

Vijf richtlijnen voor gepersonaliseerd leren

Verbindende schakels
naar schoolbeleid

Menno van Hasselt — November 2017



‘Met vijf richtlijnen als verbindende schakels voorkomt een school dat ze het zicht op de opbrengsten verliest, zonder afbreuk te doen aan de visie op gepersonaliseerd onderwijs. Daar profiteert elke leerling van!’

Inhoud

Inleiding

Deel 1

Vijf dimensies van gepersonaliseerd leren

- 5 Diepte van leren
- 6 Snelheid van leren
- 6 Leerstijlen
- 7 Motivatie
- 8 Zelfsturing

Deel 2

Vijf richtlijnen voor gepersonaliseerd leren

- 9 Vergelijk de leerling met zichzelf en met de ander
- 11 Analyseer de opbrengsten van school naar groep naar leerling
- 12 Kies een strategie om passend onderwijs te bieden
- 14 Stuur op wat je als team belangrijk vindt
- 14 Focus op een beperkte hoeveelheid data: less is more

Tot slot

Literatuurlijst

Over de auteur

Colofon

Inleiding

Steeds meer basisscholen zijn bezig het onderwijs te personaliseren. Hiermee willen ze recht doen aan verschillen tussen leerlingen en tegemoetkomen aan hun talenten. In hun visie spreken ze over motivatie, talentontwikkeling en zelfregie. Ze zien nieuwe mogelijkheden in technologische ontwikkelingen zoals adaptieve digitale leermiddelen om daarmee het eeuwenoude jaarklassensysteem te doorbreken. Gepersonaliseerd onderwijs wordt door hen gezien als invulling van de wettelijke eis dat elke leerling recht heeft op een ‘ononderbroken ontwikkeling’. Ook verwijzen ze naar het huidige tijdsgewricht waarin sprake is van een toenemende individualisering op allerlei maatschappelijke terreinen; het onderwijs kan daarbij niet achterblijven. Nog een argument vinden ze in de 21e-eeuwse vaardigheden en de daaruit voortvloeiende noodzaak om talenten en metacognitieve (executieve)¹ vaardigheden te ontwikkelen. Er zijn dus tal van redenen voor een basisschool om het onderwijs te willen personaliseren.

Een kenmerk van gepersonaliseerd onderwijs is de focus op het individu. Door de leerling als uitgangspunt te nemen, kan het overstijgende niveau gemakkelijk naar de achtergrond verdwijnen. Het doel van dit artikel is om vanuit dit perspectief een vijftal richtlijnen te bespreken die de lezer inzicht geven in hoe het proces en de opbrengsten van gepersonaliseerd onderwijs op schoolniveau gemonitord en bijgestuurd kunnen worden. Met vijf richtlijnen als verbindende schakels voorkomt een school dat ze het zicht op de opbrengsten verliest, zonder afbreuk te doen aan de visie op gepersonaliseerd onderwijs. Daar profiteert elke leerling van!

¹ Metacognitieve vaardigheden worden tegenwoordig vaak aangeduid als executieve functies. Alhoewel er onderzoekers zijn die hierin onderscheid maken, worden deze vaardigheden in deze publicatie onder dezelfde noemer geschaard.

Deel 1

Vijf dimensies van gepersonaliseerd leren

Wat is gepersonaliseerd leren? Basisscholen schrijven in hun visie op gepersonaliseerd onderwijs vaak dat leerlingen in eigen tempo en op eigen wijze moeten kunnen leren. Het talent van de leerling en zijn onderwijsbehoeften dienen als basis. Kernbegrippen zijn autonomie en intrinsieke motivatie.

Deze visie sluit aan op de veel voorkomende opvatting dat bij gepersonaliseerd leren didactiek, pedagogiek, curriculum en leeromgeving worden afgestemd op de leerlingen om zo tegemoet te komen aan hun verschillende leerbehoeften en ambities. (Hargreaves, 2006). Het personaliseren van leren veronderstelt een onderwijsorganisatie die zich richt op de uiteenlopende behoeften van individuen (Bates, 2014; Williams, 2013). Met als verwachting dat de betrokkenheid van de leerling wordt vergroot en de algemene vaardigheid op (meta)cognitief en sociaal gebied daardoor toeneemt.

Dimensies van gepersonaliseerd leren

Het succes van gepersonaliseerd onderwijs valt of staat met het schoolbeleid en de uitvoering hiervan door leerkrachten. Hierbij zijn vrijwel altijd vijf dimensies betrokken: de diepte van leren, de snelheid van leren, leerstijlen, motivatie en zelfsturing. Op elk van deze dimensies kan een school keuzes maken: Hoever gaan we hier in? En hoe geven we hier concreet vorm aan? Een school kan niet ongelimiteerd haar gang gaan. Zo is ze bijvoorbeeld verplicht om voor alle leerlingen te streven naar het bereiken van de kerndoelen, of specifieker: de referentieniveaus voor Nederlandse taal en rekenen. Het ontwikkelen van beleid op gepersonaliseerd onderwijs vereist dus de nodige kennis.

Dimensie I

Diepte van leren

Scholen kunnen het onderwijs personaliseren door te variëren in de moeilijkheidsgraad waarop een leerdoel wordt verwerkt. Hierdoor treden er verschillen per leerling op in de diepte van de beheersing van leerdoelen. De leerkracht speelt hierop in door aanpakken te differentiëren. Hij ondersteunt leerlingen die moeite hebben met een doel en daagt leerlingen die meer aankunnen uit door de doelen complexer te maken. Begrippen die bij de diepte van leren passen, zijn intensiveren en verrijken van het onderwijs. Van intensiveren is sprake wanneer de leerkracht extra inspanningen verricht om de opbrengst uit de inhoudsdoelen te verhogen. Bijvoorbeeld door leerlingen langer ondersteunende hulpmiddelen te laten gebruiken of door het aanleren van een enkelvoudige oplossingsstrategie. Van verrijken is sprake wanneer de leerkracht leerlingen, met gelijkblijvende

inhoudsdoelen, leerstof aanreikt die een beroep doet op hogere-orde-denkvaardigheden. Bijvoorbeeld door ingewikkelde vraagstukken te introduceren, analyse- en onderzoeksvragen te stellen of leerdoelen probleemgestuurd aan te bieden.

