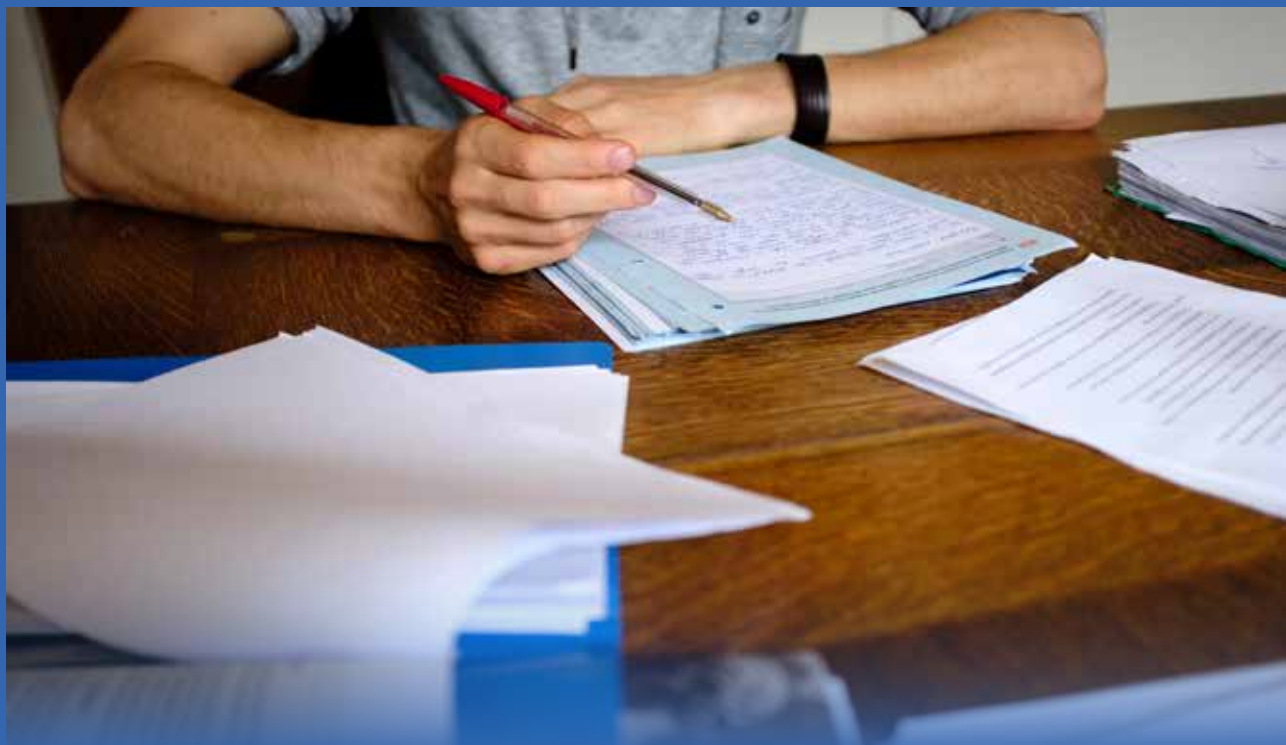


DNNM

DE
NIEUWE
MESO

vakblad over onderwijs en leiderschap



TOETSEN EN BEOORDELEN

- Een herbezinning op de plek van toetsing in het onderwijs
- Een onderzoek naar overgangsbepalingen in het vo
- Hoe kan toetsing meer recht doen aan alle leerlingen?
- Van visie naar toetsing: de rol van de schoolleider

EN VERDER

- Wat maakt een PLG succesvol en wat niet?
- Over sturing in het onderwijs
- 44 jaar stimuleren van leren en kansengelijkheid

Krijg als onderwijsbestuurder grip op complexe vraagstukken

Bij het besturen van een onderwijsorganisatie ben je constant aan het manoeuvreren binnen verschillende vraagstukken, zoals kansengelijkheid en het tekort aan docenten. Daarom rijst de vraag: hoe geef je vorm aan een lerende organisatie? Hoe realiseer je een duurzaam strategisch plan? Hoe krijg je met minder middelen meer gedaan? Om deze vraagstukken in goede banen te leiden is daadkracht nodig.

Tijdens de opleiding Leiderschap in Onderwijsbestuur reflecteer je op wat de leergang jou als persoon heeft gebracht, wat je hebt geleerd en welke gevolgen dit heeft voor jouw rol en opgave. En ook voor je opdracht en agenda. Daarnaast leer je hoe je als bestuurder tot onderwijsinnovatie en strategische keuzes komt, met beperkte vrijheid, tijd en budget.

Scan de QR voor meer informatie.





REDACTIONEEL

In dit nummer van DNM is het thema gewijd aan toetsen en beoordelen. In hun redactionele inleiding plaatsen de redacteuren de bijdragen in een inhoudelijke context. Ik ga aan de hand van het thema nader in op de manier waarop we in ons vakblad voor leiderschap en onderwijs de thema's steeds uitwerken. In de eerste plaats gaat het altijd om bijdragen vanuit of van belang voor de dagelijkse leiderschapspraktijk in het onderwijs, met aandacht voor onderzoek (in dit geval bijvoorbeeld naar overgangsbepalingen in het voortgezet onderwijs) en wordt het thema geplaatst in een historische context (zie de bijdrage van Pieter Leenheer). In de tweede plaats is er in de thema's, waar mogelijk, aandacht voor de verschillende partijen die samen verantwoordelijk zijn voor het thema en dan hebben we het vaak niet alleen over de schoolleider, maar ook over de teamleider, leerkracht of leraar. Leiderschap gaat immers (veel) verder dan het dagelijks werk van de leidinggevende alleen. In de derde plaats, tenslotte, wordt in de diverse rubrieken duidelijk stelling genomen: door Willem de Vos als rector-bestuurder, Marc Vermeulen of Sietske Waslander vanuit wetenschap, bestuur en beleid en Rudi Schollaert of Rogier Standaert vanuit internationaal perspectief.

Op deze manier bieden we de lezer een veelzijdige kijk op een thema aan waar we in het onderwijs vandaag de dag mee te maken hebben in de hoop dat het bijdraagt aan het gesprek hierover in de school en, nog mooier, leidt tot nieuwe, nog betere praktijken.

Op deze wijze hebben we in de afgelopen tien jaar in DNM bijna 40 thema's behandeld: 38 om precies te zijn. Dit (jubileum)jaar verschijnen nog de volgende twee thema's: professionalisering in het septembernummer en de toekomst van het onderwijs in het extra dikke decembernummer, dat als jubileumuitgave verschijnt.

Over dat jubileumnummer gesproken: daaraan verbinden we ook een congres over de (nabije) toekomst van

het onderwijs en wat dit betekent voor het onderwijskundig leiderschap. Het congres wordt op een vergelijkbare manier opgezet als hiervoor beschreven voor de thema's van DNM, dus met aandacht voor de dagelijkse praktijk en inbreng van wetenschap, voor iedereen in het po, vo en mbo die te maken heeft met leiderschapsvraagstukken en met veel ruimte voor uitwisseling (lezingen, workshops en ontmoetingen).

Reserveren is nu al mogelijk!

SAVE THE DATE

Op **7 december a.s.** vindt het ter gelegenheid van het tienjarig jubileum van DNM het congres *De toekomst van het onderwijs plaats*. Boeiende sprekers, workshops die je niet wilt missen en ontmoetingen met collega's over waar leiderschap in het onderwijs de komende jaren voor staat.

Vroege aanmelders betalen niet € 195, maar € 165.

Aanmelden kan via eric@kloosterhof.nl

Nog niet geabonneerd? U kunt kiezen voor een digitaal abonnement (slechts € 25 per jaar) of de papieren versie (€ 79 per jaar). U kunt ook kiezen voor een IP-abonnement. DNM biedt dan toegang op basis van een IP-range aan. Ideaal voor bijvoorbeeld onderwijsinstellingen of organisaties waar meerdere personen regelmatig gebruik (willen) maken van DNM. Met een abonnement op basis van IP krijgen alle werkplekken niet alleen toegang tot de nieuwste uitgave maar ook tot het archief van DNM.

Is uw interesse gewekt? Neem contact op met Eric Vullers via eric@kloosterhof.nl of 0475-597151

Klaas Pit

INHOUD

Redactioneel..... 3

THEMA - Toetsen en beoordelen

Inleiding
Een herbezinning op de plek van toetsing in het onderwijs..... 6
Dominique Sluijsmans, Puk Witte en Pieter Leenheer

Toetsing en beoordeling in de doordeeweekse schoolpraktijk
Een korte geschiedenis van dagelijkse toetspraktijken tussen 1801 en 2023..... 10
Pieter Leenheer

Iedere leerling op de juiste plek?
Een onderzoek naar overgangsbepalingen in het vo..... 16
Janneke Sleenhof

Hoe kan toetsing meer recht doen aan alle leerlingen? 21
Martin Ringenaldus

Van visie naar toetsing: de rol van de schoolleider..... 26
René Kneyber en Elizabeth Langeveld

Doelgericht en bedachtzaam werken aan leerlinggerichte toetsing 30
Dominique Sluijsmans



Verantwoorden diplomabeslissing mbo Een zoektocht naar kwaliteit en verbinding met het onderwijs	35
<i>Paula Willemse en Irma van der Neut</i>	

Eerlijk beoordelen van resultaat én proces In gesprek met docenten van Huizemaat	42
<i>Puk Witte</i>	

EN VERDER

Wat maakt een PLG succesvol en wat niet? De ontwikkeling van zeven Professionele Leergemeenschappen	49
<i>Fred Huijboom, Pierre van Meeuwen, Ellen Rusman en Marjan Vermeulen</i>	

Zo simpel is het allemaal niet Over sturing in het onderwijs	58
<i>Marlies Honingh, Floor Basten en Hartger Wassink</i>	

44 jaar stimuleren van leren en kansgelijkheid	66
<i>Jeroen Onstenk en Puk Witte</i>	

Rubrieken

Strip.....	46
Column – Willem de Vos.....	47
Bestuur Beleid Beschouwing.....	56
Onderwijs over de grenzen.....	64
Boeken.....	71



Dominique Sluijsmans

Dominique Sluijsmans is lector Integrale Curriculumontwikkeling en zelfstandig onderwijskundige
E-mail: d.m.a.sluijsmans@hr.nl

Puk Witte

Puk Witte is adviseur bij Sardes en redacteur van De Nieuwe Meso
E-mail: p.witte@sardes.nl

Pieter Leenheer

Pieter Leenheer is lid van de redactie van DNM
E-mail: pieter.leenheer@planet.nl

Een herbezinning op de plek van toetsing in het onderwijs

Toetsing is een thema dat in de hele onderwijskolom al jaren een dankbaar onderwerp is voor dialoog en debat. Vaak gaan die gesprekken over de vraag of toetsen nu wel of niet goed is voor leerlingen en hoezeer we moeten waken voor een te stevige toets- of meetcultuur. Het in 1966 verschenen boek *Vijven en zessen* van de hand van methodoloog en psycholoog Adriaan de Groot heeft in de Nederlandse beeldvorming over toetsing een belangrijke rol gespeeld. Haarfijn legde hij de vinger op de zere plek van gangbare toetspraktijken van docenten, die vooral nadelig uitpakten voor leerlingen uit arbeidersmilieus. Hij pleitte voor een eerlijker beoordelingssysteem, waarbij alle leerlingen op dezelfde wijze zouden worden beoordeeld en leerlingen niet langer de dupe zouden worden van de subjectieve verwachtingen en oordelen van docenten. En zo geschiedde: de uniforme toets kwam er, net als een centraal instituut voor toetsontwikkeling. Dat deze wijze van gestandaardiseerde toetsing tot op de dag van vandaag weer nieuwe uitdagingen mee zou brengen, had De Groot niet kunnen bevroeden.

In 2018 constateerde de Onderwijsraad in zijn advies *Toets wijzer*, dat er verschillende acties nodig waren om toetsing beter te laten bijdragen aan goed en effectief onderwijs. Daarbij zou het gaan om het verstevigen van toetsdeskundigheid, een goede balans tussen de

verschillende doelen van toetsing en het werken aan een helder toetsings- en examineringsbeleid. Scholen hebben daar ook behoefte aan: ook zij zoeken naar toetsmethoden die beter aansluiten bij hun visie op leren. Veelgehoorde uitspraken zijn: 'we willen naar veel



minder toetsen'; 'we leggen nu een te grote nadruk op presteren in plaats van leren': 'we willen van een toetscultuur naar een feedbackcultuur'; 'cijfers belemmeren het leren, het wordt tijd dat we daarmee stoppen'; en 'leerlingen hollen van toets naar toets'. Deze citaten laten zien hoezeer scholen en leraren lijden onder de misvatting dat het bij toetsing draait om cijfers en presteren. Dat is ook niet zo gek, want dit zijn de beelden, praktijken en ervaringen waarmee we zijn opgegroeid. Deze benadering legt de nadruk op toetsen als instrument, waarbij de didactische functie weinig tot geen rol speelt. Gelukkig zijn door de jaren heen de beperkingen van een te instrumentele visie steeds meer benoemd en is er veel kennis ontwikkeld over de plek van toetsing in het curriculum. Het veranderen van diep verankerde beelden over toetsing bij leerlingen, docenten, schoolleiders en ouders blijft echter moeilijk. Toetsing is al vele jaren voor leerlingen – en wellicht ook docenten – sturend in het leer- en onderwijsproces. Een belangrijke stap is eerst te investeren in een stevige kennisbasis over toetsing.

Toetsing als onderzoeksproces

Een complicerende factor daarbij is dat er, mede door

de grote aandacht voor dit thema, in de loop van de voorbije decennia een enorm vol 'toets-woordenboek' is ontstaan. Toetsing, beoordeling, examinering, proeven van bekwaamheid, programmatisch toetsen, PTA, holistisch toetsen, formatief handelen, meesterproeven, schoolexamens en ga zo maar door. In dat woordenboek ontbreekt echter toetsing als een *proces*,

'We willen van een toetscultuur naar een feedbackcultuur.'

waarin je op basis van een aanname, vraag, of doel informatie verzamelt, interpreteert en vertaalt naar een valide uitspraak/conclusie daaromtrent. Toetsing is namelijk in feite een onderzoeksproces naar je leerlingen, die ermee begint dat je als docent nieuwsgierig bent naar jouw leerlingen of studenten. Snappen ze eigenlijk wat ik gisteren aan ze heb uitgelegd? Wat zouden ze vinden van een bepaalde stelling? Zijn ze wel aan het denken over datgene waarover ik denk/

hoop dat ze aan het denken zijn? Zijn ze in staat een gedegen antwoord te formuleren? Je zult over al die vragen waarschijnlijk bepaalde aannames hebben, maar de enige manier om te achterhalen (te toetsen) of deze aannames kloppen, is actief en systematisch naar antwoorden op zoek te gaan.

Toetsing beschouwen als een doelgericht proces van informatieverzameling, interpretatie en besluitvorming, biedt kansen om niet de data van een leerling als uitgangspunt te nemen voor (zwaarwegende) beslissingen, maar juist de doelen die je in je lessen en curriculum voor ogen hebt. Dus een beweging van datagestuurde beslissingen, naar doelgerichte dataverzameling. Helderheid over de beoogde doelen en de te nemen beslissingen bepalen in hoge mate de kwaliteit van het toetsproces. Door op deze manier naar toetsing te kijken kunnen toetsprocessen verschillende doelen hebben. Een eerste doel is dat je als leerling wilt weten of je bepaalde stof nog beheerst. We hebben het dan over toetsing als *leerstrategie*. Bijvoorbeeld door jezelf te overhoren met zogenaamde flietskaarten die op de ene zijde de vraag of begrip hebben staan, en op de andere zijde het antwoord of de uitleg. Een tweede doel kan zijn het achterhalen van begrip of detecteren van misvattingen. We hebben het dan over toetsing door een proces van formatief handelen. Diagnostische vragen en feedbackprocessen, inclusief doelgerichte vervolgacties zijn belangrijk elementen in een dergelijk didactisch proces. Een derde doel is toetsing als een proces om zelfstandige beheersing vast te stellen, vaak 'de echte toets' genoemd. Dit proces moet tot een besluit leiden over de vraag: kan de leerling het nu zonder hulp? Toetsing als leerstrategie en als een proces van formatief handelen is zeer geschikt om het leerproces van leerlingen te ondersteunen. Daarom

Een eerste doel is dat je als leerling wilt weten of je bepaalde stof nog beheerst.

zijn dit *didactische* processen. Toetsing om zelfstandige beheersing vast te stellen is geschikt voor beoordeling, ook wel de *summatieve* functie van toetsing genoemd.

Perspectieven op toetsing

In dit themanummer biedt elke bijdrage een ander perspectief op toetsing. En dat is heel waardevol, omdat verschillende perspectieven nodig zijn om toetsing de juiste plek te geven in het onderwijs.

Pieter Leenheer beschrijft in het kort de geschiedenis van toetspraktijken tussen 1801, als onderwijs een overheidszaak wordt, en 2023. Daaruit blijkt dat de kwaliteit van toetsing decennialang vooral een zaak is geweest van de individuele leraar. Dat diens oordeel niet zo betrouwbaar is als de leraar zelf dacht, is met name door de eerder genoemde Adriaan de Groot aan de orde gesteld, zij het dat daarna vooral onderzoekers en ondersteuners met zijn gedachtegoed aan de slag gingen. In het eigenlijke onderwijsveld heeft, zoals Cito-medewerker Tom Erkens nog in 2013 opmerkte, het denken over toetsing sinds *Vijven en zessen* zo ongeveer stilgelegen.

Goede toetsprocessen leiden idealiter tot beslissingen die met name door de leerling als eerlijk, transparant en acceptabel worden ervaren. Hoewel dus De Groot zich al in de vorige eeuw hiervoor hard maakte, zien we ook vandaag de dag nog toetspraktijken die zorgvuldige besluitvorming in de weg staan. Janneke Sleenhof beschrijft treffend de gang van zaken bij zogenaamde overgangsvergaderingen: bij de door haar onderzochte vergaderingen is daar bepaald ruimte voor verbetering. Sleenhof biedt in haar artikel daartoe een aantal belangrijke aanbevelingen. Martin Ringenaldus legt in zijn bijdrage uit waarom je voorzichtig moet zijn met het trekken van conclusies op basis van cijfers op een toets, en waarom 'losse' toetsresultaten optellen en middelen geen goede methode is om zwaarwegende beslissingen te nemen. Zijn verhaal is een oproep aan leraren en schoolleiders je goed te verdiepen in kennis over toetsing, om deze vervolgens te vertalen naar de eigen toetspraktijk.

Toetsing in de praktijk

Hoe mooi toetsing ook theoretisch kan worden beschreven, in het daadwerkelijk inrichten van toetsprocessen in het onderwijs zit de echte uitdaging. Drie bijdragen geven een inzicht in hoe scholen en opleidingen bezig zijn hun visie op toetsing vorm te geven en te vertalen naar de dagelijkse praktijk. Paula Willemsen en Irma van der Neut schetsen in hun bijdrage op heldere wijze de ontwikkelingen in toetsing en examinering in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Vanaf 1996 zijn mbo-scholen zelf verantwoordelijk voor de examens in het mbo. Na periodes waarin er op verschillende manieren werd gekeken naar de kwaliteit van met name de examens, is er de laatste jaren veel beweging richting het zogenaamde *Anders verantwoorden en beslissen*. Daarin bestaan lerende netwerken waarin mbo-teams op basis van ervaringen en opbrengsten onderzoeken hoe *anders verantwoorden* in de praktijk kan werken. Daarbij wordt niet alleen getoetst, maar worden bewijzen uit het onderwijs verzameld om aan te tonen dat een student de kwalificatie-eisen op eindniveau beheerst. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om beroepsproducten, of feedback die studenten hebben ontvangen van docenten, praktijkbegeleiders, medestudenten of klanten.

Twee panelgesprekken met scholen geven een mooie inzicht in de ontwikkelingen in de richting van een toetsbeleid waarin ruimte is voor het leerproces. Bij Scholengemeenschap Huizermaat, een school voor vmbo-tl, havo en vwo, is de ontwikkeling naar een andere wijze van toetsing zes jaar geleden gestart. Er is aandacht voor formatief handelen, met meer nadruk op het leerproces en het organiseren van feedback en minder op het 'leren voor de toets'. Bij onderwijsstichting INNOVO staat sinds 2019 formatief handelen en het toewerken naar een ander beslissingsbeleid prominent op de agenda. In het gesprek over hun ervaringen van de afgelopen jaren blijkt hoe het steeds beter lukt integraal, met alle relevante actoren, aan een andere kijk op toetsing te werken. Beide panelgesprekken laten zien dat het toewerken naar een structureel ander toetsbeleid veel vraagt van alle actoren, niet in de laatste plaats een ingrijpende gedragsverandering. Bovendien gaan deze ontwikkelingen gepaard met een herbezinning op het

curriculum als geheel: wat vinden we echt belangrijk en waarom?

Het belang van leiderschap

In het licht van alle bijdragen is duidelijk dat een beweging naar toetsing als integraal onderdeel van je curriculum vraagt om sterk en koersvast leiderschap. René Kneyber en Elizabeth Langeveld betogen in hun bijdrage dat de schoolleider uiteraard een cruciale rol speelt in het organiseren en faciliteren van het professionele (inhoudelijke) gesprek over wat de school wil met haar leerlingen, waar de school voor staat en wat zij van belang vindt om over te dragen. Maar daarnaast moet hij ook leidend zijn in het komen tot een collectief gedragen visie op leren en onderwijzen. De schoolleider zal verantwoordelijkheid moeten geven, maar vooral ook zelf moeten nemen door steeds kritisch te kijken naar de eigen toetspraktijk. En daarbij ook durven te besluiten een eind te maken aan wat niet in lijn is met het hogere doel van onderwijs.

Samenvattend zien we – mede op basis van de bijdragen in dit themanummer – dat toetsing door scholen en opleidingen steeds meer wordt beschouwd als een integraal onderdeel van het onderwijsontwerp. Ook zorgt een sterkere kennisbasis op het punt van toetsing voor betere keuzes in het opstellen van bijvoorbeeld een determinatiebeleid. Niet door per se *minder* te toetsen, maar door *beter* te toetsen. Uiteraard blijven er nog voldoende uitdagingen over. Zo zijn veel scholen nog zoekende naar een goede balans tussen de selecterende en didactische functie van toetsing en naar de beste manier om daaromtrent transparantie te bieden aan leerlingen en ouders. Ook gaat het inrichten van toetsprocessen gepaard met een herbezinning op het curriculum als geheel: wat willen we dat leerlingen echt zelfstandig beheersen? En hoe zorgen we ervoor dat we ze daarvoor voldoende kansen krijgen binnen de wijze waarop we onze onderwijs- en toetsprocessen organiseren? Gelukkig zien wij steeds meer enthousiasme en gedrevenheid bij docenten om deze vraagstukken verder te onderzoeken en te vertalen naar concrete, op onderzoek gebaseerde aanwijzingen voor de praktijk – en steeds meer schoolleiders die daarin actief zijn. ■



Pieter Leenheer

Pieter Leenheer is lid van de redactie van DNM

E-mail: pieter.leenheer@planet.nl

Toetsing en beoordeling in de doordeweekse schoolpraktijk

Een korte geschiedenis van **dagelijkse** **toetspraktijken** tussen 1801 en 2023

Schrijven over stukjes onderwijsgeschiedenis heeft iets confronterend als je zelf ooit lesgegeven hebt. Mij bevangt in elk geval nogal eens een lichte gêne. Zo heb ik ongetwijfeld indertijd maar al te vaak proefwerken of opstellen niet gebruikt als een serieuze kans voor de leerlingen om te leren. Eerder als een soort proefexamen, een test of de kinderen het nou eindelijk eens een beetje konden. Een excuus is hooguit dat ik begon met lesgeven in een tijd dat je didactische bagage op het punt van toetsing en beoordeling zacht gezegd nogal licht was en dat is inmiddels wel anders. Hoewel er ook nu nog sombere geluiden te horen zijn.

Een jaar of vier geleden schreef de Onderwijsraad dat de toetspraktijk uit balans is: beslissende toetsing kost zoveel tijd dat te weinig ruimte overblijft voor formatieve toetsing. Kwalitatieve toetsen zoals mondeling tentamen of presentatie worden te weinig gebruikt, en teveel toetsen worden niet door docenten zelf gemaakt maar extern vormgegeven (Onderwijsraad 2018). Nu is het sowieso moeilijk de toetspraktijk in balans te houden, maar dat ze momenteel uit balans is, is deels natuurlijk een pervers effect van het streven om eerlijker, dus minder subjectief te oordelen. Dat blijkt als neveneffect te hebben dat de toetsing als vanzelf onverantwoord versmald wordt tot een heel beperkt deel van het curriculum. Maar dat de toetspraktijk uit

balans is, is evengoed een gevolg van het feit dat leraren als beroepsgroep onvoldoende tegenwicht geven en bovendien lang niet altijd professioneel omgaan met toetsen en beoordelen.

In 1966 publiceerde Adriaan de Groot zijn spraakmakende *Vijven en zessen. Cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs*, waarin hij alle mogelijke misstanden op dit gebied aan de kaak stelde. Die eyeopener sorteerde echter zacht gezegd weinig effect zoals René Kneyber en Dominique Sluijsmans in 2016 in de inleiding van *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs* constateerden: '[De Groot gaf] allerlei praktijkvoorbeelden die een tijdloos



karakter lijken te hebben: leerlingen die een 1 krijgen omdat ze zich niet goed gedragen; leerlingen die het laatste rapport 'inzakken' en daardoor het hele jaar opnieuw moeten doen; een leraar die bij toetsen veel hogere eisen stelt dan zijn collega's; en rapportvergaderingen waarbij gekeken wordt naar gemiddelden over vakken, met dubieuze rekenformules (Kneyber & Sluijsmans 2016). Een observatie die trouwens goed spooft met wat Janneke Sleenhof zag bij de rapportvergaderingen die ze op een aantal scholen volgde (zie elders in dit themadeel). Kortom, zoals Cito-medewerker Tom Erkens in 2013 in een artikel in het toenmalige Meso magazine opmerkte: '[De kwaliteit van toetsen is] dikwijls een lelijk probleem. Het denken over toetsing heeft sinds *Vijven en zessen* zo ongeveer stilgelegen' (Leenheer 2013).

De zojuist beschreven stand van zaken heeft zeer oude wortels en dat verklaart voor een deel waarom het handelen van leraren ten aanzien van toetsing en beoordelen nogal eens resistent blijkt tegen veranderin-

gen. Hieronder volgt een beknopt – en onvermijdelijk nogal generaliserend – beeld van de ontwikkelingen op dit terrein. En voor de goede orde: het gaat hierbij om toetsen die leraren zelf maken of kiezen uit methodes, en waarvoor ze zelf de normering bepalen; de eindtoets en examens blijven buiten beschouwing.

1801 – 1963: van Van der Palm tot Cals

In 1801 neemt met de Onderwijswet van Van der Palm de overheid de zorg voor het lager onderwijs op zich. Nederland verkeerde op dat moment in diep verval en om uit het dal te komen waren geletterde arbeidskrachten nodig. En omdat alle kinderen onderwezen moesten worden en wel massaal en zo efficiënt mogelijk, moest het hoofdelijk onderwijs zoals dat tot dan toe gebruikelijk was, vervangen worden door klassikaal onderwijs waarbij de leerlingen naar leeftijd gegroepeerd werden (Boekholt & De Booy 1987; p.106). Nu stelt zo'n klassikaal systeem vanwege de overgang naar een volgende laag of sector hoge eisen aan

toetsing en beoordeling, maar daar lijkt weinig oog voor te zijn geweest. Misschien wel doordat de overheid onderwijs vooral zag als een instrument om het nationaal besef te bevorderen en de bestaande orde waarin iedereen zijn plaats kende, te handhaven. En zoals Boekholt en De Booy opperen: het lijkt erop dat het op de lagere school, zeker in eerste helft van de 19e eeuw, vooral ging om een goede ontwikkeling van het normbesef, minder om die van de verstandelijke vermogens. Dat laatste verandert in de tweede helft van de 19e eeuw, als de leerstof wordt vastgelegd en er naast de gebruikelijke vakken als lezen en schrijven vakken bij komen als geschiedenis en aardrijkskunde. Maar of de onderwijzers inmiddels beschikten over voldoende expertise om adequaat te toetsen en te beoordelen, daarover zijn weinig gegevens te vinden. Aan de andere kant, wellicht waren de problemen nog niet zo groot omdat het accent in het onderwijs toen (en ook nog tot ver in de 20e eeuw) sterk op kennisreproductie lag, iets dat wat makkelijker te toetsen valt dan bijvoorbeeld inzicht of toepassing.

In 1801 neemt met de Onderwijswet van Van der Palm de overheid de zorg voor het lager onderwijs op zich.

Wat we nu het voorgezet onderwijs noemen, werd pas in de tweede helft van de 19e eeuw een voorwerp van - zoals artikel 23 van de Grondwet dat uitdrukt - aanhoudende zorg voor de overheid. Voordien waren er al wel vormen van voortgezet onderwijs, zoals de Latijnse scholen, maar die waren vooral een kwestie van particulier initiatief. Dat verandert in 1863, met de komst van Thorbeckes wet op het middelbaar onderwijs waarbij onder de hoede van de overheid (hogere) burgerscholen kunnen worden gesticht. In dit verband is van belang dat de overheid veel ruimte liet. De wet somde

bijvoorbeeld wel mogelijke vakken op, maar omschreef geen verplichte leerstof. De ratio hierachter was dat op die manier 'de verscheidenheid van inrichting van onderwijs, naar verscheidenheid van inzicht en bijzondere behoefte georganiseerd' tot zijn recht zou kunnen komen (Boekholt & De Booy 1987; p.183). Maar het gevolg van het feit dat er weinig geregeld was, was uiteraard dat iedereen deed wat goed was in zijn ogen.

