

Opbrengsten vaststellen

...en tegelijk die toetscultuur doorbreken?

Dolf Janson

Een basisschool moet een ononderbroken ontwikkeling van elke leerling mogelijk maken, aldus artikel 8 van de Wet op het Primair Onderwijs. Deze opdracht veronderstelt dat je als team bewaakt dat er sprake blijft van een ononderbroken ontwikkeling bij elke leerling. En dat heeft vergaande consequenties!

Het is goed om als leraar steeds weer te beseffen dat de ontwikkeling van al je leerlingen verschilt. Er is (tot een jaar) verschil in leeftijd binnen een jaargroep door het verschillende startmoment als vierjarige. De ontwikkeling van kinderen en de voortgang door meer formele leerprocessen verloopt ook niet steeds mooi gelijkmatig alsof het uurwerken zijn. Ook hun achtergronden en ervaringen verschillen, evenals hun (al dan niet al geactiveerde) talenten. Om alle leerlingen zo'n ononderbroken ontwikkeling te laten doormaken kun je de leerlingen in een jaargroep daardoor niet tegelijk aan dezelfde doelen laten werken.

Wat is er te evalueren?

De traditie op veel scholen is nog steeds een koppeling van een vaste inhoud en omvang van leerstof aan elk leerjaar. Daardoor ontstaat een praktijk waarin de voortgang door de stof is afgestemd op een soort gemiddelde leerling en niet op de concrete leerlingen van dat moment. Ook de toetsen zijn op die standaard afgestemd en dus doe je daarmee bij voorbaat al je leerlingen tekort.

Om mogelijk te maken dat leerlingen volgende stappen kunnen zetten in hun leerprocessen, zijn de daartoe benodigde voorkennis en daarmee verbonden vaardigheden nodig. Bovendien helpt het als een leerling ook snapt wat het probleem is dat met die nieuwe stap moet worden opgelost en als er perspectief is op de het nut en de toepassing daarvan. Hoe betekenisvoller dit soort activiteiten zijn, hoe meer zij de verbanden binnen het leerstofgebied en tussen leerstofgebieden en de context van hun toepassing kunnen leggen en benutten.

Zo leer je spelling om zelf teksten te schrijven die anderen kunnen lezen en leer je optellen en aftrekken met getallen tot tien en twintig, om die systematiek te kunnen toepassen bij bewerkingen met (wat) grotere getallen en bij schattingen. Dit betekent dat het leerproces hierop gericht moet zijn.

Bij spelling betekent dit op het gehoor kunnen bepalen welke letters nodig zijn en bij rekenen vraagt dit inzicht in het achterliggende systeem van ons tientallig stelsel (alleen getallen van 0 t/m 9) en van de samenhang tussen getallen en tussen bewerkingen.

Formatieve evaluatie

Om al die factoren van leerprocessen tot hun recht te laten komen zijn vormen van evaluatie en reflectie nodig.

Bij deze evaluatie gaat het om een waardering van het op dat moment bereikte binnen het eigen leerproces en van de manier waarop dat tot stand is gekomen. Bij reflectie gaat het om een terugblik of een vooruitblik op de eigen rol en te maken keuzes tijdens dat leerproces. In beide gevallen spelen de leerlingen zelf de hoofdrol, al zullen ze daartoe regelmatig door hun leraar worden uitgenodigd met nieuwsgierige vragen en feedback. Hierdoor zijn leerlingen zich bewust van het feit dat zij met leren bezig zijn en niet slechts met het maken van een opgegeven taak.

Het aardige is dan dat kinderen die bewust oefenen in de richting van hun eerstvolgende persoonlijke leerdoel, daardoor zelf kunnen nagaan in hoeverre zij daarin al zijn geslaagd en of de manier waarop zij bezig zijn hen inderdaad merkbaar dichterbij brengt. Dit is dus een heel andere situatie dan die waarin leerlingen allemaal gewoon de opgaven van de volgende pagina uit hun methode moeten vullen met antwoorden en dan daarna (tegelijk met de jaargroepsleden) een standaardtoets krijgen...

Hoewel een leerproces altijd persoonlijk is, kunnen in een jaargroep of unit (combinatie van meerdere jaargroepen) wel steeds weer kleine groepjes gevormd worden van kinderen die op dat moment aan ongeveer dezelfde doelen werken. Door samen in twee- of drietalen mondeling te oefenen en zo te leren van elkaars herkenningpunten en aanpakkeuzes en die zelf ook uit te proberen, komen ze tot meer diepgang en effectiviteit, dan wanneer ze individueel slechts zorgen een kant-en klare taak af te maken (en vervolgens na te kijken).