De diepte van leren is verbonden met de taxonomie van Bloom. Bloom onderscheidt een zestal kennisniveaus waarop een beroep wordt gedaan wanneer we leren. Deze niveaus zijn: onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren. Hij noemt onthouden, begrijpen en toepassen lagere-orde-denkvaardigheden en analyseren, evalueren en creëren hogere-orde-denkvaardigheden. Niet elke leerling is in staat om even gemakkelijk en even snel op het hogere denkniveau doelen te beheersen. Daarom differentieert de leerkracht door naast een basisaanpak ook een intensieve en een verrijkte aanpak te organiseren. Diepte van leren vindt meestal plaats binnen een convergent systeem. Bij een convergente aanpak gaan alle leerlingen in hetzelfde tempo door de leerlijn.

Dimensie II

Snelheid van leren

Een school kan het onderwijs tevens personaliseren door te variëren in het tempo waarin leerdoelen worden verwerkt. Dit kan van leerling tot leerling verschillen. Een leerlijn is een opeenvolging van subdoelen, leidend tot een einddoel. Als leerlingen zich op verschillende plekken in de leerlijn bevinden, is er sprake van divergente differentiatie. Waar een paar leerlingen de tafel van zes aan het inoefenen zijn, is een andere leerling bezig met breuken of met een les begrijpend lezen. Het divergent aanbieden van leerdoelen stelt andere eisen aan de leerkracht wat betreft de organisatie dan een systeem van convergente differentiatie waarin de hele groep vanuit één doel werkt. Hij zal moeten nadenken hoe hij de instructie gaat organiseren, op welk niveau van de leerlijn die aangeboden gaat worden en hoe hij voorkomt dat de instructie zich niet te veel richt op alleen de verwerking van de leerdoelen.

Begrippen die bij de snelheid van leren passen, zijn versnellen en vertragen. Bij versnellen gaat een leerling sneller door de leerlijn, waardoor het referentieniveau 1F/1S eerder wordt bereikt. Bij vertragen gaat een leerling in een langzamer tempo door de leerlijn. Hierdoor behaalt hij het referentieniveau 1F of 1S niet. Voor deze leerling wordt meestal een ontwikkelperspectief opgesteld. SLO biedt met de publicatie *Passende perspectieven* (www.passendeperspectieven.slo.nl) een handvat aan scholen om voor een leerling met een aangepast einddoel leerroutes met relevante doelen vast te leggen.

Dimensie III

Leerstijlen

Bij het aansluiten op de leerstijl van een leerling personaliseert de leerkracht de wijze waarop leerdoelen worden aangeboden. Grofweg geven leerstijlen het verschil aan tussen auditieve, visuele en kinesthetische (tast, beweging) ondersteuning. Het afstemmen op leerstijlen betekent dat de leerkracht op zoek gaat naar de wijze waarop een leerling het best tot leren komt. Waar de ene leerling graag eerst een probleem verkent door onderzoek te doen, werkt het voor een andere leerling beter wanneer hij al doende tot een conclusie komt. Leerstijlen staan los van de begrippen versnellen, vertragen, intensiveren of verrijken.

Het aansluiten bij de leerstijl van een leerling kent een aantal uitdagingen. Ten eerste vinden leerlingen het lastig om leersituaties goed in te schatten. Ze weten dus niet meteen wat de beste aanpak is. Vaak is het verhogen of verlagen van hun inzet de eerste tactiek die zij toepassen. Ook zetten leerlingen vaak een specifieke leerstijl in waarbij ze meer gericht zijn op de juistheid van de oplossing dan op de strategieën die gebruikt worden om het resultaat te behalen. Tot slot kost het ze moeite om zelfstandig de verbinding te leggen tussen de leerstijl en de vaardigheden die nodig zijn om een probleem op te lossen. Kortom: een leerkracht zal zijn leerlingen moeten sturen in hun leerstijl wanneer die niet werkt. De vraag is of deze sturing überhaupt wel nodig of mogelijk is. De meeste methodes of handelingsmodellen houden al rekening met het aanbieden van doelen op auditieve, visuele of kinesthetische wijze. Daarnaast is een groeiende groep wetenschappers van mening dat leerstijlen als het ware neurobiologisch zijn voorgeprogrammeerd en dat de invloed van een leerkracht op de leerstijl beperkt is.²

Dimensie IV

Motivatie

Door het onderwijs te personaliseren verwacht een school een hogere motivatie van zijn leerlingen. Motivatie gaat over dat wat een leerling drijft om te willen leren. Hierbij spelen zowel aangeboren als aangeleerde eigenschappen een rol. Leerlingen gaan leren omdat ze de leerstof interessant vinden, omdat ze merken dat ze ergens beter in zijn dan een ander, omdat ze het belang ervan inzien of omdat het moet van de leerkracht. Een leerkracht motiveert zijn leerlingen door tal van pedagogische en didactische maatregelen te nemen zoals een goede sfeer creëren, interesse tonen, verantwoordelijkheid geven, hoge doelen stellen of positieve feedback geven. Er zijn twee dominante theorieën over het bereiken van voldoende betrokkenheid: de Achievement Goal Theory (AGT) en de Self-Determination Theory (SDT). Bij de Achievement Goal Theory staat de leerprestatie van een groep of van een individu centraal. Volgens deze theorie raakt een leerling gemotiveerd wanneer hij weet aan welk doel hij moet werken. Bij de Self-Determination Theory staat de autonomie centraal. Volgens deze theorie raakt een leerling gemotiveerd wanneer hij verantwoordelijkheid draagt voor zijn eigen ontwikkeling.

