

Toetsing getoetst aan de doelstellingen van het vrijeschoolonderwijs

Een onderzoek naar het toetsbeleid op de Stichtse Vrije School Zeist in relatie tot de doelstellingen en didactische aanpak van het vrijeschoolonderwijs.



Wouter Modderkolk

Studentnummer: 500518258

Opleiding: master algemene economie

Begeleider: dr. Uulkje de Jong

Studiejaar: 2016 - 2017

Aantal woorden (zonder bijlagen): 13.702

Voorwoord

Met veel enthousiasme en nieuwsgierigheid heb ik dit onderzoek uitgevoerd. Nu het onderzoek af is begint een nieuw proces; het proces van de implementatie van het toetsbeleid in de school. Ik kijk ernaar uit om hier een bijdrage aan te leveren. Aan het begin van dit onderzoek was ik van plan radicale veranderingen door te voeren en wilde ik richtlijnen schrijven hoe leraren op een betere manier kunnen toetsen en feedback geven. Sprekend met leraren, leerlingen en experts kwam ik er al gauw achter dat een verandering niet top-down moest worden opgelegd, maar juist van binnenuit moest komen. Ik heb ingezien dat er eerst een gemeenschappelijke basis moet zijn van waaruit leraren op hun eigen tempo, met een aantal zetjes van buitenaf, de verandering kunnen inzetten.

In dit onderzoek doe ik een poging om kernachtig de doelstellingen van het vrijeschoolonderwijs weer te geven. Ik ben mij er van bewust dat dit – gezien het grote aantal boeken die over dit onderwerp zijn geschreven – een onvolledige weergave is. Voor de werkbaarheid van dit onderzoek is een keuze gemaakt tussen een aantal bronnen, mocht u als lezer van mening zijn dat ik essentiële informatie mis of dat ik te kort door de bocht ga dan sta ik zeker open voor uw aanvullingen.

Ik wil graag alle collega's, leerlingen en ouders bedanken voor de openhartige gesprekken die ik met jullie heb mogen voeren. Jullie adviezen, tips, aanvullingen en kritiek hebben ertoe geleid dat niet alleen dit onderzoek gereed is gekomen, maar ook dat ik mijn eigen visie op toetsen (en op onderwijs in het algemeen) heb kunnen slijpen! In het bijzonder wil ik Aziza en Arnold danken voor hun tijd en meedenkende en enthousiasmerende gesprekken. Aziza, jij hebt er mede voor gezorgd dat ik mij bewust werd van mijn rol als onderzoeker en dat ik in gesprekken met collegae niet te veel ingewikkelde termen moest gebruiken! Aisa, ook jou wil ik bedanken voor het meedenken. Ook al had je weinig tijd, je was altijd bereid om met mij mee te denken. Jan-Egbert, bedankt voor de uren die wij samen op de bank hebben gediscussieerd over toetsen. Jouw verfrissende kijk op onderwijs heeft mijn geest geslepen en heeft ervoor gezorgd dat ik nog eens kritisch ben gaan kijken naar mijn formuleringen.

Tenslotte ben ik veel dank verschuldigd aan Gijs en Uulkje voor hun geduld, steun, tips en adviezen! Als ik was vastgelopen in het proces hebben onze gesprekken ervoor gezorgd dat ik weer verder kon. Zonder jullie had ik dit onderzoek niet kunnen uitvoeren.

Wouter Modderkolk

maart 2017

Samenvatting

De Stichtse Vrije School is een school voor voortgezet vrijeschoolonderwijs in Zeist. Op de vrijeschool gaat het nadrukkelijk niet alleen om het kwalificerende aspect van het onderwijs, maar wordt ook ruimschoots aandacht geschonken aan het socialiserende- en het subjectiverendeaspect (Mayo, 2015).

Uit de doelstellingen en didactiek van het vrijeschoolonderwijs komt voort dat het vrijeschoolonderwijs bij de leerling een authentieke wil om te leren wil wekken. Deze wil kan vergeleken worden met het begrip 'autonome motivatie' zoals Ryan en Deci (2000) hebben beschreven. Wanneer een leerling autonoom gemotiveerd is dan leert de leerling uit zichzelf zonder dat er sprake is van controle of dwang. Autonome motivatie wordt gevoed wanneer de leerling het gevoel heeft dat hij/zij competentie, betrokkenheid en autonomie ervaart welke weer worden gevoed door het krijgen van effectieve feedback.

Een goed toetsbeleid¹ voor de vrijeschool moet met bovenstaande factoren rekening houden. Dat wil zeggen niet te veel nadruk op cijfers en de leerling vertrouwen geven in de eigen bekwaamheid. Dit onderzoek is erop gericht om tot een gedragen toetsbeleid te komen wat rekeninghoud met bovenstaande factoren.

Op dit moment komen de doelstellingen van het vrijeschoolonderwijs nog onvoldoende terug in de wijze waarop er in het onderwijs wordt getoetst. Toetsen worden vooral ingezet als sluitstuk van het leerproces. Leerlingen ervaren dat zij onvoldoende feedback krijgen op het gemaakte werk. Daarnaast wordt geconstateerd dat de toetspraktijk lijkt te zijn losgezongen van het leerproces.

Om ervoor te zorgen dat de toetspraktijk beter aansluit bij de doelstellingen van het vrijeschoolonderwijs is allereerst gezocht naar een gezamenlijke visie die gedragen wordt door schoolleiding, leraren, ouders en leerlingen van de Stichtse Vrije School. Deze visie luidt: "Toetsen moeten in ieder geval dienend zijn aan de pedagogiek en didactiek van de vrijeschool, daarnaast kunnen toetsen ook dienend zijn aan de wettelijke kwalificatie-eisen."

Omdat de school uitgaat van autonomie van de leraar is het van belang dat deze visie wordt doorleefd door alle leraren. De school wil immers geen algemene voorschriften opleggen aan haar leraren ten aanzien van de wijze van toetsen. Het bieden van adequate scholing aangaande het geven van effectieve feedback en het construeren van toetsen is hierbij van groot belang.

In de school zijn al goede voorbeelden te vinden van vormen van toetsen die passen bij de doelstellingen en didactiek van het vrijeschoolonderwijs. Middels intervisie kunnen leraren van elkaar leren om de visie te vertalen naar de eigen onderwijspraktijk. Tenslotte is het van belang dat leraren zich bewust zijn van hun eigen toetspraktijk en de wijze waarop zij met leerlingen, ouders en elkaar communiceren over de voortgang van de leerling. Een cijfer geeft immers niet aan hoe een leerling zichzelf kan verbeteren.

¹ Onder toetsing (ook wel assessment of evaluatie genoemd) worden alle vormen van evalueren van de lesstof bedoelt

Inhoud

Voorwoord.....	2
Samenvatting	3
Inhoud.....	4
1 Inleiding	6
2 Probleemverkenning	8
3 Theoretisch kader.....	11
3.1 Het vrijeschoolonderwijs	11
3.1.1 Doelstellingen van het vrijeschoolonderwijs.....	11
3.1.2 Didactische aanpak van het vrijeschoolonderwijs.....	12
3.2 Autonome motivatie	14
3.3 Effectieve feedback.....	16
3.3.1 Voorwaarden voor effectieve feedback.....	17
3.4 Conceptueel model.....	18
4 Onderzoeksopzet	19
4.1 Typering van het onderzoek.....	19
4.2 Hoofdvraag en deelvragen.....	19
4.3 Onderzoeksgroep	20
4.4 Uitwerking onderzoeksopzet naar de drie fases van het onderzoek.....	20
4.4.1 Diagnostische fase	20
4.4.2 Ontwerpfase.....	22
4.4.3 Discussie/meningsvormende fase	22
5 Resultaten.....	24
5.1 Resultaten uit de diagnostische fase	24
5.1.1 Leraren.....	24
5.1.2 Leerlingen	26
5.1.3 Experts.....	27
5.1.4 Samenvatting diagnostische fase.....	28
5.1.5 Reflectie diagnostische fase	28
5.2 Resultaten uit de ontwerpfase	29

5.2.1	Denktank	29
5.2.2	Aziza Mayo, lector Hogeschool Leiden.....	29
5.2.3	Pedagogische werkgroep.....	30
5.2.4	Samenvatting ontwerpfase	31
5.2.5	Reflectie op de ontwerpfase.....	31
5.3	Resultaten uit de discussiefase	31
5.3.1	Schoolleiding	31
5.3.2	Leraren.....	32
5.3.3	Leerlingen	32
5.3.4	Ouders	32
5.3.5	Samenvatting discussiefase.....	33
5.3.6	Reflectie op de discussiefase	34
6	Conclusies en discussie	35
6.1	Conclusies uit de diagnostische fase	35
6.2	Conclusies uit de ontwerpfase.....	36
6.2.1	Visie op toetsing en concrete uitgangspunten voor de Stichtse Vrije School	36
6.3	Conclusies uit de discussiefase	37
6.4	Beantwoording hoofdvraag.....	37
6.5	Discussie.....	37
7	Aanbevelingen	39
7.1	Aanbevelingen Stichtse Vrije School	39
7.2	Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	39
8	Bibliografie.....	41
Bijlage 1	Koppeling theoretisch kader aan de interviewleidraad	44
Bijlage 2	Interviewleidraad leerlingen	45
Bijlage 3	Interviewleidraad leraren.....	46
Bijlage 4	Verslag diagnostische fase	47
Bijlage 5	Coderingschema Atlas.Ti	57
Bijlage 6	Resultaten axiale codering diagnostische fase.....	59
Bijlage 7	Visie op toetsen	60
Bijlage 8	Artikel Stichter Berichter: Ontwikkelingen op de SVS	62

1 Inleiding

“Meneer, is dit voor een cijfer?” is een zin die velen van ons tijdens hun middelbareschooltijd hebben uitgesproken jegens de leraar wanneer deze weer een opdracht gaf of een toetsblaadje op tafel legde. In het onderwijs is het geven van cijfers (en daarmee het afnemen van toetsen) over de vorderingen van de leerlingen onlosmakelijk verbonden met het formele leren zoals wij dit in onze cultuur kennen (Valcke, 2010). Toetsen zijn complex om te construeren en worden geregeld verkeerd ingezet zo stelt Alexander (2005). Niet zelden wordt ervaren dat we zijn doorgeslagen met het afnemen van toetsen in ons onderwijs. Johannes Visser, leraar Nederlands en correspondent onderwijs bij ‘de Correspondent’, publiceerde een artikel met als titel: “Meneer, is het voor een cijfer?” (2014). In dit artikel beschrijft hij hoe hij ziet dat we zijn doorgeslagen in het afnemen van toetsen. Op 21 februari 2016 heeft het KRO-NCRV-programma “De Monitor” een uitzending geweid rondom het thema van toetsdruk in het kleuteronderwijs. De programmamakers laten een oud kleuterleidster aan het woord. Zij vertelt dat zelfs kleuters al toetsen maken in opstellingen zoals deze tijdens het eindexamen van de middelbare school gebruikelijk is.

In dit onderzoek ga ik in op de toetscultuur van de Stichtse Vrije School in Zeist en onderzoek ik of deze strookt met de doelstellingen van het vrijeschoolonderwijs. De Stichtse Vrije School is een middelbare school voor voortgezet vrijeschoolonderwijs. Op deze school wordt onderwijs gegeven met als bron de pedagogie van de Oostenrijker Rudolf Steiner. In de schoolgidsen van diverse vrijescholen is onderstaande uitspraak van Steiner verwoord waarin hij duidelijk maakt dat onderwijs niet zozeer gaat om het vullen van een vat vol (oude) kennis, maar vooral om sociale vorming waarin leerlingen oefenen met ‘gemeenschapszin’ en verantwoordelijkheidsgevoel kunnen ervaren:

“Men dient niet te vragen: “Wat moet de mens weten en kennen voor de bestaande sociale orde?” maar: “Wat is in de mens in aanleg aanwezig en wat kan in hem ontwikkeld worden?” Dan zal het mogelijk zijn aan de sociale orde steeds nieuwe krachten toe te voegen uit de opgroeiende generatie. Dan zal altijd datgene in die orde leven wat de tot haar toetredende volledige mensen ervan maken; daarentegen zal niet van de opgroeiende generatie gemaakt worden wat de bestaande sociale organisatie ervan wil maken.” (Stichtse Vrije School, 2013, p. 10)

Op de vrijeschool gaat men uit van de maatschappij van de toekomst en niet vanuit de huidige samenleving. De huidige leerling is de burger van de toekomst. Mede vanwege bovenstaande visie op onderwijs van Steiner ben ik sinds 2012 werkzaam leraar economie en decaan havo/vwo op de Stichtse Vrije School in Zeist. Naast mijn lesgevende en decanaatstaken vervul ik ook een coördinerende rol in de organisatie van de school en ben ik mentor van een vijfde klas.

Als leraar economie ervaar ik geregeld onrust bij leerlingen die ontstaat als gevolg van een naderende toetsweek. Het lijkt wel alsof de leerlingen zich ineens realiseren dat ze de weken ervoor te weinig aan hun huiswerk hebben gedaan en dus een enorme inhaalslag moeten maken. Wanneer een toetsweek voorbij is dan lijken leerlingen soms niet vooruit te branden als het gaat om het maken van huiswerkopdrachten. Ook bij

het bespreken van een toets lijken leerlingen niet geïnteresseerd te zijn in hún fouten, maar gaan vooral op zoek naar mijn fouten bij het nakijken van de toets om zo wellicht het cijfer op te hogen. Hieruit spreekt voor mij het belang dat leerlingen hechten aan een cijfer (gevoed door het belang dat wij -leraren, ouders en de maatschappij- eraan hechten). Dit leidt in mijn ogen te veel af van het leren zelf.

Vanuit verschillende perspectieven wil ik doormiddel van dit onderzoek een bijdrage leveren aan het inzetten van toetsen als pedagogisch en didactisch instrument in plaats van het te gebruiken als 'afrekeninstrument'.

2 Probleemverkenning

De meeste leerlingen in Nederland sluiten hun middelbareschooltijd af met het Centraal Schriftelijk Eindexamen (CSE) en het School Examen (SE) dat wordt afgenomen in de bovenbouw van het vmbo, havo of vwo. Het CSE wordt afgenomen in mei van ieder jaar. Dit examen is –als leerlingen slagen- het laatste examen van de middelbareschool. Het cijfer van het eindexamen bepaalt samen met het gewogen gemiddelde van de resultaten van de schoolonderzoeken voor het School Examen het eindresultaat (Nuffic, 2011).

Op de Stichtse Vrije School in Zeist leveren toetsen en het belang dat aan toetsresultaten wordt gehecht, bij leerlingen stress op. Zeker wanneer het gaat om een zogenaamde formatieve toets (een toets waarbij de leeraar de vooruitgang van de leerlingen wil meten) is deze stress niet altijd nodig (Schildkamp, et al., 2014).

Bij toetsweken, die vanaf de derdeklas driemaal per jaar worden georganiseerd zijn leerlingen nerveus, niet zelden gevoed door leerkrachten die leerlingen wijzen op het belang van de toetsen. Leerlingen geven aan dat zij -ondanks de vele toetsen- niet tevreden zijn met de feedback die zij krijgen op hun resultaten (Stichtse Vrije School, 2014). De Stichtse Vrije School kan dus nog een slag maken als het gaat om het beter terugkoppelen van resultaten, teneinde de leerling te helpen bij zijn/haar ontwikkeling (Segers, 2004). Gebleken is dat een toets een belangrijk pedagogisch en didactisch instrument is. Het regelmatig maken van toetsen zorgt ervoor dat de lesstof beter beklijft (Brewer & Unsworth, 2011). Stress daarentegen zorgt ervoor dat de capaciteiten van een leerling niet optimaal benut worden en zorgt er juist voor dat de lesstof minder goed wordt opgenomen (Zimbardo, Johnson, & McCann, 2009).

Toetsen worden ook door leerkrachten als belastend gezien (Onderwijscoöporatie, 2015). Het voorbereiden van leerlingen op een toets, het construeren en kopiëren van een toets en het achteraf beoordelen van de toetsen zorgen voor een hoge werkdruk. Geregeld geven leerkrachten aan dat zij ervaren dat zij van toetsweek naar toetsweek werken.

Eind oktober 2015 stuurde de rector van de Stichtse Vrije School in Zeist, Gijs Roeters van Lennep, onderstaande vragen naar het lerarencollege, ter voorbereiding op het sectieoverleg:

“Wanneer wordt het instrument toetsen ingezet als pedagogisch hulpmiddel en wanneer als beoordelingsinstrument? [...] Wat voor soort vragen stellen we en waarom? Hoe zou je opdrachten/overhoringen etc. kunnen perfectioneren als pedagogisch (reflectie) instrument? Zijn we inmiddels niet ook te ver doorgeschoten in een “afrekencultuur”; hebben onze toetsen nog een duidelijke ontwikkelingsfunctie of geven ze vooral veel stress? Zou het mogelijk (en wenselijk) zijn om het pta-toetsen (en wellicht al het “beoordelings-toetsen”) binnen het vakgebied te minimaliseren en tot het laatste jaar te beperken?”

Met deze oproep stelt Van Lennep impliciet de vraag aan zijn lerarencollege of we niet te veel meegaan met de toetscultuur zoals deze op andere scholen geldt. Het imago van de vrijeschool is immers dat we minder nadruk leggen op presentatie en meer op ontwikkeling (Woud, Beliaeva, & Westerik, 2015).

In een gesprek geeft van Lennep ook nog aan dat hij het idee heeft dat toetsen als 'niet inspirerend' worden ervaren. Hij vermoedt dat niet alle leraren voldoende inzien wat de nut en noodzaak is van toetsen. Hij geeft aan dat hij denkt dat leraren toetsen vooral zien als verplichting voor het examen ('eis van bovenaf'). Wanneer een toets meer gezien wordt als onderdeel van het proces, in plaats van als sluitstuk, kan een toets zowel leraar als leerling inspiratie geven voor zijn/haar lessen.

Uit gesprekken met diverse studiebegeleiders komt naar voren dat leerlingen een grote prestatiedruk ervaren. Het zorgteam heeft eveneens het idee dat het aantal leerlingen met faalangstige klachten zijn toegenomen. Dat is ook de reden geweest om binnen de school leraren op te leiden tot faalangstreductietrainer.

Vanuit diverse vaksecties klinkt het geluid dat minder toetsen mogelijk (en zelfs wenselijk) is. Tegelijkertijd wordt uitgesproken dat het van belang is om school-brede afspraken te maken. Toetsen worden in de lagere klassen (eerste fase) vooral gebruikt voor niveau selectie (welke plaatsvindt eind jaar drie), in de hogere klassen (tweede fase) wordt voornamelijk summatief (tijdens toetsweken) getoetst voor het schoolexamen.

Leerlingen geven aan dat ze veel druk ervaren rondom de toetsweken. Zij vertellen dat de houding ("dit is belangrijk, want het telt mee voor het schoolexamencijfer") van leraren ten opzichte van de toetsweek de druk verhoogt. Ook ervaren ze dat er leraren zijn die het belang van de toets weten te relativeren. Deze leraren geven aan dat het vooral gaat om het proces en je eigen ontwikkeling ten opzichte van de lesstof dan om het cijfer. De gegeven feedback is hier volgens de leerlingen echter nog niet op gericht (Stichtse Vrije School, 2014). Naast de druk die leerlingen ervaren tijdens toetsweken geven zij aan dat een toets ze ook aanzet tot leren. Een beetje druk is niet erg, maar te veel druk kan verlamrend werken.

Deze toetsdruk wordt ook ervaren bij het vak economie. Het is voor een docent erg makkelijk om leerlingen aan het werk te zetten door te 'dreigen' met een toets. Uitspraken als "Dit is belangrijk voor je (school-)examen!" of "Zo'n vraag krijg je zeker ook op de toets" zijn erg gemakkelijk gemaakt en hebben direct effect op de leerlingen: ze letten dan beter op. Toch staat dit de autonome motivatie in de weg en kan je je afvragen of je leerlingen op een dergelijke manier wil laten werken voor je vak.

Uit bestudering van de Planning van Toetsing en Afsluiting (PTA) van de school is af te leiden dat een leerling van de Stichtse Vrije School in het examentraject gemiddeld ruim 46 PTA-onderdelen per jaar moet afleggen waarvan gemiddeld 27 toetsen per jaar (Stichtse Vrije School, 2015). Het aantal PTA-toetsen is ook beduidend meer dan het aantal voorgeschreven toetsen (Rijksoverheid, 2015). Naast de PTA-onderdelen zijn er voor leerlingen ook nog schriftelijke overhoringen en proefwerken die niet mee tellen voor het PTA, maar wel stress creëren voor de leerlingen.

Niet alleen op de Stichtse Vrije School wordt ervaren dat we toetsen vooral inzetten als afrekenmiddel. Ook Evers en Kneyber (2015) geven aan dat er te veel nadruk in het onderwijs wordt gelegd op het behalen van een goed cijfer in plaats van het stimuleren en ondersteunen van de ontwikkeling van de leerling. Kneyber en Evers stellen dat een toets zowel leerzaam moet zijn voor de leraar als voor de leerling. Het sleutelwoord

om dit leerproces in gang te zetten is feedback. En het is juist de feedback die een positief leereffect heeft (Hattie J. , 2009).

