

# Mondelinge afsluiting van thematisch onderwijs

Eindgesprekken ter afsluiting van vakoverstijgende thema's aan het  
Vathorst College

Carlijn Goossen

Doctoraalverslag in het kader van de studie Toegepaste Onderwijskunde  
aan de Universiteit Twente.

**Afstudeercommissie:**

*Universiteit Twente - Gedragwetenschappen*

Voorzitter: Dr. W. Kuiper

Lid Commissie: Dr. N. Nieveen

*Vathorst College*

Lid Commissie: Drs. E. van der Veer

**Afstudeerrichting:** Curriculumtechnologie

Enschede, maart 2006



## Samenvatting

Het Vathorst College, een nieuwe openbare school voor voortgezet onderwijs voor vwo, havo en vmbo-theoretische leerweg te Amersfoort, verzorgt onderwijs volgens een vernieuwend onderwijsconcept. De school wil binnen dat onderwijsconcept en aan de hand van een valide en betrouwbaar beoordelingsinstrument invulling geven aan eindgesprekken ter afsluiting van blokken vakoverstijgend, thematisch onderwijs. Om aan die eindgesprekken invulling te geven is gekozen om richtlijnen voor de eindgesprekken uit te werken in de vorm van een handleiding voor docenten. Tegen deze achtergrond is de volgende probleemstelling geformuleerd: *Hoe eindgesprekken in te richten ter afsluiting van vakoverstijgende thema's voor de onderbouw van het Vathorst College?*

Om tot beantwoording van de probleemstelling te komen is een contextanalyse en literatuurstudie uitgevoerd. De contextanalyse richtte zich op de nieuwe onderbouw, het onderwijsconcept van het Vathorst College en ervaringen, ideeën en voorbeelden van (eind)gesprekken op andere scholen. De literatuurstudie richtte zich onder andere op de plaats van beoordelen in het onderwijsleerproces en op alternatieve assessments, waaronder het mondelinge assessment. Op basis van de contextanalyse en literatuurstudie zijn ontwerpeisen geformuleerd. Vervolgens is op basis van de ontwerpeisen een prototype van de handleiding ontwikkeld. Het prototype van de handleiding is in de praktijk aan een formatieve evaluatie onderworpen en op basis daarvan herzien.

De uiteindelijke invulling van eindgesprekken kan als volgt worden getypeerd. Met de ontwerpeisen is vastgesteld dat het eindgesprek zowel een summatief karakter (gericht op een eindoordeel) als een formatief karakter (gericht op verbetering) dient te hebben. Tevens dient het eindgesprek zich te richten op de persoonlijke doelen van de leerling en op de beoordeling van zowel domeinspecifieke als generieke competenties. Zowel het product als het proces dient te worden betrokken bij de beoordeling. Het eindgesprek dient in combinatie met een ander assessmentinstrument te worden ingezet. Hiervoor is het portfolio-assessment aanbevolen, waarop het eindgesprek vervolgens dient aan te sluiten. Naast de resultaten van het portfolio-assessment zullen tevens de resultaten van een aanbevolen self-assessment moeten worden ingezet als input voor het eindgesprek. Tijdens de eindgesprekken dient naar aanleiding van de resultaten uit het portfolio- en self-assessment een inhoudelijk gesprek te worden gevoerd. In het gesprek zal naast de beoordeling tevens aandacht moeten zijn voor het geven van feedback door middel van het gezamenlijk bespreken van verbeterpunten en suggesties. In de handleiding wordt in zeven gespreksfasen onderscheiden hoe de docenten dit eindgesprek vorm moeten geven.



# Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b>	<b>7</b>
<b>1. Inleiding en probleemstelling</b>	<b>9</b>
1.1 <i>Aanleiding</i>	9
1.2 <i>Probleemstelling</i>	10
1.3 <i>Werkwijze ontwerpopdracht</i>	10
1.4 <i>Structuur van het verslag</i>	12
<b>2. Vathorst College in context nieuwe onderbouw</b>	<b>13</b>
2.1 <i>De nieuwe onderbouw voortgezet onderwijs</i>	13
2.1.1 <i>Onderwijs in beweging</i>	13
2.1.2 <i>Kenmerken van de nieuwe onderbouw</i>	13
2.1.3 <i>Inrichting van de nieuwe onderbouw</i>	15
2.2 <i>Vathorst College</i>	16
2.2.1 <i>Start van het Vathorst College</i>	16
2.2.2 <i>Missie en visie</i>	16
2.2.3 <i>Profielkenmerken</i>	18
<b>3. Ervaringen met (eind)gesprekken</b>	<b>22</b>
3.1 <i>Inventarisatie van gespreksvoorbeelden</i>	22
3.2 <i>Vorbereiding op gesprekken</i>	23
3.3 <i>Ideeën voor eindgesprekken Vathorst College</i>	24
3.4 <i>Ervaringen met validiteit en betrouwbaarheid</i>	25
3.5 <i>Kwaliteiten docenten</i>	25
<b>4. Literatuurstudie: eindgesprekken in het onderwijsleerproces</b>	<b>27</b>
4.1 <i>Beoordelen in het onderwijs</i>	27
4.1.1 <i>De plaats van beoordelen in het onderwijsleerproces</i>	27
4.1.2 <i>Waarom wordt beoordeeld?</i>	28
4.1.3 <i>Wat wordt beoordeeld?</i>	29
4.1.4 <i>Hoe wordt beoordeeld?</i>	29
4.2 <i>Alternatieve assessmentmethoden</i>	30
4.2.1 <i>Performance assessment</i>	30
4.2.2 <i>Portfolio-assessment</i>	31
4.2.3 <i>Self-assessment</i>	33
4.3 <i>Mondelinge assessments</i>	34
4.3.1 <i>Voor- en nadelen mondelinge assessments</i>	34
4.3.2 <i>Eisen mondelinge assessments</i>	35
4.3.3 <i>Gespreksvaardigheden</i>	40
<b>5. Ontwerp en ontwikkeling docentenhandleiding</b>	<b>48</b>
5.1 <i>Ontwerpeisen</i>	48
5.2 <i>Toelichting op ontwerpeisen</i>	49
5.2 <i>De assessmentprocedure</i>	52
5.3 <i>Invulling van gespreksfasen</i>	55

<b>6. Formatieve evaluatie docentenhandleiding</b>	<b>59</b>
6.1 <i>Doel en opzet</i>	59
6.2 <i>Resultaten</i>	60
6.3 <i>Conclusies</i>	63
<b>7. Discussie</b>	<b>65</b>
7.1 <i>Doel, werkwijze en bevindingen</i>	65
7.2 <i>Conclusies en aanbevelingen</i>	66
<b>Referenties</b>	<b>70</b>
<b>Bijlage: handleiding eindgesprekken</b>	<b>72</b>

## Voorwoord

Voor u ligt mijn afstudeerscriptie ter afronding van de studie Toegepaste Onderwijskunde aan de Universiteit Twente. In het kader van mijn afstudeeropdracht heb ik voor het Vathorst College ter ondersteuning van docenten een handleiding ontwikkeld voor het voeren van eindgesprekken. In de handleiding worden bij het onderwijsconcept passende richtlijnen gegeven voor het voeren van betrouwbare en valide eindgesprekken. Met de handleiding hoop ik een positieve bijdrage te hebben geleverd aan de kwaliteit van het onderwijs aan het Vathorst College.

Velen zijn mij bij deze afstudeeropdracht behulpzaam geweest en ik ben hun dan ook veel dank verschuldigd. In de eerste plaats wil ik mijn directe begeleider van de Universiteit Twente, Wilmad Kuiper, bedanken voor de fijne en boeiende samenwerking en begeleiding in de afgelopen periode. Tevens wil ik Ed van der Veer, directeur van het Vathorst College, bedanken voor onze inspirerende gesprekken en voor de mogelijkheid om mijn afstudeeropdracht voor het Vathorst College uit te voeren. Veel medewerking heb ik gekregen van het team van het Vathorst College. Zij waren bereid mij te betrekken bij het voeren van de eindgesprekken en hebben mij van veel gegevens voorzien. Naast de docenten wil ik ook de leerlingen van het Vathorst College bedanken voor hun bereidheid om met mij hun ervaringen te delen. Mijn dank gaat tevens uit naar de experts en docenten van andere scholen die hebben deelgenomen aan het ontwerpproces. De deelnemende scholen zijn het Wellant College, Unic, ROC ASA (opleiding onderwijsassistent), Theo Thijssen Academie, Amadeus Lyceum en Slash 21.

Tot slot wil ik me op enkele mensen richten die veel voor mij betekenen. Mijn ouders, Gerard en Rianne, mijn broer en schoonzus, Sebastiaan en Myrthe en in het bijzonder mijn vriend Mathijs, die mij de rust en ruimte heeft gegeven om mijn studie te volgen en af te ronden. Zij allen zijn een grote steun voor me geweest.

Carlijn Goossen

Enschede, maart 2006





## 1. Inleiding en probleemstelling

*In dit hoofdstuk wordt een kader geschetst, waarbinnen deze afstudeeropdracht heeft plaatsgevonden. In paragraaf 1.1 wordt de aanleiding van het probleem verhelderd, waarna in paragraaf 1.2 de probleemstelling wordt geformuleerd. In paragraaf 1.3 wordt inzicht gegeven in de gevolgde werkwijze. Tot slot wordt in paragraaf 1.4 de structuur en opbouw van dit verslag weergegeven.*

### 1.1 Aanleiding

Het onderwijs is momenteel sterk in beweging. De oude kerndoelen voor de basisvorming hebben tot een overladen programma geleid met versnippering van de lesstof als gevolg. Veel zaken waren te rigide geregeld, waardoor moeizaam recht kon worden gedaan aan verschillen tussen leerlingen. De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming heeft zich in opdracht van de minister van onderwijs gewijd aan het komen tot voorstellen voor de vernieuwde onderbouw. De regelgeving voor de nieuwe onderbouw biedt scholen de vrijheid om op basis van eigen onderwijsinhoudelijke visies het onderwijs in te richten. De scholen die in ontwikkeling zijn rond de nieuwe onderbouw kunnen in twee categorieën worden ingedeeld. Tot de eerste categorie behoren scholen die denkend vanuit de bestaande situatie invulling geven aan de nieuwe onderbouw. Dit wordt verandering in de vorm van 'vernieuwbouw' genoemd. Onder de tweede categorie vallen scholen die aan de nieuwe onderbouw invulling geven vanuit een nieuw, ander concept. We spreken dan ook wel van 'nieuwbouw'-scholen.

Het Vathorst College is zo'n 'nieuwbouw'-school. Het Vathorst College is een nieuwe openbare school voor voortgezet onderwijs voor vwo, havo en vmbo-theoretische leerweg. De school is gestart in augustus 2005 en maakt deel uit van de Onderwijsgroep Amersfoort. De ontwikkeling van het Vathorst College wordt ondersteund door enkele instituten, zoals het CPS, Archimedes lerarenopleiding, het Freudenthal Instituut (expertisecentrum voor reken- en wiskundeonderwijs) en de Universiteit Twente.

Het Vathorst College maakt van de voor de nieuwe onderbouw geboden vrijheid gebruik en heeft een vernieuwend onderwijsconcept ontwikkeld. Kernbegrippen voor de school zijn: "Cultuur, Dynamiek en Samen". Het Vathorst College verzorgt onderwijs dat anders is ingericht dan over het algemeen te doen gebruikelijk. Uitgegaan wordt van een onderwijsconcept waarin het 'nieuwe leren' centraal staat. De leerlingen leren van situaties die zo dicht mogelijk tegen de werkelijkheid aan liggen, sturen in hoge mate zelf op de aspecten tijd, plaats, bronnengebruik en leerstrategie, ontwikkelen vaardigheden en leren zelfstandig kennis te construeren. De nadruk ligt op een thematische, vakoverstijgende aanpak. Leerlingen werken in actie-leergroepen in multifunctionele ruimten aan verschillende vakoverstijgende opdrachten. Het individuele leerproces van de leerling staat centraal. Dit geldt zowel voor leerlingen die extra zorg nodig hebben als voor getalenteerde leerlingen. Leerlingen kiezen onderdelen uit een aanbod en stellen hun eigen leerarrangement samen. Leerlingen leren op eigen niveau en tempo vanuit vakoverstijgende thema's en intensieve taalblokken. In het curriculum neemt de culturele ontwikkeling van de leerlingen een belangrijke plaats in.

Een vakoverstijgend thema neemt zes weken in beslag. In die periode werken leerlingen aan opdrachten in de vorm van maatschappelijk gewenste producten/prestaties, zoals een rondleiding of brochure. Binnen de opdrachten, die verschillende vakgebieden bestrijken, worden aan de leerling keuzemogelijkheden geboden. Hierdoor kan de leerling zelf de moeilijkheidsgraad en de richting van de opdracht beïnvloeden. Ter afsluiting van een thema vindt een beoordeling van de leerling plaats in de vorm van een eindgesprek. Dit gesprek heeft als praktisch voordeel dat leerlingen individueel kunnen worden beoordeeld, zonder dat docenten per leerling een nieuwe toets moeten ontwikkelen. Met behulp van de eindgesprekken is het mogelijk dat leerlingen binnen de kaders van een thema hun eigen leerweg volgen. De eindgesprekken bieden ook andere voordelen. Leerlingen kunnen namelijk antwoorden nader toelichten en docenten kunnen doorvragen, verdiepen en, last but not least, feedback geven. Daarnaast kan, wanneer de leerling in staat is over de opgedane kennis te vertellen, daadwerkelijk door de docent worden vastgesteld of de leerling over de kennis beschikt. Het eindgesprek heeft daarmee de functie van een assessment of toets. Deze twee termen betekenen vaak hetzelfde maar hebben een verschillende ondertoon. Toetsen (of testen) is hard, rigouros, onflexibel en kleingeestig. Een assessment is zacht, gevoelig en ruimdenkend (Black, 1998). Ook door andere auteurs, zoals Shepard (1994) wordt met het woord testen/toetsen gerefereerd aan het traditionele, gestandaardiseerde meten. De term assessment refereert aan een meer formatieve beoordeling met ontwikkeling gerichte procedures, waarmee leerlingen worden geobserveerd en

geëvalueerd. Alhoewel technisch gezien de twee woorden hetzelfde betekenen, wordt met het eindgesprek een vorm van assessment bedoeld, waarin naast de beoordeling tevens ruimte en aandacht is voor de ontwikkeling van de leerling. De grote vraag is echter hoe dergelijke mondelinge afsluitingen moeten worden vormgegeven en hoe docenten kunnen worden ondersteund bij het gebruik ervan. Het is voor het Vathorst College van belang dat de wijze van mondelinge afsluiting past binnen het onderwijsconcept van de school en dus aansluit bij het 'nieuwe leren' en de daarbij passende werkvormen (zoals samenwerken, evalueren). Tegelijkertijd dient de beoordeling valide en betrouwbaar te zijn.

## 1.2 Probleemstelling

Gezien de mogelijke consequenties voor leerlingen van beoordelen is het van belang dat valide en betrouwbare standaardprocedures worden gehanteerd. Docenten zullen bij het voeren van de gesprekken moeten worden ondersteund, zodat zij over gezamenlijke, geschikte richtlijnen beschikken en volgens dezelfde opbouw de gesprekken aan gaan. Er is gekozen om docenten de ondersteuning te bieden in de vorm van een handleiding. Met een handleiding hebben de docenten permanent de beschikking over een stappenplan voor het voeren van de eindgesprekken en over richtlijnen ter bevordering van de validiteit en betrouwbaarheid. De handleiding kan ook een rol spelen bij de verantwoording voor de gekozen assessmentmethode naar de buitenwereld.

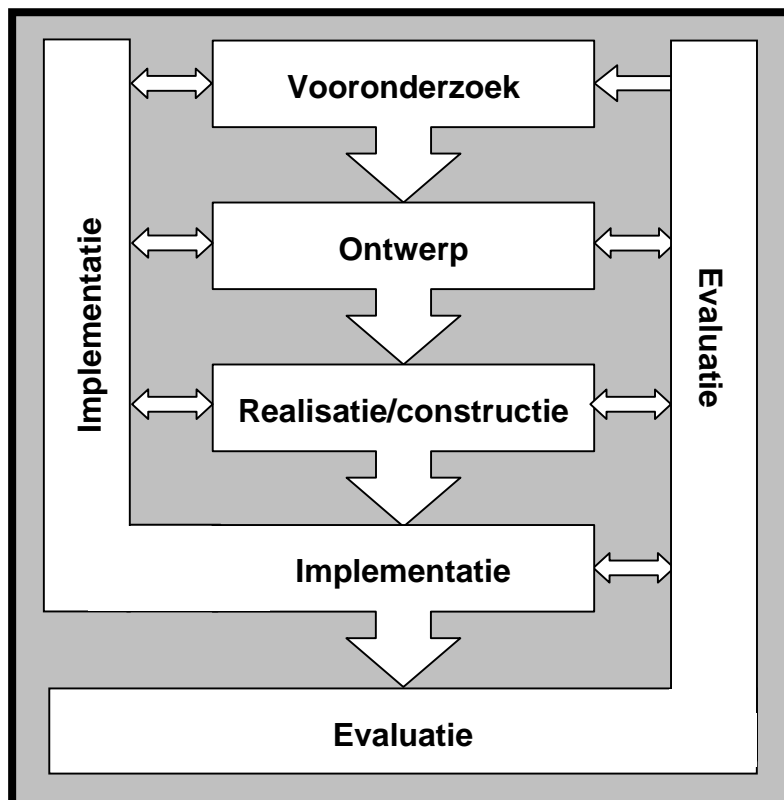
Tegen deze achtergrond is de volgende probleemstelling geformuleerd:

*Hoe eindgesprekken in te richten ter afsluiting van vakoverstijgende thema's voor de onderbouw van het Vathorst College?*

## 1.3 Werkwijze ontwerpopdracht

### Generieke model

Bij het uitvoeren van de opdracht is een ontwerpgerichte onderzoeksbenadering gehanteerd. In een ontwerpgerichte onderzoeksbenadering is de wetenschappelijke bijdrage even belangrijk als de praktische bijdrage. Dit ontwerpgericht onderzoek is geïnspireerd door het generieke model (Verhagen, 2000), zie figuur 1.1.

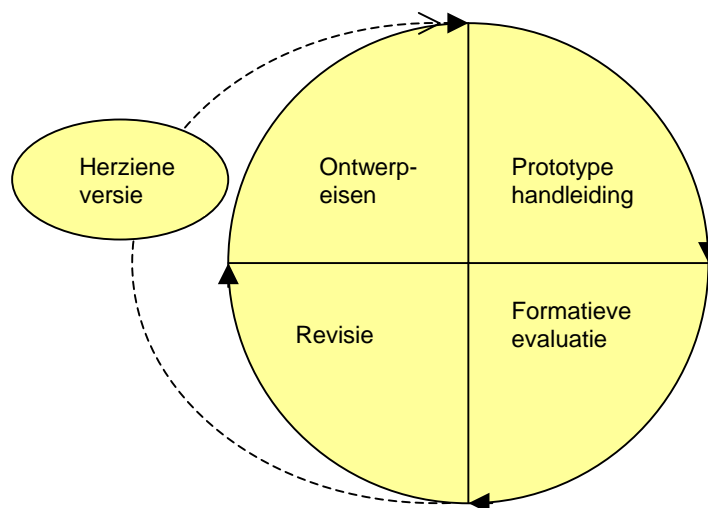


Figuur 1.1: Het Generieke Model voor onderwijskundig ontwerpen (Verhagen, 2000).

Het generieke model kan aan de hand van vier verschillende ontwerpaanpakken worden toegepast (Visscher-Voerman, 1999):

- Een *instrumentele aanpak* waarin het vaststellen van ontwerpdoelen een belangrijke plaats inneemt om vervolgens met logisch redeneren en systematisch werken te komen tot een oplossing die aan de doelen beantwoordt.
- Een *communicatieve aanpak* waarin ontwerpkeuzen worden bediscussieerd en uitonderhandeld.
- Een *pragmatische aanpak* waarin plaats is voor een snel en interactief proces van ontwerp, beproeving en revisie.
- De *artistieke aanpak* waarin de ontwikkeling van producten of andere oplossingen worden ontwikkeld op basis van *connaissance* (de expert als auteur). De unieke ervaring en expertise van de ontwerper zijn doorslaggevend.

In de werkwijze van dit ontwerpgericht onderzoek is een combinatie van de communicatieve en pragmatische aanpak herkenbaar. Kenmerkend voor de communicatieve benadering is dat er veel gesprekken zijn gevoerd, waarin ideeën zijn verzameld, besproken en bediscussieerd. Aansluitend bij de pragmatische benadering is er gekozen om direct op basis van ontwerpeisen (voortgekomen uit het vooronderzoek) een prototype van de handleiding te ontwerpen. Vervolgens is het prototype met bijbehorende ontwerpeisen door middel van een formatieve evaluatie al snel herzien en bijgesteld (zie figuur 1.2). De handleiding is door deze pragmatische benadering niet alleen *voor* de praktijk, maar ook *in* de praktijk tot stand gekomen. Deze cyclus van ontwerp, evaluatie en revisie is binnen deze afstudeeropdracht één keer doorlopen, aangegeven door de stippellijn in figuur 1.2. In theorie kan deze cyclus meerdere malen gevolgd worden.



Figuur 1.2 Formatieve evaluatie van het prototype van de handleiding

Hieronder wordt de gevolgde werkwijze toegelicht gebaseerd op de fasen uit het generieke model.

#### **Vooronderzoek: contextanalyse en literatuurstudie**

Als vooronderzoek is een contextanalyse en een literatuurstudie uitgevoerd. De contextanalyse had tot doel de probleemomgeving te verkennen en de ontwerpeisen te formuleren, die aan de handleiding worden gesteld.

Voor de contextanalyse zijn de volgende drie stappen ondernomen:

- *Analyse van de opzet en inrichting van de nieuwe onderbouw.* Hiervoor is informatie gezocht over de aanleiding, kenmerken en de invulling van de nieuwe onderbouw.
- *Analyse van het onderwijsconcept van het Vathorst College.* Om zicht te krijgen op het onderwijsconcept van het Vathorst College zijn verschillende gesprekken gevoerd, o.a. met de directeur/projectleider van de school en met twee andere betrokkenen bij de ontwikkeling van het onderwijs(concept). Daarnaast is studie gemaakt van documenten zoals de brochure van het Vathorst College, het projectplan van de school, een beschrijving van het onderwijsconcept en de website van de school.
- *Een analyse van ervaringen, voorbeelden en ideeën.* Onder zes verschillende scholen (vier scholen voor voortgezet onderwijs, een mbo en een hbo), zijn ervaringen en voorbeelden van en

ideeën over (eind)gesprekken geanalyseerd, zodat uit de verkregen informatie belangrijke lessen konden worden geleerd die vervolgens zijn meegenomen in het verdere ontwikkelproces.

Ook de literatuurstudie had tot doel ontwerpeisen te formuleren, die aan de handleiding worden gesteld. De literatuurstudie richtte zich op:

- De plaats van beoordelen in het onderwijsleerproces: waarom, wat en hoe wordt beoordeeld.
- Alternatieve assessmentmethoden, waaronder het performance assessment, het portfolio-assessment, self-assessment, en
- Mondelinge assessments: de voor- en nadelen van mondelinge assessments, de eisen aan mondelinge assessments en de benodigde gespreksvaardigheden.

### **Ontwerp en constructie**

Naar aanleiding van de contextanalyse en de literatuurstudie zijn ontwerpeisen voor de inrichting van eindgesprekken opgesteld. Op basis van de ontwerpeisen is een prototype van de handleiding ontwikkeld, met daarin richtlijnen voor het uitvoeren van op het onderwijsconcept aansluitende, valide en betrouwbare eindgesprekken ter afsluiting van thematisch onderwijs aan het Vathorst College.

### **Evaluatie en implementatie**

Vanaf de start van het Vathorst College in het schooljaar 2005/2006 moesten er eindgesprekken worden gevoerd ter afsluiting van de thema's. Bij de gesprekken van het eerste thema is het prototype van de handleiding gebruikt. Dit prototype is vervolgens aan een formatieve evaluatie onderworpen gericht op betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid. Om de betrouwbaarheid en validiteit van de handleiding te evalueren is gesproken met een assessmentexpert. De bruikbaarheid van de handleiding is geëvalueerd via:

- Observaties van de eindgesprekken,
- Interviews met docenten, en
- Interviews met leerlingen.

Om de invoering van de handleiding met het daadwerkelijk uitvoeren van de eindgesprekken in goede banen te leiden zijn docenten ondersteund in de vorm van:

- Een presentatie van de handleiding, met de mogelijkheid om op een later moment op de handleiding terug te komen en vragen te stellen.
- Een training om de gespreksvaardigheden van docenten te trainen.
- Observaties en besprekingen van enkele eindgesprekken.

Naar aanleiding van de formatieve evaluatie zijn de laatste aanpassingen gemaakt. Hieruit is de tweede versie van de handleiding voortgekomen.

## **1.4 Structuur van het verslag**

In hoofdstuk 2 en 3 wordt de context, waarin dit ontwerpgericht onderzoek heeft plaatsgevonden, beschreven. In hoofdstuk 2 wordt ingegaan op de aanleiding, betekenis en invulling van de nieuwe onderbouw en het onderwijsconcept van het Vathorst College. Vervolgens worden in hoofdstuk 3 verschillende ervaringen met en ideeën over (eind)gesprekken gehoord.

In hoofdstuk 4 worden, aan de hand van literatuurstudie, aan het onderzoek gerelateerde onderwerpen en probleemgebieden besproken. Ten eerste wordt ingegaan op de plaats van beoordelen in het onderwijsleerproces en wordt nader ingegaan op de vragen waarom, wat en hoe wordt beoordeeld. Ten tweede worden enkele alternatieve assessmentmethoden belicht, waarna ingezoomd wordt op het mondelinge assessment als alternatieve assessmentmethode. De voor- en nadelen van mondelinge assessments worden beschreven, aandacht wordt besteed aan eisen die aan mondelinge assessments worden gesteld en verschillende gespreksfasen en gesprekstechnieken (te hanteren bij mondelinge assessments) worden belicht.

In hoofdstuk 5 worden, op basis van de verkregen informatie uit de voorgaande hoofdstukken, de ontwerpeisen voor de inrichting van de eindgesprekken geformuleerd, waarna de invulling van het prototype van de handleiding wordt beschreven. In hoofdstuk 6 worden de resultaten van de formatieve evaluatie beschreven. In hoofdstuk 7 wordt teruggekoppeld naar de hoofdvraag. In dit hoofdstuk wordt teruggeblikt op de ontwerpopdracht. Conclusies worden getrokken en aanbevelingen geformuleerd.

## 2. Vathorst College in context nieuwe onderbouw

*In dit hoofdstuk wordt de context beschreven waarin de eindgesprekken plaatsvinden. In paragraaf 2.1 wordt de nieuwe onderbouw gekarakteriseerd. Er worden verschillende scenario's beschreven om aan de nieuwe onderbouw invulling te geven. Paragraaf 2.2 geeft informatie over het onderwijsconcept en het profiel van het Vathorst College.*

### 2.1 De nieuwe onderbouw voortgezet onderwijs

#### 2.1.1 Onderwijs in beweging

Binnen het voortgezet onderwijs zijn scholen bezig de onderbouw te herzien. Het onderwijs in de onderbouw komt in beweging en wordt door veel scholen opnieuw onder de loep genomen. De minister van OC&W constateerde in 2002 op grond van evaluatie van de basisvorming dat de basisvorming niet voldeed. De kerndoelen basisvorming hebben tot een overladen programma geleid met als gevolg een versnippering van de lesstof. Veel zaken waren te rigide geregeld. Hierdoor kon moeizaam recht worden gedaan aan verschillen tussen leerlingen.

De minister wilde de scholen zelf meer 'vrijheid en ruimte' geven. De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (TVB) heeft zich in opdracht van de minister gewijd aan het komen tot voorstellen voor de vernieuwde onderbouw. In het rapport dat in juni 2004 verscheen ([www.onderbouw-vo.nl](http://www.onderbouw-vo.nl)), formuleert de taakgroep de ideeën over de richting, waarin de onderbouw van het voortgezet onderwijs zich de komende jaren moet bewegen. Minister van der Hoeven heeft dit advies grotendeels overgenomen.

Tot en met schooljaar 2005/2006 krijgen leerlingen op de meeste scholen in principe in de periode van de basisvorming les in 15 verschillende vakken. Vanaf augustus 2006 hebben scholen aanzienlijk meer ruimte om de onderbouw ook anders in te richten, zodat écht maatwerk voor alle leerlingen geboden kan worden en keuzes gemaakt kunnen worden die passen bij de school. Enkele scholen, waaronder ook het Vathorst College, maken momenteel al gebruik van de aangeboden vrijheid.

De voornaamste verandering die optreedt ten aanzien van de onderbouw is een verandering in de verantwoordelijkheidsverdeling tussen (rijks)overheid enerzijds en de scholen en onderwijzend personeel (en leerlingen) anderzijds. Niet de overheid bepaalt hoe het onderwijs op school plaatsvindt, maar onderwijsgeevenden zelf. De taakgroep spreekt in het rapport over een beweging waarin veel kan en bijna alles mag. Er zijn weinig tot geen verplichtende voorschriften vanuit de overheid bij deze onderwijsvernieuwing. Scholen kunnen in hun eigen tempo zoeken naar het onderwijs dat het beste past bij hun school, hun docententeam en hun leerlingen. De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming is inmiddels opgeheven. De vernieuwing van de basisvorming wordt verder ondersteund door de projectgroep Onderbouw VO ([www.onderbouw-vo.nl](http://www.onderbouw-vo.nl)).

#### 2.1.2 Kenmerken van de nieuwe onderbouw

##### 12- tot 14-jarigen

Het onderwijs in de onderbouw maakt deel uit van het funderend onderwijs (primair en voortgezet onderwijs). In het stelsel als geheel bevindt de onderbouw zich tussen het basisonderwijs en de bovenbouw van de verschillende schoolsoorten in het voortgezet onderwijs. In de ontwikkelingsfase van leerlingen krijgt dit onderwijs een plaats tussen het 12<sup>e</sup> en het 14<sup>e</sup> jaar. De positie op deze twee dimensies bepaalt in belangrijke mate het eigene van deze fase van ontwikkeling (TVB, 2004).

De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming omschrijft de ontwikkeling van deze fase van de jongeren als vaak snel en soms ook schoksgewijs. Het is volgens de taakgroep bij uitstek een fase van ontdekken van eigen talenten en mogelijkheden voor verder ontwikkeling. Er is sprake van groei, lichamelijk en zeker ook mentaal en sociaal. Kinderen verbreden hun blik, worden zelfstandiger, kiezen steeds meer hun eigen sociale verbanden en ontwikkelen daarin hun eigen opvattingen, waarden, interesses en voorkeuren. De begrippen 'afstand' en 'verkennen' zijn volgens de taakgroep centrale begrippen voor deze ontwikkelingsfase. Kinderen moeten vaak verder van huis, verlaten de basisschool in hun directe omgeving en gaan naar een school voor voortgezet onderwijs in een andere wijk, dorp of stad. Geleidelijk aan komen zij ook figuurlijk meer los van thuis. Vertrouwde opvattingen, waarden en normen en gewoonten stellen zij ter discussie. Ook verandert (sterk gedacht vanuit traditioneel onderwijs) de relatie tot leerkrachten: er komt een einde aan de situatie waarin de leerling de hele schooldag te maken had met één of twee leerkrachten, ook nog eens in een eigen klaslokaal.

## Het stelsel

Inhoudelijk gaat het volgens de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004) in de nieuwe onderbouw om basiskennis en –vaardigheden die de samenleving voor alle leerlingen van belang vindt voor een goed maatschappelijk functioneren, nu en later. Daarnaast is in het stelsel als geheel de onderbouw bij uitstek een periode van oriëntatie en keuze: de laatste periode waarin leerlingen nog mogelijkheden hebben om zonder al te grote problemen over te schakelen naar een ander schooltype of naar een andere leerweg. In de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn ze bezig met keuzes die van invloed zijn op hun verdere (school) loopbaan. In de verschillende onderwijsactiviteiten oriënteren leerlingen zich daartoe op zichzelf, op hun ontwikkelingsmogelijkheden en op de wereld van studie en beroep.

*“Het onderwijs in de onderbouw wil recht doen aan de ontwikkelingsfase van kinderen in de leeftijd van 12 tot 14 jaar door hen te helpen hun wereld te begrijpen en uit te breiden, hen te leren omgaan met verschillen tussen individuen en groepen mensen, en door hen in staat te stellen in toenemende mate zelfsturing te geven aan hun leren en zelf verantwoordelijkheid te nemen” (TVB, 2004, p.15 ).*

## Kenmerken van de onderbouw

De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004) geeft (de belangrijkste) kenmerken van het onderwijs in de onderbouw (zie box 2.1).

### Box 2.1: Kenmerken onderwijs in de onderbouw

#### *De leerling leert actief en in toenemende mate zelfstandig*

Recente inzichten in hoe kinderen leren, maken duidelijk dat actief en zelfstandig leren een hoger rendement oplevert dan passief. Daarnaast komt het tegemoet aan de behoefte aan zelfstandigheid van kinderen in deze ontwikkelingsfase. Om actief en zelfstandig leren mogelijk te maken, is ‘leren leren’ een wezenlijk onderdeel van het onderwijs.

#### *De leerling leert samen met anderen*

Ook hierbij speelt de rendementsgedachte een rol, maar het samen leren en werken biedt ook mogelijkheden tot het ontwikkelen en uitbreiden van sociale en communicatieve vaardigheden. Daarnaast kan het leiden tot reële oefensituaties in het leren erkennen van en omgaan met verschillen tussen mensen.

#### *De leerling leert in samenhang*

Het is voor leerlingen soms moeilijk de samenhang te zien tussen de verschillende vakken in het voortgezet onderwijs. ‘Leren in samenhang’ betekent onder andere dat leerkrachten die relaties tussen de inhoud uit de verschillende vakken en leergebieden aanbrengen, en dat zij leerlingen laten werken vanuit het geheel naar het deel.

#### *De leerling oriënteert zich*

Het oriënterend karakter van de onderbouw betekent onder andere dat leerlingen zicht krijgen op de mogelijkheden voor hun verdere (school)loopbaan, op de kenmerken van verschillende soorten arbeid en op de samenleving waarin zij leven. Daartoe hoort ook de oriëntatie op waarden, normen en opvattingen in onze maatschappij.

Onderwijs met een oriënterend karakter impliceert dat leerlingen leren keuzes te maken tussen de mogelijkheden die zij door hun oriëntatie ontdekken. Zij toetsen deze mogelijkheden aan de eigen interesses en ambities.

#### *De leerling leert in een uitdagende, veilige en gezonde leeromgeving*

Uiteraard behoren nieuwe, moderne leermiddelen (waaronder ict) en een veilig en schoon gebouw deel uit te maken van de leeromgeving van een leerling. Maar er is meer. Leerlingen van 12 – 14 jaar verkennen mogelijkheden en grenzen van zichzelf en anderen. Ze zoeken daarin ook uitdaging en risico’s. Hun leeromgeving moet daaraan tegemoet komen en tegelijkertijd voor veiligheid zorgen: een klimaat dat prikkelt tot leren; contexten die realistisch zijn; een sfeer waarin fouten gemaakt mogen worden; conflicten die opgelost worden door met elkaar te praten en naar elkaar te luisteren, en waarin gezond en verantwoordelijk gedrag wordt gestimuleerd.

*De leerling in een doorlopende leerlijn*

Onderwijs in de onderbouw wordt gekenmerkt door de zorg voor een doorlopende leerlijn, over de breuken binnen het stelsel heen: van primair naar voortgezet onderwijs en van onderbouw naar bovenbouw. Dat hoeft niet altijd te betekenen dat de verschillen zo klein mogelijk worden gemaakt. Duidelijke overgangen bieden de leerling ook sterke mogelijkheden tot bewust ervaren van groei. Onderwijs en begeleiding moeten erop gericht zijn de leerling zo goed mogelijk over de breuklijnen heen te helpen en de groei-ervaring voor elke leerling tot een positieve te maken.

**2.1.3 Inrichting van de nieuwe onderbouw**

Met de nieuwe onderbouw krijgen scholen meer ruimte om het onderwijs naar eigen wens in te vullen en in te richten. De geboden vrijheid maakt het voor het Vathorst College (en ook voor andere scholen) mogelijk meer samenhang en meer differentiatie in het aanbod na te streven. In het programma van de nieuwe onderbouw is ruimte gemaakt door onderscheid te maken tussen een verplicht kerndeel en een differentieel deel van het curriculum, dat door de school zelf kan worden ingevuld. De kerndoelen van de oude basisvorming worden vervangen door de kerndoelen van de nieuwe onderbouw. De nieuwe kerndoelen beslaan de eerste twee leerjaren van het voortgezet onderwijs en zijn niet meer per vak, maar per domein gerangschikt. De domeinen zijn: Nederlands, Engels, wiskunde, mens en natuur, mens en maatschappij, kunst en cultuur en bewegen en sport. Frans en Duits behoren niet meer tot het kerncurriculum. Deze vakken zitten in het differentiële deel. Scholen mogen met de invoering van de nieuwe onderbouw hun lesprogramma en hun organisatiestructuren veranderen. Zij maken zelf de keuze óf en op welke wijze zij van de aangeboden vrijheid gebruik maken. Als school kan gekozen worden voor het behouden van de huidige structuur en de huidige individuele, traditionele vakken. Scholen kunnen er ook voor kiezen om projecten of leergebieden in te voeren of om het gehele onderwijs op de schop te nemen. Hierdoor zal meer variatie tussen scholen ontstaan.

De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming heeft vier scenario's omschreven, die voor scholen als handvatten dienen bij het uitzetten van een koersplan (zie box 2.2). De scenario's zijn voorbeelden van uitwerkingen van de nieuwe onderbouw. Hierop zijn vele variaties en combinaties mogelijk.

**Box 2.2: Scenario's***Scenario 1: samenhang via afstemming*

In het eerste scenario blijft de school dicht bij de bestaande situatie. De vakken, de docenten en het traditionele rooster blijven bestaan. Het programma bestaat uit de vertrouwde schoolvakken. Docenten maken afspraken over afstemming op relevante onderdelen en over de omgang met de overlap in leerstof van verwante vakken.

*Scenario 2: samenhang via projecten*

In het tweede scenario wordt een deel van het programma ingevuld met vakoverstijgende projecten. Docenten werken een deel van de tijd apart met het eigen vak. Voor het andere deel werken docenten samen in vakoverstijgende projecten. Docenten van verschillende vakken overleggen daarvoor samen over vakoverstijgende thema's waarin hun leerlingen kunnen samenwerken.

*Scenario 3: samenhang via integratie*

In scenario 3 worden verschillende onderdelen van het programma met elkaar geïntegreerd tot grotere gehelen, bijvoorbeeld leergebieden. De school clusterd de inhoud van verschillende vakken tot leergebieden, zoals Mens & Maatschappij, Mens & Natuur, Kunst & Cultuur, Sport en Beweging. Docenten en leerlingen hebben een deel van het weekrooster tot hun beschikking en hebben ruime zeggenschap over de precieze invulling. Organisatorisch vraagt dit om een eigen plek in het gebouw en ruimte in het rooster.

*Scenario 4: samenhang via de competenties van leerlingen*

Dit is de variant met veruit de meeste veranderingen. Alles gaat op de schop. In scenario 4 gaat de school niet uit van de inhoud van de leerstof, maar van de competenties die de leerlingen moeten ontwikkelen. Het onderwijs is volledig thematisch en leerlingen hebben grote invloed op de inhoud. De leerlingen kiezen zelf een arrangement uit een groot aantal mogelijkheden. Het lerarenteam geeft geen les meer, maar coacht de leerling. Er is geen sprake meer van een traditioneel rooster. De basisconditie voor dit programma is een geavanceerd digitaal systeem om de leerprocessen te beregelen.

De vier scenario's vallen volgens Diephuis en Van Kasteren (2003) in twee groepen uiteen. De eerste twee scenario's gaan uit van de bestaande structuur/cultuur en proberen daarin op slimme wijze meer flexibiliteit te weven. Dat is te typeren als een traject vanuit het bestaande naar het nieuwe (de 'vernieuwbouw'-scholen). De tweede groep (scenario 3 en 4) vertrekt vanuit een ander basisidee over schoolorganisatie: meer rust, grote inhoudelijke gehelen, teams met veel eigen beleidsruimte. Dat is eerder te typeren als denken vanuit een ander concept (de 'nieuwbouw'-scholen). Diephuis en Van Kasteren (2003) benadrukken dat de ene familie niet beter of slechter is dan de andere. Het gaat erom een positie te kiezen die het beste bij de eigen ontwikkeling van de school in zijn specifieke lokale of regionale context past.

