

Persoonlijke begeleiding als interventie voor het vergroten van het formatief didactisch handelen van enkele docenten op het MLA.

Actieonderzoek door Daan Geuke & Foekje Verhülsdonk

Inleiding

De afgelopen twee jaar is op het Montessori Lyceum een veranderingsproces ingezet om de Montessori kenmerken van de school te versterken. Onderdeel hiervan is de wens de zelfstandigheid van leerlingen en de eigen verantwoordelijkheid voor het leren te vergroten. Op de website van de school en in de vijf principes die de schoolleiding dit schooljaar geformuleerd en gecommuniceerd heeft, zien we dit terug. De schoolleiding geeft in presentaties aan het personeel aan zij onder andere de weg van meer formatief evalueren willen inslaan als middel hiervoor. Zij hebben bovendien recent René Kneyber, co-auteur van *Toetsrevolutie* uitgenodigd als spreker op de gezamenlijke studiedag. In het tweede jaar als onderzoeksdocenten op het MLA wilden wij verder met het onderwerp formatief evalueren. Vorig schooljaar hebben wij diverse acties ondernomen om de toetscultuur op het MLA om te buigen naar een feedbackcultuur. (Geuke & Verhülsdonk, 2018) Dit is nog steeds urgent: ouders, leerlingen en docenten zuchten onder de toetsdruk. Met dit onderzoek wilden we net als vorig jaar bijdragen aan deze cultuurverandering in de school.

Onderzoeksvraag en referentiekader

Om zicht te krijgen welke processen een rol spelen wanneer een organisatie een veranderingsproces inzet, hebben we ons eerst verdiept in verandermanagement. Eén van de inzichten was dat vernieuwing vaak ontstaat op de werkvloer door mensen die trots zijn op hun vak, die hun handen uit de mouwen steken en durven te experimenteren. [...] Daarbij moeten docenten bewust worden van hun eigen kracht en zelfbewustzijn en zelfverantwoordelijk worden. (Boonstra, 2013) Net als vorig schooljaar wilden we verder praktisch aan de slag met een actieonderzoek, een onderzoeksmethode die gericht is op verandering. Uiteindelijk hebben we gekozen een kleine interventie te doen bij vier docenten die wij zelf begeleiden en dit traject te onderzoeken. De interventie richt zich op het vergroten van de zelfeffectiviteit van de docenten wat betreft het formatief handelen en de lespraktijk. Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

“Wat is het effect van de (intensieve) begeleiding van de onderzoekers op het docentgedrag en de lespraktijk van de vier geselecteerde docenten wat betreft formatief evalueren?”

Ons referentiekader was net als vorig jaar de structuur van de vijf fases van Gulikers & Baartman. De opzet van deze fases is dat de leerlingen al tijdens de lessen meer zicht krijgen op hun ontwikkeling en niet meer (alleen) na afloop van een periode ‘feedback’ krijgen via een (klassikale) schriftelijke toets. Formatief evalueren is daarbij een verandering in het didactisch handelen van de docent. De impact van het doorlopen van de leercyclus is het grootst voor de leerling wanneer dit in één of maximaal twee lessen plaatsvindt en helemaal wanneer de fases meerdere keren per les doorlopen worden.

Selectie van docenten

Voor de interventie hebben we gekozen docenten te benaderen die al positief staan tegenover formatief evalueren vanuit de observatie op school dat zelfs als docenten willen veranderen, zij hiertoe nauwelijks komen. Daarbij wilden we ieder twee collega's uit onze eigen teams begeleiden, het mavoteam en het EF-team. We hebben immers vorig jaar gezien dat collega's zich in het informele contact in onze teams gestimuleerd voelden om met formatief evalueren aan de slag te gaan.

Uiteindelijk is de interventie uitgevoerd met vier docenten. Twee docenten hebben vorig jaar deelgenomen aan de workshop formatief evalueren die wij toen ontwikkeld hebben. Eén docent heeft zichzelf aangemeld toen zij hoorde van het traject. De vierde collega die zou deelnemen moest om persoonlijke omstandigheden daarvan afzien, waarna een collega uit dat team spontaan aanbood

dat in zijn lessen geobserveerd kon worden. Deze collega had geen voorkennis van formatief evalueren.