Het geven van cijfers kan zelfs een negatieve invloed hebben op het leren van leerlingen (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004). Door het geven van een cijfer is een leerling minder geïnteresseerd in de feedback op het gemaakte werk. Black et.al. (2004) heeft onderzocht dat leerlingen die een toets maken en vervolgens feedback hierop krijgen, maar geen cijfer, een hogere leeropbrengst hebben dan leerlingen die wel een cijfer krijgen.

In feite zijn leraren wanneer zij bezig zijn met het inventariseren van wat leerlingen wel of niet weten over de stof teneinde hun lessen hierop aan te passen al bezig met toetsen (Alexander, 2005). Toch is dit proces niet wat we in onze cultuur verstaan onder toetsen. Veel meer associëren we toetsen met gestandaardiseerde testen waarmee we een oordeel vellen of de leerling bepaalde (cognitieve) kennis en vaardigheden beheerst (Alexander, 2005).

In dit actieonderzoek zal ik ingaan op de vraag hoe we ons toetsbeleid moeten vormgeven om meer nadruk te leggen op de ontwikkelingsfunctie van toetsen. De centrale vraag van dit onderzoek luidt: "In hoeverre is er steun te verwerven voor een toetsbeleid dat meer is gebaseerd op de doelstellingen en didactische aanpak van de vrijeschool?".

3 Theoretisch kader

In het theoretisch kader worden de begrippen besproken die relevant zijn voor het thema toetsing in het voortgezet onderwijs en dan in het bijzonder het voortgezet vrijeschoolonderwijs. Allereerst worden de doelstellingen van het vrijeschoolonderwijs besproken, gevolgd door een beschrijving van de didactische aanpak van het vrijeschoolonderwijs. Vervolgens zullen de doelstellingen worden gekoppeld aan het thema 'autonome motivatie' van Ryan en Deci (2000), welke weer kan worden gestimuleerd door het geven van effectieve feedback (Hattie & Timperley, 2007).

3.1 Het vrijeschoolonderwijs

Het vrijeschoolonderwijs is in Nederland steeds populairder aan het worden (Woud, Beliaeva, & Westerik, 2015). Waar het startte in 1923 met één vrijeschool, zijn er anno 2017 in het totaal 99 vrijescholen waarvan 77 basisscholen en 22 scholen voor voortgezet onderwijs (Vereniging van vrijescholen, 2017). De doelstellingen van het vrijeschoolonderwijs en de didactische aanpak verschillen met die van 'reguliere scholen', de belangrijkste verschillen -die relevant zijn voor dit onderzoek- zullen hieronder worden beschreven.

3.1.1 Doelstellingen van het vrijeschoolonderwijs

Het vrijeschoolonderwijs heeft expliciet als doel heeft om een leerling voor te bereiden op een sociale orde die nog niet bestaat (Vereniging van vrijescholen, 2015). Voor vrijescholen is dit een belangrijk uitgangspunt, dit blijkt wel uit het feit dat dit in veel schoolgidsen, websites en jaarverslagen van vrijescholen vermeld wordt.

Het belang van onderwijs dat niet alleen aandacht richt op het cognitieve komt tot uiting in de uitspraak van de filosoof Seneca- die Rudolf Steiner citeerde tijdens zijn eerste voordracht van de Oxfordcyclus in 1922: *"non scholae sed vitae discimus"* (Mitchell, 2012, p. 33). Met andere woorden 'we leren niet voor school, maar voor het leven'. Hieruit komt naar voren dat onderwijs niet alleen moet gaan over kennis, maar ook over sociale vaardigheden en oordeelsvorming. Steiner gaf tijdens zijn voordrachten aan dat hij vond dat de vrijeschool geen 'school' zou moeten zijn, maar een 'vooropleiding', een vooropleiding voor het leven. Hij bevestigde dat men op school niet iets leert om te 'kunnen', maar dat men leert om voor altijd in staat te zijn om van het leven te leren (Steiner, 2004).

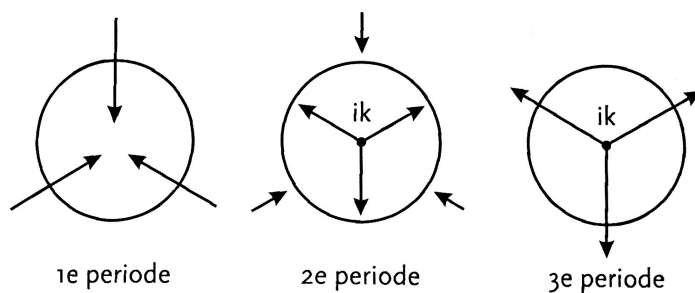
Gert Biesta sluit met zijn indeling van de functies van onderwijs goed aan bij de filosofie van Steiner, maar dan aangepast op hedendaags taalgebruik. Biesta (2012) kent het onderwijs drie verschillende functies toe: (1) kwalificatie, (2) socialisatie en (3) subjectivering. Met kwalificatie wordt het aanleren van kennis, vaardigheden en houding bedoeld die de mens nodig heeft ter voorbereiding op een taak (bijvoorbeeld participatie in de samenleving, een bepaald beroep of kwalificatie voor een vervolgopleiding). Onder de socialisatiefunctie van het onderwijs verstaat Biesta het aanleren van normen, waarden, andere tradities en gewoontes in de maatschappij. Met de subjectivering wordt persoonsvorming bedoeld waarbij de leerling in staat moet worden gesteld om een intrinsiek verlangen te ontwikkelen om op volwassen wijze in de wereld te staan en daarbinnen autonomie te verwerven in het denken, voelen en handelen (Mayo, 2015).

3.1.2 Didactische aanpak van het vrijeschoolonderwijs

Het vrijeschoolonderwijs verschilt in zijn didactische aanpak op een aantal punten van regulier onderwijs. Enkele hiervan zijn: het streven naar zoveel mogelijk heterogene klassen, het periodeonderwijs, het aanspreken van hoofd (cognitieve) hart (kunst) en handen (ambachten), en de manier waarop tegen de leerstof aan wordt gekeken (Steenbergen, 2009). Tenslotte is het mensbeeld van de vrijeschool bepalend voor het onderwijs omdat de vrijeschool haar onderwijs zodanig inricht dat deze aansluit bij de ontwikkelingsfase van het kind (Vereniging van vrijescholen, 2015). Bovenstaande zal hieronder verder uitgewerkt worden.

3.1.2.1 Aansluiting bij de ontwikkelingsbehoefte van het kind

Het vrijeschoolonderwijs stemt zijn onderwijs af op de ontwikkelingsbehoefte van het kind, zoals deze door Rudolf Steiner in het begin is geformuleerd in zijn voordrachtencyclus waarin hij het antroposofisch mensbeeld uitwerkt voor leraren van de eerste 'Waldorfschool' in 1919 (Steiner, 1991). Een van de basisbeginselen van het antroposofisch mensbeeld is het indelen van de ontwikkeling van het kind in verschillende fasen (Lievegoed, 2003). Bij de ontwikkeling van het kind zijn grofweg drie fasen te herkennen die ieder circa zeven jaar beslaan. De eerste fase is van de geboorte tot de tandenwisseling. Hierin ligt de nadruk op de verzorging en het nabootsen van de opvoeder. De tweede fase (vanaf de tandenwisseling tot de puberteit) wordt gekenmerkt door de stappen die het kind in de wereld zet, de ontdekking en daarmee de behoefte aan een "liefdevolle autoriteit" (Mayo, 2015). In de laatste fase (vanaf de puberteit tot aan de 'volwassenheid' staat de ontdekking van de wereld centraal. Mayo (2015) stelt dat in deze derde periode (welke van belang is tijdens de 'tweede fase' van het voortgezet onderwijs) het kind van het onderwijs de liefde voor de mens en voor de wereld aangeleerd (en voorgeleefd) moet worden. Schematisch ziet dit er als volgt uit:



Figuur 1: ontwikkelingsfasen van het kind (Lievegoed, 2003, p. 19)

Deze ontwikkelingsbehoefte is vervolgens het uitgangspunt voor het pedagogisch en didactisch handelen op de vrijeschool (Steenbergen, 2009; Mayo, 2015; Vereniging van vrijescholen, 2015). Dit is terug te zien in de opbouw van het leerplan van de Vrijeschool. Het rekeninghouden met de leeftijdsfasen komt onder andere naar voren in de jaren waarin en de manier waarop de leerstof wordt aangeboden. In de schoolgids van de Stichtse Vrije School wordt dit als volgt beschreven:

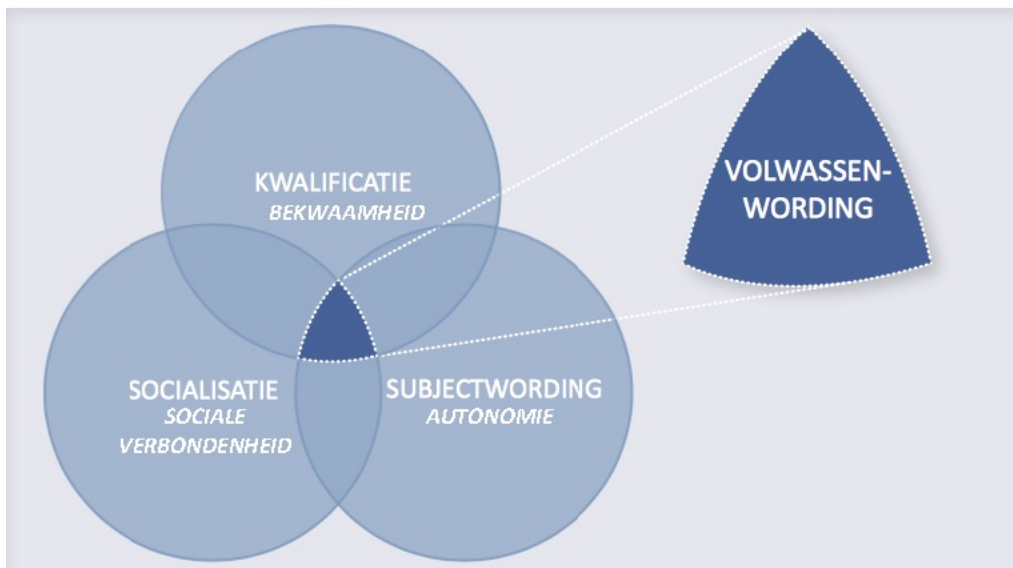
"Een voorbeeld kan dit verduidelijken: in de elfde klas wordt het atoommodel uitvoerig behandeld. In het reguliere onderwijs is dat vaak al in de brugklas het geval. Dat bij ons dit onderwerp in de 11e klas wordt behandeld is een bewuste keuze. Een werkelijk inzicht in het hanteren van een niet waarneembaar en dus abstract onderwerp, kun

je pas vanaf klas tien verwachten, als het abstractievermogen goed ontwikkeld is. Het trucje aanleren om ermee te kunnen werken kan wel eerder, maar in combinatie met een vermogen tot werkelijk inzicht kun je veel meer bereiken en is het onderwerp voor de ontwikkeling van de leerling ook zinvol.” (Stichtse Vrije School, 2013, p. 8)

3.1.2.2 Hoofd, hart en handen

Binnen de ontwikkelingstheorie van Lievegoed wordt vervolgens weer onderscheid gemaakt in de behoeften die het kind heeft ten aanzien van de ontwikkeling van het denken, voelen en willen (Lievegoed, 2003). Een kind dat sneller is met het denken (bijvoorbeeld een hoogbegaafd kind) is niet altijd net zo snel op het gevoelsgebied en binnen het ‘wilsgebied’. Daarom is het van belang dat een leerling op deze drie gebieden wordt aangesproken. Dit wordt binnen het vrijeschoolonderwijs gedaan door op een schooldag zowel hoofd (ten behoeve van de ontwikkeling van het denken), hart (ten behoeve van het voelen) en handen (ten behoeve van het willen) aan te spreken. Een schooldag heeft idealiter een evenwichtige verdeling van cognitieve vakken (de vaklessen waarbij de ontwikkeling van het denken centraal staat), het periodeonderwijs² (welke het gevoel wil aanspreken) en de kunstzinnige vakken (waar de wil wordt aangesproken) (Kiefte, 2006; Steiner, 2004). Uiteraard is het wenselijk dat binnen alle lessen zowel denken, voelen als willen worden aangesproken.

In paragraaf 3.1 zijn de functies van Biesta voor het onderwijs besproken. Mayo (2015) koppelt deze doelen aan de 3 basisbehoeften van Deci en Ryan:



Figuur 2: De drie domeinen van onderwijs van Biesta gekoppeld aan de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan naar Mayo (2015, p. 30)

Mayo stelt dat uiteindelijk in het midden (in het schema) de volwassenwording zich ontwikkelt wanneer aan de drie functies van het onderwijs en de psychologische behoeften van de jongere is voldaan. Uiteindelijk

² Het periodeonderwijs houdt in dat een leerling gedurende circa 4 weken iedere ochtend de eerste twee uur bezig gaat met één vak. Hierdoor krijgen leraren en leerlingen de gelegenheid om zich intensief te verdiepen. De periodes zijn thematisch georganiseerd en de thema's die worden behandeld sluiten aan bij de ontwikkeling van het kind zoals Steiner deze heeft beschreven.

wordt gesteld dat op die manier de leerling gevormd kan worden voor het leven. Of zoals Steiner dit in 1918 verwoordde “Non scholae sed vitae discimus” (Mitchell, 2012, p. 33). Destijds werd deze doelstelling van het onderwijs ook verwoord door John Dewey. Alhoewel Dewey en Steiner verschil van mening hadden over de manier waarop het onderwijs vormgegeven moest worden kwamen de uitgangspunten grotendeels overeen. Dewey stelde dat leren een sociaal proces is en dat leren niet een voorbereiding op het leven is, maar dat leren het leven zelf is (Alexander, 2005).

Hoe dit alles moet gebeuren is binnen de vrijeschool door het denken, voelen en willen in ieder domein toe te passen (Mayo, 2015). Het vergaren van kennis is vooral een middel voor ‘volwassenwording’ en niet zozeer een doel op zichzelf (Kieft, 2006). Er zijn diverse manieren om dit toe te passen. Het voert voor dit onderzoek te ver om hier dieper op in te gaan.

3.1.2.3 Evaluatie van de leerstof

Steiner (2004) geeft aan dat hij het weergeven van vorderingen in cijfers een bijzonder lastige aangelegenheid vindt. Hij is er daarom ook geen voorstander van. Hij vindt dat het beoordelen van een leerling dan ook het best kan geschieden middels een geschreven beoordeling door de leerkrachten. Deze beoordeling worden neergelegd in een getuigschrift die zou kunnen worden gezien als een kleine biografie van de leerling (Steiner, 2004). In het getuigschrift is dus naast het kwalificatiedomein, ook ruimte om zaken te beschrijven inzake het socialicatiedomein en het subjectwordingsdomein. Tegenwoordig is er met de komst van het examen ook in steeds grotere mate, zeker in de bovenbouw, aandacht gekomen voor het beoordelen door middel van toetsen en rapportcijfers (Steenbergen, 2009). Hierdoor is er meer nadruk gekomen op het kwalificatiedomein, waardoor de vrijeschool het gevaar loopt om net als andere scholen te veel te focussen op ‘meetbare’ leeruitkomsten (Onderwijsraad, 2013). Daarmee ligt vervolgens het gevaar op de loer dat het vrijeschoolonderwijs niet meer doet waar ze voor staan: namelijk het geven van onderwijs waarin hoofd, hart en handen worden aangesproken.

3.2 Autonome motivatie

Binnen het vrijeschoolonderwijs is het wekken van een ‘leerwil’, zoals in paragraaf 3.1.2 is beschreven belangrijk. Deze leerwil wordt vergeleken met het begrip ‘autonome motivatie’ van Ryan en Deci (Mayo, 2015). Het begrip motivatie is in het onderwijs een veel gehoorde en belangrijke term (Alexander, 2005).

Er is geen eenduidige definitie van het begrip van motivatie (Valcke, 2010). Wat de verschillende definities van motivatie met elkaar gemeen hebben is dat ze gaan over “*mentale processen die een bepaald gedrag selecteren en aansturen*” (Zimbardo, Johnson, & McCann, 2009, p. 427).

Een veel gebruikte definitie van motivatie komt van Ryan en Deci (2000). De zogenaamde zelfdeterminatietheorie stelt dat de mens in wezen drie behoeften heeft: sociale verbondenheid, competentie en tenslotte autonomie. Wanneer aan deze drie voorwaarden wordt voldaan dan zal een mens intrinsiek gemotiveerd zijn voor een bepaalde taak (Ryan & Deci, 2000).

Het is echter niet mogelijk dat iemand voor alle soorten van taken intrinsiek gemotiveerd kan zijn (Ryan & Deci, 2000). In het onderwijs heb je leerlingen die bijvoorbeeld nu eenmaal niet van het vak economie houden en je hebt leerlingen die het geweldig vinden. Het vrijeschoolonderwijs ziet het als haar taak om bij het kind belangstelling te wekken voor een onderwerp/vakgebied zonder dat het kind geprikkeld wordt door straffen en belonen: de zogenaamde externe stimulus (Stichtse Vrije School, 2013).

De taxonomie van Ryan en Deci (2000) onderscheidt verschillende vormen van intrinsieke en extrinsieke motivatie. De verschillende vormen van motivatie zijn echter niet strak afgebakend, er zit een glijdende schaal in. De zelfregulatie glijdt mee naarmate er meer sprake is van een autonome motivatie bij de leerlingen.

	Geen zelfregulatie	←—————→		Sterke zelfregulatie	
Motivatietype	Amotivatie	Gecontroleerde motivatie		Autonome motivatie	
		Externe regulatie	Introjectie	Identificatie	Intrinsieke motivatie
Interne of externe stimulus	Geen stimulus (onpersoonlijk)	Extern	Voorname-lijk extern	Zowel intern als extern	Intern
Motivationale drijfveer	Afwezig	Verwachtingen, beloningen, straf	Schuld, schaamte, angst, interne druk	Persoonlijke waarde, zinvol, nut	Plezier en interesse
Onderliggende emoties	Geen	Stress en druk		Welwillendheid en vrijheid	
Internalisatie	Geen		Gedeeltelijk	Volledig	Niet nodig
Type motivatie	Extrinsiek				Intrinsiek

Figuur 3: taxonomie van motivatie, naar Ryan & Deci (2000, p. 61) en Vansteenkiste (2007, p. 43)

Uit Figuur 3 blijkt dat er sprake kan zijn van drie soorten van motivatie, namelijk amotivatie (1), extrinsieke motivatie (2) en tenslotte intrinsieke motivatie (3). Zoals eerder gesteld kan een persoon niet voor iedere taak intrinsiek gemotiveerd zijn. Toch is het type waarin iemand extrinsiek gemotiveerd is wel beïnvloedbaar. Wanneer er sprake is van externe en geïntrojecteerde regulatie dan is iemand extrinsiek gemotiveerd vanwege een prikkel van buitenaf (externe straf of beloning bij externe regulatie) of vanwege het feit dat iemand zichzelf een interne beloning of straf geeft. Ryan en Deci (2000) noemen deze vormen van motivatie gecontroleerde motivatie.

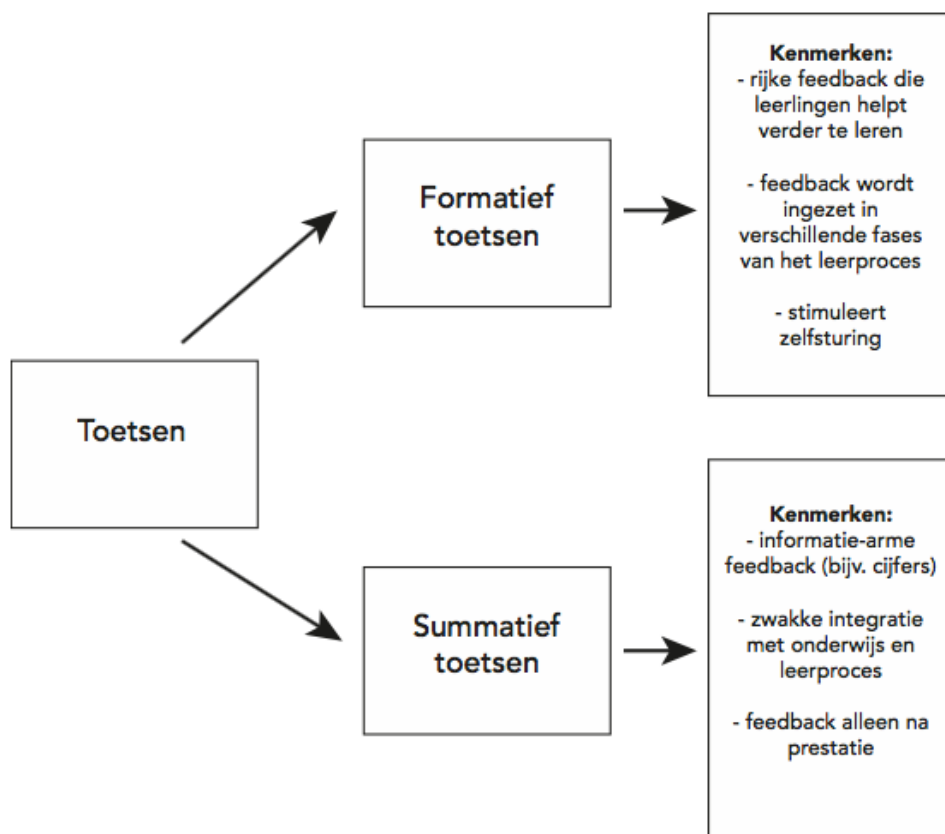
De overige vormen van externe motivatie alsmede intrinsieke motivatie noemen Ryan en Deci (2000) de zogenaamde autonome motivatie. Dat slaat op het feit dat de motivatie niet komt vanuit een externe stimulus, maar komt vanuit de persoon zelf (interne stimulus). Wanneer de stimulus autonoom, maar extern is dan is de persoon niet werkelijk intrinsiek gemotiveerd, maar kan de persoon wel inzien dat een activiteit nuttig of

belangrijk is (identificatie). Wanneer de activiteit dan ook nog past bij de eigen waarden of doelen van de persoon dan spreken we van geïntegreerde regulatie.

