

# KEN JE LEERLING

PRAKTISCHE INZICHTEN UIT ONDERZOEK  
OVER TOETSEN EN BEOORDELEN PO

BEA ROS, JUDITH GULIKERS, DESIRÉE JOOSTEN-TEN BRINKE & KIM SCHILDKAMP



**DIDACTIEF**  
ONDERZOEK

# **KEN JE LEERLING**

## Ken je leerling

Praktische inzichten uit onderzoek over toetsen en beoordelen po

Redactie: Judith Gulikers, Desirée Joosten-ten Brinke en Kim Schildkamp

Productiebegeleiding: Monique Marreveld

Auteur: Bea Ros

Teksten interviews: Paulien de Jong

Eindredactie: Machiel van Zanten

Beeld omslag en binnenwerk: Shutterstock

Omslag en vormgeving: FIZZ | Digital Agency

Uitgever: Ten Brink Uitgevers, Meppel

Druk: Drukkerij Bariet Ten Brink, Meppel

Dit boek is tot stand gekomen door financiële bijdragen van acht schoolbesturen, de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, het Lerarencollectief en de PO-Raad.



ISBN: 978-90-77866-78-8

NUR: 840

1e druk april 2022

Bestellen via [www.didactiefonline.nl](http://www.didactiefonline.nl)

Downloaden op [www.kenjeleerling.nl](http://www.kenjeleerling.nl)

© TBU / Bea Ros

Bij het boek hoort een online dossier met alle doorleessuggesties, zie [www.didactiefonline.nl](http://www.didactiefonline.nl).

# **KEN JE LEERLING**

PRAKTISCHE INZICHTEN UIT ONDERZOEK OVER  
TOETSEN EN BEOORDELEN PO

Bea Ros, Judith Gulikers, Desirée Joosten-ten Brinke en Kim Schildkamp  
Ten Brink Uitgevers

**KEN JE LEERLING**

# INHOUD

Voorwoord .....	10
Inleiding .....	12
<b>I. Gericht naar leerlingen kijken</b> .....	<b>16</b>
1. Kennis in handige hokjes .....	18
2. Het belang van zelfregulatie .....	23
3. Lessen van A.D. de Groot .....	28
4. Ben jij toetswijs? .....	33
5. Formatief handelen stimuleert het leren .....	38
6. Oog voor ontwikkeling .....	43
<i>In de praktijk</i>	
Een regulier én een plusrapport .....	21
In de aan-stand door kindgesprekken .....	25
<b>II. Voorbereiden op leren</b> .....	<b>48</b>
7. Weet wat je toetst .....	50
8. Data helpen bij beter onderwijs .....	54
9. Basisprincipes voor toetsbeleid .....	60
<i>In de praktijk</i>	
Oefenstof op maat .....	52
Kijken naar potentie .....	56
Op naar een nieuwe toetsvisie .....	62
<b>III. Toetsen in de praktijk</b> .....	<b>66</b>
10. Kleuters in het vizier .....	68
11. Met feedback kun je leergedrag sturen .....	74
12. Wat je wel en niet kunt met rubrics .....	80
13. Leren van elkaar .....	85
14. Baas over eigen leren .....	90
15. Portfolio brengt groei in beeld .....	95
16. Een checklist voor digitaal toetsen .....	100

*In de praktijk*

Gericht observeren .....70  
Toetsen voor feedback .....77  
Wereldoriëntatie in rubrics .....82  
Kwaliteitsbesef .....87  
De kracht van voordoen .....92  
Data verzamelen in het portfolio .....97  
Een digitaal hulpje .....102

**IV. Dilemma's** .....106

17. Schep kansen voor alle leerlingen .....108  
18. Zittenblijven lost zelden iets op .....114  
19. Basiskennis voor het schooladvies .....119  
20. Vermijd teaching to the test .....124

*In de praktijk*

Morgen beginnen we opnieuw .....111  
'Het gaat om het totaalplaatje' .....116  
Over de makers .....129





# VOORWOORD

Deze uitgave heeft als titel *Ken je leerling*. Een schot in de roos, want in de kern is dat waar onderwijs om draait. Wij willen immers dat ieder kind zich ontwikkelt volgens zijn of haar potentie. Het onderwijs heeft een brede wettelijke opdracht: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Om deze opdracht waar te kunnen maken, is het cruciaal om elke leerling goed in beeld te hebben. Dit boek biedt een stevig onderbouwd overzicht van ingrediënten die je daarbij kunt gebruiken.

Toetsen, beoordelen, waarderen, evalueren – het komt allemaal aan bod. Steeds vanuit de opvatting dat deze acties ondersteunend zijn aan het leer- en ontwikkelproces van de leerling. De dilemma's die zich daarbij voordoen worden niet geschuwd. Het hoofdstuk 'Lessen van A.D. de Groot' – De Groot is de grondlegger van de Cito-toets – beschrijft bijvoorbeeld hoe waardevol de komst van een objectieve meetlat was in het onderwijs van de jaren zestig. Het hoofdstuk 'Vermijd *teaching to the test*' toont de andere kant van de medaille: wat er gebeurt als we het onderwijs te veel afstemmen op de toets. Uiteindelijk gaat het om het juiste gebruik van gegevens, of het nu objectieve toetsen of eigen observaties zijn, om zo te ontdekken waar je leerling staat en wat hij of zij nodig heeft. Hoofdstukken over onderwerpen als formatief handelen en peerfeedback tonen

daarbij hoe toetsen een middel kan zijn om het leerproces te sturen en te stimuleren.

*Ken je leerling* is tot stand gekomen door samenwerking tussen acht stichtingen uit het primair onderwijs, een hogeschool, het Lerarencollectief, de wetenschap, de PO-Raad en onderwijsvakblad *Didactief*. Dit boek is, na *Op de schouders van reuzen*, *Werk maken van gelijke kansen*, *Leer ze lezen* en *Leer ze rekenen*, de vijfde publicatie in de *Didactief*-reeks, die bedoeld is om wetenschappelijke kennis dichter bij de lespraktijk te brengen. Al deze publicaties zijn in gedrukte vorm verkrijgbaar, maar ook gratis te downloaden via [Didactiefonline.nl](http://Didactiefonline.nl). Zo kunnen alle leraren en scholen hun *evidence-informed* werken versterken.

We bedanken alle betrokkenen voor hun bijdrage aan dit waardevolle boek. En eenieder die het leest, wensen we toe dat de informatie uit dit boek de dagelijkse onderwijspraktijk zal verrijken.

*Namens alle partners die deze publicatie mogelijk hebben gemaakt,*

*Renata Voss*

*College van bestuur stichting BOOR*

# INLEIDING

Om leerlingen te kunnen helpen in hun ontwikkeling, is het nodig om ze volledig in beeld te hebben. Niet alleen wat ze al weten en kunnen, maar ook wat ze willen en waar ze mee worstelen. Waar kun je als leraar op aansluiten, waar hebben ze misschien wat extra hulp nodig? En hoe krijg je daar het beste zicht op, ook in een groep van dertig leerlingen? In dit boek vind je allerlei manieren van toetsen en beoordelen die je in het basisonderwijs kunt inzetten om je leerlingen en hun behoeften in beeld te krijgen. Uit zo'n vijftig jaar internationaal wetenschappelijk onderzoek hebben we twintig kernartikelen geselecteerd. Samen geven ze een overzicht van wat er allemaal komt kijken bij toetsen en beoordelen van leerlingen en hoe je hiermee hun leren kunt bevorderen. Het boek bestrijkt alle thema's en verschillende niveaus, van schoolvisie en toetsbeleid, tot doelen en leerlijnen, toetsvormen, en hoe je als leraar tot goede beslissingen komt en dilemma's oplost. Bij elkaar geeft het je handvatten voor alles wat jij als leraar moet weten om je leerlingen zo goed mogelijk vooruit te helpen. En dat is niet mis, dat weet jij als geen ander. Toetsen en beoordelen is immers zoveel meer dan alleen maar methode- en LVS-toetsen afnemen.

Het boek bestaat uit vier delen. Het eerste deel richt zich op *wat* we bij leerlingen kunnen beoordelen, welke doelen of leeruitkomsten, en *hoe* je daar een passende toets- of beoordelingsvorm bij kiest. Dan gaat het niet alleen om cognitieve vaardigheden, maar ook om zaken als welbevinden, motivatie en zelfregulatie van leerlingen. Want je wilt natuurlijk de hele leerling in beeld hebben. Alvorens je een toets- of beoordelingsinstrument kiest, moet je dus eerst bepalen wat je doel is: wat wil je van de leerling weten? Het eerste deel gaat ook in op de vraag *waarom* je toetst. Gaat het bijvoorbeeld om beoordeling van leerlingen voor een cijfer (summatief) of wil

je hun ontwikkeling in kaart brengen, zodat je deze verder en gericht kunt stimuleren (formatief)?

Hoe je op een school omgaat met toetsing en beoordeling beslis je samen, met inachtneming van wat de overheid van jullie vraagt. Hierover gaat het in deel II. Je vindt er onder meer vragen die je helpen samen een visie op toetsen te formuleren of jullie huidige visie eens kritisch tegen het licht te houden. Hoe nemen jullie bijvoorbeeld beslissingen over leerlingen en hoe en waarvoor gebruiken jullie data in de school?

In deel III staat de toets- en beoordelingspraktijk centraal. Hoe bereid je je klas op een toets voor en op welke manier kun je feedback geven om het leren te stimuleren? Bovendien passeren verschillende instrumenten de revue, zoals een rubric, peerfeedback, zelfevaluatie en een portfolio. Ook staan we stil bij digitaal toetsen.

In het laatste deel staan dilemma's bij beoordelen en beslissen centraal. Hoe geef je bijvoorbeeld een goed schooladvies en wat betekent dat voor de verdere schoolloopbaan van je leerlingen? Hoe kun je omgaan met ongewenste neveneffecten van toetsen, zoals kansenongelijkheid, en hoe houd je rekening met diversiteit? En ben je je als leraar voldoende bewust van hoe jouw verwachtingen een rol kunnen spelen in de prestaties van je leerlingen?

Net als bij de eerdere boeken in deze serie heeft elk hoofdstuk dezelfde opbouw: we vertellen waarom het kernartikel zo belangrijk is, beschrijven het idee erachter en de inzichten uit het betreffende onderzoek, en besluiten met de implicaties voor het onderwijs en tips voor in je eigen klas, inclusief bondige inzichten en tips om in te lijsten. In praktijkkaders kun je lezen hoe schooldirecteuren en leraren de theorie op hun school toepassen. En voor wie nog meer wil weten, biedt ieder hoofdstuk toegankelijke leessuggesties; de QR-codes leiden je er direct naartoe.

We willen de acht deelnemende schoolbesturen, de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, het Lerarencollectief, de PO-Raad en onderwijsvakblad *Didactief* bedanken dat ze dit boek mogelijk hebben gemaakt. Ook danken we onze collega's Theo Eggen, Cees Glas, Jaap Scheerens en Jan Tishauser, die we hebben geraadpleegd voor de selectie van de kernartikelen. We hopen dat we met dit boek leraren helpen hun leerlingen optimaal in beeld te brengen. Het kennen van je leerlingen is noodzakelijk voor goed onderwijs.

*Bea Ros, Judith Gulikers, Desirée Joosten-ten Brinke en Kim Schildkamp*





I

# GERICHT NAAR LEERLINGEN KIJKEN

Als leraar ben je op aarde om anderen iets te leren. Maar hoe weet je nou of jouw instructie ook bij hen landt? Daarvoor moet je heel goed en gericht naar leerlingen kijken en hen uitdagen te laten zien wat ze kennen en kunnen.

In dit eerste deel staan we stil bij de fundamenten van toetsen en beoordelen. Eén zo'n fundament is dat toetsen altijd een middel is en nooit het doel van je onderwijs (want dat is leren).

Aan bod komt wat er nodig is om je blik op leerlingen te scherpen. Zoals inzicht in soorten kennis en vaardigheden (de taxonomie van Bloom), in zaken die het leren mede bepalen (zoals motivatie, welbevinden en zelfregulatie van leerlingen) en in leerlijnen en (toets)doelen.



# 1. KENNIS IN HANDIGE HOKJES

**Bloom, B. S. (1956).**

*Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain.*

New York: Longmans, Green & Co Ltd.

## INTRODUCTIE

Als er een top drie van beroemde onderwijskundige begrippen zou bestaan, dan zou de taxonomie van Bloom daar zeker in staan. Het is een gevleugeld begrip en je hebt het vast weleens langs horen komen.

Maar wat betekent het precies? Daarvoor moeten we terug naar 1956, het jaar waarin onder leiding van onderwijspsycholoog Benjamin Bloom het boek *Taxonomy of educational objectives* verscheen. Een werk dat inmiddels kortweg bekendstaat als, inderdaad, de taxonomie van Bloom. Het bevat een systematische ordening van alle soorten kennis en leerdoelen die in onderwijs centraal kunnen staan. Later is deze ordening aangevuld en bijgesteld, maar dit boek legde de eerste steen. Dankzij Blooms taxonomie hebben we een taal om over het leren van leerlingen te praten.

## HET IDEE

Het idee is geboren tijdens een bijeenkomst van de American Psychological Association in 1948. Zou het niet mooi zijn, zo mijmerden enkele aanwezigen, om orde te scheppen in mogelijke leerdoelen en bijbehorende beoordelingsinstrumenten? Dat praat immers zoveel makkelijker.

Onder leiding van Bloom ging een grote groep aan het werk. Hun voorbeeld waren de biologen: die hadden een ingenieus systeem ontwikkeld om alle levende organismen in te delen. Dankzij hun zogeheten taxonomie van families, geslachten, soorten, enzovoort weten biologen altijd over welk beestje of plantje ze het precies hebben. En elk nieuw ontdekt organisme laat zich moeiteloos voegen in deze classificatie.

Dat wilden de onderwijspsychologen dus ook. Want ze zagen nog te veel spraakverwarring in onderwijsland. De een heeft het bijvoorbeeld over 'kennis internaliseren', de ander over 'echt begrijpen' en weer

een derde over 'de kern vatten'. Hebben ze het over hetzelfde of niet? En hoe toon je aan of een leerling iets wel of niet 'echt' begrijpt? Met een taxonomie van kennis, zo was het idee, kun je helderder leerdoelen stellen en beter bepalen hoe je beheersing van die leerdoelen in beeld krijgt.

Bloom en collega's vlooden onderzoek, lesmethodes, curricula en examens door op leerdoelen en classificeerden die in een raamwerk. Ze presenteerden deze taxonomie nadrukkelijk als eerste versie en

***'Dankzij Bloom hebben we een taal om over het leren van leerlingen te praten'***

nodigden lezers uit vooral mee te denken. Sterker, ze lieten een eerste versie in duizend exemplaren drukken om maar zoveel mogelijk feedback te vergaren. Het is dus het werk van een grote groep mensen, zij het dat het de geschiedenis is ingegaan als de taxonomie van Bloom.

## DE INZICHTEN

Bloom en collega's onderscheiden drie domeinen voor leerdoelen: cognitief, affectief en psychomotorisch. Het in 1956 verschenen handboek gaat alleen over het cognitieve domein, later kwamen uitwerkingen van de andere twee. Het cognitieve domein, verreweg het beroemdste en meestgebruikte, is in 2001 herzien. We beschrijven hier de herziene versie (zie kader op pagina 19 voor de oorspronkelijke versie en de andere twee domeinen).

## Indelingsprincipes

Het cognitieve domein telt zes categorieën. Elke categorie vertegenwoordigt een cognitief proces of cognitieve vaardigheid. De categorieën zijn geordend van eenvoudig naar complex en van concreet naar abstract.

Bovendien bouwen ze op elkaar voort: elke volgende categorie impliceert ook de beheersing van de vaardigheden uit de vorige categorieën. Anders dan vaak gedacht, betekent dit *niet* dat de ene categorie belangrijker is dan de andere. De taxonomie van Bloom wordt vaak afgebeeld als een piramide, suggererend dat het topje hiervan het hoogste streven is. Dit klopt niet en staat haaks op de uitgangspunten van Bloom en collega's. Ze willen niets voorschrijven, maar louter beschrijven.

## LEVEND DOCUMENT

De taxonomie van leerdoelen is *work in progress*. In 1969 kwam Ravindrakumar Dave met een uitwerking van het psychomotorische domein: imiteren, manipuleren, verfijnen, coördineren en zich eigen maken. Bloom werkte in 1964 samen met Gordon Anderson en David Krathwohl het affectieve domein uit. Ze onderscheiden hierin vijf categorieën: ontvangen, reageren, waarden, organiseren en karakteriseren. Maar ook het cognitieve domein blijft een levend document. In 2001 kwamen Anderson en Krathwohl met een herziene versie, waarin ze de categorieën evalueren en synthese (door hen creëren genoemd) hebben omgewisseld. En nog steeds komen mensen met herzieningen. Zo stelde Dylan William in 2017 voor om kennis als paraplu voor de overige vijf te nemen. Daarnaast zijn er ook andere taxonomieën voor leerdoelen, zoals de indeling R(eproductie), T(oepassen 1), T(oepassen 2) en I(nzicht). Die wordt vooral binnen het voortgezet onderwijs gebruikt.

## Zes categorieën

### 1. Kennis (onthouden)

Leerlingen kunnen informatie onthouden en wanneer nodig ophalen uit hun geheugen. Het gaat om het onthouden van specifieke feitjes (wat is de hoofdstad van Gelderland), regels (spelregels van voetbal) en principes (de vervoeging van werkwoorden). Dit leerdoel is eenvoudig te meten met gerichte kennisvragen.

Kennis is de basis voor al het leren en daarmee een belangrijk leerdoel in het onderwijs, zij het zelden het enige. We willen immers dat leerlingen ook iets kunnen doen met die kennis. Dat vraagt om intellectuele vaardigheden en die komen aan bod in de volgende categorieën.

### 2. Begrijpen

Leerlingen begrijpen opgedane kennis. Dit betekent bijvoorbeeld dat ze die in eigen woorden kunnen omschrijven of een voorbeeld kunnen geven. Ook dit leerdoel is relatief eenvoudig te meten: zeg het in eigen woorden, geef voorbeelden van zelfstandige naamwoorden, wijs aan welke afbeeldingen in de groep van groenten vallen.

### 3. Toepassen

Leerlingen kunnen opgedane kennis toepassen. Dit schurkt aan tegen de vorige categorie, begrijpen, maar toepassen is breder. Ze moeten kennis ook in nieuwe situaties kunnen gebruiken. Vergelijk het oplossen van een rijtje keersommen (begrijpen) met het zelf bepalen welke rekenbewerking nodig is in een complexere opgave (toepassen).

Het gaat dus om transfer van kennis en dit is een belangrijk leerdoel van onderwijs. We willen immers niet dat het bij schoolse kennis alleen blijft, maar dat leerlingen er in het alledaagse leven ook mee uit de voeten kunnen.

Om de beheersing van dit leerdoel te meten, moet je leerlingen nieuwe contexten en situaties voorschieten. Laat ze hun antwoord in stapjes opschrijven of hardop vertellen, dan kun je zien waar het eventueel fout gaat: al meteen bij kennis ophalen of bij het toepassen ervan.

#### **4. Analyseren**

Leerlingen kunnen informatie (kritisch) analyseren. Dit is zelden een zelfstandig leerdoel, maar wel een belangrijke vaardigheid, bijvoorbeeld om kennis te begrijpen en toe te passen of iets te evalueren (zie bij 6). Voorbeelden zijn het hoofdonderwerp in een tekst benoemen, hoofd- en bijzaken scheiden, en meningen scheiden van feiten. Dit zijn meteen voorbeelden van hoe je deze vaardigheid in beeld kunt krijgen.

#### **5. Evalueren**

Leerlingen kunnen informatie evalueren. Dit heeft raakvlakken met emoties (persoonlijke waarden), maar hier ligt de nadruk op cognitieve processen, zoals argumenteren, redeneren en eigen meningen onderbouwen. Om dit leerdoel in beeld te krijgen, kun je leerlingen bijvoorbeeld teksten of casussen voorleggen, een klassendiscussie houden of een recensie laten schrijven.

#### **6. Synthese (verbinden, creëren)**

Leerlingen kunnen losse informatie samenvoegen tot iets nieuws. Dit vraagt om creativiteit en persoonlijke inbreng van leerlingen. Voorbeelden zijn een opstel schrijven, een beeldende opdracht uitvoeren of al dan niet samen met klasgenoten een onderzoeksplan opzetten.

Juist vanwege die creatieve factor is dit leerdoel lastiger te meten. Om toch vorderingen in beeld te krijgen, kun je het maakproces monitoren of werken met rubrics (zie hoofdstuk 12, 'Wat je wel en niet kunt met rubrics').

## **IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS**

Bloom en collega's hebben een huzarenstuk geleverd met hun classificatie van cognitieve leerdoelen. Misschien is hun taxonomie niet zo spijkerhard als die van de biologen, maar ze hebben zonder meer orde in de chaos gecreëerd.

En, belangrijker, ze hebben leraren en schoolleiders (en curriculum- en toetsontwikkelaars) een richtsnoer gegeven om te kijken naar hun onderwijs. Zo kunnen ze de taxonomie gebruiken om na te gaan op welke leerdoelen het accent ligt en of dit inderdaad de gewenste focus is. Misschien ligt de nadruk in de lessen en opdrachten onbedoeld exclusief op kennisreproductie, of ontbreekt die basis juist helemaal.

De taxonomie helpt ook om een passend instrument te kiezen om na te gaan of leerlingen leerdoelen hebben gehaald. Elke cognitieve vaardigheid stelt daarbij eigen eisen: je kunt begrip niet in kaart brengen met reproductievragen en kennis niet eenvoud-

***'Benut de taxonomie als een spiegel om te kijken naar je dagelijkse lespraktijk'***

dig toetsen met het laten schrijven van een opstel. De zes cognitieve processen bouwen op elkaar voort. Maar dat betekent niet, ondanks alle plaatjes van piramides die in omloop zijn, dat nummer zes een beter of hoogstaander leerdoel is dan nummer één. Om die reden wordt de taxonomie tegenwoordig ook wel afgebeeld in een horizontale figuur.

De taxonomie is nadrukkelijk ook niet bedoeld als voorschrift. Hooguit laat ze zien dat het niet gaat om of-of, maar bij voorkeur om en-en. Blooms indeling omvat alle mogelijke leerdoelen – welke in de praktijk gekozen worden, is aan leraren en scholen zelf (uiteraard binnen de kaders van de landelijke kerndoelen).

## JOUW EIGEN KLAS

Samen met je collega's bepaal je in grote lijnen wat jullie leerlingen willen meegeven. Dat staat ongetwijfeld mooi en helder verwoord in jullie schoolvisie en -plan. Vervolgens is het aan ieder van jullie om daar in de lessen vorm aan te geven.

Daar hoeft je niet dagelijks bij stil te staan, maar van tijd tot tijd kan het geen kwaad om even pas op de plaats te maken: doen we inderdaad dat wat we willen doen? De taxonomie van Bloom, met de indeling in soorten cognitieve processen, kan daarbij een handig hulpmiddel zijn. Ze laat je nadenken over de accenten in jullie onderwijs én in manieren waarop

jullie bijhouden wat leerlingen kunnen. Als het goed is, sporen beide – leerdoelen en meetmanieren – met elkaar. En soms kun je voor verrassingen komen te staan: ik dacht dat ik bezig was om leerlingen kennis in nieuwe situaties te leren toepassen, maar als ik naar mijn opdrachten of de methodetoetsen kijk, dan zit het toch meer op parate kennis of begrip. Zo laat deze taxonomie je nadenken over verschillende manieren om kennis en vaardigheden van leerlingen in beeld te krijgen. Leerlingen hardop laten vertellen is bijvoorbeeld een goede manier om zicht te krijgen op hun begrip of het kunnen toepassen van kennis. Wisbordjes zijn weer een handige manier om de

in de  
praktijk

## EEN REGULIER ÉN EEN PLUSRAPPORT

Waar de meeste leraren een Yes-gevoel ervaren als het kwartje valt bij leerlingen, heeft Susanne van Rij het omgekeerde. 'We hebben het goed gedaan als begaafde leerlingen een opdracht niet meteen snappen, als het gaat schuren. Dat betekent dat ze hogere denkordeniveaus moeten inzetten.'

Van Rij is ib'er voor plusbeleid en een van de drie leraren die pluslessen geven aan groep 7 en 8 op openbare basisschool De Venen in Reeuwijk. Zo'n vijftig kinderen met begaafdheidskenmerken als vindingrijkheid en het maken van grote denksprongen krijgen vanaf groep 3 anderhalf uur per week apart les in groepjes. Door het leerstofaanbod aan te passen – moeilijker maken of grotere stappen zetten – ervaren kinderen volgens Van Rij wat leren is: fouten maken, doorzetten, omgaan met frustraties en andere strategieën uitproberen. Om leerlingen betrokken te houden bij het doel van de les, werkt de school met opdrachten die een beroep doen op het hogere-orde-denken, zoals analyseren, evalueren en/of creëren

(taxonomie van Bloom). Denk aan opdrachten als: Analyseer het ontbijt van de kinderen in de klas. Maak een grafiek of venndiagram. Is de omtrek van verschillende rechthoeken met een oppervlakte van 24 vierkante meter altijd gelijk?

De voortgang in deze verschillende niveaus van kennen bij de leerlingen houdt de school bij in een plusrapport dat twee keer per jaar wordt toegevoegd aan het reguliere rapport. 'Daarbij hanteren we zes vaardigheden: probleemoplossend vermogen, doelgericht gedrag, creativiteit, samenwerken, tijdsindeling/planning en zelfreflectie. We beoordelen op drie niveaus: aanvangsfase (je kunt het een beetje), ontwikkelfase (je kunt het beter) en beheersfase (je kunt het goed)'. Bij de opdrachten tijdens de plusles stelt Van Rij vooraf met de kinderen de eisen op waaraan een eindproduct moet voldoen. 'Na afloop beoordeel ik de opdracht op proces en product: wat gaat er goed, waar ga je mee verder, wat zijn tips en tops? Zo helpen we leerlingen steeds verder.'

(voor)kennis van leerlingen te checken. Bij elk van de zes hierboven beschreven categorieën staan die manieren beschreven. Zo kun je de taxonomie benutten als een spiegel om te kijken naar je dagelijkse lespraktijk.

## LITERATUUR

### Gebruikte wetenschappelijke bron

**Bloom, B. S. (1956).** *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain.* New York: Longmans, Green & Co Ltd.

### Verder lezen

Waarom kennis een belangrijke basis is voor leren kun je lezen in het hoofdstuk 'Investeer in kennis van de wereld' in het boek *Leer ze lezen*. Dit boek kun je gratis downloaden van [Leerzelezen.nl](http://Leerzelezen.nl).  
Ros, B., Van Gelderen, A., De Gloppe, K., & Van Steensel, R. (2021). *Leer ze lezen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs. Didactief*/ Ten Brink Uitgevers.

<https://didactiefonline.nl/artikel/leer-ze-lezen>

In deze blog gaat Pedro De Bruyckere in op misverstanden over de taxonomie van Bloom.  
De Bruyckere, P. (2017). *Een wat langer stuk over de taxonomie van Bloom. Onderzoekonderwijs.net.*

<https://onderzoekonderwijs.net/2017/04/19/een-wat-langer-stuk-over-de-taxonmie-van-bloom/>

### OM IN TE LIJSTEN

- Kennis is de basis voor al het leren.
- De taxonomie van Bloom is géén hiërarchische piramide: alle categorieën zijn even belangrijk.
- Elk leerdoel vraagt om een eigen manier om geleerde vaardigheden in kaart te brengen.
- De taxonomie helpt je om bij elk leerdoel de juiste beoordelingsvorm te kiezen.

# 2. HET BELANG VAN ZELFREGULATIE

**Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990).**

Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

## INTRODUCTIE

We zeggen het vaak achteloos: ik weet wat deze leerling kan. Maar wat bedoelen we daar precies mee? Waar kijken we naar om te bepalen wat iemand (niet) kan? En wat is kunnen eigenlijk?

Paul Pintrich en Elisabeth De Groot maken in hun artikel duidelijk dat er bij leren meer komt kijken dan kunnen alleen. Ze rafelen het complexe samenspel tussen prestatie, motivatie, zelfbeeld en zelfregulatie uiteen. Achter prestaties van leerlingen, zo stellen ze, gaat een hele wereld van kunnen, willen, denken en voelen schuil. En die moet je ook in beeld zien te krijgen om te begrijpen waarom een leerling iets wel of niet kan, of beter gezegd: laat zien.

## HET IDEE

Wat bedoelen we als we het hebben over motivatie en zelfregulatie? Voor hun onderzoek beschrijven Pintrich en De Groot precies welke lading deze etiketten dekken. In zelfregulatie onderscheiden ze drie onderdelen:

1. Metacognitieve leerstrategieën: plannen, monitoren en zo nodig bijsturen van het eigen leerproces. Vaak wordt alleen dit onderdeel van zelfregulatie geschaard, maar beide onderzoekers noemen ook nog:
2. Focus en doorzettingsvermogen (ook doorbijten als de taak moeilijk is).
3. Cognitieve leerstrategieën om zich stof eigen te maken en te onthouden (zoals jezelf overhoren, herhaaldelijk oefenen, samenvatten).

Daarna is motivatie aan de beurt. Ook dit ontleden ze in drie onderdelen:

1. Geloof in eigen kunnen (*self-efficacy*): kan ik deze taak uitvoeren, of: ben ik goed in dit vak?
2. Waarden en doelen van een leerling: waarom zou ik deze taak doen?

Hieronder valt het onderscheid tussen intrinsiek en extrinsiek: in het eerste geval komt de motivatie uit jezelf, in het tweede geval laat je je motiveren door een externe beloning (zie kader op pagina 24).

3. Gevoelens: hoe voel ik me bij het maken van deze taak?

Het bekendste en meest onderzochte voorbeeld hiervan is toetsangst. Daarom beperken Pintrich en De Groot zich in hun artikel tot deze emotie.

Nu deze klus geklaard is, zijn ze toe aan hun echte werk: in de praktijk nagaan hoe al deze zaken in elkaar grijpen én wat de invloed daarvan is op leerprestaties. Pintrich en De Groot lieten 173 leerlingen uit *grade 7* (12 jaar) diverse vragenlijsten invullen.

### ***‘De directe weg naar goede prestaties is expliciete aandacht voor zelfregulatie’***

Leerlingen moesten reageren op stellingen als: ‘Ik weet zeker dat ik deze taken geweldig zal maken’, ‘Als ik leer voor Engels, probeer ik de hoofdzaken in eigen woorden te vertellen’ of ‘Ik ben zo zenuwachtig dat ik alles wat ik heb geleerd weer vergeet’. Daarnaast verzamelden beide onderzoekers cijfers over werk in de klas en huiswerk (oefenen met lesstof), over toetsen (reproducen van kennis) en werkstukken en verslagen (toepassen van kennis).

## DE INZICHTEN

### **Zelfregulatie is de sleutel**

Er is een duidelijke relatie tussen de eerste twee motivatieonderdelen – geloof in eigen kunnen en waarden – en zelfregulatie. Leerlingen die het vertrouwen in eigen kunnen en leren waarderen, gebruiken meer (meta)cognitieve leerstrategieën en werken met meer volharding aan een taak.

Motivatie alléén is niet voldoende om goed te presteren. De onderzoekers vonden dan ook geen rechtstreeks verband tussen motivatie en leerprestaties. Dit loopt via de band van zelfregulatie. Dat is de echte sleutel tot goede prestaties, of het nu gaat om het maken van oefeningen of een toets. Zoals Pintrich en De Groot stellen: het draait om willen én kunnen.

En als je nog beter kijkt naar zelfregulatie, blijken vooral de metacognitieve strategieën doorslaggevend: die houden de leerling op het rechte pad. Want je kunt best volhardend zijn en keurig cognitieve leerstrategieën inzetten, maar pas als je je eigen leerproces kunt monitoren, weet je of je goed bezig bent en kun je zo nodig bijsturen. Alleen kennis over welke leerstrategieën er zijn, is onvoldoende, leerlingen moeten ook weten hoe en wanneer ze welke leerstrategie het best in kunnen zetten.

### **INTRINSIEK EN EXTRINSIEK**

Een bekend onderscheid als het gaat om motivatie is dat tussen intrinsiek en extrinsiek. Pintrich en De Groot scharen dit onder 'waarden en doelen'. Intrinsiek betekent dat de motivatie uit jezelf komt: je leest (en leert) bijvoorbeeld omdat je van verhalen houdt, geïnteresseerd bent in geschiedenis of graag dingen wilt begrijpen. Bij extrinsieke motivatie houdt iemand je een worst voor waardoor je harder gaat rennen. Het gaat je dan om de beloning (een goed cijfer, de beste van de klas worden, niet afgaan) in plaats van om de zaak zelf. Zo'n externe beloning kan tijdelijk een motor voor leren zijn, maar uiteindelijk is intrinsieke motivatie het echte goud voor leren.

### **En toetsangst dan?**

Bij het derde motivatieonderdeel, toetsangst, liggen de relaties wat gecompliceerder. Leerlingen met toetsangst kunnen bijvoorbeeld best volhardend zijn en ook de juiste leerstrategieën goed beheersen. Alleen benutten ze die niet altijd, omdat de angst hen lamslaat. Vaak hebben meisjes hier meer last van dan jongens.

Die angst speelt leerlingen vooral parten bij toetsen. Bij werken in de klas of thuis of een werkstuk maken, staan ze minder onder hoogspanning. Bij toetsen daarentegen zijn ze meer bezig met hun angst dan met nadenken over de juiste oplossingen. Ze willen en kunnen het, maar soms (even) niet.

### **IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS**

Alleen kijken naar scores en cijfers geeft geen volledig beeld van wat een leerling kan. Leraren weten dat meestal ook wel. Niet voor niets hoor je vaak: hij kán het wel, maar laat het niet zien. Het onderzoek van Pintrich en De Groot geeft handvatten om na te denken over redenen daarvoor. Want iets kunnen hangt van meer af dan aanleg of intelligentie alleen. Leren en presteren zijn een veel complexer proces. Hierin spelen ook zelfvertrouwen, zelfbeeld, weten hoe je een taak moet aanpakken én hoe je je eigen leerproces kunt monitoren en bijsturen, een belangrijke rol. Al die elementen grijpen in elkaar en versterken elkaar.

***'Als leerlingen erop  
vertrouwen dat ze iets kunnen,  
laten ze dat vaak ook zien'***

De directe weg naar goede prestaties is expliciete aandacht voor zelfregulatie: leerlingen verschillende (meta)cognitieve strategieën aanleren. Daarnaast is, zoals dit onderzoek laat zien, het vergroten van het geloof in eigen kunnen belangrijk. Want als leerlingen erop vertrouwen dat ze iets kunnen, laten ze dat vaak

ook zien. Verder: intrinsieke motivatie leidt niet vanzelf tot betere prestaties, maar zorgt er wel voor dat leerlingen zich willen inzetten voor een taak.

## JOUW EIGEN KLAS

Om te begrijpen waarom een leerling presteert zoals hij presteert, moet je antwoord op diverse vragen zien te krijgen. Zoals: Hoe denkt een leerling over het eigen kunnen? Vindt hij leren en school leuk of juist niet? Heeft hij een hekel aan dit vak en begrijpt hij niet waarom dat belangrijk is? Snapt hij wat hij aan het doen is? Weet hij hoe hij een taak kan aanpakken? Weet hij of hij goed bezig is en kan hij zichzelf corrigeren? Is hij misschien faalangstig?

Natuurlijk ken jij je pappenheimers wel, maar het is toch belangrijk er van tijd tot tijd bij stil te staan en niet alleen te varen op intuïtie. Door gesprekjes met leerlingen te houden over hun werk in de klas, kun je erachter komen waar mogelijke belemmeringen voor leren zitten. En dan kun je daar gericht op ingrijpen. Alle leerlingen hebben er baat bij als je in de klas expliciet aandacht besteedt aan (meta)cognitieve strategieën. Doe bijvoorbeeld eerst zelf voor hoe je een taak aanpakt (modeling) en laat leerlingen bewust met verschillende strategieën oefenen. Expliciete aandacht voor leren plannen is ook belangrijk. Daar kun je al in de kleuterklas mee beginnen, op een speelse manier. Het 'leren leren' en zelfregulatie

in de  
praktijk

## IN DE AAN-STAND DOOR KINDGESPREKKEN

'Ik zie dat je vandaag wat dromerig bent. Klopt dat?' Een meisje uit de klas van juf Gésanne Swinkels lacht flauwtjes en zegt dan: 'Hoe zie je dat?' 'Nou, je kijkt veel uit het raam, alsof je met je gedachten ergens anders bent.'

Wekelijkse kindgesprekken, de leerlingen uit groep 5/6 op dorpsschool Dr. Jan de Quay in het Noord-Brabantse Beers, zijn er inmiddels aan gewend. Tijdens de les handvaardigheid, verzorgd door de onderwijsassistent, pikt Swinkels enkele kinderen uit de klas voor een overleg van vijf tot vijftien minuten. Gesprekken die tot doel hebben om meer zicht te krijgen op de motivatie en het zelfbeeld van haar leerlingen, en waar nodig bij te sturen. Meestal gaat het over hoe de leerlingen zich voelen, hoe ze in de klas zitten en aan welke doelen ze willen werken.

Dr. Jan de Quay is dit schooljaar gestart met kindgesprekken. 'Hierdoor hebben we meer zicht op hoe een leerling erbij zit, hoe hij naar zichzelf kijkt,

wat zijn kwaliteiten zijn en hoe hij die wil inzetten om zijn werk(houding) te verbeteren. Zo kunnen we echt afspraken maken met persoonlijke doelen als: ik wil na de instructie sneller aan het werk gaan. Of: ik wil de grote deelsommen beter kunnen oplossen. Vervolgens kun je daar in de klas laagdrempelig op teruggrijpen. Soms is er blik van verstandhouding al genoeg.'

Swinkels zou niet meer zonder kindgesprekken kunnen. 'Het is fijn om elke week een een-op-eenmoment met een leerling te hebben. Zo laat ik zien: ik heb echt tijd voor jou. Door de gesprekken heb ik beter in de gaten hoe het met een kind gaat en waarom het soms een dag(deel) niet loopt. Ik kan makkelijker bijsturen, op zo'n manier dat het niet voortdurend zichtbaar is voor de hele groep. Dan komt een leerling even bij me en hebben we het over onze afspraak. Er is dan maar heel weinig nodig om een leerling weer in de aan-stand te krijgen.'



zijn zeker ook van belang voor vlotte leerlingen: zij komen zichzelf anders tegen in het voortgezet onderwijs, als niet meer alles vanzelf goed gaat.

Sommige leerlingen hebben nog iets extra's nodig. Voor leerlingen met weinig zelfvertrouwen zijn succeservaringen en positieve feedback bijvoorbeeld belangrijk. Geef hun taken die ze aankunnen, zodat ze ervaren dat ze wél iets kunnen. Benadruk dat niet iedereen alles in één keer meteen goed hoeft te doen en dat je door inzet echt vooruit kunt komen. En dat fouten er zijn om van te leren.

Ook bij leerlingen met toetsangst zijn positieve leerervaringen belangrijk. Haal juist bij deze leerlingen de druk van de ketel bij voortgangstoetsen en zeker bij de eindtoets: maak duidelijk dat jij weet wat ze kunnen en dat ook jouw oordeel meeweegt in het schooladvies.

Bij sommige leerlingen kan een omgekeerd probleem spelen: ze overschatten zichzelf en denken

ten onrechte dat ze iets wel kunnen. Ook dat krijg je boven tafel door met leerlingen te praten (zo je het zelf niet al meteen ziet). Juist deze leerlingen moeten leren hun eigen werk te monitoren.

