

Toetsen van kinderen met behulp van gestandaardiseerde tests is niet het enige of in alle gevallen beste hulpmiddel om ontwikkelingsinformatie over kinderen te krijgen. Via het ontwikkelingsgericht observeren en registreren zijn eveneens betrouwbare ontwikkelingsgegevens te winnen.

Toetsen móet in het onderwijs! Onderwijs is per definitie een doelgericht proces, dus het is nodig om regelmatig ook na te gaan in hoeverre de ontplooidde activiteiten daadwerkelijk de gewenste resultaten opleveren.

KIJKEN IN EEN KLAS

Een leerkracht van groep 2 loopt op een morgen door de klas en ziet Linda (vijf jaar) met blokken een figuur leggen die lijkt op een trap. Uit een ongeordende hoeveelheid blokken van verschillende lengte haalt ze er steeds een en legt hem op de goede plek.

De juf besluit om met Linda een gesprekje te voeren: 'Wat een mooi trappetje heb je daar gemaakt.' Linda kijkt enthousiast op en zegt: 'Ik wil alle blokken op maken; maar niet die hetzelfde zijn... die gebruik ik niet.' De leerkracht reageert: 'Jee, wat een lange trap zal dat worden, hoeveel treden heb je er nu al?' Linda telt hardop: 'Een, twee, drie, vier, vijf, zes, zeven.' De leerkracht vervolgt: 'Nou, dat is al heel wat, hoe ga je nu verder?' Linda begint in de blokken te rommelen en pakt een blok dat ze wel passend vindt. Hij past echter niet aan het begin, maar evenmin aan het eind. Met een vluchtige beweging 'meet' ze waar dit blok moet en past hem vervolgens correct in de rij. De juf reageert: 'Ja, goed zeg, alweer een erbij. Hoeveel heb je er nu?' Linda begint weer van vooraf aan te tellen: 'Eh... een, twee, drie, vier, vijf, zes, zeven, acht... acht!' 'Ja mooi zo, probeert de juf nu weer, 'en als je er nog eentje bijdoet heb je er... n...?' Linda: 'Nou, dan moet ik het eerst wél doen...'

Observeren en registreren

Het oog van de meester (m/v)

TOETSEN

Juf: 'Goed, doe maar, ik kom straks weer naar je mooie trap kijken.'

De leerkracht gaat naar haar bureau en maakt een aantekening van wat ze zojuist gezien heeft. Linda, zo concludeert ze, kan al goed ordenen op grootte, zelfs het inpassen gaat zonder problemen. Het tellen tot acht gaat foutloos, maar ze moet wel steeds opnieuw beginnen bij elke nieuwe stap. Dit wordt straks in het kinderdagboek van Linda geschreven. Een belangrijk ontwikkelingsmoment is dan vastgelegd. Een volgende keer kunnen we ermee doorgaan, misschien weer een stapje verder helpen.

De leerkracht had in dit geval natuurlijk ook heel anders kunnen handelen. Ze had Linda kunnen prijzen en stimuleren om de trap nog groter te maken en deze na een tijdje nog eens beoordelen op hoe hoog hij wel geworden is. Deze leerkracht besluit echter op zoek te gaan naar de kenmerken van het handelen van de leerling en met name te onderzoeken of nieuwe taakeisen door haar al dan niet kunnen worden opgepikt. Juist nieuwe prikkels tot handelen, geven vaak zicht op wat leerlingen met ondersteuning van anderen kunnen.

Linda wil wel op de vragen van de leerkracht ingaan en dat zegt iets over de ontvankelijkheid van deze leerling voor nieuwe taakaspecten (zone van naaste ontwikkeling). Natuurlijk worden zulke nieuwe eisen niet altijd door de leerlingen opgepikt. Leerlingen reageren verschillend op zulke stimulansen. In alle gevallen zeggen ze wellicht iets over ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen. Ze leveren 'ontwikkelings-signalerende gegevens' op.¹ Het feit dat deze leerkracht wel op deze mogelijkheden ingaat, laat al zien dat ze beschikt over een ontwikkelingsvisie van

waaruit ze dergelijke handelingsaspecten weet te waarderen.