Dat laatste betekende niet dat iedere leraar alle noodzakelijke wielen zelf uit moest zien te vinden. Scholen en individuele leraren zochten elkaar wel degelijk op en wisselden ideeën en ervaringen uit. En daarbij zullen veel leraren ook wel ideeën voor toetsvormen van elkaar hebben overgenomen. Maar – en dat is hier het punt – iedere leraar was koning in zijn eigen klas. En bij gebrek aan bijvoorbeeld een beroepsorganisatie die de kwaliteit van het beroep bewaakte, hield geen beroepsgenoot hem ooit een spiegel voor. En waar het bovendien ook vrijwel geheel ontbrak aan onderzoek naar het dagelijks handelen van leraren ten aanzien van toetsing en beoordeling, kon je het hem nauwelijks kwalijk nemen dat hij (want het was nu eenmaal gewoonlijk een hij) op dat terrein de nodige steken liet vallen.

Pas in 1940 verschijnt in De Gids een belangrijk artikel dat hem de ogen had kunnen openen: *Middelbaar onderwijs en schifting* van de hand van Kees Posthumus (op dat moment leraar aan een school in Bandung, later hoogleraar aan de TH Eindhoven). In de loop van zijn lange loopbaan als leraar had Posthumus gezien dat leraren zich onwillekeurig zo aan het prestatieniveau van hun klassen aanpassen dat ze, ongeacht dit niveau – dus zowel bij 'goede' als bij 'slechte' klassen - altijd ongeveer uitkomen op hun persoonlijke gemiddelde (en gemiddeld percentage onvoldoendes). Met andere woorden: leraren werken met rekbare maat-staven die zich aan het te meten object – d.w.z. de prestaties van de klas – aanpassen. Anders gezegd, in de praktijk van cijfers geven bestond (en bestaat) nogal wat ruimte voor alle mogelijke subjectieve factoren (De Groot 1966; p.114).

Overigens, voor zover er in de eerste helft van de twintigste eeuw gediscussieerd werd over toetsing, had dat

vooral betrekking op de forse uitval bij het toelatings-examen voor hbs en gymnasium of op de grote uitval bij de hbs. Typerend voor het onderwijskundig denken van die tijd is dat het daarbij vooral ging om de vraag hoe de selectie verbeterd kon worden, en niet over de vraag in hoeverre hbs en gymnasium daar zelf verantwoordelijk voor zijn. Leraren gingen er, zoals De Groot in *Vijven en zessen* opmerkt, kennelijk van uit dat altijd een deel van de leerlingen het niet zal kunnen, terwijl de vraag of het onderwijs wel geschikt is voor de leerlingen, niet gesteld werd (De Groot 1966; p. 44).

Toetsing en beoordeling na de Mammoet

In de eerste helft van de twintigste eeuw stond mede door de schoolstrijd de onderwijsontwikkeling nagenoeg stil. Dat verandert snel na WO II, met als markeringspunt de Mammoetwet die in 1963 van kracht wordt en waarbij het hele onderwijsstelsel op de schop gaat. Vlak daarvoor had Philip Idenburg (toentertijd directeur van het CBS) zijn *Schets van het Nederlandse schoolwezen* gepubliceerd, een uitvoerige beschrijving van het toenmalige onderwijsstelsel, in het volle besef dat er een grote reorganisatie aan zat te komen. Maar, schreef Idenburg in zijn *Ten geleide*, 'ik geloof nauwelijks dat als gevolg van een eventuele nieuwe wetgeving revolutionaire ontwikkelingen in de structuur en functionering van een enorm en verspreid apparaat als ons schoolwezen te verwachten zijn'. En dat had hij goed gezien. Evenals trouwens een paar jaar later De Groot in *Vijven en zessen*. Een onderwijssysteem, aldus De Groot, is complex, omvangrijk en massief, dus is er heel wat voor nodig om verandering aan te brengen. En al helemaal als het om dingen gaat die direct te maken hebben met het dagelijks werk: dan gaat men vaak de verandering neutraliseren (De Groot 1966; p.173). En dat is exact wat dan op het terrein van toetsing en beoordeling in de schoolpraktijk van alledag gaat gebeuren.

In de jaren na WO II stapt de overheid over van distributief onderwijsbeleid (de overheid verstrekt geld en laat het verder aan de scholen over) naar constructief beleid (de overheid verstrekt geld en bemoeit zich actief met de vormgeving van het onderwijs). In dat

kader komen er steeds meer door onderwijskundigen bemande beleidsafdelingen bij, die van bovenaf trachten verandering en verbetering aan te brengen in het onderwijs. En verder wilde de minister met allerlei innovatiecommissies en beleidsnota's richting geven aan het denken over onderwijs. De minister en zijn ministerie probeerden op deze wijze te fungeren als centrum van waaruit de ontwikkelingen in het onderwijs gestuurd werden (Boekholt & De Booy 1987; p.239).

Bij de vormgeving van deze lineaire sturing speelde het denken van De Groot een grote rol. De oplossing van De Groot lag, zoals oud-Inspecteur-Generaal Ferdinand Mertens stelde in een aan *Vijven en zessen* gewijd boekje, 'in een meer 'rationele en wetenschappelijke benadering van onderwijs, een empirisch-analytische benadering, kort samengevat in "meten is weten". Leraren moeten af van hun persoonlijke en individuele manier van denken waarbij immers als consequentie elke leraar zijn eigen regime heeft.' (Mertens 2016)

Kritiese leraren en toetsing

Typerend voor de geest van de tijd, was hoe de Kritiese Leraren over toetsing oordeelden. In 'het rode boekje voor scholieren' schrijven ze: "Een diploma is (...) in de eerste plaats een bewijs dat je je kunt aanpassen. Daarom vragen de bedrijven naar diploma's. (...) Men zegt dat het examen bedoeld is als een test van je kennis. Maar in werkelijkheid werkt het als een test van je aanpassing en je blinde gehoorzaamheid aan wat anderen zeggen.' (Claartje Hülsenbeck e.a., *het rode boekje voor scholieren*. Bruna, 1970; p. 52/53).

De Groot had gepleit voor de oprichting van een instituut dat objectieve toetsen zou ontwikkelen en dat werd het Cito. En hoe dominant het 'meten is weten' zou worden, was eigenlijk van begin af aan duidelijk. 'Dit instituut', aldus Piet de Rooy in zijn geschiedenis van het Nederlandse onderwijs, 'presenteerde zich bij de oprichting in 1968 op een persconferentie als een 'Instituut

contra cijfer-dwang'. Het effect van het onderwijs zou voortaan op een objectieve wijze kunnen worden vastgesteld: "De docent zal zichzelf gaan bezinnen op de stof die hij geeft. Hij kan door de uniforme testen precies constateren welk deel van zijn stof zinvol en welk deel nutteloos is". Dit betekende dat ook "de kwaliteit van de docent" kon worden 'becijferd' (cursivering PL) en dan was het "best mogelijk" dat hierdoor 'de leerlingen minder en de leraren meer onvoldoendes zullen behalen'. (De Rooy 2018; p.232).

In de jaren daarna wordt het gevoel steeds sterker dat het onderwijs lijdt onder een meetcultuur. En afgaande op wat bijvoorbeeld Cito-onderzoekers zeiden in een interview in *Van Twaalf tot Achttien* van november 2021, is dat niet onbegrijpelijk: per jaar, aldus de onderzoekers, krijgen leerlingen 75 toetsen plus of min 25 voorgeschoteld (Valk 2021). Maar in een blog op Didactiefonline vinden Jaap Scheerens en Ton van Haperen dat het onzin is om van een meetcultuur te spreken: op systeemniveau zijn er immers maar drie

Idenburg over onderwijskwaliteit

Deze ontwikkeling moet Idenburg een gruwel geweest zijn. Het zou mooi zijn, stelt hij aan het slot van zijn *Schets*, als we een winst- en verliesrekening van het onderwijsbedrijf konden opstellen, maar geen enkele weegschaal is daartoe toereikend: 'Weegt men kennis dan doet men aan de ontplooiing der verstandelijke vermogens tekort, meet men intelligentie dan komt de vorming van persoonlijkheid en karakter niet tot haar recht. De schade, welke de school aan haar leerlingen aandoet, valt evenmin te bepalen. (...) [De] rekening van het schoolwezen wordt nooit afgesloten en nimmer openbaar gemaakt. (Idenburg 1960; p.517)

verplichte toetsmomenten, dus als er teveel wordt getoetst, is dat de keuze van de school. De vraag is echter of de school op dat punt wel zoveel te kiezen heeft. De



druk om te toetsen is groot doordat de overheid, aldus Monique Marreveld en Bea Ros in *Van toets naar toets*, een artikel in de *Groene Amsterdammer* van 30 september 2021, sterk stuurt op onderwijskwaliteit aan de hand van onder meer toetsen. De inspectie let bijvoorbeeld op doorstroompercentages, op de mate van vertraging. En dat dan terwijl die toetsen daarvoor absoluut ongeschikt zijn. Maar dat niet alleen: ze maken van de leraar ook nog eens een simpele uitvoerder: hij neemt de toets af, maar het Cito maakt de uitslag. En daarmee zijn we dan weer terug bij de constatering van de Onderwijsraad dat de toetspraktijk uit balans is geraakt.

Ten slotte

Eerder in dit artikel haalden we de uitspraak aan van Tom Erkens aan dat het denken over toetsen en beoordelen sinds 1966 zo ongeveer stil lijkt te hebben gelegen. Maar inmiddels lijkt er wel meer beweging gekomen. De Cito-onderzoekers van hierboven zagen een paar jaar geleden in een overigens bescheiden onderzoek in het vo (181 respondenten) dat er weliswaar op het gebied van toetsconstructie nog een wereld te winnen valt, maar dat in elk geval het aantal scholen met toetsbeleid en professionalisering ten aanzien van toetsing geleidelijk toeneemt (Valk 2021). En mede door de publicatie van Kneyber en Sluijsmans' *Toetsrevolutie* is her en der de aandacht toegenomen voor formatief toetsen en daarmee het denken vanuit de doelen van het onderwijs. Dus wie weet zitten we op een kantelpunt. Maar of dat werkelijk het geval is, is meer iets voor een terugblik in een DNM van jaargang 20. Oftewel over een jaar of tien. ■

Referenties

- Boekholt, P.Th.F.M. en De Booy, E.P. (1987). *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Van Gorcum
- Groot, A.D. de (1966). *Vijven en zessen. Cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs*. Wolters-Noordhoff
- Idenburg, PH.J. (1960). *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. J.B. Wolters
- Kneyber, R. en Sluijsmans, D. (2016). *Toetsrevolutie*. Phronese
- Leenheer, P. (2013). De paraplu van de hardnekkige illusies. Kanttekeningen bij de erfenis van A.D. de Groots Vijven en zessen. In: *Meso magazine* 191, p. 3-7
- Marreveld, M. en Ros, B. (2021), *Van toets naar toets*. Het georganiseerde wantrouwen in het onderwijs. In: *De Groene Amsterdammer*, 30-9-2021
- Mertens, F. (2016). 'Vijven en Zessen' van Prof. Adriaan de Groot een boekje dat geschiedenis maakte. Wolf Productions
- Onderwijsraad (2016). *Toetswijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Onderwijsraad
- Rooy, P. de (2018). *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Wereldbibliotheek
- Scheerens, J. en Haperen, T. van (2022). *De mythe van de afrekencultuur*. Blog op Didactiefonline d.d. 13-5-2022
- Valk, R. (2021). *Cijfers, cijfers, cijfers*. Stichting Cito onderzoek de toetspraktijk. In: *Van Twaalf tot Achttien*, november, p. 24-26

Janneke Sleenhof

Janneke Sleenhof is lerares Nederlands en promovendus aan de Eindhoven School of Education

E-mail: J.P.W.Sleenhof@tue.nl

Iedere leerling op de juiste plek?

Een onderzoek naar **overgangsbepalingen** in het vo

“Ik denk dat ie het wel kan.”

“Nee, dit is echt geen vwo-leerling.”

“Ach, ik gun het haar wel om over te gaan.”

Of: “Hij moet gewoon nog een jaartje groeien...”

Dit soort uitspraken zijn waarschijnlijk herkenbaar voor wie weleens een overgangsvergadering heeft bijgewoond. Tijdens zulke vergaderingen schetst de mentor een beeld van een leerling, mogen de docenten reageren en wordt een besluit genomen betreffende de overgang. Een belangrijk besluit, want uit onderzoek blijkt dat een verkeerde beslissing verstrekende gevolgen kan hebben voor leerlingen. Het kan leiden tot verlies van motivatie, tot onderpresteren en zelfs tot uitstroom (Benner, 2011; Elffers, 2012). Toch is er nog weinig bekend over hoe een goed, zo objectief mogelijk besluit over leerlingen genomen kan worden. Wat wel duidelijk is, is dat overgangsvergaderingen bij veel docenten en teamleiders leiden tot frustratie (Sleenhof et al., 2019). Zij vragen zich vaak af of ze de leerling wel goed in beeld hebben, of de besluitvorming eerlijk is en of de beslissing wel recht doet aan de leerling. Ook ik kwam, als docent Nederlands, geregeld met twijfel of zelfs frustratie uit zo'n vergadering. Bij mij rees de vraag: hoe kunnen we dit besluitvormingsproces verbeteren? Genoeg aanleiding voor een promotieonderzoek naar objectievere besluitvorming in overgangsvergaderingen.

Ervaringen van docenten

Mijn onderzoek startte met het in kaart brengen van de huidige situatie: hoe ervaren docenten de overgangsvergaderingen? Welke factoren beïnvloeden de uiteindelijke beslissing en wat kan beter? Hiervoor heb ik 22 docenten van vier verschillende scholen ondervraagd. Hierbij werd duidelijk dat het besluit-

vormingsproces grillig is, en vooral dat de uiteindelijke beslissing over wel of niet blijven zitten door heel veel zaken beïnvloed wordt. Opvallend was allereerst dat docenten heel verschillende antwoorden gaven op de vraag: wat is het doel van de vergadering? Zo zei een docent: “Goh, een doel... daar hebben we volgens mij nooit over nagedacht. Misschien is dat wel het

probleem!". De ene mentor had vooral als doel al zijn leerlingen over te krijgen (want dan was hij een goede mentor), terwijl de ander meer terughoudend was en van collega's écht wilde horen hoe zij de slagingskansen van een bepaalde leerling zagen. Ook bleken de argumenten waarop docenten hun mening baseren erg te verschillen. Veel docenten vertrouwden op hun intuïtie en gevoel over een leerling. Zoals één docent al zei: "Intuïtie? Altijd! Het begint met een gevoel: denk ik dat 'ie kan halen?". Een andere docent, van dezelfde school, zei juist: "Ik kijk altijd naar de norm: haalt een leerling de norm? Zo niet, dan kan ie niet over".

Docenten vonden met name groepsprocessen tijdens de vergadering erg bepalend. De interactie, hoe docenten samenwerken, op elkaar reageren, de onderlinge relatie in een vergadering – al die dingen kunnen bepalend zijn voor de uiteindelijke beslissing. Beslissingen kunnen hierdoor willekeurig lijken, omdat er tijdens iedere vergadering andere docenten aanwezig zijn. Zoals één docent aangaf: "Groepsdynamiek kan het lot van één leerling bepalen, heel akelig".

Daarnaast bleken grote verschillen bestaan in de inrichting van de vergadering: waar de ene teamleider strikt en zakelijk is, biedt de ander meer ruimte voor inbreng en persoonlijke ideeën of anekdotes. Volgens de docenten in mijn onderzoek is de manier waarop een vergadering geleid wordt heel bepalend voor het verloop en de besluitvorming. Al deze factoren samen maken het nemen van een overgangsbeslissing complex en onvoorspelbaar. De meerderheid van de docenten geeft dan ook aan maar zelden tevreden uit een overgangsvergadering te komen.

Observaties in de praktijk

De volgende stap in mijn onderzoek was kijken wat er in de praktijk precies gebeurt. Hiertoe heb ik 33 leerlingbesprekingen geobserveerd. Aangezien de docenten zelf aangaven dat interactie (aard van de groepsdiscussies) en structuur (procedures en stappen die leiden tot een besluit) van invloed zijn op de besluitvorming, lag de focus tijdens mijn observaties op deze twee factoren. Mijn doel was om de typen structuur en



Veel docenten vertrouwen op hun intuïtie en gevoel over een leerling.

interactie te karakteriseren. De structuur van de vergaderingen varieerde van heel gestuurd tot ronduit chaotisch. Sommige vergaderingen waren zeer gestructureerd en focusten duidelijk op het nemen van een beslissing. Andere vergaderingen daarentegen waren moeilijk te volgen en leken alle kanten op te gaan. De typering van de interactie liepen uiteen van een open type interactie, waarin docenten vrij zijn om in te brengen wat zij vinden, tot een op conflict gebaseerd interactietype, waarin de docenten elkaar nauwelijks ruimte gaven om te reageren.

Vervolgens kon ik analyseren welke soorten interactie en structuur het meest leidden tot objectieve besluitvorming. Hiervoor moest ik eerst de criteria vaststellen die leiden tot een objectief besluit. Uit de literatuur kwamen drie criteria naar voren die passen bij objectieve besluiten in de context van leerlingbesprekingen: de besluitvorming moet *eerlijk* en *transparant* zijn, en *acceptabel* voor alle betrokkenen (Schwandt et al., 2007). Een open interactie, in combinatie met een eenduidige structuur leek de beste situatie voor het nemen van een zo objectief mogelijk besluit.

Essentiële elementen

In de volgende deelstudie wilde ik antwoord geven op de vraag waaraan een vergadering zou moeten voldoen om te komen tot een zo objectief mogelijk besluit. Welke elementen zijn daarvoor essentieel, en ontbreken nu vaak? De drie criteria voor objectieve besluitvorming (eerlijk, transparant en acceptabel) heb ik gekoppeld aan interactie en structuur: waaraan moet die voldoen wil er sprake zijn van een eerlijke beslissing? Dat leverde een *framework* op, een overzicht met alle elementen waaraan een vergadering zou moeten voldoen. Denk hierbij bijvoorbeeld aan elementen als: 'Docenten zijn betrokken bij iedere leerlingbespreking. Wanneer zij niet deelnemen aan de discussie, luisteren zij kritisch naar de

argumentatie' en 'Voor iedere leerling gelden dezelfde overgangsnormen en procedures'. Uit de observaties bleek dat vergaderingen die aan al deze criteria voldeden, ook objectievere besluitvorming lieten zien. We zagen echter ook dat bepaalde elementen cruciaal waren voor een objectieve besluitvorming. Met name vier elementen sprongen eruit.

Allereerst is een duidelijk stappenplan voor de vergadering essentieel. Een vergadering zou van een opening, naar een voorstel, naar reacties van docenten en de weging van genoemde argumenten moeten leiden. Vervolgens moet gekeken worden naar consequenties van mogelijke beslissingen, en wordt gecontroleerd of het geschetste beeld correct is. Pas als dat beeld inderdaad volledig en correct is, kan een beslissing worden genomen door de mentor of de teamleider. In vergaderingen waar zo'n duidelijk verloop ontbrak, was de argumentatie moeilijk te volgen. Een voorbeeld hiervan is onderstaand fragment uit een havo3-vergadering: door het ontbreken van duidelijke stappen, is de discussie lastig te volgen. Het is onduidelijk of een volledig beeld is geschetst van de besproken leerling.

Het tweede essentiële element is een goed onderbouwd voorstel dat door de mentor wordt ingebracht. Uit de observaties bleek namelijk dat een dergelijk voorstel zorgt voor een duidelijke focus in de discussie en het schetsen van een helder beeld van een leerling. Een onderbouwd voorstel moet verschillende soorten argumenten bevatten en op verschillende bronnen gebaseerd zijn. Het lijkt een open deur, maar het is van belang dat een mentor zowel schoolprestaties als de achtergrond en persoonlijke omstandigheden benoemt. Het gaat hierbij dus niet alleen om het benoemen van de cijfers, maar juist ook om de vraag: waar komen deze cijfers vandaan en hoe kunnen persoonlijke omstandigheden hieraan bij hebben gedragen?

Het derde element is het wege van de argumentatie. Over het algemeen zijn docenten prima in staat om hun mening te geven en daarbij hun argumenten te delen. Maar vaak blijft het daarbij. Zij zouden ook moeten bespreken waarom bepaalde argumenten doorslag-

Discussie in een havo-3 rapportvergadering

Nr.	Wie + rol	Opmerking
1	Mentor	Door ziekte heeft deze leerling lessen gemist, zij komt nu tekort op haar cijferlijst. Wat is het advies dat jullie haar geven?
2	Teamleider	En: heeft dit te maken met ziekte of met haar capaciteiten?
3	Doc1	-Onderbreekt- Doc2, bij wiskunde, is dit cijfer gebaseerd op vooral Wiskunde A of B? Ik zie grote verschillen tussen de cijfers nu.
4	Doc2	Beide zijn meegenomen. Ze is duidelijk geen hoogvlieger, je kunt ervan uitgaan dat ze moeite blijft houden met mijn vak. Doubleren zou hierin geen verschil maken.
5	Mentor	En economie?
6	Doc3	Ze werkt hard, maar doorziet het niet.
7	Doc4	Moet er bij Duits niet als gemiddelde een onvoldoende staan in plaats van een 7? Klopt de lijst wel?
8	Doc1	Inderdaad, een 3 en 4 en 6 is geen 7 gemiddeld.
9	Teamleider	Ik heb staan 7, 7, 6 (checkt cijfers): het klopt wel. De eindcijfers kloppen.
10	Doc1	Oké. En Scheikunde kiest ze niet, en Wiskunde en Economie wel. Maar er wordt dus gezegd: doubleren betekent niet dat het beter wordt komend jaar.
11	Doc1	Een hoogvlieger zal het niet worden. Maar kan ze het eindexamen halen?
12	Doc5	De vraag is waar ze baat bij heeft. De kans op doubleren in de 4 ^e is aanwezig. Maar wellicht is doubleren in H4 beter, want dan heeft ze alleen Wiskunde A en geen Wiskunde B meer.
13	Doc2	Dan heeft ze inderdaad alleen profielvakken.
14	Doc5	Ik denk dat dat verstandig is. Dus ik adviseer niet om H3 over te doen
15	Teamleider	-Onderbreekt- Excuus, jullie hadden de verkeerde cijfers zie ik nu. Maar het 1 ^e rapport laat een zwakke lijst zien bij Natuurkunde, Scheikunde, Economie, Biologie. Rapport 2 is wel voldoende. Nu staat ze er zwak voor: onvoldoende voor wiskunde, economie en natuurkunde.
16	Teamleider	Oké, we gaan naar de stemming.
17	Doc2	Wacht even. Maar in hoeverre speelt haar ziekte een rol bij het laatste rapport?
18	Doc6	Ze heeft in die periode veel lessen gemist, ze is ook vaak eerder naar huis gegaan bijvoorbeeld.
19	Teamleider	Ze is ruim een week niet geweest, toen kreeg ze medicatie, en kwam ze halve dagen. Ze heeft daarna heel veel moeten inhalen. Ik denk dat het wel effect had op haar cijfers.
20	Doc2	Dus rapport 2 was wel voldoende, daar moeten we rekening mee houden bij rapport 3
21	Doc7/ 5	Kloppen de cijfers wel? En het aantal onvoldoendes?
22	Teamleider	Jaha dat is al gezegd, de eindcijfers kloppen
23	Doc1	-kapt af- Oké, stemmen!
2	Teamleider	We gaan stemmen, je moet stemmen (leerling is bevorderd naar havo4 door ruime meerderheid van stemmen)

gevend zijn voor een leerling. Twijfels over capaciteiten kunnen bijvoorbeeld het gevolg zijn van een persoonlijke situatie, zoals ouders die gaan scheiden of een ziekte. Welke argumenten uiteindelijk doorslaggevend zijn, kan dan per leerling verschillen. Zo zagen we bijvoorbeeld dat een argument over studiehouding in de ene situatie doorslaggevend was, maar in het geval van een zieke leerling als irrelevant werd beschouwd.

Het vierde en laatste element dat essentieel blijkt voor een goede besluitvorming is het meenemen van het toekomstperspectief van een leerling. Wat verwachten we dat er gebeurt als deze leerling over gaat, of juist als hij blijft zitten? En wat heeft deze leerling dan nodig? Het bespreken van deze gevolgen helpt bij het schetsen van een compleet beeld van de leerling. We zagen bij de vergaderingen dat gevolgen van beslissingen zelden onderdeel waren van de discussie. Er werd dan wel besproken wat een leerling niet goed had gedaan, maar niet wat mogelijke beslissingen voor de leerling zouden betekenen: "Overgaan naar het volgende jaar zal hem motiveren, en blijven zitten zal alleen zijn inzet om zijn huiswerk te maken verlagen."

Professionalisering

De laatste fase van mijn onderzoek was het ontwikkelen van een professionaliseringsprogramma voor docenten en mentoren. Dat programma bestaat uit vier bijeenkomsten waarbij steeds één van de vier essentiële elementen die uit dit onderzoek naar voren kwamen, centraal staat. Door middel van casussen, voorbeelden en rollenspellen krijgen de deelnemers meer inzicht in wat er gebeurt tijdens de vergaderingen. Ook leren zij hoe ze de essentiële elementen kunnen toepassen tijdens de vergaderingen. De docenten die het programma getest hebben, vonden het een erg nuttig en relevant programma. De volgende stap is nu om dit programma aan te bieden aan mentoren en docenten van verschillende scholen. Hiervoor wil ik graag eerst in gesprek met de schoolleiders: zij zijn immers cruciaal in het proces dat kan leiden tot verbetering van de besluitvorming in overgangsvergaderingen. De taak voor de schoolleiders is dan allereerst om (samen met hun docententeam) een visie te formuleren op het bevorderen van leerlingen. Denk

bijvoorbeeld na over vragen als: wat vinden wij eigenlijk van de huidige besluitvorming? En hoe kijken wij aan tegen het bevorderen van leerlingen in het algemeen? Wat vinden we van zitten blijven? En wat vinden wij goede argumenten om een leerling te bevorderen, of juist te laten doubleren?

Ik hoop dat dit onderzoek een bijdrage heeft geleverd aan de ontwikkeling van een belangrijk, maar nu vaak onderbelicht onderwerp in het voortgezet onderwijs. Rapportvergaderingen zijn voor velen een noodzakelijk kwaad, maar kunnen een waardevol instrument zijn om iedere leerling goed in beeld te krijgen. Uiteindelijk draait het natuurlijk allemaal om de leerling. Het gaat erom dat de leerling op zijn plek zit, in een jaar en op een niveau dat past bij zijn capaciteiten, omstandigheden en welzijn. Dit onderzoek is een eerste stap hieraan bij te dragen. Nader onderzoek is nodig om meer inzicht te krijgen in hoe we het totale besluitvormingsproces in scholen kunnen verbeteren en ervoor te zorgen dat iedere leerling op de juiste plek terecht komt. Ik hoop in ieder geval dat ik met mijn onderzoek docenten en schoolleiders bewust heb gemaakt van wat er beter zou kunnen in het huidige besluitvormingsproces en hen heb aangezet om hun eigen praktijk onder de loep te nemen. ■

Referenties

- Benner, A. D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational Psychology Review*, 23(3), 299
- Elffers, L. (2012). One foot out the school door? Interpreting the risk for dropout upon the transition to post-secondary vocational education. *British Journal of Sociology of Education*, 33(1), 41 e61.
- Schwandt, T. A., Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2007). Judging interpretations: But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 2007(114), 11–25. <https://doi.org/10.1002/ev.223>
- Sleehof, J. P. W., Koopman, M., Thurlings, M. C. G., & Beijaard, D. (2019). An exploratory study into teachers' beliefs and experiences about allocating students. *Teaching and Teacher Education*, 80, 94–105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.007>

Martin Ringenaldus

Martin Ringenaldus is docent Duits bij RGO Middelharnis

Email: m.ringenaldus@gmail.com

Hoe kan **toetsing** meer recht doen aan alle leerlingen?

Toetsscores gebruiken we voor alle mogelijke zwaarwegend beslissingen zoals overgang en (eind)examen. Daarbij doen we alsof die scores betrouwbare indicaties leveren, maar dat is allerm minst het geval. Zo laten de scores voor PISA-toetsen zien dat de best presterende vmbo-leerlingen zich prima kunnen meten met de zwakst presterende vwo-leerlingen (Elffers, 2016). Nu gebruiken veel leraren toetsen, hoe ongeschikt ze daarvoor ook mogen zijn, vrijwel uitsluitend om te zien of een leerling bepaalde stof of vaardigheden beheerst. Maar toetsen kun je ook anders gebruiken: niet als een vorm van afsluiting van het leerproces, maar als een onderdeel daarvan. Dat formatieve handelen vergt echter nogal wat van de schoolorganisatie en de schoolleider. Essentieel voor de rol van die laatste is een helder inzicht in de materie.

We nemen vaak aan dat een leerling met een goede toetsscore de lesstof beheerst en dat een leerling met een slechte toetsscore dat niet doet – en dat is ten onrechte (Wilbrink, 2023). Ter toelichting een voorbeeld. Als een toets 20 kennisvragen bevat, en een leerling heeft een kennisbeheersing van 60%, dan is 12 correct beantwoorde kennisvragen de meest waarschijnlijke score. Maar het is bijna net zo waarschijnlijk dat een leerling met diezelfde kennisbeheersing op deze toets 9 of 15 vragen goed beantwoordt, omdat het sterk afhangt welke vragen in de toets zijn opgenomen. Dat betekent dus dat dezelfde mate van kennisbeheersing ook kan leiden tot de cijfers 4,5 en 7,5. Conclusie: de spreiding van mogelijke scores bij een toets met 20 kennisvragen is dusdanig groot, dat we de score slecht kunnen duiden.

Het wordt nog ingewikkelder bij een toets met inzichtvragen. Stel dat voor het correct beantwoorden van een inzichtvraag kennis nodig is van vijf verschillende aspecten en de kennisbeheersing is 90%. Dan

is de beheersing van inzichtvragen nog geen 60% (0,95x100). En een leerling met een kennisbeheersing van 60% heeft bij dergelijke inzichtvragen een beheersing van nog geen 8%. Dat betekent dus dat voor een beetje acceptabele beheersing van inzichtvragen een enorme kennisbeheersing nodig is. De hoeveelheid en de aard van de inzichtvragen in een toets kunnen de toets veel moeilijker maken dan de bedoeling was, met als gevolg veel meer lagere scores en onvoldoendes. Daarnaast wordt het nog lastiger om de score te duiden, want wat zegt de score nu over het niveau van kennisbeheersing van de leerling? Waarschijnlijk niet zoveel.