Ongemotiveerde leerlingen ten slotte vragen om nader onderzoek: zijn ze ongemotiveerd omdat ze iets moeilijk vinden? Dat kan duiden op gebrek aan zelfvertrouwen of gebrekkige vaardigheden, en dan moet je daaraan werken. Of kunnen ze het wel, maar vinden ze de lesstof saai en oninteressant? En geldt dat alleen dat ene vak of school in het algemeen? Het helpt als je leerlingen uitlegt waarom ze iets moeten leren en ze met levensechte taken ook laat ervaren dat ze bepaalde kennis en vaardigheden nodig hebben. Ook succeservaringen en het aansluiten bij de eigen leefwereld vergroten de intrinsieke motivatie.

Pas met de antwoorden op zak kun je gericht werken aan leerlingen die steeds beter iets kunnen.

## OM IN TE LIJSTEN

- Je weet wat een leerling kan als je weet waarom hij een bepaalde score haalt.
- Presteren vraagt behalve om kennis (kennen) om motivatie (willen) en vaardigheden (kunnen).
- Met taken op maat voed je het vertrouwen in eigen kunnen en daarmee de motivatie.
- Leer leerlingen niet alleen wat ze moeten leren, maar ook hoe ze dat moeten doen.

## LITERATUUR

### Gebruikte wetenschappelijke bron

**Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990).** Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. Doi 10.1037/0022-0663.82.1.33.

## Verder lezen

In 'Wat leerlingen doet leren', deel II van *Op de schouders van reuzen*, kun je meer lezen over zelfregulatie en motivatie. Je kunt dit boek gratis downloaden van [Opdeschoudersvanreuzen.nl](http://Opdeschoudersvanreuzen.nl). Kirschner, P. A., Claessens, L., & Raaijmakers, S. (2018). *Op de schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Didactief/Ten Brink Uitgevers. <https://didactiefonline.nl/artikel/op-de-schouders-van-reuzen>

Het belang van gevoelens bij leren wordt ook duidelijk bij rekenangst. Meer hierover kun je lezen in het hoofdstuk 'Breek de ban van bange rekenaars' uit *Leer ze rekenen*. Je kunt dit boek gratis downloaden van [Leerzerekenen.nl](http://Leerzerekenen.nl). Ros, B., Hickendorff, M., Keijzer, R., & Van Luit, H. (2022). *Leer ze rekenen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Didactief/Ten Brink Uitgevers. <https://didactiefonline.nl/artikel/leer-ze-rekenen>

In dit *Didactief*-dossier vind je meer inzichten uit onderzoek over motivatie. *Didactiefonline.nl*. Van den Broek, J. (2017). Wat weten we over motiveren? *Didactiefonline.nl*. <https://didactiefonline.nl/artikel/dossier-wat-weten-we-over-motiveren>

Dit artikel belicht kort redenen waarom sommige leerlingen motivatie verliezen. *Didactiefonline.nl*. Zunneberg, P. (2013). Minder motivatie begint al op de basisschool. *Didactief* 8 (oktober). <https://didactiefonline.nl/artikel/minder-motivatie-begint-al-op-de-basisschool>

Een praktijkverhaal over hoe je in de klas kunt werken aan zelfregulatie. *Didactiefonline.nl*. Bal, E. (2017). Geef leerlingen inzicht in hun leerproces. *Didactief* 9 (november). <https://didactiefonline.nl/artikel/geef-leerlingen-inzicht-in-hun-leerproces>

Saxion Hogeschool, Open Universiteit en leraren van vernieuwingsscholen ontwikkelden samen een methode om te werken aan zelfregulatie: iSelf: hoe kan ik zelf nieuwe dingen leren? <https://www.saxion.nl/onderzoek/meer-onderzoek/vernieuwingsonderwijs/iself>

Dit artikel legt uit hoe je leerlingen kunt ondersteunen in de ontwikkeling van (meta)cognitieve strategieën en motivatie die nodig zijn voor het zelf sturen van leren. *Leraar24.nl*. <https://www.leraar24.nl/49999/zelfgestuurd-leren/>

# 3. LESSEN VAN A.D. DE GROOT

**De Groot, A. D. (1966).**

*Vijven en zessen. Cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs.* Wolters-Noordhoff.

## INTRODUCTIE

'Het Nederlandse onderwijssysteem heeft vele kwaliteiten en vele fouten. Dit boek gaat voornamelijk over de fouten.' Zo opent Adriaan de Groot *Vijven en zessen*, over cijfers en selectie in het onderwijs. En die cijfers kwalificeert hij als 'willekeurig, democratisch en inefficiënt'.

Met zijn boek zwengelde De Groot in Nederland de discussie aan over de subjectieve wijze van beoordelen in het onderwijs. Hij plaatste daar objectieve toetsen als remedie tegenover, zoals de door hem ontwikkelde schooltoets (de latere Cito-toets). Maar we doen hem tekort als we dit boek alleen wegzetten als een pleidooi voor objectieve toetsing. Het gaat ook over het belang van heldere doelen en eerlijke kansen voor alle leerlingen om die doelen te halen. Zijn boek bevat lessen die verrassend actueel zijn.

## HET IDEE

In 1958 keerde De Groot, hoogleraar Psychologie in Amsterdam, laaiend enthousiast terug van een studiereis naar de Educational Testing Service van Princeton University (VS). Dit instituut ontwikkelt studietoetsen voor scholen en universiteiten. Zoiets zou Nederland ook moeten hebben, vond De Groot. Want met dit soort toetsen zou je korte metten kunnen maken met de willekeur van cijfers die hij in Nederlandse klassen zag.

De Groot zette zijn ideeën uiteen in het onderzoeksrapport *Testmethoden ten dienste van het onderwijs* (1958) en later, voor een breder publiek, in het spraakmakende *Vijven en zessen*. Zijn werk sorteerde effect: ten eerste kreeg hij in 1966 de opdracht van de gemeente Amsterdam om een studietoets te ontwikkelen die openbare basisscholen in de zesde klas konden afnemen, de voorloper van de latere Cito-toets. Twee jaar later werd in opdracht van het ministerie van Onderwijs een Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito) opgericht.

Wat kaart De Groot precies aan in zijn boek? Allereerst beschrijft hij de manier van cijfers geven in het toenmalige onderwijs. Daarvoor put hij, behalve uit eigen onderzoek, uit twee analyses door collega's van ruim vijftigduizend rapportcijfers uit het voortgezet onderwijs. Vervolgens plaatst hij daar een ander, in zijn ogen rechtvaardiger, systeem tegenover.

## DE INZICHTEN

### Willekeur in beoordeling

De Groot constateert dat cijfers enorm veel nadruk krijgen in het (vooral voortgezet) onderwijs, maar dat ze elke hardheid missen: ze zijn willekeurig en subjectief. Een 5 of 7 betekent bij de ene leraar bijvoorbeeld iets anders dan bij de andere. De een rekt streng, de ander soepel en dat leidt tot grote verschillen tussen leraren, scholen en vakken (voor wiskunde krijg je sneller een onvoldoende dan voor gym). Bovendien geven die cijfers hooguit een rangorde aan (een 8 is meer dan een 4), maar zijn de intervallen tussen de cijfers niet gelijk (een 8 is inhoudelijk niet per se dubbel zo goed als een 4 en

**'De Groot heeft  
een lang gegroeide  
schoolcultuur opengebroken'**

het verschil tussen 6 en 8 is niet per se hetzelfde als tussen 4 en 6). Dat betekent dat je ze eigenlijk niet, zoals de meeste scholen wel doen, mag middelen. Naast de cijfers laten scholen bij beslissingen, over bijvoorbeeld wel of niet overgaan, ook nog eens algemene indrukken over de leerling meewegen. Bijvoorbeeld: deze leerling is ongeschikt voor vwo, is lui, onrijp, kan het eigenlijk best. Dat is niet pedagogisch, maar paternalistisch, oordeelt De Groot. De fundering is subjectief en voor leerlingen (en

ouders) is het ondoorzichtig waar ze nu precies op worden beoordeeld.

### **Onrechtvaardig systeem**

Verder blijkt uit de analyses dat altijd zo'n kwart van de leerlingen een onvoldoende haalt, zoals Posthumus jaren daarvoor ook al had aangetoond (zie kader op pagina 30). Dat vinden scholen kennelijk heel normaal, maar De Groot verbaast zich erover. Onderwijs zou toch als uitgangspunt moeten hebben dat iedereen in principe een voldoende kan halen. Als iemand onder de maat presteert, moet je de fout eerder bij je eigen onderwijs zoeken dan bij de leerling.

### **Naar gelijkere kansen**

Om te komen tot een rechtvaardiger schoolsysteem, waarin alle leerlingen gelijke kansen krijgen, zijn volgens De Groot drie dingen nodig:

#### **1. Objectieve studietoetsen**

De Groot beschrijft een soort toets die we nu kennen als de eindtoets. Gemaakt door experts, gestandaardiseerd, met meerkeuzevragen (items), zodat er over goede of foute antwoorden geen misverstand kan bestaan, en een duidelijke cesuur voor voldoende/onvoldoende.

De Groot onderkent dat niet alles in items gevangen kan worden. Voor sociale vaardigheden of creativiteit bijvoorbeeld is dat lastig. Maar dat zijn misschien ook niet de onderdelen waar je leerlingen op wilt selecteren. De Groot zegt niet dat ze onbelangrijk zijn of dat je er in het onderwijs geen aandacht aan hoeft te besteden, wel dat ze niet in een selectieve studietoets hoeven (zie ook hoofdstuk 20, 'Vermijd *teaching to the test*').

#### **2. Minimumeisen**

We zijn alleen 'gericht op discrimineren tussen leerlingen, terwijl wij onvoldoende denken over en nooit

behoorlijk definiëren wat wij eigenlijk met hen willen bereiken', stelt De Groot. Hij pleit voor het vaststellen van minimeisen: een 'houvast biedende formulering van wat het onderwijs in ieder geval aan elk, niet achterlijk of gehandicapt kind, moet bijbrengen'.

De studietoets is bedoeld om te kijken of dat inderdaad gebeurt. Deze moet zo samengesteld zijn dat iedere leerling er in principe een voldoende voor kan halen.

#### **3. Selectievrij onderwijs**

Onderwijs is bedoeld om leerlingen te ondersteunen bij hun leerproces. Dat doe je door veel feedback te geven en hun ruimte te geven om fouten te maken en vragen te stellen, zonder dat ze daarop afgerekend worden.

Leraren moeten er dus niet van uitgaan dat sommige leerlingen het toch nooit halen. Nee, het is 'aangenomen werk', zoals De Groot het noemt: het is de taak van leraren om ervoor te zorgen dat elke leerling, mits deze zich voldoende inspant, aan die minimeisen kan voldoen. En als een leerling een 'domme vraag' stelt, beoordeel je hem niet als dom, maar concludeer je: kennelijk heb ik het nog niet goed genoeg uitgelegd. Kernwoorden in het lesgeven moeten worden: vertrouwen, samenwerking tussen leraar en leerling, en verantwoordelijkheid.

### **IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS**

Adriaan de Groot (1914-2006) is de onderwijsgeschiedenis ingegaan als de geestelijk vader van de Cito-toets. Als de man die tegenover het subjectieve oordeel van leraren de objectiviteit van gestandaardiseerde toetsen stelde. Niet te ontkennen is dat hij op dit punt een grote invloed heeft gehad op het Nederlandse onderwijs. Dankzij hem is er een eindtoets ontwikkeld en heeft Nederland een gerenomeerd toetsinstituut als Cito, zij het sinds 1998 niet langer als overheidsinstituut.

Het belang van een eindtoets als extra objectief gegeven naast het oordeel van de leraar is aardig geaccepteerd. Wel vragen diverse mensen zich af of de nadruk op deze toets (en toetsing in het algemeen) niet te groot is geworden. En plaatsen ze kritische kanttekeningen bij het oneigenlijk gebruik van de eindtoetsscores om de kwaliteit van scholen te beoordelen. Ten slotte is er twijfel of een eindtoets het verschil in kansen echt verkleint of juist vergroot. Bijvoorbeeld omdat de toetsvragen leerlingen van hoogopgeleide ouders zouden bevoordelen.

Dat we dit soort discussies voeren, kun je mede de verdienste van De Groot noemen. Met zijn boek heeft hij een lang gegroeide schoolcultuur opengebroken, een cultuur waarin niemand vragen stelde over het hoe en

wat van cijfers geven. Daar is verandering in gekomen. Zijn boek bevat ook lessen die nog steeds actueel zijn, lessen die de meeste mensen niet met De Groot associëren. Zo pleitte hij, lang voordat die woorden bekend waren, voor formatief handelen en differen-

### ***‘Het hart van je werk ligt niet in selectie, maar in leerlingen iets bijbrengen’***

tiatie. Je hoeft lang niet altijd een cijfer te geven, zegt hij bijvoorbeeld. Liever niet zelfs. Je kunt prestaties van leerlingen ook heel goed in beeld krijgen door een lijstje vaardigheden af te vinken of door met hen in gesprek te gaan. Zijn beeld van leraar en leerling die samenwerken om tot goede leerprestaties te komen, past nog helemaal bij onze tijd.

### **DE WET VAN POSTHUMUS**

In elke klas behaalt altijd een kwart van de leerlingen een onvoldoende. Dat is de wet van Posthumus, vernoemd naar de onderwijskundige Kees Posthumus, die dit fenomeen in 1940 voor het eerst belichtte.

Hoe werkt die wet? Een leraar stemt de lessen én cijfers onwillekeurig af op de middenmoot. Deze groep, ongeveer de helft van de klas, haalt voor de toets een 6 of 7, een kwart haalt hogere cijfers en een kwart haalt een onvoldoende. Maar elke klas, hoe begaafd de leerlingen ook zijn, heeft zo'n middengroep. Dat betekent dat een en dezelfde leerling in de ene klas bij de uitblinkers kan behoren en in de andere klas een middenmoter blijft. Hoe dit onbewust ingesleten zit, blijkt uit het feit dat veel leraren (vooral in vo en ho) vinden dat wanneer de hele klas een voldoende haalt, dit eigenlijk getuigt van slecht onderwijs.

### **JOUW EIGEN KLAS**

De onderwijswereld die De Groot beschrijft in zijn boek, is (mede dankzij hem) grotendeels verleden tijd. Dat betekent niet dat je in jouw klas niets meer hebt aan zijn lessen. Zo kan het geen kwaad stil te staan bij jouw oordelen of meningen over leerlingen: waar zijn die precies op gebaseerd? En kan je die onderbouwen? (zie ook hoofdstuk 17, 'Schep kansen voor alle leerlingen'). Door jezelf en je collega's te dwingen met feitelijke data te komen, sluit je willekeur en subjectieve oordelen uit.

Hecht niet te veel aan cijfers, is een andere les van De Groot. Het hart van je werk ligt niet in selectie, maar in leerlingen iets bijbrengen. En voor leerlingen die het niet meteen oppikken, span je je extra in. Leg leerlingen dus niet voortdurend langs de meetlat, maar help ze verder. Dat doe je door hun veel feedback te geven (zie ook hoofdstuk 11, 'Met feedback kun je leergedrag sturen') en volop kansen om zich de stof in eigen tempo eigen te maken. Zo werk je samen met hen aan betere leerprestaties.

## LITERATUUR

### Gebruikte wetenschappelijke bron

**De Groot, A. D. (1966).** *Vijven en zessen. Cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs.* Wolters-Noordhoff.

### Verder lezen

Hier vind je een recensie van de biografie over A.D. de Groot.

Wald, A. (2017). Cito-grondlegger was z'n tijd voorbij. *Didactief* 6 (juni).

<https://didactiefonline.nl/artikel/cito-grondlegger-was-zn-tijd-voorbij>

In dit artikel bekijkt Ferdinand Mertens wat er sinds het boek van De Groot is veranderd in het onderwijs.

Mertens, F. (2016). De Centrale Eindtoets en het schooladvies. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/blog/blonz/de-centrale-eindtoets-en-het-schooladvies>

Dit persoonlijk in memoriam bij het overlijden van De Groot beschrijft diens betekenis voor het onderwijs.

Appelhof, P. (2006). Groot gelijk. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/groot-gelijk>

In deze column vraagt Louise Elffers zich af in hoeverre de eindtoets gelijke kansen bevordert.

Elffers, L. (2020). Eindtoets: gelijke kansen. *Didactief* 1/2 (januari/februari).

<https://didactiefonline.nl/blog/louise-elffers/eindtoets-gelijke-kansen>

### OM IN TE LIJSTEN

- Het is niet de taak van leraren om leerlingen af te schrijven, maar om ze verder te helpen.
- Je moet (rapport)cijfers en beoordelingen kunnen onderbouwen met data.
- Wees terughoudend met cijfers en scheutig met feedback.
- Vertrouwen, samenwerking en verantwoordelijkheid zijn de sleutelwoorden voor lesgeven.

Onderwijsonderzoeker Paul Jungbluth analyseert de discussie over de eindtoets.

Jungbluth, P. (2019). Draad kwijt over de Eindtoets?

Lees dit. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/blog/blonz/draad-kwijt-over-de-eindtoets-lees-dit>

In dit interview vertelt Karen Heij wat er niet deugt aan de eindtoets. *Didactiefonline.nl*.

Ros, B. (2021). 'De eindtoets is niet de grote gelijkmaker'. *Didactief* 5 (mei).

<https://didactiefonline.nl/artikel/de-eindtoets-is-niet-de-grote-gelijkmaker>

Dit artikel legt uit waarom toetsing en goed onderwijs op gespannen voet kunnen staan.

Marreveld, M., & Ros, B. (2021). Van toets naar toets. *De Groene Amsterdammer* 39 (29 september).

<https://www.groene.nl/artikel/van-toets-naar-toets>

In dit artikel lees je wat er door de jaren heen met de Cito-toets is gebeurd en hoe de overheid met deze toets omgaat.

Buitelaar, R., Ros, B., & Vink, A. (2013). Het verdriet van Cito. *Didactief* 8 (oktober).

<https://didactiefonline.nl/artikel/het-verdriet-van-cito>

# 4. BEN JIJ TOETSWIJS?

**Popham, W. J. (2009).**

Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental?

*Theory into Practice*, 48(1), 4-11.

## INTRODUCTIE

Als je water in een glazen fles giet, weet je waar je aan toe bent. De fles houdt het water vast, precies zoals jij het erin gestopt hebt. Maar giet kennis in een leerling en alles verdwijnt in een groot zwart gat. Je ziet niet wat de leerling met jouw kennis doet, dat licht bijvoorbeeld niet rood op in zijn hoofd, hart of vingers. Er zit maar één ding op: je moet een manier verzinnen om erachter te komen of leerlingen de kennis hebben opgeslagen en ook kunnen toepassen. Je stelt vragen, kijkt over hun schouder mee als ze stoeien met de stof, voert gesprekjes met hen en neemt toetsen af.

### ***‘Kennis van toetsing en beoordeling is essentieel voor elke leraar’***

Weten welke manier je wanneer inzet, hoort bij je werk als leraar. Dat mag logisch klinken, maar onderwijsonderzoeker en toetsdeskundige William James Popham zag op scholen dat de praktijk vaak anders is: het ontbreekt veel leraren nog aan wat hij *assessment literacy* noemt, letterlijk: toetsgeletterdheid of toetsdeskundigheid. In zijn artikel gaat hij nader op dit begrip in en zet hij uiteen wat je als leraar moet weten over toetsen en beoordelen.

## HET IDEE

Popham heeft veel onderzoek gedaan naar manieren van toetsing en hoe je die op een goede manier kunt inzetten in het onderwijs. Daarvoor heeft hij veel scholen bezocht en met leraren samengewerkt. Hij zag dat veel leraren basiskennis missen over toetsing en beoordeling, omdat ze die kennis in hun opleiding nauwelijks hebben meegekregen. Toch werken ze dag in dag uit met allerlei vormen van beoordeling. Dat is als een huisarts die zonder kennis van medicijnen recepten uitschrijft.

Hoog tijd daarom dat die basiskennis onderdeel wordt van opleiding en professionalisering. In zijn artikel beschrijft Popham vanuit zijn jarenlange onderzoek en zijn psychometrische expertise wat toetsdeskundigheid precies behelst.

## DE INZICHTEN

### **Brede waaier**

Bij toetsing denken we in Nederland aan een toets met vragen. Het Engelse begrip *assessment* is breder en omvat een waaier aan manieren om als leraar ‘bewijzen’ te verzamelen over wat leerlingen wel en niet beheersen. Bijvoorbeeld: vragen stellen, gesprekjes voeren, werk nakijken en toetsen afnemen.

*Assessment literacy* of toetsdeskundigheid omvat kennis over mogelijke manieren van beoordeling én over de vragen wanneer en waarvoor je welk middel kunt inzetten, hoe je de verkregen gegevens kunt interpreteren en welke conclusies je eraan verbindt. Hoe toetswijzer de leraar, hoe beter hij zijn onderwijs kan afstemmen op wat leerlingen nodig hebben.

### **Pophams lespakket**

Popham somt op wat je moet weten om goede beslissingen te kunnen nemen. We noemen de belangrijkste punten uit zijn ‘lespakket’:

#### **1. Middel en doel**

Een beoordeling of toets is altijd een middel en nooit een doel op zich. Onderwijs draait niet om cijfers geven, maar om leerlingen iets bijbrengen (zie ook hoofdstuk 3, ‘Lessen van A.D. de Groot’). Toetsen zijn een middel om het leren te bevorderen (formatief) of om het leren te beoordelen (summatief).

#### **2. Duiding van toetsscores**

Je moet scorelijsten van (gestandaardiseerde) toetsen, zoals de LVS- en eindtoets, kunnen lezen. Zo



moet je bijvoorbeeld begrijpen wat percentielen, kwartielen en schaalscores zijn en weten dat deze relatief zijn: ze geven weer hoe leerlingen presteren ten opzichte van anderen. Verder is een toets altijd een momentopname. Houd daarom steeds een

slag om de arm als bijvoorbeeld een score op een LVS-toets erg afwijkt van scores op andere toetsen en taken. Vaar dan niet alleen op die ene toets, maar benut bij het nemen van beslissingen over bijvoorbeeld aanpassingen in instructie ook andere gegevens.

### **AUTHENTIEK TOETSEN**

Een authentieke toets is een instrument dat aansluit bij het leerdoel. Onderzoeker Grant Wiggins maakte zich hier hard voor. Bedenk, zo waarschuwde hij al in 1989, dat groot-schalige gestandaardiseerde toetsen niet alleen een onderwijskundig, maar ook een politiek-economisch belang dienen. Voor veel leerdoelen voldoet het bijvoorbeeld niet om (meerkeuze)vragen te kunnen beantwoorden. Om te weten of een leerling goed een tekst kan schrijven, moet je hem, inderdaad, een tekst laten schrijven. Zoals je ook het veter-strikdiploma pas afgeeft nadat een kind succesvol zijn veters heeft gestrikt en niet na het beantwoorden van vragen hierover.

Een authentieke toets geeft goed inzicht in de vraag of de leerling zich de stof echt eigen heeft gemaakt en die kan toepassen op levens-echte vraagstukken. Het is dus geen toets met losse vragen, maar eerder een kwestie van doorvragen. Dan pas kom je erachter of een goed antwoord getuigt van inzicht of slechts van een goed geheugen of een gelukkige gok. Leerlingen krijgen net zoveel herkansingen als ze nodig hebben. De beoordeling tenslotte is geen kwestie van snel scores en cijfers geven, maar is gelaagder en veelzijdiger. En ja, dit alles kost meer tijd dan een simpele vragentoets afnemen, maar is wel eerlijker en doet meer recht aan jouw onderwijs en jouw leerlingen.

### **3. Validiteit**

Er bestaan geen valide of niet-valide toetsen, er is alleen maar valide *gebruik* van toetsen. Het is de verantwoordelijkheid van de leraar om een beoordelingsinstrument te kiezen dat past bij het leerdoel waarvan hij wil weten of de leerling het heeft behaald. Vragen die je je hierbij kunt stellen: Wat omvat het leerdoel precies? Komen alle aspecten van het leerdoel voldoende aan de orde? Is dit de beste manier om de beheersing van dit leerdoel te meten? Als je bijvoorbeeld inzicht wilt toetsen, moet je geen toets met reproductievragen gebruiken. Meer hierover kun je lezen in hoofdstuk 7 ('Weet wat je toetst').

### **4. Alert op vooroordelen**

Sommige beoordelingsinstrumenten bevatten een bias (vooordeel): ze zijn in de vraagstelling gekleurd of eenzijdig en kunnen daardoor sommige leerlingen benadelen. Denk aan vooroordelen over ras, gender of sociaal-economische status. Een voorbeeld van dit laatste is een vraag in een taaltoets over kasteelbezoeken in Frankrijk: herkenbaar voor het kind van hoogopgeleide ouders, maar een kind van laagopgeleide ouders mist de benodigde achtergrondkennis. Daar moet je alert op zijn, want het vertekent de informatie over wat leerlingen werkelijk kennen en kunnen (zie ook hoofdstuk 17, 'Scheep kansen voor alle leerlingen').

### **5. Eenduidige beoordeling**

Gesloten vragen of meerkeuzevragen zijn gemakkelijk na te kijken, omdat goede en foute antwoorden

helder zijn. Maar je moet ook weten hoe je open vragen, werkstukken en schrijfp opdrachten eerlijk en eenduidig kunt beoordelen. Dat kan bijvoorbeeld door beoordelingsformulieren te gebruiken of rubrics (zie ook hoofdstuk 12, 'Wat je wel en niet kunt met rubrics').

### **6. Variatie**

Er is zoals gezegd een brede waaier aan beoordelingsvormen. Benut die ook, want zo krijg je een breed beeld van je leerlingen. Behalve de klassieke toets met vragen kun je bijvoorbeeld werken met meer kwalitatieve vormen van toetsing, zoals zelfbeoordeling (zie hoofdstuk 14, 'Baas over eigen leren'), peerassessments (zie hoofdstuk 13, 'Leren van elkaar'), portfolio's (zie hoofdstuk 15, 'Portfolio brengt groei in beeld'), presentaties, werkstukken, tentoonstellingen, enzovoort. Welke toets je kiest, hangt af van wat je wilt weten (zie ook kader op pagina 34). Ook moet je weten hoe je de informatie uit al deze toetsen formatief kunt gebruiken om het leren van leerlingen te verbeteren (zie hoofdstuk 5, 'Formatief handelen stimuleert het leren').

### **7. Ken je leerlingen**

Het is belangrijk om niet alleen zicht te krijgen op cognitieve prestaties van leerlingen, maar ook om je te verdiepen in hun sociale vaardigheden, hun normen en waarden, hun houding jegens school en leren, en hun interesses. Alleen zo kun je je onderwijs afstemmen op hun behoeften.

### **8. Toetsvoorbereiding**

Je moet weten welke vormen van toetsvoorbereiding wel en niet geschikt zijn. Meer hierover kun je in hoofdstuk 20 ('Vermijd *teaching to the test*') lezen.

## **IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS**

Kennis van toetsing en beoordeling, zo stelt Popham, is niet iets voor liefhebbers, maar essentieel

voor elke leraar. Je kunt niet goed lesgeven als je niet weet hoe je leerlingen ervoor staan. Toetsing is daarmee niet iets wat scholen (louter) opgelegd krijgen van 'boven', maar een middel om werk te maken van goed onderwijs dat is afgestemd op leerbehoeften van leerlingen.

Ook de Onderwijsraad pleitte in zijn advies *Toetswijzer* (2018) voor meer toetsdeskundigheid bij leraren. Bekwaamheid op dit gebied zou nadrukkelijker onderdeel moeten worden van de beroepsstandaarden en opleiding en professionalisering van leraren. In de laatste beroepsstandaard voor leraren po (2017) staat overigens al wel degelijk het nodige over toetsing en evaluatie. Maar het is nog niet op elke lerarenopleiding stevig ingebed en het is ook de vraag of zittende leraren zich op alle punten bekwaam voelen.

### **'Het ontbreekt veel leraren nog aan toetsgeletterdheid'**

De raad pleit ook, net als Popham, voor meer aandacht voor formatief handelen en voor kwalitatieve toetsmethoden (zoals presentaties, werkstukken, portfolio's). Vanuit een heldere toetsvisie (zie ook hoofdstuk 9, 'Basisprincipes voor toetsbeleid') kunnen scholen werk maken van een brede variëteit aan beoordelingsmiddelen.

## **JOUW EIGEN KLAS**

*Ken je leerling* heet dit boek. Want alleen met die kennis kun jij je onderwijs goed afstemmen op wat een leerling nodig heeft. Popham maakt duidelijk dat er twee manieren zijn om je leerlingen te kennen: weten wie ze zijn en weten wat ze kunnen.

Weten wie ze zijn, houdt in dat je zicht hebt op achtergronden van je leerlingen. Weet je bijvoorbeeld welke taal ze thuis spreken en welke voorkennis ze van huis uit meenemen? Het houdt ook in dat je hun interesses kent. Al deze informatie kun je vergaren

door te kijken naar je leerlingen en vooral met hen (en hun ouders) te praten en belangstelling voor hen te tonen.

Weten wat ze kunnen, is iets ingewikkelder. Daarvoor heb je dus een instrument nodig, een toets in de brede zin van het woord, om in kaart te brengen waar ze staan in hun leerproces en de beheersing van de gewenste stof. Het lijstje van Popham geeft een duidelijke opsomming van de kennis die daarvoor nodig is. De hoofdstukken hierna helpen je om die kennis te vergaren.

## LITERATUUR

### Gebruikte wetenschappelijke bronnen

**Popham, W. J. (2009).** Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48(1), 4-11. Doi 10.1080/00405840802577536.

Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-713. Doi 10.1177/003172171109200721.

### Verder lezen

Onderwijsraad (2018).

Toets wijzer.

<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/12/13/toets-wijzer>

In dit interview geeft Dorien Hopster-den Otter tips voor toetsing op de basisschool.

Ros, B. (2020). Formatief hulpmiddel. *Didactief 5* (mei).

<https://didactiefonline.nl/artikel/formatief-hulpmiddel>

In deze brochure vind je een checklist waar je op kunt letten bij het maken van toetsen.

Maassen, N., & Den Otter, D. *Eerste hulp bij toetsen. Grip op toetskwaliteit*. Universiteit Twente/Cito.

[https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/RCEC\\_Kwaliteit\\_Toets\\_Checklist\\_2014.pdf](https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/RCEC_Kwaliteit_Toets_Checklist_2014.pdf)

### OM IN TE LIJSTEN

- Toetsdeskundigheid is een onmisbaar onderdeel van je beroepsbagage.
- Hoe groter je kennis van toetsing, hoe beter je les kunt geven.
- Benut een brede waaier aan instrumenten om het leerproces van leerlingen in kaart te brengen.
- Bepaal eerst je leerdoel en daarna pas de toetsvorm.

Deze brochure biedt tips over de kwaliteit van toetsen.

Universiteit Twente/Cito. *Kwaliteit van toetsen binnen handbereik. Welke kwaliteitsaspecten zijn van belang bij een goede toets?*

<https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Brochure-Kwaliteit-van-toetsen-De-ene-goede-toets-is-de-andere-niet.pdf>

Het Kennisplein van Cito bevat veel tips voor leraren over alles wat met toetsen te maken heeft.

<https://www.cito.nl/kennis-en-innovatie/kennisplein/>

# 5. FORMATIEF HANDELEN STIMULEERT HET LEREN

**Black, P., & Wiliam, D. (1998).**

Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

## INTRODUCTIE

Formatief toetsen of evalueren is voor de meeste leraren tegenwoordig een bekend begrip. Dat was anders in de tijd dat Paul Black en Dylan Wiliam hun beroemde artikel publiceerden. Het summatieve gebruik, dus toetsen ter beoordeling van leerlingen (zie ook kader op pagina 39), was gangbaar. Formatief evalueren, toetsen om het leerproces te sturen en te stimuleren, bleef vooralsnog experimenteel. Black en Wiliam waren de eersten die uitgebreid stilstonden bij de effecten en kenmerken van formatief evalueren. In hun artikel beschrijven ze wat er nodig is om deze aanpak in de klas succesvol in te zetten.

## HET IDEE

De meeste toetsen hebben weinig met leren te maken, zagen Black en Wiliam. Ze vormen eerder het sluitstuk van het leerproces dan de motor ervan. De toets volgt immers altijd nadat een hoofdstuk of lesstofeenheid afgesloten is. Dan kan de leerling er weinig meer aan verbeteren. Bovendien lijken toetsen steeds meer in dienst te staan van externe verantwoording: aan ouders, inspectie of overheid. Zonde, stelden Black en Wiliam. Als je leerlingen al tijdens de rit laat weten hoe ze ervoor staan, kunnen ze immers waar nodig hun leerstrategie aanpassen. Zo help je hen vooruit in plaats van dat je ze afrekent.

***‘Scholen zien in formatief handelen een fijn alternatief voor de ‘toetsterreur’***

Er waren al diverse leraren en onderzoekers die deze aanpak of delen daarvan uitprobeerden. En daar was ook al het nodige onderzoek over verschenen, zij het zeer divers van opzet en omvang. Black en Wiliam pakten al dit onderzoek, twee eerdere reviews en 250 studies in po en vo uit de jaren 1988-

1998, bij elkaar om twee vragen te beantwoorden: bevordert deze aanpak inderdaad het leren en wat komt er bij kijken? Daarbij hanteerden ze een ruime definitie van formatief toetsen of beter gezegd formatief handelen (want er komt niet altijd letterlijk een toets aan te pas): dit omvat alle activiteiten van leraren én leerlingen die fungeren als feedback om het leerproces en het lesgeven bij te stellen. Tegenwoordig is de definitie uit hun latere studie, uit 2009, bekender: formatief handelen heeft als doel informatie te geven aan de leraar en leerlingen over de mate waarin zij een leerdoel al wel of niet beheersen, en deze feedback kun je gebruiken om het leerproces waar nodig bij te sturen.

## DE INZICHTEN

### Effectieve aanpak

Over het antwoord op de eerste vraag kunnen we kort zijn: formatief handelen bevordert het leren van leerlingen en zorgt ervoor dat hun prestaties verbeteren. Het is dus een effectieve aanpak. Of, zoals Black en Wiliam stellen: met formatief handelen liggen betere prestaties van leerlingen binnen handbereik.

### Wat erbij komt kijken

Formatief handelen levert veel op, maar vraagt ook om een andere instelling van leraren. Het is niet iets wat je er even bij kunt doen, maar vormt het hart van je pedagogisch-didactisch handelen. Black en Wiliam beschrijven wat er allemaal bij komt kijken.

### Heldere leerdoelen

Leerlingen moeten weten van er van hen wordt verwacht, zodat ze gericht kunnen werken. Dus moet je heldere leerdoelen stellen en deze ook expliciet benoemen. Ook moeten leerlingen weten wanneer ze een leerdoel hebben behaald.

### **Voortdurende feedback**

Kern van formatief handelen is de interactie tussen leraar en leerling over het leerproces. Als leraar verzamel je voortdurend informatie over dat proces. Je stelt bijvoorbeeld vragen tijdens je instructie, om te zien of leerlingen het begrepen hebben. En je voert een-op-eengesprekjes met leerlingen over hun werk. Anders gezegd: je geeft én krijgt voortdurend feedback, waardoor de leerling verder kan en jij je instructie en ondersteuning waar nodig kunt aanpassen.

Opmerkingen (een gesprek) zijn doorgaans effectievere feedback dan een cijfer, zelfs als je dat cijfer verzegeld laat gaan van opmerkingen. Leerlingen

kijken namelijk alleen naar dat cijfer. Meer informatie over feedback en de beste manieren om die te geven, vind je in hoofdstuk 11 ('Met feedback kun je leergedrag sturen').

### **Differentiatie**

Formatief handelen gaat ook hand in hand met differentiatie. Iedere leerling heeft immers iets anders nodig. Je stemt je uitleg en ondersteuning daarop af en waar mogelijk ook de opdrachten. Een opdracht moet haalbaar en uitdagend tegelijk zijn, zo kunnen leerlingen telkens hoger klimmen.

### **Houding van leraren**

De grondhouding van leraren moet zijn dat iedere leerling iets kan leren en dat het bij leren meer draait om inzet dan om intelligentie. Om ook leerlingen hiervan te overtuigen, is het belangrijk om onderlinge competitie in de klas te vermijden. Bevorderen dat leerlingen zich richten op het zo goed mogelijk uitvoeren van een taak heeft een bijkomend voordeel: deze leerlingen vragen eerder om hulp dan leerlingen die louter gericht zijn op het leveren van de beste prestatie. Vergelijk leerlingen niet met elkaar, maar met zichzelf. Benadruk dat fouten maken mag en laat hun individuele vooruitgang zien.

### **Actieve rol van leerlingen**

Formatief handelen zet leerlingen in beweging. Ze zien het verschil tussen waar ze staan en waar ze naartoe moeten. En dankzij jouw feedback kunnen ze dat gat dichten. Uiteindelijk zal deze aanpak het zelfregulerend leren bevorderen (zie ook hoofdstuk 2, 'Het belang van zelfregulatie'). Dat kun je stimuleren door hen ook zichzelf (selfassessment, zie hoofdstuk 14, 'Baas over eigen leren') of elkaar (peer-assessment, zie hoofdstuk 13, 'Leren van elkaar') feedback te laten geven.

## **FORMATIEF VERSUS SUMMATIEF**

Vaak hebben mensen het over formatieve en summatieve toetsen. Dat lijkt alsof er twee soorten toetsen bestaan. Maar dat is niet zo. Het verschil zit 'm niet in de toets, maar in jouw gebruik ervan. Je kunt een en dezelfde toets, zeg meerkeuzevragen, gebruiken om het leren van leerlingen verder te brengen (formatief gebruik) óf om hen te beoordelen (summatief gebruik). Verder is het begrip 'formatief toetsen' ook wat verwarrend, want het omvat veel meer dan alleen toetsen afnemen. Daarom dekt formatief handelen of werken de lading beter. In het Engels is dat eenduidiger, want dat kent twee verschillende woorden: *testing* (summatief) en *assessment* (formatief). Waarbij het er overigens niet eenvoudiger op wordt dat in ons land bij sollicitaties vaak over *assessments* gesproken wordt, want die zijn wel degelijk bedoeld om potentiële kandidaten te beoordelen.

Er is geen vast format of koninklijke weg voor formatief handelen, besluiten Black en Wiliam. Zolang je er als leraar maar voor zorgt dat bovenstaande essentiële elementen een plek krijgen in het klaslokaal.

### **IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS**

Zoals gezegd is formatief handelen inmiddels geen onbekend begrip meer. Ook in Nederland kiezen scholen steeds vaker voor deze aanpak. Ze hebben moeite met de toenemende nadruk op (summatieve) toetsing en zien in formatief handelen een fijn alternatief voor de ‘toetsterreur’.

#### ***‘Er is geen vast format of koninklijke weg voor formatief handelen’***

Black en Wiliam benadrukken terecht dat formatief werken niet iets is wat je er even bij doet, het moet in de haarvaten van je onderwijs zitten. Het is een andere manier van werken in de klas en die vraagt ook om andere vaardigheden. Leraren moeten leren hoe ze leerlingen met goede feedback vooruit kunnen helpen en hoe ze signalen en prestaties van leerlingen kunnen interpreteren en benutten. Formatief handelen is bij uitstek iets om schoolbreed te doen, dan raken leerlingen eraan gewend en leren ze steeds beter hoe ze zelf hun leerproces kunnen sturen. Pak dit dus als team op en leer samen hoe je prestaties van leerlingen omhoog kunt stuwten.