Het Vathorst College heeft bij het opzetten en invullen van het onderwijsprogramma van de geboden vrijheden van de nieuwe onderbouw gebruik gemaakt en heeft een eigen scenario ontwikkeld, dat zijn plaats inneemt ergens tussen scenario 3 en 4.

## 2.2 Vathorst College

### 2.2.1 Start van het Vathorst College

Met behulp van gesprekken met de directeur, twee andere betrokkenen van het Vathorst College en met informatie uit gerelateerde literatuur, de brochure van de school (Vathorst College, 2005a), het projectplan (Vathorst College, 2005b) en de beschrijving van het onderwijsconcept (Vathorst College, 2004) is, samen met eigen intensieve kennismaking met het Vathorst College, onderstaande beschrijving van het concept tot stand gekomen.

Het Vathorst College is een nieuwe openbare school voor voortgezet onderwijs voor vwo, havo, en vmbo-theoretische leerweg. De school verzorgt onderwijs dat anders is ingericht dan 'traditioneel' onderwijs en maakt deel uit van de Onderwijsgroep Amersfoort. Het Vathorst College werkt vanuit een vernieuwend onderwijsconcept. Kernbegrippen voor het Vathorst College zijn: "Cultuur, Dynamiek en Samen". De nadruk ligt op een thematische, vakoverstijgende aanpak; leerlingen werken in actie-leergroepen. Een team van begeleiders, docenten en ondersteunende medewerkers ondersteunen en begeleiden de leerlingen. Het individuele leerproces van de leerling staat centraal: dit geldt zowel voor leerlingen die extra zorg nodig hebben, als voor getalenteerde leerlingen.

Het Vathorst College is in schooljaar 2005-2006 gestart in een tijdelijke voorziening. Over drie à vier jaar zal de school deel uit maken van een zogenaamd ICO-cluster. Met het 'ICO-cluster' worden de bewoners van de wijk Vathorst te Amersfoort bediend op het gebied van Informatie, Cultuur en Ontmoeting (ICO). De school krijgt haar eigen ruimte in een nieuw te bouwen complex, waarin ook een wijktheater, de Openbare Bibliotheek, Kunsteducatieve voorzieningen (Scholen in de Kunst), een gemeentelijk informatiecentrum en een artotheek zullen worden gehuisvest. Naast de samenwerking die tot stand komt binnen het ICO-cluster, wordt de school tevens door verschillende externe samenwerkingspartners ondersteund bij de ontwikkeling van de school en het onderwijs: het CPS, het Freudenthal Instituut, het Amstel Instituut, de Archimedes lerarenopleiding en de Universiteit Twente.

De nieuwe onderbouw geeft scholen veel vrijheden en weinig verplichtende voorschriften. Het Vathorst College heeft daarom bij het opzetten van een nieuw onderwijsconcept keuzes kunnen maken om het onderwijs naar eigen wens in te vullen, niet gehinderd door een bestaand schoolgebouw, schoolcultuur, docententeam en leerlingen. Voor de ontwikkeling en beschrijving van het onderwijsconcept is een projectgroep in het leven geroepen. Binnen de ruime kaders van de nieuwe onderbouw heeft deze projectgroep een eigen visie op het onderwijs ontwikkeld, op voorwaarde dat de school niet een concurrentiepositie inneemt ten opzichte van de andere scholen binnen de Onderwijsgroep Amersfoort.

### 2.2.2 Missie en visie

#### Missie

De missie van de school laat zich vatten in drie kernbegrippen (Vathorst College, 2004):

Cultuur: Culturele en kunstzinnige vorming is onlosmakelijk verbonden met maatschappelijke vorming

Dynamiek: De samenleving verandert dus ook het onderwijs en de school

Samen: Leren is onlosmakelijk verbonden met samenwerken en samen doen.



## Visie

De onderstaande uitgangspunten vormen de visie van het Vathorst College (Vathorst College, 2004).

### *Kunst en cultuur en sport en beweging*

In de visie van de school dragen kunst en cultuur en sport en beweging in grote mate bij aan de persoonlijke vorming van de leerling. Het Vathorst College onderscheidt zich van andere scholen, doordat de school veel aandacht heeft voor beeldende vakken, literatuur, theater, dans en muziek. Het Vathorst College creëert hiervoor extra faciliteiten door de samenwerking met de andere partners in het ICO-cluster. Hierbij is het pedagogisch uitgangspunt dat cultuur een noodzakelijk ingrediënt is voor de ontwikkeling van jonge mensen. Door actief en passief met cultuur bezig te zijn worden jonge mensen in aanraking gebracht met vele aspecten van de menselijke ontwikkeling. Door de actieve en passieve ontmoeting met diverse culturele uitingen krijgen leerlingen als het ware een spiegel voorgehouden en wordt hun geestelijke horizon verbreed. Dit draagt volgens het Vathorst College bij aan een evenwichtige persoonlijkheidsontwikkeling en bevordert het functioneren in de maatschappij, waarin jonge mensen dagelijks in aanraking komen met uiteenlopende overtuigingen, waarden en normen en uitingsvormen. Bovendien wordt de creativiteit van jonge mensen gestimuleerd door dagelijks met kunst en cultuur in aanraking te komen.

Het Vathorst College stimuleert leerlingen om hun individuele talenten ten volle te ontplooiën: dit geldt zowel voor de leerlingen met veel talent op het gebied van muziek, dans, theater etc. als voor leerlingen met minder aanleg. Ook voor leerlingen zonder bijzondere aanleg voor kunstvakken is cultuur de rode draad, die door het onderwijsprogramma loopt. Kunst- en cultuurvakken zijn integraal opgenomen in het onderwijsaanbod.

De vakgebieden kunst en cultuur en sport en beweging leveren ook een belangrijke bijdrage aan verschillende prestatievormen. Het leveren van allerlei soorten prestaties vervullen een centrale rol in het onderwijsconcept van het Vathorst College.

### *Efficiënt onderwijs*

Het Vathorst College biedt leerlingen een leeromgeving, waarin eigentijdse leerpsychologische en didactische inzichten worden toegepast (zie paragraaf 2.2.3), waarin moderne media adequaat worden benut en waarin leerstof wordt aangeboden die door leerlingen als uitdagend en motiverend wordt ervaren. Het onderwijs op het Vathorst College is erop gericht leerlingen zo efficiënt mogelijk gebruik te laten maken van de schooltijd/leertijd. Leerlingen werken in hun eigen tempo. Het jaarklassensysteem wordt losgelaten.

### *Recht doen aan verschillen*

Snelle leerlingen worden niet belemmerd in hun tempo. Wanneer een leerling een voldoende prestatie heeft geleverd dan is de leerling eerder klaar. De leerling kan verder en hoeft niet op anderen te wachten. Leerlingen die vertraging oplopen kunnen die vertragingen inlopen zonder verlies van een heel jaar.

### *Leren doe je zelf, anderen zijn je hulpbronnen*

Leren is een individueel proces. Uit onderzoek blijkt echter dat mensen het meest leren door samen te doen. Van elkaar leren, zowel van volwassenen als medeleerlingen is een kenmerkend onderdeel van het leren op het Vathorst College. Docenten als medeleerlingen zijn een van de 'hulpbronnen' om informatie te vinden.

## Doelen

Het Vathorst College streeft de volgende doelen na (Vathorst College, 2004):

- Jongeren op eigentijdse manier voorzien van de informatie die zij nodig hebben.
- Jongeren in contact brengen met boeken en literatuur.
- Jongeren vertrouwd maken met het gebruik van multi-media.
- Jongeren uitgebreid laten kennismaken met de kunstdisciplines muziek, dans, drama en beeldende kunst.
- Getalenteerde jongeren inspireren en in staat stellen om zich verder te bekwamen in een van de genoemde kunsten.
- Nieuwsgierigheid prikkelen en zelfstandig werken bevorderen door kennis en vaardigheden thematisch en interdisciplinair aan te bieden in plaats van vakgebonden.
- Leerlingen in staat stellen de leerstof op hun eigen niveau en in hun eigen tempo te verwerken en klassikale lessen, zittenblijven of huiswerk te vermijden.

- Leerlingen op een persoonlijke manier individueel begeleiden met oog voor hun sociaal-emotionele ontwikkeling.
- Sport en bewegen bevorderen door een gevarieerd programma van binnen- en buitensporten en bijbehorende faciliteiten aan te bieden.

### 2.2.3 Profielkenmerken

Het Vathorst College heeft voor enkele duidelijke profielkenmerken gekozen ([www.vathorstcollege.nl](http://www.vathorstcollege.nl)). Deze profielkenmerken staan hieronder nader uitgewerkt gericht op het onderwijs in de onderbouw (leerjaar 1 en 2).

#### Bevorderen van de zelfstandigheid

Het Vathorst gelooft dat jonge mensen heel veel kunnen, zeker op het gebied van zelfstandig handelen. Mits de omstandigheden voldoende veiligheid en stimulatie opleveren zijn leerlingen uitstekend in staat zelfstandig keuzes te maken en daar verantwoordelijk voor te zijn. Onder begeleiding van de aanwezige volwassenen 'kiezen' de leerlingen hun eigen niveau, tempo en leerstof, echter binnen de kaders van de wet:

- De kerndoelen dienen te worden gehaald.
- De leerlingen moeten een diploma kunnen halen.
- De leerlingen hebben een vastgestelde tijd waarin ze een bepaald niveau gehaald moeten hebben: de wettelijke verblijfsduur.

In de loop van de schoolcarrière van de leerlingen zal de studiebegeleiding steeds meer op de achtergrond gaan functioneren, maar wel als vangnet aanwezig blijven. Op deze wijze worden de leerlingen voorbereid op het vervolgonderwijs én de maatschappij.

#### Samenhang door thema's

Om meer samenhang te realiseren tussen de te verwerken leerstof, waardoor leerlingen de leerstof beter leren en onthouden, is binnen het Vathorst College gekozen voor een thematische aanpak. In de thema's staan cultuurhistorische onderwerpen centraal, die chronologisch worden aangeboden. Verschillende vakken zullen in de thema's worden opgenomen, zoals aardrijkskunde, (kunst- en cultuur)-geschiedenis, wiskunde, science, biologie, techniek, verzorging en Nederlands. Door de chronologische volgorde, waarin de thema's worden aangeboden, ontstaat voor veel vakken een doorlopende leerlijn. Dat geldt voor science, omdat het vak zich door de eeuwen heen ontwikkelde en door de leerlingen goed te volgen is. Maar ook geschiedenis en aardrijkskunde worden daarin verweven.

Leerlingen werken gedurende zes weken binnen een thema aan opdrachten in de vorm van maatschappelijk gewenste producten/prestaties. Zo werken leerlingen in het thema 'De stad Amersfoort' aan een rondleiding door de stad Amersfoort en voor het thema 'De Middeleeuwen' maken leerlingen een brochure voor een reisorganisatie over een middeleeuwse reis. Binnen de thema's worden aan de leerling verschillende keuzemogelijkheden geboden. Hierdoor kan de leerling zelf de moeilijkheidsgraad van de opdracht beïnvloeden en heeft tevens de mogelijkheid om een eigen 'specialisatie' te kiezen. Dat wil zeggen dat de leerling, naast het kennis nemen en verwerken van noodzakelijke kenmerken van een bepaald verschijnsel of periode, ook een eigen inbreng heeft in wat hij over dat onderdeel wil leren. De leerling is competent, wanneer hij of zij de opdrachten in de vorm van een prestatie/product naar behoren heeft gemaakt of uitgevoerd. De competenties die van leerlingen verwacht worden, om een opdracht naar behoren af te sluiten, zijn zowel domeinspecifiek als generiek. Dit houdt in dat naast inhoudelijke kennis en vaardigheden, ook algemene vaardigheden van leerlingen worden verwacht, zoals overleggen en rapporteren. De beoordeling van de prestaties van de leerling vindt plaats aan het eind van elk thema in de vorm van een eindgesprek, waarvoor gedurende dit onderzoek een handleiding is ontwikkeld.

Voorbeelden van thema's voor het eerste jaar zijn:

- De stad Amersfoort
- Middeleeuwen in Europa
- Gouden Eeuw (Nederland 17e eeuw)
- Reis om de wereld (in 80 dagen)

Ook de thema's voor het tweede leerjaar zijn chronologisch geordend, maar wel zo dat er een concentrisch aanbod ontstaat. De thema's in het eerste leerjaar benadrukken het ontdekken, terwijl

het motto van de thema's in het tweede leerjaar onderzoeken is. In de thema's leren de leerlingen zowel binnen de school, maar ook van activiteiten die buitenschools zijn.

Het vak Nederlands wordt niet als apart vak gegeven, maar is de belangrijkste component in de (eind)prestaties. De begeleidende docenten zijn tijdens de uren waarin er aan de thema's wordt gewerkt aanwezig om leerlingen te coachen. Zij stellen kritische vragen, laten leerlingen aan elkaar aanwijzingen geven, bespreken met de leerling het geleverde werk en als het nodig is geven docenten instructie over spelling of grammatica.

Wiskunde maakt ook deel uit van de thema's en zal zoveel mogelijk 'toegepast' worden aangeboden. Afstand meten, kaartschalen, (zicht)hoeken herkennen, wiskundige figuren in de architectuur leren zien en rekenen met oude munteenheden zijn voorbeelden van toepassingen van wiskunde. Echter niet alle vakonderdelen wiskunde passen in de thema's. Daarvoor zijn er aparte modules, naast de thema's. Wiskundeonderdelen die nodig zijn om met succes in de bovenbouw het vak te volgen komen aan de orde.

De (thema)docenten volgen de prestaties van de leerlingen door de leerlingen te begeleiden en door voortgangsgesprekken te voeren. Tijdens deze gesprekken wordt de voortgang bijgehouden en wordt door docenten feedback gegeven over de kwaliteit van de prestaties van de leerling op dat moment. De beoordeling van een thema vindt plaats door middel van het eindgesprek. Prestaties kunnen niet onvoldoende worden afgesloten. Als een begeleider tot de ontdekking komt dat onderdelen niet goed gaan, dan zal de leerling dat onderdeel eerst moeten verbeteren voor hij/zij verder mag. Het eindgesprek zal pas plaats kunnen vinden als de leerling voldoende kwaliteit heeft geleverd op het gebied van kennis en de vaardigheden behorend bij de prestatie.

### **Moderne Vreemde Talen in intensieve taalblokken**

Een vreemde taal wordt het best geleerd door voor langere tijd in een land te verblijven waar die taal gesproken wordt. Op het Vathorst College wordt een dergelijke situatie nagebootst, door de talen sterk te periodiseren. Leerlingen gaan meerdere weken achtereen (Engels, Duits, Frans, Spaans) enkele uren per dag met één taal om. Dit noemt het Vathorst College een intensief taalblok. Door native speakers uit te nodigen, door vooral taalvaardigheid na te streven – veel te lezen, spreken en te luisteren – en door spelling en grammatica pas later aan te bieden, leren de leerlingen in een snel tempo de taal op een dusdanig niveau te gebruiken dat ze er direct gebruik van kunnen maken bij het lezen van informatieve teksten in die vreemde taal. Het doel van het moderne vreemde talenonderwijs in de onderbouw is de taal toe te passen gedurende het werken aan de thema's. Leerlingen zullen informatie voor een thema lezen in de vreemde taal, bijvoorbeeld van internet of in een schoolboek. Leerlingen moeten de taal dus als gebruiksmiddel leren hanteren. Doordat in de periodes ná een intensief taalblok de taal steeds wordt gebruikt tijdens het verzamelen van informatie (teksten uit verschillende bronnen in het Engels, Duits), wordt die taalvaardigheid onderhouden. Daarnaast gaan de leerlingen aan het eind van het eerste schooljaar voor elke taal nog eens twee weken anderhalf uur per dag aan het werk. Ook na het eerste leerjaar zijn er telkens korte intensieve taalblokken, waarin de vaardigheden worden aangevuld en intensief geoefend. Vanaf het derde leerjaar richt de taal zich meer op de schrijfvaardigheid, waarvan de grammatica deel uitmaakt. Dit is meer examengericht.

### **Cultuur als 'rode draad'**

Cultuur- en kunstbeleving is een belangrijk vormingsmiddel voor alle leerlingen van het Vathorst College gedurende hun hele schoolloopbaan. Dit noemt de school de Rode Draad. Kunst en cultuur vormen een centraal thema in het onderwijs, onder andere door het aanbieden van 'workshops' van de volgende kunstdisciplines:

- Dans
- Theater
- Beeldende Vormgeving
- Muziek

Het domein kunst en cultuur wordt ingevuld door Scholen in de Kunst (Bureau Kunsteducatie). Dit houdt in dat de docenten, die de creatieve vakken verzorgen, naast hun activiteiten voor het Vathorst College tevens uitvoerend kunstenaar zijn, zoals exposerend, beeldend vormgever, theatermaker, acteur, choreograaf of muzikant.

Tijdens de cursus basisvaardigheden van de kunstvakken beeldende vormgeving, theater, dans en muziek wordt gewerkt aan de basisvaardigheden van de kunstdisciplines en aan persoonlijke vorming

in dienst van de presentatievaardigheden. Daarbij wordt aandacht besteed aan onder andere lichaamshouding, ademhaling en stemgebruik, het trekken en vasthouden van de aandacht van de toeschouwer en het gebruik van multimedia ter ondersteuning van een presentatie. Daarnaast worden de kunstdisciplines aangeboden in relatie met de thema's. De vakken sluiten dan bij het onderwerp van het thema aan. De aandacht gaat dan uit naar cultuurhistorische onderwerpen.

Eén middag in de week wordt er aan de leerlingen een ander programma aangeboden. Leerlingen hebben die middag de mogelijkheid zich te verdiepen in een opdracht of cursus die extra verrijking biedt op het gewone curriculum. Leerlingen werken een middag aan een interesse, zoals schilderen, dansen, muziek maken, toneel spelen. De speciale verdiepmiddag geeft ook voor leerlingen met andere talenten dan kunst en cultuur de mogelijkheid die talenten te stimuleren. Voor de science-geïnteresseerden zijn er bijvoorbeeld cursussen als autotechniek en bruggen bouwen.

### **Mentorgroepen en actie-leergroepen**

In de school werken tussen de 75 en 100 leerlingen uit hetzelfde leerjaar in een studieruimte. De leerlingen uit een studieruimte zijn onderverdeeld in heterogene mentorgroepen van 20 tot 25 leerlingen. De leerlingen beginnen en sluiten de dag af met hun mentorgroep. De mentorgroep werkt samen aan sociaal-emotionele vorming, overlegt en maakt afspraken met elkaar over leefregels, gedrag etc. De mentor houdt de vorderingen bij en spreekt minimaal één keer per veertien dagen met alle leerlingen.

Wanneer leerlingen samenwerken doen zij dat in homogene actie-leergroepen van 6 à 7 leerlingen. Het meeste werk zullen de leerlingen individueel doen en op hun eigen niveau. Maar aangezien van elkaar leren een belangrijk item is, heeft elk lid van de leergroep de taak de andere leden te helpen door hen van advies te dienen, suggesties te doen, zonder het werk voor de ander te verrichten. Deze actie-leergroep kan eventueel verschillen per domein. Een leerling zit bijvoorbeeld voor een moderne vreemde taal in een andere actie-leergroep dan voor het thema.

### **Vaste schooltijden, in principe geen huiswerk**

Boeken zijn op het Vathorst College. Leerlingen hoeven hierdoor geen zware tassen te dragen en op school zijn de leerlingen nooit hun boeken vergeten. Omdat in principe alle werkzaamheden binnen de schooltijden plaatsvinden is er geen huiswerk. In uitzonderlijke gevallen (bijvoorbeeld langdurige afwezigheid) kan het nodig zijn extra tijd, buiten de schooltijden, in te zetten om de opgelopen vertraging weg te werken. Er zijn geen ingeroosterde lessen, omdat leerlingen samen of individueel werken aan te verrichten prestaties, waarvoor een gemiddelde werktijd is vastgesteld. Leerlingen bepalen zelf de volgorde van de werkzaamheden. Op vastgestelde momenten zijn er begeleidende docenten aanwezig. Leerlingen bepalen op grond van hun leerstijl zelf of ze coaching nodig hebben of niet. De begeleidende docent bepaalt binnen de uren dat hij aanwezig is op welk tijdstip er aanvullende informatie of instructie nodig is. Leerlingen krijgen daarvoor vooraf informatie. Voor Sport & Beweging en de kunstvakken zijn er workshopuren. Deze staan wél volgens een rooster vast.

### **ICT als hulpmiddel**

ICT heeft een belangrijke rol als hulpmiddel. De leerlingen beschikken over een eigen (door iedere leerling aangeschafte) laptop. Met de laptop krijgen de leerlingen vanuit een elektronische leeromgeving toegang tot de opdracht van elk thema. Deze opdracht is in de vorm van een webquest gegoten. Een WebQuest is een soort educatieve speurtocht voor zelfstandig (samen)werkende leerlingen, waarbij gebruik wordt gemaakt van informatiebronnen, die op het Internet te vinden zijn (Webquests, 2005).

ICT is tevens een belangrijk middel bij het volgen van de voortgang van de leerling. Aangezien aan leerlingen meer vrijheid wordt gegeven en leerlingen deels hun eigen tempo kunnen bepalen, is het van belang de voortgang van de leerling bij te houden. Alle door de leerlingen gemaakte prestaties, de halfproducten op weg naar de eindprestatie en alle relevante tussenvormen worden in een portfolio, een bewaarmap, gedaan. Een groot deel wordt in een digitaal portfolio opgeslagen. De begeleider ziet in het digitaal portfolio hoever leerlingen zijn en zal wanneer nodig extra begeleiding geven. Met behulp van het portfolio zijn meer mogelijkheden om te differentiëren.

### **Constructivisme als basisvisie**

Het onderwijsconcept van het Vathorst College heeft duidelijke kenmerken van het constructivisme. De afgelopen 15 jaar is het constructivisme een belangrijke stroming geworden in de leer-, onderwijs- en opleidingspsychologie. Volgens het constructivisme is kennis een typisch menselijk product en wordt beschouwd als het resultaat van menselijke informatieverwerkingsactiviteiten (Van der Sanden,

2001). Constructivistisch leren gaat dus uit van kennisverwerving en benadrukt de activiteiten van de lerende leerling. Constructivisme veronderstelt dat de leerling een eigen, natuurlijke wens heeft tot leren en kennisverwerving. Het constructivisme accentueert het subjectieve karakter van leerprocessen, met name het selecteren, interpreteren en waarderen van informatie vanuit een persoonlijk referentiekader en het op grond daarvan construeren van persoonsgebonden en betekenisvolle kennis (Van der Sanden, 2001). Het sociaal constructivisme benadrukt naast het (individueel) constructivisme dat het leren plaatsvindt in interactie met andere leerlingen waarbij kennis tot stand komt op basis van meerdere perspectieven.

### **JIT-informatie bij betekenisvolle opdrachten**

In het dagelijks leven en in de beroepspraktijk worden vaak complexe vaardigheden van mensen verwacht. Volgens Simons (1990) is voor het leren van complexe vaardigheden een leeromgeving nodig die krachtig genoeg is voor het optreden van transfer, het vermogen om het geleerde in verschillende situaties te gebruiken. Dat betekent dat een meer authentieke leeromgeving nodig is, die zich richt op de integratie van alle aspecten van complexe vaardigheden. Het Vathorst College biedt daarom met de thema's betekenisvolle opdrachten aan. Het vier-componenten instructieontwerpmodel of 4C/ID-model (ID staat voor *Instructional Design*) heeft het Vathorst College geholpen door richtlijnen, suggesties en adviezen te bieden voor de ontwikkeling van het onderwijsprogramma. Kenmerken uit dit model zijn dan ook herkenbaar in het onderwijsconcept van de school, toegepast op het voortgezet onderwijs. Zoals de naam al aangeeft onderscheidt het 4C/ID-model vier componenten. Deze vormen samen de onderwijsblauwdruk of het ontwerp van een onderwijsprogramma (Janssen-Noordman & Van Merriënboer, 2002):

- *Component 1: Leertaken*  
De kern van de 4C/ID-benadering is dat leerlingen leren door aan betekenisvolle taken te werken. Leertaken zijn min of meer realistische situaties die ontleend zijn aan de beroepspraktijk of aan herkenbare situaties uit het dagelijks leven (zoals het maken van een krant of een rondleiding door een stad). De leertaken kunnen in de vorm van opdrachten, cases, problemen, taken of projecten worden aangeboden.
- *Component 2: Ondersteunende informatie*  
De tweede component betreft de kennis die behulpzaam kan zijn bij het werken aan de leertaken. Zij doet denken aan "de theorie" die in de meeste onderwijsprogramma's aan de praktijk vooraf gaat. Het is met name de informatie die het leren en uitvoeren van *niet*-routineaspecten van leertaken betreft. Deze ondersteunende informatie slaat ook de brug tussen de voorkennis van de leerling en de leertaken. Leerlingen aan het Vathorst College krijgen ondersteunende informatie onder andere in de vorm van instructies en/of door informatie in boeken of op internet op te zoeken.
- *Component 3: Just-in-time informatie*  
De derde component wordt "Just-in-time" informatie genoemd (JIT-informatie). Dit is alle informatie die vereist is om de routineaspecten van leertaken te leren en uit te voeren. Hierbij valt te denken aan informatie over procedures, regels, feiten of concepten, maar ook aan het geven van correctieve feedback die leerlingen ontvangen op de kwaliteit van hun taakvoering. JIT-informatie wordt aan het Vathorst College gegeven door de (persoonlijke) begeleiding van docenten, in de vorm van (coachings)gesprekken, afspraken voor in een spreekuur of een instructie.
- *Component 4: Deeltaakoefening*  
Tenslotte geeft het model aanwijzingen voor deeltaakoefening. Dit is het afzonderlijk oefenen van bepaalde deelvaardigheden van een leertaak. Een deeltaakoefening wordt alleen gebruikt voor geselecteerde aspecten van de complexe vaardigheid. Het Vathorst College biedt hiervoor opdrachten en workshops aan.

De betekenisvolle opdrachten (leertaken) en het inzetten van JIT-informatie in de vorm van persoonlijke begeleiding zijn componenten uit het 4C/ID-model die een belangrijke plek innemen binnen het onderwijs aan het Vathorst College. De persoonlijke begeleiding met het geven van (correctieve) feedback vindt plaats tijdens het leerproces van de leerling. Het eindgesprek kan echter ook deze functie hebben.

### 3. Ervaringen met (eind)gesprekken

*In dit hoofdstuk worden voorbeelden, ervaringen en ideeën van andere (vernieuwende) scholen met betrekking tot het voeren van (eind)gesprekken beschreven en geanalyseerd. In paragraaf 3.1 wordt een inventarisatie gegeven van gespreksvoorbeelden van de zes bezochte scholen, waarna in paragraaf 3.2 beschreven wordt op welke manieren kan worden omgegaan met de voorbereiding op (eind)gesprekken. Vervolgens worden in paragraaf 3.3 de ideeën voor de eindgesprekken aan het Vathorst College beschreven. In paragraaf 3.4 worden de tips van de scholen besproken ter bevordering van de betrouwbaarheid en validiteit van de gesprekken, waarna tot slot in paragraaf 3.5 de kwaliteiten worden opgesomd, waarover docenten volgens de zes scholen moeten beschikken.*

#### 3.1 Inventarisatie van gespreksvoorbeelden

Om te achterhalen welke functies een (eind)gesprek kan hebben en welke ervaringen andere scholen daarmee hebben opgedaan, zijn ervaringen elders met (eind)gesprekken geanalyseerd. Hieruit zijn belangrijke lessen geleerd, die zijn meegenomen bij het formuleren van de ontwerpisen en de ontwikkeling van de handleiding voor de eindgesprekken. De resultaten staan hieronder beschreven.

De projectgroep heeft zich bij de ontwikkeling van het onderwijsconcept van het Vathorst College laten inspireren door scholen met verschillende ‘vernieuwende’ onderwijsconcepten zoals Unic, Slash 21 en het Amadeus Lyceum. Deze scholen zijn dan ook samen met enkele andere scholen bezocht om van hun ervaring met het voeren van (eind)gesprekken te leren. Onder de deelnemende scholen zijn vier scholen voor voortgezet onderwijs, een school voor middelbaar beroepsonderwijs en een school voor hoger beroepsonderwijs. De scholen hebben allemaal hun eigen ervaring met het voeren van (verschillende soorten) gesprekken met leerlingen of studenten. De deelnemende scholen zijn het Wellant College, Unic, ROC ASA (opleiding onderwijsassistent), Theo Thijssen Academie, Amadeus Lyceum en Slash 21. Aan elke school is een medewerker geïnterviewd, die betrokken is bij één of meerdere gespreksvormen met leerlingen. Aan de hand van een van te voren opgestelde vragenlijst zijn diverse ervaringen en ideeën naar voren gekomen, waarbij zowel de overeenkomsten als de verschillende gezichtspunten en uiteenlopende perspectieven een belangrijke plaats innemen.

Aan de scholen waar de interviews zijn uitgevoerd zijn verschillende soorten gesprekken in gebruik:

- Het Wellant College maakt gebruik van één eindgesprek ter afsluiting van het laatste leerjaar van de leerling. Dit eindgesprek kent de volgende doelen:
  - o Het is een duidelijk afsluiting van de schoolcarrière.
  - o Er wordt op de schoolprestaties van de leerling gereflecteerd. Hierdoor is het gesprek leerzaam, ook voor de school.
  - o Het adviseren van of een tip geven aan de leerling voor in het vervolgonderwijs.
- Bij Unic vinden verschillende vormen van georganiseerde gesprekken plaats. De volgende gesprekken zijn naar voren gekomen:
  - o Onderwijsleergesprekken.
    - In groepen van 20 leerlingen beoordelen leerlingen elkaar. Een voorbeeld van deze methode is de viskommethode. In deze methode zit een leerling als expert in het midden van de kring en wordt bevraagd door de andere leerlingen. Vervolgens wordt zijn ‘optreden’ nabesproken. Een ander voorbeeld is het maken van een collage. Naar aanleiding van een collage kunnen aan de leerlingen vragen worden gesteld. Een aandachtspunt bij deze vorm van mondeling assessment is dat docenten alert moeten zijn op onderlinge afspraken tussen leerlingen.
  - o Eindgesprekken met ouders.
    - Leerlingen delen de kennis met de ouders. Hierbij dient wel een duidelijke structuur aan de leerlingen te worden geboden (daarbij denkend aan de taakverdeling, tijndeling enz.)
  - o Eindgesprekken met een expert.
    - Een expert spreekt met 3 à 4 leerlingen, die de prestaties niet als voldoende hebben afgerond. Het gesprek kan worden gezien als een herkansing. De leerlingen krijgen de tijd om hun prestatie aan te passen. Tijdens een gesprek met de expert wordt bekeken of de leerling nu in staat is de kennis over te dragen (hierdoor wordt tevens duidelijk of de leerling met een andere leerling heeft meegelift).
  - o Reflectiegesprekken met maatjescircles (groepjes van 5 kinderen) en begeleiders. Deze gesprekken richten zich meer op het proces.

- o Een ander voorkomende vorm van een gesprek met de leerling is het voortgangsgesprek. Hieraan wordt echter geen beoordeling gekoppeld.
- Aan het ROC ASA worden vaststelgesprekken en panelgesprekken gevoerd om de leerlijn van studenten te kunnen volgen. Een vaststelgesprek is een gesprek tussen de student en de directe begeleider. Tijdens zo'n gesprek worden de geleverde prestaties van de leerling vastgesteld. Men beoordeelt in een vaststelgesprek *om te leren*. Daarnaast kent de school panelgesprekken. Bij panelgesprekken beoordeelt men *om te verzilveren*.
- Aan de Theo Thijssen Academie wordt het vak Nederlands afgesloten door middel van een eindgesprek. Er wordt in het gesprek een teamvergadering nagebootst. Studenten worden onder andere beoordeeld op het kunnen verwoorden van een visie en het kunnen beargumenteren van een standpunt. De studenten moeten hun competenties tijdens het gesprek bewijzen.
- Op het Amadeus Lyceum heeft men begeleidingsgesprekken, waarin leerlingen gecoacht worden in hun algemene vaardigheden, zoals plannen, zelfsturing, omgaan met emoties, doorzettingsvermogen en communicatie.
- Slash 21 voert twee verschillende soorten gesprekken, namelijk een POP-gesprek, waarin de door de leerling zelf opgestelde doelen worden besproken en een evaluatiegesprek tussen de leerprocesbegeleider (mentor) en de leerling, na afloop van een blok van 4 weken.

Bovenstaande gesprekken hebben verschillende doeleinden. De gesprekken kunnen worden ingedeeld in de volgende categorieën:

- POP-gesprekken: de persoonlijke doelen van de leerling worden besproken en vastgesteld.
- Evaluatie- of begeleidingsgesprekken, met een formatief karakter. De prestaties en het proces van de leerling wordt geëvalueerd en teruggekoppeld. Er wordt geen oordeel gegeven. De leerling wordt gecoacht.
- Mondelinge (summatieve) assessments: de gesprekken richten zich op de prestaties van de leerling. Vooral de vakinhoudelijke onderwerpen worden besproken. Naar aanleiding van het gesprek wordt de leerling (summatief) beoordeeld.

In tabel 3.1 staan de gesprekken per school in categorieën ingedeeld.

Tabel 3.1: Indeling gesprekken in categorieën.

	Wellant College	Unic	ROC ASA	Theo Thijssen Academie	Amadeus Lyceum	Slash 21
<b>POP-gesprek</b>						X
<b>Evaluatiegesprek</b>	X	X	X		X	X
<b>Assessment</b>		X	X	X		

### 3.2 Voorbereiding op gesprekken

Ook de ervaringen met de voorbereiding op de (eind)gesprekken zijn geïnventariseerd. Een bijzondere voorbereiding treft Slash 21. Aan Slash 21 formuleren de leerlingen zelf hun persoonlijke doelen in een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP). Het invullen van het eigen POP met de persoonlijke doelstellingen wordt 1x per maand door de leerling opgesteld, namelijk aan het begin van elk blok. Nadat de leerling zijn eigen POP, met zijn eigen doelstellingen en het plan van aanpak heeft opgesteld, wordt in een gesprek met een docent het bovenstaande besproken. De ervaring is dat deze gesprekken, die dus vroeg in het proces van 4 weken plaatsvinden, erg belangrijk zijn voor het verloop van het leerproces van de leerling. Vooral in het begin hebben leerlingen nog veel ondersteuning nodig bij het komen tot een goed plan en duidelijke doelen. De doelen kunnen in gesprek met de docent worden bijgesteld. Daarbij dient de docent zich bewust te zijn van het feit dat de geschreven doelen terug te zien zijn in het gedrag van de leerling. Wanneer van een leerling in een bepaald blok wordt verwacht goed te overleggen, zal het overleggen ook in de doelstellingen en dus ook bij de beoordeling moeten terugkomen. Het POP-gesprek heeft voor Slash 21 de volgende voordelen:

- Doelgerichtheid;
- Succesbeleving;
- Motiverend;
- De leerling leert een eigen leerroute te bepalen (gebaseerd op de persoonlijke beginsituatie).

Op de andere scholen waar de leerlingen niet zelf de doelen opstellen, wordt wel benadrukt dat de leerlingen van te voren op de hoogte moeten zijn van de verwachtingen, het doel van het eindgesprek en de eisen waarop de leerling wordt beoordeeld. Volgens verschillende scholen dienen de criteria bij de start van het thema aan de leerling duidelijk te worden gemaakt, zodat aan onzekerheid (faalangst) van de leerling wordt tegemoet gekomen en zodat tevens de validiteit van het gesprek wordt gewaarborgd. Het Amadeus Lyceum waarschuwt echter dat, wanneer de doelstellingen erg specifiek aan leerlingen worden doorgegeven, de mogelijkheid bestaat dat leerlingen zich te specifiek voorbereiden. Daarnaast benadrukt Het Amadeus Lyceum dat het opstellen van de doelen of eisen een lastige taak is.

Voordat aan het Wellant College het eindgesprek daadwerkelijk plaatsvindt moeten de leerlingen het eindgesprek van te voren zelf aanvragen. Dit kan de leerling pas doen wanneer de leerling alle taken van zijn takenlijst af heeft. De studenten van het ROC ASA dienen voordat het gesprek plaatsvindt materiaal in te leveren. Wanneer het materiaal niet van voldoende niveau is, kan het gesprek nog niet plaatsvinden.

Een andere voorbereiding op het eindgesprek is het uitvoeren van een self-assessment. Volgens verscheidene scholen helpt een self-assessment de leerling zichzelf beter in te schatten. Een self-assessment is een instrument dat als input kan worden gebruikt voor het eindgesprek. Aan twee scholen worden van de leerlingen verwacht dat zij, voorafgaand aan het gesprek, aangeven op welk niveau zij zich bevinden. Voordat het gesprek plaats vindt vullen de leerlingen (en de begeleider of docent) in een schema in op welk niveau de leerling zich op de gevraagde doelstellingen bevindt.

### 3.3 Ideeën voor eindgesprekken Vathorst College

De gesprekken worden voor verschillende doeleinden gebruikt. Deze verschillen kwamen tevens terug in de ideeën over de invulling van de eindgesprekken aan het Vathorst College.

Zowel het Wellant College als Het ROC ASA benadrukken het belang van het vaststellen van doelen voor de leerlingen voor een langere periode (bijvoorbeeld de kerndoelen of daarvan afgeleide doelen). In een eindgesprek kunnen de docenten de leerling wijzen op openstaande of nog te verbeteren competenties of kan de docent constateren dat bepaalde productvormen nog aan bod dienen te komen. De thema's zijn dan een middel om aan de vastgestelde doelen (leerlijnen) te werken. Het Wellant College ziet het eindgesprek als een evaluatie van de afgelopen periode. Producten kunnen al eerder worden beoordeeld. Volgens het Wellant College dient men in het gesprek te spreken over de ontwikkeling van de leerling. Het gesprek is geen eindpunt. Echter, uit de ervaring van het Amadeus Lyceum werd duidelijk dat reflecteren goed is voor leerlingen die vastlopen, maar wanneer dat niet het geval is en de leerling het op school goed doet, wordt het reflecteren al snel door de leerling als 'gezeur' opgevat. Het ROC ASA ziet wel een plek voor beoordeling in het eindgesprek, maar waarbij ook de beoordeling niet als eindpunt fungeert. Men ziet de thema's als een manier voor de leerlingen om te bewijzen dat zij over de gevraagde competenties of over de stelde doelstellingen beschikken. Volgens het ROC kunnen hierdoor de leerlingen tijdens het eindgesprek worden aangesproken op hun eigen competenties en op hun eigen verantwoordelijkheid. Bij de beoordeling bewijst de leerling dat hij over de gevraagde kennis en vaardigheden bezit. De bal ligt hierdoor bij de leerling.

Ook Unic en de Theo Thijssen Academie raden een gesprek aan waar een oordeel aan verbonden zit. Beide scholen zien het gesprek als kwaliteitscontrole, nadat de producten van de leerling reeds zijn bekeken. Docenten kunnen in het eindgesprek nagaan wat de exacte opgedane kennis en vaardigheden zijn van de leerling (dit is zeker aan te raden wanneer leerlingen samen aan opdrachten hebben gewerkt). Tijdens het gesprek dient concreet en inhoudelijk over de doelen van een thema te worden gesproken. Het gesprek moet over de prestaties (de producten) te gaan. Aan het eind van het gesprek dient een definitief oordeel over de prestaties van de leerling te worden gegeven. Slash 21 voegt daaraan toe dat wanneer de school ook de ontwikkeling van algemene vaardigheden belangrijk vindt, men in de beoordeling van het thema niet alleen vakinhoudelijke kennis en vaardigheden dient te beoordelen. De algemene vaardigheden moeten dan ook terugkomen in zowel de doelen als de beoordeling.

Unic benadrukt dat de mondelinge afsluiting in ieder geval een duidelijke meerwaarde dient te hebben boven het gebruik van een andere toetsmethode. De voordelen die een mondeling heeft zullen daarom ook moeten worden benut. De scholen denken daarbij aan de volgende voordelen:

- Eindgesprek motiveert de leerling.
- Het geven (en ontvangen) van feedback.
- De mogelijkheid om gericht door te vragen.



- De mogelijkheid om te vragen naar samenhang, verbanden en eventuele verdieping. Ook naar een mening kan gevraagd worden, alhoewel deze moeilijker te beoordelen is.

