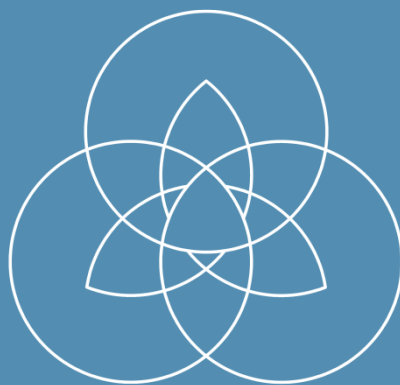




Wat maakt een evaluatieproces kiemkrachtig?



Ariëlla Krijger

Lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs

Wat maakt een evaluatieproces kiemkrachtig?

Inleiding

In dit stuk doe ik verslag van een kleinschalig onderzoek naar evaluatieprocessen in het primair vrijeschoolonderwijs. Ik beoog hiermee in toenemende mate zichtbaar en inzichtelijk te maken hoe in het vrijeschoolonderwijs bewust beoogd wordt om een onderwijs praktijk te (blijven) ontwikkelen waarin evaluatieprocessen gehanteerd worden die *kiemkracht* in zich dragen. Aziza Mayo (2015) vraagt in haar lectorale rede aandacht voor het *eigen* potentieel van ieder kind en het op gang brengen van breed vormende onderwijsprocessen *'om het kind te begeleiden bij het ontdekken en tot ontwikkeling brengen van dit potentieel, zodat wat daaruit voortkomt in handelen en spreken, bijdraagt aan de ontwikkeling van de mensheid als geheel'* (p. 43). Om hieraan bij te dragen zou een evaluatieproces over voedende *kracht* moeten beschikken om alle vermogens van kinderen te helpen *ontkiemen* voor een nog onbekende toekomst. Aan de hand van praktijkvoorbeelden uit het vrijeschoolonderwijs zal ik laten zien dat dit evaluatieprocessen betreft die in de achtereenvolgende fasen van *waarneming, beoordeling en waardering* zichtbaar en begrijpelijk maken *hoe* kinderen verschijnen in *wie* ze zijn en *wat* ze op het gebied van kennis en vaardigheden hebben bereikt. Aan de hand van de ervaringen en beelden die leerkrachten bij het doorlopen van deze fasen opdoen ontwikkelen zij inzicht in wat in pedagogische en didactische zin wenselijk, nodig en mogelijk is voor ieder kind in de klas en voor de klas als geheel. Die inzichten geven zowel richting aan het (toekomstige) handelen van de leerkracht, maar worden ook in verschillende vormen en met verschillende bedoelingen gedeeld met kinderen zodat zij ook kunnen gaan bijdragen aan hun (toekomstig) handelen. Met kiemkracht bedoel ik dus ook dat deze processen er altijd op gericht zijn de ontwikkeling van *iets* mogelijk te maken. In het geval van het vrijeschoolonderwijs betreft dit *iets* nadrukkelijk zowel het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht ten aanzien van het individuele kind en de klas, als de ontwikkeling van het kind als denkend, voelend en willend wezen tot eigenstandig mens in de wereld. Door ook deze ontwikkeling van het denken, voelen en willen te betrekken bij evaluatieprocessen krijgen deze nadrukkelijk een pedagogisch karakter. In het *Werkdocument vrijeschoolonderwijs in Nederland* benadrukt de Vereniging van vrijescholen (2015) daarom het belang van een meervoudige *bedoeling van een pedagogische evaluatiepraktijk*. De scholen werken weliswaar binnen de door de overheid gestelde kaders waarbij leraren toetsen afnemen voor taal en rekenen en verantwoording afleggen aan ouders, medewerkers, bestuur en inspectie, maar zij doen meer dan dat: *'Leerkrachten bespreken de ontwikkeling van de kinderen in de pedagogische vergadering. Leerlingen krijgen jaarlijks een getuigschrift waarin de leerkracht de integrale ontwikkeling van het kind beschrijft.'* (Vereniging van vrijescholen, 2015, p. 6). De beoordeling van onderwijsuitkomsten is niet in het minst van betekenis als *feedback voor de leraar* om zijn werk beter te kunnen afstemmen op wat kinderen nodig hebben. Tot slot van dit stuk kom ik tot de beschrijving van drie reflectiewijzers voor evaluatieprocessen die het mogelijk maken om kinderen te kunnen volgen in wat ze doen en bereikt hebben en in hoe ze zich als individu ontwikkelen.

In het vrijeschoolonderwijs krijgen de kinderen al sinds de start van de eerste Waldorfschool in Stuttgart in 1919 jaarlijks een getuigschrift waarin hun ontwikkeling wordt beschreven. Rudolf Steiner (2004) noemde het getuigschrift een kleine biografie van hoe leraren in de loop van het jaar

het kind binnen en buiten de klas hebben ervaren. Dit ontwikkelingsbeeld wordt aangevuld met een vaststelling van wat tot dan toe bereikt is in de verschillende vakken. De essentie van het geheel wordt verwoord in een door de leerkracht geschreven persoonlijke spreuk voor het kind. Die essentie wordt daarin beschreven in het licht van de toekomst en dient als richtsnoer voor het volgende ontwikkelingsjaar. Steiner refereerde in zijn werk aan de ervaring dat zelfs de kritiek die in het spiegelende getuigschrift is opgenomen door de kinderen in het algemeen in tevredenheid aanvaard wordt; ze voelen zich door de leraar in heel hun zijn gezien.

Ook in de huidige vrijescholen vormen de getuigschriften bij uitstek de vorm waarin inzichten in de ontwikkeling van kinderen, verkregen vanuit de evaluatieprocessen, met kinderen en ouders in woord en beeld worden gecommuniceerd. Naast de toekomstgerichte beeldende spreuk en de waarderende beschrijving van wat kinderen binnen de context van klas en school aan kennis en vaardigheden hebben opgebouwd, worden ook de 'leeropbrengsten' op het gebied van basisvaardigheden (bijvoorbeeld taal en rekenen) beschreven aan de hand van extern normeerde toetsen. Ondanks deze brede benadering van onderwijsevaluatie zoeken ook vrijescholen naar manieren waarop zij de waarde van deze evaluatieprocessen kunnen blijven borgen en versterken. Dat zoeken wordt ingegeven door verschillende ontwikkelingen in de scholen en in de samenleving.

Een van deze ontwikkelingen is de toenemende kritiek die klinkt op de dominante rol die genormeerde toetsen spelen bij het vaststellen van leeropbrengsten en onderwijskwaliteit. De Onderwijsraad (2013) noemt het problematisch dat meetbare opbrengsten als belangrijkste maatstaf voor onderwijskwaliteit worden gezien, en dat tegen de bedoeling van de raad in, de aandacht van scholen zich in het algemeen nog te vaak beperkt tot cognitieve domeinen als taal en rekenen. Deze versmallingstendens dateert al van ongeveer een halve eeuw geleden. Ook binnen vrijescholen heeft het gebruik van landelijk genormeerde toetsen en meetinstrumenten zich gedurende de afgelopen decennia geleidelijk aan tot een algemeen geëigende werkwijze ontwikkeld. Enerzijds heeft deze ontwikkeling ertoe bijgedragen dat in vrijescholen waardevolle didactische vernieuwingen hebben plaatsgevonden zoals differentiatie in instructie en werkopdrachten en de kennis en vaardigheden op het gebied van taal- en rekenen zijn verbeterd. Anderzijds klinkt bezorgdheid over de beleefde versmalling van het vrijeschoolonderwijs door de toenemende nadruk op cognitieve aspecten van ontwikkeling en didactische kant van het onderwijsproces. Dit roept vragen op over de pedagogische consequenties die deze ontwikkeling mogelijk met zich meebrengt:

Het is in 1971 dat het hoofd van de lagere school waar ik als jonge leerkracht lesgeef, de collega's en mij bijeenroept in verband met onderwijsvernieuwing. Hij toont lijsten met in moeilijkheidsgraad opklimmende woorden en legt een stopwatch op tafel. Het is de bedoeling dat we elk kind een minuut lang woordjes laten oplezen waarbij het aantal goed gelezen woorden de technische leesvaardigheid meet. De kinderen hoeven de woorden niet te begrijpen want het gaat alleen om de juiste verklanking van letters en lettergroepen. Dit is de eerste AVI-toets die ik afneem en aan de hand van de uitkomsten bepalen we de niveaus waarin kinderen in groepjes gaan lezen. Het klassenverband wordt doorbroken en stel je toch de opluchting eens voor dat kinderen niet meer hoeven te wachten op een 'langzame' lezer. En omgekeerd, dat je als kind met een lager leestempo je niet meer hoeft te schamen als anderen

van verveling stommelen en draaien op hun stoel. Het was een bijzonder moment. Dit is nieuw! Ineens vormen kinderen uit meerdere leerjaren een kleine leesgemeenschap. Ze geven elkaar leesbeurten en als het boekje uit is ligt het volgende klaar. Elk half jaar komen de leeslijstjes en stopwatches weer voor de dag en tellen we het aantal goed gelezen woorden. Altijd is er vooruitgang, maar ook rijzen er vragen, want veel kinderen weten niet zo goed (meer als vroeger) wat ze gelezen hebben. Is dat wel wenselijk? En de op basis van metingen gevormde leesgroepjes blijken maar al te vaak niet goed tot samenwerking in staat. Hoe pedagogisch is dat? (autobiografisch, Ariëlla Krijger)

Vragen naar de *pedagogische dimensie* in evaluatieprocessen die hier in dit voorbeeld klonken, klinken zowel binnen als buiten vrijescholen. Het streven naar evaluatieprocessen die pedagogische doelen insluiten leeft ook bij de Onderwijsraad die sinds 2013 bij de overheid erop aangedringt om een grotere professionele inbreng van scholen te vragen en niet-cognitieve capaciteiten meer te waarderen. In 2016 wierp de raad op dat scholen met behulp van een gemeenschappelijk referentiekader landelijk tot een eenduidiger visie zouden kunnen komen van brede onderwijskwaliteit. Dit kader omvat drie door Gert Biesta (2012) onder de aandacht gebrachte functies en doeldomeinen van onderwijs namelijk kwalificatie, socialisatie en subjectwording: *'Scholen kunnen hun brede kwaliteit inzichtelijk maken met een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve instrumenten en methoden, passend bij de visie en doelen van de school, maar ook bij het doel en de partij waarvoor de informatie bestemd is. Daarvoor dient de beschikbaarheid en toegankelijkheid te worden vergroot van instrumenten of manieren van verantwoording die gerelateerd kunnen worden aan de drie doeldomeinen (...) De raad bepleit dat alle scholen zich verantwoorden over de volle breedte van onderwijskwaliteit. Deze verantwoording vindt eerst en vooral in het proces van horizontale verantwoording op schoolniveau plaats; in dialoog met andere belanghebbenden, zoals ouders, medezeggenschapraad en raad van toezicht.'* (Onderwijsraad, 2016, pp. 7-8).

Dit is goed nieuws voor alle onderwijsinstellingen die vraagtekens plaatsen bij de *eenzijdigheid* van de toetscultuur en de daarmee samenhangende 'versmalling' van het onderwijs. Daartoe behoren ook de vrijescholen. Het gebruik van kwantitatieve instrumenten hoort van oorsprong niet thuis in het vrijeschoolonderwijs. De suggestie van de raad om te komen tot een *passende combinatie* van kwantitatieve instrumenten én kwalitatieve methoden sluit beter aan bij de algemene bedoeling van het vrijeschoolonderwijs. Deze bedoeling beoogt wat in aanleg in de mens aanwezig is tot ontwikkeling te brengen opdat het mogelijk wordt *"...dat de opgroeiende generatie steeds nieuwe krachten toevoegt. Dan zal in deze maatschappij datgene leven wat de in haar tredende volwaardige mensen scheppen; maar uit de opgroeiende generatie mag niet datgene gemaakt worden wat de bestaande maatschappij van deze generatie maken wil"* (Steiner, 1982, p. 37). Opvoeding en onderwijs richten zich daarom niet alleen op het denken en de cognitie waardoor kinderen de wereld buiten hen leren verklaren, voorspellen en begrijpen. Juist door ook het voelen en willen gelijkwaardig aan dit cognitieve denken wakker te roepen en op te voeden raken kinderen in staat

zich van binnenuit met de ander en het andere te verbinden en in vrijheid actief vorm te geven aan de samenleving¹.