### **JOUW EIGEN KLAS**

Het artikel van Black en Wiliam geeft je duidelijke handvatten om in jouw klas formatief te werken. Kern is dat je zicht krijgt en houdt op hoe leerlingen werken en presteren, met als doel om hen verder te helpen. Een toets afnemen is daarvoor slechts een van de middelen. Bedenk daarbij dat je de toets niet pas aan het eind inzet, want dan kunnen leerlingen

er niets meer van leren, maar juist gedurende het leerproces. Het afnemen van diverse kleinere toetsen is leerzamer dan één grote toets tot besluit. Bekijk ook je methodetoetsen eens vanuit dit licht. Overigens moet je er ook weer niet te veel geven; houd het bij maximaal twee per week per leergebied.

Een andere manier is het stellen van vragen, om na te gaan of leerlingen jouw uitleg van de stof of het leerdoel begrepen hebben. Stel niet alleen kennisvragen, maar check ook dieper begrip en inzicht. Om te voorkomen dat telkens dezelfde leerling de hand opsteekt, kun je zelf leerlingen aanwijzen. Doe dat bij voorkeur willekeurig, bijvoorbeeld door namen op ijsstokjes of briefjes te schrijven en er bij elke vraag een te pakken. Je kunt ook alle leerlingen laten antwoorden, bijvoorbeeld met wisbordjes. Zo krijg je snel en eenvoudig in beeld of je uitleg voldoende is of niet (en voor wie wel en niet). Benut de antwoorden om verder te praten over de stof en misverstanden uit de weg te ruimen.

Daarnaast zijn een-op-eengesprekjes met leerlingen over hun werk belangrijk. Je vraagt hun uit te leggen hoe ze een opdracht hebben aangepakt. Vraag daarbij door, zodat je goed zicht krijgt op wat er goed en fout gaat. Op basis daarvan kun je hen met feedback verder op weg helpen.

Belangrijke onderlegger van formatief handelen ten slotte is dat je uitstraalt dat iedereen verder kan komen en zichzelf kan verbeteren. Succes hangt meer af van inzet en doorzettingsvermogen dan van intelligentie. Zorg dat in jouw klaslokaal geen competitieve cultuur ontstaat, maar juist een veilige sfeer waarin leerlingen fouten mogen maken en elkaar helpen.

## LITERATUUR

### Gebruikte wetenschappelijke bron

**Black, P., & Wiliam, D. (1998).** Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. Doi 10.1080/0969595980050102.

### Verder lezen

In dit Didactief-dossier vind je diverse artikelen over formatief toetsen.

De Boer, K. (2018). Dossier Formatief Evalueren. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/dossier-formatief-evalueren>

Over formatief toetsen bestaan diverse misverstanden. Dylan Wiliam ruimt ze uit de weg.

Sluijsmans, D. (2019). Formatief evalueren volgens Dylan Wiliam. *Didactief* 4 (april).

<https://didactiefonline.nl/artikel/formatief-evalueren-volgens-dylan-wiliam>

René Kneyber woonde een workshop van Dylan Wiliam bij en geeft in dit artikel diens tips door.

Kneyber, R. (2013). 'Cijfers geven helpt niet'. *Didactief* 1/2 (januari/februari).

[https://newsroom.didactiefonline.nl/bundles/newsroom/legacy/images/stories/Tijdschrift/2013\\_januari/Kneyber.pdf](https://newsroom.didactiefonline.nl/bundles/newsroom/legacy/images/stories/Tijdschrift/2013_januari/Kneyber.pdf)

In deze (Engelstalige) video laat Dylan Wiliam zien hoe je kunt werken aan formatief toetsen.

BBC (2013). *The Classroom Experiment (Ep. 1)*. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=J25d9aC1GZA>

### OM IN TE LIJSTEN

- Bij formatief handelen help je leerlingen beter presteren in plaats van ze af te rekenen op hun prestaties.
- Formatief handelen start met heldere leerdoelen en succescriteria.
- Feedback geven en benutten is de kern van formatief handelen.
- Formatief handelen activeert leerlingen.
- Veel kleine toetsen afnemen is leerzamer dan één grote.
- Vergelijk leerlingen niet met elkaar, maar met zichzelf.



Deze bundel bevat artikelen over formatief toetsen en praktijkverhalen van leraren. Gratis te downloaden via Toetsrevolutie.nl

Sluijsmans, D., & Kneyber, R. (2016). *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Uitgeverij Phronese.

[https://toetsrevolutie.nl/?page\\_id=79](https://toetsrevolutie.nl/?page_id=79)

In de Toolkit Formatief toetsen vind je allerlei praktische tips.

<https://lerenvantoetsen.nl/toolkit-formatief-toetsen/>

Ook op de website van SLO staan veel praktische handvatten en tips.

<https://www.slo.nl/thema/meer/formatief-evalueren/>

Dit artikel geeft een praktijkvoorbeeld van formatief handelen in de taalles.

Tammes, A.-C. (2019). Formatief evalueren in je taalles. *Meer Taal* 7(3).

[https://www.tijdschriftmeertaal.nl/art/50-4200\\_Formatief-evalueren-in-je-taalles](https://www.tijdschriftmeertaal.nl/art/50-4200_Formatief-evalueren-in-je-taalles)

# 6. OOG VOOR ONTWIKKELING

Duschl, R., Maeng, S., & Sezen, A. (2011).

Learning progressions and teaching sequences: A review and analysis. *Studies in Science Education*, 47(2), 123-182.

## INTRODUCTIE

Als iemand je op een feestje vraagt wat voor werk je doet, volstaat een simpel antwoord: leraar. Omdat iedereen op school heeft gezeten, hoef je verder weinig te vertellen (wat heel anders is als je pakweg applicatiebeheerder of uitvoerder bent).

Maar stel nu dat je wel zou moeten uitleggen wat de kern van je vak is. Kinderen iets leren? Klinkt interessant, vertel 'ns, hoe doe je dat?

Richard Duschl en zijn collega's waren ook op zo'n feestje en gingen er eens goed voor zitten om te antwoorden. In hun artikel schetsen ze wat er allemaal komt kijken bij kinderen iets leren, met leerlijnen als centraal begrip. Hun werk maakt duidelijk dat toetsen en beoordelen nooit op zich staan, maar onderdeel zijn van een keten die lesgeven heet.

## HET IDEE

Iedereen die zich met onderwijs bezighoudt, of het nu onderzoekers of leraren zijn, gaat er vanzelfsprekend vanuit dat leren vooruitgang betekent: leerlingen vergaren steeds meer kennis en vaardigheden. En niemand kan zich alle schoolstof in één keer eigen maken. Als leraar moet je dus je stof opbouwen en je leerlingen stapje voor stapje verder brengen.

***'Veel leraren vinden dat er te veel nadruk ligt op toetsen als afrekeninstrument'***

In de tijd dat Duschl en zijn twee collega's hun artikel schreven, kwam er steeds meer aandacht voor hoe je dat op een goede manier kunt doen. 'Leerlijnen' was onder onderzoekers het nieuwe buzzwoord zozegzegd. De drie besloten om alles wat hierover aan kennis beschikbaar is op een rijtje te zetten. Ze bespraken enkele grote studies uit de afgelopen vijftig jaar en deden een review van 31 recente studies (2008-2011) naar leerlijnen. De

focus lag daarbij op de bètavakken. Hun inhoudelijke verdieping daarin is voor dit boek en hoofdstuk minder interessant, we presenteren hier alleen hun algemene inzichten over leerlijnen en de plaats van beoordeling daarin.

## DE INZICHTEN

### Logische opbouw

Beginpunt van de leerlijn is wat leerlingen al weten, denk aan alledaagse kennis, taalbagage van huis uit of de kennis die ze uit de vorige groep meenemen. Het eindpunt is wat ze op enig moment moeten weten (zie ook kader op pagina 44).

Kenmerk van een leerlijn is dat er een logische opbouw is van begin- naar eindpunt. Wat je vandaag in de les behandelt, bouwt voort op wat gisteren aan bod kwam. En als leerlingen de stof van gisteren nog niet beheersen, moet je eerst daarmee verder. De opbouw is gebaseerd op vaste ontwikkelstappen die ieder kind doorloopt. Bij taal moet je bijvoorbeeld eerst de letters in je vingers hebben alvorens je kunt lezen. Bovendien moet je rekening houden met (leeftijdsgebonden) misconcepties, zo denkt vrijwel elk kind dat de aarde plat is. Pas als leerlingen die overwonnen hebben, zijn ze toe aan een volgende stap. Daar moet je dus zicht op houden.

De opbouw wordt inhoudelijk bepaald en verschilt dus per vak of leergebied. Als leraar moet je daarbij vier dingen weten: (1) welke bouwstenen voorwaardelijk zijn voor de volgende (vakinhoud); (2) wat leerlingen al weten over een vakonderdeel (voorkennis); (3) de beste manier om die bouwstenen te onderwijzen, met kennis over veelgemaakte fouten en misconcepties (vakdidactiek); (4) hoe je kunt nagaan of leerlingen een bouwsteen beheersen of een misconceptie overwonnen hebben (toetsing en beoordeling).

## Deel en geheel

Als leraar sta je boven de stof. Je weet, anders dan je leerlingen, wat er allemaal nog gaat komen. De kunst is om voortdurend te schakelen tussen het deel (de bouwsteen die op dat moment centraal staat) en het geheel (alle stof).

Soms versimpel je dingen even omwille van het begrip en de dosering. In groep 3 en 4 hoef je bij de uitleg van getallen nog niet te vertellen dat er ook nog zoiets als gebroken getallen zijn (breuken). Dat betekent ook dat je leerlingen niet altijd hoeft te verbeteren en dingen fout hoeft te rekenen die ze pas later kunnen weten. Die tijdelijke onwetendheid

heeft een didactische functie. Maar daarvoor moet je dus heel precies weten welk begrip leerlingen op een bepaald moment in hun ontwikkeling al moeten hebben en welk begrip kan wachten tot een later moment.

## Alignment

Toetsing en beoordeling maken – net als didactiek, instructie en lesstofdosering – deel uit van een groter verband, de leerlijn. Samen zijn ze gericht op de groei van leerlingen richting het eindpunt van die lijn.

Een belangrijk woord in dit verband is *alignment*, vrij vertaald stroomlijning of afstemming (al gebruiken we hier ook steeds vaker de Engelse term). Het betekent dat curriculum, instructie en beoordeling op elkaar afgestemd zijn. Je moet onderwijzen wat je wil dat leerlingen leren en wat passend is bij wat zij op dat moment kunnen of hoeven te leren (tijdelijke onwetendheid). Daarna moet je toetsen wat je onderwijst om te zien of leerlingen de stof beheersen (en niet het omgekeerde, want dan ontstaat *teaching to the test*, zie hoofdstuk 20, 'Vermijd *teaching to the test*'). En vervolgens moet je de scores interpreteren en je instructie waar nodig bijstellen (zie ook hoofdstuk 5, 'Formatief handelen stimuleert het leren').

## IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Het onderzoek van Duschl en collega's maakt weer even duidelijk waartoe toetsen op aarde zijn. Niet als doel op zich, maar als middel om de ontwikkeling van leerlingen in kaart te brengen en te bevorderen. En ja, natuurlijk kun je als school niet om de verplichte eindtoets heen. Maar je methode- en LVS-toetsen kun je wel (meer) vanuit het perspectief van die groei bekijken: uiteindelijk blijven het middelen en geen doelen.

Ook *alignment* is belangrijk. Deels is dat de verant-

## LIJNEN EN LUSSEN

Vaak wordt gesproken over doorlopende leerlijnen. Daarmee wordt bedoeld dat overgangen – bijvoorbeeld tussen de ene en de andere groep, tussen onderbouw en middenbouw, maar ook tussen po en vo – zonder hobbels te nemen zijn, omdat de lijnen (inderdaad) doorlopen. Het ultieme eindpunt van de leerlijn vormen dan de eindtermen van het voortgezet onderwijs.

Maar je kunt ook kortere lijnen trekken, bijvoorbeeld van groep 1 tot en met 8 (met de kerndoelen als eindpunt), voor één groep (tussendoelen) of zelfs voor een afgeronde bouwsteen, zoals de tafels of de middeleeuwen (leerdoelen). Bovendien kunnen de lijnen ook in lussen lopen: dan wordt dezelfde leerstof steeds meer verdiept. Denk bijvoorbeeld aan de tien tijdvakken bij geschiedenis. Het maakt niet uit hoe je de lijnen trekt, zolang er maar een samenhangend weefsel ontstaat waar je onderwijs en toetsing op baseert.

woordelijkheid van de overheid en de methoden- en toetsmakers: die moeten zorgen dat curriculum, lesstof en toetsing met elkaar in lijn zijn. Maar ook leraren zelf hebben hierin een verantwoordelijkheid. Ze moeten bijvoorbeeld kritisch kijken naar methoden: brengen die onze leerlingen inderdaad de vereiste stof op een samenhangende en logische manier bij? En is het wel of niet zinvol om op dit moment deze toets in te zetten? Ten slotte omvat *alignment* ook goede overdracht tussen collega's van opeenvolgende groepen: het is zaak dat er geen gaten vallen of onnodige overlap ontstaat.

## JOUW EIGEN KLAS

De belangrijkste les van Duschl en collega's is dat toetsing en beoordeling niet op zich staan en al helemaal geen doel op zich zijn. Ze maken deel uit van een groter verband: de leerling op weg helpen naar het eindpunt van de leerlijn.

Toetsen en beoordelingen informeren jou en de leerling waar op de leerlijn hij zich bevindt en of hij

### ***'De leerdoelen geven de richting aan, de instructie en toetsing volgen daarop'***

klaar is voor de volgende halte. Zo helpen ze jou en je leerlingen om leerdoelen te halen. Het kan geen kwaad om dat leerlingen regelmatig te vertellen en hen ook te laten ervaren dat ze niet afgerekend worden op fouten of lage scores.

Dit alles betekent ook dat de soort toets moet aansluiten bij het leerdoel. Als je bij rekenen complexere oplossingsstrategieën hebt onderwezen, moet je leerlingen in de toets geen basisbewerkingen voorschotelen. De leerdoelen geven de richting aan, de instructie en toetsing volgen daarop.

Je herkent wellicht ook wat de onderzoekers zeggen over tijdelijke onwetendheid. Het is de kunst om én

lesstof gedoseerd te behandelen én leerlingen het gevoel van samenhang te geven. Dat kun je bereiken door telkens terug te grijpen op eerder behandelde stof: kijk, breuken hebben met delen te maken. Je kunt dan meteen checken of die eerdere stof nog gebeiteld zit en of misconcepties overwonnen zijn. Door zo boven de stof te staan, weet je ook wanneer je hen moet corrigeren en wanneer niet. Zo leid je hen vakkundig de leerlijn door.

## OM IN TE LIJSTEN

- Toetsing is een middel, geen doel op zich.
- In een leerlijn houd je rekening met logische ontwikkelstappen en het gefaseerd overwinnen van misconcepties.
- Tijdelijke onwetendheid hoort bij een natuurlijke ontwikkeling: leerlingen kunnen niet alles tegelijk leren.
- Beoordeling informeert jou waar op de leerlijn een leerling staat en of hij klaar is voor de volgende halte.
- Grijp regelmatig terug op eerder behandelde stof: kennen ze die nog?

## LITERATUUR

### Gebruikte wetenschappelijke bron

**Duschl, R., Maeng, S., & Sezen, A. (2011).** Learning progressions and teaching sequences: A review and analysis. *Studies in Science Education*, 47(2), 123-182. Doi 10.1080/03057267.2011.604476.

Kennisrotonde geeft antwoord op de vraag of werken vanuit leerlijnen en -doelen leerlingen motiveert.

<https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/combineren-leermiddelen>

### Verder lezen

In deze powerpointpresentatie maken Judith Gulikers en Liesbeth Baartman duidelijk hoe je vanuit leerlijnen kunt werken.

[https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/405-15-722-Formatief-evalueren\\_Posters-bij-de-5-fasen.pdf](https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/405-15-722-Formatief-evalueren_Posters-bij-de-5-fasen.pdf)

Een uitwerking van de kerndoelen en referentieniveaus kun je vinden op de website van SLO.

<https://leerplaninbeeld.slo.nl/>

Dit artikel bevat een samenvatting van onderzoek naar meer *alignment*: overeenstemming tussen toetsing en onderwijsaanbod.

Exalto, R. (2018). Onderwijs en toetsen op één lijn. *Didactief* 4 (april).

<https://didactiefonline.nl/artikel/onderwijs-en-toetsen-op-een-lijn>

Gert Biesta ziet liever circulaire dan doorlopende leerlijnen, betoogt hij in zijn blog voor *Didactief*.

Biesta, G. (2018). Doorlopende leerlijnen? *Didactief* 9 (november).

<https://didactiefonline.nl/blog/gert-biesta/doorlopende-leerlijnen>



# II



# VOORBEREIDEN OP LEREN

Toetsen en beoordelen leveren een schat aan informatie op over het leerproces van leerlingen. Hoe beter je deze informatie benut, hoe gericht je het leren van leerlingen kunt sturen.

Dit deel biedt je munitie om als school te werken aan een solide toetsbeleid. Kies de toetsvormen die bij jullie doelen en onderwijs passen. In dit deel vind je aandachtspunten die jouw team helpen om een visie op toetsing te formuleren. Zo kunnen jullie goed gefundeerd beslissingen nemen.

Alles begint met het stellen van heldere doelen, voor het leren en, in het verlengde daarvan, voor de toetsing. Vervolgens draait het om interpretatie: hoe helpen de toetsscores en andere data jou om nog beter les te geven?



# 7. WEET WAT JE TOETST

**Kane, M. T. (1992).**

An argument-based approach to validity.

*Psychological Bulletin*, 112(3), 527-535.

## INTRODUCTIE

Alle mensen zijn sterfelijk. Ik ben een mens. Dus ik ben sterfelijk. Dit is een van de beroemdste voorbeelden uit de logica. Er is geen speld tussen te krijgen. Zeker niet omdat je kunt bewijzen dat beide eerste beweringen waar zijn. De conclusie (derde zin) is dus onomstotelijk.

Je zou willen, zo schrijft Michael Kane in zijn artikel, dat toetsscores ook zo waterdicht te duiden zijn, maar dat is helaas niet zo. Het gaat daarbij altijd om interpretatie. En zoals dat woord al zegt: dan is er ruimte voor meer uitleg. Je kunt die ruimte zo klein mogelijk houden door goed na te denken over wat je toetst en wat scores betekenen. Kane vertelt je waar je op moet letten bij het kiezen van een toets en het interpreteren van de scores.

## HET IDEE

Als je een toets afneemt, wil je dat deze jou informatie geeft over wat een leerling wel en niet kan. Dat kan als de toets betrouwbaar en valide is. Betrouwbaarheid is het pakkie-an van de toetsenmaker (zie kader op pagina 51). Maar bij validiteit speel jij als leraar ook een rol.

### ***‘Validiteit van een toets ontstaat bij het gebruik in de praktijk’***

Een toets is valide als deze meet wat je wilt meten en weten. Het is de verantwoordelijkheid van de toetsenmaker om goede vragen te maken. Maar het is jouw verantwoordelijkheid om de juiste toets te kiezen, een toets die past bij het leerdoel waarvan je wilt weten of de leerling het heeft behaald. Als je bijvoorbeeld inzicht wilt toetsen, moet je geen toets met reproductievragen gebruiken. Verder moet je de toetsscores op hun juiste waarde weten te schatten. Ook dat hoort bij validiteit.

Validiteit, zo stelt Kane, ontstaat dus pas in de lespraktijk: bij de inzet van de juiste toetsen en bij de interpretatie van de toetsscores. Als een van de eersten heeft hij hier aandacht voor gevraagd en in zijn artikel licht hij toe wat er nodig is om te komen tot het valide gebruik van toetsen.

## DE INZICHTEN

### **Denk als Sherlock**

Een A- of E-score of een 8 of 5 lijkt heldere taal te spreken. Maar om er conclusies aan te verbinden, ontcom je niet aan interpreteren. Daarbij ligt er niet één interpretatie klaar die jij alleen nog maar hoeft te ontdekken. Nee, je bouwt je eigen interpretaties. En dat moet je dus zo verstandig mogelijk doen.

De belangrijkste vuistregel van Kane is: gebruik je verstand. Ja, duh, hoor ik je denken. Maar hij bedoelt dat je als een Sherlock Holmes alle data onder de loep moet nemen. Zie de toets en de scores als een zaak die je moet oplossen. Kane beschrijft vier fasen die hiervoor belangrijk zijn.

### **1. Doel van de toets**

Formuleer eerst helder en specifiek waarvoor je een toets wilt gebruiken. Wat wil je meten: welk onderwerp, welke kennis/vaardigheden, welke leerdoelen (zie ook hoofdstuk 1, ‘Kennis in handige hokjes’). En dienen de uitkomsten een formatieve of summatieve evaluatie (zie ook hoofdstuk 5, ‘Formatief handelen stimuleert het leren’)? Kortom, waar is de toets voor bedoeld?

Stel dat je een toets afneemt om te bepalen welke leerlingen toe zijn aan het volgende rekenthema en welke eerst nog extra instructie en oefening nodig hebben. Sta dan stil bij enkele vragen. Kennelijk moet de leerling voor het volgende rekenthema al over enige vaardigheden beschikken. Klopt dat? Zo ja, welke zijn dat en meet de (methode)toets die

inderdaad? Zo nee, waarom zou je dan deze toets afnemen?

### **2. Zorgvuldig interpreteren**

Neem vervolgens als je de scores bekijkt geen genoegen met de eerste interpretatie die in je opkomt, maar bekijk ze van alle kanten: is er echt geen andere uitleg mogelijk en kan ik eventuele tegenwerpingen weerleggen? Kloppen al mijn vooronderstellingen of laat ik me onbewust leiden door vooroordelen? Zou een collega tot eenzelfde oordeel komen?

Als de score lager of hoger is dan verwacht, ga dan op zoek naar mogelijke verklaringen. Was de toetsafname volgens de regels? Waren er omstandigheden waardoor je scores moet nuanceren, zoals onrust in de klas? Is je blik mogelijk gekleurd door onbewuste vooroordelen (gender of etnisch)?

### **3. Bewijzen verzamelen**

Hoe meer bewijzen je voor jouw interpretatie van de toets verzamelt, hoe beter. Of, zoals journalisten zeggen: één bron is geen bron. Ook hier geldt weer: laat je niet leiden door veronderstellingen of vooroordelen, maar kijk zo open mogelijk.

Blijf daarbij dicht bij het doel van de toets (zie fase 1) en laat je niet verleiden tot al te grote generalisaties. Niet: leerling X kan nou eenmaal niet rekenen, maar: leerling X heeft moeite met deze specifieke rekenvaardigheden.

### **4. Conclusies trekken**

Trek conclusies over de verzamelde bewijzen en kijk daarbij ook weer even naar fase 1: zeggen de toetscores inderdaad iets over dat wat je wilde weten en meten? Heb je, om bij het rekenvoorbeeld te blijven, inderdaad de leerlingen zo weten te sorteren dat de juiste leerlingen extra instructie krijgen en dat de leerlingen met een hoge toetsscore daadwerkelijk goed mee kunnen komen in het nieuwe rekenthema?

Deze fasen zijn niet haarscherp van elkaar te onderscheiden, ze lopen in elkaar over. Maar ze maken je wel bewust van wat er allemaal komt kijken bij het kiezen, afnemen en duiden van toetsen.

## **IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS**

In het onderwijs spreekt men regelmatig over gevalideerde toetsen. Daarmee wordt bedoeld: toetsen die volgens de regels van de psychometrie zijn ontwikkeld. Dat geldt bijvoorbeeld voor LVS-toetsen, maar niet per se voor methodetoetsen. Maar validiteit, zo stelt Kane, omvat meer dan alleen toetstechniek. Het gaat er ook om de juiste toets op het juiste moment in te zetten.

Kane leert ons dat validiteit van een toets bij het gebruik in de praktijk ontstaat. Je kunt bijvoorbeeld een (technisch) goede toets verkeerd gebruiken: als deze niet past bij het leerdoel, dus bij wat je wilt meten, word je er in het beste geval niets wijzer van

## **BETROUWBARE TOETSEN**

Een toets moet niet alleen valide, maar ook betrouwbaar zijn. Dat is het geval als een toets bij hermeting ongeveer dezelfde resultaten oplevert. Dit is de verantwoordelijkheid van de toetsmaker. Ongeveer, want er zijn altijd toevalligheden die de prestaties van een leerling kunnen beïnvloeden, zoals vermoeidheid of achtergrondlawaai. Verder moeten diverse beoordelaars, met de vooraf vastgestelde scoresleutel, ongeveer tot eenzelfde score kunnen komen. Bij gesloten of multiplechoicevragen is dat gemakkelijker dan bij een toets met open vragen. Maar ook in het laatste geval kunnen heldere scoreafspraken de betrouwbaarheid vergroten.

en trek je in het slechtste geval verkeerde conclusies over wat een leerling wel of niet kan.

Leraren hebben dus een actieve en verantwoordelijke rol in het afnemen van toetsen. Dat werpt een ander licht op het automatisch afnemen van methode- en voortgangstoetsen. Bij elke toets zullen scholen de vraag moeten stellen: levert die op dit moment voor deze leerlingen en deze leerdoelen zinvolle informatie op?

## JOUW EIGEN KLAS

Misschien wijd je er niet al te veel gedachten aan. De halfjaarlijkse voortgangstoetsen en de methode-toetsen, ze horen gewoon bij je werk toch? Je neemt ze af, bekijkt de scores en past op basis daarvan wellicht je instructie en opdrachten aan.

Kane maakt duidelijk dat het belangrijk is om er wel over na te denken. Een toets is namelijk alleen goed en zinvol als hij door jou goed en zinvol wordt inge-

in de  
praktijk

## OEFENSTOF OP MAAT

'Lieve jongens en meisjes, we zijn bij het volgende rekenblok aangekomen, dus het is weer tijd voor een oefentoets. Wil de klassenhulp de toetsen uitdelen?'

Nienke Haacke is leraar in groep 5 en specialist hoogbegaafdheid op obs de Griptschool in Woudenberg. Haar klas met zestien leerlingen maakt na elk rekenblok zo'n formatieve toets die in omvang, moeilijkheidsgraad en look-and-feel gelijk is aan de normale methodetoets. Ze neemt deze toetsen af aan het begin van elk nieuw blok. Haar leerlingen hebben de instructies van leerdoelen dan al gehad. Na elke oefentoets vult ze een overzicht in per leerling en per getoetst leerdoel. Dit zijn steeds vier leerdoelen, zoals: deelsommen met rest- en plussommen tot 1000 met de getallenlijn.

Met de resultaten maakt Haacke een overzicht van leerlingen die behoefte hebben aan extra instructie en herhaling van de toetsdoelen. 'En dat doe ik een week voor de methodetoets opnieuw. Dan schenk ik nog een keer extra aandacht aan de toetsdoelen en bepaal ik welke leerlingen aan welke doelen en op welk niveau gaan werken.' Kinderen die de doelen al beheersen, krijgen

verrijkingswerk. Leerlingen die nog veel moeite met de basisstof hebben, ontvangen andere werkbladen waarmee ze bijvoorbeeld kleine min- en plussommen oefenen en succeservaringen opdoen. Het gebeurt vaak dat ze dan negentig procent goed hebben. 'Dan zeg ik: "Wauw, super! Morgen gaan we een stapje moeilijker." De volgende dag kijken we of we al kunnen aansluiten bij de reguliere les of dat verdere oefening nog nodig is.' Andere leerlingen deelt ze bijvoorbeeld in clusters in met verlengde instructie, het liefst met concreet materiaal en/of stappenplannen. Tijdens deze instructie laat ze leerlingen pas los als ze laten zien dat ze zelfstandig aan het werk kunnen.

Ook aan leerlingen die meer aankunnen is gedacht. 'Zij kunnen sneller door de stof of krijgen creatieve denkopgaven. Ze zijn zo opgelucht als ze niet hoeven herhalen.' Goed kunnen aansluiten bij het niveau van de leerlingen, noemt Haacke als grootste voordeel van de oefentoetsen. 'Er is geen onnodige herhaling of frustratie bij leerlingen die nog niet op het lesniveau zijn. Daarnaast is de groei tussen de oefentoets en de summatieve toets heel mooi zichtbaar, ook voor ouders.'

zet. Passen de vaardigheden die de toets meet, wel bij wat jij op dat moment wilt weten? Kane geeft je handvatten om daarover na te denken.

Het interpreteren van toetsscores is minstens zo belangrijk als het selecteren van de juiste toets op

**‘Een toets is alleen goed en zinvol als jij deze goed en zinvol inzet’**

het juiste moment. Doe dit bij voorkeur samen met collega's. Dat voorkomt dat je te snelle conclusies trekt. Jullie kunnen elkaar scherp houden: Klopt het wel? Is er wellicht nog een andere verklaring mogelijk? Zeker bij scores die anders uitvallen dan je verwachtte, is het verstandig om je dit af te vragen. Hoe vaker jullie dit samen doen, hoe vanzelfsprekender het wordt om gericht om te gaan met toetsen.

**OM IN TE LIJSTEN**

- Kies een toets die past bij jouw leerdoel.
- Denk van tevoren na over hoe je de toets gaat gebruiken.
- Vaar niet louter op kale scores, maar interpreteer deze.
- Denk actief na over verklaringen voor (onverwachte) scores.
- Houd elkaar scherp: bespreek toetsscores samen met collega's.

**LITERATUUR**

**Gebruikte wetenschappelijke bron**

**Kane, M. T. (1992).** An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*, 112(3), 527-535. Doi 10.1037/0033-2909.112.3.527.

**Verder lezen**

In dit webinar vertelt Saskia Wools (Saxion) meer over validiteit van toetsen.

[https://video.saxion.nl/playlist/dedicated/143262081/1\\_x6634s0x/1\\_t8coy2ui](https://video.saxion.nl/playlist/dedicated/143262081/1_x6634s0x/1_t8coy2ui)

In deze brochure vind je een checklist van aspecten waarop je kunt letten bij toetsen.

Maassen, N., & Den Otter, D. *Eerste hulp bij toetsen. Grip op toetskwaliteit.* Universiteit Twente/Cito.

[https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/RCEC\\_Kwaliteit\\_Toets\\_Checklist\\_2014.pdf](https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/RCEC_Kwaliteit_Toets_Checklist_2014.pdf)

Ook deze brochure biedt achtergrondinformatie over de kwaliteit van toetsen.

Universiteit Twente & Cito. *Kwaliteit van toetsen binnen handbereik. Welke kwaliteitsaspecten zijn van belang bij een goede toets?*

<https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Brochure-Kwaliteit-van-toetsen-De-ene-goede-toets-is-de-andere-niet.pdf>

Interview met Desirée Joosten-ten Brinke in *Didactief* over toetsen.

Marreveld, M. (2019). Toetsen is geen vies woord. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/toetsen-is-geen-vies-woord>

# 8. DATA HELPEN BIJ BETER ONDERWIJS

**Mandinach, E. B. (2012).**

A perfect time for data use: Using data-driven decision making to inform practice. *Educational Psychologist*, 47(2), 71-85.

## INTRODUCTIE

Als leraar heb je geleerd om je ogen en oren goed open te houden. Je kijkt naar de gezichten van leerlingen om te zien of ze de stof begrijpen, scant of iedereen nog bij de les is, luistert naar vragen en reacties van leerlingen en past je instructie aan aan wat je ziet en hoort. Zo bezien is elke leraar al een dataverwerker.

Maar datagericht werken gaat verder dan dit directe handelen en reageren in de klas. Je maakt een pas op de plaats en neemt de tijd om systematisch gegevens (data) over het leren van je leerlingen te verzamelen én te duiden, met als doel je onderwijs te verbeteren en het leren van leerlingen te stimuleren. In haar artikel legt Ellen Mandinach uit wat daarbij komt kijken. Ze is een van de grondleggers van *data-driven decision making* (letterlijk: datagericht beslissingen nemen) en van het werken met datateams op scholen.

## HET IDEE

Mandinach zag hoe de Amerikaanse overheid er steeds meer op hamerde dat scholen verantwoording moesten afleggen door data (lees: toetsscores) te verzamelen. Een tendens die ook in Nederland niet onbekend is, getuige het wettelijk voorgeschreven gebruik van leerlingvolgsystemen.

***‘Door dataverzameling kun je je onderwijs beter toesnijden op wat leerlingen nodig hebben’***

Met data verzamelen is niks mis, stelt Mandinach, maar de insteek deugt niet. In een eerder onderzoek had ze namelijk aangetoond dat scholen vaak louter toetsscores verzamelen om de inspectie of het ministerie tevreden te stellen, maar daar zelf nauwelijks iets mee doen. Dan ben je als school alleen maar veel tijd kwijt aan iets waar je onderwijs niet

beter van wordt. In haar artikel laat ze zien dat het ook anders kan. Op basis van eerder onderzoek, van haarzelf en collega's, ontwikkelde ze een model voor datagericht werken. Door systematisch gegevens te verzamelen over je leerlingen en het leren – en dat is ruimer dan louter cijfers en scores – kun je je onderwijs beter toesnijden op wat leerlingen nodig hebben. Toen ze haar artikel schreef, was al aangetoond dat datagericht werken leidt tot beter onderwijs en uiteindelijk ook betere leerprestaties. Sindsdien is daar alleen nog maar meer bewijs voor geleverd, ook in Nederlandse scholen (onder meer het effectonderzoek naar Focus, Streef en datateams, zie bij Verder lezen).

## DE INZICHTEN

### **Van data naar kennis**

Data zelf zijn nietszeggend. Ze krijgen pas betekenis binnen een context en door ze te interpreteren. Mandinach onderscheidt in haar model voor datagericht werken daarom data, informatie en kennis. Om van nietszeggende data tot bruikbare kennis te komen, doorloop je een aantal stappen.

### **Data**

Je verzamelt en ordent data. Dit zijn niet alleen cijfers en scores, maar ook bijvoorbeeld observaties in de klas (door jou of een collega), gesprekken met leerlingen, enquêtes onder ouders, gegevens over het welbevinden van leerlingen, hun achtergronden, enzovoort (zie ook kader op pagina 55).

Welke data je verzamelt, is afhankelijk van je vraag of het doel. Als je bijvoorbeeld de rekenprestaties wilt verbeteren, moet je andere informatie verzamelen dan als je wilt weten waarom er voortdurend ruzie op het schoolplein is. Je startpunt is dus altijd een helder doel of heldere vraagstelling. Hoe specifiek je die formuleert, hoe gericht je data kunt

verzamelen. Het voorkomt ook dat je verdrinkt in alle data die er zijn.

Vul niet bij voorbaat het antwoord of de oorzaak al in, stel je juist open voor de data. Niet zelden zitten dingen anders in elkaar dan je denkt. In het voorbeeld van de rekenprestaties: kijk niet alleen naar scores, maar praat bijvoorbeeld ook met leerlingen over waar ze moeite mee hebben, of bekijk de methode kritisch.

### **Informatie**

Vervolgens ga je deze data analyseren en samenvatten. Je zoekt bijvoorbeeld naar trends of rode draden of kijkt of je groepjes leerlingen kunt onderscheiden. Je maakt dus chocola van de berg aan gegevens. Dit doe je zo systematisch mogelijk. Pas ook nu op

voor te snelle conclusies én voor alleen kijken naar die data die bevestigen wat je al dacht ('zie je wel, de methode deugt gewoon niet'). Het helpt daarom om dit samen met een of meer collega's te doen.

### **Kennis**

Je analyse leidt tot conclusies over het probleem en de precieze oorzaken daarvan. Op basis daarvan kun je besluiten welke maatregelen je gaat nemen, bijvoorbeeld je instructie aanpassen, meer tijd inruimen voor rekenen of meer formatief toetsen.

Dit is een cyclisch proces: soms zul je weer een stapje terug moeten doen, bijvoorbeeld extra data verzamelen, omdat het plaatje nog onduidelijk is. Bovendien blijf je de vinger aan de pols houden: om te weten of een maatregel iets uithaalt, moet je opnieuw data verzamelen.

## **BREDE BLIK OP LEERLINGEN**

Binnen datagericht werken is de laatste jaren veel aandacht voor *culturally responsive data use*. Dit betekent dat je oog hebt voor de (culturele) achtergronden van je leerlingen en ook daarover data verzamelt. Zo krijg je een brede blik op leerlingen: je ziet niet alleen wat ze (nog) niet kunnen, maar vooral wat ze wél kunnen en wat ze aan waardevolle bagage en interesses meebrengen. Dat is dus een positievere insteek en gaat gepaard met hoge verwachtingen van alle leerlingen. Het betekent ook dat je bij het analyseren en interpreteren bewust nadenkt over mogelijke vooroordelen of vooringenomenheid (zie ook hoofdstuk 17, 'Schap kansen voor alle leerlingen'). Op deze manier werk je niet alleen aan betere prestaties, maar ook aan het welbevinden van en gelijke kansen voor alle leerlingen.

## **Randvoorwaarden**

Datagericht werken kost tijd en die tijd moet je er als school ook voor vrij willen maken, stelt Mandinach. Het helpt als de school een heldere visie heeft op datagebruik en die ook verankert in haar schoolplan. Bijvoorbeeld dat het team alleen belangrijke beslissingen neemt na zorgvuldige analyse van data of dat elke leraar die tegen een onderwijsprobleem aanloopt, data benut om tot een goede oplossing te komen.

Wat ook helpt is als iemand op school de kartrekker is voor datagericht werken, bijvoorbeeld de schoolleider of een ervaren leraar. En ten slotte is professionalisering belangrijk: hoe verzamel je op een goede manier data, hoe houd je interviews met leerlingen of ouders en hoe lees en weeg je data?

Het vraagt om wat Mandinach datageletterdheid noemt: het kunnen vertalen van een berg data naar concrete acties die tegemoetkomen aan wat leerlingen nodig hebben.

## IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

De schets die Mandinach geeft van het Amerikaanse onderwijsbeleid doet denken aan dat van Nederland. In ons land is onderwijsverbetering weliswaar ook een doel, maar de nadruk op cijfers en scores bij de verantwoording aan de overheid maakt de insteek daarvan nogal smal. Sinds 2013 is een LVS wettelijk verplicht voor alle basisscholen. Maar door een LVS voor te schrijven, wordt het onderwijs niet beter en dat blijkt in de praktijk ook. Leraren en

scholen gebruiken de data uit het LVS doorgaans niet om hun onderwijs of instructie aan te passen (behalve dan het indelen in niveaugroepen). Het

***‘Data krijgen pas betekenis  
binnen een context  
en door ze te interpreteren’***

onderzoek van Mandinach maakt duidelijk waarom dat zo is: pas een brede waaier aan gegevens geeft

in de  
praktijk

## KIJKEN NAAR POTENTIE

‘Enkele jaren geleden hebben we onze visie herijkt. We werken meer gericht op het kind dan op de toets. Dat betekent dat we niet alleen de toetsresultaten, maar vooral de groei en ontwikkeling van onze leerlingen meenemen in de beoordeling en het (voorlopig) schooladvies in groep 7 en 8.’

Aan het woord is Nona Verkoijen, ib’er op IKC De Geluksvogel in Maastricht. De school met 150 leerlingen staat in Limmel, een wijk met veel gezinnen met een lagere sociaal-economische status en/of een migratieachtergrond. Veel leerlingen hebben een indicatie voor voor- en vroegschoolse educatie vanwege armoede en/of een spraak-/taalachterstand.

In de groepen 1 en 2 gebruiken Verkoijen en de leraren de methodiek *Speelplezier* om de leerlingen in hun ontwikkeling te volgen via begeleide activiteiten. ‘We observeren ze in spel of binnen specifieke onderdelen op de leerlijnen en kijken of een leerling zich ontwikkelt volgens de lijn der verwachting. Waar nodig passen we het niveau van ons aanbod aan. In de hogere groepen werken we onder andere met *Snappet*. Het adaptieve

karakter van *Snappet* maakt dat we de lesstof op niveau kunnen aanbieden en leerlingen toch voldoende uitdagen.’

