

De integratie van Assessment for Learning in de dagelijkse onderwijspraktijk

Het belang van transformationeel leiderschap. Een voorbeeld uit het basisonderwijs¹

■ Marieta Rosendaal

Marieta Rosendaal MSc is docent onderwijskunde en pedagogiek bij HZ University of Applied Sciences.
E-mail: marietarosendaal@gmail.com

■ Diana Baas

Dr. Diana Baas is werkzaam bij Hogeschool de Kempel. E-mail: baasd@kempel.nl

■ Jos Castelijns

Dr. Jos Castelijns is lector Eigentijds beoordelen in het onderwijs bij Hogeschool de Kempel.
E-mail: j.castelijns@kempel.nl

Evalueren in het basisonderwijs is een veelbesproken thema, waarbinnen *Assessment for Learning* (AfL) – evalueren om te leren – steeds meer aandacht krijgt. AfL is het proces waarbij leraren en leerlingen informatie verzamelen en interpreteren om te bepalen waar de leerlingen staan in hun leerproces, waar ze naartoe gaan en hoe ze dat het beste kunnen doen. Black en Wiliam (2009) noemen dit de drie kernprocessen van AfL. AfL heeft een positief effect op de motivatie en de ontwikkeling van de metacognitie. Metacognitieve kennis is van belang is voor de zelfregulering van het leerproces. Door het toepassen van AfL worden leerlingen uitgedaagd een actieve rol in hun eigen evaluatieproces te nemen (Birenbaum, Kimron & Shilton, 2011). Leraren beschikken over verschillende strategieën om AfL toe te passen, namelijk feedback geven, peer feedback stimuleren en self-assessment stimuleren door leerlingen uitdagende vragen te stellen over hun eigen leerproces. AfL krijgt vooral vorm in gesprekken met en tussen leerlingen over hun werk en in het reflecteren van leerlingen op hun eigen leren.

De implementatie van de onderwijs-innovatie Assessment for Learning

Ondanks de positieve effecten van AfL staat de integratie ervan in het Nederlands basis- en voortgezet onderwijs nog in de kinderschoe-

nen. Een verklaring hiervoor is dat het een complexe innovatie betreft die niet alleen betrekking heeft op de leerlingen in de klas, maar ook veranderingen vraagt in de opvattingen van leraren over evalueren en om veran-

¹Dit is een bewerking van de doctoraalthesis van de eerste auteur.

deringen in hun gedragsrepertoire. Vooral het in gesprek gaan met leerlingen, hen bevragen en hen ondersteunen bij het reflecteren, zijn cruciaal voor de integratie van AfL in de dagelijkse onderwijspraktijk (Birenbaum et al., 2011; Black, Harrison, Lee, Marshall & William, 2004; Hattie & Timperley, 2007).

Complexe onderwijsinnovaties zijn gebaat bij krachtig, transformatieel leiderschap (Bruggencate, Luyten, Scheerens & Slegers, 2012; Nguni, Slegers & Denessen, 2006). Transformatieel leiderschap houdt een dusdanige betrokkenheid in tussen leiders en hun 'volgers', dat zij elkaar motiveren (Berg, 2009). Kenmerken van transformatieel leiderschap zijn onder meer het zorgen voor intellectuele stimulering en het bieden van individuele ondersteuning (Sun & Leithwood, 2012). Transformatieel leiders zijn niet per sé de formele leidinggevenden van de leraren. Het kunnen bijvoorbeeld ook collega's zijn.

Transformatieel leiderschap en de integratie van Assessment for Learning

Aan een kortlopend onderwijsonderzoeksproject (*'Formatief toetsen in taaksituaties. De effectiviteit van een self-assessmenttool voor basisschoolleerlingen van groep 6, 7 en 8'*), dat in 2015 en 2016 is uitgevoerd met financiële steun van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, hebben acht basisscholen deelgenomen. Iedere school wees één of twee leraren (zogenheten leraaronderzoekers) aan. Onder begeleiding van het lectoraat Eigentijds Beoordelen in het Onderwijs van Hogeschool de Kempel in Helmond vormden zij een netwerk waarin zij werden toegerust voor hun rol als onderzoekers en transformatieel leiders. Zij dachten mee over de opzet van het onderzoek, verzamelden en interpreteerden data. Daarnaast ondersteunden zij hun bovenbouw-collega's bij het integreren van AfL door samen met hen lessen te ontwerpen, deze uit te voeren, video-opnamen te maken en de lessen samen te evalueren. Dit gebeurde in intervi-



Assessment for Learning is evalueren om te leren

sieverband, zodat de leraren ervaringen en feedback konden uitwisselen. Tijdens diverse netwerkbijeenkomsten kregen de leraaronderzoekers theoretische input over AfL. Bovendien werden zij in de gelegenheid gesteld ervaringen en knelpunten met betrekking tot het integreren van AfL uit te wisselen.