Een andere ontwikkeling is de groeiende aandacht voor de rol van *het kind* in evaluatieprocessen. Kinderen worden in het onderwijs in toenemende mate gezien als actieve mede-vormgevers van hun ontwikkelingsprocessen. Zowel in onderwijsevaluatie die gebaseerd op vergelijking met landelijke ontwikkelingsnormen als in (bijvoorbeeld vrijeschoolse) onderwijsevaluaties die gebaseerd zijn op de waarneming, oordelen en waardering van de leerkracht, ondergaat het kind zowel het proces als de uitkomsten. In de laatste decennia zien we de ontwikkeling van methoden en technieken om het potentieel van kinderen niet alleen *breder* zichtbaar te maken, maar ook om het perspectief van kinderen zelf daarin te laten klinken en meewegen. Voorbeelden hiervan zijn vormen van self-, peer- en co-assessment (Dochy et al., 2003; Zwart, 2009; 2017), portfoliowerk (Iwan, 2006; Koch, 2010; Krijger, 2016; de Vries, 2011) en onderzoek naar het gebruik van toetsen binnen een levendige feedbackcultuur (Modderkolk, 2017). In het zoeken van vrijescholen naar passende evaluatieprocessen wordt ook zichtbaar dat een verschuiving gaande is van evaluatieprocessen die volledig van de leerkracht uitgaan, naar processen waarin ook de waarnemingen, oordelen en waarderingen van kinderen zelf klinken. Hoe vormen leraren zich een beeld op basis waarvan zij tot een toekomstgericht oordeel kunnen komen van *hoe* een kind verschijnt in *wie* het is en *wat* het weet en kan. Hoe is het als kinderen zelf ook mogen meekijken naar wat ze bereikt hebben en of wat ze zich hebben voorgenomen ook gelukt is?

Begrippenkader

Het door de Onderwijsraad (2016) onder de aandacht gebrachte referentiekader voor een visie over brede onderwijskwaliteit aan de hand van drie doeldomeinen maakt deel uit van de context waarbinnen deze verkenning wordt uitgevoerd. Daarnaast maak ik in deze verkenning gebruik van drie kijkrichtingen die leerkrachten van dienst kunnen zijn bij het volgen van kinderen in wat ze doen en bereikt hebben en hoe ze zich als individu ontwikkelen. De bij het referentiekader en de kijkrichtingen behorende begrippen worden in deze paragraaf toegelicht.

Referentiekader voor een brede onderwijskwaliteit

Alle scholen samen, dus ook vrijescholen, hebben volgens de Onderwijsraad een gemeenschappelijk referentiekader nodig om landelijk tot een eenduidiger visie te komen van brede onderwijskwaliteit. Gert Biesta (2012) brengt hiertoe drie functies en doeldomeinen van onderwijs onder de aandacht die altijd in onderwijsprocessen voorkomen, te weten kwalificatie, socialisatie en subjectwording. Afhankelijk van de balans die binnen deze gebieden in

¹ Het is niet zo dat het vrijeschoolonderwijs alleen gekenmerkt wordt door de aandacht voor de ontwikkeling van het denken, voelen en willen. Andere aspecten zoals de ontwikkeling van de zintuigen, de temperamenten e.a. vallen buiten het kader van dit onderzoek.

onderwijsprocessen steeds weer bereikt wordt kunnen we zeggen dat onderwijs niet alleen *schoolt* voor een beroep of een plaats in de samenleving (door kwalificerend en socialiserend te zijn), maar ook (subjectiverend) *vormt* voor het leven. De mate waarin het onderwijs in het subjectwordingsdomein vrije ruimte schept om als persoon in de wereld te willen en kunnen (be)staan, bepaalt de pedagogische dimensie ervan (Biesta, 2011). Van dit kader maak ik gebruik om verschillende invalshoeken te verkennen van de evaluatiepraktijk die in het vrijeschoolonderwijs sinds bijna een eeuw ontwikkeld is. Het kader biedt daarnaast de mogelijkheid over dit specifieke thema de dialoog te voeren in het brede onderwijsveld. *'Door de ander te bevragen en zelf bevraagd te worden, wordt men in staat gesteld om opnieuw naar het eigene, het vanzelfsprekende, te kijken en om zich te bezinnen op wat waardevol blijft en wat wellicht aan verandering toe is.'* (Mayo, 2015, p. 78).

In *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (2012) karakteriseert Biesta het *kwalificatiedomein* als het gebied dat leidt tot kennis, vaardigheden, begrip en oordeels- en onderscheidingsvermogen waardoor een kind in staat raakt (later) 'iets te doen'. Het is bij uitstek de functie die voorbereidt op de arbeidsmarkt. Ook politieke en culturele geletterdheid plaatst Biesta binnen dit domein, evenals burgerschapsvaardigheden. Kinderen leren zichzelf daarbij kennen in *wat* ze weten en kunnen. Biesta schetst het *socialisatiedomein* als het gebied waar onderwijs een rol vervult bij de instandhouding van culturen en tradities, en van de wenselijke en onwenselijke aspecten daarvan. Dit gebeurt door de overdracht van normen en waarden waardoor kinderen deel worden van die sociale, culturele, politieke en religieuze ordes waarmee ze zich identificeren. Dat begint al met de orde in de klas en met wat leeft in de klas, bij een sportclub of in ander verband. Kinderen ontdekken hiermee hun eigen *identiteit* (Biesta 2012). Dit laatste is wel een wat lastig concept omdat identiteit niet meer zoals vroeger *enkelvoudig* en *voor het leven* gegeven is zoals in de tijd van de levensbeschouwelijke zuilen en sociale klassen, maar zich juist als meervoudig, vloeibaar en veranderlijk kenbaar maakt (Bauman, 1996; 2012). Het feit dat sociale ordes sneller uiteenvallen en/of transformeren en identiteit vaker een *vraag* is dan een gegeven, maakt het *doeldomein van de subjectwording* voor het onderwijs in mijn visie belangrijker dan ooit. Het gaat hierbij "om proberen te bestaan als subject van eigen handelen, niet als object van machten en krachten buiten ons" (Biesta 2018, p. 19) in een samenleving die zich 'gedraagt' als continu veranderend speelveld. In het doeldomein van de persoonsvorming of subjectwording dient het pedagogisch handelen de *'vorming-tot-persoon-willen-zijn gericht op de volwassenheid die essentieel is voor het (voort)bestaan van de democratie'* benadrukt Biesta (2018, p. 28) in zijn inaugurele rede. Dit betreft het vermogen om zich te kunnen verhouden tot een volwassen, existentiële *vrijheid* en tot de vraag of wat je wilt doen ook wenselijk is voor de ander en het andere. Het kind leert zichzelf zo kennen in *hoe* het in de wereld handelt. Biesta bepleit voor de onderwijspraktijk een zogenaamd *omgekeerd curriculum* *'...dat begint bij aandacht voor het persoon-willen-zijn van de leerling, en dat niet beschouwt als iets extra's voor als er nog tijd over is.'* (Biesta 2018, p. 26). Dit impliceert vanzelf de ontmoeting met de wereld, en een diversiteit aan culturen en tradities waar kinderen zich mee kunnen identificeren. Dit volwassen-in-de-wereld-willen-zijn vergt tevens het vullen van een kennis- en vaardighedenrugzak voor kwalificatiedoelinden. Mijn stelling - waar ik in de discussie op terugkom - is dat als een dergelijke omkering in praktijk wordt gebracht, deze zich vanzelf zou moeten weerspiegelen in de vormgeving van het evaluatieproces.

Drie kijkrichtingen: summatieve, formatieve en ipsatieve evaluaties

De evaluatiepraktijk van het (vrijeschool)onderwijs kent drie kijkrichtingen aan de hand waarvan de vorm en inhoud van deze processen inzichtelijk te maken zijn. In de wetenschappelijke literatuur kennen we deze als de *summatieve*, *formatieve* en *ipsatieve evaluatie* (voor een overzicht zie bijvoorbeeld Krijger, 2008). Deze kijkrichtingen geven respectievelijk zicht op behaalde prestaties, op nog lopende onderwijsprocessen en op de individuele ontwikkeling. Aan praktijkbeelden zal ik laten zien hoe evaluatieprocessen binnen deze drie kijkrichtingen te begrijpen zijn om daar later in de discussie weer op terug te komen.

De vakliteratuur spreekt van *summatieve evaluatie* wanneer sprake is van een vaststelling of beoordeling van een eindresultaat. Het betreft een definitief oordeel – de 'slotsom' of *sum* (Eng.) - over een prestatie waarmee bepaald wordt of de gegeven standaard bereikt is (bv. een kerndoel). De uitkomsten van onderwijsresultaten kunnen – bij *extern gestandaardiseerde normering* - grootschalig worden vergeleken (zoals bijvoorbeeld bij eindtoetsen voor basisonderwijs gebeurt). Het resultaat op dergelijke toetsen speelt dan ook vaak mee in processen van niveaubepaling en selectie. Dat is lang niet altijd het geval want een summatieve toets kan ook een door de leerkracht zelfontworpen toets zijn, bijvoorbeeld in de vorm van een proefopdracht waarmee een lesonderwerp of leerperiode wordt afgesloten. In vrijescholen worden dergelijke summatieve evaluaties bijvoorbeeld gebruikt om het periodeonderwijs af te sluiten, waarin vakken zoals geschiedenis en aardrijkskunde in blokken van ongeveer drie weken gedurende de eerste twee lesuren van de dag worden aangeboden met een aan de lescontext gebonden proef. Deze afronding schept ruimte voor een nieuwe periode (Avison & Rawson, 2014; Rawson, 2015). Met welk doel een summatieve toets ook gebruikt wordt, het betreft altijd *iets* dat vervolgens tot het *verleden* hoort.

Formatieve evaluatie geniet sinds twee decennia in toenemende mate belangstelling als een tegenhanger van of aanvulling op summatieve evaluatie. Formatieve evaluatie ondersteunt onderwijsprocessen op weg naar gestelde doelen. Aan de hand van doel- en evaluatiecriteria of indicatoren richt formatieve evaluatie zich op het krijgen van inzicht in waar een kind of leerling zich op deze weg bevindt met wat hij wel en nog niet bereikt heeft. Paul Black en Dylan Wiliam (1998) concludeerden op grond van een metaonderzoek van honderden praktijkonderzoeken dat deze formatieve evaluatie weliswaar significant leidt tot 'leerwinst' maar dat de praktijk ervan bij veel leraren zwak was. Sindsdien zijn veel formatieve evaluatieprocessen tot ontwikkeling gekomen met behulp van bijvoorbeeld cyclische en dialogische werkvormen, feedback geven en ontvangen en portfolio-assessment. Het gaat daarbij steeds om de rijke *vormgeving van een proces* zoals dit zich in het *heden* - tussen verleden en toekomst – afspeelt. Deze procesgeoriënteerde vorming is iets anders dan persoonsvorming in de betekenis van wat Biesta bedoelt met de '*vorming tot persoon-willen-zijn*' (Biesta, 2018, p. 9).

Veel minder bekend is de *ipsatieve*² benadering van evaluaties die zich geheel richt op het individuele kind *zelf*. De verrichting van een kind wordt nu niet vergeleken met een standaard die buiten het kind ligt, maar door de herhaling van een gelijksoortige verrichting van dit kind enige tijd geleden. De ipsatieve benadering kan zodoende de individuele ontwikkeling van kinderen zichtbaar en inzichtelijk maken en wordt van oudsher in het vrijeschoolonderwijs toegepast (Avison & Rawson, 2014; Rawson, 2015). Het ontwikkelingsgedeelte van het getuigschrift geeft bijvoorbeeld als in een *kleine biografie* een beeld weer van een kind, dat uitgaat van een vergelijking met wat ditzelfde kind een jaar daarvoor liet zien. Hier past geen normatief evaluerend oordeel, maar een nauwgezette *beschrijving* die (h)erkenning beoogt door de ouders en wellicht later ook door het kind. De maatstaf of standaard bij de waarneming is het kind zélf! De leraar richt zich met zijn suggesties ook op de toekomst van dit kind waarbij het nooit zeker is deze aanvaard worden. In dat opzicht is de ipsatieve benadering een *zwakke kracht* in de betekenis die Biesta eraan geeft (2015) als hij aan de orde stelt dat het nooit zeker is of een kind het geschenk van onderwijs ook ontvangen kan. Hetzelfde geldt voor de getuigschriftspreuk; er is altijd een risico dat deze niet door het kind aanvaard wordt.