Evaluëren is zo een voortdurend proces van volgen van leerprocessen, waardoor niet slechts gekeken wordt naar eindresultaten, maar juist ook naar de factoren die invloed hebben op het bereiken van resultaten. Dit heet daarom formatieve evaluatie, omdat je kijkt naar alle elementen die bijdragen aan een succesvol traject naar het beoogde doel en de daaropvolgende toepassing daarvan. (Ritchhart, 2015) Bij formatieve evaluatie kijk je alleen naar de voortgang van het leerproces van één persoon en vergelijk je die leerling niet met anderen.

Als een kok slechts zou letten op het op tijd kunnen serveren van het bestelde en dan maar afwachtte wat de reviews van de klanten waren, maar niet al tijdens het kookproces op smaak, temperatuur, voedingswaarde, gezondheidsfactoren, samenhang en uitstraling zou letten, dan zou het restaurant niet lang bestaan....

Als leraar volg je en stimuleer je die leerprocessen van leerlingen ook om na te gaan in hoeverre zij in staat gesteld zijn zich ononderbroken door te ontwikkelen, in de lengte, maar ook in de breedte en diepte. (Janson & Boog, 2019; Vanhoof e.a., 2012)

Een andere benadering is nodig

Door leerlingen bewust te maken hoe zij eerder verworven inzichten, kennis en vaardigheden benutten bij het leren van nieuwe onderwerpen, gaan ze inzien dat veel van wat ze leren een vervolg krijgt. Wie zo kijkt naar de leerprocessen in een groep, zal ook beseffen dat het dan bij de evaluatie om andere dingen gaat dan het via standaardtoetsen vaststellen van resultaten en slechts zorgen voor daarop

gerichte trainingen. Het begeleiden van leerlingen betekent naast het activeren tot zelf denken en aanvullend instrueren van essenties en verbanden vooral ook perspectief bieden op het vervolg in de vorm van toepassingen. Dat is immers de reden dat zij zich die leerstof eigen moeten maken en dat maakt het voor hen zelf controleerbaar in hoeverre zij daarin al zijn geslaagd.

Leraren die zo zijn gaan lesgeven merkten dat de motivatie en betrokkenheid van hun leerlingen enorm stegen en dat de sfeer in de groep positief veranderde. En wat deze leraren soms nog het meest verbaasde was dat de door hen gevoelde werkdruk juist minder werd en niet meer, ook al werkten ze niet meer klassikaal.

Opbrengstgericht?

Het Ministerie van OCW zag opbrengstgericht werken (ogw) als een belangrijk middel om taal- en rekenprestaties te verhogen in het primair onderwijs (Ministerie van OCW, 2007; 2011). Met ogw wordt over het algemeen een cyclische werkwijze met als doelstelling het realiseren van hogere opbrengsten bedoeld (Doolaard, 2013). Een ogw-cyclus bestaat dan uit

1. het analyseren en evalueren van resultaten,
2. het meetbare en uitdagende doelen stellen,
3. het bepalen van een strategie om die doelen te bereiken, en
4. het uitvoeren van deze strategie (Keuning & van Geel, 2012).

Uit het Onderwijsverslag 2014 blijkt dat basisscholen wel geïnvesteerd hebben in het beter analyseren van gegevens uit het leerlingvolgsysteem, maar dat het vaak daarbij blijft en dat er geen concrete conclusies worden getrokken die leraren vertalen naar een instructiestrategie (Inspectie van het Onderwijs, 2014).

De term 'opbrengstgericht werken', is voor velen nog steeds verbonden met het verzamelen van toetsscores. Dat je met je onderwijs opbrengsten wilt veroorzaken is niet vreemd. Kinderen komen immers naar school om zich verder te kunnen ontwikkelen, op weg naar hun volwassenheid. Een basisschool bestaat tenslotte alleen vanwege de leerlingen en is geen werkgelegenheidsproject voor leraren... Alleen die definitie van opbrengsten en die manier waarop leerlingen die kunnen bereiken, vraagt een andere aanpak met andere accenten, zowel bij de benadering van het organiseren van onderwijs, als bij het evalueren van het effect daarvan.