Bij drie van de vier docenten hebben we van tevoren kunnen vragen naar de reden en motivatie om te willen deelnemen. Zij gaven aan overtuigd te zijn dat het leerproces centraal zou moeten staan in plaats van de toets. Eén docent schreef het traject te zien als “een mooie gelegenheid die zich doorgaans niet voordoet”. Het idee van een semi-professional, iemand die een paar stapjes verder is, sprak hen aan. “Ik weet niet precies waar ik moet beginnen en ik merk dat ik meer kan bereiken als ik een sparringpartner heb.” Tenslotte gaf één van hen aan hoe het voelt om deel te nemen: het is “een soort spiegel waar ik in durf en wil kijken.”

Methode

Lesobservaties

We hebben gekozen voor een begeleiding waarbij lesobservaties gecombineerd werden met een nagesprek. Bij Baarda e.a. hebben we gelezen dat observeren de mogelijkheid biedt tot het vaststellen van gedrag waarvan de respondent zich niet of slecht bewust is. En daarbij dat door hardop te laten denken en gedachten uit te spreken [in een nagesprek] wij als onderzoekers bij de achterliggende motieven en overwegingen van de docent uitkwamen. We konden hierop immers doorvragen en verder begeleiden. Bij alle deelnemers hebben we een eerste observatie uitgevoerd die diende als nulmeting en om de methode van notatie te controleren. We wilden met deze manier van noteren de verschillende fases van Gulikers & Baartman in de les te herkennen en labelen. In het nagesprek konden we deze informatie als feedback aan de docenten meegeven om ermee aan de slag te gaan. Na deze eerste gespreksronde hebben we voor de docenten vragen ontwikkeld voor de lesvoorbereiding. Wanneer de docent de vragen volgt, doorloopt deze automatisch de 5 verschillende fases in de les. Deze vragen hebben we voorgelegd aan een onderwijskundige en aan twee van de vier docenten om te controleren of deze voor hen duidelijk en bruikbaar waren en hierna aangepast.

Gedurende een periode van 9 weken hebben we bij de vier deelnemers na de nulmeting nog drie andere lessen geobserveerd met twee à drie weken ertussen. Bij de twee docenten van de Mavo-afdeling hebben alle observaties plaatsgevonden bij klas 2T3, op hetzelfde lesmoment van de les Nederlands en aardrijkskunde in de week. In de EF-deelschool zijn bij één docent alle observaties gedaan in klas 3HF op twee momenten in de week. Tenslotte is uit praktische overwegingen bij één deelnemer uit de EF-deelschool in verschillende klassen geobserveerd. De observaties hebben we als data geanalyseerd door deze te labelen volgens de vijf fases van Gulikers & Baartman. Zoals ook vermeld bij Gulikers & Baartman kan een docent ook in gesprek met een groepje of individuele leerlingen (een deel van) de leercyclus doorlopen. In de observaties hebben wij dit ook veel gezien. Daarom hebben we vervolgens een verfijning aangebracht door onderscheid te maken in de vijf fases voor *de hele klas*, voor *een groepje leerlingen* of voor *individuele leerlingen*. We hebben na codering deze vijftien labels gescoord op hun aanwezigheid in een les, of daarmee de cyclus gedeeltelijk of volledig doorlopen werd en op welke niveau: klassikaal, bij een groepje leerlingen of bij individuele leerlingen.

Nabespreking/ coachende gesprekken

Kort na de lesobservatie hebben we deze met de docent nabesproken. We bespraken hoe de les was voorbereid, wat door ons gezien was in de les, of gelukt was wat de docent beoogde met de les en op welke manier meer leerlingen konden profiteren van de opgedane kennis van anderen. Ook was er aandacht voor de beleving van de docent van de les en het (zelf)vertrouwen in het toepassen van formatieve elementen in de les.

De coachende gesprekken waren van cruciaal belang: het slagen van de begeleiding was direct gelinkt aan het slagen van de interventie op zich. We hebben daarom om in de begeleiding en nabespreking van de lessen niet te veel van elkaar af te wijken elkaar als onderzoeksdocenten regelmatig gesproken. We dachten beiden bewust na hoe we de docenten feedback zouden geven

en in hoeverre zij klaar waren om meer of minder terug te krijgen van wat wij gezien hadden. Interessant materiaal deelden we tussendoor zodat de ander dit ook mee kon nemen in de volgende gesprekken.