Op de spreiding zijn twee factoren van invloed. Ten eerste het aantal vragen: hoe meer vragen in een toets worden opgenomen, des te kleiner zal de spreiding van toetsscores zijn. Maar zelfs bij een toets met 100 vragen is de spreiding te groot om een zinvolle uitspraak over de kennisbeheersing van een leerling te kunnen doen (waar nog bij komt dat in de praktijk

een toets met 100 vragen vrijwel onuitvoerbaar is). De tweede factor is de mate van kennisbeheersing: hoe meer kennisbeheersing, des te kleiner de spreiding. Het is dus zinvol om te investeren in beheersingsleren, maar dat vraagt om een ijzersterke didactiek en pedagogiek.

Problemen met sturen op toetsscores en cijfers

En dan nu de vraag hoe we zwaarwegende beslissingen kunnen verantwoorden. De huidige praktijk is dat we aan het einde van een schooljaar in overgangsvergaderingen beslissen of een leerling naar een volgend leerjaar kan. Deze zwaarwegende beslissing kan verstrekende gevolgen hebben voor de leerling. Maar hoe goed kunnen we over het lot van een leerling beslissen als we de scores voor toetsen - zie het verhaal hierboven - niet goed kunnen duiden? En zelfs als we de toetsscores goed zouden kunnen duiden, dan zijn er in elk geval nog te veel andere factoren van invloed op het beslissingsproces (zie hierover het artikel van Janneke Sleenhof, elders in dit themadeel). Ook hierover een voorbeeld. Een leerling behaalt in oktober voor een toets over een hoofdstuk van een bepaald vak het cijfer 8,0. Weet deze leerling in juli als tijdens overgangsvergaderingen over hem wordt gesproken nog voldoende van die stof om deze 8,0 te rechtvaardigen? Ander voorbeeld. Een leerling maakt voor een taalvak elke periode een leestoets en scoort achtereenvolgens een 3, een 5 en een 7. Het eindniveau is een 7, maar het gemiddelde van de drie toetsen is een 5 en dat cijfer maakt de groei van de leerling onzichtbaar. Bovendien weegt die 5 behoorlijk zwaar mee in het eindresultaat, terwijl misschien meer

naar die 7 gekeken zou moeten worden omdat dat het niveau is aan het eind van het jaar.

Als scores voor toetsen tegenvallen, hoor ik docenten nogal eens zeggen dat er te veel leerlingen naar een bepaald niveau doorstromen die daar op basis van behaalde resultaten niet thuishoren. Om het kaf van het koren te scheiden, besluiten ze dan om meer inzichtvragen in toetsen op te nemen. We zagen net al dat dat de toetsscores alleen maar negatief zal beïnvloeden en het duiden van toetsscores alleen maar moeilijker zal maken. Maar als we toetsscores niet goed kunnen duiden, hoe goed kunnen we dan bepalen welke leerling welke ondersteuning nodig heeft?

Daarnaast speelt nog iets anders. Leerlingen moeten vaak erg veel toetsen maken, mogelijk mede omdat docenten denken dat meer cijfers tot een beter beeld van de leerling leiden en het idee dat de leerling voldoende mogelijkheden moet hebben om een cijfer op te halen. Van het eerste weten we inmiddels dat dat niet klopt, en het laatste is cijfermanagement en heeft weinig met leren te maken. Bovendien leidt een hoog aantal toetsen bij leerlingen vaak tot veel stress: ze lopen dan achter de feiten aan, veelal omdat ze niet goed weten hoe ze moeten plannen en hoe ze moeten leren. Ze verzanden in een doorlopend proces van 'zweten, weten en vergeten' en sprinten van toets naar toets alsof het te nemen hindernissen zijn. En elke toets die je geeft, gaat bovendien ten koste van twee lessen (één voor de toets en één voor de nabespreking); dat is dus tijd waarin leerlingen ook instructie hadden kunnen krijgen en met lesstof hadden kunnen oefenen om tot een hogere mate van kennisbeheersing te komen. Iets om over na te denken.

Hebben we een beter alternatief?

Het goede nieuws is dat toetsen en leren ook hand in hand kunnen gaan zónder dat de leerling toetsdruk ervaart, bijvoorbeeld doordat er geen zwaarwegende consequenties zijn. In al het voorgaande ging het om toetsing met als doel de mate van kennisbeheersing vast te stellen. Maar we kunnen toetsing ook gebruiken om te bepalen hoe effectief ons eigen onderwijs tot een zeker moment geweest is en ons onderwijs

Om het kaf van het koren te scheiden, besluiten ze dan om meer inzicht-vragen in toetsen op te nemen.

daarop aanpassen. We noemen dit *formatief handelen* (Kneyber et al., 2022). Het grote verschil is dat we de verantwoordelijkheid voor het leerproces veel meer bij de leraar leggen. Zelfregulerend leren kunnen de leerlingen pas als wij het hen hebben onderwezen en hen daartoe de juiste middelen in handen hebben gegeven. Daarop kom ik later nog terug.

Formatief handelen begint met het formuleren van heldere leerdoelen. Wat is nu echt de moeite van het onderwijzen waard binnen de beschikbare tijd? Vervolgens selecteer je leeractiviteiten waarvan je verwacht dat ze de leerlingen helpen in hun leerproces. Je arrangeert die leeractiviteiten dusdanig dat elke volgende leeractiviteit een logisch vervolg is op de vorige. Tussendoor bouw je doelbewust denk- en productiemomenten in om informatie te vergaren die je helpen belangrijke didactische beslissingen te nemen. Kan ik op basis van wat ik van mijn leerlingen zie verder naar nieuwe lesstof of is er nog aanvullende

oefening met de vorige stof nodig? Hebben de leeractiviteiten opgeleverd wat ik ervan hoopte of moeten ze op punten aangepast worden?

De informatie die je nodig hebt om die beslissing te kunnen nemen bepaalt wat je 'toets'. Dat kan zo klein en kort zijn als een testje van één minuut om te bepalen of leerlingen in het Duits het verschil tussen u en ü kunnen horen, maar zo groot als een schrijfopdracht om vast te stellen welke misvattingen leerlingen nog hebben en met welke onderdelen van de stof nog geoefend moet worden. Daarbij geef je de leerlingen feedback op hun werk, maar het is goed om te weten dat deze eigenlijk alleen effectief is als die gepaard gaat met een vervolgvastheid waarin de gegeven feedback direct toegepast moet worden.

Natuurlijk kun je van elke leerling de uitwerking corrigeren en op elk blaadje persoonlijke feedback schrijven, maar dit is een tijdrovende aangelegenheid en als er voor de leerling geen vervolgvastheid aan vast zit, zal de leerling zeer waarschijnlijk niets



Om tot zelfregulerend leren te komen, moeten leerlingen weten welke leerstrategieën er zijn en hoe ze ingezet worden.

met jouw feedback doen en heb je tijd verspild. Als je de uitwerkingen globaal even doorneemt, springen bepaalde fouten direct in het oog die je ook bij andere leerlingen aantreft. De tijd die je bespaart door niet alles te corrigeren kun je nu gebruiken om leeractiviteiten te ontwikkelen waarbij jouw feedback moet worden toegepast. Op deze manier worden leerlingen vooral feedbackgebruikers waardoor de feedback effect sorteert.

Na deze leeractiviteiten zou je kunnen toetsen wat het effect van de feedback is geweest. Welke feedback kun je ze nu geven en waarmee moet nu nog getraind worden om een vervolgstap in het leerproces te kunnen zetten? Maar wanneer heeft een leerling een leerdoel bereikt? Het brein vergeet continu en het vergeet vooral kennis die al een tijdje niet gebruikt is. Heeft de leerling in juli nog steeds zoveel kennis van een bepaald hoofdstuk als hij in oktober had toen hij het cijfer 8 behaalde? Zeer waarschijnlijk niet als de kennis in de tussentijd nooit meer geactiveerd werd. Dit betekent dat eenmaal opgedane kennis continu onderhoud behoeft waarbij intervallen tussen herhaalsessies steeds langer kunnen worden. Moeten we dan helemaal geen cijfers meer geven? Dat op zich is het niet het doel van deze aanpak, maar het kan wel de uitkomst van formatief handelen zijn.

Het continu terughalen en onderhouden van eerdere lesstof is ook iets dat je als leraar meeneemt in het ontwerp van je onderwijs. En ja, dat kost lestijd. Daarom is het zo belangrijk dat je je curriculum eerst terugbrengt tot wat *strikt noodzakelijk* is om te onderwijzen. Daar-

mee speel je lestijd vrij. Verder is het van belang om de lestijd te optimaliseren en wel op twee manieren. Ten eerste moet er voldoende lestijd beschikbaar zijn. Ten tweede kun je door een goede pedagogiek (o.a. rust, regelmaat en structuur in de les) en een ijzersterke (vak)didactiek ervoor zorgen dat geen lesminuut verloren gaat en elke lesminuut optimaal benut wordt. Voor de beschrijving van een betere pedagogiek is het boek *Regie in de klas* (Bennett 2022) een aanrader.

Om tot zelfregulerend leren te komen, moeten leerlingen weten welke leerstrategieën er zijn en hoe ze ingezet worden. Als we willen dat leerlingen leren, moeten we ze ook onderwijzen hoe dat leren in zijn werk gaat (Sins, 2023). Door effectieve leerstrategieën in de lessen te integreren, leren leerlingen ze te gebruiken waardoor ze na de nodige oefening deze ook thuis kunnen inzetten (Drok & Devid, 2023). Daarnaast moeten ze leren wanneer je welke leerstrategie inzet. Wanneer maak je aantekeningen? Wanneer doe je een herhaalsessie? En verder is het van belang dat de leerling gemotiveerd is. Motivatie bereiken we vooral door leerlingen succeservaringen te bezorgen. Als leerlingen zelfstandig tot succes weten te komen en ze begrijpen ook nog eens waardoor, hebben we het ultieme doel van formatief handelen bereikt. Bouwstenen voor een effectieve didactiek vinden we in het boek *Wijze Lessen* (Surma e.a. 2019).

Wat betekent dit alles voor de schoolleider?

De schoolleider is een cruciale actor in het gehele onderwijsproces. Zorgt hij goed voor de leraar, dan zorgt de leraar goed voor de leerlingen. Bij formatief handelen leggen we de verantwoordelijkheid voor het leren van de leerlingen veel meer bij de leraren neer. Dat betekent ook dat we de verantwoordelijkheid voor het goed functioneren van de leraren veel meer bij de schoolleider neerleggen. Het is aan de schoolleider om het onderwijs op school dusdanig te organiseren dat de leraar over voldoende lestijd kan beschikken. Rond de school gonst het van de zogenaamde onderwijsvernieuwingen, maar op welke manier zijn ze goed voor de leerlingen en op basis waarvan weten we dat? Zijn

het beproefde interventies of zijn het *hypes*? Het is aan de schoolleider om alles wat niet tot beter onderwijs leidt buiten de school te houden. Om die afweging te kunnen maken, moet hij/zij over de nodige onderwijskundige kennis beschikken ofwel een onderwijskundig leider zijn. De schoolleider moet vertrouwen hebben in het vakmanschap van de leraren en dat vakmanschap optimaal faciliteren, zodat de leraar optimaal tot zijn recht komt en zich volop op die betere didactiek kan focussen. De schoolleider moet dus zelf ook heel goed weten wat het betekent om die betere didactiek, het formatief handelen, in de praktijk te brengen. Stuur niet op cijfers en toetscores, maar op een betere didactiek. ■

Referenties

- Bennett, T. (2022). *Regie in de klas*. Phronese.
- Drok, H., & Devid, V. (2023). *Keuze-uren, niet altijd een goed keuze*. Geraadpleegd op 3 maart 2023, van <https://toetsrevolutie.nl/?p=4863>
- Elffers, L. (2016). *Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo. Een ketenbenadering*. Hogeschool van Amsterdam.
- Kneyber, R., Sluijsmans, D. M. A., Devid, V., & Wilde-López, B. (2022). *Formatief handelen: Van instrument naar ontwerp*. Phronese.
- Sins, P. (2023). *Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf*. Geraadpleegd op 2 maart 2023, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/globalassets/onderzoek/kcto/lectoren/openbare-lespatrick-sins.pdf>
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D. M. A., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. (2019). *Wijze lessen: Twaalf didactische bouwstenen voor effectieve didactiek*. Ten Brink Uitgevers.
- Wilbrink, B. (2023). *Toetsvragen ontwerpen. Hoe verhouden kennis en inzicht zich tot elkaar?* Geraadpleegd op 3 maart 2023, van <https://benwilbrink.wordpress.com/2023/03/01/toetsvragen-ontwerpen-hoe-verhouden-kennis-en-inzicht-zich-tot-elkaar/>

René Kneyber

René Kneyber is bestuurder, trainer & adviseur bij Toetsrevolutie en auteur van onder meer *Formatief handelen: van instrument naar ontwerp*.
E-mail: rene@toetsrevolutie.nl

Elizabeth Langeveld

Elizabeth Langeveld is toetsdeskundige en werkt aan een promotieonderzoek naar de toetspraktijk in het voortgezet onderwijs.
E-mail: elizabeth@lab11.nl

Van visie naar toetsing: de rol van de schoolleider

“Ja, ik denk, als je vraagt hoe gaat het met leren bij ons op school, dat als je mij vraagt überhaupt, ‘leren’ ... dan denk ik gelijk aan leren voor een toets. De dag van tevoren, twee dagen van tevoren alle stof doornemen, om op de toets neer te leggen om een cijfer te krijgen. Maar niet aan alles eromheen, wat ook leren is. En dat is denk ik ... dat vind ik best jammer op school, dat we ‘leren’ gelijk zien aan het leren van de stof voor de toets en ‘dat is het’. Terwijl... die tijd om zelf vragen te stellen, en jouw eigen interesses, daarin onderzoek te doen of daarin vragen te stellen, die zie ik dan veel minder. En ‘tijd’? ... Je leert eigenlijk alleen voor die toets en dat is wat we dan zien als ‘leren’, terwijl het eigenlijk veel meer is.”

Aldus gymnasiumleerling Bilal El Allouchi tijdens een debatavond in De Balie op 4 maart 2021 naar aanleiding van de film ‘Iedereen is leerling’. En al zegt hij het niet met zoveel woorden, zijn uitspraak laat wel zien hoe moeilijk het voor scholen is om toetsen, beoordelen en examineren vorm te geven in het licht van de grotere opdracht van onderwijs en leren en het grotere perspectief van het curriculum. De oorzaak daarvan is dat het meetdenken zo sterk in de praktijk verweven is geraakt.

Na diverse (landelijke) examen-incidenten in de afgelopen jaren, krijgt op dit moment de kwaliteit van toetsing en examinering in het voortgezet onderwijs duidelijk meer aandacht dan voorheen het geval was. Deze aandacht wordt echter vaak vooral beheersmatig en vanuit een organisatieperspectief ingestoken. Het gesprek en de documentatie gaan over de procedures en instru-

menten, de betrouwbaarheid van de toets(vragen), over het surveilleren om een ‘eerlijke’ beoordeling te borgen, over de hoeveelheid of samenhang van de toetsen en examens, en het uitwerken van een passende normering voor een voldoende/onvoldoende, of overgaan of zittenblijven (Onderwijsraad, 2018).

Maar hoe relevant dit allemaal ook is in het geval van (eind)examens, toetsing van dit soort ‘toetskwaliteit’ zou niet het centrale onderwerp van gesprek moeten zijn als het gaat om de toetsing tijdens de schoolloopbaan van de leerling. De vraag op welke wijze toetsing een ondersteunende en versterkende rol kan spelen in het leeren ontwikkelingsproces van leerlingen, is naar ons idee van veel groter belang. We zouden dus moeten kijken hoe toetsing en beoordeling optimaal dienstbaar kan zijn aan het leren zelf en het proces van cognitieve en



sociale ontwikkeling waarmee een kind zich voorbereidt op de rest van zijn leven.

Het gaat, met andere woorden, om de gunstige oftewel constructieve afstemming (Biggs, 1996) tussen (onderwijs)doelen, beoordeling en onderwijsactiviteiten vanuit het besef dat elk van deze elementen invloed zal uitoefenen op de andere elementen, en dat dit niet altijd een gunstige invloed zal zijn. Het is bekend dat toetsdruk (dat wil zeggen, de druk van toetsen waar iets van afhangt) het leren op zeer verschillende manieren versmalt. Docenten richten hun lessen erop in en leerlingen bereiden zich specifiek voor en passen hun inspanning aan op het toetsresultaat dat zij verwachten of nodig hebben. De toets wordt dan leidend voor de onderwijsactiviteiten, waarmee de bredere onderwijsdoelstellingen uit het oog dreigen te raken (Shepard, 2021).

Een toetspraktijk inrichten die het leren niet versmalt maar bevordert en versterkt, vraagt om (gezamenlijke) door-denkning. Daarbij moet het gesprek over de afstemming van toetsing en beoordeling op de onderwijsdoelen en -activiteiten (de constructieve afstemming) niet vertrekken vanuit de zorg voor het technisch 'meedenken', maar vanuit wat het doet met en zegt over het leren en ontwik-

kelen in de context van wat El Hadioui met een mooie term 'de mini-samenleving van de klas en de school' noemt (El Hadioui, 2021). Constructieve afstemming is dus niet mogelijk zonder dat deze gegrond is in een stevige en doorleefde visie op leren en onderwijzen.

In ons werk met scholen bespeuren we dat er over het algemeen een dergelijke lijn naar een daaraan ondersteunende toetspraktijk ontbreekt. Soms is er simpelweg geen (duidelijke) visie met daaraan gekoppelde doelen en verwachte resultaten. Soms staat de visie wel ergens op papier, maar is ze niet leidend voor het gezamenlijk handelen. Soms is er wel een gemeenschappelijke visie, maar is deze te algemeen om keuzes over toetsing te geven of blijkt de uitwerking van de toetsing – bijvoorbeeld wanneer deze wordt ingegeven door begrippen als het streven naar objectiviteit of eerlijke selectie – daar haaks op te staan.

Gezien het voorgaande staan veel scholen naar ons idee voor een dubbele uitdaging. Allereerst moet men tot een bruikbare visie op onderwijzen en leren komen, en ten tweede moet die visie gaan leiden tot een passende en ondersteunende toetspraktijk voor zowel het leren als het onderwijzen. De schoolleider heeft in dat

proces een essentiële rol te spelen. Daarover gaat het vervolg van dit artikel.

Een toetspraktijk inrichten die het leren niet versmalt maar bevordert en versterkt, vraagt om doordenking.

Visie ontwikkelen

De visie van een school op leren en onderwijzen is niets meer of minder dan het gemeenschappelijke normatieve kader van het hele team om dat leren en onderwijzen op de eigen school, elke dag, in elke ruimte en elke les samen 'voor elkaar te krijgen'. Een gedragen of gemeenschappelijke visie kun je opvatten als de 'doordenking van de collectieve insteek geworteld in de backstage-ruimte van het professionele team' (El Hadioui, 2021; cursivering RK/EL). Het doordenken van een collectieve insteek vraagt tijd, aandacht en ontmoeting, zodat de ideeën en opvattingen over leren en onderwijzen verweven raken in het denken, spreken en handelen van het hele schoolteam. De schoolleider kan en moet deze tijd, aandacht en ontmoeting(en) mogelijk maken, ze ondersteunen en (bij)sturen, zodat de inbedding in de schoolcultuur tot stand kan komen en onderhouden kan worden. Een eigen visie op leren en onderwijzen ontwikkelen vraagt dus allereerst en vooral ruimte voor het professionele (inhoudelijke) gesprek over wat de school wil met haar kinderen, waar de school voor staat en wat zij van belang vindt om over te dragen.

De schoolleider heeft de complexe taak om dit professionele gesprek te organiseren en steeds vanuit wat de school beoogt met het leren en onderwijzen te kijken naar de (individuele en collectieve) praktijken en strategieën op school. De schoolleider zal leiding moeten geven aan de beweging 'van visie naar praktijk'

door steeds kritisch te durven kijken naar de eigen praktijk, naar de dingen die de school wel en niet doet met toetsen en beoordelen. En dat wat in lijn is met het hogere doel van onderwijs te versterken en op basis van inhoudelijk goede redenen niet-passende praktijken te stoppen of te doorbreken.

Een niet-passende praktijk

Een docente Nederlands laat haar tweede klas vwo een boekendoos maken. Leerlingen leveren creatieve boekendozen in van verschillende kwaliteit. Eén jongen is te laat begonnen met lezen en heeft de boekendoos met hulp van een gevonden samenvatting gemaakt. Hij krijgt volgens de beoordelingscriteria een 7. Een andere leerling heeft zijn boek helemaal gelezen. Ook zijn boekendoos is volgens de criteria gemaakt, maar hij heeft één van de eisen niet helemaal goed begrepen; in plaats van citaten uit het boek bij de voorwerpen in de boekendoos heeft hij zelf geformuleerde omschrijvingen gemaakt die verwijzen naar het verhaal. Hij krijgt volgens de beoordelingscriteria een 5,6.

Duidelijk zal zijn dat een dergelijke praktijk niets bijdraagt aan het leerproces van de betrokken leerlingen. Eerder integendeel.

Het gesprek over de toetspraktijk voeren is daarmee dan ook veelomvattend. Juist toetsing en beoordeling zijn sterk verweven met veel van het handelen op school en in de klas. Het is raadzaam om met het team de tijd nemen om écht alle zaken die te maken hebben met toetsen, beoordelen en examineren in de school in samenhang te bekijken. Instrumenteel (van overhoringen tot proefwerken, van observaties tot werkstukken, van toetsen tot examens) en procesmatig (van beslissingen rondom overgang, afsluiting, bevordering en zitten-blijven tot feedbackprocessen, instructieaanpassingen, extra oefening of begeleiding) en beide altijd met het perspectief op het bereiken van een constructieve afstemming. En de vraag is daarbij dan steeds: welke

bedoelde en onbedoelde effecten hebben toetsen op het leerproces en onderwijsproces; dragen toetsen bij aan de onderwijsdoelen die we in de school beogen?

Dit vraagt van de schoolleider om het gesprek heel fundamenteel in het belang van alle kinderen te voeren. Zeker in het kader van de kansongelijkheid die de huidige toetspraktijk veroorzaakt. El Hadioui (2021) spreekt over onder meer het voorkomen van het Mattheus-effect op school, waarbij met name kinderen die al veel hulpbronnen hebben makkelijker hun (ongeveer gelijke) leerpotentie optimaliseren binnen de lessen dan kinderen die minder hulpbronnen hebben. Een toetspraktijk gebaseerd op selectiemechanismen versterkt dit effect. De discussies over de wijze van toetsen en instrueren, aldus El Hadioui, 'gaan altijd over meer dan de technisch-didactische dimensies. Onderliggend worden normatieve posities gecommuniceerd over wat te doen met leerlingen die meer tijd nodig hebben om tot klimmen te komen en wat te doen met leerlingen die juist veel meer cognitieve uitdaging nodig hebben' (ibid, p.143).

Het gesprek in het team moet daarom ook gaan over het eigen handelen en denken, over hoe er gedacht en gesproken wordt over leerlingen en hun potenties. Welke mensbeelden gaan er schuil achter de beslissingen die docenten en de school nemen? Welke opvattingen liggen er onder de manier waarop overgangsprocedures worden ingericht? En hoe benadert het team alle leerlingen in de schoolcontext? Wordt er voor alle leerlingen - ongeacht hun buitenschoolse condities - gewerkt vanuit hoge verwachtingen? En wordt er zodanig ook bij bijvoorbeeld de rapportvergaderingen over hen gesproken en gedacht? De visie op leren en onderwijzen geeft de schoolleider en het team houvast om de mogelijkheden die de school haar leerlingen wil bieden, congruent te ontwerpen, vorm te geven en in praktijk te brengen.

Patronen doorbreken

Het ontwikkelen van een toetspraktijk die de cognitieve en sociale ontwikkeling van alle leerlingen in de school bevordert en ondersteunt, vraagt in veel scholen om

een ander handelingsrepertoire. Hoewel de huidige dominante toetscultuur in veel scholen al lange tijd en in toenemende mate als niet productief wordt ervaren, blijkt het lastig om de zo ingeslepen handelingspatronen los te laten. Zelfs als het onderwijsteam overtuigd is van goede argumenten, gebaseerd op basis van eigen ervaringen in het klaslokaal, in de schoolbrede context of op basis van onderwijsonderzoek, dat deze manieren van toetsen niet bijdragen aan leren en ontwikkelen – zelfs dan blijkt het in de praktijk heel lastig te zijn om deze patronen los te laten. Aan de schoolleider de cruciale taak om ervoor te zorgen dat de kwaliteit van de onderlinge en collectieve afstemming van docenten zo goed is dat het hele team kan bouwen aan de educatieve kracht in haar school (El Hadioui, 2021). De schoolleider is aan zet om dit samen leren in het professionele team te organiseren en te faciliteren en er zelf ook actief aan mee te doen. ■

Referenties

- Biggs, J. B. (1996) Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 1–18.
- El Hadioui, I. (2021). Grip op de mini-samenleving. Over de zoektocht van leerlingen en professionals naar gelijke kansen in een stedelijke schoolcultuur. Uitgeverij Van Gennepe BV.
- Shephard, L. A. (2021). Ambitious Teaching and Equitable Assessment. A vision for prioritizing learning, not testing. *American Educator*, Fall, 28-48.
- Onderwijsraad (2018). Toets Wijzer: Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren. Onderwijsraad: Den Haag.

Verder lezen

In dit artikel is dankbaar gebruik gemaakt van de weergave van het onderzoek van Illias El Hadioui naar transformatie in de school in het boekje *Grip op de mini-samenleving. Over de zoektocht van leerlingen en professionals naar gelijke kansen in een stedelijke schoolcultuur*. Het boekje is een aanrader om te lezen voor elke schoolleider (ook buiten de stedelijke schoolcultuur) die aan de slag wil met het veranderen van onder meer de toetspraktijk.

Dominique Sluijsmans

Dominique Sluijsmans is lector Integrale Curriculumontwikkeling en zelfstandig onderwijskundige

E-mail: d.m.a.sluijsmans@hr.nl

Doelgericht en bedachtzaam werken aan **leerling-gerichte toetsing**

We're always looking for the next big thing, when we should be doing the last big thing properly, which is formative assessment.

Dylan Wiliam

Op een zonnige middag in februari ontmoette ik in het prachtige bestuursgebouw van onderwijsgroep INNOVO te Heerlen enkele collega's die nauw betrokken zijn bij de ontwikkelingen rondom toetsing en formatief handelen: Christa Somers en Irene Hermens-Wetzels (beide schooldirecteur), Madeleine Wintjens (intern begeleider), Kim Lotz (leerkracht) en Mara Verstappen (bestuursadviseur Onderwijs). We gingen in gesprek over het belang van het meerjarig traject toetsing en formatief handelen, hun ervaringen met toetsing vanuit verschillende perspectieven en de vervolgstappen die zij gaan zetten richting een kansrijk toets- en beslissingsbeleid.

INNOVO is een stichting van ruim 40 scholen voor primair onderwijs in Zuid- en Midden-Limburg die samen onderwijs bieden aan ruim 9000 leerlingen. De plek van toetsing in het basisonderwijs, en dan met name hoe deze het leer- en onderwijsproces versterkt, is binnen deze onderwijsstichting een speerpunt. Om de missie van INNOVO "inspireren om te leren" te vertalen naar de wijze van toetsing, is in oktober 2019 is met alle (adjunct)directeuren en intern begeleiders een start gemaakt om de scholen binnen INNOVO bekend te maken met een andere kijk op toetsing waarin meer ruimte komt voor kansen creëren voor leerlingen. Dit traject is gestart met als titel Toetsing als kans voor leren, met een specifieke focus op het versterken van formatief handelen.

De volgende doelstellingen staan in het meerjarig traject centraal:

- Een gezamenlijke visie op formatief handelen die richting geeft aan onderwijskundige ontwikkeling binnen INNOVO.

- Directeuren, leerkrachten, onderwijsondersteuners en intern begeleiders hebben een aantal handvatten om formatief handelen in de dagelijkse praktijk met leerlingen, collega's en ouders vorm te geven.
- Het formatief handelen leidt tot meer betrokkenheid, leren, motivatie en welbevinden bij leerlingen.
- Er is sprake van een gezonde balans tussen toetsing gericht op het leren van elke leerling en de verplichte gestandaardiseerde toetsing (LVOS en eindtoets).

Om deze doelen te bereiken zijn in 2020 door alle scholen vijf kernboodschappen omarmd die de visie van INNOVO op formatief handelen representeren:

1. De doelen die we beogen zijn leidend voor het vormgeven van ons onderwijs.
2. We komen tot beslissingen over leerlingen op basis van meerdere en rijke informatiebronnen.
3. We gaan voor succeservaringen voor ALLE leerlingen.
4. Wij investeren voortdurend in activerende didactiek om het formatief handelen te versterken.
5. Formatief handelen met leerlingen betekent formatief (leren) werken als team.

Vanuit de geest van deze vijf kernboodschappen wordt binnen INNOVO aan de doelen gewerkt met een mix van activiteiten bij verschillende relevante actoren. Voorbeelden zijn leertrajecten formatief handelen bij teams van leerkrachten, professionalisering van intern begeleiders in thema's als leerlijnen, toetsing, dataverzameling en -interpretatie en kwaliteitszorg, en masterclasses toetsing en formatief handelen voor directeuren.



Op de vraag hoe binnen INNOVO over toetsing wordt nagedacht, merken mijn gespreksdeelnemers unaniem op dat in het basisonderwijs de aandacht nog vooral uitgaat naar gestandaardiseerde toetsing. Hoewel zijzelf geen tegenstander zijn van gestandaardiseerde toetsen, vinden ze wel dat door context, manier van vragen en afnememoment dit type toetsen niet altijd recht doet aan de ontwikkeling van leerlingen, en ook niet leidt tot valide uitspraken daaromtrent. Ook leveren deze vormen van toetsing stress op, niet alleen bij leerlingen, maar ook bij leraren, intern begeleiders en schoolleiders. Het is een voortdurend zoeken naar balans tussen systeem, wet- en regelgeving, cultuur en de wenselijke situatie. Wat daarbij mee heeft gespeeld, is de jarenlange nadruk op opbrengstgericht werken, waardoor met name de gestandaardiseerde toetsing sturend is geworden voor de wijze van lesgeven.

Het is een voortdurend zoeken naar balans tussen systeem, wet- en regelgeving, cultuur en de wenselijke situatie.

