

Formatief evalueren met leesgesprekken

*Auteurs: Joanneke Prenger
en Derjan Havinga*

Formatief evalueren binnen het leesonderwijs is waardevol (Hattie, 2013; Damhuis, 2015). Deze evaluatievorm blijkt effectief voor het verbeteren van het leerproces van kinderen. Om zo'n leerproces in kaart te brengen kan een leraar kind- of leergesprekken voeren. Leesgesprekken zijn een uitgewerkte vorm van zo'n leergesprek. Het zijn gesprekken over lezen die je als leraar (of andere gespreksleider) voert met individuele leerlingen of met groepjes leerlingen. Door deze gesprekken over lezen krijgen leerling en leraar informatie om te bepalen welke vervolgactie nodig is om de leerling nieuwe doelen in zijn of haar leesontwikkeling te laten bereiken. In dit artikel beschrijven de auteurs hoe je via leesgesprekken de leesontwikkeling van leerlingen kunt volgen en een stapje verder kunt brengen.

“De leesprestaties van leerlingen zijn over het algemeen groter als leerkrachten hun leesontwikkeling formatief evalueren. Daarnaast blijkt dat deze wijze van volgen ook bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van de leraren zelf.”

“Wat is dat nou toch voor een boek dat jij daar hebt, Reza?”, vraagt de gespreksleider. Reza heeft net een kookboek van de boekentafel gepakt en bladert er nieuwsgierig doorheen. Hij wijst op een afbeelding. “Deze jongen gaat iets drinken.” Hij bladert verder naar de volgende bladzijde. “En hier gaat hij een broodje eten.” Hij bladert verder. “En dan gaat hij nog wat kopen, en dan gaat hij nog meer eten!”

Dit fragment van Reza uit groep 1-2 laat zien dat de kleuter het tekstgenre ‘kookboek’ nog niet (her)kent: hij beschrijft de plaatjes alsof hij een verhalend boek in handen heeft. Als je een dergelijke ontdekking doet als leraar in een gesprek met een leerling (leerling herkent een genre nog niet), dan biedt dit een mooi aanknopingspunt om de leerling een stap verder te helpen in zijn of haar leesontwikkeling: als vervolgstap kun je de leerling op verschillende soorten teksten wijzen en hem bijvoorbeeld de verschillen tussen verhalen en recepten laten verkennen.

Een dergelijke activiteit, gericht om het toekomstig leerproces van leerlingen te verbeteren, is een voorbeeld van formatieve evaluatie. Onder formatieve evaluatie vallen alle activiteiten waarbij leerpres-

taties van leerlingen in kaart gebracht worden, geïnterpreteerd worden door leerkrachten, leerlingen en hun klasgenoten, en gebruikt worden om betere beslissingen te nemen over de vervolgstappen (Black en Wiliam, 1998; 2009). De vervolgstappen kunnen op deze manier beter gefundeerd worden dan wanneer deze gegevens niet waren verzameld. We geven in dit artikel voorbeelden waarbij vanuit de gesprekken aanwijzingen naar voren komen over de onderwijsbehoeften van de kinderen en de vervolgstappen die een leerkracht daarbij in het onderwijsaanbod zou kunnen zetten. Het gaat hierbij om voorbeeldreacties; we willen niet de suggestie wekken dat op grond van een gesprek (of fragment) onderwijsbehoeften kunnen worden vastgesteld.

In het vorige nummer van *Tijdschrift Taal* ging Carmen Damhuis in op de vraag wat formatieve evaluatie inhoudt en of deze manier van evalueren effectief is (Damhuis, 2015). Damhuis beschrijft in dat artikel dat summatief evalueren nog steeds de meest voorkomende manier van toetsen in het onderwijs is, maar dat uit onderzoek blijkt dat formatief evalueren in het leesonderwijs heel waardevol is:

de leesprestaties van leerlingen zijn over het algemeen groter als leerkrachten hun leesontwikkeling formatief evalueren. Daarnaast blijkt dat deze wijze van volgen ook bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van de leraren zelf: ze krijgen meer inzicht in de leesontwikkeling van hun leerlingen en hoe ze die leesontwikkeling succesvol kunnen begeleiden (Parr & Timperley; Brookhart, Moss & Long; Witmer, Duke, Billman & Betts in Damhuis, 2015).

