

Onbedoelde opbrengsten van opbrengstgericht werken

door René Berends

Je moet wel de Scrooge van het onderwijs zijn, een zeldzaam notoire zwartkijker, om tegen hogere opbrengsten in het onderwijs te zijn. Het streven naar opbrengsten hoort bij de aard van het werk van de leerkracht. Iedere leerkracht probeert uit zijn leerlingen te halen wat er in zit en is na een les of een lessenserie benieuwd of de leerlingen hebben geleerd wat hij heeft onderwezen. Toch is er een aantal kanttekeningen te plaatsen bij de manier waarop er in het huidige basisonderwijs naar hogere opbrengsten gestreefd wordt. We moeten beseffen dat we zelfs het risico lopen op onderdelen het tegenovergestelde te bereiken van wat de intentie is.



Onlangs vertelde een directeur op Radio Fryslân hoe zijn basisschool twee jaar geleden een 'gele kaart' van de inspectie gekregen had, vanwege onvoldoende opbrengsten in het taalonderwijs. Bij een nieuwe inspectieronde waren de resultaten flink verbeterd. De gele kaart was ingetrokken. Met trots vertelde de directeur over zijn aanpak. Hij had zijn ib'er de opdracht gegeven de Cito-toetsen te analyseren om vervolgens te bekijken waar de betreffende toetsonderdelen in de gebruikte taalmethodes aan bod komen. Vervolgens werd in teamverband een plan gemaakt voor het trainen van de leerlingen op die onderdelen, met verblijffende resultaten op de Cito-toetsen tot gevolg. Leerkrachten, ouders, directie en bovenscholse directie tevreden, en na het tweede inspectiebezoek dus ook de inspecteur tevreden. Een schoolvoorbeeld van hoe aandacht voor hogere opbrengsten tot onderwijsverbetering leidt? Nee! We zullen moeten concluderen dat hier de vraag gesteld moet worden wie hier nu wie voor de gek houdt.

Alles opbrengstgericht?

Er gaat jaarlijks een slordige twintig miljard om in de onderwijsbegroting. Politici zien daarom het onderwijs als een snoeiharde economische productiefactor.¹ Zij gaan er met de ambtenaren van het ministerie gemakshalve van uit dat de beste opbrengsten in opvoeding en onderwijs behaald worden wanneer er doelgericht en planmatig gewerkt wordt.

Dat is echter niet altijd het geval, zoals alle leerkrachten kunnen getuigen. Er zijn in het onderwijs zoveel factoren, die van invloed zijn, dat bedrijfseconomisch kijken naar het opvoedings- en onderwijsproces mank gaat. 'Time is', in het onderwijs maar gedeeltelijk, 'money'. Niet elke minuut kan effectief besteed worden, omdat leerprocessen in golven van inspanning en ontspanning verlopen en dat voor elke leerling afzonderlijk ook nog verschillend verloopt. Soms wordt er daardoor gezaaid op een rotsbodem en kunnen we het wel *willen* dat er plantjes groeien, maar zal dat niet gebeuren. Soms worden er fantastische resultaten geboekt door toevalligheden, soms juist door het tegendeel te doen van wat beoogd is. Achter het planmatig streven naar het genereren van hogere opbrengsten zit het beeld van de maakbare mens of maatschappij. En hoe graag sommigen

dat ook willen, het is een absolute illusie. Misschien moeten we daarom wat meer vertrouwen op ontwikkeling en talenten niet al te veel in de weg staan.

Wiens opbrengsten?

Hijgerige politici houden het onderwijs voor dat het nu eens afgelopen moet zijn met de 'zesjescultuur'. Zij wensen Nederland als kennisland in de vaart der volkeren op te stuwen en daarbij is voor hen opbrengstgericht werken een belangrijke pijler.

Maar over wiens opbrengsten hebben ze het? De maatschappij heeft onmiskenbaar topwetenschappers nodig om de kenniseconomie te stimuleren, maar ondertussen vallen horden leerlingen uit, die op school vooral leren dat onderwijs niet 'hun ding' is. Het onderwijs, met een accent op de basisvakken taal en rekenen, heeft die leerlingen geleerd een brief te schrijven, maar ze geen idee voor een werkring meegegeven waarop ze zouden willen solliciteren. Het is een kwalijke opbrengst van ons onderwijs dat tientallen procenten jongeren van school komen zonder enige notie wat ze daarna in de maatschappij willen gaan doen. Het onderwijs heeft ze niet de tijd gegund om te experimenteren en te ontdekken waar hun talenten en hun interesses liggen of door het maken van fouten en verkeerde keuzes te ervaren wat ze in het leven vooral *niet* willen doen.

Welke doelen?

De vraag naar de opbrengsten van het onderwijs is alleen helder te beantwoorden wanneer er duidelijkheid is over de na te streven doelen. Pas als die er is kan men zich afvragen:

1. of de doelen hoog genoeg gesteld zijn,
2. hoe die doelen gemeten moeten worden,
3. of die doelen daadwerkelijk bereikt worden en
4. of het onderwijs daartoe efficiënt ingericht is.