Autonome motivatie behelst dus de stimulus die van binnenuit komt om bepaald gedrag te vertonen (zoals bijvoorbeeld het maken van huiswerk, het leren voor een toets). Binnen het vrijeschoolonderwijs wil men minder nadruk leggen op cijfers, om zo de autonome motivatie van de leerling aan te spreken (Mayo, 2015). Gecontroleerde motivatie is daarbij niet erg, zolang de leerling daar niet voortdurend op wordt aangesproken.

3.3 Effectieve feedback

Om autonome motivatie te wekken is geven van effectieve feedback van belang (Hattie J., 2009). Feedback is een term die gebruikt wordt in het onderwijs om een lerende een terugkoppeling te geven op het leerproces of leerresultaat (Hattie & Timperley, 2007). Feedback wordt gevoed door fouten die de lerende maakt om vervolgens de lerende aan te geven hoe deze fouten in de toekomst voorkomen kunnen worden (Hattie J., 2012). Meestal wordt feedback gegeven in de vorm van een formatieve, dan wel een summatieve evaluatie. In Figuur 4 wordt het verschil tussen deze twee weergegeven.

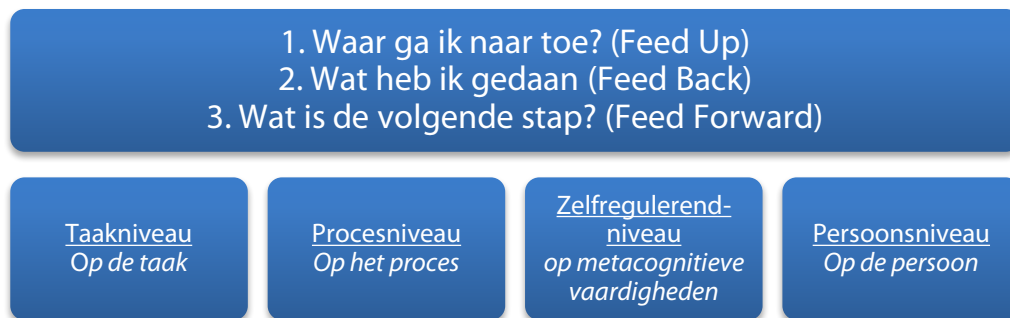


Figuur 4: De twee functies van toetsing (Sluijsmans & Kneyber, 2016, p. 10)

Formatieve evaluatie is vooral gericht op het leerproces en deze bij te sturen. Summatieve evaluatie vindt plaats als sluitstuk van het proces om te meten of een bepaald leerdoel is behaald. Wanneer men het leren van een leerling wil bevorderen dan is het geven van effectieve feedback van wezenlijk belang. Hattie (2012)

heeft onderzocht dat het geven van feedback een zogenaamde effectgrootte heeft van 0,73³, dit is volgens Hattie een groot effect. Om het doel van formatieve evaluatie te bereiken, namelijk het instructieproces zo in te richten dat het leerproces of resultaat van de lerende kan worden verbeterd, is het geven van effectieve feedback van groot belang. Een effectief toetsbeleid zou er dus gericht op moeten zijn dat lerenden naast een cijfer ook inhoudelijke feedback moeten krijgen. Opvallend is dat Steiner in 1922 al betoogt dat het van belang is dat lerenden een getuigschrift meekrijgen in plaats van een lijst met cijfers die pogen uit te drukken in hoeverre de leerling zijn leerdoelen heeft behaald (zie paragraaf 3.1.2.3).

3.3.1 Voorwaarden voor effectieve feedback



Figuur 5: Feedbackvragen en niveaus van feedback naar Hattie (2012)

3.3.1.1 Feedbackvragen

Uit Figuur 5 blijkt dat leraren zich bewust moeten zijn van het doel van de te geven feedback en de feedback relateren aan de drie feedbackvragen (1) waar ga ik naar toe?, (2) wat heb ik gedaan? en (3) wat is de volgende stap (Hattie J., 2012). Het doel van de eerste vraag is om helder te hebben waar de lerende naar toe gaat (leerdoelen). De tweede vraag is gericht op hoe de lerende ervoor staat in verhouding tot eerdere resultaten of de verwachte resultaten. Wat betreft deze vraag is het het waardevolst als deze zo snel mogelijk komt na het evaluatiemoment (assessment/toets/opdracht). Tenslotte (derde vraag) is het van belang dat de lerende duidelijk heeft wat de volgende stap is die gezet moet worden om het leerdoel te behalen (Hattie J., 2012).

3.3.1.2 De vier niveau's van feedback

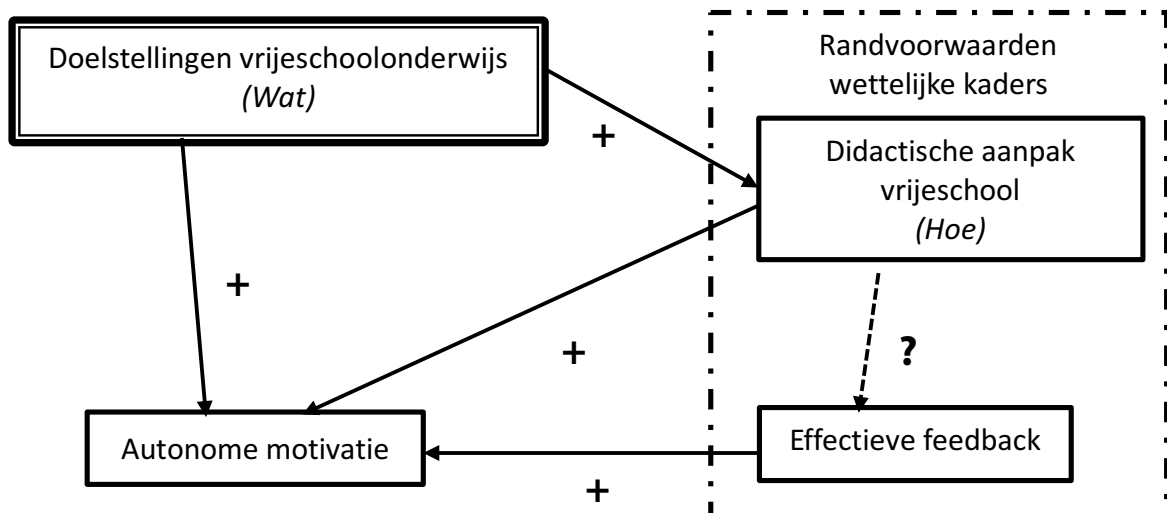
De drie genoemde feedbackvragen in de vorige paragrafen kunnen worden toegepast op vier feedbackniveaus. Het eerste niveau is het taakniveau (1). Hiermee wordt de directe feedback bedoeld op de uitgevoerde taak. Het volgende niveau is het procesniveau (2), hieronder wordt het niveau verstaan van het gevolgde proces om tot uitvoering van een bepaalde taak te komen. Wellicht heeft de leerling de taak op zich prima uitgevoerd, maar is het gevolgde proces niet effectief. Dan is het van belang als hier feedback op komt. Het derde niveau noemt Hattie het zelfregulerendniveau (3). Hieronder wordt feedback verstaan die gericht is op het niveau van de zelfregulatie. Dit kan leiden tot het verbeteren van vertrouwen om verder te gaan met de eigen taak. Tenslotte is het vierde niveau het zogenaamde persoonsniveau (4). Feedback op dit niveau wordt

³ Een effectgrootte boven de 0,4 wordt door Hattie (2012) als kantelpunt genoemd. Alles boven de 0,4 heeft een positief effect op de leerprestaties.

meestal “onder het kopje positieve waardering geschaard” (Hattie J., 2012, p. 155). Een voorbeeld van feedback op dit niveau is “goed gedaan!”. Hattie geeft aan dat feedback op dit niveau het meest misbruikt wordt, omdat het feedback op de andere drie niveau’s kan afzwakken en daarmee teniet kan doen. Het geven van alleen complimenten heeft volgens Hattie (2012) een erg lage effectgrootte. Het kan zelfs voorkomen dat feedback op het persoonsniveau leidt tot een negatieve effectgrootte.

3.4 Conceptueel model

Vanuit de doelstellingen en didactiek van het vrijeschoolonderwijs spreekt dat zij bij de leerling een authentieke wil om te leren wil wekken. Deze wil kan vergeleken worden met het begrip ‘autonome motivatie’ zoals Ryan en Deci (2000) hebben beschreven. Autonome motivatie wordt gevoed wanneer de leerling het gevoel heeft dat hij/zij competentie, betrokkenheid en autonomie ervaart welke weer worden gevoed door het krijgen effectieve feedback hierop. Een goed toetsbeleid zou dus met deze factoren rekening moeten houden. Dat wil zeggen: niet te veel nadruk op cijfers en de leerling vertrouwen geven in de eigen bekwaamheid.



Figuur 6: Conceptueel model

In Figuur 6 zijn de relaties tussen de belangrijkste begrippen weergegeven (de '+'-tekens geven aan dat het begrip een positieve relatie heeft met hetgeen waar naar verwezen is). De vraag waarop dit onderzoek antwoord wil geven is de vraag 'in hoeverre de gegeven feedback leidt tot een vergroting van de autonome motivatie, of hoe zou het toetsstelsel moeten worden verbeterd om hieraan bij te dragen en daarmee een toetsstelsel te hebben dat past bij de doelstellingen van het vrijeschoolonderwijs'. Uiteraard dient het toetsstelsel te passen binnen de door overheid gestelde wettelijke kaders (hieraan is op pagina 9 in de probleemanalyse aandacht geschonken).

4 Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk wordt de opbouw van het onderzoek beschreven.

4.1 Typering van het onderzoek

De doelstelling van het onderzoek is een toetsbeleid te formuleren voor de Stichtse Vrije School welke recht doet aan de doelstellingen en didactische aanpak van het vrijeschoolonderwijs. Hiertoe is het van belang dat alle betrokken actoren meedenken over een mogelijke oplossing. Om deze reden is actieonderzoek een geschikte vorm van onderzoek (Kan, 2007). Actieonderzoek wordt door Ponte (2002, pp. 20-21) als volgt gedefinieerd:

“Een geheel van activiteiten van leraren die met behulp van technieken en strategieën van sociaalwetenschappelijk onderzoek reflecteren op hun eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt en op basis van de zo verkregen inzichten hun handelen of de situatie waarin dat handelen plaatsvindt systematisch proberen te verbeteren.”

De oplossing voor een ander toetsstelsel moet niet enkel komen vanuit de onderzoeker, ondersteund door de literatuur, maar dient te worden gevonden in ‘het veld’. Om deze reden is actieonderzoek, zoals Ponte definieert een geschikt onderzoekstype voor dit onderzoek. De betrokken actoren bij het veranderen van het toetsbeleid zijn de schoolleiding, leraren, leerlingen, maar ook de ouders. In het vrijeschoolonderwijs hebben ouders van oudsher een belangrijke rol in de inrichting van het onderwijs. Ouders en school staan immers samen rondom het kind om deze te ondersteunen in zijn/haar ontwikkeling (Steiner, 2004).

In dit actieonderzoek zullen de betrokken actoren worden geconsulteerd. Het is als het ware een cyclisch proces (Kan, 2007) waarbij in de eerste fase de meningen/visies/ervaringen van de relevante actoren wordt gepeild. Deze meningen/visies/ervaringen worden gebruikt om een voorstel te formuleren voor een toetsstelsel wat meer recht doet aan de doelstellingen en didactische aanpak van de vrijeschool. Om ervoor te zorgen dat de uitkomst van het actieonderzoek niet te veel gestuurd wordt door de onderzoeker is het belangrijk dat ten eerste de onderzoeker zich bewust is van zijn dubbele rol -naast onderzoeken maakt hij immers ook uit van de dagelijkse praktijk-. Vervolgens is het belangrijk dat de onderzoeker zich omringt met ‘critical friends’ die hem helpen om een ontwerp te maken van het nieuw te vormen toetsstelsel (Kan, 2007). In paragraaf 4.4 zullen de verschillende fasen van het onderzoek worden beschreven waarin ook wordt aangegeven hoe de betrouwbaarheid en validiteit per fase zal worden bewaakt.

4.2 Hoofdvraag en deelvragen

Tijdens de probleemanalyse is helder geworden dat de schoolleiding aangeeft dat er te veel nadruk wordt gelegd op het ‘afrekenaspect’ van toetsen. Dit in tegenstelling tot de doelstelling van de school die juist autonome motivatie wil stimuleren waarin leerlingen leeractiviteiten ondernemen vanwege het persoonlijke belang dat zij hieraan hechten en dus meer intern gemotiveerd zijn (Ryan & Deci, 2000).

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt dan ook:

In hoeverre is er steun te verwerven voor een toetsbeleid dat meer is gebaseerd op de doelstellingen en didactische aanpak van de vrijeschool?

Deelvragen diagnostisch gedeelte van dit onderzoek:

- 1) Hoe denken (a) leraren en (b) leerlingen over het huidige toetsbeleid en welke veranderingen zijn in hun ogen gewenst om een toetsbeleid te formuleren welke past bij de doelstellingen en de didactiek van de school en wat is daarvan het verwachte effect op de autonome motivatie?
- 2) Welke eisen stellen experts aan een toetsbeleid?
- 3) Zijn er al voorbeelden van toetsing binnen de school die voldoen aan de doelstelling en didactische aanpak van de school?

Deelvragen ontwerp gedeelte van dit onderzoek:

- 4) Hoe ziet een voorstel voor een aangepast toetsbeleid eruit naar aanleiding van de antwoorden op deelvraag 1 t/m 3?

Deelvragen actie gedeelte van dit onderzoek:

- 5) In hoeverre is er steun voor het voorstel van het ontwerpteam (n.a.v. deelvraag 4) om het toetsstelsel te veranderen bij de (a) schoolleiding (b) leraren, (c) leerlingen en (d) ouders?

4.3 Onderzoeksgroep

De te onderzoeken groepen zijn (een selectie) van ouders, leerlingen, leraren, schoolleiding van de Stichtse Vrije School in Zeist. Ik zal met ouders, leerlingen, leraren en de schoolleiding gesprekken voeren. Er zullen diverse gesprekken worden gevoerd met leraren waarbij alle leraren aanwezig zullen zijn, daarnaast zijn er individuele interviews met leraren afgenomen. Vanuit de leerlingen wil ik spreken met een vertegenwoordiging van de leerlingenraad over dit onderwerp, ouders wil ik over dit onderwerp spreken tijdens een bijeenkomst van het ouderplatform. In het ouderplatform zitten ouders uit iedere klas.

4.4 Uitwerking onderzoeksopzet naar de drie fases van het onderzoek

Dit actieonderzoek is in te delen in drie fasen. In deze paragraaf zal aandacht worden besteed aan de verdere uitwerking van dit onderzoek aan de hand van deze drie fasen. Er wordt aandacht besteed aan de betrouwbaarheid en validiteit, de dataverzameling en de onderzoeksinstrumenten.

4.4.1 Diagnostische fase

Het doel van deze fase is om de meningen van de stakeholders in kaart te brengen en te inventariseren in hoeverre leraren al toetsen afnemen die passen bij de doelstellingen en didactische aanpak van de school

Het inventariseren van meningen/ervaringen van collegae en leerlingen zal gebeuren doormiddel van interviews. Deze interviews worden zowel in groepen als individueel afgenomen. Voor de interviews is een interviewleidraad geschreven (Bijlage 2 en 3). Daarnaast zal de onderzoeker in gesprek gaan met experts om te onderzoeken welke eisen zij stellen aan een toetsbeleid.

De interviewleidraad is geschreven aan de hand van het onderstaand Tabel 1 waarin de belangrijkste begrippen uit het theoretisch kader (Hoofdstuk 3) zijn opgenomen. In Bijlage 1 is de koppeling van Tabel 1 met de interviewleidraad gemaakt om de inhoudelijke validiteit van de vragen te borgen. Geen van de respondenten gaf aan/of gaf de indruk dat zij niet begrepen wat er bedoeld werd met een vraag. Er is dus geen gebrekkige validiteit gebleken.

Tabel 1: Operationalisatie van de begrippen uit het theoretisch kader

Begrip	Subdimensies										
Doelstellingen vrijeschoolonderwijs	I. Kwalificatie II. Socialisatie III. Subjectwording IV. Volwassenwording										
Didactische aanpak	I. Hoofd, hart en handen II. Aansluiten bij leeftijdsfase <i>(14-21: ontdekken van de wereld)</i>										
Autonome motivatie	I. Stimulus: a. Zowel intern als extern; of b. Intern II. Motivationale drijfveer: a. Persoonlijke waarde, zinvol, nut; of b. Plezier en interesse III. Onderliggende emoties: a. Welwillendheid en vrijheid IV. Internalisatie: a. Volledig; of b. Niet nodig										
Effectieve feedback	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;">Feedback bestaande uit:</td> <td style="width: 50%; border: none;">Feedback op:</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">I. Feed Up</td> <td style="border: none;">I. Taak</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">II. Feed Back</td> <td style="border: none;">II. Proces</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">III. Feed Forward</td> <td style="border: none;">III. Zelfregulatie</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"></td> <td style="border: none;">IV. Zelf</td> </tr> </table>	Feedback bestaande uit:	Feedback op:	I. Feed Up	I. Taak	II. Feed Back	II. Proces	III. Feed Forward	III. Zelfregulatie		IV. Zelf
Feedback bestaande uit:	Feedback op:										
I. Feed Up	I. Taak										
II. Feed Back	II. Proces										
III. Feed Forward	III. Zelfregulatie										
	IV. Zelf										

De interviews zijn opgenomen, getranscribeerd, en voorgelegd aan de respondenten om zo te controleren of hetgeen is opgeschreven ook overeenkomt met de mening van de geïnterviewde (membercheck). Aan de hand van de transcripties is het coderingsschema (zie Bijlage 5) gebruikt om deductief te labelen. De gespreksverslagen zijn gecodeerd in Atlas.Ti. Na de deductieve codering is vervolgens nog axiaal gecodeerd. Bij het axiaal coderen is gekeken of de uitspraken van de respondenten een positieve, neutrale of negatieve invloed hadden op de autonome motivatie. De resultaten van de axiale codering zijn terug te vinden in Bijlage 6. In Bijlage 4 is de samenvatting opgenomen van alle gesprekken.

Tijdens iedere fase van het onderzoek heeft de onderzoeker een logboek bijgehouden. Het bijhouden van het logboek is belangrijk, omdat het actieonderzoek zich niet altijd laat voorspellen en het kan voorkomen dat e.e.a. moet worden aangepast. In het logboek zullen alle keuzes worden beschreven en verantwoord. Dit vergroot de validiteit, betrouwbaarheid en transparantie van het onderzoek (Kan, 2007).

4.4.2 Ontwerpfase

In deze fase van het onderzoek zal een ontwerp worden gemaakt van een toetsstelsel welke recht doet aan de doelstellingen en didactische aanpak van het vrijeschoolonderwijs, rekening houdend met het theoretische kader en de verkregen informatie uit de diagnostische fase. Het ontwerp zal worden gemaakt samen met een ontwerpteam. Dit ontwerpteam zal bestaan uit:

- * Leden van de denktank van de school
De denktank heeft als opdracht oplossingsrichtingen te onderzoeken ten aanzien van de volgende vraag: "Hoe kunnen we de school zo inrichten dat er sprake is van een versterking van de vrijeschool-pedagogie en er tegelijkertijd ook een structureel financieel gezonde bedrijfsvoering mogelijk is?" De denktank bestaat uit negen leraren en de rector.
- * Leden van pedagogische werkgroep
De pedagogische werkgroep heeft de taak om de vrijeschool-pedagogie en didactiek binnen de school levend te houden. De pedagogische werkgroep bestaat uit drie ervaren vrijeschoolleraren, de leden van de pedagogische werkgroep vertegenwoordigen de drie pedagogische teams van de school.
- * dr. Aziza Mayo, lector 'Waarden van Vrijeschool Onderwijs' van de Hogeschool Leiden
Mayo heeft als lector de opdracht gekregen om onderzoek te doen naar de waarden van het vrijeschool-onderwijs en deze zichtbaar te maken (Mayo, 2015).