Onderzoeksopzet

In dit onderzoek heb ik voorbeelden gezocht van pedagogische evaluatiepraktijken van huidige vrijescholen die bewust invulling beogen te geven aan de brede onderwijsopdracht van dit onderwijs. Ik heb gezocht naar waardevolle voorbeelden die mogelijk houvast en richting te bieden in de 'jungle' van beoordelingspraktijken én bij de afweging of een prestatie al dan niet meetbaar moet zijn. De nadruk ligt hierbij niet zozeer op evaluatieprocessen die leiden tot '*de gangbare toets- en examencijfers die in het algemeen gebruikt worden om vast te stellen of scholen erin slagen om aan hun opdracht ten aanzien van de kwalificatiefunctie van het onderwijs te voldoen*' (Mayo, 2015 p. 70), maar wel om voorbeelden die laten zien hoe scholen ook deze toetsen kunnen inzetten om een pedagogische evaluatiepraktijk te ontwikkelen. In die zin gaat het dan ook over evaluatiepraktijken waarmee scholen inzicht krijgen en geven in hoe hun inspanningen vanuit hun kwalificerende, socialiserende en subjectiverende onderwijsfuncties weerslag vinden in de ontwikkeling van een kind gedurende een leerjaar.

Ik ben deze praktijkvoorbeelden in de afgelopen jaren op het spoor gekomen door mijn onderzoekswerk rond het Europese Portfolio assessment, mijn boek over contemplatieve reflectie en mijn onderzoek bij het lectoraat Waarde(n) van vrijeschoolonderwijs van Hogeschool Leiden. Wat betreft mijn rol als onderzoeker: ik ben sinds 1980 in het vrijeschoolveld werkzaam, eerst als initiatiefouder en later als leraar, leidinggevende en onderzoeker in het primair en voortgezet vrijeschoolonderwijs. Deze ervaring was erg behulpzaam bij de gesprekken.

² 'ipse' (Lat.) betekent letterlijk 'zelf'

Voordat ik de praktijkvoorbeelden beschrijf zal ik eerst aan de hand van een casus over een serie getuigschriften van een oud-leerling een nadere beschrijving geven van het getuigschrift en de intenties waarmee het wordt opgesteld. Dit getuigschrift wordt ook nu nog jaarlijks uitgereikt op vrijescholen, ook de scholen waarvan ik de evaluatiepraktijken beschrijf. Hierin karakteriseert de leraar de brede ontwikkeling van een kind naar hoe het zich dat jaar heeft laten zien. Dit getuigschrift vormt de kern van de rapportage aan de ouders (en later ook het kind) over wat het kind op school bereikt heeft. Daarna volgen drie praktijkbeelden waarin we zien hoe scholen eigen accenten leggen bij de vormgeving van hun evaluatiecultuur. Het zijn voorbeelden van cyclisch en handelingsgericht evalueren, van portfolio-assessment en van oordeelsvorming op basis van fenomenologische waarnemingen. Ook de rol van kinderen en ouders komt hier en daar naar voren.

Methodisch gezien is dit een narratief onderzoek waarin verhalen centraal staan. Ik heb op drie scholen diepte-interviews afgenomen over onderwijs- en evaluatieprocessen. Voorafgaand aan de interviews heb ik de vragen aan de deelnemers toegestuurd en zelf ter voorbereiding open documenten geraadpleegd zoals websites en relevante visiedocumenten. De vragen zijn vooraf kritisch besproken met de onderzoekers uit de kenniskring van het lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs. Op twee scholen sprak ik met de schoolleiders die zowel vanuit de eigen lespraktijk vertelden als vanuit het overzicht over de school als geheel. De vragen richtten zich op de bedoeling en vormgeving van evaluatieprocessen. Op de derde school sprak ik tweemaal met een klassenleraar - tevens nascholingsdocent - die met veertig jaar ondervinding net begonnen was aan zijn laatste ronde³ met een klas. Ik vroeg hem hoe hij de kinderen volgt ten aanzien van hoe ze verschijnen in wie ze zijn en wat ze doen en bereikt hebben. De gesprekken waren buitengewoon inspirerend en kregen gaandeweg het karakter van een dialoog op zoek naar duiding. De interviews zijn opgenomen en ik heb de gesprekspartners het transcript met een eerste selectie van de analyse voorgelegd. Zij gaven hierop positieve feedback. De duiding van de verzamelde verhalen komt voort uit het diepgaand, herhaald en meditatief lezen van de data, waarbij ik mijn bevindingen uit de verhalen in een iteratief proces steeds weer verbonden heb met wetenschappelijke literatuur en schooldocumentatie (Clandinin & Connelly, 2000).

Ervaringen

Het getuigschrift

Zoals gezegd krijgen de kinderen op vrijescholen al sinds de start van de eerste Waldorfschool in Stuttgart in 1919 jaarlijks een getuigschrift met daarin het beeld van de leerkracht over de ontwikkeling van het kind in het voorgaande jaar. Dit waarderende ontwikkelingsbeeld wordt aangevuld met een (oordeelend) overzicht van wat tot nu toe bereikt is (eigen gemaakt is door het kind aan kennis en vaardigheden) in de verschillende vakken. De essentie van het geheel van de

³ Een 'ronde' wil zeggen dat een leraar van klas 1 t/m 6 (vroeger klas 8) meegaat met een klas en de kinderen in al hun ontwikkelingsbehoeften door en door leert kennen.

ontwikkeling wordt in de vorm van een spreuk 'vertaald' naar ontwikkelingsmogelijkheden die de leerkracht het kind toewenst en wenselijk acht (beschrijvend). De jongste leerlingen ontvangen van de leerkracht de spreuk met een daarbij horend getekend of geschilderd beeld; het ontwikkelingsbeeld van het kind en het overzicht van bereikte leerresultaten is in de eerste jaren van de basisschool uitsluitend bedoeld voor de ouders. De leerlingen van de hoogste klassen krijgen het gehele getuigschrift van de leerkracht om met hun ouders te delen.

Deze praktijk van het getuigschrift is tot op heden onverwoestbaar en nauwelijks aan tijdsinvloeden onderhevig. De inhoud is dermate persoonlijk dat het niet vanzelfsprekend is deze voor onderzoek zomaar ter beschikking te stellen. Toch heb ik een hele reeks getuigschriften van een oud-leerling mogen bestuderen. Ik noem hem Joost. Hij is geboren in 1977, kwam in de 2^e klas op de vrijeschool en verliet deze na de 12^e klas met een eindgetuigschrift en een IVO⁴-mavo diploma. In deze reeks staan we stil bij een omslagpunt in zijn wijze van zijn of bestaan, dat zichtbaar wordt in de 6^e klas. Joost heeft de bakens verzet en kiest geleidelijk een eigen koers. Onderstaand voorbeeld begint met hoe Joost zich in de 5^e klas tot het onderwijsproces en zijn klasgenoten heeft verhouden. Het betreft een tot dan toe door de jaren heen terugkerend thema:

'Joost leeft met vele uitschieters. In de klas kun je hem opeens boven iedereen uit horen met een luide kreet of een schaterlach; hij kan zijn handschrift opeens veranderen, groot, klein, half aan elkaar, los etc., of hij maakt opeens een prachtig uitgewerkte tekening naast zijn vele haastig gemaakte slordige tekeningen. Een constante factor is bij hem niet aanwezig. Zijn gebrek aan concentratie speelt hem regelmatig parten. Hij weet dat ook van zichzelf als hij weer eens van de hak op de tak springt. Als je hem erop aanspreekt, belooft hij beterschap. Hij wil namelijk wel al het goede. Je kunt dat ook in het sociale gebeuren zien. Als het spel te wild wordt, trekt hij zich terug. Heftig kan hij ook reageren als er sprake is van onrecht.'

'Over zijn leervorderingen op taal- en rekengebied ben ik niet helemaal tevreden. Hij blijft teveel op één punt hangen en stoot niet door. Wat hij beheerst kan later weer weg zijn. Onrust verhindert hem om zaken echt te laten beklijven. Hij krijgt een ordening moeilijk voor elkaar (...) We zien ook bij zaken waar nauwkeurigheid vereist is, dat hij er te snel bovenop springt en er dan regelmatig naast zit. Bij spelling en rekenen is dat het meest duidelijk. Als je hem dan laat kijken naar het werk en doorvraagt, blijkt hij het wel te weten. Het is telkens zaak hem in het werkproces zo te begeleiden dat hij niet doorschiet. Bij de vakvakken was zijn aandacht wel goed. Vele dingen heeft hij daar geleerd. De uitwerkingen in zijn periodeschriften konden heel

⁴ IVO staat voor Individueel Voortgezet Onderwijs. Daarbij is het mogelijk om het voortgezet onderwijs per vak op maveniveau af te sluiten. De vakken worden in klas 8 t/m 11 in gedeeltes opgesplitst en elk jaar doen de leerlingen een proef. Hebben ze in het laatste jaar de proef ook voldoende gemaakt dan is dat tevens de eindproef en telt het vak mee voor het diploma. De waardering bestaat uit voldoende of onvoldoende (geen cijfers). In het geval van een onvoldoende resultaat is er gelegenheid tot herkansen.

eigen en goed zijn (bv. Egypte), maar vaak ontbreekt ook de netheid. Daar moet Joost volgend jaar echt aan gaan werken (N.N., 1989).

De leraar laat Joost met zijn beschrijving in de spiegel kijken en maakt zichtbaar waar hij zichzelf in de weg zit, maar (ver)oordeelt niet; hij schrijft liefdevol en waardeert nadrukkelijk wat goed gaat. Ik begrijp uit dit fragment dat de onrust en vaart die Joost zo kenmerken de aandacht voor orde en detail in de weg staan. Wat hij bereikt heeft op het gebied van kennis en vaardigheden staat in deze context. De zo snel wisselende aandacht drukt de resultaten terwijl het Joost niet aan leervermogens ontbreekt. De spreuk die Joost van zijn leerkracht kreeg is ontleend aan de Griekse mythologie:

Daidalos snoerde de veren
Als vleugelpaar vast om de schouders.
Samen met Icarus vluchtend
Van Creta, het eiland van Minos.
"Icarus, volg mij maar moedig.
Vlieg niet te hoog naar de hemel,
Maar ook niet te diep naar de golven."
Daidalos waarschuwde nogmaals:
"Houdt toch voortdurend het midden!"

Ik weet uit m'n eigen praktijk van getuigschriften schrijven en spreuken maken dat je nooit zeker kon weten of een kind de inhoud van getuigschrift en spreuk innerlijk opneemt en verwerkt. Bij Joost lijkt het er nu op van wél, al dan niet bewust. Het getuigschrift van de 6^e klas begint als volgt:

'Bij Joost is dit jaar meer rust gekomen. De uitschieters van de laatste jaren zie ik steeds minder. In die rust kan hij de leerstof beter opnemen en uitwerken. Hij schrijft nu soms mooie verhalen en gedichten die getuigen van een echt doorleefd zijn. Je ziet hem echter ook wel piekeren of in zichzelf mokken waar je hem alleen met genuanceerde humor uit krijgt. Zijn schaterlach heb ik dit jaar minder gehoord. Zijn plaats in het sociale gebeuren van de klas is ook veranderd. Hij gaat daarin veel meer z'n eigen weg en heeft klasgenoten gevonden bij wie hij zich echt thuis voelt. Op intellectueel gebied kan hij de leerstof goed aan. Uit zijn werk, uit zijn antwoorden blijkt dat hij weet waar het allemaal over gaat. Hij werkt goed op het klassenniveau (...)' (N.N. 1990).

Uit dit fragment over hoe Joost zich in het daarop volgende jaar laat zien, komt naar voren dat de uitschieters zijn afgenomen en de bewuste schaterlach zich minder voordoet in vergelijking met een jaar geleden. Dit is een voorbeeld van een ipsatieve benadering. Het gaat in dit fragment nog niet om wat Joost cognitief bereikt heeft en ook niet over zijn plaats in de klas. Het gaat over Joost zelf in zijn unieke ontwikkeling, die wordt vergeleken met die van een jaar daarvoor en deze leidt elders in het getuigschrift tot weer een nieuwe 'hint' van wat de leraar wenselijk acht voor de toekomst. Deze ipsatieve benadering beschrijft zijn ontwikkeling vanuit het perspectief van de subjectwording. Dankzij de gewonnen rust in hoe Joost verschijnt in de klas en in het onderwijsproces, zet hij vervolgens op de gebieden van socialisatie en kwalificatie grote stappen. De nieuwe ingezette trend zet zich in de volgende jaren door. Na de 12^e klas begint hij met de

opleiding tot verpleegkundige, een bij uitstek rust, precisie en concentratie vereisend beroep dat daarnaast ook een grote dosis handigheid, vaart en flexibiliteit vereist.

Praktijkbeeld: Cyclisch en handelingsgericht evalueren

Dit praktijkbeeld betreft de thema's kwaliteitszorg, overleg met ouders over toetsing, soorten beoordelingen van wat kinderen bereikt hebben, eerste ervaringen met leraar/kind gesprekken en de vormgeving van het getuigschrift.