Leerlingen leren beter wanneer hun nieuwsgierigheid wordt gewekt (Peeters, 2015). Wanneer een leerling het idee heeft dat de kloof tussen wat hij weet en zou willen weten niet overbrugbaar is of juist te klein is, zal hij de neiging hebben af te haken. De leerling ervaart te veel leerpijn doordat het leerdoel te ver van de zone van de naaste ontwikkeling afstaat. Of de leerling ervaart te veel leergemak doordat het leerdoel in de zone van de voorbije ontwikkeling staat. Het vinden van een juiste balans tussen leerpijn en leergemak vraagt van de leerkracht zicht op de ondersteuning of uitdaging die een leerling nodig heeft.³

² <https://www.theguardian.com/education/2017/mar/12/no-evidence-to-back-idea-of-learning-styles> en <http://www.jellejolles.nl/help-neuromythen-het-onderwijs-uit/>.

³ Leestip: Wijnand Gijzen beschrijft in de publicatie Vier indicatoren voor passend onderwijs in elke klas. Voldoende is goed genoeg! (2017) een werkwijze om het werken met de balans tussen leerpijn en leergemak én leerplezier praktisch toepasbaar te maken. Dit artikel is gratis te downloaden via <http://www.masterclassopo.nl/publicaties/>

Dimensie V

Zelfsturing

Het stimuleren van autonomie of zelfsturing is voor veel scholen misschien wel de belangrijkste dimensie van gepersonaliseerd onderwijs. Zelfsturing wil zeggen dat de leerling invloed uitoefent op zijn leerproces. Hij mag bijvoorbeeld kiezen wanneer hij instructie krijgt, of hij liever samenwerkt of alleen aan de slag gaat, met welke doelen hij gaat starten en hoelang hij aan een bepaald doel werkt. Hierbij is er zelden sprake van volledig eigenaarschap. Leerkrachten zoeken meestal naar een vorm waarbij de regie deels in de handen ligt van de leerkracht en deels bij de leerling. Soms worden ook ouders betrokken. Zelfsturing vraagt van leerlingen voldoende ontwikkelde zelfregulerende vaardigheden. Het gaat hier over de mate waarin een leerling op metacognitief, motivationeel en gedragsniveau proactief deelnemer is aan zijn eigen leerprocessen (Zimmerman, 1989, 2000). Concreet betreft het vaardigheden zoals het tonen van een actieve leerhouding, doorzetten bij tegenslag, plannen van je werk, reflecteren op het leerproces en het resultaat, vasthouden van de aandacht of samen kunnen werken.

Het aanleren van zelfsturing vraagt om een doordachte aanpak. Enerzijds heeft een leerkracht te maken met een uitgebreide set aan (meta)cognitieve en sociale vaardigheden die aangeleerd moeten worden en anderzijds met het feit dat niet elke leerling over de capaciteit beschikt deze vaardigheden op hetzelfde niveau aan te leren. De ene leerling gebruikt verkeerde oplossingsstrategieën en weet dit niet te corrigeren, terwijl een groepsgenoot dit moeiteloos doet. Daarnaast hebben leerlingen de neiging te kiezen wat ze het prettigst vinden. Dit betekent dat zij door de leerkracht begeleid moeten worden bij het kiezen van die activiteiten waarin ze minder geïnteresseerd zijn. Een laatste uitdaging betreft keuzestress die leerlingen kunnen ervaren wanneer er (te) veel te kiezen valt. Leren gaat bij veel leerlingen beter wanneer een leerkracht deze keuzes voorstructureert.

Van theorie naar praktijk

Welke keuzes teamleden ook maken ten aanzien van de dimensies, het is aan hen om de uitwerking handen en voeten te geven. Dit betekent onderzoeken en bespreken wat elk van de vijf dimensies betekent voor hun handelen. Een school vertaalt deze verkenning in maatregelen, afspraken of instrumenten die nodig zijn om het team (en de leerlingen) op de juiste koers te houden. Er zijn vijf richtlijnen die scholen hierbij kunnen ondersteunen. Je kunt ze zien als handvatten om tot een doordacht schoolbeleid te komen. Het wil niet zeggen dat zonder deze richtlijnen geen goed onderwijs kan worden gegeven. Ze zijn niet voorwaardelijk. Maar wanneer een school ze - vooral in samenhang met elkaar - toepast, is ze beter in staat het gesprek aan te gaan over de gekozen koers. Niet zelden leveren dit nieuwe inzichten en nieuwe perspectieven op, zonder de onderwijsvisie ter discussie te hoeven stellen.

Deel 2

Vijf richtlijnen voor gepersonaliseerd leren

Leerkrachten hebben weinig aan een visie zoals: ‘Wij maken voor ieder kind een lesprogramma op maat. Een programma waarin we goed kijken naar talenten en ontwikkelpunten, maar ook naar leerstijl en leertempo.’ Hoe zien zij of het programma op maat was? Hoe weten zij welke didactische of pedagogische strategieën wel of niet hebben gewerkt? En hoe weten zij of de gepersonaliseerde aanpak zijn doel heeft bereikt?

Scholen hebben indicatoren nodig om het effect van gepersonaliseerd onderwijs waar te kunnen nemen. Tevens moeten ze afspreken wanneer er sprake is van ‘voldoende’ gepersonaliseerd onderwijs. En dat op een wijze die verzamelde gegevens rond deze indicatoren betekenis geeft voor leerkrachten. Er zijn vijf richtlijnen die scholen helpen zo’n systeem in te richten:

1. Vergelijk de leerling met zichzelf en met de ander
2. Analyseer de opbrengsten van school naar groep naar leerling
3. Kies een strategie om passend onderwijs te bieden
4. Stuur op wat je als team belangrijk vindt
5. Focus op een beperkte hoeveelheid data: less is more

De vijf richtlijnen zijn niet uitputtend. Er zijn er nog meer factoren te benoemen die een rol spelen bij gepersonaliseerd onderwijs. De selectie komt voort uit praktijkervaringen met scholen die gepersonaliseerd leren mogelijk hebben gemaakt, maar waarbij de opbrengsten onder druk zijn komen te staan. Ze gaan over de inhoud op basis waarvan een school haar visie rond gepersonaliseerd onderwijs aan de omgeving uit kan leggen. Hiermee ondersteunen ze het schoolbeleid.

