

## **Peer assessment als leermiddel**

**Dominique Sluijsmans**

**Gepubliceerd in Onderzoek van Onderwijs, 2003, 32, 2, 21-25.**

*(lead)*

Studenten worden nog relatief weinig betrokken bij hun eigen toetsing. Het promotieonderzoek dat in dit artikel centraal staat, gaat dieper in op het stimuleren van deze studentbetrokkenheid door middel van peer assessment. Omdat peer assessment meer inhoudt dan het elkaar scoren op een lijst met criteria, wordt peer assessment in het onderzoek beschouwd als een complexe vaardigheid waarin studenten worden getraind. Het onderzoek is uitgevoerd bij studenten van de opleiding tot leraar basisonderwijs (Pabo). Binnen een aantal modules is een peer assessment training geïntegreerd. De effecten van deze training in peer assessment zijn nader onderzocht, als ook de ervaringen van studenten.

### **Inleiding**

Het is belangrijk dat studenten een actieve betrokkenheid en verantwoordelijkheid krijgen in toetsing, aangezien ze zich hierdoor bewuster worden van datgene waarop ze worden beoordeeld. Een manier om studenten verantwoordelijk te maken naar zichzelf en medestudenten toe is de invoering van peer assessments (Freeman, 1995). Bij een peer assessment neemt de student de verantwoordelijkheid op zich een kritische beoordeling te geven over het product van één of meerdere medestudenten op grond van passende criteria (Falchikov, 1995). Uit literatuurstudie blijkt dat peer assessments veelal worden uitgevoerd met ontworpen criterialijsten en Likertschalen (Sluijsmans, Dochy, & Moerkerke, 1999). De betrouwbaarheid van deze methoden laat nog vaak te wensen over: resultaten laten zien dat er niet altijd voldoende overeenstemming wordt bereikt tussen tutoren en studenten en studenten onderling. De uitkomsten van een evaluatie-vragenlijst met betrekking tot deze kwantitatieve manier van peer assessment waren voor het promotieonderzoek echter bepalend: studenten voelden zich ongemakkelijk bij het geven van scores aan medestudenten (Sluijsmans, Moerkerke, Dochy, & Van Merriënboer, 2001; zie ook Pâquet & Des Marchais, 1998). Studenten gaven aan behoefte te hebben aan duidelijke instructie over het beoordelen van elkaar, zodat ze beter zouden begrijpen wat hun rol is in het beoordelingsproces (Sluijsmans, Dochy & Moerkerke, 1999). In het onderzoek is derhalve besloten studenten te trainen in drie belangrijke peer assessment vaardigheden:

- 1) het definiëren van criteria;
- 2) het geven van feedback;
- 3) het schrijven van een peer assessment rapport.

