

Inhoudsopgave

Over de redacteurs	6
Dit boek bevat bijdragen van	7
Inleiding – John Hattie en Raymond Smith	11
1. Ik evalueer mijn impact op het leren van mijn leraren/leerlingen – Janet Clinton	21
2. Ik zie assessments als informatie over mijn impact en de volgende stappen die ik kan zetten – Dylan William	33
3. Ik werk samen met mijn collega's en mijn leraren aan mijn visie op vooruitgang en op mijn impact – Jenni Donohoo	43
4. Ik ben een 'change agent' en ik geloof dat alle leraren en leerlingen zich kunnen verbeteren – Michael Fullan	51
5. Ik zoek liever de uitdaging, dan dat ik alleen maar 'mijn best doe' – Zaretta Hammond	59
6. Ik geef feedback en help leerlingen/leraren die te begrijpen. De feedback die ik krijg, interpreteer ik en ik handel ernaar – Peter M. DeWitt	67
7. Ik ben bezig met zowel dialoog als monoloog – Douglas Fisher, Nancy Frey en Dominique Smith	75
8. Ik informeer leraren en leerlingen heel precies over hoe een goed resultaat eruitziet – Laura Link	85
9. Ik bouw relaties en vertrouwen op, zodat het leren zich kan afspelen op een plek waar het veilig is om fouten te maken en van anderen te leren – Sugata Mitra	93
10. Ik focus op het leren en de taal die daarbij hoort – Jim Knight	103
Conclusie – John Hattie en Raymond Smith	109

Inleiding

Hoe we denken over de *impact* van wat we doen, is belangrijker dan wat we doen.

De praktijk overstijgt beleid, overtuigingen hebben meer invloed dan de praktijk

In de winter van 2008 publiceerde dr. Viviane Robinson, hoogleraar onderwijs aan de University of Auckland, Nieuw-Zeeland, samen met haar collega's Claire Lloyd en Ken Rowe een onderzoek naar het effect van verschillende leiderschapsprocessen op de resultaten van leerlingen. Zij ontdekten onder meer dat de "impact van schoolleiders op de resultaten van leerlingen afhangt van de leiderschapspraktijken waarmee zij zich bezighouden" (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008, p. 637). De onderzoekers benoemden vijf belangrijke aspecten van doeltreffend leiderschap:

- Het vaststellen van doelen en verwachtingen
- Strategische middelen
- Het plannen, coördineren en evalueren van de manier van lesgeven en het leerplan
- Het bevorderen van en investeren in het leren en de ontwikkeling van leraren
- Het zorgen voor een ordelijke en ondersteunende omgeving.

Door deze bevinding zeiden Viviane en haar collega's dat onderzoekers en onderwijs-professionals hun aandacht zouden moeten verleggen "van de algemene impact van leiderschap naar de frequentie en verspreiding van praktijken die de grootste positieve verschillen bewerkstelligen voor de resultaten van leerlingen" (pp. 637-638). Maar is het voldoende om schoolleiders simpelweg te laten focussen op een praktijk met een hoge kans van slagen?

Wij denken van niet. Schoolleiders hebben geen onbeperkte tijd, energie en middelen tot hun beschikking. Natuurlijk moeten ze kennis hebben van de grondbeginselen van menselijke relaties en management en over financieel inzicht beschikken. Uit zelfbehoud moeten zij dus nagaan waar hun tijd, moeite en invloed het meest nodig zijn en effect zullen hebben. Ze moeten beslissen waar hun leiderschap de grootste impact heeft en dan doelbewust hun koers in die richting uitzetten. Een focus op (een) praktijk(en) met een hoge kans van slagen is dus zeker een eerste praktische stap voorwaarts. Als alleenstaande maatregel is dit echter onvoldoende: een kortzichtige focus op praktijken met een hoge kans van slagen zonder inzicht in *waarom* schoolleiders doen wat ze doen en zonder aandacht voor de impact van wat ze daarvoor deden, veroorzaakt hen tot het doelloos rondwalen van de ene innovatie of invloed naar de volgende. Omgekeerd is een visie zonder focus op het *hoe* (dat wil zeggen, praktijken met een hoge kans van slagen) ook puur dagdromerij. Effectieve schoolleiders praten over hun denkkaders en hun overtuigingen en kunnen deze aantonen door hun handelswijze (het 'hoe') en resultaten (het 'wat').

