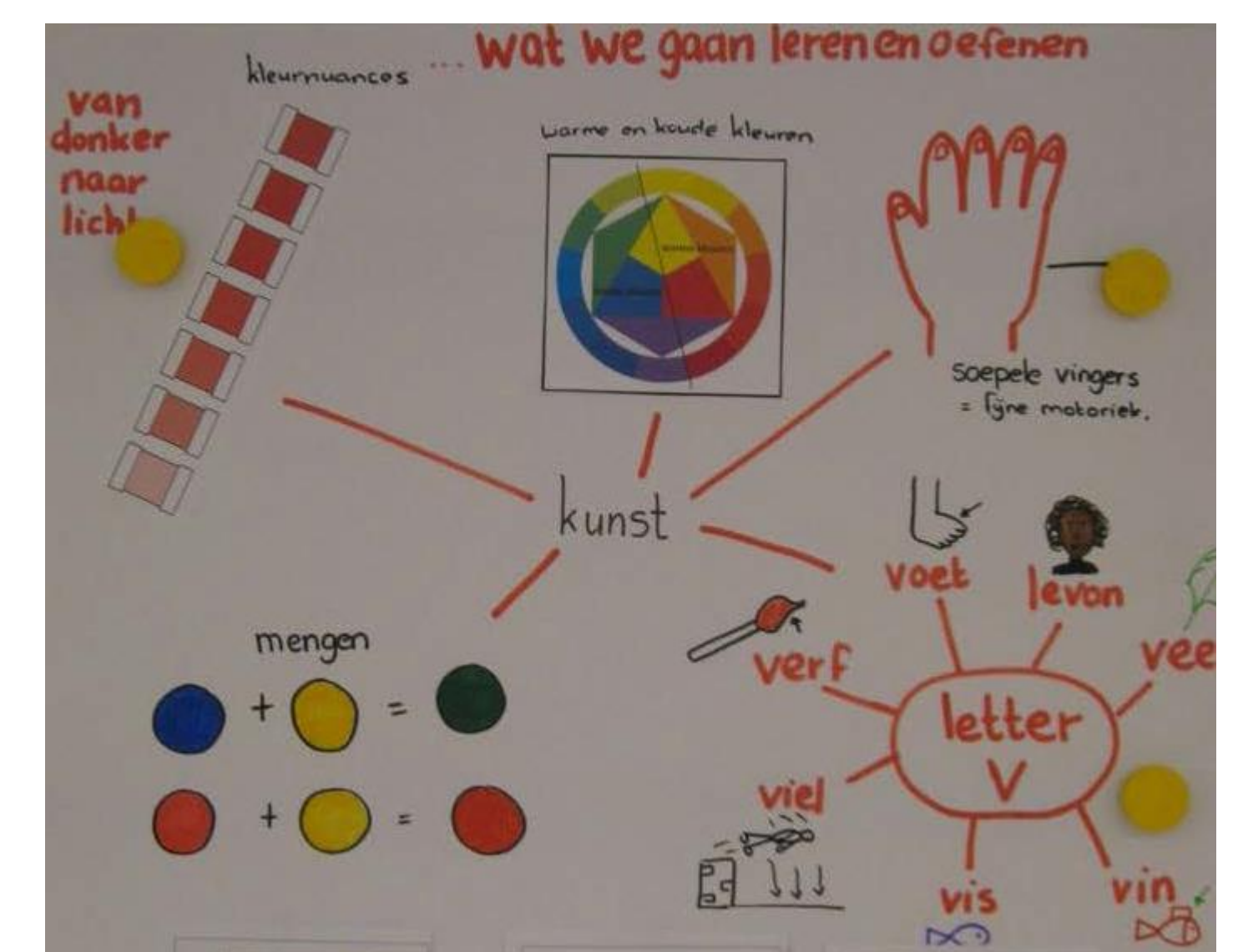




Wat DOET de docent in fase 1

1. Weet kennis over leerlijn (= learning progression) in eigen vakgebied te vertalen naar goede leerdoelen en succescriteria
2. Communiceert heldere leerdoelen op meerdere manieren en meerdere momenten tijdens lessenserie
3. Stelt doelen over participatie/leren leren/autonomie
4. Gebruikt actieve werkvormen om met studenten leerdoelen en succescriteria te benoemen en verhelderen
5. Gebruikt concrete voorbeeldproducten om succescriteria uit te distilleren
6. Formuleert leerdoelen die randvoorwaarden aangeven, maar ook ruimte voor individuele invulling laten



Welke vragen stel je jezelf en elkaar?

1. Welke doelen wil ik met mijn studenten bereiken? Alleen cognitieve doelen (begrip/inzicht)?
2. Wil ik met formatief toetsen bereiken dat studenten meer verantwoordelijkheid over hun eigen leren nemen?
3. Heb ik zicht op hoe studenten kennis ontwikkelen in mijn vakgebied en welke misconcepties ze vaak hebben?
4. Werk ik met succescriteria? Hoe betrek ik studenten hierbij?
5. Hoe krijgen mijn studenten een goed beeld van de doelen en hoe ze die kunnen bereiken?
6. Is “vrijheid binnen randvoorwaarden” van toepassing op mijn leerdoelen?

