

Minder summatief beslissen: Hoe betrek je ouders? Werken aan toetsgeletterdheid

written by Wessel Peeters

8 november 2022



Om goed te kunnen leren is het belangrijk dat er in een toetsprogramma voldoende leerruimte is: ruimte voor leerlingen om te komen tot diep leren, meer motivatie en daardoor minder stress. Klinkt goed – maar zien ouders dat ook zo? In de praktijk blijkt vaak, wat ook wordt bevestigd door onderzoek, dat ouders welwillend, maar óók sceptisch tegenover minder summatieve toetsen staan. Om een toetsprogramma anders neer te zetten zijn ouders echter cruciaal. Hoe zit dit precies? En hoe kun je ouders goed betrekken? Daarover meer in dit artikel!

Meer leerruimte

De laatste jaren is er op scholen en opleidingen steeds meer aandacht voor de toetsdruk die leerlingen ervaren. Zo leveren te veel summatieve beslissingen stress op en zorgt het voor oppervlakkig leren. Daar tegenover staat dat iets als formatief handelen kan zorgen voor [meer motivatie](#) (Pink, 2009), [dieper leren](#) en uiteindelijk ook meer betekenisvolle, valide beoordelingen en beslissingen (Black & Wiliam, 1998). Dit vaak mede omdat er bij formatief handelen [meer vanuit leerdoelen](#) wordt gewerkt, en meer wordt ingezet op [het geven van krachtige feedback](#). Om dit goed te kunnen doen, is het echter wel belangrijk dat in het curriculum voldoende leerruimte is: er moeten dus niet te veel summatieve beslissingen worden genomen.

Minder beslissen, minder data?

Een ontwikkeling die vaak volgt op het inzetten op formatief handelen, is het nemen van minder summatieve beslissingen, zodat er [meer leerruimte ontstaat](#). Ook wordt er vaak ingezet op minder beslissingen met cijfer of letter, omdat [geschreven feedback vaak leerzamer is](#) (Popham, 2011). Beide aspecten zorgen vaak voor minder 'zwaarwegende beslismomenten' en dus voor minder data oftewel zichtbare resultaten. Met name dit laatste is één van de grootste uitdagingen richting ouders - want 'wordt er dan wel geleerd?' en hoe kun je als ouder daar dan ook zicht op hebben? Het onderzoek hierover is beperkt, maar veelal wel eenduidig.

Ouderbetrokkenheid

Leerlingen spenderen ongeveer 14% van hun tijd op school (Gulevska, 2018). Als school heb je dus niet alle tijd om te werken aan het denk- leerproces van leerlingen, daar kunnen ouders daarom erg bepalend bij zijn. Dit bijvoorbeeld bij

het ondersteunen bij huiswerk of door de vragen die thuis worden gesteld: een vraag als 'heb je een voldoende' doet wat anders dan 'wat ging er goed en minder goed?'. Daarnaast hebben ouders ook soms een andere kijk op hun kind dan scholen op hun leerlingen: een kind kan bijvoorbeeld worden geleerd om stil en respectvol te zijn, wat op school kan worden gezien als een stille, teruggetrokken leerling die niet actief meedoet (Trumbull & Last, 2013). Communicatie tussen docent en ouder is dan ook cruciaal voor goede begeleiding.

Gaat het [over formatief handelen oftewel toetsing](#), dan bemerken en lezen we dat ouders daar veel waarde aan hechten: ze willen dat hun kind het goed doet op school (Deslandes & Rivard, 2013). Wat is dan goed? Dat wisselt en het kan schuren. Zo blijkt uit onderzoek dat ouders bij kinderen met de basisschool leeftijd vaak overwegend positief staan tegenover formatief handelen. Naarmate de waarde van toetsen toeneemt, dus het voortgezet onderwijs en hoger onderwijs, zie je dat ouders - veelal ingegeven vanuit hun eigen ervaring als leerling (Wong et al., 2020) - de voorkeur geven aan regelmatige, gestandaardiseerde toetsen (meerkeuze, open vragen, etc) die duidelijk cijfers opleveren. Anderzijds staan ouders vaak negatief tegenover de stress die die toetsen met zich meebrengen (Harris, 2015) en zien ze wel de meerwaarde in van formatieve werkvormen (Ratnam-Lim & Tan, 2015).