Belangrijke tip van enkele scholen is niet te vergeten de ouders te betrekken bij het leerproces. Ouders vragen om controle en vastigheid. Aan Slash 21 wordt bijvoorbeeld met de ouders het portfolio besproken. De ouders hebben toegang tot het leermateriaal. Hierdoor probeert men de ouders te betrekken bij het leerproces van de leerling. De school hoopt dat hierdoor de ouders tevens thuis met het kind over het leermateriaal praten.

### 3.4 Ervaringen met validiteit en betrouwbaarheid

Een veel gehoord nadeel van een eindgesprek is de subjectiviteit en de gebrekkige betrouwbaarheid van de beoordeling. Bij de scholen is de vraag neergelegd welke ervaringen men hiermee heeft. Om de validiteit te waarborgen noemen scholen het belang van het scheppen van helderheid over de verwachtingen, doelen en eisen. Daarnaast wordt benadrukt dat docenten er tijdens de gesprekken voor moeten waken niet te lang met één onderwerp bezig te zijn. De docenten zullen de vragen (of de onderwerpen) moeten verdelen over de tijd, die men voor het gesprek uittrekt. Daarbij is het mogelijk rekening te houden met de belangrijkheid van verschillende onderwerpen, waardoor het ene onderwerp meer tijd kan innemen dan het andere.

Ter bevordering van de betrouwbaarheid geven de scholen de volgende adviezen:

- Een extra docent zal de objectiviteit en daarmee de betrouwbaarheid bevorderen. Door te zorgen dat bij het gesprek minstens 2 docenten aanwezig zijn, wordt voorkomen dat een leerling afhankelijk wordt van 1 persoon. Helaas is de ervaring van de Theo Thijssen Academie dat door tijdgebrek een extra docent bij het gesprek niet mogelijk is.
- Objectiviteit wordt ook bevorderd wanneer de door de leerling geleverde producten reeds zijn beoordeeld voordat het gesprek plaatsvindt. Het gesprek dient als kwaliteitscontrole in de vorm van een tweede assessmentinstrument.
- De docent dient zich bewust te zijn van het feit dat de beoordeling van het laatste gesprek van de dag kan worden beïnvloed door eigen vermoeidheid. Docenten dienen hiermee bewust om te gaan. Men dient afspraken te maken over een maximaal aantal eindgesprekken per dag.
- De docent moet zich niet tijdens het gesprek laten leiden door zijn humeur, eventuele stokpaardjes en eigen interesses. Om afleiding te voorkomen kan de school gebruik maken van een afvinklijst, die de docent ondersteuning biedt bij de beoordeling. De docent laat zich hierdoor niet (of minder) door persoonlijke kenmerken van de leerling afleiden. Op deze manier zal de beoordeling zo eerlijk mogelijk plaatsvinden.
- Tot slot wordt het belang van overleg en afspraken tussen docenten benadrukt. Door middel van frequent onderling overleg probeert men het proces en het oordeel te standaardiseren en te objectiveren.

### 3.5 Kwaliteiten docenten

Het voeren van eindgesprekken vraagt van docenten bepaalde kwaliteiten. Wanneer inhoudelijke gesprekken worden gevoerd, dienen deze gevoerd te worden door (ervaren) docenten, waaronder een combinatie van twee vakinhoudelijke experts of een combinatie van een mentor en een vakinhoudelijke expert geschikt zijn. Een mentor zal het eindgesprek volgens Unic niet alleen moeten voeren, aangezien hij of zij te veel beïnvloed kan worden door de persoonlijke kenmerken van de leerling.

Kwaliteiten van deze docenten, genoemd door de verschillende scholen, zijn:

- Contact kunnen leggen met de leerling.
- Om kunnen gaan met een blokkering bij een leerling. Een opening kunnen vinden.
- Geïnteresseerd zijn in de leerling.
- Richting kunnen geven. Sturing kunnen geven.
- Eigen opvattingen niet opleggen. De docent dient de leerling de ruimte te geven.
- Een goede context kunnen creëren.
- Beheersen over goede gesprekstechnieken:
  - o Goed kunnen luisteren.
  - o De leerling op zijn gemak kunnen stellen.
  - o Goede vragen kunnen stellen.
  - o Goed kunnen interveniëren.
  - o Non-verbale communicatie kunnen opvangen en interpreteren.

- o Een balans kunnen vinden tussen het geven van negatieve feedback (in de vorm van tips of adviezen) en positieve feedback.
- Aantekeningen kunnen maken.
- Beschikken over voldoende vakbekwaamheid.
- Duidelijk zijn in afspraken.
- Zich houden aan verwachtingen/afspraken.
- Beschikken over een reflectief vermogen.
- Beschikken over leerbereidheid.

## 4. Literatuurstudie: eindgesprekken in het onderwijsleerproces

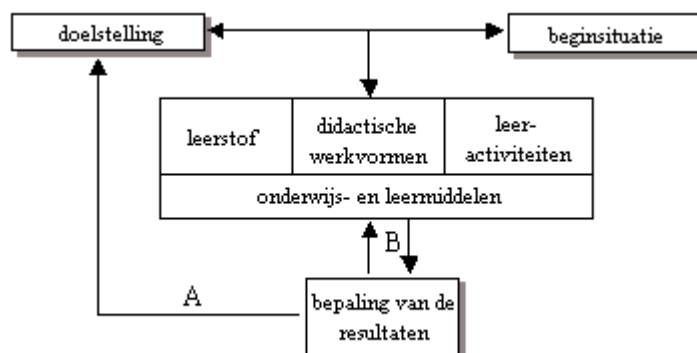
Om tot geschikte ontwerpeisen te komen voor de inrichting van de eindgesprekken is naast de contextanalyse relevante literatuur bestudeerd. In paragraaf 4.1 wordt de plaats van de beoordeling in het onderwijsleerproces verduidelijkt en wordt nader ingegaan op de vragen waarom, wat en hoe wordt beoordeeld. In paragraaf 4.2 worden alternatieve assessmentmethodes uitgediept, waarna in paragraaf 4.3 het mondelinge assessment als alternatief assessmentinstrument wordt uitgelicht. De voor- en nadelen van mondelinge assessments, eisen die aan mondelinge assessments worden gesteld, en gespreksvaardigheden worden genoemd.

### 4.1 Beoordelen in het onderwijs

#### 4.1.1 De plaats van beoordelen in het onderwijsleerproces

##### Samenhangende componenten in het leerproces

Beoordelen is niet meer, maar ook niet minder dan het toekennen van een eigenschap aan iemand of iets. Het toekennen van eigenschappen kan gebeuren op basis van een globale indruk of vooroordeel maar ook op basis van een nauwkeurige observatie of meting (Wijnen, 1993). Voor het geven van richtlijnen voor een eindgesprek dient de plaats van de beoordeling binnen het thema helder te zijn. Het onderwijsleerproces bestaat uit een aantal samenhangende componenten, waarvan de beoordeling een deel uit maakt. Dousma, Horsten en Brants (1997) geven deze componenten van het leerproces overzichtelijk weer (zie figuur 4.1) in het (enigszins aangepast) model 'Didactische analyse' van Van Gelder e.a. (1971).



Figuur 4.1: Componenten in het onderwijsleerproces (Dousma, Horsten & Brants, 1997)

De componenten hebben de volgende betekenis (Dousma e.a., 1997):

- De *onderwijsdoelstellingen* geven aan welke doelen de leerlingen in het thema willen/moeten bereiken.
- De *beginsituatie* heeft betrekking op de beginkenmerken van de leerling. Beginkenmerken bestaan uit eerdere leerervaringen en ontwikkeling van de leerling, zoals voorafgaand onderwijs
- De *leerstof*, *didactische werkvormen*, *leeractiviteiten* en *onderwijsleermiddelen* hebben betrekking op de onderwijsleersituatie, het feitelijke leren en onderwijzen zelf.
- De *bepaling van de resultaten* ten slotte, is de component waarin de beoordeling en tevens de evaluatie van het onderwijs plaatsvindt.

Volgens Dousma e.a. (1997) is het voordeel van een modelbenadering, zoals hierboven beschreven, dat men meer inzicht krijgt in de onderlinge relaties tussen de verschillende onderdelen in het onderwijsleerproces. Deze onderlinge relaties worden in het schema weergegeven door de pijlen. De doelstellingen, gecombineerd met de beginsituaties, zijn (mede) bepalend voor de leerstof, didactische werkvorm, leeractiviteit en onderwijsleermiddelen. Op grond hiervan wordt getoetst wat de 'opbrengst' van het onderwijs is.

Pijl A, die van de bepaling van de resultaten naar de doelstelling is getrokken, geeft volgens Dousma e.a. (1997) de belangrijkste toetsfunctie weer, namelijk nagaan in welke mate de gestelde doelen zijn bereikt. Pijl B, die van de bepaling van de resultaten naar de leerstof, didactische werkvormen,

leeractiviteiten en onderwijsleermiddelen is getrokken, geeft de andere toetsfunctie weer, namelijk nagaan in hoeverre het onderwijsleerproces verbeterd kan worden.

### Proces- en productbeoordeling

Bij beoordelen wordt vaak onderscheid gemaakt tussen proces- en productbeoordeling (Dousma e.a., 1997; Hofstee, 1999). Bij productbeoordeling evalueert men een resultaat. Men kan ermee nagaan of leerlingen de gestelde doelstellingen bereiken. Bij procesbeoordeling beoordeelt men de manier waarop het resultaat tot stand komt. Volgens Hofstee (1999) kan de productbeoordeling niet worden losgelaten, en schiet zuivere procesbeoordeling tekort. Het gaat er uiteindelijk om of de pudding goed smaakt en niet of hij volgens de regelen der kunst is bereid. De reden waarom procesbeoordeling tekort schiet, is dat bepaalde processen niet automatisch tot bepaalde resultaten leiden. Als er een eenduidige relatie tussen beide zou bestaan, dan zou men het resultaat niet hoeven af te wachten en men zou zich tot een procesbeoordeling kunnen beperken. Maar zelfs bij productie aan de lopende band kunnen zich verrassingen voordoen. Ook een pure productbeoordeling schiet volgens Hofstee te kort. De beoordelaar kan moeilijk volhouden dat het hem of haar niet interesseert hoe het resultaat tot stand is gekomen.

De feilbaarheid van productbeoordeling houdt volgens Hofstee (1999) niet in dat procescontrole altijd geboden is. Dat is een kwestie van afweging; men kan bijvoorbeeld niet achter iedere examinandus een politieagent zetten. De relatie tussen proces- en productbeoordeling is dan ook in de praktijk niet helemaal symmetrisch: pure procesbeoordeling is doorgaans onzinnig, pure productbeoordeling niet. De redenering dat achter een goed product wel een goed proces zal hebben gezeten, is volgens Hofstee (1999) doorgaans beter verdedigbaar dan de redenering dat een goed proces ook tot een goed resultaat leidt. Maar wie volstaat met een productbeoordeling, moet aannemelijk kunnen maken dat de weg waarlangs het resultaat tot stand kwam ook zo bedoeld was.

De doelstellingen, die dus zowel op het product als op het proces kunnen slaan, zijn de criteria voor de beoordeling. Maar wat is echter het doel van de beoordeling? Waarom wordt aan het eind van het thema een eindgesprek ingezet? Oftewel waarom wordt beoordeeld?

#### 4.1.2 Waarom wordt beoordeeld?

Docenten hebben informatie nodig over het leerproces van de leerlingen. Op basis van deze informatie krijgen de docenten inzicht in de resultaten en de voortgang van de leerlingen en in de behoefte aan differentiatie bij leerlingen. Hierdoor kunnen docent anticiperen op de vooruitgang, en de behoeften van elke leerling, zodat docenten hun begeleiding en instructie hierop kunnen aanpassen

Globaal zijn er drie doelen van beoordelen te onderscheiden (zie tabel 4.1). Het eerste doel is het uitvoeren van een selectie. Hierbij wordt voor aanvang van het leerproces beoordeeld of de leerling wordt toegelaten tot deelname aan het leerproces. Een tweede doel is de voortgangscntrole, waarbij de leerling getoetst wordt, zodat de leerling op basis van de resultaten kan worden bijgestuurd. Dit is te vergelijken met een *formatieve assessment*. Het formatieve assessment is volgens Black (1998) bedoeld voor feedback, die nodig is om het leren adaptief en effectief te maken, ook wel 'assessment for learning' genoemd. Volgens Black (1998) kan een formatieve assessment niet zomaar worden toegevoegd aan een bestaand, niet-interactief curriculum. De feedback procedures, en nog belangrijker de differentiatie zal een plek moeten krijgen in het onderwijsprogramma, welke flexibeler en complexer zal worden. Het derde doel van beoordelen is kwalificatie voor niveaubepaling van de leerling, te vergelijken met een *summatieve assessment*. Een summatief assessment impliceert een overzicht van de resultaten, van het geleerde, een 'assessment of learning'. Dit kan worden vastgesteld door bewijsmateriaal te verzamelen of door een testprocedure aan het einde van een periode, waar de leerdoelen in terugkomen (Black, 1998).

Tabel 4.1.: Hoofddoelen van beoordelen (Van Berkel & Starren, 1993)

	<i>Tijdvak</i>	<i>Hoofddoel</i>	<i>Functie</i>
I	Vóór de start	Selectie	Toelating
II	Tijdens	Voortgangscntrole	Bijsturing
II	Aan het eind	Kwalificatie	Niveaubepaling

Volgens Black (1998) zijn de meningen verdeeld over het wel of niet scheiden van de rol van formatieve en summatieve assessments. Van de ene kant wordt het verschil tussen een formatieve en een summatieve assessment benadrukt, aangezien de assessment-instrumenten en -procedures van een formatieve of summatieve assessment wezenlijk verschillen. De verschillende assessments zullen niet tot hun recht komen zonder duidelijker onderscheiding. Van de andere kant valt volgens Black (1998) te beargumenteren dat de twee functies twee uitersten zijn van hetzelfde spectrum. Er is geen duidelijk verschil. Wanneer de twee functies zullen worden gescheiden zal het uitvoeren van de assessment in waarde verminderen. Black (1998) ziet deze twee functies dus niet als geïsoleerde, verschillende functies.

#### 4.1.3 Wat wordt beoordeeld?

Wat leerlingen leren heeft te maken met kennis, vaardigheden en attitudes. Deze drie concepten kunnen als volgt worden gedefinieerd (Russel, 1994):

- Kennis omvat alle gebieden waarin sprake is van een goed of fout antwoord, zoals bij feiten, begrippen, regels en procedures. Kennis is gemakkelijk te testen. Een leerling hoeft bij een fout antwoord niet in discussie te gaan.
- Vaardigheden zijn praktische bekwaamheden, die door oefening te verbeteren zijn. Er zijn drie type vaardigheden:
  - fysieke/motorische vaardigheden: vaardigheden die uitgevoerd worden door het lichaam. Bijvoorbeeld typen en voetballen.
  - Mentale vaardigheden: vaardigheden die overwegend cognitief van aard zijn, zoals het uitvoeren van berekeningen.
  - Sociale vaardigheden: het omgaan met mensen, zoals interviewen en overleggen.
- Attitude of houding is een verzameling van persoonlijk overtuigingen, waarden, normen en vooroordelen welke het gedrag van mensen bepalen.

Weinig van wat we leren is alleen kennis, vaardigheden of attitude. Vaak spreken we over combinaties. Van leerlingen wordt dan ook verwacht het bovenstaande geïntegreerd toe te passen. Wanneer de leerling hiertoe in staat is noemen we de leerling competent. "Een competentie is het vermogen om complexe kennis, vaardigheden en attitude geïntegreerd toe te passen zodanig dat men binnen een bepaalde context verantwoord en adequaat handelt" (Van der Blij, 2002, p.1).

Competenties zijn in te delen in domeinspecifieke competenties en generieke competenties. Onder domeinspecifieke competenties worden competenties beschouwd die gerelateerd zijn aan de vakinhoud. Aan een 'traditionele' school zouden hieronder de competenties vallen die vakspecifiek zijn. Bijvoorbeeld het kunnen spelen van een simpele melodie op een toetsinstrument. Doordat binnen de thema's aan het Vathorst College niet in aparte vakken wordt gedacht, wordt niet gesproken van vakspecifieke competenties, maar van domeinspecifieke competenties. Daarnaast zijn generieke competenties van belang. Dit zijn competenties die niet domein(vak)specifiek zijn, bijvoorbeeld informatie verzamelen, verwerken en gebruiken bij het oplossen van problemen.

Birenbaum (1996) heeft competenties beschreven die nodig zijn om succesvol te functioneren. Deze betreffen de volgende (generieke) competenties:

1. cognitieve competenties zoals problemen oplossen, kritisch nadenken, het formuleren van vragen, het zoeken naar relevante informatie, het goed geïnformeerd een uitspraak kunnen doen, efficiënt omgaan met informatie, het uitvoeren van observaties en onderzoeken, het uitvinden en maken van nieuwe dingen, analyseren van data, het presenteren van informatie, zowel mondeling als schriftelijk.
2. meta-cognitieve competenties zoals reflecteren en evalueren.
3. sociale competenties zoals het leiden van discussies en gesprekken, het kunnen overtuigen, samenwerken (enz).
4. affectieve aanleg zoals volharding, interne motivatie, initiatief, verantwoordelijkheid, krachtdadigheid, zelfstandig, flexibiliteit of het omgaan met frustrerende situaties.

#### 4.1.4 Hoe wordt beoordeeld?

##### Toetsvormen

Er is een aantal toetsvormen of assessmentinstrumenten te onderscheiden. Deze kunnen volgens Dousma e.a. (1997) verschillen in:

- het type vraag dat gehanteerd wordt.

- de vorm van afname (bijv. schriftelijk / mondeling).
- de mate van uniformiteit (krijgt iedere leerling dezelfde vragen?).
- de wijze waarop de toets wordt afgenomen (individueel/collectief).

Wanneer assessment- of toetsvormen ingedeeld worden naar het type vraag dat gehanteerd wordt, zijn open en gesloten toetsen te onderscheiden. Gesloten toetsen zijn toetsen waarbij de leerling moet kiezen uit een aantal geprocedeerde antwoordmogelijkheden. Bij open toetsen moet de leerling zelf het antwoord formuleren (Dousma e.a., 1997).

Nu is het ene instrument geschikter voor het toetsen van kennis of vaardigheden dan het ander. Van Berkel en Starren (1993) hebben verschillende assessment- of toetsvormen ingedeeld naar kennistoetsen en vaardigheidsproeven (zie tabel 4.2). De kennistoetsen hebben doorgaans betrekking op de bekende driedeling in 'soorten' te toetsen kennis: feitenkennis, toepassingskennis en inzicht.

Tabel 4.2: Toetsvormen (Van Berkel & Starren, 1993)

<i>Kennistoetsen</i>		<i>Vaardigheidsproeven</i>
<u>Gesloten vragen</u>	<u>Open vragen</u>	Spelvormen
Ja/nee	Essay	Schriftelijke opdrachten
Juist/onjuist	Kort-antwoord	Presentaties
Meerkeuze	Aanvul	Actie-opdrachten
Matching	Casus	Rapportage van verrichte activiteiten
	Gestructureerd	
	Open boek	
	Mondeling	

#### **Inzetten van variatie aan assessmentinstrumenten**

De meest gehanteerde instrumenten zijn toetsen met open ('vrije antwoorden') en gesloten ('geprecodeerde') vragen. Het mondelinge assessment is een vorm van een open toets en staat ingedeeld onder de kennistoetsen. Echter het is niet alleen kennis dat getoetst moet worden, ook vaardigheden worden van leerlingen gevraagd. In een eindgesprek zal tevens gevraagd worden naar redenering achter bepaalde gevolgde stappen en zal ook het proces naar voren komen. Volgens Birenbaum (1996) is echter geen enkele methode van assessment in staat alle doelen van assessments te realiseren.

Een variatie aan assessmentinstrumenten heeft volgens Birenbaum (1996) de voorkeur boven het gebruik van slecht één assessmentinstrument, aangezien dan veelomvattend bewijs wordt verzameld. Hierdoor neemt de kwaliteit en de validiteit van de gevolgtrekkingen gebaseerd op de assessments toe. Bepaalde kenmerken zoals de cognitieve leerstijl of faalangst, maar ook verschillen in het geslacht leiden tot bepaalde voorkeuren in verschillende type assessments. Door verschillende instrumenten te gebruiken wordt tevens aan de voorkeur van de leerlingen tegemoetgekomen.

## **4.2 Alternatieve assessmentmethoden**

Het mondelinge assessment, zoals het Vathorst College zou willen gebruiken ter afsluiting van een thema, is een andere toetsvorm dan de wel bekende mondelinge overhoring voor Engels, Frans of Duits. De eindgesprekken aan het Vathorst College zijn te beschouwen als een alternatieve assessmentmethode, wanneer ruimte is voor feedback en aandacht is voor de ontwikkeling van de leerling. Voordat uitgebreid wordt stilgestaan bij het mondelinge assessment als alternatieve assessmentmethode wordt in deze paragraaf eerst aandacht besteed aan andere alternatieve assessmentmethoden, waaronder het performance assessment en het portfolio-assessment. Hiermee wordt naar mogelijkheden gezocht voor een geschikte tweede assessmentinstrument. De beoordeling van het thema zal daardoor een extra dimensie krijgen.

### **4.2.1 Performance assessment**

#### **Kenmerken van performance assessments**

Performance assessments betreffen leerlingen/studenten bij activiteiten, waarin van hen verwacht wordt hun vaardigheden te demonstreren of producten te maken die aan zekere criteria moeten

voldoen. De prestaties van de leerlingen/studenten worden geobserveerd en beoordeeld (Stiggins, 2005). In plaats van dat aan leerlingen wordt gevraagd wat zij zouden doen, laten de leerlingen in een performance assessment zien wat zij kunnen (Airasian, 1991).

In de Amerikaanse literatuur wordt zowel gesproken over 'performance assessment' als over 'authentieke assessment'. Volgens Darling-Hammond, Ancess & Falk (1995) heeft een authentieke assessment de volgende kenmerken:

- Het laat zien hoe leerlingen leren, maar ook wat ze leren.
- Het wordt gebruikt bij de beoordeling van complexe taken, zoals het toepassen van kennis.
- Het assessment daagt leerlingen uit tot het verwerven van nieuwe kennis en producten.
- Het assessment vraagt om de bekwaamheid van leerlingen om zich bezig te houden met intellectueel en intermenselijk werk (tussen mensen onderling).
- Het assessment reflecteert taken uit de werkelijkheid, welke door de leerlingen onderzocht worden in het curriculum.
- Het assessment kan variëren in tijdbestek. Taken kunnen zowel lang of kort duren.
- Het assessment hoort bij het vaste curriculum. Het assessment is gebaseerd op de reactie van de leerling op een gedane leerervaring.
- Taken worden uitgevoerd in een realistische context, waardoor school aan de echte wereld wordt verbonden.

Alle kenmerken, behalve de laatste twee, zijn volgens Darling-Hammond e.a. (1995) tevens kenmerken voor performance assessments. Een voorbeeld van een performance assessment is het beoordelen van spreekvaardigheid van moderne vreemde talen door middel van een taaldorp. Dit is een nagebootst buitenlands dorp, waarin de leerling opdrachten moet uitvoeren.

#### **Eisen aan performance assessments**

De assessoren observeren en beoordelen, waarbij zij te maken krijgen met de subjectiviteit van de beoordeling. Er is een risico dat een verkeerd oordeel ontstaat. Volgens Stiggins (2005) moet met deze vorm van assessment zorgvuldig worden omgegaan. Het performance assessment vraagt om een goede voorbereiding en aandacht voor detail. De assessor of beoordelaar is een bron van onbetrouwbare oordelen. Zo kan het oordeel van de assessor worden beïnvloed door factoren die buiten de prestaties van de leerling vallen (zoals geslacht en vooroordelen). Het formuleren van heldere beoordelingscriteria en het leren deze goed toe te passen komen aan deze subjectiviteit tegemoet. Om na te gaan of er sprake is van onbetrouwbare beoordelingen of dat de beoordeling consistent is, wordt in dergelijke situaties gebruik gemaakt van twee assessoren. Zij beoordelen met dezelfde criteria en zullen zonder onderling overleg tot hetzelfde oordeel moeten komen.

Een performance assessment is doorgaans tijdrovend, kostbaar en arbeidsintensief in vergelijking met een meer traditionele toets. Ook volgens Stiggins (2005) is het ontwikkelen en uitvoeren van performance assessment een arbeidsintensieve methode. Een mogelijke oplossing voor dit tijdsprobleem is volgens Stiggins meerdere observanten en assessoren in te zetten. Ook medeleerlingen kunnen wellicht worden ingezet en betrokken bij het beoordelingsproces.

### **4.2.2 Portfolio-assessment**

#### **Kenmerken van portfolio-assessments**

In een portfolio, een soort (digitale) verzamelmap, zal de samensteller systematisch beschrijven en zichtbaar maken op welke wijze taken werden gepland, uitgevoerd en geëvalueerd (Van Berkel & Bax, 2002). Het portfolio-assessment is een assessment, waarin de inhoud van een portfolio wordt beoordeeld. Aan de hand van bewijsstukken in het portfolio wordt getoetst of de leerling zich voldoende heeft ontwikkeld in de relevante competenties (Van Berkel, Hofman, Kinkhorst & Te Lintelo, 2003).

Volgens Van Berkel en Bax (2002) heeft een beoordeling van competenties op basis van een portfolio in vergelijking met meer gestandaardiseerde beoordelingsinstrumenten (examens, toetsen en dergelijke) een belangrijke meerwaarde:

1. Het beeld van de leerling dat ontstaat in het portfolio is authentieker. Vaak gaat het om taken die worden uitgevoerd in verschillende en complexe alledaagse situaties. Bovendien worden verschillende competenties in samenhang getoond.

2. Er ontstaat ruimte voor individuele profilering. Ervaringen die worden beschreven en de competenties die daaruit kunnen worden afgeleid zullen vaak van persoon tot persoon verschillen.
3. In het onderwijs is een trend waar te nemen naar zogenaamde 'vraaggestuurde curricula'. De inhoud van de opleiding wordt daarbij voor een belangrijk deel bepaald door de leerbehoefte van de leerling. Door verschillen in leerbehoeften zullen leerlingen onderling sterk verschillende leertrajecten doorlopen.
4. Het heeft voordelen om te beoordelen op basis van gegevens uit een veelheid van bronnen waaruit over langere tijd gegevens zijn verzameld. Dit komt de validiteit van de beoordeling ten goede en bovendien wordt groei in een bepaalde richting aangetoond (Van der Vleuten & Driessen, 2000).

Een portfolio is volgens Birenbaum (1996) bruikbaar voor longitudinaal beoordelen van processen en producten. Het portfolio bevordert dialoog en samenwerking tussen de leerling en de docent. De leerling en docent werken samen aan de beoordeling van de prestaties en de ontwikkeling van de leerling in relatie tot een bepaald onderwerp. Het portfolio geeft een breed overzicht van de kwaliteiten van de leerling, waaronder de sterke en zwakke kanten.

### **Producten in portfolio's**

De materialen die leerlingen selecteren voor in hun portfolio zijn verschillend. Van Tartwijk en Driessen (2003) geven aan dat portfolio's, die in het onderwijs worden gebruikt, over het algemeen uit drie elementen bestaan: materiaal, overzichten en beschouwingen. Wat betreft materiaal kan het gaan om het eigen product, maar ook om bijvoorbeeld foto's of video-opnamen en evaluaties door anderen. Overzichten hebben soms de vorm van curricula vitae, maar vaak zal het gaan om overzichts en/of planningstabellen. De samensteller maakt daarin duidelijk in welke context hij waaraan heeft gewerkt, welke relevante ervaringen hij al heeft en vaak ook welke plannen hij heeft voor de (nabije) toekomst. Beschouwingen in portfolio's kunnen variëren van bijschriften bij materiaal, waarin de samensteller bijvoorbeeld vertelt in welke context het materiaal is verzameld en waarom hij het in het portfolio heeft opgenomen, tot uitgebreide reflecties op de taakuitvoering in het licht van bijvoorbeeld de eindtermen van een opleiding.

Overzichten, materialen en beschouwingen worden in portfolio's niet altijd op dezelfde manier gebruikt. Het doel van het werken met portfolio's is daarvoor meestal bepalend. In portfolio's, die primair gericht zijn op beoordeling, zullen materialen vaak veel nadruk krijgen, in portfolio's, die worden gemaakt om de ontwikkeling en plannen van de samensteller te volgen, vormen overzichten vaak de basis voor de structuur van het portfolio's. In portfolio's die primair gebruikt worden om bijvoorbeeld begeleidingsgesprekken voor te bereiden, zullen vaak de beschouwingen van de samensteller het uitgangspunt vormen (van Tartwijk & Driessen, 2003). In een dergelijke beschouwingen of reflecties dienen de leerlingen volgens Birenbaum (1996) uit te leggen waarom dat product waardevol bewijs is, hoe zij tot het product gekomen zijn, wat de moeilijkheden waren, hoe ze daarmee om zijn gegaan en wat zij van de opdracht hebben geleerd. Dit is volgens Van Berkel en Bax (2002) didactisch zinvol omdat de analyse van het eigen leerproces de ontwikkeling van *metacognitieve* kennis en vaardigheden van de samensteller stimuleert. Metacognitieve vaardigheden vormen het vermogen om actief sturing te geven aan de eigen leerprocessen. Dergelijke kennis en vaardigheden ontstaan vooral door reflectie op het eigen leerproces en dat van anderen.

### **Eisen aan portfolio's**

De leerlingen bewaren de gemaakte producten in hun portfolio. Echter een portfolio voor assessmentdoeleinden zal volgens Birenbaum (1996) niet een opslagplaats moeten zijn van alles wat de leerling gemaakt heeft gedurende een thema. Van de andere kant dient het portfolio ook geen willekeurige selectie te zijn. De documenten die in het portfolio worden opgenomen, moeten nauwkeurig geselecteerd zijn, zodat de documenten bewijzen wat de leerling weet en wat hij kan uitvoeren binnen een bepaald onderwerp. De documenten laten zien wat de leerling bereikt heeft en wat zijn vorderingen zijn. Wanneer de leerlingen hun portfolio samenstellen voor een assessment, dienen de leerlingen op de hoogte te zijn van de criteria van de beoordeling. Het is volgens Birenbaum aan te bevelen om de criteria gezamenlijk door de docent en de leerlingen/studenten te laten ontwikkelen. Het meebeslissen over de criteria is een waardevolle leerervaring.

Een portfolio voldoet volgens Birenbaum aan de eisen van een goed assessment door onder andere de authenticiteit, de dynamiek, de verschillende dimensies die een portfolio bereikt, het longitudinaal karakter, de interactie en door de grote hoeveelheid aan bewijsmateriaal. Daarnaast bevordert het samenstellen van een portfolio de betrokkenheid en de verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun



eigen leerproces, de zelfstandigheid, de zelfdiscipline, zelf-assessment, de intrinsieke motivatie, doortastendheid en flexibiliteit. Echter wanneer aan leerlingen de vrijheid wordt gegeven om het portfolio zelf in te vullen, is de betrouwbaarheid van een portfolio volgens Birenbaum niet hoog, aangezien er een gebrek aan standaardisering is. De betrouwbaarheid kan worden verbeterd door gedetailleerder de eisen van een prestatie te omschrijven.

### 4.2.3 Self-assessment

#### Positie van de leerling

Een mogelijk onderdeel van het portfolio is het self-assessment, dat onderdeel uitmaakt van de beschouwingen in een portfolio. Self-assessment is een assessment van eigen gedrag en resultaten aan de hand van criteria, observaties en oordelen (Van Berkel e.a., 2003).

Zoals reeds beschreven in paragraaf 2.2.3 zien constructivisten leren als het door de leerling actief construeren van persoonsgebonden en betekenisvolle kennis. Birenbaum (1996) benadrukt dat met deze benadering de rol van de docent verandert. De docenten worden een mentor of coach, die voor de leerlingen mogelijkheden creëren om de voorkennis van de leerlingen in te zetten voor het leren begrijpen van nieuw materiaal. Echter bij deze cultuur verandert tevens de positie van de leerling. De leerling verandert van een passieve, machteloze, vaak onderdrukte leerling, in een actieve participant, die verantwoordelijkheid neemt in het proces, zelfevaluatie uitvoert, reflecteert, samenwerkt en continu in gesprek blijft met de docent (Birenbaum, 1996). Wanneer betrokkenheid van leerlingen bij het nemen van verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces leidt tot effectief leren, zullen leerlingen tevens betrokken moeten zijn bij het assessment (Black, 1998).

#### Uitvoeren van self-assessments

Het vraagt echter tijd en geduld om self-assessments succesvol te maken, aangezien het vraagt om een radicale verandering in het beeld dat leerlingen hebben van leren. Eerder opgedane ervaringen in toetsing en assessments kunnen volgens Black (1998) een obstakel vormen bij het innemen van een positieve rol in een assessment. De meeste leerlingen zien resultaten uit assessments als een samenvatting van hun succes. Zij zien niet in dat de assessments hen ook van dienst kunnen zijn en verwachten geen feedback.

Volgens Black zijn leerlingen wel in staat een self-assessment uit te voeren, maar het zal tijd en inzet kosten om deze capaciteit van de leerlingen te ontwikkelen. Wanneer leerlingen inzicht hebben in duidelijke begrijpelijke leerdoelen en de feedback heldere informatie geeft over de discrepantie tussen de eigen prestaties en de gevraagde prestaties uit de leerdoelen kunnen leerlingen zich zelf beoordelen.

#### Persoonlijke doelen

Er zijn verschillende voordelen genoemd van het betrekken van leerlingen bij de ontwikkeling van leerdoelen of het opstellen van criteria. De leerling wordt een actieve participant en doet bij het opstellen van leerdoelen een waardevolle leerervaring op. Ng en Bereiter (1992) hebben een onderzoek uitgevoerd naar de verschillende doelen die volwassenen zich stelden bij het volgen van een cursus. Ng en Bereiter constateerden dat er sprake was van drie verschillende doeloriëntaties: de door de cursusleider opgegeven en gekozen taken afmaken ('task-completion goals'), de voor de cursus geldende instructiedoelen proberen te bereiken ('instructional goals') en persoonlijke kennisconstructie nastreven ('personal knowledge-building goals'). De cursisten in de laatste groep bleken de beste leerresultaten te behalen. Zij stelden zichzelf doelen en gebruikten actief hun eigen voorkennis bij de diverse problemen waarmee zij werden geconfronteerd.

Een ander voordeel is dat met het opstellen van leerdoelen recht kan worden gedaan aan verschillen tussen leerlingen. Zolang leerlingen zich met elkaar blijven vergelijken, zullen leerlingen met hoge capaciteiten te weinig worden uitgedaagd, terwijl leerlingen met weinig capaciteiten worden gedemotiveerd. In deze situatie kan volgens Black (1998) verandering worden gebracht wanneer (onder begeleiding van docenten) de tijd wordt genomen om leerlingen persoonlijke doelen op te laten stellen. De individuele benadering met daarbij de betrokkenheid van de leerlingen is volgens Black (1998) een oplossing voor dit motivatieprobleem. En doordat de leerling inzichtelijk maakt wat hij leren wil, ontwikkelt de leerling beter inzicht in de eigen voortgang. Een moeilijkheid bij het formuleren van persoonlijke doelen is dat binnen een dergelijk assessmentprogramma lastige curriculumdoelstelling (de kerndoelen) moeten worden vertaald naar voor de leerling begrijpelijke doelstellingen. De doelen binnen een thema moeten op korte termijn (zes weken) te bereiken zijn. Deze moeten volgens Black (1998) tot een voldoende bevredigend, maar bescheiden succeservaring leiden en dienen aan te sluiten bij de voortgang van de leerling.

## 4.3 Mondelinge assessments

### 4.3.1 Voor- en nadelen mondelinge assessments

Er zijn verschillende vormen van assessment via persoonlijke communicatie (Stiggins, 2005):

- Vragen en antwoorden gedurende instructie.
- Besprekingen met studenten.
- De bijdrage van studenten tijdens discussie met de klas.
- Mondelinge toetsen.
- Dagboeken of logboeken.

Het eindgesprek valt onder de mondelinge toets dat bestaat uit een gesprek tussen docent en leerling ter afsluiting van onderwijs. Er zijn verschillende argumenten te vinden voor het gebruik van deze vorm van toetsen:

- Er is dialoog mogelijk over de redenering achter de strategieën, tactieken en over interpretaties die niet duidelijk uit gemaakte producten naar voren komen. In sommige gevallen wordt tevens het proces hierbij betrokken (Black, 1998). De docent kan doorvragen om de redenering of het denken achter een antwoord te achterhalen (Stiggins, 2005).
- De leerling heeft een grote mate van vrijheid in het formuleren van het antwoord op de vragen (Dousma e.a., 1997).
- De leerling kan het gegeven antwoord desgevraagd nader toelichten (Dousma e.a., 1997).
- Door de grote interactiemogelijkheid biedt de mondelinge toets specifieke voordelen, men kan bijvoorbeeld discussiëren over een bepaald thema (Dousma e.a., 1997).
- Doordat geen beroep wordt gedaan op schriftelijke uitdrukkingsvaardigheden, is deze toetsvorm bijzonder geschikt voor bepaalde toetssituaties. Denk aan het geval van een handicap of onvoldoende beheersing van de Nederlandse taal, zoals dit denkbaar is bij buitenlandse leerlingen (Dousma e.a., 1997). Ook de dyslectische leerlingen worden in deze toetsvorm niet beperkt door hun handicap.
- Tussentijdse bijsturing van de vraag is mogelijk, waardoor men het gevraagde zowel kan verdiepen als vereenvoudigen (Dousma e.a., 1997). Bij een misvatting van de leerling kan de docent direct ingrijpen en de leerling corrigeren (Stiggins, 2005).

Voordelen, die het Vathorst Collega daaraan heeft toe te voegen, zijn:

- Met behulp van de toetsing in de vorm van een eindgesprek is het mogelijk de beoordeling van de thema's goed aan te laten sluiten bij het onderwijsconcept van het Vathorst College. Het eindgesprek kan worden ingezet, zodat ook bij de beoordeling recht wordt gedaan aan de verschillen tussen leerlingen en zodat de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van de leerling blijft gehandhaafd.
- Schriftelijk vorm van toetsing belemmert wanneer niet naar de extra (persoonlijke) verdieping van de leerling wordt gevraagd. In het eindgesprek dient de leerling te bewijzen dat hij de doelstellingen bereikt heeft. De leerling kan laten zien wat hij in huis heeft en wordt daarin niet beperkt door vastliggende vragen.
- Wanneer de leerling in staat is over de opgedane kennis te vertellen, kan worden vastgesteld dat de leerling daadwerkelijk over de kennis beschikt. Dit voordeel ondervangt het probleem dat leerlingen gekopieerde producten in het portfolio plaatsen. Daarnaast wordt hierdoor het 'meeliften' met een ander bij een samenwerkingsopdracht zinloos.
- Doordat leerlingen binnen de kaders van een thema hun eigen leerweg volgen en tot andere producten kunnen komen, is het eindgesprek ook een praktische toetsvorm, aangezien hiermee de leerlingen individueel, op hun eigen doelen, kunnen worden beoordeeld, zonder dat de docent per leerling een aparte schriftelijke toets moet maken. De school doet recht aan individuele leerwegen.
- Een ander belangrijk voordeel is dat tijdens het gesprek door de docent feedback kan worden gegeven. Hierdoor krijgt de leerling direct terugkoppeling over zijn prestaties, waardoor de prestaties voor de leerling inzichtelijk worden. De feedback maakt de leerling bewust van zijn kwaliteiten en kan aanwijzingen bieden bij het werken aan een thema. Feedback is volgens Black (1998) essentieel voor effectief leren. Het eindgesprek krijgt door middel van het inzetten van feedback het formatieve karakter.