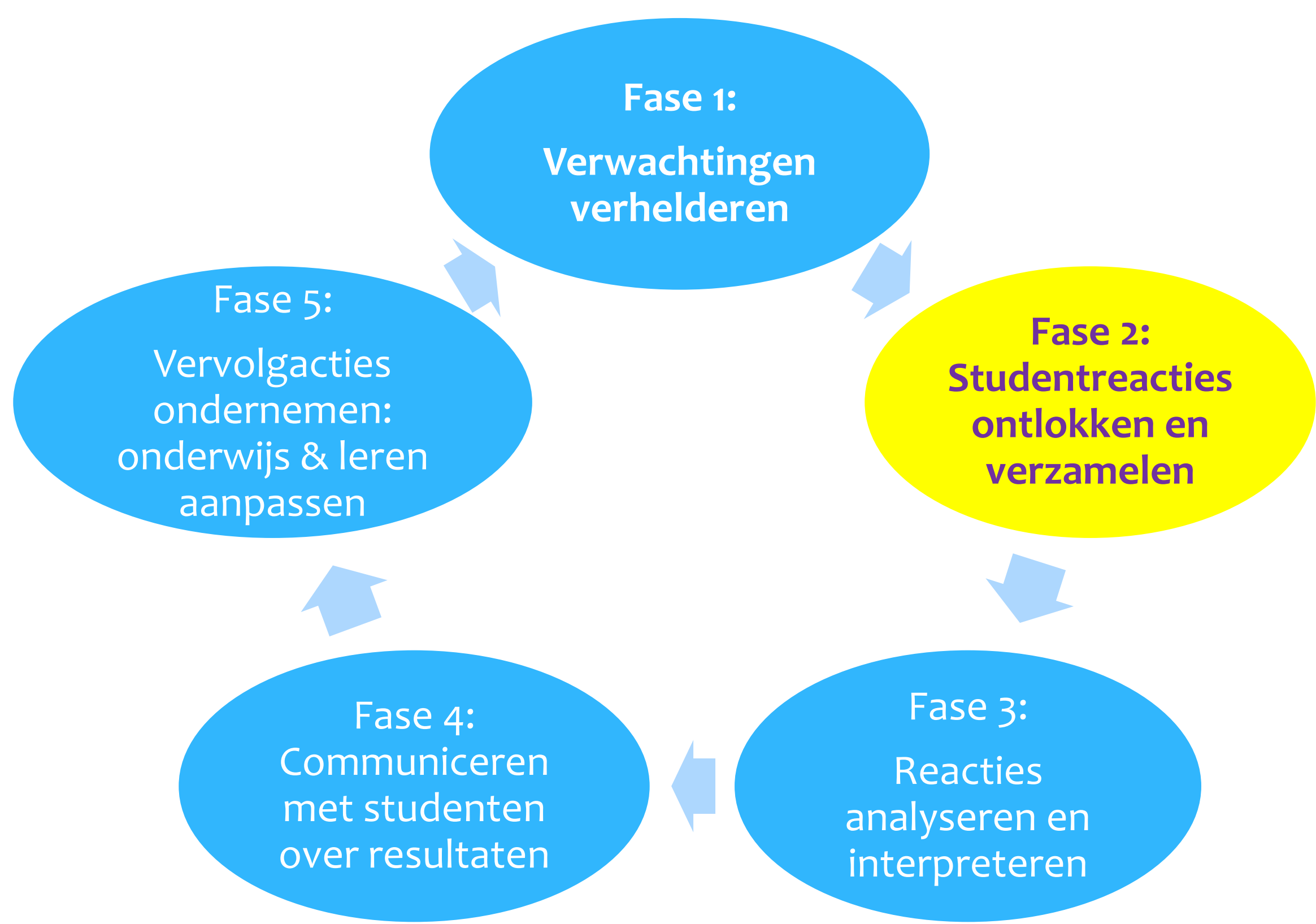
Prior to commencing the writing unit, students had been exposed to and discussed a range of cartoons and comic strips. Initially, the class brainstormed features of cartoons and comics, and how authors ‘got their message across’ to readers. As these ideas were progressively refined, Kate recorded them on the class whiteboard where they served as a semipermanent, living record for the duration of the unit. The teacher also provided students with an assessment rubric, that overlapped to a large extent with the student developed criteria

Hawe & Dixon, 2014, p.73

De WALT en de WILF

- What Are we Learning For? (leerdoelen)
- What I am Looking For? (succescriteria)

Chroinin and Cosgrave (2013)



Wat DOET de docent in fase 2

1. Gebruikt manieren om studentreacties te ontlokken passend bij leerdoelen
2. Zet een variatie aan methodieken in, zowel formeel maar vooral ook veel informeel (zie kader onderaan)
3. Stelt open vragen gericht op diep begrip in plaats van op het goede antwoord
4. Stimuleert klas/groepsdiscussies om zicht te krijgen op begrip, onbegrip en misconcepties van de klas
5. Zet studenten zelf en onderling in actie om hun begrip te expliciteren en uit te diepen (dus naar meer studentsturing)
6. Kan inspringen op wat studenten inbrengen

Welke vragen stel je jezelf en elkaar?