Effectieve schoolleiders praten over hun denkkaders en hun overtuigingen – en bewijzen ze door hun handelen en hun resultaten.

Wat schoolleiders in de praktijk doen, heeft meer invloed dan het beleid waaronder de schoolleiders werken. Maar er is nog een andere rangorde: de manier waarop schoolleiders over hun rol denken, weegt zwaarder dan de praktijk. Met andere woorden, de manier waarop schoolleiders denken over wat ze doen, is belangrijker dan wat ze doen (de specifieke leiderschapspraktijken) – daarom spreken we ook over hun denkkaders of manieren van denken. Dit betekent dat de overtuigingen en normen van schoolleiders (hun denkkaders) hun daden verklaren en ook dat deze een grote invloed hebben op leraren, ouders en leerlingen. Wat zijn deze specifieke manieren van denken en hoe komen zij tot uiting bij schoolleiders? Een belangrijk thema in dit boek is het onderzoeken van de antwoorden op deze vragen.

Stel je eens twee schoolleiders voor die zich met veel van dezelfde zaken bezighouden – het beheren van een gebouw, het onderhouden van menselijke relaties, het leiden van professionele leergesprekken/vergaderingen, het doorlichten van klassen, enzovoort. Het verschil tussen deze twee schoolleiders kan zitten in de manier waarop zij interpreteren welke zaken er het meest toe doen en hoe zij hun denkbeelden doorgeven. Het volgende voorbeeld illustreert dit punt: Als schoolleider besteedt Joel er veel tijd aan om te zorgen dat iedereen in de school de doelen en verwachtingen die zij samen hebben bepaald kent, overneemt en uitdraagt. Daarbij stemt hij de strategische middelen af op het realiseren van deze doelen en zorgt hij ervoor dat het leerplan op deze doelen wordt afgestemd en geëvalueerd. Emma, de andere schoolleider, is meer gericht op de impact die de volwassenen hebben in de school (leraren, assistenten en ondersteunend personeel). Ze wil ervoor zorgen dat de volwassenen voorbeelden hebben van wat wordt bedoeld met die impact en dat ze weten hoe een jaar van groei eruitziet. Ze wil dat ze zich ervan bewust zijn dat het begrip impact zowel prestaties, als sociale en emotionele aspecten omvat. En ze wil dat programma's worden aangepast wanneer blijkt dat deze niet voor voldoende leerlingen positieve resultaten opleveren. Ook zij zorgt voor een ordelijke en ondersteunende omgeving, bevordert en ondersteunt het opleiden van leraren om dit effect te maximaliseren en vraagt zich voortdurend af of de doelen en verwachtingen nog kloppen. Het gaat niet alleen om de juiste focus, maar ook om de manier waarop over deze focuspunten wordt gedacht. Alleen met die benadering kunnen schoolleiders zorgen dat zij het juiste effect hebben op de leerlingen in de school.

Simon Sinek en de Gouden Cirkel

De gedachte dat wat iemand *vindt* van de impact van wat hij of zij doet, leidend is voor elke handeling van die persoon, wordt ondersteund in het werk van Simon Sinek in zijn boek *Start with Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action* (2009). In dit boek onderstreept Sinek het idee dat "het niet alleen uitmaakt *wat* of *hoe* je dingen doet. Nog belangrijker is het dat *wat* en *hoe* je dingen doet overeenkomt met jouw *waarom*" (p. 166). Om die reden is een focus op praktijken alleen, ook praktijken met een hoge kans van slagen, een onvolledig recept voor succes. Geslaagde leiders vertellen waarom ze iets doen en kunnen dat aantonen met wat ze doen. Voor hen is de voornaamste vraag waaróm iets moet worden gedaan. Daaruit volgt de vraag hóé ze iets moeten doen (prak-