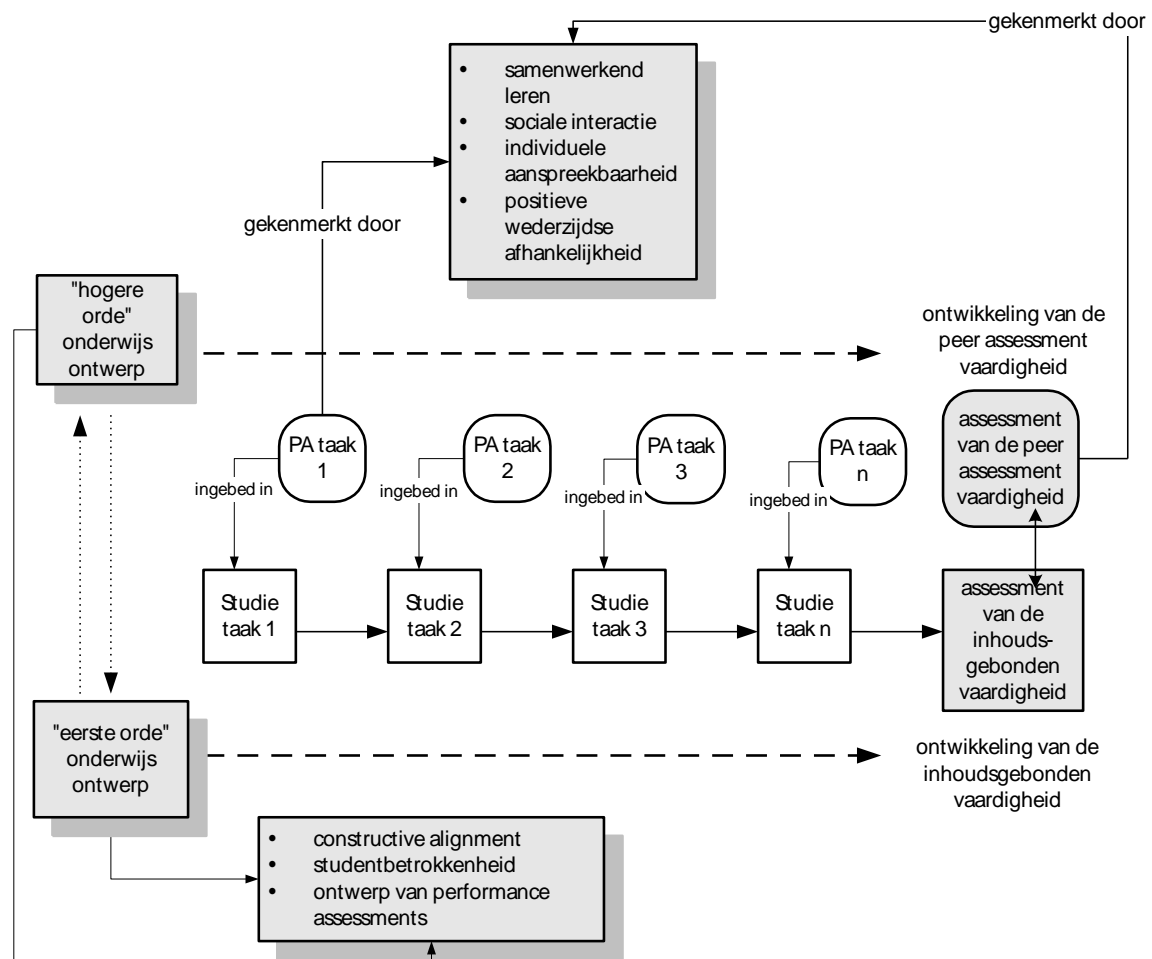
In drie experimentele studies zijn studenten door middel van peer assessment taken in de bovenstaande drie vaardigheden getraind. De volgende onderzoeksvragen stonden daarbij centraal:

- leidt een training in peer assessment vaardigheden bij studenten tot een beter beoordelingsvermogen ten opzichte van studenten die de training niet volgden?
- leidt een training in peer assessment vaardigheden bij studenten tot een verbetering van het leerresultaat met betrekking tot de inhoudsgebonden vaardigheid ten opzichte van studenten die de training niet volgden?
- wat zijn ervaringen van studenten?

### **Context en kader van de training en het onderzoek**

Binnen de Faculteit Onderwijs van de Hogeschool Zuyd streeft men naar een integratie van meer studentgericht onderwijs en toetsing, in dit geval implementatie van peer assessment. De reden dat de opleiding juist voor peer assessment kiest, is afkomstig uit het beroepsprofiel. Dit profiel stelt namelijk dat studenten opgeleid moeten worden als professionals die in staat zijn collega's aan te

spreken en om advies te vragen. Daarnaast zullen Pabo-studenten in hun toekomstige beroepspraktijk zelf verantwoordelijk zijn voor de beoordeling van een groep leerlingen. Drie studies zijn uitgevoerd die er op gericht waren tweedejaars (eerste twee studies,  $n = 93$ ) en eerstejaars (derde studie,  $n = 110$ ) Pabo-studenten te leren elkaar te beoordelen op het product dat zij in modules moesten opleveren. Het concept van training in beoordelingsvaardigheden en de relatie met onderwijsontwerp zijn geïntegreerd in een onderzoekskader dat als uitgangspunt is genomen voor de drie experimentele studies. Het onderzoekskader staat weergegeven in Figuur 1.