Tien jaar geleden werd deze school in een periode van immense weerstand bij leraren, ouders en bestuurders tegen de verplichte invoering van extern genormeerde toetsing door de inspectie beoordeeld als zeer zwakke school. Het roer moest met kracht om en bij de invoering van de voorgeschreven toetsing werd sterk ingezet op professionalisering van de leerkrachten en het borgen van de onderwijskwaliteit (kwaliteitszorg). Daartoe zijn zowel onderwijs- als evaluatieprocessen transparant gemaakt. Een formulier voor lesvoorbereiding borgt nu bijvoorbeeld dat de leraar vooraf leerdoelen vaststelt (voor de leerlingen en voor zichzelf) en met de kinderen bespreekt wat de leerdoelen zijn voor de ochtendperiode (fig. 1) of voor een bepaalde lessencyclus (bijlage 1 en 2), hoe deze beoordeeld worden en waarom. Het onderwijsproces wordt steeds formatief geëvalueerd. De evaluatie van leerdoelen, de werkvormen en de persoonlijke leervraag kunnen later weer het uitgangspunt vormen voor nieuwe doelen in een volgende onderwijscyclus. Het werkproces dat ontwikkeld is voor het gebruik van het lesformulier werkt als een kwaliteitsinstrument voor *cyclisch en handelingsgericht werken* dat leerkrachten aanmoedigt om onderzoekend in het eigen werk te staan.

Code doel <i>'Ik zie rond in de wereld'</i>	Omschrijving doelen <i>Kerdoelen en kernactiviteit</i>	Wijze beoordeling en criteria <i>Toets/waarneming/schrift elijk/portfolio/ kunstzinnig/ /presentatie etc.</i>	Evaluatie doelen
Leerling activiteiten <i>Wat doen de leerlingen</i>			Evaluatie werkvormen
Meemaken en beleven Ervaring opdoen Kennis en vaardigheden			
Leerkracht activiteiten <i>Wat doet de leerkracht</i>			
Persoonlijke leervraag			Evaluatie leervraag

Fig. 1 Voorbereiding periodeonderwijs (voor andere voorbeelden zie bijlagen 1 en 2)

Dagelijks wordt een logboek bijgehouden (fig. 2) dat leraren helpt om gericht te reflecteren op het eigen handelen in relatie tot de voorgenomen doelen. De mogelijkheid van reflectie en bijstellen geeft de werkwijze een *formatief* karakter. De onderwijsinspectie heeft aangegeven dit een krachtige manier van voorbereiden en evalueren te vinden, ook als niet alle doelen samenvallen met de kerndoelen voor vrijeschoolonderwijs zoals aangegeven in *Ik zie rond in de wereld* (Zwart et al., 2003). Daarmee wordt erkend dat leerdoelen evengoed kunnen ontstaan uit het inzicht van de leerkracht omdat deze tijdens de ochtendperiode waarin drie tot vier weken lang iedere dag met de klas aan hetzelfde vak wordt gewerkt, waarneemt wat daar leeft en oordeelt wat aan de orde is.

Week	Uitwerken per dag	Reflectie en bijstellen
Maandag		
Dinsdag		
Woensdag		
Donderdag		
Vrijdag		

Fig. 2 Logboek periodeonderwijs (vb. van één week)

Als onderdeel van dit proces van professionalisering en kwaliteitsontwikkeling worden ook themaochtenden georganiseerd voor ouders. Voor een van de themaochtenden stond het onderwerp toetsen aangegeven en de ouders kwamen naar school in de verwachting dat het over de Cito-toetsen zou gaan. Dat liep anders:

'Maar toen zijn we gaan kijken naar het geheel, naar de rijkdom van toetsen. Waar/wat toetsen we eigenlijk? (...) De meeste ouders hebben er echt geen idee van dat een leraar aan het begin van vier weken kijkt welke doelen hij moet en wil halen en nadenkt over: hoe ga ik dat doen met deze groep kinderen, waar komen ze vandaan, waar willen ze naartoe en dat ook nog eens afronden met kijken hoe dat is gegaan met elk individueel kind' (schoolleider).

Voor veel ouders ging toen een andere wereld open dan die van meetbare leeropbrengsten, een wereld met ruimte voor meerdere *soorten beoordelingen* van wat kinderen (en leerkrachten) bereikt hebben. Nu werd duidelijk dat bijvoorbeeld aan het kunstzinnig werk onder meer te zien is *hoe* een kind zich met de leerstof heeft uiteengezet. Daarbij werd ook inzichtelijk dat een prestatiemeting hiertoe volledig misplaatst zou zijn in tegenstelling tot een ipsatieve evaluatie waarin de leerkracht beschrijft wat aan het kind is waargenomen. Maar ook dat een belangrijk leerdoel bij het vak geschiedenis is dat kinderen leren om met respect naar andere tijden te kijken. De leraar neemt waar in hoeverre kinderen dit meebelevan en of ze *echt* respect ervaren. Ook dit evaluatieproces levert geen resultaatmeting, maar het vertelt de leraar wel iets over het socialisatievermogen van de leerlingen en de lessen. Overigens is de feitelijke kennis over bijvoorbeeld oude culturen weer wel meetbaar te maken en wordt dat ook gedaan.

In de toekomst willen de leraren de kinderen een passende rol geven binnen de evaluatieprocessen. Zij ervaren dat vanaf ongeveer de 4^e klas een kind voor het eerst afstand beleeft tussen hemzelf en de hem omringende wereld. Dan kun je op een andere manier in gesprek gaan met de kinderen dan voorheen. Met hen en met de kinderen uit de 5^e en 6^e klas zijn voor het eerst *leraar/kind gesprekken* geweest. Ontdekt is dat de vraagstelling in de diverse jaarklassen ertoe doet, dat deze meegroeit met de ontwikkeling. De leraren zijn de gesprekjes gaan voeren omdat ze meer zicht willen hebben op hoe het kind iets beleeft wat niet zichtbaar wordt in de groep. Waar vraagt zo'n kind? Of dat een kind zegt: *'Ik vind het wel moeilijk om in de pauze met iemand te spelen'* en dan gaat het gesprek daarover. Uit deze een-op-een gesprekjes ontstaan nieuwe voornemens. Dit betreft ook de klas als geheel. Zo ontstond bij handenarbeid als voornemen het vermogen tot samenwerken:

'Dan individualiseer je zo'n doel door te vragen: 'Wat wil jij nou voor elkaar krijgen in die vier weken? Schrijf op!' En aan het einde van de vier weken gaan we kijken, is het gelukt en waarom wel of niet?' (schoolleider).

Wat mij hierbij opvalt is dat de procesgeoriënteerde werkwijze die de school heeft geïntroduceerd voor het te geven onderwijs zodanig is geïntegreerd in de schoolcultuur dat deze doorwerkt in de pedagogische relatie met de kinderen.

Ook bij deze school omvat het *getuigschrift* een deel voor het kind met de spreuk en een kunstzinnige verwerking. De ouders krijgen daarnaast een beschrijving van de ontwikkeling van hun kind. Dit deel kan op het individu gerichte (ipsatieve), onderwijsproces-ondersteunende (formatieve) en onderwijsproces-afsluitende (summatieve) aspecten bevatten. Het derde deel van het getuigschrift wordt gevormd door een resultatenoverzicht. Dat is een puur *summatieve evaluatie* met een oordelende slotconclusie over wat dit jaar bereikt is. De school gebruikt hiervoor een prestatieschaal (bijlage 3) met ruimte voor opmerkingen per leergebied om helder te communiceren waar een kind staat vergeleken met wat verwacht mag worden. Als je vraagt wat leraren en ouders het meest belangrijk vinden aan het getuigschrift noemen ze altijd het gedeelte over de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. Alleen als het beeld van de leervorderingen vragen oproept, wordt het resultatenoverzicht belangrijk.

Praktijkbeeld: Portfolio assessment

Deze school ging na invoering van de voorgeschreven toetsen op zoek naar aanvullende manieren van waarderen en evalueren van wat kinderen in de verschillende vakken bereikt hebben. In dit praktijkbeeld leest u hoe de kinderen resultaten van onderwijsprocessen zelf leren verwerken in een portfolio. De school deed daartoe mee aan een project over hoe je de 'opbrengst' van het onderwijs breed zichtbaar maakt en hoe je de verworvenheden van kinderen anders zou kunnen verantwoorden dan door prestatiemetingen en/of -beschrijvingen (Zwart, 2009). Dit leidde tot de invoering van portfolio-assessment binnen een grotere verantwoordingsstructuur die ook de voorgeschreven toetsen omvat. Deze *triband* verantwoording (Mertens, 2009) kent drie golflengtes (fig. 2). Golflengte 1 omvat prestatiemetingen op basis van gestandaardiseerde toetsen en resulteert in informatie voor de overheid. Golflengte 2 betreft waarderingen van de andere opbrengsten die *binnen* de context van de school of klas zijn ontstaan. Leraren verwoorden deze in

het getuigschrift en kinderen kunnen kiezen om hiervan in woord en beeld een portfolio te maken. Golflengte 3 betreft de unieke verhalen van/over het individuele kind.

Onderwijsconcept	Kwalificatie <i>Weten en doen</i>	Socialisatie <i>Samenleven</i>	Subjectwording <i>Zijn</i>
Golflengte 1: <i>Gestandaardiseerd</i> N=17.000.000			
Golflengte 2: <i>Gewaardeerd</i> N=300/30			
Golflengte 3: <i>Kwalitatief</i> N=1			

Fig. 3 Triband verantwoord (Mertens, 2009; Zwart, 2017)

Deze drie golflengtes staan in relatie tot de drie onderwijsfuncties (Biesta, 2012) kwalificatie, socialisatie en subjectwording. De triband verantwoording is als *pedagogische evaluatie* opgenomen op in de *verantwoordingskalender* van deze school (bijlage 4). Deze vervangt de toetskalender die slechts de extern vormgegeven toetsen in de jaarcyclus zichtbaar maakt. Tweemaal per jaar is in deze kalender een week opgenomen waarin kinderen terugkijken op hun werk. Ze doen een *assessment* van wat ze bereikt hebben door 'het verzamelen en interpreteren van informatie over prestaties, waarbij een prestatie een inspanning, een proces of een resultaat kan zijn' (Zwart, 2009, p. 36). Dit lukt niet vanzelf want kinderen hebben vooraf criteria nodig om hun werk mee te kunnen vergelijken en daaraan af te lezen/meten hoe de kwaliteit is van wat ze bereikt hebben.

De schoolleider vertelt hoe dit gebeurt bij zijn vaklessen schilderen. Tijdens de eerste leerjaren kan hij aan de hand van een afvinklijst zien waar het individuele kind staat wat betreft kennis en vaardigheden. Deze evaluatie valt binnen het kwalificatiedomein en werkt als *feedback* door in de eigen voorbereiding van de volgende lessen. De verzamelde opmerkingen van de kinderen bij de nabespreking van zo'n schilderles leiden - terwijl alle schilderijen naast elkaar op de grond liggen – al in de tweede klas tot een aantal *criteria* waar je in het vervolg samen vaker naar kijkt zoals licht, vlak, kleur, sterk, begrensd, enzovoort. In de volgende leerjaren wordt aan de kinderen gevraagd zelf iets op te merken van wat ze hebben ervaren bij het schilderen en wat ze aan het werk waarnemen (zelf-assessment), en ook om dit aan te vullen met een tip en een top. Ze kunnen dit ook bij elkaar doen (peer-assessment) of samen met de leraar (co-assessment). Zo weten de kinderen waar ze de volgende keer op kunnen letten. Dit voorbeeld van *evalueren-om-te-leren* – in de vakliteratuur is dit een *formatief assessment* – vraagt van de kinderen het vermogen een *waarnemingsoordeel* te geven (zie bijlage 5). Het schilderproject 'verjaardagskalender' in de zesde klas omvat schilderijen van de vier seizoenen. Klas en leraar hebben samen tien criteria geformuleerd van wat voor hen een geslaagd project is, bijvoorbeeld 'je werk goed verzorgen', 'kleurgebruik', 'eigen stijl', 'vorm van de bomen', 'is de opdracht duidelijk te zien? enzovoort. Het

zelf-assessment is nu zo opgezet dat de kinderen een *eigen* keuze maken uit deze criteria en in zichzelf afwegen in hoeverre het werk geslaagd is. Ze geven een *gevoelsoordeel* (bijlage 6).

Het portfolio bevat resultaten van assessment en van werk waar kinderen trots op zijn. Ook de ouders kunnen schriftelijk bijdragen aan het portfolio. In een *kind/leerkrachtgesprek* wordt (de kwaliteit van) het portfolio met het kind doorgenomen. In het daar op volgende *kind/ouder/leerkrachtgesprek* vertelt het kind aan de hand van het portfolio over zijn ervaringen met het werk. Het portfolio vormt de brug van het heden, die dat wat geweest is verbindt met de toekomst. Ouders benoemen dat zij deze werkwijze aan de tijd vinden en merken op dat meer verantwoordelijkheid voor de deelname aan het onderwijsproces ongemerkt en vanzelfsprekend bij het kind zelf terecht komt. Ouders willen ook een portfoliogesprek leren voeren en co-assessment doen op het mee naar huis gegeven werk van hun kind.

