

Wie houdt wie voor de gek met hogere opbrengsten

tekst: drs. René Berends --- fotografie: Jorn van Eck

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 en werd de gele kaart ingetrokken. Met trots vertelde de directeur over zijn aanpak. Met onderwijsverbetering heeft de verhoogde opbrengst helaas weinig te maken.

De directeur had na de toekenning van de gele kaart 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 was er een plan gemaakt voor het trainen van die onderdelen, met verbluffende resultaten tot gevolg. Een schoolvoorbeeld van hoe aandacht voor hogere opbrengsten tot onderwijsverbetering leidt? Nee! We zullen hier de vraag moeten stellen wie hier nu wie voor de gek houdt.

Alles opbrengstgericht?

Politici zien het onderwijs als een snoeiharde economische productiefactor. Zij kijken er bedrijfseconomisch naar en gaan ervan uit dat met doelgericht, planmatig werken de beste opbrengsten behaald worden. Alle leerkrachten weten dat deze redenering vaak mank gaat. In het onderwijs is *time* maar gedeeltelijk *money*. Niet elke minuut kan namelijk effectief besteed worden, omdat leerprocessen in golven van inspanning en ontspanning verlopen en ook nog eens voor elke leerling verschillend zijn. Zaaïen leidt niet altijd tot oogsten en resultaten ontstaan soms door toevalligheden. Achter het planmatig streven naar hogere opbrengsten zit het illusoire beeld van de maakbare mens of maatschappij.

Wiens opbrengsten?

Hijgerige politici vinden dat het afgelopen moet zijn met de zesjescultuur. Zij wensen Nederland als kennisland te promoten en opbrengstgericht werken is daarbij een belangrijke pijler. Maar over

wiens opbrengsten hebben ze het? De maatschappij heeft onmiskenbaar topwetenschappers nodig om de kenniseconomie te stimuleren. Ondertussen vallen echter horden leerlingen uit, die vooral leren dat onderwijs niet 'hun ding' is. Het is een kwalijke opbrengst van ons onderwijs dat tientallen procenten jongeren van school komen zonder enige notie van wat ze daarna willen gaan doen. Het onderwijs heeft ze niet de tijd gegund om te experimenteren en te ontdekken waar hun talenten en interesses liggen of door het maken van fouten en verkeerde keuzes te ervaren wat ze in het leven vooral niet willen doen.

Welke doelen?

Voor het bepalen van opbrengsten is er duidelijkheid over doelen nodig. Maar die is er onvoldoende. Soms lijkt het dat *back to the basics* alleen om taal en rekenen gaat. De discussie over opbrengsten lijken niet te gaan over muziekonderwijs, creatief denken of zelfstandig leren. Maar ook voor de basisvakken is nog veel onduidelijk. Zo is het voor het taalonderwijs zelfs een ratjetoe. Om welke taaldoelen gaat het eigenlijk als we de opbrengsten willen meten? De kerndoelen en de referentieniveaus 1F en 2F/1S zijn wettelijk voorgeschreven, maar beide wettelijke doelspecificaties verschillen van elkaar. Dan hebben we nog:

- De tussendoelen beginnende en gevorderde geletterdheid.
 - TULE, om de tussendoelen en de kerndoelen met elkaar in overeenstemming te brengen.
 - De uitwerkingen van de referentieniveaus, die binnenkort bij SLO uitgegeven worden.
- Ga er maar aan staan om uit dit samenraapsel

van deels verschillende en deels elkaar overlappende doelspecificaties helder te krijgen, op basis waarvan de opbrengsten van jouw onderwijs gemeten worden.

Resultaten meten

Na zes weken kunnen leerkrachten een prestatiehiërarchie van hun groep maken: 'Selma de beste in spelling, Louise de zwakste!' Het hoort bij het vakmanschap en daarmee tot de essentie van wat goed onderwijs is om dit kindkundig oordeel op te bouwen op basis van observaties, het nakijken van het geleverde werk en de interactie met de leerlingen tijdens de lessen. Soms worden ook methodetoetsjes en portfolio's gebruikt. Met dit oordeel over de onderwijsbehoeften van leerlingen kunnen leerkrachten goede vervolgbeslissingen voor hun onderwijs nemen.

De Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) van het Nederlands Instituut van Psychologen (NIP) bevordert en beoordeelt de kwaliteit van testen en testgebruik in Nederland. De inspectie vraagt om 'harde' cijfers en eist het gebruik van deze genormeerde toetsen om de vorderingen van Selma en Louise voor het leerlingvolgsysteem in kaart te brengen. Het buitenproportionele belang dat gehecht wordt aan dit soort toetsen heeft een keerzijde. Voortgangsbepalingen worden steeds minder gemaakt op basis van het oordeel van de leerkracht en steeds vaker op basis van een één of twee keer per jaar afgenomen Cito-toets. De inspectie maakt dat het subjectieve, maar professionele oordeel van de leerkracht minder belangrijk wordt, terwijl dit voor het dagelijks maken van keuzes voor het onderwijs aan Selma en Louise juist van groot belang is.

Het gevaar van toetstraining

De eis om harde cijfers aan te leveren heeft ook tot onbedoeld effect dat het onderwijs afgestemd wordt op de toets. Leerkrachten gaan doen wat de toets vraagt, in plaats van de toets te laten controleren of de leerlingen voldoende van het onderwijs opgepikt hebben. Hoe strenger er gehamerd zal worden op opbrengsten, hoe meer dit zal plaatsvinden. Je moet als leerkracht ook wel stevig in je schoenen staan om je lessen niet af te stemmen op wat er in de Cito-toetsen gevraagd wordt, als tijdens de functioneringsgesprekken de trendanalyses van het leerlingvolgsysteem op tafel liggen.

Is het dan zo problematisch als Cito de inhoud van het onderwijs bepaalt? Ja! Toetsontwikkelaars hebben namelijk problemen om toetsen te maken die een leergebied goed representeren. Dit probleem komt voort uit het één-doel-één-toets-principe, dat nodig is om valide toetsen te maken. Zou Cito een toets ontwikkelen waarmee meerdere aspecten gelijktijdig getoetst worden en waarmee een leergebied veel beter gerepresenteerd zou zijn, dan is nooit te achterhalen wat er gemeten wordt en is de toets psychometrisch waardeloos. Zo is wat leerkrachten als waardevol taalonderwijs zien maar voor een fractie in een score op een Cito-toets te vatten. De andere aspecten van het taalonderwijs zijn niet goed objectief te meten, maar daarom niet minderwaardig. Het benadrukken van het meten van opbrengsten met objectieve toetsen, kan daarom tot eenzijdiger (taal)onderwijs leiden.

Op zeker spelen

Met het vragen om harde cijfers en een strenge benadering van de scholen door de inspectie is er, 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 en worden voorzichtig, wat haaks staat op het streven naar innovatie.

Onlangs schreef de onderwijsinspectie op haar website dat per 1 januari 2011 het aantal zeer zwakke basisscholen met bijna de helft gedaald is tot 49. Ook zijn er minder nieuwe zeer zwakke scholen bij gekomen. Het zijn mooie berichten, maar de vraag is hoe deze positieve berichten geïnterpreteerd moeten worden in het licht van de kanttekeningen die bij opbrengstgericht werken in dit artikel gesteld zijn. Want wie houdt hier nu wie voor de gek? ●

Bronnen:

Elias, Ton (2011) *Onderwijs als snoeiharde economische productiefactor*. NRC, 19 januari 2011.
Kottman, Pieter (2011) *Vloeibaar testen*. NRC Weekblad, 15-21 januari 2011.
www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuwsberichten, 22 januari 2011.

De auteur is docent Nederlands, coördinator master SEN-opleidingen en lid kenniskring Daltonplan Educational Research & Development.

Wat vindt u?

Geeft u ook toetsgericht les, maar wilt u dat eigenlijk niet? Of ziet u er niet zo'n probleem in? De redactie van VBSchrift is benieuwd naar uw mening en ervaring met opbrengstgericht werken. Mail naar redactie@vbs.nl.