Figuur 1. Onderzoekskader

Uit Figuur 1 blijkt dat er sprake is van twee ontwerplijnen: de zogenaamde eerste orde ontwerplijn en de hogere orde ontwerplijn. De eerste orde ontwerplijn is het ontwerp van het reguliere onderwijs. In het figuur wordt gesproken van studietaken, maar dit kunnen ook lessen, leertaken of problemen zijn. De studietaken zijn gebaseerd op een bepaalde inhoud of module. In één van onze experimentele studies hebben studenten bijvoorbeeld studietaken gevolgd gericht op het leren maken van een lesplan voor ontdekkend leren. Op deze wijze zijn ze begeleid in de ontwikkeling van de inhoudsgebonden vaardigheid "het ontwerpen van een lesplan voor ontdekkend leren". De uitgangspunten bij de eerste orde ontwerplijn waren het op één lijn brengen van leren, instructie en assessment (constructive alignment), het betrekken van studenten bij de studietaken en een procedure voor het ontwerpen van performance assessments. De tweede lijn in Figuur 1, de hogere orde ontwerplijn<sup>1</sup>, richt zich op de training van peer assessment vaardigheden door middel van peer assessment taken (PA-taken) die zijn ingebed in de reguliere studietaken. De peer assessment vaardigheid wordt niet getraind als een

<sup>1</sup> De term "hogere orde" wordt gebruikt, aangezien beoordelen als een hogere orde vaardigheid wordt beschouwd.

geïsoleerde vaardigheid, maar direct gerelateerd aan de inhoud van de module. De peer assessment taken kenmerken zich door samenwerkend leren, waarbij sociale interactie, individuele aanspreekbaarheid en wederzijdse afhankelijkheid een belangrijke rol spelen. Alleen de studenten van experimentele groepen hebben deze geïntegreerde peer assessment taken uitgevoerd.

De twee ontwerprijnen zijn sterk gerelateerd: de PA-taken zijn volledig ingebed in de studietaken, omdat de inhoud van de studietaken input levert voor de PA-taken. Voor de PA-taak waarin bijvoorbeeld studenten leren criteria te formuleren, zijn artikelen over ontdekkend leren gebruikt: studenten discussieerden over goede criteria voor een les die gebaseerd is op ontdekkend leren. In een andere PA-taak oefenden studenten in het geven van feedback aan elkaar en het opstellen van richtlijnen voor goede feedback. Een ander voorbeeld van een peer assessment taak is dat studenten een video hebben geanalyseerd en daarbij hebben onderhandeld over criteria (een voorbeeld van een PA-taak staat in het kader). Het wordt verondersteld dat het begrijpen van de criteria van een bepaald product en het observeren van het werk van medestudenten leidt tot een verbeterde kijk op de kwaliteit van het eigen werk. Uit de figuur blijkt tevens dat studenten worden geleid naar twee assessment momenten toe: een assessment van de peer assessment vaardigheid en een assessment van de inhoudsgebonden vaardigheid<sup>2</sup>.

### **De peer assessment**

In elke studie hebben de studenten van zowel de controle als experimentele groepen aan het einde van de betreffende module de producten van één of meerdere medestudenten moeten beoordelen. Ze deden dit aan de hand van een blanco peer assessment formulier waarop ze een kwalitatieve beoordeling schreven met betrekking tot het inhoudsgebonden product van een medestudent. In Figuur 1 worden deze producten aangeduid als de inhoudsgebonden vaardigheid. Dit waren in de studies respectievelijk een schriftelijk lesplan voor ontdekkend leren, een video van een les gebaseerd op de uitgangspunten voor creatief leren en een reflectieverslag in het wiskundedomein.