Het ontwerpteam zal de verslagen krijgen van de interviews die de onderzoeker heeft gedaan met leraren en leerlingen.

Het primaire onderzoeksinstrument in deze fase zijn de gespreksverslagen waarin verslag wordt gedaan van de gesprekken/discussies van het ontwerpteam. Door middel van een membercheck op de verslagen zal de betrouwbaarheid en validiteit van de verslagen van de gesprekken worden verhoogd. Daarnaast fungeren de leden van het ontwerpteam als 'critical friends'. Tenslotte zal de onderzoeker –net als in de vorige fase– gebruik maken van een logboek bijhouden zodat dit de reproduceerbaarheid van het onderzoek verhoogt.

4.4.3 Discussie/meningsvormende fase

Tijdens de gesprekken in de laatste fase van dit onderzoek staat de vraag centraal of de actoren het eens zijn met het voorstel en wat zij eventueel willen toevoegen of aanpassen. Daarnaast wordt aan leraren gevraagd wat zij nodig hebben (aan bijvoorbeeld tijd of scholing) om het voorstel uit te voeren. De rector zal vervolgens de vraag krijgen of hij bereid is om middelen vrij te maken om leraren te faciliteren bij het implementeren van het voorstel. Aan leerlingen en ouders wordt ook gevraagd hoe zij willen dat de school communiceert over de voortgang van de leerlingen.

Het focusgesprek met de schoolleiding zal plaatsvinden met de rector van de school. Het gesprek met de leraren zal gehouden worden tijdens de wekelijkse pedagogische vergadering waarbij alle leraren aanwezig zullen zijn. Vanuit de oudergeleding zal er in het Contactouderplatform aandacht worden besteed aan dit onderzoek en zullen er ouders worden uitgenodigd voor het focusgesprek. Het focusgesprek met de leerlingen zal worden aangekondigd in de leerlingenraad waarna zij zeven leerlingen afvaardigen voor een gesprek.

Alle focusgesprekken zullen worden genotuleerd door een notulist die per definitie niet de onderzoeker is of iemand van het ontwerpteam. Wanneer dit niet mogelijk is worden de gesprekken opgenomen en uitgeschreven. Daarnaast zal er aan de deelnemers gevraagd worden of zij kort en krachtig willen terugkoppelen wat hun antwoord is op de vragen uit het gesprek. Hieruit bleek dat het gespreksverslag klopte wat de betrouwbaarheid en validiteit vergroot.

Uiteindelijk is het voorstel van het ontwerpteam samen met de belangrijkste conclusies van de gesprekken uit de discussiefase worden samengevoegd tot een (gedragen) beleidsaanbeveling aan de schoolleiding (zie Bijlage 7).

5 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de drie fases (de diagnostische fase, de ontwerpfase en de discussiefase) besproken.

5.1 Resultaten uit de diagnostische fase

Tijdens deze fase is op een deductieve wijze geïnterviewd hoe leraren, leerlingen denken over het huidige toetsbeleid. Ook is nagegaan welke veranderingen zij wensen om een toetsbeleid te formuleren welke past bij de doelstellingen en didactiek van de school. De resultaten zijn onderverdeeld naar groep (leraren, leerlingen en experts) en binnen de groep wordt weergegeven wat er gezegd wordt over toetsen in relatie tot de doelstellingen en didactiek van het vrijeschoolonderwijs, de motivatie en feedback.

5.1.1 Leraren

5.1.1.1 Toetsen

Leraren geven aan dat zij toetsen zien als een belangrijk leerinstrument voor de leerlingen. Zij geven aan dat een toets aanzet tot leren en het maken van een toets leidt tot focus op de lesstof. Daarnaast wordt aangegeven dat leerlingen bij het maken van een toets de mogelijkheid hebben de leraar te laten zien wat zij kunnen.

Leraren geven aan dat de manier van toetsing moet passen bij het vak en de leeftijdsfasen, een leraar moet zich hier bewust van zijn. Een toets waarbij veel transfer wordt gevraagd van de leerling kan in sommige gevallen minder geschikt zijn voor mavisten. In zijn algemeenheid wordt aangegeven dat een goede 'vrijeschool-toets' het creatieve denken van de leerlingen moet aanspreken. Daarnaast moet uit de opdracht kunnen worden opgemaakt of de leerling een ontwikkeling heeft doorgemaakt.

Er worden door leraren diverse vormen van toetsing genoemd, die op dit moment al ingezet worden en aansluiten bij de didactiek en doelstellingen van het vrijeschoolonderwijs. Hieruit blijkt dat er al op verschillende manieren wordt getoetst. In Bijlage 4 worden deze opgesomd.

Toetsweken worden in het algemeen als positief ervaren, alhoewel er wel vraagtekens zijn over het aantal toetsweken (nu zijn dat er drie per jaar). De respondenten geven aan dat toetsweken vooral prettig zijn vanwege het organisatorische aspect.

5.1.1.2 Motivatie

Leraren zien dat een toets kan motiveren, maar ook stress kan veroorzaken. Er wordt aangegeven dat de houding van de leraren ten aanzien van toetsen een belangrijke factor is of een toets motiverend werkt of juist belemmerend.

De cijfers die aan toetsen hangen zijn belangrijk om -zeker bij de determinatie- aan ouders te kunnen verantwoorden waarom een leerling een bepaald niveauadvies krijgt. Dat maakt dat er veel druk op zowel de leerlingen als de leraar komt te staan. Hierover geeft een leraar het volgende aan:

“Toch kun je de vraag stellen wat een cijfer nu eigenlijk zegt [...] Toetsen zijn ook een verantwoordingsinstrument naar ouders (dat merk je erg bij niveaubepalingen) en de inspectie. Door toetsen kan het juist ook lastiger worden om naar het kind te kijken. Een kind met een acht hoeft niet per se een vwo'er te zijn, maar ouders kunnen je hierdoor flink onder druk zetten.”

Door de focus van ouders, leerlingen, maar ook van leraren geven de respondenten aan dat er te veel aandacht is komen te liggen op cijfers. Die focus op cijfers kan er ook voor zorgen dat we juist minder goed naar het kind kijken. Een respondent verwoordt dit als volgt:

“We moeten ook anders omgaan met rapportvergaderingen. Tijdens die vergaderingen is veel focus op de cijfertjes.”

PTA-toetsen worden ervaren als een prettige houvast voor zowel leraar als leerling. Er wordt wel gesuggereerd dat er minder PTA-onderdelen zouden kunnen komen, om zo meer flexibiliteit in het onderwijs te creëren en ervoor te zorgen dat er bij de leerlingen minder stress wordt ervaren. Respondenten wijzen er wel op dat een redelijke spreiding van het PTA wenselijk is (wat betreft de weging van de toetsen), omdat het niet wenselijk is al een toets voor een te groot percentage mee gaat tellen. Wanneer er flink wordt gesneden in het aantal meetellende toetsen dan wordt er te veel gewicht gegeven aan één toets, wat vervolgens kan leiden tot extra stress. Respondenten geven aan dat ieder vak anders is en dat alle vaksecties moeten kijken naar een manier van toetsen die past bij het vak.

“Ieder vak is verschillend. Ieder vak zou moeten verantwoorden waarom zij iets doen zoals zij het doen. Je moet niet een algemeen beleid opleggen.”

5.1.1.3 Feedback

In zijn algemeenheid geven leraren aan dat zij vinden dat zij voldoende feedback geven op toetsen of meetellende werkstukken. Wat opvalt is dat leraren weinig spreken over feed-up en feed-forward wat juist volgens Hattie (2009) erg belangrijk is. Van alle verwijzingen naar feedback noemen leraren slechts in 10% van de tijd feed-up en ook in 10% feed-forward. Bij de overige 80% wordt gesproken over feedback dus slechts op het handelen/resultaat van de leerling (zie ook Tabel 2 op pagina 28). Leraren geven aan dat zij graag meer feedback zouden willen geven, maar dat er niet altijd voldoende tijd is om goede feedback te geven.

Uit de analyse van de gesprekken blijkt dat de feedback met name wordt gegeven op het taakniveau en het procesniveau.

“Ik behandel alle opgaven bijna integraal. Alleen opgaven die de meeste leerlingen goed hebben sla ik over.”

5.1.2 Leerlingen

Er is gesproken met leerlingen uit de derde klas en uit de examenklas. De onderzoeker had ook nog met leerlingen uit de voorexamenklas willen spreken, maar aangezien de gesprekken plaatsvonden tijdens de stage- weken waren deze leerlingen niet op school aanwezig.

5.1.2.1 Toetsen

Leerlingen geven aan dat zij toetsen belangrijk vinden, zeker wanneer het meetelt voor het rapport of het PTA. Toetsen leveren stress op, maar zetten ook aan tot actie. Leerlingen geven eveneens aan dat zij het fijn vinden om via een toets te weten te komen in hoeverre zij de stof beheersen.

Wat betreft het aantal toetsen geven leerlingen aan dat ze liever veel toetsen hebben die maar weinig meetellen dan dat zij maar een paar toetsen krijgen die veel meetellen. De reden die de leerlingen geven is dat ze zo een 'misser' gemakkelijker kunnen ophalen. Daarbij geven leerlingen aan dat ze de stof beter gaan beheersen als er meer kleine toetsen zijn.

Kleinere toetsen vind ik fijner omdat ik bij minder stof beter leer en ik de lesstof beter onthoud.

5.1.2.2 Motivatie

Leerlingen geven aan dat zij het halen van goede cijfers belangrijk vinden. Om die reden is het voor leerlingen belangrijk om goed te leren voor een toets.

"Ik denk dat toetsen mij meer hebben gemotiveerd dan dat ik zelf had gewild."

Uit bovenstaand citaat van een leerling uit de examenklas, blijkt dat leerlingen graag meer vanuit zichzelf zouden willen doen (autonoom gemotiveerd), maar dat ze zich afvragen of zij nog steeds zo hard zouden werken wanneer de gecontroleerde motivatie zou wegvallen.

Toetsweken (en de tijd ervoor) ervaren leerlingen als stressvol, maar ze vinden het wel fijn dat de toetsen dan geclusterd zijn en de reguliere lessen vervallen zodat zij zich optimaal kunnen concentreren op de toets. De leerlingen geven ook aan dat het fijn is dat ze na een toetsweek ook weer even kunnen 'bijkomen' voor een nieuwe toetsperiode aanbreekt.

5.1.2.3 Feedback

Leerlingen vinden dat zij te weinig feedback op het gemaakte werk krijgen. De feedback die zij krijgen is overwegend op de taak en het proces gericht. Ook ervaren zij dat het niet altijd duidelijk is wat zij moeten leren en hoe zij hun leerprestaties kunnen verbeteren. Feedback die als leerzaam wordt ervaren is feedback waarbij de leraar de tijd neemt om persoonlijk naar het gemaakte werk en het gevolgde proces te kijken.

"Ik heb van bijna geen leraar feedback gekregen hoe ik het onderwerp beter zou kunnen begrijpen of zou kunnen verbeteren"

Er wordt ook aangegeven dat de stof vaak niet meer terugkomt na een toets. Een toets is op die manier een sluitstuk van een leerproces in plaats van een integraal onderdeel ervan. Een cijfer wordt door de leerlingen niet als voldoende feedback gezien. Leerlingen geven aan dat zij in het algemeen weinig hebben aan de klassikale besprekingen van een toets.

5.1.3 Experts

Er is gesproken met dr. Aziza Mayo en met prof. dr. Arnold Heertje over toetsen. Met Mayo is gesproken over toetsen binnen het vrijeschoolonderwijs en met Heertje is een gesprek gevoerd over toetsen in het algemeen en binnen het vak economie.

5.1.3.1 Toetsen

Mayo en Heertje vinden dat leerlingen door het onderwijs moeten worden geïnspireerd en geënthousiasmeerd. Het onderwijs dient als doel om leerlingen zich in materie te laten verdiepen waarin zij zich normaal gesproken niet in zouden verdiepen. Toetsen moeten hier dienend aan zijn. Te veel toetsen kan het enthousiasme in de weg staan. In het kader van enthousiasmeren en inspireren is het relevant om de wereld om de leerling heen te betrekken in het onderwijs en dus ook in toetsen. Uiteraard is dit lastiger dan recht-toe-recht-aan vragen te stellen, het kost immers meer tijd. Het is goed om qua vorm van toetsing te variëren. Het hoeft niet allemaal schriftelijk.

5.1.3.2 Motivatie

Leerlingen worden veel getoetst en op sommige scholen heerst er aldus Heertje een 'toetsdictatuur'. Twee à drie toetsperiodes per jaar zijn voldoende aldus Heertje.

"Naar mijn mening hoeft er helemaal niet veel getoetst te worden op een traditionele manier. Ik heb het idee dat leerlingen bijna iedere dag wel een SO of een MO krijgen. Het overhoeren overwoekert eigenlijk het gewone lesgeven. Als het aan mij ligt zijn één à twee school-examens per vak per jaar voldoende, maximaal drie."

Toetsen kunnen, mits goed ingezet, motiverend werken. Het is van belang dat er een juiste balans wordt gevonden in aantal en vorm.

5.1.3.3 Feedback

Toetsen moeten de leerlingen laten zien waar zij staan in hun ontwikkelingsproces. Het geven van goede feedback is dan cruciaal. Om te kunnen ontwikkelen is het belangrijk om te weten wat de koers is (feedup), hoe het er nu mee staat (feedback) en welke stappen er gezet moeten worden teneinde verdere ontwikkeling mogelijk te maken (feed forward).

"Feedback moet in dialoog zijn, het moet een evaluatiegesprek zijn. Hoe hebben zij het leren ervaren. Worden ze voldoende uitgedaagd? Worden leerlingen gezien in wat ze doen? Dit hoeft niet alleen door de leraar gedaan worden."

Naast feedback is zelfreflectie belangrijk (dit ondersteunt de wilsontwikkeling volgens Mayo), feedback hoeft niet altijd door de leraar gegeven worden. Het is volgens Mayo belangrijk dat feedback in dialoog plaatsvindt. Leerlingen moeten ook kunnen aangeven hoe zij het leren ervaren, hun mening doet ertoe. Een leraar moet ervoor zorgen dat hij/zij de leerling ziet in wat hij/zij doet.

5.1.4 Samenvatting diagnostische fase

Toetsen worden gezien als belangrijk instrument in het onderwijs, het zet aan tot leren. De stress rondom toetsen kan verlamdend werken en dit past niet bij het vrijeschoolonderwijs. Toetsweken worden –vanwege het organisatorische aspect- door zowel leerlingen als leraren als prettig ervaren. Cijfers worden gezien als onvoldoende feedback voor de leerlingen, een cijfer laat niet de ontwikkeling van de leerling zien.

Het viel op dat leerlingen en leraren weinig zogenaamde feedup en feedforward noemden, alsmede feedback op zelfregulerend niveau. In onderstaande tabel staat de ‘co-occurrence matrix’ waarin de relatie tussen het soort feedback en het niveau van die feedback wordt weergegeven. Zoals al genoemd in paragraaf 5.1.1 is de gegeven feedback vooral gericht het gevoerde proces en de taak en wordt er weinig gesproken over feedforward, feedup en het zelfregulerendniveau. Voor de ontwerpfase is dit gegeven een interessant aandachtspunt.

Tabel 2: Effectieve feedback genoemd door leerlingen en leraren (N=89)

	Taakniveau	Procesniveau	Zelfregulerend-niveau	Persoonsniveau
Feed forward	6%	7%	2%	0%
Feed up	1%	1%	0%	0%
Feedback	33%	36%	12%	2%

De overige resultaten van de analyse uit Atlas.Ti zijn weergegeven in Bijlage 6.

Toetsen lijken met name een summatief karakter te hebben. De getoetste lesstof komt vaak niet meer terug in de lessen. Gezien de doelstellingen en didactiek van het vrijeschoolonderwijs is het echter wenselijk om toetsen in te zetten als integraal onderdeel van het leerproces (formatief).

5.1.5 Reflectie diagnostische fase

Naar aanleiding van de diverse gesprekken met leraren ging het thema toetsen binnen de school leven. Dit uitte zich in grote aanpassingen in het PTA van diverse vakken. Zo schraptten diverse leraren de PTA-toetsen uit het programma van 10vwo. Daarnaast gingen leraren experimenteren met andere vormen van toetsen. Leraren gingen actief aan de slag en geregeld is de onderzoeker met leraren in gesprek gegaan over andere manieren van evalueren. Deze ontwikkeling werd ook waargenomen door Elena Bindels, student van de masteropleiding ‘organisatie, verandering en management’ van de Universiteit Utrecht. Zij heeft een onderzoek gedaan naar de paradox van de ‘lerende school’ (Bindels, 2016). In haar onderzoeksverslag heeft Bindels dit onderzoek expliciet genoemd als voorbeeld van hoe een school een zogenaamde ‘lerende school’ kan zijn.

5.2 Resultaten uit de ontwerpfasen

De diagnostische fase heeft een beeld geschetst van de huidige stand van zaken. Van de gesprekken die zijn gevoerd heeft de onderzoeker een verslag gemaakt dat is gedeeld met de leden van het ontwerpteam (zie Bijlage 4).

5.2.1 Denktank

Leden van de denktank geven aan dat zij de resultaten uit de diagnostische fase van het onderzoek herkennen. Het geven van goede feedback wordt als lastig ervaren en toetsen lijken op dit moment vooral ingezet te worden als summatieve voorbereiding op het examens. De denktank geeft aan dat het belangrijk is dat de school uit blijft gaan van de autonomie van de leraar. Er moeten geen concrete voorschriften worden opgelegd. Leden van de denktank geven aan dat het opstellen van een -korte en bondige- visie ten aanzien van toetsen helpend kan zijn om de leraar te laten kijken naar de eigen toetspraktijk. De denktank heeft de volgende visie op toetsing geformuleerd: "Toetsen moeten dienend zijn aan de pedagogiek en didactiek van de Vrijeschool, waarbij we ook rekening houden met de wettelijke kaders

Uit deze visie worden vervolgens vijf concrete uitgangspunten geformuleerd; (1) de autonomie van de leraar is belangrijk, (2) uit een toets moet kunnen worden opgemaakt of een leerling de lesstof begrepen heeft, (3) effectieve feedback (Hattie J. , 2009) is essentieel om het leerrendement te verhogen, (4) toetsen moeten het leerproces ondersteunen en (5) tenslotte dienen de vaksecties regelmatig te beschrijven waarom zij toetsen op een bepaalde manier en hoe dit past binnen de leeftijdsfasen van de leerlingen.

5.2.2 Aziza Mayo, lector Hogeschool Leiden

Mayo geeft aan dat het ontwikkelen van een nieuw toetsbeleid uitnodigt tot het nadenken over de manier van toetsen. Als je uitgaat van de autonomie van de leraar, waar de Stichtse Vrije School zich sterk voor maakt, moet je niet een beleid van bovenaf gaan opleggen. Leerkrachten moeten worden uitgenodigd om bij zichzelf te rade te gaan of hun manier van toetsen congruent is met de pedagogiek en didactiek van de vrijeschool en hun eigen wenselijke situatie. Wanneer leraren daartoe worden uitgenodigd ziet men vaak vanzelf hoe zij hun toetspraktijk kunnen verbeteren.

Het lijkt Mayo goed als leraren goed geschoold worden in het geven van effectieve feedback. Het is van belang dat deze scholing op een manier is ingericht die aansluit bij praktijk van de vrijeschool. Ga niet een algemeen verhaal houden over feedback, maar gebruik concrete voorbeelden uit de lespraktijk van de Stichtse Vrije School. Uit de resultaten van de diagnostische fase concludeert Mayo dat er weinig feed-up en feed-forward wordt gegeven. De feedback die wordt gegeven is vooral taak- en procesgericht. Er wordt betrekkelijk weinig aandacht besteed aan de zelfregulering van leerlingen. Zelfregulatie kan bereikt worden bij vragen van de leraar zoals; 'waar ga je de mist in?', 'wat heb je nodig om gemotiveerd te raken?'.

Mayo stelt dat op dit moment de communicatie over de resultaten nog te veel gericht op de cijfers die de leerlingen halen. Met andere woorden, leerlingen zijn vooral op de prestatie-georiënteerd. Met het geven van cijfers geef je impliciet een boodschap dat een leerling iets goed doet of fout. Cijfers zouden juist gezien

moeten worden als startpunt van een vervolgtraject om zo een leeroriëntatie bij de leerlingen te bewerkstelligen en om op die manier een zogenaamde 'growth mindset' te realiseren (Dweck, 2007). Dit vraagt een andere manier van communiceren over de resultaten. Het zou goed zijn als dit punt wordt meegenomen in een visie op toetsen.

Mayo geeft aan dat het haar goed lijkt als leraren onderzoeken of bepaalde vakken gecombineerd getoetst kunnen worden, een verslag voor economie zou bijvoorbeeld ook goed mee kunnen tellen voor een werkstuk voor Nederlands. Mayo stelt dat in alle summatieve toetsen een formatief element zou moeten zitten. Bij het CSE is dat natuurlijk lastiger, maar bij schoolonderzoeken moet dat mogelijk zijn.

Samenvattend concludeert Mayo dat het de huidige toetspraktijk los lijkt te staan van het leerproces.

