

Een (zeer) goed presterende leerling is meer dan zijn vaardigheidsniveau. Een brede kijk op leerlingen

SAMENVATTING

Het vraagt een integrale kijk op talentvolle leerlingen om te komen tot een beredeneerd, passend onderwijsaanbod. Met tal van voorbeelden wordt duidelijk dat Cito-gegevens een belangrijke rol spelen in het proces van signaleren, analyseren en onderwijsaanbod bepalen. Bij leerlingen die in het Cito Leerlingvolgsysteem een vaardigheidsniveau I hebben (de best presterende 20%), blijkt dat de vaardigheidsscore en daarmee de vaardigheidsgroei, niet altijd nauwkeurig gemeten zijn. Relativering van de cijfers is dus op zijn plaats. Naast Cito-gegevens zijn het beeld dat de leerkracht opbouwt van de leerling en methodegebonden toetsen relevant. Observatie van en gesprek met de leerling, kennis van begaafdheidskenmerken en bewustwording van leergedrag zijn essentiële elementen in het proces van signaleren en analyseren. Het diagnostisch inzetten van methodetoetsen helpt om de basisstof te compacten en leerlingen te laten oefenen in wat ze nog niet weten. Zo blijft er ruimte over voor verrijken en versnellen.

1 Inleiding

Compacten, verrijken en versnellen zijn onderwijsaanpassingen voor (zeer) goed presterende leerlingen. Dit artikel gaat in op de vraag hoe je tot een verantwoorde selectie van leerlingen komt. Welke rol kunnen hoge Cito-scores hierin spelen? Welke gegevens heb je nog meer nodig? Welke betekenis hebben de vaardigheidsscores die horen bij een vaardigheidsniveau I? Hoe kan groei in beeld worden gebracht? En wat is dan een passend aanbod? Kijken naar leerlingen vanuit meerdere invalshoeken maakt een beredeneerd en afgestemd aanbod mogelijk.

De onderwijspraktijk

Opbrengstgericht werken en werken met groepsplannen in een jaarklassensysteem gaan in de regel uit van een driedeling van de groep. Daarnaast is er ruimte voor individuele aanpakken. De vaardigheidsniveaus (I tot en met V) van het Cito Leerlingvolgsysteem (LOVS) zijn vaak leidend voor deze basis-driedeling. De best presterende, talentvolle leerlingen vormen een van deze drie basisgroepen. Voor hen is het zaak ontwikkelingsdoelen te stellen die deels betrekking hebben op de basisleerstof en deels op het verrijkingaanbod. Uitgangspunt is in ieder geval dat zij 'niet doen wat ze al kunnen'. Dat betekent dat er geschrapt kan worden in de basisleerstof. Dit heet compacten. Zodra basisleerstof geschrapt wordt, komt er verrijkingstof voor in de plaats, met aparte, liefst persoonlijke, ontwikkelingsdoelen. Zo worden leerlingen uitgedaagd om 'eruit te halen wat erin zit' of anders gezegd, uitgedaagd om hun talenten verder te ontwikkelen. De meeste scholen

met een jaarklassensysteem kiezen ervoor dat leerlingen voor wie de basisleerstof gecompact wordt, wél bij de groep blijven. Andere scholen maken het mogelijk dat leerlingen per leerdomein op de groep voor gaan lopen: zij versnellen per leerdomein. Dit vraagt om aanpassingen in de organisatie zodat flexibiliteit van groeperen in niveaus mogelijk is. Soms kan een leerling een groep overslaan omdat de voorsprong op alle leerdomeinen meer dan een jaar is. Ook dit is versnellen.

Signaleren en analyseren

Steeds meer scholen passen de cyclus van handelingsgericht werken toe. Deze cyclus bestaat uit vier fasen: waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren. In de fase van waarnemen verzamelt de leerkracht gegevens: de leerlingen worden in beeld gebracht op basis van signalen uit o.a. observaties, onderwijsleergesprekken en toetsresultaten. In de fase van begrijpen worden deze gegevens geanalyseerd, de onderwijsbehoeften benoemd en de leerdoelen bepaald. In de fase van plannen worden leerlingen met dezelfde onderwijsbehoeften en leerdoelen gegroepeerd. Instructie, begeleiding en materialen worden bepaald en gepland. In de fase van realiseren vindt uitvoering plaats. Het leerproces biedt in deze fase tal van aanknopingspunten om zicht te krijgen op hoe de leerlingen leren. Wij richten ons in dit artikel vooral op de fase van waarnemen en begrijpen.

Onder de best presterende leerlingen kunnen ook de (hoog)begaafde leerlingen vallen. Andersom is niet het geval: niet alle begaafde leerlingen behoren tot de best presterende leerlingen. Om signalen van begaafdheid te herkennen, moet je die signalen eerst kennen. Er is dus kennis nodig over kenmerken van begaafde leerlingen. Pas dan kunnen die signalen ook gezien worden en erkend. Alleen bij rijk, stimulerend onderwijs² dat een beroep doet op deze kenmerken, kan de leerling zijn kwaliteiten en talenten laten zien en verder ontwikkelen

2 Drie invalshoeken

In het proces van waarnemen en begrijpen vullen drie invalshoeken elkaar aan en spelen op elkaar in:

- het beeld dat de leerkracht van de leerling opbouwt;
- resultaten op methodegebonden toetsen;
- resultaten op toetsen uit het Cito LOVS.

Door deze invalshoeken op elkaar te betrekken komt de leerkracht tot een beargumenteerde selectie van leerlingen die in aanmerking komen voor compacten, verrijken en versnellen en tot een beargumenteerd aanbod en begeleiding van deze leerlingen.