### **Resultaten**

*Leidt een training in peer assessment vaardigheden bij studenten tot een beter beoordelingsvermogen ten opzichte van studenten die de training niet volgden?*

Om de effecten van de training te onderzoeken zijn de peer assessment rapporten van alle studenten geanalyseerd met behulp van een beoordelingsformulier. De variabelen die gemeten zijn, hadden betrekking op de drie hoofdvaardigheden van beoordelen: het definiëren van criteria; het geven van feedback en het schrijven van een peer assessment rapport. Positieve resultaten werden gevonden met betrekking tot de effecten van de training in peer assessment op de totale vaardigheid van het beoordelen. De resultaten verschilden echter per studie. In de eerste studie bleek dat de experimentele groepen die de peer assessment taken hebben uitgevoerd beter de criteria toepasten dan de controlegroepen. Het verschil tussen beide groepen was echter erg klein en effecten op de andere variabelen werden niet gevonden. In de daaropvolgende studie werd na analyse van de peer assessmentrapporten gevonden dat de studenten van de experimentele groepen niet alleen meer criteria toepasten dan de controlegroepen, maar dat zij ook meer constructieve feedback gaven. De studenten uit de experimentele conditie schreven ook meer gestructureerde rapporten. Ondanks de significante resultaten van de twee studies, is geconcludeerd dat studenten nog geen expertbeoordelaars zijn na een training in één module. Een langere trainingsperiode blijkt nodig. In de derde studie zijn studenten getraind in hun beoordelingsvaardigheden gedurende een periode van bijna een jaar in plaats van in één module. Bij de vergelijking van de data van de voormeting en de nameting werden significante verschillen gevonden. Alle studenten gebruikten de vastgestelde criteria in hun assessment rapporten en schreven meer gestructureerde assessments.

---

<sup>2</sup> Studenten ontvingen studiepunten voor serieuze deelname aan de peer assessment en voor het product dat ze op moesten leveren mits dit aan de criteria voldeed

*Leidt een training in peer assessment vaardigheden bij studenten tot een verbetering van het leerresultaat met betrekking tot de inhoudsgebonden vaardigheid ten opzichte van studenten die de training niet volgden?*

Met betrekking tot de tweede onderzoeksvraag is onderzocht of een training in beoordelingsvaardigheden leidt tot een verbetering van het inhoudsgebonden leerresultaat (het lesplan in studie 1, de creatieve les in studie 2, en het reflectieverslag in studie 3). Dit bleek niet het geval te zijn in de eerste studie. Verklaringen hiervoor zijn de korte periode van training en het kleine verschil in beoordelingsvaardigheid tussen de experimentele en controlegroepen. In de daaropvolgende studie, waarin de studenten zijn getraind in een aantal beoordelingsvaardigheden, werd wel een effect gevonden op het inhoudsgebonden leerresultaat. De studenten van de experimentele groepen scoorden hogere cijfers op het eindproduct dan de controlegroepen. Ditzelfde resultaat werd gevonden in de derde studie, waarbij de hele groep studenten na de modules betere reflectieverslagen schreven dan bij de voormeting.