Neem bijvoorbeeld begrijpend lezen. Het onderwijsdoel is hier uiteraard niet dat een leerling 15 vragen op een toets kan beantwoorden, maar dat hij of zij teksten begrijpt en heeft geleerd hoe kennis van de inhoud helpt om je een mening te vormen. De toetsing door middel van vragen maakt het veel te technisch (Ros & Marreveld 2023). Bovendien hebben leerkrachten geen invloed op de inhoud van de toetsvragen, waardoor het moeilijk wordt leerlingen goed voor te bereiden op dit type toetsen. Leerkracht Kim Lotz wijst erop dat methodegebonden toetsen vaak een ander beeld geven dan bijvoorbeeld een Cito-toets.

Op basis van deze observaties wil INNOVO werken naar een wijze van toetsing die niet sturend is, maar dienend wil zijn aan het onderwijs. Dit idee, aldus directeur Irene Hermens-Wetzels, 'is versterkt tijdens de pandemie, toen we werden gedwongen meer doelgericht te werken en bewust na te denken over welke informatie we gebruikten voor beslissingen. Formatief handelen kwam toen echt goed op de kaart.'

Waar de groep het over eens is, is dat toetsing in de brede zin des woord nodig is om goede informatie te krijgen over de ontwikkeling van leerlingen. Hiervoor kunnen bronnen als methodegebonden en gestandaardiseerde toetsing worden gebruikt, maar het gaat ook om vragen als: hoe werkt een leerling, wat zegt de leerkracht, hoe voelt een kind zich op dat moment? Van belang is ook kritisch te blijven over wat toetsresultaten zeggen. Intern begeleider Madeleine Wintjens geeft het voorbeeld van gesprekken met leerkrachten over de nieuwe taalverzorgingstoets: 'Er waren landelijk veel uitvallers, en dat leidde ertoe dat veel scholen hun curriculum gingen aanpassen. De vraag is ook of een landelijke toets niet te sturend wordt voor de inrichting van het curriculum.' Al met al is het niet de bedoeling gestandaardiseerde toetsen af te schaffen: het gaat erom kritisch te blijven en je af te vragen welke data geschikt zijn voor bepaalde beslissingen over leerlingen.

Formatief handelen

Wat door alle gespreksdeelnemers wordt (h)erkend, is dat het werken aan een andere visie op toetsing veel vraagt van de betrokken actoren. In de eerste plaats gaat het om het versterken van de kennisbasis over toetsing, formatief handelen en het curriculum. Wat betekent het om rijkere feedback te geven? Hoe doe je dat precies? Wanneer zet je formatief handelen in en waarom? Lotz geeft aan dat ze nu beter kijkt waar de leerlingen staan en dat als startpunt neemt voor haar vernieuwde aanpak. Dat helpt ook bij de planning. Sinds ze dat doet, bijvoorbeeld bij rekenen, ziet ze dat leerlingen die rekenen aanvankelijk niet leuk vonden, toch tot succeservaringen komen die hen

motiveren: 'Dat is heel mooi om te zien!'

Ook beide directeuren zien dat steeds meer leerkrachten manieren van feedback organiseren die veel rijker zijn dan voorheen. En dat leerkrachten zich er veel meer van bewust zijn wat een cijfer of feedback met een leerling doet. Er wordt veel meer met leerlingen in gesprek gegaan over hun werk en wat ze kunnen verbeteren. De groep vindt dat het anders kijken naar toetsing ook vraagt om een verhoogd kwaliteitsbewustzijn ten aanzien van het eigen handelen: hoe kun je een toetsresultaat benutten om jezelf de maat te nemen? INNOVO wil kennisontwikkeling op dit terrein structureel inbedden in het professionaliseringsaanbod, zodat er ook een andere waarde aan gestandaardiseerde toetsen kan worden gegeven. Nu vinden leerkrachten en intern begeleiders nog veel houvast in gestandaardiseerde toetsing, maar onze gespreksdeelnemers zijn ervan overtuigd dat over een jaar of vier, vijf echt is toegewerkt naar een goede balans met formatief handelen. Ook al omdat dat zorgt voor meer regie bij de leraar als professional.

Door het traject *Toetsing als kans voor leren* zijn leerkrachten, intern begeleiders en directeuren de kracht gaan zien van het formatief handelen in de groep of klas: het werken in de zogenaamde 'kleine lus' (wat doen we op klasniveau), die steeds in verbinding staat met het werken in de 'grote lus' (wat doen we op schoolniveau). De activiteiten in het traject bieden een goede leeromgeving om dilemma's te analyseren. Een voorbeeld daarvan is de vraag welke data we van leerlingen verzamelen en voor welk doel we deze gebruiken, geeft Mara Verstappen, de bestuursadviseur Onderwijs, aan. De INNOVO-brede toetsdag die in oktober 2022 is georganiseerd voor directeuren en intern begeleiders, speelde een belangrijke rol in de weg naar meer formatief handelen. Scholen vinden, aldus de groep, in de bijdragen van Karin Heij en Dominique Sluijsmans en hun wetenschappelijke onderbouwing steun voor een toetsvisie die vooral in het belang is van de leerling. Directeur Christa Somers deelt daarbij een mooi en passend citaat: "Wie ben jij om een kind een onvoldoende te

geven voor zijn ontwikkeling?" Maar toch geven we onze leerlingen nog vaak een onvoldoende, met als effect overbezorgde ouders, faalangst, leerkrachten die gespannen zijn. Het traject formatief handelen helpt om weer terug te gaan naar de essentie van toetsing: informatie gebruiken om een goede vervolgstap in het leerproces te nemen.'

Door meer focus te leggen op formatief handelen als rijke manier om informatie over leerlingen te verzamelen voor didactische beslissingen, kunnen we kritischer kijken naar onze eigen onderwijskwaliteit!

Overdracht naar vo en communicatie met ouders

De inzichten die worden opgedaan in het traject *Toetsing als kans voor leren* geven ook handvatten om goed te kijken en te adviseren over de vervolgstap na de basisschool, en daarbij een groter deel van het team te betrekken. Toetsing is mensenwerk, zeggen de directeuren en intern begeleider: 'Het is een illusie dat we elke bias of blinde vlek weg kunnen poetsen, bijvoorbeeld voorzichtiger zijn bij kinderen met een minder kansrijke thuissituatie. Door meer focus te leggen op formatief handelen als rijke manier informatie over leerlingen te verzamelen voor didactische beslissingen, kunnen we kritischer kijken naar onze eigen onderwijskwaliteit'. Beide directeuren en de bestuursadviseur Onderwijs geven aan dat de scholing van intern begeleiders er nu ook op is gericht leerkrachten

te helpen bij het voorkómen van kansenongelijkheid. Ze zien ook goede ontwikkelingen in de overdracht naar het voortgezet onderwijs. Intern begeleider Wintjens ziet dat scholen goed reageren op de adviezen vanuit INNOVO, ook zonder gedetailleerde overzichten van gestandaardiseerde toetsen. In de zogenaamde ‘warme overdracht’ met de ouders en scholen zijn vragen gesteld over kind en kunnen genomen beslissingen worden onderbouwd met rijkere data dan voorheen. In relatie tot kansrijk adviseren is ook meer aandacht gekomen voor de wijze waarop ouders worden geïnformeerd over de voortgang van hun kind. Ook al zien onze gespreksdeelnemers dat een deel van de ouders openstaat voor meer narratieve vormen van communicatie over voortgang en toetsing, ze zien ook wel veel ouders die graag willen weten of het een 6 of een 8 is. Ook hier is een bedachtzame verandering belangrijk, zodat ouders ook andere vormen van communiceren begrijpen en accepteren.

Vervolgstappen

Uit het gesprek wordt duidelijk dat INNOVO op verschillende manieren onder de noemer formatief handelen hard werkt aan een visie op toetsen en

beslissen, gericht op kansen voor alle leerlingen. Een dergelijke schoolontwikkeling, waarin we te maken hebben met het doorbreken van routines, ander gedrag en het ter discussie stellen van verankerde beelden bij verschillende betrokkenen, kost tijd en INNOVO zit daar middenin. Als ik vraag naar de vervolgstappen, antwoordt Verstappen dat zij zich erop verheugt verder te werken aan de uitgangspunten voor een nieuwe toetscultuur, die onlangs met de directeuren en intern begeleiders zijn geformuleerd. Kern van deze uitgangspunten is dat er rust en ruimte voor leren en onderwijzen moet zijn en dat zwaarwegende beslissingen waar mogelijk worden uitgesteld. Maar ook rust en ruimte blijven creëren om kennis en vaardigheden op te doen. Goed toetsen en formatief handelen zijn expertvaardigheden en het kost tijd ze goed in de vingers te krijgen. Veel vervolgstappen binnen INNOVO zijn gericht op deze professionalisering. ■

Referentie

- Ros, B. en Marreveld, M. (2023). Eindtoets ongeschikt om leesvaardigheid te toetsen. Didactiefonline 8-9-2022, gewijzigd op 31-01-2023.



Paula Willemse

Paula Willemse is adviseur en onderzoeker bij IVA Onderwijs

E-mail: p.willemse@iva-onderwijs.nl

Irma van der Neut

Irma van der Neut is onderzoeker en adviseur bij IVA Onderwijs

E-mail: i.vanderneut@iva-onderwijs.nl

Verantwoorden diplomabeslissing mbo

Een zoektocht naar kwaliteit en verbinding met het onderwijs

Vanaf 1996 zijn mbo-scholen verantwoordelijk voor de examens in het mbo. Sindsdien zijn veel maatregelen genomen om de kwaliteit van de examens te waarborgen. Onderwijs en examinering zijn daarbij veelal gescheiden werelden geweest. Er is nu een tendens naar 'anders verantwoorden' van de diplomabeslissing, waarbij er meer aandacht is voor de ontwikkeling van de student en waarbij onderwijs en examinering meer met elkaar worden verbonden. Dit artikel gaat in op de eerste ervaringen hiermee. Omdat deze tendens beter te duiden is als je zicht hebt op de historische ontwikkelingen in het mbo, beginnen we met een korte schets daarvan.

Historische schets examinering in het mbo

Vóór de invoering van de Wet Educatie Beroepsonderwijs (WEB) in 1996 hadden de verschillende onderwijstypen in het mbo elk hun eigen wettelijk kader en eigen examensystematiek, en waren de Landelijke Organen Beroepsonderwijs (LOBs) verantwoordelijk voor de examinering in het leerlingwezen (de huidige bbl-opleidingen). De invoering van de WEB zorgde voor een trendbreuk in de verantwoordelijkheden: voortaan waren de mbo-instellingen zelf verantwoordelijk voor de kwaliteit van alle examens. Deze verschuiving

kwam voort uit een behoefte aan meer harmonisatie en standaardisering.

Scholen werden met de invoering van de WEB wettelijk verplicht om 51% van de deelkwalificaties extern te laten legitimeren door exameninstellingen, die veelal gelieerd waren aan de LOBs. Deze externe legitimering door exameninstellingen kende verschillende varianten: van de minimumvariant van externe controle en toezicht op het examen tot complete uitvoering van alle examenproducten (constructie, afname en beoordeling). Tussen 2004 en 2007 nam het Kwaliteitscentrum

Examinering (KCE) de externe legitimering over. Het KCE moest de kwaliteit van toetsen en examens extern bewaken, maar bleek volgens de Inspectie niet naar behoren te functioneren: er was kritiek op het niveau van de opgaven, de beperkte dekking van de stof bij de examinering, de inrichting en organisatie van de examens en de externe legitimering. Vanaf 2007 werd de Inspectie van het Onderwijs verantwoordelijk voor het externe toezicht op de examinering in het mbo.

Tot 2012 was het onderscheid tussen ontwikkelingsgericht toetsen en examinering letterlijk opgenomen in het toezichtkader. Scholen werden verplicht om dit onderscheid aan te geven. Alhoewel de verplichting in 2012 verviel, zijn scholen en inspectie deze scheiding blijven hanteren. Uit onderzoek in 2020 bleek dat vernieuwende teams last hadden van deze harde knip tussen onderwijs en examinering (Willemsse & Van der Neut, 2020). De scheiding tussen onderwijs (toetsen) en examinering (examens) is sinds 2021 door de invoering van het nieuwe toezichtkader van de inspectie niet meer noodzakelijk.

De zorgen om de kwaliteit van de examens in het mbo hebben jarenlang het debat gedomineerd.

De zorgen om de kwaliteit van de examens in het mbo hebben jarenlang het debat gedomineerd. In 2011 verscheen het Actieplan "Focus op vakmanschap", met daarin maatregelen met betrekking tot de invoering van centrale examens voor Nederlands, Engels en rekenen, sectorale examenafspraken (examenprofielen), en de inzet van meer gemeenschappelijke ontwikkeling en inkoop van examens.

Deze laatste maatregel leidde ertoe dat mbo-scholen steeds vaker samen examens ontwikkelden, waarvoor

zij stichtingen en samenwerkingsverbanden oprichtten. Daarnaast konden mbo-scholen examens inkopen bij private partijen. Op dit moment zijn er meer dan zestig examenleveranciers op de markt die exameninstrumenten aanbieden voor kwalificaties, keuzedelen, mbo-certificaten en instellingsexamens. Een deel van hen heeft zijn wortels in de oude kenniscentra en LOBs. Als reactie op de kwaliteitsmaatregelen van de minister stelde de mbo-sector zelf een kwaliteitsagenda op. De Examenagenda mbo 2015-2020 bevatte afspraken over exameninstrumenten, de wijze van examinering in de praktijk en de validering van examens. Mbo-scholen spraken af om in principe exameninstrumenten in te kopen bij gecertificeerde examenleveranciers met als doel de kwaliteit en eenduidigheid van exameninstrumenten te borgen. Er kwamen drie routes voor validering van exameninstrumenten: (1) inkopen, (2) zelf construeren en (3) extern laten valideren.

Het beheer van de norm en systematiek van certificering en validering is belegd bij een aparte stichting: Stichting Validering examens mbo. Scholen investeerden veel in de verbetering van examinering. Tekenend hiervoor was de oprichting van het Kwaliteitsnetwerk mbo waarbij momenteel 50 scholen zijn aangesloten. Zij leren van en met elkaar over het bewaken, verbeteren en borgen van de onderwijskwaliteit door het organiseren van audits, peer-reviews en trainingen. De Landelijke Regiegroep Examinering leverde sectorale examenprofielen, een kostenmodel voor examinering in het mbo en de Procesarchitectuur Examinering (PE).

Hoewel mbo-scholen veel investeerden in de verbetering van de kwaliteit van examinering, bleef de overheid zich zorgen maken over het functioneren van examencommissies. De taken waren niet duidelijk belegd en de examencommissies waren onvoldoende onafhankelijk gepositioneerd. Daarom werden de eisen voor examencommissies aangescherpt.

Huidige periode: benutten van de ruimte en op zoek naar mogelijkheden

De afgelopen tien jaar kenmerkte examinering in het mbo zich door stevige kwaliteitsmaatregelen. Daarvan

zien we nu nog de inkoop van examens terug. Ook de borging van de examenprocessen wordt steeds belangrijker gevonden: de versterking van de rol van de examencommissies zet door. De scholen willen voldoen aan de kwaliteitstandaarden in het toezichtkader. Dat is nog niet zo eenvoudig gezien de verwachtingen van het onderwijsveld, de politiek en de maatschappij. Zo moeten examens van hoge kwaliteit zijn gezien de impact van de beslissingen voor de toekomst van studenten. Ook moet de toetsing aansluiten bij het curriculum, het leerproces ondersteunen en meebewegen met ontwikkeling op het gebied van flexibel onderwijs, gepersonaliseerd leren en digitalisering.

De Onderwijsraad concludeert in haar advies *Toetswijzer* (2018) dat toetsen en examens onvoldoende bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs. Er is sprake van een onevenwichtige toetspraktijk, met te veel focus op toetsen die worden gebruikt voor het nemen van beslissingen en kwantitatieve toetsen. De onderwijsraad geeft aan dat er meer ruimte zou mogen komen voor formatieve toetsing en kwalitatieve toetsmethoden zoals presentaties, werkstukken en proeven van bekwaamheden. Ook plaatst zij kritische kanttekeningen bij het uitbesteden van examens. Dit kan ten koste gaan van de autonomie en deskundigheid binnen de scholen.

Behoeftte aan flexibiliteit en maatwerk

Scholen willen meer individueel maatwerk en flexibeler ingericht onderwijs bieden. Dit heeft zijn weerslag op de discussie over toetsing en staat soms haaks op inkoop van exameninstrumenten en standaardisering. Deze ontwikkeling hangt nauw samen met de heterogene samenstelling van de studentenpopulatie, het tempo waarin beroepen veranderen waardoor werknemers en studenten meer behoefte hebben aan (levenslange) om- en bijscholing. De coronacrisis heeft de zoektocht naar andere manieren van examinering, meer passend bij de behoefte aan flexibilisering en maatwerk, versneld. Scholen gingen diplomabeslissingen nemen op basis van bewijsstukken verzameld in het onderwijsproces en kregen hiervoor de ruimte van het ministerie van OCW. Sinds augustus 2021 werkt de inspectie met een



herzien onderzoekskader voor het mbo. Dit kader biedt onderwijsteams meer ruimte om op basis van bewijzen verzameld tijdens het onderwijsproces te beoordelen of de student voldoet aan de kwalificatie-eisen. De strikte scheiding tussen onderwijs en examinering wordt hiermee losgelaten. Ook is de opleiding nu duidelijk aan zet. Zij onderbouwt keuzes en diplomering.

In 2020 zijn veertien mbo-teams in een lerend netwerk gestart met de ontwikkeling van een andere

manier van afsluiting van de opleiding. Ze wilden onderwijs en examinering meer met elkaar verbinden, al dan niet om de examendruk aan het eind van de opleiding te verminderen. Twee jaar later hebben twaalf teams uitgewerkt hoe zij anders willen verantwoorden en zijn elf teams hier ook al in de praktijk mee aan de slag. Eén team heeft de nieuwe systematiek al doorgevoerd in de hele opleiding, één team heeft in 2021-2022 een kleine pilot uitgevoerd met de nieuwe manier van verantwoorden, en negen teams zijn in 2022-2023 gestart met een pilot.

Dankzij het Ministerie van OCW wordt het lerend netwerk gecontinueerd in 2023. Alle teams kunnen zo verdere stappen zetten in hun ontwikkeling en onderzoeken hoe hun manier van anders verantwoorden werkt in de praktijk. Van elk team is een teamportret gemaakt in het magazine *Anders verantwoorden van de diplomabeslissing in het mbo*. In dit artikel zoomen we in op de belangrijkste kenmerken van anders verantwoorden.

Scholen willen meer individueel maatwerk en flexibeler ingericht onderwijs bieden.

Anders verantwoorden

Anders verantwoorden heeft gevolgen voor het onderwijs, de afsluiting, kwaliteitsmaatregelen en borging. Zo streven de teams in het lerend netwerk naar praktijkgericht onderwijs met veel oog voor de student. Een groot deel van het leren speelt zich af in de (realistische) beroepspraktijk of aan de hand van (realistische) praktijkopdrachten. Opleidingen willen het onderwijs meer flexibel en op maat inrichten. De meeste opleidingen zetten de ontwikkeling van studenten richting een startbekwaam beroepsbeoefenaar centraal en volgen deze continu. Studenten krijgen feedback (een waardering) en feedforward

(handvatten voor verdere ontwikkeling) en hebben de regie over hun eigen leerproces. De leerdoelen worden afgeleid uit het kwalificatiedossier en liggen vast, maar daarbinnen kunnen studenten eigen leervragen formuleren of incidenteel kiezen welke vakken of modules ze willen volgen. Sommige teams laten studenten reflecteren op hun eigen ontwikkeling en van daaruit leervragen en vervolgstappen formuleren voor hun leerproces. In veel gevallen worden studenten hierbij begeleid in voortgangsgesprekken door een coach, vakdocent of praktijkopleider.

De meeste opleidingen geven het onderwijs gefaseerd of cyclisch vorm, wat inhoudt dat studenten (delen van) werkprocessen of beroepstaken steeds opnieuw uitvoeren met een oplopende complexiteit. Dit stelt hen in staat de gekregen feedforward te benutten. Enkele opleidingen geven het onderwijs modulair vorm.

Gedurende het onderwijs verzamelen studenten bewijzen van hun leren, zoals beroepsproducten en de feedback en feedforward die ze krijgen van docenten, praktijkbegeleiders, medestudenten of klanten. Daarnaast tellen zelfreflecties (inclusief leervragen en vervolgstappen) en de voortgangs- of ontwikkelgesprekken soms ook als bewijs. Deze bewijzen verzamelen studenten in een portfolio. Anders verantwoorden heeft overigens alleen betrekking op de beroepsgerichte vakken. De generieke vakken worden, conform de wet, afgesloten met een examen aan het einde van de opleiding.

Anders verantwoorden houdt in dat er meer samenhang komt tussen onderwijs en afsluiting, door de diplomabeslissing deels of volledig te baseren op informatie die tijdens het onderwijs is verkregen. Studenten leveren een set van bewijzen aan, die in samenhang met elkaar (holistisch) worden beoordeeld door één of meer onafhankelijke en geschoolde docenten en een vertegenwoordiger van het werkveld, of een bredere beoordelingscommissie (portfoliobeoordeling). Zij kijken of de student het niveau van een startbekwaam beroepsbeoefenaar heeft. Bij één opleiding vindt er geen afsluitende beoordeling van

het portfolio door een panel plaats. Deze opleiding oordeelt dat de student diplomawaardig is als deze het onderwijs heeft doorlopen. De borging tot ontwikkeling richting startbekwaam beroepsbeoefenaar is verankerd in het onderwijs. Enkele opleidingen baseren de diplomabeslissing (daarnaast) op informatie uit eerdere leer-, werk- of levenservaring. Ze hebben de kerntaken en werkprocessen vertaald naar leeruitkomsten, die studenten kunnen aantonen op basis van eerdere leer-, werk- en levenservaring of door (delen van) gevolgd onderwijs.

Een interessant verschil tussen opleidingen is dat bij een deel van de opleidingen studenten alleen bewijzen op het niveau startbekwaam mogen opnemen in hun (examen)portfolio. Zij moeten alle leeruitkomsten, werkprocessen of kerntaken op dit niveau aantonen. Bij andere opleidingen mag het portfolio ook bewijzen bevatten die nog niet op eindniveau zijn. Naast het eindniveau wordt dan ook de ontwikkeling getoond. Deze laatste vorm sluit het meest aan bij het concept van programmatisch toetsen, waarbij gedurende de hele opleiding steeds stukjes informatie over de student worden verzameld en er uiteindelijk een volledig beeld van de student ontstaat.

De teams in het lerend netwerk hechten waarde aan een goede kwaliteit van de afsluiting en nemen elk een set maatregelen om validiteit, betrouwbaarheid en transparantie te waarborgen. Hieronder schetsen we veelgenoemde maatregelen.

Alle teams zorgen voor volledige dekking van het kwalificatiedossier, wat betekent dat alle kerntaken moeten worden aangetoond. Er worden eisen gesteld aan bewijzen, zoals aantal bewijzen per werkproces, authenticiteit, niveau, variatie in type (o.a. beroepsproducten, feedback en feedforward, reflectieverslagen, verslagen van ontwikkel- en voortgangsgesprekken), soort bewijs per werkproces en bewijzen uit verschillende contexten (met het oog op gelijkwaardigheid). Andere eisen zijn meerdere beoordelaars (zowel uit onderwijs als werkveld), meerdere beoordelingsmomenten of beoordeling over een langere periode, en integraliteit ofwel werk-

processen in samenhang aantonen. In deze kwaliteitsmaatregelen zien we de VRAAK-criteria (variantie, relevantie, authenticiteit, actualiteit en kwantiteit) terug. Meerdere teams laten studenten zelf selecteren welke bewijzen zij opnemen in het portfolio, op voorwaarde dat de bewijzen aan de gestelde criteria voldoen. Daarnaast zijn er eisen ten aanzien van de beoordeling, zoals onafhankelijke en geschoolde beoordelaars, een beoordelaarspanel dat onafhankelijk is en met betrokkenheid van het werkveld. Ook worden er maatregelen getroffen om de kwaliteit van de beoordeling en het beoordelingsproces te vergroten, zoals kalibreersessies en gebruik van (gevalideerde) instrumenten en/of procedures. Voorbeelden daarvan zijn de vervaardiging van rubrics, feedback- en beoordelingsformulieren, een ontwikkelkompas, valideringsdocumenten, instructies voor praktijkbegeleiders en beoordelaars, een examendocument waarin de wijze van afsluiten en verantwoording wordt beschreven. Een ander type maatregelen betreft het informeren van studenten met het oog op transparantie.

De teams die al verder zijn in hun ontwikkeling vullen de borgende rol van de examencommissie nader in.

De teams die al verder zijn in hun ontwikkeling vullen de borgende rol van de examencommissie nader in. Er is consensus over het feit dat die borgende rol vooraf, tijdens en na afloop van de afsluiting vorm moet krijgen. Het is belangrijk dat de examencommissie *vooraf* meedenkt over de wijze van het anders verantwoorden van de diplomabeslissing, om zo te waarborgen dat ze met vertrouwen het diploma besluit kan nemen. De teams zijn aan zet, maar benutten de expertise van hun examencommissie en nemen deze mee in hun gedachtegang. Ook kan de

examencommissie gevraagd worden om de wijze van afsluiting of het gebruik van bepaalde instrumenten vast te stellen, of met teams in gesprek te gaan over de kwaliteit van beoordelaars. De borgende rol tijdens het proces kan vormkrijgen door toe te zien op de juiste uitvoering van de processen door steekproefsgewijs bepaalde bijeenkomsten bij te wonen, controles uit te voeren op de kwaliteit van portfolio's en de beoordeling daarvan te waarborgen. Ook kan de examencommissie betrokkenen bevragen op de uitvoerbaarheid van examens. Achteraf kan de examencommissie verbetervoorstellen doen, danwel bewaken dat deze worden uitgevoerd en het resultaat evalueren.

In het lerend netwerk hebben de teams zich gebogen over de verschillende vraagstukken met betrekking tot anders verantwoorden. De belangrijkste hiervan hadden betrekking op de eisen aan de set van bewijzen, de rol en het gebruik van feedback en de borgingsrol van de examencommissie.

Teams die met anders verantwoorden aan de slag willen, zullen zich over vergelijkbare vraagstukken gaan buigen. De poster 'Aan de slag met anders verantwoorden' van het Kennispunt mbo biedt hiervoor een aantal mooie handvatten. We hopen hiermee veel andere opleidingen in het mbo te inspireren door een andere bril naar hun wijze van beoordelen en verantwoorden te kijken. ■

Referenties

- Inspectie van het Onderwijs (2021). *Onderzoek-kader 2021 voor het toezicht op het middelbaar onderwijs*.
- Ministerie van OCW, MBO Raad, NRTO, (2015). *Examenagenda mbo 2015-2020*.
- Ministerie van OCW, MBO Raad, NRTO, Ex-Samen (2018). *Afspraken valide exameninstrumenten mbo*. Opgehaald op 2 maart 2023, van www.mboraad.nl/sites/default/files/publications/afspraken_voor_valide_exameninstrumenten_herziene_versie_2022_-_ondertekend.pdf
- Onderwijsraad (2018). *Toetswijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Advies. Den Haag: Onderwijsraad.
- Willemse, P. & Van der Neut, I., (2020). *Anders verantwoorden van de diplomabeslissing in het mbo*. Tilburg: IVA Onderwijs.
- Willemse, P. & Lafeber, N., (2022). *Examinering in het mbo*. Een historische schets. Tilburg: IVA-Onderwijs. Opgehaald op 2 maart, van www.onderwijsenexaminering.nl/app/uploads/Examinering-in-het-MBO_Historische-schets-2022-Brochure.pdf

Verder lezen

- www.onderwijsenexaminering.nl/publicaties/onderzoeksrapport-anders-verantwoorden-van-de-diplomabeslissing-in-het-mbo
- www.onderwijsenexaminering.nl/publicaties/magazine-twee-jaar-lerend-netwerk-anders-verantwoorden-diplomabesluit
- www.onderwijsenexaminering.nl/app/uploads/Poster-Anders-Verantwoord-diplomabesluit_Interactief.pdf

Meer dan
6.000 artikelen
uit 13 vakbladen
online

Kennis als
kern
van verbinding

Meer dan
300 thema's

34 organisaties
met
IP toegang

- Tijdschrift voor Coaching
- LoopbaanVisie
- TVOO
- Tijdschrift Positieve Psychologie
- PsychoSociaal digitaal
- De Nieuwe Meso
- Examens
- ZKM Magazine
- TA Magazine
- Ifilosofie
- Tijdschrift voor begeleidingskunde
- Vakblad Toegepaste Psychologie
- De Binnenkant, Organisatieadvies & Ontwikkeling

12
beroeps-
verenigingen
aangesloten

Ruim
63.000
unieke
gebruikers



Puk Witte

Puk Witte is adviseur bij Sardes en redacteur van DNM.

E-mail: p.witte@sardes.nl

Eerlijk beoordelen van resultaat én proces

In gesprek met **docenten** **van Huizermaat**

De sneeuw en een OV-staking trotserend, trok ik naar Huizen om in gesprek te gaan met docenten van Scholengemeenschap Huizermaat: een middelbare school voor vmbo-tl, havo en vwo. DNM-columnist Daniel Bonder, tevens docent aan deze school, had een groep van acht collega's gevraagd om met ons in gesprek te gaan over het onderwerp 'toetsen en beoordelen'. We waren benieuwd hoe docenten met dit onderwerp bezig zijn en hoe dit binnen de school en bij de opleiding wel of niet op de agenda staat. Daarover spraken we met Barbara Mouissi, Jeffrey Wilbrink, Maike Jongerius, Marisa Debisarun, Nienke van Veen, Ralf Spek, Charlotte Janssen en Thomas de Klein.