2.1 Beeld van de leerling

Wanneer de leerkracht gericht observeert en een actieve inbreng van leerlingen bevordert, kan een beeld worden opgebouwd over hoe de leerling werkt en denkt. Observaties en leergesprekken geven informatie over leer- en werkstrategieën, over motivatie voor verschillende taken, over snelheid en nauwkeurigheid van werken en over de manier van denken.¹

Het is belangrijk dat de leerkracht zich een beeld vormt over de vraag ‘of de leerling

leert'. Immers 'dat iedere leerling leert', is de opdracht van het onderwijs. Een lerende leerling stelt vragen, kan gefrustreerd raken, moet oefenen om een vaardigheid onder de knie te krijgen, heeft ondersteuning nodig om door te zetten en is trots wanneer hij zich door inspanning nieuwe stof eigen maakt. Ook de best presterende leerlingen laten dergelijk leergedrag zien op het moment dat zij léren. Wanneer je dergelijk leergedrag niet ziet, moet je wellicht concluderen dat de leerling niets bijleert.

Onder de best presterende leerlingen kunnen ook de (hoog)begaafde leerlingen vallen. Andersom is niet het geval: niet alle begaafde leerlingen behoren tot de best presterende leerlingen. Om signalen van begaafdheid te *herkennen*, moet je die signalen eerst *kennen*. Er is dus kennis nodig over kenmerken van begaafde leerlingen. Pas dan kunnen die signalen ook gezien worden en *erkend*. Alleen bij rijk, stimulerend onderwijs² dat een beroep doet op deze kenmerken, kan de leerling zijn kwaliteiten en talenten laten zien en verder ontwikkelen.

Kenmerken van (hoog)begaafdheid

- hoge intellectuele capaciteiten
- ontwikkelingsvoorsprong
- uitblinken op één of meerdere gebieden
- gemakkelijk kunnen leren
- verbanden kunnen leggen
- grote denkstappen maken
- voorkeur voor abstractie
- brede en/of specifieke interesse
- hoge motivatie
- creatief denkvermogen
- perfectionistisch
- gevoel voor humor
- hoge mate van concentratie
- hoge mate van autonomie

Zie voor gedetailleerde informatie:

<http://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/hoog-begaafdheid/begaafdheidskenmerken>

Het beeld dat de leerkracht opbouwt, wordt completer door regelmatig met de leerling zelf in gesprek te gaan en af te stemmen. Leerlingen kunnen heel goed verwoorden of ze wel of geen nieuwe dingen geleerd hebben. Ook kunnen ze aangeven wat ze moeilijk vinden, waarin ze nog te leren hebben en wat ze graag zouden willen leren.

Betrek hierbij ook ouders. Zij kunnen waardevolle informatie geven, bijvoorbeeld wat een kind lastig vindt op school of juist gemakkelijk, waar interesses liggen en hoe het kind denkt en communiceert over school. Ten slotte is het belangrijk de overdracht uit voorgaande schooljaren mee te nemen, zodat voor de leerling een doorgaande lijn ontstaat.

Door alle gegevens te combineren kan de leerkracht op een betekenisvolle wijze de behoeften van de leerling vaststellen en ontwikkelingsdoelen bepalen. Het beeld zal steeds weer bijgesteld moeten worden op basis van nieuwe leerervaringen en ontwikkeling. Het is een continu proces, dat een open, nieuwsgierige houding van de leerkracht vraagt.

Peter en Kees zitten bij leerkracht Inge in groep 6. Peter is een begaafde leerling die voor methodetoetsen en Cito-toetsen voor alle vakken zeer goede resultaten haalt. Peter is creatief in denken. Hij kan originele oplossingen verzinnen. Kees is re-

kenknap. Voor de toetsen van rekenen zit hij altijd bij de beste 10%, voor de andere vakken scoort hij gemiddeld. Alles wat met rekenen te maken heeft vindt hij boeiend. Samenwerken vinden ze allebei best lastig. Leerkracht Inge ziet dat voor beide leerlingen niet alle oefenstof uit de rekenmethode zinvol is. Herhalen is al helemaal niet aan de orde. Zij besluit voor beiden de rekenstof te compacten. Wat betreft de verrijkingsstof constateert zij dat de extra opdrachten in de methode niet veel nieuws bieden. De eerste periode van zes weken wil zij wat betreft het verrijkingswerk aansluiten bij de sterke kanten en interesses van beide leerlingen. Peter werkt in Acadin aan rekenopdrachten die tegelijk ook een beroep doen op creativiteit. Kees kan werken in Somplex. De periode erna wil zij juist stretchen, ze wil dat de leerlingen gaan oefenen in samenwerken. Zie kiest ervoor de jongens 6 weken samen te laten werken met Somplextra. Hier kan Peter zijn talent voor creatief denken inzetten. De 6 weken erna laat ze hen samenwerken aan Reketijgers. Dan komt de rekeninteresse van Kees goed van pas. Ze gaat met beide jongens het gesprek aan over samenwerken en je inzetten voor taken die misschien best lastig zijn. Op deze manier stelt ze een uitgebalanceerd aanbod van verrijkingswerk samen.

2.2 Gebruik van resultaten op methodegebonden toetsen

Methodetoetsen worden vaak door meer dan 50% van de leerlingen (bijna) foutloos gemaakt. Onder deze leerlingen zitten wellicht leerlingen die in de periode van het behandelen en inoefenen van de leerstof, (te) weinig geleerd hebben: zij hebben voor een groot deel gewerkt aan leerstof die ze al beheersten. Foutloze schriftjes zijn vaak een indicatie! Goede resultaten op methodegebonden toetsen zijn op zich onvoldoende indicatie om te bepalen voor welke leerlingen de basisstof gecompact kan worden. De toetsgegevens moeten gecombineerd worden met het beeld dat de leerkracht van de leerlingen heeft. De ene leerling heeft door hard werken aan de basisstof een tien voor de toets, de andere leerling heeft weinig tot niets hoeven doen voor dezelfde tien.