Focusgesprek

Het traject is geëindigd met een focusgesprek met drie van de vier deelnemende docenten waarmee we konden nagaan wat volgens de docenten het effect van onze begeleiding was geweest. Wij beseften dat het voeren van het gesprek sociaal wenselijke antwoorden zou kunnen opleveren en dat de docenten zich mogelijk door de aanwezigheid van anderen zich niet veilig zouden voelen te antwoorden. Ook omwille van de tijd hebben we toch voor dit gesprek gekozen in plaats van het houden van vier verschillende interviews af te nemen. Wel hebben we besloten dat Foekje het gesprek zou leiden zodat Daan kon observeren en kijken of alle deelnemers evenredig aan het woord zou komen. Om het gesprek te structureren en relevante informatie boven water te krijgen, hebben we vijf vragen opgesteld. Deze hebben in een specifieke volgorde gezet van simpel naar meer complex. We hebben gevraagd naar hun persoonlijke beleving van het traject en onze begeleiding. Daarna richtten twee vragen zich op veranderingen in de lesvoorbereiding en de lessen zelf. (Dit zijn aspecten van het docentgedrag en de lespraktijk waar in de nabesprekingen veel aandacht geschonken is). Tenslotte hebben we een extra vraag gesteld over de verhouding tussen formatief evalueren en montessorionderwijs. Gaandeweg kregen we namelijk de indruk dat hier voor docenten en leerlingen een zeker spanningsveld zit. Het gesprek is opgenomen op video om na afloop goed te kunnen bekijken. Eén docent is apart geïnterviewd waarbij we haar ook uitspraken van de andere docenten hebben voorgelegd om op te reageren. Van dit gesprek is een audio opname gemaakt. De video opname is aan de hand van het transcript geanalyseerd. De uitspraken hebben we gelabeld en uitgesplitst op zes aspecten: de begeleiding, het effect op de docenten zelf, op de lesvoorbereiding en op de lessen die geobserveerd zijn én de lessen die de docenten verder gaven. Er zijn uitspraken over belemmeringen die de docenten ervaren hebben in het traject en hoe zij zich verder willen ontwikkelen wat betreft formatief evalueren. Het gesprek met de vierde docent is op bepaalde aspecten alsnog uitgeschreven om resultaten te controleren of te verdiepen.

Resultaten

De resultaten zijn verkregen uit de lesobservaties, het focusgesprek en het interview. In sommige gevallen bevestigden de lesobservaties wat de docenten in het focusgesprek aangegeven hebben. Als gevolg van de methodiek van het actieonderzoek waarbij de individuele docenten met ons als begeleiders samen geleerd hebben, zijn de resultaten evident persoonlijk zijn en verschillen per docent. Dat maakt dat sommige effecten van de begeleiding gelden voor de vier docenten en er zijn meer persoonlijke effecten die wij zullen benoemen.

Begeleiding leidt tot meer fases en efficiëntere feedback

Analyse van de lesobservaties laat zien dat gedurende het traject in de lessen steeds meer fases van formatief evalueren zichtbaar waren op klassikaal, groeps- en individueel niveau. De leerlingen waren meer gericht aan het werk (fase 2) en ook de fases van analyse (fase3) en feedback (fase 4) vonden meer plaats. Fase 5 (nieuwe doelen stellen) hebben wij het minst gezien en bij twee docenten zelfs helemaal niet. Twee van de vier docenten waren al bedreven in het doorlopen van deze fases met leerlingen of groepjes. Bij deze docenten is in de nabespreking gekeken hoe zij dit "efficiënter" zouden kunnen doen door dit proces klassikaal te laten plaatsvinden. Het scheelt de docent tijd omdat deze niet meerdere keren dezelfde vragen stelt en feedback geeft. Bovendien was de docent vaak langer in gesprek dan gedacht waarbij de rest van de leerlingen niet meer aan het werk was. In de lesobservaties hebben we daarna teruggezien dat er meer klassikale fases plaatsvonden in de lessen. Tenslotte is opvallend dat in bijna alle lessen de docenten wel in fase 1 de leerdoelen helder maken voor de leerlingen, maar de succescriteria achterwege laten. Deze werden een enkele keer later uitgedeeld of toegelicht, maar meestal niet geëxpliciteerd.