“Het valt mij op dat de toetsen lijken te zijn losgezongen van het leerproces, het is niet een integraal onderdeel. Het is vooral verantwoord wat je hebt gedaan, maar niet ‘wat heb je nodig?’, ‘waar ga je naar toe?’ en ‘hoe komt het dat je nu op dit punt staat en niet daar of daar?’.”

5.2.3 Pedagogische werkgroep

De pedagogische werkgroep geeft aan het eens te zijn met de visie zoals deze aan hen is gepresenteerd. Zij geeft echter nog enkele aandachtspunten mee waar we gezamenlijk naar moeten kijken als we hier met het college mee aan de slag gaan.

Wanneer we kijken naar het periode-onderwijs dan is de organisatie ervan op dit moment zo ingericht dat het lastig is om persoonlijke feedback te geven. Een periodeleerkracht ziet de leerling meestal niet meer na het periodeproefwerk. Bij de organisatie van ons onderwijs zouden we hier rekening mee moeten houden. Er moeten dus feedbackmomenten georganiseerd worden.

De pedagogische werkgroep geeft ook aan dat zij het belangrijk vindt dat er voor gewaakt moet worden dat toetsen, als er minder toetsen komen, te zwaar gaan meetellen. Hierdoor kan er juist meer druk op de leerlingen komen. Zoals Mayo ook al aangeeft vindt de pedagogische werkgroep dat we moeten kijken naar onze wijze van communiceren over de voortgang van leerlingen met elkaar, ouders en leerlingen.

Tenslotte wordt er door de pedagogische werkgroep naar voren gebracht dat wij als vrijeschool dankzij cijfers veel vrijheid krijgen van de overheid. Door cijfers kunnen wij gemakkelijk aantonen dat leerlingen zich voldoende kwalificeren. De vrijebasisscholen moeten voor iedere leerling een flink dossier opbouwen. Er wordt aangegeven dat we dus goed moeten kijken naar wat er nodig is om het kwalificerende aspect van ons onderwijs te blijven aantonen, zodat wij ruimte behouden voor socialisatie en subjectvorming (Biesta, 2012).

5.2.4 Samenvatting ontwerpfase

Het ontwerpteam geeft aan dat het verstandig is om geen concrete voorschriften te formuleren ten aanzien van toetsen om de professionele ruimte van de leraar te behouden. Wel wordt er visie op toetsen geformuleerd waarin wordt verwoord dat toetsen in eerste instantie dienend moeten zijn aan de pedagogiek en didactiek van het vrijeschoolonderwijs. Daarnaast wordt aangegeven dat leraren hun toetspraktijk moeten kunnen verantwoorden in relatie tot de geformuleerde visie. Tenslotte moeten leraren de leerlingen voorzien van effectieve feedback zodat het voor de leerling (en voor de leraar) duidelijk is hoe deze zijn/haar prestaties kan verbeteren waardoor zelfregulatie van de leerlingen wordt vergroot (Ryan & Deci, 2000).

5.2.5 Reflectie op de ontwerpfase

Tijdens de ontwerpfase heeft de onderzoeker steeds naar aanleiding van alle gesprekken een aangepaste visie op toetsen geformuleerd. Deze visie is ook naar aanleiding van de gesprekken uit de discussiefase aangepast (zie Bijlage 7). Om de betrouwbaarheid en validiteit van de visie te vergroten is de visie na iedere aanpassing weer ter goedkeuring aangeboden aan de leden van het ontwerpteam.

De gesprekken hebben er bij de leden van het ontwerpteam toe bijgedragen dat er meer bewustzijn is gekomen over toetsen. In de periode waarin deze gesprekken werden gevoerd kwam ook de onderwijsinspectie op bezoek en was er een collegiale visitatie vanuit de Vereniging van Vrijescholen. Zowel de inspectie als de leden van de visitatiecommissie geven aan dat de ingezette koers ten aanzien van toetsen wenselijk en zichtbaar is in het onderwijs en dat het leeft bij de leraren (zie ook Bijlage 8).

5.3 Resultaten uit de discussiefase

Nadat de visie op toetsing is geformuleerd is deze visie voorgelegd aan de schoolleiding, leraren, leerlingen en ouders. Aan alle groepen is gevraagd of zij het eens zijn met de geformuleerde visie of dat zij nog iets willen aanpassen dan wel toevoegen. Daarnaast zijn nog enkele aanvullende vragen gesteld ten aanzien van de eigen rol van de groep in het proces van toetsing (zie Hoofdstuk 4).

5.3.1 Schoolleiding

De rector van de school is het eens met de geformuleerde visie. Hij heeft nog wel een aanpassing voorgesteld aangaande de formulering van de visie. Na deze aanpassing luidt de visie: "Toetsen moeten in ieder geval dienend zijn aan de pedagogiek en didactiek van de vrijeschool, daarnaast kunnen toetsen ook dienend zijn aan de wettelijke kwalificatie-eisen". Met deze aanpassing wil hij aangegeven dat toetsen die wij afnemen vanwege de wettelijke kwalificatie-eisen niet per definitie haaks staan op de doelstellingen en didactiek van het vrijeschoolonderwijs.

De rector heeft aangegeven dat hij inzielt dat het van belang is dat er tijd en middelen beschikbaar worden gesteld om leraren in de gelegenheid te stellen om actief met deze visie aan de slag te gaan. Hij heeft daarnaast ook nog een toevoeging gedaan aangaande de scholing die zijns inziens nodig is; hij geeft aan dat het goed zou zijn als leraren tijdens een studiemiddag samen gaan kijken hoe zij effectiever met ouders, leerlingen en elkaar kunnen communiceren over de voortgang van de leerlingen.

5.3.2 Leraren

De leraren met wie gesproken is tijdens de pedagogische vergadering in februari 2017 geven aan dat zij het eens zijn met de geformuleerde visie. Leraren geven aan dat het van belang is dat een leerling zelf ook een rol krijgt in het leerproces (daaronder wordt ook het proces van toetsen door de leraren verstaan). Leerlingen moeten eigen doelen stellen en dus zelf meer regie nemen over hun ontwikkeling.

“De leerling moet een meesturende kracht in het leerproces zijn”

Aan leraren is ook gevraagd wat zij nodig hebben om de visie te implementeren. Leraren geven aan dat zij op andere vlakken veel hebben aan de ‘kruisbestuiving’ door het intervisieproject van de school. Het onderwerp toetsen zou hier ook in mee genomen moeten worden. Er wordt ook genoemd dat het belangrijk is dat we onderling zaken afstemmen wat betreft toetsen. Zodat we kunnen voorkomen dat leerlingen in een blok veel werkstukken moeten maken of presentaties moeten geven. Daarnaast noemen leraren dat zij graag scholing zouden willen krijgen in het geven van effectieve feedback en het construeren van (andere vormen van) toetsen. Tenslotte wordt aangegeven dat bewustzijn van de manieren van toetsen en het geven van feedback erg belangrijk is.

5.3.3 Leerlingen

Met een zevental leerlingen uit de leerlingenraad is er gesproken over het voorstel van het ontwerpteam. De leerlingen gaven aan dat zij het eens zijn met de geformuleerde visie. Met name over het punt van effectieve feedback zoals Hattie (2009) deze formuleert zijn de leerlingen enthousiast. Zij geven aan dat zij inderdaad veel behoefte hebben aan feedup en feedforward.

Het lijkt leerlingen een goed idee om minder nadruk te leggen op de grote PTA-toetsen, maar meer op kleinere tussentoetsen. Deze toetsen zouden dan qua vorm moeten variëren en er zou geen cijfer aan gekoppeld moeten worden. Leerlingen geven aan dat zij denken dat zij niet minder hard zullen gaan werken als er minder grote PTA-toetsen zijn. Er wordt aangegeven dat er wel anders gewerkt zal worden. Leerlingen geven aan dat zij nu nog leren voor een cijfer in plaats van voor zichzelf. Wanneer er met meer open opdrachten wordt gewerkt verwachten zij dat zij dieper op de stof zullen ingaan, in plaats van oppervlakkig leren voor een voldoende voor de toets.

Het lijkt de leerlingen ook een goed idee om meer nadruk te leggen op zelfreflectie en peerfeedback. Vaak weten zij zelf goed waar hun verbeterpunten liggen, door deze op te schrijven komt de regie ook meer bij hen te liggen. De leraar kan vervolgens weer op de reflectie en leerdoelen van de leerlingen feedback geven.

5.3.4 Ouders

Er is met een vertegenwoordiging gesproken van de leden van het Contactouderplatform (COP). Er zijn zeven ouders aanwezig tijdens het gesprek, naast de ouders en de onderzoeker zijn ook de rector en een teamleider aanwezig.

Ouders geven aan dat zij het eens zijn met de geformuleerde visie. Het lijkt de ouders goed als leerlingen meer betrokken worden bij het proces van de evaluatie van de lesstof, wellicht kan de leraar in samenspraak met de leerlingen beoordelingscriteria vaststellen of de vorm van een toets bespreken. Ouders geven aan dat leerlingen met regelmaat niet weten wat er precies van ze wordt verwacht, dan is het gevaar groot dat leerlingen afhaken.

Er is ook met ouders gesproken over de vraag hoe zij zouden willen dat wij communiceren over de voortgang met ouders en leerlingen. Ouders geven aan dat zij in de communicatie de vorderingen op het gebied van socialisatie en subjectwording missen. Aan het eind van het jaar gaan leraren in het jaargetuigschrift wel in op de vorderingen wat betreft socialisatie en subjectwording, maar ouders zouden het prettig vinden als dit vaker zou gebeuren. De cijfers die nu na ieder blok worden gegeven zeggen volgens de ouders te weinig. Ouders geven aan dat het doel van de communicatie over de voortgang is dat zij de relatie tussen leerling en leraar zouden willen ondersteunen.

“Hoe kan ik als ouder de relatie van leerling en leraar ondersteunen?”

Als de communicatie daar op gericht is kan ik dat.”

Om die relatie te ondersteunen is vertrouwen nodig in de leraar en met de beperkte communicatie over de voortgang kan die nu niet altijd gegeven worden.

5.3.5 Samenvatting discussiefase

Tijdens de discussiefase hebben alle actoren aangegeven dat zij steun hadden voor de voorgestelde visie van het ontwerpteam. Tijdens de discussiefase zijn de volgende acties geformuleerd om de visie succesvol te implementeren in de school.

Tabel 3: Acties om de visie en uitgangspunten te implementeren in de school

Actie	
1.	<p>Intervisie met als vragen voor de leerkracht:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Hoe wordt de lesstof geëvalueerd (in vorm en aantal)? b) Weten de leerling en de leerkracht na een toets/evaluatie waar de leerling staat op de deeloponderdelen van de lesstof? c) Is de wijze waarop leerkracht feedback geeft voldoende effectief?
2.	<p>Secties beschrijven de toetspraktijk van hun vak en beoordelen of deze in lijn is met de uitgangspunten. Als de toetspraktijk niet in lijn is met de uitgangspunten dan worden de knelpunten en acties (om de toetspraktijk meer te laten aansluiten) beschreven. Het verslag (bestaande uit beschrijving van de toetspraktijk en de knelpunten en acties ter verbetering) wordt ter inspiratie gedeeld met het college.</p>
3.	<p>Er worden studiemomenten georganiseerd ten aanzien van:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Het geven van effectieve feedback b) Het ontwerpen van toetsen

4.	Toetsing/evaluatie/feedback wordt onderdeel van de bespreekpunten in de R&O cyclus, zodat deze jaarlijks worden besproken
5.	We gaan onderzoeken op welke wijze wij met ouders en leerlingen effectiever kunnen communiceren over de ontwikkeling en resultaten van de leerlingen, zodat de nadruk wordt gelegd op ontwikkeling en niet alleen op cijfers. Op deze manier kan de zelfregulatie van de leerlingen vergroot worden.

5.3.6 Reflectie op de discussiefase

Bij het gesprek met de leraren verwachtte de onderzoeker weerstand tegen het voorstel, omdat er de laatste tijd in de school veel veranderprocessen gaande zijn, maar dit bleek niet het geval. Leraren zagen het belang in van een andere manier van toetsen en communiceren over de resultaten van de leerlingen. Ook het maximum aan PTA-onderdelen riep geen weerstand op. Leraren gaven aan dat zij graag aan de slag wilden gaan. Na het afronden van de discussiefase met de leraren gaf de projectleider van het intervisieproject meteen aan het lerarencollege mee dat zij tijdens het komende intervisieblok aandacht moeten schenken aan toetsen en het geven van feedback.

Het gesprek met de ouders was enthousiasmerend te noemen, zowel de rector, de aanwezige teamleider als de onderzoeker waren enthousiast over de meedenkende houding van de ouders. Ouders gaven aan dat zij de ingezette koers van harte ondersteunen en de mails die de onderzoeker na afloop had gekregen waren bemoedigend:

Dank je wel voor deze prettige avond! Ik heb mij als ouder mogen laten klinken.

"Wat een fijne avond was het gisteren [...]. Ik vind het heel fijn dat de Stichtse zich met het onderwerp toetsing bezighoudt en Wouter zich hier zo voor in zet.

Leerlingen vonden het eveneens prettig om zich te laten horen. Na afloop van het gesprek zei een leerling het volgende:

"Ik vond het een goed gesprek. Ik vind dat het voorstel mooi in elkaar zit en denk dat hier goed mee aan de slag gegaan kan worden door het lerarencollege"

Bij het gesprek met de leerlingen waren ook twee ambtenaren van het ministerie van Onderwijs aanwezig. Zij waren toevallig op bezoek en vonden het goed om te horen dat wij met het thema toetsen bezig waren. De ambtenaren van het ministerie gaven aan dat het thema 'toetsen' op het ministerie ook volop de aandacht kreeg. Na afloop van het gesprek vroegen zij of zij mij mochten benaderen voor een gesprek op het ministerie over mijn onderzoek in het kader van hun beleid tegen het huidige rendementsdenken.

6 Conclusies en discussie

Het doel van dit onderzoek was om een antwoord te formuleren op de hoofdvraag van dit onderzoek: "In hoeverre is er steun te verwerven voor een toetsbeleid dat meer is gebaseerd op de doelstellingen en didactische aanpak van de vrijeschool?" Om deze hoofdvraag te beantwoorden is er eerst onderzoek gedaan naar de huidige situatie op de school. Met de conclusies van het onderzoek naar de huidige situatie is, samen met de kennis uit theoretische kader, een voorstel gedaan voor een toetsbeleid dat meer aansluit bij de didactiek en de doelstellingen van het vrijeschoolonderwijs. Dit voorstel is vervolgens bediscussieerd met de schoolleiding, leraren, leerlingen en ouders.

Hieronder volgen de conclusies van de deelonderzoeken van waaruit de hoofdvraag zal worden beantwoord.

6.1 Conclusies uit de diagnostische fase

In deze fase van het onderzoek is gekeken hoe leraren en leerlingen denken over het huidige toetsbeleid en welke veranderingen in hun ogen gewenst zijn om een toetsbeleid te formuleren welke past bij de doelstellingen en de didactiek van de school en wat de verwachte effecten zijn op de autonome motivatie. Daarnaast is er ook gesproken met experts en er is geïnventariseerd in hoeverre er al voorbeelden zijn van toetsvormen die al voldoen aan de doelstellingen en didactische aanpak van de school.

Uit deze fase van het onderzoek kan geconcludeerd worden dat de huidige manier van toetsen vooral gericht is op het afsluiten van de lesstof en dat toetsen weinig ingezet worden als integraal onderdeel van het leerproces. Leraren geven vooral feedback op de taak en besteden weinig aandacht aan feedforward en feedback. Soms ervaart een leerling helemaal geen -behulpzame- feedback. Het gebrek aan effectieve feedback verkleint de zelfregulatie van de leerlingen (Ryan & Deci, 2000). Leraren geven aan dat zij graag betere feedback zouden willen geven, maar dat de beperkte tijd die zij hebben hen hiervan weerhoudt. Leraren lijken zich onvoldoende bewust van de wijze waarop zij effectieve feedback kunnen geven.

Leraren en leerlingen geven beide aan dat zij de toetsweken en het PTA prettig vinden vanwege de structuur die het biedt. Leerlingen en leraren geven aan dat toetsen een belangrijke (gecontroleerde) motivatie zijn voor leerlingen.

Experts geven in deze fase aan dat effectieve feedback een cruciaal onderdeel is van een toets (Slujsmans & Kneyber, 2016), dat lijkt nu onvoldoende het geval. Een goed toetsbeleid zou zich hierop moeten richten, waarbij niet de kwantiteit van het aantal toetsen geldt, maar de kwaliteit van de feedback. Dan zal een leerling vanzelf meer autonoom gemotiveerd raken (Ryan & Deci, 2000). Zelfreflectie en peerfeedback kunnen hier onderdeel van zijn (Mayo, 2015). Een van de doelen van het onderwijs is dat leerlingen zich gaan verhouden/verbinden met de lesstof (Steiner, 2004), de vraag is of dat lukt met de huidige manier van toetsen.

In de school zijn al voorbeelden van enthousiasmerende toetspraktijken. Het zou goed zijn als leraren deze successen met elkaar delen om elkaar te inspireren.

6.2 Conclusies uit de ontwerpfase

Vanuit de doelstellingen en didactiek van het vrijeschoolonderwijs komt naar voren dat zij bij de leerling een authentieke wil om te leren wil wekken (Steiner, 2004). Deze wil kan vergeleken worden met het begrip 'autonome motivatie' zoals Ryan en Deci (2000) hebben beschreven. Autonome motivatie wordt gevoed wanneer de leerling het gevoel heeft dat hij/zij competentie, betrokkenheid en autonomie ervaart welke weer worden gevoed door het krijgen van effectieve feedback hierop (Mayo, 2015). Leerlingen krijgen effectieve feedback wanneer de feedback ertoe bijdraagt dat de leerlingen zijn/haar leerproces kan verbeteren en de leerling zich gesterkt voelt in zijn competentiebeleving, betrokkenheid bij het leerproces en de les-/ontwikkelingsstof vergroot wordt en dat alles doet de leerlingen omdat hij/zij dat wil en belangrijk vindt/is gaan vinden (Mayo, 2015). Wat betreft de wettelijke kaders moeten we als school goed kijken naar wat er nodig is om de kwalificerende ontwikkeling van de leerling aan te tonen en te verbeteren om ook ruimte te behouden voor socialisatie en subjectwording.

6.2.1 Visie op toetsing en concrete uitgangspunten voor de Stichtse Vrije School

De visie op toetsen is als volgt geformuleerd:

Toetsen moeten in ieder geval dienend zijn aan de pedagogiek en didactiek van de vrijeschool, daarnaast kunnen toetsen ook dienend zijn aan de wettelijke kwalificatie-eisen.

Om de visie uit te kunnen dragen heeft het ontwerpteam ook enkele concrete uitgangspunten geformuleerd die voortvloeien uit de visie en de pedagogiek en didactiek van het vrijeschoolonderwijs.

1. De leraar is autonoom. Vanuit school wordt niet opgelegd hoe of hoe vaak er getoetst moet worden. Er wordt echter wel een maximum gesteld aan het aantal PTA-onderdelen (drie onderdelen per vak, per schooljaar) om de werkdruk voor de leerlingen niet te hoog te maken en het kwalificerende aspect van ons onderwijs niet te groot te maken.
2. Toetsen moeten het leerproces van de leerlingen ondersteunen; toetsen zijn een belangrijk reflectie-instrument voor de leerling (het geven van een cijfer kan reflectie in de weg staan). Uit een toets zouden zowel leerkracht als leerlingen moeten kunnen opmaken waar de leerling staat en of de leerling de lesstof (of delen daarvan) begrepen heeft.
3. Effectieve feedback die leerlingen krijgen na een toets is een belangrijk leermoment; van feedback leren leerlingen, van cijfers niet. Zelfreflectie en peerfeedback zijn hier idealiter onderdeel van.
4. Van leraren wordt verwacht dat zij de uitgangspunten van toetsing/evaluatie op de Stichtse Vrije School onderschrijven en dat deze kan verantwoorden in hoeverre zijn manier van toetsen (evalueren) strookt met deze uitgangspunten. Daarnaast worden leraren uitgenodigd om zich af te vragen of hun toetspraktijk congruent is met wat hij/zij belangrijk vindt.

6.3 Conclusies uit de discussiefase

Naar aanleiding van de gesprekken uit deze fase kan geconcludeerd worden dat alle betrokken partijen het voorstel van het ontwerpteam steunen. Er wordt verwacht dat de autonome motivatie en daarmee de zelfregulatie bij de leerlingen door dit beleid vergroot zal worden. Tijdens de discussiefase is ook gekeken naar een manier waarop we de visie kunnen implementeren.

De geformuleerde acties komen erop neer dat leraren zich bewust moeten worden van de huidige toetspraktijk binnen hun vak. Dit wordt gedaan doormiddel van intervisie, het beschrijven van de eigen toetspraktijk en het jaarlijks laten terugkeren van dit onderwerp tijdens het R&O gesprek. Er is ook scholing nodig om de lacunes ten aanzien van het ontwerpen van toetsen en het geven van effectieve feedback weg te werken. Tenslotte wordt onderzocht hoe de school effectiever kan communiceren over de voortgang van leerlingen aan ouders en leerlingen. Zie ook Tabel 3 op pagina 33.