Richtlijn I

Vergelijk de leerling met zichzelf en met de ander

Bij gepersonaliseerd onderwijs krijgen andere vaardigheden vaak evenveel aandacht als de cognitieve vaardigheden. Meestal gaat dit samen met het verminderen van vergelijkingen met landelijke normen. Scholen vergelijken de leerling liever met zichzelf (ipsatieve vergelijking). Dit vergroot de kans dat het zicht op de opbrengsten op schoolniveau afneemt. Een gesloten systeem van datafeedback helpt een school om de grip op de leerresultaten te behouden.

We spreken van een gesloten systeem wanneer school- en groepsopbrengsten periodiek worden vergeleken met een schoolambitie. Wordt deze ambitie niet behaald, dan is dit een signaal dat de

aanpak onvoldoende heeft gewerkt. Een aanpassing ligt dan voor de hand. Is het doel wel behaald, dan is de aanpak effectief geweest. De school gaat door met wat zij deed. De ambitie die een school zichzelf stelt kan het behalen van een landelijke normen zijn, maar kan ook hoger liggen wanneer het team hiervoor kiest. Door het stellen van een norm houden leerkrachten zicht op wat 'normaal' is. Hoe groter de normgroep, des te meer betekenis de vergelijking heeft voor het handelen van de leerling of leerkracht.

Om een gesloten systeem van datafeedback te laten werken, zijn een aantal afspraken nodig. Ten eerste moeten leerkrachten ervoor zorgen dat de waarneming de werkelijke vaardigheid van een leerling aangeeft. Dit is niet altijd het geval. Omdat bij gepersonaliseerd onderwijs de instructie vaak wordt georganiseerd in niveaugroepen, komt het regelmatig voor dat leerlingen adaptief worden getoetst. Bij adaptief toetsen krijgt de leerling de toets die past bij het niveau waarop de doelen zijn aangeboden. Een leerling die in groep 5 behoort te zitten, maar heeft geoefend op het niveau van groep 4, wordt ook getoetst op dit niveau. Wanneer de score van de leerling volgens de landelijke normen van groep 4 in het Cito-niveau II valt, weet de leerkracht dat zijn aanpak effectief is geweest. Het gaat goed met de leerling. Maar eigenlijk had de leerling niet vergeleken moeten worden met het niveau waarop hij heeft gewerkt.

Om een goede inschatting te kunnen maken van zijn werkelijke vaardigheid, had de norm van groep 5 gebruikt moeten worden. De leerling valt dan in een lager Cito-niveau, wat een signaal is dat hij nog steeds een intensieve aanpak nodig heeft. Daarom is de regel: toetsen bij de doelen die leerlingen krijgen aangeboden, altijd vergelijken met de leeftijd. Een tweede afspraak is dat leerkrachten toetsen gestandaardiseerd (conform de handleiding) afnemen. Doen ze dit niet, dan beïnvloeden ze hiermee de positie van de leerling op de leerlijn. Het zicht op de werkelijke vaardigheid verdwijnt hierdoor naar de achtergrond. Met als gevolg dat de aanpak die de leerling krijgt niet meer past bij zijn vaardigheid. Dit kan weer aanleiding vormen voor het ervaren van frustratie of het ontwikkelen van faalangst.

Voldoende begrip van de functie van een vaardigheidstoets helpt een team om hierover heldere afspraken te maken

Reflectie

Leerkrachten zijn soms fel gekant tegen het vergelijken van kinderen met een norm. Dit heeft te maken met de emotionele lading die aan de woorden norm en normaal wordt gehangen. Een leerkracht die moeite heeft met normatieve vergelijkingen, heeft dit echter meestal op andere gebieden niet. Hij vindt het maar wat plezierig wanneer een dokter zijn bloeddruk meet en zegt dat die normaal is. Of dat de weegschaal aangeeft dat het streefgewicht is behaald na een periode van intensief sporten. Een (ambitie)norm geeft een score betekenis. Het bezwaar richt zich dan ook niet tegen de norm zelf, maar tegen het effect dat de norm heeft op het welbevinden van de leerling. Ergens in de ontwikkeling van opbrengstgericht werken zijn we termen als 'voldoende' en beneden de norm gaan gebruiken. Hierdoor is het gevoel gewekt dat we leerlingen die niet mee kunnen komen, afschrijven. Ook horen we dat het woord normaal wordt vertaald als gemiddeld. 'Je moet in ons land gemiddeld zijn', hoor je leerkrachten mopperen. Kortom: er is nogal wat emotionele ruis rondom de begrippen normaal en norm.

Om tegemoet te komen aan de bezwaren, zoeken scholen manieren van beoordelen waarbij de leerling wordt vergeleken met zichzelf (ipsatieve vergelijkingen). Hiermee willen ze voorkomen dat negatieve feedback de motivatie vermindert. Ipsatieve vergelijkingen kennen twee uitdagingen. Ten eerste is een leerkracht minder geneigd om de invloed van zijn eigen handelen (instructie, feedback) te onderzoeken en ten tweede ontbreekt de drijfveer om het verband tussen de behaalde opbrengst en de leerpotentie van de leerling te verkennen. Je zou kunnen concluderen dat bij het wegvallen van een norm leerkrachten sneller tevreden lijken te zijn over de prestatie van de leerling en de eigen invloed op deze prestatie. Wanneer je als leerkracht het vergelijken van leerlingen met een norm afwijst, stel jezelf dan de vraag hoe je wilt voorkomen dat leerlingen niet onderpresteren of hoe je weet of je de juiste aanpak hebt gekozen. Of hoe weet je of de algemene vaardigheid van een leerling voldoende is gegroeid? Om deze vragen te beantwoorden zul je de prestatie van de leerling toch ergens mee moeten kunnen vergelijken.