Deze leerkracht is zo al veel te weten gekomen over de ontwikkelingsstand van de betrokken leerling. Over de mathematische ontwikkeling hoeft ze zich blijkbaar geen zorgen te maken. Ze weet waar ze bij gelegenheid op door kan gaan (bijvoorbeeld het doortellen vanuit een gegeven hoeveelheid), maar ook dat de leerling interesse vertoont in de getalsmatige aspecten van de werkelijkheid. Op deze punten is het dan eigenlijk overbodig geworden om de leerling nog apart met een toets te onderzoeken of het ordenen van deze leerling wel in orde is. De leerkracht weet dat nu al.

HOREB

In het ontwikkelingsgerichte onderwijs worden zulke actieve observaties en registraties gestimuleerd. Uiteraard moeten de leerkrachten allerlei handelingen van leerlingen kunnen herkennen als relevant voor hun activiteiten of voor eventuele latere ontwikkelingen. Het door Janssen-Vos, Pompert en Schiferli ontwikkelde HOREB-instrument² is precies bedoeld om leerkrachten in de onderbouw van de basisschool te ondersteunen in hun observatie- en registratie-activiteiten in het kader van het werken met *Basisontwikkeling*. Een belangrijk uitgangspunt van HOREB is dat leerkrachten goed naar kinderen leren kijken in de context van hun interacties met de kinderen zelf. Het observatieproces is dus een substantieel onderdeel van het onderwijsleerproces en niet iets wat achteraf wordt 'afgenomen'. Het instrument biedt een aantal hulpmiddelen aan, onder andere in de vorm van schema's die het observeren van de leerkracht helpen richten. Op de eerste plaats is daar natuurlijk het bekende cirkelmodel

goed observeren of anders gez. act.



De leerkracht bepaalt in interactie met het kind de volgende stap.

dat een soort inventaris geeft van ontwikkelingsfacetten die ergens in de onderbouw van de basisschool aan de orde moeten zijn.

Karakteristiek voor het werken met deze inventaris van ontwikkelingsdoelen is dat er geen uniform voorgeschreven verloop is van de observatievolgorde. De leerkracht bepaalt zelf in interactie met het kind wat de volgende stap is. In plaats van een deterministisch sturend stramien is dit schema vooral een oriënteringshulpmiddel van de leerkracht om *doelgericht, flexibel, en met een ruime blik* naar kinderen te kijken.³ In samenhang met de meer vakgebonden specifieke handelingsmogelijkheden die door HOREB worden gespecificeerd op verschillende leergebieden, kunnen we zeggen dat HOREB vooral een *waarnemingstheorie* specificeert die de leerkrachten in staat stelt om op de gewenste manier naar kinderen te kijken. Deze waarnemingstheorie vertoont grote verwantschap met ontwikkelingstheorieën als die van de ontwikkelingspsycholoog Heinz Werner (van globaal naar specifiek) en van Vygotskij (betekenisgeving in sociaal-culturele activiteiten). Met opzet wordt de leerkracht in deze benadering niet gezien als een uitvoerder van een vastgelegd procédé, maar als een persoon die vanuit een eigen positie en verantwoordelijkheid de wereld in kijkt.⁴ Dat is winst waar het gaat om zingeving aan dat handelen en dus voor de betekenis die dit heeft voor het verdere opvoedkundige handelen van de leerkracht. Daar schuilt ook een gevaar in, als het gaat betekenen dat elke leerkracht op eigen houtje het

instrumentarium toepast, zonder adequate feedback vanuit het instrument en de daarbij horende theorie.

Dat zou de betrouwbaarheid van het instrument ernstig aantasten, vergelijkbaar met de meetlat die volstrekt willekeurig de ene keer bijvoorbeeld 50 laat aflezen en de andere keer 60. Het instrument HOREB moet in de handen van elke gebruiker betrouwbaar gemaakt worden door een intensieve begeleiding, en feedback waarin de leerkracht leert vanuit de achterliggende theorie zijn of haar interactie met de leerling te reguleren en daarbinnen die dingen te observeren die op dat moment relevant geacht mogen worden.