*Wat zijn de ervaringen van studenten?*

Het volgen van de peer assessmenttraining hield voor de studenten een behoorlijke verandering in. Naast het volgen van een aantal peer assessment taken, werden zij ook geconfronteerd met een module die op een andere manier was georganiseerd dan zij gewend waren. In deze herziene module was een actieve rol voor de studenten weggelegd. Naast deze veranderingen werden zij beoordeeld op de kwaliteit van hun peer assessment rapporten en hun eindproducten die waren gekoppeld aan de module-inhoud. Om de percepties van studenten te achterhalen, is een vragenlijst ontwikkeld die in elke studie werd afgenomen voorafgaand aan de module en na het volgen van de module. De variabelen omvatten vragen rondom instructie, visie op instructie en assessment en visie op hun eigen rol in assessment. De algemene bevindingen lieten zien dat de studenten de instructie en de integratie van instructie en assessment van de herziene module positief waardeerden. De hernieuwde module, die ontworpen was vanuit een vaardighedenperspectief en taken omvatte die gericht waren op samenwerkend leren en interactie, leidde tot een actieve participatie van de studenten en de docenten. Studenten waren positief veranderd in hun visie op aspecten van leren en assessment.

### **Keuzes in peer assessment**

De resultaten van het onderzoek hebben geleid tot een aantal gedachten rondom peer assessment. In het volgende worden vier keuzes aangestipt die een rol zouden kunnen spelen bij de invulling van peer assessment in opleidingen. Deze keuzes zijn geen resultaten van het onderzoek, maar vloeien er wel uit voort.

*Product of proces?*

Als studenten elkaar beoordelen, zal een bepaald proces of product het object van deze peer assessment zijn. Peer assessment wordt door docenten vaak ingezet om zogenaamde meelifters in groepswork aan te pakken (zie hiervoor ook Visschers-Pleijers, Mulders & Van de Wouw, 2001). In het onderzoek is echter gekozen om studenten elkaar te laten beoordelen op inhoudsgebonden producten. Peer assessment moet vooral een “tool for learning” blijven en geen sanctiemiddel worden.

*Kwantitatief of kwalitatief?*

Het betrekken van studenten bij het beoordelen door peer assessment kan op twee manieren: enerzijds kun je studenten elkaar kwantitatief laten beoordelen op een aantal criteria en deze scores laten meetellen in een summatieve beslissing (Falchikov & Goldfinch, 2000). Anderzijds is het mogelijk om peer assessment op te vatten als een techniek waarin studenten moeten worden geoefend. In die zin is peer assessment een vaardigheid die op zich weer getoetst kan worden. Door deze tweede wijze van peer assessment, die in dit onderzoek is gekozen, ontwikkelen studenten systematisch bepaalde (meta)cognitieve en sociale vaardigheden die belangrijk zijn voor hun eigen ontwikkelingsproces, zoals het kunnen sturen van hun eigen leerproces, het kunnen evalueren/beoordelen van eigen en andermans presteren, kritisch denken en samenwerken. Het kwantitatief geven van scores door studenten aan elkaar geeft weinig informatie over de manier waarop studenten tot een bepaald oordeel komen. Ook vinden studenten het minder prettig elkaar scores te geven (Hanrahan & Isaacs, 2001).

### *Anoniem of niet anoniem?*

Een discussie die vaak ten aanzien van peer assessment wordt gevoerd, is of de peer assessment anoniem moet gebeuren of niet. Dit punt hangt af van de context. In sommige situaties is het beter om anonimiteit te waarborgen (denk aan het peer review systeem bij publicaties), maar in het geval van de lerarenopleiding is bewust gekozen voor een niet anonieme context. Studenten zullen immers vooral van elkaar leren als ze elkaar zien en gewend raken aan het feit dat ze elkaar kunnen aanspreken op bepaalde producten. Leraren die samenwerken, leren van elkaar op deze wijze (Verloop & Wubbels, 2000). Tegenstanders van niet anonieme settings voeren als tegenargument aan dat de beoordelingen subjectief worden op het moment dat de student weet wie hij beoordeelt en door wie hij wordt beoordeeld.