6.4 Beantwoording hoofdvraag

De hoofdvraag van dit onderzoek luidde: "In hoeverre is er steun te verwerven voor een toetsbeleid dat meer is gebaseerd op de doelstellingen en didactische aanpak van de vrijeschool?"

Er is bij alle actoren in de school steun verworven om het voorstel van het ontwerpteam uit te voeren. Alle actoren verwachten dat het geformuleerde toetsbeleid de autonome motivatie wordt vergroot. Om dit te bereiken zijn er door de schoolleiding, leraren, ouders en leerlingen wel een aantal acties geformuleerd (deze zijn beschreven in Tabel 3).

6.5 Discussie

Dit actieonderzoek heeft zijn naam eer aan gedaan. Er was gedurende de anderhalf jaar dat dit onderzoek duurde verandering zichtbaar in de wijze waarop leraren nadachten over toetsen. Diverse leraren zijn zelf aan de slag gegaan met het onderwerp toetsen en stonden open voor suggesties tot verbetering. Dit maakte dat de discussiefase van het onderzoek erg coöperatief verliep. Toen ik in mei 2016 met het lerarencollege sprak over een nieuw toetsbeleid vroeg een leraar zich af of ik met dit onderzoek een gewenste uitkomst beoogde of dat ik gestuurd werd in mijn conclusies door de rector. Dit laatste heb ik kunnen ontkrachten door dat ik de vorm van het onderzoek (actieonderzoek) en de grote groep 'critical friends' toelichtte. Dergelijke vragen zijn nadien niet meer gekomen, de betreffende leraar is zelfs een van de voortrekkers geworden van het vernieuwen van de manier van toetsen binnen zijn vak.

Het blijft echter wel lastig om te stellen of alle leraren achter de geformuleerde visie staan. Bij het gesprek met de leraren waren alle leraren van de school uitgenodigd, helaas waren er maar 22 van hen aanwezig (dat is ongeveer één derde van het lerarencollege). De talenleraren waren het minst enthousiast over het maximaantal PTA-onderdelen zoals geformuleerd in het voorstel. Zij gaven aan dat zij graag gereld idioomtoetsen willen afnemen als onderdeel het PTA. Zij verwachten dat, wanneer deze toetsen geen deel meer uitmaken van het PTA, dat de leerlingen het niet gaan leren. Het is aan de schoolleiding en de schoolexamencoördinator of zij zich aan deze afspraak ook gaan houden. Enkele leraren gaven aan dat we überhaupt

af moeten van het PTA in alle niet-examenklassen, om toch een spreiding van de toetsen te behouden is daar niet voor gekozen.

Het onderzoek is steeds volgens de beschreven fasen uit Hoofdstuk 4 uitgevoerd. Bij de analyse van de gesprekken uit de ontwerpfase is er gebruik gemaakt van het onderzoeksprogramma Atlas.Ti. De resultaten van deze analyse zijn mondeling toegelicht in het ontwerpteam. De onderzoeker kreeg het echter niet voor elkaar om uit het Atlas.Ti gedetailleerde lijsten te halen die begrijpelijk waren voor de leden van het ontwerpteam.

De geschreven visie op toetsen is niet zomaar generaliseerbaar en toepasbaar op andere (vrije)scholen. Juist de wijze waarop dit toetsbeleid tot stand is gekomen is van belang (Sluijsmans & Kneyber, 2016). Door middel van actieonderzoek krijg je 'de neuzen dezelfde richting op' waardoor de leraren zich bewust worden van het belang van goede toetsen en de feedback die nodig is om een leerling verder te helpen in zijn/haar leerproces (Kan, 2007). Dit onderzoek kan echter wel inspirerend werken voor andere (vrije)scholen.

7 Aanbevelingen

In dit hoofdstuk zullen er aanbevelingen worden gedaan ten aanzien van de onderwijspraktijk op de Stichtse Vrije School en er zal ingegaan worden op aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

7.1 Aanbevelingen Stichtse Vrije School

Naar aanleiding van dit onderzoek concludeer ik -op basis van de gesprekken die zijn gevoerd- dat er voldoende steun is om het toetsbeleid zoals is voorgesteld in paragraaf 6.2 te implementeren. Het is van belang dat de school goede acties formuleert om het beleid ook daadwerkelijk te laten leven (Sluijsmans & Kneyber, 2016), aanbevelingen hiervoor zijn gedaan naar aanleiding van de gesprekken uit de discussiefase (zie paragraaf 5.3.5). Ik heb steeds gemerkt dat de sleutel tot een toetsbeleid wat meer aansluit bij de uitgangspunten van onze school ligt in het bewustzijn dat de leraren hiervoor hebben (Sluijsmans & Kneyber, 2016). De schoolleiding moet ervoor zorgen dat dit bewustzijn, wat er nu lijkt te zijn, levend blijft. Dit kan door middel van scholing en intervisie, maar de wijze toetsen en het geven van feedback zou ook een integraal onderdeel moeten worden van de jaarlijkse functioneringsgesprekken.

Bij het implementeren van het toetsbeleid moet ervoor gewaakt worden dat er niet zomaar gesneden wordt in het bestaande PTA. Leraren moeten zich bewust zijn van de opbouw van hun huidige curriculum en nagaan waarom een PTA-onderdeel ooit is ingevoerd. Anders bestaat het gevaar dat het kind met het badwater wordt weggegooid. Wanneer veel leraren een schriftelijke toets vervangen door een werkstuk dan is het noodzakelijk dat er een goede afstemming is tussen de leraren over het moment van inleveren. Zodat de werkdruk voor de leerlingen niet te hoog wordt.

Het is aanbevelingswaardig om vaksecties te laten onderzoeken of er eventueel werkstukken op vakoverstijgend niveau gecombineerd kunnen worden. Daartoe is het raadzaam om een pilotgroep samen te stellen van docenten die graag een voorloper willen zijn op het gebied van toetsen. Zij kunnen hun ervaringen en successen delen met het lerarencollege waardoor ook andere leraren worden geënthousiasmeerd om mee te doen (Sluijsmans & Kneyber, 2016).

Tenslotte is het goed om leerlingen meer te betrekken bij de wijze van beoordelen door ze mee te nemen in de leerdoelen en de wijze van toetsen. Sluijsmans (2008) bedoelt hiermee dat de zogenaamde 'black box' van het beoordelen kan worden opgegeven.

7.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek was een kwalitatief actieonderzoek naar het toetsbeleid op de Stichtse Vrije School. Als de aanbevelingen worden overgenomen door de schoolleiding van de Stichtse Vrije School dan is het wenselijk om over enkele jaren een diagnostisch kwantitatief onderzoek uit te voeren. Dit onderzoek kan dan kijken of de leerling- en oudertevredenheid over het onderwijs en de gegeven feedback is toegenomen en hoe de schoolprestaties zich hebben ontwikkeld in die periode. Ik verwacht dat de schoolprestaties op het huidige niveau zullen blijven of iets daarboven. De resultaten van de school zitten op dit moment al ruim boven het

landelijk gemiddelde. Ik verwacht een grotere stijging op de gemiddelde scores van de indicatoren in de leerling- en ouderenquête op het gebied van motivering door leraren en de communicatie over resultaten. Tenslotte vermoed ik dat de indicator in het rapport van de Onderwijsinspectie inzake de effectieve feedback van 3 naar 4 zal gaan. Tenslotte is het ook interessant om dan te kijken naar het aantal leerlingen dat met stressklachten behandeld wordt door het Zorg- en Adviesteam.

8 Bibliografie

- Alexander, P. A. (2005). *Psychology in Learning and Instruction*. Pennsylvania: Pearson.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Bindels, E. (2016). *Paradox van de lerende school*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 1(86), 8-21.
- Brabander, C. de, & Martens, R. (2013). *Towards a unified theory of task-specific motivation*. Heerlen: LOOK, Open Universiteit.
- Brewer, G. A., & Unsworth, N. (2011). Individual differences in the effects of retrieval from long-term memory. *Journal of Memory and Language*(66), 407-415.
- Dweck, C. (2007). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Evers, J., & Kneyber, R. (2015). *Het alternatief*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 1(77), 81 - 112.
- Kan, C. van. (2007). Kwaliteit vraagt een onderzoekende houding. In V. Hendrickx, *Actief je onderwijspraktijk onderzoeken en bijsturen: Actieonderzoek als methodiek voor kwaliteitsontwikkeling* (pp. 97-118). Mechelen: Wolters Plantyn.
- Kieft, F. (2006). *In gesprek over leren en didactiek*. Zeist: Christofoor.
- Lievegoed, B. (2003). *Ontwikkelingsfasen van het kind*. Zeist: Christofoor.
- Mayo, A. (2015). *Lectorale rede, autonomie en verbondenheid*. Leiden: Hogeschool Leiden.
- Mitchell, D. (2012). *Technology*. New York: Association of Waldorf Schools of North America.
- Nuffic. (2011). *Het onderwijssysteem van Nederland beschreven*. Den Haag: EP-Nuffic.
- Onderwijscoöperatie. (2015, augustus 25). *Leraren willen zeggenschap over wat leerlingen moeten kennen en kunnen*. Opgeroepen op november 8, 2015, van Onderwijscoöperatie: <https://www.onderwijscooperatie.nl/leraren-willen-zeggenschap-over-wat-leerlingen-moeten-kennen-en-kunnen/>

- Onderwijsraad. (2013). *Een smalle kijk op onderwijs- kwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij : Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: H.Nelissen.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences, 20*, 308-317.
- Rijksoverheid. (1989, juli 10). *Eindexamenbesluit VO*. Opgeroepen op april 29, 2016, van Overheid.nl: <http://wetten.overheid.nl/BWBR0004593/2015-11-25>
- Rijksoverheid. (2015). *Onderwijsgids Voortgezet Onderwijs 2015-2016*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55*(1), 66-78.
- Schildkamp, K., Heitinka, M., Kleij, F. v., Hoogland, I., Dijkstra, A., Kippers, W., & Veldkamp, B. (2014). *Voorwaarden voor effectieve formatieve toetsing*. Enschede: Universiteit Twente.
- Segers, M. (2004). *Assessment en leren als een twee-eenheid: Onderzoek naar de impact van assessment op leren*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Sluijsmans, D. (2008). *Betrokken bij beoordelen*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Sluijsmans, D., & Kneyber, R. (2016). *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Culenburg: Phronese.
- Steenbergen, H. (2009). *Vrije en reguliere scholen vergeleken*. Groningen: Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs.
- Steiner, R. (1991). *Algemene menskunde als basis voor de pedagogie*. Zeist: Vrij Geestesleven.
- Steiner, R. (2004). *Opvoeding en onderwijs*. Zeist: Vrij Geestesleven.
- Stichtse Vrije School. (2013). *Schoolgids*. Zeist: Stichtse Vrije School.
- Stichtse Vrije School. (2014). *Leerlingtevredenheidsonderzoek 2013-2014*. Zeist: Stichtse Vrije School.
- Stichtse Vrije School. (2015). *Planning van Toetsing en Afsluiting 2015-2016*. Zeist: Stichtse Vrije School.
- Stichtse Vrije School. (2017). *Stichter Berichter*. Zeist: Stichtse Vrije School.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.

- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas : over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren, 16*, 37-58.
- Vereniging van vrijescholen. (2013). *Wat maakt de vrijeschool uniek?* Driebergen: Vereniging van vrijescholen.
- Vereniging van vrijescholen. (2015). *Werkdocument vrijeschoolonderwijs in Nederland*. Driebergen: Vereniging van vrijescholen.
- Vereniging van vrijescholen. (2017, maart 25). *Leden*. Opgeroepen op maart 25, 2017, van Website van de Vereniging van vrijescholen: <http://www.vrijescholen.nl/vereniging/leden/#.VrXT2Mfgdel>
- Visser, J. (2014, maart 18). *Meneer, is het voor een cijfer?* Opgeroepen op november 29, 2015, van De Correspondent: <https://decorrespondent.nl/861/Meneer-is-het-voor-een-cijfer-/162793637853-47d357ef>
- Woud, L. van., Beliaeva, T., & Westerik, H. (2015). *Onderzoek naar de motieven om wel of juist niet te kiezen voor een vrijeschool*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.
- Zimbardo, P. G., Johnson, R. L., & McCann, V. (2009). *Psychologie, een inleiding*. Amsterdam: Pearson Education.

Bijlage 1 Koppeling theoretisch kader aan de interviewleiddraad

Begrip	Subdimensies	Expliciete koppeling aan de vragen van het interview in de diagnostische fase van dit onderzoek (deelvragen 1 t/m 4) ten behoeve van de inhoudelijke validiteit
Doelstellingen vrijeschoolonderwijs	<ul style="list-style-type: none"> I. Kwalificatie II. Socialisatie III. Subjectwording IV. Volwassenwording 	<p>De mate waarin het huidige toetsbeleid aansluit bij de doelstellingen van het vrijeschoolonderwijs wordt bevraagd in vraag 1. In Atlas.Ti wordt dit gekoppeld aan de genoemde subdimensies. De subdimensies worden genoemd aan de ondervraagden.</p> <p>In vraag 5 wordt gevraagd naar veranderingen van het toets-beleid zodat deze meer aansluit bij de doelstellingen en didactische aanpak van de school, teneinde de autonome motivatie te stimuleren.</p>
Didactische aanpak	<ul style="list-style-type: none"> I. Hoofd, hart en handen II. Aansluiten bij leeftijdsfase <i>(14-21: ontdekken van de wereld)</i> 	<p>In vraag 2 wordt gevraagd naar 'best-practices' van vormen van toetsing welke al goed aansluit bij de didactische aanpak van de school en het bevraagd naar toetsen die niet passen bij onze didactiek. Doel van deze vraag is om een beeld te krijgen van de mate waarin verandering van het toetsbeleid gewenst is wanneer men het toetsbeleid meer wil aansluiten bij de didactische aanpak van de school.</p> <p>In vraag 5 wordt gevraagd naar veranderingen van het toets-beleid zodat deze meer aansluit bij de doelstellingen en didactische aanpak van de school, teneinde de autonome motivatie te stimuleren.</p>
Autonome motivatie	<ul style="list-style-type: none"> I. Stimulus <ul style="list-style-type: none"> a. Zowel intern als extern; of b. Intern II. Motivationale drijfveer: <ul style="list-style-type: none"> a. Persoonlijke waarde, zinvol, nut; of b. Plezier en interesse III. Onderliggende emoties: <ul style="list-style-type: none"> a. Welwillendheid en vrijheid IV. Internalisatie: <ul style="list-style-type: none"> a. Volledig; of b. Niet nodig 	<p>Door middel van vraag 3 wordt een beeld verkregen in welke mate een toets een (externe) stimulus is om voor school te werken. Codering in Atlas.ti is gedaan n.a.v. de genoemde motivationele drijfveren en onderliggende emoties uit Figuur 3 op pagina 15.</p>
Effectieve feedback	<p>Soort feedback:</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Feed Up II. Feed Back III. Feed Forward <p>Feedback op:</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Taak II. Proces III. Zelfregulatie IV. Zelf 	<p>Met vraag 4 wordt gevraagd naar de mate waarin leraren leerlingen voorzien van feedback na het maken van een toets. Er wordt tevens gevraagd naar best-practices.</p>

Bijlage 2 Interviewleidraad leerlingen

Soort interview: Semi-gestructureerd

Type afname: Afname zowel individueel als in groepen, dit vergroot de betrouwbaarheid (data triangulatie)

Introductie: *Er is in de media, maar ook bij ons op school veel discussie over de nut en noodzaak van het maken van toetsen. Aan de ene kant is een toets een nuttig hulpmiddel voor de leraar om te kijken in welke mate jij/jullie de lesstof beheersen (een toets kan ook een stimulans zijn om te gaan leren), aan de andere kant merken wij ook dat een toets voor veel stress (en soms ook faalangst zorgt) wat het leren in negatieve zin kan beïnvloeden. Daarnaast zijn er ook mensen die beweren dat het leerrendement van de toetsen, zoals deze nu voornamelijk op scholen worden afgenomen, te laag is. Je krijgt een cijfer en daarmee is het meestal klaar. Wanneer de leraar wel uitgebreid stilstaat bij de stof dan zijn de meeste leerlingen met een voldoende niet meer zo erg geïnteresseerd in de bespreking en voor leerlingen met een onvoldoende gaat de bespreking vaak te snel en leren hierdoor onvoldoende.*

In het nu volgende interview wil ik je een aantal vragen stellen over hoe jij/jullie toetsen ervaren en in welke mate je mogelijkheden tot verbetering ziet.

1. In hoeverre vind je dat de toetsen tijdens de toetsweken passen bij de gedachte en aanpak van de vrijeschool (om naast het cognitieve ook voldoende aandacht te besteden aan de sociale, creatieve en emotionele ontwikkeling)? *[subdimensies vrijeschoolonderwijs noemen en uitleggen]*
2. Kun je voorbeelden van toetsen/eind-opdrachten die leraren je geven van 'echte' vrijeschool toetsen en wat vind je hiervan? *Bij een toets draait het erom dat gecontroleerd wordt of je leerdoelen zijn behaald, dit kan schriftelijk, maar er zijn natuurlijk verschillende vormen denkbaar.*
 - a. Wat zijn dan in jouw ogen vrijeschoolse 'toetsen' \Rightarrow hoe zien die er uit? Welke vorm? Kunnen dit ook PTA-toetsen zijn, waarom wel/niet?
 - b. Welke toetsen vind je juist helemaal niet passen bij ons onderwijs, waarom vind je dat?

Één van de ideeën achter het vrijeschoolonderwijs is erop gericht om jou zelf te laten leren (en dus niet leren omdat het moet)

3. In hoeverre zijn toetsen voor jou een motivator om te leren en in welke gevallen belemmert de toetsdruk jouw motivatie
 - a. Zijn dit specifieke vakken? Waarom, leg uit.
 - b. In hoeverre is stress voor jou een belangrijke stimulans, en wanneer wordt deze belemmerend?
4. Vind je dat leraren jouw voldoende feedback geven op een gemaakte toets/werkstuk?
 - a. Hoe ziet deze feedback er dan uit, vooral op de taak? Of ook op proces of je werkwijze?
 - b. Kun je een voorbeeld noemen van een leraar die dit juist heel erg goed doet?
 - c. Ben je weleens teleurgesteld in de matige feedback?
5. Als school zijn we erover na aan het denken om minder PTA-toetsen af te nemen. Welke redenen kun je bedenken die positief zijn aan dit besluit en waar moeten we op letten?
 - a. *Bij positieve punten:* Waarom vind je dat positief?
 - b. *Bij aandachtspunten:* Waarom moeten we hierop letten? Hoe kunnen we hierop letten?

Bijlage 3 Interviewleidraad leraren

Soort interview: Semi-gestructureerd

Type afname: Afname zowel individueel als in groepen, dit vergroot de betrouwbaarheid (data triangulatie)

Introductie: *Er wordt binnen de school al een tijdje gesproken over het thema toetsen en of we het aantal summatieve toetsen kunnen beperken en ons meer gaan focussen op het inzetten van toetsen als pedagogisch/didactisch instrument i.p.v. als afrekeninstrument (zoals de rector een tijd geleden in de mededelingen heeft gezet). De onderstaande vragen gaan over deze thematiek.*

Het doel van deze vragen is om input te verzamelen voor het ontwikkelen van een breed gedragen visie op toetsen die aansluit bij de doelstellingen en didactische aanpak van het vrijeschoolonderwijs.

1. In hoeverre vind je dat de toetsen tijdens de toetsweken passen bij de gedachte en aanpak van de vrijeschool (om naast het cognitieve ook voldoende aandacht te besteden aan de sociale, creatieve en emotionele ontwikkeling)? *[subdimensies vrijeschoolonderwijs noemen en uitleggen]*
2. Vind jij dat je toets op een manier die past binnen de doelstellingen en didactiek van de school? *Bij een toets draait het erom dat gecontroleerd wordt of je leerdoelen zijn behaald, dit kan schriftelijk, maar er zijn natuurlijk verschillende vormen denkbaar.*
 - a. Wat zijn dan in jouw ogen vrijeschoolse toetsen
 - i. Welke kenmerken hebben ze? *Vakoverstijgend? Welke vorm?*
 - b. Kun je een voorbeeld geven van een typische vrijeschool toetsen
 - i. Welke voorbeelden kun je noemen
 - ii. Zijn er ook toetsen die jij onlangs hebt afgenomen bij je leerlingen?
3. In hoeverre denk je zijn toetsen voor jouw leerlingen een motivator om te leren en in welke gevallen belemmert de toetsdruk de motivatie van de leerlingen
4. Vind je dat jij voldoende feedback geeft op het gemaakte werk (toets/werkstuk) van een leerling?
 - a. Zo nee, hoe komt dat?
 - b. Hoe ziet deze feedback er dan uit, vooral op de taak? Of ook op proces of je werkwijze?
 - c. Geef je een leerling aan waar hij naar toe gaat, en hoe?
 - d. Geef je aan wat de volgende stap is in het leerproces van de leerling?
5. Als school zijn we erover na aan het denken om minder PTA-toetsen af te nemen. Welke redenen kun je bedenken die positief zijn aan dit besluit en waar moeten we op letten?
 - a. *Bij positieve punten:* Waarom vind je dat positief?
 - b. *Bij aandachtspunten:* Waarom moeten we hierop letten? Hoe kunnen we hierop letten?