Dit vraagt om differentiatie. De leerlingen die de negen of tien halen zonder al te veel inspanning, zijn de leerlingen voor wie het nodig is de leerstof te compacten³ en een verrijkend aanbod te bieden. Voor de leerlingen die de reguliere inoefening nodig hebben om goede resultaten te bereiken, hoeft de basisleerstof niet gecompact te worden. Als 'klaarwerk' kunnen zij werken aan verrijkingstaken.

Vaak sluit het beeld, dat de leerkracht van de leerling heeft, aan bij de resultaten op de toetsen. Op het moment dat het beeld niet klopt met de resultaten op de toetsen, kan het zijn dat op basis van observatie in de mondelinge setting méér verwacht wordt dan dat de leerling laat zien. Het kan heel goed zijn dat de behoefte van de leerling dan niet ligt in het beter begrijpen en inoefenen van de leerstofinhoud, maar dat de behoefte vooral ligt op het gebied van leer- en werkstrategieën en/of op het gebied van leermotivatie. Juist dan kan compacten heel nuttig zijn. Wanneer je met de leerling bespreekt dat hij minder basisstof hoeft te maken, maar wél netjes en goed, en dat hij daarnaast aan verrijkingstaken kan werken, kan dit de leerling zodanig motiveren dat hij nauwkeuriger gaat werken en vervolgens ook betere resultaten op de toets laat zien.

2.2.1 Diagnostisch gebruik van methodetoetsen

Methodetoetsen kunnen ook voorafgaand aan de behandeling van de leerstof afgenomen worden. Dit noemen we diagnostisch toetsen.⁴ De school maakt eigen keu-

zes voor welke leerlingen zij dat doet en met welk doel. Bijvoorbeeld per vakgebied voor leerlingen met een vaardigheidsniveau I of II in het Cito LOVS, met als doel te kijken welke leerstof deze leerlingen wél moeten inoefenen in het komende blok en welke níét. Er zijn ook scholen die alle leerlingen diagnostisch toetsen opdat zij voor de hele groep instructie en aanbod goed af kunnen stemmen.

Vooraf rekenen en spelling lenen zich uitstekend voor diagnostisch toetsen. Normaal gesproken wordt 80% goed als norm gehanteerd. Bij het diagnostisch toetsen van de leerlingen die in het betreffende vak excelleren, kan ook 90% goed als norm gebruikt worden. Na de diagnostische toets weet de leerkracht welke opgaven onvoldoende beheerst worden en dus geoefend moeten worden. Hierbij is het nodig een analyse te maken van de gemaakte toetsen en hierover in gesprek te gaan met de leerling: het maakt een groot verschil of de leerling slordigheidsfouten maakt of één bepaald somtype onvoldoende heeft begrepen. Bij de instructie en het aanbod moet altijd aandacht gegeven worden aan nieuwe strategieën ook al waren de opgaven in de methodetoets goed gemaakt. Ook de excellerende leerlingen moeten oefenen in die nieuwe strategie.

Het is belangrijk om na uitleg en inoefening, de somtypen of spellingscategorieën waarin de leerlingen geoefend hebben, wederom te toetsen op beheersing en op basis van die laatste resultaten de rapportcijfers vast te stellen.

In het algemeen zullen leerlingen, door toetsen diagnostisch in te zetten, beter begrijpen waarom ze bepaalde stof moeten inoefenen en zijn ze meer gemotiveerd.

De praktijk leert dat er veel waarde gehecht wordt aan vaardigheidsniveau, vaardigheidsscore en vaardigheidsgroei. Begrippen als gemiddelde vaardigheidsscore en gemiddelde vaardigheidsgroei gaan een steeds grotere rol spelen, zowel bij het stellen van doelen op groeps-, school- en bestuursniveau als bij evaluatie. Het gevaar bestaat dat cijfers een eigen leven gaan leiden. Wij denken dat er op dit punt meer deskundigheid nodig is bij alle betrokkenen in het onderwijsveld, van leerkracht tot inspectie

2.3 Gebruik van resultaten op toetsen uit het Cito Leerlingvolgstysteem

In de praktijk wordt veel waarde gehecht aan het vaardigheidsniveau van de leerlingen, uitgedrukt binnen het Cito LOVS met de cijfers I t/m V of met de letters A t/m E⁵. Vaak komen leerlingen die vakspecifiek een vaardigheidsniveau I of A laten zien in aanmerking voor compacten en verrijken op dat vakgebied. Dat is een goede richtlijn. Maar het blijft nodig om het beeld van de leerling en de resultaten op de methodetoetsen mee te laten wegen!

Judith, leerling in groep 5, laat voor rekenen een vaardigheidsniveau II zien. Leerkracht Gerda heeft geobserveerd dat Judith nauwelijks moeite hoeft te doen tijdens het werken aan leerstof uit de methode. Bij de analyse van de Cito-resultaten ziet ze dat Judith 'hoog' in het vaardigheidsniveau II zit en fouten heeft gemaakt in een tweetal somtypes die nog aan bod gaan komen in de methode. Zij besluit de basisleerstof van de methode gecompact aan te bieden. Ze zal Judith in de methode de somtypen waarin zij in de Cito-toets fouten heeft gemaakt, wel volledig laten oefenen. Met het verrijkingswerk dat naast de basisstof aangeboden wordt, wil Gerda het analytisch en creatief denken van Judith stimuleren. Daar zoekt ze de verrijkingsstapen op uit. Janne, een andere leerling van groep 5, is uitermate ijverig. Zij 'loopt

op haar tenen' om het resultaat van een vaardigheidsniveau I te halen. Leerkracht Gerda ziet in de grafieken dat de score van Janne aan de onderkant van vaardigheidsniveau I zit. Ze besluit in overleg met Janne de basisstof niet te compacten. Als 'klaarwerk' mag Janne werken aan opdrachten die aansluiten bij haar interesse, zij mag zelf kiezen. Janne is namelijk een leerling die juist moeite heeft haar eigen keuzes te maken. Leerkracht Gerda wil haar daarin stimuleren.