Vorbereide lessen bevatten meer fases

Aan het begin van het traject hebben we vragen ter voorbereiding op een les opgesteld. In de lessen die aan de hand van deze vragen waren voorbereid, zagen wij substantieel meer verschillende fases terug en de verschillende fases werden meerdere keren doorlopen. Afhankelijk van de docent was dit op klassikaal niveau of op het niveau van groepjes leerlingen. De lessen die minder voorbereid waren en waar de leerlingen een (groot) deel van de tijd geacht werden zelfstandig aan het werk te gaan zonder een duidelijk structuur, bevatten weinig fases zowel klassikaal als individueel. In het focusgesprek werd dit door de docenten bevestigd.

Vergroot enthousiasme voor formatief evalueren in de lespraktijk

Drie van de vier deelnemers zijn nog meer enthousiast geraakt voor formatief evalueren als lesmethode. Ze hebben ervaren dat het werkt, dat leerlingen beter aan het werk waren. "Ik vind het effect schrikbarend bijna. [...] dat het zoveel verschil maakt hoe je een les inzet en dat je de leerlingen vragen stelt en de leerlingen eigenlijk aan zet zet. [...] hun eigen regie te geven, dat dat alles met ze doet."

Eén docent heeft het effect van formatief evalueren in de lessen minder overtuigend ervaren. Hij geeft wel aan dat de motivatie van leerlingen tijdens de gekozen activiteiten groter was dan eerder in de lessen. Eén van de deelnemers ervoer nadrukkelijk hoe het klassenmanagement verbeterde in de voorbereide lessen. Twee docenten hebben expliciet aangegeven dat het traject hen geïnspireerd heeft om er veel vrije tijd in te steken. Het traject heeft bij één van hen teweeggebracht dat voor haar alles veranderd is: haar visie op onderwijs, haar lessen en het kijken naar leerlingen. Zij ziet een ideale combinatie in Montessorionderwijs en formatief evalueren en vindt dat de hele school hier naartoe moet.

Meer cyclisch denken en vergroot didactisch repertoire

Alle docenten geven allen aan dat zij meer bewust zijn van de verschillende fases die een les voor leerlingen zou moeten bevatten om de leerlingen te laten leren. Zo denken zij meer na over de beginsituatie van de leerlingen en zij bouwen meer checks en herhalingsmomenten in. Bij drie docenten heeft het aangezet tot denken over leerlijnen in hun onderwijs en hoe een goede les er uitziet. Daarbij is het didactisch repertoire van de docenten vergroot. Zij passen andere werkvormen toe of zetten deze anders in dan voorheen. Dit hebben we teruggezien in de lesobservaties. Ook geven twee docenten aan dat zij meer bewust vragen stellen aan leerlingen om bij hen het leerproces te bevorderen en meer klassikaal feedback geven.

Parallele leercyclus in de klas en in de begeleiding van docenten

Hoewel we hier niet vooraf op ingezet hadden, kan achteraf worden geconstateerd dat de docenten niet alleen bezig waren de formatieve leercyclus in hun lessen te bevorderen. In zekere zin doorliepen zij zelf ook in onze begeleiding de cyclus van leren via de vijf fases van Gulikers & Baartman. Bij drie van de vier docenten hebben we in het traject gezien dat zij voor zichzelf nieuwe doelen vaststelden op basis van onze feedback (fase 1). Een volgende les waarin deze nieuwe inzichten tot uitdrukking kwamen werd hierdoor anders voorbereid of gegeven (fase 2). De onderzoekers observeerden, noteerden en analyseerden dat wat er gebeurde in de les (fase 3). In de nabespreking kreeg de docent dit als feedback terug (fase 4) waarna deze weer verder ging en meer of minder bewust een nieuw doel formuleerde voor de volgende les (fase 5).

Leerproces van de onderzoekers

Tijdens dit onderzoek hebben wij zelf verder geleerd over formatief evalueren en we beseffen nog meer dat het erom draait de formatieve cyclus *volledig* te doorlopen in een les. We weten nog beter dat formatief handelen van de docent inhoudt dat deze bewust de les voorbereidt, de diverse activiteiten en lesinhoud kiest, nadenkt over de manier waarop deze geanalyseerd worden en hoe dit als feedback wordt teruggeven om (samen met leerlingen) tot nieuwe leerdoelen te komen. Meer praktisch hebben we zelf weer meer voorbeelden gevonden op internet die we de docenten konden

aanbieden. En tenslotte heeft het (intensieve) contact met de docenten ons beiden bewuster gemaakt van onze coachvaardigheden als begeleiders van leerprocessen bij collega's en leerlingen.

