

University of Groningen

Teacher evaluation through observation

van der Lans, Rikkert

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2017

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

van der Lans, R. (2017). *Teacher evaluation through observation: Application of classroom observation and student ratings to improve teaching effectiveness in classrooms*. [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. University of Groningen.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.



Open brief aan de docent

“Je moet goed weten voor wie je het doet, want er komt een tijd dat het zwaar is.” Ik zat aan het einde van mijn tweede jaar van mijn promotieonderzoek en luisterde naar een lezing over “leren promoveren” op de eerste pre-conference van de Onderwijs Research Dagen (ORD). Ik kan het zeker beamen, er was een tijd dat het zwaar was. Dus waarvoor doe je dan het dan? Omdat je iets aan jezelf wilt bewijzen? Omdat je dat papiertje nodig hebt? Omdat je geen alternatief weet? Allemaal redenen die je in een promotietraject kunnen houden, en ze gelden ten dele ook voor mij, maar het zijn niet redenen waar je harder voor gaat werken. Een belangrijke reden waarom ik onderzoek bleef doen waren de docenten en hun motivatie om goed les te geven. Omdat ik denk dat het thema ‘lerarenevaluatie’ iets belangrijks kan bijdragen aan hun werk en professie.

Evaluatie heeft voor sommigen een negatieve bijklank. Evaluatie toont ook je mindere kant en maakt daarmee kwetsbaar. Voor leraren is hun stijl van lesgeven hen dierbaar en evaluatie van lesgeven kan voor hen dan ook emotioneel zijn, zeker als het niet zo positief is als verwacht. Aan de andere kant kan evaluatie ook positiever uitvallen waardoor je tijdelijk ‘onkwetsbaar’ bent. Dat is de zonnige kant van evaluatie. Het kan bevestiging geven dat je ‘het goed doet’ en geeft jou daarmee een weerwoord tegen anderen die graag zouden zien dat jij je stijl van lesgeven wijzigt.

In de schoolpraktijk speelt evaluatie een centrale rol in de verdeling van tijd en geld, beide schaars aanwezige middelen in een school. Docenten die positief geëvalueerd worden, krijgen professionele vrijheid – ze mogen in grotere mate naar eigen inzicht hun lessen inrichten, meedoen aan onderzoek of zelf onderzoek uitvoeren –, docenten die negatief geëvalueerd worden, wordt deze professionele vrijheid tijdelijk onttrokken. Ik illustreer hoe dit kan werken in scholen met onderstaande anekdote.

“In mijn eerste jaar op mijn nieuwe school kwam de rector twee keer kijken in de les. Ze concludeerde daarna: “Kees, jij kan goed lesgeven, de klas is rustig en de les georganiseerd. Zolang de rendementen goed zijn kun je lesgeven zoals je wilt.””

De rector houdt nog een voorbehoud “zolang de rendementen goed zijn,” maar geeft op basis van haar evaluatie de docent professionele vrijheid en het vertrouwen om de lessen naar eigen inzicht in te richten. Overigens is mijn persoonlijke ervaring dat dit voorbehoud niet zo zwaar weegt en dat de evaluatie vooral afhangt van de lesbezoeken. Dit blijkt ook uit het vervolg van de anekdote van Kees.

“Na een paar jaar trad een nieuwe directie aan op de school. Ze hadden een andere pedagogisch-didactische visie op onderwijs. Na de lesbezoeken kreeg ik te horen dat

mijn stijl van lesgeven niet paste in de visie van de school. Ik moest mijn lesgeven aanpassen ondanks dat mijn rendementen goed waren”

De anekdote laat zien hoe Kees van tijdelijke onkwetsbaarheid ineens kwetsbaar werd. Wat mij raakt in het verhaal is niet zozeer dat Kees nu tijdelijk zijn professionele vrijheid werd ontzegd – wanneer middelen schaars zijn moet een directie nu eenmaal nadenken aan wie ze deze middelen toekennen. Wat mij raakt in de anekdote is de basis waarop dit gebeurt. Wat mij raakt is het hoge subjectieve gehalte van de evaluaties van beide directeuren. Wat mij ook raakt is dat er geen mechanismen zijn in de school die dwingen tot objectievere evaluatie. Het is de subjectieve mening van Kees – ik doe het goed – tegenover de subjectieve mening van de rector – je doet het niet volgens onze visie –, waarbij de laatste altijd aan het langste eind trekt. Door het gebrek aan objectievere procedures is het mogelijk dat een directeur of teamleider lerarenevaluatie gebruikt als een machtsmiddel om een leraar zijn of haar ‘wil op te leggen,’ zoals Kees overkwam.

Kees staat niet alleen. Voor mijn onderzoek implementeerde ik evaluatie van leraren in meerdere scholen. Met de meeste scholen heb ik zeer constructief en plezierig samengewerkt, maar met enkele heb ik de samenwerking moeten opzeggen. Op de scholen waarmee ik de samenwerking stopte, ben ik geschrokken van de houding van sommige teamleiders en directeuren. In één enkel geval werd mij zelfs op de man af gevraagd “wat mijn mening was over het lesgeven van docent X.” Want vervolgde de teamleider: “dat kon toch niet! Ik heb zelf ook zijn lessen bezocht en zo’n man zou eigenlijk geen les mogen geven, dat ben je met me eens toch?” Het gesprek was suggestief, bevooroordeeld en duidelijk bedoeld om een dossier op te bouwen over de betreffende docent. Een andere ervaring is een school waarmee ik goed samenwerkte totdat er een nieuwe interim-directeur werd aangesteld die als doelstelling had om ‘maatregelen te treffen’ voor enkele ‘niet goed functionerende’ docenten. Per direct kon ik mijn onderzoek daar stopzetten.