Op de vraag hoe er binnen de school getoetst wordt, valt direct op dat Huizermaat sommige dingen net even anders doet dan veel andere scholen. Zo ken ik scholen die leerlingen meenemen op excursie, maar kende ik nog geen scholen die een excursie inzetten als toetsingsmoment. Daniel Bonder vertelt hoe bij aardrijkskunde het geleerde tijdens een fietstocht door Nijmegen in de praktijk getoetst wordt: 'Als we onderwijs contextrijk willen aanbieden, dan moeten we ook contextrijk toetsen.' Ook de talensectie zet bijzondere toetsingsvormen in. Zij geven geen summatieve toetsen rondom woordenschat, dat is immers maar een middel voor de taalbeheersing, vertelt Charlotte Janssen. Het gaat uiteindelijk om het taalbegrip en schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid. En dat toetsen ze ook op verschillende, contextrijke manieren. Zo wordt de mondelinge taalvaardigheid getoetst tijdens een simulatie, het Taaldorp, waarbij binnen de school bijvoorbeeld een dierenwinkel wordt gebouwd en de leerling daar in het Engels een hond moet gaan kopen. Het is me al

snel duidelijk: toetsen is een levend onderwerp binnen SG Huizermaat.

Deze ontwikkeling naar een nieuwe praktijk van beoordelen is een jaar of zes geleden ingezet, als onderdeel van een bezinning op de onderwijsaanpak van de school. Steeds vaker wordt er formatief gehandeld, met meer nadruk op het leerproces en het geven van feedback en minder op het 'leren voor de toets'. Binnen de vaksecties wordt deze koers vertaald naar de onderwijspraktijk, waarbij docenten bepalen hoe ze de voortgang van leerlingen monitoren ook door de verschillende leerjaren heen. Binnen de teams is er afstemming over de planning van de toetsen. De school werkt steeds minder met summatieve toetsen en steeds vaker met tussentijdse toetsen, enkel bedoeld om te kijken waar leerlingen staan. Bij science, een 'groot' vak met drie uur per week, is er in de onderbouw nog maar één summatief moment in een rapportperiode. Daarnaast wordt er binnen de beoordeling ook veel

meer ruimte gekomen voor beoordeling van het leerproces. Zeker bij lichamelijke opvoeding is een zeer principiële keuze gemaakt, vertelt Jeffrey Wilbrink: 'We hebben de visie dat bewegen een middel is en niet een doel.' Bij LO telt het cijfer voor gedrag en inzet daarom bij de beoordeling twee keer mee en de motorische vaardigheden slechts één keer. Op het rapport krijgen leerlingen van Huizermaat uiteindelijk één cijfer per vak, opgebouwd uit een beoordeling van het leerresultaat en van het leerproces. Daarnaast wordt ook in het rapport aangegeven hoe de leerling scoort op inzet en werkhouding.

Eerlijk beoordelen en determineren

Het liefst zou je objectief willen bepalen wat een leerling moet laten zien om voor een toets te slagen en wanneer een antwoord 'goed' of 'fout' is. Maar zo

werkt het in de praktijk vaak niet. Voor de vakinhoud is dit vaak al ingewikkeld, omdat bijvoorbeeld antwoorden vaak op meerdere manieren zijn te interpreteren. Maar als je ook het proces wilt beoordelen, dan is het helemaal niet mogelijk te werken met iets als een antwoordsleutel. Je moet - maar dat wil je natuurlijk ook - ruimte behouden voor de professionaliteit van de leraar. Die ruimte is er dan ook voor de docenten van SG Huizermaat. Om tot een eerlijke beoordelingspraktijk te komen, zijn er verschillende afspraken. Aan de voorkant zijn daar de rubrics; deze worden in een vaksectie opgesteld en geven een duidelijk kader voor de beoordeling. Er zijn vakinhoudelijke rubrics, maar ook steeds meer proces-rubrics. Bij LO worden deze rubrics voor het leerproces ook besproken met leerlingen en wordt leerlingen af en toe ook gevraagd om zichzelf te beoordelen. Docent handvaardigheid Barbara Mouissi



merkt op dat leerlingen vooraf precies weten waarop de werkstukken beoordeeld worden: de beoordeling is nooit een verrassing. Bij handvaardigheid vragen docenten leerlingen wel eens om elkaars werk te beoordelen en elkaar feedback te geven en dat kunnen ze heel goed. "Dat onderschatten we wel eens".

Bij het nakijken van de summatieve toetsen geldt er een vier-ogenprincipe: zo is een cijfer niet afhankelijk van één docent en gaan docenten ook met elkaar in gesprek, waardoor er continu onderling wordt afgestemd en geijkt. Verschillen in de beoordeling tussen docenten kunnen er zeker zijn, de docenten vinden het belangrijk dat dat zichtbaar wordt en dat ze kunnen onderzoeken waar die verschillen vandaan komen. Tenslotte worden er ook analyses op de toetsresultaten gedaan. Die worden gebruikt voor leerlingevaluaties, voor evaluaties van het onderwijs, maar ook om te kijken of er geen te grote en onverklaarbare verschillen zijn tussen de cijfers gegeven door verschillende docenten.

Door de tweejarige brugperiode met dakpanklassen is de school heel flexibel wat betreft de plaatsing van leerlingen op de beste plek.

SG Huizermaat werkt niet met strakke bevorderingsnormen. Het is helder wanneer je overgaat, maar voldoende je niet aan de vereisten daarvoor, dan ben je altijd een bespreekgeval waarin er heel goed gekeken wordt wat voor de leerling de beste optie is: overgaan, blijven zitten, of naar een ander niveau. Door de tweejarige brugperiode met dakpanklassen is de school heel flexibel wat betreft de plaatsing van leerlingen op de beste plek. Zo zit een leerling die startte in de

mavo, inmiddels in het derde jaar van het vwo. Ouders worden hier altijd bij betrokken en een beslissing is eigenlijk nooit een verrassing: in voorafgaande trajecten zijn ouders, leerling en school met elkaar in gesprek geweest over die keuze.

Professionalisering

Het gesprek komt op de plek van toetsen en beoordelen in de lerarenopleiding. Dat loopt uiteen van twee tot acht colleges. Opvallender is dat sommige gespreksdeelnemers deze aandacht als adequaat zien, terwijl anderen wat kritisch lachen als het hierover gaat. Zij hadden graag een stevigere basis gehad toen ze aan het werk gingen. Er is in de opleiding aandacht voor zaken als rubrics, meetinstrumenten, validiteit en betrouwbaarheid, maar minder voor het nakijken en voor de rol van toetsen als onderdeel van het curriculum. De groep lijkt het erover eens dat je uiteindelijk het meeste leert in de praktijk, zodra je aan het werk gaat.

Dit roept de vraag op naar de aandacht voor toetsing binnen het professionaliseringsbeleid van de school. Met het oog op het gesprek over formatief handelen, zijn daar schoolbreed studiedagen en opleidingsdagen voor georganiseerd. Daarnaast is er ruimte om binnen het persoonlijke studiebudget bijscholing te volgen. Hier maken docenten ook wel gebruik van. Maar het meeste leren docenten in de gesprekken binnen de secties en teams, waar je bij het maken van de curriculumplannen met elkaar continu het gesprek voert over toetsing en beoordeling. Alleen was het gesprek hierover in corona-tijd wel eens lastig en daarmee wat op de achtergrond geraakt: 'We zouden wel weer meer met elkaar kunnen onderzoeken en bespreken welke vragen we stellen en wat goede toetsen zijn.'

Uitdagingen

Ook al zijn de docenten heel enthousiast over de ontwikkelrichting van Huizermaat, ze ervaren ook wel moeilijkheden.

Formatief handelen is ook voor leerlingen een overgang. Maïke Jongerius ziet dat wanneer leerlingen druk zijn, ze er vaak voor kiezen om wel te leren voor

een vak met een summatieve toets, ten koste van de voorbereiding op een formatieve evaluatie. Leren voor 'een cijfer dat meetelt' krijgt voorrang, terwijl je juist een continu leerproces op gang wilt brengen. Om goed formatief te handelen, is het dus van belang dat de school hier ook vanaf lesdag één leerlingen in meeneemt. Liever nog daarvoor.

'Dat geldt voor leerlingen, maar ook voor docenten', merkt Nienke van Veen op. Er wordt soms wel eens vergeten dat de praktijk op SG Huizermaat wat afwijkt van de praktijk van veel andere scholen. Docenten die starten, moeten dus goed meegenomen worden in het gedachtegoed en de praktijk van de school. Dat vraagt om continue aandacht binnen de vaksecties en teams.

In de praktijk blijken mentoren het makkelijker te vinden om zich te richten op het leerproces, voor vakdocenten blijkt dat ingewikkelder: zij zijn meer gefocust op cijfers en resultaten van hun eigen vak. Opmerkelijk, want bij Huizermaat is elke vakdocent ook mentor en vice versa. Deze focus is dus niet persoons-, maar rolafhankelijk. Er zijn ook verschillen tussen secties en andere onderdelen van de school. Huizermaat heeft een programma voor hoogbegaafde leerlingen, de Talentstroom, waar de gewenste toekomst al veel nabijer is. Docenten durven daar cijfers, de methode en het vaste programma veel meer los te laten.

Een groot knelpunt is de overladenheid van het curriculum: als een leerling, maar zeker wanneer de helft van de klas een onvoldoende haalt op een summatieve toets, wordt kennelijk de stof nog niet voldoende beheerst. Eigenlijk wil je dan de weken erna met de leerling of leerlingen deze stof extra behandelen. Dit lukt echter niet of nauwelijks, want het is alweer tijd voor het volgende onderwerp. Dat is daarom een aandachtspunt voor de toekomst: docenten zouden minder methodeafhankelijk moeten kunnen werken. In de onderbouw is hier in de ogen van de docenten wel ruimte voor, al wordt die niet door iedereen ervaren en wordt de ruimte nog niet altijd genomen. In de bovenbouw is het lastiger, wanneer je gaat werken met het PTA. "Uiteindelijk heb je toch een examen met ze te halen", verzucht iemand.

Dromen

Bij SG Huizermaat is er dus veel in ontwikkeling, maar docenten dromen ondertussen ook verder.

Zo komen we te spreken over de route zoals je die aflegt bij het rijbewijs of het zwemdiploma. Daarbij gaat het om een leertraject van onbepaalde tijd, waarin je net zoveel oefent als je nodig hebt en helder is wat je moet kunnen om te slagen, waarbij er tussentijds gekeken wordt waar je staat. Zodra de leraar ziet dat de stof wordt beheerst, ga je op voor een examen. Binnen de context van de school: een summatieve toets. In een uitzonderlijk geval waarin de leerling toch niet slaagt voor deze toets, is er een herkansing. Het doel is dat de leerling de stof voldoende beheerst en dus slaagt voor de toets.

Mouissi zou wel helemaal van de cijfers af willen: 'Het draait toch vaak om het cijfer, het beperkt zo. Ik snap ook wel dat ze soms nodig zijn, maar toch.' Jongerius zou meer toe willen naar het werken aan - en afvinken van - leerdoelen. Het gaat dan meer om beheersing van de stof dan om een cijfer. Maar dat vraagt nogal wat van leerlingen: als je dit van de een op andere dag zou doen of alleen bij een paar secties, dan zou dat verkeerd kunnen uitpakken. Het vraagt om een gedegen systeemovergang binnen de hele school (en bij voorkeur ook daarbuiten).

Ralf Spek is als jonge docent nog zoekende: 'Mijn gedachteproces is nog niet af. Vanuit een maakbaarheidsgedachte leggen we steeds meer eigenaarschap voor het leren bij de leerlingen. Dat legt een druk op leerlingen. Is dat eigenlijk wel goed en gezond? Het klinkt mooi en heeft zeker goede kanten, maar ik heb er ook vraagtekens bij.'

Als nabrander poneert Bonder nog een stevige stelling: 'Weg met het eindexamen!'. Een interessante stelling die eigenlijk om een vervolgesprek vraagt. Want duidelijk is wel dat die maatregel een hoop problemen van docenten zou oplossen. ■

VOOR EEN STRATEGISCHE FIT TUSSEN ONZE ORGANISATIE EN ONZE OMGEUING MOET DE INTERNE VERANDERSNELHEID MINIMAAL GELIJK ZIJN AAN DE VERANDERSNELHEID VAN DE EXTERNE OMGEUING...

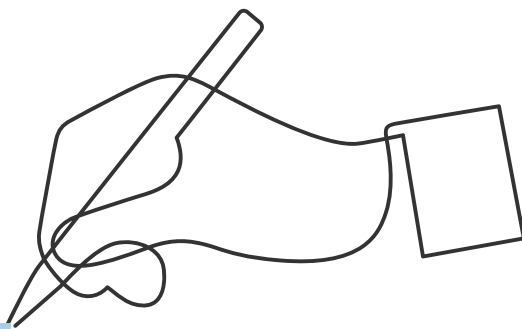


MI-NI-MAAL, ZELIK. MI-NI-MAAL... EN DAT VERGT ONZERZIJDS MAXIMALE DAADKRACHT... MA-XI-MAAL...



... INTERESSANT... GOED PUNT VOOR ONZE VOLGENDE HEIDAG...





Willem de Vos

Willem de Vos is rector-bestuurder van het Christelijk Lyceum Veenendaal.

E-mail: w.devos@clv.nl

'Ze zijn wel
een beetje
wild hè',
merkte
hij op.'

Formatief personeelsbeleid

Ooit kreeg ik mijn eerste vaste aanstelling als leraar. Ik was er blij mee, verbaasd over en zelfs een beetje cynisch. Want waar was dat oordeel in vredesnaam op gebaseerd? Ik had nooit een conrector in mijn lokaal gezien, geen beoordelingsgesprek gehad (en die vermalijde functioneringsgesprekken waren nog niet uitgevonden). De hoofdconciërge was een keer binnengelopen, juist bij een wisseling van werkvorm, waarbij leerlingen uit hun groepje weer op hun plek moesten gaan zitten. Want ik probeerde allerlei boeiende werkvormen uit, waaronder 'groepslezen'. 'Ze zijn wel een beetje wild hè', merkte hij op.

Ik heb me serieus afgevraagd of dat de beoordelingsmethode was, af en toe een conciërge langssturen, om de prullenbak te legen, een gerepareerde stoel terug te brengen of een vraag te stellen. Met als verborgen opdracht door te geven of het ergens op leek in de klas. En ik geef eerlijk toe: mijn eerste en mijn tweede jaar vormden één aaneengesloten worsteling om het met mijn klassen uit te houden. Nou ik overdrijf: met mijn mentorklassen, het eerste jaar 4 vwo en het tweede jaar een brugklas, had ik een prima verstandhouding, maar verder was het hard knokken. Dat lag vast een beetje aan mijn vak: godsdienst, maar het lag vooral aan het beroep: leraar en aan mij: broekie.

In een eerdere column betoogde ik dat 40 dienstjaren amper genoeg zijn om dit vak onder de knie te krijgen, tenzij. Die 40 jaar heb ik bij lange na niet volgemaakt. Twaalf jaar later werd ik nota bene benoemd tot rector van diezelfde school. Na een assessment, dat dan weer wel.

Beoordeling in een bedrijf

Zes jaar daarna ging ik werken als senior-adviseur in de consultancy. Daar wisten ze wel van beoordelen. Jaarlijks op drie punten: Markt, Kwaliteit en Betrokkenheid. Waarbij de eerste, je bijdrage aan de omzet en de winst, van doorslaggevend betekenis was. Ook al waren alle drie de punten formeel gelijkwaardig. Mijn neus! Je kon door goed werk te leveren, overal energie in te steken en aanwezig te zijn, maar je omzet niet te halen geen voldoende scores. En daar hing dan weer je salarisverhoging van af. En een eventuele bonus, als de winst daar aanleiding toe gaf. Dat was een summatieve toets aan alle kanten. Als het onvoldoende was, moest het beter, maar hoe, dat mocht je zelf uitzoeken. Gelukkig heb ik op 'Markt' nooit een onvoldoende gescoord.

Karma van het beroep

Ik trek een paar scherpe analogie-lijnen: we toetsen en beoordelen wat af bij leerlingen. Moordende toetsweken, zelfs al een thema in televisiereclame, ontmoedigende resultaten, bakken met werk met het risico van leren-voor-de-toets, hoge stapels correctiewerk. De term alleen al, we waarderen niet zozeer, maar corrigeren vooral. Alle formatief handelen niet te na gesproken natuurlijk. Maar o wee als het op het beoordelen van medewerkers van scholen aankomt. Dat is dan weer niet de bedoeling. De teleurstelling van het missen van een LC- of LD-functie kan er nog jarenlang inhakken, kritiek van leerlingen, leidinggevendens of ouders op je professionele gedrag is een hard gelag, want wat weten zij er nu van? En sommige bestuurders sidderen bij de inmiddels reële 'dreiging' van een accreditatietraject. Het lerarenregister is in schoonheid gestorven. Dat laatste was natuurlijk het gevolg van bestuurlijk gekissebis, maar er is daarna niemand opgestaan om een actie op touw te zetten om dit instrument voor professionalisering en beroepstrots alsnog op poten te zetten. Je zult je toch van tijd tot tijd moeten verantwoorden, dan wel duidelijk maken dat je je professe nog met ere draagt. Dat is een gevolg van wat ik het 'Karma van het beroep' noem. Bij de loodgieter lekt de kraan, het huis van de schilder heeft een verfje nodig, de longarts rookt nogal eens en onderwijsmensen willen, door de bank genomen, liever niet beoordeeld worden en vinden scholing ook maar zo zo. Zodra je bevoegd bent, heb je alle toetsen toch wel doorstaan, niet dan?!

Formatief personeelsbeleid

Nou ben ik inmiddels ook van mening dat 'het beoordelingsgesprek' zijn langste tijd gehad moet hebben. Cynisch wordt het ook wel het 'veroordelingsgesprek' genoemd. En als het contact tussen leidinggevende en -ontvangende deugt, kan zo'n gesprek natuurlijk nooit iets nieuws opleveren. Bovendien begint summatief beoordelen (tja, het is niet voldoende, doe er wat aan, tot volgend jaar) steeds meer terrein te verliezen. Maar waarom zou je het als leraar, ondersteuner, leidinggevende of bestuurder onprettig of zelfs bedreigend vinden om formatief te worden behandeld? In beweging te blijven en trots aan te tonen dat je een vakmens bent gebleven? Op te gaan voor registratie of accreditatie?

Ik kan doodmoe worden van al die (internet) bedrijven die na iedere transactie willen weten hoe je de service hebt ervaren, maar als je van je vak houdt, wil je toch steeds groeien en ontdekken waar groei mogelijk en nodig is? Of zou jij door een chirurg willen worden geopereerd die na de langdurige opleiding stopt met verbeteren, niet leert van wat beter had gemoeten, nieuwe technieken links laat liggen? Ooit zei een docent (serieus) tegen me: 'Willem, als er in de zorg zoveel werd geëxperimenteerd als in het onderwijs, zouden er doden vallen.' Pardon? Laat het nou precies andersom zijn! Als er in de zorg zo weinig of zo langzaam werd geleerd en ontwikkeld als in het onderwijs Houd me ten goede, medische wetenschap is van een andere aard dan onderwijswetenschap. Medici kunnen ook niet alles maken of repareren, maar weten veel beter wat de gevolgen van hun handelingen zijn. Het gaat me om de beroepshouding. Onderwijs is een aanbod, geeft richting ('enseigner' in het Frans!), kennis kan je er niet operatief instoppen, zelfs niet oraal. Daarom is het des te belangrijker om alles uit de kast te halen om ervoor te zorgen dat het aanbod deugt. En toets vooral (formatief) of het (nog) werkt. ■

'Het
beoordelings-
gesprek' wordt
ook wel het
'veroordelings-
gesprek'
genoemd.

Fred Huijboom

Fred Huijboom is gepensioneerd schoolleider

E-mail: fred.huijboom@wxs.nl

Pierre van Meeuwen

Pierre van Meeuwen is gepensioneerd schoolleider

E-mail: pvanmeeuwen@home.nl

Ellen Rusman

Ellen Rusman is hoofddocent bij de Open Universiteit

E-mail: ellen.rusman@ou.nl

Marjan Vermeulen

Marjan Vermeulen is hoogleraar bij de Open Universiteit

E-mail: marjan.vermeulen@ou.nl

Wat maakt een PLG succesvol en wat niet?

De ontwikkeling van zeven Professionele Leergemeenschappen

In hun actieve periode als schoolleiders ervoeren Pierre Meeuwen en Fred Huijboom dat onderwijsveranderingen op hun scholen vaak moeizaam verliepen. Maar ook merkten ze dat projecten waartoe docenten zelf het initiatief hadden genomen en waarin ze nauw met elkaar samenwerkten, vaak wél succesvol waren. Dat bracht ze op het idee om te onderzoeken of een zogenaamde Professionele Leergemeenschap (PLG) een middel zou kunnen zijn om de onderwijspraktijk te vernieuwen en zo uiteindelijk het leren van leerlingen te verbeteren. In de afgelopen periode hebben ze een promotieonderzoek gedaan naar de ontwikkeling van PLG-en in het VO. Op basis van dat onderzoek presenteren ze in dit artikel een aantal aanbevelingen om de ontwikkeling van PLG-en te stimuleren.

Wat is een PLG?

In ons onderzoek hebben we een professionele leergemeenschap (PLG) gedefinieerd als een verzameling leraren die op systematische wijze door middel van een kritische dialoog de eigen onderwijspraktijk onderzoekt, met als doel deze te verbeteren.

In een school is veel kennis aanwezig – maar daarvan wordt vaak nog onvoldoende gebruik gemaakt. De kracht van een PLG is dat bestaande kennis en ervaring worden uitgewisseld en gebundeld, waarna nieuwe gezamenlijke kennis wordt gecreëerd (Castelijns et al, 2009). Dit kan leiden tot verbetering en innovatie van de onderwijspraktijk, waarvan leerlingen uiteindelijk profiteren. Hoe ontwikkelt zo'n PLG zich succesvol, en welke factoren spelen daarbij een rol? Om dat te onderzoeken hebben wij een breed en dynamisch raamwerk ontworpen dat een PLG-concept bevat met 11 kenmerken, verdeeld in drie groepen, en drie invloedfactoren (figuur 1).

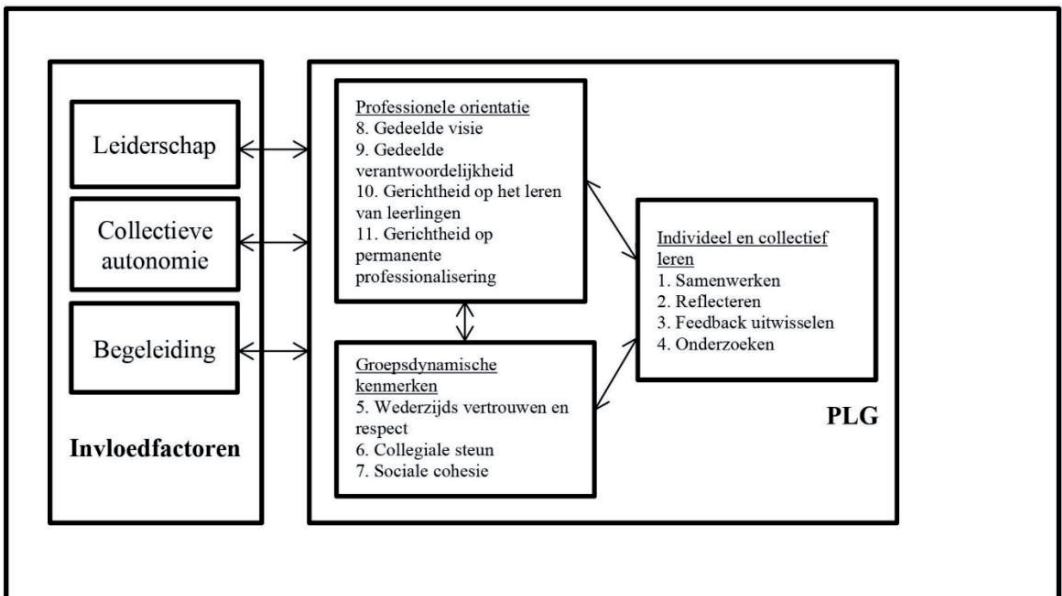
Een breed model wil zeggen dat het uit veel kenmerken bestaat, en het begrip dynamisch geeft aan dat

die kenmerken elkaar wederzijds beïnvloeden. Voor het ontwerp van het raamwerk zijn kenmerken uit de literatuur gebruikt (Bolam et al., 2005). Deskundigen uit het onderwijsveld aan wie het model is voorgelegd, vonden het bruikbaar en herkenbaar.

De kenmerken *samenwerken*, *reflecteren*, en *feedback* vormen de kern van een PLG. De groepsdynamische kenmerken en professionele oriëntatie ondersteunen de ontwikkeling van de leeractiviteiten. In het raamwerk zijn op basis van de literatuur *leiderschap*, *collectieve autonomie* en *begeleiding* gekozen als belangrijke factoren.

Ons onderzoek

Om de mate van ontwikkeling van een PLG zo nauwkeurig mogelijk te kunnen bepalen, hebben we gebruik gemaakt van vragenlijsten, interviews en observaties van PLG-bijeenkomsten. Voor het ontwerpen van deze instrumenten moesten de kenmerken eerst omgezet worden in waarneembaar gedrag. Daarvoor hebben we opnieuw gebruik gemaakt van de kennis van schoolleiders en docenten.



Figuur 1. Raamwerk PLG-concept

De kracht van een PLG is dat bestaande kennis en ervaring worden uitgewisseld en gebundeld, waarna nieuwe gezamenlijke kennis wordt gecreëerd



Om vervolgens de ontwikkeling van de kenmerken te kunnen vaststellen, hebben we voor ieder kenmerk ontwikkelingsniveaus bepaald. De ontwikkelingsniveaus voor samenwerking zijn gebaseerd op de classificatie van Little (1990). Zij onderscheidt vier niveaus van samenwerken op basis van toenemende intensiteit: verhalen vertellen, hulp en ondersteuning bieden, materiaal en kennis uitwisselen en gezamenlijk onderwijs ontwikkelen. Bij deze laatste twee hebben we een extra onderscheid gemaakt. Deze activiteiten kunnen worden uitgevoerd zonder en met discussie over onderliggende visies en opvattingen. Voor de kenmerken reflecteren, feedback uitwisselen en onderzoeken van de groep individueel en collectief leren hebben we gekeken of deze incidenteel dan wel structureel en of dit individueel of gezamenlijk plaats vinden. Bij de groepsdynamische kenmerken en de professionele oriëntatie ging het om de mate van aanwezigheid: niet, beperkt en volledig aanwezig (figuur 2).

Niveaus van ontwikkeling voor samenwerken
Storytelling: uitwisselen van ervaringen
Aid and assistance: uitwisselen van advies en materiaal
Sharing-1: uitwisselen van argumenten, inzichten en meningen
Sharing-2: uitwisselen en bespreken van argumenten, inzichten en meningen
Joint work-1: samen ontwikkelen op een praktische basis
Joint work-2: samen ontwikkelen en onderliggende argumenten, inzichten en meningen bespreken
Niveaus van ontwikkeling voor reflecteren, feedback en onderzoeken
Incidenteel en individueel reflecteren, feedback uitwisselen en onderzoeken
Systematisch individueel reflecteren, feedback uitwisselen en onderzoeken
Incidenteel gezamenlijk reflecteren, feedback uitwisselen en onderzoeken
Systematisch gezamenlijk reflecteren, feedback uitwisselen en onderzoeken
Niveaus van ontwikkeling voor wederzijds vertrouwen en respect, collegiale steun, sociale cohesie, gedeelde visie en gezamenlijke verantwoordelijkheid
Het kenmerk is niet aanwezig, enigszins aanwezig, aanwezig
Voor gedeelde visie is er een extra niveau: gebruik van de visie
Voor gezamenlijke verantwoordelijkheid is er een extra niveau: structurele evaluatie van de PLG
Niveaus van ontwikkeling voor gedeelde gerichtheid op het leren van leerlingen en het leren van docenten,
Rekening houden met het leren van leerlingen:
niet/incidenteel/regelmatig/systematisch
Deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten:
niet/incidenteel/regelmatig/systematisch

Figuur 2. Ontwikkelingsniveaus in de typering van PLGs

Op zes gemotiveerde middelbare scholen hebben we twee schooljaren lang zeven PLG-en intensief gevolgd. Figuur 3 geeft een overzicht van een nadere beschrijving van ons onderzoek en de deelnemers.

De PLG-en keken aan het einde van de onderzoeksperiode met een positief gevoel terug op hun functioneren en de bereikte resultaten, ondanks de extra tijd die deelname kostte, bovenop de overvolle docentagenda. De mogelijkheid om met elkaar over onderwijs te kunnen praten, los van de dagelijkse praktijk, werd erg gewaardeerd. Docenten gaven aan géén bijeenkomst van de PLG te willen missen en offerden daar eventueel graag een vrije dag voor op.

Wat zijn we te weten gekomen?

De PLG-en ontwikkelden zich, zoals te verwachten, heel verschillend. De leeractiviteiten ontwikkelden zich in het algemeen van de elementaire samenwerkingsniveaus 'verhalen vertellen en hulp en ondersteuning bieden' in de richting van 'materiaal en kennis uitwisselen en samen onderwijs ontwikkelen'. In deze laatste twee fasen ontbrak het echter meestal aan een diepgaande inhoudelijke discussie, waarbij onderliggende (verschillen in) opvattingen, ideeën en visies werden besproken. De activiteiten reflecteren, feedback geven en onderzoeken vonden in het begin incidenteel en op individuele basis plaats. Er was een voorzichtige ontwikkeling van individueel naar collectief. Het samenwerken bleef incidenteel, maar werd wel meer een gezamenlijke activiteit. Daaraan was te zien dat de PLG-en geleidelijk een groep van 'samenwerkende' docenten werden. Er bleek een onderling verband te bestaan tussen de ont-

wikkeling van de leeractiviteiten. Als samenwerken zich goed ontwikkelde, dan gold dat ook voor het reflecteren, feedback geven en onderzoeken. In het proces van gezamenlijk werken en leren zijn deze activiteiten met elkaar verweven.

Aangezien de PLG-leden elkaar al kenden, waren de groepsdynamische kenmerken in het begin al enigermate aanwezig en ontwikkelden deze zich in alle PLG-en optimaal. Er was volop vertrouwen, steun en samenhang aanwezig. Zoals op basis van de literatuur te verwachten was, bleek de ontwikkeling van de leeractiviteiten in de pas te lopen met de ontwikkeling van de groepsdynamische kenmerken: meer vertrouwen, onderlinge steun en samenhang ging samen met beter samenwerken, reflecteren, feedback geven en onderzoeken. Desondanks ontwikkelden de leeractiviteiten zich niet optimaal. Het gesprek bleef vaak oppervlakkig, associatief en niet systematisch; er werd niet echt doorgevraagd, en de 'waaromvraag' werd zelden gesteld.