Leraren geven leerlingen gericht feedback aan de hand van het *Snappet*-dashboard. Dat geeft vlot inzicht in de fouten die leerlingen maken en maakt zichtbaar wanneer een leerling bij een onderdeel binnen de leerlijn vastloopt. Zo wordt snel duidelijk welke leerlingen de leerstof al beheersen en dus verder kunnen, legt Verkoijen uit.

In uitgebreide driehoeksgesprekken, drie keer per jaar, ontdekken leraar, kind en ouder(s) hoe- ver een leerling individueel en samen ‘vliegen’ kan. Met andere woorden: wat zijn volgende leerdoelen, sociaal-emotioneel en cognitief? ‘Er worden persoonlijke doelen opgesteld, zoals: ik kom voor mezelf op. En de ontwikkeling op cognitief gebied bespreken we aan de hand van alle verzamelde data, zoals toetsresultaten, dagelijkse observaties in logboeken en het LVS, en de bevindingen vanuit kindgesprekken. Op basis van al deze (toets)data hopen we kinderen het hoogst mogelijke (tussentijdse) advies te geven, dat bovendien realistisch en kansrijk is.’

inzicht in waar zaken misgaan en beter kunnen. Denk aan gesprekken met leerlingen of ouders, een kritische analyse van lesmateriaal, lessen van collega's observeren, enzovoort. Lage scores kunnen wel een signaal zijn, maar daarna begint de cyclus van dataverzameling pas.

Alle data en signalen serieus nemen vraagt om tijd, samenwerking en professionalisering.

En ten slotte: bij opbrengstgericht werken ligt de nadruk wellicht te eenzijdig op hoge prestaties, terwijl goed onderwijs ook draait om het welbevinden van leerlingen en gelijke kansen. Ook daaraan kan datagericht werken bijdragen, door oog te krijgen voor bijvoorbeeld achtergronden, talenten en interesses van leerlingen, waar je in je onderwijs dan bij aan kunt sluiten.

## **JOUW EIGEN KLAS**

Datagericht werken begint met een doel of vraag. Dat kan op schoolniveau zijn (bijvoorbeeld: hoe kunnen we onze leesprestaties omhoog krijgen), maar ook alleen jouw klas betreffen (waarom scoren zoveel leerlingen opeens slecht op de voortgangstoets voor rekenen).

Bij voorkeur ga je hiermee samen met collega's aan de slag, juist omdat het samen bespreken van doelen en data belangrijk is. Het voorkomt dat je te snelle conclusies trekt. Misschien denken jullie dat die slechte leesprestaties komen omdat jouw leerlingen nou eenmaal niet van lezen houden, maar blijkt de schoolbibliotheek aan actualisering toe. Daar kom je alleen achter door de tijd te nemen om gegevens te verzamelen en onder de loep te nemen. En ja, dat kost inderdaad tijd en wellicht ook professionalisering. Maar het levert jou, je team én je leerlingen wel veel op.

De kracht van het gebruiken van data zit in de combinatie van data en de kennis en ervaring van jou en je team. Door samen met je collega's even uit

de dagelijkse routine te stappen, kun je tot verrassende inzichten komen die jouw onderwijs rijker en beter maken.

### **OM IN TE LIJSTEN**

- Met louter data verzamelen 'omdat het moet' doe je de school tekort.
- Formuleer een duidelijke vraag of een duidelijk doel en begin dan pas data te verzamelen.
- Data zijn nietszeggend, ze krijgen pas betekenis als je ze gaat duiden.
- Gebruik en interpreteer data zoveel mogelijk samen met je collega's.
- Pas op voor te snelle conclusies: vaak zitten dingen anders in elkaar dan je dacht.



## LITERATUUR

### Gebruikte wetenschappelijke bron

**Mandinach, E. B. (2012).** A perfect time for data use: Using data-driven decision making to inform practice. *Educational Psychologist*, 47(2), 71-85. Doi 10.1080/00461520.2012.667064.

### Verder lezen

In dit *Didactief*-webinar legt Kim Schildkamp uit hoe je effectief data kunt gebruiken binnen jouw school. <https://didactiefonline.nl/video/webinar-effectief-datagebruik>

Deze projectwebsite van de Universiteit Twente geeft achtergrondinformatie over werken met dateams. <https://www.utwente.nl/nl/bms/elan/datateams/>

Dit artikel biedt inzicht in de aanpak met dateams, zoals ontwikkeld door de Universiteit Twente. Meerdink, M., Smit, M., & Leusink, H. (2014). De juiste koers. *Didactief* 6 (juni). <https://didactiefonline.nl/artikel/de-juiste-koers>

In dit artikel lees je hoe scholen met dateams hun onderwijs kunnen verbeteren. Gelderblom, G. (2018). Verbeter je instructie: gebruik data. *Didactief* 5 (mei). <https://didactiefonline.nl/artikel/verbeter-je-instructie-gebruik-data>

Hier vind je een samenvatting van de oratie van hoogleraar Adrie Visscher, met aanbevelingen over hoe je opbrengstgericht kunt werken. Redactie *Didactief* (2016). (On)zin van opbrengstgericht(er) werken. *Didactiefonline.nl*. <https://didactiefonline.nl/artikel/onzin-van-opbrengstgericht-er-werken>

Dit artikel vat de bevindingen van het Focus-onderzoek samen. Ros, B. (2018). Kort & Goed: datagebruik door leraren. *Didactief* 1/2 (januari-februari). <https://didactiefonline.nl/artikel/kort-goed-datagebruik-door-leraren>

Dit rapport beschrijft de effecten van het project Streef, een manier om datagericht te werken. Doolaard, S. (2013). Effecten van het trainings- en begeleidingstraject 'Streef: Gebruik maken van opbrengsten'. GION/RUG. <https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/Effectentraining.pdf>

Hoe kun je met jouw school opbrengstgericht werken? Dit artikel geeft tips.

Hoogenkamp, M. (2010). Voorbij de data-angst. *Didactief* 10 (december).

<https://didactiefonline.nl/artikel/voorbij-de-data-angst>

In het hoofdstuk 'Pedagogiek van de wereld' uit *Werk maken van gelijke kansen* kun je lezen hoe je in je onderwijs kunt aansluiten bij de culturele achtergronden van leerlingen. Je kunt dit boek gratis downloaden van [Werkmakenvangelijkekansen.nl](https://werkmakenvangelijkekansen.nl). Van den Bergh, L., Denessen, E., & Volman, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen*. Didactief/Ten Brink Uitgevers.

<https://werkmakenvangelijkekansen.nl>

# 9. BASISPRINCIPES VOOR TOETSBELEID

**McMillan, J. H. (2000).**

Fundamental assessment principles for teachers and school administrators.  
*Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol. 7, Article 8.

## INTRODUCTIE

Om in een auto te kunnen rijden, hoef je niet te weten hoe de motoraandrijving precies werkt of van welk materiaal de banden gemaakt zijn. Maar je komt niet ver als je niet weet waar de rem zit, hoe de koppeling werkt en hoe je kunt zien wanneer je de olie moet ververset. En een reisbestemming weten is ook handig.

Zo ongeveer is het met het gebruik van toetsen ook. Je hoeft heus geen expert in toetstechniek (psychometrie) te zijn, maar je moet wel weten waar je naartoe wilt en hoe je vooruitkomt. In zijn artikel zet James McMillan enkele basisprincipes op een rijtje die je zou moeten kennen. Daarmee levert hij een heldere basis voor het onderwijs- en toetsbeleid van scholen.

## HET IDEE

McMillan zag in zijn land, de VS, dat de overheid steeds meer hamert op het gebruik van gestandaardiseerde toetsen. Hij is de laatste om het belang te ontkennen van deugdelijk evalueren wat leerlingen wel en niet kunnen en eenzelfde meetlat voor iedereen. Maar hij signaleert ook dat er zelden bij verteld wordt hoe je dat als leraar op een goede manier doet. En ja, de VS heeft professionele toetsstandaarden voor leraren vastgesteld, maar de meeste leraren hebben daar geen weet van, zag hij. Bovendien besteden Amerikaanse lerarenopleidingen nauwelijks aandacht aan wat er allemaal komt kijken bij toetsing en beoordeling.

In Nederland is de situatie niet veel beter, eerder slechter. Want toetsstandaarden voor leraren kennen we niet. Vaak is de redenering: de school neemt gestandaardiseerde toetsen af en heeft er dan verder geen omkijken meer naar. Maar dat klopt niet, want een toets is pas echt goed als je hem goed inzet en gebruikt (zie ook hoofdstuk 7, 'Weet wat je toetst'). Daarom heeft McMillan het op zich genomen om de

standaarden plus eerder onderzoek rondom toetsing te vertalen naar enkele handzame principes om als school te komen tot een zorgvuldig toetsbeleid.

## DE INZICHTEN

Een paar principes van McMillan hebben te maken met de toets zelf en de eisen die daarvoor gelden (zie kader hieronder). Maar de meeste gaan over de keuzes die je als school maakt.

### 1. *Professioneel oordeel*

Dit uitgangspunt vormt het fundament voor alle andere: handel professioneel. Het beoordelen van leerlingen is nooit honderd procent objectief, hoe gestandaardiseerd een toets ook is. Of je nu zelf een toets maakt, een bestaande toets afneemt of scores

## EEN EERLIJKE TOETS

Bekende eisen voor toetsen zijn validiteit en betrouwbaarheid (zie ook hoofdstuk 7, 'Weet wat je toetst'). Maar een toets moet ook eerlijk zijn. Dat betekent dat er in de vraagstelling geen vooroordelen en stereotypen mogen zitten. En dat sommige leerlingen bij vragen niet in het voordeel mogen zijn. Een heel talige rekentoets is bijvoorbeeld voor leerlingen die het Nederlands minder machtig zijn moeilijker te maken dan voor leerlingen die sterk zijn in taal. Dat is als individuele leraar of school lastig aan te pakken – die rekentoets heb je maar af te nemen – maar wel goed om je van bewust te zijn.

Ook bij de toetsafname is eerlijkheid vooraf belangrijk: leerlingen moeten de leerdoelen kennen en weten waarop ze beoordeeld worden en wat de normen zijn.

interpreteert, je bent altijd bezig met het nemen van beslissingen. Hoe meer je je daarvan bewust bent, hoe zorgvuldiger je beoordeling wordt. De andere principes helpen daarbij.

## **2. Meten is nog geen weten**

Er is een verschil tussen meten en evalueren. Pas door meetgegevens te interpreteren, kom je iets te weten over jouw leerlingen. Voorwaarde voor goed interpreteren is dat je de statistische taal begrijpt, dat

### ***'Leerlingen beoordelen is nooit honderd procent objectief'***

je bijvoorbeeld weet wat wordt bedoeld met percentiel, standaardscore en normering. Je moet dus de betekenis van scores kunnen lezen en analyseren. Louter meten kan bovendien een schijnzekerheid bieden en leiden tot te snelle of makkelijke conclusies ('zie je wel, ze gooien er met de pet naar'). Ook daarom is het belangrijk om te achterhalen waar scores vandaan komen (zie ook hoofdstuk 7, 'Weet wat je toetst').

## **3. Bewust kiezen**

Bij toetsing en beoordeling kunnen leraren aanlopen tegen spanningen en dilemma's. Zo kan er een verschil zijn tussen wat jij zelf belangrijk vindt en wat anderen (zoals de overheid of de inspectie) vragen of eisen. Ook binnen een school kunnen er verschillende opvattingen zijn over het hoe en waarom van toetsen. Kiezen jullie voor vooral formatief of summatief toetsen? Willen jullie schriftelijke toetsen en rapporten gebruiken of liever alternatieve manieren van beoordeling, zoals een portfolio (zie hoofdstuk 15, 'Portfolio brengt groei in beeld')? Het toetsbeleid staat niet los van jullie onderwijsvisie en de eisen van derden, zoals de overheid. Door binnen het team te

bespreken hoe jullie gezamenlijk tegen (het doel van) toetsen en de plaats daarvan in jullie onderwijs aankijken, kunnen jullie betere en weloverwogen beslissingen nemen over waarom, wanneer en hoe te toetsen.

## **4. Invloed op leerlingen**

Je moet je er ook bewust van zijn dat de beoordelingsvorm invloed heeft op de motivatie en het leren van leerlingen. Telkens weer vragen moeten beantwoorden bij methodeteksten, motiveert minder dan aan de slag gaan met teksten binnen een thema. Ook stuurt de soort toets in belangrijke mate hoe leerlingen gaan leren. Voor een multiple-choice toets leren ze anders dan als ze weten dat ze open vragen krijgen. Welk leren wil jij stimuleren bij jouw leerlingen en doet de toets dat? Dat zijn vragen waar je bij stil moet staan. Ook de gevolgen van een toets tellen mee: een toets waar veel van afhangt (*high stakes*) kan stress veroorzaken, met in Nederland de eindtoets als bekend voorbeeld. Veel (nadruk op) *high stakes*, vaak bedoeld om leerprestaties te verhogen, kunnen daardoor averechts uitwerken (zie ook hoofdstuk 20, 'Vermijd *teaching to the test*').

## **5. Wisselwerking met instructie**

Toetsing en beoordeling kun je niet los zien van instructie. Toetsscores geven je immers informatie over wat leerlingen nog niet kunnen, dan wel wat er beter kan in jouw instructie. En daar kun je je instructie dan weer op aanpassen. De toetsscores zijn altijd een afspiegeling van het voorafgaande onderwijs- en leerproces.

## **6. Mix van instrumenten**

Om een goed beeld van leerlingen te krijgen kun je niet over één nacht ijs gaan. Zoals toetsexperts stellen: om belangrijke beslissingen over leerlingen

te nemen, heb je niet genoeg aan één toetsscore of één toetsvorm op één moment. Bij voorkeur benut je een mix van beoordelingsinstrumenten. Dat betekent ook dat je weet welk instrument wat kan (zie ook hoofdstuk 4, 'Ben jij toetswijs?').

### **7. Efficiënt en redelijk**

Toetsing is mooi en er kan van alles, maar het moet natuurlijk wel behapbaar en betaalbaar blijven voor de school. Maak in je onderwijs- en toetsbeleid dus scherpe en weloverwogen keuzes in wat je wel en niet doet.

### **8. Wijs met technologie**

Niet alles wat digitaal mogelijk is, is per se nodig of beter. Ook hier geldt weer: stel je op de hoogte van wat digitale technieken als adaptief toetsen, computersimulaties of itembanken vermogen en hoe betrouwbaar ze zijn. En maak vervolgens gefundeerde keuzes (zie ook hoofdstuk 16, 'Een checklist voor digitaal toetsen').

## **IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS**

Het codewoord in McMillans artikel is weloverwogen. Net zoals scholen nadenken over lesmethoden en

in de  
praktijk

## **OP NAAR EEN NIEUWE TOETSVISIE**

Niet meer summatief toetsen en toetsen niet meer voor ieder kind op hetzelfde moment én met dezelfde inhoud afnemen. Dat is het ideaal van basisschool Hertogin Johanna V in Oss. Sinds de school als partnerschool meedenkt met Cito over het *LVS Leerling in beeld*, houdt ze ook het eigen toetsbeleid kritisch tegen het licht. Directeur Sietze Jansen en ib'er Lieke van Nistelrooij: 'De eerste vraag die we onszelf twee jaar geleden stelden, is: waarom toetsen we eigenlijk? De argumenten waren: 1. Het is een mooi reflectiemoment om je leerplannen en leerdoelen te evalueren; een toets geeft inderdaad houvast. 2. Als bevestiging: klopt mijn beeld van de leerling? 3. Om het bestuur inzicht te geven in de opbrengsten en 4. Omdat ouders erom vragen: wat laat mijn kind zien in een onafhankelijke meting?'

Als je het Van Nistelrooij en Jansen vraagt, gaat de school naar een andere manier van toetsen én met een ander doel. Ze willen af van de summatieve functie, dus het beoordelen van leerlingen met een cijfer of score. 'We gebruiken

een toets liever formatief: als een signaal waar de leerling in zijn ontwikkeling staat.' Dan kun je met leerlingen en hun ouders leerdoelen stellen in driehoeksgesprekken en een moment afspreken om het geleerde te toetsen. 'De toets kan dan informatie geven die kan leiden tot verandering in het kindgerichte onderwijsaanbod.'

Het toetsideaal is nog niet bereikt, maar de school is goed op weg: leraren toetsen de voorkennis, zodat ze gerichte keuzes kunnen maken in wat ze aanbieden. Zo neemt de leraar bijvoorbeeld de bloktoets af van rekenen voordat de groep start met les 1. Ook maken ze leerdoelen visueel, leggen ze uit waarom leerdoelen halen belangrijk is en evalueren ze aan het einde de les: hebben we de leerdoelen behaald?

'Formatief toetsen kun je niet van de ene op de andere dag implementeren, het kost tijd', weet Jansen. 'Het vraagt van leraren een andere mindset en vaardigheden. Je moet toetsen namelijk actiever gebruiken als informatiebron voor wat leerlingen nodig hebben.'

pedagogisch-didactische uitgangspunten, zouden ze ook stil moeten staan bij toetsing en beoordeling en hoe die het leren kunnen bevorderen. Dat is, aldus McMillan, de professionele taak van elk schoolteam. Hij reikt enkele handzame principes aan op basis waarvan je als school een toetsvisie en -beleid kunt ontwikkelen. Kort samengevat komen die hierop neer: laat je niet gek maken door anderen (toets- en methodemakers en digitale aanbieders), maar verdiep je zelf in wat er echt moet van overheid en inspectie en bepaal daarnaast wat past bij jullie school en bij hoe jullie het leren bij leerlingen willen stimuleren.

***‘De manier waarop je toetsing inzet, kan je onderwijs maken of breken’***

Zorg dat minstens een paar teamleden, maar liefst elke leraar, van de hoed en de rand weten als het gaat om het analyseren en interpreteren van toetsen, manieren van toetsen en wanneer je wat het best kunt inzetten.

Veel leraren blijken dat lastig te vinden. Investeer daarom in professionalisering op dit punt. Want zoals McMillan zegt: alleen meten is nog geen weten. En juist dit weten kan de instructie en daarmee het leerproces van leerlingen verbeteren. Zo raken toetsing en beoordeling ingebed in een groter geheel.

**JOUW EIGEN KLAS**

Nadenken over toetsing en beoordeling is belangrijk. Maar het is bij voorkeur iets wat je niet in je eentje doet, maar samen met je collega's. In het beste geval heeft jouw school al een visie op toetsen, passend bij jullie visie op leren, vastgelegd in een toetsbeleid. Dat biedt jou een duidelijk kader voor het werken in de klas. In zo'n toetsbeleid leg je bijvoorbeeld vast van welke toetsinstrumenten jullie gebruikmaken

en hoe vaak, of je werkt met rapportcijfers of andere manieren van evaluatie, en hoe jullie evaluaties van leerlingprestaties benutten om instructie en onderwijs aan te passen en te verbeteren.

Als het toetsbeleid toe is aan een update, dan bieden de principes van McMillan jou en je collega's handvatten om samen na te denken over hoe jullie op school willen omgaan met toetsen en beoordeling. Kaart het eens aan in een teamoverleg of bij je directeur. Daar heb je veel bij te winnen. Veel leraren beschouwen toetsen als een noodzakelijk kwaad, iets wat hun van buitenaf opgelegd wordt en dat weinig met hun 'echte werk' te maken heeft. Besef dan dat de manier waarop jullie toetsing inzetten jouw onderwijs kan maken of breken. Toetsing stuurt namelijk het leren! Neem zelf het heft in handen en denk samen na hoe je toetsing en beoordeling (wel) zinvol kunt inzetten.

**OM IN TE LIJSTEN**

- Laat je niet gek maken, ontwikkel als school je eigen toetsvisie, aansluitend bij je visie op leren.
- Denk na over de invloed van de toetsvorm op de motivatie en het leren van leerlingen.
- Neem tijd voor het goed interpreteren van toetsscores.
- Benut toetsscores om je instructie beter en gericht te maken.

## LITERATUUR

### Gebruikte wetenschappelijke bron

**McMillan, J. H. (2000).** Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol. 7, Article 8. Doi 10.7275/5kc4-jy05.

### Verder lezen

In dit rapport legt de Onderwijsraad uit waarom kennis van toetsing en een toetsbeleid belangrijk zijn.

Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer*.

<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/12/13/toets-wijzer>

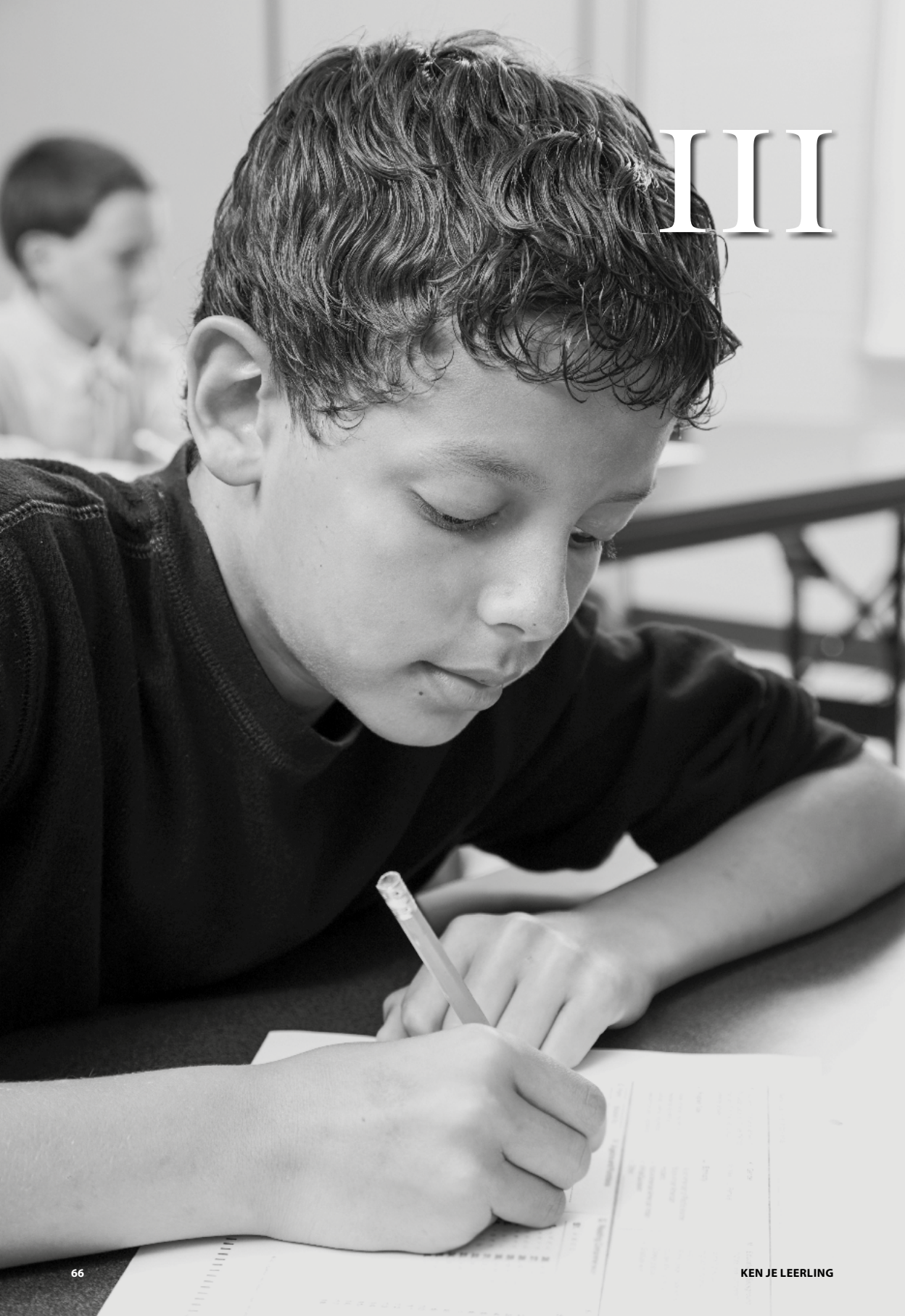
Het Kennisplein van Cito bevat veel tips voor leraren over alles wat met toetsen te maken heeft.

<https://www.cito.nl/kennis-en-innovatie/kennisplein/>





# III



# TOETSEN IN DE PRAKTIJK

Na de fundamenten en het toetsbeleid biedt dit deel ruim baan aan de praktijk van toetsen. Dat begint al in de kleuterklas. Niet met schoolse toetsen, wel met gericht observeren. Want ook kleuters moet je kennen om hun een soepele start in groep 3 te geven.

Verder passeren in dit deel diverse concrete toetsvormen de revue, zoals rubrics, peerfeedback, zelfevaluatie en portfolio. We beschrijven in welke gevallen deze vormen goede diensten bewijzen en waar je bij het gebruik ervan aan moet denken. Ook de voor- en nadelen van digitaal toetsen komen aan bod.

Ten slotte staan we stil bij het geven van feedback. Dankzij toetsing kom je veel te weten over leerlingen en die kennis kun je teruggeven. Je kunt lezen hoe je feedback geeft die het leren stimuleert.

# 10. KLEUTERS IN HET VIZIER

**Kim, J. & Suen, H. K. (2003).**

Predicting children's academic achievement from early assessment scores: a validity generalization study. *Early Childhood Research Quarterly* 18(4), 547-566.

## INTRODUCTIE

Kleuters bereiden zich al spelend voor op het 'echte leren' vanaf groep 3. Ze ontwikkelen bijvoorbeeld vaardigheden die de basis vormen voor taal en rekenen. Daarom is het zo belangrijk om de vinger aan de pols te houden: hoe eerder je in het vizier hebt dat kleuters achterblijven in hun ontwikkeling, hoe sneller je kunt ingrijpen en latere leerachterstanden voorkomen.

Hoofddoel van het observeren van kleuters is dan ook voorspellen of leerlingen later in de problemen zullen komen of niet. Maar hoe goed zijn observatie-instrumenten eigenlijk? In hun artikel maken Juhu Kim en Hoi Suen duidelijk welke instrumenten wel of geen voorspellende kracht hebben, dus welke bruikbaar zijn en welke je beter links kunt laten liggen.

## HET IDEE

Beoordeling in de kleuterklas is zelden summatief (gericht op cijfers geven en beoordeling van het leren). Het doel is juist om informatie te verzamelen over waar kleuters staan in hun ontwikkeling. Herkennen ze bijvoorbeeld alle afzonderlijke klanken? En hebben ze enig idee van hoeveelheden? Dergelijke vaardigheden zijn onmisbaar om in groep 3 met succes te leren lezen en rekenen (zie ook kader hiernaast).

Je kunt hun ontwikkeling op diverse manieren monitoren: meer informeel, zoals notities maken van eigen observaties of een portfolio (laten) bijhouden, en meer formeel, met het afnemen van (gestandaardiseerde) observatie-instrumenten. Over deze formele toetsen gaat het onderzoek van Kim en Suen. Deze toetsen zijn zo ontwikkeld dat de score iets vertelt over hoe goed of slecht een leerling later zal presteren, dus of de basis wel of niet op orde is. De onderzoekers wilden weten of de toetsen inderdaad voorspellende kracht hebben. Want ze zagen dat uitkomsten over die voorspellende waarde nogal

wisselden per situatie. Ze wilden daarover voor eens en altijd uitsluitel geven. Leraren moeten er immers wel op kunnen vertrouwen dat een toets zijn werk goed doet.

Daarom hebben ze de statistieken van in totaal 44 studies naar kleutertoetsen geanalyseerd. Het ging daarbij om een grote diversiteit: intelligentietoetsen, toetsen voor taal, rekenen, sociaal-emotionele ontwikkeling, et cetera.

## DE INZICHTEN

Er bleken grote variaties te zijn in de voorspellende kracht. Eén mogelijke verklaring konden Kim en

### ONTLUIKEND LEZEN EN REKENEN

Kleuters ontwikkelen vaardigheden die hen helpen bij het latere taal- en rekenonderwijs. Dit zijn enkele vaardigheden die kleuters eind groep 2 onder de knie moeten hebben:

#### Taal

- klanken onderscheiden
- gesproken woorden en lettergrepen onderscheiden
- rijmen
- het fenomeen geschreven taal begrijpen
- verhaalbegrip (bij voorlezen)
- (sommige) lettersymbolen herkennen

#### Rekenen

- ruimtelijke woorden als boven, onder, voor, kant, rond en vierkant begrijpen
- gevoel voor hoeveelheden: meer-minder, groter-kleiner, langer-korter
- tot tien kunnen tellen
- (sommige) getalsymbolen herkennen

Suen al snel naar de prullenbak verwijzen: de variaties hadden niets te maken met statistische oneffenheden, want die konden ze eenvoudig wegpoetsen. Maar daarna bleven de verschillen bestaan. En dus analyseerden de onderzoekers welke situatie of soort bepaalt of een toets wel of geen betrouwbare voorspellingen doet. Dit zijn hun conclusies:

- Toetsen gericht op taalvaardigheid (ontluikende geletterdheid) zijn over het algemeen stabiel en dus betrouwbaar.
- Dat geldt ook voor algemene cognitieve toetsen of toetsen voor *readiness* (rijpheid).
- De scores van intelligentietoetsen voor kleuters daarentegen schommelen te veel: ze zijn contextgevoelig en daardoor is hun voorspellende kracht minder betrouwbaar.
- Hetzelfde geldt voor toetsen die niet-cognitieve zaken meten, zoals motoriek en sociale ontwikkeling.
- Ook de soort toets maakt uit: ratings door leraren en/of ouders van toetsantwoorden van leerlingen voorspellen beter dan scores uit meerkeuzetoetsen.

Kim en Suen noemen de laatste conclusie het meest opzienbarend: het betekent dat subjectieve inschattingen van nabije volwassenen betrouwbaarder zijn dan objectieve meerkeuzevragen.

Hun aanbeveling aan scholen is: staar je niet blind op instrument A of B, maar kijk vooral naar je eigen school: Wat is je leerlingpopulatie en welke behoeften of risico's zijn er? Wat is de focus in jullie lesprogramma? En voor welke informatie heb je de toets nodig? Monitoring, willen Kim en Suen maar zeggen, omvat meer dan een toets.

## IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Hoewel het onderzoek van Kim en Suen behoorlijk technisch-statistisch van aard is, heeft het een belangrijke boodschap voor scholen: het relateert de (voorspellende) waarde van formele kleutertoetsen. Die waarde is namelijk niet rotsvast en kan per situatie verschillen. De onderzoekers werken het niet expliciet uit, maar stippen wel aan dat een en dezelfde toets bij diverse leerlingpopulaties divers kan uitpakken. Onderzoekers na hen hebben er bovendien op gewezen dat veel toetsen niet berekend zijn op de grillige, vaak sprongsgewijze ontwikkeling van kleuters. Ze zijn te veel een momentopname en dat kan de voorspellende waarde vertroebelen. Mogelijk is dat de reden dat inschattingen van volwassenen die een kleuter kennen, beter hun ontwikkeling in kaart brengen.

### ***'Toetsen zijn niet berekend op de grillige ontwikkeling van kleuters'***

Dat intelligentietoetsen bij kleuters weinig zin hebben, is ook door later onderzoek bevestigd: het is bij kleuters nog te vroeg om een uitspraak te doen over (hoog)begaafdheid.

In Nederland is er de afgelopen jaren veel commotie geweest over de kleutertoets. Deze zou te veel fungeren als afrekenmoment en kleuters al te zeer drillen in een schools regime. 'Kleuters zijn geen schoolkinderen', heette het in de Tweede Kamer. Hoewel de inspectie er lange tijd bij scholen op aandrong dat ze een kleutertoets zouden afnemen, is deze toets nooit wettelijk verplicht geweest. Sterker, inmiddels is het verboden om gedurende de kleuterperiode formele toetsen af te nemen. Wel zijn scholen verplicht de ontwikkeling van kleuters bij te houden. Doel daarvan is het tijdig signaleren van achterstanden in de ontwikkeling en waar nodig kinderen bijspijkeren

met extra aandacht en spel oefeningen. Hiervoor kun je observatie-instrumenten inzetten. Maar, zo stellen ook Kim en Suen, dit zijn hulpmiddelen, zie ze vooral niet als heilig en absoluut.

## JOUW EIGEN KLAS

In de kleuterklas ontdekken kinderen op allerlei manieren de wereld om hen heen. Dat gebeurt vaak op een speelse manier, waarbij jij als leraar hun van alles aanreikt: prentenboeken, gedichten, getallenlijnen, blokken, puzzels, potloden en papier, enzovoort. Al doende ontwikkelen ze kennis en vaar-

digheden waar ze een schoolloopbaan lang profijt van hebben. Het is belangrijk om die vaardigheden goed te monitoren, zodat je bij achterstanden tijdig in kunt grijpen.

Sommige van die vaardigheden herken je als leraar tijdens het lesgeven al. Of kleuters zich kunnen concentreren op een taak of kunnen luisteren, zie je snel genoeg. Voor het in beeld krijgen van andere vaardigheden is er, naast die alledaagse observaties, vaak meer nodig. Om bijvoorbeeld te weten of jouw leerlingen ruimtelijke begrippen als voor, achter, boven en onder begrijpen, moet je gerichte oefenin-

in de  
praktijk

## GERICHT OBSERVEREN

In groep 1/2 op Kindcentrum Amby in Maastricht zitten vier kleuters aan een tafel, met voor zich een wasknijper en een knijpkaart met de cijfers 1 tot en met 12. Op de achterkant staat het aantal gevisualiseerd. Juf Dayelle Jongen steekt tien vingers in de lucht en vraagt: hoeveel vingers steek ik op? Het is een van de manieren die ze toepast om te weten hoe het staat met voorbereidende vaardigheden voor lezen en rekenen. 'Ik begin met dagroutines, zoals het tellen van de aanwezige kinderen, de jongens, de meisjes, en hoeveel kinderen ziek zijn.'

Omdat 23 leerlingen tegelijk observeren en een passend aanbod geven geen doen is, kiest ze vaak voor rekenlessen in kleine kring of circuitvorm. Elke dag selecteert ze een aantal leerlingen om gericht te observeren. 'Ik kijk dan hoe een leerling zich ontwikkelt. Kinderen die niet op mijn lijstje staan en toch iets opvallends laten zien, noteer ik ook.'

Bij voorbereidende leesvaardigheden gaat het vooral over klankbewustzijn. 'We rijmen, spelen

taalspelletjes, bieden klanken en letters aan, hangen lettersymbolen op. Alles gaat zoveel mogelijk spelenderwijs. Ook bij het buitenspelen en in de gymzaal doen zich spelenderwijs reken- en lees-situaties voor; als leraar moet je die herkennen om gericht te kunnen observeren in het spel. Als ik iets zie dat ik nog niet eerder zag van dit kind, schrijf ik het op.'

Opvallende waarnemingen en 'mijlpalen' registreert Jongen in het leerlingstelsel KIJK! en het leerlingadministratieprogramma Esis. Hoe het tellen tot zes gaat bij de jongsten, hoe een leerling tijdens een kringactiviteit omgaat met de stippen van een dobbelsteen of juist in één seconde ziet dat het zes is.

Waar ze vooral op let bij het observeren? 'Ik wil weten hoe een kind tot het antwoord is gekomen. De een zegt zijn buurman na, een ander kan het al best duidelijk verwoorden en weer een ander weet het antwoord, maar kan de stapjes (nog) niet benoemen. Hier haal ik veel informatie uit over hoe een kleuter zich ontwikkelt.'

gen doen. Je kunt dit zo speels en zakelijk maken als bij jullie school(visie) past, zolang je maar gestructureerd de ontwikkeling van kleuters bijhoudt.

Dat betekent ook dat je moet weten welke vaardigheden cruciaal zijn voor een goede start in groep 3 en waar je dus extra alert op moet zijn. Hierover is al het nodige geschreven (zie ook bij Verder lezen). Houd bij je observaties dat einddoel voor ogen en verdiep je in belangrijke tussenstappen. Zo is gericht oefenen met rijmwoorden essentieel om leerlingen goed voor te bereiden op leren lezen in groep 3. Met woordspelletjes en liedjes kun je dit op een speelse manier doen.

Een checklist, met die tussenstapjes en benodigde vaardigheden, helpt je om gericht te observeren. Leerlingen over wie je je zorgen maakt, kun je informeel toetsen, met enkele gerichte oefeningen: die

bieden jou inzicht in waar ze staan. Het is daarbij belangrijk dat je kleuters niet eerst klaarstoomt voor zo'n toets, maar ze juist de kans geeft spontaan te laten zien wat ze kunnen (zie ook hoofdstuk 20, 'Vermijd *teaching to the test*'). Waar nodig bied je vervolgens extra oefening.

Kleuters tijdig en waar nodig bijspijkeren is belang-

***'Inschattingen van nabije  
volwassenen blijken betrouwbaarder  
dan meerkeuzevragen'***

rijk, maar hen een jaar extra laten kleuteren is zelden zinvol (zie hoofdstuk 18, 'Zittenblijven lost zelden iets op'). Nauw overleg met je collega's uit de middenbouw en een goede overdracht zijn dat wel. Zo geef je jouw kleuters een soepele start in groep 3.

**OM IN TE LIJSTEN**

- De ontwikkeling in de kleuterperiode legt een onmisbare basis voor groep 3 en verder.
- Houd de vinger aan de pols met voortdurende monitoring.
- Gebruik geen schoolse toetsen in de kleuterklas.
- Hoe sneller je achterstanden signaleert, hoe sneller je kunt bijsturen.
- Geef leerlingen een soepele start in groep 3.

## LITERATUUR

### Gebruikte wetenschappelijke bron

**Kim, J. & Suen, H. K. (2003).** Predicting children's academic achievement from early assessment scores: a validity generalization study. *Early Childhood Research Quarterly* 18(4), 547-566. Doi 10.1016/j.ecresq.2003.09.011

### Verder lezen

De formele kleutertoets verdwijnt, maar er zijn meer manieren om de ontwikkeling van kleuters te monitoren.

Lebouille, M. (2021). Alternatief voor de kleutertoets. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/alternatief-voor-de-kleutertoets>

Deskundigen reageren op het verdwijnen van de kleutertoets.

Bloem, F. (2021). Exit kleutertoets? *Didactief* 3 (maart).

<https://didactiefonline.nl/blog/vriend-en-vijand/exit-kleutertoets>

Langer kleuteren maakt kinderen niet slimmer of schoolrijper. Ze profiteren juist van meer samenwerking tussen groep 2 en 3.

Marreveld, M. (2018). Van 2 naar 3: zachte landing. *Didactief* 5 (mei).

<https://didactiefonline.nl/artikel/van-2-naar-3-zachte-landing>

Bekijk het *Didactief*-webinar waarin Ineke Oenema-Mostert uitlegt waar je bij kleuters op moet letten. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/video/webinar-ineke-oenema-mostert-didactief50>

Druk en ongeconcentreerd gedrag bij jonge kinderen hoeft geen aanleiding te zijn om ze een jaar langer te laten kleuteren, blijkt uit dit onderzoek. Van den Broek, J. (2014). Concentratie kleuters geen graadmeter leerproblemen. *Didactief* 6 (juni).

<https://didactiefonline.nl/artikel/concentratie-kleuters-geen-graadmeter-leerproblemen>

Dit artikel beschrijft verschillende aspecten van lesgeven in de kleuterklas, met ook aandacht voor toetsen en beoordelen.

Jelier, W. (2017). Alles op een rij over... Onderwijs aan kleuters. *Didactief* 6 (juni).