Conclusie

Bij dit actieonderzoek waarbij met een kleine groep docenten samen geleerd is en de begeleiding een individueel leertraject was, is het lastig om de uitkomsten van deze interventie te generaliseren. Toch willen we een aantal algemene conclusies trekken en een aantal observaties als discussiepunten delen.

Vertaling van de theorie naar de lespraktijk

De docenten gaven in het focusgesprek aan dat zij zelf aangeboden theoretische kennis niet of nauwelijks lezen, of dat zij niet weten wat het betekent voor hen betekent in de les. De kracht van het traject zat voor de docenten dan ook in de vertaalslag van onze theoretische kennis over formatief evalueren als 'experts' naar hun lespraktijk. Wij koppelden de theorie van de vijf fases naar de praktijk van de lessen die we observeerden. "[de theorie] direct koppelen aan wat jij hebt gezien bij mij, dat helpt mij verder om dat daadwerkelijk toe te passen in een volgende les." Ook onze voorbeelden en het benoemen van wat nog ontbrak in de les hebben hen verder geholpen. Tenslotte vertelden zij dat zij de literatuur er zelf bij pakken wanneer zij eraan toe zijn en dan wordt vaak pas begrepen hoe de theorie in de praktijk gebracht kan worden.

Docenten uit hun comfortzone, samen leren

Om te beginnen zijn we de deelnemers dankbaar dat zij hebben deelgenomen aan de interventie. Ze vonden het allemaal, ondanks de grote motivatie bij drie van hen in het begin spannend dat wij in hun les kwamen kijken. Zij waren uit hun comfortzone, maar zij hebben door te durven experimenteren geleerd, in hun eigen tempo en op het gebied waar zij ruimte voor ontwikkeling bij zichzelf ervoeren. De deelnemers geven allemaal aan (veel) geleerd te hebben gedurende het traject. Als onderzoekers hebben wij de grote waardering van hen voor de rol die wij gespeeld hebben in hun ontwikkeling gehoord en gevoeld.

De docenten geven aan dat het goed gewerkt heeft om consequent de lessen na te bespreken. Hierdoor konden zij al pratend hun gedachtes en ervaringen structureren. Ook het focusgesprek en het interview hadden deze functie voor hen. Zij twijfelen wel nadrukkelijk nog aan hun zelfeffectiviteit. Zij denken dat er een vervolg van dit traject nodig is, dat zij er nog niet zijn, dat het nog beter kan.

Discussie

Selectie van docenten

We hebben bewust gekozen voor het begeleiden van voornamelijk van tevoren gemotiveerde docenten in het traject. Het ligt voor de hand dat dit het effect beïnvloed heeft. In welke mate de effecten positiever zijn, is lastig te zeggen. Wel hebben we gezien dat ook de docent die min of meer toevallig meedeed aan het traject, zelf ook aangeeft dat het leerzaam was en diens didactisch repertoire vergroot is.

Effect op de lange termijn

De effecten die wij gezien hebben in de lesobservaties en dat wat de docenten zelf aangeven, zijn voorlopig tijdelijke effecten. In hoeverre deze duurzaam zijn en daadwerkelijk blijvend het docentgedrag en de lespraktijk veranderd hebben, is ongewis. Zo is interessant dat bij drie de vier docenten de begeleiding in één klas niet automatisch geleid heeft tot transfer van deze didactiek naar andere klassen.

De docenten geven daarbij alle vier aan dat zij hulp nodig hebben om "scherp te blijven". Ze noemen het allemaal een "stok achter de deur" die er moet zijn om niet in de drukte van de dagelijkse praktijk te vervallen in oude patronen en het volgen van het bestaande curriculum. Om hun

ontwikkeling blijvend te maken, is een vast moment nodig waarbij er een 'expert' is die spiegelt denken zij. In meerdere opzichten is het interessant dat de docenten dit aangeven. Want wat maakt dat ondanks dat formatief evalueren voor hen gewerkt heeft, de docenten hier niet zelf mee verder gaan en het meer zijn gaan doen, ook bij andere lessen? Wat maakt dat zij de voorbereidende vragen niet steeds gebruikt hebben? Zij benoemen diverse belemmeringen. Vanuit het perspectief van systemisch verandermanagement schuilt hierin mogelijk een (onbewuste) afweging van winst en verlies voor de betrokkenen. Dit is interessante materie om nader te onderzoeken in de komende jaren waarin het MLA hopelijk nog verder zal ontwikkelen richting een school met een feedbackcultuur.