Bijlage 4 Verslag diagnostische fase

In deze Bijlage treft u de resultaten van de analyse aan van de gesprekken die in het kader van een onderzoek naar het toetsbeleid van de Stichtse Vrije School zijn gevoerd. Deze gesprekken zijn gevoerd met leraren, leerlingen en experts van buitenaf. Deze gesprekken zijn geanalyseerd met behulp van Atlas.ti (software voor kwalitatief onderzoek). Dit document is het resultaat van de diagnostische fase van het onderzoek en dient als input voor de ontwerpfase. Alle leden van het ontwerpteam hebben onderstaand verslag gekregen. Het en der werden termen die gehanteerd waren nog verder verduidelijkt.

Deelvraag 1: leraren

Hoe denken leraren over het huidige toetsbeleid en welke veranderingen zijn in hun ogen gewenst om een toetsbeleid te formuleren welke past bij de doelstellingen en de didactiek van de school en wat is daarvan het verwachte effect op de autonome motivatie?

Er is in gesproken met circa 25 leerkrachten in de vorm van een groepsgesprek. Na afloop van dit gesprek is een vragenlijst afgenomen en met negen leerkrachten is een diepte-interview gehouden van 45 - 60 minuten.

Toetsen (algemeen)

Een aantal leraren geeft aan dat zij proberen om steeds minder op een traditionele manier te toetsen. Zij geven aan dat een toets het creatieve denken zou moeten aanspreken. De meerderheid van de leraren geeft aan dat zij nog veel op een traditionele manier toetsen.

Door veel te toetsen lijken wij vooral aandacht te besteden aan het kwalificatiedomein, terwijl socialisatie en subjectwording ook erg belangrijk is⁴. De vraag is hoe wij deze domeinen meer kunnen betrekken in het toetsbeleid.

“We moeten ook anders omgaan met rapportvergaderingen. Tijdens die vergaderingen is veel focus op de cijfertjes. Een ander toetsbeleid vraagt dus ook om anders evalueren tijdens een rapportvergadering. Je moet dan niet alleen kijken naar de slaag/zakregeling.”

Toetsen worden door leraren gezien als belangrijk leerinstrument. Een voordeel van toetsen is het geconcentreerd werken gedurende een bepaald tijdsbestek.

“Als toetsen goed worden ingezet ontlenen leerlingen er kracht aan. De houding van de leraar t.o.v. toetsen is bepalend of een toets motiverend is of juist belemmerend.”

“Het maken van een toets is ook een leermoment: dan is er focus.”

“Kinderen hebben de mogelijkheid te laten zien wat ze kunnen. Ik zie wat ik nog eens moet uitleggen. Het probleem is wat wij er mee doen. Als het meetelt is er stress.”

⁴ Zie ook het theoretische kader.

Toetsweken

Leraren geven aan dat de huidige manier van toetsen in toetsweken niet per definitie passend is bij de doelstellingen en didactiek van het vrijeschoolonderwijs, maar dat dit niet per definitie slecht is.

“Het past er wel bij, het hoeft elkaar dus niet te bijten. De vraag is echter of het niet allemaal te veel is; toetsweken/periodeschriften/etc. We moeten ons goed afvragen wat we willen met ons onderwijs en daarmee kijken wat daar bij past. In mijn ogen zijn toetsweken onderdeel van het afronden van een periode met lesinhouden. Toetsweken hebben als voordeel (en dat kan ook een nadeel zijn) dat ze zorgen voor een strakke structuur. Voordeel is dat dit houvast en duidelijkheid geeft. Nadeel is dat toetsweken te sturend zijn: soms wil je pas een toets afnemen als je voelt dat de leerlingen er klaar voor zijn.”

Toetsweken worden vooral als voordeel gezien vanwege hun organisatorische aspect. Het zorgt ervoor dat leerlingen niet continue meetellende toetsen krijgen, maar dat dit goed gepland wordt.

Het aantal van drie toetsweken nu wordt als overwegend positief gezien, echter is het wel de vraag in hoeverre alle vakken ook drie toetsen per jaar moeten afnemen. Er wordt genoemd dat twee toetsen per jaar beter zouden zijn.

“Ik wil wel toetsweken, maar minder. Dat je als vak kunt kiezen uit drie toetsweken maximaal twee toetsweken per jaar. Niet elk vak hoeft alle toetsweken te gebruiken.”

PTA Toetsen

De onderzoeker heeft tijdens de interviews aan de leraren gevraagd hoe het zou zijn om het aantal PTA-toetsen sterk te reduceren (naar één of twee). Leraren gaven aan dat deze reductie juist voor veel stress bij de leerlingen zou zorgen omdat er dan meer lading (door een hogere wegingsfactor) op één toets komt te zitten.

“Als toetsen (sterk) verminderen in aantal wordt de weging per toets zwaarder, dus meer stress. Dan moet het wel mogelijk zijn om te herkansen als het mis gaat.”

Er wordt aangegeven dat twee, maximaal drie PTA-onderdelen per jaar wenselijk kan zijn. Het is afhankelijk van het vak. De talenleraren geven aan dat zij veel moeten toetsen omdat zij allerhande vaardigheden moeten afsluiten bij de leerlingen.

“Ieder vak is verschillend. Ieder vak zou moeten verantwoorden waarom zij iets doen zoals zij het doen. Je moet niet een algemeen beleid opleggen. Er moeten in mijn ogen drie toetsweken blijven, waarbij niet geldt dat je ze ook als vak alle drie moet gebruiken. Maar hiermee kun je de piekbelasting op bijvoorbeeld twee toetsweken verminderen doordat niet alle toetsen tijdens een TW getoetst worden.”

Daarnaast wordt het PTA in zijn algemeenheid als prettige houvast voor leraren ervaren. Het is voor zowel leerlingen als leraren een goede stok achter de deur.

Er wordt door diverse leraren genoemd dat het wellicht goed zou zijn om minder PTA-toetsen af te nemen en meer spiegelende (formatieve) toetsen af te nemen.

“Leerlingen moeten zich ontwikkelen, en wij als leraren moeten ze hierbij niet in de weg staan” (uitspraak van Erik van 't Zelfde tijdens een conferentie). Ik denk dat we met minder toetsen leerlingen minder 'productie' laten draaien en meer kans geven om zich te ontwikkelen”

Minder PTA-toetsen

De meerderheid van de ondervraagden geeft aan dat zij positief tegenover het verminderen van het aantal PTA-toetsen staan. Voordelen hiervan zijn: meer flexibiliteit, minder lesuitval door toetsweken, minder stress (voor zowel leraren als leerlingen) en meer tijd voor het vrijeschoolprogramma.

“Meer tijd voor leuke lessen en betere voorbereiding op de lessen. Meer tijd voor het eindwerkstuk, prachtige koorstukken, toneelstukken en periode. Het gaat dan om de ontwikkeling van de hele mensen: hoofd, hart en handen. Het geeft meer vreugde en tijd.”

Nadelen zijn: leerlingen kunnen minder hard gaan werken, minder oefening met meetellende toetsen, meer druk op de PTA-toetsen die er nog wel zijn en leerlingen krijgen wellicht minder feedback. Naast de hierboven genoemde nadelen geeft een respondent ook nog het volgende aandachtspunt:

“We moeten niet vergeten waarom we een PTA hebben, het PTA is ooit zo gegroeid en daar moeten we niet achteloos in gaan zitten snoeien. Het SE-cijfer moet een weerspiegeling zijn van het kunnen van een leerling, hierbij moeten we goed in gedachten houden waarom en op wat wij de leerling willen beoordelen.”

Leraren geven aan bang te zijn dat leerlingen dan minder hard hun best doen, omdat er dan minder toetsen zijn die meetellen voor het examen. Een aantal leraren geeft aan dat dit feitelijk ook gebeurt, in de hogere jaren doen leerlingen voor niet meetellende toetsen minder hun best en focussen zij zich op de toetsen die wel meetellen voor het examendossier. Hierover wordt het volgende aangegeven

“Gevaar voor slacken, te laat beginnen met gemotiveerd bezig gaan. In dat geval moet de leer'plicht' van de leerling in een vroeg stadium omgetoverd worden in leer'honger'.”

*“Ook ervaar ik weleens concurrentie, dan vraag ik:” Waarom leer je geen Engels idioom?”
Antwoord leerling: “ Bij Frans telt het zwaarder mee dus ik leer Frans.” “*

Leraren geven aan dat als zij minder PTA-toetsen afnemen dit wel schoolbreed geregeld moet worden, anders komt men in een *gevangenendilemma*⁵. Een respondent geeft aan dat we door regels hierover uit het gevangenendilemma moeten komen:

“Per sectie bespreken en 'afdwingen' via de teamleiders en de schoolleiding.”

Toets als motivatie

Leraren denken dat een toets zowel kan motiveren als belemmeren. Leerlingen willen zich graag meten en weten waar ze staan, in dat licht geeft een toets vaak duidelijkheid. Daarnaast motiveert een aanstaande toets leerlingen ook om te werken voor een vak. Sommige leerlingen zouden minder doen volgens leraren als er geen/minder toetsen zouden zijn.

Het verschil of een toets dienend is aan het onderwijs zit hem volgens een respondent in het volgende:

“Een toets is een hulpmiddel. De houding van de leraar t.o.v. een toets is cruciaal of de toets wordt gezien als motiverend (toets als hulpmiddel) of als belemmerend (toets als doel).”

Leraren geven aan dat veel toetsen ook zorgen voor stress. Een aantal leraren geeft aan dat de houding van de leraar van belang is of een toets wordt gezien als stressvol of juist als leerzaam (en dus iets positiefs). Er wordt door leraren aangegeven dat vooral slimme meisjes last hebben van de toetsdruk. Leraren geven aan dat zij denken dat jongens meer baat hebben bij de externe druk van een toets.

“Vooral voor jongens zijn toetsen een stimulans om te leren. Aan toetsen kun je je meten, het is een stimulans om in actie te komen.”

Als het gaat om de druk die een toets oplevert dan wordt deze druk in voor iets meer dan helft van de tijd geassocieerd met iets positiefs (het zet de leerling aan tot actie) en in iets minder dan de helft als iets negatiefs (het belemmert het leren van de leerling)⁶.

Cijfers kunnen ook demotiverend werken en kunnen afleiden van waar het nu eigenlijk om gaat. Een cijfer is iets absoluuts terwijl een vijf voor de ene leerling slecht kan zijn en voor de andere juist goed. Er zou meer nadruk moeten komen op de ontwikkeling van een leerling. Het verhaal achter het cijfer is van belang. Er wordt aangegeven dat we toetsen moeten zien als instrument voor ontwikkeling en niet als afreken-instrument.

Een respondent geeft het volgende aan over cijfers, waaruit blijkt dat cijfers vooral nodig zijn om verantwoording af te leggen naar ouders en de inspectie:

⁵ Het *gevangendilemma* is een begrip uit de speltheorie als voorbeeld van de relatieve voordelen van samenwerken en niet samenwerken. Bij een *gevangendilemma* ontstaat een Nash-evenwicht dat niet optimaal is. Eenzijdig handelen kan de uitkomst niet verbeteren, maar door samenwerking zou een betere uitkomst tot stand kunnen komen.

⁶ Dit blijkt uit de analyse van de gegevens uit Atlas.Ti

“Toch kun je de vraag stellen wat een cijfer nu eigenlijk zegt [...] Toetsen zijn ook een verantwoordingsinstrument naar ouders (dat merk je erg bij niveaubepalingen) en de inspectie. Door toetsen kan het juist ook lastiger worden om naar het kind te kijken. Een kind met een acht hoeft niet per se een vwo’er te zijn, maar ouders kunnen je hierdoor flink onder druk zetten. Uit een onverwachts SO haal je meestal meer dan uit een verwacht SO, toch wordt gezegd dat je niet naar onverwachte SO's mag kijken bij de determinatie. Als leraren hebben wij veel expertise en ervaring. In 98% van de gevallen hebben we het goed en fouten maken is menselijk. De vraag is dan: 'willen we toetsen om de twee procent fouten te voorkomen waarbij het dan nog de vraag is of dat zin heeft, of misschien zelfs averechts kan werken'. [...] Slaan we niet te veel door? Waardoor we uit het oog verliezen waar het echt om draait?”

Feedback

In zijn algemeenheid geven leraren aan dat zij vinden dat zij voldoende feedback geven op toetsen of meetellende werkstukken. Wat opvalt is dat leraren weinig spreken over feedup en feedforward wat juist volgens Hattie erg belangrijk is. Van alle verwijzingen naar feedback noemen leraren slechts in 2% van de tijd feedup en in 10% feedforward. De overige 92% wordt gesproken over feedback dus slechts op het handelen/resultaat van de leerling.

Uit de analyse van de gesprekken blijkt dat de feedback met name wordt gegeven op het taakniveau en het procesniveau. Bij de analyse is gekeken naar de vier niveaus van feedback: (1) taakniveau, (2) procesniveau, (3) zelfregulerend niveau en tenslotte (4) persoonsniveau. Volgens Hattie (2012) heeft feedback op persoonsniveau weinig toegevoegde waarde en kan het zelfs een negatieve invloed hebben op het leren van leerlingen.

“Ik behandel alle opgaven bijna integraal. Alleen opgaven die de meeste leerlingen goed hebben sla ik over. Daarnaast schrijf ik voor de leerling ook veel dingen (zoals wat voor een soort fout of tips) op het proefwerkblad. Dit kost wel veel tijd.”

“Ik vind het proces het allerbelangrijkste, de taak komt op de tweede plek”

Feedback op de persoon en zelfregulatie⁷ wordt weinig door leraren genoemd. Leraren geven aan dat zij in het algemeen wel meer feedback willen geven aan de leerlingen, maar dat dit door tijdgebrek niet altijd mogelijk is.

“[...] daarnaast speelt de factor 'tijd' ook een rol. Het kost veel tijd en die tijd heb je niet om echt authentieke beoordelingen te schrijven. Bij de periode is het lastig dat ik de kinderen na de afronding van de periode (met eindopdracht/toets) niet meer zie, zodat ik niet in staat

⁷ Zelfregulatie is het vermogen om aandacht, gevoelens en gedrag te reguleren zodat je effectief aan externe en interne eisen tegemoet kan komen.

ben ze mondelinge feedback te geven en te oefenen aan onderdelen die nog niet voldoende ontwikkeld waren.”

“Ik zou meer persoonlijke feedbackmomenten willen hebben, maar vanwege tijdgebrek lukt dat niet altijd.”

Feedback op periodetoetsen

Wat betreft toetsen die horen bij het periodeonderwijs geven leraren aan dat zij lastig de leerling persoonlijk feedback kunnen geven omdat zij de leerlingen vaak niet meer in de les hebben.

“Meestal bij de periodetoets niet. Het materiaal wordt aan de volgende periodeleraar gegeven waardoor je de leerlingen niet terugziet.”

Deelvraag 2: Leerlingen

Hoe denken leerlingen over het huidige toetsbeleid en welke veranderingen zijn in hun ogen gewenst om een toetsbeleid te formuleren welke past bij de doelstellingen en de didactiek van de school en wat is daarvan het verwachte effect op de autonome motivatie?

Er is gesproken met circa 30 leerlingen uit de negende klas in de vorm van een wereldcafé en met één leerling uit de twaalfde klas is een diepte gesprek gevoerd van anderhalf uur.

Toetsen (algemeen)

Leerlingen geven aan dat zij toetsen belangrijk vinden, zeker wanneer het meetelt voor het rapport of het PTA. Toetsen leveren stress op, maar zetten ook aan tot actie. Leerlingen geven ook aan dat zij het fijn vinden om via een toets te weten te komen in hoeverre zij de stof beheersen.

“Toetsweken zorgen voor clustering van de toetsen en daarmee ook voor een bepaalde druk die voor mij best goed is geweest. Wanneer er geen toetsweken zouden zijn dan zorgt het voor een constante staat van paraatheid. Misschien dat dit best goed voor mij zou zijn geweest, nu kakte ik altijd even in als er een toetsweek was (maar of dat nu erg is?).”

Wat betreft het aantal toetsen geven leerlingen aan dat ze liever veel toetsen hebben die maar weinig meetellen dan dat zij maar een paar toetsen krijgen die veel meetellen. De reden die de leerlingen geven is dat ze zo een ‘misser’ gemakkelijker kunnen ophalen. Daarbij geven leerlingen aan dat wanneer er maar weinig toetsen zijn er meer druk en dus meer stress op ze komt te staan.

Toetsweken

Leerlingen ervaren toetsweken (en de tijd ervoor) als stressvol, maar ze vinden het wel fijn dat de toetsen dan geclusterd zijn en de reguliere lessen vervallen zodat zij zich optimaal kunnen concentreren op de toets. De leerlingen geven ook aan dat het fijn is dat je na een toetsweek ook weer voor een tijdje de toetsen hebt gehad en even kunt ‘bijkomen’.

“Als er een toetsweek is heb je minder toetsen de weken daarvoor. Zo heb je genoeg tijd om alles te leren. Dit zou dan moeten zijn dat je minder toetsen voor de toetsweek krijgt.”

Leerlingen uit klas negen geven aan dat zij het vervelend vinden dat de periode nog wel doorgaat, terwijl dit vanaf klas tien niet meer zo is.

“Je hebt wel veel stress en het is heel vervelend als je nog periodelessen hebt!!”

Toets als motivatie

De meeste leerlingen geven aan dat zij toetsen wel zien als motivatie om te leren/werken. Zij geven aan dat wanneer er geen toetsen zouden zijn zij niet meer zo goed zullen werken (zeker bij vakken waarbij niet hun interesse ligt).

Opvallend is wel dat de motivatie die leerlingen noemen vooral gecontroleerd is en niet autonoom.

“Ik denk dat toetsen mij meer hebben gemotiveerd dan dat ik zelf had gewild. Ik zou het meer vanuit mijzelf willen doen. Uit de lessen haalde ik wel de interessante dingen, maar ik weet niet wat er was gebeurd als er geen toetsen waren geweest.”

Feedback

Leerlingen vinden dat zij te weinig feedback op het gemaakte werk krijgen. De feedback die zij krijgen is overwegend op de taak en het proces gericht. Leerlingen vinden ook dat het niet altijd duidelijk is wat zij moeten leren en hoe zij hun leerprestaties kunnen verbeteren. Feedback die als leerzaam wordt ervaren is feedback waarbij de leraar de tijd neemt om persoonlijk naar het gemaakte werk en het gevolgde proces te kijken.

“Ik heb van bijna geen leraar feedback gekregen hoe ik het onderwerp beter zou kunnen begrijpen of zou kunnen verbeteren”

“Het zou fijn zijn als de leraren op je toets zouden schrijven waar je nog aan moet werken.”

“Meestal behandelen we de stof niet meer na de toets en we bespreken de toets niet altijd. Dus dan weet je ook niet wat je fout hebt gedaan en ik ga er niet uit mezelf aan werken.”

Een cijfer wordt door de leerlingen niet als voldoende feedback gezien. Leerlingen geven aan dat zij in het algemeen weinig hebben aan de klassikale besprekingen van een toets.

“De besprekingen van de toetsen waren niet altijd zinnig. Ik had meer gehad aan zo nu en dan een kort individueel gesprekje met de leraar. Als ik daar zelf behoefte aan had dan stonden leraren daar altijd wel voor open.”

“Volgens mij worden er alleen gesprekjes over gehouden als je vaak lage cijfers haalt.”

Deelvraag 3: experts

Welke eisen stellen experts aan een toetsbeleid?

Er is gesproken met dr. Aziza Mayo en met prof. dr. Arnold Heertje over toetsen. Met Mayo is gesproken over toetsen binnen het vrijeschoolonderwijs en met Heertje is een gesprek gevoerd over toetsen in het algemeen en binnen het vak economie.

Toetsen (algemeen)

“Het is dus de bedoeling dat leerlingen zich gaan verhouden tot zaken waar zij zich niet vanzelfsprekend toe verhouden.”

“Leerlingen worden geïnspireerd en geënthousiasmeerd door de relevantie van het theoretische economisch denken, te onderkennen uit een oogpunt van het beter begrijpen van wat er in de actualiteit gebeurt.”

Leerlingen moeten door het onderwijs worden geïnspireerd en geënthousiasmeerd. Het onderwijs dient als doel om leerlingen zich in materie te laten verdiepen waarin zij zich normaal gesproken niet in zouden verdiepen aldus Mayo en Heertje.

Toetsen moeten hier dienend aan zijn. Te veel toetsen kan het enthousiasme in de weg staan. In het kader van enthousiasmeren en inspireren is het relevant om de wereld om de leerling heen te betrekken in het onderwijs en dus ook in toetsen. Uiteraard is dit lastiger dan recht-toe-recht-aan vragen te stellen, het kost immers meer tijd. Het is goed om qua vorm van toetsing te variëren. Het hoeft niet allemaal schriftelijk.

“Toetsen moeten laten zien waar je staat in je ontwikkelingsproces. Geïntegreerde motivatie komt door reflectie op het proces”

“Het is goed om verschillende vormen van schoolexamens te hanteren. Een opdracht die telt als schoolexamen waarbij leerlingen thuis eraan kunnen werken lijkt mij uitstekend. Dit is uit het oogpunt van enthousiasmeren en inspireren een uitstekende formule.”