tijken met een hoge kans van slagen) en daarna pas wát ze moeten doen. Sinek (2019) merkte onlangs op dat leiders niet verantwoordelijk zijn voor de resultaten; leiders zijn verantwoordelijk voor de mensen die verantwoordelijk zijn voor de resultaten. "De beste manier om prestaties binnen een organisatie te verbeteren is een omgeving te creëren waarin informatie vrij kan stromen, waarin fouten hoogtepunten kunnen worden en waarin ondersteuning kan worden aangeboden en ontvangen. Kortom, een omgeving waarin mensen zich onder elkaar veilig voelen. Dat is de verantwoordelijkheid van een leider" (p. 129). Wij vinden dat leiders verantwoording moeten afleggen over het belang dat ze hechten aan resultaten. We geven daarbij de voorkeur aan het woord 'impact' in plaats van 'resultaten', om de verwarring te voorkomen dat het alleen gaat om de cijfers die een leerling haalt – er zijn namelijk zoveel belangrijkere resultaten dan de cijfers. Het afleggen van verantwoording zorgt ervoor dat alle betrokkenen dezelfde opvattingen hebben over wat zij beogen te beïnvloeden en over de mate waarin dat lukt en de mate waarin zij zouden moeten willen dat dit lukt. Leiders moeten ervoor zorgen dat iedereen over de nodige leermiddelen beschikt om de beoogde impact te bereiken – en het vieren wanneer dat gebeurt.

Het complete recept voor succes is dan ook afgebeeld in figuur i.1, dat door Sinek (2009) de 'Gouden Cirkel' wordt genoemd (p. 37). Succes begint in de binnenste cirkel met de vraag naar het waarom. Vandaar verplaatst het zich naar buiten door schoolleiders die vragen stellen over het hoe en wat.



Figuur i.1

Bron: Aangepast overgenomen van Simon Sinek.

Zie www.visiblelearningmetax.com voor de 'Visible Learning MetaX Research Base'.

Als we dit eenvoudige maar krachtige model toepassen op de opvattingen over denkkaders en hun relatie tot Visible Learning®, dan zou Sineks Gouden Cirkel er als volgt uitzien: denkkaders zijn ons waarom. Ze vertegenwoordigen onze overtuigingen, die ons na aan het hart liggen, zoals de overtuiging dat het onze voornaamste rol is om onze impact op het leren van leerlingen te evalueren. Om assessments in te zetten als een manier om onze impact en volgende stappen te bepalen en om samen te werken met onze collega's en leerlingen aan die impact. We zijn een 'change agent' en we dagen anderen

uit om meer dan alleen maar 'je best te doen'. We laten leerlingen en leraren feedback begrijpen en ook de aan ons gegeven feedback begrijpen we en we handelen ernaar. We gaan de dialoog aan en vertellen anderen hoe een goed resultaat eruitziet. Ook gaan we relaties aan en bouwen we vertrouwen op om ons te concentreren op leren en de taal van het leren. De strategieën en processen die worden gepresenteerd in Visible Learning® zijn het 'hoe' van ons 'waarom'. Het 'wat' verwijst naar het resultaat – de resultaten die we willen bereiken of het bewijs van onze collectieve impact op de vooruitgang en de prestaties van de leerlingen.

Dus wat is ons 'waarom' nu precies? Wij schoolleiders hebben allemaal een aantal 'waaroms' die onze handelingen bepalen. Het probleem is dat de meesten van ons er waarschijnlijk niet bij stil hebben gestaan waarom we doen wat we doen. En als we dat wel hebben gedaan, hebben we waarschijnlijk niet vastgesteld in welke mate onze persoonlijke 'waaroms' overeenstemmen met wat volgens onderzoek het grootste verschil maakt voor het leerproces van leerlingen. Ga eens bij jezelf na hoe je eigen 'waaroms' zich verhouden tot de tien denkkaders voor schoolleiders die in dit boek worden gepresenteerd. De 'waaroms' of denkkaders zijn het resultaat van meer dan 25 jaar onderzoek in het kader van Visible Learning®. De achterliggende gedachte bij deze tien denkkaders is ervoor te zorgen dat schoolleiders de expertise hebben om te communiceren en te handelen naar hun interpretaties van de school- en klassengegevens, door een of meerdere ingrepen te selecteren die een hoge kans van slagen hebben, deze ingrepen effectief in te voeren en het effect van de geselecteerde ingrepen op het leren te evalueren.