LEREN BETROUWBAAR TE OBSERVEREN

In eerder exploratief empirisch onderzoek is vastgesteld dat leerkrachten juist door intensieve begeleiding en feedback op hun logboeknotities door een intern begeleider, zelf aangeven te groeien in hun vaardigheid van het observeren en ook meer zelf-vertrouwen krijgen bij het schrijven van ontwikkelingsverslagen. Bij een analyse van de planactiviteit van leerkrachten en bij het observeren van kinderen konden ook verschillen zichtbaar gemaakt worden, zeker bij leerkrachten die pas aan het begin stonden van het werken volgens dit concept. Zij konden bijvoorbeeld gaandeweg beter gebruik maken van de eigen interesses van de kinderen en hadden beter zicht op hun eigen rol als leerkracht.⁵

Op een van de ontwikkelingsgerichte scholen zijn we vanuit de afdeling Onder-

wijspedagogiek van de Vrije Universiteit in Amsterdam ook een onderzoek gestart om de kwaliteit van het observeren van leerkrachten nader te bekijken. De school wordt door het nascholingsinstituut van de Hogeschool Alkmaar al enige jaren begeleid bij de implementatie van Basisontwikkeling. In dit onderzoek wordt één groep 2 drie achtereenvolgende jaren gevolgd, aan de hand van ontwikkelingsverslagen gemaakt door de leerkrachten én aan de hand van gestandaardiseerde toetsen op het gebied van geletterdheid en gecijferdheid.

Op grond van hun dagelijkse observaties en hun notities in de individuele kinderdagboeken maakten deze leerkrachten drie keer in het eerste onderzoeksjaar en twee keer in de daaropvolgende jaren een ontwikkelingsverslag voor de onderzoeker. Het verzoek aan de leerkrachten was een samenvattend verslag te schrijven over de ontwikkelingsvoortgang van de leerlingen in de afgelopen periode. De bedoeling was om dit verslag zoveel mogelijk te baseren op hun op HOREB gestoelde observaties, maar leerkrachten waren vrij om er alles in op te nemen (of weg te laten) dat zij belangrijk vonden als beschrijving van de ontwikkelingsvoortgang van leerlingen. Daarbij dienden zij er voorts rekening mee te houden dat de verslagen gelezen moesten worden door een derde (de onderzoeker) die de leerlingen niet van nabij kent. Het schrijven van de leerkrachten kon daardoor niet de vorm aannemen van persoonlijke dagboeknotities die alleen voor insiders te lezen waren. Aan dit deel van het onderzoek namen zes leerkrachten deel.

Daarnaast is er ook, zoals al gezegd, een aantal gestandaardiseerde toetsen afgenomen: op het gebied van rekenen/wiskunde betrof dit voor groep 2 de CITO-toets



Betrokkenheid van de leerkracht op activiteiten van kinderen.

Ordenen en voor literacy een Nederlandse vertaling van de Clay-toets *Concept about print*.⁶ Deze toets werd individueel afgenomen (38 leerlingen) waarbij geprobeerd werd om samen met de leerling een boekje te lezen. De toetsafnemer probeerde al observerend en vragend er achter te komen wat het kind al begrijpt van het schrift als cultureel fenomeen en van geschreven taal op zich. Beoordeeld naar technische maatstaven bleek deze Nederlandse versie van de 'Clay-toets' een goede betrouwbaarheid te hebben (uitgedrukt in Cronbach's alpha; deze was .78-.80). In latere afnamen werden dezelfde betrouwbaarheidsgegevens gevonden.

De gestandaardiseerde CITO-toets werd schriftelijk afgenomen door de leerkracht zelf, maar gescoord door de onderzoeker. De Clay-toets werd afgenomen door een onafhankelijk onderzoekster, een ervaren leerkracht die niet aan de school verbonden was. De uitslagen van beide gestandaardiseerde toetsen werden niet aan de leerkrachten die de ontwikkelingsverslagen maakten meegegeeld, om veilig te stellen dat hun eigen oordeel niet beïnvloed zou worden door de uitkomsten van de gestandaardiseerde toetsen. Alleen in algemene zin (in termen van klassengemiddelden ten opzichte van het landelijk gemiddelde, c.q. een normscore) is erover gesproken met de leerkrachten aan het eind van het schooljaar.

OBSERVATIES VAN LEERKRACHTEN

Wat betreft de ontwikkelingsverslagen van de leerkrachten zien we vanaf het begin een gedetailleerde betrokkenheid van de

leerkrachten op de activiteiten van de kinderen, hoewel er wel degelijk ook verschillen zijn tussen leerkrachten wat betreft de uitvoerigheid waarmee ze rapporteren en het soort zaken waarover ze rapporteren. Over een bepaalde leerling (bijna zes jaar) schrijft een van de leerkrachten in het eerste verslag bijvoorbeeld het volgende:

Lees/taal/schrijfactiviteiten:

Veel interesse in boeken.