### *Mondeling of schriftelijk?*

In het onderzoek is niet alleen ervaring opgedaan met studenten die elkaar schriftelijk beoordelen, maar ook - weliswaar in mindere mate – met de wijze waarop studenten elkaar mondeling feedback geven. Het blijkt dat dit twee hele verschillende wijzen zijn van peer assessment. Aan de ene kant geven studenten aan dat ze het moeilijk vonden schriftelijke beoordelingen te schrijven, aan de andere kant duiden de observaties tijdens de mondelinge feedback sessies erop dat ook dit voor studenten niet heel eenvoudig is. Het hangt van de studenten en de situatie af, welke keuze het beste is. Binnen de context van de lerarenopleiding is het belangrijk dat studenten zowel schriftelijk als mondeling feedback leren geven. Ook is het zo dat wanneer studenten al erg sterk zijn in hun verbale dan wel schriftelijke vaardigheden, dit van invloed kan zijn op de kwaliteit van de peer assessment. Vanuit de onderzoeksresultaten lijkt een mix van mondelinge en schriftelijke feedback wenselijk. De mondelinge feedback heeft daarbij als voordeel dat studenten sneller kunnen interacteren en om verduidelijking kunnen vragen.

### **Richtlijnen voor implementatie van peer assessment (training)**

Naast bovenstaande keuzes is het nuttig enkele handreikingen voor het invoeren van peer assessment op een rij te zetten. De eerste handreiking is dat peer assessment bovenal als een *leeractiviteit* moet worden beschouwd, niet als toetsvorm. Het is bijvoorbeeld mogelijk om studenten de vaardigheid “het voorzitten van een vergadering” van elkaar te laten beoordelen. De toetsvorm is het voorzitten van een vergadering (performance assessment), de peer assessment geeft aan dat studenten van elkaar beoordelen wat de kwaliteit is van hun voorzitterschap. Op de tweede plaats is het van groot belang dat criteria die aan een bepaald product of proces worden gesteld, worden besproken in overleg met de studenten (Dickinson, 1998). Criteria kunnen worden gedefinieerd als richtlijnen, regels, karakteristieken of dimensies die worden gehanteerd om de kwaliteit van een bepaalde performance te meten. Criteria bevatten informatie over het product dat wordt beoordeeld en welk niveau in dat product of gedrag wordt nagestreefd. Het kunnen definiëren van criteria is eerder in deze bijdrage beschreven als één van de drie vaardigheden voor het uitvoeren van betrouwbare beoordelingen. Een volgende richtlijn is dat in de peer assessment taken zoveel mogelijk interactieve reflecties tussen studenten worden gestimuleerd, bijvoorbeeld in het definiëren van criteria. De docent vervult wederom de rol van de coach die de juiste vragen stelt en discussies bijstuurt, zonder de goede antwoorden te geven. Van belang is dat iedere student in de groep een bijdrage levert en dat er een vorm van wederzijdse afhankelijkheid tussen studenten ontstaat. Hierdoor is het mogelijk dat studenten niet meer op basis van aanwezigheidsplicht deelnemen aan de groep, maar op grond van het feit dat zij iets geven en daar in ruil iets voor ontvangen van medestudenten. In elke peer assessment taak speelt samenwerkend leren en sociale interactie een belangrijke rol. Een suggestie is ook om meteen in het eerste jaar te starten met peer assessment activiteiten. Observaties tijdens de experimenten in het promotieonderzoek brengen aan het licht dat veel studenten vanuit het voortgezet onderwijs préconcepties hebben over onderwijs, toetsing en de rol die studenten en docenten daarin moeten aannemen. Studenten zien de docent als degene die beoordeelt en die de expert is. Wanneer studenten al van meet af aan de gelegenheid geboden wordt op basis van geldige argumenten mee te denken over onderwijs en toetsing, zal dit leiden tot herziene denkbeelden waarin de docent nog steeds een expert zal zijn, maar meer vanuit een coachend perspectief. Een laatste handreiking is dat men goed moet overwegen voor welke doeleinden peer assessment wordt ingezet. Gebruik van peer assessment dat niet bijdraagt tot het leren van studenten moet worden voorkomen. Een veel

voorkomend argument voor de invoering van peer assessment is bijvoorbeeld de verlaging van de beoordelingslast van docenten. Dit is een logisch argument vanuit organisatorisch perspectief, maar moet als welkom bij-effect worden beschouwd en bij voorkeur niet als primair doel.