Zorg ervoor dat schoolleiders voldoende expertise hebben op het gebied van diagnose, ingrepen, invoering en evaluatie

Wie bekend is met het onderzoek van Visible Learning® zal weten dat de gemiddelde effectgrootte (d.w.z. de mate van impact van een bepaalde invloed op het leren) van de vooruitgang in een jaar $d = 0,40$ is. Gezien de 'zwaktes' van het gemiddelde, is dit slechts een brede maatstaf die veel contextuele debatten behoeft voordat hij op een school wordt toegepast.

In ons onderzoek voor Visible Learning® hebben we verschillende onderwijsinterventies onder de loep genomen. Daaruit blijkt dat de belangrijkste komen van leraren en schoolleiders, en dat veel van die interventies een veel groter effect sorteren dan 'een jaar groei voor een jaar werken' zoals uit de volgende voorbeelden blijkt:

- Samenwerken om hun impact te evalueren (0,93)
- Vanuit wat leerlingen al weten expliciete succescriteria benoemen (0,77)
- Vertrouwen opbouwen en fouten verwelkomen als kansen om te leren (0,72)
- Maximale feedback van anderen krijgen over hun impact (0,72)
- De juiste verhouding bepalen tussen oppervlakkig leren en diep leren (0,71)
- Gebruikmaken van de Goudlokje-principes voor uitdagingen (niet te moeilijk, niet te gemakkelijk en niet te saai) (0,74)
- Doelbewuste oefeningen inzetten om deze uitdagingen aan te gaan (0,79).

Om deze effecten te bereiken, moet echter worden geluisterd naar het leren dat zich afspeelt binnen het schoolgebouw (bijvoorbeeld tijdens besprekingen in de klas, bij professionele leersessies/bijeenkomsten en in professionele leergemeenschappen) en in de klas. Leraren en schoolleiders moeten minder praten en meer luisteren naar de gesprekken van leerlingen en leraren, naar leerlingen die met leraren praten over wat het betekent om een leerling in hun klas te zijn en wat volgens hen de indicatoren van leren en vooruitgang zijn. Er is meer evaluatie nodig van oppervlakkig begrip (inhoud) en diepgaand begrip (relateren en overdragen van begrip) van leraren, die moeten weten wanneer van het een op het ander moet worden overgeschakeld. En er is meer deskundigheid nodig op het gebied van leiderschap, waarbij moet worden voortgebouwd op een goed inzicht in wat leerkrachten al weten en kunnen in relatie tot het toepassen van onderwijskundige praktijken in de hele school die een grote kans van slagen hebben.

Samengevat zijn er vier gebieden waarop schoolleiders deskundig moeten zijn: Diagnose, Interventie, Implementatie en Evaluatie (DIIIE). Voor het stellen van deskundige diagnoses moet men op basis van meerdere empirisch onderbouwde interventies begrijpen hoe leerlingen en leraren presteren, zodat de schoolleider, als een interventie niet werkt bij de leerlingen en leraren, op een andere kan overschakelen. Hiervoor moet ook in kaart gebracht zijn welke interventies een grote kans van slagen hebben en wanneer men van de ene op de andere interventie moet overschakelen. Ook is het belangrijk dat er niet over 'schuld' wordt gesproken als de leerlingen niet leren. Het probleem van leerlingen die niet leren is meestal eerder te wijten aan een volwassene die niet de juiste onderwijsinterventie kiest, dan aan de leerling zelf. Deskundige invoering vereist discipline (d.w.z. dat men zich moet houden aan het interventieplan), goede kwaliteit van de levering (d.w.z. de vaardigheid waarmee schoolleiders en/of begeleiders de interventies overbrengen en met leraren kunnen omgaan), interventie-aanpassing (d.w.z. wijzigingen die in de interventie worden aangebracht, met name materiaal dat aan de interventie wordt toegevoegd) en de juiste dosering (d.w.z. het aantal sessies professionele scholing dat nodig is om de interventie efficiënt en volledig toe te passen). Om deskundig te zijn op het gebied van evaluatie moet men weten wat evaluatievaardigheden zijn, over meerdere methoden beschikken, samenwerken en overleggen met collega's om het eens te worden over de grootte van het effect dat nodig is om een interventie geslaagd te noemen. Het vereist wat Clinton (hoofdstuk 1) een diepe inbedding in evaluatief denken noemt.