Themawoorden → op eigen initiatief verwerkt hij deze in zijn activiteiten; kan deze nastempelen/plakken; themawoorden schrijven → lettervormen nog onzeker.

Richting: goed met plakken/stempelen. Wil eigen werk altijd 'voorlezen'; vertoont veel initiatieven → bijvoorbeeld indianennaam op tooi plakken.

Kent letters → m s r k b e u oo; analyse/synthese → analyse → benoemt vaak in spel de letters; synthese → kan de hem bekende letters gedeeltelijk verbinden; achterste deel → goed; voorste deel → lukt nog niet.

Reken/wiskunde/constructie:

Veel eigen initiatief op dit gebied; graag construerend bezig en spel hierbij.

Maakt soms bouwtekeningen; kan plattegrond inzetten.

Herkent de cijfers van 1 t/m 10; telt tot 20 (slaat consequent 19 over; meer/minder → dit begrijpt hij; neiging om niet synchroon te tellen; schrijft cijfers vaak spiegelbeeldig.

Een andere leerkracht schrijft het volgende over haar leerling (vijfeneenhalf):

Lees- en taalontwikkeling:

S. geniet van verhalen, van boeken, veel aandacht; hij is geïnteresseerd geraakt in letters. Hij werkt sinds kort in een eigen "leesboek" waar hij zijn fantasieën in kwijt kan in de vorm van een verhaal bij zijn tekeningen; hij kan spelen met letters; een enkele letter herkent hij, probeert deze ook te benoemen.

Reken-wiskundeontwikkeling:

S. beweegt zich vrij en benoemt de ruimte in juiste begrippen. Bespreekt veel tijdens bouwen en construeren met zijn vriendje. Hij is bezig geweest met hoeveelheden. Hij telt synchroon tot over de 10; kent de symbolen t/m 5 en enkele tot 10.

Met een systeem van categorieën opgebouwd aan de hand van de HOREB-map en aan de hand van de literatuur over aanvankelijk lezen/schrijven en reken/wiskundig denken, zijn alle verslagen geanalyseerd en omgezet in een nominale score. De scoring voor literacy-ontwikkeling verliep in vier niveaus van 'geen belangstelling voor taal' (0) via beginnend lezer (1), gevorderd lezer (2) tot goed lezer (3). Op het gebied van rekenen/wiskunde werden er drie niveaus onderscheiden (zwak – gemiddeld – goed). Gaan we nu na hoe de leerlingen worden ingedeeld op basis van de leerkrachtbeschrijvingen en op basis van de toetsen, dan zien we dat deze vrijwel parallel lopen.

Met behulp van eenvoudige correlaties is de samenhang tussen de twee ordeningen ook in kwantitatieve zin vast te stellen. We zien dan dat er zowel op het gebied van het rekenen als op het gebied van de literacy significante correlaties gevonden worden tussen beide beoordelingssystemen.

Nemen we de gestandaardiseerde instrumenten nu even als ijknorm, dan mogen we stellen dat de observaties van de leerkrachten over het algemeen genomen even betrouwbaar zijn als die op basis van de gestandaardiseerde tests.

Waarom dan al die moeite van het observeren en registreren in de klas, als een eenvoudige toepassing van een gestandaardiseerd instrument net zo goed werkt? Er zijn op zijn minst drie argumenten op grond waarvan de eigen observaties van de leerkrachten verre te prefereren zijn.

1 De observaties van de leerkrachten geven een vollediger beeld van de leerlingen aangezien ook zulke zaken als interesse, reflectie, en dergelijke kunnen worden meegenomen; voor een inschatting van de ontwikkelingsmogelijkheden zijn deze zeker ook belangrijk.

2 De observaties van de leerkrachten zijn inhoudelijk afgestemd op de onderwijsvisie die aan het gegeven onderwijs ten grondslag ligt. Het observeren van kinderen in hun 'natuurlijke' activiteit geeft meer ruimte aan werkelijk zinvol handelen (méér dan een willekeurige papier-en-potlood-opgave), waardoor de geobserveerde handelingen betekenisvoller zijn voor de leerkracht en de leerling. Zoals onderzoek van bijvoorbeeld Donaldson heeft laten zien, is de kans op het waarnemen van de werkelijke ontwikkelingsmogelijkheden van leerlingen groter als deze geplaatst zijn in voor hen betekenisvolle situaties; technisch gesproken is de ecologische validiteit van de eigen observaties waarschijnlijk aanzienlijk hoger.