1. Op welke manieren doe ik aan formeel en informeel formatief toetsen (zie kader)
2. Denk ik bij het kiezen van formatieve toets methode aan de leerdoelen die ik heb?
3. Welke vragen stel ik mijn studenten om te achterhalen wat hun begrip van mijn vak is? Geven die vragen mij de informatie die ik zoek?
4. Hoe kan ik een klas/groepsdiscussie gebruiken voor formatief toetsen?
5. Hoe daag ik studenten uit om hun eigen begrip te expliciteren en uit te diepen met elkaar?

Our examination of how the teacher used notebooks revealed four typical patterns of use, somewhat reminiscent of the Goldilocks story—too little, too much, and just right:

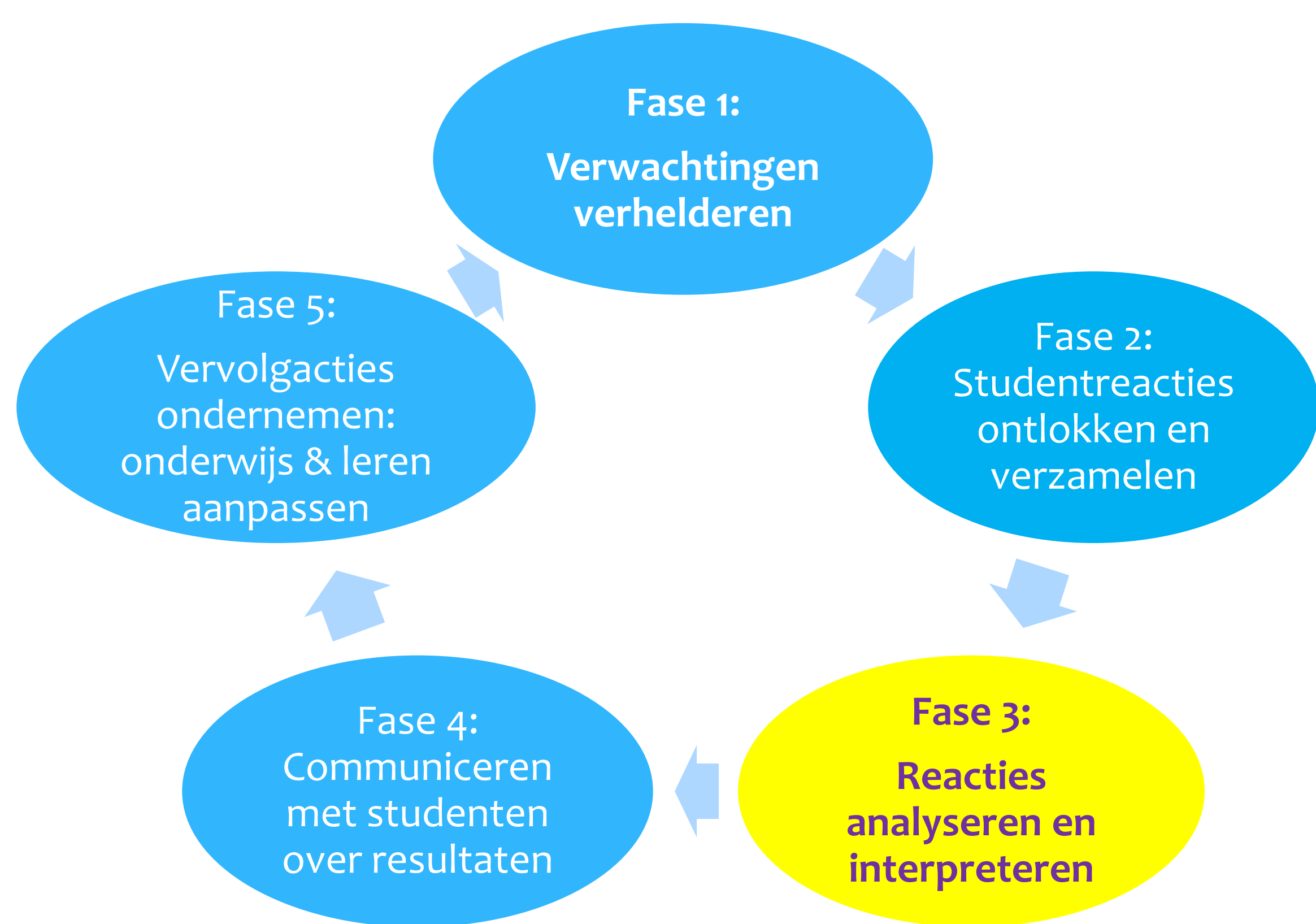
1. minimal guidance to students in what to write, which is often very vague and seldom conceptually focused. Eg “Write what you learned today”;
2. low guidance that provides a little structure but still insufficient focus;
3. overly prescriptive guidance that promotes student copying of “the right” information rather than expressing their own ideas; and
4. moderate guidance, the “just right” type of questioning and directions that provide conceptual focus, allow students to do their own thinking related to the key unit concepts, and encourage an accurate and complete record of data and thinking in the notebook.