Helaas is er nog veel onduidelijk over welke doelen nastrevenswaardig zijn. Soms lijkt het erop dat het bij opbrengstgericht werken alleen om taal en rekenen gaat. 'Back to the basics' wordt vaak in een adem genoemd met opbrengstgericht werken. Hogere opbrengsten lijken niet te gaan over gymnastiek- en muziekonderwijs of over sociale ontwikkeling, creatief denken of om de

Weg met 'zesjescultuur'!



¹ Ton Elias (2011)

vaardigheid om zelfstandig te leren. Maar ook op die terreinen kunnen leerkrachten zich afvragen of ze de goede dingen doen en de dingen goed doen, of ze uit leerlingen halen wat er in zit en of ze extern gestelde doelen halen.

Ook voor de basisvakken is er nog veel onduidelijk. Zo is het voor wat betreft de doelen van het taalonderwijs een ratjetoe. Om welke doelen gaat het eigenlijk als we de opbrengsten van het taalonderwijs willen meten? De kerndoelen? Uiteraard, want die zijn wettelijk voorgeschreven. Maar tevens de referentieniveaus 1F en 2F/1S, want ook die zijn sinds augustus 2010 wettelijk voorgeschreven. Vreemd dat er twee wettelijk voorgeschreven kaders met doelstellingen zijn, zeker als we ons beseffen dat beide wettelijke doelspecificaties gedeeltelijk van elkaar verschillen.

En dan hebben we nog:

1. de tussendoelen beginnende en gevorderde geletterdheid die door het Expertisecentrum Nederlands vanuit een heel specifieke visie op taalonderwijs (interactief taalonderwijs) ontwikkeld zijn,
2. TULE, om de tussendoelen en de kerndoelen met elkaar in overeenstemming te brengen en
3. de uitwerkingen van de referentieniveaus voor de groepen 1-2, 3-4, 5-6 en 7-8, die binnenkort bij SLO uitgegeven gaan worden.

Ga er maar aan staan om uit dit samenraapsel van deels verschillende, maar deels ook elkaar overlappende doelspecificaties de eisen helder te krijgen, op basis waarvan de opbrengsten van jouw onderwijs gemeten worden.

Resultaten meten

Na zes weken werken met een nieuwe groep leerlingen zijn de meeste leerkrachten in staat een prestatiehiërarchie van hun leerlingen te maken: 'Selma is de beste in spelling, Louise de zwakste!' Deze kennis is essentieel voor het in kaart brengen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen en het nemen van goede vervolgbeslissingen.



Het hoort bij het vakmanschap van de leerkracht en daarmee tot de essentie van wat goed onderwijs is om dit vakkundig oordeel op te bouwen op basis

van frequente observaties, het nakijken van het geleverde werk en de interactie met de leerlingen tijdens de lessen. Soms worden ook methodetoetsjes en zelfs portfolio's ingezet.

De inspectie vraagt echter om 'harde' cijfers en eist het gebruik van objectieve, betrouwbare en valide toetsinstrumenten voor het in kaart brengen van de vorderingen van Selma en Louise. Daarbij schrijft de inspectie Cito-toetsen op zich niet voor, maar veel andere COTAN-genormeerde toetsen zijn er op de markt niet voorhanden.²

Het buitenproportionele belang dat gehecht wordt aan dit soort toetsen en het in kaart brengen van toetsgegevens in leerlingvolgsystemen heeft een keerzijde. Voortgangsbeslissingen voor Selma en Louise worden niet meer gemaakt op basis

van het vakkundig oordeel van de leerkracht, maar op basis van toetsscores. Het kan zelfs zo zijn dat je tegenwoordig op de vraag hoe het met de spelling van Selma en Louise gaat, als antwoord van de leerkracht krijgt: 'Dat weet ik nog niet, want ik neem pas volgende maand de Cito-toets spelling af!' Door de scholen zo te laten focussen op het toetsen van hun opbrengsten creëert de inspectie het ongetwijfeld onbedoelde effect dat vorderingen van leerlingen bij leerkrachten eerder *minder* goed in beeld zijn dan beter. Inspectie maakt dat het subjectieve oordeel van de leerkracht van minder belang geacht wordt, terwijl dit voor het dagelijks maken van professionele keuzes in de voortgang van het onderwijs voor Selma en Louise juist van groot belang is.

Er ontstaat een onderwijskunde in dienst van de administratie en de boekhouding. We lijken te vergeten dat een test slechts een momentopname is en hooguit zou kunnen dienen ter bevestiging van wat de leerkracht eigenlijk al weet.