Bovenstaande ervaringen illustreren de risico’s van implementatie van lerarenevaluatie in de praktijk. Het mag dan misschien ook niet verbazen dat leraren niet allemaal warmlopen voor lerarenevaluatie in hun school. Dat komt niet per se door de mogelijke teleurstelling van een minder dan verwacht resultaat. Leraren vinden het over het algemeen helemaal niet erg om tijdelijk kwetsbaar te zijn; zij weten als geen ander dat kwetsbaarheid nodig is om te kunnen leren en ontwikkelen. Wat ze wel erg vinden is de schijnbare willekeur. Evaluatie betekent voor hen vaak dat één directeur / teamleider / inspecteur / onderzoeker met haar of zijn subjectieve kijk op lesgeven op basis van ‘één of

enkele momenten' jouw kwetsbaarheid bepaald alsmede wat jij zou moeten leren. Voor leraren voelt dit onrechtvaardig en in sommige gevallen voelen leraren zich hierdoor zelfs onveilig.

Mijn vraag aan de beroepsgroep is daarom: wat kunnen leraren hieraan doen? Directeuren moeten nu eenmaal besluiten nemen over de verdeling van tijd en geld in de school en zij moeten daarvoor evalueren op basis van criteria. Zij zijn ook eindverantwoordelijke voor de kwaliteit van lesgeven in een school. Dit is een onontkoombare realiteit. Maar zijn directeuren en teamleiders bijvoorbeeld wel diegene die de lessen zouden moeten observeren? Zou het niet objectiever zijn als hun besluiten zouden zijn gebaseerd op lesobservaties van derden die zelf lesgeven en die de leerlingen kennen alsmede de andere omstandigheden in de school? In mijn ogen zou het beter zijn wanneer de beroepsgroep *zelf* haar lesgeven gaat evalueren en daarmee dus ook *zelf* gaat bepalen wie tijdelijk onkwetsbaar mag zijn wie tijdelijk kwetsbaar is en ook zelf een systematiek ontwikkeld waarin leraren elkaar helpen in tijden van kwetsbaarheid.

Ik hoop dat dit onderzoek meer is dan een intellectuele exercitie of zoals mijn promotoren het noemen mijn "proeve van wetenschappelijke bekwaamheid," maar dat het tegelijk ook een eerste grove schets geeft hoe lerarenevaluatie door de eigen beroepsgroep eruit zou kunnen zien. Een groot deel van het proefschrift betreft vraagstukken van betrouwbaarheid en validiteit. De meeste hoofdstukken behandelen abstracte materie zoals de volgordes van items op een vragenlijst en de vraag of en hoe collega-docenten met relatief weinig training in het observeren van lessen toch tot een betrouwbare evaluatie kunnen komen. In mijn ogen is beantwoording van zulke technische vragen belangrijk om een basis te leggen voor een door de beroepsgroep zelf georganiseerde lerarenevaluatie.

Tot slot, misschien zullen veel vragen na het lezen nog onbeantwoord blijven. Ik vraag hiervoor begrip. De snelheid waarmee wetenschap vooruit gaat verhoudt zich ten opzichte van de snelheid in het onderwijsveld als de schildpad en de haas. Wetenschap gaat langzaam, langzamer nog dan veel leraren en beleidsmakers denken. Om een beeld te schetsen. In 1966 kwam Coleman met zijn befaamde rapport "Equality of educational opportunity" met daarin als kernboodschap dat scholen vooral verschillen in de compositie van hun leerlingpopulatie. Coleman stelde vast dat sommige scholen meer intelligente leerlingen hebben dan andere scholen en dat op sommige scholen meer kinderen zitten van rijke ouders dan op andere scholen en dat dit grotendeels zou verklaren waarom leerlingen op sommige scholen beter presteren dan op andere. De verschillen in het lesgeven van

docenten zouden er veel minder toe doen, aldus Coleman (zie pagina 22). Mede als gevolg van deze conclusie uit 1966 is het belang van een goede docent gedurende een flink aantal jaren onvoldoende onderkend. Pas halverwege de jaren '80 (bijna 20 jaar later) kwam de wetenschappelijk bewijsvoering van het tegendeel en pas na de millenniumwisseling (bijna 40 jaar later) is deze boodschap – mede dankzij populair wetenschappelijke werken zoals Hattie's "Visible learning" uit 2009 – ook door het grote publiek en de politiek omarmd. Tegenwoordig is zoiets als "de lerarenagenda" bijna niet meer weg te denken uit het politieke beleid. Echter, de 40 jaar tijd tussen Coleman en "de lerarenagenda" spreekt boekdelen. Ik ben nu 4 jaar onderweg en deze dissertatie bespreekt slechts mijn eerste voorzichtige stappen.

Rikkert van der Lans