Aschbacher & Alonzo, 2006, p.190

Table 1
Differences between formal and informal formative assessment practices

Formal: Designed to provide evidence about students' learning		
Gathering	Interpreting	Acting
Teacher collects or brings together information from students at a planned time. For example, quizzes, embedded assessments.	Teacher takes time to analyze information collected from students. For example, reading student work from all the students, providing written comments to all students.	Teacher plans an action to help students achieve learning goals. For example, writing or changing lesson plans to address state of student learning.
Informal: Evidence of learning generated during daily activities		
Eliciting	Recognizing	Using
Teacher brings out or develop information in the form of a verbal response from students. For example, asking students to formulate explanations or to provide evidence.	Teacher reacts on the fly by recognizing students' response and comparing it to accepted scientific ideas. For example, repeating or revoicing students' responses.	Teacher immediately makes use of the information from the students during the course of the ongoing classroom narrative. For example, asking students to elaborate on their response, explaining learning goals, promotes argumentation.

Ruiz-Primo & Furtak, 2007



De rekenmachine (wat zegt de overzichtsscore? 3b.)

Naam PvB + uitgevoerde doelgroep (bv. 10 KB leerlingen, eind jaar 3) + beoordelaarsduo (Iwan en Kees)			
Fase	Onderdeel voor beoordeling	Punten max.	Wat wil ik hiervoor zien?
Voorbereiding	werkplanning	10	De leerling kan zijn werk plannen en organiseren
Uitvoering	proces	40	
	competentie 1	10	invulling....
	competentie 2	10	invulling....
	competentie 3	10	invulling....
	competentie 4	10	invulling....
	Product	20	resultaatbeschrijving....
Reflectie		30	De leerling heeft zicht op eigen handelen en denken
Totaal		100	

Wat DOET de docent in fase 3

1. Neemt de tijd om studentreacties kritisch te bekijken
2. Analyseert studentreacties op kernaspecten en leerdoelen van het vakgebied in plaats van op oppervlakkige vormkenmerken
3. Identificeert misconcepties, sterke punten en zwakke punten op klasniveau
4. Oordeelt niet te snel, maar vraagt door en verzamelt aanvullend bewijs
5. Laat studenten actief hun eigen en elkaars werk vergelijken en interpreteren
6. Kan technologie effectief gebruiken voor formatieve doeleinden en punten 1-5



Welke vragen stel je jezelf en elkaar?

1. Op basis waarvan analyseer ik studentreacties?
2. Is het hebben van veel vakkennis handig voor het analyseren van student antwoorden?
3. Trap ik weleens in de valkuil van (te) snel oordelen? Hoe kan dat anders?
4. Zoek ik naar:
 - Individuele zwakheden?
 - Individuele sterke punten?
 - Zwakheden op klasniveau?
 - Misconcepties?
- Organiseer ik gerichte activiteiten waarmee studenten eigen en elkaars antwoorden kunnen analyseren?



Welke bril heb jij op?