Het gevaar van toetstraining

Uit onverdachte hoek is er steun op de kritiek op de toetscultuur die er in het onderwijs ontstaan is. Teije de Vos, ontwerper van verschillende toetsen die in het basisonderwijs veel gebruikt worden, stelt: 'Dat hele testcircus is kwalijk, net als de rol van de onderwijsinspectie daarin. De inspectie stimuleert de testcultuur, omdat zij cijfers wil zien. Die vergemakkelijken het toezicht natuurlijk aanzienlijk, maar de werkelijkheid is veel complexer. ...Maar wat doet de school, onder druk van 'te lage' cijfers? Ze past het onderwijs aan aan de Citotoetsen. Zo wordt de wereld op zijn kop gezet. In plaats van met de toets te checken of het je gelukt is te doen wat je van plan was te doen, wordt de toets het doel. He-le-maal fout.'³

De eis van de inspectie om harde cijfers aan te leveren heeft tot onbedoeld effect dat leerkrachten hun onderwijs gaan afstemmen op de toets. De toets wordt richtpunt voor het onderwijs. Onderwijs wordt toetstraining. Leerkrachten gaan doen wat de toets vraagt, in plaats van de toets te laten controleren of de leerlingen voldoende van het aangeboden onderwijs opgepikt hebben.

Hoe strenger de politiek en de inspectie hameren op de opbrengsten, hoe meer dit zal plaatsvinden. Je moet als leerkracht ook wel stevig in de schoenen staan om je lessen niet af te stemmen op wat er in de Cito-toetsen gevraagd wordt, als er met jou functioneringsgesprekken gevoerd worden met de trendanalyses van het leerlingvolgsysteem op tafel.

Is het dan zo problematisch als Cito de inhoud van het onderwijs bepaalt? Die vraag moet bevestigend beantwoord worden. Ja, dat is zeer bezwaarlijk. Toetsontwikkelaars als Cito hebben namelijk grote problemen bij het ontwikkelen van toetsen die een goede representatie zijn van het te toetsen leergebied. Dit probleem komt voort uit het één-doel-één-toets-principe, dat psychometrisch nodig is om valide toetsen te maken. Zou het Cito een toets ontwikkelen waarmee meerdere aspecten gelijktijdig getoetst kunnen worden – waarmee dus een rijker onderwijs in kaart gebracht zou kunnen worden –,

² De Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) van het Nederlands Instituut van Psychologen (NIP) bevordert en beoordeelt de kwaliteit van tests en testgebruik in Nederland.

³ Geciteerd in: Pieter Kottman (2011). Vloeibaar testen. In: NRC Weekblad, 15-21 januari 2011

dan is nooit precies te achterhalen wat er gemeten wordt. Het zou afbreuk doen aan de psychometrische kwaliteiten van de toets. Zo zijn prestaties van leerlingen op wat leerkrachten als waardevol taalonderwijs zien maar voor een fractie in een score op een Cito-toets te vatten. Het accent op de toetsbare delen van het taalonderwijs leidt tot minder aandacht voor de niet-toetsbare onderdelen. Opbrengstgericht werken en het benadrukken van het meten van die opbrengsten met objectieve toetsen, leidt daarom tot slechter taalonderwijs. Bij technisch lezen en spelling zullen de opbrengsten wellicht verbeteren. Die onderdelen zijn redelijk goed te meten. Maar leesplezier, vormen van mondelinge taalvaardigheid en het goed onder woorden kunnen brengen van je eigen gedachten op papier, bijvoorbeeld in een opstel, zullen minder accent krijgen. Vormaspecten van de taal zullen belangrijker worden, taal als middel om te communiceren, als middel om te denken en als middel tot expressie zullen het onderspit delven.

Op 'safe' spelen

Met het vragen om harde cijfers en een strenge benadering door de inspectie van scholen is er, wellicht onbedoeld, voor veel leerkrachten een afrekencultuur ontstaan.

Daarbij doet zich een ander zorgelijk fenomeen voor. Het behalen van hoge(re) resultaten vraagt om innovatief handelen en dat vereist op zijn beurt durf om te experimenteren. Het tegendeel wordt echter bereikt. Veel schoolteams zijn bang om het niet goed te doen. Dat maakt hen voorzichtig. Men speelt op safe:

'We doen het nu volgens de inspectie goed, waarom zouden we het anders gaan doen en proberen nog beter te doen?' Die houding staat haaks op het streven naar verdere innovatie. De inspectie staat door de gekozen 'harde' benadering ook zelf in een spagaat. Hun onderwijskundige kennis wordt ingezet voor het beoordelen van de kwaliteit van scholen. Ze kunnen zich echter nauwelijks als 'critical friend' opstellen om scholen te ondersteunen bij het verbeteren van hun onderwijs.

Goede en slechte scholen

Onlangs schreef de inspectie op haar website dat per 1-1-2011 het aantal zeer zwakke basisscholen met bijna de helft gedaald is tot 49. Ook zijn er minder nieuwe zeer zwakke scholen bij gekomen.⁴ Het zijn mooie berichten waarover ook in verschillende kranten gepubliceerd is. Maar hoe moeten deze positieve berichten nu in het licht van de vraagtekens die bij opbrengstgericht werken in dit artikel gesteld zijn, geïnterpreteerd worden? Wie houdt hier nu wie voor de gek?

Literatuur:

Elias, Ton (2011). Onderwijs als snoeiharde economische productiefactor. In: NRC, 19 januari 2011.

Kottman, Pieter (2011). Vloeibaar testen. In: NRC Weekblad, 15-21 jan. 2011

<http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuwsberichten/Aantal+zeer+zwakke+basisscholen+flink+gedaald.html?homeref=true>

Download 22 januari 2011.