

extra MAGAZINES Kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



ZICHT OP TOEZICHT

1. INLEIDING	3
2. NJPV - BEZWAREN TEGEN TOEZICHTKADER TOEGELICHT	8
2.1 Variëteit in het onderwijs	8
‘Het kader doet ook nu nog onvoldoende recht aan de variëteit die kenmerkend is voor het Nederlandse primaire onderwijs’.	
2.2 Hoe ver nog te gaan: Wet en inspectie	9
‘Niet de onderwijspraktijk die in de Wet op het Primair Onderwijs is bedoeld, maar zoals die momenteel nog in een groot deel van de basisscholen wordt aangetroffen vormt het uitgangspunt van het toezicht’.	
2.3 Jenaplanconcept en inspectie	11
‘Met andere keuzen had de inspectie kunnen voorkomen dat onze (Jenaplan)scholen onder de druk van het toezicht eerder de indruk krijgen in hun ontwikkeling ‘terug’ dan ‘verder’ te moeten; dat probleem wordt al veel langer ervaren’	
2.4 Leerstof en continuïteit	13
‘Belangrijke onderdelen van het toezichtkader staan op gespannen voet met de Wet op het Primair Onderwijs, zoals de koppeling van leerstof en leerjaar en de interpretatie van continuïteit en zittenblijven’.	
2.5 Opbrengsten	17
‘Een met de WPO strijdige, want smalle interpretatie van opbrengsten’	
2.6 Oneigenlijk gebruik van gegevens	20
‘Continuering van het oneigenlijk gebruik van gegevens van uitsluitend voor individuele advisering bedoelde eindtoetsen’	
2.7 Aanvechtbare uitgangspunten	23
‘De aan het kader ten grondslag liggende uitgangspunten voor beoordeling van opbrengsten zijn aanvechtbaar: (1) het systeem van vergelijking suggereert precisie die er niet is, (2) het is fraudegevoelig, (3) het bevordert curriculum-versmalling en (4) het benadeelt scholen met een populatie waarbinnen relatief kansarmen zijn overver-teenwoordigd; een koerswijziging is vanwege het laatste van groot maatschappelijk belang’.	
2.8 Instrumenten	30
‘Een te beperkte keuze van onderzoeksinstrumenten. Er is veel meer bruikbaar voor evaluatie in het onderwijs dan wat binnen de criteria van de COTAN valt: leraren verrichten geen wetenschappelijk onderzoek, zij dienen over de volle breedte van het curriculum na te gaan of het bereikte met het ten doel gestelde in overeenstemming is, niet meer en niet minder.	
2.9 Inspecteur-onafhankelijk toezicht	33
‘Onze scholen ervaren te grote verschillen in de praktijk van het toezicht’	
3 NOTITIES BIJ HET (CONCEPT-)TOEZICHTKADER VOOR 2005	34
4. ALTERNATIEVEN	39
LITERATUUR	44

De NJPV heeft in januari jl. de hoofdinspecteur voor het primair onderwijs laten weten dat de vereniging niet akkoord kan gaan met het toezichtkader voor 2005. In een brief zijn negen bezwaren geformuleerd. Er werd beloofd die later van een uitvoerige toelichting te voorzien. Deze toelichting vormt de inhoud van dit extra-nummer van Mensen-kinderen.



Iedere school heeft inmiddels ervaring met toezicht door de inspectie na de invoering van de Wet op het Onderwijstoezicht (WOT). Naast positieve ervaringen waren er negatieve. Ad Boes, de NJPV-vertegenwoordiger bij het overleg met de inspectie, heeft vanaf 2002 bezwaren tegen de respectievelijke toezichtkaders ingebracht. Er zijn gesprekken gevoerd en er is toegezegd dat meer met specifieke onderwijsconcepten, zoals Jenaplan, rekening gehouden zal worden. Maar op hoofdpunten bleef er verschil van mening.

Wat is de zin ervan om de bezwaren van de NJPV naar buiten te

brengen met een extra Mensen-kinderen? Het antwoord kan eenvoudig zijn. We willen een discussie uitlokken die ook elders wordt gevoerd, want het staat wel vast dat onze bezwaren, op hoofdlijnen of meer in detail, door anderen worden gedeeld. Het beleid van de inspectie is onderdeel van politieke discussies, bijvoorbeeld in de Tweede Kamer. Deze extra Mensen-kinderen is er ook om dat debat te beïnvloeden.