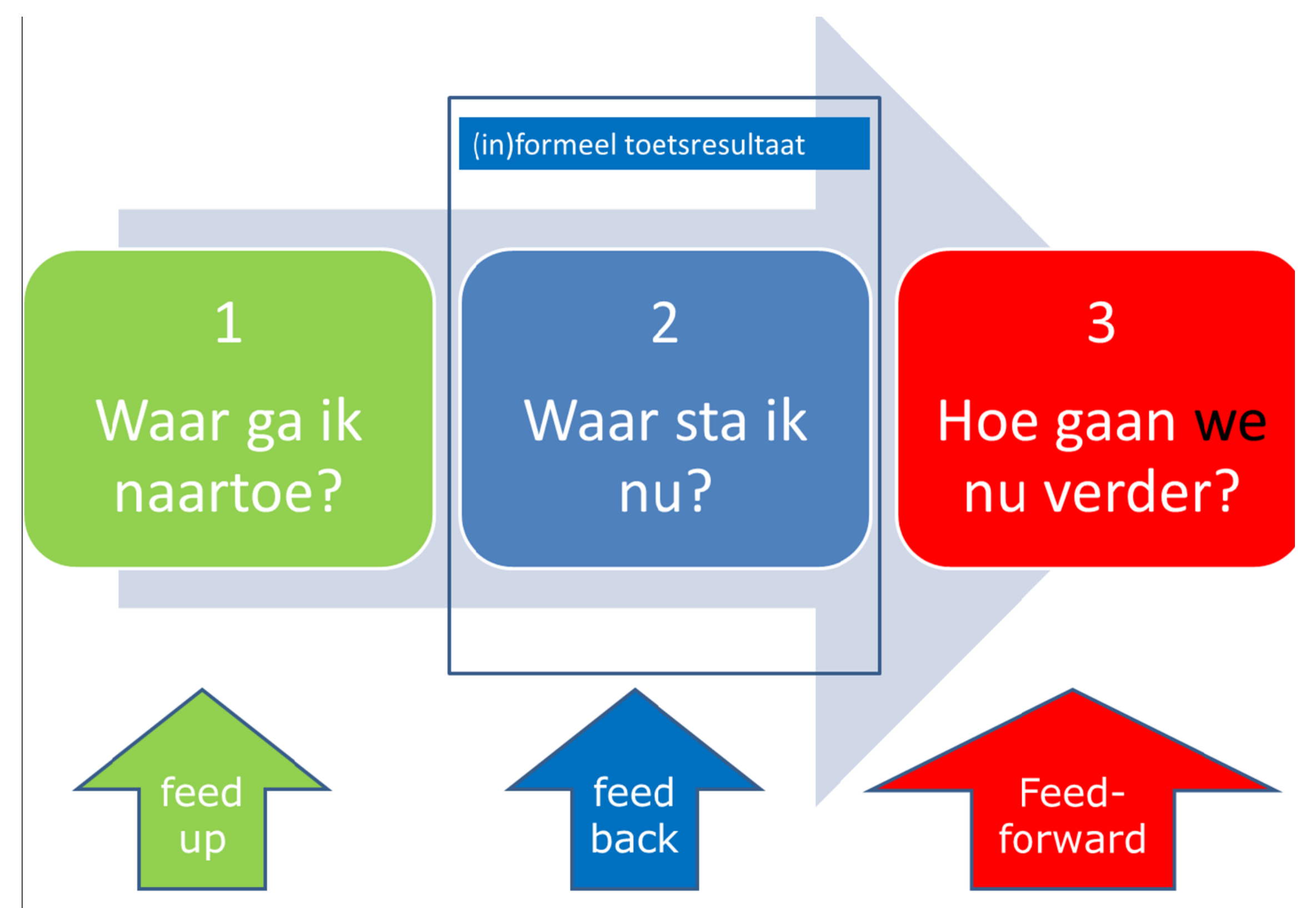
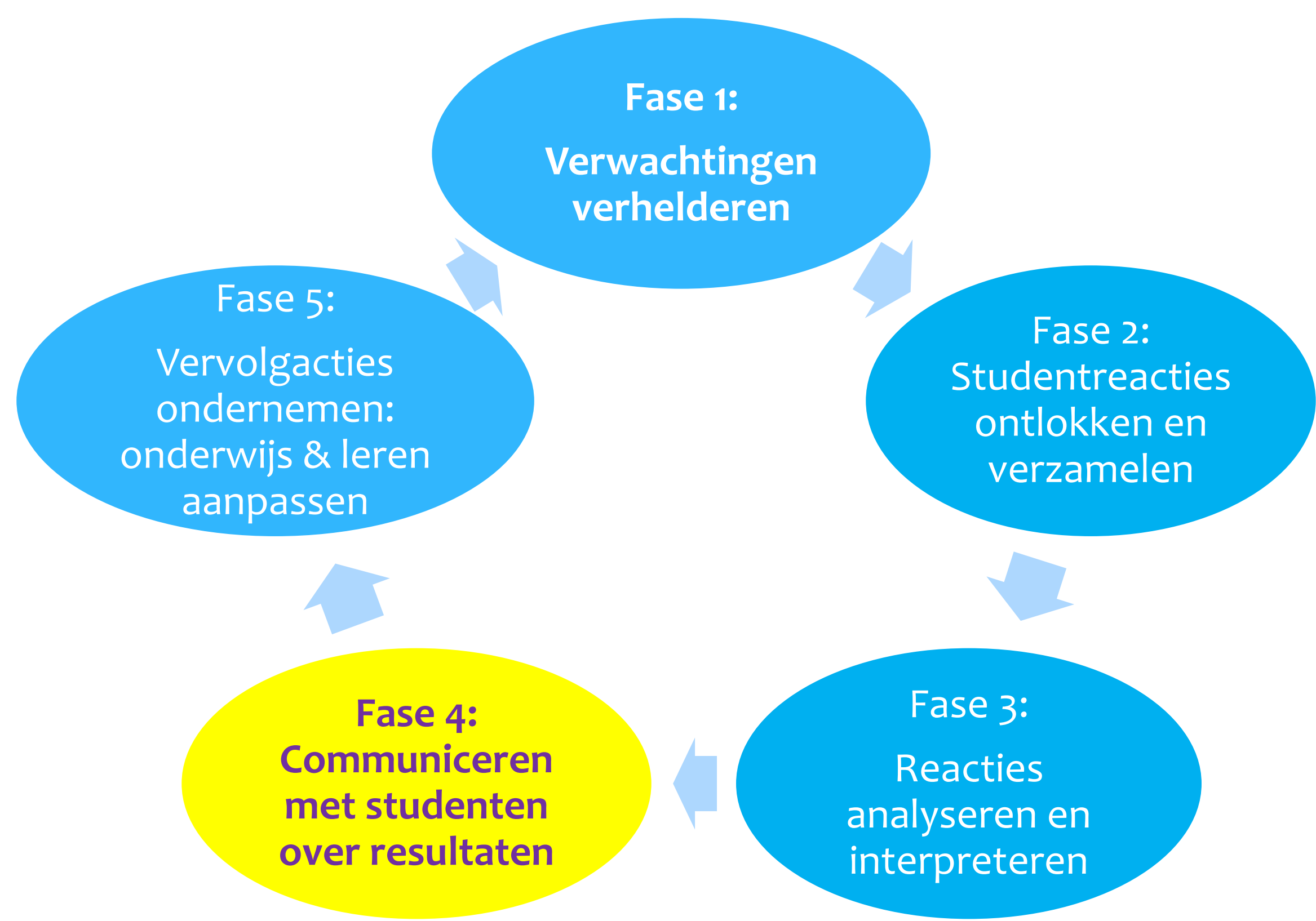
Mari, Judy and Brian also grew to consider clicker and reading questions as a mechanism for uncovering the specific conceptual difficulties students were experiencing. Previously, they had relied on their knowledge accumulated through years of teaching about general topics that students most often found difficult. Student reading questions in particular revealed much finer grain details of student understanding of these general topics as well as difficulties with concepts unanticipated by the instructors. Clicker questions, on the other hand, provided evidence that what the instructors were gleaning about individual student understanding in one-on-one interactions actually represented a more prominent trend within the class