Er zijn ook argumenten te noemen *tegen* het gebruik van deze vorm van toetsen (Dousma e.a., 1997):

- Het mondeling assessment is arbeidsintensief bij grote groepen leerlingen.
- De toets bevat meestal een gering aantal meer uitgebreide vragen, waardoor het moeilijk, zo niet onmogelijk wordt de toets een weerspiegeling van de gestelde doelen te laten zijn. Er is geen garantie dat de bestudeerde stof evenwichtig in de meting wordt teruggevraagd.
- De toetsvorm is onvoldoende objectief te maken wanneer het gaat om vergelijkingen tussen leerlingen, maar ook bij de beoordeling van één leerling is dit problematisch. Niet alleen zullen de vragen per leerling verschillen, ook een aantal irrationele zaken kunnen een niet-bedoelde invloed hebben op het toetsresultaat, met name omdat dit bepaald wordt tijdens de interactie tussen docent en leerling. Hieronder staan er enkele genoemd:
  - Wijze van spreken en handelen van docent en leerling.
  - Stemming van leerling en docent.
  - Met afhankelijkheidsgevoel gepaard gaande spanning bij de leerling.
  - Omgeving, sekse, kleding enzovoort.
- De kans voor iedere leerling zijn echte kunnen en vooruitgang te tonen op het gebied waarop getoetst wordt is bij deze toetsvorm discutabel als gevolg van het geringe aantal en steeds wisselende vragen (toevalstreffers) en de problemen bij de beoordeling.
- Onderlinge vergelijkingen zijn moeilijk. De vragen van docenten en de antwoorden per leerling zullen verschillen.
- Een mondeling assessment vervult ook vaak niet-bedoelde rationele functies, zoals evaluatie van het onderwijsproces en/of studieadvisering en –stimulering.

### 4.3.2 Eisen mondelinge assessments

#### Geschiktheid van toetsvormen

Bovengenoemde kenmerken geven de problemen van het meetinstrument aan. In tabel 4.3 (een selectie uit Dousma e.a. (1997)) wordt een overzicht gegeven van enkele toetsvormen en hun geschiktheid voor gebruik in relatie tot vraagniveau (kennis-, begrips- en toepassingsvragen) en de eisen die aan een assessment worden gesteld. Onder deze eisen (toetstechnische criteria) wordt bekeken of de te bevragen onderwerpen evenwichtig aan bod komen, wat de betrouwbaarheid van de toets is en in hoeverre is de toets objectief en efficiënt is.

Tabel 4.3: Geschiktheid van toetsvormen

		kennis- vragen	Begrips- vragen	Toepassings- vragen	Denk- vragen	Evenwich- tigheid	Betrouw- baarheid	Objecti- viteit	Effi- ciëntie
Open- toetsen	Mondelinge toets	±	+	+	+	-	-	-	-
	Essaytoets	±	+	+	+	-	±	-	±
	Kort- antwoord- toets	+	+	+	+	±	±	±	+
Gesloten- toets	Meerkeuze- toets	+	+	±	±	+	+	+	+

+ = geschikt voor gebruik

± = min of meer geschikt

- = niet geschikt voor gebruik

De mondelinge toets scoort op het gebruik voor verschillende vraagniveaus goed, evenals de andere toetsvormen (de meerkeuzetoets scoort ten opzichte van de andere toetsen lager op de toepassings- en denk vragen). Echter naar de toetstechnische criteria kijkend scoort de mondelinge toets laag. Ook de essay toets, een open toets waarin van leerlingen lange antwoorden worden verwacht, scoort laag op evenwichtigheid en objectiviteit. De kortantwoordtoets en de meerkeuzetoets scoren op deze toetstechnische criteria beduidend beter.

Vanzelfsprekend moet aan een mondelinge toets dezelfde eisen worden gesteld als aan iedere andere toetsvorm (Van Berkel & Bax, 1993). Het is daarom van belang om na te gaan in hoeverre algemene handreikingen voor kwaliteitseisen van toetsen bruikbaar zijn en welke richtlijnen specifiek

voor een mondelinge assessment worden aangeboden. Wanneer we niet zorgvuldig omgaan met het gebruik van persoonlijke communicatie als assessment, kunnen misleidende of verkeerde resultaten uit een beoordeling voortkomen (Stiggins, 2005).

De belangrijkste eis waaraan een assessment als meetinstrument moet voldoen, is validiteit (Dousma e.a., 1997). Bijkomende eisen zijn betrouwbaarheid en bruikbaarheid (tijdsbesteding en objectiviteit), uitvoerbaarheid, transparantie en beroepsmogelijkheden (Van Berkel & Bax, 1993; Dousma e.a., 1997). Uitvoerbaarheid en transparantie (doorzichtigheid) zijn eisen die voor de toetsprocedure staan. De andere genoemde kwaliteitseisen bewaken de kwaliteit van de toets als meetinstrument (Dousma e.a., 1997). Door bij de ontwikkeling van de handleiding rekening te houden met deze eisen worden zo betrouwbaar en valide mogelijke eindgesprekken gevoerd. Met behulp van de aandachtspunten wordt getracht de genoemde nadelen van een mondelinge assessment te verkleinen.

### **Validiteit**

Onder validiteit wordt de mate verstaan waarin de toets of het assessment meet wat men ermee beoogt te meten. Dit betekent dat de toetsvragen en het assessment als geheel aan twee criteria dienen te voldoen, namelijk de relevantie (begripsvaliditeit) en evenwichtigheid (inhoudsvaliditeit). Relevantie is de mate waarin de toetsvragen meten wat men wil meten (Dousma e.a., 1997). Wanneer het de bedoeling is bij de leerlingen te toetsen wat kruistochten zijn, dan moet de docent geen vragen over verschillende bouwstijlen stellen.

Met evenwichtigheid wordt bedoeld dat het aantal vragen per onderwerp en niveau overeen komt met de bedoelingen van de docent zoals deze zijn terug te vinden in de gestelde doelen. Wanneer het aantal vragen te gering is om de stof te bestrijken, dan wordt de validiteit aangetast, omdat hetgeen dat gemeten wordt, slechts in beperkte mate informatie geeft over de te toetsen doelstellingen. (Dousma e.a., 1997). Docenten dienen daarom voldoende vragen te stellen en de gespreksonderwerpen over de tijd te verdelen. Belangrijk geachte onderwerpen krijgen meer aandacht dan minder belangrijke.

Het is echter moeilijk om aan de validiteitseis in een mondelinge toetsituatie te voldoen, aangezien het vaak onduidelijk en moeilijk controleerbaar is of de vragen representatief zijn voor de doelstellingen en of voldoende vragen gesteld worden. Er is een oplossing voor dit probleem voorhanden. Zonder te kort te doen aan het beoordelend karakter van de mondelinge toets, kan de docent voorafgaand aan de toets enkele gespreksonderwerpen op papier zetten die tijdens de toets aan de orde moeten komen. Belangrijk geachte onderwerpen krijgen meer aandacht dan minder belangrijke. De docent zorgt ervoor dat de vragen als geheel de doelstellingen representeren. Op deze wijze kan de mondelinge toets redelijk representatief of valide zijn (Van Berkel & Bax, 1993). Dousma e.a. (1997) bevelen zelfs aan de vragen volledig uit te schrijven. Echter het volledig uitschrijven van de te stellen vragen doet de voordelen van mondeling assessment teniet, zoals de mogelijkheid tot doorvragen en verdiepen. De docent dient zich echter niet te laten verleiden tot (door)vragen over onderwerpen welke buiten de bestudeerde stof vallen. Daarnaast dient de docent tevens ervoor te zorgen dat hij of zij het antwoord van de leerling goed begrijpt. De docent dient de gedachtegang van de leerling op de juiste waarde te schatten.

Op basis van bovenstaande informatie worden voor de validiteit van het eindgesprek de volgende handreikingen voor docenten aanbevolen:

- Waarborg dat de (persoonlijke) doelen de activiteiten van de leerlingen reflecteren.
- Zorg ervoor dat de inhoud van de vragen is afgestemd op wat je wilt meten.
- Zet de gespreksonderwerpen, verspreid over de studiestof, zo gedetailleerd mogelijk op papier, zonder dat de voordelen van een eindgesprek worden verwaarloosd.
- Zorg ervoor dat de te toetsen doelstellingen zoveel mogelijk naar inhoud en niveau in de toets vertegenwoordigd zijn, zorg er dus voor dat de inhoud van de vragen is afgestemd op wat je wilt meten. Houdt hiervoor de gespreksonderwerpen paraat.
- Verdeel de gespreksonderwerpen over de tijd. Belangrijk geachte onderwerpen krijgen meer aandacht dan minder belangrijke.
- Laat je niet verleiden tot (door)vragen over onderwerpen die buiten de bestudeerde stof vallen.

### **Betrouwbaarheid**

De criteria met betrekking tot de betrouwbaarheid van een mondeling assessment zijn van belang voor de mate waarin de resultaten van een toets 'waar' zijn. Iedere toets is een momentopname en de verkregen informatie kan toevalstreffers bevatten. Onder betrouwbaarheid wordt de mate verstaan

waarin de toets consistent meet, ongeacht het doel. De criteria objectiviteit, specificiteit, moeilijkheid, differentiatie en toetslengte zijn voor de betrouwbaarheid van een assessment van belang (Dousma e.a., 1997):

- Objectiviteit: de vragen zullen zo duidelijk mogelijk gesteld moeten worden. De antwoordmogelijkheden dienen zo eenduidig te zijn dat de beoordelaar, mits hij zich aan de scoringsregels houdt, geen invloed kan hebben op de score van de student. Later in deze paragraaf wordt nader ingegaan op de objectiviteit van een mondeling assessment.
- Specificiteit: de vragen moeten zo worden gesteld dat alleen degenen die de stof voldoende beheersen, tot een goede oplossing in staat zijn.
- Moeilijkheid: stem de vragen en het assessment als geheel qua moeilijkheid af op het niveau van de leerlingen.
- Differentiatie: de vragen en het mondeling assessment moeten als geheel onderscheid maken tussen leerlingen die de stof goed en minder goed beheersen. Dit criterium is alleen zinvol als het assessment voldoende specifiek is.
- Toetslengte: het aantal toetsvragen dient voldoende te zijn om het aantal toevalstreffers uit te sluiten

Om aan bovenstaande criteria te voldoen, stellen Dousma e.a. (1997) voor om

- vragen in overleg met andere deskundigen op te stellen.
- vragen nauwkeurig te formuleren (voor specificiteit) en erop te letten dat de vragen onafhankelijk van elkaar zijn.
- te zorgen dat de toets uit een voldoende aantal vragen bestaat (voor de differentiatie), waarbij gezocht moet worden naar een optimum tussen afname tijd en toetslengte. Op deze manier worden toevalstreffers vermeden, zowel in negatieve als in positieve zin.

Echter in een eindgesprek aan het Vasthorst College is het volledig uitschrijven van vragen niet wenselijk, aangezien dat enkele voordelen van het mondelinge assessment te niet doet, zoals de mogelijkheid om door te vragen en naar redeneringen te vragen. Hierdoor is het opstellen van de vragen met andere deskundigen niet van toepassing voor een eindgesprek.

Ook Van Berkel en Bax (1993) noemen factoren die van invloed zijn op de betrouwbaarheid van mondelinge assessments, zoals de reeds genoemde objectiviteit van het oordeel en de duidelijkheid van de vragen. Daarnaast noemen zij factoren als: gezondheid, vermoeidheid, emotionele spanning, externe omstandigheden (temperatuur, licht, ventilatie), interactie tussen student en docent ten gevolge van het verschil in persoonlijkheid, geslacht en/of ras. Volgens Stiggins (2005) werkt een mondeling assessment het best wanneer leerlingen een veilige leeromgeving ervaren. De toets-setting dient zodanig te worden ingericht dat de leerling zo min mogelijk wordt afgeleid en zich maximaal kan richten op de formulering van de antwoorden. Van Berkel en Bax (1993) geven hiervoor de volgende aandachtspunten:

1. Houd het assessment in een aparte ruimte voor mondelinge assessments, waarin temperatuur, licht en ventilatie goed geregeld zijn en waarin bovendien het assessment niet door anderen kan worden gestoord.
2. Begin het assessment met het geven van een globaal overzicht van de onderwerpen die de docent aan de orde zal stellen. Stel de leerling zoveel mogelijk op zijn gemak, bijvoorbeeld door in eerste instantie gemakkelijke vragen te stellen;
3. Beperk de duur van de toets tot maximaal een uur.

Een ander effect dat het oordeel van het assessment kan beïnvloeden is het halo-effect. Er is sprake van een halo-effect wanneer beoordelaars de kennis die zij van hun de leerlingen hebben, laten meespelen bij de beoordeling. Matige prestaties van (in de ogen van beoordelaars) briljante dan wel aardige leerlingen, worden hoger gewaardeerd dan exact dezelfde prestatie van een middelmatige of minder vriendelijke leerlingen (Erkens, 2002). Wanneer een dergelijk effect positief uitwerkt voor de beoordeelde, wordt gesproken over een halo-effect. Het omgekeerde is het geval wanneer het voor de leerling negatief uitwerkt. In dat geval wordt gesproken over een horneffect (Van der Molen, Kluytmans & Kramer, 1995). Docenten moeten daarom er voor waken dat een eerder gegeven oordeel niet fungeert als anker voor verdere interpretaties (Soudijn, 1994). Ook *tijdens* een gesprek kunnen dergelijke verankerings-effecten een sterke rol spelen. Iets dat aan het begin van een assessment ter sprake komt, kan de toon zetten voor het gevolg van het gesprek. Zoals in een functioneringsgesprek een beoordelingsformulier bedoeld is om dit verankerings-effect tegen te gaan, zullen in het eindgesprek de te bespreken doelen op een assessmentformulier dit doel dienen.

De betrouwbaarheid van assessments door docenten is al snel onvoldoende door interne fouten in de procedure of door gebrek aan overeenstemming tussen de criteria en de standaarden van verschillende docenten. Overeenstemming kan worden bereikt door ontmoetingen te organiseren voor docenten intern of tussen scholen. Tijdens deze bijeenkomsten kunnen docenten voorbeelden uitwisselen van het werk van leerlingen, assessments bijwonen en over het assessment met elkaar discussiëren. Dergelijke bijeenkomsten worden volgens Black (1998) over het algemeen als waardevol beschouwd voor de ontwikkeling van de betrokken docenten en brengen aan het licht hoe geïsoleerd de docenten werken ten aanzien van hun standaarden en verwachtingen.

Op basis van bovenstaande informatie worden voor de betrouwbaarheid van het eindgesprek de volgende handreikingen voor docenten aanbevolen:

- Zorg voor een geschikte ruimte voor de mondelinge assessments
- Start het gesprek met een overzicht van de verwachtingen en de onderwerpen die aanbod zullen komen
- Start vervolgens met een gemakkelijke vraag
- Zorg dat vragen onafhankelijk van elkaar zijn
- Stel een voldoende aantal vragen
- Plan niet te veel gesprekken op een dag
- Waarborg overeenstemming in de wijze waarop de eindgesprekken worden gevoerd en beoordeeld door in gesprek te blijven met docenten onderling en met deskundigen van buitenaf.
- Wees bewust van de subjectiviteit bij beoordeling, wees alert op voorkeuren voor eigenschappen van leerlingen
- Wees alert dat een eerder gegeven oordeel niet fungeert als anker voor verdere interpretaties.
- Gebruik een assessmentformulier met daarop de te bespreken doelen (van de leerling) om het verankerings-effect tegen te gaan.

### **Bruikbaarheid**

Voor de bruikbaarheid van een toetsinstrument dient het instrument aan een aantal, deels praktische, eisen te voldoen.

#### *Efficiëntie en tijd*

Voor efficiëntie van een assessment wordt bekeken in welke mate de constructie en de scoring van het assessment beslag leggen op de beperkte tijd van de docent en de beantwoording beslag legt op de tijd van de leerling. Daarnaast moet men afwegen of de toets voldoende informatie oplevert ten opzichte van de (korte) tijd dat de leerling de toetsvragen beantwoordt. Bijvoorbeeld bij een mondelinge toets is het aantal leerlingen dat getoetst kan worden in een bepaalde tijdseenheid kleiner dan bij schriftelijke toetsvormen (Dousma, e.a., 1997). De mondelinge assessments zullen daardoor meer beslag leggen op de tijd van de docenten, dan wanneer gekozen was voor een schriftelijke vorm van toetsen. Maar om als oplossing met groepjes van een groter aantal leerlingen/studenten de mondelinge toets in groepsvorm af te nemen, om tijd te besparen, is volgens Van Berkel en Bax (1993) sterk af te raden. Een dergelijke toets zal dan weliswaar efficiënter zijn qua tijdsbesteding, maar de validiteit en betrouwbaarheid van de toets nemen af naarmate er meer personen aan deelnemen. Voor een efficiënt gebruik van de afnametijd van de toets dient de docent ernaar te streven de luister- of leestijd te beperken en de beantwoordingstijd zo ruim mogelijk te maken (Dousma e.a., 1997).

#### *Objectiviteit*

Objectiviteit is bij mondelinge beoordelingen per definitie een kwetsbaar aspect. De kans dat de docent zich onbewust laat beïnvloeden door bijvoorbeeld de kleding, niet relevante (eerdere) uitspraken van de leerling en door eigen stokpaardjes en humeur van de dag, zijn niet denkbeeldig. Talloos zijn de onderzoeken die aantonen dat beoordelaars zich in hun oordeel tevens laten leiden door irrelevante zaken (Van Berkel & Bax, 1993). Er is bewijs dat docenten zich anders gedragen ten opzichte van jongens en meisjes, leerlingen uit verschillende sociale klassen en ten opzichte van knappe en geen knappe kinderen (Black, 1998). Docenten kunnen deze verkeerde invloeden volgens Stiggins (2005) alleen voorkomen wanneer docenten zich bewust zijn van hun vooroordelen, maar ook van bestaande cultuurverschillen. Volgens Stiggins (2005) moeten de docenten zich bewust zijn van de culturele achtergrond van de leerling, aangezien dit de manier waarop een leerling naar de docent communiceert kan beïnvloeden.

Het inschakelen van een tweede beoordelaar ter verhoging van de objectiviteit is volgens Van Berkel en Bax (1993) geen oplossing, aangezien de twee beoordelaars niet onafhankelijk opereren. Echter

wanneer de docenten onafhankelijk van elkaar een score van de leerling bijhouden (op de gespreksonderwerpen) bevordert dit wel de objectiviteit. Daarnaast kunnen de docenten de rollen verdelen. Door de aanwezigheid van twee docenten zal naar verwachting de kans dat docenten zich laten leiden door niet relevante uitspraken verkleinen. De aanwezigheid van twee docenten is ook in het belang van de leerling in het geval deze in beroep zou willen gaan tegen de uitslag.

### *Eerlijkheid*

Wanneer de docent vragen stelt dient hij erop te letten dat de vragen eerlijk zijn en alle informatie bevatten die nodig is om de vraag te beantwoorden. Met eerlijkheid bedoelen Dousma e.a. (1997) dat de toets dusdanig geconstrueerd is en de resultaten zodanig verwerkt moeten zijn, zodat elke leerling een goede en een even grote kans krijgt om zijn of haar echte kunnen en vooruitgang te demonstreren op het gebied waarover de toets gaat. De toets is dus ten eerste niet bedoeld om 'puzzelvaardigheid' te meten. De docent dient daarom misleidende informatie en formuleringen te vermijden. Ten tweede dient de docent ervoor te zorgen dat hij of zij niet door extra toelichting het antwoord 'weggeeft'. Wanneer een leerling een vraag niet begrijpt, dient de docent deze niet in eerste instantie aan te vullen, maar zal hij een andere formulering voor de vraag moeten zoeken, zodat de leerling/student de gelegenheid krijgt 'te bewijzen wat hij waard is'. Ten derde dienen docenten slechts over die uitspraken van de leerling/student te oordelen die gedaan zijn tijdens de toets en die vallen binnen de doelstelling van het studieonderdeel (Van Berkel & Bax, 1993). Tot slot bevelen Dousma e.a. (1997) aan om als docent op alle antwoorden 'positief' te reageren (ook op fouten). Hiermee wordt niet bedoeld dat de docent de leerling het gevoel moet geven dat alle vragen goed worden beantwoord. Het gaat erom een sfeer te creëren waarin tegemoetgekomen wordt aan de 'bereidheid' (angst en/of onzekerheid) van de leerling om te antwoorden.

Op basis van bovenstaande tekst zijn voor de bruikbaarheid van het eindgesprek de volgende handreikingen voor docenten aan te bevelen:

- Laat de leerling zoveel mogelijk aan het woord
- Zorg dat de toets door twee docenten wordt afgenomen;
- Wees bewust van eigen vooroordelen en houd rekening met de verschillende achtergronden, de verschillende culturen van leerlingen, aangezien dit de manier waarop een leerling met de docent communiceert kan beïnvloeden.
- Vermijd vragen met misleidende informatie en formuleringen
- Vermijd het geven van extra toelichting, waardoor het antwoord wordt 'weggegeven'.
- Oordeel slechts over die uitspraken van de leerling die gedaan zijn tijdens het gesprek en die vallen binnen de doelstelling van het thema.
- Reageer op alle antwoorden 'positief'.

## **Kwaliteitseisen toetsprocedures**

### *Uitvoerbaarheid*

Uitvoerbaarheid betekent dat de mondelinge assessments binnen een beperkte hoeveelheid tijd en met een beperkte hoeveelheid middelen door de docent zijn uit te voeren, waarbij het gaat om het samenstellen van een toets, de afname en verwerking. Ook moet de procedure niet onnodig ingewikkeld zijn voor leerlingen, met ander woorden, ze moet efficiënt en werkbaar zijn (Dousma e.a., 1997). Voor de ontwikkeling, de afname en de verwerking van het assessment moet docenten voldoende tijd hebben en nemen om de mondelinge assessments goed uit te kunnen voeren.

### *Transparantie*

Transparantie of doorzichtigheid betekent dat de leerlingen alle voor hen van belang zijnde informatie met betrekking tot de toetsprocedure kennen, zodat ze zich optimaal op het assessment kunnen voorbereiden. (Dousma e.a., 1997). In het geval het de leerlingen voldoende duidelijk is wat in een mondelinge toetsvorm van hen verwacht wordt, kunnen zij zich hierop goed voorbereiden. Is dit onduidelijk, dan kan volgens Van Berkel en Bax (1993) onzekerheid opkomen, waardoor de leerling onnodig zenuwachtig wordt of zelfs blokkeert. Dit probleem is volgens hen bij mondeling toetsen grotendeels oplosbaar. Het is immers voornamelijk een kwestie van informatievertrekking vooraf. In een toetsfolder kan de docent van tevoren precies aangeven waarover de toets zal gaan, wat voor soort vragen gaan worden gesteld (voegt er eventueel enkele voorbeelden aan toe), wat van de leerling wordt verwacht met betrekking tot hun kennis- en vaardigheidsniveau, bijvoorbeeld dat leerlingen blijf moeten geven van voldoende niveau op ieder bestudeerd onderwerp of dat

onvoldoende kennis over een onderwerp kan worden gecompenseerd door meer dan voldoende kennis over een ander onderwerp en wat de uitslag van de toets kan zijn (Van Berkel & Bax, 1993)

Voor de uitvoerbaarheid en de transparantie van een mondeling eindgesprek zijn de volgende handreikingen voor docenten aan te bevelen:

- Zorg dat er voldoende tijd beschikbaar is om de mondelinge assessments goed uit te voeren (zowel in voorbereiding, de daadwerkelijke uitvoering van de gesprekken en verwerking).
- Zorg bij de start van een nieuw thema voor voldoende informatieverstrekking naar de leerlingen, bijvoorbeeld in de vorm van een (digitaal) toetsfolder, waarin de doelen van het thema en andere verwachtingen worden verduidelijkt.

### 4.3.3 Gespreksvaardigheden

Verschillende aandachtspunten zijn inmiddels genoemd. Het eindgesprek is een mondeling assessment en moet dus aan dezelfde criteria, die voor het mondeling assessment gelden, voldoen. In deze paragraaf worden handreikingen geboden om de gespreksvaardigheden van de docent te ondersteunen, aangezien deze vaardigheid van groot belang is voor het slagen van de eindgesprekken.

#### Gespreksfasen

Engelen en Bergen (2002) geven vijf fasen van een coachingsgesprek, die ook voor het voeren van een eindgesprek van toepassing kunnen zijn:

- Fase 1: het terugkomen op het vorige gesprek
- Fase 2: het verduidelijken van de situatie
- Fase 3: het benoemen van verbeterpunten
- Fase 4: het uitwisselen van suggesties en/of alternatieven
- Fase 5: het maken van afspraken.

Het is belangrijk om voor de eerste fase van het gesprek te starten met een inleiding, zodat de gesprekspartner (de leerling) een idee heeft van wat hij kan verwachten (Soudijn, 1994). Deze inleiding zal bij de start van het gesprek plaats te vinden.

Doordat Engelen en Bergen (2002) spreken over gespreksfasen wordt de indruk gewekt dat deze fasen elkaar in het gesprek opvolgen. Fase 1 zal inderdaad aan het begin van een gesprek plaatsvinden en de afspraken zullen aan het einde van het gesprek worden geformuleerd. De handelingen die tot de overige drie gespreksfasen behoren, lopen in de praktijk meer door elkaar heen. Dit betekent dat tijdens het beoordelen van de verschillende doelen er een verbeterpunt kan worden geformuleerd en tegelijkertijd naar een alternatief kan worden gezocht. Het onderscheid in fasen vergroot volgens Engelen en Bergen (2002) wel de inzichtelijkheid van het verloop van de coachingsdialogen.

Voordat specifiek op aandachtspunten wordt ingegaan binnen de gespreksvaardigheden, worden eerst enkele algemene aandachtspunten belicht (Soudijn, 1994).

- Bij elk professioneel gesprek is het belangrijk om het doel van het gesprek voor ogen te houden. Dat doel bepaalt in sterke mate wat goed of fout aan een gesprek is. Om te weten hoe er moet worden bijgestuurd, is het zinvol om telkens na te gaan of belangrijke onderwerpen voldoende zijn uitgediept. Concretisering is daarbij van groot belang. Met vragen naar concretisering wordt duidelijk op welk niveau informatie moet worden gegeven.
- De docent dient zich neutraal op te stellen en niet mee te praten. Het is de bedoeling dat de opvatting van de leerling aan bod komt. Door te vaak mee te praten stuurt de interviewer de gedachten van de respondent teveel in een bepaalde richting. In een professioneel gesprek wordt vaak eerst veel ruimte geboden aan de gesprekspartner. Daarna kunnen professionele gespreksvoerders altijd nog concrete aspecten naar voren brengen waar ze wat meer over willen weten.

#### Luisteren

Met luisteren wordt hier bedoeld: actief luisteren. Actief luisteren is een manier van reageren, die de spreker (in dit geval de leerling) aanmoedigt door te praten, waarbij de luisteraar (de docent) zich ervan verzekert dat hij begrijpt wat er bedoeld wordt. Voor een effectieve communicatie is het van belang, dat de luisteraar duidelijk maakt dat hij luistert en controleert of wat hij beluisterd ook zo door



de spreker bedoeld is (Soudijn, 1994; Tummers, 1999). Voor actief luisteren worden de volgende aandachtspunten aangereikt. De docent dient:

- een luisterhouding aan te nemen;
- de spreker aan te moedigen en te bevestigen;
- in eigen bewoording samen te vatten wat de ander heeft gezegd. Dergelijke samenvattingen zijn dan geen simpele herhalingen van wat anderen zeggen. De docent probeert voortdurend de belangrijke elementen van wat anderen zeggen naar voren te halen. Samenvattingen stellen de leerling in staat om correcties aan te brengen of verder aanvullingen te geven. De leerling die via een samenvatting merkt wat de docent heeft opgevangen, weet welke essentiële zaken kennelijk nog ontbreken.

Tummers (1999) geeft aan dat het actief luisteren niet zomaar een eenvoudig kunstje is, dat even uit de kast getrokken kan worden. Wil het actief luisteren effectief toegepast kunnen worden, dan is het volgens Tummers van belang dat het luisteren door de houding en instelling van, in dit geval, de docent wordt ondersteund.

De volgende luistertechnieken worden aanbevolen (gebaseerd op Tummers, 1999):

- De ander aankijken.
- Geïnteresseerde houding aannemen (voorovergebogen naar de ander).
- Actief luisteren: luisteren, doorvragen en samenvatten.
- Letten op non-verbale communicatie.
- Letten op stemgebruik.
- Vragen stellen ter controle.
- In eigen woorden samenvatten wat de ander heeft gezegd.
- Aantekeningen maken.

### Vragen stellen

Een goed gesprek is een uitgebalanceerd samenspel van luisteren en vragen stellen. Daarom zijn luisteren en het stellen van vragen niet los van elkaar te zien. Hieronder volgt op basis van een overzicht van Tummers (1999) een lijst van de belangrijkste soorten vragen en hun effect in zowel positieve als negatieve zin.

#### *Open vragen*

Het doel van open vragen is om de leerling zo ruim mogelijk te laten praten. De open vraagstelling lokt veel informatie uit, die de docent kan behoeven voor het trekken van voorbarige conclusies.

De open vraag kan nuttig zijn in de beeldvormingfase van het gesprek, maar kan beter niet toegepast worden als het gesprek to the point moet komen.

#### *Gesloten vragen*

Een gesloten vraag kan beantwoord worden met ja of nee. Het kan nuttig zijn om door middel van gesloten vragen feiten te verifiëren of iemand kleur te laten kennen. Gesloten vraagstellingen zullen in een eindgesprek met mate gebruikt worden. Het maakt het gesprek eenzijdig.

#### *Doorvragen*

Doorvragen is het vragen om een nadere toelichting op wat de ander heeft verteld. Hieruit blijkt interesse in de ander en kan de gegeven informatie duidelijker en concreter gemaakt worden.

Doorvragen kan met behulp van gesloten of open vragen.

Open vragen:

- “Wat bedoel je precies met ..?”
- “Wat versta je daar onder..?”

Gesloten vragen:

- “Heb je dat al eerder gemerkt..?”
- “Kun je dat niet beter anders aanpakken..?”

In het eindgesprek zal de docent doorvragen. De docent wil bijvoorbeeld de redematies van de leerling achterhalen of wil een onderwerp verhelderen. Het doorvragen kan volgens Soudijn (1994) om meer dan één reden zinvol zijn:

- *De docent kan wisselen van abstractieniveau.* Als de leerling in algemeenheden blijft steken, kan met behulp van doorvragen meer concrete beschrijvingen worden uitgelokt, met name in de vorm van voorbeelden. Ook het omgekeerde geldt: als de leerling allerlei losse voorbeelden geeft, is het

belangrijk om door te vragen naar het algemenere principe dat die voorbeelden met elkaar verbindt.

- *De docent kan vragen om aanvullingen.* Antwoorden kunnen eenzijdig zijn. Een mogelijk antwoord bestaat soms uit meer delen. Via doorvragen is na te gaan of alle voor de leerling belangrijke onderdelen al voldoende aan bod gekomen zijn.
- *De docent kan controleren of hij het antwoord van de leerling goed begrijpt.* Om misverstanden te voorkomen verdient het aanbeveling om regelmatig te laten merken wat er door een leerling is gezegd. De leerling krijgt daarmee de gelegenheid om de docent te corrigeren, of om verder aanvullingen te geven op antwoorden die kennelijk nog niet zo duidelijk zijn.
- *De docent laat merken wat de impliciete 'spelregels' zijn.* Als leerlingen een vraag voorgelegd krijgen, is vaak niet meteen duidelijk hoe gedetailleerd of concreet het antwoord moet luiden. De docent verduidelijkt waar het omgaat. Tummers (1999) wijst er op dat men echter niet de ander de woorden in de mond dient te leggen.

Soudijn (1994) geeft de volgende doorvraagtechnieken: spiegelen, samenvatten en concretiseren. Daarnaast moet volgens Soudijn niet vergeten worden om via stiltes, hoofdknikken of korte aanmoedigingen ('Ja?') een leerling meer te laten vertellen.

#### *Of/of-vragen*

Of/of-vragen zijn een uitbreiding op gesloten vragen: de vraag wordt zo gesteld, dat er een keus gemaakt moet worden tussen twee mogelijkheden, waardoor tegelijkertijd een beperking ontstaat. Of/of-vragen worden gebruikt om:

- Beslissingen te laten nemen.
- Verschillen te laten zien.
- Een aantal gegevens te verduidelijken.
- Te controleren of iets goed begrepen is.

#### *Wedervragen*

Wedervragen spelen de vragen in een andere vorm terug. Deze vragen worden gebruikt om:

- De leerling aan te moedigen zichzelf nauwkeuriger uit te drukken.
- Een nieuw element onder de aandacht te brengen.
- De discussie in een gewenste richting te sturen.

De volgende uitlokkende vragen kunnen het gesprek meer diepgang geven:

#### *Vergelijkende vragen*

Door de leerling vergelijkingen te laten trekken, wordt hij geholpen zich op bepaalde aspecten te concentreren. Dit schept een kader en geeft inzicht.

- "Hoe verloopt het overleggen in vergelijking met het vorige thema?"

#### *Hypothetische vragen*

Als een leerling de neiging heeft om de schuld altijd bij anderen te leggen, kan het gebruik maken van een hypothetische vraag stimuleren om de situatie eens van een andere kant te bekijken.

- "Stel dat jij de rol als notulist op je had genomen tijdens het overleggen, hoe zou jij dat dan hebben aangepakt?"

#### *Bespiegelende vragen*

Deze manier van vragen toont aan dat er geluisterd en geobserveerd wordt. Tevens wordt er bevestiging gevraagd voor de juistheid ervan.

- "Het leek erop dat je dat onderwerp had overgeslagen, was dat ook zo?"

Er zijn twee vraagstellingen die absoluut vermeden moeten worden te weten:

#### *De suggestieve vraag*

Hiermee wordt de leerling woorden in de mond gelegd en geeft de docent blijk van zijn eigen mening over het onderwerp

- "Denk jij ook niet dat men in de middeleeuwen op een andere manier met hygiëne omging?"

*De meervoudige vraag*

De meervoudige vraag dient geen enkel doel, maar schept enkel verwarring omdat er meerder dingen tegelijk gevraagd worden

- “wat vind jij van deze middeleeuwse gebruiken, denk je dat deze nu ook nog van toepassing zijn en wat vind je daarvan?”

**Non-verbale communicatie**

Het is volgens Tummers (1999) belangrijk dat verbale en non-verbale signalen congruent zijn. Ook Soudijn (1994) bevestigt dat de bedoelingen ondersteund moeten worden met non-verbale signalen. Deze paragraaf beperkt zich tot het uiteenzetten van de verschillende non-verbale communicatietechnieken. Het voert te ver om daar diep op in te gaan. Er worden aandachtspunten aangereikt, die docenten (en leerlingen) tot nadenken kunnen aanzetten over de manier waarop zij deze technieken wel of niet gebruiken;

Deze aandachtspunten zijn (Tummers, 1999):

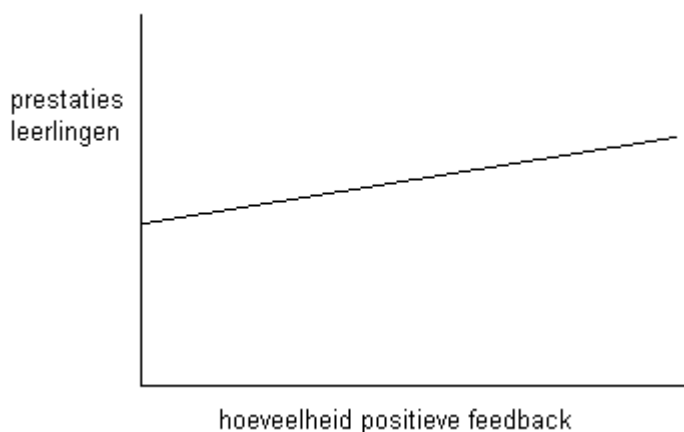
- Lichaamshouding open of gesloten.
- Lichaamsrichting afwenden of vooroverbuigen.
- Oogcontact aankijken of wegstijven.
- Gebaren zijn de gebaren ondersteunend of tegenstrijdig aan wat er gezegd wordt
- Gezichtsuitdrukking vriendelijk/open of nors/gesloten
- Paralinguïstiek gebruik van de stem: volume, toon, tempo
- Proxemie gebruik van de ruimte en afstand

Eenzijds kunnen deze technieken door de docent toegepast worden om het luisteren te bevorderen en de leerling te stimuleren om te praten. Anderzijds geven bovenstaande aandachtspunten informatie over de manier waarop de leerling in het gesprek zit. De non-verbale communicatie kan afwijken van wat gezegd wordt. Het woord kan misleiden, maar houding en beweging zijn volgens Tummers (1999) minder ‘fraude-gevoelig’.

**Positieve feedback**

Voor docenten is het geven van feedback een belangrijke vaardigheid om de leerlingen te motiveren en te verbeteren. Feedback houdt in dat de prestaties van de leerling met de vereiste standaarden (de persoonlijke doelen) worden vergeleken. Vervolgens worden de sterke punten versterkt en zwakkere punten verbeterd (Russell, 1994). Feedback kan volgens Tummers (1999) ook wel omschreven worden als de kunst van het prijzen of bekritisieren van iemand.

Het lijkt al snel makkelijker om iemand te loven dan op zijn vingers te tikken, maar volgens Tummers (1999) blijkt in de praktijk van functioneringsgesprekken maar al te vaak dat leidinggevendenden geneigd zijn pas iets over het functioneren van een medewerker te zeggen als deze een fout gemaakt heeft. Het is voorstelbaar dat hetzelfde voor docenten en hun leerlingen geldt. Dit zal niet ten goede komen van de motivatie van de leerling. Leerlingen hebben behoefte aan waardering en erkenning bij de uitoefening van hun taken. Het geven van positieve feedback in het eindgesprek is daarom van belang. Het laat de leerlingen groeien (zie figuur 4.2).

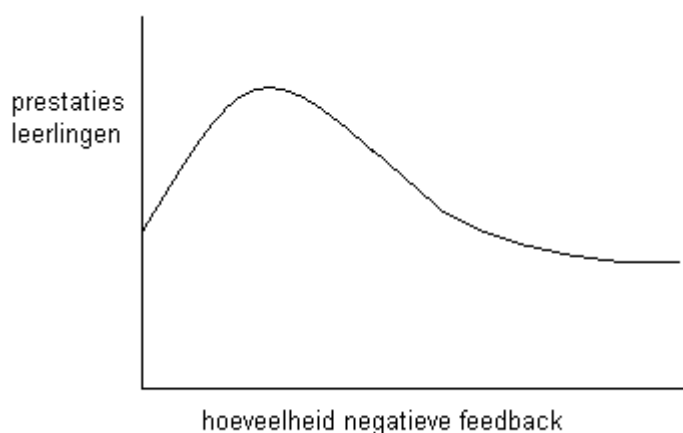


Figuur 4.2: Stijgende prestaties door positieve feedback (Russell, 1994)

De mate van verbetering is echter gerelateerd aan leeftijd en cultuur. Jonge mensen en mensen uit lovende culturen zullen een grotere verbetering laten zien dan oudere mensen en mensen uit culturen waar prijzen niet gewoonte is (Russell, 1994).

### Negatieve feedback

Het zelfvertrouwen van leerlingen bepaald hoeveel kritiek ze instaat zijn te ontvangen in een bepaalde situatie. Wanneer de docent een leerling kritiek geeft, kan het zelfvertrouwen vergroten doordat de leerling voelt dat hij of zij belangrijk is voor de docent, want deze wil de leerling helpen zich te verbeteren en te slagen. Wanneer de eerste opmerkingen door de docent worden gegeven, zullen mensen deze proberen te verbeteren. Bij kinderen is bewijs voorhanden dat zij graag beter willen presteren om de docenten en de ouders gelukkig te maken. Wanneer de negatieve feedback echter te lang doorgaat verandert de impact van de feedback en kan het zelfvertrouwen van de leerling minder worden. De motivatie van leerlingen verandert in het bewijzen dat zij geen trage of domme leerlingen zijn (Russell, 1994). Figuur 4.3 laat zien hoe de prestaties van leerlingen verandert bij het verhogen van de hoeveelheid negatieve feedback.



Figuur 4.3: Prestaties bij hoeveelheid negatieve feedback (Russell, 1994)

In vroege stadium van negatieve feedback stijgen de prestaties meer dan wanneer alleen positieve feedback gegeven wordt (Russell, 1994). Het is van belang dat de docent alert is op signalen van leerlingen, zodat de docent af kan wegen de feedback te continueren of te stoppen.

### Wie geeft feedback?

#### *De docent*

Het is de docent die op de hoogte is van, en zicht heeft op de kennis en vaardigheden die de leerlingen moeten leren. Daarom is de docent een van de meest geschikte personen om feedback te geven. De docenten zijn competent in de betreffende kennis en vaardigheden en beschikken over vaardigheden om feedback te geven. De docenten kennen volgens Russell (1994) de beste wijze waarop een leerling kan worden geholpen om de prestaties te verbeteren.