Formatieve evaluatie kan dus aantoonbaar zorgen voor een kwaliteitsverhoging van het leesonderwijs. Maar hoe doe je dat? En welke vormen van evalueren kun je daarvoor gebruiken?

Leesgesprekken

Leesgesprekken zijn gesprekken over lezen die je als leraar (of andere gespreksleider) voert met individuele leerlingen of met groepjes leerlingen. De gespreksleider én de leerling krijgen met deze gesprekken zicht op de leesontwikkeling van de leerling. In deze gesprekken vertelt de leerling hoe hij leest, wat zijn leesvoorkeuren zijn, hoe het leesonderwijs op school verloopt en over hoe hij dat zelf ervaart.

De interactie over lezen staat in een leesgesprek centraal. Dat betekent dat er in een leesgesprek nauwelijks wordt gelezen of voorgelezen, behalve als een kind dit spontaan doet. De gespreksleider stelt allerlei vragen binnen onderwerpen die verwant zijn aan lezen. Vaak wordt er tijdens een leesgesprek gewerkt met een tafel met allerlei verschillende boeken die de kinderen mogen pakken en bekijken: ze mogen erin bladeren en kunnen zo laten zien welke boeken ze zouden kunnen en willen lezen. De gespreksleider legt daarbij boeken uit verschillende genres op tafel met als doel

“Doel van het leesgesprek is dat leerlingen zelf grip krijgen op hun leesontwikkeling en samen met de leraar plannen maken over wat de volgende stap daarin is.”

de leerling hiermee te stimuleren om over lezen te praten. Door in een dergelijke setting aan een leerling te vragen: “Kijk eens naar deze boeken. Welke spreken je aan of welke zou je zelf al kunnen lezen?” worden leerlingen uitgedaagd zichzelf te evalueren, een belangrijk aspect van formatieve evaluatie (Black en William, 2009).

Leesgesprekken als vorm van formatieve evaluatie

Doel van het leesgesprek is dat leerlingen zelf grip krijgen op hun leesontwikkeling en samen met de leraar plannen maken over wat de volgende stap daarin is. Door deze formatieve evaluatie van het lezen krijgen leerling en leraar informatie om te bepalen welke vervolgstap nodig is om de leerling nieuwe doelen te laten bereiken. Deze informatie kan daarmee dus helpen om het onderwijsaanbod meer af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Dit biedt mogelijkheden om leesonderwijs op maat te geven: leerlingen krijgen zelf zicht op hun persoonlijke leesontwikkeling en hoe deze ontwikkeling verbeterd kan worden.

In 2013 zijn door SLO (in samenwerking met basisschool De Gielgoorde en Stichting Taalvorming) dit soort leesgesprekken met leerlingen opgenomen. De leesgesprek-

ken zijn verzameld op vier basisscholen in Amsterdam, Utrecht en Friesland, met leerlingen uit groep 1 tot en met groep 8. Gemiddeld duurden de gesprekken 30 tot 40 minuten. Alle gesprekken zijn opgenomen met een onbediende camera. In totaal zijn zo'n 90 gesprekken op deze manier verzameld: met sterke en zwakke lezers, met leerlingen die het Nederlands als eerste taal en als tweede taal hebben, met jongens en meisjes, individueel en in groepjes.

De gesprekken die binnen dit project verzameld zijn, zijn ontsloten via een website: www.nederlands.slo.nl/leesgesprekken. Op de website zijn complete leesgesprekken te vinden, maar ook beschreven en gesorteerde fragmenten die via een topic-analyse uit de opgenomen leesgesprekken zijn geselecteerd. De fragmenten worden per twee groepen (groep 1/2, 3/4, 5/6, 7/8) op de site gepresenteerd. Verder biedt de website informatie voor iedereen die zelf aan de slag wil met leesgesprekken in het onderwijs: van mogelijke vragensets tot organisatievormen.