Een daling in vaardigheidsniveau of vaardigheidsscore mag nooit direct tot gevolg hebben dat de basisstof niet meer gecompact wordt aangeboden. Eerst is er een analyse nodig van de gemaakte toetsen, ook bij vaardigheidsniveau I. Door bovendien een gesprek te voeren met de leerling over gebruikte strategieën of gemaakte fouten krijgt de leerkracht goed inzicht in wat daarna het passende aanbod voor de leerling moet zijn. Zo leert óók de goed presterende leerling dat je kunt leren van je fouten en dat je door doelgericht te werken aan vraagstukken die je fout had, steeds een stapje verder komt in je ontwikkeling.

2.3.1 Cito-gegevens nader bekeken

De praktijk leert dat er veel waarde gehecht wordt aan vaardigheidsniveau, vaardigheidsscore en vaardigheidsgroei. Begrippen als gemiddelde vaardigheidsscore en gemiddelde vaardigheidsgroei gaan een steeds grotere rol spelen, zowel bij het stellen van doelen op groeps-, school- en bestuursniveau als bij evaluatie. Het gevaar bestaat dat cijfers een eigen leven gaan leiden. Wij denken dat er op dit punt meer deskundigheid nodig is bij alle betrokkenen in het onderwijsveld, van leerkracht tot inspectie. Daarom behandelen we een aantal 'eigenaardigheden' van het Cito LOVS die samenhangen met hoge Cito-scores.

2.3.1.1 Cito-toetsen meten geen verrijkinsdoelen

Cito-toetsen hebben als doel de vorderingen ten aanzien van de reguliere lesstof in kaart te brengen. Werken aan verrijksstof leidt niet automatisch tot hogere Cito-scores. Er kan natuurlijk een indirect positief effect optreden wanneer er aan verrijking wordt gewerkt. Wanneer bijvoorbeeld moeilijker teksten worden aangeboden en leerlingen hun leesstrategieën moeten toepassen om de teksten te begrijpen, dan zal dat een indirect effect kunnen hebben op de resultaten voor de Cito-toetsen begrip lezen. Verdieping en verbreding kan ook inhoudelijk bijdragen aan een beter begrip van de leerling op de diverse leergebieden. Verrijking kan dus niet als doel hebben dat de Cito-scores beter worden.

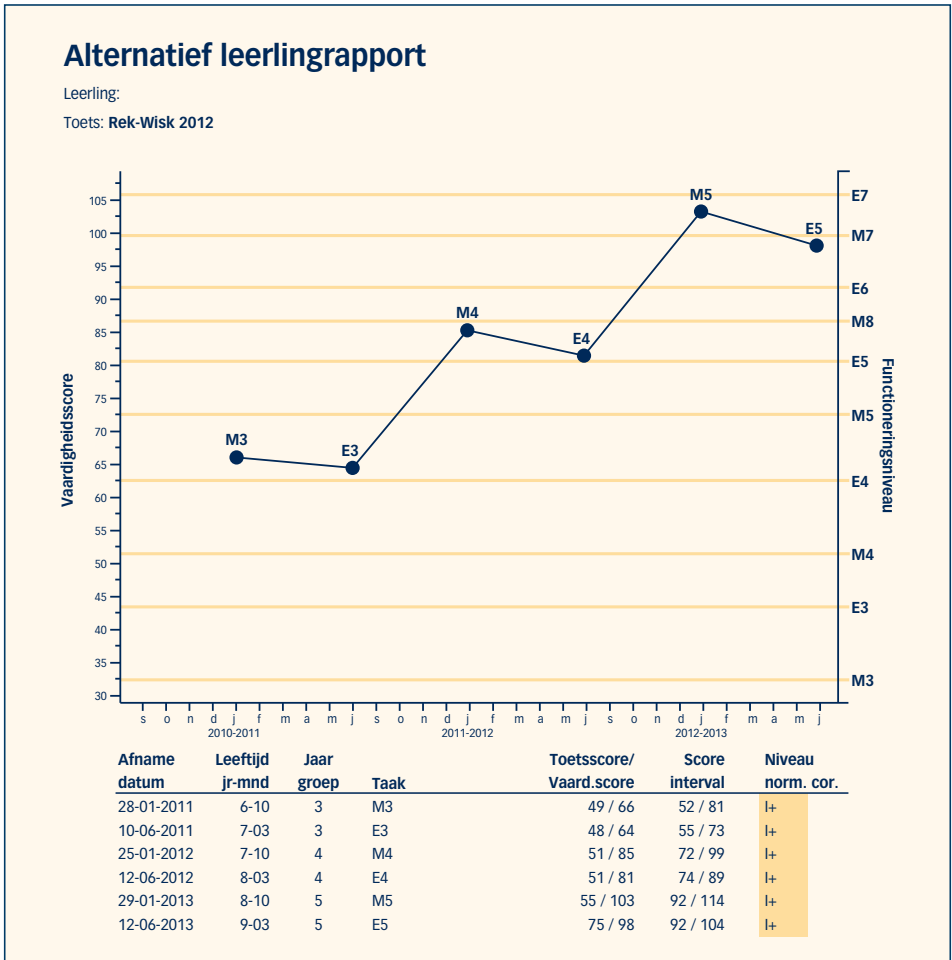
In het algemeen zullen behaalde verrijksdoelen op een andere manier zichtbaar gemaakt moeten worden dan door een Cito-toets, bijvoorbeeld door een portfolio of een presentatie, tijdens reflectiegesprekken en peer reviews, en door toetsen speciaal ontwikkeld voor verrijksstof.