#### *De leerling*

De leerling die het leerproces zelf heeft ervaren is in de positie om te omschrijven hoe hij of zij zich voelt, wat hij of zij moeilijk en/of gemakkelijk vond. Een belangrijke bron zal volgens Russell (1994) worden genegeerd wanneer de leerling niet zijn eigen prestaties zal bespreken. Het is volgens Russell goed om de feedback te starten met een vraag naar de ervaringen van de leerling.

De feedback van medeleerlingen laten we hier buiten beschouwing, aangezien de medeleerlingen niet aanwezig zullen zijn bij het mondeling assessment van een jaargenoot. Echter zijn wel schriftelijke evaluaties van groepsgenoten, in de vorm van een peer-assessment mogelijk te gebruiken als input voor het eindgesprek

### Feedback in een veilige leeromgeving

Door, zoals Russell aanbeveelt, de feedback te starten met te vragen naar de mening van de leerling over zijn prestaties, is het vervolgens van belang zorgvuldig naar het antwoord van de leerling te

luisteren. Hierdoor verkrijgt de docent inzicht in hoe de leerling zich op dat moment voelt en wat zijn capaciteit is om feedback te ontvangen. De mate waarin leerlingen feedback kunnen ontvangen is direct gerelateerd aan de ondersteuning die zij voelen gedurende het onderwijs. Wanneer zij zich vernederd of bestraft voelen, zullen zij meer weerstand tonen bij feedback dan wanneer de omgeving stimuleert tot leren en het nemen van risico's. Om de juiste sfeer te creëren geeft Russell (1994), in de context van een training, de volgende tips:

- Maak vooraf aan de training de structuur (de opzet van het thema) en de verwachtingen duidelijk;
- Zorg dat de leerlingen bij de start van de training (het thema) geen vragen meer hebben;
- Behoud tijdens de training een open relatie tussen docenten en leerlingen;
- Houdt rekening met de verschillende achtergronden, verschillende culturen van de leerlingen. Leerlingen die bijvoorbeeld erg bescheiden zijn opgevoed, dienen evengoed positieve feedback te krijgen, maar ook dient rekening te worden gehouden met leerlingen die het als gênant ervaren om in het openbaar kritiek te krijgen.

### Regels voor feedback

Net zoals door Russell wordt ook door Tummers (1999) ondersteund dat het geven van negatieve feedback een manier is om mensen te laten groeien. De confrontatie met eigen gedrag en het effect dat dat bij anderen teweeg brengt, geeft iemand de gelegenheid zichzelf te verbeteren ten aanzien van dat punt. Bij het geven van feedback is wel belangrijk dat de volgende regels in acht worden genomen (zie Russel, 1994; Tummers, 1999):

1. Feedback dient een balans te zijn van negatieve en positieve feedback. De leerlingen zullen feedback moeten ervaren als leerzaam. Wanneer feedback te kritisch of te prijzend is zullen leerlingen mogelijk de feedback naast zich leggen.
2. Feedback moet specifiek zijn: de leraar dient in de feedback te verwijzen naar specifieke situaties.
3. Feedback dient objectief te zijn. De docent dient zich te concentreren op waarneembaar gedrag en niet op de persoon. Het is niet aan de docent te vertellen wat hij of zij persoonlijk van een situatie vindt. Feedback dient kort en feitelijk te zijn en te gaan over positieve of negatieve effecten van een situatie die daadwerkelijk is voorgekomen.
4. De feedback dient eerlijk en direct te zijn. De docent moet niet om de boodschap heen draaien.
5. Feedback dient passend of geschikt te zijn. Feedback dient dus niet over situaties te gaan die niet van toepassing zijn voor de doelen van het eindgesprek.
6. Voor feedback dient de docent een geschikt moment te kiezen, zodat de leerling voor de feedback openstaat.
7. Feedback moet begrijpelijk zijn. Het taalgebruik van de docent dient begrijpelijk te zijn voor de leerling. Het is daarom belangrijk de hoeveelheid vakjargon te beperken.
8. Feedback moet bespreekbaar zijn, de leerling dient inspraak te hebben. De leerling dient betrokken te zijn bij de ideeën voor verbetering.
9. Feedback dient vergelijkbaar te zijn met eerder geleverde prestaties. De leerling wordt zich bewust van zijn of haar vooruitgang wanneer de leerling hun huidige prestaties kunnen vergelijken met hun eerder geleverde prestaties.
10. Feedback moet op te volgen zijn. Het heeft geen zin feedback te geven over iets waaraan leerlingen niets veranderen kunnen. Wanneer een leerling bijvoorbeeld stottert weet de leerling dat zelf ook wel en is de feedback slechts beledigend. Feedback dient actiepunten te bevatten.
11. Feedback dient toereikend te zijn. Wanneer een leerling veel tijd en moeite in zijn prestaties heeft gestoken, verlangt de leerling dat er tevens voldoende tijd wordt besteed aan het bespreken van zijn of haar prestaties.
12. Feedback moet van belangrijk naar minder belangrijk zijn. Leerlingen kunnen een bepaalde hoeveelheid kritiek verdragen. Dit is per leerling verschillend. Wanneer veel kritiekpunten achterelkaar volgen, kan voor een leerling de grens al bereikt zijn terwijl de belangrijkste feedback misschien nog komen moet. Daarom is het van belang om met de belangrijkste feedback te beginnen. Wanneer de docent merkt dat de laatste feedback niet meer wordt opgepikt, kan deze feedback altijd nog op een later moment gegeven worden.
13. Naar aanleiding van feedback dient men afspraken te maken over verandering. De docent dient de leerling zelf suggesties voor verbetering te laten aandragen.
14. Degene die feedback geeft moet ook bereid zijn feedback te ontvangen.

De onderstaande stappen, gebaseerd op de feedbackformule van Russell (1994), worden aanbevolen bij het geven van feedback:

1. Laat de leerling inzien wat hij of zij heeft gedaan. Bespreek het (waargenomen) gedrag van de leerling. Laat daarbij in het eindgesprek de eerste input van de leerling komen.

2. Laat de leerling het effect zien van zijn of haar gedrag. Betrek daarbij in het eindgesprek ook de ervaringen van de leerling.
3. Kom samen tot een verandering/verbetering.

Russell (1994) geeft ook twee tips over wat juist **niet** gebruikt moet worden bij het geven van feedback.

- Ten eerste dient de prijzen-kritiseren-prijzen-sandwich niet gebruikt te worden wanneer een leerling deze tactiek doorheeft. De docent vertelt iets goed, noemt vervolgens het slechte nieuws en eindigt met nog een positieve opmerking. Aangezien deze formule zo vaak gebruikt wordt, kan de tactiek doorzichtig zijn. De docent dient deze formule dus niet te gebruiken wanneer leerlingen de formule doorzien. Docenten moeten deze formule ook niet gebruiken vanwege schuldgevoel over de gegeven negatieve feedback.
- Als tweede tip noemt Russell een woord dat vermeden moet worden bij het geven van feedback, namelijk het woord 'maar'. Het woord 'maar' moet niet gebruikt worden tussen twee verschillende stukjes feedback, waarvan de ene prijzend en de ander kritiserend is. Dit brengt de leerling in verwarring. Hij zal mogelijk de beide opmerkingen niet meenemen. Wanneer er dus meer dan één opmerking wordt gemaakt, dient de docent deze opmerkingen apart te maken in verschillende zinnen.

### Verwerking en nazorg

Tot slot wordt aan het eind van deze paragraaf apart aandacht besteed aan de nazorg (follow-up) van een eindgesprek en het gebruik van een blocnote of bandrecorder.

In het eindgesprek worden afspraken gemaakt die moeten leiden tot verbetering of verandering. Maar een goede follow-up, het nakomen van de afspraken, leidt uiteindelijk pas werkelijk naar het beoogde resultaat. Tummers (1999) geeft enkele punten die een leidinggevende helpen bij het begeleiden van zijn medewerkers bij het nakomen van de afspraken. Deze punten zijn tevens bruikbaar voor docenten bij de follow-up van de eindgesprekken:

- *Een overzicht maken van de afspraken die gemaakt zijn*  
Een docent heeft afspraken met meerdere leerlingen. Daarom is het raadzaam een overzicht bij te houden van met wie, welke afspraak is gemaakt.
- *Afspraken overnemen in eigen agenda*  
Wanneer afspraken met leerlingen tevens leiden tot eigen actiepunten, zullen de afspraken ook moeten worden overgenomen in de eigen agenda. Zo is de kans kleiner dat ze vergeten worden.
- *Bepalen welke leerling extra ondersteuning kan gebruiken.*  
Sommige afspraken kunnen ingrijpend zijn, bijvoorbeeld afspraken over gewenste gedragsverandering. De docent kan in zo'n geval begeleiding geven bij het uitvoeren van de gemaakte afspraken
- *Leerling aanspreken op gedrag als hij zich niet aan afspraken houdt*  
Daarmee laat de docent merken dat hij betrokken is. Wanneer er niks over gezegd wordt kan de leerling het idee krijgen dat de docent de afspraak alweer is vergeten.
- *Positieve feedback geven*  
Even belangrijk als het reageren bij het niet nakomen van afspraken, is het signaleren dat de leerling wél zijn afspraken nakomt. Ook hieruit blijkt betrokkenheid en zal, door de positieve waardering, de motivatie van de leerling gestimuleerd worden.

### Blocnote of bandrecorder?

Volgens Soudijn is het voordeel van gebruik van een bandrecorder vooral, dat allerlei details uit het gesprek later weer teruggehaald kunnen worden. Een bandrecorder maakt het ook gemakkelijk om tijdens het gesprek steeds snel op de woorden van de leerling te reageren, want de registratie van het besprokene wordt door het apparaat gedaan. Het gebruik van geluidsband kent volgens Soudijn (1994) ook beperkingen. Het letterlijk uitschrijven van een band kost zeven keer zoveel tijd als de opname zelf. Bovendien heeft een recorder soms een paradoxaal effect dat de interviewer minder goed luistert naar wat een respondent vertelt. Juist omdat alles toch later weer afgedraaid kan worden, loopt de interviewer het risico van verlies aan concentratie. Pas bij het afdraaien van de band wordt dan duidelijk, dat de interviewer op belangrijke momenten vergat om door te vragen.

Echter het gebruik van een blocnote maakt volgens Soudijn (1994) het werk voor de interviewer zwaarder, want schrijven kost tijd en het gesprek mag niet te lang duren. Alleen belangrijke nuancerings van een respondent vallen weg als de interviewer beknopt aantekeningen maakt. Aan de andere kant hebben pen en papier ook hun voordeel. Het uitwerken van een gesprek gaat sneller wanneer er al veel op papier staat. De interviewer kan bovendien tijdens het gesprek de eigen

aantekeningen teruglezen en aldus nagaan of ergens nog verder op doorgedaan moet worden. Een ander voordeel is dat het tempo zo nu en dan vertraagd wordt door de noodzakelijke schrijftijd. Hierdoor krijgt de respondent meer gelegenheid om na te denken.

## 5. Ontwerp en ontwikkeling docentenhandleiding

*In dit hoofdstuk worden de ontwerpeisen geformuleerd en wordt de ontwikkeling van de docentenhandleiding toegelicht. In paragraaf 5.1 staan de ontwerpeisen onder elkaar. In paragraaf 5.2 wordt beschreven hoe op grond van de ontwerpeisen de invulling van de assessmentprocedure rond de eindgesprekken tot stand is gekomen. Vervolgens wordt in paragraaf 5.3 beschreven op welke wijze aan de gespreksfasen invulling is gegeven.*

### 5.1 Ontwerpeisen

Uit de contextanalyse en literatuurstudie zijn enkele belangrijke ontwerpeisen te destilleren voor de functie en de invulling van het eindgesprek. Ten eerste zijn op basis van de contextanalyse enkele ontwerpeisen geformuleerd. Naar aanleiding van de literatuurstudie zijn vervolgens nieuwe ontwerpeisen geformuleerd en de ontwerpeisen, gebaseerd op de contextanalyse, zijn bevestigd, aangepast of gespecificeerd. In Box 5.1 staan de ontwerpeisen als resultaat van de contextanalyse en literatuurstudie geformuleerd.

Box 5.1: Ontwerpeisen voor inrichting van de eindgesprekken

**Het eindgesprek dient te passen binnen en aan te sluiten op de visie en het onderwijsconcept van het Vathorst College.**

Het eindgesprek dient inhoudelijk aan te sluiten op het thema en te passen binnen het onderwijsconcept van de school. Het eindgesprek dient zo te worden ingezet, zodat ook bij de beoordeling recht wordt gedaan aan de verschillen tussen leerlingen, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van de leerling. De door de leerlingen geleverde betekenisvolle en maatschappelijk relevante prestaties worden bij de beoordeling betrokken door hierover het gesprek aan te gaan.

**Het eindgesprek dient zich te richten op de persoonlijke doelen van de leerling.**

Door persoonlijke doelstellingen te formuleren in een persoonlijk ontwikkelingsplan wordt (of blijft) de leerling gemotiveerd en kan recht worden gedaan aan verschillen tussen leerlingen. Leerlingen kunnen op eigen niveau en naar eigen interesse en behoefte verschillende keuzes maken binnen de kaders van het thema. Op basis van deze keuzes formuleren de leerlingen elk thema nieuwe persoonlijke doelen waarbij de docent ondersteunt en de haalbaarheid en kwaliteit bewaakt. Doordat de doelen per leerling verschillen ontstaan verschillende eindgesprekken, die niet in detail kunnen worden gestandaardiseerd.

**Het eindgesprek dient zowel een summatief als een formatief karakter te hebben.**

Het eindgesprek heeft twee doelen. Ten eerste is het eindgesprek er op gericht de leerling een eindbeoordeling te geven op zijn persoonlijk opgestelde doelen. De leerling sluit met het eindgesprek het thema af. Ten tweede heeft het eindgesprek een vooruitkijkend karakter, door aandacht te besteden aan de ontwikkeling van de leerling. De docent dient de leerling tijdens het eindgesprek feedback te geven, zodat de leerling leert van zijn beoordeling en inzicht krijgt in zijn eigen voortgang. Het individuele leerproces met aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling, de betrokkenheid van de leerling en de persoonlijke begeleiding wordt tijdens het eindgesprek voortgezet.

**Zowel het product als het proces dient te worden betrokken bij de beoordeling.**

De beoordeling van de persoonlijke doelen heeft niet alleen betrekking op de door de leerlingen gemaakte producten, maar heeft tevens betrekking op het door de leerlingen doorlopen leerproces.

**Het eindgesprek dient zich te richten op de beoordeling van zowel domeinspecifieke als generieke competenties.**

In het eindgesprek dient zowel aandacht te zijn voor de vak- of domeinspecifieke competenties (zoals kaartlezen) als voor algemene (generieke) competenties, zoals overleggen en rapporteren.

**Het eindgesprek dient in combinatie met een portfolio-assessment te worden ingezet.**

Het thema dient niet alleen op basis van een eindgesprek te worden afgesloten. Het eindgesprek



dient een logisch vervolg te zijn op een portfolio-assessment. Door het gebruik van een variatie aan assessmentinstrumenten wordt rekening gehouden met de verschillende voorkeuren van leerlingen voor assessmentmethoden en met de verschillende doeleinden van assessmentinstrumenten. Daarnaast neemt daardoor de betrouwbaarheid en validiteit van het eindoordeel toe. Na het portfolio-assessment verifieert de docent in het eindgesprek nogmaals de kwaliteiten van de leerling en bewijst de leerling wat hij weet, welke verbanden hij heeft gelegd, welke verklaring hij heeft voor de inhoud van zijn product(en) en toont hij aan over welke competenties hij beschikt. De vragen die zijn voortgekomen uit het portfolio-assessment kunnen worden gesteld en verbeterpunten en suggesties worden besproken. Door over de producten in gesprek te gaan wordt het gevaar van het meeliften ondervangen.

**Als input voor het eindgesprek dienen tevens resultaten van een self-assessment te worden ingezet.**

De leerlingen worden door middel van een self-assessment bij hun beoordeling betrokken. Zij worden hierdoor (mede)verantwoordelijk voor de beoordeling en krijgen inzicht in hun eigen voortgang. De leerlingen worden gedwongen om over hun prestaties na te denken. Het self-assessment levert informatie op, waarover in het eindgesprek wordt gesproken.

**Het eindgesprek dient zo goed mogelijk te voldoen aan de eisen van validiteit, betrouwbaarheid, bruikbaarheid, uitvoerbaarheid en transparantie.**

Aandachtspunten die hiervoor in hoofdstuk 3 en 4 zijn genoemd, moeten worden verwerkt in de handleiding. Zo dient de docent er op gewezen te worden dat hij moet zorgen voor geschikte voorwaarden als ruimte, tijd en planning van de gesprekken.

## 5.2 Toelichting op ontwerpeisen

**Het eindgesprek dient te passen binnen en aan te sluiten op de visie en het onderwijsconcept van het Vathorst College.**

Uit de eerste ontwerpeis blijkt dat het eindgesprek inhoudelijk dient aan te sluiten op het thema en te passen binnen het onderwijsconcept van de school. Uit de contextanalyse is gebleken dat het Vathorst College waarde hecht aan individuele leerprocessen, herkenbaar in het constructivisme. Er wordt van leerlingen verwacht samen te werken, waarbij de school de gedachte (van het sociaal constructivisme) dat leerlingen leren van de interactie met elkaar ondersteunt. Echter, daarnaast wordt in het onderwijsconcept rekening gehouden met individuele leerprocessen, aansluitend bij het (individueel) constructivisme. Leerlingen worden individueel begeleid en benaderd en krijgen de ruimte om op eigen wijze, met eigen keuzemogelijkheden en in eigen tempo te leren. De eindgesprekken zullen moeten aansluiten bij de keuzemogelijkheden van leerlingen, de verschillende invullingen van opdrachten en tempoverschillen, zodat het onderwijs leerlingen blijft prikkelen en voor elke leerling efficiënt blijft. Daarnaast zullen de eindgesprekken moeten aansluiten op de betekenisvolle en maatschappelijk relevante leertaken binnen de thema's. De school geeft binnen een thema richting aan de leerstof door middel van deze leertaken, genoemd in het 4C/ID-model. Voorbeelden zijn het maken van een rondleiding, het organiseren van een informatiemarkt en het uitzetten van een reis. Tijdens het eindgesprek dienen de resultaten van de leertaken, de maatschappelijk relevante producten, naar voren te komen.

**Het eindgesprek dient zich te richten op de persoonlijke doelen van de leerling.**

Uit de ontwerpeisen wordt tevens duidelijk dat de persoonlijke doelen van de leerling in het eindgesprek worden beoordeeld. Ook dit past in de gedachte van het constructivisme. Slash 21 gaf het voorbeeld leerlingen op persoonlijke doelen te beoordelen.

De persoonlijke doelen sluiten aan op onderwijs, waarin leerlingen individuele leerwegen volgen, eigen keuzes maken en (mede-)verantwoordelijk zijn voor hun ontwikkeling. Met behulp van persoonlijke doelen doet het Vathorst College recht aan verschillen tussen leerlingen. De leerling dient zich binnen een thema eigen doelen te stellen, die aansluiten op het niveau en het referentiekader, de beginsituatie, van de leerling. Dit heeft als voordeel dat de leerling een actieve participant wordt, inzicht krijgt in zijn voortgang en een waardevolle leerervaring opdoet bij het opstellen van leerdoelen. Natuurlijk dienen de persoonlijke doelen te passen binnen de kaders van het onderwijs. De leerlingen moeten aan het eind van de nieuwe onderbouw (leerjaar 1 en 2) de nieuwe kerndoelen hebben bereikt. Om dit te waarborgen en ervoor te zorgen dat de persoonlijke doelen van de leerlingen ook

geschikt en haalbaar zijn zullen de leerlingen bij het opstellen van de doelen door docenten moeten worden begeleid.

### **Het eindgesprek dient zowel een summatief als een formatief karakter te hebben.**

Tijdens het thema kan een docent een leerling JIT-informatie bieden door met de leerling een afspraak te maken voor in een spreekuur, een instructie te organiseren (wanneer geconstateerd is dat het probleem meerdere leerlingen betreft) of door in een (coachings)gesprek persoonlijke correctieve feedback te geven op de uitvoering van de opdrachten. Door middel van de eindgesprekken heeft de school de mogelijkheid om de individuele begeleiding ook tijdens de beoordeling voort te zetten. Uit de contextanalyse kwam naar voren dat de leerling pas door kan met het volgende thema, wanneer hij het voorgaande thema met een voldoende heeft afgesloten. Het eindgesprek krijgt hierdoor een summatief karakter. Echter, wanneer het Vathorst College zo optimaal mogelijk gebruik wil maken van de waarde van het eindgesprek, wil differentiëren naar de (leer)behoeften van leerlingen en het individuele leerproces en de persoonlijke begeleiding wil voortzetten tijdens het eindgesprek, dient het eindgesprek een assessment te zijn met zowel een summatief als formatief oogmerk. De leerlingen kunnen door middel van feedback tijdens het eindgesprek opnieuw leren, ook wel 'assessment for learning' genoemd. Het eindgesprek biedt op deze manier de ruimte om de ontwikkeling en de voortgang van de leerling te stimuleren.

### **Zowel het product als het proces dient te worden betrokken bij de beoordeling.**

Bij de beoordeling van de leerling op zijn persoonlijke doelen dient zowel het product als het proces te worden betrokken. De leerlingen aan het Vathorst College werken tijdens het thema gericht naar prestaties toe, waarbij de route die ze daar naar toe bewandelen niet vaststaat. Een productbeoordeling lijkt in eerste instantie op zijn plek. De school hecht echter ook waarde aan het proces van de leerling. In de persoonlijke doelstellingen bij een thema zullen niet alleen doelen over het eindproduct staan, maar zullen ook doelen over het leerproces van de leerling (zoals het overleg plegen met groepsleden) worden opgenomen. Daarnaast is het tijdens het voeren van een eindgesprek interessant om de redenering achter de gemaakte producten van leerlingen te horen.

### **Het eindgesprek dient zich te richten op de beoordeling van zowel domeinspecifieke als generieke competenties.**

Naast dat bij de beoordeling zowel het product als het proces moet worden betrokken, is aanbevolen het eindgesprek te richten op de beoordeling van zowel domeinspecifieke als generieke competenties. Wat leerlingen leren zijn kennis, vaardigheden en het ontwikkelen van attitude. Kennis en vaardigheden van leerlingen zijn duidelijk herkenbaar in de thema's. De attitude is minder makkelijk herkenbaar en is in deze levensfase van de leerling vaak in ontwikkeling. Wanneer de attitude zeer persoonsgebonden is, kan daar geen waardeoordeel aan worden gekoppeld. Kennis en vaardigheden komen echter vaak gekoppeld terug tijdens het proces en in de producten en prestaties van de leerlingen. Het Vathorst College spreekt dan ook over competenties die herkenbaar zijn in deze producten en prestaties. Wanneer leerlingen een goede prestatie leveren worden ze competent geacht. Met de competenties die de school van de leerlingen vraagt speelt het Vathorst College in op de vraag uit de (beroeps)praktijk naar mensen die over verschillende algemene vaardigheden beschikken, die vooral 'weten hoe' en 'weten waar'. Het Vathorst College hecht daarom naast de vakinhoudelijke kennis en vaardigheden (domeinspecifieke competenties), tevens waarde aan algemene vaardigheden (de generieke competenties). Beide competenties dienen een rol te spelen bij de beoordeling van de thema's en dienen dus terug te komen in de eindgesprekken.

### **Het eindgesprek dient in combinatie met een portfolio-assessment te worden ingezet.**

Een belangrijke conclusie uit de contextanalyse en literatuurstudie is dat een variatie aan assessment-instrumenten de voorkeur heeft boven het gebruik van slechts één assessment-instrument. Het Vathorst College wil ten eerste gebruik maken van de voordelen van een mondeling assessment. Het cijfer alleen te baseren op de gemaakte producten is voor het Vathorst College minder aantrekkelijk, zeker wanneer de leerlingen ook intensief hebben samengewerkt en het gevaar van meeliften speelt. De prestaties zijn niet altijd goede representaties van het werk van de leerling. Gesprekken met leerlingen na het uitvoeren van een opdracht, waarbij men heeft mogen (of moeten) samenwerken, laten zien dat de leerling die het begrepen heeft, niet altijd het beste product heeft. Ook het tegenovergestelde is mogelijk: het product van een leerling komt goed uit de verf, terwijl uit een gesprek blijkt dat de leerling heeft meegelift met een andere leerling. Alhoewel het mondeling assessment zowel wordt gebruikt om het geleerde te beoordelen, feedback te geven, en samenhang, verdieping en redenties te achterhalen is echter geen enkele methode van assessment in staat alle

doelen van assessments te realiseren. Door een variatie aan assessmentinstrumenten in te zetten wordt veelomvattend bewijs verzameld, wordt tegemoet gekomen aan verschillende voorkeuren van leerlingen in assessmentmethoden en neemt de kwaliteit en de validiteit van het eindoordeel toe. Daarnaast lijkt het beoordelen van zes weken lang werken aan een thema in een eindgesprek van circa 15 minuten ook niet rechtvaardig. Het is daarom aan te bevelen om naast het voeren van het eindgesprek tevens aandacht te besteden aan de beoordeling van de gemaakte producten en de gedurende het thema geleverde prestaties door middel van een portfolio-assessment.

Het portfolio-assessment blijkt een geschikt eerste assessmentmethode te zijn voor de beoordeling van de leerling ter afsluiting van een thema. Naast het portfolio-assessment is in de literatuurstudie ook het performance assessment als mogelijkheid bekeken. Het eindgesprek kan zelf als performance assessment worden beschouwd, terwijl daarnaast ook het proces dat de leerling doormaakt om tot de eindproducten of eindprestaties te komen kenmerken heeft van een performance assessment. Het eindgesprek wordt beschouwd als een performance assessment, wanneer het eindgesprek in een bepaalde context wordt geplaatst. De leerling dient bijvoorbeeld tijdens het eindgesprek zijn gemaakte rondleiding te verkopen aan de VVV. Wanneer we het werken aan de opdrachten binnen een thema als performance assessment beschouwen, dienen docenten de leerlingen tijdens hun werkzaamheden te observeren (maar ook te begeleiden). De leerlingen zullen echter niet continu door docenten geobserveerd kunnen worden. Daarnaast komen de rollen van observant en begeleider erg dicht bij elkaar te liggen, wat een nadeel is voor de objectiviteit van het oordeel. Voor een portfolio-assessment is geen continue observatie nodig en is daarom als tweede assessmentinstrument beter uitvoerbaar.

Met een portfolio-assessment worden producten beoordeeld, bijvoorbeeld eindproducten, een logboek of een evaluatie over het leerproces. De kwaliteit van de geleverde producten zijn een indicatie van het niveau waarop de leerling functioneert. Om tot goede producten te komen moeten de leerlingen over verschillende kennis en vaardigheden beschikken. Bij de beoordeling van producten worden hierdoor indirect de kennis en vaardigheden van de leerling beoordeeld. Op basis van de producten kan worden geconcludeerd of de leerling competent is. Het gebruiken van een portfolio-assessment is aantrekkelijk, aangezien het samenstellen van een portfolio, de betrokkenheid, de verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leerproces, de zelfstandigheid, de zelfdiscipline, het self-assessment, de intrinsieke motivatie, doortastendheid en flexibiliteit bevordert. Daarnaast maakt het portfolio de beoordeling van de individuele leerwegen mogelijk. Al deze kenmerken sluiten naadloos aan bij het onderwijs aan het Vathorst College.

Er zullen verschillende materialen, zoals eindproducten van een thema, maar ook overzichten (zoals persoonlijke ontwikkelingsplannen) in het portfolio moeten worden opgenomen. Daarnaast hebben ook de beschouwingen een plaats in het portfolio. De leerlingen maken van beschouwingen gebruik wanneer zij over een thema reflecteren. Dit helpt de leerling zijn metacognitieve kennis en vaardigheden te ontwikkelen. De documenten, die de leerlingen in het portfolio opnemen, moeten echter wel nauwkeurig geselecteerd zijn, zodat de documenten bewijzen wat de leerling weet en wat hij kan uitvoeren binnen een bepaald onderwerp. De documenten laten zien wat de leerling bereikt heeft en wat zijn vorderingen zijn.

Aaneensluitend op de waardering van de producten in het portfolio, dienen docenten in het eindgesprek na te gaan wat de exacte opgedane kennis en vaardigheden zijn van de leerling door over de prestaties van de leerling te spreken. Tevens is er dialoog mogelijk over de redenering achter de strategieën, tactieken en over interpretaties die niet duidelijk uit de producten naar voren zijn gekomen en is er ruimte voor feedback. Hierbij kan tevens het proces worden betrokken. Dit zijn belangrijke voordelen van een mondelinge assessment, waarmee het eindgesprek goed op het portfolio-assessment aansluit. Aan het eind van het gesprek dient een definitief oordeel over de prestaties van de leerling te worden gegeven.

### **Als input voor het eindgesprek dienen tevens resultaten van een self-assessment te worden ingezet.**

Naast resultaten van het portfolio-assessment dienen ook de resultaten van een self-assessment te worden ingezet als input voor het eindgesprek. Het verantwoordelijkheidsgevoel en de zelfstandigheid van de leerling wordt bevorderd, wanneer leerlingen bij de beoordeling betrokken worden en zelf over de prestaties en verbeterpunten moeten nadenken. Met behulp van het self-assessment wordt de betrokkenheid en verantwoordelijkheid van de leerling voor eigen leerproces voortgezet tot zelfs bij de beoordeling. Leerling krijgen met behulp van het self-assessment inzicht in hun eigen voortgang. Het

zal echter tijd en inzet kosten om deze vaardigheid van de leerlingen te ontwikkelen. Bevindingen, die naar aanleiding van een self-assessment worden gedaan, dienen in het eindgesprek te worden besproken.

**Het eindgesprek dient zo goed mogelijk te voldoen aan de eisen van validiteit, betrouwbaarheid, bruikbaarheid, uitvoerbaarheid en transparantie.**

Als laatste ontwerpeis is geformuleerd dat het eindgesprek zo goed mogelijk dient te voldoen aan de eisen van validiteit, betrouwbaarheid, bruikbaarheid, uitvoerbaarheid en transparantie.

Doordat meerdere assessmentinstrumenten worden gebruikt voor de beoordeling van de thema's neemt de validiteit en betrouwbaarheid van het eindoordeel toe. Echter de validiteit en betrouwbaarheid (en ook de bruikbaarheid, uitvoerbaarheid en transparantie) neemt verder toe door aan de eisen van een mondeling assessment te voldoen. Zowel uit de contextanalyse en de literatuurstudie zijn hiervoor verschillende aandachtspunten geformuleerd, die in de handleiding zijn verwerkt.

## 5.2 De assessmentprocedure

### Werkwijze van ontwikkeling van het prototype van de handleiding

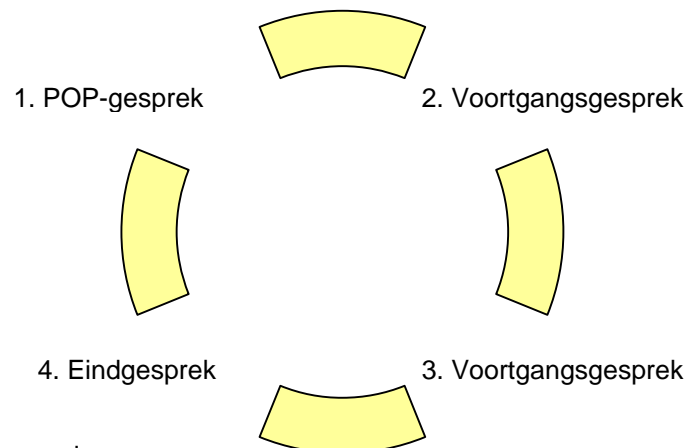
Op basis van de ontwerpeisen en informatie uit de contextanalyse en literatuurstudie is een eerste prototype van de handleiding ontwikkeld. Begonnen is met het maken van een indeling voor de handleiding. Er is gekozen om de handleiding te starten met een beknopt overzicht van de betekenis en inhoud van eindgesprek, zodat docenten hiervan direct op de hoogte worden gesteld. Vervolgens zijn verschillende onderdelen van het eindgesprek nader toegelicht. In het eerste onderdeel is onder andere het doel van het voeren van eindgesprekken beschreven en is de plek van het eindgesprek in het onderwijs aan het Vathorst College verduidelijkt. Vervolgens is de voorbereiding, het voeren van het eindgesprek en de follow-up (de nazorg) uitgewerkt. Per onderdeel zijn richtlijnen gegeven. Daarin zijn de te nemen stappen benoemd en zijn aandachtspunten voor gesprekstechnieken en voor het waarborgen van een valide en betrouwbaar assessmentinstrument verwerkt. Daarna is extra aandacht besteed aan de eisen die aan mondelinge assessments worden gesteld. De verschillende onderdelen in de handleiding zijn op basis van de ontwerpeisen ingevuld. De exacte invulling van de handleiding wordt hieronder nader toegelicht.

### Verheldering context en verwachtingen van eindgesprekken

Na de kort en bondige weergave van wat de beoordeling aan de hand van een eindgesprek inhoudt en met zich meebrengt, wordt naar aanleiding van de eerste ontwerpeis (over de aansluiting op het onderwijsconcept van het Vathorst College) met een tekst gestart, waarin het eindgesprek wordt geplaatst in de context van de thema's. Vervolgens wordt voor de docent het tweedelig doel (het summatieve en formatieve assessment) van het gesprek verhelderd, zodat de docent met de juiste verwachtingen de handleiding leest en invulling kan geven aan de eindgesprekken.

### Gesprekkencyclus

Het eindgesprek heeft een logische plek gekregen binnen een gesprekkencyclus dat elk thema terugkeert (zie figuur 5.1).



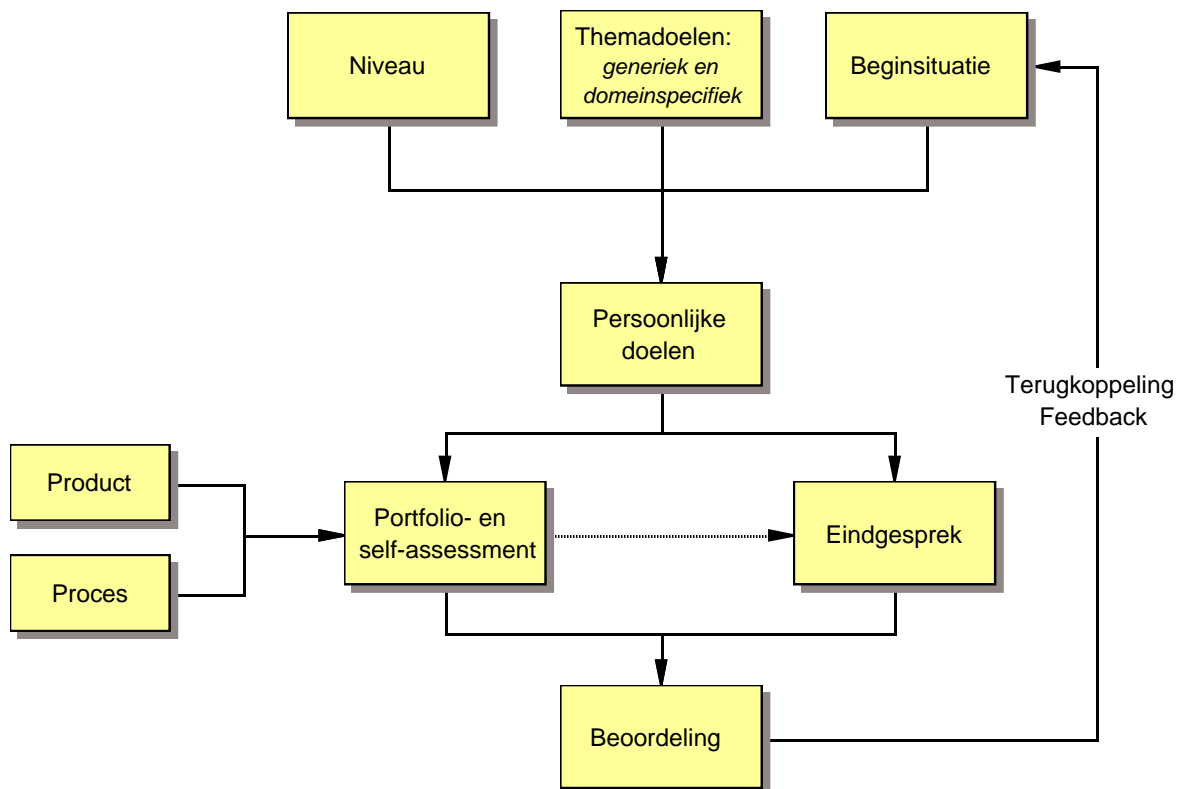
Figuur 5.1: Gesprekkencyclus

De docent dient het thema te starten door de leerling te begeleiden bij het formuleren van zijn persoonlijke doelen. Dit gebeurt tijdens een POP-gesprek. De docent houdt vervolgens gedurende het thema met de leerlingen contact door hen tijdens het werk te begeleiden en door elke twee weken een voortgangsgesprek te houden. Tot slot moet het thema worden afgesloten, door middel van een portfolio-assessment en een eindgesprek. Bij de assessmentprocedure dienen twee docenten betrokken te zijn. De docenten dienen samen zoveel mogelijk de vakinhoudelijke kennis te dekken. De aanwezigheid van twee docenten heeft als groot voordeel dat de beide docenten (onafhankelijk van elkaar) een oordeel kunnen geven, waardoor de betrouwbaarheid van de beoordeling toeneemt. Dit heeft tevens als voordeel dat de docenten tijdens het gesprek de rollen kunnen verdelen. Eén van de docenten is de hoofdverantwoordelijke en geeft sturing aan het gesprek en stelt de vragen. De andere docent bewaakt het proces en maakt notities. De hoofdverantwoordelijke docent kan zich hierdoor goed op het gesprek concentreren en heeft de mogelijkheid om tijdens het gesprek terug te grijpen op aantekeningen die de andere docent bijhoudt.

### **Persoonlijke doelen**

Omdat de verwachting is dat de formulering van de persoonlijke doelen van groot belang zal zijn voor het slagen van de thema's, worden ook aanbevelingen gedaan over de manier waarop de persoonlijke doelen tot stand dienen te komen. De persoonlijke doelen moeten de kerndoelen van de nieuwe onderbouw dekken, zowel domeinspecifieke als generieke competenties omvatten en ruimte bieden voor persoonlijke invulling en afstemming op niveau. Om de leerlingen ondersteuning te bieden en te helpen de kwaliteit en inhoud van de persoonlijke doelen te waarborgen wordt in de handleiding gesproken over themadoelen. Deze themadoelen zijn nog niet specifiek op verschillende niveaus geformuleerd, dienen voor de leerling begrijpelijk te zijn en moeten (o.a. voor de validiteit) bij de start van elk thema aan de leerlingen zijn voorgelegd.

Om als leerling de themadoelen specifiek in te vullen, moet het streefniveau van de leerling duidelijk zijn. Aan het begin van het (eerste) schooljaar aan het Vathorst College geven leerlingen aan op welk niveau zij het diploma willen halen (vwo, havo of vmbo-theoretische leerweg). Bij dit streefniveau van de leerling hoort een bepaalde complexiteit, bijvoorbeeld in de hoeveelheid verwerkte informatie, bronnen gebruik, werktempo, abstrahering-vermogen, zelfstandigheid, originaliteit en doorzettingsvermogen. Wanneer de leerling weet welk streefniveau hij wil bereiken dient de leerling de themadoelen tot uitdagende, persoonlijke doelen te formuleren. Dit doet hij door een voor hem uitdagende complexiteit (passend bij het streefniveau) en de eigen beginsituatie (met eigen wensen en behoeften) in de themadoelen te verwerken (zie figuur 5.2). Hierdoor wordt duidelijk op welk niveau leerlingen de themadoelen willen uitvoeren en op welk niveau de leerling zal worden beoordeeld. Daarnaast kunnen, naar aanleiding van de beginsituatie van de leerling, extra doelen aan de persoonlijke doelen worden toegevoegd, zodat leerlingen (wanneer nodig) extra aandacht aan een onderwerp kunnen besteden. Hierdoor is er ruimte voor de individuele leerweg en persoonlijke wensen van de leerling, wat aansluit bij de visie van het Vathorst College. Om te benadrukken dat de persoonlijke doelen een verdere uitwerking vragen in de vorm van een planning of werkplan dient een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) te worden gebruikt. Een POP is een geschikt middel om aan de persoonlijke doelen een plek te geven. De leerling schrijft in zijn POP zijn doelen en zijn plan van aanpak met de planning van de werkzaamheden. De bedoeling is dat de docent de leerling begeleidt bij het invullen van het POP tijdens het eerder genoemde POP-gesprek.