Maar laten we dichterbij huis blijven. Wie in het onderwijs anders wil werken dan anderen, dat mag in Nederland, moet wel in staat zijn die keuze te verantwoorden. Aan het verzorgen van onderwijs gaan keuzen vooraf. Stuur ik kinderen of wacht ik hun ontwikkeling af? Aan welke vakken geef ik naar verhouding veel aandacht en waar kan het wel met wat minder? Hoe bepaal ik of de doelen die ik mij heb gesteld gehaald worden? Hoe groepeer ik kinderen? Er kan een oneindig aantal vragen worden toegevoegd. En dan de antwoorden. Passen die bij wat een leraar kan en mag doen? En als er verschil in opvattingen is, bijvoorbeeld met het onderwijstoezicht? Wie heeft of krijgt gelijk?

De NJPV is het oneens met een aantal uitgangspunten van de inspectie. In Mensen-kinderen is dat onderwerp vaker aan de orde gesteld. Ad Boes heeft, nadat de NJPV haar opvattingen liet horen, het geheel aan bezwaren op een rij gezet, mede in het licht van recente discussies over het onderwijs en de plaats daarvan in de samenleving. De thema's en subthema's zijn zo belangrijk dat iedereen in de school daarvan kennis moet nemen. Van iedere leraar mag immers worden gevraagd waarom het ene wel en het andere niet wordt gedaan. Waarom de ene ontwikkeling wordt begroet en de andere buiten de deur gehouden. Het spreekt vanzelf dat dit evenzo geldt voor beleidsmakers (schoolleiding en het bovenschools management), voor MR-leden en daarmee ook voor geïnteresseerde ouders.

Iedere leraar moet in zijn of haar situatie kunnen uitleggen welke keuzen worden gemaakt en welke motieven daaraan ten grondslag liggen. Het staat voor mij vast dat de inhoud van dit extra nummer aan dat aspect van professionalisering een belangrijke bijdrage kan leveren.

Jaap Meijer
Functioneel Leider NJPV

1. Inleiding

In de Wet op het Onderwijstoezicht (WOT) is voorzien in structureel overleg tussen de inspectie en het onderwijsveld: 'Alvorens een toezichtkader vast te stellen of te wijzigen voert de inspectie overleg met de vertegenwoordigers van het onderwijsveld en andere betrokkenen, vertegenwoordigers, terwijl bij onderwerpen betrekking hebbende op de vrijheid van inrichting in ieder geval overleg wordt gevoerd met de erkende richtingen' (artikel 12.1). De bedoeling van het artikel is duidelijk. De wetgever wil bevorderen dat het onderwijs instemt met de manier waarop het toezicht vorm krijgt.

De inspectie overlegt sinds 2002 met vertegenwoordigers van onderwijsorganisaties over het toezichtkader dat jaarlijks wordt vastgesteld. In een van de drie kringen (2b) die zijn geformeerd is er overleg met vertegenwoordigers van wat heet 'de kleine richtingen'. Het gaat daarbij om kleinere confessionele denominaties, het islamitisch en hindoe-onderwijs en de traditionele vernieuwingsscholen. Van de laatste zijn de vrijescholen, het Montessori-, Jenaplan- en sinds kort ook het Freinet-onderwijs vertegenwoordigd. Het Dalton-onderwijs heeft om praktische redenen van deelname aan het overleg moeten afzien. De inspectie heeft het Ontwikkelings- en Ervingsgericht Onderwijs (OGO en EGO) niet als een kleine richting aangemerkt, hun organisaties ontvingen dan ook geen uitnodiging.

Bij de start in 2002 is gezamenlijk geconcludeerd dat streven naar het verkrijgen van consensus het uitgangspunt voor het overleg vormt. Waar die wordt bereikt krijgt de minister te horen dat het toezicht voor het komende jaar door het onderwijsveld, voor zover bij het overleg vertegenwoordigd, wordt gedragen.