Offerdahl & Tomanek, 2011, p. 789

Diagnose; wat vertellen de gegevens over:

- De klas?
Bv. de hele klas blijkt moeite te hebben met klantgericht werken. De klas vertoont grote verschillen op reflecteren en presenteren.
- Individuele leerlingen?
Bv. leerling 1, 7 en 13 hebben 'grote' moeite met plannen en organiseren
Leerling 3, 4 en 5 kunnen uitstekend reflecteren op eigen gedrag
- Mijn/ons voorbereidend onderwijs?
Bv. Ik heb leerlingen goed voorbereid op samenwerken en overleggen, maar moet meer aandacht besteden aan klantgericht handelen.
- Mijn / ons docentschap?
Bv. leerlingen vragen veel tijdens de PvB, ik moet ze meer zelfstandigheid geven in de les

Gulikers & Bredewold (2014)



Wat DOET de docent in fase 4

Uiteraard volgt de docent de feedback regels

1. Koppelt feedback aan leerdoelen
2. Geeft concrete suggesties voor verbetering gekoppeld aan de leerdoelen
3. Biedt ruimte om iets te doen met de feedback en verbetering te laten zien
4. Laat studenten zichzelf en elkaar feedback geven, maar biedt hier een heldere structuur voor (punt 3-4, zie kader)

Welke vragen stel je jezelf en elkaar?

1. Hoe geef ik feedback? Op welke manier maak ik hierbij gebruik van de leerdoelen?
2. Wat voor een soort verbeter suggesties doe ik? Hoe zinvol zijn die?
3. Op welke manier geef ik studenten de mogelijkheid om zich te verbeteren na feedback? En hoe waardeer ik dat?
4. Hoe zet ik zelf- en peer-feedback in? Op welke manier geef ik hier structuur aan? Is dit de meest zinvolle vorm?

One of the teachers described how initially giving feedback consumed her full attention: It was even funny yesterday, how we were out on the green and one of the other older teachers was there with his class and I'd say four times in the space of about thirty seconds 'great ball', 'great ball', 'great ball'. And I was kind of going: all I had in my head was 'great ball' but there's so much more going on here than just 'great ball!' . . . (T3, interview 2)

As the lessons progressed, each teacher's feedback gradually became more specific and targeted certain aspects of the children's learning more explicitly: . . . structuring the observation using a checklist really focused my feedback to the children and improved the quality of feedback. I was able to give them very specific areas where they were

doing well and areas that they needed to improve on. (T5, reflection 6)

These comments highlight the effectiveness of the assessment strategies used and the teachers developing skill to use assessment criteria to diagnose difficulties and support learning