In dit project is onderzocht in welke mate leraren van hun leraaronderzoeker(s) transformatieel leiderschap hebben ervaren. Via het analyseren van de video-opnamen van de lessen is nagegaan welke aspecten van AfL zij integreerden en welke metacognitieve kennis door de leerlingen werd verwoord. Daarnaast werden in totaal acht groepsinterviews afgenomen bij zes mannelijke en achttien vrouwelijke leraren, één groepsinterview per school.

Onderzoeksresultaten

De video-opnamen werden getranscribeerd en daarna geanalyseerd met behulp van een co-

deringsschema dat is gebaseerd op het kader van Black en Wiliam (2009). Aan de hand van dit kader werden de verbalisaties van leraren in de video-opnamen gecodeerd. Enkele voorbeelden van categorieën van leraarverbalisaties waren: 'Leraren vertellen de leerlingen waar zij naar toe gaan in hun leerproces', 'Leraren stimuleren leerlingen na te denken over waar zij staan in hun leerproces' en 'Leraren stimuleren leerlingen om met elkaar te bespreken wat de volgende stap wordt.' Voor het analyseren van de leerlingverbalisaties werd een coderingsschema gebruikt dat was gebaseerd op het model van zelfregulerend leren van Zimmerman (2008). Voorbeelden van categorieën waren 'Doelen verwoorden', 'Tijdplanning maken' en 'Monitoren van strategiegebruik.' Uit de video-opnamen bleek dat de leraren verschillende aspecten van AfL toepasten, zoals het bevorderen van self-assessment door leerlingen. Ook het stimuleren van peer feedback en het zelf geven van feedback door de leraren kwamen veelvuldig voor, waarbij vaak alle kernprocessen van AfL (Waar staat de leerling, waar gaat de leerling naartoe, en hoe kan hij/zij dat het beste doen) aandacht kregen. Een leraar zei bijvoorbeeld na haar uitleg: 'Als je even kijkt voor jezelf... Ik denk na voordat ik ga beginnen. Schrijf even kort voor jezelf op wat is voor mij het doel en wanneer is het voor mij goed?' De leraar gaf de leerlingen tijd om hierover na te denken en aantekeningen te maken. Vervolgens vroeg ze een leerling te vertellen wat hij had opgeschreven: 'Ik wil weten of ik mijn best doe.' De leraar stelt een vraag terug: 'Oké. En wat is dan mijn best doen?' 'Ja gewoon. Hoe leg je dat uit...' Ja goed in de tekst terugkijken.' Uit de analyses bleek ook dat de leerlingen in de gesprekken met hun leraar en hun medeleerlingen verschillende metacognitieve kennisaspecten verwoordden, zoals het stellen van doelen, het kiezen van geschikte oplossingsstrategieën, het plannen van leeractiviteiten, het reflecteren op het proces en de opbrengsten en het zoeken naar verklaringen

voor het bereikte resultaat. Een leerling zei bijvoorbeeld: 'Ik had het iets te hoog ingeschat, ik had een te moeilijk doel gekozen.' De leraar vroeg haar: 'Wat kun je daarvoor meenemen voor een volgende keer?' De leerling antwoordde: 'Een iets makkelijker doel kiezen.'

Op basis van de onderzoeksresultaten kon geconcludeerd worden dat leraren er in belangrijke mate in waren geslaagd AfL te integreren in hun klassenpraktijk, voornamelijk door met de leerlingen in gesprek te gaan over de kernprocessen van AfL.

Uit de groepsinterviews bleek dat alle leraren positief waren over individuele ondersteuning die zij van hun leraaronderzoekers kregen. Met name hun coachende rol en de intellectuele stimulering die zij boden, werden erg gewaardeerd. De leraaronderzoekers voorzagen hen van relevante informatie. Zij bevorderden een schoolcultuur waarin samen geleerd kon worden, voornamelijk door middel van intervisie en de ontwikkeling van een eigen houding ten aanzien van AfL.

Leraren vonden de individuele gesprekken met hun leraaronderzoekers waardevol. Ze kregen naar eigen zeggen goede tips en feedback, doordat de leraaronderzoekers vragen stelden waardoor zij werden uitgedaagd om over hun eigen gedrag na te denken. Eén van hen vertelde over deze coachmomenten: 'Ze zei niet: dat is goed of dat is fout, maar stimuleerde mij erover na te denken. Waarom heb ik dit zo gedaan of wat was je plan of...' Andere leraren gaven aan dat ze het ook prettig vonden om met elkaar te reflecteren op de toepassing van AfL in hun lessen. De rol van de leraaronderzoekers was in deze gesprekken het geven van procesbegeleiding en inhoudelijke input. Door de coachende rol van de leidersfiguren voelden de leraren zich ondersteund bij het vormgeven van deze onderwijsvernieuwing.