Figuur 5.2: Assessmentprocedure

### Assessmentformulier

Wanneer leerlingen de persoonlijke doelen hebben geformuleerd en de opdrachten binnen een thema hebben afgerond, wordt de leerling, zo is de bedoeling, op zijn persoonlijke doelen beoordeeld door middel van het portfolio-assessment (waaronder een self-assessment) en het eindgesprek (zie figuur 5.2). Hiervoor wordt aanbevolen een assessmentformulier te gebruiken waarop de persoonlijke doelen vermeld staan met daarachter een scoreschaal. Het gebruik van een assessmentformulier is aanbevolen, aangezien bij de ontwikkeling van de handleiding rekening moest worden gehouden met aansluiting op het onderwijsconcept van het vathorst College, maar tevens met de vraag naar een zo valide en betrouwbaar mogelijke toets. Tijdens het ontwikkelproces van de handleiding is naar een balans in deze gezocht. Zo dient de docent ter voorbereiding op het eindgesprek (ter verhoging van de validiteit en ter vermindering van het halo-effect) gespreksonderwerpen, verspreid over de studiestof, zo gedetailleerd mogelijk op papier te zetten. Door alle vragen uit te schrijven worden echter de voordelen van het eindgesprek, waarvan het Vathorst College gebruik wil maken, verwaarloosd. Het assessmentformulier biedt docenten tijdens het gesprek houvast en zorgt dat docenten de onderdelen onafhankelijk van elkaar beoordelen, maar tegelijkertijd is er in het gesprek ruimte om naar bijvoorbeeld extra verdieping of samenhang te vragen.

Op het assessmentformulier staan de persoonlijke doelen van de leerling met daar achter een scorelijst op een 6-puntsschaal. Met een 6-puntsschaal kan niet in het midden of 'neutraal' gescoord worden, waardoor men bij het beoordelen gedwongen wordt te kiezen tussen de positieve of de negatieve kant van de schaal. Daarnaast biedt een 6-puntsschaal meer differentiatie mogelijkheden dan een 4-puntsschaal. De scores van een 6-puntsschaal kunnen echter wel gemakkelijk worden uitgelegd en verklaard, wat binnen een 10-puntsschaal lastiger is, door de kleine verschillen tussen de verschillende scores. De zes scoremogelijkheden hebben de volgende betekenis: 1= zeer slecht, 2= slecht, 3= onvoldoende, 4= voldoende, 5= goed, 6=zeer goed.

De twee betrokken docenten dienen voorafgaand aan het eindgesprek onafhankelijk van elkaar op basis van de informatie uit het portfolio het assessmentformulier in te vullen (het portfolio-assessment). De gemaakte producten (die tevens over het proces kunnen gaan, zoals een evaluatie of een logboek) zijn goede indicatoren voor het niveau van de leerling. Doordat ook de leerling het assessmentformulier invult als self-assessment, ontwikkelen leerlingen inzicht in hun eigen voortgang en raken zij betrokken bij en verantwoordelijk voor de beoordeling.

### Aansluiting op portfolio-assessment

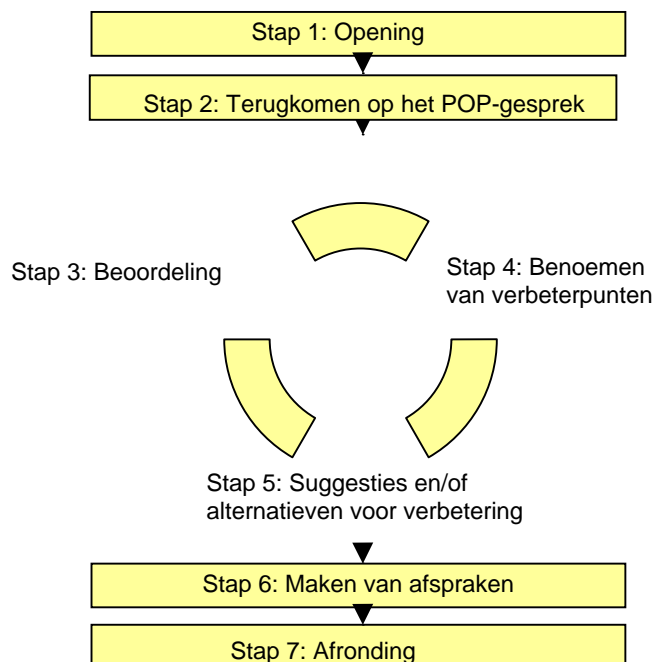
Het eindgesprek dient vervolgens op het portfolio-assessment aan te sluiten. In een voorbereidend gesprek tussen de docenten, bijvoorbeeld op de dag voorafgaand aan de eindgesprekken, dienen zij de drie ingevulde assessmentformulieren te bespreken. De docenten proberen dan tot overeenstemming te komen en verzamelen vragen voor de leerling om verduidelijking. Tijdens het gesprek dienen de ingevulde assessmentformulieren als input. De docent verifieert nogmaals de kwaliteiten van de leerling, vraagt naar samenhang en redenties, geeft feedback en geeft tijdens het gesprek de leerling de taak zich te bewijzen. Door over de producten uit het portfolio in gesprek te gaan is het eindgesprek een aanvulling op het portfolio-assessment, waarmee tevens het gevaar van het meeliften wordt ondervangen.

### 5.3 Invulling van gespreksfasen

Na de informatie die in de handleiding ter inleiding wordt gegeven over de context van het eindgesprek, de gesprekkencyclus waarbinnen het eindgesprek valt en de plaats van het eindgesprek in het de totale assessmentprocedure, richt de handleiding zich vervolgens specifiek op de voorbereiding, de gespreksfasen en de nazorg van het gesprek.

Ter voorbereiding op het eindgesprek worden de docenten op de hoogte gebracht van de te nemen stappen, zoals het uitvoeren van het portfolio-assessment, het aansturen op het self-assessment van de leerling en voor het zorgen voor goede faciliteiten en voldoende informatievoorziening voor de betrouwbaarheid van de eindgesprekken. Om de verantwoordelijkheid van de leerling voor het leerproces en dus ook voor zijn beoordeling voort te zetten wordt aanbevolen om elke leerling zelf het eindgesprek aan te laten vragen op het moment dat zowel de leerling als de betrokken docenten verwachten dat de leerling klaar is om het eindgesprek goed af te ronden.

Voor de invulling van de gespreksfasen tijdens het eindgesprek is vooral gebruik gemaakt van de informatie uit de literatuurstudie over de gespreksvaardigheden, feedback en de aandachtspunten voor betrouwbaarheid, validiteit, bruikbaarheid, uitvoerbaarheid en transparantie. Het eindgesprek dient altijd te beginnen met de eerste twee stappen, de opening en het terugkomen op het POP-gesprek. Vervolgens vindt de kern van het gesprek plaats in stap 3,4 en 5, waarin de beoordeling en de verbeterpunten met bijbehorende suggesties en alternatieven aan de orde komen (zie figuur 5.3). De docenten kunnen naar eigen voorkeur in werkwijze ervoor kiezen deze drie stappen in genoemde volgorde uit te voeren of door elkaar toe te passen. Ter afsluiting van het gesprek worden in stap 6 concrete afspraken gemaakt en wordt het gesprek in stap 7 afgerond.



Figuur 5.3: Opbouw eindgesprek

De bespreking van de verschillende gespreksfasen start in de handleiding met het aanbieden van een stappenplan voor de docent. Dit stappenplan kan de docent als geheugensteun gebruiken tijdens het voeren van de eindgesprekken. Vervolgens wordt in het prototype van de handleiding de invulling van elke fase nader toegelicht.

- *Stap 1: Opening.*

In deze eerste fase wordt de leerling op zijn gemak gesteld, waarna het doel en de werkwijze kort wordt toegelicht. De leerling wordt op de hoogte gebracht van zijn rol tijdens het eindgesprek, namelijk dat hij dient te bewijzen dat hij de persoonlijke doelen heeft bereikt, door inhoudelijk op de geleverde producten/prestaties in te gaan.

- *Stap 2: Terugkomen op het POP-gesprek.*

In deze gespreksfase wordt een relatie gelegd met de gesprekkencyclus waar het eindgesprek deel uit maakt. De docent dient op het POP-gesprek terug te komen en op de in dat gesprek geformuleerde persoonlijke doelen. De beschreven doelen zijn de aandachts- of bespreekpunten van het op dat moment te voeren eindgesprek en zijn tevens de criteria waarop de leerling zal worden beoordeeld.

- *Stap 3: Beoordeling.*

De prestaties van de leerling worden vervolgens besproken en beoordeeld. Het is aan te bevelen de verantwoordelijkheid voor het leerproces ook voort te zetten *tijdens* het eindgesprek. Dit kan worden gerealiseerd door de leerling tijdens het gesprek de taak te geven te bewijzen dat hij de doelstellingen van het thema heeft behaald. Daarom dient de leerling zoveel mogelijk aan het woord te zijn en is het de taak van de docent om het gesprek, wanneer nodig, te sturen, te verdiepen en om in het gesprek naar samenhang, verbanden of meningen te vragen en feedback te geven.

De docent dient in deze gespreksfase tevens de koppeling te maken naar het uitgevoerde portfolio-assessment en self-assessment. De assessmentformulieren van de docenten en van de leerling worden naast elkaar gelegd. De doelen die op het assessmentformulier staan, moeten worden besproken, waarbij (nogmaals) wordt nagegaan of de leerling zijn/haar doelstellingen kan bewijzen. De resultaten van en de verschillen tussen de ingevulde assessmentformulieren van docenten en leerling leveren hierbij duidelijke gespreksonderwerpen op. Het is van belang om tijdens het gesprek na te gaan of de leerling inderdaad over de gestelde kennis en vaardigheden beschikt. Onduidelijke prestaties van of tijdens het uitvoeren van een opdracht worden verhelderd. De docent dient voor de validiteit van het eindgesprek niet door te vragen over onderwerpen die buiten de leerstof vallen en dient de te bespreken doelen goed over de tijd te verdelen, waarbij belangrijk geachte onderwerpen meer aandacht moeten krijgen dan minder belangrijke. Tevens dient de docent per doel na te gaan of het onderdeel voldoende door de leerling is uitgediept.

Wanneer een leerling in staat is zijn opgedane kennis en vaardigheden aan de docent te vertellen en uit te leggen, kan worden vastgesteld dat de leerling de leerstof beheerst. De docenten zullen onafhankelijk per doel een eindbeoordeling moeten geven op een definitief assessmentformulier, wederom op een 6-puntsschaal. De docenten zijn de experts en bepalen het uiteindelijke oordeel. Het oordeel dient gegeven te worden op het streefniveau (vmbo-t, havo of vwo) van de leerling. De docent dient slechts te oordelen over de prestaties en uitspraken die binnen de persoonlijke doelstellingen van het thema vallen.

- *Stap 4: Benoemen van verbeterpunten.*

In deze fase worden punten besproken, die niet helemaal naar tevredenheid van de leerling en/of docent zijn verlopen en die moeten worden verbeterd. Wanneer mogelijk, dient de docent tevens feedback te geven op geconstateerde positieve situaties. Om het initiatief en de verantwoordelijkheid opnieuw in eerste instantie bij de leerling neer te leggen dient de hoofdverantwoordelijke docent de leerling expliciet naar gewenste punten voor verbetering of verandering te vragen. Wanneer er volgens de docent nog enkele verbeterpunten niet door de leerling zijn genoemd, zal de docent zelf punten voor verbetering of verandering moeten formuleren. De hoofdverantwoordelijke docent dient de leerling door middel van feedback het effect te laten zien van zijn of haar prestaties. De docent geeft informatie over de discrepantie tussen de prestaties van de leerling en de gevraagde persoonlijke doelen uit het POP. De besproken verbeterpunten vormen de input voor de vijfde fase.



- *Stap 5: Suggesties en/of alternatieven voor verbetering.*  
 In deze fase worden de verbeterpunten en de feedback toepasbaar gemaakt door suggesties en/of alternatieven voor verbetering van de vastgestelde verbeterpunten uit te wisselen. De docent dient daarvoor de leerling tot het bedenken van suggesties en/of alternatieven te stimuleren. Uit de contextanalyse bleek echter dat elk eindgesprek met een voldoende moet worden afgesloten. Het eindgesprek wordt pas gepland wanneer zowel de leerling als de betrokken docenten verwachten dat de leerling het thema goed zal afsluiten. Maar wanneer echter tijdens het eindgesprek wordt geconstateerd dat een (klein) onderdeel onvoldoende is of moet worden verbeterd, zal moeten worden gezocht naar suggesties en/of alternatieven om het verbeterpunt aan te pakken. De beoordeling van de persoonlijke doelen kan drie verschillende consequenties hebben voor de leerling:
  - o *De leerling doet een onderdeel van het thema over.* Wanneer de, binnen het thema, niet bereikte, (domeinspecifieke) doelen van belang zijn voor de voortzetting van het onderwijs en het behalen van de kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs en/of exameneisen, moet de leerling dit onderdeel alsnog onder de knie krijgen en moet het dus worden overgedaan of worden verbeterd.
  - o *De leerling verwerkt niet bereikte (generieke) doelen in de persoonlijke doelen van het volgende thema.* Wanneer niet-behaalde doelen, zoals overleggen of samenvatten, in een nieuw thema kunnen worden uitgevoerd en het overdoen van een onderdeel van een thema geen toegevoegde waarde heeft, dient de leerling deze niet-bereikte doelstellingen te verwerken in de nieuwe persoonlijke doelen van het volgende thema.
  - o *de leerling heeft alles 'naar behoren' afgerond en kan zonder extra aantekening met het nieuwe thema starten.* Wanneer de leerling alle doelen naar behoren heeft afgerond, hoeft de leerling geen onderdelen over te doen en doelen mee te nemen naar het volgende thema.

De docent dient te streven naar een oplossing waar zowel docent als leerling zich in kunnen vinden. Uiteindelijk bepaalt de docent welke suggesties en/of alternatieven geschikt zijn en moeten worden toegepast.

- *Stap 6: Maken van afspraken.*  
 Om ervoor te zorgen dat de verbeterpunten in een herhalings- of verdiepingsopdracht van het huidige thema en/of voor een extra doelstelling in het komende thema daadwerkelijk worden uitgevoerd moeten duidelijke afspraken worden gemaakt. Laat ook hier de leerling in eerste instantie de afspraken formuleren, zodat hij zich verantwoordelijk blijft voelen voor de besproken punten.
- *Stap 7: Afronding*  
 De twee docenten dienen, wanneer de tijd het toelaat, onderling overleg te plegen over het eindoordeel omtrent de leerling. De hoofdverantwoordelijke docent dient vervolgens aan de leerling te vragen hoe hij het gesprek vond gaan, rond het gesprek af en bespreekt met de leerling het eindoordeel. Mocht een direct overleg tussen docenten niet kunnen plaatsvinden, dan zal dit overleg op een later moment moeten worden gepland en worden uitgevoerd. Het definitieve oordeel wordt dan op een later tijdstip mondeling of schriftelijk aan de leerling meegedeeld. Een direct overleg verdient de voorkeur, aangezien een terugkoppeling meer betekenis heeft, wanneer de gebeurtenis net heeft plaats gevonden. Daarnaast kan het oordeel worden toegelicht en heeft de leerling de gelegenheid vragen te stellen.  
 De prestaties van de leerling op het thema worden als geheel beoordeeld op een 4-puntsschaal. De leerlingen zullen het eindgesprek alleen met een voldoende kunnen afronden, waardoor de vier scoremogelijkheden de volgende betekenis hebben: 1= matig, 2= voldoende, 3= goed, 4= uitstekend. Een leerling kan bijvoorbeeld voor het thema een 3 = goed hebben gehaald.

Ter afsluiting worden in de handleiding nog enkele aanbevelingen gedaan voor de follow-up en worden enkele aandachtspunten voor de validiteit en betrouwbaarheid van het eindgesprek gegeven, die niet in een specifieke fase binnen de assessmentprocedure of het gesprek konden worden geplaatst, maar toch het noemen waard zijn.

Na afloop dient er aandacht te zijn voor de verslaglegging van het gesprek, zodat eventueel op een later moment de besproken informatie en het gegeven oordeel terug kan worden gehaald. Tevens dient de docent alert te zijn op dat de leerlingen de verbeterpunten en suggesties meenemen bij de formulering van de nieuwe persoonlijke doelen. Hierdoor heeft de beoordeling daadwerkelijke consequenties en zullen er acties volgen om aan de verbeterpunten te werken. Het beoordelen zet

daardoor de leerling opnieuw aan tot leren. Om dit te realiseren moeten zowel docenten als leerlingen de gemaakte afspraken nakomen en zullen de docenten waarnodig ondersteuning moeten bieden. In het prototype van de handleiding wordt tevens de aandacht gericht op de evaluatie van de eindgesprekken. Om ervoor te zorgen dat de kwaliteit van de gesprekken wordt bewaakt en verbeterd en van de gevoerde gesprekken wordt geleerd, dient de docent aandacht te besteden aan de evaluatie van de eindgesprekken. Hiervoor wordt aanbevolen om als docent van elke serie gesprekken een korte evaluatie te maken, te zorgen dat met regelmaat een andere persoon het functioneren van de hoofdverantwoordelijke docent observeert en te realiseren dat onafhankelijke ingevulde (definitieve) assessmentformulieren met elkaar worden vergeleken en besproken. Tot slot wordt in de handleiding nog opgemerkt dat docenten onderling in gesprek moeten blijven voor overeenstemming in de wijze waarop de eindgesprekken worden gevoerd en beoordeeld. Daarnaast dienen docenten het niveau van de beoordeling te waarborgen door met regelmaat externe deskundigen bij de eindgesprekken in te zetten, bijvoorbeeld in de vorm van een visitatiecommissie.

## 6. Formatieve evaluatie docentenhandleiding

In dit hoofdstuk wordt nader ingegaan op de evaluatie van het prototype van de handleiding. Ten eerste wordt het doel en de opzet van de evaluatie beschreven, waarna de resultaten en de conclusies worden besproken.

### 6.1 Doel en opzet

Om de handleiding-in-ontwikkeling verder te verbeteren is een formatieve evaluatie uitgevoerd. De vraagstelling:

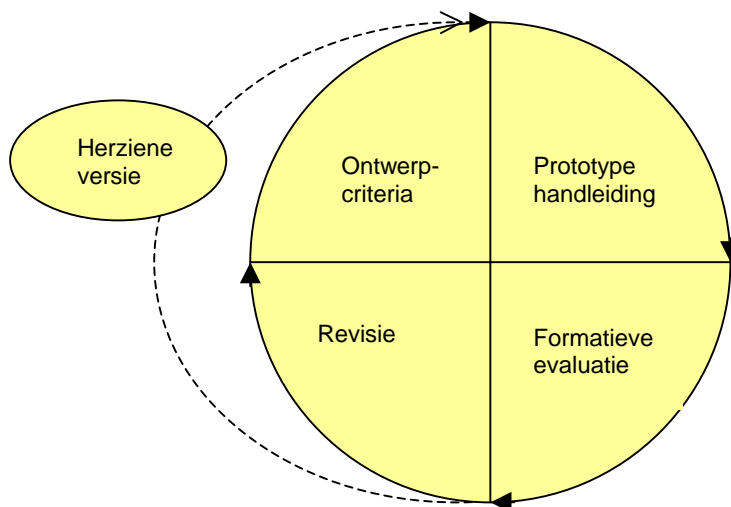
*Wat is de kwaliteit van de ondersteuning van de eindgesprekken in termen van betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid?*

Om de validiteit en betrouwbaarheid van het prototype van de handleiding te evalueren is gesproken met een assessmentexpert. Daarnaast is op basis van de eerste ervaringen van docenten met het voeren van de eindgesprekken de bruikbaarheid van het prototype en de onderliggende ontwerpeisen geëvalueerd. Om door middel van een formatieve evaluatie de bruikbaarheid van het prototype vast te stellen hebben eerst betrokken docenten een presentatie over de eindgesprekken bijgewoond. Tijdens die presentatie is informatie gegeven over de gehele assessmentprocedure, het gesprekkencyclus en de verschillende gespreksfasen. Daarnaast is het prototype van de handleiding aan de docenten overhandigd en is een training gestart om de gespreksvaardigheden van de docenten te trainen. De trainer is tevens op de hoogte gebracht van de aanbevolen procedures en richtlijnen. De docenten moesten aan het eind van het eerste thema, na zes weken, de eerste serie eindgesprekken voeren.

Voor de formatieve evaluatie van de bruikbaarheid van het prototype van de handleiding en onderliggende ontwerpeisen zijn de volgende drie methoden ingezet:

- *Observaties van de eindgesprekken.* Een zevental gesprekken is geobserveerd en na afloop met de betrokken docenten besproken.
- *Interviews met docenten.* Met enkele docenten is, naar aanleiding van de eerste serie gevoerde eindgesprekken, over de opgedane ervaringen gesproken.
- *Interviews met leerlingen.* Enkele leerlingen zijn geïnterviewd om de ervaringen met hun eerste eindgesprek te horen.

Uiteindelijk is op basis van de resultaten van de formatieve evaluatie het prototype van de handleiding met bijbehorende ontwerpeisen herzien (zie figuur 6.1). De cyclus van ontwerp, evaluatie en revisie is binnen deze afstudeeropdracht één keer doorlopen (aangegeven door de stippellijn). Hieruit is de tweede versie van de handleiding voortgekomen.



Figuur 6.1 Formatieve evaluatie van het prototype van de handleiding

### *Respondenten*

Voor de observaties zijn vier docenten van het Vathorst College geselecteerd, die in totaal voor de evaluatie zeven gesprekken hebben uitgevoerd. Deze selectie is op basis van beschikbaarheid tot stand gekomen. De gesprekken zijn geobserveerd en zijn tevens nabesproken, zodat de vragen, die tijdens de observatie direct naar voren kwamen, konden worden gesteld en de observatie-indrukken direct naar de docent kon worden teruggekoppeld. Er hebben vier interviews met docenten plaatsgevonden. Aangezien van twee docenten geen eindgesprekken zijn geobserveerd, zijn deze docenten voor de interviews geselecteerd. De andere twee gesproken docenten zijn vanwege hun beschikbaarheid gevraagd.

Onder de leerlingen zijn aselect zes leerlingen geselecteerd, verdeeld over drie mentorklassen. Al die leerlingen hebben hun medewerking verleend aan de evaluatie.

### *Instrumenten*

Voor de observaties is gebruik gemaakt van het prototype van de handleiding. Deze bood ondersteuning en gaf richting aan de evaluatie en aan de gegeven feedback. Met behulp van de handleiding werd onder andere bekeken in hoeverre de zeven gespreksfasen uitvoerbaar zijn (met de daarbij behorende gespreksvaardigheden) en werd nagegaan of de aandachtspunten in de handleiding voor validiteit en betrouwbaarheid bruikbaar zijn. Voor de interviews met de docenten en leerlingen is met een vooraf opgestelde vragenlijst met voornamelijk open vragen gewerkt. In deze interviews is onder andere de voorbereiding op het eindgesprek besproken en is het verloop en de afronding van de gesprekken doorgenomen. Tevens is aandacht besteed aan de tevredenheid over de door de docenten gegeven oordelen.

## **6.2 Resultaten**

### **Tevredenheid handleiding**

Uit de interviews met de docenten bleek dat zij tevreden waren over de handleiding. Docenten hebben geen vragen gesteld naar aanleiding van de geboden ondersteuning. De assessmentprocedure was voor de docent duidelijk en zij hebben de opbouw van het eindgesprek ervaren als een natuurlijke openvolging van gespreksfasen.

### **Vorbereiding**

De eindgesprekken stonden gepland na afloop van het eerste thema van zes weken. Echter de eindgesprekken zijn drie weken later en bovendien deels anders dan gepland gevoerd. Daarvoor zijn verschillende redenen te noemen:

- In de handleiding wordt een gesprekkencyclus aanbevolen. Echter, deze cyclus van verschillende gesprekken is niet volledig doorlopen. De leerlingen hebben bij de uitvoering van het eerste thema geen persoonlijk doelen in een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) geformuleerd. De leerlingen hebben bij de start van het thema gedetailleerde doelen ontvangen. Deze konden de leerlingen niet voldoende verder specificeren. Een POP-gesprek is daarom niet gevoerd, maar ook de voortgangsgesprekken hebben niet zoals gepland twee keer plaatsgevonden. Hierdoor werden leerlingen niet op tijd bijgestuurd, is er te weinig informatie tussen docenten uitgewisseld en heeft het volgens de docenten aan het eind van het thema veel tijd gekost om met het portfolio-assessment de kwaliteiten van de leerling te kunnen inschatten en beoordelen.
- In de handleiding wordt aanbevolen dat het assessment moet worden uitgevoerd door twee docenten, die zoveel mogelijk de vakinhoudelijke kennis dekken. De docenten waren echter alleen op de hoogte van de inhoud van hun eigen vakgebied. Dit hebben de docenten bij het portfolio-assessment opgelost door per docent en per vak binnen het thema te beoordelen. De docenten hebben alleen voor hun eigen vakgebied, voorafgaand aan het gesprek, een oordeel per doel op het assessmentformulier ingevuld. Op deze manier is het assessmentformulier door elke betrokken vakdocent op zijn eigen vakgebied aangevuld. De gesprekken konden pas gevoerd worden wanneer de prestaties door alle betrokken docenten bekeken waren. De expert benadrukte echter het belang van twee docenten, die het gehele assessmentformulier invullen en bij het gesprek aanwezig zijn, zodat de betrouwbaarheid en validiteit van de beoordeling toeneemt.
- Onder de docenten moesten sommigen een drempel over om het eerste eindgesprek aan te gaan. Hierdoor werd het eerste eindgesprek uitgesteld.

Naast dat docenten voor het portfolio-assessment het assessmentformulier hebben ingevuld, hebben ook de leerlingen zichzelf met behulp van het assessmentformulier beoordeeld (self-assessment). De

leerlingen vonden het moeilijk om de kwaliteit van de door hun geleverde prestaties in te schatten. Het assessmentformulier bracht een enkele leerlingen in twijfel over de eigen kwaliteiten, maar gaf bij een andere leerling juist richting aan het leerproces en verhelderde de verwachtingen voor het eindgesprek. De leerlingen verwachten dat zij na de eerste ervaringen te hebben opgedaan met het self-assessment bij het volgende eindgesprek beter in staat zijn dit uit te voeren. Twee docenten waren van mening dat de gebruikte zes-puntsschaal onder de leerlingen verwarring bracht. Deze schaal was voor leerlingen onbekend, waardoor enkele leerlingen de beoordeling op deze schaal niet juist interpreteerden.

De voorbereiding die de zes leerlingen hebben getroffen is erg verschillend geweest (met uitzondering van het self-assessment):

- Een leerling heeft nogmaals het eindproduct doorgekeken, waarbij de leerling aangeeft dat dit tijdens het gesprek goed van pas is gekomen.
- Een leerling had het eindproduct willen doornemen, maar heeft daar niet de mogelijkheid voor gehad.
- Een leerling heeft geen voorbereiding getroffen. De leerling heeft echter geconstateerd dat zij hierdoor enkele antwoorden niet meer wist, die ze eigenlijk wel geweten had. De volgende keer wil zij het gesprek kort voorbereiden.
- De andere drie leerlingen hebben geen voorbereiding getroffen, waarvan een leerling de voorbereiding expliciet niet nodig acht.

Onder de leerlingen hebben enkele leerlingen de keuze gekregen om het gesprek wel of niet voor te bereiden. Er zijn echter ook leerlingen die hun keuze is ontnomen, doordat voor hen geen voorbereidingstijd beschikbaar was. Onder hen vernamen enkele leerlingen s' ochtends dat zij op dezelfde dag het eindgesprek kregen. Eén van de geïnterviewde leerlingen is ter plekke uit de werkruimte gehaald om op dat zelfde moment het eindgesprek te voeren.

### **Uitvoering van het gesprek**

De docenten hebben de dubbele rol van het eindgesprek (summatief en formatief) in de gesprekken terug laten komen. Ze gaven de leerlingen een beoordeling terwijl zij daarnaast aandacht hebben besteed aan de feedback. Over het algemeen hebben de docenten ervoor gekozen om de feedback aan het eind van het gesprek of na een groter onderdeel (per vakgebied) te bespreken. De plek van feedback is ook in de handleiding niet vastgelegd, zodat docenten het moment van feedback naar eigen voorkeur kunnen inzetten. De docenten hebben de leerlingen nog niet op niveau beoordeeld, aangezien de themadoelen niet door de leerlingen zijn herschreven naar hun eigen niveau en beginsituatie en de eerste serie eindgesprekken in het teken stond van een pilot, waarin ook docenten hun eerste ervaring opdeden.

Uit de interviews met de docenten bleek dat de docenten de volgorde van de gespreksfasen erg logisch vonden, waardoor op gegeven moment de geheugensteun in de vorm van het stappenplan uit de handleiding niet meer nodig is geweest. Een enkele keer zijn echter enkele stappen in het gesprek verwisseld. De docent had op dat moment niet het stappenplan bij de hand. Hieronder worden de verschillende gespreksfasen van het eindgesprek besproken en wordt bekeken of de volgorde en/of invulling van de stappen moet worden bijgesteld.

#### *Stap 1: Opening*

Tijdens de observaties is een prettige sfeer ervaren, ondanks dat af en toe een luchtige opmerking om de leerling op zijn gemak te stellen bij de opening is laten liggen. De leerlingen gaven aan zenuwachtig te zijn. Vervolgens werd gestart met het verhelderen van het doel en de opbouw van het gesprek. Vooral nadat de docenten hun eerste ervaring met de gesprekken hadden opgedaan, verliep dat duidelijk, aangezien de docenten inmiddels zelf een helder beeld hadden gevormd van de te voeren gesprek.

#### *Stap 2: Terugkomen op het POP-gesprek*

Deze stap werd in deze eerste serie eindgesprekken overgeslagen, aangezien de leerlingen geen POP-gesprek hebben gehad, waarop in het gesprek moest worden teruggekomen. De leerlingen werden beoordeeld op de ontvangen (gedetailleerde) themadoelen, die in de producten van de leerlingen moesten zijn terug te zien.

### *Stap 3: Beoordeling*

Deze stap werd door de docenten geopend met de vraag naar de ervaringen van de leerling tijdens het thema, waarna de leerling heeft verteld hoe het thema verlopen is. Vervolgens zijn de docenten inhoudelijk op enkele doelen ingegaan. Maar uit de evaluatie bleek dat de docenten niet op de hoogte waren van het gehele thema en er voor het invullen van het assessmentformulier voorafgaand aan het gesprek door verschillende docenten al met de leerling over het eindproduct gesproken was. Hierdoor hebben de docenten ervoor gekozen om in het eindgesprek alleen die punten aan te halen die nog niet op het assessmentformulier beoordeeld zijn en punten te bespreken die sterk afwijken van de self-assessment van de leerling. Het gesprek werd daarom snel minder inhoudelijk en de docent ging veel losstaande vragen stellen en was veel aan het woord om het gesprek te sturen. Veel leerlingen hebben het gesprek dan ook als een vraaggesprek ervaren, waarbij één leerling opmerkt veel vragen met ja of nee te hebben beantwoord. Dit duidt op veelvuldig gebruik van gesloten vragen, waardoor vragen naar verdieping, meningen en samenhang werden overgeslagen. Er werd dus niet altijd voldoende van de voordelen van een mondeling assessment gebruik gemaakt. Ook de dubbele vraag werd door enkele docenten gebruikt, waardoor de leerling in onzekerheid werd gebracht over het te geven antwoord. Daarnaast werd het in sommige situaties voor de docent moeilijk om inhoudelijk op het eindproduct in te gaan, aangezien er te veel tijd zat tussen het portfolio-assessment en het eindgesprek. Een van de docenten heeft het gesprek gevoerd in de context van een sollicitatie bij de VVV. De leerling speelde een sollicitant, die gids wilde worden in Amersfoort. In dit gesprek werd meer inhoudelijk over de rondleiding gesproken.

De docenten die het gesprek stuurden hebben tijdens het gesprek niet de definitieve score op het assessmentformulier bepaald. Dit deden de docenten achteraf. De docenten gaven aan dat zij (door de weinige inhoudelijke vragen) de score tot aan het eind van het gesprek konden onthouden. Tevens verwachten docenten dat zij zich ongemakkelijk zullen voelen bij het invullen van het formulier tijdens het gesprek. Zij hebben de voorkeur het formulier in te vullen wanneer de leerling even op de gang is.

### *Stap 4 en 5: Bespreken van verbeterpunten en suggesties*

De verbeterpunten kwamen in de gesprekken naar voren, maar het bespreken van de suggesties/alternatieven voor verbeterpunten werd vaker vergeten. De docenten hebben af en toe de verbeterpunten en suggesties zelf aangedragen, zonder daar de leerling bij te betrekken. De docenten vinden echter ook dat het initiatief eerst vanuit de leerlingen moet komen. Zij zien dit als een verbeterpunt voor de komende gesprekken. Aan de verbeterpunten, die door de leerling worden aangegeven, kan vervolgens de docent natuurlijk nog punten toevoegen. Tevens dient de docent feedback te geven over of hij het met deze punten eens is. Dit werd een enkele keer door de docent laten liggen.

### *Stap 6 (maken van afspraken) en stap 7 (afronding)*

Uit de geobserveerde gesprekken en de gesprekken met de docenten kwam naar voren dat de volgorde van de laatste twee stappen is veranderd ten opzicht van de aanbevolen stappen in de handleiding. De docenten hebben de leerling na stap 5 even buiten laten wachten. De docenten namen vervolgens de tijd om over de beoordeling te overleggen. De docenten zijn gezamenlijk tot een oordeel gekomen per vakonderdeel en tot een uiteindelijk eindoordeel. Vervolgens werd met de leerling de beoordeling besproken, waarna de afspraken met de leerling nog even werden nagelopen. Vervolgens werd het gesprek afgerond door een koppeling te maken met het POP-gesprek. De verkregen verbeterpunten in het gesprek moest de leerling verwerken in het POP voor het tweede thema. De docenten hebben de leerlingen nog niet op hun niveau (vmbo-t, havo of vwo) beoordeeld. Dit gebeurt vanaf het tweede thema.

Over de beoordeling waren de leerlingen allemaal tevreden. Het eindoordeel is de leerlingen meegevallen. Zij vonden dat ze eerlijk zijn beoordeeld. Onder de docenten zijn hierover echter de meningen verdeeld. Enkele docenten vinden hun gegeven oordeel correct. Maar een paar docenten geven aan dat zij de eerste gesprekken soepeler hebben beoordeeld dan de gesprekken die later zijn gevoerd. Doordat deze docenten aan de beoordelingsvorm zijn gaan wennen en/of de docenten een gesprek met een strengere collega hebben ervaren, zijn de laatste gesprekken strenger beoordeeld. Volgens de expert dient extra aandacht uit te gaan naar het voorkomen van het halo-effect. De expert raadde aan om blijvend twee docenten bij de beoordeling te betrekken, en om docenten van buiten de school in te zetten bij de beoordeling, zodat het niveau van de kinderen op basis twee (verschillende) referentiekaders (van docenten) worden beoordeeld.

## 6.3 Conclusies

### Maatregelen ondanks tevredenheid docenten

Al met al liepen de gesprekken op aardig wat punten wel anders dan in de handleiding werd beoogd. De docenten waren echter, ondanks de afwijkende uitvoering op enkele punten, tevreden over de handleiding. Zij hebben geen aanpassingen voorgesteld. De toepassing van de gegeven richtlijnen uit de handleiding moet echter nog wel worden verbeterd, zodat de eindgesprekken uiteindelijk in de gewenste vorm worden uitgevoerd. Doorvoor moeten extra maatregelen worden genomen, bijvoorbeeld in de vorm van extra ondersteuning.

De docenten hebben ervaring opgedaan door het voeren van de eerste serie eindgesprekken en hebben zich ontwikkeld. Zij hebben gestreefd om het eindgesprek op een zo goed mogelijke manier uit te voeren, waarbij de handleiding hen ondersteuning heeft geboden. Naast de ondersteuning door middel van de handleiding is ook gebleken dat de in de handleiding aanbevolen intervisie van belang is geweest. Enkele docenten hadden aangegeven dat door de aanwezigheid van een andere docent de eisen, die aan de leerlingen werden gesteld, opnieuw werden aangescherpt en het niveau waarop de docenten de leerlingen beoordeelden werd afgestemd.

Op basis van de formatieve evaluatie zijn er in de tweede versie van de handleiding geen grote veranderingen gemaakt, maar is wel geconcludeerd dat de handleiding op kleine punten moest worden aangepast of aangescherpt. Deze veranderingen hebben geen consequenties gehad voor de ontwerpeisen. Hieronder worden onderwerpen besproken die tot een verandering in de handleiding hebben geleid of die in de tweede versie van de handleiding extra zijn benadrukt.

### Wel of niet bieden van voorbereidingstijd

Uit de resultaten van de evaluatie is gebleken dat de leerlingen verschillend met hun voorbereiding zijn omgegaan. Het is natuurlijk niet eerlijk dat de ene leerling wel en de andere leerling niet de ruimte heeft gekregen om een voorbereiding te treffen. Het is sterk aan te bevelen dezelfde voorwaarden voor leerlingen te scheppen, zodat leerlingen over dezelfde mogelijkheden beschikken om zich eventueel op een gesprek voor te bereiden. Het Vathorst College dient een keuze te maken in het wel of niet aanbieden van voorbereidingstijd. Wanneer de leerling voorbereidingstijd krijgt, kan de leerling zijn portfolio doornemen voordat het eindgesprek gaat beginnen, zodat de leerling de inhoud tijdens het gesprek paraat heeft. Wat de school echter niet ambiëert is een voorbereiding waarin de leerling informatie, die niet door de leerling is verwerkt, uit het hoofd gaat leren. Wanneer de leerling geen voorbereidingstijd wordt gegeven, wordt dit stampwerk voorkomen. De leerlingen worden dan onverwachts voor het eindgesprek uitgenodigd. Hierbij zal de leerling, die zijn thema net klaar heeft, het voordeel hebben dat hij de inhoud van zijn portfolio nog goed kent. Wanneer de leerling echter enkele dagen later voor het gesprek wordt uitgenodigd is het mogelijk dat informatie is weggezakt.

Wanneer dus geen afspraken over de voorbereidingstijd worden gemaakt zal naar verwachting de tijd tussen het afronden van het thema en het eindgesprek per leerling verschillen. Dit verschil in voorwaarde is voor de betrouwbaarheid van het assessment niet wenselijk. Wanneer de school de leerlingen onder dezelfde voorwaarde wil beoordelen moet elke leerling een voorbereidingstijd worden gegeven van twee dagen. De leerling is verantwoordelijk om op de hoogte te zijn van de producten in zijn eigen portfolio. Dat de leerling twee dagen van te voren moet worden ingelicht over het tijdstip van het eindgesprek is als aanbeveling in de tweede versie van de handleiding opgenomen. Daarnaast komt aan de orde dat er niet te veel tijd moet zitten tussen portfolio-assessment en het eindgesprek. Hierdoor wordt voorkomen dat docenten niet meer op de hoogte zijn van de inhoud van het portfolio.

### Beoordelingsschaal portfolio-assessment en self-assessment

De zes-puntsschaal heeft tot verwarring geleid bij enkele leerlingen. Daarom zal tijdens de afsluiting van het volgende thema ervaring worden opgedaan met een andere schaal. Na op het Vathorst College verschillende schalen te hebben besproken, is besloten om op het assessmentformulier gebruik te maken van een schaal waarop in percentages van 1 tot 100 wordt beoordeeld. Deze schaal is reeds bij meerdere leerlingen bekend, benadrukt het streven om een opdracht voor 100 % in orde te maken, geeft de leerling zowel informatie over zijn goede als over zijn slechte resultaten, maar is wel erg gedetailleerd.