Richtlijn II

Analyseer de opbrengsten van school naar groep naar leerling

Bij gepersonaliseerd onderwijs gebruiken scholen vaak woorden zoals individu en verschillen. Ze benadrukken hiermee de uniciteit van elke leerling. Dat de leerling centraal staat, wil echter niet zeggen dat de opbrengsten ook op het niveau van de leerling moeten worden geanalyseerd. Een school kan een systeem inrichten waarbij wordt gestart met een analyse op schoolniveau en dit combineren met andere waarnemingen zoals informatie uit bijvoorbeeld kindportfolio's of leerlingdossiers. Door eerst uit te zoomen naar schoolniveau blijven leerkrachten met elkaar in contact over de schoolvisie. Ze houden zicht op het effect van gepersonaliseerd onderwijs op de gehele populatie en niet alleen de leerlingen uit de eigen groep. Bij een focus op de individuele leerling verdwijnt het handelen van de hele school, de kritische reflectie op de invulling van de vijf dimensies zoals vastgelegd in schoolbeleid, naar de achtergrond. Op schoolniveau gegevens analyseren heeft echter alleen zin wanneer de gegevens ook op schoolniveau betekenisvol zijn. Dit betekent dat scholen afspraken moeten maken over de maat die ze willen gebruiken om de opbrengsten in uit te drukken en de weergave van deze maat.

Met behulp van vaardigheidsscores wordt analyseren op schoolniveau bijzonder lastig. Vaardigheidsscores zijn namelijk niet gestandaardiseerd. Het grote voordeel van een gestandaardiseerde maat is dat een school alle leerlingen met elkaar kan vergelijken, ongeacht het meetmoment, de leeftijd of het vakgebied. Een gesprek over opbrengsten levert dan aanzienlijk meer op dan met een onbeduidende maat. Een voorbeeld van een gestandaardiseerde maat is een IQ. Bij een IQ ligt de norm al in het getal besloten, namelijk 100 als gemiddelde. De score krijgt nog meer betekenis doordat we weten welk uitstroomniveau er bij een IQ van 100 hoort. Voorbeelden van gestandaardiseerde maten zijn de niveauwaarde (alleen beschikbaar via ParnasSys), het leerrendementquotieënt of de vix (alleen beschikbaar via Focus PO).

Naast een gestandaardiseerde maat draagt ook de weergave bij aan het vergroten van de betekenis voor de leerkracht. Een veelvoorkomende weergave zijn gemiddelde scores. Deze scores zijn echter minder betekenisvol, omdat ze geen informatie geven voor welke leerlingen het aanbod moet worden aangepast. De aandacht gaat al snel uit naar de leerlingen aan de onderkant, terwijl dit niet altijd wenselijk is. Ook de weergave in de Cito-niveauverdeling is minder geschikt. Deze weergave biedt

weinig nuance, waardoor de individuele leerling niet meer te herkennen is. Een alternatieve weergave bieden de programma's Leerunie en Focus PO. Deze tools presenteren de opbrengsten door middel van de middenmoot van een schoolpopulatie of groep. Deze weergave biedt een school meer informatie over de spreiding van vaardigheden en welke subgroep leerlingen, bijvoorbeeld in de basis of aan de top, het meest heeft geprofiteerd van gepersonaliseerd onderwijs.