Toetsweken/PTA

Leerlingen worden veel getoetst, op sommige scholen heerst er een toetsdictatuur. Twee à drie toetsperiodes per jaar zijn voldoende. Te weinig toetsen kan ook leiden tot extra druk die komt op één toets.

“Naar mijn mening hoeft er helemaal niet veel getoetst te worden op een traditionele manier. Ik heb het idee dat leerlingen bijna iedere dag wel een SO of een MO krijgen. Het overhoren overwoekerde eigenlijk het gewone lesgeven. Als het aan mij ligt zijn één à twee schoolexamens per vak per jaar voldoende, maximaal drie.”

Toets als motivatie

Toetsen kunnen, mits goed ingezet, zeker motiverend werken. Het is van belang dat er een juiste balans wordt gevonden in aantal en vorm.

Feedback

Toetsen moeten de leerlingen laten zien waar zij staan in hun ontwikkelingsproces. Het geven van goede feedback is dus cruciaal. Om te kunnen ontwikkelen is het belangrijk om te weten wat de koers is (feedup), hoe het er nu mee staat (feedback) en welke stappen er gezet moeten worden teneinde verdere ontwikkeling mogelijk te maken (feed forward).

“Het is voor een leraar belangrijk om te weten aan welke feedback leerlingen wat hebben en wat ze motiveert. Voor mij is belangrijk: “hoe kunnen we de ander ontmoeten zonder oordeel””

“Feedback moet ook in dialoog zijn, het moet een evaluatiegesprek zijn. Hoe hebben zij het leren ervaren, worden ze voldoende uitgedaagd. Worden leerlingen gezien in wat ze doen. Dit hoeft niet alleen door de leraar gedaan worden.”

Naast feedback is zelfreflectie belangrijk (dit ondersteunt de wilsontwikkeling aldus Mayo), feedback hoeft niet altijd door de leraar gegeven worden. Het is volgens Mayo belangrijk dat feedback in dialoog plaatsvindt. De leerling moet ook kunnen aangeven hoe zij het leren ervaren, hun mening doet ertoe. Een leraar moet ervoor zorgen dat hij/zij de leerling ziet in wat hij/zij doet.

“Daarnaast kan een zelfreflectie zinvol zijn, het kan bijdragen aan de wilsontwikkeling. Het moet wel betekenisvol zijn. Het is volgens mij belangrijk om te kijken naar hoe wij feedback geven, geven we daarin voldoende ruimte voor de eigen mening van de leerling.”

Deelvraag 4: vormen van toetsen

Zijn er al voorbeelden van toetsing binnen de school die voldoen aan de doelstelling en didactische aanpak van de school?

Er worden in de gesprekken diverse vormen van toetsing genoemd. Hieronder een samenvatting/clustering van de genoemde vormen:

- Werkstukken in zijn algemeenheid kunnen uitstekend passen. Let wel op een goede spreiding door het jaar heen, dat niet alle vakken in dezelfde periode werkstukken van de leerlingen verwachten
- Opdrachten waarbij er van de leerlingen een transfer wordt gevraagd van kennis uit de wereld naar de theoretische kennis uit de les; zoals bijvoorbeeld het schrijven van een essay.
- Openboek toetsen (in de echte wereld mag een leerling altijd alle bronnen raadplegen, alleen in het onderwijs mag dit niet)
- Toetsen waarbij meerdere antwoorden op de vraag goed kunnen zijn. Leerlingen kunnen dan meer hun eigen ‘ei’ kwijt in een toets i.p.v. ‘slaafs het antwoord reproduceren’.

- Toetsen op locatie, bijvoorbeeld in een museum of tijdens een schoolreis.
- Het periodeschrift aan sich kan als toets worden gezien.

“Creatiever met de stof omgaan, dus meer creëren/toepassen van de lesstof i.p.v. reproductie/sommetjes oplossen.”

“Een VS-toets heeft als kenmerk dat deze meer vrijheid in zich heeft en meer ruimte voor persoonlijke invulling. Gesloten vragen zorgen wel voor meer validiteit.”

“Het mooiste vind ik een praktische opdracht waarin theorie moet toegepast waaruit blijkt dat de theorie begrepen is. Dat kan wellicht niet bij alle vakken”

“Ik was leraar Engels, met de 2e fase ben ik gestopt. In elke toets liet ik doormiddel van vragen elk planetentype terugkomen. Kost veel tijd.”

“Ik heb altijd bij mijn studenten als leraar van de juridische faculteit bij tentamens gezegd dat de boeken mee mochten, ook bij het mondeling. Ik zei dat omdat de enige situatie waar normaal gesproken de boeken dicht moeten het examen of tentamen is. Verder ben je de rest van je leven omringd door boeken die je kunt raadplegen. Ik liet studenten ook nooit de les leren, maar ik liet ze wetenschappelijk artikelen lezen. Over deze artikelen moesten ze een voordracht houden. Op deze manier ontstond er een levendige discussie. Dat is namelijk de werkelijkheid. In toetsen zou dus meer interactie moeten komen.”

Er wordt ook aangegeven dat de manier van toetsing moet passen bij het vak en de leeftijdsfasen, een leraar moet zich hier dus van bewust zijn. Een toets waarbij veel transfer wordt gevraagd van de leerling kan in sommige gevallen minder geschikt zijn voor mavisten. In zijn algemeenheid wordt aangegeven dat een goede 'vrijeschool toets' het creatieve denken van de leerlingen moet aanspreken. Daarnaast moet uit de opdracht kunnen worden opgemaakt of de leerling een ontwikkeling heeft doorgemaakt.

“Kenmerken van toetsen binnen de vrijeschool zijn: de toets moet creatief denken aanspreken er zou sprake moeten/kunnen zijn van groepswork (het sociale aspect) (een toneelstuk is ook een toets) je moet als leerkracht kunnen kijken of de leerlingen iets geleerd hebben.”

Tenslotte wordt door een paar leraren aangegeven dat multiple-choice toetsen in zijn algemeenheid absoluut niet passen binnen het vrijeschoolonderwijs. Deze vorm van toetsing spreekt het creatieve denken niet aan en het is daarnaast buitengewoon ingewikkeld om een goede vakinhoudelijke vraag te stellen via een meerkeuzevraag.

“Een voorbeeld van een toets die absoluut niet past bij het VS-onderwijs: de rekentoets! Het is met de computer en er wordt alleen gekeken of het eindantwoord goed of fout is.”

Bijlage 5 Coderingschema Atlas.Ti

ATLAS.ti Report

Onderzoek toetsen

Codes grouped by Code groups

Report created by Wouter Modderkolk on 3 mrt. 2017

Axiaal coderen

3 Codes:

- Negatieve invloed (axiaal)
- Neutrale invloed (axiaal)
- Positieve invloed (axiaal)

Biesta

3 Codes:

- Kwalificatie
- Socialisatie
- Subjectwording

Doelstellingen & didactiek VS onderwijs

6 Codes:

- Aansluiten leeftijdsfase
- Hoofd, Hart, Handen
- Leren is creatief proces
- Rest VS onderwijs
- Uitdaging realiteit zoals deze is
- Voorbereiden maatschappij van de toekomst

Externe regulatie

2 Codes:

- Stress/druk
- Verwachtingen/beloningen/straf

Feedback op

4 Codes:

- Persoonsniveau
 - Procesniveau
 - Taakniveau
 - Zelfregulerendniveau
-

📦 Feedback soort

3 Codes:

- Feed forward
 - Feed up
 - Feedback
-

📦 Geïdentificeerde regulatie

2 Codes:

- Persoonlijk waarde/drijfveren/nut
 - Welwillendheid, vrijheid
-

📦 Geïntrojecteerde regulatie

2 Codes:

- Interne druk (schuld/schaamte, angst)
 - Stress/druk
-

📦 Intrinsieke regulatie

2 Codes:

- Plezier/interesse
 - Welwillendheid, vrijheid
-

📦 Vormen van toetsen

3 Codes:

- Formatieve evaluatie
 - Summatieve evaluatie
 - Type toetsen
-

No code group

1 Codes:

- X Rest
-

Bijlage 6 Resultaten axiale codering diagnostische fase

Onderstaande tabel is een export uit Atlas.Ti waarin het aantal citaten staat waaraan ook het label negatieve- neutrale- of positieve invloed op de autonome motivatie aan is gehangen.

	Negatieve invloed (axiaal)	Neutrale invloed (axiaal)	Positieve invloed (axiaal)
Aansluiten leeftijdsfase	0	0	4
Feed forward	13	6	10
Feed up	2	0	1
Feedback	25	6	39
Formatieve evaluatie	5	4	19
Hoofd, Hart, Handen	6	1	8
Interne druk (schuld/schaamte, angst)	5	0	7
Kwalificatie	17	3	17
Leren is creatief proces	7	1	18
Persoonlijk waarde/drijfveren/nut	5	1	21
Persoonsniveau	0	0	2
Plezier/interesse	0	1	2
Procesniveau	4	1	12
Rest VS onderwijs	2	1	1
Socialisatie	1	0	14
Stress/druk	35	3	43
Subjectwording	0	0	10
Summatieve evaluatie	13	6	17
Taakniveau	8	1	9
Type toetsen	5	2	23
Uitdaging realiteit zoals deze is	3	2	7
Verwachtingen/beloningen/straf	10	0	11
Vorbereiden maatschappij van de toekomst	1	0	5
Welwillendheid, vrijheid	0	0	2
X Rest	14	2	21
Zelfregulerendniveau	1	0	7

Bijlage 7 Visie op toetsen

Preamble

Onder toetsing (ook wel assessment of evaluatie genoemd) worden in dit document alle vormen van evalueren van de lesstof bedoelt; dit kan schriftelijk, mondeling, in de vorm van een handelingsdeel, een werkstuk, etc. Toetsen kunnen een krachtig pedagogisch en didactisch hulpmiddel zijn, maar kunnen ook verlamdend werken op (de motivatie van) leerlingen. Toetsen kunnen van formatieve of van summatieve aard zijn. Formatieve evaluatie is vooral gericht op het leerproces en deze bij te sturen en summatieve evaluatie vindt plaats als sluitstuk van het proces om te meten of een bepaald leerdoel is behaald.

Visie op toetsing/evaluatie

Toetsen moeten in ieder geval dienend zijn aan de pedagogiek en didactiek van de Vrijeschool, daarnaast kunnen toetsen ook dienend zijn aan de wettelijke kwalificatie-eisen.

Uitwerking visie

Vanuit de doelstellingen en didactiek van het vrijeschoolonderwijs komt naar voren dat zij bij de leerling een authentieke wil om te leren wil wekken. Deze wil kan vergeleken worden met het begrip 'autonome motivatie' zoals Ryan en Deci (2000) hebben beschreven. Autonome motivatie wordt gevoeld wanneer de leerling het gevoel heeft dat hij/zij competentie, betrokkenheid en autonomie ervaart welke weer worden gevoeld door het krijgen van effectieve feedback hierop. Leerlingen krijgen effectieve feedback wanneer de feedback ertoe bijdraagt dat de leerlingen zijn/haar leerproces kan verbeteren en de leerling zich gesterkt voelt in zijn competentiebeleving, betrokkenheid bij het leerproces en de les-/ontwikkelingsstof vergroot wordt en dat alles doet de leerlingen omdat hij/zij dat wil en belangrijk vindt/is gaan vinden. Wat betreft de wettelijke kaders moeten we als school goed kijken wat er nodig is om de kwalificerende ontwikkeling van de leerling aan te tonen en te verbeteren om ook ruimte te behouden voor socialisatie en subjectwording.

Concrete uitgangspunten van toetsing/evaluatie op de SVS

1. De leraar is autonoom. Vanuit school wordt niet opgelegd hoe of hoe vaak er getoetst moet worden. Er wordt echter wel een maximum gesteld aan het aantal PTA-onderdelen (drie onderdelen per vak, per schooljaar) om de werkdruk voor de leerlingen niet te hoog te maken en het kwalificerende aspect van ons onderwijs niet te groot te maken.
2. Toetsen moeten het leerproces van de leerlingen ondersteunen; toetsen zijn een belangrijk reflectie-instrument voor de leerling (het geven van een cijfer kan reflectie in de weg staan). Uit een toets zouden zowel leerkracht als leerlingen moeten kunnen opmaken waar de leerling staat en of de leerling de lesstof (of delen daarvan) begrepen heeft.
3. Effectieve feedback die leerlingen krijgen na een toets is een belangrijk leermoment; van feedback leren leerlingen, van cijfers niet. Zelfreflectie en peerfeedback zijn hier idealiter onderdeel van.

4. Van leraren wordt verwacht dat zij de uitgangspunten van toetsing/evaluatie op de Stichtse Vrije School onderschrijven en dat deze kan verantwoorden in hoeverre zijn manier van toetsen (evalueren) strookt met deze uitgangspunten. Daarnaast worden leraren uitgenodigd om zich af te vragen of hun toetspraktijk congruent is met wat hij/zij belangrijk vindt.

Implementatie van de visie

Het doel van het onderzoek is dat er allereerst een gedeelde visie rondom toetsen ontstaat. Meteen werken naar een beleid kan juist zorgen voor weerstand, eerst moet je het eens zijn over de uitgangspunten. Vanuit deze visie moeten we vervolgens verder invulling geven de stappen die nodig zijn om de visie en levend maken en te implementeren in ons onderwijs. Het project zal gecoördineerd worden door de onderzoeker.

Actie	Uitgangspunt & verantwoordelijke
1. Intervisie met als vragen voor de leerkracht <ol style="list-style-type: none"> a) Hoe wordt de lesstof geëvalueerd (in vorm en aantal) b) Weten de leerling en de leerkracht na een toets/evaluatie waar de leerling staat op de deelonderdelen van de lesstof? c) Is de wijze waarop leerkracht feedback geeft voldoende effectief? 	Staflid pedagogie <i>Uitgangspunt 1</i> <i>Uitgangspunt 2</i> <i>Uitgangspunt 3</i>
2. Secties beschrijven de toetspraktijk van hun vak en beoordelen of deze in lijn is met de uitgangspunten. Als de toetspraktijk niet in lijn is met de uitgangspunten dan worden de knelpunten en acties (om de toetspraktijk meer te laten aansluiten) beschreven. Het verslag (bestaande uit beschrijving van de toetspraktijk en de knelpunten en acties ter verbetering) wordt ter inspiratie gedeeld met het college.	Rector/ sectievoorzitters. <i>Uitgangspunt 4</i>
3. Er worden studiemomenten georganiseerd ten aanzien van: <ol style="list-style-type: none"> a) Het geven van effectieve feedback b) Het ontwerpen van toetsen 	Staflid pedagogie <i>Uitgangspunt 2 & 3</i>
4. Toetsing/evaluatie/feedback wordt onderdeel van de bespreekpunten in de R&O cyclus, zodat deze jaarlijks worden besproken	Rector <i>Uitgangspunt 4</i>
5. We gaan onderzoeken op welke wijze wij met ouders en leerlingen effectiever kunnen communiceren over de ontwikkeling en resultaten van de leerlingen, zodat de nadruk wordt gelegd op ontwikkeling en niet alleen op cijfers. Op deze manier kan de zelfregulatie van de leerlingen vergroot worden.	Wouter <i>Uitgangspunt 2 & 3</i>

Bijlage 8 Artikel Stichter Berichter: Ontwikkelingen op de SVS

Uit: Het Stichter Berichter editie januari 2017 (Stichtse Vrije School, 2017). Het schoolblad van de Stichtse Vrije School.

Door Gijs van Lennep, rector

In de afgelopen twintig jaar is er vanuit de overheid een enorme hoeveelheid inrichtingswijzigingen en andere bepalingen over het Nederlandse onderwijs uitgestort. Daar heeft dat onderwijs veel mee te doen gehad en het heeft onze school ook niet onberoerd gelaten. Het omgaan met deze telkens weer wisselende overheids- ingrepen was en is nog steeds een uitdaging, zeker voor vrijescholen, waar het woord "vrij" staat voor "vrij van overheidsbemoeyenis".

We hebben een duidelijke visie op onderwijs en de ontwikkeling van leerlingen en leraren. Dat schept ook de verplichting om voortdurend te zoeken naar mogelijkheden om de kwaliteit van het onderwijs dat wij voorstaan verder te ontwikkelen. Er is immers, vooral door de eindexamens en de voorbereidingen daarop, te weinig tijd (en geld) om alles te kunnen aanbieden wat we zouden willen voor de brede ontwikkeling van de leerling. De ontwikkelingen van het onderwijs op de vrijescholen -ook bij ons op de Stichtse- hebben de afgelopen decennia dan ook vooral te maken gehad met aanpassingen aan maatschappelijke (politieke) eisen en verwachtingen en het zoeken naar mogelijkheden om de essentie van het vrijeschoolonderwijs te bewaren.

Dat hebben we al met al niet slecht gedaan. We passen herkenbaar genoeg in het landelijke systeem, we voldoen aan de eisen en hebben daarbij ook nog eens boven gemiddelde resultaten in dat gebied. Met kwalificaties als het verrassende "beste school van Nederland" (Trouw 2006) en negens en tiens in de Dronkerslijstjes van de Volkskrant en RTL daarna, hoeven we ons hierover geen zorgen te maken.

Tegelijkertijd zijn we ook nog steeds heel herkenbaar als vrijeschool. Leerlingen en ouders zijn enthousiast over de vele bijzondere dingen die we doen, de open en veilige sfeer en de mogelijkheden die we de leerlingen bieden om zich veelzijdig te ontwikkelen.

Toch zijn er ook forse kanttekeningen te plaatsen. In onze pogingen om twee meesters te dienen (het blijven streven naar vrij, ontwikkelingsgericht onderwijs en het voldoen aan de normatieve externe verwachtingen) hebben we veel gestapeld en hoge eisen gesteld aan onszelf en aan de leerlingen. Dat heeft voor alle betrokkenen, sluipenderwijs, een steeds hogere werkdruk opgeleverd. Daarnaast is ook de invloed van het veelvuldig "afrekenend" toetsen sterk gegroeid. Het lijkt soms in de hogere leerjaren -ondanks alle andere onderwijsaspecten- of het daar allemaal om gaat. Dat is uiteraard niet wat we werkelijk willen. Leerlingen niet, leraren niet en ook ouders niet.

In de afgelopen jaren hebben we verschillende stappen gezet om iets te doen aan deze schaduwkanten van ons schoolwerk. Dat heeft wel het een en ander opgeleverd, maar daar kwam dan ook vaak wel weer wat

anders voor in de plaats. Vorig jaar en dit jaar, hebben we bewust een aantal ontwikkelingen voor de langere termijn ingezet om het onderwijs weer meer in zijn geheel “ons” onderwijs te maken. Ik noem ze hieronder kort.

Als eerste zijn we vorig jaar begonnen met een groot opgezet, meerjarig intervisietraject. Alle leraren doen hier aan mee en het doel hiervan is om van en met elkaar te leren en te ontwikkelen. Naast uitwisselingen op didactisch gebied en (praktische) aandacht voor leerlingen die niet vanzelfsprekend in de stroom van de klas of lesgroep meegaan, gaat het daarbij vooral ook om het pedagogisch handelen en het verder ontwikkelen van de lesstof vanuit de vrijeschoolpedagogie.

Als tweede zijn we aan de slag gegaan met het ontwikkelen van een goed inhoudelijk toetsbeleid: waarom toetsen we, wat en hoe willen we toetsen, hoeveel en wanneer? In verschillende settingen en gestimuleerd door een collega die dit als onderwerp van zijn masterscriptie heeft genomen, werken we aan samenhangend beleid, waarbij we zo veel mogelijk recht doen aan de pedagogische aspecten van het toetsen/evalueren/feedback geven etc. en tegelijkertijd kunnen voldoen aan de minimale vereisten voor de schoolexamens. De eerste resultaten—een vermindering van het aantal toetsen en een betere stroomlijning van de toetsweken—zijn dit jaar al merkbaar.

Daarnaast zijn we ook voor wat betreft het algemene beleid op twee niveaus aan de slag gegaan. Op scholen- gemeenschapsniveau wordt gewerkt aan een nieuw strategisch beleidsplan, waarin onze uitgangspunten en kernwaarden opnieuw worden geformuleerd en van waaruit de ontwikkelpunten voor de verschillende scholen worden uitgewerkt. Bij dit proces zijn naast de leraren ook leerlingen en ouders van de verschillende scholen betrokken. Het gaat hierbij voornamelijk om het “herijken” van onze vrijeschool-uitgangspunten en het verder ontwikkelen van een bij de vragen van deze tijd passende vorm van het vrijeschoolonderwijs. Op schoolniveau zijn we tegelijkertijd met een werkgroep aan het werk om ook te kijken naar de algehele inrichting van het onderwijs op de Stichtse in samenhang met de bedrijfsvoering en toekomstperspectieven in verband met de sterk toenemende vraag naar vrijeschoolonderwijs.

De verschillende hierboven beschreven ontwikkelingen staan niet los van elkaar en in het komende halfjaar zullen de bevindingen in het schoolplan worden verwerkt, zodat we daar de komende jaren ook weer concreet mee aan de slag kunnen.