De kleuters hebben geen portfolio maar een werkmap bestaande uit kleuterwerk, een lijst met gezongen liedjes/spelletjes, inhoudelijke informatie over het thema spel, en een brief voor de oudste kleuters die met de ouders erbij door de juf voorgelezen wordt. In de brief aan het kind staan 'tops' (dit gaat goed) en 'tips' (hier kun je nog aan werken). In een kind/oudergesprek laat het kind de werkmap aan de ouders zien. Aan de ouders wordt gevraagd een tekstje bij het werk te schrijven. Desgevraagd merken ouders later op dat hun kleuter individu mag zijn en dat aan de inhoud van de werkmap de ontwikkeling van hun kind goed is af te lezen.

De meeste werkvormen die bij *formatieve evaluatie* horen komen in dit praktijkbeeld aan bod, namelijk self, peer- en co-assessment, feedback en dialoog. In scholen klinkt vaak het bezwaar dat portfolio-assessment veel extra werk betekent voor leraren. In deze school is daarom afgesproken dat wat in het portfolio staat niet door de leraar hoeft te worden beschreven in het getuigschrift. Het getuigschrift bevat wel een gedicht waar de ontwikkeling van het kind beeldend in verwoord wordt met passende illustratie, een ontwikkelingsschets van het kind voor de ouders, informatie over de uiteenlopende resultaten, over de ontwikkeling bij de vakken taal/rekenen/wiskunde, en het portfolio.

Praktijkbeeld: Fenomenologie – meditatie – pedagogisch handelen

Voor dit praktijkbeeld sprak ik tot tweemaal toe met een zeer ervaren klassenleraar. Ik stelde naast de andere vragen ook de vraag of naast de op kwalificatie gerichte werkprocessen ruimte in de tijd kan overblijven voor het fenomenologisch waarnemen van kinderen, een kernwaarde van het vrijeschoolonderwijs. De scholen beschikken inmiddels over specifiek voor het vrijeschoolonderwijs ontwikkelde kwaliteitsinstrumenten om goed te kunnen voldoen aan de kwalificatie-eisen van de overheid. Eerst kwam het vrijeschoolcurriculum *Ik zie rond in de wereld* (Zwart et al., 2003) met aan de leeftijd van de kinderen én aan de kerndoelen van de overheid gerelateerde leerlijnen. Later ontstond het leerlingvolg- en ontwikkelingssysteem *Volglijn* van BVS schooladvies (2007). Dit brengt de ontwikkeling van kinderen breed in beeld aan de hand van toetsresultaten, observaties, reflecties, handelingsplannen, periodeverslagen voor het getuigschrift en portfolio.

Deze leraar beleeft de toegenomen administratieve verplichtingen als beperking van zijn autonomie. Alleen door er heel snel en handig mee te worden, spaart hij *tijd en innerlijke ruimte* voor wat hij *echt* belangrijk vindt, de pedagogie.

'...toen kreeg ik opnieuw een klas (...) en toen ben ik iets wat ik al deed heel expliciet gaan doen. Toen ben ik een dagboek gaan bijhouden van elk kind. Elke dag. Elke avond (...) schreef ik wat op van elk kind. Ik ging terugblikken op de dag, ik ging een beeld opbouwen van het kind, ik ging in de meditatie daar wat mee doen en ik nam het mee de nacht in. En ik ging daar onderzoek in doen (...) ik heb bijvoorbeeld een jaar lang de temperamenten onderzocht (...) Na een jaar kreeg ik enorm wat blaadjes met alle mogelijke manieren hoe een kind springt, hoe een kind zingt, motorisch, hoe die zit op een stoel. Je kunt duizend fenomenen bedenken. Daar heb ik een keuze in gemaakt en dan zie je op een gegeven moment een overzicht, en zie je daar een patroon in (...)' (klassenleraar).

Veel fenomenen vormen samen een beeld van *hoe* een kind in het vocabulaire van Biesta (2015) als *subject* tot een unieke en singuliere verschijning komt in *hoe* het bestaat in de klas, op school, en daarbuiten zover de waarnemingen van de leraar reiken. Niet zelden duikt in zo'n beeld een (inspirerend) patroon op. Waarnemen, studeren, mediteren en pedagogisch handelen (Steiner, 1991) vormen bij deze leraar één samenhangend geheel. In het eerste interview was het vak taal aan de orde en toen ik hem vroeg om zo'n uit de waarnemingen opduikend patroon concreet uit te werken, sloot hij met zijn voorbeeld aan bij het aspect van mondelinge taalvaardigheid: de jongen uit de casus – ik noem hem Tom - sprak niet. Wat nu volgt is een kinderbespreking in het klein (Wiechert, 2017).

In de kleuterklas sprak Tom niet tegen de juf en niet tegen zijn klasgenootjes. In de eerste klas bewoog hij zich in de pauze om groepen spelende kinderen heen en maakte daarbij geluiden. Aan de klank en intensiviteit ervan kon je merken hoe zijn stemming was. Hij speelde niet met andere kinderen en als de leraar iets van hem vroeg antwoordde hij met weerstandsgeluiden.

'Hij praatte niet tegen me (...) vervolgens gaat hij me een hand geven. Dat heb ik hem geleerd hoe hij dat moet doen en ik heb hem geleerd hoe je elkaar groet. Dan gaat hij op m'n schoenen staan, want hij zoekt verbinding, én hij zoekt grenzen en hij kan niet over grenzen...'
"Ik wil niet dat je op m'n schoenen komt, want die poets ik altijd zo goed en die wil ik zo netjes houden. Doe je het nog een keer, moet je m'n schoenen poetsen." Dat heb ik hem ook laten doen. Ik heb voor de spullen gezorgd en ik wilde dat ze mooi glimmen. *"Dat is van mij. Daar mag je niet aankomen."* Dat is zo de eerste klas doorgegaan. Dit verhaaltje komt voor in *allerlei verschijningsvormen'* (leraar).

Fenomenen als deze tonen een terugkerend patroon van hoe Tom *verbinding uit de weg gaat en grenzen zoekt*. Toms leraar brengt dit in verbinding met de ontwikkeling van de zintuigen. In het vrijeschoolonderwijs wordt uitgegaan van twaalf zintuigen⁵. Deze zijn voor het onderwijs uitgewerkt door Albert Soesman (1998) die over de *tastzin* opmerkt dat deze een mens in staat stelt iets buiten je te voelen en daaraan weerstand te beleven dat leidt tot een vorm van 'ontwaken' en grens-beleven. Een baby weet nog niet waar hijzelf of waar het wiegekleed begint '*...hij moet zich eerst honderden malen stoten aan dat wiegje. En dat gebeurt met de tastzin.*' (p. 16). De leraar neemt zich voor zijn intuïtie te volgen en vooral de tastzin van Tom aan te spreken door hem veelvuldig in contact te brengen met allerlei aspecten van begrenzing en verbinding. Tom leert zich stap voor stap aan deze ervaringen over te geven. In het uitgebreide interviewfragment (bijlage 7) leest u hoe Tom er in de tweede klas toe komt zijn getuigschriftspreuk voor de klas op te zeggen en een hoofdrol in het toneelstuk te vragen en te spelen. En hoe hij in de derde klas zijn weerstand overwint om de tafels op te zeggen en in de vierde klas zelf leert fietsen. Deze laatste succeservaring had zoveel impact dat Tom een drempel over ging en niet alleen ging spreken maar zeker in de vijfde klas ook mondig werd.

Ik zat wat te vertellen en dan hoorde ik ineens gemompel, zat hij commentaar te geven. Vertelde ik een verhaal. Hij: "Denk je echt dat dit gebeurd is?" Hij zat me onderuit te halen, zat me te stangen. "Man houd je mond 's, vier jaar lang heb ik erover gedaan om je aan het praten te krijgen. Nou praat je teveel..." Dus dat studeren, mediteren, herinneren – imaginatie, inspiratie, intuïtie⁶, dat is mijn manier van werken heel nadrukkelijk. En dat brengt me ertoe, dat ik goed voorbereid ben voor de les, de dingen uit het verleden gebruik ik nooit meer. Zoveel schriften volgeschreven, ik leen ze uit aan collega's, zelf gebruik ik ze niet meer... (de klassenleraar).

Opvallend in dit praktijkbeeld is dat onderwijs- en evaluatieprocessen een eenheid vormen. De leraar begint met aan te sluiten bij *hoe* deze jongen in de klas (be)staat met al zijn mogelijkheden en beperkingen. Deze benadering helpt mij te begrijpen hoe de notie van een *omgekeerd curriculum* (Biesta 2018) er in de praktijk uit zou kunnen zien, als allereerst ruimte gecreëerd wordt voor het wordend subject en dat de dan volgende socialisatie- en kwalificatieprocessen bij een dergelijke omkering zelfs beter tot hun recht komen. Even opvallend is dat deze leraar de ontwikkeling van

⁵ Steiner (1984, 8^e voordracht) spreekt van twaalf zintuigen waaronder de vijf algemeen erkende. Hij deelt deze in drie groepen in gerelateerd aan willen, voelen en denken. Direct met de wilprocessen verbonden zijn de tastzin, levenszin, bewegingszin en evenwichtszin. Geurzin, smaakzin, wamtezin en gezichtszin noemt Steiner gevoelszintuigen. En aan het denken, het kenproces verbonden zijn de gehoorzin, woordzin, gedachtezin en ik-zin. Via deze twaalf verschillende manieren van gewaarwording staat de mens in voortdurende wisselwerking met de wereld om hem heen.

⁶ Een meer uitgebreide behandeling over deze drie stappen t.a.v. het pedagogisch handelen (Steiner, 1991) valt buiten het kader van dit onderzoeksverslag.

zijn leerling afleest door het huidig gedrag met het voorgaande gedrag van dit kind te vergelijken. Dit is precies wat *ipsatieve evaluatie* inhoudt.

Discussie

Reflectie als innerlijke dialoog van de leraar

In deze paragraaf stel ik drie reflectiewijzers voor. Ze komen voort uit de verzamelde data over beoordelingspraktijken en uit wat in de interviews naar voren kwam als een diep gevoelde behoefte aan handvatten om in de praktijk weer nieuwe stappen te kunnen zetten. Ik beoog met deze reflectiewijzers voor evaluatieprocessen ondersteuning te bieden om kinderen te kunnen volgen in wat ze doen en wat ze bereikt hebben en in hoe ze zich als individu ontwikkelen.

De eerste reflectiewijzer betreft een evaluatiematrix waarmee zichtbaar en inzichtelijk gemaakt kan worden hoe leraren hun evaluatiepraktijk pedagogisch vormgeven in het licht van de brede onderwijsopdracht. In de matrix worden de dimensies van de *doeldomeinen* (kwalificatie, socialisatie en subjectwording) in relatie geplaatst tot die van mogelijke *kijkrichtingen* van leraren. Plaatsing wordt bepaald vanuit het antwoord op de vraag *of de beoordeling zich richt op de individuele ontwikkeling, op een onderwijsproces of -resultaat?* In deze matrix orden ik beoordelingspraktijken uit de interviews. Dit voorbeeld geeft zicht op *wat* er gedaan wordt en ook in hoeverre *wat* gedaan is getuigt van een brede benadering van de onderwijsopdracht.

De tweede reflectiewijzer gaat over het *waartoe* en *hoe* van evaluatieprocessen. Deze plaatst de dimensies van doeldomeinen en kijkrichtingen – én die van de menselijke vermogens van denken, voelen en willen - in de context van de *tijd*. Welke wijze van evalueren sluit aan bij de bedoeling van de beoordeling en wat is daarbij wenselijk voor de wijze waarop deze evaluatie gedaan wordt (door te meten, interpreteren of te beschrijven)?

De derde reflectiewijzer is ontstaan vanuit de vraag naar wijsheid bij het vinden van een balans tussen scholing en vorming én de pedagogische dimensie daarin (Biesta, 2011). Centraal staat de positionering van standaarden. Liggen deze *buiten* het kind of vormen de vermogens van het kind zelf de standaard? En wat betekent dit? Ik gebruik hiervoor de karakteristieken van *ambacht en kunst* in het onderwijs.