3 De observaties zijn een product van een continue interactie van de leerkracht met de kinderen; de uitkomsten van de observaties kunnen dus ook rechtstreeks in diezelfde omgang met de kinderen beproefd worden en tot zinvolle vormen van vervolgaanbod leiden. Deze observaties leiden dus gemakkelijker en meer vanzelfsprekend tot een (bij)sturing van de dagelijkse praktijk dan de gegevens die twee keer per jaar door een afstandelijke toets worden opgeleverd.

EN NU DE PRAKTIJK

Zetten we alle beschikbare gegevens nu nog een keer snel voor onszelf op een rijtje, dan is er grond om voorzichtig te concluderen dat het oog van de meester (m/v) zeker ontwikkeld kan worden door een intense begeleiding die nauw aansluit

bij de onderwijsvisie van de school. Nauwlettend observeren van leerlingen in het kader van interactieve activiteiten met leerlingen, biedt dus vermoedelijk een valide en betrouwbaar beeld van de ontwikkelingsmogelijkheden van leerlingen. Het zal duidelijk zijn dat deze wijze van naar kinderen kijken nog niet zo één-twee-drie te realiseren zal zijn door elke willekeurige leerkracht. Behalve specifiek voor HOREB benodigde vaardigheden, zal de leerkracht ook dienen te beschikken over diverse meer algemene vaardigheden zoals onder meer¹:

- 1 het flexibel en gedifferentieerd omgaan met groepen kinderen;
- 2 het kunnen werken op verschillende aandachtsniveau's (aandacht voor dit specifieke kind en tegelijkertijd het verloop van de gehele klas in de gaten houden);
- 3 vakinhoudelijke inzichten ad hoc kunnen vertalen in handelingen voor kinderen, c.q. handelingen van kinderen herkennen als vakinhoudelijk relevant;
- 4 het ontwerpen van taken die specifieke handelingen uitlokken;
- 5 het stellen van vragen;
- 6 vaardigheden om interactie op gang te brengen en te kunnen begeleiden;
- 7 vaardigheid om te reflecteren op het eigen handelen;
- 8 samenvatten van observaties in korte leesbare aantekeningen.

Maar niet alleen aan de leerkracht worden hogere eisen gesteld.

Ook de begeleider en nascholer zullen hun handelingsrepertoire moeten uitbreiden om leerkrachten goed en stimulerend

te kunnen begeleiden naar deze algemene en nieuwe specifieke vaardigheden. Hoewel verder onderzoek nog zeker nodig is, is het belang van de leerlingen nu al gediend met zulke sensitieve interacties met kinderen om tot werkelijk adaptief onderwijs te komen. En daar ging het uiteindelijk toch om?

HOREB, Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren in Basisontwikkeling, is te bestellen bij het APS te Utrecht; prijs f 50,-, exclusief verzendkosten.

Bert van Oers is universitair docent bij de Afdeling Onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit Amsterdam.

Literatuur

- 1 Oers, B. van, B. Pompert, Kijken naar kinderspel. Een beschouwing over ontwikkelingsgericht observeren. In: *Vernieuwing*, 1991, 50, nr 7.
- 2 Janssen-Vos, F., B. Pompert, T. Schiferli, HOREB. Project Onderbouw. Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Utrecht, 1998.
- 3 Zie ook: F. Janssen-Vos, *Basisontwikkeling in de onderbouw* (met name hoofdstuk 6). Van Gorcum, Assen, 1997.
- 4 Oers, B. van, *Observeren kun je leren. Pleidooi voor een brede professionalisering van leerkrachten*. Voordracht op congres 'Tien jaar Basisontwikkeling: Het maakt verschil'. Amsterdam, 1999 (26 november).
- 5 Holla, A., *Leerkrachten leren ontwikkelend onderwijzen*. Doctoraal scriptie. Vrije Universiteit, Amsterdam, Afdeling Onderwijspedagogiek, 1996.
- 6 Clay, M.M. (1993), *An observation survey of early literacy achievement*. Heinemann, Auckland.
- 7 Donaldson, M., *Children's minds*. Fontana, London, 1978.

Observaties en registraties van de leerkracht geven een vollediger beeld van leerlingen.



HANNIE VERKLEIJ