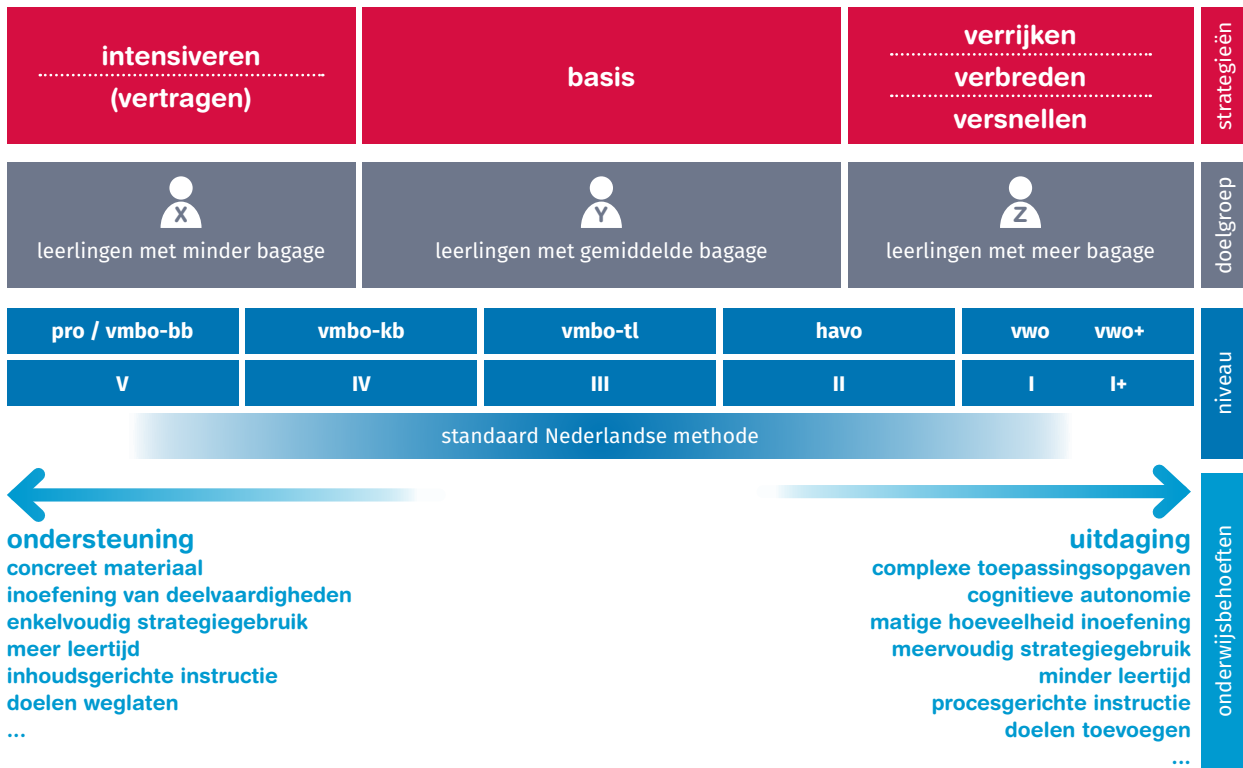
Richtlijn III

Kies een strategie om passend onderwijs te bieden

Gepersonaliseerd onderwijs behoort goed aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Hiervoor heeft een school vijf onderwijsstrategieën tot haar beschikking. Een onderwijsstrategie is een manier om het onderwijs passend te maken. De vijf verschillende strategieën om dit te realiseren zijn: intensiveren, vertragen, versnellen, verrijken en verbreden. De keuze van de strategieën wordt deels ingegeven door de lesmethode. Intensiveren en verrijken zitten hierin bij een convergente aanpak veelal al verankerd. Versnellen, vertragen of verbreden worden niet bepaald door de methode. Tenzij er met adaptieve digitale leermiddelen wordt gewerkt waarin het ELO-systeem zit verwerkt (Snappet, Gynzy iPad, Rekentuin, Taalzee). Binnen deze programma's wordt versnellen of vertragen door de software geregeld. Dit kan een leerkracht op zijn beurt weer beïnvloeden door het instellen van een grens. Hij beperkt dan wel de toegevoegde waarde.

Het maakt nogal wat uit voor welke onderwijsstrategieën een school kiest. Bij versnellen of vertragen gaan leerlingen sneller of minder snel door de leerlijn. Bij verbreden worden er doelen toegevoegd uit andere leerlijnen, bijvoorbeeld filosoferen of een vreemde taal. En bij verrijken of intensiveren worden doelen op een hoger werk- en denkniveau aangeboden of wordt het aanbod ondersteund met extra hulpmiddelen zoals concreet materiaal of enkelvoudig strategiegebruik. Scholen die het onderwijs personaliseren, passen vaak alle vijf de strategieën toe. Leerlingen kunnen meestal divergent door de leerlijn, dus wordt er versneld en vertraagd. Er is aandacht voor verrijken van de leerstof, bijvoorbeeld door het stimuleren van een onderzoekende houding. Er wordt remediëring geboden, waardoor er wordt geïntensiveerd. En vaak wordt het aanbod verbreed door het organiseren van bijvoorbeeld workshops of ateliers. De vraag is: wie houdt de regie op deze keuzes en hoe bewust worden keuzes gemaakt? Het kan niet zo zijn dat leerkracht A versnelt, leerkracht B verbreedt en leerkracht C verrijkt. De school zal hierop beleid moeten formuleren. Zo niet, raakt het overzicht op de aanpakken en de opbrengsten zoek. En ook hierbij geldt: er valt wat te kiezen.

Bij gepersonaliseerd onderwijs is de wens om los te komen van de methode vaak groot. In dat geval is de leerlijn het vertrekpunt in plaats van de methode. Hoe losser de school komt te staan van een vaste structuur, des te belangrijker wordt de visie op de onderwijsstrategieën. Dit biedt een kans, omdat de leerkracht de vrijheid heeft om eigen keuzes te maken. Maar het kan ook een bedreiging zijn wanneer de leerkracht over te weinig kennis beschikt om zonder houvast les te kunnen geven. Het vraagt van een leerkracht de durf om de methode los te laten en het inschattingsvermogen om te bepalen welke aanpakken werken, welke niet en wat hiervan de oorzaak is. Door op schoolniveau beleid te ontwikkelen rond de keuze van onderwijsstrategieën wordt de vaardigheidsontwikkeling van de leerkracht meer gestuurd. Kiest de school voor versnellen, dan worden er andere vaardigheden gevraagd dan bij verrijken of verbreden. Het is natuurlijk mogelijk om de onderwijsstrategieën ook naast elkaar te gebruiken. In dat geval kiest een school er bijvoorbeeld voor om op de cognitieve gebieden te intensiveren en te verrijken, terwijl op andere domeinen het aanbod wordt verbreed. In dit geval komt de focus bij de nascholing op meerdere strategieën te liggen.



Figuur 1: Onderwijsstrategieën gaan over het beleid van een school om het onderwijs passend te maken op alle leerlingen en de wijze waarop de school de ambitie-opbrengsten wil gaan realiseren. De keuze van de strategie hangt nauw samen met de kenmerken van de populatie. Deze kenmerken staat weer in directe relatie met de onderwijsbehoeften. Onderwijsstrategieën leerling (zoals weergegeven in het model) kun je bekijken vanuit een school, een groep of een individuele leerling.

Achtergrond

Onderwijsstrategieën zijn van een andere grootte dan didactische of oplossingsstrategieën. Hoe deze strategieën samenhangen toont dit voorbeeld: Basisschool De Belhamels wordt bezocht door leerlingen met een zeer sterke uitstroom. Zo'n driekwart van de leerlingen krijgt een advies voor vwo/vwo+. De school hanteert daarom een hogere schoolambitie. Hierdoor ontstaan er andere onderwijsbehoeften dan op de gemiddelde basisschool.

Als beleid om het onderwijs passend te maken, kiest het team voor de onderwijsstrategie (1) versnellen. Dit houdt in dat driekwart van de leerlingen aan het eind van groep 7 het curriculum van groep 8 heeft doorlopen. Het schoolbeleid gaat onder andere over de doelen die worden aangeboden nadat het referentieniveau 1S door de meeste leerlingen is bereikt.

Als manier om leerlingen oplossingsstrategieën aan te leren, kiest het team voor de didactische strategie (2) van het GIPS-model en voert het een nieuwe manier van instructie in door via het IGD-model les te gaan geven. Deze aanpak draagt onder andere bij aan een grotere verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leerproces en versterkt hun betrokkenheid bij de instructie.

