

'Van vaak meten wordt het varken niet vetter.'

In gesprek over opbrengstgericht werken met Jos van der Pluijm en Jan Voorthuyzen

Door Dick Both

Meer toetsen is niet nodig, zo vinden de heren. Maar veel meer uit de toetsscores halen, is een vereiste. Niet alleen op individueel niveau, maar ook op groeps- en schoolniveau. Niet als doel op zich, maar als middel om toe te werken naar kwalitatief goed onderwijs op de basisvaardigheden. DRS Magazine ging in gesprek met Jos van der Pluijm, projectleider opbrengstgericht werken bij de PO Raad en Jan Voorthuyzen, algemeen directeur van de scholen voor speciaal basisonderwijs te Barendrecht en managementadviseur bij *Driestar educatief*. Van der Pluijm: 'Toetsen, zeker die van het LVS, zijn als een thermometer die je af en toe in de school steekt. Om te kijken of je op het niveau ligt dat verwacht mag worden. Waarbij het de kunst is de toetsen op een slimme en verstandige manier te gebruiken.'

Opbrengstgericht werken staat in de belangstelling. Toch is dit niet nieuw, meent Jos. 'De inspectie is altijd al bezig geweest met opbrengsten. De resultaten aan het einde van de basisschool zijn een belangrijk criterium voor de inspectie om een school als zeer zwak, zwak of goed te kwalificeren. In de beleving van scholen is het dus niets nieuws. Nieuw is wel dat het thema opbrengstgericht werken nadrukkelijk een plaats heeft gekregen in het beleid van de huidige staatssecretaris. Zij heeft in de kwaliteitsagenda aangegeven, ook mede onder invloed van mensen als Fullan, dat je - als je systematisch kijkt naar de opbrengsten van je onderwijs - heel veel kunt leren. Dat je als het ware je feedback op de kwaliteit van je onderwijs organiseert. Dat kun je op bestuursniveau doen, maar ook op schoolniveau en op kindniveau - en de toetsen spelen hierbij een belangrijke rol. Op deze wijze met toetsresultaten omgaan is relatief nieuw. Al wordt er natuurlijk al jaren getoetst. Bijna alle scholen gebruiken de Cito-eindtoets en het LVS, maar scholen gebruiken deze toetsen vooral om tegen een kind te kunnen zeggen: jij bent een a, een b of een d. En vervolgens gaat men over tot de orde van de dag. Terwijl je met diezelfde informatie ook af en toe eens kunt kijken hoe het geheel eruit ziet.' Van der Pluijm benadrukt dat het bij opbrengstgericht werken over meer gaat dan Cito-toetsen alleen. 'Methodegebonden toetsen en observaties spelen hierbij ook nadrukkelijk een rol. Zeker ook observaties bij jonge kinderen.'

'Daarnaast', zo vult Jan aan, 'zie ik het opbrengstgericht werken als sluitstuk op een lang traject van deregulering en autonomievergroting van scholen. De overheid trekt zich nog meer terug en vindt procesindicatoren nu van minder belang. Als het resultaat goed is en er geen klachten zijn, mag de school zelf wel bepalen hoe ze tot dat resultaat komt. Dat is een consequente redenatie, vind ik.'

Jos ziet naar aanleiding van de aandacht voor dit onderwerp nog een nieuwe discussie ontstaan: die over het referentieniveau. 'Een belangrijke vraag is wat kinderen nu moeten kennen en kunnen aan het einde van de basisschool. Daar hebben we nog geen antwoord op. We hebben kerndoelen, maar dat is aanbod. We hebben Cito-toetsen, maar daar liggen geen normen onder. De vraag die steeds nadrukkelijk naar voren komt is wat we nu als samenleving van belang vinden. Het is de bedoeling dat de referentieniveaus daar in gaan voorzien.'

