

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% ($0,95 \times 100$). 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 lesuren (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 schrijfpodracht 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 vervolgactiviteit 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 vervolgactiviteit 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 toetsscores, 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-less-patrick-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/>