Samenhang is nodig voor echt resultaat

Als leerlingen inderdaad naar school komen om inzichten, kennis en vaardigheden te verwerven en zich daardoor verder te kunnen ontwikkelen, dan past dit precies binnen de drie functies van onderwijs: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. (Biesta, 2012) Kwalificatie wil zeggen dat kinderen zich voorbereiden op een plek in de samenleving door het leggen van een basis voor het uitoefenen van een beroep en voor een rol als betrokken burger. Socialisatie vraagt dat zij thuis raken in de wereld om hen heen en die wereld als het ware toelaten in zichzelf. Subjectificatie betekent dat zij zichzelf leren kennen en zo leren kiezen wie ze kunnen zijn en hoe ze willen zijn in deze wereld. (Meirieu, 2016) Deze drie functies zijn nauw met elkaar verbonden en mag je niet tegen elkaar uitspelen, want ze versterken én faciliteren elkaar. Toch lijkt in de praktijk de kwalificatie vaak het hoofdaccent te krijgen, al was het maar omdat dit aspect eenvoudiger lijkt vast te stellen. Juist door die

samenhang met socialisatie en subjectificatie blijkt kwalificatie echter een veel bredere en meer gelaagde betekenis te krijgen. De inhoud en activiteiten binnen het onderwijs op een school bieden juist de mogelijkheid om die samenhang te faciliteren en stimuleren. (Hancock, 2005) Het leren stopt namelijk niet als leerlingen hebben aangetoond dat ze bepaalde stof beheersen. Ze moeten het steeds weer verbinden van andere (bv. nog volgende) kennis of vaardigheden en ook met de toepassingen daarvan in hun leven buiten de school. (Nuthall, 2007)

Dit betekent dat bij alle drie de functies doelen te behalen zijn en ontwikkeling te volgen is. Dit is de beoogde opbrengst van basisonderwijs en dat vraagt om een opbrengstveroorzakende manier van lesgeven. Deze opbrengsten zijn namelijk (het gevolg van) acties van de leerlingen. Alleen zij zelf kunnen iets leren en zich in de gewenste richting ontwikkelen. (Muir, 2017) Dit betekent dat elke leerling nieuwsgierig gemaakt, uitgedaagd en tot actie verleid moet worden. (Bax, Ros & Teune, 2012) Dat is niet zo heel vreemd, want dat is de manier waarop ze als baby en peuter ook hebben geleerd. Zo zijn ze gaan lopen en praten en nog veel meer. Steeds is dan de vraag: zetten ze volgende stappen? Voelen ze zich veilig, zodat ze nieuwe dingen durven uitproberen zonder bang te zijn dat het niet direct lukt? Mogen ze zichzelf zijn zonder steeds met anderen te worden vergeleken? Zijn er voldoende kansen voor een brede ontwikkeling, zodat allerlei kwaliteiten en talenten benut en tot ontwikkeling kunnen komen? (Janson & Boog, 2019)

Verskil in focus

Een team dat dit inderdaad nastreeft zal vooral de nadruk leggen op die formatieve manier van evalueren omdat het dan gaat om alle factoren die samen bijdragen aan de ontwikkeling van een leerling en dus aan bij die leerling passende opbrengsten.

In de praktijk van veel scholen bestaat de evaluatie van de inspanning van leerlingen uit het nakijken van de antwoorden en het afnemen van (daarop afgestemde) toetsen. Zeker als het oefenen en de toetsing voor (vrijwel) alle leerlingen op hetzelfde moment over dezelfde inhoud gaat, zoals bij het gebruik van methoden meestal gebeurt, is dit een andere vorm van evalueren. Dan staat niet het leerproces per individu centraal, maar de genoteerde antwoorden als bewijs van de verkregen opbrengst. Het eindresultaat van die oefenperiode staat dan centraal. Dit leidt dan ook tot een vergelijking tussen leerlingen om zo het succes van de leerlingen te kunnen beoordelen. (Biesta, 2012, Rose, 2016) Deze vorm van evalueren wordt summatief genoemd, omdat daarin de uitkomst van die optelsom van opbrengsten in die periode centraal staat.

Wat is het verschil tussen deze beide aanpakken? In de eerste plaats is dat de mate waarin elke leerling is gericht op het eigen leerproces. Zijn ze vooral gefocust op het kunnen produceren van de goede (en al door anderen bedachte) antwoorden, of is hun aandacht gericht op het begrijpen en kunnen toepassen van wat ze zich eigen maken. Leren ze zelf denken, verbanden herkennen en verbindingen leggen, of worden ze eerder gestimuleerd zich af te vragen wat anderen van hen verwachten en wat nodig is om de toets goed te maken? Deze vergelijking van beide invalshoeken klinkt bijna als een karikatuur. Toch gaat het over reële situaties uit de praktijk. Ga maar na: wat antwoorden je leerlingen als je hen vraagt waarom

zij spelling moeten oefenen? Veel leraren hebben dan een grote kans dat hun leerlingen zeggen: "Voor het dictee".