2.3.1.2 Het alternatief leerlingrapport maakt een leervoorsprong duidelijk

In het alternatief leerlingrapport van het Cito LOVS wordt de vaardigheidsscore in een bepaald leerdomein omgezet in een functioneringsniveau. Het functioneringsniveau geeft een indicatie van het denkniveau van de leerling in vergelijking met de gemiddelde leerling. Het geeft niet aan wát de leerling van bepaalde lesstof wel of niet beheerst. Zonder door te toetsen geeft het alternatief leerlingrapport een indicatie over hoe groot de voorsprong is van de leerling ten opzichte van een gemiddelde leerling.

Leerling Arnold behaalt eind groep 5 bij Rekenen-Wiskunde E5 een functioneringsniveau M7. Dit geeft aan dat hij een voorsprong van 1,5 jaar heeft. De leerkracht weet echter niet of Arnold de lesstof uit groep 7 ook werkelijk beheerst. Wanneer hij bijvoorbeeld nog geen procenten aangeboden heeft gekregen, zal hij dit onderwerp mogelijk niet beheersen. De lesstof over de procenten kan gecompact worden aangeboden.

Afbeelding 1 **Alternatief leerlingrapport**



Uitleg: de vaardigheidsscores voor het vakgebied rekenen zijn in het alternatief leerlingrapport omgezet in een grafiek van functioneringsniveaus, zodat de ontwikkelingslijn van de individuele leerling zichtbaar wordt. De leerling heeft bij E5 rekenen een vaardigheidsscore van 98 gehaald. Omgezet in het alternatief leerlingrapport is te zien dat het functioneringsniveau op M7 ligt. Dat betekent dat er sprake is van een denkvoorsprong van 1½ jaar ten opzichte van het denkniveau van de gemiddelde leerling op het vakgebied rekenen. We weten niet welke specifieke leerstof van rekenen de leerling wel of niet beheerst.

2.3.1.3 Onnauwkeurigheid van vaardigheidsscore neemt toe naarmate er minder fouten worden gemaakt

In een Cito-toets zijn er minder opgaven voor de (ver) bovengemiddelde leerling dan voor de gemiddelde leerling. Circa 70% van de opgaven moet goed gemaakt kunnen worden door de gemiddelde leerling, terwijl ongeveer 30% van de opgaven bedoeld is om goed gemaakt te kunnen worden door de bovengemiddelde leerling. Zo ontstaat voor het merendeel van de leerlingen een balans tussen een prettige toetservaring en een goede meting. Het betekent dus dat er voor de beter presterende leerlingen minder opgaven zijn waar gedifferentieerd wordt.

Dit heeft tot gevolg dat de vaardigheidsscore bij leerlingen met vaardigheidsniveau I met minder nauwkeurigheid wordt vastgesteld. De onnauwkeurigheid wordt groter naarmate de leerling minder fouten maakt. Wanneer een leerling maar enkele vragen onjuist beantwoordt, wordt er wel een vaardigheidsscore berekend, maar de foutmarge in de meting is dermate groot dat er niet voldoende zekerheid is wat de vaardigheid precies is.

De onnauwkeurigheid is gelegen in het feit dat er onvoldoende gemeten is wat de leerling niet weet en vooral, wat de leerling nog méér weet. We weten dat de vaardigheid in ieder geval hoger is dan de toets meet, dat de leerling de basisstof en daarmee de kerndoelen die in de toets gemeten worden, ruimschoots beheerst. De toets was te gemakkelijk voor deze leerling.

De zogenaamde score-intervallen die de range aangeven waarbinnen de werkelijke vaardigheidsscore kan vallen, maken de (on)nauwkeurigheid van meten zichtbaar: naarmate de leerling minder fouten maakt, worden de score-intervallen groter. Dat wil zeggen dat de betrouwbaarheid van de toetsscore afneemt.

2.3.1.4 Betrouwbaarheid van vaardigheidsscore is zichtbaar in alternatief groepsprofiel

Van leerlingen die scoren op vaardigheidsniveau I én in het alternatief groepsprofiel een voorsprong van meer dan 1 jaar laten zien, geeft de vaardigheidsscore geen nauwkeurig beeld van wat de leerling niet weet en vooral van wat de leerling nog méér weet. Zij hebben namelijk (bijna) alle vragen goed: met de toets is het plafond van hun kennis niet bereikt.

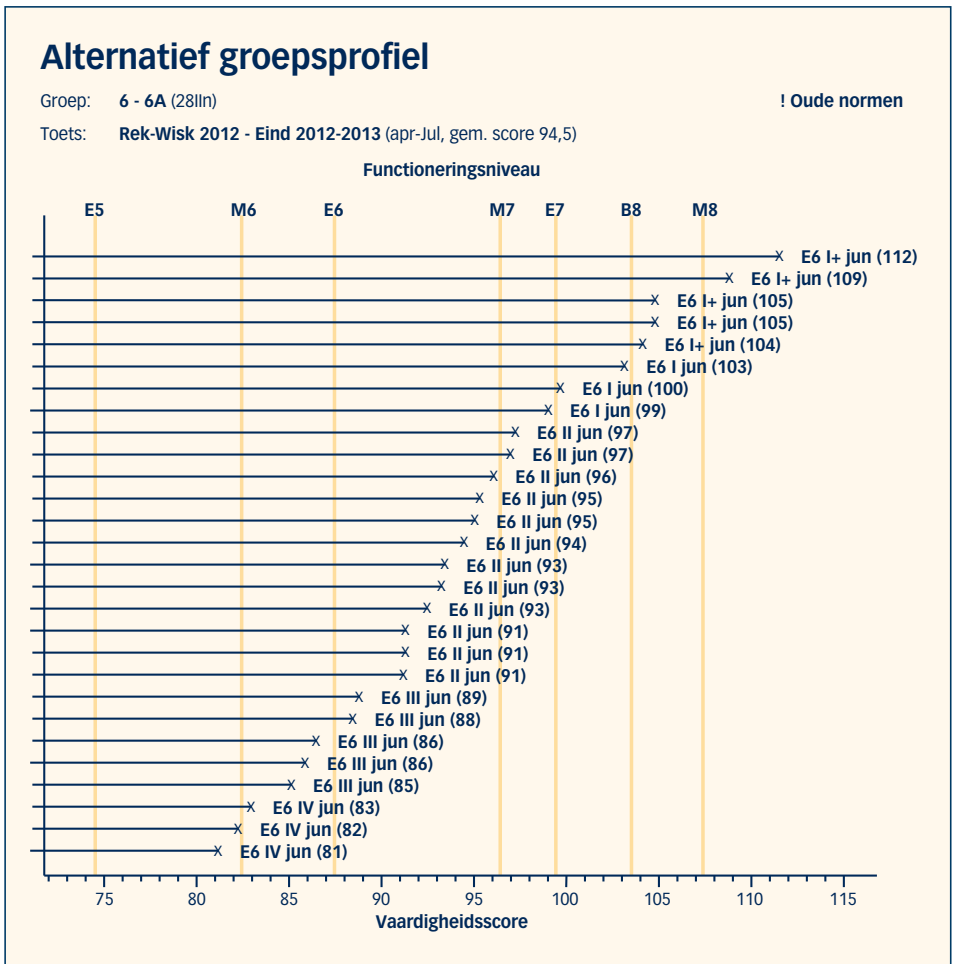
Van leerlingen die een vaardigheidsniveau I halen én in het alternatief groepsprofiel 1 jaar of bijna 1 jaar voorsprong laten zien, weet men dat de vaardigheidsscore wel nauwkeurig is: zij hebben kunnen laten zien wat ze wel en niet weten. Om dit zichtbaar te maken moet het alternatief leerlingrapport volgens de oude norm van Cito worden gebruikt.⁶