De ontwikkeling van de kenmerken van professionele oriëntatie was verschillend per kenmerk en per PLG. Alle PLG-en ontwikkelden in meer of mindere mate een gezamenlijke visie, zij het dat hier betrekkelijk weinig aandacht aan werd besteed. Uit de observaties bleek dat de docenten snel naar de oplossing van een probleem of naar het ontwikkelen van materiaal gingen. De gezamenlijke visie werd wel als uitgangspunt genomen, maar niet geëvalueerd noch bijgesteld. Er bleek een wederkerig verband te bestaan tussen de ontwikkeling van een gezamenlijke visie en samenwerken. In het algemeen ontwikkelde de gezamenlijke verant-

	PLG1	PLG2	PLG3	PLG4	PLG5	PLG6	PLG7	totaal
Aantal deelnemers m/v	2/4	3/3	2/5	2/5	3/2	4/6	3/5	49
Schooltype	VWO	VWO	VMBO	VMBO	HAVO	VMBO	PRO	
Aantal vragenlijsten	2 x	2 x	2 x	2 x	2 x	2 x	2 x	98
Aantal interviews	2 x	2 x	2 x	2 x	2 x	2 x	2 x	98
Aantal observaties	8	7	15	9	17	13	13	82
De vragenlijsten en interviews zijn twee keer afgenomen, aan het begin en aan het einde van het onderzoek. De observaties hebben ongeveer iedere zes weken plaats gevonden.								

Figuur 3. Beschrijving van het onderzoek

woordelijkheid voor het slagen van de PLG zich tot het hoogste niveau. Er bleek een nauw verband te bestaan tussen de ontwikkeling van een gezamenlijke verantwoordelijkheid en groepsdynamische kenmerken. De kenmerken gezamenlijke gerichtheid op het leren van leerlingen en de eigen professionalisering waren in enige mate aanwezig, maar ontwikkelden zich in de loop van de tijd niet of nauwelijks.

We hebben gezien dat in een PLG ketens van processen kunnen optreden. Zo bleek in één PLG, na een grondige evaluatie op initiatief van de schoolleider, het niveau van reflecteren en feedback toe te nemen, werden er bronnen geraadpleegd en resultaten besproken. Deze manier van samenwerken had een gedeelde visie tot gevolg, een toename van de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het succes van de PLG en tevredenheid van de deelnemers. In een andere PLG nam de tevredenheid, de betrokkenheid en het zelfvertrouwen van de deelnemers toe door verbetering van de organisatie, waardoor de leeractiviteiten meer aandacht kregen en zich beter konden ontwikkelen.

Invloedfactoren

In ons onderzoek hebben we expliciet de invloed van drie factoren onderzocht: de schoolleider, collectieve autonomie en de begeleiding van de PLG. De gevonden verschillen in ontwikkeling waren deels te verklaren door de invloedfactoren.

De schoolleider

Uit eerder onderzoek blijkt dat de schoolleider een belangrijke rol speelt bij de ontwikkeling van een PLG (Day et al., 2010). De invloed van de schoolleider, zowel positief als negatief, hangt samen met de mate van betrokkenheid bij de ontwikkeling van de PLG en zijn/haar kennis over wat een PLG is en wat een PLG betekent voor de deelnemers en voor de schoolorganisatie. Een betrokken schoolleider geeft de PLG-leden het gevoel gewaardeerd en erkend te worden in hun professionaliteit en dat er belang wordt gehecht aan de PLG, wat sterk motiverend werkt. Kennis stelt de schoolleider in staat de PLG doelgericht te ondersteunen en te (laten) begeleiden.

In het algemeen ontwikkelde de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het slagen van de PLG zich tot het hoogste niveau.

De mate waarin de schoolleiders in ons onderzoek bij de ontwikkeling van hun PLG betrokken waren, varieerde van nauwelijks aandacht, via een afwachtende houding t.o.v. de PLG tot het actief uitvoeren van gerichte acties. De opstelling van de meeste schoolleiders was vooral reactief, bijvoorbeeld door te zeggen "als je iets nodig hebt, weet je me te vinden". Geen van de schoolleiders in ons onderzoek had een duidelijk plan om de PLG te begeleiden.

De schoolleider kan zijn betrokkenheid tonen door regelmatig (delen van) bijeenkomsten bij te wonen, door gesprekken te voeren over de voortgang en door de PLG te ondersteunen d.m.v. van faciliteiten, zoals literatuur, professionaliseringsmogelijkheden, bronnen en dergelijke.

We hebben de acties van de schoolleiders geobserveerd en vergeleken. De PLG-en met een stimulerende schoolleider waren enthousiast en gemotiveerd om van de PLG een succes te maken en ontwikkelden zich het best. In een PLG waar de schoolleider nauwelijks interesse toonde, ontstond ontevredenheid en teleurstelling en bleef de PLG-ontwikkeling beperkt. Twee schoolleiders volgden actief de ontwikkeling van hun PLG. Zij hadden goed zicht op welke elementen van de PLG ondersteuning nodig hadden om een volgende stap in hun ontwikkeling te maken. Hun doelgerichte interventies leidden tot een keten van zelfversterkende ontwikkelingsprocessen. Kortom: een actieve en betrokken schoolleider zorgt voor een positieve ontwikkeling van de PLG.

Collectieve autonomie

Uit onderzoek weten we dat autonomie kan leiden tot

Hoe een schoolleider de ontwikkeling van een PLG kan bevorderen

Zorg dat je de principes van een PLG kent en over kennis beschikt m.b.t. collectief leren, een lerende cultuur.

Hanteer een leiderschapsstijl die past bij een lerende organisatie: richting geven, ruimte bieden, verantwoordelijkheid delen, transparantie bieden, rekenschap geven, voorleven.

Toon belangstelling voor de PLG door bijvoorbeeld:

- je regelmatig op de hoogte te stellen van de voortgang (door individuele gesprekken en gesprekken met de PLG)
- regelmatig (delen van) bijeenkomsten en/of lessen bij te wonen.
- Stem daarbij je activiteiten af op de ontwikkelingsbehoeften en het ontwikkelingsstadium van de PLG: in de beginfase accent op ondersteunen en vertrouwen, daarna op collectief leren.

Ondersteun de PLG door

- vertrouwen uit te spreken in de PLG
- autonomie te geven
- deze te betrekken bij besluitvorming
- beslissingsbevoegdheid te geven
- te monitoren wat de PLG nodig heeft, zoals data, datasystemen, bronnen, literatuur, materialen, professionalisering, (gast)experts, ICT applicaties en ingeroosterde tijd, en door in deze behoeften te voorzien
- de PLG aanzien te geven in de school bijvoorbeeld door de PLG resultaten laten presenteren.

Evalueer/reflecteer op je eigen rol en ga na of de wijze waarop jij je rol vervult, overeenkomt met het beeld dat de leden ervan hebben. Ga daarbij na wat de PLG van je verwacht en acteer daarop.

een verhoging van de motivatie (Deci & Ryan, 2000). Als een schoolleider een PLG collectieve autonomie geeft, is dat een erkenning van hun deskundigheid. Het kan het collectieve zelfvertrouwen en de sociale cohesie van een PLG versterken. Collectieve autonomie hebben we gedefinieerd als 'de mate waarin de PLG als collectief de vrijheid heeft om hun activiteiten te plannen en te organiseren en betrokken te worden bij besluitvorming'. We hebben hier specifiek gekeken naar: is PLG-deelname vrijwillig of verplicht, kan de PLG zelf het onderwerp kiezen waaraan ze willen werken en heeft de PLG zeggenschap bij de implementatie van de resultaten en de professionaliseringsactiviteiten? In de door ons onderzochte PLG-en varieerde de mate van collectieve autonomie sterk. Bij een van de PLG-en

was deelname verplicht en werd de keuze van het onderwerp opgelegd; m.a.w. er was sprake van een zeer beperkte mate van autonomie. Dit leidde tot ontevredenheid, teleurstelling en een beperkte betrokkenheid om van de PLG een succes te maken en uiteindelijk tot een beperkte ontwikkeling. Collectieve autonomie had dus een positieve invloed op de ontwikkeling van de PLG; een gebrek daaraan leidde tot teleurstelling en frustratie.

Begeleiding en facilitering

Drie van de zeven PLG-en hadden een of meer interne begeleiders waarvan de bijdrage zich vooral richtte op de organisatie van de PLG-bijeenkomsten. Deze waren beter georganiseerd, effectiever en efficiënter

en dat leidde tot tevredenheid bij de deelnemers. Uit de observaties bleek dat de begeleiders een positief effect hadden op de ontwikkeling van de kenmerken gedeelde visie, gedeelde verantwoordelijkheid en leeractiviteiten. De ontwikkeling van de PLG-en zou waarschijnlijk groter zijn geweest als de begeleiders zich ook hadden gericht op de communicatie in de PLG, bijvoorbeeld door het stellen en stimuleren van reflectieve vragen.

Er is noch in de literatuur, noch in de praktijk discussie over de noodzaak van voldoende tijd en ruimte voor PLG-en om gezamenlijk te kunnen werken aan de verbetering van de onderwijspraktijk. Om als school deel te kunnen nemen was het dan ook een voorwaarde dat de PLG-en gefaciliteerd zouden worden. Het belang van ruime faciliteiten werd in ons onderzoek nog eens onderstreept. Alle PLG-en die deelnamen aan ons onderzoek hadden extra ingeroosterde tijd gekregen. Toch hebben ze allemaal deelname de PLG als een extra belasting ervaren. Uiteindelijk bleken de hoeveelheid beschikbaar gestelde tijd en een overvolle agenda een belemmering voor het vele werk dat deelname aan de PLG met zich meebracht.

Tenslotte

Het was in ons onderzoek niet mogelijk precies vast te stellen welke factor welk effect had op de PLG-ontwikkeling, maar wel is gebleken dat de samenstelling van de PLG en de schoolspecifieke omstandigheden een belangrijke rol spelen. Er is sprake van een samenspel van meerdere factoren die elkaar over en weer in positieve dan wel negatieve zin kunnen beïnvloeden. Op basis van ons onderzoek kunnen we vaststellen dat een proactieve, stimulerende schoolleider, het geven van collectieve autonomie en de inzet van deskundige begeleiders van belang zijn voor een goede ontwikkeling van PLG-en. Naast het belang van deze factoren is het zeker ook belangrijk aandacht te besteden aan een verdiepende dialoog waardoor de PLG-leden

leren reflecteren, feedback geven en ontvangen en te onderzoeken. Kortom: collectief leren! Dat daarbij ruime beschikbaarheid van tijd en ruimte nodig zijn is geen discussiepunt: die zijn onmisbaar. ■

Referenties

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report 637. London: DFES and University of Bristol*
- Castelijns, J., Koster, B., & M. Vermeulen. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren. Samen kennis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen*. Antwerpen: Garant
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q., & Brown, E., (2010). *Ten Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham, UK: University of Nottingham/National College for School Leadership.
- Deci, E., & R. Ryan, (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. In: *American Psychologist* 55 (1): 68–78.
- Huijboom, F. (2022) *The Professional Learning Community, a 'beckoning' or a 'working' perspective for teacher professionalisation: An investigation into the relationships between school context factors and PLC development at secondary schools*. Thesis Open Universiteit,
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. In: *Teacher College Record*, 91, 509-536.
- Van Meeuwen, P. (2022) *The Professional Learning Community, a 'beckoning' or a 'working' perspective for teacher professionalisation: An investigation into the development of PLCs at secondary schools*. Thesis Open Universiteit.



Bestuur Beleid Beschouwing

In deze rubriek beschouwen Sietske Waslander en Marc Vermeulen afwisselend kwesties van onderwijsbestuur en -beleid.

Marc Vermeulen

Marc Vermeulen is Professor Strategy, Innovation & Governance Non-Profit bij TIAS School for Business and Society van de Universiteit van Tilburg.
E-mail: m.vermeulen@tilburguniversity.edu

Overtoetsing en ontoetsing

Toetsing vormt een belangrijk ijkingsmechanisme van de kwaliteit van onderwijs, zowel voor de individuele leerling of student als voor het systeem. Dat toetsing dus serieuze aandacht verdient staat voor mij buiten kijf.

Individuele leerlingen en studenten moeten er vanuit kunnen gaan dat ze rechtvaardig beoordeeld worden en dat dit oordeel ook erkend en herkend wordt door de buitenwereld. In een diploma-democratie als de Nederlandse hangt er immers veel af van het behalen van de juiste diploma's en certificaten. Als diploma-waarde ter discussie staat, gaat er veel verloren en zullen andere selectiemechanismen, die vermoedelijk minder transparant en rechtvaardig zijn, de overhand krijgen.

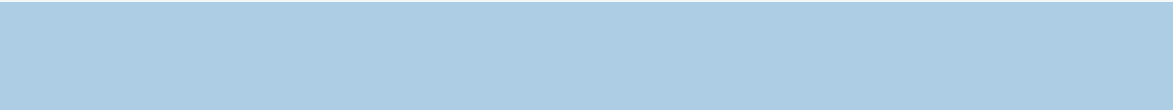
Binnen scholen valt er ook veel te leren van toetsresultaten: welke groepen, welke vakken, welke toetsen doen het beter of slechter? Waar ontstaan achterstanden die ingelopen moeten worden. Behalen we hetzelfde niveau als in voorgaande jaren? Allemaal vragen waar schoolleiders en bestuurders veel belangstelling voor (zouden moeten) hebben.

Ook op het niveau van het onderwijssysteem willen we zien en begrijpen hoe de kwaliteit van onderwijs zich ontwikkelt en dan is de optelsom van toetsresultaten zeker één van de interessante indicatoren.

So far so good, maar dezelfde toetsing is ook een mogelijk disfunctioneel woekereend systeem van wantrouwen en energieverlies. Als er in de klas zoveel getoetst wordt dat bijvoorbeeld fatsoenlijke feedback niet meer gegeven wordt of als toetsen ingezet worden om leerlingen extrinsiek te motiveren, dan ondermijnt dat de onderwijskundige waarde van toetsing. Als scholen voortdurend gemonitord worden op behaalde toetsresultaten (ongeacht of die nu van CITO, de inspectie of PISA komen) ondergraaft dat de kwaliteitscultuur in scholen. Toetsing verwordt dan van middel tot kwaal. In de huidige discussies over scherpere sturing door de overheid ligt het gevaar op de loer dat er extra toetsdrukke toegevoegd wordt om zo tot meer controle op kwaliteit te komen. Dat lijkt me een flink risico. Ten eerste omdat er dan *teaching to the test* zal ontstaan maar ook dat er calculerend gedrag kan ontstaan om bijvoorbeeld negatieve consequenties en sancties te voorkomen.

Voor leerlingen en studenten voegt extra toetsing alleen maar stress toe en dat leidt hen af van hun leerprocessen. Voor docenten leidt de extra toetsdrukke tot meer werkdruk, administratieve verzwarening en meer geestdodend werk. Effecten op leren zijn eerder negatief (energieverlies) dan positief. In het stelsel loop je het risico dat de geldigheid en betrouwbaarheid van toetsresultaten kleiner wordt: toetsen zijn immers meestal niet bedoeld als instrument voor beleidsevaluatie.

De vroeg middelseeuwse filosoof *Willem van Ockham* formuleerde de wet van de spraakzaamheid: probeer met zo weinig mogelijk variabelen tot



zoveel mogelijk inzicht te komen. Het is wat Picasso deed met zijn tekening van een teckel: met slechts één zwarte lijn is gelijk duidelijk dat dit een teckel is. Het zou zomaar verstandig kunnen zijn om Ockhams scheermes (zoals dat is gaan heten) ook eens door al die toetserij te halen. Wat hebben we als minimum nodig om een zo goed mogelijk gesprek te voeren met elkaar? Tussen leraar, leerling en ouder, school en leraar, stelsel en school. Mag het een onsje

minder. Wordt ons beeld van kinderen heel veel slechter als we niet 150 keer per jaar maar 50 keer per jaar toetsen? En wordt het onderwijs misschien beter als we die vrijgekomen tijd besteden aan een goed gesprek over wat er al dan niet geleerd wordt? Radicale onttoetsing dus om zo beter bij een goed gesprek over des poedels/teckels onderwijskern te komen. ■

Marlies Honingh

Marlies Honingh is Universitair Hoofddocent bij de vakgroep bestuurskunde aan de Radboud Universiteit.

E-mail: marlies.honingh@ru.nl

Floor Basten

Floor Basten is zelfstandig onderzoeker en onderzoeksdocent

E-mail: floorbasten@orleon.nl

Hartger Wassink

Hartger Wassink is zelfstandig adviseur (bestuur, leiderschap, toezicht)

E-mail: hwassink@professioneledialoog.nl

Zo simpel is het allemaal niet

Over **sturing** in het onderwijs

Begin 2022 verscheen *Aard en doorwerking van sturingsrelaties*, het eindrapport van een meerjarig onderzoek van de Radboud Universiteit. Nu klinkt ‘sturingsrelaties’ misschien niet direct heel pakkend. Toch is het een uniek en belangrijk onderzoek dat nieuw licht werpt op de kwestie waarom er soms zo weinig lijkt te veranderen in het onderwijs, en waarom steeds dezelfde discussies gevoerd worden. In dit artikel maken Marlies Honingh (hoofdonderzoeker; MH), Floor Basten (lid van het onderzoeksteam; FB) en Hartger Wassink (zelfstandig adviseur voor bestuur en toezicht, en lid van het klankbordteam voor het onderzoek; HW) in de vorm van een gesprek duidelijk wat de betekenis van dit onderzoek voor de onderwijspraktijk is, met name voor bestuurders en beleidsmakers.

Het gesprek

HW Op de dag dat we dit gesprek hebben (half november 2022), is net een beleidsbrief van minister Wiersma uitgekomen met uitgebreide en vrij gedetailleerde plannen voor sturing op kwaliteit in het Nederlandse onderwijs. Daarin kondigt hij aan sterker te

willen sturen vanuit ministerie en Inspectie. Is dat een goed idee?

MH Voor een minister lijkt het misschien logisch het zo aan te pakken, maar steeds blijkt de praktijk een stuk minder overzichtelijk en ook minder eenduidig.

Opzet van het onderzoek

Het meerjarig NRO-onderzoeksproject 'Aard en doorwerking van sturingsrelaties' richtte zich op de sturingsrelaties tussen de bestuurder, de schoolleiders en teams van leerkrachten, en de invloed van die relaties op de ontwikkeling van toekomstgericht onderwijs in de klas.

Het onderzoek bestond uit een eerste ronde van interviews met bestuurders en schoolleiders bij acht onderwijsorganisaties. Vervolgens zijn in zeventien organisaties documentanalyses gedaan en vragenlijsten uitgezet. Bestuurders (20) en schoolleiders (63) van in totaal 17 onderwijsorganisaties hebben die vragenlijsten op twee momenten ingevuld. Bij het tweede moment zijn ook leerkrachten (209) bevestigd. In de afrondende fase hebben we in 3 van deze organisaties een interventie gedaan op basis van group model building.

Als je een kind of een hond hebt, weet je dat sturing niet zo simpel werkt. Ons onderzoek was gericht op die complexiteit van sturing in het onderwijs. Daaruit bleek duidelijk dat de werking van sturing afhankelijk is van de interactie tussen de personen die erbij betrokken zijn.

FB Bovendien: er wordt op goed onderwijs gestuurd, maar een definitie van goed onderwijs wordt niet gegeven; daardoor blijven de plannen erg technocratisch en procesgeoriënteerd. Alsof, wanneer de processen maar op orde zijn, de kwaliteit vanzelf gegarandeerd is. Maar als het gesprek over de kwaliteit van prestaties gaat, dan komen we niet verder. Er wordt dan een soort neutraliteit gesuggereerd die er niet is. Het moet gaan over de toekomst van jonge mensen, en zo'n toekomstbeeld is niet waardevrij. Bestuurders gaan vaak sterk uit van het onderwijs zoals het nu is en vinden het lastig om zich aan een visie te verbinden omdat er dan waarden geïntroduceerd moeten worden. Maar dan vergeten ze dat de

situatie zoals die nu is, ook niet waardevrij is, maar een product van eerdere keuzes.

HW Dus het gaat altijd over wereldbeelden, ook als je denkt van niet? Dan zouden we het ook over het wereldbeeld onder het huidige systeem moeten hebben.

MH Misschien wel ja. We doen alsof cijfers en dus ook onderwijskwaliteit neutraal zijn, maar dat is niet zo. Er schuilt een hele wereld achter, die we allang niet meer met elkaar bespreken. Het huidige discours gaat niet over de belangrijke vraag: wat verstaan we onder kwaliteit en waarom? Het allerbelangrijkste in het onderwijs, het feitelijke leerproces, is dat het draait om relaties. Dat zouden we steeds weer aan de orde moeten stellen, maar dat gebeurt helaas niet. Wanneer we in de spierballentaal van cijfers en sturing vluchten, raakt het belang van pedagogisch tact (lees: relaties), juist uit beeld. Dat helpt niet om tot kwaliteit te komen.

FB De gangbare beleidsfilosofie vereenvoudigt sturing tot een lineaire, verticale keten; dat zorgt er paradoxaal genoeg voor, dat er juist meer complexiteit ontstaat. Want bestuurders moeten zich steeds verhouden tot die versimpeling, die eigenlijk niet past. Ze moeten steeds hun eigen realiteit vervormen, om te kunnen voldoen aan de zogenaamd objectieve kwaliteitscriteria.

MH En die vervorming zie je in de praktijk terug. Iedereen probeert ervoor te zorgen dat op papier alles klopt, terwijl de werkelijkheid vaak anders is. Daardoor voelen bestuurders, maar ook leraren, zich vaak verwaald. Ze vragen zich af: welk idee over besturing zit hierachter? En juist dat blijft onbesproken. Dat is wat we in het onderzoek hebben willen beschrijven.

Opbrengst van het onderzoek

De hoofdconclusie van het onderzoek is, dat op basis van drie dimensies typologieën van sturingsconfiguraties tussen bestuur, schoolleiders en professionals gemaakt kunnen worden.

De eerste dimensie betreft de openheid in communicatie, oftewel de mate waarin bestuurders en schoolleiders ervaren dat het in onderlinge gesprekken mogelijk is zich open en waar nodig kritisch op te stellen, en dat het bespreken van verschillen in inzichten benut wordt. Een koppeling in deze dimensie geeft aan dat beide partijen problemen durven te benoemen, zodat ze tijdig kunnen worden geadresseerd. Bij een ont koppeling gaan deze problemen mogelijk sluimeren.

De tweede dimensie betreft de organisationele leerfocus, die draait om het organiseren van leren door de hele organisatie heen. Bestuurders en schoolleiders uit het onderzoek zijn op dit gebied allemaal gekoppeld, maar in sommige onderwijsorganisaties blijken de raad van toezicht en bestuurder ont koppeld te zijn. Dan ervaart de bestuurder ruimte voor het organiseren van leren door de hele organisatie heen, zonder dat er expliciete legitimering voor is vanuit de raad van toezicht, omdat daarover geen verantwoording wordt gevraagd.

De derde dimensie betreft de focus op de politieke omgeving. Hier gaat het om de oriëntatie op externe partners zoals het ministerie en de Inspectie, maar ook op samenwerkingsverbanden, de PO-raad en lokale overheden. Dit draait om afstemming op wat op een bepaald moment als de bestuurlijke opdracht wordt gezien. Het onderzoek laat zien dat ont koppeling in deze dimensie doorgaans een gemis aan geeft in de mate waarin de raad van toezicht zijn rol pakt, en daarover ook verantwoording vraagt van de bestuurder.

De werking van sturing is afhankelijk van de interactie tussen de personen die erbij betrokken zijn.



Bedrijfskunde voor scholen

HW Kan jullie onderzoek helpen ons te bevrijden uit dat simpele paradigma van lineaire sturing?

MH Dat paradigma komt er eigenlijk op neer dat als je maar doet wat je moet doen, dat het dan goed komt. Maar dat beeld hebben we totaal niet teruggevonden in ons onderzoek. De werkelijkheid van besturing, met alle complexe interactie, is echt veelkleuriger. We volgen bevelen niet gehoorzaam op en iedereen weet dat die simpele manier van sturing niet werkt, en toch blijven we in het officiële onderwijsbeleidsdiscours doen alsof. Waarom?

HW Goede vraag: waarom?

MH Ik denk doordat de vraag naar het systeem zelf niet gesteld wordt. Er wordt gezegd: 'Dit is de knop en druk daar maar op, zo moet je het doen'. Daarom zijn wij in ons onderzoek bij het begin begonnen: wat is besturen? Nou, dat betekent onder andere: je bent verantwoordelijk voor alles. Als je dat snapt, dan begrijp je dat het gaat om handelen in een specifieke context, die niet vaststaat. De zekerheid die gesuggereerd wordt in het huidige discours, die is er niet. Juist dat is wat besturen is.

FB Onder het gangbare paradigma van onderwijs-onderzoek zit een neoliberal mensbeeld en dat past niet. De vraag naar wat goed onderwijsbestuur is, kun je daardoor nu vanuit onderwijskundig onderzoek in Nederland niet beantwoorden.

MH Er worden afhankelijke variabelen genomen, die onvoldoende de werkelijkheid beschrijven. Het is een soort bedrijfskunde voor scholen geworden. De pedagogiek ontbreekt. Het is een performatieve realiteit geworden, een liberaal sturingsperspectief dat is

omarmd in de publieke sector en als zodanig niet meer bevestigd wordt.

Besturen is interactie

MH In ons onderzoek hebben we een andere afhankelijke variabele genomen. Wij kijken naar teamcreativiteit als afhankelijke variabele, losjes gedefinieerd als: de doorgaande ontwikkeling in het team. Wordt er op lange termijn blijvend werk gemaakt van ontwikkeling in de klas, dus echt daar waar het moet gebeuren?

FB Ten tweede: we hebben besturen losgemaakt van individuele persoonlijkheidskenmerken. Besturen is geen neutraal doorgeefluik, maar een interactie. Daarom kijken wij naar de dyades, ofwel de interacties. Als iemand iets niet doet wat wel 'opgedragen' is, dan zien we dat in ons onderzoek niet als ongehoorzaamheid of disfunctioneren, maar hebben we gekeken naar wat er in de interactie gebeurt.

MH Het onderzoek neemt zowel het belang van relaties als de complexiteit van het sturingsproces onder de loep. We kijken daarbij naar de werkzaamheid, niet zozeer



We kijken bijvoorbeeld, hoe de school reageert op de omgeving, wat er vastgelegd wordt in taken, hoe de communicatie plaatsvindt, hoeveel openheid er is.

naar de effecten. Dat resulteerde in een beschrijving van verschillende typologieën van configuraties, die laten zien hoe sturing doorwerkt in de organisatie. We kijken bijvoorbeeld, hoe de school reageert op de omgeving, wat er vastgelegd wordt in taken, hoe de communicatie plaatsvindt, hoeveel openheid er is. Sommige scholen bijvoorbeeld zijn helemaal niet bezig met de omgeving, maar zijn wel erg goed met hun onderlinge communicatie. Zo is een zevental typologieën zichtbaar geworden, zoals 'stabiel', 'verbindend' 'werkvloergericht', enzovoorts.

HW En wat zie je dan, als je met die typologieën naar de werkelijkheid kijkt?

MH In één bepaalde typologie zagen we veel doorwerking van het bestuur tot in de klas. In een configuratie waar de bestuurder ruimte heeft, onder andere doordat de Raad van Toezicht niet zo inhoudelijk betrokken is bij de organisationele leerfocus van de organisatie. Je hebt lucht nodig als bestuurder wanneer het gaat om het leren en ontwikkelen in de organisatie. Een tweede aspect van die configuratie is dat de relaties tussen mensen open zijn. Dat wil zeggen dat zij elkaar weten te vinden wanneer er onduidelikheden of vragen zijn en dat het mogelijk is om problemen te benoemen en verschillen van inzicht te bespreken. Daarom heb je trouwens een gemeenschappelijke inschatting en lijn nodig in de omgang met de 'politieke' omgeving.

Dat laatste lijkt voor de hand te liggen, maar dat is niet eenvoudig gezien de sturing in de gangbare opvatting. Stel: leraren merken dat hun leerlingen steeds vaker niet ontbeten hebben. Of ze zien kinderen die in de Sinterklaastijd hun schoen niet hebben kunnen zetten, of merken dat kinderen thuis in de kou zitten. Zo komt er dagelijks van alles de school in. Dan zou je als leraar kunnen denken: daar wil ik over praten. Daar liggen allerlei pedagogische mogelijkheden voor de leraar. Maar vervolgens gaat de sturing die leraren ervaren over taal- en rekenprestaties. De vraag is of leraren dan die kansen pakken om met elkaar te praten over de pedagogische uitdagingen. Of voelen ze zich schuldig dat het ten koste is gegaan van taal en rekenen. En

vinden hun leidinggevendenden het OK, dat ze dat soort 'rare' dingen doen? Is er openheid in die communicatie en zitten zij op één lijn?

FB Of kijk naar Montessori- en Dalton-scholen, daar zie je dat ongemak goed. Leraren en schoolleiders voelen een onbehagen dat hun onderwijsconcept hen door de vingers glipt. Er wordt dan gezegd: 'We moeten normaliseren'. Maar het lijkt meer een vorm van disciplineren. We zouden het beeld van wat 'normaal' is, moeten oprekken, om meer ruimte te maken voor verschillende benaderingen.

Besturingsfilosofie van de organisatie zelf

MH We wilden nagaan wat er nodig is in het systeem om teams tot ontwikkeling te laten komen. De gangbare beleidstheorie gaat uit van: dat wat je erboven in stopt, komt er onderaan weer uit, hoogstens wat verwaterd, maar in principe onvervormd. We hebben echter nauwelijks systematiek ontwaard in de verschillende sturingsconfiguraties (oftewel hoe er de facto binnen bepaalde organisaties gestuurd werd), hoewel het merendeel van de sturingsfilosofieën op elkaar leek. De besturingsfilosofie van de organisatie zelf blijkt dus nauwelijks een voorspeller voor wat er daadwerkelijk gebeurt. Doorwerking van beleid zoals bedoeld in de 'aansturing', gaat niet noodzakelijkerwijs samen met teamcreativiteit.