<https://didactiefonline.nl/artikel/alles-op-een-rij-over-onderwijs-aan-kleuters>

In deel I ('Ontluikende geletterdheid') van *Leer ze lezen* vind je meer informatie over belangrijke voorbereidende vaardigheden voor lezen. Je kunt dit boek gratis downloaden van [Leerzelezen.nl](http://Leerzelezen.nl).

Ros, B., Van Gelderen, A., De Glopper, K., & Van Steensel, R. (2021). *Leer ze lezen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*.

*Didactief*/Ten Brink Uitgevers.

<https://didactiefonline.nl/artikel/leer-ze-lezen>

In de hoofdstukken 6 ('Een prentenboek in de rekenes'), 8 ('Waarom vingertellen even nuttig is'), 9 ('Zonder tellen komen ze er niet') en 23 ('Grijp vroeg in bij twijfel') van *Leer ze rekenen* vind je meer informatie over belangrijke voorbereidende vaardigheden voor rekenen. Dit boek kun je gratis downloaden van [Leerzerekenen.nl](https://leerzerekenen.nl).

Ros, B., Hickendorff, M., Keijzer, R., & Van Luit, H. (2022). *Leer ze rekenen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Didactief/Ten Brink Uitgevers.

<https://didactiefonline.nl/artikel/leer-ze-rekenen>

Op de website van SLO vind je informatie over doelen en wegingsinstrumenten voor kleuters.

<https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/>

Kleuters moet je niet voortdurend langs de meetlat leggen, bepleit Sineke Goorhuis-Brouwer in dit artikel.

Goorhuis-Brouwer, S. (2016). Kleuters zijn geen schoolkinderen. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/blog/blonz/kleuters-zijn-geen-schoolkinderen>

Kleuters kunnen meer dan je denkt. Een interview met orthopedagoog Frans Hiddink.

Ros, B. (2019). Kleuters redeneren volop. *Didactief* 10 (december).

<https://didactiefonline.nl/artikel/kleuters-redeneren-volop>

Praat niet minder, maar juist meer met kleuters die de taal nog niet zo goed beheersen.

Ros, B. (2018). Praat met meertalige kleuters. *Didactief* 6 (juni).

<https://didactiefonline.nl/artikel/praat-met-meertalige-kleuters>



# 11. MET FEEDBACK KUN JE LEERGEDRAG STUREN

**Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996).**

The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.

## INTRODUCTIE

Bij feedback ploppen al snel de namen van John Hattie en Helen Timperley op. Maar hun model over effectieve feedback bouwt voort op het werk van twee andere reuzen: Avraham Kluger en Angelo DeNisi.

Zij waren de eersten die erop wezen dat feedback niet per definitie het leren van leerlingen bevordert. Sterker, uit hun meta-analyse blijkt dat het in een derde van de gevallen juist negatief uitpakt. In hun artikel formuleren ze daarom een eerste theorie over wanneer feedback wel en niet effectief is. Daarop konden Hattie en Timperley tien jaar later dus dankbaar verder werken (zie kader hiernaast).

## HET IDEE

Feedback is wonderolie: giet dat erin en je leerlingen leren als een speer. Dat was zo'n beetje de opvatting onder veel onderzoekers. Kluger en DeNisi vonden dat wel erg kras. Want ze hadden ook effectstudies gelezen waarin de bevindingen over feedback wisselend of zelfs negatief waren. Maar die nuances leken veel collega's massaal te negeren. Uit het onderzoek van Kluger en DeNisi

***'Effectieve feedback  
kan een motor  
voor het leren zijn'***

bleek bijvoorbeeld dat een reviewstudie uit 1956 vrolijk alle tegenbewijzen links had laten liggen en toch nog steeds veelvuldig werd geciteerd. En in een studie uit 1988 lasen ze dat het positieve effect van feedback 'een van de meest geaccepteerde principes in de psychologie' was.

Dat schiet niet op, vonden Kluger en DeNisi. Er was dringend een stevig theoretisch fundament nodig over wat feedback teweeg kan brengen. Ze namen zelf die handschoenen op, analyseerden bestaande

effectstudies (131, uit de jaren 1927-1992) en lichtten hieruit de werkzame bestanddelen van feedback.

## DE INZICHTEN

### De proef op de som

Kluger en DeNisi definiëren feedback als informatie van iemand (leraar) over (delen van) de taakuitvoering van een ander (een leerling). Die informatie kan bijvoorbeeld een cijfer zijn, een toelichting ('je bent vergeten x te doen') of een tip ('als je x doet, gaat het beter').

Dit soort informatie zou dus leren bevorderen. De onderzoekers namen de proef op de som. Ze keken naar alle in de 131 studies gemeten effectgroottes en zagen dat het merendeel bevestigde dat feedback positief werkt. Maar er bleef ook een substantieel deel (33 procent) over waarbij feedback averechts uitpakte. En dat negatieve effect viel echt niet weg te poetsen door vormfouten in de studies. Tijd dus om

## VAN FEED-UP TOT FEEDFORWARD

John Hattie en Helen Timperley bouwen voort op het werk van Kluger en DeNisi. Wat zij over feedback zeggen, komt sterk overeen met de opvattingen van hun voorgangers. Hattie en Timperley voegen nog twee dingen toe zodat hun bekende driedeling ontstaat: feed-up, feedback en feedforward. Met feed-up geef je leerlingen voorafgaand aan een taak informatie over de leerdoelen: wat moet ik doen en waar werk ik naartoe? Feedback geeft dus antwoord op de vraag: doe ik het zo goed? En met feedforward informeer je leerlingen over het vervolg: een nieuwe taak of vaardigheid of verdieping in de huidige taak.

op zoek te gaan naar verklaringen: waarom werkt feedback soms wel en soms niet?

### Zelfregulerend effect

Kenmerk van alle feedback is dat het de leerling informeert in hoeverre een leerdoel al is behaald. Bij tien uit tien goed kun je met de armen over elkaar gaan zitten, bij vier fout moet je er nog even aan trekken. Dat klinkt logisch, maar zo simpel is het in de praktijk niet, stellen Kluger en DeNisi. Want de leerling kan net zo goed besluiten het bijltje erbij neer te gooien dan wel de lat voor zichzelf hoger te leggen ('ik stort me op de volgende tien') of lager ('zes uit tien is mooi genoeg').

Feedback heeft dus een zelfregulerend effect: leerlingen passen hun leergedrag aan. Maar dat hoeft niet per se het gedrag te zijn waarop jij als leraar hoopt. Valt er nog meer te ontdekken over wanneer welk gedrag optreedt?

### De juiste aandacht

In de theorie van Kluger en DeNisi is aandacht een centraal begrip. Feedback, zo stellen zij, richt de aandacht van leerlingen. Bij voorkeur op de taak en wat ze nog moeten doen om het leerdoel te bereiken. Maar zoals gezegd is feedback geen won-

derolie en dat komt omdat bij leren ook processen komen kijken als vertrouwen in eigen kunnen (*self-efficacy*), (faal)angst, ambitie en motivatie (zie ook hoofdstuk 2, 'Het belang van zelfregulatie').

De ene leerling is de andere niet en daarom kan dezelfde feedback bij de een anders uitpakken dan bij de ander. Als een leerling gelooft de taak aan te kunnen, zal hij na informatie van de leraar dat hij het doel nog niet heeft bereikt, gemotiveerd zijn zich extra in te spannen. Maar als hij weinig zelfvertrouwen of zelfs faalangst heeft, kan de feedback juist zorgen dat de aandacht van de taak afgeleid wordt.

Harder werken om het leerdoel alsnog te bereiken, is niet altijd voldoende. Vaak moet een leerling zijn leerstrategie aanpassen. Feedback kan daarbij helpen, maar soms ook in de weg zitten, laten beide onderzoekers zien. Hoe gericht je leerlingen informeert over de juiste strategie, hoe beter. Maar iets voorkauwen of voorzeggen kan averechts werken; voor veel leerlingen geldt: als ze het, met hints van jou, zelf uitknobbelen, zullen ze het zich eigen maken en een volgende keer uit zichzelf toepassen.

Dylan Wiliam (2011) heeft deze bevindingen van Kluger en DeNisi samengevat in een handige tabel:

<i>Soort reactie leerling</i>	<i>Reactie als volgens feedback het doel behaald is</i>	<i>Reactie als volgens feedback het doel nog niet behaald is</i>
Verandering in gedrag	Minder moeite doen	Meer moeite doen
Verandering in doel	Hogere ambities en doelen stellen	Lagere ambities en doelen stellen
Doel verlaten	Besluiten dat het doel te laag is	Besluiten dat het doel te hoog is
Feedback afwijzen	De feedback negeren	De feedback negeren

## Enkele vuistregels

Kluger en DeNisi beschrijven in hun artikel tal van dergelijke scenario's. Er zijn enkele algemene vuistregels uit te lichten:

- Cijfers zijn de schraalste vorm van feedback; ze kunnen bovendien leerlingen ontmoedigen ('ben ik weer de slechtste van de klas').
- Koppel de feedback aan de leerdoelen en maak duidelijk waar de leerling staat ten opzichte van deze doelen.
- Als een leerling al goed werkt aan een taak, hoeft je geen feedback meer op basisbewerkingen te geven, die leidt alleen maar af van de taak.
- Als een leerling al een goede oplossingsstrategie te pakken heeft, leidt feedback over een andere strategie alleen maar af.
- Geef gerichte feedback die leerlingen helpt inzien wat verkeerde leerstrategieën zijn.
- Het slechts verbeteren van fouten zonder toelichting leidt zelden tot inzicht en helpt leerlingen dus niet verder.
- Formuleer je feedback positief en richt deze op de taak ('als je het zo aanpakt, gaat het beter') en niet op de persoon ('wat ben je weer slim').
- Louter lof of misprijzen werkt averechts: het richt de aandacht op de persoon in plaats van op het leren.

## IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Feedback geven hoort bij onderwijs. Elke leraar doet het, al was het maar door cijfers, complimenten of berispingen te geven. Maar bij feedback denken we

tegenwoordig aan meer, en dat is onder andere te danken aan het pionierswerk van Kluger en DeNisi. Zij hebben laten zien dat feedback een motor voor het leren kan zijn.

Goede feedback geeft leerlingen inzicht in hoeverre ze een leerdoel al gerealiseerd hebben én in wat ze kunnen doen om dit (of een volgend doel) tot een goed einde te brengen. Om met Kluger en DeNisi te spreken: feedback stuurt het leergedrag van leerlingen de juiste kant op.

### ***'Cijfers zijn de schraalste vorm van feedback'***

Een belangrijke les uit hun onderzoek is dat feedback niet vanzelf en per definitie stimulerend werkt. Afhankelijk van de formulering door de leraar en onder meer het zelfvertrouwen van de leerling kan feedback leerlingen aanzetten tot meer en beter werk, maar kan het hen ook ontmoedigen.

Het artikel van beide onderzoekers geeft diverse handvatten om wel effectieve feedback te geven. Het maakt bijvoorbeeld duidelijk waarom cijfers een schrale vorm van feedback zijn: ze geven leerlingen geen inzicht in hoe ze zichzelf kunnen verbeteren. Cijfers kunnen natuurlijk wel uitgangspunt vormen voor uitgebreidere feedback.

## JOUW EIGEN KLAS

De vuistregels van Kluger en DeNisi kunnen jou helpen om effectieve feedback te geven, informatie dus die jouw leerlingen verder op weg helpt. Een aantal van die regels geldt altijd en overal. Bijvoorbeeld dat je feedback positief moet formuleren en dat je niet op de man moet spelen. Goede feedback is gericht op de taak of onderliggende leerprocessen en hoe je die het best kunt uitvoeren of verbeteren.

Als een leerling zelf al goed op weg is, hoeft je geen

(tussentijdse) feedback te geven. En in het andere uiterste, als een leerling nog helemaal niets gedaan heeft, is het voor feedback nog te vroeg. Die leerling is meer gebaat bij extra uitleg over wat de bedoeling is.

Kijk goed wat een leerling nodig heeft. Want zoals Kluger en DeNisi duidelijk maken, kan precies dezelfde feedback bij de ene leerling anders uitpakken dan bij de andere. Hoe beter jij je leerlingen kent, hoe beter de feedback die je kunt geven. Bij een leerling die snel in de stress schiet of faalangstig is, formuleer je je feedback anders dan bij een

leerling die slordig werkt. De ene leerling daag je uit een stapje extra te zetten, bij een tweede leerling volstaat een hint om verder te komen, en weer een derde heeft het nodig om samen met jou een oplossing of strategie stapje voor stapje door te nemen. Maar ook bij de laatste leerling moet je voorkomen dat je alles voorzegt; help de leerling om zelf na te denken: Hoe deden we het de vorige keer ook alweer? Lees nog eens terug, klopt het wat je schrijft? Vertel eens hoe je dit hebt uitgerekend? Daarmee stimuleer je niet alleen goede (betere) antwoorden, maar vooral het leerproces.

in de  
praktijk

## TOETSEN VOOR FEEDBACK

Goede feedback geven begint met goede uitleg, zegt Christel Gilsing, leraar en locatielider van de Jan Ligthartschool in Woudenberg. 'Ik leg uit waarom we toetsen afnemen – om te zien of leerlingen de stof begrijpen – en dat ik toetsen altijd nabespreek, omdat ze daar veel van leren. Ik zeg erbij dat ik niet toets om iemand af te rekenen, maar om te zien welke fouten ze maken, zodat we samen kunnen achterhalen waar dat aan ligt.'

Daarna komt de echte feedback. 'Meteen na de toets voer ik korte een-op-eengesprekjes: ik zie dat je de toets moeilijk vond, hoe komt dat?'

Haar school werkt met kleine doelen en frequent en kort toetsen. Het team ontwikkelde een eigen rekenmethode voor groep 1 tot en met 8. Die is opgeknipt in leerlijnen van een week, die weer opgedeeld zijn in doelen, zoals: ik kan vermenigvuldigen met tientallen. In hun portfolio zien leerlingen met welk(e) doel(en) ze aan het werk moeten. Aan het einde van de week maken ze voor elk doel een kleine toets van ongeveer vijf vragen. Samen met de leerling worden (individueel)

succescriteria afgesproken, zoals: ik heb vier van de vijf sommen goed. Leraren bespreken de toets meteen na en laten leerlingen, als de criteria zijn behaald, toewerken naar een volgend doel, bijvoorbeeld: ik kan cijferend vermenigvuldigen met honderdtallen.

Bij één fout is de feedback kort: probeer die te verbeteren. Bij veel fouten analyseert Gilsing een toets uitgebreider: waar zitten de fouten: in strategie, in slordigheid of is de instructie nog niet begrepen? 'We maken samen een plannetje: hoe kun je je doel de volgende keer wel behalen?'

Feedback is persoonlijk, ervaart Gilsing. Voor de een is ze 'strenger' dan voor de ander. Soms geeft ze ondanks veel fouten toch een voldoende, omdat er bijvoorbeeld wel vooruitgang is. 'Andersom gebeurt ook: een sterke rekenaar die er met de pet naar gooit, hoort: ik ben dit niet van jou gewend, maak maar opnieuw. Meestal komt iemand daarna terug met goed werk en zijn we allebei trots dat-ie het leerdoel in zijn portfolio mag aftekenen.'

## LITERATUUR

### Gebruikte wetenschappelijke bronnen

**Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996).** The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. Doi 10.1037/0033-2909.119.2.254.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Doi 10.3102/003465430298487.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. Doi 10.1016/j.stueduc.2011.03.001.

### Verder lezen

In het hoofdstuk 'Effectieve feedback' uit het boek *Op de schouders van reuzen* vind je een samenvatting over het onderzoek van Hattie en Timperley. Je kunt dit boek gratis downloaden van [Opdeschoudersvanreuzen.nl](http://Opdeschoudersvanreuzen.nl).

Kirschner, P. A., Claessens, L., & Raaijmakers, S. (2018). *Op de schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Didactief/Ten Brink Uitgevers.  
<https://didactiefonline.nl/artikel/op-de-schouders-van-reuzen>

Dit artikel geeft tips over het geven van feedback. Jelier, W. (2016). Alles op een rij over... Feedback in het po. *Didactiefonline.nl*.  
<https://didactiefonline.nl/artikel/alles-op-een-rij-over-feedback-in-het-po>

### OM IN TE LIJSTEN

- Feedback stimuleert het leren van leerlingen.
- Help leerlingen verder op weg, maar kauw niet alles voor.
- Richt je feedback niet op de persoon, maar op de taak.
- Hoe beter jij je leerlingen en hun leren kent, hoe beter je feedback kunt geven.
- Soms kun je maar beter even geen feedback geven.

Een interview met Linda van den Bergh over haar onderzoek plus handboek over het geven van feedback.

Ros, B. (2015). 'Positieve feedback is niet altijd het beste'. *Didactief* 10 (december).

<https://didactiefonline.nl/artikel/positieve-feedback-is-niet-altijd-het-beste>

Leraar Minke van Putten vertelt hoe zij feedback inzet voor het leren van leerlingen.

Van Putten, M. (2018). Feedback krachtig leermiddel bij Salomo. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/blog/vriend-en-vijand/feedback-krachtig-leermiddel-bij-salomo>

In deze blog beantwoordt Paul Kirschner een vraag van een leraar over het geven van feedback: is dit effectief of vergeefse moeite?

Kirschner, P. (2014). Terugkoppeling.

*Onderzoekonderwijs.net*.

<https://onderzoekonderwijs.net/2014/10/19/terugkoppeling/>

In deze (Engelstalige) blog beschrijft Harry Fletcher-Wood wanneer je wel en geen feedback moet geven (en wat dan mogelijke alternatieven zijn):

Fletcher-Wood, H. (2017).

The evidence on feedback: a decision tree.

*Improvingteaching.co.uk*.

<https://improvingteaching.co.uk/2017/10/22/the-evidence-on-feedback-a-decision-tree/>

Fletcher-Wood gaf in 2019 een keynote over effectieve feedback. Deze keynote en alle bijbehorende informatie vind je op de website van SLO.

<https://events.slo.nl/nl/event/2019-11-13-conferentie-formatief-toetsen/round/perfect-feedback-evidence-and-practice-keynote-harry-fletcher-wood>

# 12. WAT JE WEL EN NIET KUNT MET RUBRICS

**Panadero, E., & Jonsson, A. (2020).**

A critical review of the arguments against the use of rubrics.

*Educational Research Review, 30, 100329.*

## INTRODUCTIE

Rubrics kom je steeds vaker tegen in het onderwijs. Simpel gezegd gaat het om een feedback- of beoordelingsformulier waarop je kunt aankruisen op welk niveau een leerling een bepaalde (deel)vaardigheid beheerst (zie ook kader hiernaast).

Diverse onderzoekers wijzen op de voordelen van rubrics bij het leren van complexe vaardigheden. Maar andere bekijken rubrics met groot wantrouwen en scepsis. Ernesto Panadero en Anders Jonsson vonden het tijd voor helderheid. Ze verzamelden en wogen bewijsmateriaal voor en tegen. Hun oordeel luidt: vrijspreek voor de rubrics.

## HET IDEE

Panadero en Jonsson begonnen hun overzichtsonderzoek vanuit oprechte verbazing. Hoe kan het dat steeds meer onderzoek positieve effecten laat zien van het gebruik van rubrics, terwijl tegelijkertijd de kritiek op dit instrument toeneemt? Wie heeft er nou gelijk?

Eerlijk is eerlijk, helemaal neutraal zijn beide heren niet. Uit hun eigen eerdere (review)onderzoeken bleek namelijk dat het gebruik van rubrics vele voordelen kent. Maar in plaats van alle kritiek terzijde te schuiven, wilden ze oprecht begrijpen waar die vandaan komt. Ze legden daarom 27 publicaties van criticasters langs een wetenschappelijke meetlat: snijden ze hout en ondergraven ze inderdaad de positieve bevindingen van anderen? In hun artikel beschrijven ze wat je met rubrics wel en niet kunt.

## DE INZICHTEN

In hun artikel zetten Panadero en Jonsson de belangrijkste kritiekpunten op een rijtje.

### Teaching to the test?

Een simpele lijst met criteria voor complexe vaardigheden? Dat is vragen om moeilijkheden, stellen

de criticasters. Het gevaar van *teaching to the test* is levensgroot. Leerlingen gaan zich richten naar die criteria en ook de instructie zal erop gericht worden. Zo versmal je de lesstof: immers, alles wat niet in de criteria vervat zit, komt niet meer aan bod.

Belangrijk om hierbij te weten is dat de Amerikaanse overheid op grote schaal gestandaardiseerde rubrics inzet voor de (summatieve) beoordeling van schrijfvaardigheid. De kritiek geldt dan ook meer de standaardisatie en de beperkte criteria hierin dan rubrics in het algemeen. Bovendien ontbreekt empirisch bewijs dat rubrics zouden leiden tot *teaching to the test*.

## SOORTEN EN MATEN

Een rubric (letterlijk: rubriek) gebruik je vooral bij complexere vaardigheden, zoals (creatief) schrijven of samenwerken. Vaardigheden dus waarbij niet, zoals bij een rekensom of spelling, klip en klaar is wat wel en niet voldoende is. Je zet daarom de criteria op een rijtje voor bijvoorbeeld samenwerken (zoals luisteren naar elkaar, een heldere taakverdeling, ieders inbreng zichtbaar) en verschillende niveaus van beheersing.

Analytische rubrics zijn uitgesplitst naar deelvaardigheden en hierbij bepaal je per deelvaardigheid het niveau. Deze zijn geschikt voor formatief gebruik: je kunt leerlingen gedetailleerde feedback geven over wat ze al wel en niet beheersen. Holistische rubrics bevatten totaalbeschrijvingen van de vaardigheid, olopend in niveau. Verder kunnen rubrics toegesneden zijn op specifieke taken (zoals dit werkstuk, deze tekst) of algemeen zijn (schrijfvaardigheid).

Panadero en Jonsson onderkennen dat dit gevaar op de loer ligt, maar dat geldt voor alle toetsvormen, niet alleen voor het gebruik van rubrics. Om dat gevaar te ontlopen moet je rubrics met goede criteria ontwikkelen die wél alle (gewenste) lesstof omvatten. Of je zet ze formatief in, dan is het probleem ook opgelost.

### **Gemakzuchtige leerlingen?**

Rubrics zouden leerlingen aanzetten tot gemakzucht. Zeker als ze van tevoren de rubrics voorgeschoteld krijgen, worden ze passief en vermindert hun inzet. Ze vinken criteria af in plaats van echt te leren.

Dit is een populair punt van kritiek, maar mist wederom gedegen bewijsvoering, stellen Panadero en Jonsson. De criticasters leveren vooral anekdotisch bewijs of praten elkaar na. Ook hier geldt: er zijn altijd leerlingen die met minimale inzet een voldoende proberen te halen, zulk strategisch studiege-

***‘De grote kracht van rubrics is dat ze expliciet maken wat tot dan toe impliciet was’***

drag is niet voorbehouden aan werken met rubrics. De onderzoekers wijzen erop dat effectstudies juist laten zien dat rubrics de zelfregulering van leerlingen bevorderen. Doordat die niet meer hoeven te gissen naar wat van hen verwacht wordt, maar de criteria kennen, wordt hun studiehouding actiever. Ze zijn minder onzeker en gemotiveerder om aan de slag te gaan. Dus het tegendeel van gemakzuchtig.

### **Gemakzuchtige leraren?**

Lekker makkelijk: je duwt leerlingen een formulier in handen over hoe het moet en klaar is kees. Niet dus. Dit is niet zozeer kritiek als wel een waarschuwing: het maken van rubrics kost tijd. Bij de voorbereiding moet je goed nadenken over de criteria en zeker op

de basisschool moet je leerlingen goed begeleiden bij het werken met rubrics.

### **Schijnzekerheid?**

Zo'n lijstje criteria klinkt mooi, maar je kunt complexe vaardigheden er nooit geheel en al in vatten. Uiteindelijk wordt een rubric dan toch weer een subjectieve beoordeling.

Deze kritiek stoelt niet op bewijzen, laten Panadero en Jonsson zien. Sterker, uit ander onderzoek blijkt dat rubrics wel degelijk zorgen voor een betrouwbaardere beoordeling. Bijvoorbeeld omdat leraren hun criteria expliciet maken. Niet alleen voor zichzelf, maar ook voor hun leerlingen en collega's. De kans dat twee leraren hetzelfde oordeel geven, wordt daarmee groter.

### **Formatief of summatief?**

De slotconclusie van de onderzoekers is dat rubrics de toets der kritiek glansrijk doorstaan. Wel stellen ze dat je rubrics het best formatief kunt inzetten. Vooral grootschalige summatieve toetsing met rubrics is vaak te rigide: de criteria zijn dan te strikt en beperkt (omdat iedereen tot hetzelfde oordeel moet komen). Maar binnen een basisschool speelt dat probleem minder.

### **IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS**

Rubrics zijn in het mbo en hoger onderwijs een steeds gangbaarder vorm van beoordeling. Maar ook in het funderend onderwijs komen we ze vaker tegen, met name bij schrijfopdrachten. Daarom is het goed om te weten wat ze vermogen en wat niet. De grote kracht van rubrics is dat ze expliciet maken wat tot dan toe impliciet was. Om een voorbeeld te noemen: leerlingen krijgen voor een opstel nog vaak een cijfer zonder dat ze goed begrijpen waar ze dat aan te danken hebben. Ze weten daardoor ook niet wat ze een volgende keer anders of beter zouden



kunnen doen. Ook voor de leraar zelf hebben rubrics voordelen: ze maken de professionele intuïtie van leraren, bijvoorbeeld over wat een goed opstel is, expliciet. Hun zogeheten *tacit knowledge* wordt daarmee zichtbaar en toegankelijk. Dit kan uiteraard ook met het opstellen van een toetsbeoordelingsformulier, maar daarmee mis je de voordelen voor leerlingen.

Leerlingen krijgen dankzij rubrics inzicht in wat complexe vaardigheden inhouden. Voor leraren

is het een handig hulpmiddel om daarbij gerichte feedback te geven en leerlingen inzicht te bieden in waar ze staan (feedback) en wat ze nog moeten doen (feedforward) om de vaardigheid helemaal in de vingers te krijgen (zie ook hoofdstuk 5, 'Formatief handelen stimuleert het leren'). Dit betekent, zoals Panadero en Jonsson ook benadrukken, dat de kracht van rubrics vooral zit in formatieve toetsing. Beide onderzoekers stellen ook dat het werken met rubrics aandacht en tijd vraagt. Een rubric kan nooit

in de  
praktijk

## WERELDORIËNTATIE IN RUBRICS

'Vandaag gaan we verder met het hoofdstuk *Fantastische families*. Ik deel nu eerst de rubrics uit, zodat jullie goed weten waar je straks bij je presentatie op kan letten.' Juf Lian begint een verhaal over de Habsburgse troonopvolger Frans Ferdinand en zijn familie. Ze sluit af met: 'Welke gevolgen had deze moord in 1914? Jullie gaan nu zelfstandig in groepjes van vier een familie uit de (wereld)geschiedenis met behulp van de rubric onderzoeken en geven daarna een presentatie.'

Er klinkt geroezemoes in groep 7/8 van basisschool De Sprong in Wanroij, een groep van 23 leerlingen. Tijdens de lessen wereldoriëntatie werkt Lian Konings sinds drie jaar met rubrics: beoordelingschema's waarmee leerlingen doelgericht en onderzoeksmatig leren werken aan hun presentatie. Bovenaan staat: *Onderzoeksvraag*, met daarachter vakjes die aangeven in welke fase van leren de leerling zich bevindt, variërend van: ik kan nog geen goede onderzoeksvraag bedenken, tot: ik kan een goede onderzoeksvraag bedenken en meerdere dingen onderzoeken. Hierna komt *Onderzoek doen* (variërend van: ik vind het nog moeilijk, tot: ik kan

mijn onderzoeksmethoden afstemmen op mijn onderzoeksvraag). Daarna volgt *Eindproduct*, dat is onderverdeeld in subthema's, zoals hoofdpersoon, familie, antwoorden van het onderzoek en beeld. Het laatste hoofdstuk gaat over *Presentatie* (van: ik vind presenteren nog lastig, tot: ik voel me inmiddels zo vrij dat ik ook durf te improviseren). Leerlingen werken gezamenlijk aan de presentatie, maar beoordelen zichzelf met de rubric en vragen tips en toetsen aan medeleerlingen. Konings beoordeelt haar leerlingen met sterren (van 1 tot en met 5) die gaan over inzet tijdens de les en de presentatie.

'Het is een fijne manier van beoordelen voor de kinderen omdat heel duidelijk is wat ik van hen verwacht.' De rubric laat zien waaraan een presentatie moet voldoen en dat geeft haar ook als leraar houvast. 'Ik kan er in mijn feedback naar leerlingen expliciet naar verwijzen: je hebt de hoofdpersoon niet beschreven, kijk nog eens in de rubric. Zo krijgen kinderen meer inzicht in hun leerproces. Het maakt ze bewust: wat doe ik al en, het allerbelangrijkste: waar kan ik nog groeien?'

instructie en begeleiding van de leraar vervangen. Daar staat tegenover dat ze bij weloverwogen gebruik – zoals heldere criteria en goede begeleiding van leerlingen – het zelfstandig leren kunnen bevorderen.

## **JOUW EIGEN KLAS**

Bij rekensommen of de topotoets is nakijken relatief eenvoudig: iets is goed of fout. Maar beoordelen of een leerling effectief samenwerkt, een sterk opstel heeft geschreven of een beeldende opdracht juist heeft uitgevoerd, is lastiger. In die gevallen kunnen rubrics uitkomst bieden.

### ***‘Een rubric kan nooit instructie en begeleiding van de leraar vervangen’***

Rubrics stimuleren je om na te denken over wat er allemaal komt kijken bij samenwerken, schrijven of andere complexe vaardigheden. Je hebt die kennis wel zo’n beetje in je hoofd, maar door die expliciet te maken, kom je tot een set criteria die belangrijk zijn voor het beheersen van een vaardigheid. Je verfijnt de leerdoelen als het ware, door te benoemen wat de beheersing daarvan precies behelst. Doe dit bij voorkeur samen met een of meer collega’s: er gezamenlijk over praten helpt om kennis te expliciteren en jullie kunnen elkaar aanvullen.

Er zijn al diverse rubrics in omloop (zie bij Verder lezen). Vaak kun je die niet een-op-een overnemen, omdat ze gebonden zijn aan een specifieke opdracht. Maar het zijn wel fijne aanknopingspunten en je doet altijd ideeën op.

Als je in je klas voor de eerste keer met een rubric gaat werken, moet je je leerlingen hier goed op voorbereiden. Leg ze uit wat de criteria betekenen en laat uitgewerkte voorbeelden zien. Kom tijdens het werken regelmatig terug op de onderdelen uit

de rubric en help leerlingen om te beoordelen hoever ze al op weg zijn. Als je al wat langer werkt met rubrics, kun je voor (grote) opdrachten ook samen met leerlingen criteria opstellen: wanneer vinden we dat deze opdracht goed uitgevoerd is? Zo laat je leerlingen actief nadenken over wat kwaliteit is en wat er nodig is om iets goed te doen.

## **OM IN TE LIJSTEN**

- Rubrics zijn geschikt voor het beoordelen van complexe vaardigheden.
- Door criteria expliciet te maken krijgen leerlingen zicht op wat een vaardigheid inhoudt.
- Dit activeert leerlingen en stimuleert zelfregulerend werken.
- Rubrics helpen je om leerlingen gerichte feedback te geven.

## LITERATUUR

### Gebruikte wetenschappelijke bron

**Panadero, E., & Jonsson, A. (2020).** A critical review of the arguments against the use of rubrics. *Educational Research Review*, 30, 100329. Doi 10.1016/j.edurev.2020.100329.

### Verder lezen

Op deze deelwebsite van SLO vind je informatie over het werken met rubrics. Daar vind je ook een link naar valkuilen van de beoordelaar.

<https://www.slo.nl/handreikingen/vmbo/handreiking-se-tent-vmbo/schoolexamen/objectief-beoordelen/rubrics/>

Ook op de website van de Universiteit Antwerpen staat handige achtergrondinformatie over (het werken met) rubrics.

<https://www.uantwerpen.be/nl/centra/expertisecentrum-hoger-onderwijs/didactische-info/onderwijstips-chronologisch/archief/rubrieken/>

Hier lees je waar je aan moet denken bij het maken en gebruiken van rubrics.

<https://www.schoolmakers.be/differentieren/rubrics/>

In dit artikel vind je een voorbeeld van het gebruik van een rubric op de basisschool.

Hendriks, A., & Windmuller, I. (2018). Een rubric inzetten. *JSW* 5 (januari).

[https://issuu.com/ahendriksjacobs/docs/hendriks\\_windmuller\\_praktijk\\_een\\_rubric](https://issuu.com/ahendriksjacobs/docs/hendriks_windmuller_praktijk_een_rubric)

# 13. LEREN VAN ELKAAR

**Topping, K. (1998).**

Peer assessment between students in colleges and universities.

*Review of Educational Research, 68(3), 249-276.*

## INTRODUCTIE

Vroeger deelde onze leraar weleens gemaakte dictees of sommenschrijftjes willekeurig uit in de klas. Hij gaf dan de goede antwoorden en wij mochten elkaars werk nakijken, rood potlood in de aanslag. Reuze interessant vonden we dat, en de leraar had weer een nakijkklus geklaard.

Tegenwoordig krijgt het beoordelen van elkaars werk een rijkere invulling. Peerfeedback is niet zozeer bedoeld om leraren werk uit handen te nemen, maar om het leerproces en de zelfregulatie van leerlingen te stimuleren. Keith Topping onderzocht of dit inderdaad gebeurt. In zijn artikel brengt hij niet alleen de effecten in kaart, maar beschrijft hij ook waar je aan moet denken als je peerfeedback wilt inzetten.

## HET IDEE

Topping zag ruim twintig jaar geleden dat peerfeedback in het hoger onderwijs steeds populairder werd. Het leek hemzelf ook een veelbelovende aanpak, maar hij wilde wel graag garanties hebben.

### ***‘Peerfeedback blijkt effectief om leerlingen van elkaar te laten leren’***

Daarom nam hij 67 studies naar peerfeedback onder de loep. Het eerste wat hem opviel, was de enorme diversiteit in het gebruik: het wordt bij veel verschillende vakken ingezet; soms ter vervanging van beoordelingen door de leraar, soms ernaast; nu eens is de beoordeling anoniem, dan weer in duo's of klassikaal; soms bepaalt de leraar wie wie beoordeelt, soms kiezen de lerenden dat zelf. Alles lijkt dus mogelijk. Topping wilde het algemenere plaatje schetsen: wat zijn de kenmerken van peerfeedback die ertoe doen en wat kunnen

de opbrengsten zijn? Hoewel het ging om studies onder studenten, zijn Toppings bevindingen ook voor het basisonderwijs bruikbaar.

## DE INZICHTEN

### **Verdieping van het leren**

Diverse studies tonen positieve effecten van peerfeedback op de leerprestaties. Soms is het effect zelfs groter dan bij feedback door de leraar. Peerfeedback, zo concludeert Topping, heeft de potentie om het leren te verdiepen. *Learning by assessing*, noemt Topping dit, leren door te beoordelen. Bij feedback door de leraar leert vooral de ontvanger, bij peerfeedback leren beiden: de gever en de ontvanger.

Clou is dat leerlingen langer met een taak bezig zijn, niet om deze zelf uit te voeren, maar om te beoordelen hoe een klasgenoot die uitgevoerd heeft. Ze moeten daarbij nadenken over wat een taak behelst. Om bijvoorbeeld een tekst van iemand anders te kunnen beoordelen, moet je de kenmerken van een goed geschreven tekst kennen én herkennen. Het bespreken en toepassen van beoordelingscriteria verdiept het begrip en daarmee het leren.

Van eenvoudig correctiewerk (zoals het aankruisen van foute antwoorden op meerkeuzevragen) blijken leerlingen dan ook minder op te steken dan van het feedback geven op complexere taken (zoals open vragen of presentaties). Dit laatste stimuleert de reflectie veel meer. De inzichten die ze opdoen door het werk van klasgenoten te bekijken, helpt hen om hun eigen werk beter te doen.

### **Overige opbrengsten**

Naast verdieping van het leren kan peerfeedback nog meer opbrengsten hebben. Leerlingen oefenen hun communicatieve vaardigheden. Ze leren om hun feedback niet alleen helder, maar ook tactvol te

verwoorden. Het kan daarnaast resulteren in meer betrokkenheid, meer eigenaarschap en meer zelfvertrouwen. Topping zag verder in diverse studies dat peerfeedback de toetsangst kan verminderen.

### **Om rekening mee te houden**

Elkaar feedback geven is iets wat je leerlingen moet leren en wat je daarom stap voor stap moet opbouwen. Ze moeten bijvoorbeeld leren hoe je op een opbouwende manier commentaar geeft. Leerlingen moeten eraan wennen om elkaar feedback te geven én die te ontvangen en te accepteren.

Heldere doelen en beoordelingscriteria helpen daarbij. Ze bieden leerlingen houvast bij het bekijken van elkaars werk en kunnen sociaal wenselijke antwoorden en het bevoordelen van vriendjes voorkomen. Oefen het toepassen van de criteria en laat leerlingen er dan pas zelfstandig mee aan de slag gaan.

### **CHECKLIST**

Dingen die jij als leraar van tevoren moet bepalen:

- Geven leerlingen elkaar cijfers of feedback?
- Geven leerlingen een beoordeling op eind- of tussenproducten?
- Telt de beoordeling van de leerlingen mee in de uiteindelijke beoordeling – en zo ja, voor hoeveel (bijvoorbeeld 50 procent) – of vervangt die jouw beoordeling helemaal?
- Bepaal jij van tevoren de beoordelingscriteria of doe je dat samen met de klas?
- Bepaal jij welke leerlingen elkaar beoordelen of laat je hen dat zelf kiezen?
- Kies je voor duo's die elkaar beoordelen of juist willekeurig?
- Is de feedback schriftelijk of mondeling?

Verder moet je van tevoren nadenken over hoe je peerfeedback precies organiseert (zie kader hiernaast). Dat kan op veel manieren, stelt Topping, en de ene manier is niet per se beter dan de andere. Zolang je maar bewuste en weloverwogen keuzes maakt.

### **IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS**

Het werken met peerfeedback heeft inmiddels ook zijn weg gevonden naar het basisonderwijs. En met reden, zo maakt het onderzoek van Topping duidelijk. Het blijkt een effectieve manier om leerlingen van elkaar te laten leren.

***'Leerlingen moeten zich vrij en veilig voelen om iets over elkaars werk te zeggen'***

Peerfeedback stimuleert om actief met de stof om te gaan en verdiept het begrip. In principe is het toe te passen bij alle leergebieden en opdrachten. Maar het vraagt wel de nodige voorbereiding, oefening en organisatie. Dat gold al bij studenten, dus zeker bij leerlingen van de basisschool. Het ligt dan ook voor de hand om peerfeedback vooral in te zetten waar de leerwinst voor leerlingen het grootst is. En dat is, zoals Topping duidelijk maakt, bij complexere taken. Op de basisschool gaat het dan bijvoorbeeld om werkstukken, spreekbeurten, boekenbeurten, proefjes en stelopdrachten. Door samen actief bezig te zijn met de toepassing van beoordelingscriteria op elkaars werk, krijgen leerlingen in de vingers wanneer iets goed is en wanneer iets nog beter kan. Dat komt ook hun eigen werk ten goede.