Goed gebruik

Wordt de waarde van toetsing niet overschat? 'Het is maar net hoe je ermee omgaat', vindt de projectleider Opbrengstgericht werken, die eerder betrokken was bij projecten als Sturing en Management WSNS+, Ziezo en Ken- en stuurgetallen Q*Primair. 'Je moet er nuchter mee omgaan. Maar de waarde van toetsen moeten we ook niet onderschatten. Als uit de LVS-afname blijkt dat een groot deel van de klas het niet heeft gered, dan is er iets niet goed en heb je als school wat te doen. Dan moet de signalering een vervolg krijgen. Wat je niet moet doen is toetsresultaten opvoeren tijdens een functioneringsgesprek in de trant van: je klas presteert niet goed en dat heb jij veroorzaakt. De kunst is toetsen op een slimme en verstandige manier te gebruiken. Daarnaast heb je ook je intuïtie als leerkracht. Je observeert, je kent de context van een kind of van een leerkracht. Dat moet je allemaal meewegen. Een toets op een dogmatische manier gebruiken is niet verstandig. Maar dat geldt ook voor het niet toetsen. Dan heb je onvoldoende zicht. Toetsen, zeker die van het LVS, zijn als een thermometer die je af en toe in de school steekt. Om eens te kijken of je op het niveau ligt dat verwacht mag worden.'

'Met toetsen heb je een vrij hard gegeven in handen', vindt Jan. 'De waarde ervan moeten we niet te gemakkelijk bagatelliseren. Wat ik zelf al jaren doe is een stukje benchmarking. Met meerdere scholen die dezelfde toetsen gebruiken wissel je gegevens uit, vergelijken we de gegevens en denken we samen na hoe we beter kunnen worden.'

Gesprekkencyclus

Zowel Jan als Jos ervaren een spanning als de vraag op tafel komt op welke wijze de opbrengsten ingepast kunnen worden in de gesprekkencyclus met de leerkrachten. Hoe doe je dat op een goede manier? Dat het betrekken van de resultaten bij deze gesprekken plaats moet vinden, is voor Jan duidelijk. Op zijn scholen in Barendrecht is hij bezig om dit op te zetten. Jan: 'Wij hebben nagedacht over de vraag wat nu de resultaatgebieden zijn voor een leerkracht waarop beoordeling plaats kan vinden. En wij vinden dat het bereiken van het gestelde doel met de kinderen er één van is. Naast bijvoorbeeld oudertevredenheid of de uitkomst van een leerling-enquête. Als je de opbrengsten buiten de beoordeling houdt, beoordeel je hoofdzakelijk op inspanning en niet dat wat er uiteindelijk bereikt wordt.'

Jos herkent de spanning die Jan verwoordt, ook vanwege ervaringen in andere landen. 'Enerzijds gebruik je toetsen om naar de kwaliteit te kijken, anderzijds kunnen ze gebruikt worden als afrekeninstrument. De werkelijkheid zit er tussen, hoop ik. We hebben in andere landen gezien dat de opbrengsten gebruikt werden om scholen af te rekenen en aan te pakken. Dat werkt manipulatie in de hand en de waarde die een toets heeft, is weg.'

'En laten we niet vergeten dat het ook om een collectieve teamprestatie gaat', vult Jos aan. 'De prestatie die een leerkracht haalt in een bepaald jaar is niet alleen de prestatie van de leerkracht, maar van het team. Als de methode het vorige jaar niet helemaal is doorgewerkt, en dit is niet goed overgedragen, heeft de huidige leerkracht een probleem. Echt, die overdracht is heel belangrijk en gaat op veel scholen fout. Kwaliteit is dus de verantwoordelijkheid van het hele team en niet van een individuele leraar.'

Jan pleit er daarom voor bij de start van het cursusjaar met de leerkracht om de tafel te gaan en door te nemen waar de groep staat. 'Je ziet de historie van de leerlingen bij de afsluiting van het vorige jaar. Dit levert een gesprek "op maat" op: Wat zou het doel moeten zijn met deze groep dit jaar? Hierover maak je afspraken. Je stimuleert de leerkracht en biedt ondersteuning.'