### Maken van afspraken

De docenten vonden de beschreven opbouw van de assessmentprocedure en de gespreksfasen in de handleiding erg logisch. De docenten hebben dan ook de verschillende gespreksfasen doorlopen (met uitzondering van stap 2), alhoewel de docenten de uitvoering van de verschillende fasen nog verder dienen te verbeteren en ontwikkelen, samen met de feedback- en de gespreksvaardigheden. De

docenten hebben echter tijdens de uitvoering van de laatste twee gespreksfasen (stap 6 en stap 7) een andere volgorde gebruikt. De leerlingen zijn na de eerste vijf gespreksfasen kort weggestuurd, zodat op dat moment de docenten konden overleggen over de beoordeling. Wanneer de leerling terug kwam kreeg de leerling zijn beoordeling. De beoordeling werd door de docent uitgelegd en kort gesproken. Daarna werden de afspraken doorgenomen, waarbij de docenten reeds de koppeling maakten naar de persoonlijke doelen. Vervolgens werd het gesprek afgerond. De docenten hebben over het algemeen deze volgorde aangehouden. De afspraken hebben de functie van een samenvatting gekregen aan het eind van het gesprek, waarmee de leerling direct aan de slag kan. Door de positieve ervaring van de docenten met deze wisseling van de laatste twee fasen is deze verandering in de handleiding meegenomen.

### **Belang van gesprekkencyclus**

Tijdens de eerste gesprekkencyclus hebben de docenten ervaren wat de consequenties zijn van het niet volledig doorlopen van de drie soorten gesprekken. De POP- en voortgangsgesprekken worden in de handleiding genoemd, maar zullen op een andere plek moeten worden uitgewerkt. Het belang van het volgen van de gesprekkencyclus wordt wel in de tweede versie van de handleiding extra benadrukt. Wanneer docenten de hele cyclus doorlopen, beschikken docenten al tijdens het leerproces over informatie over de leerling. Hierdoor kost de voorbereiding op het eindgesprek minder tijd.

### **Het assessment als kwaliteitscontrole in de vorm van performance assessment.**

In de meeste eindgesprekken werden alleen punten aangehaald die nog niet op het assessmentformulier beoordeeld waren of die sterk afwijkend waren van het self-assessment van de leerling. Het gesprek werd hierdoor minder inhoudelijk. Er werden door de docent losse vragen gesteld. Opvallend was dat hierdoor de docent veel aan het woord was om het gesprek te sturen. De docent dient echter een inhoudelijk gesprek te voeren over de prestaties van de leerlingen. Docenten dienen zich bewust te zijn dat de rollen omgedraaid zijn en dat de leerlingen zich moeten bewijzen. Hierover moeten de (nieuwe) leerlingen dan ook eenmalig worden ingelicht en moet in de informatievoorziening vooraf worden meegedeeld. In de tweede versie van de handleiding is dit extra benadrukt.

Daarnaast is in de tweede versie van de handleiding aangegeven dat het eindgesprek gezien moet worden als een performance assessment, waarbij de leerling in een realistische situatie of context over zijn producten spreekt. Het eindgesprek krijgt bijvoorbeeld de vorm van een sollicitatiegesprek, waarin de leerling moet solliciteren naar de functie als stadsgids. Op deze manier wordt het gesprek in een realistische situatie of context geplaatst, wordt het gesprek al snel inhoudelijk en wordt de leerling in een situatie geplaatst waarin hij zich moet bewijzen.

### **Kennis van en zicht op invulling van de thema's**

Wanneer docenten zich beperken tot hun eigen vakgebied, wordt de beoordeling opgesplitst in de verschillende vakken, terwijl samenhang juist het streven is. De docenten dienen daarom niet alleen over de eigen vakinhoudelijke kennis te beschikken, maar moeten kennis hebben van en zicht hebben op de gehele invulling van het thema. Daarbij blijft de docent altijd expert op eigen vakgebied en probeert zoveel mogelijk zijn expertise bij de beoordeling in te zetten en te gebruiken. De docenten staan hier positief tegenover en willen zich breder inzetten en oriënteren binnen de thema's. Echter de ervaring zal leren of dit ook voor de docenten uitvoerbaar is of dat de docenten zich moeten concentreren op kleinere gebieden zoals de vakdomeinen, bijvoorbeeld mens en maatschappij. In het prototype van de handleiding is de voorwaarde dat docenten kennis dienen te hebben van en zicht te hebben op de gehele invulling van het thema niet voldoende naar voren gekomen. In de tweede versie van de handleiding is dit extra benadrukt.



## 7. Discussie

*In dit laatste hoofdstuk wordt allereerst de opdracht, de gevolgde werkwijze en de uiteindelijke bevindingen samengevat en bediscussieerd. Tot slot worden conclusies getrokken en aanbevelingen geformuleerd, waarbij tevens aandacht wordt besteed aan een terugblik op het ontwerpproces en het gebruik van de handleiding.*

### 7.1 Doel, werkwijze en bevindingen

Binnen het vernieuwende onderwijsconcept van het Vathorst College wilde de school invulling geven aan eindgesprekken ter afsluiting van blokken vakoverstijgend, thematisch onderwijs, zodat passend bij het onderwijsconcept van de school het thema wordt afgesloten door middel van een valide en betrouwbaar beoordelingsinstrument. Ter ondersteuning bij het voeren van de eindgesprekken is de vraag ontstaan naar een handleiding. Tegen deze achtergrond is de volgende probleemstelling geformuleerd:

*Hoe eindgesprekken in te richten ter afsluiting van vakoverstijgende thema's voor de onderbouw van het Vathorst College?*

Om tot beantwoording van de probleemstelling te komen is een contextanalyse en literatuurstudie uitgevoerd. De contextanalyse richtte zich op de nieuwe onderbouw, het onderwijsconcept van het Vathorst College en ervaringen, ideeën en voorbeelden van (eind)gesprekken op andere scholen. De literatuurstudie richtte zich onder andere op de plaats van beoordelen in het onderwijsleerproces en op alternatieve assessments, waaronder het mondelinge assessment. Op basis van de contextanalyse en literatuurstudie zijn ontwerpeisen geformuleerd. Vervolgens is op basis van de ontwerpeisen een prototype van de handleiding ontwikkeld. Het prototype van de handleiding is in de praktijk aan een formatieve evaluatie onderworpen. Naar aanleiding van de evaluatie zijn enkele kleine aanpassingen gemaakt in de handleiding. Echter, de ontwerpeisen bleven gehandhaafd, doordat de gemaakte aanpassingen niet van invloed waren op de belangrijke gedachten achter de handleiding.

De beantwoording van de probleemstelling heeft geleid tot acht ontwerpeisen voor de inrichting van de eindgesprekken (zie box 7.1). Op basis van deze ontwerpeisen is een docentenhandleiding (zie bijlage) ontwikkeld, die docenten ondersteuning biedt bij het voeren van de eindgesprekken.

#### Box 7.1: Ontwerpeisen

- Het eindgesprek dient te passen binnen, en aan te sluiten op de visie en het onderwijsconcept van het Vathorst College.
- Het eindgesprek dient zich te richten op de persoonlijke doelen van de leerling.
- Het eindgesprek dient zowel een summatief als een formatief karakter te hebben.
- Zowel het product als het proces dient te worden betrokken bij de beoordeling.
- Het eindgesprek dient zich te richten op de beoordeling van zowel domeinspecifieke als generieke competenties.
- Het eindgesprek dient in combinatie met een portfolio-assessment te worden ingezet.
- Als input voor het eindgesprek dienen tevens resultaten van een self-assessment te worden ingezet.
- Het eindgesprek dient zo goed mogelijk te voldoen aan de eisen van validiteit, betrouwbaarheid, bruikbaarheid, uitvoerbaarheid en transparantie.

Met de introductie van de handleiding, die op basis van de ontwerpeisen en de evaluatie tot stand is gekomen, heeft het eindgesprek een duidelijke plek gekregen binnen het onderwijsleerproces. Met de handleiding wordt de docent ingeleid in de context van de eindgesprekken. Zo wordt de docent ingelicht over de plaats van het eindgesprek binnen de vakoverstijgende thema's en de gesprekkencyclus waarvan het eindgesprek deel uit maakt. Tevens wordt het tweedelige doel van de eindgesprekken uitgelegd. Met het eindgesprek dient namelijk een oordeel te worden gegeven over de mate waarin leerlingen hun persoonlijke doelen hebben bereikt en er dient naar de leerling te worden teruggekoppeld over de geleverde prestaties.

Vervolgens wordt met behulp van de handleiding aangegeven welke voorbereiding moet plaatsvinden voorafgaand aan het eindgesprek. Persoonlijke doelen dienen door de leerling te worden opgesteld, en het portfolio-assessment en self-assessment moeten worden uitgevoerd. De handleiding ondersteunt de aansluiting van het eindgesprek op het portfolio-assessment. De resultaten van het

portfolio- en self-assessment dienen te worden gebruikt als input voor het eindgesprek. De handleiding biedt aan docenten houvast bij het voeren van de eindgesprekken, waarin persoonlijke doelen beoordeeld worden, de geleverde prestaties besproken worden en zowel domeinspecifieke als generieke competenties naar voren moeten komen. In de handleiding wordt in zeven gespreksfasen uitgelegd hoe de docenten het gesprek vorm moeten geven. Er staan een groot aantal tips vermeld die de feedback- en gespreksvaardigheden van de docenten ondersteunen en die de betrouwbaarheid en validiteit van de beoordeling ten goede komen. De handleiding biedt tevens ondersteuning bij de follow-up (of te wel de nazorg) van het gesprek, waarbij het maken en nakomen van afspraken wordt benadrukt.

## 7.2 Conclusies en aanbevelingen

### Terugblik op de ontwerpaanpak

Terugkijkend op het gehele ontwikkelproces is zoals gezegd gebruik gemaakt van de communicatieve en pragmatische benadering. De allereerste intentie was echter om ook de instrumentele benadering in de ontwerpaanpak toe te passen. Deze is echter op de achtergrond gebleven, terwijl de communicatieve en de pragmatische benadering een belangrijke rol zijn gaan spelen. Door de waardevolle bijdrage van de gevolgde werkwijze en doordat deze goed aansluit bij de voorkeur van de auteur is dit in ieder geval voor de auteur bij vergelijkenswaardig ontwerpgericht onderzoek een gewenste ontwerpaanpak. De docenten hadden echter in een eerder stadium bij het ontwerpproces kunnen worden betrokken, zodat hun committent met de inrichting van het eindgesprek groter zou kunnen zijn geweest.

Om tot een antwoord op de probleemstelling te komen en een geschikte invulling te geven aan de docentenhandleiding zijn verschillende fasen tijdens het ontwikkelproces doorlopen. Tijdens de eerste kennismaking met de projectgroep werd geleidelijk aan duidelijk wat de school met de afstudeeropdracht en het eindgesprek voor ogen had, waardoor de probleemstelling kon worden geformuleerd, toegespitst op de vraag van de school. Het eindgesprek diende aan te sluiten op het onderwijsconcept en moest tevens zo valide en betrouwbaar mogelijk zijn. Echter, de plek, die het eindgesprek binnen het thema zou gaan krijgen, bleek voor de school nog niet helder. Dient het gesprek summatief of formatief te zijn? Wat voor vaardigheden, kennis of competenties wil de school beoordelen? En wat voor traject gaat er aan het eindgesprek vooraf?

Een contextanalyse en literatuurstudie is vervolgens uitgevoerd om tot concrete ontwerpeisen te komen. De gesprekken die tijdens de contextanalyse zijn gevoerd zijn zeer inspirerend geweest. Het was opvallend dat de ideeën en suggesties, die de andere scholen aandroegen voor de eindgesprekken aan het Vathorst College, vaak dicht bij de eigen ervaringen van de scholen lagen. De ideeën waren daarom divers en brachten verschillende mogelijkheden aan het licht. Om ervoor te zorgen dat de eindgesprekken goed aansluiten bij het onderwijs aan het Vathorst College in de onderbouw is in de contextanalyse de inhoud van de nieuwe onderbouw en het onderwijsconcept van het Vathorst College bestudeerd. Door betrokkenheid van de auteur bij een andere school voor de inrichting van de nieuwe onderbouw stond al veel van de benodigde kennis over de ontwikkelingen in de basisvorming ter beschikking. Voor de omschrijving van het onderwijsconcept van de school is allerlei bronmateriaal gebruikt, maar daarnaast is door de auteur zelf intensief kennis gemaakt met het onderwijs aan het Vathorst College, aangezien deze vanaf de start van de school in augustus 2005 als onderwijskundige aan de school werkzaam is geworden. Het Vathorst College heeft van de geboden vrijheden binnen de nieuwe onderbouw gebruik gemaakt, door een eigen onderwijsconcept te ontwikkelen.

De interviews aan de verschillende scholen en de analyse van de nieuwe onderbouw en het onderwijsconcept van het Vathorst College hebben tot de eerste zinvolle ontwerpeisen geleid. Naar aanleiding van de literatuurstudie zijn de ontwerpeisen uit de contextanalyse bevestigd of aangescherpt en zijn er enkele nieuwe ontwerpeisen aan de lijst toegevoegd. De oriëntatie op de literatuur is breed gestart, maar doordat de opdracht geleidelijk aan vorm kreeg, is vervolgens een specifieke literatuurstudie uitgevoerd en is veel bruikbare informatie verzameld.

Op basis van de ontwerpeisen, die uit de contextanalyse en literatuurstudie zijn voortgekomen, is de handleiding ontwikkeld. Daarvoor heeft de informatie uit de literatuurstudie op het gebied van betrouwbaarheid, validiteit en de feedback- en gespreksvaardigheden een grote bijdrage geleverd. Bij de ontwikkeling van de handleiding is gezocht naar een balans tussen aansluiting op het onderwijsconcept van de school en het streven naar een zo groot mogelijke validiteit en betrouwbaarheid.

Hoewel op de evaluatie op zich wel wat valt aan te merken (het vroege stadium waarin werd geëvalueerd en het aantal observaties en gevoerde gesprekken) waren desalniettemin de resultaten zeer waardevol. De observaties van de eindgesprekken brachten de verandering van de laatste twee gespreksfasen aan het licht. Uit de gesprekken met de leerlingen is gebleken dat zij niet dezelfde voorbereidingstijd hebben gehad, terwijl het sterk aan te raden is de leerlingen onder dezelfde voorwaarden te beoordelen. Tijdens de gesprekken met de docenten kwamen problemen rond hun voorbereiding naar voren. Naar aanleiding van de evaluatie zijn enkele kleine aanpassingen gemaakt in de handleiding. De ontwerpeisen bleven gehandhaafd.

### **Terugblik op het gebruik van de handleiding**

Met deze afstudeeropdracht is aan het Vathorst College een handleiding geïntroduceerd, waarmee invulling en richting wordt gegeven aan de eindgesprekken ter afsluiting van vakoverstijgende thema's aan het Vathorst College. Uit de evaluatie werd duidelijk dat de docenten tevreden waren over de handleiding. Zij hadden geen suggesties voor verandering of verbetering en vonden de gespreksfasen in een uitvoerbare en logische volgorde staan.

Echter de uitvoering van de eerste serie eindgesprekken is niet op alle punten uitgevoerd zoals beoogd. De gesprekken waren minder inhoudelijk van aard en werden drie weken later uitgevoerd dan gepland. Docenten bleken niet voldoende op de hoogte te zijn van de inhoud van alle betrokken vakgebieden binnen het thema en het eindgesprek maakte nog geen deel uit van de beoogde gesprekkencyclus met de POP- en voortgangsgesprekken. Docenten vergaten af en toe uit de handleiding het stappenplan met de gespreksfasen mee te nemen bij het eindgesprek, waardoor de eindgesprekken soms iets anders werden uitgevoerd dan bedoeld.

Een deel van de oorzaak van deze gespreksvoering ligt bij de docenten, die nog weinig ervaring hebben met het voeren van dergelijke gesprekken en juist hierin nog ervaring moeten opdoen. Daarnaast kan worden geconcludeerd dat het geven van een presentatie over de inhoud van de handleiding, het uitdelen van de handleiding, de training van gespreksvaardigheden en nabesprekingen van observaties niet genoeg is om docenten de handleiding eigen te laten maken en om ervoor te zorgen dat docenten zich committeren aan de inhoud van de handleiding. Een recent voorbeeld waarin nog onvoldoende commitment naar voren kwam, is een bespreking in half februari over de bevordering van leerlingen naar het volgende leerjaar. Tijdens die bespreking werd geconstateerd dat docenten niet voldoende op de hoogte waren van de consequenties van de beoordeling. Alle opdrachten die leerlingen hadden laten liggen mochten zij meenemen naar het volgende thema. De bedoeling is echter dat leerlingen belangrijke, themaspecifieke onderdelen moeten hebben afgerond, voordat zij met het volgende thema kunnen starten. Alleen onderdelen die niet themaspecifiek zijn, zoals het toepassen van de juiste interpunctie in teksten, zijn verbeterpunten die kunnen worden toegepast in het volgende thema. Om de onduidelijkheid over de consequentie van de beoordeling te verhelderen is dit nogmaals besproken en is er verwezen naar de handleiding waarin docenten deze informatie nogmaals kunnen nalezen.

Zoals al eerder genoemd was misschien commitment onder de docenten beter tot stand gekomen, wanneer zij eerder bij de ontwikkeling van de handleiding betrokken waren geweest, alhoewel in die tijd het team van het Vathorst College nog moest worden gevormd. De docenten zijn bij de handleiding betrokken vanaf het begin van schooljaar 2005-2006 en hebben hun ideeën en suggesties kenbaar kunnen maken tijdens de evaluatie. De docenten hebben daarnaast binnen een nieuwe school als het Vathorst College veel werk om zich over te buigen. Veel is in ontwikkeling en vraagt van docenten extra aandacht. Docenten hebben een druk programma waar de eindgesprekken een onderdeel van zijn. De eindgesprekken nemen echter een belangrijke plaats in binnen het onderwijsleerproces. Het eigen maken van het uitvoeren van de beoogde eindgesprekken en het commitment met de inhoud van de handleiding verdient dus nog de nodige aandacht.

### **Hoe nu verder?**

Inmiddels hebben de docenten drie series met eindgesprekken gevoerd en hebben leerlingen de eerste drie thema's afgerond. De docenten hebben ervaring opgedaan met het voeren van eindgesprekken, waardoor hun beeld van de eindgesprekken steeds duidelijker wordt. De docenten maken het voeren van eindgesprekken zich steeds meer eigen, waarbij echter een uitvoering zoals in de handleiding beschreven staat nog steeds voor docenten een streven is. De docenten zijn inmiddels ook gestart met het voeren van de POP- en voortgangsgesprekken, alhoewel het wel eens voor komt dat het POP-gesprek met het eerste voortgangsgesprek samenvalt, waardoor het eerste voortgangsgesprek komt te vervallen.

Het bleek al snel dat docenten behoefte hadden aan meer richtlijnen en ondersteuning bij de POP- en voortgangsgesprekken en dat extra professionalisering in het voeren van (eind)gesprekken gewenst is. Om ervoor te zorgen dat docenten direct betrokken zijn bij de ontwikkeling van de POP- en voortgangsgesprekken, dat de gespreksvaardigheden extra worden getraind, dat docenten zich de invulling van de eindgesprekken (zoals beoogd) verder eigen maken en dat het commitment met de invulling van de eindgesprekken bevordert, is samen met het CPS (organisatie voor onderwijsontwikkeling en advies) naar een geschikte training gezocht. Inmiddels is deze training van start gegaan met als basis de beschreven richtlijnen in de handleiding. Tijdens de eerste trainingsdag is kort de ontwikkelingspsychologie belicht, is een koppeling gemaakt naar het voeren van de verschillende gesprekken en is aandacht besteed aan de gespreksvaardigheden. De docenten hebben gewerkt aan een invulling van de POP- en voortgangsgesprekken, waarbij ook het eindgesprek nogmaals naar voren is gekomen. Tijdens de volgende trainingen wordt gewerkt met Video Interactie Begeleiding (VIB). Hierbij is de bedoeling dat docenten verschillende gesprekken opnemen op video, die vervolgens tijdens de training gezamenlijk worden bekeken en besproken. Ook de auteur van deze scriptie neemt deel aan de training door de begeleiding van twee leerlingen op zich te nemen en de verschillende gesprekken (waaronder het eindgesprek) indien mogelijk op video te zetten. Op deze manier kan niet alleen vanuit de verkregen kennis over eindgesprekken, maar ook vanuit opgedane ervaringen een bijdrage worden geleverd aan de ondersteuning en training van docenten.

Naast het gegeven dat docenten door middel van genoemde training de intervisie starten over het voeren van eindgesprekken zullen binnenkort ook expertgroepen ontstaan in een samenwerkingsverband met Unic, Quest, Corlaer College en het Amadeus Lyceum. Docenten zullen met elkaar in kleine groepjes ervaringen, ideeën en materiaal uitwisselen, waarbij naar verwachting ook het voeren van (eind)gesprekken aan bod zal komen. Het is aan te raden dat docenten zelf en met andere (externe) docenten reflecteren op hun ervaringen met de gesprekken. Het voeren van eindgesprekken zullen de docenten in de praktijk écht onder de knie moeten krijgen, maar een docent die hier door middel van reflectie een bewust proces van maakt, investeert in zichzelf. Reflectie zal docenten stimuleren tot het blijven verbeteren van de kwaliteit van de gesprekken.

Naast reflectie zal ook het blijven evalueren de kwaliteit van de gesprekken ten goede komen en zal de handleiding steeds moeten worden aangepast en verbeterd. Met de invoering van nieuwe assessmentmethoden in een schoolorganisatie, is evaluatie onontbeerlijk om te zorgen dat de kinderziekten worden uitgefilterd. Binnen deze ontwikkelopdracht is daarom een eerste evaluatie uitgevoerd, waaruit conclusies zijn getrokken, die hebben geleid tot bijstelling van de handleiding. De evaluatie is echter gebaseerd op de eerste ervaringen van docenten en leerlingen. De school beschouwde deze eerste serie eindgesprekken als een pilot. Het assessmentproces is ook niet op alle gebieden uitgevoerd zoals bedoeld. Het is daarom aan te bevelen om opnieuw een uitgebreide evaluatie uit te voeren, wanneer docenten meer ervaring hebben opgedaan met het voeren van de gesprekken, zoals beschreven in de handleiding. Er kan dan naar aanleiding van langere ervaring terug worden gekeken op de gevolgde procedure en de kwaliteit van de gevoerde eindgesprekken. Voor verdere ontwikkeling en aanpassing van de handleiding wordt daarom een pragmatische benadering aanbevolen, waarbij de handleiding wordt herzien en bijgesteld door deze in de praktijk te gebruiken en te evalueren.

Naar aanleiding van de reeds uitgevoerde evaluatie zijn de docenten op de hoogte gebracht van de belangrijkste conclusies. Echter, nu de resultaten zijn verwerkt in de tweede versie van de handleiding, dient deze handleiding onder de docenten te worden geïntroduceerd. Om het commitment met de handleiding onder de docenten te vergroten zal een aparte bijeenkomst worden gepland. Daarin zal de tweede versie van de handleiding worden doorgenomen en besproken en is er ruimte voor terugkoppeling. De introductie van de tweede versie is tevens de start van de volgende evaluatie.

Een andere ontwikkeling die op dit moment binnen het Vathorst College speelt en zeker invloed heeft op de uitvoering van de verschillende gesprekken binnen de school is de invoering van een digitaal portfolio. Het Vathorst College had een portfolio op het oog waarmee het portfolio-assessment en het self-assessment kon worden uitgevoerd, voorafgaand aan het eindgesprek. Echter door problemen met het internet en onduidelijkheden over de mogelijkheden en vrijheden binnen de structuur van het portfolio is dit instrument niet ingevoerd. Inmiddels is een ander digitaal portfolio naar voren gekomen, dat wellicht de wensen van de school beter kan realiseren. Met behulp van een digitaal portfolio kunnen docenten gemakkelijk de documenten van de leerling inzien ter voorbereiding op de gesprekken, kunnen de portfolio- en self-assessments digitaal worden uitgevoerd en wordt de

informatie-uitwisseling tussen docenten beter uitvoerbaar. Het is dan ook aan te bevelen om de ontwikkeling van het digitaal portfolio een hoge prioriteit te geven. Eén van de voorwaarden is dat de manier waarop docenten omgaan met informatie-uitwisseling eenduidig is. Wel moet worden opgemerkt dat een digitaal portfolio een middel is dat de assessmentprocedure ondersteunt en geen doel op zich is.

Wanneer in de toekomst de docenten veel ervaring hebben opgedaan met het effectief voeren van de gewenste eindgesprekken en de leerlingen goed in staat zijn om zelf het persoonlijk ontwikkelingsplan in te vullen en hun eigen doelen te formuleren, is het aan te raden om de POP- en eindgesprekken samen te voegen. De invulling van het gesprek zal daardoor veranderen, waardoor de handleiding tegen die tijd opnieuw moet worden herzien. Door het POP- en eindgesprek te combineren is het mogelijk om direct na de beoordeling een koppeling te maken naar het volgende thema door de nieuwe persoonlijke doelen te bespreken. De docent hoeft dan niet meer ter voorbereiding op een apart POP-gesprek de informatie uit het eindgesprek opnieuw door te nemen en hoeft slechts één gesprek te plannen. Hierdoor zal ruimte ontstaan voor een extra voortgangsgesprek. Bij een gekoppeld eind- en POP-gesprek dient de leerling zijn persoonlijke doelen voor het volgende thema mee te nemen. Aan het eind van het gesprek wordt het POP besproken en zullen de naar voren gekomen verbeterpunten aan het POP worden toegevoegd.

Momenteel vinden POP- en eindgesprekken gescheiden van elkaar plaats. Docenten kunnen zich hierdoor specifiek voorbereiden en concentreren op het doel van één gesprek. Daarnaast hebben leerlingen nog moeite met het invullen van het POP en is het voor de leerling momenteel nog niet verstandig om de afronding van het ene thema te laten samenlopen met de voorbereiding op het volgende thema. Alhoewel het samenvoegen van het POP-gesprek en het eindgesprek nu te veel van docenten en leerlingen vraagt, is het in de toekomst aan te raden deze samen te voegen.

## Referenties

Airasian, P.W. (1991). *Classroom Assessment*. New York: McGraw Hill.

Bax, A.E., & Berkel, H.J.M. van (1993). Beoordelen met een mondelinge toets. In A.E. Bax & H.J.M. van Berkel (eds.), *Beoordelen in het onderwijs. Een handleiding voor het construeren van toetsen en het evalueren van leerdoelen en onderwijsvormen* (pp.53-59). Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Berkel, A. van, Hofman, K., Kinkhorst G., & Lintelo, L. te (2003). *Competentie-assessment: De ontwikkeling en toepassing van self-, peer- en expert-assessments in het hbo: een praktijkvoorbeeld*. Utrecht: Lemma.

Berkel, H.J.M. van, & Starren, J. (1993). Beoordelen met studietoetsen. In H.J.M. van Berkel & A.E. Bax (eds.), *Beoordelen in het onderwijs. Een handleiding voor het construeren van toetsen en het evalueren van leerdoelen en onderwijsvormen* (pp. 13-19). Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. In M. Bierenbaum & F.J.R.C. Dochy (eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning process and prior knowledge* (pp.3-29). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Black, P.J. (1998). *Testing: friend or foe? The theory and practice of assessment and testing*. London: Falmer Press.

Blij, M. van der (2002). *Van competenties naar proeven van bekwaamheid*. Enschede: Universiteit Twente.

Darling-Hammond, L., Ancess, J., & Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action: Studies of schools and students at Work*. New York: Teachers' College Press.

Diephuis, R., & Kasteren, R. van (2003). *Scenario's voor een herontwerp van de basisvorming*. Utrecht: VVO.

Dousma, T., Horsten, A., & Brants, J. (1997). *Tentamineren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Driessen, E., & Tartwijk, J. van (2002). Toetsen met portfolio's. In H. van Berkel & A. Bax (eds.), *Toetsen in het hoger onderwijs* (pp.165 – 178). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Engelen, A., & Bergen, T. (2002). *Op zoek naar de kwaliteit van coachingsdialogen*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Erkens, T. (2002). Toetsen met open vragen. In H.J.M. van Berkel & A.E. Bax (eds.), *Toetsen in het hoger onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Gelder, L. van, Peters, J.J., Oudkerk-Pool, Th., & Sixma, J. (eds.) (1771). *Didactische analyse*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Hofstee, W.K.B. (1999). *Principes van beoordeling: methodiek en ethiek van selectie, examinering en evaluatie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Janssen-Noordman, A.M.B., & Merriënboer, J.J.G. van (2002). *Innovatief onderwijs ontwerpen, via leertaken naar complexe vaardigheden*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Molen, H.T. van der, Kluytmans, F., & Kramer, M. (1995). *Gespreksvoering, vaardigheden en modellen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Morssinkhof, H. (2003). *Een nieuwe school, een nieuwe manier van leren*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

- Ng, E., & C. Bereiter (1992). Three levels of goal-orientation in learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 1, 243-273.
- Plomp, Tj. (1982). *Onderwijskundige technologie: enige verkenningen*. Inaugurale rede. Enschede: Universiteit Twente, Faculteit Toegepaste Onderwijskunde.
- Rijkschroeff, L. (2003). Achtergronden van het curriculum. In H. Morssinkhoff, *Een nieuwe school, een nieuwe manier van leren* (pp. 29-35). Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Russell, T. (1994). *Effective feedback skills*. Londen: Kogan Page.
- Sanden, J. van der (2001). Opleiden vanuit een constructivistisch perspectief. In J.W.M. Kessels & R.F. Poell (eds.), *Human Resource Development, organiseren van het leren* (pp. 53-66). Groningen: Samsom.
- Shepard, L. (1994). The challenges of assessing young children appropriately. *Phi delta kappan*, 76(3), 206-213.
- Simons, P.R.J. (1990). *Transfervermogen*. Inaugurale rede. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Soudijn, K. (1994). *Het professionele gesprek*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Stiggins, R.J. (2005). *Student-involved assessment for learning*. New Jersey: Pearson Education.
- Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004). *Beweging in de onderbouw, voorstellen voor de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs, bijlagen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum. Verkregen op januari, 16, 2005, van <http://www.onderbouw-vo.nl>.
- Tummers, J. (1999). *Functioneringsgesprekken in het onderwijs*. Houten: EPN.
- Vathorst College (2004). *Onderwijsconcept*. Amersfoort: Vathorst College.
- Vathorst College (2005a). *Brochure*. Amersfoort: Vathorst College.
- Vathorst College (2005b). *Projectplan*. Amersfoort: Vathorst College.
- Verhagen, P.W. (2000). *Over het ontwerpen van onderwijskundig ontwerpers*. Inaugurale rede. Enschede: Universiteit Twente.
- Visscher-Voerman, J. I. A. (1999). *Design approaches in training and education: a reconstructive study*. Enschede: Universiteit Twente.
- Vleuten, C.P.M. van der, & Driessen, E.W. (2000). *Toetsing in probleemgestuurd onderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Webquests. (2005). *Wat is een webquest?* Verkregen op maart 14, 2006, van <http://www.webquests.nl/04web2htm>
- Wijnen, W.H.F.W. (1993). Beoordelen in het onderwijs. In H.J.M. van Berkel & A.E. Bax (eds.), *Beoordelen in het onderwijs. Een handleiding voor het construeren van toetsen en het evalueren van leerdoelen en onderwijsvormen* (pp. 7-12). Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.

## **Bijlage: handleiding eindgesprekken**



# **Eindgesprekken aan het Vathorst College**

**Handleiding**

Carlijn Goossen



# Inhoudsopgave

<b>1. Inleiding</b>	<b>5</b>
<b>2. Eindgesprek in het kort</b>	<b>5</b>
<b>3. Eindgesprekken in de context van het Vathorst College</b>	<b>6</b>
3.1 <i>Het eindgesprek ter afsluiting van een thema</i>	6
3.2 <i>Doel van het eindgesprek</i>	6
3.3 <i>Beoordeling van persoonlijke doelen</i>	7
<b>4. Voorbereiding op het eindgesprek</b>	<b>8</b>
<b>5. Voeren van het eindgesprek</b>	<b>9</b>
5.1 <i>Gespreksfasen in het kort</i>	9
5.2 <i>Opbouw van het eindgesprek</i>	11
5.3 <i>Gespreksvaardigheden</i>	14
5.4 <i>Feedback</i>	14
<b>6. Follow-up van het eindgesprek</b>	<b>15</b>
<b>7. Extra eisen mondeling assessment</b>	<b>16</b>
<b>Referentie</b>	<b>16</b>
<b>Bijlage 1. Persoonlijk ontwikkelingsplan</b>	<b>17</b>
<b>Bijlage 2. Assessmentformulier</b>	<b>19</b>



## 1. Inleiding

Dit boekje geeft handreikingen aan de docenten van het Vathorst College voor de inrichting van eindgesprekken ter afsluiting van elk thema. In hoofdstuk 2 staat kort en bondig weergegeven wat de beoordeling aan de hand van een eindgesprek inhoudt en met zich meebrengt. Vervolgens wordt deze informatie nader toegelicht in de daarop volgende hoofdstukken. Hoofdstuk 3 bevat informatie ter verduidelijking van het doel en de context van beoordeling. Vervolgens wordt in het vierde hoofdstuk aandacht besteed aan het proces dat plaatsvindt voorafgaand aan het eindgesprek. In hoofdstuk 5 wordt de opbouw van het daadwerkelijke gesprek met bijbehorende gespreks- en feedbackvaardigheden besproken. In hoofdstuk 6 wordt aandacht besteed aan de nazorg van het eindgesprek, waarna tot slot in hoofdstuk 7 nader wordt ingegaan op de validiteit en de betrouwbaarheid van een mondeling assessment.

## 2. Eindgesprek in het kort

In box 2.1 staat beschreven wat de beoordeling van leerlingen door middel van een eindgesprek inhoudt en met zich meebrengt:

### Box 2.1: Eindgesprek in het kort

Doel:	Het geven van een (eind)oordeel over de mate waarin leerlingen hun persoonlijke doelen hebben bereikt en het geven van hieruit voortkomende feedback.
Voorwaarden:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerling dient de opdrachten, per thema van 6 weken, voorafgaand aan het gesprek te hebben afgerond.</li> <li>• De leerling gaat pas het eindgesprek aan, wanneer verwacht wordt dat de leerling voor de beoordeling een voldoende zal halen. In principe haalt elke leerling voor het eindgesprek minimaal een voldoende.</li> <li>• De beoordelingscommissie dient uit twee capabele docenten te bestaan die samen zoveel mogelijk de vakgebieden, die in het thema zijn gerepresenteerd, dekken. De docenten dienen kennis te hebben van en zicht te hebben op de gehele invulling van het thema.</li> <li>• Voor de gesprekken dient voldoende tijd te worden ingeruimd en een geschikte locatie beschikbaar te zijn.</li> </ul>
Kenmerken:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zowel domeinspecifieke als generieke competenties komen terug in de door de leerling geformuleerde persoonlijke doelen. De mate waarin de doelen bereikt zijn wordt beoordeeld.</li> <li>• De persoonlijke doelen van de leerling zijn de gespreksonderwerpen.</li> <li>• Het eindgesprek dient aan te sluiten op het portfolio-assessment. Voor de eindbeoordeling wordt gekeken naar het eindgesprek zelf, maar ook naar de producten en prestaties die tijdens het thema zijn geleverd.</li> <li>• Tijdens het gesprek wordt feedback gegeven en worden afspraken gemaakt voor verandering en/of verbetering.</li> <li>• Elk thema kent een eindgesprek per leerling.</li> </ul>
Valkuil:	Het gesprek dient niet slechts ter vervanging van een schriftelijke repetitie. De docenten dienen gebruik te maken van de voordelen van een mondeling assessment, zoals de mogelijkheid tot doorvragen, richting geven, verdiepen, het vragen naar samenhang, verbanden en meningen en last but not least het geven van feedback.
Reminders:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De docent dient vooral de leerling aan het woord te laten.</li> <li>• Het gesprek dient geplaatst te worden in een realistische context of situatie.</li> <li>• De docent probeert samen met de leerling tot conclusies en oplossingen te komen. De docent heeft echter het laatste woord.</li> <li>• De docent zorgt ervoor dat uiteindelijk goede specifieke afspraken zijn gemaakt.</li> </ul>

Stappenplan  
assessment-  
procedure

1. De leerling verwerkt aan het begin van een thema (m.b.v. een docent) de themadoelen tot persoonlijke doelen door zijn of haar streefniveau en beginsituatie in de themadoelen te verwerken.
2. De leerling voert ter voorbereiding van het eindgesprek een self-assessment uit m.b.v. het assessmentformulier.
3. De twee docenten voeren het portfolio-assessment uit. De docenten vullen op basis van de prestaties van de leerling, die zichtbaar zijn gemaakt door middel van de bewijsstukken in het portfolio, onafhankelijk van elkaar (en van de leerling) het assessmentformulier in.
4. De docenten overleggen ter voorbereiding op het eindgesprek over hun bevindingen en komen tot overeenstemming en/of tot vragen voor de leerling om verduidelijking.
5. In het gesprek worden de assessmentformulieren van de docenten en leerling besproken en dient de leerling te bewijzen dat hij of zij de persoonlijke doelen bereikt heeft.
6. Door de doelen (één voor één) te bespreken wordt door de hoofdverantwoordelijke docent per doel een definitieve beoordeling gegeven op het streefniveau van de leerling.
7. Door de docent wordt feedback gegeven en er wordt samen met de leerling naar verbeterpunten, alternatieven en suggesties gezocht.
8. De definitieve beoordeling wordt, na overleg tussen de twee docenten, gegeven op een 4-puntsschaal met de betekenis matig, voldoende, goed of uitstekend.
9. De docent maakt met de leerling afspraken om de verbeterpunten aan te pakken.

### 3. Eindgesprekken in de context van het Vathorst College

#### 3.1 Het eindgesprek ter afsluiting van een thema

Om meer samenhang te realiseren tussen de te verwerken leerstof, waardoor leerlingen de leerstof beter leren en onthouden, is binnen het Vathorst College gekozen voor een thematische aanpak. In de thema's staan cultuurhistorische onderwerpen centraal, die chronologisch worden aangeboden. Verschillende vakken zijn in de thema's opgenomen, zoals aardrijkskunde, (kunst- en cultuur)-geschiedenis, wiskunde, science, biologie, techniek, verzorging en Nederlands.

Leerlingen werken gedurende zes weken binnen een thema aan opdrachten in de vorm van producten/prestaties, zoals een rondleiding door de stad Amersfoort en het maken van een brochure voor een reisorganisatie. De leerling is competent, wanneer hij of zij de opdrachten naar behoren heeft gemaakt of uitgevoerd. De competenties die van leerlingen verwacht worden, om een opdracht naar behoren af te sluiten, zijn zowel domeinspecifiek als generiek. Dit houdt in dat naast inhoudelijke kennis en vaardigheden, ook algemene vaardigheden van leerlingen worden verwacht, zoals overleggen en rapporteren. De beoordeling van de prestaties van de leerling vindt plaats aan het eind van elk thema in de vorm van een eindgesprek.

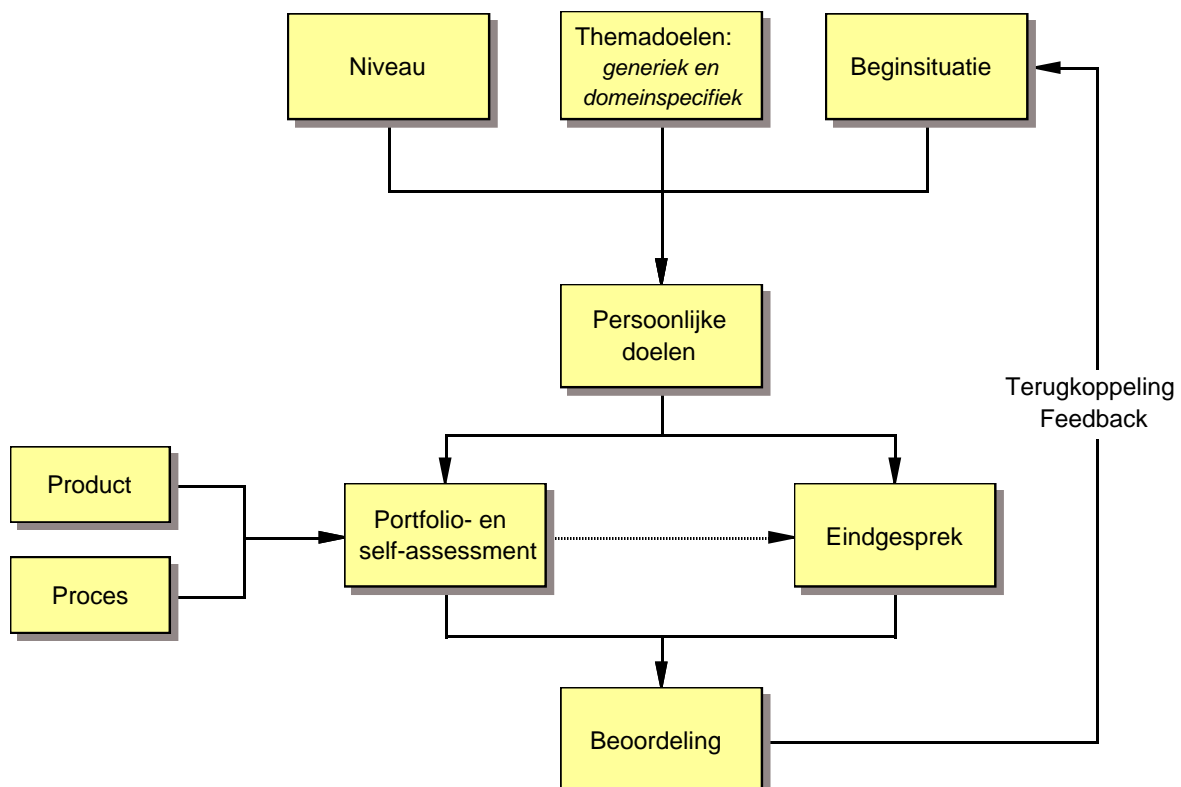
#### 3.2 Doel van het eindgesprek

Het eerste doel van het eindgesprek is het geven van een (eind)oordeel over de mate waarin leerlingen hun persoonlijke doelen hebben bereikt. De docenten en leerlingen krijgen zicht op de resultaten en de voortgang van de leerling. Een tweede doel is dat er terugkoppeling naar de leerling plaatsvindt voor wat betreft de geleverde prestaties. Er dient feedback te worden gegeven, die voortkomt uit de beoordeling van de leerling.