Enkele leraren gaven aan dat zij praktijkvoorbeelden misten van succesvolle toepassingen

van Afl: 'Ik zou meer willen zien van hoe anderen het doen en hoe die daar op doorgaan. Dat voel ik als een heel groot gemis.' Daarentegen vonden andere leraren het fijn om zelf te ontdekken hoe ze Afl in hun klas konden toepassen: 'Ik vond het op zich ook wel heel fijn dat je gewoon zelf aan de slag kon... En niet zo dat je een voorbeeld krijgt van zo moet het, zo hoort het eruit te zien en probeer het maar na te doen.'

Alle leraren vonden het leerzaam om videofragmenten terug te kijken. Zij gingen daarvoor zelf over hun handelen in de klas nadenken en over hoe ze zichzelf konden verbeteren. Eén van hen zei: 'We zagen het terug op de film. Aah kijk wat doe ik hier... Een stap terug en dan de goede vragen en gewoon de tijd voor pakken.' Leraren vonden dat ze veel van de bespreking van de video-opnames hadden geleerd, omdat ze elkaar van feedback konden voorzien en elkaars ideeën konden delen en overnemen. Ze waardeerden het dat ze ruimte kregen om op hun eigen manier te werken en uit te proberen wat goed of minder goed werkte in de klas: 'Het was wel interessant, want je zag eigenlijk wel veel diversiteit in de manier waarop het werd toegepast. Iedereen deed het wel op z'n eigen manier eigenlijk.'

Eén van de leraren merkte op dat een onderwijsvernieuwing alleen maar effectief is wanneer zij zelf bij de vernieuwing betrokken worden: 'Dat is typisch aan verandertrajecten in een basisschool. Als het van onderuit ontstaat dan levert het veel meer op dan dat je gastsprekers in laat vliegen die jou dat komen uitleggen.' Enkele leraren vonden de toepassing van Afl lastig, doordat zij zich niet betrokken voelden toen hun directieleden besloten deel te nemen aan het project: 'En dan moet jij dat vorm gaan geven in jouw school, terwijl je eigenlijk helemaal niet weet van waar zijn we eigenlijk mee bezig, waar gaat dit naartoe, waarom deze keuze?' Leraren gaven aan dat ze eerst zelf moesten wennen aan deze manier van lesgeven: 'Nou kijk... het is een andere

manier van communiceren ook. En het zit zo in je patroon, de manier zoals ik bezig was. Ik zie hier heel erg de meerwaarde van in, maar dat moet een patroon worden en dat duurt lang.'

Conclusie

Uit dit onderzoek blijkt dat vier kenmerken van transformationeel leiderschap leraren hebben geholpen bij de integratie van Afl, namelijk: informatievoorziening, coaching, interview en ontwikkeling van een eigen houding ten aanzien van Afl. Informatievoorziening werd als voorwaarde beschouwd om de onderwijsvernieuwing in praktijk te kunnen brengen. Leraronderzoekers stelden zich op als coach ten opzichte van hun collega's, die zich hierdoor individueel ondersteund voelden. Een schoolcultuur van samen leren werd bevorderd door de intervisiemomenten. Waar leraaronderzoekers hun collega's begeleidden in de ontwikkeling van hun eigen houding, begeleidden



Transformationeel leiderschap houdt betrokkenheid tussen leiders en volgers in

leraren hun leerlingen op vergelijkbare wijze tijdens de lessen.

Integratie van AfL blijkt mogelijk wanneer er binnen de school een transformatieel leider is die zich als coach voor hun collega's opstelt, intervisiemomenten organiseert en begeleidt en collega's ruimte geeft om hun eigen houding ten aanzien van de AfL te ontwikkelen. Het leren in een netwerk van leraaronderzoekers blijkt een bijdrage te kunnen leveren aan het succesvol ondersteunen van de ontwikkeling van leraaronderzoekers tot transformatieel leiders. ■

Referenties

- Berg, D. van den. (2009). Innovatie naar 'menselijke' maat. In D. van den Berg (Red.), *Onderwijsinnovatie: Geen verzegelde lippen meer* (pp. 17-54). Apeldoorn, Nederland: Garant.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 35-48.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for Learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
- Bruggencate, G. ten, Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699-732.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1) 81-112.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teacher's job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation. A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts & P.R. Pintrich (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Gesignaleerd

Regeerakkoord 2017-2021

In het regeerakkoord is opgenomen dat in het voortgezet onderwijs een alternatief komt voor de rekentoets. Het alternatief treedt uiterlijk in het schooljaar 2019-2020 in werking en wordt daarmee voor alle leerlingen op alle niveaus een geïntegreerd onderdeel van het examen.

Uit: [www. Taalenrekenen.nl/actueel/nieuws/](http://www.Taalenrekenen.nl/actueel/nieuws/) dd 11-10-2017