Teamvisie geeft richting

Is 'goede antwoorden' kunnen geven dan ongewenst? Dit hangt zowel af van wat je beschouwt als 'goed' als van het type antwoorden dat je wilt uitlokken. Daarmee raak je de visie van de school, want die zou moeten bepalen wat voor type onderwijs je als team voor ogen hebt. Train je je leerlingen om hun (methode)taak op tijd af te hebben en dan gauw na te kijken, of stimuleer je hen heel gericht te oefenen en samen te werken met enkele anderen aan de aspecten die zij willen gaan weten en/of beheersen?

Bij taal- en leesopdrachten uit een methode blijkt meestal maar één antwoord als 'goed' te staan vermeld. Bij toepassingsgerichte taalactiviteiten zullen allerlei oplossingen mogelijk zijn. Dan gaat het om de uitleg en de onderbouwing en dat stimuleert niet allen hun denken, maar doet ook recht aan de verschillen tussen leerlingen.

De vraag is dan of dit klopt met het beeld dat je als team hebt van het onderwijs dat zo'n ononderbroken ontwikkeling van kinderen stimuleert en mogelijk maakt.

Wat moet je vermijden bij evaluatie?

Als oefeninhouden en toetsinhouden sterk overeenkomen, is de kans groot dat de toetsresultaten hoger zijn dan wanneer dit niet zo is. Niet voor niets stemmen taal- en rekenmethoden hun leerstofopbouw niet alleen af op wat in hun methodegebonden toetsen staat, maar ook op de daaropvolgende Cito-lvs-toetsen. Oefenen krijgt dan de betekenis van 'trainen voor de toets'.

Dit is precies wat niet past bij een gerichtheid op de behoeften van elke leerling. Bovendien verdwijnt daarmee het perspectief op de toepassing van het geleerde. De toetsscore wordt dan het doel.

Het is daarom van groot belang om je als team te blijven richten op keuzes die bevorderen dat in jullie onderwijs de aandacht uitgaat naar manieren om motivatie tot leren te behouden, betrokkenheid mogelijk te maken en elke dag voor elke leerling te bieden wat passend en zinvol is op dat moment. Alleen dan is een evaluatie van het leerproces van de leerlingen echt zinvol, want betekenisvol.

Bronnen:

Bax, A., Ros, A., Teune, P. (2012). *Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen*. Bussum: Uitg. Coutinho.

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten – ethiek, politiek en democratie*. Amsterdam: Boom | Lemma.

Doolaard, S. (2013). *Effecten van het trainings- en begeleidingstraject 'Streef: Gebruik maken van opbrengsten'*. Groningen: GION/RUG.

Hannock, J. (2005). *Een optimaal geheugen – Technieken en oefeningen om beter te leren onthouden*. Kerkdriel: Librero.

Inspectie van het Onderwijs. (2014). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2013/2014*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Janson, D.J. (2017). *Rekenonderwijs kan anders – meer samenhang in de opbouw van de stof, actieve zelfdenkende leerlingen en niet-etiketterende differentiatie*. Midwolda: Leuker.nu

Janson, D.J. & Boog, G.J. (2019). *Leren kun je observeren – Hoe je zo je onderwijs kunt afstemmen op je leerlingen*. Rotterdam: Maak je eigen onderwijsboek.

Keuning, T., & Van Geel, M. J. M. (2012). Focus projects II and III. The effects of a training in 'achievement oriented work' for primary school teams. Poster presented at the International ICO fall school, Girona, Spain.

Meireau, Ph. (2016). *Pedagogiek: de plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Phronese.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2007). *Scholen voor morgen: Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). *Actieplan 'Basis voor presteren'*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Muir, T. (2017). *The epic classroom – how to boost engagement, make learning memorable and transform lives*. Salem (Oregon): Blend Education.

Nuthall, G. (2007). *The hidden lives of learners*. Wellington: NZCER Press.

Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking. The 8 forces we must master to truly transform our schools*. San Francisco CA: Jossey-Bass.

Rose, T. (2016). *De mythe van het gemiddelde – succesvol zijn in een wereld vol gelijken*. Amsterdam: A.W. Bruna.

Vanhoof, J., Van de Broek, M., Penninckx, M., Donche, V., Van Petegem, P. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren*. Leuven/Den Haag: Acco.

Zie ook:

www.janson.academy

www.hettaallab.nl