Kwaliteit van coaching

De docenten hebben in het focusgesprek allemaal aangegeven dat zij onze begeleiding als prettig en leerzaam hebben ervaren. Zij ervoeren een "klik" met ons als begeleiders en vonden het fijn dat wij benoemden wat wij zagen in de les. Omdat zij, zoals zij het verwoorden, nu eenmaal niet alles kunnen zien wat er gebeurt. Een extra paar ogen is dan fijn en het voelde niet als een beoordeling. Het bekrachtigen van wat al goed ging, onze voorbeelden en het benoemen van wat nog ontbrak in de les hebben hen verder geholpen, geven zij aan. Daarbij wisten we aan te sluiten bij de individuele behoefte van de deelnemer door te kijken waaraan deze behoefte heeft. Zoals een docent zei: "Dat ze op de goede momenten even wat dingen implementeerde [aan theoretische achtergrond], aanvoelend wat kan zij op dat moment hebben."

Belemmeringen in de (school)cultuur

Van een aantal belemmeringen die de docenten in het traject ervaren hebben, ligt de oorsprong in de manier van werken in (een deel van) de school en in de schoolcultuur. Om te beginnen lijken leerlingen op dit moment meer klassikale momenten in de les niet prettig te vinden of zelfs te saboteren. Hier schuurt kennelijk de door de leerlingen beleefde algemene Montessoriaanse werkwijze met formatief evalueren. In de ogen van deelnemers zou formatief evalueren echter juist goed passen op het MLA. Verder is meerdere keren teruggekomen dat de docenten ervaren te weinig tijd te hebben om aan het voorbereiden van lessen te besteden. Tenslotte lijken de docenten van het EF- team meer druk te ervaren om het curriculum dat van tevoren is vastgelegd in het blokboek en besproken in de sectie te volgen waardoor er minder ruimte is voor experimenten. Zij voelen niet de vrijheid om aanpassingen te doen en de leerlingen krijgen onverminderd op hetzelfde tijdstip een klassikale toets om te laten zien dat zij de stof beheersen. In het mavoteam ervaren de docenten mogelijk meer autonomie omdat de secties daar kleiner zijn en de docenten zelfverantwoordelijk voor het maken van de studiewijzers die nog niet vastliggen voor het jaar. Daarbij lijkt bevorderlijk dat op de mavo de docenten door de focus op leerdoelen al langer bezig zijn met het nadenken over hoe het leren voor de leerlingen beter kan verlopen. Er is bij deze deelnemers al meer ruimte voor de vraag hoe leerlingen kunnen laten zien dat zij een leerdoel beheersen dan alleen met een klassikale toets. Bij deze docenten was meer ruimte om na te denken wat de volgende stap voor leerlingen is. Dit is de fase 5 die bij twee docenten in de lesobservaties niet waargenomen is. Alle docenten ervaren tenslotte het bestaande verslag als een belemmering om *het leerproces* van leerlingen vast te leggen. Wij denken dat deze belemmeringen mogelijk een verdere ontwikkeling van de school richting een feedbackcultuur in de weg staan.

Aanbevelingen

Dit actieonderzoek heeft conclusies opgeleverd waarvan wij denken dat deze waardevol zijn voor verdere veranderingsprocessen in de school. Om die reden hebben we een aantal aanbevelingen die we de schoolleiding graag meegeven voor verdere invoering van formatief evalueren in de school en het scholen van docenten.