Vroege bezwaren

Door de vertegenwoordiger van de Nederlandse Jenaplanvereniging (NJPV) is in een vroeg stadium van het overleg op essentiële onderdelen tegen het toezichtkader bezwaar aangetekend. Het had betrekking op zowel onderwijskundige als methodologische uitgangspunten. De bezwaren zijn voorgelegd aan andere organisaties die op het terrein van onderwijsvernieuwing actief zijn. Ze herkenden zich daarin. Een gezamenlijke notitie is vervolgens bij de inspectie ingediend. Samengevat ging het om het volgende:

- de beoordeling van de opbrengsten op basis van het vergelijken van scholen
- nadelige effecten daarvan, in het bijzonder voor scholen met een relatief kansarme populatie
- het risico van fraude
- de kans dat aan laagscorende leerlingen die een nadelig effect kunnen hebben op de schoolscore, de toegang wordt geweigerd
- een versmalling van het curriculum
- een overwaardering van wat gemakkelijk toetsbaar is of lijkt
- ondeugdelijkheid van opbrengstcorrectie met behulp van de leerlingweging

Uit: WRR 2004

Een aantal ongewenste effecten van outputsturing kan worden onderscheiden (De Bruijn 2002). Outputmeting kan een prikkel voor strategisch gedrag zijn. Een organisatie verhoogt de productie volgens de criteria van een outputsysteem, maar vanuit professioneel perspectief heeft deze productie geen of een negatieve betekenis. (...) Uit onderzoek is gebleken dat organisaties die 'goede' prestaties leveren (dat wil zeggen de prestaties leveren waarop zij worden afgerekend) vaak veel hebben geïnvesteerd in de bureaucratische competenties om hun eigen prestaties zo goed mogelijk te meten en te controleren. (...). Outputmeting kan ook innovaties blokkeren, omdat zij een sterke stimulans bevat voor het denken in termen van producten die snel vervaardigd kunnen worden en zoveel mogelijk geld genereren. Een onderwijsinstelling die voortdurend dezelfde kennis reproduceert, scoort een hoge output, maar vernieuwt niet meer. (...). Behalve innovaties kan outputmeting ook ambities blokkeren. Van outputmeting gaat immers een sterke prikkel uit om de input te optimaliseren. Dat betekent dat hoe beter de organisaties erin slagen de 'makkelijke gevallen', de 'goede risico's' en de 'knappe leerlingen' aan de poort te selecteren, hoe groter de kans is dat zij een goede output scoren. Deze strategie komt in alle sectoren voor. Sterker nog, het zijn vaak de commerciële organisaties die zich hierop toelagen, zoals bijvoorbeeld in de particuliere thuiszorg, in de commerciële arbeidsbureaus of de commerciële huursector. Een van de mogelijke perverse effecten van outputmeting is dat het voldoen aan de maatschappelijke opdracht de instellingen minder oplevert dan een gerichtheid op 'makkelijke gevallen'. De 'moeilijke gevallen' krijgen mede daardoor niet de aandacht en tijd die ze nodig hebben. Dit leidt tot een tunnelvisie in het handelen (Tonkens 2003).

Er is in het najaar van 2002 door de woordvoerder van de inspectie tijdens een bijeenkomst van kring 2b kort op de notitie gereageerd. De aanwezigen is toen de vraag gesteld of zij de bezwaren die naar voren waren gebracht deelden. Dat bleek naar het oordeel van de inspectie in onvoldoende mate het geval te zijn. De notitie is daarna van de agenda van kring 2b afgevoerd. Voor een nadere gedachtewisseling werd verwezen naar voortgezet overleg met richtingen afzonderlijk. Bij zulk overleg met een afvaardiging van de NJPV bleek al gauw dat aan de algemene uitgangspunten van het toezicht niet kon worden getornd, die gelden onverkort voor alle scholen.

In het voorjaar van 2004 werd bekendgemaakt dat vanaf het toezichtkader voor 2005 meer rekening gehouden zou worden met de variëteit in het Nederlandse primair onderwijs. De inspectie erkende daarmee tekorten op dit punt.