Beide groepen komen in aanmerking voor compacten en verrijken, mits het beeld van de leerling bij de leerkracht en de resultaten op de methodegebonden toetsen dit ondersteunen. Er hoeft dan niet eerst doorgetoetst te worden.

Vaardigheidsscores en vaardigheidsgroei

Bij leerlingen met vaardigheidsniveau I, laat één fout meer of minder een significant grotere stijging of daling zien in de vaardigheidsscore dan bij leerlingen die scoren binnen de andere vaardigheidsniveaus. Daar waar bijvoorbeeld één fout meer vaak één punt lagere vaardigheidsscore laat zien, betekent één fout meer bij vaardigheidsniveau I een daling van 3 punten of meer in de vaardigheidsscore. Naar de randen toe (ofwel voor de I+) is dit meer significant. Bijvoorbeeld bij begrijpend lezen M4 haalt de leerling bij 4 fouten een vaardigheidsscore van 40,

Afbeelding 2: **Alternatief groepsprofiel**



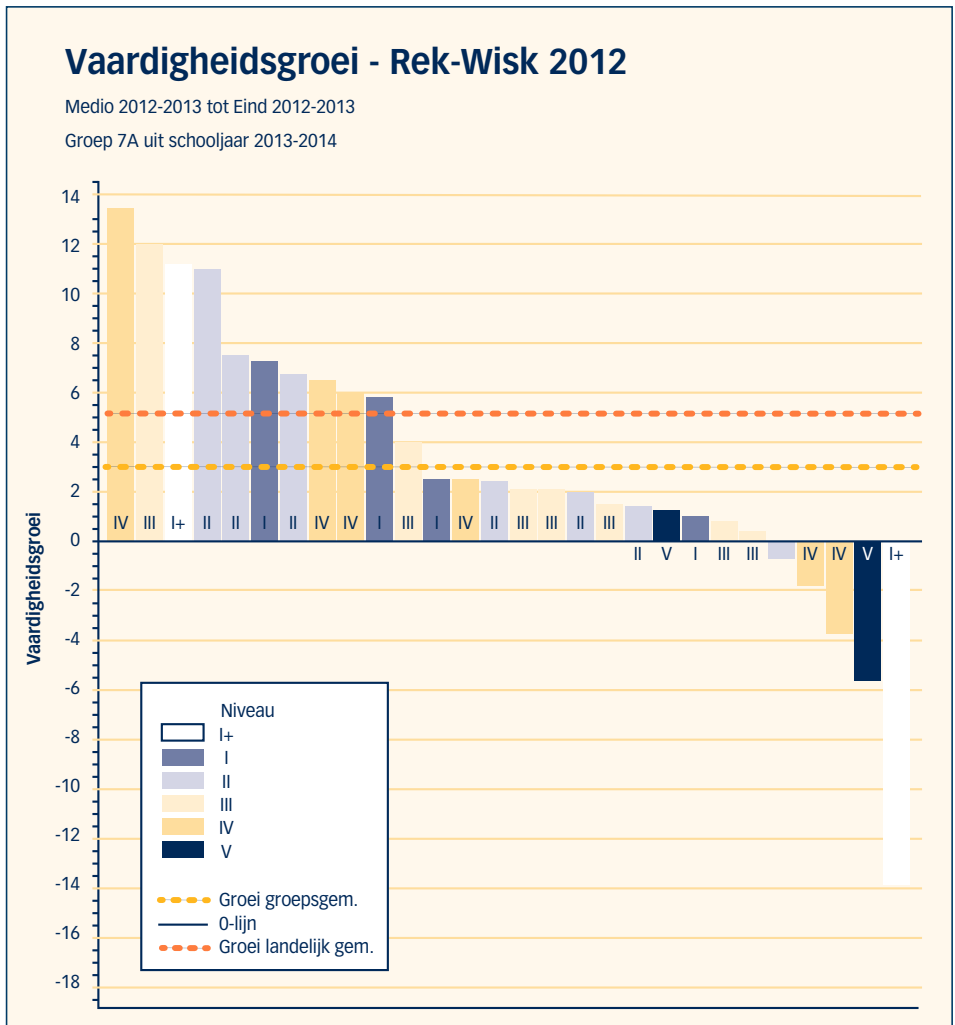
Uitleg: uit het alternatief groepsprofiel E6 rekenen is snel op te maken dat er één leerling - E6 I (99) - is met vaardigheidsniveau I die een voorsprong heeft van een halfjaar tot een jaar: van deze leerling is de vaardigheidsscore betrouwbaar. De andere leerlingen met een vaardigheidsniveau I en I+ hebben meer dan een jaar voorsprong (voorbij E7): van hen is de vaardigheidsscore niet betrouwbaar.

en bij 0 fouten een vaardigheidsscore van 80: het verschil tussen 0 fout en 4 fout is dus 40 punten in de vaardigheidsscore.