Waar het op neerkomt, is dat als leerlingen niet leren, dat het gevolg is van een gebrek aan de juiste strategieën voor het onderwijs en/of voor de schoolleiders. We hebben te lage of veel te hoge verwachtingen van succes. We moeten de nodige veranderingen in onze strategieën aanbrengen alvorens we onze ambitieuze verwachtingen waar kunnen maken. Dit stelt een aantal eisen aan onze leraren en schoolleiders. Ze moeten beginnen met het 'waarom' door van binnen naar buiten te communiceren. Ook moeten ze beschikken over een hoog niveau van cognitieve besluitvormingsvaardigheden om hun 'waaroms', de manier waarop zij dingen doen en de resultaten die zij bereiken naadloos op elkaar af te stemmen. Ze moeten in staat en bereid zijn om te zeggen: "Ik had het mis met het kiezen voor deze bepaalde interventie en ik moet iets anders doen of zeggen" of juist "Ik heb deze interventies terecht gekozen, omdat die ertoe hebben geleid dat ik deze leerlingen goed heb kunnen onderwijzen." Verder moeten ze samen met anderen onderzoek doen naar hun diagnose, interventies, implementatie en evaluatie op basis van de bewijzen voor hun impact.

Het model Visible Learning®

Het schoolveranderingsmodel Visible Learning® voor professioneel leren is gebaseerd op de principes die zijn ontwikkeld aan de hand van het onderzoek voor Visible Learning, de twee boeken *Leren zichtbaar maken* (Hattie, 2013) en *De impact van Leren zichtbaar maken* (Hattie, 2014) en talrijke artikelen en whitepapers. Met dit praktische onderzoeksmodel kunnen scholen zichzelf vragen stellen over de impact die zij hebben op de prestaties van hun leerlingen.

Het onderzoek van Visible Learning is gebaseerd op John Hatties meta-meta-analyse van meer dan 1600 meta-analyses tot nu toe, bestaande uit meer dan 90.000 onderzoeken waarbij ruim 300 miljoen leerlingen betrokken waren – waarschijnlijk 's werelds grootste empirische database om het leren van leerlingen te verbeteren. Tijdens dat onderzoek heeft Hattie meer dan 270 factoren geïdentificeerd die van invloed zijn op de prestaties van leerlingen. "Visible Learning probeert in de veelheid aan resultaten uit pedagogisch onderzoek de essentie te vinden en de belangrijkste conclusies te trekken door de meta-analyses samen te voegen. Het doel is om van 'wat werkt' te gaan naar 'wat werkt het best', en vast te stellen wanneer, voor wie en waarom dat zo is." (Hattie & Zierer, 2018, p. xviii). De meer dan 270 (en nog steeds groeiende) invloeden die uit de vele meta-analyses naar voren zijn gekomen, zijn toegewezen aan een van de volgende negen domeinen: leerling, leerplan, thuissituatie, school, klas, leraar, leerstrategieën van leerling, onderwijsmethoden en implementatiemethode. Vervolgens wordt elk domein verder onderverdeeld in subdomeinen (32 in totaal) om dieper in te gaan op specifieke invloeden en de mate waarin deze invloeden de prestaties van leerlingen versnellen.

Hoe moeten leraren het onderzoek van Visible Learning gebruiken? De boeken die zijn gebaseerd op Visible Learning dienen als *basis voor een gesprek* over het gebruik van bewijsmateriaal in de communicatie over de manier van lesgeven, de praktijk van het leiderschap en de systemen waarin deze praktijken worden ondersteund. Een voorbeeld is de mate waarin een school een duidelijk beeld heeft ontwikkeld van de cultuur en praktijk voor feedback die wordt nagestreefd. Dit helpt leraren hun feedback te optimaliseren en leerlingen bewuster te maken van de voordelen van effectieve feedback. Ook helpt het schoolleiders hun feedback te optimaliseren en leraren bewuster te maken van de voordelen van feedback. Beide dienen om een bewustzijn te creëren van *hoe* feedback zou kunnen doordringen tot elk van deze belangrijke partijen.