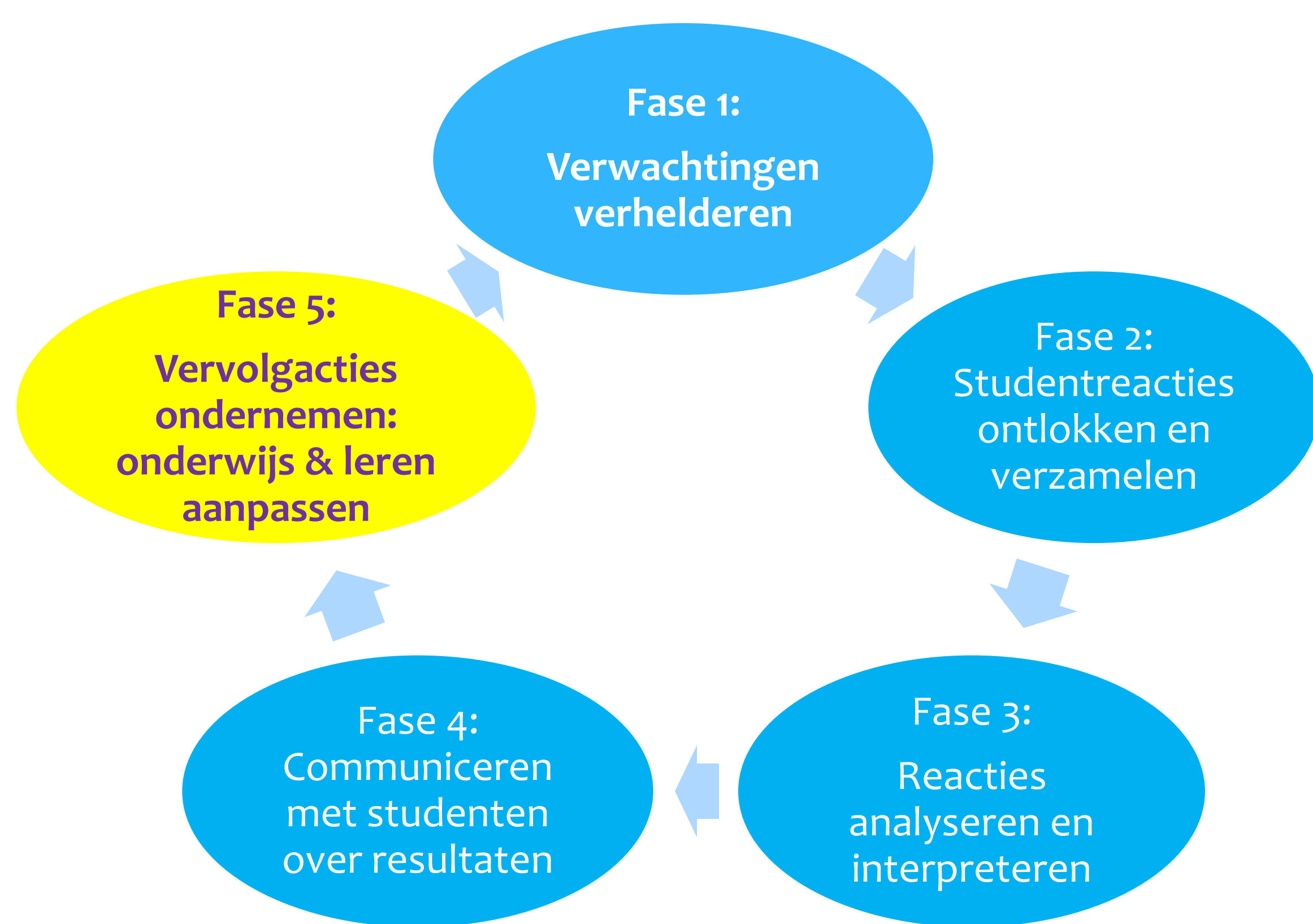
Chroinin and Cosgrave, 2013, p. 228

Table 1. Formative Assessment Cycle

1. Task 1: Role play: Survey in the English class	2. Self-assessment of Task 1	3. Conference on performance of the Task 1	4. Remedial work on Task 1
5. Task 2: Written Task: Writing an e-mail/letter	6. Self-assessment of Task 2	7. Conference on performance of the Task 2	8. Remedial work on Task 2
9. Self-assessment of the whole process		10. Conference or interview on their views of learning and SFA	

Bij Tabel 1. Voorbeeld van hoe zelf-assessment, docent en peer-feedback (die tijdens "conferences" met elkaar vergeleken worden) en mogelijkheden voor verbetering geïntegreerd zijn in de formatieve toetscyclus

Restrepo (2014)



Wat DOET de docent in fase 5: de moeilijkste fase!