Het feit dat één fout meer of minder binnen het vaardigheidsniveau I meer effect heeft op de vaardigheidsscore, heeft ook gevolg voor de vaardigheidsgroei. Daarom is bij leerlingen met een vaardigheidsniveau I regelmatig een grote daling of een grote stijging te zien bij de vaardigheidsgroei.

Mogelijk is de daling niet eens 'waar'. Wanneer er sprake is van een daling bij de vaardigheidsgroei, moeten we eerst naar de score-intervallen kijken. Wanneer blijkt dat de vaardigheidsscore binnen het score-interval van de vorige vaardigheidsscore valt, moeten we concluderen dat we niet zeker weten of er sprake is van een werkelijke daling.

Afbeelding 3: **Vaardigheidsgroei**



Uitleg: de leerling met vaardigheidsniveau A+ uiterst rechts laat een grote daling in vaardigheidsgroei zien. Kijkend naar de toetsen blijkt zij bij M6 2 fouten op 96 sommen gemaakt te hebben en bij E6 7 fouten. Vijf fouten meer levert bij de A+ een daling van 14 punten in vaardigheidsscore op (gemiddeld bijna 3 punten per fout). Dit is een groot verschil met de andere niveaus. Ter verduidelijking: 41 fouten (= laagste niveau III) geeft vaardigheidsscore 84 en 18 fouten (= hoogste niveau II) geeft vaardigheidsscore 97. Dus een verschil van 23 fouten geeft een verschil in vaardigheidsscore van 13 punten: dit is (gemiddeld) bijna 0,5 punt per fout bij vaardigheidsniveau II en III.

In Afbeelding 1 laat het alternatief leerlingrapport zien dat er sprake is van een daling wat betreft de vaardigheidsgroei voor rekenen tussen M5 en E5. De leerling zit echter nog steeds op functioneringsniveau ruim boven M7, dus een voorsprong van ruim 1½ jaar. Bij M5 heeft zij 1 fout van 55 opgaven, en bij E5 heeft zij 5 fout van 80 opgaven. De vaardigheidsscore van E5 (98) valt nog binnen het score-interval van M5 (92-114). Dit betekent dat het mogelijk niet een echte daling is.

2.3.2 Doortoetsen is niet altijd nodig

Doortoetsen is in principe niet nodig op het moment dat de leerkracht voldoende gegevens heeft vanuit de drie behandelde invalshoeken: beeld van de leerling, resultaten op methodetoetsen en Cito-toetsen.

Doortoetsen met Cito-toetsen is zinvol in de volgende gevallen:

- wanneer je een nauwkeurige vaardigheidsscore nodig hebt om de vaardigheids-groei precies in beeld te brengen;
- wanneer de vraag zich voordoet of het wenselijk is om te versnellen in die zin dat de leerling voor één vakdomein een jaar ‘overslaat’ of een hele groep overslaat;
- bij een vermoeden van onderpresteren kan doortoetsen een leerling juist gemotiveerd maken om te laten zien wat hij kan.

In deze gevallen wil je de leerling een toets laten maken die de vaardigheidsscore nauwkeurig meet, die de grenzen van een leerling laat zien. Dit gebeurt op het moment dat de leerling goed kan laten zien wat hij kan en wat hij niet kan. In de praktijk betekent dit dat je doortoetst tot de leerling in het alternatief leerling-rapport (oude norm) één jaar voorsprong of minder dan één jaar laat zien. Bij het doortoetsen kan overwogen worden de toets van een halfjaar verder over te slaan, en direct te beginnen met de toets van één jaar verder. Dat is afhankelijk van de vermoede voorsprong én het gegeven onderwijsaanbod. Het is ook belangrijk om het competentiegevoel van de leerling mee te nemen op het moment dat je doortoetsen overweegt. Doortoetsen vraagt om nadere analyse van de resultaten. Duidelijk zal moeten worden wat voor type fouten gemaakt worden om vervolgens een goed aanbod te kunnen doen.

2.3.3 Communicatie over vaardigheidsscore en vaardigheidsgroei

We weten nu dat er bij leerlingen met vaardigheidsniveau I sprake kan zijn van onnauwkeurigheid in het meten van de vaardigheidsscore en daarmee van de vaardigheidsgroei. We weten ook dat één fout meer of minder bij een vaardigheidsniveau I grotere effecten heeft op de vaardigheidsscore en daarmee op de vaardigheidsgroei dan bij de andere vaardigheidsniveaus. Relativering van de cijfers is dus nodig. We moeten begrijpen dat een grote daling niet dramatisch hoeft te zijn en een grote stijging niet spectaculair.

Wanneer er sprake is van een daling, is de beste aanpak dat de leerkracht samen met de leerling kijkt naar welke fouten gemaakt zijn. Dat geeft aanknopingspunten voor een beredeneerd leerstofaanbod. Vaak gaat het maar om een paar fouten meer in vergelijking met het vorige meetpunt. Welke fouten heeft de leerling gemaakt? Komen de soort opgaven, waarbij fouten zijn gemaakt, nog aan bod in de methode? Is steeds hetzelfde type fout? Is het verkeerd aangeleerd? Zijn het slordigheidsfouten? Gaat het om een verkeerde strategie? Pas na zorgvuldige analyse kan een passend aanbod worden bepaald.