Het doel van dit boek

De afgelopen jaren hebben wij het voorrecht en het genoegen gehad lezingen bij te wonen en boeken en artikelen te lezen van elk van de auteurs wier werk in deze verzameling voorkomt. Terwijl we luisterden en lazen, werden we getroffen door de consistentie van hun collectieve boodschap. Hoewel iedere auteur het in zijn of haar eigen woorden brengt en hoewel ieder van hen verschillend dacht over welke methoden het meest effectief zijn om een significant effect te hebben op het leerproces van leerlingen, waren hun individuele 'waaroms' voor schoolleiders opmerkelijk vergelijkbaar. Bovendien komen de concepten die aan hun werk ten grondslag liggen steeds weer op dezelfde thema's terug. Ze lijken werkelijk een gemeenschappelijke overtuiging te delen over de

manier waarop schoolleiders hun rol moeten zien om ervoor te zorgen dat een jaar lang lesgeven en leidinggeven een jaar groei in leren oplevert.

Wij zijn ervan overtuigd dat leraren en schoolleiders over de hele wereld tot dezelfde conclusie zullen komen als ze de gelegenheid krijgen om het werk van al deze deskundigen te bestuderen. Die conclusie is: er bestaat samenhang in hun collectieve 'waarom'. Wij weten echter dat de meeste leraren en schoolleiders niet over de middelen beschikken om regelmatig professionele conferenties bij te wonen, noch over de tijd om zich te verdiepen in het werk van een groot aantal auteurs. Uiteindelijk zijn we tot de conclusie gekomen dat het samenbrengen van de ideeën van deze educatieve leiders in één boek een geweldige bron van informatie zou kunnen zijn voor leraren die hun leerlingen willen helpen om op een steeds hoger niveau te presteren. Wij waren zeer verheugd toen deze uitmuntende verzameling schrijvers en denkers uit het onderwijs bereid was aan het project mee te werken.

Het is belangrijk te vermelden dat elk van deze auteurs zijn of haar eigen leerproces heeft verrijkt en uitgebreid door het observeren van de praktijken van excellente scholen en de leraren en schoolleiders van die scholen. Deze leraren willen ieder op hun eigen manier scholen werkelijk verbeteren en zij hebben samen een enorme schat aan wijsheid. We hebben ons met dit boek verschillende doelen gesteld. Ten eerste hopen wij dat het een waardevol instrument zal zijn voor leraren die keihard werken om hun scholen te verbeteren. Voor hen biedt deze verzameling zowel een samenhangend conceptueel kader als specifieke praktische strategieën om aan de slag te gaan. De volgende tabel geeft per hoofdstuk een overzicht van de auteur, het denkkader (het 'waarom') dat de auteur behandelt en de verschillende invloeden met een hoge kans van slagen (het 'hoe') waarmee de auteur de strategieën aangeeft die worden ingezet om zijn of haar vastgestelde denkkader in praktijk te brengen.

Hoofdstuk	Auteurs	Denkkader	Besproken invloeden
1	Janet Clinton	Ik evalueer mijn impact op het leren van mijn leraren/ leerlingen.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formatieve evaluatie 2. Vragen stellen
2	Dylan Wiliam	Ik zie assessments als informatie over mijn impact en de volgende acties die ik kan ondernemen.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mastery learning 2. Feedback 3. Coöperatief leren (ook wordt behandeld: <ul style="list-style-type: none"> • Zelfregulerend leren • Duidelijke doelen stellen)
3	Jenni Donohoo	Ik werk met mijn collega's en mijn leraren aan mijn visie op vooruitgang en op mijn impact.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Collectieve efficacy 2. Mastery learning 3. Geschikte uitdagende doelen
4	Michael Fullan	Ik ben gericht op verbetering (een change agent) en ik ben ervan overtuigd dat elke leraar en leerling vorderingen kan maken.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coöperatief leren 2. Collectieve efficacy 3. Leiderschap