### **Implicaties en toekomstig onderzoek**

Het verwerven van beoordelingsvaardigheden en inhoudsgebonden vaardigheden waren twee doelen van de training. Alhoewel positieve effecten zijn gevonden, is ook gebleken dat een dergelijke training systematischer moet worden uitgebreid. Het onderzoek richtte zich alleen op korte termijn effecten van de training. Het is denkbaar dat peer assessment training en kritische reflectie lange termijn effecten hebben. Diepte-analyses van de geschreven assessment rapporten door inhoudsdeskundigen zijn noodzakelijk om meer inzicht te verkrijgen in bepaalde kwaliteitsaspecten. Verder onderzoek is nodig om tot een betrouwbaar en valide instrument te komen voor het meten van beoordelingsvaardigheden. Het is tevens interessant om verder de relatie tussen beoordelingsvaardigheden en inhoudsgebonden vaardigheden te onderzoeken en in hoeverre vakinhouden deze relatie beïnvloeden.

### **Conclusie**

Uit de resultaten van de onderzoeken in het proefschrift naar de effecten van peer assessment training blijkt dat niet alleen dat de studenten beter hebben leren beoordelen maar dat dit ook een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van inhoudsgebonden vaardigheden. Studenten gaven in de evaluaties ook aan meer zicht te hebben op het nut van peer assessment. Studenten zullen meer en meer ervaren dat de docent niet de enige beoordelingsinstantie is, maar dat zij ook zelf een eigen visie ontwikkelen en kunnen meebepalen wat belangrijk is. Dit betekent niet dat de student aan zijn lot wordt overgelaten. Er zullen altijd duidelijke richtlijnen moeten worden geformuleerd en de studenten moet worden geleerd hoe ze kunnen beoordelen. De beoordelingsvaardigheid is echter nog steeds een ondergeschoven kindje van de onderwijsfamilie en verdient meer aandacht.

### **Literatuur**

- Dickinson, L. (1988). Collaborative assessment: an interim account. In H. Holec (Ed.), *Autonomy and self-directed learning: present fields of application* (pp. 121–128). Strasbourg, France: Council of Europe.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 175–187.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2001). Student peer assessment in higher education: a meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70, 287-322.
- Freeman, M. (1995). Peer assessment by groups of group work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20, 289–300.
- Hanrahan, S., & Isaacs, G. (2001). Assessing self- and peer assessment: the students' views. *Higher Education Research and Development*, 20, 53-70.
- Pâquet, M.R., & Des Marchais, J.E. (1998). Students' acceptance of peer assessment. *Education for Health*, 1, 11, 25-35.
- Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self-peer- and co-assessment. *Learning Environments Research*, 1, 293-319.
- Sluijsmans, D., Moerkerke, G., Dochy, F., & Van Merriënboer, J. (2001). Peer assessment in problem based learning. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 2, 153-173.
- Verloop, N., & Wubbels, T. (2000). Some major developments in teacher education in the Netherlands and their relationship with international trends. In G. M. Willems, J. H. J. Stakenborg, & W. Veugelers (Eds.), *Trends in Teacher Education* (pp. 19-32). Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Visschers-Pleijers, A., Mulders, D., & Van de Wouw, H. (2001). Meeliftgedrag bij samenwerkend leren. *Onderzoek van Onderwijs*, 30, 3, 38-42.