We zagen bijvoorbeeld in sommige teams dat de top-down sturing steeds sterker werd, omdat er verantwoording 'naar boven' moet worden afgelegd. We zagen allerlei configuraties om hiermee om te gaan, waarvan er twee duidelijk uitsprongen. Het ene type noemen we 'stabiel': daar is doorwerking keurig volgens de beleidstheorie, maar daar zie je weinig teamcreativiteit. Alles klopt, maar er is geen sterke doorgaande ontwikkeling op het teamniveau in de scholen. In het andere type zie je juist een knip in de centrale verantwoording. De bestuurder houdt de Raad van Toezicht wat op afstand en juist daar is meer sprake van teamcreativiteit. Al met al ontstaat het beeld dat er op verschillende manieren en plaatsen in de onderwijsorganisaties naar

ruimte gezocht wordt om de praktijk aan te laten sluiten bij de opgelegde sturing. We vonden daarin veel verschillen maar konden ook daar geen systematiek in ontdekken.

HW Dus al die bestuurders doen maar wat?

FB Nee, dat niet. Maar het betekent wel dat je als bestuurder ongelooflijk goed moet doorhebben, hoe je eigen onderwijsorganisatie werkt, om te snappen hoe je kunt sturen. Stel, je wilt een professionaliseringslag maken, dan helpt dat om te begrijpen dat het niet werkt om dat met een eendimensionale interventie vanaf papier te doen.

MH Ik vergelijk het met zeilen. Je kent je schip en je bemanning. Op basis daarvan kies je de manoeuvre die je wilt uitvoeren. Je doet dus niet zomaar wat. Maar tijdens de manoeuvre kan de wind wegvallen of een beetje draaien zodat je net minder hoog uitkomt dan aanvankelijk gedacht. Zo maak je als bestuurder idealiter steeds beargumenteerde inschattingen en keuzes, variërend op de configuratie die je ter beschikking staat en soms dus ook afwijkend van het formele systeem.

HW Logisch. Maar nogmaals: waarom gebeurt het dan niet?

MH Het gebeurt wel in de praktijk, alleen wordt die praktijk niet erkend in de beleidstheorie waarmee men probeert die praktijk te besturen. De kern van het probleem is, dat we in het onderwijs vaak van tevoren al hebben bepaald wat het probleem is. En dat bepaalt dan heel sterk de sturing. Terwijl je als bestuurder veel opener zou moeten kunnen kijken naar wat er aan de hand is in jouw organisatie, wat leidt tot veel meer mogelijkheden voor de sturing. Werken met kinderen is als een puzzel, je moet steeds kijken wat het wordt, terwijl je de stukjes aan het leggen bent. Het is geen 'iedereen kan schilderen' waarin je alle genummerde vakjes een voor een moet inkleuren. Er liggen mensbeelden aan ten grondslag. Mag het kind je nog verrassen in wie het is? Daar lijkt het in het onderwijs nauwelijks meer over te gaan.

En nu?

MH Ons onderzoek laat zien dat de werkelijkheid niet zo controleerbaar en voorspelbaar is. Dat er geen *one size fits all* is. Maar pas op, daarmee staan we niet met lege handen. Want het onderzoek laat ook zien dat in de werkelijkheid steeds heel veel oplossingen gevonden worden voor alle complexiteit waar iedereen in zo'n onderwijsorganisatie zich toe moet verhouden.

FB Onderwijsorganisaties moeten hun eigen systeem beter gaan begrijpen. En hoe ze met hun onderwijsorganisatie zelf weer kunnen bijdragen aan een breder systeem waarin sturing van het onderwijsveld zó vorm kan krijgen dat lokale creativiteit beter tot haar recht kan komen.

MH Dat vraagt dat je op verschillende niveaus kunt reflecteren. We zeggen niet dat we taal en rekenen niet belangrijk vinden. Integendeel. Er zijn alleen geen hapklare sturingstips om dat te bevorderen. Het onderzoek laat zien hoe belangrijk het is dat reductie niet de oplossing is om tot werkelijke verandering te komen. De 'Zonnebloemen' die ik met genummerde vakjes inkleur, komen ook niet in het Van Gogh Museum te hangen. En je bent als bestuurder geen neutrale uitvoerder. Je hebt iets te vinden. De vrijheid van onderwijs is belegd bij het bevoegd gezag. Dat betekent dat je daar invulling aan moet geven. Niets doen is niet waardenvrij. Niets doen is ook een keuze. ■

Referentie

- Honingh, M., Basten, F., & Oude Groote Beverborg, A., & Nolen, M. (2022). *Aard en doorwerking van sturingsrelaties: de sleutel tot toekomstgericht onderwijs?* Nijmegen: Institute for Management Research.
- Meer weten? Ga naar <https://www.ru.nl/nsm/imr/our-research/projects/aard-en-doorwerking-van-sturingsrelaties-de/> voor rapport, managementsamenvatting, poster, animatiefilmpjes en concept managementstatuut.



Onderwijs over de grenzen

In deze rubriek signaleren Rudi Schollaert en Roger Standaert afwisselend onderwijsnieuws van over de grenzen

Rudi Schollaert

Rudi Schollaert is zelfstandig onderwijsadviseur en voormalig directeur nascholing en internationale betrekkingen bij de Vlaamse koepelorganisatie VSKO. E-mail: rudi.schollaert2@telenet.be

Toets wederom toets

Lezers die deze rubriek de laatste jaren met enige aandacht hebben gevolgd zijn er ongetwijfeld van op de hoogte dat het Vlaams onderwijs pas recent overstag is gegaan met het uitbesteden van toetsen en examens aan schoolexterne actoren, iets wat het Nederlands onderwijs ruim een halve eeuw geleden heeft gedaan met de oprichting van CITO.

Over de voor- en nadelen van centrale toetsing is hier al genoeg inkt gevloeid, dus daar zullen we het niet nóg eens over hebben. Of de invoering van centrale toetsen een einde zal maken aan een aantal problemen eigen aan de tot nog toe gangbare in-school toetspraktijk in het Vlaams onderwijs valt te betwijfelen. De 'Vlaamse Toetsen' worden immers slechts op een paar sleutelmomenten in de schoolloopbaan ingezet, en dan nog alleen voor de hoofdvakken. Tijdens het schooljaar kunnen leraren(teams) naar hartenlust verder toetsen en examineren. De manier waarop dit er de voorbije decennia aan toegegaan is roept twee belangrijke vragen op. De eerste gaat over de kwaliteit van de toetsen die door docenten opgesteld en gescoord worden. De tweede over het nuttig gebruik van de leertijd, rekening houdend met de massa's toetsen die leerlingen tijdens hun schoolloopbaan dienen te verwerken.

Toetskwaliteit

Elders in dit nummer geeft Pieter Leenheer een even herkenbaar als geruststellend historisch overzicht van de toetspraktijk in Nederland. Blijkbaar verschilt de Nederlandse praktijk nauwelijks van wat in Vlaanderen gangbaar is. Zeker in de hogere jaren van het middelbaar onderwijs stonden leraren heel lang sterk op hun autonomie bij de keuze van de leerstof die ze aanbrachten, met inbegrip van de manier waarop de verworven kennis of vaardigheden getoetst werden. Uit de screening van een groot aantal toetsen over een waaier van scholen heen bleek dat vooral de validiteit te wensen liet. Nogal wat toetsen bleken niet te meten wat ze pretendeerden te meten, namelijk de beheersing van de aangeleerde kennis of vaardigheden. Als een docent Aardrijkskunde bij elke dt-fout een punt aftrekt kan uit de uiteindelijke score onmogelijk afgeleid worden in welke mate een leerling een aardrijkskundig probleem onder de knie heeft. Een toets die niet voldoet aan het validiteitsprincipe kan meteen in de prullenmand.

Ook betrouwbaarheid is een essentieel criterium voor toetskwaliteit waartegen aan de lopende band gezondigd wordt. Is de opgave eenduidig? Is de meting consequent? Met een opgave als 'Bespreek: De Gouden Eeuw' kan je alle richtingen uit. Maar je scoort wel alleen maar goed als je die richting uitgaat die de docent voor ogen heeft.

Het nascholingsaanbod in Vlaanderen heeft zwaar ingezet op het doorbreken van de individuele autonomie van de leraar bij de toetspraktijk. Dat heel wat docenten er niet in slaagden een voldoende te halen voor toetsen opgesteld door hun collega's bleek een echte oogopener, een kantelpunt. Overal ten lande gingen teams

aan de slag. Er werden gezamenlijke toetsen opgesteld binnen vakwerkgroepen, en zelfs over de vakken heen werden binnen schoolteams gemeenschappelijke criteria uitgedokterd. Overleg en discussie waren ieders deel. In sommige scholen verzandde dit in gekibbel, machtsstrijd en abdicatie. In andere kwam geleidelijk een schoolgebonden toetscultuur van de grond. Het succes of falen werd bepaald door het leiderschap van sleutelfiguren op niveau van de vakgroep en op schoolniveau.

Optimaliseren van de leertijd

Een op zijn minst even belangrijk probleem is en blijft de onevenredige hoeveelheid schooltijd die besteed wordt aan toetsen en examens. Met de introductie van communicatieplatformen zoals Smartschool krijgen schoolleiding, leraren en ouders voor het eerst zicht op de kakofonie van overhoringen, toetsen, taken, papers en examens die van alle kanten op leerlingen worden losgelaten. Er zijn ongetwijfeld talloze goede redenen om de vorderingen van leerlingen te testen, maar enige orde in de chaos zou zeker geen kwaad kunnen. Bovenop een aantal bedenkingen van organisatorische en psychologische aard valt de verbijsterende hap uit de beschikbare leertijd op die nodig is om al dat getoets voor te bereiden, in te studeren, af te leggen en op te volgen. Het wordt dringend tijd, niet alleen om de toetsagenda's van de leerlingen uit te zuiveren, maar ook om toetstijd zoveel mogelijk om te zetten in leertijd. Door simpelweg op het einde van de les door middel van een oefening te checken of de nieuwe leerstof begrepen en ingezonken is, onderhoud je als leerkracht het organisch verband met het leerproces en bespaar je niet alleen de leerlingen de stress van de zoveelste toets in het luchtledige, maar ook jezelf de moeite om nog maar eens een toets op te stellen en na te lezen.

Het leereffect van een toets wordt grotendeels bepaald door wat men in het jargon backwash noemt. Als een taaldocent de les toespitst op *communicatieve* vaardigheden, maar de bijhorende toets peilt naar grammaticale kennis, dan ontbeert die toets niet alleen elke validiteit, maar hij leidt tevens tot negatieve impact op de motivatie van de leerlingen. Die voelen zich bedrogen. Al die verloren uren die ze nodeloos gependend hebben aan

het voorbereiden van communicatieve opdrachten! Backwash beperkt zich niet tot het leerproces en de motivatie van de leerling, maar heeft ook impact op het functioneren van de docent. Als uit een scheidendtoets blijkt dat het gros van de leerlingen het periodiek systeem vlot beheerst, dan hoeft in de volgende les de tabel van Mendeljev niet meer ten gronde behandeld worden, ook al staat die op het programma.

Het belangrijkste instrument om positieve backwash te genereren en daardoor leerwinst te genereren is ongetwijfeld feedback. En laat kwalitatieve feedback nu niet alleen bijzonder efficiënt zijn, maar ook heel erg complex en tijdrovend.

Als feedback op een meerkeuzevraag beperkt blijft tot 'het correcte antwoord is B', kan je moeilijk verwachten dat een leerling hierdoor het licht zal zien. Een opmerking als 'je kan veel beter' is evenmin behulpzaam om inzicht in eigen tekortkomingen te verwerven. Wat niet betekent dat alleen negatieve feedback waardeloos is. De queeste naar het welbevinden van leerlingen is zodanig doorgeslagen dat ze overstelpt worden met wat in het Engels empty praise heet. De koters worden de hemel ingeprezen bij elk antwoord dat maar enigszins in de buurt komt van wat de leraar voor ogen had. 'Zéér goed! Gefeliciteerd!' Dat alles gelardeerd met massa's uitroeptekens en godbetert met smiley's en duimpjes alerhande. Daar houden jongeren niets aan over, behalve een onrealistisch zelfbeeld.

Het leereffect van toetsen staat of valt met kwalitatieve feedback. Dat bestaat eruit dat de docent aan de leerlingen vertelt wat precies ze goed doen, maar ook waar er nog ruimte tot verbetering is of zelfs waar ze helemaal de mist ingaan. Het volstaat daarbij niet de vinger te leggen op wat fout is, maar ook dient er uitgelegd waarom dat zo is. Daarbovenop heeft de leerling nog behoefte aan voorbeelden van wat wél goed is, en waarom dat zo is.

Begin er maar eens aan met een klas van 30. Dat lukt alleen als er intensief samengewerkt wordt met collega's. Het samenstellen van een database van good practice samengesprokkeld uit het werk van leerlingen zou een stap in de goede richting kunnen zijn. ■

Jeroen Onstenk

Jeroen Onstenk is emeritus lector Pedagogisch en Didactisch handelen in het onderwijs bij Hogeschool

Inholland en redacteur van DNM

E-mail: jeroenonstenk@outlook.com

Puk Witte

Puk Witte is adviseur bij Sardes en redacteur van DNM

E-mail: p.witte@sardes.nl

44 jaar **stimuleren van** **leren** en **kansengelijkheid**

Hermann van Holt ging eind vorig jaar met pensioen na een loopbaan van ruim 40 jaar werken en besturen in onderwijs (ondersteunende) organisaties. Zijn bijzondere loopbaan bracht hem bij alle onderwijstypes die Nederland kent, van bedrijfsopleidingen en beroepsonderwijs tot voorschoolse educatie. Overal werkte hij met een enorme drive aan het bevorderen van leren en ontwikkelen van mensen, die daar vanuit hun maatschappelijke positie minder kansen voor krijgen. Wij maakten hem mee als directeur, bij respectievelijk Cinop en Sardes, en waren benieuwd hoe hij terugkijkt op zijn loopbaan. Op de eerste terrasdag van het jaar spraken we Hermann in zijn thuisstad 's Hertogenbosch.

2013 - 2022	Sardes, directeur
2001 - 2013	CINOP Advies, directeur
1999 - 2001	Innovam, directeur Innotech
1992 - 1999	Fundion, manager
1990 - 1992	SBD Dakbedekkingsbranche, hoofd opleidingen
1985 - 1990	FNV Bouw en Houtbond, onderwijskundig beleidsmedewerker
1982 - 1985	LTS Gorinchem, docent creatief tekenen, bouwkunde / bouwtechniek
1979 - 1982	Goudsticker de Vries Ingenieursbureau, bouwkundig tekenaar/constructeur



Overal werkte hij met een enorme drive aan het bevorderen van leren en ontwikkelen van mensen, vooral de kansarme.

Als leraar naar de vakbond

Als zoon van een machinebankwerker en een ongeschoolde moeder, was de lts voor Hermann de vanzelfsprekende opleiding. Maar dat hij verder wilde komen, was voor hem ook meteen duidelijk. Hij was gek van architectuur en koos na de lts voor mts Bouwkunde. Daarna volgde de dienstplicht, al zag Hermann zich niet meteen 'met geweren rondrennen'. Maar dienst weigeren zou hem tegenover zijn vader plaatsen, dus ging hij toch. Een voordeel: hij wilde graag een hbo-opleiding volgen en die mogelijkheid was er binnen het leger. Hij startte met een lerarenopleiding in de avonduren: vijf jaar lang, twee avonden in de week van half vijf tot tien bij een avondschool van het Nederlands Genootschap tot Opleiding van Leraren voor het Beroepsonderwijs, later opgegaan in de beroepsgerichte hbo-lerarenopleidingen.

Na zijn dienstitijd was hij nog meteen niet bevoegd, toch werd hij benaderd door LTS Gorinchem met de

vraag of hij kon starten als docent Creatief Teken. Een doorgroei naar docent bouwkunde werd in het vooruitzicht gesteld. En zo geschiedde. Van dat eerste jaar voor de klas heeft Hermann het meest geleerd over onderwijs: "wat het is om voor de klas te staan, hoe je mensen motiveert, hoe je een groep leidt, hoe je kinderen zonder enige culturele bagage aan het creatief tekenen krijgt", onder andere door ze kennis te laten maken met 'grote' kunst. Toen is het zaadje geplant en is zijn drijfveer voor het werken aan kansengelijkheid ontstaan.

Uit frustratie vanwege de oneerlijke salariering van docenten, reageerde hij na drie jaar op een vacature voor onderwijskundig beleidsmedewerker bij de Bouw en houtbond FNV en werd tot zijn verrassing aangenomen. Roel de Vries, de bondsbestuurder die hem aannam, zijn mentor werd en tevens sleutelfiguur in zijn

Vanuit de vakbond leerde hij de regionale infrastructuur van het beroepsonderwijs kennen.

leven, zei: "Jij hebt in de praktijk gewerkt, jij hebt echt gezien hoe het moet en jij snapt wat hard werken is. Die universitaire opleiding, ach, die komt wel." Van de één op de andere dag zat Hermann in 14 stichtingsbesturen: vakopleiding bouw, meubels, schilderen, dakdekkers, etc. Een nieuwe wereld voor hem, met veel vergaderen en onderhandelen. Hij leerde het poldermodel kennen. "Mensen zijn negatief over het poldermodel, ik ben daar heel positief over. Het gaat over een normale manier met elkaar praten: niet meer en niet minder. Elkaar helpen. Op die manier kun je echt een stap maken. Dat is een groot verschil met nu: iedereen staat tegenover elkaar." Hij was betrokken bij vele cao-onderhandelingen. "In 1985 hadden we nog adv-dagen. Daar wilde men van af, vanwege de personeelstekorten in de bouw. Toen bedachten we: dan nemen we een scholingsparagraaf op in de cao. Hierdoor kreeg iedereen die in de bouwnijverheid werkte recht op twee scholingsdagen. Als je nu kijkt naar die subsidievoorwaarden van STAP, we waren in 1985 al veel verder met betaalde scholingsdagen en opleidingen."

Opleidingsfonds: scholing voor ongeschoolden

Dat leidde ook tot een overstap van vakbond naar opleidingsfonds. "De 'platte dakdekkers' hadden nog geen opleidingsinstituut, maar daarvoor lag wel een plan. Toen vroegen de werkgevers of dat niet iets voor mij was. Er was niks, een locatie, maar verder niet. Ik ben begonnen met het ontwerpen van een logo en het aannemen van twee docenten." Vroeger had het vak van dakdekker geen goede naam. Had je geen opleiding of ervaring, dan kon je altijd nog dakdekker worden. Voor veel mensen was de opleiding bij SBD hun eerste opleiding. Dat maakte indruk. "Ik weet het nog goed: we hadden een eerste lichtung geslaagden.

We hadden nooit eerder een diploma-uitreiking gehad, dus we huurden een zaaltje. Die ochtend kregen we het signaal dat er veel mensen zouden komen, dus hebben we alsnog een sporthal gehuurd. Die zaal liep gewoon helemaal vol. Er waren 20 gediplomeerden. We dachten: wat gebeurt hier? Je moet je voorstellen: zo'n man kreeg eerste diploma. Soms een eerste diploma in de familie. Dat was een mijlpaal: hij nam zijn ouders, zijn gezin en zijn ooms en tantes mee. Huilend kregen ze hun diploma". Toen bedacht hij: "En nu ga ik nooit meer iets anders doen, ik moet me geven voor het onderwijs, voor mensen die niet gewend zijn om te leren, die niet uit een milieu komen dat je gaat studeren, leren, lezen. Die groep wil ik helpen'."

Beroepsonderwijs

Vanuit de vakbond leerde hij de regionale infrastructuur van het beroepsonderwijs kennen. De overstap naar de Stichting Vakopleiding Bouw (later Fundion en vervolgens Bouwradius) voelde logisch. Daar kreeg hij de kans om bouwkunde en onderwijs te combineren. Hij werd eerst regiomanager, later manager 'innovatie en productie' en ontwikkelde producten ten behoeve van het onderwijs, gefinancierd vanuit de opleidingsfondsen. Hij zag de rol van de organisatie veranderen door de grootscheepse herinrichting van het beroepsonderwijs (roc's en landelijke kwalificatiestructuur). Werknemers, werkgever en onderwijs dachten er samen na over de toekomst en ontwikkelingen in het onderwijs. Er waren veel discussies tussen werkgever en werknemer over de inhoud, met ook een cao-lijntje (na een opleiding, in welke schaal kom je dan?)

Cinop: projecten leven lang leren

Na een jaar Innovam,, maakte hij in 2001 de overstap naar CINOP, ondersteuningsinstelling voor het beroepsonderwijs. "Dat was al bij de dakdekkers ontstaan, toen ik samenwerkte met CINOP. Ik had al langer de wens om ook nog een universitaire opleiding te volgen, dat heb ik in die tijd gedaan. Bij de UvA Onderwijs en Leiderschap: een fantastische opleiding. Die heeft mij gevormd op goed leiderschap: hoe je met elkaar om moet gaan en waarom onderwijskundig leiderschap belangrijk is voor een

leider in het onderwijs”.

Bij CINOP kwam het thema ‘Een leven lang ontwikkelen’ opnieuw op zijn pad. “Wat we daar gedaan hebben: wat gebeurt er in die sectoren, wat kunnen we daar van leren en hoe kunnen we daar gebruik van maken voor andere sectoren”? Zo deden ze grote projecten in de bouw en het onderwijs, zoals Wijs grijs in het onderwijs. Er werd vanuit Sociale Zaken nagedacht hoe mensen die uit het onderwijs stappen wegens pensioen, toch een rol kunnen blijven spelen. “Wat deden we: we benaderden mensen na een half jaar persoonlijk met de vraag: zou je toch niet nog een dagje willen lesgeven in Duits of wiskunde. Wat zijn je voorwaarden?” Het bleek voor veel mensen heel eenvoudig: niet surveilleren en niet vergaderen, dan kom ik twee dagen.

Sardes: kansengelijkheid

In 2013 had Sardes een vacature voor een ondernemende directeur, om de organisatie uit te bouwen met nieuwe activiteiten. De organisatie sprak hem aan vanwege de kwaliteit van onderzoek en advies. De sectoren waar Sardes voornamelijk actief is, de kinderopvang en funderend onderwijs, waren voor hem nieuw, “dus super interessant. Ik dacht: als ik daar mijn laatste tien jaar kan werken, dan heb ik de cirkel rond”. Hij introduceerde leerstoelen om de relatie tussen wetenschap en praktijk nog sterker te maken: “Sardes is ook opgericht om kansenongelijkheid te agenderen en daarmee aan de slag te gaan. Dat triggerde me. We wisten ook wel uit onderzoek dat investering in het jonge kind rendeert. Toch zie je dat we in Nederland niet willen investeren. We zien de kinderopvang niet als collectieve verantwoordelijkheid.”

Terug- en vooruitblik

Na zo’n lange en gevarieerde loopbaan als bestuurder van advies- en ondersteuningsinstellingen voor het onderwijs heeft Hermann wel wat relevante waarnemingen en adviezen. Vijf daarvan delen we hier.

Leren van elkaar?

Bij subsidietrajecten wordt er veel geleerd en ontwik-

keld. Maar is het project afgerond, dan is het geld op en moet het veld het zelf verder regelen. Dat lukt veel instellingen niet, daarvoor is geen geld. Dat gaat mis in de politiek, door de schotten tussen ministeries en directies, en door subsidievoorwaarden, waar implementatie en disseminatie niet in opgenomen zijn. Er zijn veel goede ideeën, zelfs volledig ontwikkelde aanpakken als *Wijs Grijs* voor het lerarentekort, maar niemand die het weet. Het zit in hoofden van mensen die inmiddels ergens anders werken. Op het ministerie werkt er niemand meer die weet wat er eerder al geprobeerd en ontwikkeld is. “Mijn ervaring is dat ambtenaren daar ook niet nieuwsgierig naar zijn. Dat komt ook doordat politiek zo veranderlijk is. En zo is er weinig continuïteit en te weinig motivatie om langdurig met elkaar een ontwikkeling door te maken”.

Benut lessen uit het buitenland

Sinds zijn tijd in de bouw is Hermann ook altijd internationaal actief geweest. Het is nuttig te zien hoe zaken georganiseerd zijn in andere landen: het verruimt de blik. Hij is daar enthousiast geworden over het Scandinavische onderwijsmodel. Er is daar zo’n logische aanpak: zaken die bij ons worden weggelachen of tot veel discussie leiden, zijn daar heel normaal. Dat heeft ook met context te maken: het onderwijs en het sociale leven zijn daar meer verbonden, op gemeentelijk niveau. “Wil je zien wat er nog meer mogelijk is, kijk dan eens over de grens. Maar als je gaat, dan moet je er wel iets mee doen”.

Het echte probleem is het stelselprobleem

Kansenongelijkheid is volgens Hermann alleen op te lossen door een stelselverandering: anders denken en doen en anders organiseren en financieren in de komende 25 jaar. Dan kun je een slag maken. “De schoolkeuze op 12 jarige leeftijd slaat nergens op”. Geïnspireerd door het Scandinavisch model, zou je moeten beginnen met ontwikkelplekken voor kinderen van nul tot zes jaar. Daarna een brede algemene opleiding tot zestien jaar en pas daarna volgt een onderscheid naar beroeps en theoretisch onderwijs. “Maar we zijn niet in staat het echte probleem aan te

Persoonlijke betrokkenheid en een goed contact met de mensen in de organisatie en het onderwijs zijn voor Hermann altijd de kern geweest van een goed bestuurder

pakken door de organisatie van het stelsel. We hebben de kinderopvang overgelaten aan de markt, vanuit een ander ministerie dan het onderwijs. Po en vo hebben te maken met andere regelgeving en financiering. Een minister wil alleen in vier jaar tijd een onderwijsvernieuwing doorvoeren en een stelselwijziging duurt twee generaties. Je ziet het nu bij Wiersma, hij heeft zoveel adviezen gehad over het verplaatsen van keuzemoment naar 15 jaar. Hij is overal mee bezig, maar hier niet mee. Het lef is er niet om dit politiek aan te pakken. Dat is één van de echte problemen, maar daar heb ook ik nooit wat aan kunnen doen. Toen ik tien jaar geleden hierover discussies had met het ministerie was 'stelselwijziging' een besmet woord. Daar is nu wel weer iets meer gesprek over".

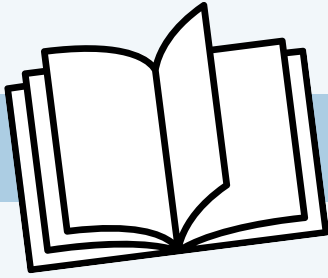
De rol van de docent

De rol van de docent is gedevalueerd. Docenten hebben volgens Hermann wellicht te weinig het lef gehad of niet de positie of de kunde om zichzelf als professional neer te zetten. "Er is te weinig een houding van: 'Ik heb daarvoor geleerd, ik ben de expert, het is mijn verantwoordelijkheid.' In Denemarken en Zweden heb ik het wel gezien: daar zitten gewoon professionals met een universitaire opleiding. Waar ik teleurgesteld over ben, is het afschieten van het lerarenregister in het po en vo door de beroepsgroep. Als professional moet je afspraken maken over professionalisering, dat regis-

teren. Je moet je kunnen verantwoorden. De houding van professionals in het onderwijs is niet altijd professioneel, ontdekte ik al in de jaren 90. Een leercultuur ontbreekt binnen het onderwijs. Maar de infrastructuur en de collectieve organisaties voor het opleiden zijn ook afgebroken. We hadden het wel georganiseerd, de ondersteuning voor het onderwijs" De politiek heeft dat afgeschaft en wil het nu weer inrichten. Dat wekt weerstand bij leraren.

De bestuurder doet ertoe

Persoonlijke betrokkenheid en een goed contact met de mensen in de organisatie en het onderwijs zijn voor Hermann altijd de kern geweest van een goed bestuurder. "Vanuit Sardes schreven we in 2016 een stuk over de rol van de bestuurder in het onderwijs: 'de rol van de bestuurder doet ertoe'. We kwamen tot de conclusie: de bestuurder van een school heeft effect en invloed, tot op het individuele leerniveau van de leerling. Destijds ging het vaak over het afschaffen van de bestuurders, wij zeiden 'weg met de slechte bestuurders'. Schaalvergroting leidt vaak tot afstand van de bestuurder tot het onderwijs. In het mbo hebben we het echt mis zien gaan door slechte bestuurders. Ik heb mijn zorgen wel of het bij de kinderopvang en funderend onderwijs niet ook die kant op gaat. Maar die negatieve houding helpt niet in het gesprek van nu. Als je het negatief bekijkt, dan gaat er niks goed. Maar er zijn ook veel parels, daar moet je van leren. Inzetten op de kwaliteit van de bestuurder is en blijft daarom belangrijk in de ogen van Hermann en dan gaat het niet in de minste plaats om onderwijskundig leiderschap. Ook na zijn pensioen blijft Hermann betrokken bij het verbeteren van besturen. Hij begeleidt nog bestuurders in de opvang en het onderwijs. "Het is belangrijk om dat te blijven doen. Al zijn de bestuurders die ik begeleid meestal de bestuurders die het al snappen. Die hebben mij helemaal niet nodig!" ■



Boeken



Jeroen Onstenk

Jeroen Onstenk is emeritus lector Pedagogisch en Didactisch handelen in het onderwijs bij Hogeschool Inholland en redacteur van DNM
E-mail: jeroenonstenk@outlook.com

Iliass Haddioui (2022).

Grip op de mini-samenleving.

Over de zoektocht van leerlingen en professionals naar gelijke kansen binnen een stedelijke schoolcultuur.
Van Gennep

Iliass El Hadioui gaat in *Grip op de mini-samenleving* dieper dan in *Switchen en klimmen* (2019) in op het bevorderen van een goed collectief functioneren van leerlingen en leraren in superdiverse klassen. In dat laatste boek stond de mismatch tussen sociale en

culturele codes in het onderwijs centraal. Leerlingen leven in drie culturen: de thuiscultuur, de straatcultuur en de schoolcultuur, elk met een eigen dynamiek en 'sociale ladders'. Het onderwijs moet deze drie culturen onderkennen en de onderling tegenstrijdige codes en boodschappen leren begrijpen en productief hantieren. *Grip op de minisamenleving* is gebaseerd op de eerste resultaten van de Transformatieve School, een omvangrijk door El Hadioui en collega's ontwikkeld programma, gericht op cultuurverandering in scholen om leraren te helpen omgaan met diversiteit en straatgedrag op school. Op basis van onderzoek onder bijna tweeduizend docenten op 41 scholen in zes steden die aan de Transformatieve School deelnemen, biedt het boek inzicht in concrete mechanismen die ten grondslag liggen aan kansenongelijkheid binnen de lessen, maar ook aan wat school en leraren daarmee kunnen doen in wat El Hadioui noemt de coulissenruimte en de kleedkamer. Het boek kijkt zowel naar leerlingen als naar leraren.