### **JOUW EIGEN KLAS**

Peerfeedback kan een krachtig middel zijn om het leren van leerlingen te verdiepen en hun vaardigheden bij te brengen waar ze een leven lang iets aan

hebben. Het onderzoek van Topping biedt je enkele aandachtspunten om peerfeedback zo goed mogelijk in te zetten. Om te beginnen moet je goed naar je klas kijken. Peerfeedback vraagt namelijk om een klassenklimaat waarin leerlingen zich vrij en veilig voelen om iets over elkaars werk te zeggen. Jij kunt daarin sturen, bijvoorbeeld door duidelijke gedrags- en gespreksregels af te spreken. Ook door zelf de duo's of groepjes die elkaar feedback geven samen te stellen, kun je sturen op veiligheid. Als leerlingen niet gewend zijn aan het geven van

peerfeedback, oefen dit dan eerst. Begin met kleine opdrachten die je leerlingen bijvoorbeeld op een of twee punten laat beoordelen. Eerst bepaal jij nog de criteria, later kun je dit in samenspraak met de klas doen. Met dit laatste stimuleer je hen om goed na te denken over wat de kwaliteit van iets uitmaakt. Een veelgebruikte manier van peerfeedback in het basisonderwijs is om elkaar een top en een tip te geven. Dit is een goede methode om leerlingen te leren op een prettige manier feedback te geven. Het is wel belangrijk om ook hierbij heldere beoorde-

in de  
praktijk

## KWALITEITSBESEF

'Ik vind deze muurkrant goed omdat de foto's goed bij het onderwerp passen', zegt een jongen. 'Je ziet goed wat het onderwerp is, maar er staan wel een paar spelfoutjes in', vult een klasgenoot aan.

In groep 6 van de Julianaschool in Arnhem geven leerlingen bij het vak wereldoriëntatie feedback op elkaars werk. Een idee van hun leraar Lusanne Stap, die na het lezen van het boek *Feedback in de klas* enthousiast werd en dacht: hier móét ik iets mee.

'Om elkaars werk te kunnen beoordelen, heb je kwaliteitscriteria nodig en daarvoor moet je kwaliteitsbesef hebben', zegt Stap. Ze bedacht daarom een vergelijkend-warenonderzoekopdracht, waarbij leerlingen nadenken over de vraag: wat is een goede muurkrant en waar moet die aan voldoen? De leraar presenteerde drie kranten: een slechte, een ruim voldoende exemplaar en een krant die goed in elkaar stak. 'Ik begon met de slechtste, maar vertelde niet wat ik ervan vond. Bij de tweede muurkrant kwam gelijk reactie: deze is beter dan die andere. De derde muurkrant vonden ze de beste. Waarom?

Die criteria schreven we op het digibord: het onderwerp is duidelijk zichtbaar; de onderzoeksvraag is helder; er is een conclusie; en de krant is netjes ingedeeld: teksten zijn niet te lang, goed leesbaar, staan niet kriskras door elkaar en foto's en plaatjes kloppen bij de tekst.'

Met de criteria in de hand werkten de leerlingen in twee- of drietallen zes weken aan hun eigen muurkrant. Tussentijds werd over en weer feedback gevraagd en gegeven op de voortgang. 'Het ging niet slecht voor een eerste keer', concludeert Stap. 'Ik zag dat de stillen heel actief waren. Eén groepje ging zo serieus met de feedback aan de slag dat ze opnieuw begonnen.' Maar er zijn ook verbeterpunten. 'Niet alle leerlingen waren even gemotiveerd, een voldoende vonden ze goed genoeg.' Kwaliteitsbesef kost tijd, realiseert Stap zich. 'Als ze dat doorkrijgen, is peerassessment een verrijking voor het onderwijs. Leerlingen worden bewuster van wat ze doen, hebben meer succeservaringen en stellen (steeds) hogere eisen aan zichzelf: wat kan ik doen om van deze voldoende een goed te maken?'

lingscriteria af te spreken: leerlingen kunnen hieruit dan een punt kiezen dat ze heel goed vinden en een punt waar volgens hen nog verbetering mogelijk is. Zo blijft de feedback echt to the point en taakgericht. Leer leerlingen om hun oordeel te onderbouwen en toe te lichten. Dat is niet alleen leerzaam voor de ontvanger, maar ook voor henzelf. Bespreek ook het proces van peerfeedback met de klas: wat gaat goed en wat zou beter kunnen?

Probeer peerfeedback vooral formatief in te zetten. Dus vraag leerlingen niet alleen om elkaars eindproducten te bekijken, maar juist ook tussenproducten. Denk aan de eerste opzet voor een werkstuk of tekst. Ook daar hebben beide partijen iets aan.

## OM IN TE LIJSTEN

- Van peerfeedback leert niet alleen de ontvanger, maar ook de gever.
- Zet peerfeedback vooral in bij complexere, open opdrachten.
- Zorg voor duidelijke doelen en beoordelingscriteria.
- Leer leerlingen om hun oordeel te onderbouwen en toe te lichten.

## LITERATUUR

### Gebruikte wetenschappelijke bron

**Topping, K. (1998).** Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. Doi 10.3102/00346543068003249.

### Verder lezen

In dit interview geeft een onderwijspsycholoog tips voor peerfeedback.

Zunneberg, P. (2012). 'Ga bewust om met peer assessment'. *Didactief* 8 (oktober).

<https://didactiefonline.nl/artikel/ga-bewust-om-met-peer-assessment>

Dit is een kort webartikel met tips over peerfeedback.

OMJS (2019). Peer-evaluatie bij samenwerkend leren. *Onderwijsmaakjesamen.nl*.

<https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/peer-evaluatie-bij-samenwerkend-leren/>

Hier vind je een voorbeeld van het inzetten van peerfeedback bij een schrijfopdracht in groep 7.

<https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/formatief-evalueren/formatieve-evaluatie-0/>

In het NRO-onderzoek 'Evalueren om te leren' zijn diverse materialen ontwikkeld om leerlingen te helpen bij peer- en selfassessment. Alle materialen kun je vinden op Leraar24.nl.

<https://www.leraar24.nl/82911/evalueren-om-te-leren/>

In deze blog beschrijft een leraar de voordelen van peerfeedback.

Van Bakel, R. (2016). Peerfeedback: hoe effectief is het? *Vernieuwonderwijs.nl*.

<https://www.vernieuwonderwijs.nl/peerfeedback/>

In dit artikel vertellen experts onder meer hoe ze leerlingen elkaars teksten laten beoordelen.

Lebouille, M., & Ros, B. (2021). Schrijven is meters maken. *Didactief 6* (juni).

<https://didactiefonline.nl/artikel/schrijven-is-meters-maken>



# 14. BAAS OVER EIGEN LEREN

**Falchikov, N., & Boud, D. (1989).**

Student self-assessment in higher education: A meta-analysis.  
*Review of Educational Research*, 59(4), 395-430.

## INTRODUCTIE

Zit ik op de goede weg? Heb ik het leerdoel al gerealiseerd of ontbreekt er nog iets? Is mijn werk voldoende of niet? Via feedback van jou of van klasgenoten krijgen leerlingen een antwoord op deze vragen. Maar er is nog een derde manier en dat is via self-assessment of zelfbeoordeling.

Lang voordat zelfregulatie of zelfsturend leren bekende begrippen werden, deden Nancy Falchikov en David Boud al onderzoek naar zelfbeoordeling. Ze hebben als eersten onderzocht of leerlingen (studenten in hun geval) dat wel konden en welke factoren bepalen hoe nauwkeurig inschattingen van eigen prestaties zijn.

## HET IDEE

Het is handig als mensen zelfstandig eigen vorderingen weten in te schatten. Immers, je hebt niet je hele leven een leraar bij de hand. Ook op school is het nuttig: het zorgt ervoor dat je bewuster aan een

taak werkt, je kunt je eigen voortgang bepalen en beslissen of extra inzet nodig is. Om het in moderne taal te zeggen: leerlingen worden zo meer baas over hun eigen leren.

In die termen spraken Falchikov en Boud nog niet. Maar ze waren wel om dezelfde redenen geïnteresseerd in zelfbeoordeling. Ze hadden samen al een review gepubliceerd van 48 studies naar dit thema. Hierin keken ze of studenten tot vergelijkbare oordelen kwamen als hun leraren bij beoordeling van hetzelfde werk. Hun conclusie was dat het in elk geval geen onbegonnen werk was: studenten bleken redelijk goed in staat hun eigen werk te beoordelen. Maar nog niet al hun vragen waren beantwoord. Want wat bepaalt nou precies of een zelfbeoordeling wel of niet nauwkeurig is? Ze namen daarom dezelfde studies plus enkele nieuwe (57 in totaal) nogmaals onder de loep en lieten er statistiek op los. Zo kregen ze beter inzicht in de factoren die een rol spelen bij zelfbeoordeling. Hoewel de onderzoekers alleen beschikten over studies onder studenten, zijn hun bevindingen ook bruikbaar voor de basisschool.

## DUNNING-KRUGEREFFECT

Hoe minder vaardig leerlingen in een bepaald vak zijn, hoe meer ze geneigd zijn het eigen kunnen te overschatten. Juist door hun incompetentie missen ze de metacognitieve vaardigheid om in te zien dat hun conclusies soms verkeerd zijn. Mensen die daarentegen bovengemiddeld goed in een vak zijn, hebben juist de neiging hun eigen kunnen te onderschatten. Dit toonden de Amerikaanse onderzoekers David Dunning en Justin Kruger aan. Daarom is dit effect naar hen vernoemd. (Wil je meer weten over termen die in onderzoek vaak gebruikt worden? In de *Didactief*-rubriek D Translate leggen we ze uit.)

## DE INZICHTEN

### Beginner of gevorderde

Een eerste factor die meespeelt, is of een leerling al iets weet van een vak. Voor echte beginners is zelfbeoordeling lastig. Ze weten nog niet welke vakinhoudelijke elementen belangrijk zijn en hebben daardoor geen kader om hun eigen werk te kunnen beoordelen. Een simpel voorbeeld: als een leerling nog niets weet van spelling, zal hij niet stilstaan bij fouten daarin (zie kader hiernaast).

### Inzet zegt weinig

In veel oude studies werden studenten aangemoedigd om hun inzet mee te laten wegen in hun zelfbeoordeling. Dat leidde tot veel grotere verschillen

tussen leraar en student dan als studenten puur naar de prestaties zelf keken. Dat komt volgens beide onderzoekers omdat leraren inzet ook niet (altijd) meewegen. Bovendien is inzet wel een voorwaarde, maar geen garantie voor goede prestaties.

### **Soort taak**

De onderzoekers zagen dat in de bètavakken de oordelen van studenten en docenten veel dichterbij elkaar lagen dan in de sociale wetenschappen. Volgens hen komt dat omdat bij de exacte vakken antwoorden vaak eenduidiger zijn. Vertaald naar het basisonderwijs: hoe eenduidiger de oplossing, hoe gemakkelijker zelfbeoordeling is. Een dictee zelf laten nakijken door leerlingen is gemakkelijker dan ze hun eigen teksten laten beoordelen.

### **Heldere criteria**

Hoe concreter de beoordelingscriteria, hoe nauwkeuriger de studenten waren in hun zelfbeoordeling. Ze wisten dan waar ze op moesten letten. Dat gold des te meer wanneer de criteria van tevoren met hen doorgenomen waren. Het is dus essentieel dat leerdoelen en succescriteria voor leerlingen helder zijn (zie ook hoofdstuk 5, 'Formatief handelen stimuleert het leren').

Beide onderzoekers besluiten dat het belangrijk is om in toekomstig onderzoek niet alleen te kijken naar de overeenstemming tussen het oordeel van leerling en leraar, maar vooral ook naar wat zelfbeoordeling kan betekenen voor het leerproces van leerlingen. Het biedt, zo verwachten ze, leerlingen beter inzicht in eigen leren en maakt hen gemotiveerder (eigenaarschap). 'Zelfbeoordeling is een waardevolle leeractiviteit', stellen ze.

Dit spoor hebben onderzoekers na hen inderdaad bewandeld, getuige het vele onderzoek naar zelfregulering en zelfsturing.

## **IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS**

Falchikov en Boud hebben aangetoond dat studenten in principe in staat zijn hun eigen werk te beoordelen. We weten inmiddels dat ook leerlingen op de basisschool dit kunnen leren. Waar het in het onderzoek van Falchikov en Boud vooral ging om het achteraf beoordelen van eigen werk (studenten gaven zichzelf een punt of beoordeling voldoende/onvoldoende), draait het tegenwoordig meer om het gedurende de rit beoordelen van de eigen vorderingen. Dus als leeractiviteit, zoals beide onderzoekers al voorspelden.

### ***'Met zelfbeoordeling worden leerlingen meer baas over hun eigen leren'***

Zelfbeoordeling is samen met feedback van de leraar (zie hoofdstuk 11, 'Met feedback kun je leergedrag sturen') en peerfeedback (zie hoofdstuk 13, 'Leren van elkaar') de gouden drie-eenheid voor formatief handelen (zie ook hoofdstuk 5, 'Formatief handelen stimuleert het leren'). Alle drie zijn ze erop gericht om leerlingen bewust te maken van hun eigen leerproces. Die moeten hiertoe metacognitieve vaardigheden verwerven, zoals monitoren van het eigen leerproces en planning. Hoe beter die vaardigheden ontwikkeld zijn, hoe succesvoller leerlingen zijn. Ze zijn zich dan bewuster van fouten die ze maken en weten hoe en in welke richting ze hun gedrag kunnen bijsturen.

Leraren kunnen zelfbeoordeling bevorderen met heldere leerdoelen en heldere criteria voor succes (wanneer heb ik het leerdoel bereikt). Door beide telkens expliciet te benoemen en te bespreken met de klas maken leerlingen zich die steeds meer eigen.

## **JOUW EIGEN KLAS**

Zelfbeoordeling mag klinken alsof de leerling alles zelf moet doen, maar het vraagt juist van jou als leraar

een actieve rol. Je moet leerlingen blijven begeleiden in het beoordelen van hun eigen werk. Met vragen en doorvragen kun je hen bewuster maken

### ***‘Hoe eenduidiger de oplossing, hoe gemakkelijker zelfbeoordeling is’***

van hun eigen leerproces. Voorbeelden van dit soort vragen zijn: Begreep je wat je moest doen? Waar liep

je tegenaan bij het maken van de opdracht? Hoe heb je dat opgelost? Was dat een handige manier? Hoe zou je het een volgende keer aanpakken? Wat heb je vandaag geleerd? Wat ging nog niet zo lekker? Wat zou je nog graag extra willen oefenen? Met dergelijke feedbackgesprekjes moedig je leerlingen aan stil te staan bij wat ze doen en hoe ze dat doen. Zelf blijf je de vinger aan de pols houden: gaat het inderdaad zoals de leerling zelf zegt of onderschat hij zichzelf?

**in de  
praktijk**

## **DE KRACHT VAN VOORDOEN**

Nicoline Tammes, leraar in groep 3 op IKC de Bosmark in Dinxperlo, ontwikkelde een denkraam (zie bij Verder lezen) bij de cycli van formatief handelen van de onderzoekers Gulikers en Baartman. Een stappenplan voorziet ze van denkvragen die helpen keuzes te maken in de les. ‘Ik vind het prettig om steeds te kijken: hoe kan ik deze les formatief maken? De stappen in het denkraam maken het helder en concreet.’ Bij fase 1, ‘Verwachtingen verhelderen’, staan bijvoorbeeld deze concretiseringsdoelen van deze les/succescriteria/ik stel de succescriteria op de volgende manier op.

Het denkraam is volgens Tammes ook een handig hulpmiddel als je leerlingen hun eigen werk wilt laten beoordelen. ‘De succescriteria verhelderen we altijd samen, zodat leerlingen zich een voorstelling kunnen maken bij het leerdoel en wat dit betekent voor hun eigen handelen.’

In een les waarbij ze van een bouwwerk met houten gekleurde blokjes en figuurtjes een plattegrond maakten vanuit vogelvluchtperspectief, gaf de onderwijsassistent het goede voorbeeld door de opdracht perfect uit te voeren. Tammes maakte expres fouten, zodat de leerlingen

duidelijk werd waarop ze moesten letten. ‘Zo kwamen we samen tot de juiste criteria, zoals: kijk goed naar het voorbeeld, tel de hokjes in het voorbeeld en je eigen plattegrond, en gebruik dezelfde kleuren.’ Om leerlingen zelf te laten achterhalen of ze het leerdoel hadden behaald, vroeg Tammes: zou iemand anders met de gemaakte plattegrond het bouwwerk kunnen nabouwen?

Een leerdoel, een voorbeeld en succescriteria zijn volgens Tammes dé ingrediënten bij selfassessment. Ze zet het ook bij lezen en schrijven in. ‘Bij het leerdoel “lees vloeiend en vlot” deed ik voor hoe het niet moet: langzaam, spellend en met te lange stiltes. Hoe het wel moet (succes criterium), schreef ik op een kaart (voorbeeld) die in de klas hangt: “Ik zoem de eerste letter van het woord als ik het nog niet vlot kan. Als ik altijd je stem hoor, dan lees je vlot.” De aanpak blijkt effectief. ‘Ik begon er vlak na kern 6 mee. Er was een enorm verschil tussen kern 6 (acht onvoldoendes) en 7 (één onvoldoende). Kinderen waren vooruitgegaan in tempo én correct lezen. Ze waren zich bewuster van hun leesstrategie en konden die zelf verbeteren.’

Deze aanpak kun je al vanaf de kleuterklas opbouwen. Je begint bij jonge kinderen uiteraard eenvoudig. Maar door regelmatig stil te staan bij hoe ze werken en wat ze geleerd hebben, wennen leerlingen eraan. Ook het telkens expliciet benoemen van leerdoelen helpt hen daarbij. In de hogere groepen kun je dat dan steeds meer verdiepen en leerlingen een grotere rol geven.

## LITERATUUR

### Gebruikte wetenschappelijke bron

**Falchikov, N., & Boud, D. (1989).** Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395-430. Doi 10.3102/00346543059004395.

### Verder lezen

In het NRO-onderzoek 'Evalueren om te leren' zijn diverse materialen ontwikkeld om leerlingen te helpen bij peer- en self-assessment. Zo geeft deze brochure tips hoe je leerlingen kunt helpen hun eigen prestaties te evalueren.

Ter Horst, G., Van de Kam, T., Van Stiphout, R., Baas, D., & Castelijns, J. (2017). *Leerlingen evalueren hun eigen leerproces*. NRO.

<https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Leerlingen-evalueren-eigen-leerproces.pdf>

Meer weblinks naar de materialen vind je op [Leraar24.nl](https://www.leraar24.nl).

<https://www.leraar24.nl/82911/evalueren-om-te-leren/>

Pabostudent Ruth van Ringlesteijn won de OnderwijsTopTalentPrijs 2017 met een manier om op de basisschool zelfregulerend leren te bevorderen en vertelt daarover in dit interview.

Bal, E. (2017). 'Geef leerlingen inzicht in hun leerproces'. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/geef-leerlingen-inzicht-in-hun-leerproces>

### OM IN TE LIJSTEN

- Voor beginners is zelfbeoordeling nog lastig, ze moeten eerst de basis van een vak beheersen.
- Zelfbeoordeling is alleen mogelijk als de leerdoelen en criteria voor succes helder zijn voor leerlingen.
- Zelfbeoordeling vraagt om metacognitieve vaardigheden zoals monitoring en planning.
- Leerlingen zelf hun leerproces laten sturen vraagt van jou een actieve rol.

Dit artikel beschrijft hoe je leerlingen op weg kunt helpen met zelfsturend leren.

Opdenakker, M.-C., Kostons, D., & Donker, A. (2015). Zelfsturend leren. *Didactief* 1/2 (januari/februari). <https://didactiefonline.nl/artikel/zelfsturend-leren>

Op het platform Leren van toetsen vind je diverse blogs over zelfbeoordeling.

<https://lerenvantoetsen.nl>

Op de website van SLO vind je het denkraam van Nicoline Tammes van IKC de Bosmark.

<https://www.slo.nl/@18575/denkraam-formatief-evalueren>

# 15. PORTFOLIO BRENGT GROEI IN BEELD

Tillema, H. H. (2001).

Portfolios as developmental assessment tools.

*International Journal of Training and Development*, 5(2), 126-135.

## INTRODUCTIE

Draagbare vellen. Dat is de letterlijke vertaling van portfolio, een samenstelling van de Latijnse woorden *portare* (dragen) en *folium* (vel papier). Van oudsher is een portfolio het attribuut van kunstenaars of vormgevers. Met een grote map onder de arm bezoeken ze potentiële opdrachtgevers en tonen ze staaltjes van hun kunnen.

Inmiddels is het portfolio wijder verspreid en gebruiken onder meer scholen het om prestaties en leerprocessen van leerlingen te monitoren. Omdat het portfolio binnen het funderend onderwijs een relatief nieuw instrument is, is er nog weinig (effect)-onderzoek beschikbaar. Harm Tillema beschrijft in zijn artikel verschillende soorten portfolio's, zoals die worden gebruikt in professionaliseringscursussen. Zijn artikel bevat ook voor basisscholen tips over wanneer en hoe je portfolio's kunt inzetten.

## HET IDEE

De grootste kracht van het portfolio is dat het groei en ontwikkeling in beeld brengt. Een lerende verzamelt 'bewijzen' of voorbeelden van zijn vorderingen. Denk aan zelfgeschreven teksten, gemaakte opdrachten, een planoverzicht van eigen doelen met daarbij aangetekend in hoeverre deze al behaald zijn, werkstukken, verslagen van proefjes of een lijstje van gelezen boeken.

### ***'De kracht van het portfolio is dat het lerenden activeert'***

De precieze inhoud is afhankelijk van het doel en de functie van een portfolio, stelt Tillema. Hij onderzocht in hoeverre het portfolio iemands leerproces kan ondersteunen en bevorderen. Als casus nam hij een nascholingscursus waarbij in drie achtereenvolgende jaren met drie verschillende soorten portfolio's werd gewerkt. Tillema vroeg de deelnemers (in

totaal 137) naar hun ervaringen: Gaf het portfolio hun inzicht in hun prestaties? Hielp het hen om zich verder te ontwikkelen? En hoe gingen ze om met feedback van hun docenten?

## DE INZICHTEN

### Drie soorten

Elk portfolio maakt iemands sterke en zwakke punten zichtbaar en biedt inzicht in waar een leerling staat. Maar de accenten kunnen per soort verschillen:

#### 1. Prestatiedossier

Een leerling moet voldoen aan vastgestelde eisen of leerdoelen en laat met zijn portfolio zien in hoeverre hij daaraan beantwoordt. Het portfolio dient dus als bewijsmateriaal, en de criteria voor wat er in het dossier moet komen, zijn dan ook duidelijk omschreven. Denk aan een portfolio dat jongeren moeten laten zien bij de toelating tot een kunstacademie of conservatorium.

#### 2. Leerdossier

Ook hier gaat het om van tevoren vastgestelde eisen of leerdoelen waar een leerling aan moet voldoen. Maar het leerdossier draait minder om afrekening (toelating) en meer om monitoring van en interactie over het leerproces: op basis van het portfolio kan de leraar feedback geven over de vorderingen en laten zien wat er nog moet gebeuren, dan wel met de leerling in gesprek gaan over wat een goede volgende stap zou zijn. Een voorbeeld is een portfolio dat leerlingen bijhouden tijdens het werken aan een werkstuk of voor het vak rekenen.

#### 3. Reflectiedossier

Deze soort portfolio is het meest persoonlijk van de drie en is bedoeld om de reflectie op de eigen groei en ontwikkeling te stimuleren. De lerende stelt ook

eigen doelen en leert zo om bewust bezig te zijn met de eigen ontwikkeling. Het portfolio vormt ook hier, net als bij het leerdossier, uitgangspunt voor een gesprek tussen leraar en leerling over leerdoelen en stappen in het leerproces. Een voorbeeld is de leesautobiografie of het leesdossier, waarin leerlingen al hun leeservaringen (gelezen titels plus korte beoordeling of samenvatting) verzamelen en op basis waarvan de leraar hen verder kan helpen met gerichte boekentips. Je kent het reflectiedossier zelf wellicht ook nog van de pabo.

### **Motor voor leren**

Het reflectiedossier bleek het meest te fungeren als motor voor leren, het prestatiedossier het minst. Dat

kan te maken hebben met het verschil tussen het afvinken van externe eisen (prestatiedossier) en het voldoen aan zelf gestelde doelen (reflectiedossier). Anders gezegd: het prestatiedossier voelt eerder als

### ***‘Alleen met duidelijke feedback werpen portfolio’s vruchten af’***

afrekening (summatief doel), de beide andere hebben juist een formatieve functie.

Elke soort portfolio, zo zag Tillema, hielp lerenden om na te denken over het eigen leerproces. Ze waren actief bezig voorbeelden van hun voortgang te verzamelen en moesten daardoor nadenken over leerdoelen (extern of zelf gesteld). In combinatie met duidelijke feedback van de leraar kan dat het portfolio tot een krachtig instrument maken.

### **PORTFOLIO EN MOTIVATIE**

Bij portfolio's krijgen leerlingen een actieve rol in en verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces. Portfolio's bevorderen daarmee zelfregulerend leren. Leidt dat ook tot gemotiveerdere leerlingen? Niet zonder meer, blijkt uit het onderzoek dat Diana Baas en collega's bij ruim vierhonderd leerlingen (9-12 jaar) van zeven Nederlandse basisscholen deden. De scholen zetten de portfolio's formatief in.

Wat bleek: de leerlingen die met portfolio's werkten, ervoeren minder steun en feedback (*scaffolding*) van hun leraar dan leerlingen die daar niet mee werkten. En juist die *scaffolding* bleek motiverend te zijn. Met andere woorden: een portfolio inzetten is iets anders dan leerlingen het helemaal zelf uit laten zoeken. Ze hebben jouw begeleiding nodig en jouw feedback over wat goed gaat, wat beter kan en hoe ze dat dan aan moeten pakken.

### **IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS**

Niet alleen bij lerende professionals, maar ook bij basisschoolkinderen kan het portfolio goede diensten bewijzen (zie ook kader hiernaast). Steeds meer basisscholen werken ermee; het instrument past bij aandacht voor gepersonaliseerd of zelfregulerend leren. Soms alleen voor specifieke vakken (bijvoorbeeld beeldende vorming of lezen), soms ook over de hele linie, waarbij portfolio's de rapporten kunnen vervangen. In plaats van een lijst met cijfers vormen de portfolio's dan het uitgangspunt voor de ouderen kindgesprekken. Vaak gaat het om digitale portfolio's, waarin leerlingen foto's van werk en bestanden kunnen opslaan en die leraren (en ouders) kunnen bekijken en van feedback voorzien (zie voor tips: Verder lezen).

De meeste scholen zetten portfolio's formatief in. Daarvoor zijn vooral het leer- en reflectiedossier, of een combinatie van beide, geschikt. Het prestatiedossier is voor basisscholen minder interessant: om

alleen te beoordelen of leerlingen aan vereiste criteria voldoen, is de inzet van een portfolio vrij omslachtig. De kracht van het instrument is juist, zoals Tillema mooi beschrijft, dat het lerenden activeert.

Bij basisschoolleerlingen vraagt dit om goede ondersteuning van de leraar. Die helpt bij het stellen van haalbare doelen en bij het nadenken over waar leerlingen staan in hun leerproces. Het is geen verzamelen om het verzamelen, alleen in combinatie met duidelijke feedback en reflectiegesprekken werpen portfolio's vruchten af.

Het instrument leent zich bij uitstek om te kijken naar het proces van leren en niet (louter) naar eind-

producten. Het benadrukt dat leren altijd *work in progress* is. Daardoor ontdekken leerlingen dat je ergens naartoe kunt werken en met telkens kleine stapjes verder kunt komen. Ook daarom is het prestatiedossier minder geschikt voor gebruik op de basisschool.

## JOUW EIGEN KLAS

Misschien werkt jouw school ook met portfolio's. Dan zul je veel herkennen van wat we hier beschrijven. Bijvoorbeeld dat je leerlingen goed moet begeleiden bij het gebruik ervan. Het is een instrument om leerlingen er bewust van te maken dat ze kunnen nadenken over hun vorderingen en hun leren.

in de  
praktijk

## DATA VERZAMELEN IN HET PORTFOLIO

Hoe verzamel je data van leerlingen op een cluster 3-school, waar het IQ onder de 70 ligt, en leerlingen kampen met achterstanden in leren of in sociaal-emotionele ontwikkeling, ADHD of vormen van autisme?

'We zijn vorig jaar begonnen met een instrument waarmee we verschillende data kunnen vastleggen', vertelt Maurice Peeters, schoolleider van VSO De Ark in Gouda. Het betreft niet alleen informatie over cognitieve leeropbrengsten, zoals voor taal en rekenen, maar ook over socialisatie (hoe ga je om met klasgenoten), persoonlijke ontwikkeling en eigenaarschap (dit wil ik, dit kan ik). De Ark registreert zo input uit Cito-toetsen, uit het leerlingvolgsysteem *Zien!*, maar ook uit eigen hulpmiddelen.

Zo houdt de school voor elke leerling een digitaal portfolio bij. Ib'er Marieke de Bruijn: 'Elke drie maanden formuleren de leerlingen samen met ons persoonlijke leerdoelen en uitdagingen, zoals: ik wil digitaal leren klokijken; als ik boos

word, ga ik een rustig plekje zoeken; of: ik vraag hulp als ik vastloop. Wekelijks kijkt de leerling met de mentor of hij goed bezig is en of hij nog iets nodig heeft. Na drie maanden volgt een evaluatiemoment om te kijken of het doel is behaald. De doelen hangen zichtbaar in het lokaal zodat de groep elkaar kan helpen eraan te denken. Is het rustige plekje bijvoorbeeld niet gevonden, dan wordt met de groep naar oplossingen gezocht.'

Het digitale portfolio is nog in ontwikkeling. 'Het is inhoudelijk gevuld met onder meer onze observaties en met werk van de leerling zelf, zoals een verslag, collage of foto', zegt De Bruijn. 'Nu moet het een "ding" van de leerlingen worden. Zodat ze meer zicht krijgen op wat ze hebben geleerd en zelf bijvoorbeeld vaardigheden kunnen invullen. Die zijn interessant om te vergelijken met het oordeel van de leraar: zitten ze op dezelfde lijn of onderschat of overschat de leerling zichzelf?' Peeters: 'Met deze mooie gesprekken leggen we het belang van leren steeds meer bij de leerling zelf.'



Het gaat niet alleen maar om het verzamelen van werkjes, het werkzame element zit 'm juist in wat je ermee doet.

In gesprekjes over portfolio's is het daarom goed leerlingen veel vragen te stellen: Wat waren je doelen? Kun je me laten zien hoever je daarmee bent? Wat vind je zelf goed gaan? Wat vind je nog moeilijk? Laat me eens iets zien waar je tevreden over bent? Daarnaast geef je feedback en geef je tops en tips. Na elk gesprek weet de leerling waar hij staat en wat hem te doen staat.

Vertel ook duidelijk wat leerlingen in hun portfolio moeten verzamelen. Sommige scholen gebruiken zogeheten doelformulieren waarop leerlingen hun persoonlijke leerdoelen voor een bepaald vak noteren. Daarbij kunnen ze dan vervolgens 'bewijzen' van vorderingen verzamelen.

Heb je nog nooit gewerkt met portfolio's en zou je het eens willen uitproberen? In principe is het iets wat je het best schoolbreed kunt aanpakken en invoeren, omdat het instrument niet op zich staat, maar past binnen een bepaalde visie op leren en onderwijs (met aandacht voor zelfregulatie en activerend leren). Maar je kunt ook in je klas al iets uitproberen. Kies dan een specifiek vak en doel. Bouw het langzaam op, zodat jij en je leerlingen eraan kunnen wennen.

Een heel simpel voorbeeld van een portfolio is een map waarin leerlingen tekeningen bewaren. Daar kun je al in de kleuterklas mee beginnen. Zie het niet alleen als een leuk afscheidscadeau voor als leerlingen naar groep 3 gaan, maar benut de map om samen met kleuters – en hun ouders – te praten over hun werk. Met zo'n tekenmap wordt ontwikkeling letterlijk zichtbaar, bijvoorbeeld dat ze steeds beter menselijke figuren gaan tekenen: van koptoters naar figuren met hoofd, romp en ledematen. Ook een leesdossier werkt zo: kijk, je leest steeds dikkere en moeilijkere boeken! Zo worden leerlingen zich ervan

bewust dat hun leren voortdurend in ontwikkeling is. De volgende stap is dat ze niet alleen achterom kijken, maar ook vooruit: wat wil of moet ik bereiken en hoe ga ik daaraan werken?

## OM IN TE LIJSTEN

- In een portfolio verzamelen leerlingen voorbeelden van hun vorderingen.
- Portfolio's stimuleren zelfregulerend leren door leerlingen een actieve rol in hun eigen leerproces te geven.
- Werken met portfolio's vraagt om goede begeleiding en feedback van jou als leraar.
- Stel leerlingen veel vragen over hun portfolio's: dat stimuleert de reflectie op het eigen leerproces.

## LITERATUUR

### Gebruikte wetenschappelijke bronnen

**Tillema, H. H. (2001).** Portfolios as developmental assessment tools. *International Journal of Training and Development*, 5(2), 126-135. Doi 10.1111/1468-2419.00127.

Baas, D., Vermeulen, M., Castelijns, J., Martens, R., & Segers, M. (2020). Portfolios as a tool for AfL and student motivation: are they related? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 444-462.

### Verder lezen

Dit artikel beschrijft hoe feedback wezenlijk is voor leren van een portfolio. *Didactiefonline.nl*.

Van der Schaaf, M. (2009). Feedback zet leerlingen aan het denken. *Didactief* 8 (oktober).

<https://didactiefonline.nl/artikel/feedback-zet-leerlingen-aan-het-denken>

Basisschool De Bem legt uit waarom ze werkt met portfolio's.

Basisschool De Bem. *Digitaal portfolio in het basisonderwijs*.

<https://dpfbasisonderwijs.weebly.com/waarom-werken-met-een-portfolio.html>

In dit webartikel vind je tips voor het maken van een digitaal portfolio.

Peeters, W. (2016). 10 tools om een digitaal portfolio te maken. *Vernieuwonderwijs.nl*.

<https://www.vernieuwonderwijs.nl/10-tools-om-een-digitaal-portfolio-te-maken/>

Kennisnet geeft uitleg over het werken met een digitaal portfolio.

Kennisnet (2020). Digitale portfolio's. *Kennisnet.nl*.  
<https://www.kennisnet.nl/uitleg/digitale-portfolios/>

Op de website van Stichting Leerkracht staat een praktijkvoorbeeld van werken met portfolio's.

Bloem, B. (2019). Leerlingen De Sporck houden zelf portfolio bij.

<https://stichting-leerkracht.nl/rapporten-verleden-tijd/>

Deze blogs gaan over wat het doet met leerlingen als ze hun producten mogen presenteren aan klasgenoten:

<https://didactiefonline.nl/blog/blog/presentations-of-learning-april-2011>

<https://didactiefonline.nl/blog/redactie/presentation-of-learning>

<https://didactiefonline.nl/blog/vriend-en-vijand/pop-ijv-toets>

# 16. EEN CHECKLIST VOOR DIGITAAL TOETSEN

Conole, G., & Warburton, B. (2005).

A review of computer-assisted assessment.  
*ALT-J, Research in Learning Technology*, 13(1), 17-31.

## INTRODUCTIE

Van digibord tot online oefenen en van digitaal prentenboek tot dito portfolio – ICT is niet meer weg te denken uit het onderwijs. Welke rol kan het spelen in toetsing en beoordeling? En waar moet je als school aan denken als je digitale toetsen gebruikt?

In hun artikel belichten Gráinne Conole en Bill Warburton diverse facetten van digitale toetsing. Hun conclusies kun je benutten als een checklist.

## HET IDEE

Niet alles wat technisch kan, hoeft je meteen te doen. Dat geldt ook voor het gebruik van ICT. Elke basisschool heeft bijvoorbeeld krijtjes vervuild voor een digibord, maar er zijn nog steeds, met reden, lesmethoden op papier. Hoe zit dat met toetsen? Wat verbetert er met ICT en wat kun je beter 'ouderwets' op papier blijven doen?

Dat zijn precies de vragen die Conole en Warburton zich ook stelden. Ze verzamelden alle studies over digitale toetsing uit de jaren 1995-2005 en vatten in hun artikel de inzichten samen. De door hen geanalyseerde studies betroffen veelal het hoger onderwijs, maar hun conclusies zijn ook nuttig voor basisscholen.

## DE INZICHTEN

Een kenmerk van een digitale toets is dat het toetsprogramma vragen (items) automatisch kan nakijken en cijfers of scores kan berekenen. Dat neemt leraren werk uit handen en waarborgt uniform nakijken. Meteen invoeren dus? Nou, zeggen Conole en Warburton, let ook nog even op de volgende punten:

### Welk doel heeft je toets?

Net als hun papieren broertjes worden digitale toetsen voor diverse doeleinden gebruikt: als toets voor een cijfer (summatief, zoals een topotoets), als tussentijdse peiling (formatief, bijvoorbeeld een

Kahoot!-quiz) of voor een zelfbeoordeling. Bij elk doel moet je je afvragen wat beter is: papier of pc?

### Welk soort kennis wil je meten?

In principe zijn in digitale toetsprogramma's allerlei soorten vragen mogelijk, zoals open vragen, meerkeuzevragen of rangschik- en ordenvragen. Maar vanwege het (geautomatiseerde) nakijken komen open vragen niet zo vaak voor en overheersen meerkeuzevragen (zie ook kader op pagina 101). Daarmee zijn digitale toetsen vooral geschikt voor de onderste niveaus van de taxonomie van Bloom (zie hoofdstuk 1, 'Kennis in handige hokjes'): voor het meten van feitenkennis, begrip en toepassing.

### ***'Digitale toetsen zijn vooral geschikt voor het meten van feitenkennis, begrip en toepassing'***

Maar bij analyseren, evalueren en vooral creëren passen ze minder. Om die hogere-orde-vaardigheden in beeld te krijgen, laat je leerlingen liever zelf iets doen of maken (een discussie, artikel, werkstuk of creatief product) dan vragen beantwoorden.

### Digitale extra's of hobbels?

Digitale toetsen bezitten extra mogelijkheden, zoals filmpjes of geluid toevoegen aan vragen. Die kunnen extra verdieping of ondersteuning bieden, mits het gericht en weloverwogen gebeurt. Als het louter ter illustratie of verfraaiing is, kunnen ze leerlingen ook afleiden of in de war brengen.

Het digitale toetsprogramma kan verder extra informatie geven, bijvoorbeeld inzicht bieden in hoe leerlingen een opdracht oplossen of hoelang ze aan een bepaalde opgave werken. Bedenk hierbij wel welke informatie in jullie situatie zinvol is en wat je links kunt laten liggen, want te veel van het goede kost je als leraar alleen maar extra tijd.

Een andere meerwaarde is dat digitale toetsen adaptief kunnen zijn: het systeem past dan, op basis van het antwoord van een leerling, de selectie aan van de volgende vraag of het blok vragen. Adaptieve toetsen geven daarmee een nauwkeuriger beeld van wat een leerling wel en niet beheerst. De andere kant is, zo liet later onderzoek zien, dat ze, tenzij goed ontwikkeld, leerlingen ook kunnen vastzetten in een bepaald niveau. Nog een nadeel is dat leerlingen in adaptieve toetsen niet terug kunnen bladeren of geen goed overzicht hebben van de omvang van de toets.

Alvorens een (licentie voor een) digitaal toetsprogramma aan te schaffen, moet je dus kritisch op

enkele zaken letten. Hoe koppelt het programma informatie over prestaties terug? Alleen maar een foutpercentage of ook gerichte informatie over welke vraag goed of fout is beantwoord? Zitten er geen onnodige, afleidende toeters en bellen in de vragen? Is de toets gebruikersvriendelijk? Is de toets wel of niet adaptief? Kunnen leerlingen terugbladeren?