In de opgenomen leesgesprekken vertellen leerlingen over (a) de verschillende aspecten van de taakuitvoering uit het Referentiekader Taal, (b) de leesomgeving thuis en op school en (c) hun leesvoorkeuren. Bij al deze onderwerpen is het mogelijk

om samen met de leerling te kijken naar vervolgstappen in het onderwijs. We zullen dat hieronder per onderdeel illustreren aan de hand van enkele voorbeelden.

A. In gesprek over de taakuitvoering

Het domein Lezen uit het Referentiekader Taal beschrijft aan welke karakteristieken de uitvoering van een leestaak op een bepaald niveau moet voldoen. Voor lezen gaat het om:

- Woordenschat en techniek
- Begrijpen
- Interpreteren
- Opzoeken
- Evalueren
- Samenvatten

Op de website zijn bij al deze aspecten van de taakuitvoering fragmenten uit de leesgesprekken te vinden, behalve voor het aspect 'samenvatten'. In de gesprekken zijn namelijk geen fragmenten te vinden waarin leerlingen gelezen informatie aan het samenvatten zijn, omdat er in de leesgesprekken niet veel daadwerkelijk gelezen wordt. Elk fragment is te bekijken en de kern van het fragment is kort beschreven. Daarnaast is bij elk fragment een suggestie gegeven voor een vervolgstap in het leesonderwijs, passend bij de formatieve evaluatie. Deze suggestie is beschreven onder het kopje 'onderwijsbehoefte'. Hieronder worden twee voorbeelden uitgewerkt.

Voorbeeld: *Is dit echt gebeurd?*

In gesprekken over leesvaardigheid in groep 5-6 is op de website bij de taakuitvoering 'begrijpen' het fragment van Bart en Tarik te vinden. Bart heeft een informatief boek over vulkanen en aardbevingen in zijn hand. Hij vraagt aan de gespreksleider: "Is dit echt gebeurd?" De gespreksleider vraagt hem hoe hij dat kan ontdekken: kijkt hij alleen de

plaatjes of leest hij er ook stukjes tekst bij? Bart vertelt alleen naar de plaatjes te kijken. Zijn klasgenoot Tarik doet dat niet: hij leest ook de teksten, “want dan kun je ook lezen hoe het precies is gebeurd of wat het eigenlijk is”. Bart heeft die teksten niet nodig, meent hij. Maar als Tarik hem vraagt of hij op basis van het plaatje nu kan vertellen wat er is gebeurd, blijft het toch wel opvallend stil.

Onderwijsbehoefte

Als vervolgstap op dit fragment kan de gespreksleider met Bart doorpraten over zijn vraag ‘Is dit echt gebeurd?’. Daarbij kan de gespreksleider hem helpen zich op het type boek te oriënteren: herkent hij dit boek als een informatief boek? De kennis van Tarik kan ook gebruikt worden: hij herkent het boek wel als informatief boek. Daarnaast is Bart vooral gefocust op de plaatjes. Zijn klasgenootje weet dat dat niet voldoende is om tot begrip te komen. Ook daarover kan doorgepraat worden: Heb je de tekst nodig? Welke meerwaarde biedt de tekst ten opzichte van de plaatjes? Bieden de plaatjes al informatie over wat er in de tekst zou kunnen staan?

Dit soort vragen sluit aan bij de kernactiviteiten voor formatieve evaluatie die Black & William (2009) onderscheiden: vragen stellen waarmee informatie kan worden verzameld over de leer voortgang van leerlingen en leerlingen als instructiebron voor elkaar inzetten.

Voorbeeld: *Atatürk*

In gesprekken over leesvaardigheid in groep 7-8, bij de taakuitvoering ‘interpreteren’ vertelt Sameer in het filmpje ‘Atatürk’ over zijn spreekbeurtvoorbereiding over Atatürk en het Ottomaanse Rijk. Hij vertelt dat hij voor de helft gebruik heeft gemaakt van Nederlandse bronnen en voor de andere helft bronnen uit het Turks heeft vertaald: “Omdat het bij de Nederlandse geschiedenis anders stond dan bij de Turkse en ik wist niet welke ik moest kiezen” en “omdat het over Turken gaat”.