El Hadioui analyseert het leerlinggedrag in de minisamenleving van de klas aan de hand van een matrix waarin hij zijn twee bekende kernbegrippen combineert: klimmen (al of niet het goed doen op school) en switchen (al of niet overstappen van straatcultuur naar schoolcultuur). Hij onderscheidt daarbij drie suboptimale situaties waarbij er geen sprake is van een school- en klascultuur die alle leerlingen stimuleert tot leren. De eerste, meest problematische suboptimale situatie is een situatie waarin leerlingen noch switchen, noch klimmen en de les verwordt tot een soort speelplaats. El Hadioui noemt dit de ludificering van het onderwijs. Dit begrip verwijst ook naar de Homo Ludens van Huizinga, maar krijgt een negatieve connotatie. In een speelse leeromgeving is er te weinig rust en is het leerlingen niet duidelijk wat er moet gebeuren om te

klimmen op de schoolladder. In een tweede regelmatig voorkomende situatie switchen leerlingen wel, maar ze klimmen niet allemaal. Leerlingen die van huis uit bekend zijn met de schoolse code, die de schooltaal begrijpen, betrokken ouders hebben en het voor de school juiste type sociaal en cultureel kapitaal bezitten, klimmen op de schoolladder, terwijl andere kinderen structureel achterblijven. In deze situatie treedt het 'Mattheus-effect' op: het onderwijs helpt juist die leerlingen die al een voorsprong hadden nog verder vooruit, terwijl kansarmere leerlingen achterblijven. In de derde situatie wordt wél geklommen, maar niet door iedere leerling geswitcht naar de schoolse code. En ook stijgt niet iedere leerling evenveel: deze variant kent de dalende schoolladder, waarin de school/leraar minder eisen. Dit houdt in dat leerlingen zich cognitief wel ontwikkelen, maar zich in sociaal-gedragsmatig opzicht niet conformeren aan de schoolse code. Deze leerlingen voelen zich, los van hun prestaties, niet thuis op school. De vierde situatie tenslotte is de gewenste 'transformatieve' situatie: alle leerlingen houden zich aan de schoolse codes en presteren op de schoolladder.

Een groot deel van *Grip op de minisamenleving* is gewijd aan de vraag hoe leraren met deze verschillende situaties omgaan en met name hoe ze een ontwikkeling richting transformatieve lessen kunnen bevorderen. Daarbij verschillen leraren in de mate waarin ze dit willen en kunnen. Daarvoor gebruikt El Hadioui een aan de Amerikaanse schoolleider en onderwijssocioloog Muhammad ontleende, normatieve typologie:

- believer (gaat ervan uit dat alle leerlingen kunnen leren en dat de leraar er daarbij toe doet)
- tweener (beginner die nog positie zoekt)
- survivor (vooral gericht op overleven op school en in de klas)
- fundamentalist (wil alles bij het oude laten).

De Transformatieve school is erop gericht het aantal believers, en daarmee de kansen voor leerlingen, te vergroten.

De analyse van de rol van leraren in de minisamenle-

ving van het team maakt El Hadioui in termen van een aan de socioloog Ervin Goffman ontleende theatermetafoor: de klas als het podium waar de leraar optreedt. Goffman maakt daarbij onderscheid tussen podium en backstage (achter de schermen zou een mooie Nederlandse vertaling zijn) en tussen het team dat de voorstelling voorbereidt en geeft, en de 'kliek', de groepjes in de organisatie die zich distantiëren van de voorstelling of deze zelfs actief tegenwerken. Op zich een beeld dat in veel scholen herkenbaar is, en goed aansluit bij het onderscheid van Muhammad tussen believers en fundamentalisten. Dit wordt bij El Hadioui echter het verschil tussen coulissen-ruimte en kleedkamer, begrippen die bij Goffmann niet voorkomen. Coulissen-ruimte definieert El Haddioui als formele communicatie in bijvoorbeeld gezamenlijke onderwijsontwikkeling en professionalisering, kleedkamer als de meer informele communicatie en 'binding' in bijvoorbeeld de koffiekamer. Op zich ook een herkenbaar onderscheid. Alleen verschuift daarmee het perspectief impliciet van groepen actoren/leraren naar plaatsen in de organisatie. En dat maakt de analyse soms lastig. Op veel plekken in het boek worden coulissen-ruimte en kleedkamer tegenover elkaar gezet: dan is de kleedkamer vooral het domein van de 'klike' van fundamentalisten, terwijl de believers vooral in de coulissen-ruimte zouden participeren. In dat geval zijn een kleine coulissen-ruimte en een grote kleedkamer een hindernis voor de beoogde transformatie. Of worden de sfeer en binding in de kleedkamer ingezet tegen de professionalisering in de coulissen-ruimte. Maar op andere plaatsen wordt juist benadrukt dat de kleedkamer belangrijk is als leefomgeving van de leraar. Al met al is het deels tamelijk abstracte gebruik van de termen uit het dramatisch perspectief problematisch. Het begrip coulissen-ruimte heeft weinig meerwaarde boven een begrip als professionele leergemeenschap (dat ook door Muhammad wordt gebruikt). Bovendien blijken soms ook leerlingen een coulissen-ruimte en een kleedkamer te hebben, zonder dat dat in de begripsdefinitie is meegenomen.

Desalniettemin is *Grip op de minisamenleving* een zeer interessant boek. De sterke kant zijn de vele rake

observaties en interpretaties van onderwijsscenes en professionaliseringsprocessen die uit het onderzoek naar voren komen. In de analyse is veel aandacht voor het bouwen van een professionele cultuur en praktijk door wederzijdse observaties in de les en bespreking daarvan onder begeleiding van een docent-coach. Het gaat dan vooral om het bouwen van professionele intimiteit, verdiepende kennis, responsieve taal en systematisch inzet van bouwstenen van collective efficacy. Vanwege de directe wisselwerking met het podium vind ik dit eigenlijk een mooiere invulling van coulissenruimte dan de gegeven definitie. De schoolleider is belangrijk is het creëren van voorwaarden hiervoor, maar is zelf juist niet aanwezig.

De analyse levert ook andere relevante inzichten. Ludificering speelt vooral in het vmbo en mbo niveau

1, 2 en 3, terwijl het Mattheus-effect vooral speelt bij avo (inclusief gymnasium) en mbo 4. Dit inzicht is ook belangrijk omdat zoals El Haddioui constateert, professionalisering (training) in scholen vaak niet aansluit bij de door leraren daadwerkelijk ervaren problemen. Het tegengaan van ludificering vraagt om vooral pedagogisch-normatief handelen, terwijl het bij het tegengaan van het Mattheus-effect meer gaat om formatief toetsen en technisch-didactisch handelen.

Het boek eindigt met enkele leidende principes voor schoolleiders, waaronder het stellen van heldere en ambitieuze doelen, voortbouwen op bestaande goed praktijken en zorgen voor synergie tussen interventies. Daarbij bepleit El Haddioui responsieve coalities tussen de onderwijswetenschap en onderwijspraktijk. Zijn eigen onderzoek is daarvan een goed voorbeeld. ■



Jeroen Onstenk

Jeroen Onstenk is emeritus lector Pedagogisch en Didactisch handelen in het onderwijs bij Hogeschool Inholland en redacteur van DNM
E-mail: jeroenonstenk@outlook.com

Leraren met hoge verwachtingen

De lat hoger leggen

Christine Rubie-Davies, Sonja Broerse

Leraren met hoge verwachtingen is een belangrijk boek. Het laat overtuigend het belang en effect zien van hoge verwachtingen van leraren op de leerprestaties van leerlingen. Het biedt scholen en leraren tal van inzichten en praktische handvatten om hun lessen te verbeteren en hun onderwijs anders in te richten. Het leidt tot een kritische blik op de in Nederland gangbare praktijk van niveaugroepering van leerlingen in de klas en op de negatieve gevolgen van lage verwachtingen en het verlagen van de standaard, ook al doet men dat om 'leerlingen te beschermen'.

Christine Rubie-Davies is een toonaangevende Nieuw-Zeelandse onderzoeker en lerarenopleider, met daarvoor twintig jaar ervaring als lerares op een basisschool. Het boek is gebaseerd op onderzoek naar en in het meerjarige innovatieprogramma Teacher Expectation Project. Daarnaast bevat het een review van eerder

onderzoek hoe leraren die hoge verwachtingen hebben van al hun leerlingen effectief kunnen handelen in de klas.

Leraren met hoge verwachtingen bestaat uit 14 hoofdstukken, verdeeld over drie delen. In deel I bespreekt Rubie-Davies onderzoek naar achtergronden en effecten van verwachtingen van leraren. Leraren moeten daarbij alert zijn op stereotiepe beelden, gebaseerd op de achtergronden van de leerlingen (qua opleiding of SES van de ouders, qua etnische achtergrond of qua eerdere schoolprestaties): die beïnvloeden, soms onbewust en onbedoeld, de verwachtingen die je van ze hebt. Rubie-Davies laat zien hoe leraren hun verwachtingen communiceren op verschillende manieren, verbaal, maar ook non-verbaal en leerlingen zijn juist daarvoor heel gevoelig.

Deel II gaat in op de verschillen tussen leraren met hoge en lage verwachtingen. Die verschillen komen tot uiting in opvattingen en in handelen. Het belangrijkste verschil is dat leraren met hoge verwachtingen van mening zijn dat alle leerlingen zich verder ontwikkelen en dat ook stimuleren. Hun aanpak berust op drie pijlers: de manier waarop zij leerlingen in de les groeperen om te leren, en de manier waarop zij een zorgzaam klasklimaat creëren, en de manier waarop zij doelen stellen om leerlingen te motiveren, autonomie te bevorderen en beheersingsleren ('mastery learning') te stimuleren.

Theoretische onderbouwing

In het uitgebreide deel III worden deze aspecten theoretisch onderbouwd en praktisch uitgewerkt. Het eerste punt is flexibel en heteroog groeperen. Een indeling in vaste niveaugroepen kan op leerling en leraar het effect van labeling hebben. Als je eenmaal met niveaugroepen werkt, is het van belang de samenstelling ervan regelmatig te evalueren en bij te stellen. Vaste groepen leiden snel tot een slechter aanbod aan leeractiviteiten voor de 'lage' groepen. Rubie-Davies pleit ervoor alle leeractiviteiten altijd voor alle leerlingen beschikbaar te laten zijn, dus ook activiteiten die een hogere mate van zelfstandigheid en leerstofbeheersing vragen. Lang niet alle leerlingen zullen alle activiteiten uitvoeren, maar er is niet van tevoren vastgelegd dat bepaalde activiteiten 'ongeschikt' of 'onbereikbaar' zijn. Leerlingen kiezen

zelf welke activiteiten ze doen. Ze kunnen een activiteit op hun niveau doen, maar de leraar kan ze ook stimuleren iets met meer uitdaging te kiezen.

Het tweede punt is het scheppen van een positief zorgzaam klasklimaat, waarin leerlingen fouten durven maken en gemotiveerd worden om te leren en succesvol te zijn op het voor hem of haar passende niveau. De klas moet een gemeenschap zijn waarin samenwerking tussen leerlingen bevorderd wordt, niet de competitie. Een warm klasklimaat betekent ook dat de leraar interesse heeft in en werkt aan een persoonlijke band met (alle) leerlingen.

Het derde, en wellicht lastigste, punt is doelen stellen. Lage verwachtingen leiden tot minder uitdagende doelen en meer sturende feedback. Hoge verwachtingen leiden juist tot meer uitdaging en meer begeleidende feedback, gericht op zelfsturing. Werken vanuit leerdoelen in combinatie met goede feedback geeft ook leerlingen die lager presteren meer controle en autonomie over hun leren. Belangrijk is om kinderen zo vroeg mogelijk te leren zelf doelen stellen en te bepalen met welke activiteiten ze aan de slag gaan. In dat verband is het belangrijk leerdoelen expliciet te maken. Dat zouden volgens Rubie-Davies vooral beheersingsdoelen (*mastery goals*, nogal ongelukkig vertaald als 'beheersdoelen') moeten zijn in plaats van prestatie- en cijfergerichte doelen. Beheersingsdoelen bevorderen intrinsieke motivatie en vergroten gevoel van *self-efficacy*, terwijl prestatiegerichte toetsen competitie en vergelijking tussen leerlingen bevorderen.

In het laatste hoofdstuk gaat Rubie-Davies in op de rol van team en school. Leraren met een *growth mindset* en een hoge mate van *self-efficacy* vormen over het algemeen hogere verwachtingen van leerlingen en houden langer vol tot zij succesvol zijn. Op scholen waar teams vertrouwen hebben in elkaars kunnen (*collective efficacy*) presteren leerlingen beter. In teams met een hoge *collective efficacy* gaan gesprekken vaker over het leren van de leerlingen dan over het uitvoeren van lessen. Professionele dialoog over (of vanuit) de bedoeling van het onderwijs en elkaar positieve, collegiale feedback

geven is essentieel. Schoolleiders spelen een cruciale rol bij het creëren van een constructieve en veilige schoolcultuur vanuit hoge verwachtingen over de leraren

Ten slotte

Leraren met hoge verwachtingen biedt een rijkdom aan op onderzoek gebaseerde inzichten over effectief handelen van leraren. Het is goed leesbaar, zij het wellicht wat aan de lange kant. Voordeel is wel dat de boodschap goed overkomt en uitvoerig wordt onderbouwd en van praktische tips voorzien. Omdat het boek begint met meer algemene hoofdstukken en daarna inzoomt wordt op specifieke thema's, is er wel sprake van enige herhaling. Bovendien hanteert Rubie-Davies een wetenschappelijke redeneerstijl. Maar de analyse van

onderzoeksgegevens is helder, met veel aandacht voor de methodische verantwoording, die de snelle lezer ook kan overslaan. De interpretaties en gevolgen worden voorzigtiger beschreven: 'waarschijnlijk is het zo dat', 'het zou kunnen dat'. Door de veelheid van gegevens en bewijzen leest dat op den duur wat vermoeiend. En ten slotte, het boek is bewerkt voor Nederland, maar dat gaat niet veel verder dan uitleg van termen. Het had wat mij betreft wel wat meer gemogen. Zo is een interessante paragraaf gewijd aan een in Nieuw-Zeeland gebruikt nationaal toetssysteem. Dat is hier niet bekend en beschikbaar, dus het was handig geweest de lezer op zijn minst te verwijzen naar in Nederland wel beschikbare aanpakken voor formatief toetsen en handelingsgericht werken. ■



Puk Witte

Puk Witte is adviseur bij Sardes en redacteur DNM
E-mail: p.witte@sardes.nl

Dick Both, Alex de Bruijn, Rens Rottier en Bram ter Harmsel (2022).

Stap voor stap naar stevig leiderschap

Een praktische handreiking voor leidinggevend in het onderwijs. Uitgeverij SWP

DNM is een vakblad over onderwijs en leiderschap. Als er dan een praktische handreiking verschijnt voor leidinggevend in het onderwijs, mag deze natuurlijk niet ontbreken bij de boekbesprekingen van dit blad.

De handreiking *Stap voor stap naar stevig leiderschap* van Dick Both, Alex de Bruijn, Rens Rottier en Bram ter Harmsel borduurt verder op *Onderwijs vraagt leiderschap!* dat in 2012 verscheen en geïnspireerd is op het Rijnlandse gedachtegoed. Daarin werden acht aspecten (gedragingen, zie kader) van leidinggevend beschreven die volgens de auteurs het meest bepalend zijn voor het succes van de leider in het onderwijs. Deze aspecten zijn in *Stap voor stap naar stevig leiderschap* uitgewerkt met de bedoeling de onderwijsleider ook meer praktisch te ondersteunen in zijn ontwikkeling. In de inleiding beschrijven de auteurs dat de leider in

Acht aspecten van leiderschap:

1. Collectieve ambitie
2. Inspireren
3. Communiceren
4. Duidelijk zijn over resultaat en feedback geven
5. Assertief optreden
6. Hitteschild zijn
7. Een gezaghebbende, maar dienende en bescheiden attitude
8. Sturen op flow

het onderwijs nog wel eens worstelt tussen het ideaal en de praktijk. Om dit te illustreren verwijzen ze naar het dagboek van Cordula Rooijendijk *Een jaar uit het leven van een basisschooldirecteur*. De voorbeelden van verschillende taken die zij op één werkdag op zich neemt (van schoolplan schrijven, tot WC ontstoppen) geven aan hoe divers, heftisch en incident-gestuurd het werk van een basisschooldirecteur vaak is. Maar hoe herkenbaar dit beeld waarschijnlijk ook is voor menig basisschooldirecteur, ik waag te betwijfelen of de rector van een grote scholengemeenschap zich hier ook in herkent. Het toont in mijn ogen vooral aan dat 'de leidinggevende' in het onderwijs niet bestaat. Sterker nog: dat 'de leidinggevende' niet bestaat. Want niet alle leiders in het onderwijs zijn idealisten. En niet alleen leiders in het onderwijs hebben een ideaal en niet alleen zij worstelen met de praktijk. Een boek over leiderschap in het algemeen kan interessant zijn, omdat er nou eenmaal veel aspecten van leiderschap zijn die binnen elke sector van belang zijn. Een boek over het leidinggevend binnen (bijvoorbeeld) een basisschool kan helpend zijn, omdat het ingaat op de aspecten waar een leidinggevende binnen zijn context tegen aanloopt. Voorbeelden daarvan zijn schaars in dit boek en daarmee is het - afgezien van de inleiding en het eerste hoofdstuk - in mijn ogen meer een handreiking voor leidinggevend in het algemeen. Van Rijnlandse organisaties, dat dan weer wel. Ben je op zoek naar handvatten specifiek voor de eigen praktijk, doorspekt met voorbeelden van herkenbare knelpunten en hoe daarmee om te gaan, dan leent dit boek zich minder.

Het boek bevat praktische handreikingen, weergegeven in wat de auteurs stapstenen noemen. Een stapsteen is een uitwerking van bepaalde gedragingen in een pagina of drie, ze hebben titels als: *Er zijn*, *Morele moed* en *Inspireren op collectieve ambitie*. Het zijn er twaalf in totaal, onderverdeeld in drie thema's, elk beschreven in een hoofdstuk: *Collectieve Ambitie* (het waarom), *Moed* (het hoe) en *Aan de slag met je mensen* (het wat). Sommige lezers herkennen hier wellicht de gouden cirkel van Sinek; waarom voor deze indeling is gekozen wordt niet toegelicht. Elk hoofdstuk start met een uitwerking van het betreffende thema, waarna er enkele stapstenen volgen. Deze volgen nogal plotseling op de tekst in het hoofdstuk: ze worden niet ingeleid en komen niet heel logisch voort uit de voorgaande tekst. Ze zijn daarnaast niet direct te herleiden tot de acht belangrijkste aspecten van leiderschap. Ik was tijdens het lezen dan ook meerdere keren op zoek naar de lijn van het verhaal en de samenhang tussen de verschillende onderdelen.

De stapstenen worden gepresenteerd in een uniforme indeling met verschillende kopjes in een afwijkende opmaak. Hiermee zijn het herkenbare onderdelen in het boek en lijken ze het meest op de beloofde praktische vertaalslag van het eerdere werk. Elke stapsteen behandelt een gedraging en begint met een beschrijving van het bedoelde gedrag, gevolgd door het belang ervan en wat de omgeving ervan merkt. Daarna volgt het kopje *Aan de slag!*, waar het echt praktisch wordt. Vanwege de titel van het boek was dit de informatie waar ik met name op rekende. Helaas is de uitwerking van juist dit kopje van de stapstenen zeer beperkt in omvang en wat oppervlakkig. Soms wordt er een model of werkvorm aangereikt, maar die worden slechts summier toegelicht. Stapsteen 9 (*Luisteren, luisteren, luisteren*) bijvoorbeeld gaat over, u raadt het al, luisteren. Nu is dat een belangrijke vaardigheid voor een leider die niet altijd even sterk ontwikkeld is, dus was ik nieuwsgierig naar de uitwerking. Het kopje *Aan de slag!* telt hier vier bullets, die op zich zeker zinvol zijn, maar de lezer helaas maar beperkt op weg helpen. Een voorbeeld: "Train jezelf in het luisteren door in het gesprek bescheiden te zijn. Door niet te snel in te vullen of te denken dat je wel weet waar de collega tegenover je heen wil." Dit lijkt me belang-

rijk, maar het geeft weinig concrete informatie over hoe je dat doet. Waarom wordt hier bijvoorbeeld niet de welbekende LSD-methode (Luisteren-Samenvatten-Doorvragen) beschreven? Die methode is misschien niet origineel, maar geeft in al zijn eenvoud wel weer hoe actief luisteren werkt en blijft dankzij het ezelsbruggetje ook nog eens bijna automatisch hangen in het geheugen. Tot slot is er het kopje *Verder lezen?*, waaronder wordt verwezen naar relevante literatuur voor verdieping. Ondanks dat de stapstenen dus zeker wat praktische tips geven, is *Stap voor stap naar stevig leiderschap* bepaald geen werkboek of handreiking met stappenplannen en uitgewerkte oefeningen.

Het boek kent overigens ook nog een tweede deel: een uitwerking van de eerdergenoemde acht aspecten van leiderschap. Vanuit de stapstenen verwijzen de auteurs naar dit deel van het boek, dat daarmee dan bedoeld is als naslagwerk bij de handreiking. Handig voor wie het eerdere werk van de auteurs nog niet had. Voor wie dat wel al had, voegt dit deel minder toe. Nieuw is wel de

visuele uitwerking van de acht aspecten, een plaat die zich leent voor op de werkkamer als geheugensteen bij de theorie.

De auteurs geven aan dat hun eerdere boek flink herdrukt is en op managementboek.nl een evergreen genoemd wordt. Het is de vraag of dit boek ook die status zal bereiken. Vooropgesteld: het boek bevat zinvolle zaken, waar startende en zoekende leidinggevendenden veel aan kunnen hebben. Wie zich al eens heeft verdiept in de (Rijnlandse) literatuur over leiderschap of scholing in die richting heeft gevolgd, zal minder verrast worden door de inhoud. Maar ook dan kan het als oprisner geen kwaad. Door de zeer acceptabele omvang trakteer je je in niet teveel tijd op waarschijnlijk bruikbare handvatten voor een vaak complexe rol. Het is echter een boek dat een beetje vlees noch vis is. Voor een theoretisch boek is het niet erg doorwrocht en ontbreekt de diepgang. Voor een praktijkboek is het te weinig praktisch en begeleidt het de lezer maar heel summier bij zijn ontwikkeling richting het leiderschap. ■

Relationele Verleidingen: Empathisch begeleiden van groepen is het nieuwe boek van de auteur van *Wisselende contacten: De ontmaskering van de coachingsrelatie* en grondlegger van het model van de Zes Houdingen. In haar nieuwe boek neemt psycholoog, coach en trainer **Karen Walthuis** je mee in de relationele diepte van het werken met groepen.

'Je kunt moeilijk om haar boek heen, wanneer je als begeleider een beter beeld wil krijgen van wat er speelt in een groep, jouw aandeel hierin en hoe je hiermee adequaat kunt omgaan'

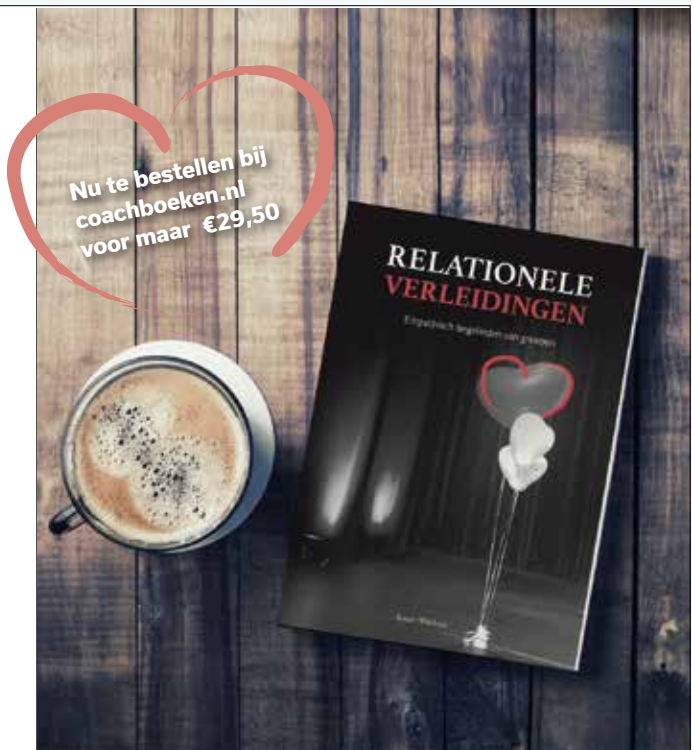
Ron van Deth

'Informatief en schokkend. Een bijzonder zinvol boek dat ook nog eens lekker leest.'

Elmers Schmidt

'Gecomplieerde fenomenen als overdracht en narcisme werden me nu pas echt duidelijk.'

Josephine Boijens.



COLOFON



DNM - De Nieuwe Meso,

Vakblad voor onderwijs en leiderschap

ISSN 2352-331X

De Nieuwe Meso is een vakblad voor schoolleiders, teamleiders en bestuurders in het primair en voortgezet onderwijs en in het middelbaar beroepsonderwijs, die graag lezen over onderwerpen waarmee zij in hun dagelijkse werk te maken hebben. DNM legt verbanden tussen theorie en praktijk, idee en uitvoering, het macro-, het meso- en het micro-niveau, buiten en binnen, wat er is en wat er zou kunnen of moeten zijn. Ook in het met elkaar verbinden van lezers tot een community wil DNM een faciliterende rol spelen.

DNM sluit aan bij hun actualiteit. Niet door vluchtig mee te gaan in de hectiek en de hypes van alledag, maar juist door de tijd te nemen voor actuele en relevante onderwerpen, die gedegen en uit meerdere perspectieven te behandelen en soms van een relativiserende knipoog te voorzien."



UITGEVERIJ
KLOOSTERHOF

De Nieuwe Meso is een uitgave van:

Kloosterhof Neer B.V.
Eric Vullers, uitgever
Napoleonsweg 128A,
6086 AJ NEER
T. 0475-597151
info@kloosterhof.nl
www.kloosterhof.nl

Redactie

Klaas Pit - hoofdredacteur
Sietske Hendriks
Pieter Leenheer
Jeroen Onstenk
Tanja de Ruijter
Margriet van der Sluis
Marianne van Teunenbroek
Anneke Westerhuis
Puk Witte

Correspondenten

Astrid van Buuren
Saskia van Lieshout
Evi van der Meer
Paulo Moekotte
Arie Olthof
Pepijn Paalvast
Renée van Schoonhoven
Hartger Wassink
Judith Weekenberg

Vaste medewerkers

Rudi Schollaert
Roger Standaert
Marc Vermeulen
Willem de Vos
Sietske Waslander

Lay-out en Vormgeving

Marie-José Verstappen
marie-jose@kloosterhof.nl

Marketing

Eric Vullers
T. 0475-597151
eric@kloosterhof.nl

Abonnementen/Administratie

De Nieuwe Meso is een vakblad dat 4x per jaar wordt uitgegeven. De abonnementsprijs bedraagt €25,- bij een digitaal abonnement. Neem nu een digitaal abonnement via denieuwemeso.nl

Abonnementsprijs bij een papieren abonnement bedraagt €79,50 en is af te sluiten via yvonne@kloosterhof.nl. Voor meer informatie, aanmelden, wijzigingen: Yvonne van Pol
T. 0475-600944
yvonne@kloosterhof.nl

Verschijningsdata en digitaal beschikbaar

Jaargang 10
Nr. 3 20 september 2023
Nr. 4 6 december 2023

Aanleveren kopij

Auteursinstructies kunnen worden opgevraagd via redactie@denieuwemeso.nl

Reserveren en aanleveren advertenties uiterlijk 4 weken voor verschijningsdatum

© De Nieuwe Meso.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veeleevoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enigerlei wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Uitgever en redactie verklaren dat deze uitgave op zorgvuldige wijze en naar beste weten is samengesteld; evenwel kunnen uitgever en redactie op geen enkele wijze aansprakelijkheid aanvaarden voor de juistheid of volledigheid van de informatie.



ONS NIEUWE OPLEIDINGSAANBOD STAAT ONLINE!

Onderwijsjaar 2023-2024, het lijkt nog ver weg. Maar het is nu tijd om je te oriënteren op onze opleidingen.

Studenten roemen **NSO-CNA** om de praktische insteek van iedere opleiding. Wij koppelen wetenschappelijke kennis altijd direct aan de praktijk van de schoolleider.

Je kunt je nu al inschrijven voor onze opleidingen. Wil je meer weten? Kom naar onze **informatiemiddag** op **15 juni**.

Genoeg mogelijkheden dus, om te ontdekken welke opleiding bij jouw leiderschapsontwikkeling past.

Meer informatie over de informatiemiddag en opleidingen: nso-cna.nl

(Op)Starten in

DE WEEK
VAN DE
STARTER



9 - 13 oktober 2023

Maak een goede start voor de ander én jezelf binnen het vo

Neem in de Week van de Starter deel aan een of meer activiteiten zoals het webinar, de masterclass, het goede gesprek en/of aan een of twee inspiratiedagen in Utrecht. Laat startende leraren, andere schoolleiders in je school en jezelf inspireren en onderdompelen. Ontdek wat 'veerkracht', 'mission in command', 'weetnietkunde', en 'achterstevoren lopen' te maken hebben met (op)starten en begeleiden van professionaliseren van leiderschap. Met onder andere keynotes van **Gabriël Anthonio** en Joseph **Oubelkas**.

Meer informatie en **aanmelden:**