Pedagogisch vs maatschappelijk perspectief

Zet je als school in op meer formatief handelen dan kan dit dus deels ingaan tegen hoe ouders (of breder: de maatschappij) denken over toetsing, wat logischerwijs vragen en ook weerstand kan oproepen (zie figuur 1). Zo zien steeds meer scholen toetsen als een middel om van te leren, daar waar het maatschappelijk gezien veelal wordt gezien om resultaten te krijgen. Zo zijn er verschillende gedachten over toetsing (Nieminen et al., 2021).

Daarbij komt dat ouders over het algemeen niet snel contact opnemen met school om vragen of zorgen te bespreken, zeker niet naarmate hun kinderen ouder worden (Davies, 1991). Zodoende is het belangrijk om ouders op tijd en goed te betrekken bij het inzetten op meer formatief handelen: zet bewust in op

communicatie en dialoog hierover (Schneider & Arnot, 2018) om het pedagogische perspectief meer in beeld te brengen.



Nieminen et al., (2021).



Figuur 1. Pedagogisch vs. Maatschappelijk toetsperspectief

Toetsgeletterdheid

Eén van de belangrijkste dingen om dat perspectief meer in beeld te krijgen, is door ouders hun kennis over toetsing te verrijken. [Wartoe dient toetsing?](#) En [welke functies heeft een toets?](#) Het gaat over kennis over het ontwerpen, implementeren, selecteren, interpreteren en/of gebruiken van toetsen noem je toetsgeletterdheid (Wong et al., 2020). Met andere woorden je brengt ouders *kwaliteitsbesef bij* ten aanzien van toetsing. Net als bij [het bijbrengen van kwaliteitsbesef bij leerlingen of studenten](#), kost dit tijd en vraagt het om wisselwerking tussen lezen, doen en dialoog. Meer concreet is het dus belangrijk om regelmatig met ouders stil te staan bij de toetsing.

Zo kun je bijvoorbeeld tijdens oudergesprekken stil staan bij de ontwikkeling van leerlingen door niet enkel naar cijfers te kijken maar ook andere type data te kijken en daarbij toe te lichten waarom die keuze wordt gemaakt en wat dit oplevert. Toelichting geven en de dialoog er over aangaan dus.

Een andere manier is om tijdens een informatieavond ouders te informeren over de meerwaarde van formatief handelen: waarom werken we er aan? Wat is het? Hoe zal je het terugzien? Vervolgens is het waardevol om niet alleen informatie te geven maar ook de dialoog aan te gaan. Anders dan enkel vragen of zorgen op te halen, kun je daarbij bijvoorbeeld samen nadenken over de data oftewel informatie: wat voor informatie zouden we samen moeten gebruiken om kinderen/leerlingen te ondersteunen bij het leren? En op wat voor een manier zou je op de hoogte willen worden gehouden?

Op wat voor een manier je ook werkt aan toetsgeletterdheid bij ouders, het is belangrijk hier op tijd en regelmatig bij stil te staan: betrek ouders bij de verandering en durf daarbij ook de samenwerking aan te gaan als het gaat over de begeleiding van de leerlingen.

Nadenken over data

Een vraag of zorg die vaak speelt bij het nemen van minder summatieve beslissingen, is de hoeveelheid data die afneemt. Simpel gezegd: door minder summatieve beslissingen te hebben komen er ook minder cijfers in het systeem. Hiervoor hebben ouders – maar bijvoorbeeld ook docenten of datateams – soms minder zicht op de ontwikkeling.