Onderwijsbehoefte

Dit fragment laat zien dat Sameer de informatie uit

de bronnen met elkaar vergelijkt, toetst aan zijn kennis van de wereld en er daarna ook een oordeel aan verbindt over de betrouwbaarheid van de gelezen bronnen. Sameer kan al goed over de betrouwbaarheid van teksten reflecteren. Een vervolgstap in dit gesprek zou kunnen bestaan uit de vraag waarom er een verschil zou bestaan tussen de informatie die Nederlandse en Turkse bronnen geven. Sameer zou een opdracht kunnen krijgen om die verschillen eens te analyseren en te duiden. Zo ontdekt hij dat bij geschiedenisbronnen het perspectief op de gebeurtenissen van invloed is op de informatie die gepresenteerd wordt: kennis die hij bij het lezen van zaakvakteksten (bijvoorbeeld bij geschiedenis) weer kan inzetten.

Door deze kennis te (laten) benoemen krijgt de leerling feedback die hem vooruit helpt, een kernaspect van formatieve evaluatie (Black & William, 2009)

B. In gesprek over de leesomgeving

Wat leerlingen lezen, kunnen we niet los zien van de omgeving waarin ze lezen. Lezen vindt altijd ergens plaats en de omgeving waar je leest, heeft invloed op je manier van lezen. Daarnaast spelen ook het aanbod aan boeken, de stemming waarin je bent en de tijd die je voor lezen hebt een rol. Al die dingen samen beïnvloeden de manier waarop we lezen. Ze vormen de sociale context van het lezen: de leesomgeving. Kinderen kunnen in leesgesprekken ook vertellen over hun leesomgeving, zowel thuis als op school. We maken daarbij een onderscheid tussen wat ze vertellen over de materiële (boeken) en over de immateriële leesomgeving (activiteiten) (Paus e.a., 2014).

Wat leerlingen vertellen over de leesomgeving, kun je ook meenemen in de formatieve evaluatie: door in leesgesprekken te vragen naar het leesonderwijs en het boekenaanbod op school, krijgen leerlingen zelf de gelegenheid aan te geven wat ze waarderen of juist missen. Dit levert

waardevolle inzichten op voor het leesonderwijs op school. Dit wordt hieronder geïllustreerd in een voorbeeld.

Voorbeeld: *Meer spannende boeken*

Bij ‘gesprekken over de materiële leesomgeving op school’ staat het fragment van Ricardo (groep 3-4). Hij geeft aan dat er op school maar twee spannende boeken zijn. Die heeft hij gelezen en hij vindt die eigenlijk ook nog niet echt spannend.

Onderwijsbehoefte

Om Ricardo tegemoet te komen zou je met hem kunnen ontdekken wat een boek voor hem spannend maakt en kunnen onderzoeken of er wel genoeg van die boeken op school aanwezig zijn. Zijn ze er echt te weinig of kan hij de spannende boeken niet goed vinden? Ook dat kan een vervolgstap zijn: Ricardo handvatten geven boeken van zijn voorkeur te herkennen. Ook hier wordt duidelijk dat doorvragen en feedback geven op datgene wat leerlingen zelf benoemen (kernactiviteit voor formatieve evaluatie; Black & William, 2009) kan leiden tot relevante aanpassingen in het onderwijs.

C. In gesprek over leesvoorkeur

Leesvoorkeuren ontwikkelen zich bij kinderen individueel, thuis, op school, in de bibliotheek. Een ruim aanbod, zowel fysiek als in activiteiten, beïnvloedt de leesvoorkeur van kinderen. Behalve belangstelling van een kind is ook de techniek van het lezen van invloed op de leesvoorkeur.

Een tekst heeft verschillende eigenschappen. Door die eigenschappen kan een tekst zich in meer of mindere mate van een andere onderscheiden: het onderwerp van een tekst, de structuur, de lay-out, de stijl of het gebruik van illustraties. Kinderen vertellen iets over hun leesvoorkeur als ze

“Het voeren van leesgesprekken als vorm van formatieve evaluatie vormt een mooie aanvulling op de bestaande meetinstrumenten.”

iets zeggen over deze tekstkenmerken. Ook deze informatie kun je formatief meenemen in je onderwijs, zoals het voorbeeld hieronder illustreert.