5	Zaretta Hammond	Ik streef naar uitdaging, niet alleen 'mijn best doen'.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inschatting van de leraar over de prestatie 2. Collectieve efficacy 3. Formatieve evaluatie
6	Peter M. DeWitt	Ik geef feedback en help leerlingen/leraren die te begrijpen. De feedback die ik krijg, probeer ik te begrijpen en ik probeer ernaar handelen.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relatie leraar-leerling 2. Geloofwaardigheid van de leraar 3. Schoolleiderschap
7	Douglas Fisher, Nancy Frey en Dominique Smith	Ik ben bezig met zowel dialoog als monoloog.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Schoolklimaat 2. Collectieve efficacy 3. Microteaching
8	Laura Link	Ik informeer leraren en leerlingen heel precies over hoe een goed resultaat eruitziet.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Duidelijkheid van de kant van de leraar 2. Mastery learning 3. Formatieve evaluatie
9	Sugata Mitra	Ik bouw relaties en vertrouwen op, zodat het leren zich kan afspelen op een plek waar het veilig is om fouten te maken en van anderen te leren.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vragen stellen 2. Sterke samenhang in de klas 3. Collectieve efficacy
9	Jim Knight	Ik focus op het leren en de taal die daarbij hoort.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formatieve evaluatie 2. Werk van Piaget 3. Eerdere leerprestaties

Ten tweede hopen wij dat het zal helpen de kloof te overbruggen die kan bestaan tussen onderzoek en de praktijk. De beoogde doelgroep voor deze auteurs zijn niet hun collega-onderzoekers, maar de leraren en schoolleiders die dagelijks bezig zijn met de uitdagingen van schoolhervorming. Alle auteurs hebben zelf nauw samengewerkt met scholen. Ze hebben praktijken met een hoge kans van slagen vastgesteld die, wanneer deze effectief worden toegepast, een positieve invloed zullen hebben op het leren van leerlingen. Zij willen hun inzichten dan ook maar wat graag delen met leraren over de hele wereld. Zoals eerder gezegd, hebben de auteurs hun inzichten in hun eigen woorden beschreven en hebben ze hun eigen ideeën over welke strategieën het meest effectief zijn om een significant effect te hebben op het leerproces van leerlingen. We hebben gemerkt dat er hierdoor verwarring kan ontstaan bij de lezer over bepaalde begrippen in dit boek. Deze begrippen willen wij daarom nader bespreken voor we met de volgende hoofdstukken beginnen. De begrippen die voor verwarring zorgen, komen voor in hoofdstukken 1 en 10. Professor Clinton gebruikt in hoofdstuk 1 de term 'formatieve en summatieve evaluatie, terwijl dr. Knight in hoofdstuk 10 de voorkeur geeft aan de term 'formatief assessment'. Hoewel wij recht willen doen aan de persoonlijke voorkeuren van deze twee deskundigen, beschouwen wij deze twee termen voor onze doeleinden als synoniemen. Toen Michael Scriven (1967) deze term bedacht, gebruikte hij nooit de woorden *testen* of *assessment*, maar sprak van 'formatieve en summatieve *evaluatie*'. Wij zijn echter van mening dat elke evaluatie (of assessment) zowel formatief als summatief kan worden geïnterpreteerd. Zoals Robert Stake aangaf met een culinaire metafoor: "Wanneer de kok de soep proeft, is dat formatief, maar wanneer de gasten de soep proeven, is dat summa-

tief" (Scriven, 1991a, p. 19). Daarnaast vinden we dat in gesprekken over formatieve evaluatie (of formatieve assessments) er te snel op tests en maatregelen wordt overgegaan. Belangrijker is volgens ons dat schoolleiders bewijsmateriaal gebruiken (gegevens, feedback van leraren en leerlingen, ervaringen, lesvoorbeelden, observaties, enzovoort) om hun denkprocessen te verantwoorden.

Ten slotte, en dat is misschien wel het belangrijkste, hopen we dat dit boek schoolleiders ervan zal overtuigen dat ze recht moeten doen aan het talent dat overal om hen heen aanwezig is en dit talent moeten leren erkennen en benutten. Laten we de moed opbrengen om dat te doen – laten we het binnen de scholen allereerst hebben over wat we bedoelen met impact, het 'waarom', om vervolgens te bepalen hoe het 'hoe' eruitziet. Onze stelling is dat de grootste invloed op de vooruitgang en het leren van leerlingen, de leraren en schoolleiders zijn die zeer deskundig, geïnspireerd en gepassioneerd samenwerken om het effect van hun manier van lesgeven te maximaliseren voor alle leerlingen die zij onder hun hoede hebben. Er is hier een belangrijke rol weggelegd voor schoolleiders: zij moeten de aanwezige expertise in hun scholen benutten en de transformaties in goede banen leiden.