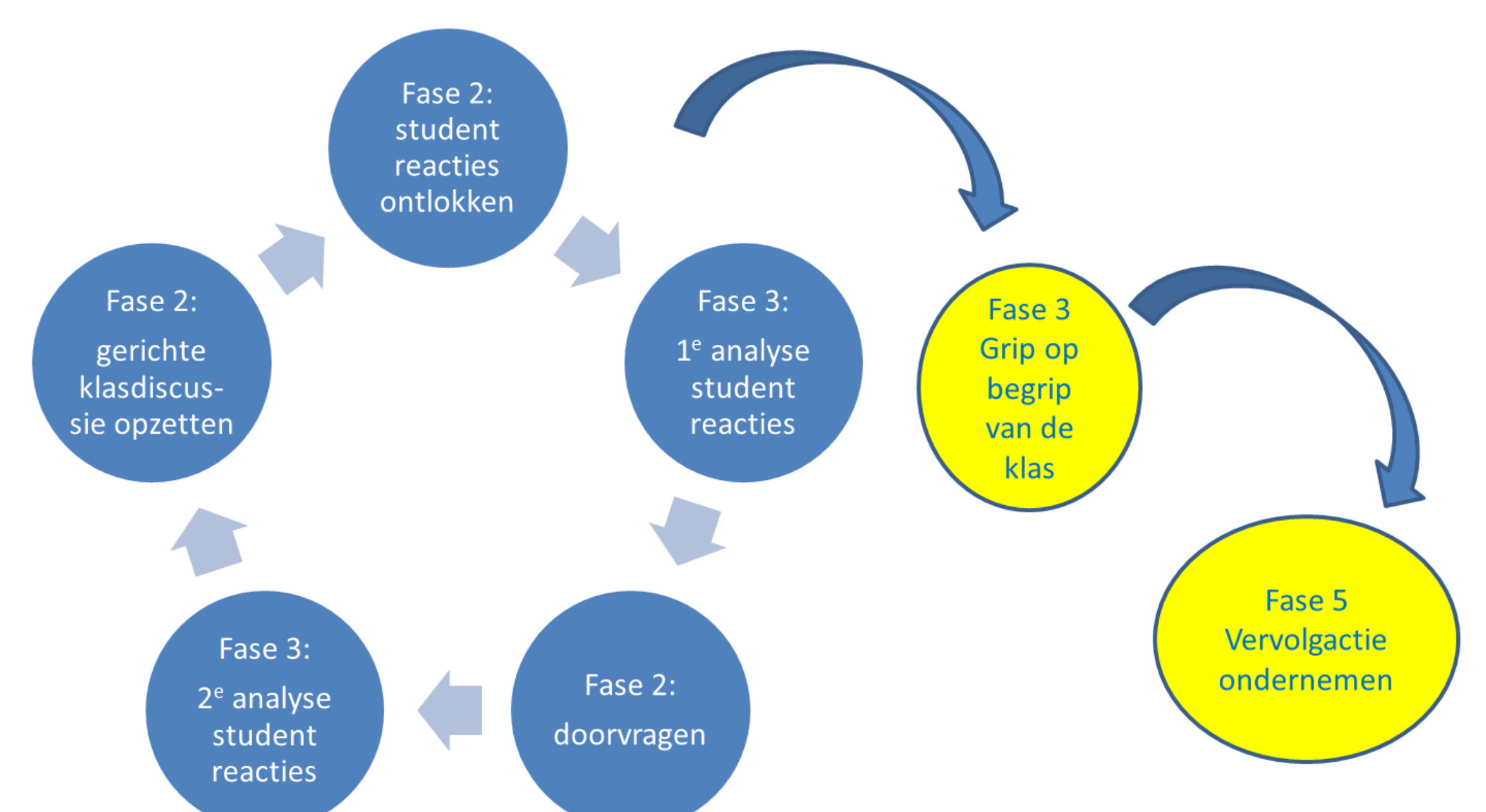
1. Past vervolginstructie/werkvorm aan naar aanleiding van analyse van studentantwoorden:
 1. Zwakten, sterktes, misconcepties
 2. Individueel, groeps, klasniveau
 3. Leerdoelen en leerlijn
2. Zet een breder didactische repertoire in dan “herhalen” en “vertragen of versnellen”
3. Durft af te wijken van voorgestructureerde curriculum/lesplan
4. Biedt structuur aan zelfregulerende/zelfsturende activiteiten

Welke vragen stel je jezelf en elkaar?

1. Pas ik mijn lessen weleens aan naar aanleiding van studentreacties?
2. Waarop baseer ik mijn keuzen dan? Analyses van studentreacties?
3. Heb ik voldoende didactisch repertoire om stof op een andere manier aan te bieden?
4. Verwacht ik dat studenten naar aanleiding van hun resultaten hun eigen leren verder sturen? Hoe help ik hen hierbij?

Wij hebben voor alle leerlingen een individueel leerplan gebaseerd op alle toetsgegevens die we van de basisschool krijgen, aangevuld met informatie van de ouders en het kind zelf. Maar natuurlijk is het onmogelijk om in de les iedere leerling individueel te bedienen. Daarom doen wij aan “**MassaMaatwerk**”: Iedere docent analyseert leerlingresultaten van de klas altijd om op basis hiervan drie groepen te kunnen maken. Al onze docenten moeten in iedere les minimaal naar 3 niveaus differentiëren, of dit in ieder geval willen leren, daarop selecteren we ook.

Locatiedirecteur VMBO-TL school



Figuur 1: De kleine cyclus: 2-3-2-3 → 5

Gulikers & Baartman (2017)