Voorbeeld: *Best grote letters*

Op de website bij ‘gesprekken over de leesvoorkeur’ staat het fragment van Josha (groep 3-4). Zij pakt tijdens het leesgesprek een boekje van de boekentafel en constateert: “Dit is een beetje te makkelijk.” Op de vraag van de gespreksleider hoe ze dat kan zien, zegt ze: “Ik vind het best grote letters.” Ze vertelt dat ze dit boek niet wil kiezen: “Nee, ik wil moeilijke.”

Onderwijsbehoefte

Uit dit fragment blijkt dat Josha haar uitdaging vooral zoekt in de techniek van het lezen: ze wil graag proberen zo klein mogelijke letters te lezen. De gespreksleider kan met haar het gesprek aangaan over de inhoud van het boek: “Is het eigenlijk niet belangrijker waar een boek over gaat dan hoe klein de letters zijn?” Zo kan ze Josha helpen met reflecteren op haar voorkeur: wat vind ik eigenlijk belangrijk? Ook het sorteren van de boeken op de tafel in stapeltjes: letters die klein genoeg zijn en boeken die Josha interessant lijken kan hierbij helpen.

Op deze manier kan invulling gegeven worden aan wat Black & William (2009) eveneens als kernactiviteit van formatieve evaluatie benoemen: het delen van leerverwachtingen met leerlingen en het verduidelijken van de leerintenties en succescriteria.

Waarde voor het onderwijs

Door de focus in het onderwijsbeleid op opbrengstgericht werken is er een sterke nadruk op toetsen komen te liggen. Zeker in het leesonderwijs. Echter, met (summatieve) toetsen kan geen volledig beeld van de taalvaardigheid van leerlingen gevormd worden, en ook niet van de leesvaardigheid. Het voeren van leesgesprekken als vorm van formatieve evaluatie vormt daarmee een mooie aanvulling op de bestaande meetinstrumenten.

Met enkele voorbeelden hebben we in dit artikel willen illustreren hoe leesgesprekken ingezet kunnen worden om zicht te krijgen op de leesontwikkeling van leerlingen. Leesgesprekken kunnen hiermee een bijdrage leveren aan hogere opbrengsten op alle aspecten van de gestelde doelen voor het leesonderwijs. Met de informatie die leerkrachten uit leesgesprekken hebben verkregen, kunnen ze hun onderwijs beter afstemmen op de interesses, het niveau, de leer- en leesstrategieën, de talenten en onderwijsbehoeften van hun leerlingen.

Daarnaast zijn er veel aanwijzingen dat het voeren van leesgesprekken de betrokkenheid van kinderen bij het leesonderwijs vergroot. Allereerst gaat er al een motiverende werking uit van het leesgesprek zelf: de meeste kinderen genieten van het praten over lezen in een leesgesprek. Daarnaast worden kinderen door

de gesprekken meer eigenaar van hun eigen leesproces en wordt hun autonomie vergroot: door leerlingen te betrekken bij het onderwijsaanbod kan dit beter afgestemd worden op hun behoeften. Het voeren van leesgesprekken geeft daarmee mogelijkheden om leerlingen leesonderwijs op maat te bieden.

Joanneke Prenger werkt als leerplanontwikkelaar taal in het basisonderwijs bij SLO.

Derjan Havinga werkt als opleidingsdocent Nederlands en kenniskringlid lectoraat Talenten en Opbrengsten op de Christelijke Hogeschool Ede.

Kijk voor meer informatie over leesgesprekken op www.nederlands.slo.nl/leesgesprekken/

Literatuurlijst

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* doi:10.1080/0969595980050102
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1, 5–31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Damhuis, C. (2015) *Formatieve evaluatie in het leesonderwijs*. Tijdschrift Taal 6 (9), 38-42.
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Vlissingen: Bazalt.
- Paus, H. (red.) (2014) *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het basisonderwijs (4e herziene druk)*. Bussum: Coutinho.