De evaluatiematrix: Oriëntatie in de de onderwijsruimte

Om zichtbaar en inzichtelijk te maken hoe leraren hun evaluatiepraktijk pedagogisch vormgeven in het licht van de brede onderwijsopdracht maak ik gebruik van een matrix. Deze matrix heeft een ander uitgangspunt dan de triband verantwoordingsmatrix (Mertens, 2009; Zwart, 2017) die aan de hand van de verschillende contexten – namelijk, *aan wie* geeft de toets informatie? – een overzicht biedt. De zogenaamde *evaluatiematrix* (fig. 4) maakt zichtbaar binnen welk doeldomein beoordelingen tot stand komen met het oog op respectievelijk een *(eind)resultaat*, een *proces* of de *individuele ontwikkeling*. Kwantificerende en kwalificerende technieken en -methoden komen in deze matrix binnen velden samen voor. Een nader onderscheid tussen meten, interpreteren en beschrijven komt bij de tweede reflectiewijzer aan bod. Bij de invulling van deze matrix is niet gestreefd naar volledigheid, wel naar zichtbare pluriformiteit (fig. 4).

EVALUATIEMATRIX	Subjectwording <i>Op weg naar volwassen vrijheid en uniciteit</i>	Socialisatie <i>Vermogen tot culturele identificatie</i>	Kwalificatie <i>Kennis, vaardigheden, houdingen</i>
Ipsatief: <i>Ontwikkelingsbeeld a.d.h.v. een vergelijking wat de persoon zelf heeft laten zien</i>	1. Jaarlijkse ontwikkeling Getuigschriftspreuken Kunstbeoefening Individuele uitdagingen	2. Ontwikkelingsportfolio t.a.v. samenwerken in diverse verbanden	3. Diagnostische toets aan het begin en einde van een traject; Ontwikkelingsportfolio
Formatief: <i>Procesbegeleidende beoordeling of beschrijving a.d.h. v. criteria</i>	4. LIn/lkr/oudergesprek Eigen uniek initiatief realiseren a.d.h.v. eigen criteria, evt. de reflectie daarop	5. Orde v/d houtwerkplaats, schilderatelier enz. Samenwerkingsproject Projectportfolio Culturele vorming	6. Leerlingvolgsysteem Procesbeschrijving Procesportfolio Cyclische processen LIn/lkr gesprek
Summatief: <i>Afsluitende beoordeling of beschrijving a.d.h.v. standaarden/ criteria</i>	7. Getuigschriftbeschrijving v/e permanent lijkende ontwikkelingsomslag met concrete kenmerken	8. Ontwikkelingsbeschrijving (getuigschrift) Sociaal welbevinden a.d.h.v. indicatorenlijst en prestatieschaal	9. Periodeafsluiting Jaarresultaten (getuigschrift) Eindtoets basisschool

Fig. 4 Evaluatiematrix - beoordelingspraktijken in kaart gebracht

Terwijl ik deze resultaten of processen van (de weg naar) beoordeling en evaluatie in deze evaluatiematrix te 'plaats' word ik me steeds meer bewust van wat nu niet alleen zichtbaar maar ook inzichtelijk wordt. Een weging of beoordeling die alleen plaats vindt op basis van een extern genormeerde toets doet geen recht aan het geheel maar slechts aan één van de velden (namelijk veld 9 waarin aan de hand van summatieve evaluatie een afsluitende beoordeling wordt gegeven van ontwikkeling vanuit het kwalificatiedomein). Daaraan is de hiermee samenhangende smalle invulling van de opdracht van het onderwijs direct afleesbaar. Volgens de nummering van de matrix volgen nog meer specifieke praktijkbeelden uit de interviews:

1. De achtereenvolgende jaar-ontwikkelingsbeelden van Joost, getuigschriftenspreuk Joost; beschrijving kunstzinnig proces/resultaat; Tom vraagt de hoofdrol in het toneelstuk 2^e klas; ontwikkelingsbeelden van Tom m.b.t. het vermogen tot bergening en verbinding
2. Een kind maakt een afspraak met zichzelf over samenwerking in de handenarbeidles, termijn van vier weken;
3. Kind zou zich bv. tijdelijk willen toeleggen op sterker kleurgebruik bij schilderen (bijlage 6)

4. LIn/lkr/oudergesprek a.d.h.v. portfolio; meesterproef klas 6
5. Dialoog over respect voor andere tijden en culturen
6. LIn/lkr gesprekken in klas 4, 5 en 6 ter ondersteuning van brede onderwijsproces; extern genormeerde en gestandaardiseerde LVS-toetsen
7. De beschreven ontwikkelingomslag van Joost in het 6^e klas getuigschrift a.d.h.v. fenomenen
8. Joost voelt zich nu echt thuis bij andere klasgenoten
9. De jaarresultaten van Joost in relatie tot het te verwachten klassenniveau; extern genormeerde en gestandaardiseerde eindtoets basisschool

De invulling van deze kijkwijzer leidt tot een geordend overzicht van de diversiteit aan evaluatieprocessen die in de vrijeschoolonderwijspraktijk vorm kunnen krijgen. De invulling van de matrix kan ook de reikwijdte van één afzonderlijk evaluatieproces laten zien; een proces kan zich uitspreiden over meerdere velden! Maar het kan ook dienen om te laten zien hoe bestaande evaluatiepraktijken zicht geven op de volle breedte van de onderwijsopdracht van de school. De vele afzonderlijke aspecten uit de praktijk van het getuigschrift vullen wellicht vrijwel alle velden. Het zou interessant zijn om dit nader te onderzoeken aan de hand van meerdere reeksen getuigschriften.

Prioriteren: waartoe is wat aan de orde en hoe geven we dat vorm?

Om gerichter te kunnen kiezen wat een kind of klas *nu* nodig heeft binnen een *bepaalde* context kunnen we de drie doeldomeinen *samen* met de gekarakteriseerde kijkrichtingen ook in het perspectief van de *tijd* plaatsen. In deze opstelling is eveneens plaats voor de krachten van het denken/voorstellen, voelen en willen/handelen die zoals eerder genoemd deel uitmaken van de beoordelingspraktijken in het vrijeschoolonderwijs (zie p. 1). Vanuit deze brede samenhang zijn evaluatieprocessen op maat te ontwerpen (Krijger, 2011; 2016). De aandacht wordt nu bijvoorbeeld gevestigd op de *meest geëigende* techniek of methode per richting d.m.v. het meten, interpreteren en (h)erkennen van resultaten en processen. Bij een summatieve benadering kan een resultaat ook wel beschreven worden in plaats van gemeten. Het zal alleen niet vaak gebeuren vanwege de overheersende behoefte aan grootschalige resultaatvergelijkingen. Het gaat er nu dus om de hoofdaccenten te kennen en op hoofdlijn te koersen. Leidde de eerste reflectiewijzer tot een soort *landkaart*, dan fungeert deze tweede veeleer als *kompas* om evaluatieprocessen te kunnen sturen. Dit maakt het mogelijk om trefzeker te weten wat op een bepaald moment prioriteit moet hebben: feitelijke analyse, ondersteunendeinterpretatie en/ of de op kritische reflectie⁷ gebaseerde (h)erkenning van het wordend subject, van *hoe* een kind zich laat zien.

⁷ Voor dit gezichtspunt ben ik schatplichtig aan het vroeg-filosofisch werk van de cultuurfilosoof Jürgen Habermas die in zijn oratie aan de universiteit in Frankfurt aangaf dat in de sociale wetenschappen drie paradigma's naast elkaar voorkomen: het empirisch-analytisch paradigma, het historisch-hermeneutisch paradigma en de kritische theorie (Habermas, 1965).

Verleden	Heden	Toekomst
Denken	Voelen	Willen
Kwalificatie	Socialisatie	Subject-wording
Summatieve benadering = gericht op de <i>analyse</i> van feitelijke en meetbaar (te maken) eindresultaten	Formatieve benadering = gericht op de <i>interpretatie</i> en ondersteuning van (sociale) processen	Ipsatieve benadering = gericht op de (<i>h</i>) <i>erkenning</i> van <i>hoe</i> een persoon-in-de- wereld-wil/kan/moet-bestaan

Fig. 5 Kompas voor de keuze van beoordelingspraktijken

Over de wijsheid van de leraar

In het voorgaande is nog niet naar voren gekomen hoe leraren een beoordelingsmethode kunnen ontwerpen voor onderwijsprocessen met een vooraf *bepaald doel*, met een *open einde* of een mengvorm daarvan. Een opdracht kan bijvoorbeeld volgens bepaalde vereisten doelgericht uitgevoerd zijn en tegelijk getuigen van zoveel originaliteit dat – bij een brede opvatting van beoordelen – de reactie van de leraar hierop niet kan ontbreken. Dit leidt tot een combinatie van de hierboven geschetste beoordelingsmethoden. Ik beschouw dit als een *polariteit* waartussen bewogen kan worden. Bij een doelgerichte opdracht zijn doel- en evaluatiecriteria verbonden om tot een beoordeling te komen. Bij de eigen schepping op initiatief van het kind *zelf wordt* een dergelijke creatie vergeleken met voorgaand werk door vragen te stellen bijvoorbeeld: heeft zij dit al vaker laten zien? Is er sprake van een bijzondere ontwikkelingssprong? Is dit geheel nieuw? Wat is karakteristiek? Wat deelt dit kind door haar werk aan de leraar mee? Wat spreekt zich hier uit? Om deze polariteit nader te karakteriseren en hanteerbaar te maken als derde reflectiewijzer, maak ik gebruik van wat Brater, Büchele, Fucke, & Herz (1988) onder de aandacht brengen over de verschillen tussen *ambacht en kunst*.

Bij het ambacht wordt gewerkt aan de hand van een concreet ontwerp voorzien van een werkplan. Het maakproces kent een begin en einde en als het goed is komt het resultaat overeen met het oorspronkelijke ontwerp. De weerbarstigheid van het materiaal, de complexiteit van de vereiste techniek of het werkproces roepen weerstanden op en doen een stevig beroep op de wilskracht om toch te komen tot een product dat zich kan meten aan de algemene standaard die hiervoor geldt in de werkplaats of samenleving. Deze karakteristiek komt vrij nauwkeurig overeen met de *scholende* aspecten van onderwijs in het doeldomein van de *kwalificatie*, waarbij de leerling moet leren voldoen aan de algemene standaarden (de 'tucht' van het examen) én aan disciplinerende processen in het domein van de *socialisatie*, waarbij de leerling zich heeft te voegen naar de cultuur, traditie of orde van de samenleving (de 'tucht' van de sociale orde). De resultaten zijn veelal respectievelijk *meetbaar* of *inzichtelijk*. Bij kunstbeoefening daarentegen gaat het om open, bij uitstek *vormende* processen die bij elke stap om bezinning vragen. De standaarden zijn niet extern vastgesteld of algemeen geldend, maar moeten in de ziel van de kunstenaar gezocht worden. Vaak is hij zich deze maar gedeeltelijk bewust en voor elke stap is moed nodig om de permanente,

innerlijke onzekerheid en het zoeken te kunnen blijven uithouden. Aan het einde kan de vraag opkomen of het resultaat overeenstemt met wat vanuit het innerlijk van de kunstenaar tot bestaan moest komen. Wordt het wel als 'resultaat' aanvaard? Resoneert dit van binnen? Resultaten zijn nu wel zichtbaar maar niet meetbaar en niet inzichtelijk te maken. Wel is het hierbij mogelijk 'de hand van de meester' te (h)erkennen.

Beide 'makers' reflecteren op het werk van hun handen (fig. 5). De ambachtsman richt zich op het ontwerp of *voorbeeld* dat buiten hem aanwezig is. De kunstenaar draagt het ontwerp als een soort *nabeeld* in zichzelf. Beide reflecties zijn verschillend van aard. Ik heb de eerste vorm van reflectie, die op een specifiek en concreet gebied gericht is, *contemplatief*⁸ genoemd (Krijger, 2016). Ik zou de tweede vorm van reflectie, namelijk die van een zich openstellend, verstillend wachten tot iets verschijnen wil, willen karakteriseren als *meditatief*⁹ (fig. 6). Een leraar kan dus bij de reflectie concreet, doelgericht focussen op het werk van kinderen en/of wachtend verstillen totdat het kind zich in of door haar werk handelend uitspreekt.

	Ambacht	Kunst
Karakteristiek	Intentioneel naar ontwerp	Existentieel met open einde
Uitdagingen	Weerstand overwinnen	Onzekerheid uithouden
Appelleert sterk aan	Wilskracht	Moed
Beoordeling met behulp van	Contemplatieve reflectie	Meditatieve reflectie
Accent op	Scholing	Vorming

Fig. 6. Onderscheid kunst en ambacht

In mijn beeld van onderwijs-pedagogie waarin de aanwezigheid van de *pedagogische dimensie* doorslaggevend is voor de kwaliteit van breed vormend onderwijs, vormt de derde kijkwijzer een continuüm waartussen de reflectie van de leraar zich beweegt. In circusterminen zou je kunnen spreken van de leraar die als koorddanser vormgeeft aan de pedagogische relatie uitgaande van de vraag van een kind of van een hele klas.