Normen stellen

Juist een dergelijk gesprek over opbrengsten zal een gunstig effect hebben, denkt Van der Pluijm. 'We hebben in het onderwijs geen norm. Natuurlijk zijn er impliciete normen en Cito-normen. Maar wanneer zijn we als school nu tevreden? Het stellen van schoolspecifieke normen is heel belangrijk. Halen we eruit wat er in zit? Dit is iets wat echt in de kinderschoenen staat. Fase 1 van de evaluatieve cyclus, het stellen van realistische doelen voor de eigen leerlingen, ontbreekt vaak nog op scholen.' 'En dus is het ook lastig om eens tegen een leerkracht te zeggen: "Dat heb je perfect gedaan!";' zo merkt Jan op. 'Ik merk dat veel scholen hier nog nooit echt over nagedacht hebben. En dat het ongewoon is een keer een compliment uit te delen of te krijgen. Dat is ook wat ik met de gesprekkencyclus voor me zie. De gesprekken moeten gericht zijn op ontwikkeling en niet op afrekening. Hierbij mogen de dingen natuurlijk wel bij naam genoemd worden... Andere collega's weten met lezen meer te bereiken dan jij. Daar ligt voor jou een opdracht. En die en die collega is best bereid eens met je mee te denken...'

'Naast het gesprek met de leerkracht moet ook nagedacht worden over de vraag welke consequenties bepaalde resultaten hebben voor het schoolbeleid', vindt Jos. 'Je ziet soms dat leerkrachten onvoldoende opbrengsten halen, bijvoorbeeld bij technisch lezen. Uit analyse blijkt dat in de onderbouw veel geïnvesteerd is, maar dat het in bovenbouw wegzakt. De oorzaak is vaak onvoldoende tijd op het rooster. Dat zijn zaken waar je op schoolniveau over na moet denken. Hebben we voldoende roostertijd voor de basisvaardigheden? Verdampst er niet te veel onderwijstijd gedurende het schooljaar en de dag? Hebben we een adequate doorgaande lijn? Hoe bewaken we dit? Hoe verhoudt het zich met de methoden? En laten we ook het leerkrachtgedrag niet vergeten. Kan de leerkracht omgaan met verschillen? Is het klassenmanagement op orde? Dat vraagt schoolbeleid en leiderschap.'

Schoolleider

'De schoolleider moet zeker van zijn zaak worden door doelen te formuleren', is de ervaring van Jan. 'Je ziet nogal eens directeuren die wel dingen zien, maar erg voorzichtig blijven en hun vingers niet willen branden. Als je doelen formuleert kun je ook constateren dat je je doel gehaald hebt en dit vieren met je team. Daarnaast is het de taak van de schoolleider om mensen aan te spreken op hun professionele verantwoordelijkheid en ze te belonen als ze die nemen.'

Uit ervaring met verschillende pilots weet Jos dat de rol van de schoolleider belangrijk is. 'De kwaliteit van de basisvaardigheden is een teamaanpak. De directeur moet dit faciliteren en aansturen. Scholing op de werkplek is vaak kansrijker dan een individuele leerkracht die op cursus gestuurd wordt. Dat moet je als schoolleider organiseren.'

Beide heren onderstrepen het belang van het verbinden van onderwijsontwikkeling aan opbrengstverhoging. 'Scholen zijn soms al vier jaar bezig met allerlei dingen zonder dat het de opbrengsten ten goede komt. Dat is een gemiste kans', vindt Jan. 'Kansloos zelfs', is de ervaring van Jos. 'Ga op het vak zitten. Wat is een goede taaldidactiek? Wat is een goede instructie? Hoe differentieer je? Het gaat dan om de 'ambachtelijke vaardigheden'. Dat zijn belangrijke vragen.'