Dominique Sluijsmans is als onderwijstechnoloog verbonden aan het Onderwijstechnologisch Expertise Centrum van de Open Universiteit Nederland. E-mail: [dominique.sluijsmans@ou.nl](mailto:dominique.sluijsmans@ou.nl)

(kader)

### **PA-taak Wat zijn de criteria voor een les die een beroep doet op de creativiteit van leerlingen?**

Als je een product van een medestudent kritisch wilt bekijken, moet je natuurlijk weten waar je op moet letten. In deze studietaak staat daarom het begrip "criteria" centraal. Criteria vormen richtlijnen waarop je moet letten bij het geven van een beoordeling. De bedoeling is dat criteria *toetsbaar* zijn. Criteria zijn belangrijk om een oordeel te kunnen geven of het product aan een bepaalde kwaliteit voldoet.

Laten we dit illustreren met het de het begrip klantgerichtheid: veel van jullie hebben een bijbaantje waarin klantgerichtheid een grote rol speelt. Hoe kun je nu toetsen of iemand klantgericht is of niet? Hiervoor is het nodig toetsbare criteria te bedenken. Een aantal criteria die klantgerichtheid toetsen zijn:

- o je zegt vriendelijk gedag
- o je luistert naar de vraag van de klant
- o je wenst de klant een fijne avond
- o je spreekt de klant aan met "U"

Er kan hierbij onderscheid worden gemaakt tussen *geldige en ongeldige criteria*. De bovenstaande criteria zijn allemaal geldig.

Ze zijn geldig omdat:

- ze allemaal toetsbaar zijn;
- ze allemaal betrekking hebben op het kenmerk klantgerichtheid.

Niet geldige criteria zijn bijvoorbeeld:

- je staat open voor de klant  $\Leftarrow$  niet toetsbaar, wat betekent open staan voor een klant?
- je hebt de kassa goed geteld  $\Leftarrow$  geen betrekking op klantgerichtheid

### **Doelen**

- je kunt actief meedoen in de groepsdiscussie om overeenstemming te bereiken over de criteria die aan creatief onderwijzen worden gesteld;
- je kunt je persoonlijke interpretatie van creatief onderwijzen beargumenteren in de groep;
- je kunt het begrip "criteria" beschrijven;
- je kunt een aantal toetsbare criteria voor creatief onderwijzen ontwerpen.

### **Middelen en bronnen**

- videoband "Een Poëzie-les";
- moduleboek;
- organigram creatief leren;
- criteria van creatief onderwijzen.

### **Werkvorm en organisatie**

Maak groepen van vier à vijf studenten. Neem bijlage III voor je op pagina 18. In het aangegeven blok staan de criteria van creatief onderwijzen genoemd. Werk deze criteria verder uit naar specifieke criteria waar je als leerkracht aan moet voldoen. Gebruik denktechnieken om dit analyseproces te structureren. De docent zal daarbij ondersteunend optreden.

Gebruik verder de volgende bronnen:

- je ruwe lijst van criteria die je in de vorige studietaak hebt opgeschreven;
- het organigram over creatief leren (bijlage I);
- criteria van creatief onderwijzen (bijlage II).

Schrijf op een flip-over waaraan volgens jullie creatief onderwijzen moet voldoen met betrekking tot elk criterium. Wijs bij de groepsdiscussie een gespreksleider en een notulist aan. De notulist schrijft alle ideeën op de flip-over. Start de discussie door elke student zijn opmerkingen die uit de eerste PA-taak zijn gekomen in te brengen. Je hebt voor de discussie 20 minuten de tijd. Na deze 20 minuten vraagt de docent aan één groep hun flip-over te presenteren. De andere groepen reageren hierop op basis van hun bevindingen en geven aanvullingen. Vervolgens vat de docent de criteria van alle groepen samen en schrijft de criteria op het bord. Hij toetst jullie bevindingen met de criteria uit de expert-beoordeling. Neem de uiteindelijke vastgestelde criteria op in de blokken van bijlage III. In deze bijlage zijn de vier criteria van de bekwaamheidsproef al opgenomen. Wanneer je zelf de les gaat uitvoeren, is het belangrijk deze te toetsen aan deze criteria.