Als oplossingsstrategie (3) om vraagstukken en problemen te lijf te kunnen gaan, worden leerlingen uitgedaagd uit om met meerdere oplossingen te komen en deelstappen over te slaan. Het kunnen verwoorden van het proces om te komen tot een oplossing is belangrijker dan het geven van het juiste antwoord.

Een onderwijsstrategie zegt iets over het schoolbeleid, een didactische strategie zegt iets over de uitwerking van het schoolbeleid in concreet waarneembaar gedrag van een leerkracht en een oplossingsstrategie zegt iets over de manier waarop leerlingen vraagstukken oplossen.

Richtlijn IV

Stuur op wat je als team belangrijk vindt

Bij gepersonaliseerd onderwijs staan vaardigheden zoals zelfsturend vermogen, planvaardigheden en reflectievermogen meer op de voorgrond dan in regulier onderwijs. Sturen op deze vaardigheden gebeurt echter niet vaak. Dit komt omdat scholen een opbrengstverplichting hebben op de vakgebieden Nederlandse taal en rekenen. Daar is een uitgebreid toetsinstrumentarium voorhanden. Analyses concentreren zich altijd op deze vakken. Op de andere vakgebieden hebben scholen een inspanningsverplichting. Zelden worden de opbrengsten op deze vakgebieden systematisch geëvalueerd. Niets staat een school echter in de weg om ook op deze vakgebieden opbrengsten te benoemen en die op te nemen in de schoolanalyse. Zolang het team de vaardigheid vanuit zijn visie op gepersonaliseerd onderwijs maar voldoende belangrijk vindt en de werkdruk het toelaat. Dit kan belangrijk zijn wanneer een school invloed wil uitoefenen op de vaardigheden op deze gebieden.

De ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden loopt synchroon met de ontwikkeling van het brein. Deels worden deze vaardigheden beïnvloed door de intelligentie, deels zijn ze aan te leren. Wanneer een school verwacht dat leerlingen bepaald gedrag laten zien, dan mag verwacht worden dat leerkrachten ook een idee hebben hoe ze dit gedrag aan willen leren. Maar hoe weten zij of deze aanpak werkt? Ook hiervoor zijn normen nodig. Met de huidige manier van observeren op sociale en metacognitieve vakgebieden is vaardigheidsgroei lastig waar te nemen. Dit komt omdat de meeste observatie-instrumenten gericht zijn op het waarnemen van uitval. Met behulp van leerlijnen (zie www.leerlijnen.cedgroep.nl) is het mogelijk om betekenisvolle dataoverzichten te maken op vakgebieden zoals sociaal gedrag of metacognitie. Deze manier van het maken van een dataoverzicht is beschreven in de publicatie *Opbrengstgericht werken aan gedrag* (Gijzen, 2017)⁴. Voor leerkrachten is het maken van dit soort overzichten schooloverzichten zeer inzichtgevend. Ze leren dat ook metacognitieve functies of sociaal gedrag aangeleerd kunnen worden en dat je dit het best op schoolniveau kunt aanpakken. Daarnaast biedt het nuttige informatie om de toegevoegde waarde van gepersonaliseerd onderwijs uit te leggen aan de ouders/verzorgers en overige betrokkenen.

4 Leestip: *Opbrengstgericht werken aan gedrag* (Gijzen, 2017). Vanaf december 2017 te downloaden via www.masterclassopo.nl/publicaties/

Richtlijn V

Focus op een beperkte hoeveelheid data: less is more

Het toevoegen van vakgebieden waarop een school opbrengstgericht wil gaan werken biedt kansen om te sturen op wat een team écht belangrijk vindt. Het gevaar is echter dat er een getallenbrij ontstaat waaruit niemand meer zinvolle informatie weet te halen. Dit kan ontstaan doordat van elke leerling verschillende gegevens worden verzameld op microniveau (niveau van de lesdoelen of van dag tot dag). Deels kan dit worden vermeden door (school)overzichten op een betekenisvolle manier te presenteren. Een andere manier is door selectief te zijn in de frequentie waarmee gegevens worden verzameld. Een school stelt zichzelf dus telkens de vraag: hoe kan ik met een minimum aan data toch 'meten' of er in voldoende mate sprake is van gepersonaliseerd onderwijs?

Door meer gegevens te verzamelen gaan leerkrachten niet per definitie meer begrijpen. Het helpt om een doelgerichte selectie te maken van indicatoren waarmee het effect van gepersonaliseerd onderwijs wordt waargenomen. Op de meeste scholen is het groepsoverzicht het instrument waarin deze gegevens samenkomen. Wanneer er bijvoorbeeld wordt afgesproken om voor elke leerling te beschrijven wat de belemmerende en bevorderende factoren en de onderwijsbehoeften zijn, dan raakt een leerkracht het overzicht al snel zoek. Ten eerste doet hij er weinig mee, omdat niet voor elke leerling een individuele aanpak nodig is. Ten tweede krijgt hij al snel het gevoel in herhaling te vallen, omdat leerlingen veel overeenkomstige onderwijsbehoeften hebben. Het helpt een school om afspraken te maken over zaken zoals het niveau waarop doelen worden genoteerd, of voldoende beheersing eigenlijk wel genoteerd moet worden of met welke frequentie indicatoren waargenomen gaan worden. Een administratie behoort ondersteunend te zijn aan het handelen van een leerkracht. Dit betekent dat een team ook afspraken maakt over de indicatoren waarop het wil sturen (en waar dus bindende afspraken over moeten worden gemaakt) en waar leerkrachten een grotere vrijheid hebben om naar eigen inzicht indicatoren waar te nemen (en de regelruimte dus wordt vergroot).

Tot slot

Gepersonaliseerd onderwijs heeft goede kanten, maar kent ook zijn beperkingen. Tot op heden is er nog geen overduidelijk bewijs dat de positieve effecten van gepersonaliseerd onderwijs op de leeropbrengsten aantoonbaar zijn. Dit wil niet zeggen dat daarmee automatisch het tegendeel is aangetoond. Wil een school de toegevoegde waarde van het schoolbeleid zichtbaar maken, dan helpt het om het effect van dit beleid systematisch te monitoren en de toegevoegde waarde van de richtlijnen als ondersteuning van dit proces serieus te onderzoeken.