Intern begeleider

Op nogal wat scholen maakt de IB'er de analyse van de opbrengsten. Jos en Jan beamen dat dit een schoolspecifieke keuze kan zijn. Wel ziet Jan het in de praktijk gebeuren dat een IB'er binnen de school de status niet heeft om leerkrachten daadwerkelijk aan te spreken naar aanleiding van de opbrengsten en dat de directeur aangeeft er geen kaas

van gegeten te hebben. 'Dus als een IB'er de analyse en opbrengsten doet,' zo onderstreept Jan, 'moet hij ook de bevoegdheid hebben om hierover met collega's in gesprek te gaan en collega's aan te spreken op uitkomsten.'

In alle gevallen is het echter wel zo dat de schoolleider – 'hij zit in de lijn'- beslist en verantwoordelijk is, zo wordt onderstreept.

Jan hanteert in de adviespraktijk de procedure dat het managementteam, na een LVS-afname, als MT de resultaten onder de loep neemt en een soort startbeoordeling formuleert om het gesprek met de leerkrachten aan te gaan. 'Dat komt heel dichtbij, maar werkt wel,' vindt Jan.

'Maar bij het analyseren mag het niet blijven,' benadrukt Jos. 'Je moet het nadenken over opbrengsten altijd relateren aan wat je er vervolgens mee gaat doen. Meten en analyseren is een eerste stap. Trekken van conclusies en vervolgstappen zetten is een tweede en dat is het moeilijkste onderdeel!'

Besturen

Bijzondere aandacht vragen Voorthuyzen en Van der Pluijm voor de schoolbesturen. 'Volgens de inspectie heeft slechts tien procent van de schoolbesturen kennis van de resultaten van hun school. Dat is echt heel weinig,' vindt Jos. 'Besturen moeten de kwaliteit van de opbrengsten tot hun verantwoordelijkheid rekenen. Het is veel te gemakkelijk om te zeggen dat de schoolleider integraal verantwoordelijk is. Ik zie een levensgroot gevaar dat kwaliteit weggedecentraliseerd wordt. Daarnaast is een grote valkuil voor veel bestuurders dat er cockpitten en dashborden worden opgetuigd. Maar het gaat uiteindelijk om dat wat je er mee doet, wat de effecten zijn in het primair proces, want daar wordt kwaliteit gemaakt. Er moeten beslissingen worden genomen. En als interventies nodig blijken, dan moeten de schoolleider en het bestuur ook durven investeren.'

Jan geeft aan een groot voorstander te zijn van integraal beleid. Om hier vorm en inhoud aan te kunnen geven moet je weten waar je als school staat en heb je deze informatie nodig om keuzes te maken en prioriteiten te stellen.

Smeergeld

Jos beoordeelt in opdracht van het ministerie subsidieaanvragen van scholen die opbrengstgericht willen werken. En het werkt, zo geeft Jos aan. 'Natuurlijk kun je je afvragen of al die verschillende subsidietrajecten nu handig zijn. Is het niet beter al die bedragen te bundelen en in de lumpsumvergoeding te verpakken? Misschien wel, maar de kans is aanwezig dat veel schoolbesturen niet specifiek aan de slag gaan met opbrengsten. Wat we merken is dat subsidie een manier is om een bepaald thema op de agenda te krijgen. Zoiets als smeergeld. Het risico is natuurlijk wel dat als het smeergeld op is, de scholen weer overgaan tot de orde van de dag. Toch heb ik goede hoop dat dit een blijvende positieve uitwerking krijgt. Want het werkt! Scholen hoeven niet meer dan vroeger te toetsen. Integendeel. We stimuleren ze in te zoomen op de resultaten voor rekenen en taal. Waar sta je met dit kind? Waar bevindt deze klas zich? Waar wil je naar toe? Wat ga je doen om daar te komen? Welke middelen heb je nodig? De kunst is om het klein, om het behapbaar te houden. Praktisch ook. Dat biedt de beste kansen om een professionele dialoog binnen een team en in de school op gang te brengen.'

Dick Both is hoofdredacteur van DRS Magazine