In de communicatie met alle betrokkenen (leerlingen en ouders, leerkrachten en intern begeleiders, directeurs en inspectie) is het nodig dat het verhaal achter de cijfers goed uitgelegd kan worden.

Drie invalshoeken vullen elkaar aan: het beeld dat de leerkracht van de leerling heeft door uit verschillende bronnen informatie te verzamelen, resultaten op methode-toetsen en resultaten op Cito-toetsen. De combinatie van de verschillende gegevens maakt een passend, beargumenteerd aanbod mogelijk

3 Conclusie

Een integrale kijk op leerlingen zorgt ervoor dat een leerkracht beter in staat is om te bepalen welke leerlingen in aanmerking komen voor onderwijsaanpassingen voor talentvolle leerlingen: compacten, verrijken en versnellen. Drie invalshoeken vullen elkaar aan: het beeld dat de leerkracht van de leerling heeft door uit verschillende bronnen informatie te verzamelen, resultaten op methodetoetsen en resultaten op Cito-toetsen. De combinatie van de verschillende gegevens maakt een passend, beargumenteerd aanbod mogelijk. Bij het gebruik van Cito-resultaten is het nodig kennis te hebben van de bijzonderheden die achter de cijfers schuilgaan. In het proces van waarnemen en begrijpen is analyse van de gegevens en het gesprek met de leerling essentieel. Wanneer men zo werkt, zal de leerling niet hoeven te doen wat hij al kan en zal hij in staat gesteld worden werkelijk te leren en zijn talenten te ontwikkelen.

Begrippen

Vaardigheidsscore: de meeteenheid op de vaardigheidsschaal. Ieder leergebied heeft een eigen vaardigheidsschaal. Dus 54 voor rekenen/wiskunde betekent niet hetzelfde als 54 voor begrijpend lezen. Het is een getal dat aangeeft wat een leerling kan op een bepaald leergebied. Een nauwkeurige vaardigheidsscore kan alleen gemeten worden met een toets waarin opgaven staan die de leerling deels kan en deels niet kan.

Vaardigheidsgroei: de ontwikkeling van de leerling in vaardigheid door opeenvolgende vaardigheidsscores met elkaar te vergelijken. De ontwikkeling van de vaardigheidsscore in de tijd is goed te zien in het alternatief leerlingrapport.

Vaardigheidsniveau: weergegeven I t/m V (of A t/m E). Het vaardigheidsniveau I geeft aan dat de leerling qua vaardigheid in één vakdomein behoort tot de best presterende 20%. Een I+ geeft de best presterende 10% aan.

NOTEN

- ¹ Volgens Bartjens, jaargang 33, nummer 2, november 2013 heeft als thema 'Evalueren om te leren'. Er worden concrete voorbeelden gegeven van evaluatievormen waarbij drie vragen centraal staan: *Wat is het doel?, Waar staat de leerling nu?, en Wat kunnen de leerkracht en de leerling doen om het doel te bereiken?*
- ² Het thema 'Stimulerend Signaleren' op <http://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren> biedt tal van aanknopingspunten om rijk, stimulerend onderwijs vorm te geven. Het stellen van 'rijke vragen', het inspelen op behoeften en het stellen van doelen bij verrijkend onderwijs zijn uitgewerkt in tal van voorbeelden.
- ³ Voor het verantwoord compacten van basisleerstof zijn er door SLO voor veel methodes routeboekjes gemaakt voor de vakgebieden taal en rekenen. Dit geldt niet voor de nieuwste methodes. Wel zijn er algemene richtlijnen voor compacten. De algemene richtlijnen en de routeboekjes zijn te vinden op <http://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs/differentieren/po-compacten>.

Het *Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid* (van Gerven, 2007) biedt methodespecifieke richtlijnen voor compacten. Voor de meeste methodes, ook de nieuwste, wordt voor alle vakgebieden een eerste leerlijn en een tweede leerlijn beschreven. Er zijn ook adaptieve computerprogramma's als *Rekentuin* en *Taalzee*. *Exova* biedt een digitale werkomgeving voor rekenen, taal en wereldoriëntatie waar naast de basisleerstof ook verrijkend aanbod is opgenomen. Er is sprake van een grote zelfstandigheid voor leerlingen. Zij kunnen zelf bewijzen dat zij specifieke leerdoelen hebben bereikt.

- ⁴ Voor de oude versie van *Pluspunt* en *Wereld in Getallen* was er de aanpak 'Somcompact': door een bloktoets of een halfjaarlijkse toets vooraf af te nemen en de beheersing per somtype te meten, kon je vervolgens in een menu precies zien wat de leerling nog moest inoefenen van de basisstof. Het is zeer wenselijk dat methodemakers dergelijke systematieken in hun methode opnemen.
- ⁵ In het vervolg van dit artikel worden alleen de cijfers I t/m V genoemd.
- ⁶ Cito heeft sinds december 2013 de normen aangepast in die zin dat er een strengere norm gehanteerd wordt voor de indeling in vaardigheidsniveaus I tot en met V. De relatie tussen het aantal gemaakte fouten en de nauwkeurigheid van de vaardigheidsscore is niet veranderd. Om die relatie snel te kunnen zien moet het alternatief groepsprofiel volgens de oude normen worden bekeken.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Zie hiervoor <http://tvdigitaal.nl> - september - 'Artikelen, Columns, Mededelingen'.

OVER DE AUTEURS



Drs. Yvonne Janssen is projectmedewerker Informatiepunt Onderwijs en Talentontwikkeling (SLO) en begaafdheidscoördinator bij PCBO Apeldoorn.
E-mail: y.janssen@slo.nl



Janneke Breedijk-Dekker is leerkracht PO, ECHA Specialist in Gifted Education, als thema-expert verbonden aan School aan Zet en als regiocoördinator Talentnetwerk Zuid-Holland PO werkzaam voor SaZ/SLO.
E-mail: info@pluskids.nl