Fig. 7 Reflectiecontinuüm

⁸ Contemplatie komt van templum (Lat.) en betekent 'afgebakende ruimte' of 'gezichtskring'.

⁹ Meditari betekent het overdenken van gedachten bv. de idee die aan iets ten grondslag ligt.

Conclusie

In het voorgaande stuk heb ik geprobeerd de uiteenlopende en veelzijdige evaluatieprocessen in het vrijeschoolonderwijs zichtbaar en inzichtelijk te maken. Om deze praktijken te leren duiden heb ik drie reflectiewijzers ontworpen in de vorm van een 'landkaart, een kompas en een reflectiecontinuüm'. De gebruikswaarde ervan voor leraren zal in de praktijk moeten gaan blijken. Dit kan weer aanleiding zijn voor nader onderzoek waarbij ook de betekenis van het getuigschrift te betrekken is voor de toepassing van een brede opvatting van evaluatieprocessen.

Wat maakt nu een evaluatieproces kiemkrachtig? Het getuigschrift komt in dit onderzoek naar voren als een zeer veelzijdig voorbeeld van kiemkrachtig waarnemen, oordelen en waarderen. Het appelleert aan het kind met het oog op toekomstige kansen en ontwikkelingen, maar waar het zich wel *zelf* voor in moet zetten. De beschreven praktijken van portfolio-assessment, cyclische evaluatie en het pedagogisch handelen op basis van fenomenologie, dragen bij aan een evenwichtige invulling van dit getuigschrift. Elk op een eigen, vaak complementaire wijze. Aan deze drie benaderingen zouden ook aparte onderzoeken te wijden zijn. Daarover is in dit verslag lang niet alles gezegd.

Tenslotte kom ik terug bij een fragment uit de oratie van Gert Biesta namelijk: *'Ik zou er hier voor willen pleiten, analoog aan de 'flipped classroom', om het curriculum op zijn kop te zetten. Een pleidooi dus voor een 'flipped' curriculum dat begint bij aandacht voor het persoon-willen-zijn van de leerling, en dat niet beschouwt als iets extra's voor als er nog tijd over is.'* (Biesta, 2018, p. 26).

Ik herhaal nu mijn stelling (p. 5) van het begin in de vorm van een (hopelijk retorische) vraag: *"Ligt het niet voor de hand als weerspiegeling van wat Gert Biesta uitspreekt over een 'flipped curriculum', dat er dan ook sprake zou moeten zijn van een 'flipped assessment practice', een beoordelingspraktijk die begint met hoe een kind zichzelf heeft laten zien vergeleken met vorige tijdstippen om dit evenmin op te vatten als iets voor de laatst overgebleven minuten...?"*

Referenties

- Bauman, Z. (1996). From pilgrim tot tourist. Or a short history of identity. In S. Hall, & P. du Gay (Reds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 18-36). London, United Kingdom: SAGE.
- Bauman, Z. (2012). *Vloeibare tijden. Leven in een eeuw van onzekerheid*. Zoetermeer, Nederland: Klement / Pelckmans.
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV)*. 32(3), 4-11.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg, Nederland: Phronese.
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Utrecht, Nederland: Universiteit voor Humanistiek.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998) Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*. 5(1), 7-74.
- Brater, M., Büchele, U., Fucke, E., & Herz, G. (1988). *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart, Duitsland: Freies Geistesleben.
- BVS schooladvies. (2007). *Volglijn, leerlingvolgsysteem voor vrijescholen*. Geraadpleegd van <http://www.bvs-schooladvies.nl/webbased-producten/volglijn-leerlingvolgsysteem-voor-vrijescholen>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Fransisco, US: Jossey-Bass.
- Dochy, F., Schelfhout, W., & Janssens (Red.), S. (2003). *Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk*. Heverlee-Leuven, België: Lannoo Campus.
- Getuigschriften Joost, N.N. (1989; 1990) geanonimiseerd.
- Habermas, J. (1973). Kennis en belang. In I. Gadourek, G. Kuiper & J. Thurlings (eds). *Een keuze uit het werk van Jürgen Habermas*. Deventer, Nederland: Van Loghum Slaterus
- Iwan, R. (2006). *Toon wat je kunt. Portfolio als spel van de steinerpedagogie...* Antwerpen, België: Rudolf Steineracademie vzw.
- Koch, T. (2010) *EPC-Richtlijnen European Portfolio Certificate. Lifelong Learning Programme Comenius 2008-2010*. Brussel, België: European Council for Steiner Waldorf Education,
- Krijger, A. (2008). *Een integrale benadering van assessment in het onderwijs voor de kwaliteit van leren en waarderen*. Master of Arts: Education (educational management). Plymouth, United Kingdom: University of Plymouth, Hogeschool Helicon.
- Krijger, A. (2011). *Proces- en impactevaluatie van een project. Critical Reflection on Practice*. Master of Arts: Education (educational management). Plymouth, United Kingdom: University of Plymouth, Hogeschool Helicon.
- Krijger, A. (2016). *Contemplatieve reflectie voor portfolio en actieonderzoek*. Antwerpen, België: Via Libra.
- Mayo, A. (2015). *Autonomie in verbondenheid. Waarde(n)vol onderwijs voor nu en voor de toekomst*. Leiden, Nederland: Hogeschool Leiden.
- Mertens, N. (Red.). (2009). *Verantwoordingswaaier. Voor alle scholen die hun onderwijs anders willen verantwoorden*. Utrecht, Nederland: APS.

- Modderkolk, W. (2017) *Toetsing getoetst aan de doelstellingen van het vrijeschoolonderwijs*. Amsterdam, Nederland: Hogeschool van Amsterdam
- Onderwijsraad. (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Den Haag, Nederland: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit. Van smal beoordelen naar breed waarderen*. Den Haag, Nederland: Onderwijsraad.
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma.
- Rawson, M. (2015). Assessment: A Waldorf Perspective. *Research Bulletin*, 20(2), 30-37.
- Rawson, M., & Avison, K. (2014). Evaluation and Assessment. In K. Avison, & M. Rawson (Reds.), *The Tasks and Content of the Steiner-Waldorf Curriculum* (2e ed., pp. 37-42). Edinburgh, United Kingdom: Floris Books.
- Soesman, A. (1998). *De twaalf zintuigen. Poorten van de ziel*. Zeist, Nederland: Uitgeverij Vrij Geestesleven.
- Steiner, R. (1984). 8e voordracht. In R. Steiner (Red.), *Antroposofische menskunde als basis voor de pedagogie* (pp. 110-120). Zeist, Nederland: Vrij Geestesleven.
- Steiner, R. (1991). Spirituele menskunde ontsteekt het vuur van de pedagogische kunst. In R. Steiner (Red.), *Menskunde innerlijk vernieuwd* (pp. 35-46). Amsterdam, Nederland: Pentagon.
- Steiner R. (1982). Freie Schule und Dreigliederung. In R. Steiner *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921* GA 24 pp. 35-43. Geraadpleegd van <http://fyn-archiv.net/PDF/GA/GA024.pdf>
- Steiner, R. (2004). 8e voordracht. Over lichamelijke en morele opvoeding. In R. Steiner (Red.), *Opvoeding en onderwijs. Spirituele grondslagen* (pp. 136-153). Zeist, Nederland: Vrij Geestesleven.
- Steiner, R. (2011). De twaalf zintuigen. Poorten van de ziel. In R. Klarus, & W. Wardekker (Reds.), *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek* (pp. 15-35). Den Haag, Nederland: Boom Lemma.
- Vereniging van vrijescholen. (2015). *Werkdocument vrijeschoolonderwijs in Nederland*. Geraadpleegd van <http://www.vrijescholen.nl/wp-content/uploads/2014/06/Werkdocument-vrijeschoolonderwijs-in-Nederland-dd-151209-fd.pdf>
- Vries, F. de (2011). *Kompetenznachweis und Lernbegleitung in Waldorfschulen*. Stuttgart, Duitsland: Edition Waldorf
- Wiechert, C. (2017). *Het raadsel doorgronden... Over kinder- en leerlingbesprekingen in de vrijescholen*. Amsterdam, Nederland: Cichorei.
- Zwart, A. (2009). *De opbrengst. Dat ben ik... Meten of waarderen, een pleidooi voor een Pedagogisch Evaluatie Programma in het basisonderwijs*. Den Haag, Nederland: Netwerk SOVO.
- Zwart, A. (2017). *Wat als je onderwijs ruimte geeft. Bouwstenen Pedagogisch Evalueren en Verantwoorden*. Rijs, Nederland: Quartz Ontwikkeling.
- Zwart, A., Verhage, K., & De Kieft, F. (2003). *Ik zie rond in de wereld...* Driebergen, Nederland: Bond van Vrije Scholen.

Bijlage 1 Voorbereiding vaklessenserie

Beginsituatie/ extra aandacht	Aanpak	Evaluatie extra aandacht/ aanpak
Vanuit Cito- en bloктоets evaluaties vorige periode blijkt dat de volgende onderwerpen specifiek extra uitleg/oefening behoeven. 1. 2. 3.	Dit ga ik op de volgende wijze aanpakken. 1. 2. 3.	
Doelen methode	Wijze van beoordeling	Evaluatie doelen Wat neem je mee naar volgende lessenserie
	- Bloктоetsen methode. Resultaten leerstofmap tab 16. - Cito toets. Analyse leerstofmap tab 11 en 12	
Leraaractiviteit tijdens de les	Leerlingactiviteit in 4 niveaus tijdens de les	Evaluatie werkvormen en klassenmanagement
- Weektaken op het bord zetten - Materialen klaarleggen voor instructies. - Groepsinstructie opdag endag (evt. met behulp van het leerlingenboek). - Na instructie gaat de groep individueel aan het werk. - Leerkracht maakt controle ronde door de klas om te kijken of iedereen aan het werk kan. - Aan de D/E kinderen en leerlingen met een groeidocument wordt individueel of als subgroep instructie gegeven. Zij gaan vervolgens zelfstandig aan hun werk. - Leerkracht maakt hulpronde door de klas, geeft individuele hulp waar nodig. - Werk nakijken en van feedback voorzien	In de werkplaats werken we op 4 niveaus volgens normering CITO toets: A groep Als er nieuwe lesstof wordt aangeboden volgen deze leerlingen de groepsinstructie. Deze l.l werken op eigen tempo aan de weektaak. Na het afronden van de weektaak maken zij hun extra werk (plustaak). B/C groep Doen mee met groepsinstructie nieuwe lesstof en krijgen bij ronde individuele instructie waar nodig. D /E groep (aangeven welke lln. RT krijgen) Doen mee aan groepsinstructie, krijgen vervolgens subgroepsinstructie. Leerlingen met een groeidocument of HP (naam lln. en wijze van instructie)	
Persoonlijke leerdoel	Evaluatie persoonlijk leerdoel	

Bijlage 2 Logboek vaklessenserie

Week nummer	Lesstof per week	Evaluatie blokperiode nav bloktoets	Evaluatie RT en LWP leerlingen	Bijstellen lesontwerp, voortgang/ bijstelling persoonlijk leerdoel.
Week				
Week				
Week				
Week				
Week				

Bijlage 3 Leergebieden

Naam kind, Klas:

Naam leerkracht:

	O	M	V	RV	G	Opmerkingen
Taal						
Lezen	☐	☐	☐	☐	☐	
Spellen	☐	☐	☐	☐	☐	
Schriftgeschiedenis	☐	☐	☐	☐	☐	
Rekenen						
Automatiseren	☐	☐	☐	☐	☐	
Rekenen <1000	☐	☐	☐	☐	☐	
Tafels 1 t/m 10	☐	☐	☐	☐	☐	
Leefomgeving						
Boerderij/ molens	☐	☐	☐	☐	☐	
Huizenbouw	☐	☐	☐	☐	☐	
Ambachten	☐	☐	☐	☐	☐	
Kunst						
Schilderen	☐	☐	☐	☐	☐	
Tekenen	☐	☐	☐	☐	☐	
Vormtekenen	☐	☐	☐	☐	☐	
Muziek	☐	☐	☐	☐	☐	
Beweging						
Euritmie	☐	☐	☐	☐	☐	
Toneel	☐	☐	☐	☐	☐	
Handvaardigheid						
Handwerken	☐	☐	☐	☐	☐	
Handschriftontwikkeling	☐	☐	☐	☐	☐	
Vreemde talen						
Engels	☐	☐	☐	☐	☐	

O is onvoldoende Ingevuld door
M is matig
V is voldoende Naam
RV is ruim voldoende
G is goed Plaats, datum

30



Bijlage 5 Portfolio schilderen klas 3, 4 en 5

NAAM:

DATUM:

	Ja	soms	nee
1. Ik ben de baas als ik schilder	0	0	0
2. Mijn schilderijen zijn sterk van kleur	0	0	0
3. Mijn schilderijen zijn zwak van kleur	0	0	0
4. Ik ga goed met al het schildermateriaal om	0	0	0
5. Ik kan zelfstandig de oefening uitvoeren	0	0	0
6. Ik vraag vaak aan meester/juf hoe ik verder moet	0	0	0
7. Ik schilder nog regelmatig te nat	0	0	0
8. Ik schilder vrij droog	0	0	0
9. Ik schilder graag	0	0	0
10. De schilderopdrachten vind ik best wel lastig	0	0	0
11. Ik ben tevreden over mijn schilderwerk	0	0	0
12. Ik voel me thuis in de wereld van de kleuren	0	0	0
13. Ik teken liever vormen (vormtekenen)	0	0	0

Mijn top is voor het schilderen (dit gaat heel goed):

Bijlage 6

Schilderportfolio uit de 6^e klas

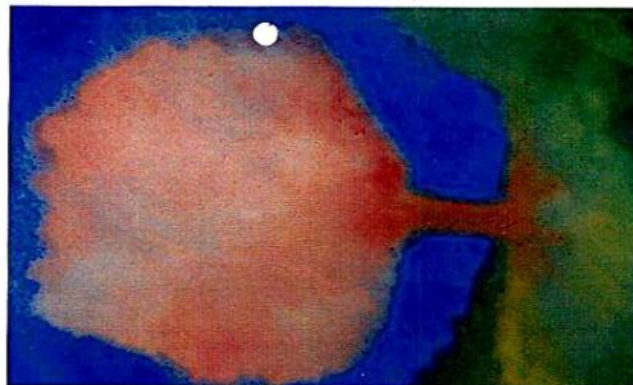
Het Schilderen

Van een verjaardagskalender

- * Je werk goed verklaaren
- * kleur gebruik
- * Vormen van de bomen
- * is de opdracht duidelijk te zien
- * Levendigheid van de bomen

- * Compositie
- * Originaliteit
- * Schildertechniek
- * eigen stijl

- ① Kleur gebruik
- ② Compositie
- ③ Levendigheid
- ④ Originaliteit
- ⑤ Je eigen stijl



① Mijn kleurgebruik

De kleurgebruik van mijn schilderijen, het zijn heel veel kleuren bij de meeste kun je wel zeggen maar eigenlijk vindt ik dat wel mooi.

Mijn zomerboom vindt ik dat ook heel mooi bij mijn winterboom ook alleen ik vindt dat bij mijn HC (het boom wat minder daar zou ik velle kleuren moeten gebruiken, net zoals bij de

② Compositie

Compositie is bij mij goed opgegaan ik heb de dingen met ergens naar geast of zomwan iets ergens vanden hant mijn bomen zitten stevig op de grond

③ Levendigheid

De levendigheid bij mijn bomen verschildt eigenlijk per schilderij de ene is wat levendiger dan de ander van winter en zomer zijn heel levendig

④ Originaliteit

Kaak vindt dat ik heel origineel heb gewerkt vooral omdat mijn schilderijen zo verschillen. Ik heb zoiets

Al mijn schilderijen hebben zo zijn eigen stijl een beetje mijn eigen stijl met alleen en schilbomen.

⑤ Eigentijds

Bijlage 7 Pedagogische (evaluatie)processen op basis van fenomenologie

De casus over Tom staat in de context van een andere vraag uit het interview namelijk die naar de praktijk van brede vorming met betrekking tot het vak taal, in dit geval mondeling taalgebruik.

A= Onderzoeker

R= Leerkracht

De naam van het kind is geanonimiseerd.

*R: Dit voorbeeld gaat over een kind met klassiek autisme, dat was al bekend in de kleuterklas. In de **eerste klas** heeft hij moeite met een hand geven en met aankijken überhaupt, maar hij voelt zich na een paar weken toch vertrouwd en hij grijpt me in het kruis. Het is ook een hele stoute jongen en ik heb gezegd: Dat wil ik nooit meer hebben. Dat is van mij, daar moet jij van afblijven. Hij antwoordt met weerstandsgeluiden.*

A: Hij praat niet tegen je?

R: Hij praatte niet tegen me, daarom TAAL, vervolgens gaat hij me een hand geven. Dat heb ik hem geleerd hoe hij dat moet doen en ik heb hem geleerd hoe je elkaar groet. Dan gaat hij op m'n schoenen staan, want hij zoekt verbinding. En hij zoekt grenzen en hij kan niet over grenzen... een tastzin gebeuren ... (als zintuig hè). "Ik wil niet dat je op m'n schoenen komt, want die poets ik altijd zo goed en die wil ik zo netjes houden. Doe je het nog een keer, moet je m'n schoenen poetsen." Dat heb ik hem ook laten doen. Ik heb voor de spullen gezorgd en ik wilde dat ze mooi glimmen. "Dat is van mij. Daar mag je niet aankomen." Dat is zo de eerste klas doorgegaan. Dit verhaaltje komt voor in allerlei verschijningsvormen.

***Tweede klas**, ze hadden een spreuk gekregen...*

A: Hij is in de eerste klas niet gaan praten?

R: Hij is niet of nauwelijks gaan praten, ook niet met anderen gaan spelen.

A: En als hij sprak op wat voor soort moment was dat dan?

R: Deed hij niet, nee.

A: Tweede klas?

R: Ze kregen een spreuk en moesten voor de klas hun spreuk opzeggen en hij komt er ook bij (stoot geluiden uit, weerstand). Dat was het. Ja, nu ga ik heel 'lelijke' verhalen vertellen van de komende jaren. Ik wilde dat hij de spreuk zei, zo simpel is het. We gingen naar een parkje, we gingen naar het bos en op zeker moment zeg ik: "Tom, kom eens bij me zitten (weerstandsgeluiden, onrust in bewegen). Ik wil je spreuk graag horen (weerstandsgeluiden). We nemen er de tijd voor, want we blijven nog twee uur in het bos, dat is best lang en jij mag spelen als je me de spreuk zegt en eerder kun je niet van de bank. En ik ga intussen een boek lezen en ik hoor het wel." Dat was op het scherp van de snede. Hij zat al een tijdje in de tweede en hij kwam niet met de spreuk. Dat is toen uiteindelijk gebeurd en heeft hij de spreuk opgezegd helemaal vlekkeloos. "Fantastisch. Ik weet nu dat je hem kent. De volgende stap is dat je hem morgen voor de klas zegt (weerstandsgeluiden, tranen in de ogen als klassiek autist)." De volgende dag heb ik verteld: "Tom gaat nu de spreuk zeggen, want hij kent hem heel goed, heeft hij me gisteren laten horen." Daar staat hij weer geblokkeerd. Zeg ik: "Ik help je. De eerste zin spreken we samen"... en hij is over het drempeltje heen en hij spreekt de spreuk fantastisch. Echt mooi, rustig, duidelijk.

We zijn weken later en ik heb ze het verhaal van Offerus verteld en ik vertel ze ook: we gaan een toneelstuk doen. Wie zou nou heel graag Offerus willen spelen? En tot mijn verbijstering steekt hij zijn vinger op, hij meldt zich aan vrijwillig om die rol te spelen. Ik weet niet wat ik zie. Ik ben daar meteen op ingesprongen: "Fantastisch jongen, dat ga je doen!" Want een geheugen had hij wel en de intelligentie ook. Hij heeft die rol gespeeld van Offerus, Christophorus, zijn vader en moeder hebben in de zaal gezeten, z'n opa en oma, en die hebben in tranen gezeten, die wisten niet wat ze zagen. Toen is hij in de spraak gekomen.

Derde klas:

R: Dan moeten ze de tafels kennen (stap ik even uit de taal). Kende hij niet. Hij weigerde. Intussen kwam z'n vader – die heeft een bouwbedrijf, die kwam met ons hier metselen – en Tom wil precies wat z'n vader doet, een bouwbedrijf, dat wil hij nog steeds (hij is nu veertien). Zeg ik: "Volgende week komt papa weer hè, gaan we weer metselen." Hij: "Ja, ja...!" R: "Leuk is dat hè, en dan wil je natuurlijk ook flink mee metselen hè." "Ja!" "Moet je voor die tijd je tafels kennen." Tranen sprongen hem in de ogen, echt. Ik zeg: "Dinsdag heb je je laatste kans, meld je maar want jij moet de tafels opzeggen, allemaal, het wordt hoog tijd halverwege de derde." En op dinsdag zei hij z'n tafels op, hij kende ze allemaal.

A: Hij kende ze wel, maar wilde ze niet uitspreken.

R: Ja precies. Toen waren we richting **vierde klas**, dat was wel heel leuk...

A: Sprak hij in die tijd wel met de kinderen, was er interactie op het plein, in de klas?

R: Weinig, nee die omslag komt nog. Hij maakte geluiden en omtrekkende bewegingen om de kinderen heen.

A: Een beetje op afstand?

R: Van een afstand ja.

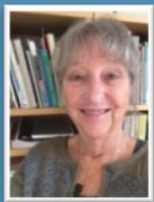
Vierde klas:

R: Voor de uitstapjes kan de actieradius wel wat groter, we gaan met de fiets. Hij kon niet fietsen. Hij woont hier in een dorp dichtbij en had eindeloos geoefend met z'n ouders. Hij kon niet fietsen. Dus wat gingen z'n ouders doen. Die gingen van alles uit de kast halen dat hij meekon, zoals een auto regelen. Ze hebben een tandem gekocht. Moeder ging samen met hem met de tandem en op zeker moment heb ik tegen hem gezegd: "Okay, dat was even om te behelpen, maar in het voorjaar dan gaan we weer elke week op de fiets bijna, dan gaan we leuke uitstapjes doen en 15, 20, 30 km fietsen. Maar het eerste uitstapje is naar de brandweer." Daar had hij echt belangstelling voor, voor praktische dingen. Een uitstapje bij de brandweer, leuk hè? Ja, dat is leuk! En daar gaan we samen naar toe, maar niet meer met de auto en niet meer met de tandem, met de fiets, zelf fietsen (weerstandgeluiden). Dat betekent dat je alleen mee kunt naar de brandweer als je kunt fietsen en kun je het niet? Niks aan te doen. Dan blijf je op school werken in de andere klas. Nou, dat wrong bij hem. Op zeker moment heb ik hem bij me groepen en zeg: En, ben je al aan het oefenen? (geluid). Ja, weet je, we gaan het anders doen. Jij gaat vanaf vandaag oefenen op de fiets. Ik weet waar je woont en ik weet dat je daar zo'n rustig pleintje hebt, maar je moet voor één ding zorgen: dat je het stiekem doet. Jouw mama mag dat niet weten. Afgesproken? Keek hij me aan. Ja, want weet je, jouw papa en mama zijn veel te bezorgd. Die denken dat je valt en allemaal die flauwe kul. Dat snap ik wel. Papa's en mama's zijn altijd

bezorgd, maar jij kúnt dat, maar niet met papa en mama erbij (...) Afgesproken? Hm-mm! Ik heb moeder 's avonds opgebeld en ik heb gezegd: Dit is de geheime afspraak die ik met je zoon heb. Ik hoop dat je hieraan meewerkt (...) In het weekend krijg ik een sms-je: we hebben een verheugende mededeling voor je: onze Tom kan fietsen. Proficiat! (...) Hij heeft dik fietsplezier gekregen, maar op dat moment gebeurde nog wat anders en dat was dat hij zo over een drempel heen gegaan was, dat hij opeens mondig werd. Dat gebeurde in de vierde/vijfde klas.

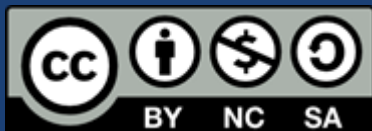
Vijfde klas:

R: Ik zat wat te vertellen en dan hoorde ik ineens gemompel, zat hij commentaar te geven. Vertelde ik een verhaal. Hij: "Denk je echt dat dit gebeurd is?" Hij zat me onderuit te halen, zat me te stangen. "Man houd je mond 's, vier jaar lang heb ik erover gedaan om je aan het praten te krijgen. Nou praat je teveel..." Zo is het gegaan t/m de zesde.



Over de auteur

Ariëlla Krijger is onderzoeker bij het lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs bij de Hogeschool Leiden.



Deze publicatie is beschikbaar onder de licentie Creative Commons Naamsvermelding-NietCommercieel-GelijkDelen 4.0. Wanneer je gebruik wilt maken van dit werk, hanteer dan de volgende methode van naamsvermelding: Ariëlla Krijger, Wat maakt een evaluatieproces kiemkrachtig?, CC-BY-NC-SA 4.0 gelicenseerd.

De volledige licentietekst is te lezen op <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> of stuur een brief naar Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