### **De juiste randvoorwaarden?**

Digitale toetsing vraagt om goede technische faciliteiten, goede ICT-vaardigheden van de leraar en, bij online afname, een betrouwbare wifverbinding. Als die niet op orde zijn, is het geen goed idee om eraan te beginnen.

### **LET OP BIJ MEERKEUZEVRAGEN**

Behalve dat je met meerkeuzevragen niet alle soorten kennis kunt vangen, zijn er nog enkele zaken om op te letten. Zo leren leerlingen minder grondig als ze weten dat ze een meerkeuzetoets krijgen; ze hoeven dan immers de stof alleen passief te kennen.

Een ander nadeel van meerkeuzetoetsen is dat ze leerlingen, naast het goede antwoord, ook verkeerde antwoorden voorschotelen. En die kunnen zich onbedoeld in hun geheugen nestelen. Dit noemen onderzoekers het *negative suggestion effect*, het effect van verkeerde suggesties.

Wil je toch werken met meerkeuzetoetsen? Houd dan rekening met de volgende richtlijnen van Thomas Haladyna en collega's voor goede meerkeuzevragen:

- Elke vraag moet gaan over belangrijke lesinhoud; vermijd details of trivia.
- Elke vraag moet op zich staan en niet verbonden zijn met andere vragen uit de toets.
- Vermijd vragen over/met meningen.
- Vermijd vragen met te veel leeswerk voor leerlingen.
- Formuleer vragen en antwoorden positief en vermijd ontkenningen als 'niet' en 'behalve'.
- Geef maximaal drie antwoordmogelijkheden.
- Varieer de volgorde van de goede antwoorden (dus niet altijd optie a als goed antwoord).
- De antwoordmogelijkheden moeten ongeveer even lang zijn en van gelijke (grammaticale) opbouw.
- Vermijd antwoordmogelijkheden als 'alle/geen van bovenstaande zijn goed'.
- Vermijd absurde of niet-serieuze antwoordmogelijkheden.

Mede om die reden is digitale toetsing niet iets wat je als leraar in je eentje besluit, je kunt het beter teambreed oppakken, aldus beide onderzoekers. En als je daar als school toch samen over nadenkt, neem dan meteen je gehele toetsbeleid nog eens onder de loep: Wat willen we in beeld krijgen en wat hebben we daarvoor precies nodig? Welke plek kennen we binnen ons onderwijs toe aan toetsing? En welke mix van instrumenten willen we daarvoor gebruiken? Want alléén digitaal toetsen is geen goed idee, zoals ook later onderzoek sinds Conole en Warburton laat zien.

### Vervolgonderzoek: pen of pc?

Maakt het voor leerlingen uit of ze een toets op papier maken of op een pc of tablet? Dat is de laatste jaren regelmatig onderzocht, maar de bevindingen zijn niet eenduidig. Zo lieten Eva Hamhuis en collega's leerlingen uit groep 6 de TIMSS-wiskundetoetsen uit 2017 maken. De helft van de leerlingen maakte de toets op papier, de andere helft op een tablet. De onderzoekers vonden geen verschillen, ook niet bij vragen waarbij leerlingen veel moesten lezen.

Maar recent Amerikaans onderzoek (Gordanier

in de  
praktijk

### EEN DIGITAAL HULPJE

Hoe kun je op een goede manier formatief handelen? Bart Tuerlings, leraar digitale geletterdheid op obs De Venen in Reeuwijk, en bovenschools *Snappet*-coach en -trainer, zweert bij de mogelijkheden van *Snappet*.

Toen hij acht jaar geleden als leraar op een basisschool begon, was daar net een pilot gestart met dit digitale leermiddel. Hij leerde dat als je alle functionaliteiten gericht inzet, het aangeboden werk aansluit bij de behoeften en vaardigheden van leerlingen.

Wat *Snappet* niet kan, is zien hoe een leerling leert, hoe hij erbij zit en hoeveel tijd hij erover doet. 'Daarom blijft het essentieel om als leraar klassikaal en individueel feedbackgesprekken te voeren: Hoe ben je aan het antwoord gekomen? Hoe ging het de vorige keer? Waar wil je aan werken vandaag? Ook moet je controleren of ze het begrijpen (kun jij mij en je klasgenoot uitleggen hoe je tot dit antwoord bent gekomen) en dus expliciet vragen naar de gebruikte oplossingsstrategie.'

*Snappet* fungeert als digitaal hulpje voor leraar

en leerlingen. Het programma biedt de nodige informatie, waarmee je – samen met de leerling – kunt bepalen waar hij staat en welke activiteiten of interventies nodig zijn. 'Zo zie je bijvoorbeeld voor elk leerdoel of een leerling groeit, of hij het ingestelde streefniveau haalt en hoe hij scoort ten opzichte van andere *Snappet*-gebruikers in hetzelfde leerjaar.'

Naast basisopgaven kan de leerling op een plusknop drukken, zodat het doel op dat moment wordt aangepast: afhankelijk van het antwoord krijgt de leerling een gemakkelijker of lastiger vraag. Leraren krijgen via het dashboard voor, tijdens en na de les informatie en data over de leerling. Welke opgaven zijn gemaakt, welke antwoorden zijn ingevuld en bij welke doelen is sprake van voor- of achteruitgang? 'Die gegevens zijn ook handig om een week voor een toets door te nemen: aan welke leerdoelen heeft een leerling gewerkt en wat vindt hij nog moeilijk? Op basis daarvan maak je afspraken over wat ze nog kunnen doen om zich voor te bereiden op de leerdoelen die in de toets aan bod komen.'

et al., 2022) toont andere resultaten: kinderen uit achterstandsgezinnen zijn bij digitale toetsen in het nadeel. Deze onderzoekers waarschuwen dan ook dat je leerlingen eerst goed moet laten wennen aan digitaal toetsen alvorens hun scores mee te laten tellen.

Papier, zo laten diverse onderzoeken zien, gaat samen met meer concentratie, scherm juist met

### ***‘Vraag je bij elk toetsdoel af wat beter is: papier of pc?’***

vluchtiger lezen en leren. Zo denken leerlingen bij een schriftelijke toets langer na over hun antwoorden dan bij een digitale versie van dezelfde toets. Vooral bij begrijpend lezen wreekt zich dit: leerlingen lezen van een scherm minder aandachtig dan van papier. Bij spelling wisselt het: op papier maken ze minder spelfouten. Tegelijkertijd helpt de computer hen soms ook een handje, bijvoorbeeld door na een punt automatisch met een hoofdletter te beginnen, iets wat leerlingen op papier weleens vergeten. Maar dat handje van de computer zorgt er tegelijkertijd voor dat ze er zelf niet meer over nadenken en het dus niet zelf leren.

### **IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS**

Een digitale toets, zo benadrukken Conole en Warburton, is niet simpelweg een papieren toets in een online jasje. Er zijn extra mogelijkheden, maar ook (soms) extra complicaties. Hun artikel zet mooi op een rijtje waar je allemaal rekening mee moet houden. Allereerst praktische zaken als kosten en technische randvoorwaarden. Daarnaast gaat het om de vraag hoe digitale toetsen passen binnen het toetsbeleid en de onderwijsvisie van de school. Hoe zetten we bijvoorbeeld adaptieve toetsen in en hoe voorkomen we dat we leerlingen hiermee

vastpinnen op een niveau? Is de extra feedback in digitale toetsprogramma's nuttig of alleen maar ballast? Voor welke vakken en welke soort kennis en vaardigheden kunnen we beter voor papier kiezen en wat kan ook of beter digitaal? Zoals Conole en Warburton duidelijk maken, is een digitale toets voor analyseren, evalueren en vooral creëren minder geschikt. Ten slotte levert hun onderzoek en dat van anderen na hen voldoende stof om kritisch te kijken naar meerkeuzetoetsen (zie kader op pagina 101).

Zoals elke nieuwe techniek laat digitale toetsing je zo weer nadenken over waarom je de dingen doet zoals je ze doet. Zo kun je als school weloverwogen keuzes maken en nieuwe technische mogelijkheden bewust inzetten.

### **JOUW EIGEN KLAS**

Waarschijnlijk maak je in jouw klas al veelvuldig gebruik van online oefenprogramma's, online observatieformulieren of een digitaal portfolio. En wellicht maken ook digitale toetsen al onderdeel uit van het pakket.

Het overzicht dat Conole en Warburton geven van alle facetten van digitale toetsing helpt jou en je collega's om die gericht en verantwoord in te zetten. Praat er binnen het team eens over hoe jullie ermee omgaan en wat jullie ervaringen zijn. Kun je bijvoorbeeld goed overweg met de informatie uit de toetsprogramma's? Hoe kun je daar nog meer uithalen of wat kun je links laten liggen?

Kijk ook nog eens kritisch naar de meerkeuzetoetsen die jullie gebruiken: zijn de vragen en antwoordmogelijkheden adequaat geformuleerd (zie kader op pagina 101)? Meerkeuzevragen zijn prima te benutten om snel voorkennis in beeld te krijgen, bijvoorbeeld met een online quiz. Ook voor het meten van feitenkennis en begrip zijn ze bruikbaar. Maar voor kennis en vaardigheden van een hogere orde, zoals leerlingen laten schrijven, experimenteren en

onderzoeken of laten bouwen, moet je andere middelen inzetten.

Besteed ten slotte aandacht aan hoe jouw leerlingen omgaan met digitale toetsen. Zijn ze eraan gewend en werken ze net zo geconcentreerd als op papier? Zo niet, oefen ze dan daarin, zodat je zeker weet dat hun scores niet vertroebeld worden door onwennigheid. Leer ze bijvoorbeeld dat ze van een scherm net zo zorgvuldig moeten lezen als op papier. En dat ze ook op een scherm terug mogen 'bladeren' (zorg dat je een programma hebt waarbij dat kan). Zo halen jij en je leerlingen het beste uit digitale toetsen.

### OM IN TE LIJSTEN

- Digitale toetsen zijn niet per definitie beter dan papieren toetsen.
- Hogere-orde-denkvaardigheden lenen zich minder goed voor digitale toetsing.
- Digitale toetsing moet passen binnen de technische voorzieningen én onderwijsvisie van jullie school.
- Maak je leerlingen eerst goed vertrouwd met digitaal een toets maken alvorens ze daarop af te rekenen.

## LITERATUUR

### Gebruikte wetenschappelijke bronnen

**Conole, G., & Warburton, B. (2005).** A review of computer-assisted assessment. *ALT-J, Research in Learning Technology*, 13(1), 17-31. Doi 10.1080/0968776042000339772.

Hamhuis, E., Glas, C., & Meelissen, M. (2020). Tablet assessment in primary education: Are there performance differences between TIMSS' paper-and-pencil test and tablet test among Dutch grade-four students? *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2340-2358. Doi 10.1111/bjet.12914.

Gordanier, J., Ozturk, O., & Zhan, C. (2022). Pencils down? Computerized testing and student achievement. *Education Finance and Policy*. January. Doi 10.1162/edfp\_a\_00373.

Haladyna, T. M., Downing, S. M., & Rodriguez, M. C. (2002). A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment. *Applied Measurement in Education*, 15(3), 309-334. Doi 10.1207/s15324818ame1503\_5.

## Verder lezen

Op de website van Kennisnet vind je uitleg over adaptief toetsen.

<https://www.kennisnet.nl/artikel/6847/adaptief-toetsen-dit-moet-u-weten/>

Dit artikel biedt een checklist voor het gebruik van digitaal toetsen.

Kennisnet (2018). Digitaal toetsen: is uw school er klaar voor? *Kennisnet.nl*.

<https://www.kennisnet.nl/artikel/6872/digitaal-toetsen-is-uw-school-er-klaar-voor/>

Leraar24 zet de voor- en nadelen van digitaal toetsen op een rijtje.

<https://www.leraar24.nl/50533/dit-moet-je-weten-over-digitaal-toetsen/>

Dit artikel op Kennisnet vat een discussie samen over de verhouding tussen digitale systemen en pedagogische visie.

Kennisnet (2021). Maken adaptieve leersystemen de leraar tot performance manager? *Kennisnet.nl*.

<https://www.kennisnet.nl/artikel/13617/maken-adaptieve-leersystemen-de-leraar-tot-performance-manager/>

Hier vind je voorbeelden van (gratis) tools voor quizen om bijvoorbeeld voorkennis van leerlingen te toetsen.

Weerden, E. (2020). Online quiz tools voor in de klas. *Primaonderwijs.nl*.

<https://www.primaonderwijs.nl/tips-inspiratie/online-quiz-tools-voor-in-de-klas>

Hoe geef je feedback op digitale prestaties? Dit artikel biedt tips.

Vermeulen, J. (2016). Van digitaal naar analoog. *Didactief 4* (april).

<https://didactiefonline.nl/artikel/van-digitaal-naar-analoog>

Kennisrotonde gaat in op de invloed van digitaal versus schriftelijk toetsen op de prestaties bij taal en rekenen.

<https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/resultaten-bij-digitaal-toetsen>

In deze blog vergelijkt Paul Kirschner papier met scherm en komt papier als winnaar naar voren.

Kirschner, P. (2017). Lezen en Leren: Papier of scherm? *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/blog/paul-kirschner/lezen-en-leren-papier-of-scherm>



# IV



# DILEMMA'S

Toetsen zijn een middel om je leerlingen beter te leren kennen. Op basis van die kennis kun je beslissingen nemen. Over je volgende les en instructie, over overgaan of zittenblijven en over het beste vervolgonderwijs voor je leerlingen.

Daarbij kun je aanlopen tegen dilemma's. Dit vierde en laatste deel is daaraan gewijd. Die dilemma's hebben soms te maken met ongewenste neveneffecten van toetsing, zoals *teaching to the test*. Of met kansenongelijkheid. Want ben je je voldoende bewust van hoe jouw verwachtingen een rol kunnen spelen in de prestaties van je leerlingen?

En laat je kinderen nog een jaartje doorkleuteren of zijn ze wel toe aan groep 3? We verklappen alvast: dat eerste is zelden de beste oplossing. Ten slotte bieden we je tips en handvatten voor het geven van een weloverwogen schooladvies in groep 8.

# 17. SCHEP KANSEN VOOR ALLE LEERLINGEN

**Brophy, J. E. (1983).**

Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations.

*Journal of Educational Psychology, 75(5), 631-661.*

## INTRODUCTIE

Soms kunnen leerlingen je enorm verrassen. Je dacht dat Ahmed en Rosa een kei in rekenen waren en opeens hebben ze bijna alle breuken fout. Of je was er vast van overtuigd dat Kim en Peter er wel weer met de pet naar zouden gooien en nu hebben beiden een pracht van een werkstuk ingeleverd.

De les van dit soort momenten is: verwachtingen zijn er om bij te stellen, niet om blind op te varen. Want wat je verwacht, klopt niet altijd. En voor je het weet, sturen jouw verwachtingen het leergedrag van leerlingen. Dat dit een reëel risico is, weten we door de massa onderzoeken over leraarsverwachtingen als een selffulfilling prophecy (letterlijk: een voorspelling die zichzelf waarmaakt). In zijn artikel vat Jere Brophy alle bevindingen samen. Hij legt bloot wat er allemaal gebeurt in de interactie tussen leraar en leerlingen en hoe en wanneer verwachtingen de bocht uit kunnen vliegen.

## HET IDEE

In 1968 verscheen de beroemde Pygmalion-studie waarin psycholoog Robert Rosenthal en schoolleider Lenore Jacobson als eersten aantoonde dat verwachtingen van leraren de prestaties van leerlingen beïnvloeden. Kort gezegd kwam hun experiment hierop neer: leraren kregen aan het begin van het schooljaar te horen welke van hun leerlingen veelbelovend waren. Die informatie klopte niet, maar dat wisten de leraren niet. Wat bleek: aan het eind van het jaar waren de zogenaamd veelbelovende leerlingen meer vooruitgegaan dan hun klasgenoten.

Dit onderzoek sloeg in als een bom. Kennelijk konden leraren, net als de mythische beeldhouwer Pygmalion, leerlingen boetsen naar een verwacht ideaalbeeld. Maar helaas, zo bleek uit honderden vervolgonderzoeken, is ook het omgekeerde waar: als leraren lage verwachtingen hebben van leerlingen, presteren deze minder dan ze zouden kunnen.

Al dit onderzoek leidde tot felle discussies. Sommige onderzoekers wezen erop dat leraren gewoon goed naar leerlingen kijken en hun gedrag daarop aanpassen. Het is dus niet de leraar, maar de leerling die stuurt. Andere deden het juist voorkomen alsof

***‘Verwachtingen zijn er om bij te stellen, niet om blind op te varen’***

alleen hoge verwachtingen van leraren voldoende zijn voor topprestaties van alle leerlingen. Brophy vond het tijd voor nuchterheid en nuance. Om het bestaan van die selffulfilling prophecy kunnen we niet heen, stelde hij. Daarvoor liggen er te veel bewijzen op tafel. Maar laten we ook weer niet overdrijven en goed kijken hoe groot die invloed is en wanneer de kans daarop het grootst is. Kortom, hij plaatst in zijn artikel Pygmalion in perspectief.

## DE INZICHTEN

### Verschillen tussen leerlingen

Dat leerlingen van elkaar verschillen, bijvoorbeeld in capaciteiten, werkhouding en motivatie, weet elke leraar. Het is dan ook niet raar dat ijverige leerlingen vaker een complimentje krijgen of dat leerlingen die veel vragen stellen vaker de beurt krijgen.

Toch laten leraren zich weleens te veel leiden door hun verwachtingen en dat leidt tot oneerlijke behandeling: de leerlingen van wie de leraar lage verwachtingen heeft (de *lows*) krijgen minder kansen dan de leerlingen van wie de leraar veel verwacht (de *highs*). De *lows* krijgen bijvoorbeeld minder beurten, minder tijd om te antwoorden, worden sneller gecorrigeerd, krijgen meer negatieve feedback, minder complimentjes, minder aanmoediging, minder aandacht van en minder (warme) interactie met de leraar en minder uitdaging. De *highs* krijgen

vaker een pluim bij goede prestaties dan de *lows* en ze krijgen ook vaker het voordeel van de twijfel als ze eens een keer minder presteren. Bij de *lows* die tegen de verwachting in goed presteren, schrijft de leraar dit eerder toe aan toeval ('de opdracht was ook wel erg makkelijk') dan aan de inzet van de leerling. Leerlingen pikken die signalen feilloos op en gaan zich gedragen naar wat de leraar van hen verwacht.

### **Bescheiden invloed**

Er is een duidelijk verband tussen verwachtingen die leraren aan het begin van het schooljaar vormen van leerlingen en hun latere prestaties. Maar dit komt omdat leraren, door naar leerlingen te kijken, goede inschattingen maken van wat iemand kan. Slechts in 5 tot 10 procent van de gevallen gaat het om een voorspelling die zichzelf heeft waargemaakt en

### **ONDERPRESTEREN**

Ruim twintig jaar na het onderzoek van Brophy verscheen er weer een reviewstudie over verwachtingen van leraren en de self-fulfilling prophecy (Jussim & Harber, 2005). Deze bevestigt veel van wat Brophy ook al beschreef. Bijvoorbeeld dat de invloed van verwachtingen bescheiden is, omdat de meeste leraren hun verwachtingen bijstellen. Maar een nieuw inzicht is dat daarop één uitzondering is: bij leerlingen van laagopgeleide ouders of uit een etnische minderheidsgroep koesteren leraren sneller lage verwachtingen. Bovendien houden ze die langer in stand en stellen ze hun oordeel minder snel bij. Onder deze groepen is de kans dan ook groot dat leerlingen zich gaan gedragen naar die verwachtingen en dus onderpresteren.

presteren leerlingen door leraarsverwachtingen dus onder of boven hun kunnen. Dat mag gering lijken, maar het gaat om gemiddelden: bij sommige leerlingen hakt het er fors in (zie kader hiernaast) en het verschilt ook per leraar.

### **Verschillen tussen leraren**

Die 5 tot 10 procent is dus een gemiddelde. Bij sommige leraren komt het veel vaker voor en bij andere minder. Wat is het geheim van die laatste leraren? Ze voelen zich verantwoordelijk voor leerresultaten én hebben vertrouwen dat ze leerlingen vooruit kunnen helpen. Bovendien zijn ze flexibel: ze houden niet vast aan eerste indrukken en verwachtingen, maar passen deze telkens aan aan wat leerlingen daadwerkelijk laten zien.

Ze houden vast aan hoge, ambitieuze leerdoelen voor alle leerlingen en stellen het leerplan niet naar beneden bij. Wel verlagen ze waar nodig het tempo en passen ze hun instructie en ondersteuning aan. Anders gezegd: ze koesteren hoge verwachtingen van elke leerling, kansarm of niet: 'Het gaat bij jou misschien minder snel, maar we gaan er samen aan trekken om jou vooruit te helpen.' Ook zijn ze minder gevoelig voor vooroordelen of voor wat anderen over leerlingen zeggen en varen ze op prestaties en gedrag van leerlingen.

### **Aanbevelingen**

Brophy vat alle inzichten samen in enkele aanbevelingen voor leraren:

- Wees je ervan bewust dat vooroordelen en verwachtingen een rol kunnen spelen in je beoordeling van leerlingen. Durf deze beoordeling van tijd tot tijd dus kritisch tegen het licht te houden.
- Houd je verwachtingen levend door de voortgang van leerlingen goed te monitoren. Neem huidige

prestaties als richtsnoer en pas je instructie en begeleiding daaraan aan.

- Leerlingen verschillend behandelen is goed, zolang je hun kansen om te leren maar niet vermindert. Schroef dus niet de doelen omlaag, maar waar nodig alleen het leertempo.
- Benadruk in je feedback aan leerlingen hun eigen voortgang in plaats van hen te vergelijken met andere leerlingen (zie ook hoofdstuk 11, 'Met feedback kun je leergedrag sturen').
- Als leerlingen uitleg niet begrijpen, probeer dan te achterhalen waar het mis gaat in plaats van de uitleg louter te herhalen of erger, het als een verloren zaak te beschouwen.
- Stimuleer leerlingen en moedig hen aan hun uiterste best te doen en benadruk dat ze fouten mogen maken. Zorg kortom voor een warm en veilig leerklimaat.

## IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Verwachtingen van leraren spelen een rol in het onderwijs. Het Pygmalion-effect, oftewel de selffulfilling prophecy, is een reëel risico, laat dit onderzoek zien. Tegelijkertijd is het gelukkig geen wet van Meden en Perzen dat het effect optreedt. Brophy's artikel geeft scholen de nodige handvatten om de negatieve invloed van verwachtingen actief tegen te gaan.

Dat begint bij bewustwording en onderkenning van die invloed. Brophy brengt daarbij een belangrijke nuance aan: inschattingen en verwachtingen van leerlingen zijn op zich niet erg. Sterker, elke leraar vormt zich een beeld van leerlingen en handelt daarnaar. Het wordt pas problematisch als die verwachtingen statisch zijn of gebaseerd op vooroordelen in

plaats van op objectieve gegevens, zoals observaties van leerlinggedrag, gesprekken met leerlingen en toetsscores.

De les van Brophy is verder dat het niet erg is om leerlingen verschillend te behandelen, maar juist goed. Mits deze differentiatie gestoeld is op meetbare gegevens (zie ook hoofdstuk 8, 'Data helpen bij beter onderwijs'). Door de instructie, feedback en ondersteuning aan te passen aan wat leerlingen op dat moment nodig hebben, kunnen leraren hen vooruithelpen. Crux daarbij is om niet de leerdoelen aan te passen, maar hoge verwachtingen te blijven hanteren van alle leerlingen.

## JOUW EIGEN KLAS

Dat je als leraar verwachtingen van leerlingen koestert, is niet meer dan normaal: dit is onderdeel van je werk. Door in te schatten wat een leerling wel en niet kan, weet je bijvoorbeeld of hij meer instructie nodig heeft of zelfstandig aan de slag kan.

### ***'Straal uit dat jij als leraar gelooft dat leerlingen het kunnen'***

Maar het is wel zaak om de negatieve invloed van verwachtingen – de selffulfilling prophecy – geen kans te geven. Dat kun je doen door telkens weer fris tegen leerlingen aan te kijken: kijk echt naar hen en durf je beelden bij te stellen. Bijvoorbeeld op momenten dat je wordt verrast door een leerling die andere prestaties of gedrag laat zien dan jij had verwacht.

Check telkens of jouw verwachtingen nog kloppen. Behalve observaties en (analyse van) toetsscores kun je ook collega's raadplegen of een gesprek met een leerling zelf of de ouders voeren. Zo verzamel je extra informatie om je eigen indrukken te staven en waar nodig bij te stellen.

Wees je bewust van de valkuil om kinderen van laagopgeleide ouders of ouders die slecht of geen Nederlands spreken, lager in te schalen. Vaar echt op de actuele prestaties van leerlingen en niet op hun achtergronden (zie ook hoofdstuk 19, 'Basiskennis voor het schooladvies').

En het belangrijkste van alles: straal uit dat jij als leraar gelooft dat leerlingen het kunnen. Met jouw hoge verwachtingen kun je die van hen opvijzelen: 'Mijn leraar denkt dat ik het kan, dus laat ik het maar proberen.'

in de  
praktijk

## MORGEN BEGINNEN WE OPNIEUW

Elke dag ieder kind een nieuwe kans. Met deze stelregel geeft leraar Rianne Hakkert (onbewuste) vooroordelen geen kans. 'Lette je gisteren bij de instructie niet op of lukte het niet om zelfstandig op de gang te werken? Morgen is er een nieuwe dag.'

Hakkert staat in groep 7/8 op Daltonschool De Vliegenier in Barneveld. Ze is ervan overtuigd dat ieder kind alles kan leren, ongeacht zijn of haar achtergrond. 'Als je maar wilt, en dat is een van mijn belangrijkste taken: inzetten op intrinsieke motivatie en eigenaarschap. Ik leer kinderen dat ze niet werken voor mij, maar voor zichzelf, omdat ze – binnen hun mogelijkheden – ergens beter in willen worden.'

In Hakkerts klas staan wekelijks twee leerdoelen centraal. De algemene instructies zijn op maandag, de rest van de week gaan de leerlingen zelf aan het werk. Op vrijdag laten ze zien dat ze het doel beheersen. Hebben ze tussentijds hulp nodig, dan kunnen ze een kaartje ophangen bij "Extra instructie". Kinderen die op vrijdag toch te veel fout

hebben, houdt Hakkert een spiegel voor: 'Ik heb je bij de extra instructie niet gezien. Ik wil je graag helpen, maar jij moet mij wel die vraag stellen.'

Wat doet ze als een toets een ander beeld geeft dan verwacht? 'Dan gaan we samen op zoek naar de oorzaak: Had je je dag niet? Speelt er thuis iets? Waren de instructies niet duidelijk of vind je de stof te makkelijk?' Hakkert maakt met het kind een plan van aanpak, met actiepunten die de leerling zelf benoemt, zoals: ik vraag hulp aan een klasgenoot bij cijferend optellen. 'Of, als blijkt dat de leerling uit gemakzucht of verveling de toets niet naar verwachting maakte: ik vraag de juf om extra uitdaging.'

Hoe beoordeelt Hakkert creatieve opdrachten? 'Op dezelfde manier als bij de andere vakken. We werken en leren vanuit een doel, bijvoorbeeld: teken een sneeuwpop in perspectief. Leerlingen krijgen van tevoren Dalton functie-eisen mee waaraan de tekening moet voldoen. Op basis van die eisen, met uiteraard ruimte voor eigenheid, kan ik zo'n tekening neutraal beoordelen.'

## LITERATUUR

### Gebruikte wetenschappelijke bronnen

**Brophy, J. E. (1983).** Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661. Doi 10.1037/0022-0663.75.5.631.

Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.

### Verder lezen

In 'Vooroordelen en verwachtingen', deel II uit het boek *Werk maken van gelijke kansen*, kun je meer lezen over de beroemde Pygmalion-studie en vervolgonderzoek naar leraarsverwachtingen. Je kunt dit boek gratis downloaden van [Werkmakenvangelijkekansen.nl](https://werkmakenvangelijkekansen.nl).

Van den Bergh, L., Denessen, E., & Volman, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen*. Didactief/Ten Brink Uitgevers.

<https://werkmakenvangelijkekansen.nl>

De hoofdstukken 'Wie geef je de beurt?' en 'Kanjers als rolmodel' uit het boek *Werk maken van gelijke kansen* beschrijven hoe jouw gedrag en interactie met leerlingen de leerprestaties kunnen sturen. Je kunt dit boek gratis downloaden van [Werkmakenvangelijkekansen.nl](https://werkmakenvangelijkekansen.nl).

Van den Bergh, L., Denessen, E., & Volman, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen*. Didactief/Ten Brink Uitgevers.

<https://werkmakenvangelijkekansen.nl>

### OM IN TE LIJSTEN

- Verwacht veel van een leerling: de kans is groot dat hij beter gaat presteren.
- Baseer verwachtingen op meetbare gegevens en niet op vooroordelen.
- Schroef leerdoelen niet omlaag, verlaag hooguit het leertempo.
- Geef leerlingen kansen door hen elke dag weer als nieuw te bekijken.
- Durf kritisch te kijken naar je eigen aannames, vooroordelen en verwachtingen, en stel deze waar nodig bij.

Christine Rubie-Davies vertelt in dit interview met *Didactief* hoe je door hoge verwachtingen kunt werken aan gelijke kansen.

Ros, B. (2019). Yes you can. *Didactief* 10 (december).  
<https://didactiefonline.nl/artikel/yes-you-can>

Bekijk ook de video waarin Rubie-Davies tips geeft:  
<https://didactiefonline.nl/video/rubie-davies-over-gelijke-kansen>

In dit interview pleit onderwijsonderzoeker Eddie Denessen voor meer optimisme over wat leerlingen kunnen en vraagt hij aan leraren: zijn jullie verwachtingen wel hoog genoeg?

Ros, B. (2017). 'Goed onderwijs bestaat niet'. *Didactief*, 9 (november).  
<https://didactiefonline.nl/artikel/goed-onderwijs-bestaat-niet>

Dit artikel gaat over de kracht van hoge verwachtingen.

Van den Bergh, L. (2019). De kracht van wat je verwacht. *Didactiefonline.nl*.  
<https://didactiefonline.nl/blog/blonz/de-kracht-van-wat-je-verwacht>

Deze leidraad bevat een rapport, poster, infographics en activiteitenbladen over lesgeven vanuit hoge verwachtingen.

<https://www.onderwijskennis.nl/artikelen/leidraad-onderwijs-vanuit-hoge-verwachtingen>



# 18. ZITTENBLIJVEN LOST ZELDEN IETS OP

**Jimerson, S. R. (2001).**

Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420-437.

## INTRODUCTIE

'De slag gewonnen, maar de oorlog verloren.' Met dit gezegde vat Shane Jimerson de conclusie van zijn onderzoek naar zittenblijven samen. En die conclusie is niet mis te verstaan: met zittenblijven kun je op korte termijn ogenschijnlijk een slag winnen, op langere termijn pakt het voor leerlingen niet goed uit. In zijn artikel legt hij niet alleen haarfijn uit waarom zittenblijven meestal geen goede keuze is, maar draagt hij ook alternatieve oplossingen aan.

## HET IDEE

Tot zijn verdriet zag Jimerson dat in zijn land, de VS, zittenblijven weer in opmars was. Leraren zagen het kennelijk als een goede manier om leerlingen te helpen die het (net) niet kunnen bijbenen. Maar onderzoek wees toch een andere kant uit?

Jimerson besloot om de bewijzen klip en klaar op tafel te leggen. Hij verzamelde al het onderzoek dat sinds 1900 naar zittenblijven op (overwegend) de basisschool was gedaan. Daarbij kon hij profiteren van voorwerk van anderen: over de periode 1900-1989 waren al drie reviewstudies verschenen. Zelf bracht hij de nieuwste inzichten, uit de jaren 1990-1999, in kaart. Wat hij vond, bevestigde zijn vermoedens: leerlingen een jaar over laten doen? Beter van niet.

## DE INZICHTEN

### Bewijzen uit het verleden

In honderd jaar kan er veel veranderen. Zo worden methoden om onderzoek te doen steeds beter en nauwkeuriger. Uit sommige van de oudere studies vielen dan ook geen deugdelijke conclusies te trekken.

Maar er bleven er nog genoeg over en die wezen allemaal één richting uit: leerlingen die het voordeel van de twijfel kregen en over mochten naar een volgende groep, stonden er uiteindelijk beter voor dan

leerlingen die veiligheidshalve een jaar overdeden. Ze haalden niet alleen hogere cijfers, maar hun zelfbeeld was ook beter en ze vonden school leuker dan de zittenblijvers.

### Nog meer bewijzen

Ook de twintig studies die Jimerson zelf onder de loep nam, vergeleken telkens over een langere periode (minimaal een jaar) twee groepen leerlingen met een vergelijkbare achtergrond (zoals IQ, schoolcijfers of thuismilieu), maar verschillend op één punt: sommigen gingen over, anderen bleven zitten.

Op sociaal-emotioneel gebied maakte het meestal

### **'Schrap zittenblijven uit je steunpakket voor leerlingen'**

(86 procent) niet uit of leerlingen bleven zitten of overgingen; bij leerprestaties was dat vaker (47 procent) wel het geval. Als er verschillen waren, vielen die vrijwel altijd in het voordeel uit van degenen die overgaan: hun cijfers, gedrag en (persoonlijk) welbevinden op school waren uiteindelijk beter.

Soms leken de zittenblijvers te profiteren. Maar dat voordeel gold alleen gedurende het zittenblijfsjaar, daarna verdampte het al snel. En het maakte niet uit of leerlingen in de kleuterklas of in hogere groepen bleven zitten. Zittenblijven pakt op lange termijn dus averechts uit. Sterker, het blijkt een goede voorspeller voor falen of zelfs uitval in het voortgezet onderwijs. Vandaar Jimersons uitspraak over de gewonnen slag en de verloren oorlog.

### Zo win je de oorlog wel

Zittenblijven of overgaan, dat is de verkeerde vraag, stelt Jimerson. De juiste vraag is: hoe kunnen we leerlingen in de gevarezone ondersteunen? Dat begint met het tijdig signaleren van achterstanden.

Vervolgens moet je extra ondersteuning bieden bij het leren, en zo nodig werken aan gedragsregulatie. Dat kan bijvoorbeeld met formatieve feedback (zie hoofdstuk 5, 'Formatief handelen stimuleert het leren'), directe instructie, remedial teaching en specifieke programma's, vooral gericht op lezen (als basisvaardigheid).

Jimerson adviseert daarnaast om ouders actief te betrekken bij het leren van hun kind en te werken met klassen met meer leeftijden en niveaus bij elkaar. Ook 'cultuursensitief' lesgeven helpt: dan verklein je de kloof tussen school en de eigen leefwereld van leerlingen.

## IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Jimerson signaleert een kloof tussen inzichten uit onderzoek en de schoolpraktijk. Waar wetenschap-

pers er telkens weer op wijzen dat zittenblijven geen zoden aan de dijk zet, komt het nog steeds voor dat scholen naar dit middel grijpen. Niet alleen in de VS, maar ook in Nederland (zie kader hiernaast).

### ***'Zittenblijven geeft leerlingen een knauw in plaats van een oppepper'***

Wel staat in ons land het terugdringen van zittenblijven regelmatig op de beleidsagenda. Het was bijvoorbeeld onderdeel van het Sectorakkoord PO van 2014. Ook de inspectie wijst in haar *Staat van het Onderwijs* jaarlijks op de noodzaak om zittenblijven tegen te gaan.

Toch komt vooral in de onderbouw zittenblijven nog regelmatig voor. Nog even doorkleuteren mag sympathiek klinken, maar Jimerson maakt duidelijk dat ook voor jonge kinderen zittenblijven geen goed idee is. Ze komen daarmee onbedoeld op achterstand. Ook het veelgehoorde argument dat kleuters sociaal-emotioneel nog niet toe zijn aan overgaan, wordt weerlegd door onderzoek: juist op dit gebied zijn er nauwelijks verschillen tussen zittenblijvers en leerlingen die overgaan.

## JOUW EIGEN KLAS

Zittenblijven zou je eigenlijk moeten schrappen uit je steunpakket voor leerlingen. Dat is de boodschap uit dit onderzoek. Een leerling heeft er meer baat bij om met extra ondersteuning over te gaan naar een volgende groep dan een heel schooljaar over te doen.

Dat vraagt om een beetje omdenken. Lekker ontspannen in dezelfde klas blijven, klinkt immers fijner voor een kind dan op de tenen moeten lopen in een hogere groep. En dat eerste is beter voor het zelfvertrouwen, toch? Jimerson nodigt je uit om

## DALENDE CIJFERS

Het aantal zittenblijvers op de basisschool is de laatste jaren aan het dalen in Nederland. In 2014 was dit nog 3 procent, inmiddels ligt het iets boven de 1 procent. Het merendeel daarvan komt voor rekening van doubleren in de onderbouw, het zogeheten verlengd kleuteren.

Volgens de meest recente *Staat van het Onderwijs* (2021) is het aantal zittenblijvers weer aan het stijgen door de scholensluiting vanwege corona. Scholen besluiten vooral meisjes vaker te laten doubleren. In het voortgezet onderwijs zien we een omgekeerde trend: daar steeg het aantal zittenblijvers de afgelopen jaren juist, vooral in het voorlaatste schooljaar. Onder invloed van corona bleven minder leerlingen zitten (van 6,3 procent in 2019 naar 4,2 in 2020).

het van de andere kant te bekijken: hetzelfde nog een keer overdoen, zeker zonder extra ondersteuning, is weinig motiverend voor leerlingen. Hun zelfvertrouwen krijgt eerder een knauw dan een oppepper. Daarentegen groeien het zelfbeeld en zelfvertrouwen als ze van jou horen: ik weet dat je het kunt en ik ga je erbij helpen.

Deze ondersteuning bij het overgaan vraagt uiteraard om een goede afstemming en afspraken tussen jou en je collega's. In groep 3 is bijvoorbeeld

vooral een zachte landing belangrijk. Dat kun je bewerkstelligen door in de kleuterklas al op een speelse manier te werken aan voorbereidende lees- en rekenvaardigheden (zie ook hoofdstuk 10, 'Kleuters in het vizier') en door in groep 3 wat extra speelruimte in te bouwen. Benut daarnaast de instrumenten die Jimerson noemt, zoals formatieve feedback en directe instructie.

in de  
praktijk

### 'HET GAAT OM HET TOTAALPLAATJE'

Als het e-nigs-zins kan, blijft er niemand zitten op Kindcentrum Manjefiek in Maastricht. De kleine basisschool met 200 leerlingen staat in Malmberg, een wijk met een lagere sociaal-economische status. Manjefiek profileert zich als kansrijke basisschool met hoge verwachtingen van elk kind. Doubleren? Liever niet dus. 'Zittenblijven is zo'n oordeel en niet goed voor het zelfbeeld,' zegt directeur Yvonne Stegen. 'Manjefiek gelooft in de kracht van het kind in de eigen veilige groep. Het gaat om het totaalplaatje in de ontwikkeling.'

Voor dat totaalbeeld kan de school terugvallen op zorgondersteuners (logopedist, jeugdmedewerker, schoolmaatschappelijk werker), een brugfunctionaris voor de verbinding tussen school en ouders, en een klassenassistent.

Peggy Dukers, ib'er middenbouw en leraar groep 4: 'Het afgelopen jaar waren er twee doublures: één in groep 3 en één in 4, in groep 6-8 doubleert niemand meer. Als doublures al plaatsvinden, dan is het in groep 3 en heeft dat vaak te maken met de basisvoorwaarden voor lezen.' Maar zelfs als een kind in groep 3 niet aan 'de eisen' voldoet, is het mogelijk om in groep 4 te starten. Zo kwam

een van Dukers leerlingen met een leesachterstand van een andere school toch in groep 4. 'Met hoge verwachtingen, intensieve begeleiding, extra (audio)ondersteuning, positief stimuleren en een kleine klas (zeventien leerlingen) kun je ver komen.'