Cyclisch leren gewoon maken, ruimte voor experimenten

Eigenlijk zijn we achteraf gezien bezig geweest met een congruent leerproces bij leerlingen en docenten. Wat formatief evalueren beoogt in de les (leerlingen die actief leren en verantwoordelijk zijn voor hun leerproces), wilden we bij de docenten terugzien in hun docentgedrag. Het begeleiden en leren van de docenten was vervolgens terug te voeren op dezelfde formatieve leercyclus. Om veranderingen in het formatief handelen in de school te bewerkstelligen is het daarom nodig denken wij dat docenten de principes van het cyclisch nadenken over lessen zich écht eigen maken. Het zijn geen trucjes. Dat maakt dat bij de begeleiding van docenten op deze cyclische manier van leren de nadruk zou moeten liggen. Wij denken dat docenten op deze manier doorvoelen en beleven op welke manier formatief evalueren richting geeft aan het ontwerpen en geven van formatieve lessen. Het leren van de docenten gaat zo hand in hand met het leren van leerlingen en zij zouden hiervoor blijvend de ruimte en tijd moeten hebben om te experimenteren met hun lessen om zo zelf de cyclus met de vijf fases te doorlopen. Eigenlijk is dit de uitvoering van het adagium 'practice what you preach'. Die ruimte moeten docenten ook kunnen ervaren in het curriculum. Een gesprek met secties over het beklemmende effect van het moeten doorlopen van hoofdstukken van een methode voor zowel de docent als de leerling lijkt nodig om verder te komen. Zowel leerlingen en docenten raken zo hopelijk ook meer gericht op hun leerproces in plaats van de focus op het doorwerken en afmaken van kleine taken.

Persoonlijke trajecten

Net als in onze interventie is het leren van nieuw didactisch handelen door docenten altijd een *persoonlijk* traject waarbij iedere docent zijn eigen ontwikkeling doormaakt. En dit leren is ook met wisselend succes. Er is geen 'one size fits all' methode wat dit betreft. Deze notie heeft consequenties voor de inzet van algemene cursussen en nascholing in de school denken wij. De docenten staan niet op hetzelfde startpunt en zij zijn verschillende persoonlijkheden met andere kwaliteiten. Om nascholing succesvol te laten zijn is het nodig om aan te sluiten bij de ontwikkeling van de individuele docent en de verandering te koppelen aan wat al goed gaat binnen de kaders van formatief evalueren. De vraag hierbij moet zijn wat deze docent nodig heeft om verder te ontwikkelen en hoe dit aangeboden moet worden. Dit geldt in nog grotere mate voor het opzetten van gepaste begeleiding voor docenten die minder open staan voor een ontwikkeling richting formatief evalueren.

Structuur om samen leren te bevorderen

Samenvattend vraagt een complexe situatie zoals het implementeren van formatief evalueren in een grote school waar nu heel veel toetsen afgenomen worden, om een structuur of meerdere interventies die het samen, cyclisch leren bevorderen. Een volgende stap zou kunnen zijn- en dat geven de docenten in het focusgesprek ook aan- om van het samen leren zoals bij dit onderzoek een *bewust* proces te maken. Door hier structuur aan te geven, kunnen zij de opgedane ervaringen en de groter geworden zelfeffectiviteit in hun didactisch repertoire blijven oefenen en hierop blijven reflecteren. Zonder deze structuur verliezen zij het van de dagelijkse gang van zaken. Populair gezegd het motto: "use it, or lose it". Met het uitdrukken dat zij een "stok achter de deur" nodig hebben drukken de docenten dit ook uit. Zij willen de ervaringen van het afgelopen jaar levend houden en verder integreren in hun dagelijks didactisch handelen.

Literatuur

Baarda, Bakker, e.a., *Basisboek kwalitatief onderzoek* (2013)

Boonstra, *Verandermanagement in 28 lessen* (2013)

Geuke & Verhülsdonk, *Van een toetscultuur naar een feedbackcultuur op het MLA* (2018)

Gulikers & Baartman, *Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de docent in de klas?* (2017)

Sluysmans en Kneyber, *De toetsrevolutie (naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs)* (2016)

Lezing *Formative assessment: making it happen in the classroom*, Margaret Heritage, SLO

Conferentie formatief toetsen, ook bij jou in de klas en op school. (november 2018)

https://www.leraar24.nl/app/uploads/Posters-van-de-5-fasen_def.pdf

[http://downloads.slo.nl/Documenten/FE Hoe weet ik waar zij staan.pdf](http://downloads.slo.nl/Documenten/FE_Hoe_weet_ik_waar_zij_staan.pdf)