### 3.3 Beoordeling van persoonlijke doelen

Elk thema draagt op zijn eigen manier bij aan competentieontwikkeling. De competenties, die in een thema van leerlingen verwacht worden, zijn geconcretiseerd in de doelen van een thema (de themadoelen). Leerlingen werken naar de doelen toe, door via opdrachten aan prestaties/producten te werken, die hen in de vorm van een webquest worden aangeboden. Een WebQuest is een soort educatieve speurtocht voor zelfstandig (samen)werkende leerlingen, waarbij gebruik wordt gemaakt van informatiebronnen, die op het Internet te vinden zijn (Webquests, 2005). Binnen de opdrachten worden aan de leerling over het algemeen verschillende keuzemogelijkheden geboden. Hierdoor kan de leerling zelf de moeilijkheidsgraad van de opdracht beïnvloeden. De themadoelen zijn nog niet specifiek op niveau (vmbo-t, havo en vwo) geformuleerd, dienen voor de leerling begrijpelijk te zijn en moeten bij de start van elk thema aan de leerlingen zijn voorgelegd. Leerlingen stemmen vervolgens de themadoelen specifiek af op hun eigen niveau, behoeften en wensen door de themadoelen tot persoonlijke doelen te herschrijven. De leerling krijgt hierdoor een centrale plek binnen het onderwijs.

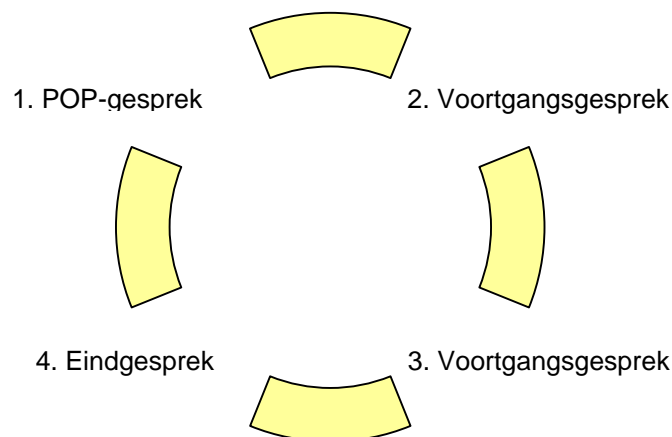
Figuur 3.1 laat zien op welke wijze de leerling tot persoonlijke doelen komt. Aan het begin van het (eerste) schooljaar aan het Vathorst College geven leerlingen aan op welk niveau zij het diploma willen halen (vwo, havo of vmbo-t). Bij dit streefniveau van de leerling hoort een bepaalde complexiteit, bijvoorbeeld de hoeveelheid verwerkte informatie, bronnen gebruik, werktempo, abstrahering-vermogen, zelfstandigheid, originaliteit en doorzettingsvermogen. Het schrijven van persoonlijke doelen doet de leerling door een voor hem (of haar) uitdagende complexiteit (passend bij het streefniveau) en de eigen beginsituatie in de themadoelen te verwerken. Hierdoor wordt duidelijk op welk niveau leerlingen de themadoelen willen uitvoeren. De leerlingen worden beoordeeld op het niveau, waarvoor zij zelf gekozen hebben. Daarnaast kunnen, naar aanleiding van de beginsituatie van de leerling, extra doelen aan de persoonlijke doelen worden toegevoegd, zodat leerlingen (wanneer nodig) extra aandacht aan een onderwerp kunnen besteden.



Figuur 3.1: Assessmentprocedure

Het is de taak van iedere leerling om deze persoonlijke doelen te formuleren en op te slaan in zijn of haar persoonlijk ontwikkelingsplan, ook wel POP genoemd (zie bijlage 1). Het POP krijgt een plek in het portfolio van de leerling. De leerling zal echter bij het formuleren van de persoonlijke doelen, zeker

in het begin, moeten worden begeleid door een docent. Het moment waarop een docent en leerling bij elkaar komen om (definitief) de persoonlijke doelen van de leerling vast te stellen noemen we een POP-gesprek. Nadat het POP-gesprek heeft plaatsgevonden, blijven de docenten de prestaties van de leerlingen gedurende het thema volgen. Dit doen de docenten door de leerlingen te begeleiden en door twee voortgangsgesprekken te voeren, zodat docenten al tijdens het leerproces van de leerling over informatie betreffende de voortgang van de leerling beschikken. Tijdens de voortgangsgesprekken wordt de voortgang bijgehouden en wordt door docenten feedback gegeven over de kwaliteit van de prestaties van de leerling op dat moment. Door de prestaties van de leerling te volgen komt zowel de leerling als de docent bij het eindgesprek niet meer voor grote verrassingen te staan en zijn docenten goed ingelicht ter voorbereiding op het eindgesprek. Het eindgesprek vormt samen met het POP-gesprek en de voortgangsgesprekken een gesprekkencyclus, dat elk thema moet worden doorlopen (zie figuur 3.2).



Figuur 3.2: Gesprekkencyclus

De leerling wordt, ter afsluiting van elk thema, beoordeeld op de persoonlijke doelen die hij of zij beschreven heeft. De beoordeling, die na afloop van het gesprek wordt gegeven, dient echter niet alleen op het gesprek te worden gebaseerd (zie figuur 3.1). Naast het eindgesprek dienen ook de resultaten van de opdrachten (de producten/prestaties) te worden meegenomen in de beoordeling van de leerling. Dit gebeurt in de vorm van een portfolio- en self-assessment. De (documentatie van de) prestaties bewaart de leerling in zijn of haar portfolio en zullen voorafgaand aan het eindgesprek worden beoordeeld. De prestaties kunnen zowel een vaardigheid zijn tijdens het leerproces, zoals overlegvaardigheden, als een product, bijvoorbeeld in de vorm van een boekje of brochure. Ook documenten zoals een logboek en een zelfevaluatie kunnen bewijsstukken zijn van de persoonlijke doelen en worden in het portfolio opgenomen en meegenomen bij de beoordeling. In het eindgesprek verifieert vervolgens de docent nogmaals de kwaliteiten van de leerling en bewijst de leerling wat hij weet, welke verbanden hij heeft gelegd, welke verklaring hij heeft voor de inhoud van zijn product en toont hij aan over welke competenties hij beschikt. De vragen die zijn voortgekomen uit het portfolio- en self-assessment kunnen worden gesteld en verbeterpunten en suggesties worden besproken. Door over de producten in gesprek te gaan wordt tevens het gevaar van het meeliften ondervangen.

#### 4. Voorbereiding op het eindgesprek

Hieronder worden enkele voorwaarden genoemd, die van belang zijn voor het voeren van eindgesprekken.

- Voordat de leerling het eindgesprek aangaat, dient de leerling de opdrachten te hebben afgerond.
- De leerling gaat pas het eindgesprek aan, wanneer verwacht wordt dat de leerling voor de beoordeling een voldoende zal halen. Elk thema moet minimaal met een voldoende worden afgesloten. Problemen met het bereiken van de persoonlijke doelen moeten eerder worden geconstateerd. Wel kan tijdens het eindgesprek worden geconstateerd dat toch een onderdeel onvoldoende is. De consequenties die worden verbonden aan het behalen van een onvoldoende voor een onderdeel van het thema worden besproken in het volgende hoofdstuk.
- Bij het eindgesprek zijn één leerling en twee docenten, die samen zoveel mogelijk de vakinhoudelijke kennis dekken, aanwezig. De docenten dienen kennis te hebben van en zicht te



hebben op de gehele invulling van het thema. Van de twee docenten is één de hoofdverantwoordelijke. Deze docent geeft sturing aan het gesprek en stelt de vragen, terwijl de andere docent het proces bewaakt en notities maakt.

- Andere voorwaarden zijn voldoende faciliteiten, zoals een ruimte waar docenten en leerlingen ongestoord het eindgesprek kunnen voeren en voldoende tijd, zodat alle leerlingen de kans krijgen zich tijdens het gesprek te bewijzen.

Ter voorbereiding op het voeren van het eindgesprek dienen enkele stappen te worden genomen. Het startpunt van de beoordeling is een portfolio-assessment door de docenten en een self-assessment door de leerling. Voor het portfolio-assessment dienen de twee docenten ter voorbereiding op het eindgesprek het portfolio van de leerling met de bewijsstukken te bekijken. De docenten verkrijgen op basis van de bewijsstukken (waaronder o.a. de prestaties en illustrerende documenten) inzicht in de mate waarin de leerling de doelen bereikt heeft. De docenten vullen, onafhankelijk, een assessmentformulier in. Op dit formulier staan de persoonlijke doelen van de leerling met daarachter een scorelijst op een schaal (een schuifbalk) met de percentages 1 tot en met 100 (zie bijlage 2). Ook de leerling dient voorafgaand aan het eindgesprek zijn of haar prestaties te beoordelen. Op het assessmentformulier beoordeelt de leerling zijn of haar persoonlijke doelen en voegt dit self-assessment toe aan zijn of haar portfolio.

In een voorbereidend gesprek tussen de docenten, bijvoorbeeld op de dag voorafgaand aan de gesprekken, bespreken de docenten de ingevulde assessmentformulieren en komen tot overeenstemming en/of tot vragen voor de leerling om verduidelijking. Er moet niet te veel tijd zitten tussen het portfolio-assessment en het eindgesprek, zodat docenten tijdens het eindgesprek goed op de hoogte zijn van de inhoud van het portfolio van de betreffende leerling.

#### *Aandachtspunten voorafgaand aan het eindgesprek*

Naast dat in voorgaande tekst stappen zijn genoemd, die docenten dienen te nemen bij de voorbereiding op het eindgesprek, dienen docenten tevens met de volgende aandachtspunten rekening te houden:

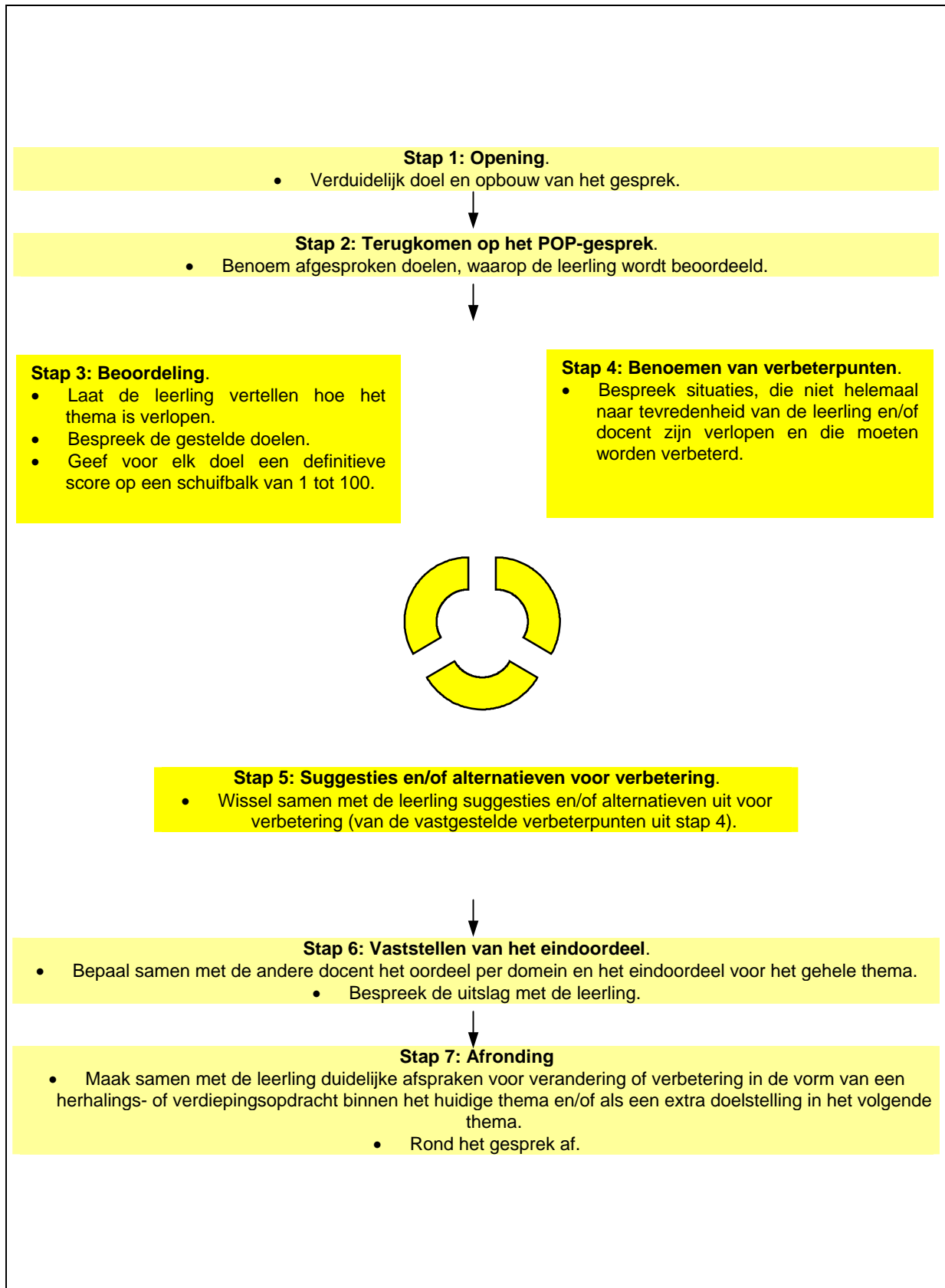
- Zorg, voorafgaand aan het thema, voor voldoende informatieverstrekking naar de leerlingen, waarin de opzet en de doelen van het thema samen met andere verwachtingen worden verduidelijkt. Leerlingen dienen bijvoorbeeld geïnformeerd te worden over de verwachting dat zij tijdens het eindgesprek de taak hebben om zichzelf te bewijzen. Het is aan te raden deze informatie zowel door middel van een instructie als op papier (en/of digitaal) te verstrekken.
- Zorg dat leerlingen twee dagen van tevoren worden ingelicht over het tijdstip van het eindgesprek, zodat alle leerlingen (minimaal) deze voorbereidingstijd krijgen.
- Zorg dat de leerlingen bij de start van het thema geen vragen meer hebben over het proces van beoordeling en over de te toetsen doelen.
- Behoud, terwijl de leerlingen aan het thema werken, een open relatie met de leerlingen (dit om een goede sfeer voor feedback te creëren, dit bevordert de acceptatie van kritiek).
- Zorg voor voldoende tijd voor zowel de voorbereiding, de gesprekken als voor de follow-up.
- Zorg dat bij aanvang van het gesprek de assessmentformulieren van de hoofdverantwoordelijke docent, zijn of haar collega en die van de leerling (met daarin de persoonlijke doelen van de leerling) paraat liggen.
- Zorg dat de opbouw en de inhoud van het te voeren gesprek helder is.

## **5. Voeren van het eindgesprek**

In dit hoofdstuk wordt de opbouw van het daadwerkelijke eindgesprek besproken, waarna aandachtspunten worden gegeven op het gebied van gespreksvaardigheden en het geven van feedback. Met deze aandachtspunten dienen docenten rekening te houden bij het voeren van de eindgesprekken.

### **5.1 Gespreksfasen in het kort**

Figuur 5.1 geeft in het kort weer welke gespreksfasen in het eindgesprek moeten worden doorlopen. Het figuur kan door de docent gebruikt worden als geheugensteun bij het voeren van de eindgesprekken.

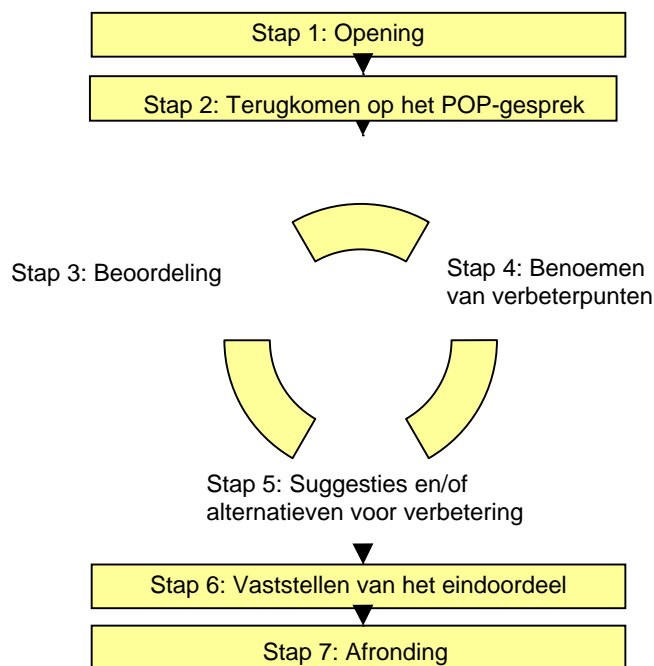


Figuur 5.1: Gespreksfasen in het kort

## 5.2 Opbouw van het eindgesprek

Tijdens het eindgesprek is de leerling en de hoofdverantwoordelijke docent aan het woord. De tweede docent bewaakt het proces. Hij/zij laat het gesprek en de beoordeling per onderdeel aan de hoofdverantwoordelijke docent over. De gespreksonderwerpen zijn de persoonlijke doelen uit het POP. Het gesprek dient geplaatst te worden in een realistische situatie of context. Het eindgesprek krijgt bijvoorbeeld de vorm van een sollicitatiegesprek, waarin de leerling solliciteert naar een baan als stadsgids of de leerling moet zijn gemaakte reisbrochure aan een reisorganisatie verkopen. Op deze manier wordt het gesprek snel inhoudelijk en komt de leerling in een situatie waarin de leerling moet bewijzen dat hij of zij de persoonlijke doelen heeft bereikt. De leerling dient daarom zoveel mogelijk aan het woord te zijn. Het is de taak van de docent om het gesprek, wanneer nodig, te sturen, te verdiepen en om in het gesprek naar samenhang, verbanden of meningen te vragen en feedback te geven. De mogelijkheid tot het plegen van dergelijke interventies van docenten zijn een groot voordeel van mondelinge assessments, en dienen te worden gebruikt, opdat docenten een helder beeld krijgen van de capaciteiten van de leerling. Met deze voordelen dient het gesprek niet slechts ter vervanging van een schriftelijke repetitie.

In figuur 5.2 staan nogmaals de fasen, die de docent tijdens het gesprek dient te doorlopen. De kern van het gesprek is de beoordeling (stap 3), de verbeterpunten (stap 4) en bijbehorende suggesties en alternatieven (stap 5). Met de cyclus wordt aangegeven dat deze drie stappen in genoemde volgorde kunnen worden uitgevoerd, maar tevens door elkaar kunnen worden toegepast.



Figuur 5.2: Opbouw eindgesprek

Hieronder worden de verschillende fasen nader toegelicht.

- *Stap 1: Opening*  
In deze eerste fase wordt de leerling op zijn of haar gemak gesteld, waarna het doel en de werkwijze kort wordt toegelicht.
  - o Start met de leerling op zijn of haar gemak te stellen.
  - o Verduidelijk het doel en de opbouw van het gesprek.
  - o Spreek de verwachtingen naar de leerling uit, zodat de leerling weet dat hij/zij moet bewijzen dat hij/zij de persoonlijke doelen heeft bereikt door inhoudelijk op de prestaties in te gaan.

- *Stap 2: Terugkomen op het POP-gesprek*  
 In deze gespreksfase wordt een relatie gelegd met het POP-gesprek en de in dat gesprek geformuleerde persoonlijke doelen. De beschreven doelen zijn de aandachts- of besprekpunten van het op dat moment te voeren eindgesprek.
  - Kom terug op belangrijke doelen uit het vorige gesprek.
  - Benoem de doelen die zijn afgesproken.
  - Benoem dat deze doelen de gespreksonderwerpen zijn voor dit eindgesprek en dat deze tevens de criteria zijn waarop de leerling zal worden beoordeeld.
  
- *Stap 3: Beoordeling.*  
 Hierin worden de prestaties van de leerling besproken en beoordeeld. Het assessmentformulier van de docenten en van de leerling wordt naast elkaar gelegd. De doelen die op het assessmentformulier staan (overgenomen uit het POP), worden in de context van een realistische situatie (bijvoorbeeld een sollicitatiegesprek voor de functie stadsgids) besproken, waarbij (nogmaals) wordt nagegaan of de leerling zijn/haar doelstellingen kan bewijzen. De resultaten van en de verschillen tussen de ingevulde assessmentformulieren van docenten en leerling leveren hierbij duidelijke gespreksonderwerpen op. Het is van belang om tijdens het gesprek na te gaan of de leerling inderdaad over de gestelde kennis en vaardigheden beschikt. Onduidelijke prestaties van of tijdens het uitvoeren van een opdracht worden verhelderd. Wanneer een leerling in staat is zijn of haar opgedane kennis en vaardigheden aan de docent te vertellen en uit te leggen, kan worden vastgesteld dat de leerling de leerstof beheerst.
  - Plaats het gesprek in een realistische situatie of context.
  - Laat de leerling vertellen hoe het thema is verlopen.
  - Vertel dat het self-assessment van de leerling (het assessmentformulier van de leerling) en de twee ingevulde assessmentformulieren van de docenten naast elkaar zijn gelegd en dat er één voor één inhoudelijk op de gestelde doelen wordt ingaan om tot een juiste beoordeling te kunnen komen.
  - Bespreek vervolgens in de context van een realistische situatie één voor één de gestelde doelen.
    - Vraag de leerling naar zijn/haar mening over zijn/haar prestatie.
    - Laat de leerling vertellen (eventueel ondersteund met beeldmateriaal) wat hij of zij heeft gedaan.
    - Laat de leerling zoveel mogelijk aan het woord.
    - Ga inhoudelijk in op hetgeen de leerling vertelt.
    - Vraag om verduidelijking van aanpak.
    - Vraag naar de motieven van aanpak.
    - Vraag naar samenhang en verbanden.
    - Ga na hoe ver de kennis van de leerling reikt, door dieper op de doelen in te gaan en naar verdieping te vragen.
    - Ga na of het antwoord van de leerling goed wordt begrepen.
    - Verdeel de te bespreken doelen over de tijd. Belangrijk geachte onderwerpen krijgen meer aandacht dan minder belangrijke.
    - Houd het gesprek op het juiste spoor, door het doel van het gesprek voor ogen te houden.
    - Ga na of de gespreksonderwerpen voldoende door de leerling zijn uitgediept.
    - Vraag niet door over onderwerpen die buiten de leerstof vallen.
  - Geef als hoofdverantwoordelijke docent per doel een eindbeoordeling op een definitief assessmentformulier, wederom op een schaal van 1 tot 100 procent. De docent is de expert en bepaalt het uiteindelijke oordeel. Het oordeel dient gegeven te worden op het streefniveau van de leerling. Oordeel slechts over de prestaties en uitspraken die vallen binnen de persoonlijke doelstellingen van het thema.
  
- *Stap 4: Benoemen van verbeterpunten.*  
 In deze fase worden specifieke situaties besproken, die niet helemaal naar tevredenheid van de leerling en/of docent zijn verlopen en die moeten worden verbeterd. Feedback dient te worden gegeven op specifieke situaties die niet naar tevredenheid van de leerling of docent zijn verlopen en die verbeterd zouden moeten/kunnen worden. Deze zogenaamde verbeterpunten vormen de input voor de vijfde fase. Echter wanneer mogelijk, dient de docent tevens feedback te geven op geconstateerde positieve situaties.
  - Wissel met de leerling de meningen uit over de prestaties van de leerling.

- Geef positieve feedback door de leerling te prijzen, wanneer de leerling iets goed heeft gedaan.
  - Vraag de leerling naar gewenste punten voor verbetering of verandering.
  - Formuleer tevens zelf punten voor verbetering of verandering door de leerling door middel van feedback het effect te laten zien van zijn of haar prestaties.
  - Maak de verbeterpunten bespreekbaar en geef informatie over de discrepantie tussen de prestaties van de leerling en de gevraagde persoonlijke doelen uit het POP.
- *Stap 5: Suggesties en/of alternatieven voor verbetering.*  
 In deze fase wisselen de leerling en de docent suggesties en/of alternatieven uit voor verbetering van de vastgestelde verbeterpunten uit de vorige fase.  
 Het eindgesprek moet elke leerling met een voldoende afsluiten. Wanneer echter wordt geconstateerd dat een (klein) onderdeel onvoldoende is of moet worden verbeterd, zal moeten worden gezocht naar suggesties en/of alternatieven om het verbeterpunt aan te pakken. De beoordeling van de persoonlijke doelen kan drie verschillende consequenties hebben voor de leerling:
    - *de leerling doet een onderdeel van het thema over.* Wanneer de, binnen het thema, niet bereikte, (domeinspecifieke) doelen van belang zijn voor de voortzetting van het onderwijs en het behalen van de kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs en/of exameneisen, moet de leerling dit onderdeel alsnog onder de knie krijgen en moet het dus worden overgedaan of worden verbeterd.
    - *de leerling verwerkt niet bereikte (generieke) doelen in de persoonlijke doelen van het volgende thema.* Wanneer niet-behaalde doelen, zoals overleggen of samenvatten, in een nieuw thema kunnen worden uitgevoerd en het overdoen van een onderdeel van een thema geen toegevoegde waarde heeft, dient de leerling deze niet-bereikte doelstellingen te verwerken in de nieuwe persoonlijke doelen van het volgende thema.
    - *de leerling heeft alles 'naar behoren' afgerond en kan zonder extra aantekening met het nieuwe thema starten.* Wanneer de leerling alle doelen naar behoren heeft afgerond, hoeft de leerling geen onderdelen over te doen en doelen mee te nemen naar het volgende thema.
- Houd als docent bij het uitwisselen van suggesties en/of alternatieven met de volgende punten rekening:
- Probeer samen tot ideeën voor verandering en verbetering te komen.
  - Stimuleer de leerling tot het bedenken van alternatieven.
  - Denk samen hardop na over alternatieven en suggesties.
  - Ondersteun de alternatieven en suggesties met argumenten.
  - Probeer een oplossing te vinden waar zowel docent als leerling zich in kunnen vinden.
  - Bepaal als docent uiteindelijk welke suggesties en/of alternatieven geschikt zijn en moeten worden toegepast.
- *Stap 6: Vaststellen van het eindoordeel.*  
 De docenten overleggen met elkaar (zonder de leerling) over het eindoordeel van de leerling. De prestaties van de leerling op het thema worden per vak/domein en tot slot als geheel beoordeeld op een 4-puntsschaal. De leerlingen kunnen het eindgesprek alleen met een voldoende afronden. De vier scoremogelijkheden hebben daarom de volgende betekenis: 1= matig, 2= voldoende, 3= goed, 4= uitstekend. De (hoofdverantwoordelijke) docent bespreekt vervolgens de uitslag met de leerling. De docent licht de beoordeling toe en geeft de leerling de mogelijkheid vragen te stellen.
    - Laat de leerling buiten de kamer even wachten.
    - Bespreek met de andere docent de beoordeling van de leerling. Kom eerst onafhankelijk van elkaar tot een oordeel en kom vervolgens samen tot een conclusie.
    - Laat de leerling weer binnen. Geef de beoordeling met daarbij een toelichting.
    - Geef de leerling de mogelijkheid vragen te stellen.
- *Stap 7: Afronding*  
 Voor eventueel een verbetering in een herhalings- of verdiepingsopdracht van het huidige thema en/of voor een extra doelstelling in het komende thema worden afspraken gemaakt. Deze afspraken zullen een samenvatting zijn van de besproken verbeterpunten en suggesties. Vervolgens rond de docent het gesprek af.
    - Maak samen duidelijke afspraken voor verandering of verbetering:

- Vraag de leerling naar aanleiding van de besproken verbeterpunten en suggesties naar de te maken afspraken.
- De leerling formuleert de afspraken.
- Formuleer, wanneer nodig, ook als docent afspraken.
- Zorg dat de afspraken genoteerd worden door de tweede docent.
- o Vraag aan de leerling hoe hij of zij het gesprek vond gaan.
- o Sluit het gesprek af.

### 5.3 Gespreksvaardigheden

De docent wordt geacht het gesprek in goede banen te leiden. Ter ondersteuning bij deze taak worden enkele te gebruiken gesprekstechnieken, aandachtspunten voor non-verbale communicatie en luistertechnieken belicht.

#### *Gesprekstechnieken*

- Neem een neutrale houding aan en praat niet (te veel) mee.
- Geef de leerling de tijd om (over een vraag) na te denken.
- Spreek in termen van concreet gedrag.
- Verdiep het gesprek door het stellen van verschillende soorten vragen. Gebruik, wanneer nodig, vragen die richting aan een gesprek geven en vragen die tot meer diepgang leiden.
- Vermijd vragen met misleidende informatie en formuleringen.
- Vermijd suggestieve vragen, waarbij de leerling de woorden in de mond worden gelegd.
- Vermijd de meervoudige vraag, waarin meerdere dingen tegelijk gevraagd worden.
- Vermijd het geven van extra toelichting, waardoor het antwoord wordt 'weggegeven'.
- Vat af en toe in eigen bewoordingen samen wat de leerling gezegd heeft.
- Zorg dat de hoofdverantwoordelijke docent het gesprek voert en de collega aantekeningen maakt.

#### *Non-verbale communicatie*

- Zorg dat verbaal en non-verbaal gedrag congruent is aan elkaar. Non-verbale communicatie kan de leerling stimuleren te praten. Zo dient het vragen naar verdieping non-verbaal te worden ondersteund, bijvoorbeeld door een open houding aan te nemen (geen armen over elkaar), regelmatig oogcontact te zoeken en mee te knikken.
- Wees alert op de non-verbale communicatie van de leerling, aangezien deze informatie geeft over de manier waarop de leerling in het gesprek zit. Wanneer een leerling bijvoorbeeld geen oogcontact maakt, zal de leerling zich waarschijnlijk niet op zijn of haar gemak voelen.

#### *Luistertechnieken*

- Kijk de leerling regelmatig aan.
- Neem een geïnteresseerde houding aan (voorovergebogen naar de leerling).
- Moedig de leerling aan en geef bevestiging door mee te knikken en instemmend te antwoorden.
- Luister actief (luisteren, doorvragen en samenvatten).
- Let op het stemgebruik, zoals het gebruik van stemvariatie in volume, toonhoogte en tempo.
- Stel vragen ter controle.

### 5.4 Feedback

Bij het geven van feedback dient de docent met de volgende punten rekening te houden:

- Geef negatieve feedback wanneer iets moet verbeteren en/of veranderen.
- Wanneer de leerling iets goed gedaan heeft, aarzel dan niet positieve feedback te geven door de leerling te prijzen.
- Geef feedback bij motivationele problemen.
- Zorg dat de feedback specifiek is. Houd het kort en feitelijk. De feedback dient te verwijzen naar specifieke situaties.
- Wees eerlijk en direct. Draai er niet omheen.
- Wees alert op signalen van leerlingen, zodat kan worden overwogen de feedback te continueren of te stoppen.
- Houd rekening met de verschillende achtergronden, de verschillende culturen van leerlingen, aangezien vanuit andere culturen verschillend op feedback kan worden gereageerd.

- Zorg dat, wanneer mogelijk, de feedback een balans is van negatieve en positieve feedback.
- Zorg dat de feedback objectief is, zorg daarvoor dat de feedback zich richt op waarneembaar gedrag en niet op de persoon.
- Zorg dat de feedback voor de leerling begrijpelijk is. Gebruik dus niet te veel vakjargon.
- Zorg dat de feedback bespreekbaar is. De leerling dient inspraak te hebben. De leerling dient betrokken te zijn bij de ideeën voor verbetering. Echter de docent heeft het laatste woord.
- Zorg dat, wanneer mogelijk, de feedback vergelijkbaar is met eerder geleverde prestaties.
- Zorg dat de feedback en de daaruit voortkomende afspraken voor de leerling uitvoerbaar zijn.
- Gebruik **niet** de prijzen-kritiseren-prijzen-sandwich (waarbij eerst wordt geprezen, dan kritiek volgt en afgesloten wordt met een positieve opmerking) wanneer leerlingen deze formule doorzien.
- Vermijd het woord 'maar' tussen twee verschillende stukjes feedback, waarvan de ene prijzend en de ander kritiserend is. Wanneer meer dan één opmerking wordt gemaakt, maak deze opmerkingen dan apart in verschillende zinnen.
- Degene die feedback geeft moet ook bereid zijn feedback te ontvangen.

## 6. Follow-up van het eindgesprek

Met de follow-up van het eindgesprek worden de acties bedoeld die na afloop van het gesprek moeten plaatsvinden. Voor een goede follow-up zullen de volgende stappen moeten worden genomen:

- Zorg voor een korte verslaglegging van het gesprek:
  - Beschrijf tot welke beoordeling de docenten gekomen zijn en waarom.
  - Maak een overzicht van de gemaakte afspraken.
- Neem, wanneer afspraken tot eigen actiepunten leiden, de afspraken over in eigen agenda.
- Bij aanvang van een nieuw thema is het opnieuw aan de leerling om de nieuwe themadoelen te verwerken tot zijn of haar persoonlijke doelen. Daarbij moet de leerling rekening houden met tijdens eerdere eindgesprekken gemaakte afspraken. Deze afspraken veranderen de beginsituatie van de leerling voor het volgende thema. Wanneer de leerling aan het volgende thema mag beginnen, maar nog een doel uit het vorige thema in het nieuwe thema moet bereiken, dient de leerling dit doel te verwerken in zijn nieuwe persoonlijke doelstellingen. Controleer daarom of de afspraken over de nog te bereiken doelen terugkomen in de nieuwe persoonlijke doelen in het POP van de leerling.
- Bepaal welke leerling extra ondersteuning kan gebruiken.
- Zorg dat door de docenten de gemaakte afspraken worden nagekomen.
- Zorg dat de leerlingen de gemaakte afspraken nakomen:
  - Spreek leerlingen aan op gedrag als zij zich niet aan afspraken houden.
  - Geef positieve feedback, wanneer leerlingen wél de afspraken nakomen.

### *Evaluatie*

Om ervoor te zorgen dat de kwaliteit van de gesprekken wordt verbeterd en bewaakt en van de gevoerde gesprekken wordt geleerd, is het noodzakelijk om aandacht te besteden aan de evaluatie van de eindgesprekken.

- Maak van elke serie gesprekken een korte evaluatie, waarbij gelet wordt op de opbouw van het gesprek en op genoemde aandachtspunten over gespreksvaardigheden en feedback.
- Zorg dat met regelmaat een derde persoon het functioneren observeert. Bespreek met hem of haar de gesprekken en de van deze derde persoon ontvangen feedback.
- Alleen de hoofdverantwoordelijke docent geeft tijdens het eindgesprek een oordeel per doel. De docent is daardoor tijdens het gesprek al in staat de leerling feedback te geven. Laat ook door de tweede docent regelmatig het assessmentformulier tijdens het gesprek invullen. Het definitieve assessmentformulier van de hoofdverantwoordelijke docent kan na afloop van het assessment met het assessmentformulier van de tweede docent worden vergeleken en besproken.
- Waarborg overeenstemming in de wijze waarop de eindgesprekken worden gevoerd en beoordeeld door in gesprek te blijven met docenten onderling
- Waarborg het niveau van de leerlingen door met regelmaat externe deskundigen in te zetten, bijvoorbeeld in de vorm van een visitatiecommissie.

## 7. Extra eisen mondeling assessment

Bij het geven van een beoordeling in de vorm van een eindgesprek worden, evenals bij andere toetsvormen, eisen gesteld, zoals validiteit (de mate waarin het assessment meet wat men ermee beoogt te meten), betrouwbaarheid (de mate waarin de resultaten van een toets 'waar' zijn), bruikbaarheid en transparantie. Bijbehorende eisen staan zoveel mogelijk verwerkt in de voorgaande hoofdstukken, zodat de eisen genoemd worden in de fasen van het gesprek waar ze van toepassing zijn. Echter hieronder worden nog enkele extra eisen genoemd.

### *Validiteit*

- Waarborg dat de persoonlijke doelen in het POP de activiteiten van de leerlingen reflecteren.
- Zorg ervoor dat de te toetsen doelstellingen zoveel mogelijk naar inhoud en niveau in het eindgesprek vertegenwoordigd zijn. Zorg er dus voor dat de inhoud van de vragen is afgestemd op de te beoordelen persoonlijke doelen. Houd hiervoor de gespreksonderwerpen op het assessmentformulier paraat.

### *Betrouwbaarheid*

- Zorg dat vragen onafhankelijk van elkaar zijn. Wanneer een leerling de eerste vraag niet weet, moet het voor de leerling wel mogelijk zijn de volgende vraag te beantwoorden.
- Stel een voldoende aantal vragen.
- Plan niet te veel gesprekken op een dag.
- Wees bewust van de subjectiviteit bij beoordeling, wees alert op voorkeuren voor eigenschappen van leerlingen.
- Wees alert dat een eerder gegeven oordeel niet fungeert als anker voor verdere interpretaties.

## Referentie

Webquests. (2005). *Wat is een webquest?* Verkregen op maart 14, 2006, van <http://www.webquests.nl/04webq2.htm>



## Bijlage 1. Persoonlijk ontwikkelingsplan

Naam:  
Datum:  
Mentorgroep:  
Thema:

### Op welk niveau wil je aan het thema werken?

Vmbo-t   
havo   
vwo

### Verbeterpunten

*Waarschijnlijk zijn er in je eindgesprek punten besproken die je in dit thema wilt of moet verbeteren. Schrijf hieronder deze verbeterpunten op:*

.....

### Themadoelen

*Schrijf hieronder op wat je wilt leren in dit thema. Houd daarbij rekening met het niveau waarop je wilt werken. Denk ook aan de inhoud van de (deel)prestatie en de aandachtspunten bij het thema.*

.....

**Persoonlijke doelen**

*Hieronder schrijf je doelen op, die voor jou belangrijk zijn om tijdens dit thema extra te leren. Bijvoorbeeld een onderwerp in het thema dat je interessant vindt, iets dat je extra wilt oefenen, iets dat je nog beter wilt kunnen of misschien wel iets dat je belangrijk vindt, maar wat je nog niet zo goed kan.*

**Wat ga je (stap voor stap) doen om in dit thema je doelen te bereiken?**

**Wanneer ga je dat doen?**

**Met wie ga je samenwerken en overleggen?**

## Bijlage 2. Assessmentformulier

### Assessmentformulier Leerling / Docent \*

Naam: Datum: Mentorgroep: Thema:	
<b>Niveau</b> Vmbo-t <input type="checkbox"/> havo <input type="checkbox"/> vwo <input type="checkbox"/>	
<b>Verbeterpunten</b>	
.....	1% -----100%
.....	1% -----100%
.....	1% -----100%
.....	1% -----100%
.....	1% -----100%
<b>Themadoelen</b>	
.....	1% -----100%
.....	1% -----100%
.....	1% -----100%
.....	1% -----100%
.....	1% -----100%
.....	1% -----100%
.....	1% -----100%
<b>Persoonlijke doelen</b>	
.....	1% -----100%
.....	1% -----100%
.....	1% -----100%
.....	1% -----100%
<b>Eindoordeel:</b>	<b>matig – voldoende – goed – uitstekend*</b>

\* doorhalen wat niet van toepassing is.