Om dat te ondervangen wordt er vaak gedacht aan een schaduwadministratie die je als docent bijhoudt. Wat ons betreft is dat niet wenselijk en nodig, zeker niet als je wilt dat [leerlingen meer eigenaar zijn van hun leerproces](#). Hoe meer je als docent voorover gaat leunen, hoe meer de leerlingen achterover gaan leunen. Maak leerlingen mede-eigenaar van hun leerproces en sta stil bij welke data je dan wilt vastleggen en hoe dit op een goede manier kan worden gedaan.

Wat kun je dan wel doen? Je zou kunnen denken aan het noteren van tussentijdse toetscijfers met een weging van 0 die vrij herkansbaar zijn. Echter, het gevaar bestaat ook dat het een verkapte beoordeling wordt en dat de dialoog nog steeds voornamelijk gaat over ‘wat sta je voor een cijfer’. Goed dus om hierbij bewust aan de slag te gaan met waartoe toetsing dient en hoe formatief handelen onderdeel is van didactiek.

Een meer fundamentele aanpak is door dieper te gaan en na te denken over welke data je nodig hebt om te komen tot waardevolle beslissingen, zoals determinatie. *Descion-driven data collection*. Wat heb je nodig om vast te stellen dat leerlingen bijvoorbeeld Havo Engels aantonen? Hoe wordt dit zichtbaar? Vanuit backward design nadenken over het waartoe. Een voorbeeld van een school waarbij we [hier actief aan werken is Buurtcollege Agora Maas en Peel](#). Neem ouders mee in dit verhaal en vraag om ruimte en begrip.

Niet alleen ouders

We zijn in dit artikel ingegaan op het betrekken van ouders. Er zijn echter veel parallellen te trekken met het als team werken aan meer leerruimte. Eén van de grootste uitdagingen daarbij is precies dezelfde toetsgeletterdheid. [Wat is nu precies een toets](#)? Welke functies heeft het? Hoe kun je toetsen gebruiken? En

wat maakt dat '[leerlingen niet werken als er geen cijfer voor wordt gegeven](#)'? Het werken aan krachtig onderwijs vraagt om meer dan het simpelweg leren van een leuke werkvorm of volgen van een formatief model: het vraagt om het met elkaar in dialoog te gaan over het waarom.

Literatuur

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

Deslandes, R., & Rivard, M. C. (2013). A pilot study aiming to promote parents' understanding of learning assessments at the elementary level. *School Community Journal*, 23(2), 9-32.

<https://www.adi.org/journal/2013fw/DeslandesRivardFall2013.pdf>

Gulevska, V. (2018). Teachers' perceptions of parental involvement in primary education. *Teaching Innovations / Inovacije U Nastavi*, 31(1), 134-140. doi:10.5937/inovacije1801134G

Harris, L. R. (2015, April). Reviewing research on parent attitudes towards school assessment:

Implications for classroom assessment practices [Paper presentation]. American Educational

Research Association Annual Meeting, Chicago, Illinois.

Juuso Henrik Nieminen, Päivi Atjonen, Ana Remesal, Parents' beliefs about assessment: A conceptual framework and findings from Finnish basic education, *Studies in Educational Evaluation*, Volume 71, 2021, 101097, ISSN 0191-491X, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101097>.

Pink, D. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York, NY: Riverhead Books

Popham, W. J. (2011). *Transformative assessment in action*. Alexandria, VA: ASCD.

Ratnam-Lim, C. T. L., & Tan, K. H. K. (2015). Large-scale implementation of formative assessment practices in an examination-oriented culture. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 61-78.

Trumbull, E., & Lash, A. (2013). Understanding formative assessment. Insights from learning theory and measurement theory. WestEd. https://www.wested.org/online_pubs/resource1307.pdf

Wong, H. M., Kwek, D., & Tan, K. (2020). Changing assessments and the examination culture in Singapore: A review and analysis of Singapore's assessment policies. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(4), 433-457

Dit artikel is afkomstig van [Vernieuwenderwijs.nl](https://www.vernieuwenderwijs.nl).

Bekijk de meeste recente versie van ons artikel op onze website.