In de bovenbouw werkt de school met aangepaste leerlijnen, zodat kinderen die dat nodig hebben in hun eigen tempo verder kunnen. Voor een klein groepje leerlingen met een grote leerachterstand is er een *High Dosage Tutoring*-programma, een onderwijsinterventie die in dit geval wordt ingezet om het rekenniveau en het sociaal-emotioneel welbevinden te verhogen, zodat kinderen uitstromen op ten minste 1F-niveau. 'Hoger komt ook zeker voor,' zegt Rebecca Hofmans, ib'er bovenbouw en leraar van groep 7/8. Verder benadrukt ze het belang van collegiale samenwerking: 'Naast alle extra ondersteuning draagt een goed samenwerkend team ook bij aan betere leerprestaties. Van een warme overdracht, veel bij elkaar binnenlopen en tussentijdse afstemming tot breed leerlingenoverleg.'

## LITERATUUR

### Gebruikte wetenschappelijke bron

**Jimerson, S. R. (2001).** Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420-437. Doi 10.1080/02796015.2001.12086124.

### Verder lezen

In dit interview wijst de Vlaamse hoogleraar Jan Van Damme erop dat zittenblijvers het aan het eind van het schooljaar slechter doen dan hun nieuwe klasgenoten. *Didactiefonline.nl*.

Niemantsverdriet, L. (2011). 'Zittenblijven heeft negatief effect'. *Didactief* 7 (september).

<https://didactiefonline.nl/artikel/zittenblijven-heeft-negatiefeffect>

Zittenblijven is meestal geen goed idee, maar in het speciaal onderwijs helpt het soms wel.

*Didactiefonline.nl*.

Coppens, K., & Gubbels, J. (2017). Zittenblijven en dan treetje hoger. *Didactief* 9 (november).

<https://didactiefonline.nl/artikel/zittenblijven-en-dan-treetje-hoger>

Vooraf in de kleuterklas doen veel leerlingen een jaar over. Een betere oplossing is meer flexibiliteit in groep 3.

Mulder, L. (2014). Jonge zittenblijvers. *Didactief* 8 (oktober).

<https://didactiefonline.nl/artikel/jonge-zittenblijvers>

### OM IN TE LIJSTEN

- Zittenblijven pakt op de lange termijn nadelig uit.
- Laat leerlingen bij twijfel overgaan, maar zorg wel voor extra ondersteuning.
- Langer kleuteren is ook sociaal-emotioneel niet nodig en niet nuttig.
- Signaleer achterstanden tijdig en grijp snel in.

In dit artikel staan inzichten over wel of niet zittenblijven of juist versnellen op een rijtje.

Van der Vegt, A. L. (2021). Zittenblijven en versnellen. *Onderwijskennis.nl*.

<https://www.onderwijskennis.nl/artikelen/zittenblijven-en-versnellen>

In deze brochure staan tips en goede voorbeelden voor een soepele overgang van de kleuterklas naar groep 3.

Huizenga, J., & Damstra, G. (2016). *Doorstroom van kleuters. Is het kind klaar voor groep 3, of is groep 3 klaar voor het kind?* OCW/PO-Raad/Inspectie/Oberon/ITS/Kohnstamm Instituut.

[https://www.poraad.nl/files/themas/onderwijsin-houd-en-opbrengsten/brochure\\_doorstroom\\_van\\_kleuters.pdf](https://www.poraad.nl/files/themas/onderwijsin-houd-en-opbrengsten/brochure_doorstroom_van_kleuters.pdf)

Langer kleuteren maakt kinderen niet slimmer of schoolrijper. Ze profiteren juist van meer samenwerking tussen groep 2 en 3.

Marreveld, M. (2018). Van 2 naar 3: zachte landing. *Didactief 5* (mei).

<https://didactiefonline.nl/artikel/van-2-naar-3-zachte-landing>

Greetje Damstra en Marleen Kieft zetten hier op een rij dat extra lang kleuteren voor jonge kinderen niets oplost.

Damstra, G., & Kieft, M. (2017). Laat kleuters doorstromen. *Didactief 1/2* (januari/februari).

<https://didactiefonline.nl/artikel/laat-kleuters-doorstromen>

In deze column pleit voormalig Kamerlid Michiel Rog ervoor om leerlingen nooit meer te laten zitten.

Rog, M. (2013). Nooit meer zittenblijven. *Didactief 8* (oktober).

<https://didactiefonline.nl/blog/vriend-en-vijand/nooit-meer-zittenblijven>

# 19. BASISKENNIS VOOR HET SCHOOLADVIES

Van Rooijen, M., Korpershoek, H., Vugteveen, J., & Opendakker, M.-C. (2017).

De overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs en de verdere schoolloopbaan. *Pedagogische Studiën*. 94(2), 110-134.

## INTRODUCTIE

Een van de belangrijkste momenten voor basisschoolleerlingen is het schooladvies in groep 8. Hiervan hangt voor hen veel af: het advies bepaalt de volgende stap in hun schoolloopbaan en heeft daarmee grote invloed op hun toekomst.

Alle reden dus om dit advies met zorg op te stellen, iets wat scholen doorgaans ook doen. Het onderzoek van Maaïke van Rooijen en haar collega's helpt hen hierbij. Zij geven inzicht in welke factoren wel en niet belangrijk zijn voor succes in het voortgezet onderwijs. En wat voor jou dus relevant is om mee te wegen in je advies. Ook benoemen ze valkuilen. Hun artikel biedt je kortom een fijn fundament voor een afgewogen advies.

## HET IDEE

Bij het schooladvies maak je een inschatting van wat een leerling in zijn mars heeft en welk onderwijsniveau hij aankan. Hoe beter het advies, hoe warmer de overgang naar het voortgezet onderwijs en hoe soepeler de schoolloopbaan: de leerling zit op zijn plek. Om te weten of het advies passend is, moet je een stap in de toekomst zetten. Dat is precies wat Van Rooijen en haar collega's van het GION, het Groningse

***'Leerprestaties zijn de beste kurk waarop het schooladvies kan drijven'***

centrum voor onderwijsonderzoek, hebben gedaan: ze keken naar het niveau waarop leerlingen in de vierde klas van het voortgezet onderwijs zaten en vergeleken dat met hun schooladvies uit groep 8. Was dat hetzelfde, hoger of lager? Daarbij stelden de onderzoekers zich de vraag: welke factoren voorspellen dat leerlingen met eenzelfde schooladvies uiteindelijk toch op verschillende niveaus belanden? Dit hebben ze onderzocht met een literatuurstudie en

een empirische studie; die laatste staat hier centraal. In totaal namen ze ruim tienduizend leerlingen onder de loep, waarbij ze data van het cohortonderzoek COOL5-18 konden gebruiken. Zo hadden ze ook informatie over achtergronden (sekse, sociaal-economisch milieu), leerprestaties en niet-cognitieve kenmerken (zoals motivatie, welbevinden en geloof in eigen kunnen) van de leerlingen. Veel van deze zaken laten leraren ook meewegen in hun advies. Terecht of niet? Het GION-onderzoek geeft uitsluitsel.

## DE INZICHTEN

Twee derde van de leerlingen (68,7 procent) zat na vier jaar op hetzelfde niveau als geadviseerd door de basisschool. Het merendeel van de schooladviezen in groep 8 voorspelt dus goed wat leerlingen kunnen.

Daarentegen zat ruim een op de zeven leerlingen (13,6 procent) op een hoger niveau en bijna een op de zes (17,7 procent) op een lager niveau dan geadviseerd. Wat zorgt er nou voor dat een leerling hoger (opstroom) of lager (afstroom) terecht komt? Daarvoor hebben Van Rooijen en collega's alle informatie over de leerlingen gewogen.

## Achtergrondkenmerken

De achtergrondkenmerken blijken goede voorspelers. Zo hebben jongens en leerlingen van laagopgeleide ouders (maximaal lbo of mbo) een grotere kans op afstroom naar een lager niveau. Deze laatste groep krijgt gemiddeld al een lager schooladvies, ook bij gelijke prestaties (zie ook kader op pagina 120). Die (te) lage inschaling op de basisschool kan zich dus voortzetten in het voortgezet onderwijs, waardoor ze nog lager terechtkomen.

Ook etniciteit doet ertoe: leerlingen met een niet-westerse achtergrond stromen vaker op dan leerlingen met een westerse achtergrond. De verklaring is

dat basisscholen de capaciteiten van de eerste groep ten onrechte te laag inschatten (onderadvisering). Doch niet etniciteit, maar sociaal-economische achtergrond is bepalend voor leerprestaties. Anders gezegd: het kind van een zwarte advocaat presteert doorgaans beter in het vo dan het kind van een witte bouwvakker.

### **Leerprestaties**

Het zal je niet verbazen dat ook leerprestaties goede voorspellers zijn. Van Rooijen en haar collega's hebben specifiek gekeken naar risicoleerlingen – kinderen met een verhoogd risico op afstroom – en zagen dat lage scores op begrijpend lezen aan het einde van de basisschool een cruciale factor zijn. Ook scores op rekentoetsen spelen, zij het in iets mindere mate, een rol.

De score op de eindtoets blijkt ook belangrijk. Leerlingen bij wie deze score lager was dan het schooladvies, hadden een iets grotere kans op afstroom. Het omgekeerde gold ook: als de eindtoetsscore hoger is dan het advies stromen leerlingen eerder op. Het is dus zaak om de eindtoetsscore mee te wegen in het schooladvies.

### **Niet-cognitieve kenmerken**

Kenmerken als zelfvertrouwen en motivatie doen er nauwelijks toe. Op één uitzondering na: leerlingen die gericht zijn op leren en de stof willen begrijpen (*mastery goal orientation*, door de onderzoekers vertaald als competentiemotivatie) hebben een grotere kans om op te stromen.

### **Meervoudig advies**

Met een meervoudig advies vergroot je de kansen van leerlingen. Vaak komen leerlingen terecht op het hoogst ingeschatte advies. Dat is vooral het geval wanneer vo-scholen werken met brede (brug)klassen in de onderbouw.

## **IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS**

Het schooladvies is zoals gezegd een van de belangrijkste beslismomenten op de basisschool. Hoe beter dit advies past bij de capaciteiten van leerlingen, hoe soepeler hun verdere schoolloopbaan is. Gelukkig blijken scholen vaker wel dan niet passende adviezen te geven: het merendeel van de leerlingen zit vier jaar later op het geadviseerde niveau.

Maar het kan nog beter. Het Groningse onderzoek biedt daarvoor enkele duidelijke aanknopingspunten.

## **OUDERS EN KANSEN**

Het opleidingsniveau van ouders speelt nog altijd een grote rol bij de kansen van leerlingen: hoe hoger opgeleid de ouders, hoe hoger het onderwijsniveau dat hun kinderen behalen. Deels heeft dat te maken met de bagage die leerlingen van huis uit meekrijgen. Laagopgeleide ouders hebben niet alleen minder cultureel en sociaal kapitaal, maar ook letterlijk minder te besteden. Dat betekent een minder stimulerende omgeving thuis, met bijvoorbeeld minder boeken, uitjes en educatieve spelletjes, en minder geld voor extra (schaduw)onderwijs. Daarnaast weten deze ouders minder goed de weg in het schoolstelsel, bijvoorbeeld wat de beste scholen zijn en welke mogelijkheden er zijn. Anders dan hoogopgeleide ouders leggen ze zich doorgaans neer bij het schooladvies in groep 8, ook als de eindtoetsscore hoger is dan dit advies. Het blijkt nog steeds een valkuil voor scholen: ze geven kinderen van laagopgeleide ouders een lager schooladvies dan klasgenoten met dezelfde prestaties, maar hoogopgeleide ouders.

Allereerst kunnen scholen het best terughoudend zijn om achtergrondkenmerken van leerlingen mee te laten wegen. Het is een bekende valkuil om leerlingen van laagopgeleide ouders of met een niet-westerse achtergrond te laag in te schatten. Zelfs bij gelijke prestaties krijgen ze vaker een lager advies dan klasgenoten.

### ***‘Met een meervoudig advies vergroot je de kansen van leerlingen’***

Niet-cognitieve kenmerken van leerlingen lijken minder belangrijk dan gedacht. De neiging bestaat om factoren als motivatie, welbevinden en onzekerheid (zwaar) te laten meewegen in het advies. Helemaal negeren is het andere uiterste, maar ze kunnen beter geen doorslaggevende rol spelen. Wat wel telt, is of leerlingen gericht zijn op leren (competentiemotivatie): willen ze de stof begrijpen en zetten ze zich daar ook voor in?

Leerprestaties zijn de beste kurk waarop het schooladvies kan drijven. Vooral scores voor begrijpend lezen – en in mindere mate rekenen – in groep 8 zijn een belangrijke indicatie voor succes in het voortgezet onderwijs.

Het Groningse onderzoek maakt ook duidelijk dat de eindtoetsscore een belangrijk tweede gegeven is en blijft naast het oordeel van de school. Door de latere afname van de eindtoets is het lastiger om die direct mee te nemen in het advies. Maar scholen zijn verplicht hun advies te heroverwegen als de eindtoetscore daar aanleiding toe geeft; overigens mogen ze het alleen naar boven bijstellen. Het is goed om daar als school zelf het voortouw in te nemen en niet alleen te reageren op verzoeken van ouders om bijstelling. Want vooral hoogopgeleide ouders zijn assertief genoeg om daarom te vragen (zie ook kader op pagina 120).

Overigens zijn er ook onderzoekers die afdingen op de eindtoets als objectieve meting. Zo wijst Karen Heij er in haar proefschrift op dat de vraagstelling van de toets kinderen van hoogopgeleide ouders bevoordeelt. De toets duwt daarmee in hokjes (zie ook hoofdstuk 17, ‘Scheep kansen voor alle leerlingen’).

### **JOUW EIGEN KLAS**

Het schooladvies is niet alleen voor leerlingen, maar ook voor jou als leraar een belangrijk moment. Je sluit hiermee de basisschoolperiode voor een leerling af en wilt hem of haar het liefst zo gunstig mogelijk uitzwaaien. Hierboven staat al beschreven wat je bij het opstellen van je advies het best kunt laten meewegen en voor welke valkuilen je beducht moet zijn. Een belangrijke factor zijn scores voor begrijpend lezen. Logisch, want tekstbegrip is een cruciale vaardigheid bij alle vakken in het voortgezet onderwijs. Als leerlingen bij jou in de klas over het algemeen goed presteren, maar alleen moeite hebben met tekstbegrip, is het slim hier extra op in te zetten. Zo geef je hun een stevige basis mee voor het vervolgonderwijs.

Om dezelfde reden is het goed om de competentiemotivatie van leerlingen te versterken. Help hen zich te richten op het begrijpen van de stof en laat hen ervaren dat extra inzet echt loont.

Mocht je twijfelen over welk niveau het best bij een leerling past, geef dan vooral een meervoudig advies, dus bijvoorbeeld vmbo-t/havo of havo/vwo. Dit blijkt een goede stimulans voor leerlingen: de meesten komen uiteindelijk op het hoogste niveau uit dit advies terecht.

Ten slotte is een ‘warme’ overdracht naar het vervolgonderwijs belangrijk. Verschaf vo-scholen expliciete informatie over prestaties van en aandachtspunten voor leerlingen. Ook daarmee geef je jouw leerlingen een zachte landing op de middelbare school.



## LITERATUUR

### Gebruikte wetenschappelijke bronnen

**Van Rooijen, M., Korpershoek, H., Vugteveen, J., & Opendakker, M.-C. (2017).**

De overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs en de verdere schoolloopbaan. *Pedagogische Studiën*. 94(2), 110-134.

<https://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=632153>

Korpershoek, H., Beijer, C., Spithoff, M., Naaijer, H. M., Timmermans, A. C., Van Rooijen, M., Vugteveen, J., & Opendakker, M.-C. (2016). *Overgangen en aansluitingen in het onderwijs. Deelrapportage 1: reviewstudie naar de po-vo en de vmbo-mbo overgang*. GION/NRO, 2016.

<https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Eindrapport-405-14-402-project-1-Reviewstudie-naar-de-po-vo-en-de-vmbo-mbo-overgang.pdf>

Van Rooijen, M., Korpershoek, H., Vugteveen, J., Timmermans, A. C., & Opendakker, M.-C. (2016). *Overgangen en aansluitingen in het onderwijs. Deelrapportage 2: empirische studie naar de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de po-vo overgang*. GION/NRO, 2016.

[https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Rapport\\_Deelstudie-2-NRO\\_ProBo\\_Overgangen\\_aansluitingen\\_Opendakker-po\\_vo....pdf](https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Rapport_Deelstudie-2-NRO_ProBo_Overgangen_aansluitingen_Opendakker-po_vo....pdf)

### OM IN TE LIJSTEN

- Scores voor begrijpend lezen in groep 8 voorspellen het succes in het voortgezet onderwijs.
- Laat sociaal-emotionele kenmerken van leerlingen niet te zwaar meewegen in je advies.
- Pas op met het meewegen van achtergrondkenmerken: beoordeel de leerlingen en niet hun ouders.
- Neem zelf het voortouw bij het bijstellen van schooladviezen en ga niet (alleen) af op wat ouders vragen.
- Zorg voor een warme overdracht naar het vervolgonderwijs.

## Verder lezen

In twee *Didactief*-artikelen staan de bevindingen uit het tweeluik van GION naar de overgang po-vo samengevat.

Deel 1, de literatuurstudie:

Korpershoek, H. (2016). Neem Eindtoets mee in schooladvies. *Didactief* 3 (maart).

<https://didactiefonline.nl/artikel/neem-eindtoets-mee-in-schooladvies>

Deel 2, de empirische studie:

Van Rooijen, M., & Korpershoek, H. (2016). Meervoudig advies helpt vooruit. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/meervoudig-advies-helpt-vooruit>

Welke invloed heeft de sociaal-economische achtergrond van een leerling op het schooladvies? En is dat sinds de latere afname van de eindtoets veranderd?

Van Leest, A., Hornstra, L., Van Tartwijk, J., & Van der Pol, J. (2020). Eindtoets en gelijke kansen. Een vergelijking voor en na. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/eindtoets-en-gelijke-kansen-een-vergelijking-voor-en-na>

Dit onderzoek laat zien dat schooladviezen beter voorspellen wat leerlingen kunnen dan de eindtoetsscores.

Warrens, M., Dijks, M., Fleur, E., & Korpershoek, H. (2019). Schooladvies: de leerkracht weet het beter. *Didactief* 6 (juni).

<https://didactiefonline.nl/artikel/schooladvies-de-leerkracht-weet-het-beter>

Bij het schooladvies speelt het opleidingsniveau van ouders een rol en later in het voortgezet onderwijs nog steeds. Dit artikel legt uit hoe het zit.

Dijks, M., Warrens, M., Fleur, E., & Korpershoek, H. (2021). Schoolloopbanen groeien uit elkaar. *Didactief* 8 (oktober).

<https://didactiefonline.nl/artikel/schoolloopbanen-groeien-uit-elkaar>

In dit interview legt Karen Heij uit wat er niet deugt aan de eindtoets. *Didactiefonline.nl*.

Ros, B. (2021). 'De eindtoets is niet de grote gelijkmaker'. *Didactief* 5 (mei).

<https://didactiefonline.nl/artikel/de-eindtoets-is-niet-de-grote-gelijkmaker>

Uit dit onderzoek blijkt dat leraren bij het opstellen van het schooladvies ook kijken naar ouderlijk milieu. Timmermans, A. (2016). Waarom lieten leerkrachten factoren als herkomst meewegen? *Didactief* 8 (oktober).

<https://didactiefonline.nl/artikel/waarom-lieten-leerkrachten-factoren-als-herkomst-meewegen>

Ongelijkheid op basis van de sociaal-economische achtergronden van leerlingen blijkt een hardnekkig probleem.

Ros, B. (2018). Postcode bepaalt nog steeds schoolsucces. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/postcode-bepaalt-nog-steeds-schoolsucces>

Een warme overdracht tussen po en vo is belangrijk. Dit artikel biedt tips en handvatten.

Jelier, W. (2017). Alles op een rij over... de overdracht van groep 8 naar het vo. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/alles-op-een-rij-over-de-overdracht-van-groep-8-naar-het-vo>

# 20. VERMIJD *TEACHING TO THE TEST*

Popham, W. J. (2001).

Teaching to the test.  
*Educational Leadership*, 58(6), 16-20.

## INTRODUCTIE

Als leraar help je leerlingen om zo ver mogelijk te komen. Je gunt elke leerling immers het allerbeste. De vraag is alleen wat dat allerbeste is: een hoge toetscore of goede beheersing van alle lesstof? En nee, dat is niet per se hetzelfde. Als je leerlingen een toets doorloopt of heel gericht de toetsstof oefent, zal de score hoog zijn, maar of de leerling echt alle stof beheerst, weet je niet.

In zijn artikel beschrijft William James Popham het fenomeen *teaching to the test*: je onderwijs te veel afstemmen op (oefenen voor) de toets. Hij legt glas-helder uit waarom dat geen goed idee is en hoe het te voorkomen is.

## HET IDEE

Toen Popham dit artikel schreef, had hij al een lange staat van dienst. Hij is een gerenommeerd en veel gelauwerd onderzoeker naar toetsing (zie bijvoorbeeld ook hoofdstuk 4, 'Ben jij toetswijs?') en hij was jarenlang actief lid en bestuurder van de American Educational Research Association (AERA).

***'Je moet meten wat je onderwijst, niet onderwijzen wat je kunt meten'***

In 1991 ging hij officieel met pensioen, maar hij bleef doorgaan met onderzoek, omdat zijn hart bij onderwijs ligt. Hij zag dan ook met lede ogen aan hoe het onderwijs in de VS afstevende op een afrekencultuur. Scholen moeten steeds meer zogeheten *high stakes*-toetsen afnemen, toetsen waarvan veel afhangt – voor de leerlingen én voor de leraren en scholen, want die worden afgerekend op de resultaten. Hij schrijft in zijn artikel: 'Amerikaanse leraren voelen een enorme druk om de scores van hun leerlingen op *high stakes*-toetsen te verhogen.' En die druk leidt ertoe dat ze hun lessen steeds meer

afstemmen op die toetsen. Maar met dit *teaching to the test* help je leerlingen niet, weet Popham uit zijn eerdere onderzoek. Hij vat zijn inzichten in het artikel samen.

## DE INZICHTEN

### Lesstof leidend

Natuurlijk staan instructie en toetsing nooit los van elkaar. Stof toetsen waarover je nooit lesgegeven hebt, geldt zelfs als not done. Maar de hamvraag is wat leidend is. Popham onderscheidt twee manieren van lesgeven:

#### ***Toets is leidend (item-teaching)***

De leraar beperkt zijn instructie tot de stof die in de toets aan bod komt. Bovendien laat hij leerlingen veelvuldig oefenen met vragen uit de komende of uit vergelijkbare oudere toetsen. Zo stoomt hij leerlingen klaar voor de klus.

#### ***Lesstof is leidend (curriculum-teaching)***

De leraar richt de instructie op alle stof die leerlingen volgens het curriculum (in Nederland gebaseerd op de kerndoelen) moeten kennen. Als zij deze stof goed beheersen, kunnen ze de bijbehorende toets ook maken. Dat is zoals het behoort te zijn: de te leren lesstof stuurt het onderwijs, de toets volgt. Uiteraard bereid je leerlingen met je onderwijs voor op die toets (*teaching for the test*), want onderwijs en toets staan beide in dienst van de te leren lesstof. Maar je moet oppassen dat je je onderwijs niet verengt tot louter de vragen uit de toets (*teaching to the test*).

#### **Nadelen van *teaching to the test***

Een toets bevat altijd slechts een dwarsdoorsnede van de stof. Bijvoorbeeld niet alle mogelijke deelsommen met tweecijferige getallen, maar een

## TOETSVOORBEREIDING: DO'S-AND-DON'TS

In een eerder artikel is Popham (1991) dieper ingegaan op goede en verkeerde toetsvoorbereiding. Hij hanteerde daarbij twee criteria: toetsvoorbereiding mag niet haaks staan op de beroepsethiek en ze mag toetsscores van leerlingen niet verhogen zonder dat hun beheersing van de stof beter wordt.

Die meetlat legde hij vervolgens naast de vijf vormen van toetsvoorbereiding die hij veelvuldig aantroef op scholen.

1. Begeleide oefening op eerdere versies (of jaargangen) van de toets.
2. Instructie op basis van deelverzamelingen van items van nog steeds gangbare toetsen.
3. Algemene voorbereiding en oefening van vaardigheden om toetsen te maken, met een brede variëteit aan toetsformats.
4. Het rechtstreeks trainen van inhouden uit nog actuele toetsen, met alleen de toetsformats uit die toets.
5. Het oefenen van de inhouden uit nog actuele toetsen, met diverse toetsformats.

De eerste vorm is onethisch, want louter gericht op hogere toetsscores. Voor nummer twee geldt hetzelfde, dit is zelfs regelrechte fraude. Nummer vier zorgt ervoor dat leerlingen een smaller curriculum krijgen aangeboden. Een relativering: zolang toetsvoorbereiding slechts een klein onderdeel van je lessen vormt, wordt de soep niet zo heet gegeten als hier opgediend. Maar als toetsvoorbereiding het leeuwendeel vormt, dan doe je er goed aan je te beperken tot de derde en vijfde vorm.

representatieve set van tien. Als leerlingen die alle tien goed maken, kun je gevoeglijk concluderen dat ze de stof beheersen.

Maar stel nou eens dat een leraar die tien sommen eindeloos gaat oefenen met leerlingen? Ze zullen de toets dan vast goed maken, maar je kunt geen goede conclusies trekken: je weet immers niet meer of leerlingen de stof echt beheersen of alleen de antwoorden op deze tien sommen uit hun hoofd hebben geleerd. Daardoor kun je leerlingen ook niet goed verder helpen, want je kunt op basis hiervan niet bepalen welke leerlingen baat hebben bij bijvoorbeeld extra instructie en welke leerlingen verder kunnen werken aan het volgende leerdoel.

Het voorbeeld van de tien sommen is natuurlijk extreem en zal in de praktijk niet snel voorkomen. Maar wel gebeurt het dat leraren bijvoorbeeld in de weken voorafgaand aan de kleutertoets, extra aandacht besteden aan de woorden uit die toets. Ook dat vertroebelt de toetsuitslagen.

Er is nog een ander nadeel: door de instructie exclusief te richten op de toets, versmal je het curriculum. Leerlingen krijgen niet meer alle voorgeschreven stof aangeboden, maar alleen die uit de toets.

### Twee remedies

Popham kwam geregeld op scholen en zag daar veel *item-teaching* (zie ook kader hiernaast).

Om het tegen te gaan zijn twee dingen nodig. Leraren moeten 'toetsgeletterd' worden en inzicht krijgen in de functie en opzet van toetsen (zie ook hoofdstuk 4, 'Ben jij toetswijs?'). Daarnaast moeten beleidsmakers beter hun best doen. Zij dragen de verantwoordelijkheid dat *high stakes*-toetsen, zoals de eindtoets, naadloos aansluiten op de lesstof die leerlingen volgens de kerndoelen moeten beheersen. Bovendien moeten leraren bij elke toets een heldere, gedetailleerde beschrijving krijgen van de kennis en vaardigheden die de toetsitems bestrijken.

Zo weten ze waar ze aan toe zijn en kunnen ze hun instructie richten op de bijbehorende stof.

## IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

*Teaching to the test* is geen exclusief Amerikaans fenomeen, ook in Nederland komt het voor. Al gaat het er hier niet zo 'wildwest' aan toe als daar: leraren in de VS worden soms ontslagen omdat de toetsscores van hun leerlingen te laag zijn. Geen wonder dat die leraren, zoals Popham constateerde, er soms bewust voor kiezen leerlingen klaar te stomen voor de toets via *item-teaching*. Maar ook in Nederland is er discussie over de invloed van bijvoorbeeld de eindtoets. De overheid gebruikt de gemiddelde eindtoetsscore als indicatie voor de kwaliteit van scholen en dat kan leraren verleiden tot *teaching to the test*. En dat kan er weer toe leiden dat het onderwijs verschraalt.

Dat zou dus pleiten voor een bredere eindtoetsing. In de huidige eindtoets ontbreken momenteel inderdaad onderdelen die minder makkelijk in meerkeuzevragen zijn te vangen, zoals schrijven. Die krijgen in de klas daardoor niet de aandacht die ze verdienen. Dat dit effect heeft, getuigen de bedroevende resultaten uit het laatste peilingsonderzoek naar schrijfvaardigheid.

### **'Toetsgeletterde leraren weten dat item-teaching haaks staat op goed onderwijs'**

Popham wijst ons ook op een minder vaak genoemd, maar even ernstig nadeel: bij *teaching to the test* kun je niet langer betrouwbare conclusies verbinden aan toetsuitslagen. Scoort een leerling hoog omdat hij zo goed geoefend heeft (denk aan de gerichte aandacht voor woorden uit de kleutertoets) of omdat hij de stof goed beheerst? Daar heb je niet langer zicht op, terwijl dat nou net de functie van de toets is. Popham zegt absoluut niet dat alle toetsen de

wereld uit moeten. Wel dat je ervoor moet waken dat de toets gaat regeren. Je moet meten wat je onderwijst, niet onderwijzen wat je kunt meten. En het is, om een Nederlands voorbeeld te noemen, aan de toetsdeskundigen om ook voor kernonderdelen als stellen goede toetsvormen te ontwikkelen. Daarnaast geeft Popham een duidelijke opdracht aan leraren en scholen: verdiep je in wat toetsen zijn en beogen. Toetsgeletterde leraren weten immers dat *item-teaching* haaks staat op goed onderwijs.

## JOUW EIGEN KLAS

Een paar weken voor de woordenschattoets de woorden daaruit behandelen en trainen. Leerlingen uit groep 7 en 8 eindeloos laten oefenen met oude eindtoetsitems. Of vlak voor de LVS-rekentoets de opgaven nog eens samen met je klas doornemen. Het komt allemaal voor in Nederlandse klassen en misschien doen jij en je collega's het ook wel. Maar als daar een te grote focus op ligt, doe je leerlingen eerder tekort dan dat je ze helpt.

Popham is de eerste om te zeggen dat leraren dit met de beste bedoelingen doen. Ze zijn ervan overtuigd hun leerlingen zo te helpen. Maar het tegendeel is waar, zo maakt hij in zijn artikel duidelijk. Je helpt je leerlingen misschien wel op korte termijn (ze halen een mooie score voor de toets), maar op lange termijn zijn ze wellicht slechter af. Want jij denkt door die mooie score dat ze de stof beheersen, terwijl je niet meer zeker weet of dat zo is. Dat maakt het lastiger om je onderwijs aan te passen aan wat leerlingen nodig hebben. Bovendien versmalt je zo je onderwijs tot alleen de letterlijk in de toets bevraagde stof.

Mag je leerlingen dan helemaal niet voorbereiden op een toets? Natuurlijk wel. Zolang *teaching for the test* maar niet versmalt tot *teaching to the test*. Leer leerlingen bijvoorbeeld hoe je je tijd het best verdeelt en rekening houdt met het aantal opgaven. Ook mag je hun best voorbeelden van verschillende soorten

toetsvragen laten zien, zolang je maar de diversiteit toont en het bovendien bij voorbeelden blijft en niet de enige oefenstof is (zie ook kader op pagina 125). De beste voorbereiding is goed onderwijs geven over alle stof, leerlingen volop laten oefenen (leren) en veel tussentijdse feedback geven over hun vorderingen. Zo help je hen om de stof echt te beheersen.

### OM IN TE LIJSTEN

- De lesstof en niet de toets moet leidend zijn voor je onderwijs.
- Je instructie geheel afstemmen op de toets (*teaching to the test*) leidt tot versmalling van je onderwijs.
- Als je gericht traint voor een toets, wordt de toetsscore dubbelzinnig: beheerst de leerling de stof of heeft hij vooral items geoefend?
- Veel en diverse oefeningen met feedback zijn de beste voorbereiding op de toets.
- Hoe meer nadruk op toetsing, hoe groter het risico van *teaching to the test*.

## LITERATUUR

### Gebruikte wetenschappelijke bronnen

**Popham, W. J. (2001).** Teaching to the test. *Educational Leadership*, 58(6), 16-20.

Popham, W. J. (1991). Appropriateness of teachers' test-preparation practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(4), 12-15.

### Verder lezen

Schoolleider Jeroen Goes betoogt waarom oefenen voor de Cito-eindtoets geen goed idee is.

Goes, J. (2015). Het Cito-examen. *Didactiefonline.nl*. <https://didactiefonline.nl/blog/vriend-en-vijand/het-cito-examen>

Schaduwonderwijs zorgt ervoor dat uitslagen van toetsen niet betrouwbaar zijn. Dit artikel zoomt in op oefenen voor de eindtoets met Ssula.

Marreveld, M., & Ros, B. (2021). Zo kreeg Ssula een kontje. *Didactief* 1-2 (januari-februari).

<https://didactiefonline.nl/artikel/zo-kreeg-ssula-een-kontje>

In dit artikel gaat een leraar nader in op de gevolgen van *teaching to the test*.

Zwik, M. (2014). De vicieuze cirkel van teaching to the test. *Wij-leren.nl*.

<https://wij-leren.nl/teaching-to-the-test-cito.php>

Op welke manier is oefenen met toetsen in het basisonderwijs effectief voor een betere beheersing van de lesstof, in plaats van *teaching to the test*?

Kennisrotonde zocht het uit.

<https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/oefentoetsen-in-het-basisonderwijs>

Niet alle voorbereiding op toetsen hoeft verkeerd te zijn, betoogt onderzoeker Jaap Scheerens.

Scheerens, J. (2016). Toetsvoorbereiding is geen *teaching to the test*. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/toetsvoorbereiding-is-geen-teaching-to-the-test>

Dit artikel legt uit waarom toetsing en goed onderwijs op gespannen voet kunnen staan.

Marreveld, M., & Ros, B. (2021). Van toets naar toets. *De Groene Amsterdammer* 39 (29 september).

<https://www.groene.nl/artikel/van-toets-naar-toets>

Een Nederlandse schoolleider beschrijft de schaduwkanten van een te grote nadruk op toetsing.

Heijmans, J. (2017). Jan Heijmans in gesprek met Diane Ravitch. *Veerkracht* 14(2), 12-15.

[http://www.denkspeeltuin.nl/wp-content/uploads/2017/06/Veerkracht-14\\_2\\_Diane-Ravitch.pdf](http://www.denkspeeltuin.nl/wp-content/uploads/2017/06/Veerkracht-14_2_Diane-Ravitch.pdf)

# OVER DE MAKERS

## REDACTIE



**Judith Gulikers** is universitair hoofddocent bij de leerstoelgroep Education and Learning Sciences van Wageningen University & Research. Ze studeerde onderwijspsychologie in Maastricht en promoveerde in de onderwijskunde aan de Open Universiteit. Haar onderzoek richt zich op toetsingsvraagstukken en innovaties in het onderwijs, op vak- en curriculumniveau. Ze doet praktijkgericht onderzoek met en voor docenten uit verschillende onderwijscontexten, en begeleidt onderwijsinnovaties binnen de universiteit. Ze is medeontwikkelaar van de formatieve toetscyclus en bijbehorende toolkits. Tevens is ze lerarenopleider voor de tweedegraads lerarenopleiding en coördinator van de themagroep Assessment, evaluation and examination van onderzoekschool ICO.



**Desirée Joosten-ten Brinke** is hoogleraar 'Leren van volwassenen' bij de Open Universiteit (OU). Ze werkt sinds 1990 bij de OU als toetsdeskundige, docent en onderzoeker. In 2008 promoveerde ze op een proefschrift over het erkennen van verworven competenties. Van 2010 tot 2020 was ze lector Kwaliteit van toetsen en beoordelen/Technology enhanced assessment bij Fontys lerarenopleiding in Tilburg, waarbij onderzoek naar de toetspraktijk en professionalisering van leraren centraal stond. Ze is sinds 2020 decaan van de faculteit Onderwijswetenschappen van de OU en op dit moment verantwoordelijk voor de webinars en online cursussen voor het professionaliseren van leraren in online onderwijs.



**Kim Schildkamp** is hoogleraar aan de faculteit Behavioural, Management, and Social Sciences van de Universiteit Twente. Haar onderzoek richt zich op (professionele ontwikkeling in) datagebruik en formatief toetsen in het onderwijs. Ze werkt hierbij vaak samen met de praktijk aan duurzame onderwijsverbeteringsinitiatieven. Zo heeft ze bijvoorbeeld de datateammethode ontwikkeld voor professionalisering van schoolteams. Verder is ze aanvoerder van de zone 'Faciliteren en professionaliseren van docenten' van het Versnelingsplan onderwijsinnovatie met ICT, en voormalig president van het ICSEI (International Congress for School Effectiveness and Improvement), een organisatie die beleid, praktijk en wetenschap probeert samen te brengen.

## AUTEUR



**Bea Ros** is neerlandica en zelfstandig (onderwijs)journalist. Ze is wetenschapsredacteur bij onderwijsvakblad *Didactief* en publiceert daarnaast over leesbevordering, (jeugd)literatuur en cultuureducatie. Ze was eindredacteur van *Op de schouders van reuzen* (2018), coauteur van *Werk maken van gelijke kansen* (2020) en auteur van *Leer ze lezen* (2021) en *Leer ze rekenen* (2022). Als buitenpromovenda aan de Radboud Universiteit doet ze onderzoek naar de naoorlogse jeugdliteraire kritiek.



# NIEUW VERSCHENEN TITELS



Lesgeven is meer dan louter lesstof uitdragen. Het vraagt om voortdurend een vinger aan de pols houden: Komt de stof over en maakt elke leerling zich die eigen? En wat hebben ze nodig om verder te groeien? Leraren blijken dat soms moeilijk te vinden. Ze zien en signaleren veel, maar hebben behoefte aan een kader om ook gericht te handelen. De meeste methodetoetsen of leerlingvolgsystemen bieden daarvoor te weinig handvatten. Leerlingen in beeld krijgen is geen administratieve klus, het vraagt om gericht informatie verzamelen, duiden, en vervolgens zo handelen dat het leerlingen verder helpt. Het vraagt ook om inzicht in (concepten over) toetsing en de plek daarvan in onderwijs. Dit boek ondersteunt leraren en schoolleiders om observaties, data en toetsen gericht in te zetten en daarmee het leerproces en de kansen van alle leerlingen te bevorderen.

Onderzoekers Judith Gulikers, Desirée Joosten-Ten Brinke en Kim Schildkamp selecteerden twintig kernpublicaties uit de (inter)nationale literatuur over het thema toetsen en beoordelen. Onderwijsjournalist Bea Ros van *Didactief* beschrijft deze in toegankelijke taal voor leraren in het basisonderwijs. Daarbij ligt de focus op inzichten die het dagelijks handelen van leraren kunnen ondersteunen. Aan bod komen onder meer verschillende vormen van observeren en toetsen (formatief, summatief, portfolio's, rubrics, peerfeedback). Daarnaast tonen vijftien basisscholen hoe zij de theorie vertalen naar de praktijk van het klaslokaal. Praktische tips en verder lezen-tips met handige qr-codes maken het boek compleet.

Bestel meer boeken in deze serie, zoals *Leer ze rekenen*, *Leer ze lezen* (genomineerd voor beste onderwijsboek van 2021 door de LBBO!), *Werk maken van gelijke kansen* en *Op de schouders van reuzen* (meer dan 60.000 keer gelezen!).