

Als gymleraar op een vmbo school in Amersfoort werkte ik in mijn eerste jaren met een 'handige' checklijst. Heb je trap 6 bij de Shuttle-Run-test (piepjestest) dan krijg je het cijfer 6. In leerjaar 2 moest de leerling trap 7 behalen voor een 6 en in de bovenbouw was trap 8 pas voldoende voor een 6. Na een paar jaar merkte ik bij mijzelf dat dit niet lekker voelde.

Ik had leerlingen die enorm hun best deden, die ik helaas een onvoldoende moest geven, en hele sportieve leerlingen die genoeg namen met een 6 en zonder een druppeltje zweet te laten vroegtijdig stopten. Ik ben daarom op onderzoek uitgegaan hoe dit anders zou kunnen. Een paar jaar geleden heb ik dit betoog geschreven over de toetscultuur in het onderwijs. Ik ga hierover graag met collega's uit het land verder in gesprek.

Afrekenen met de afrekencultuur

Ali zit in klas 3 kader van het vmbo. Hij heeft een onvoldoende voor Engels en hij haalt de overgangsnormen niet. Alle docenten zijn er van overtuigd dat hij cognitief in staat moet zijn om zijn mbo-3 diploma te behalen, maar niet zijn kader-examen. Hij krijgt het advies om te doubleren of om over te gaan naar klas 4-basis. Anouk beheerst genoeg spreekvaardigheden bij Engels, zij heeft veel moeite met schrijfvaardigheden. Haar eindcijfer voor Engels is dan ook onvoldoende en zij dreigt hierdoor niet over te mogen. Dit zijn twee voorbeelden die een beeld schetsen van de huidige problematiek in Nederland. Tegenwoordig zijn wij in mijn optiek meer bezig met het kijken naar protocollen en cijfers dan naar de mens, de leerling. Het oordeel van de bekwame docent wordt niet meer erkend. Ik wil het volgende voorstellen: *weg met het gebruik van cijfers binnen het onderwijs.*

Weg met die cijfers!

Het weghalen van cijfers brengt uitdagingen met zich mee, maar biedt ook kansen en mogelijkheden. Leerlingen zullen anders beoordeeld worden. We dienen de overstap te maken van summatieve evaluatie naar [formatieve evaluatie](#) (Alexander, 2006). Dit zal resulteren in het kijken naar het individuele kind en daarbij hem aanspreken op zijn kwaliteiten. De benaderingswijze van het kind wordt positiever, hij wordt immers op zijn kwaliteiten aangesproken (Deci & Ryan, 2000). De [ontwikkelingstheorie van Vygotsky](#), en dan met name zijn 'zone van naaste ontwikkeling' sluit perfect aan bij formatieve evaluatie. Immers, elk kind wordt op zijn eigen niveau begeleidt en krijgt het juiste zetje in de rug voor zijn ontwikkeling (Hendriksen, 2011). Alexander (2006) stelt daarbij dat leerlingen de meeste [motivatie om te leren ontwikkelen](#) als zij kleine haalbare doelen stellen. Zij kunnen door het behalen van de doelen hun eigen groei 'voelen'. Ook Wiliam (2013) beschrijft duidelijk de formatieve evaluatie:

"Een evaluatie is formatief als bewijsmateriaal van leerlingprestaties wordt achterhaald, geïnterpreteerd en gebruikt door leraren, leerlingen of hun leeftijdsgenoten om vervolgstappen vast te stellen voor de les, die naar alle waarschijnlijkheid beter zijn, of een betere basis hebben, dan beslissingen die leraren hadden genomen bij het ontbreken van dergelijke bewijzen." (p 10-11)

Hierin is duidelijk te lezen dat een voorwaarde voor formatieve evaluatie is dat er op de leerling gerichte vervolgstappen genomen dienen te worden. Doordat er met de leerling gesprekken over

zijn bewijsmateriaal worden gehouden, zal hij betere vervolgstappen zetten. Als we geen cijfers geven, hoe willen we dan de volgende stap (of de volgende zone) bereiken?

Belang van feedback

[Feedback](#) is voor mij het toverwoord. Hattie en Timperley (2007) onderschrijven in hun werk al het enorme belang van feedback. Daarbij beschrijft Butler (in Wiliam, 2013) zijn onderzoek over het geven van feedback. Hieruit kwam naar voren dat leerlingen die opmerkingen kregen een veel betere prestatie lieten zien in de tweede periode. Leerlingen die alleen scores (lees cijfers) ontvingen hadden geen verbeterde prestatie.

Feedback geven heeft voor mij twee functies. Eén voor de leerling, namelijk het verkrijgen van informatie om de volgende stap te zetten en één voor de docent, namelijk de leerling kunnen volgen in zijn groei. Die tweede functie is in het bijzonder geschikt als vervanger voor het traditionele cijfer. In het citaat hierboven van Wiliam eindigt hij met leraren die een andere beslissing hadden genomen. Dit komt m.i. omdat je als docent cijfers geeft die zich richten op de methode en op de gemiddelde leerling van de klas. Er ontbreekt dus veel specifieke informatie over de individuele leerling. Als je gebruikt maakt van het geven van feedback, begeleid je elke leerling op zijn niveau, en weet je ook waar elke leerling staat in zijn ontwikkeling.

Geen cijfer, wat dan wel?

Maar hoe 'meet' je vervolgstappen? En hoe maak je jouw beoordeling transparant? Een manier om dit te doen is via [het gebruik van rubrics](#). Hitt & Helms (2009) schrijven in hun onderzoek dat je als docent eerst goed de fases zult moeten omschrijven om vervolgens de leerling per deelfase te kunnen beoordelen. Het zorgt ervoor dat je als docent de validiteit hoog houdt. Door de voortgang van een leerling in een rubric te zetten, is voor iedereen zichtbaar waar de leerling nog aan moeten werken, en wat zijn sterke kanten al zijn.

Wiliam (2013) stelt dat *"zodra leerlingen een cijfer krijgen, stopt het leren"* (p. 47). Een cijfer laat een gemiddelde zien, en laat niet zien waar de leerling nog aan moet werken. Door in een rubric de stappen beginner-gevorderd-expert te plaatsen en deze vervolgens in een spreadsheet te zetten met de scores 0-1-2 en hierbij voorwaardelijke opmaak te gebruiken (0 wordt rood en 2 wordt groen) is voor de leerlingen heel inzichtelijk wat zij al beheersen, en welke fasen aandacht vereisen. *"Leerlingen waren meer betrokken bij het monitoren van hun eigen leerproces, vroegen vaker om opheldering van zowel de leraar als hun leeftijdsgenoten en zagen de leraar eerder als coach dan als iemand die hen beoordeelde. Hun prestatie[s] werden beter"* (Wiliam, 2013, p. 50).

Door het weglaten van cijfers en [het gebruiken van rubrics en feedback](#) nemen leerlingen zoals Ali en Anouk meer deel aan hun eigen leerproces en zullen zij een hogere mate van motivatie laten zien. Zij worden aangesproken op hun kwaliteiten. Wat kunnen wij als docenten nog meer willen!

Literatuur

Alexander, P. A. (2006). *Psychology in learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of educational reasearch*, 77(1) 81-112.

Hendriksen, J. L. (2011). *Het verhaal van het kind*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Hitt, A. M., & Helms, E. C. (2009). Best in Show: Teaching Old Dogs to Use New Rubrics. *The Professional Educator*, 33(1), 2-16.

Wiliam, D. (2013). *Cijfers geven werkt niet*. Meppel: Ten Brink uitgevers/Didactief.