Jaarlijks zijn er scholen die dit, bewust of onbewust, onvoldoende voor elkaar weten te krijgen. Soms is de overtuiging dat het onderwijs anders moet worden ingericht zo sterk dat het aanbod centraal komt te staan. Dat wat dit aanbod op moet leveren, verdwijnt daarmee naar de achtergrond. Het negeren van de verbinding tussen het aanbod en de opbrengsten die leerlingen daaruit halen, vergroot echter de kans dat de opbrengsten onder druk komen te staan. Aanvoelen wat goed is en je gezond verstand gebruiken gaan samen op bij het bereiken van voldoende (meta)cognitieve en sociale opbrengsten. En dat betekent dat scholen de opbrengsten van gepersonaliseerd onderwijs moeten kunnen aantonen. We hebben voldoende geleerd van het mislukte initiatief 'Iederwijs' en het dalend aantal Steve Jobs-scholen om dit te negeren.

Iedere school mag het onderwijs op zijn eigen wijze organiseren, maar wordt wel op gelijke wijze beoordeeld. De vijf richtlijnen helpen scholen om de effecten van een gepersonaliseerde leeromgeving te spiegelen aan basisscholen die er een andere visie op nahouden. Dat dit voor een school een uitdaging is, laten de vijf dimensies zien. Ze vragen een grote inzet van de leerkracht bij het aanleren van de juiste vaardigheden. Deze publicatie biedt voldoende stof om hierover met het team in gesprek te gaan.

Menno van Hasselt
November 2017

Literatuurlijst

- Aarssen, J. e.a. (2010). Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind. Utrecht: Sardes.
- Appelhof, P. & Vegt, A. van der (2017, 24 maart). Ontwikkelen kinderen zich beter wanneer we ons leerstofjaarklassensysteem loslaten? Geraadpleegd van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/04/071-antwoord-Ontwikkelen-kinderen-zich-beter-als-we-ons-leerstofjaarklassen-systeem-loslaten.pdf>.
- Blok, H. (2004). Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit. Pedagogische Studiën, (81), 5-27.
- Eck, E. van, Heemskerk, I. & Pater, C. (2015). Effecten van flexibilisering en gepersonaliseerd leren. Utrecht: Oberon.
- Fisser, P. (2009). Natuurlijk nieuwsgierig, kinderen als onderzoekende ontwerpers [Lectorale rede]. Hengelo: Expertis.
- Hattie, J. (2008). Visible Learning. XXX: Routledge.
- Kirschner, P. & Merriënboer, J. van (2013). De zelfsturende leerling? Van twaalf tot achttien, 2013 (7), 42-44. Geraadpleegd van http://www.van12tot18.nl/images/Van12tot18/tijdschriften/september%202013/De_zelfsturende_leerling.pdf
- Loon, A. van e.a. (2016). Dimensies van gepersonaliseerd leren. Geraadpleegd van <http://ixperium.nl/files/2014/08/dimensies-gepersonaliseerd-leren.pdf>
- Onderwijsraad (2017). De leerling centraal? Geraadpleegd van <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/De-leerling-centraal.pdf>
- Peeters, M. (2015). Hoe worden leerlingen nieuwsgierig? JSW, 99 (8), 32-35.
- Witteman, H. (2008, 28 april). Denken of Doen: leerfuncties, leerstrategieën en leertactieken. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsvanmorgen.nl/denken-of-doen-leerfuncties-leerstrategie-en-en-leertactieken/>.

Over de auteur

Menno van Hasselt is zelfstandig onderwijsadviseur. Hij begeleidt scholen en schoolbesturen rondom opbrengstgericht passend onderwijs en adaptieve digitale leermiddelen. Daarnaast zet Menno zich in voor Lot's Foundation, een stichting die kinderen bewust maakt van hun rechten. Samen met Wijnand Gijzen heeft hij de Masterclass Opbrengstgericht Passend Onderwijs ontwikkeld. Over de uitgangspunten van dit gedachtegoed publiceert Menno van Hasselt regelmatig artikelen, waaronder Groepsplanloos werken in de basisschool. De inhoud van dit artikel is gebaseerd op de uitgangspunten van Opbrengstgericht Passend Onderwijs.

Colofon

Dit is een artikel in het kader van de denk- en werkwijze van opbrengstgericht passend onderwijs. Alle publicaties over deze denk- en werkwijze zijn gratis te downloaden via www.masterclassopo.nl. Deze publicatie mag, mits integraal, vrij en ongelimiteerd worden verspreid via welk medium dan ook.

Auteur

Menno van Hasselt

www.mennovanhasselt.nl / www.masterclassopo.nl

Inhoudelijke feedback (in alfabetische volgorde)

Daniëlle van den Brink, zelfstandig onderwijsadviseur

<https://www.linkedin.com/in/danielle-van-den-brink-o21/>

Wijnand Gijzen, zelfstandig onderwijsadviseur

www.wijnandgijzen.nl/

Saskia Klomps, zelfstandig onderwijsadviseur & ontwikkeling

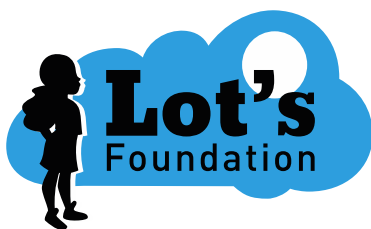
www.saskiaklomps.nl/

Tekstredactie

Kitty Brussaard www.busitext.nl

Grafische vormgeving

Petra Gijzen www.swirlamsterdam.nl



Steun Lot's Foundation

Lot vertelt kinderen, waar dan ook, wat hun rechten zijn. Is deze publicatie voor jou nuttig geweest? Laat dat dan blijken door te doneren of door het bestellen van een van de materialen. Meer informatie vind je op: www.lotsfoundation.com



Masterclass Opbrengstgericht Passend Onderwijs