Vlak voor de zomervakantie kwam een concept voor het kader voor het jaar 2005 beschikbaar. De Jenaplan-vertegenwoordiger heeft aangeboden daar in een vroeg stadium commentaar op te leveren. Pas in december van dat jaar is er overleg geweest over voorstellen tot aanpassing. Weliswaar bleek dat in de concepttekst enkele wijzigingen in de door de NJPV gewenste richting waren aangebracht, op hoofdpunten echter bleef er een fors verschil van mening. De NJPV heeft de inspectie vervolgens laten weten niet akkoord te gaan met het toezichtkader voor het jaar 2005. In een begeleidende brief is gevraagd de minister over dat standpunt te informeren. De partners van de NJPV in de SOVO (Samenwerkende Organisaties voor Vernieuwing van het Onderwijs) en de organisaties op het gebied van Ervaringsgericht en Ontwikkelingsgericht Onderwijs werden geïnformeerd.

Samengevat komen de bezwaren van de NJPV neer op het volgende:

1. Het toezichtkader doet - ook nu nog - in onvoldoende mate recht aan de variëteit die in het Nederlandse onderwijsveld wordt aangetroffen
2. Niet de onderwijspraktijk die in de Wet op het Primair Onderwijs is bedoeld, maar zoals die momenteel nog in een groot deel van de basisscholen wordt aangetroffen vormt het uitgangspunt van het toezicht
3. Met andere keuzen van de inspectie had voorkomen kunnen worden dat onze scholen onder de druk van het toezicht eerder de indruk krijgen in hun ontwikkeling 'terug' dan 'verder' te moeten; dat probleem wordt al veel langer ervaren
4. Belangrijke onderdelen van het kader staan op gespannen voet met genoemde wet; we noemen hier slechts de koppeling van leerstof en leerjaar en de interpretatie van de eis van continuïteit en van 'zittenblijven'
5. Een met de WPO strijdige want smalle én eenzijdige interpretatie van 'opbrengsten'
6. Continuering van het oneigenlijk gebruik van gegevens van uitsluitend voor individuele advisering bedoelde eindtoetsen
7. De aan het kader ten grondslag liggende uitgangspunten voor beoordeling van opbrengsten zijn aanvechtbaar: het (vergelijkings-)systeem suggereert precisie die er niet is, het is fraudegevoelig, het bevordert curriculum-versmalling en benadeelt scholen met een populatie waarbinnen relatief kansarmen zijn oververtegenwoordigd; een koerswijziging is vanwege het laatste van groot maatschappelijk belang
8. Een te beperkte keuze van onderzoeksinstrumenten; er is veel meer bruikbaar voor evaluatie in het onderwijs dan wat binnen de criteria van de COTAN valt: leraren verrichten geen wetenschappelijk onderzoek, zij dienen over de volle breedte van het curriculum na te gaan of het bereikte met het ten doel gestelde in overeenstemming is, niet meer en niet minder
9. Jenaplanscholen ervaren te grote verschillen in de praktijk van het toezicht

Wij hebben kunnen vaststellen dat tenminste een deel van de bezwaren ook door anderen worden gedeeld. Dat is onder meer het geval in een evaluatierapport van het SCO-Kohnstamm Instituut over de eerste ervaringen met de WOT, in een recente nota van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, maar ook in 'Koers', een beleidsnotitie van de minister.

SCO-Kohnstamm Instituut

De minister heeft het SCO-Kohnstamm Instituut opdracht gegeven extern onderzoek te doen naar de bevindingen van het onderwijsveld met het toezicht, enige jaren na invoering van de Wet op het Onderwijstoezicht (Emmelot, 2004). De meeste scholen zijn op hoofdlijnen tevreden. Er zijn ook wensen, bij nader inzien gaat het daarbij bepaald om meer dan bijzaken. Kritiek heeft betrekking op het volgende:

- het proportionaliteitsbeginsel wordt gewaardeerd, maar er is nog weinig van te merken (proportionaliteit: het waarderingskader kan op maat worden gemaakt, afhankelijk van de kwaliteit van de school)
- met zelfevaluatie wordt door de inspecteurs (te) verschillend omgegaan
- er is nogal eens sprake van een discrepantie tussen wat een school kan opbrengen en wat de inspectie verwacht
- meer overleg over het moment van toezicht is nodig
- het toezicht kan gemakkelijk leiden tot 'inspectiegericht gedrag'
- traditionele vernieuwingsscholen en het speciaal onderwijs hebben moeite met de wijze waarop de inspectie het domein opbrengsten waardeert

De meeste scholen waarderen het toezichtkader en daarin de kwaliteitsindicatoren. Scholen zijn redelijk tevreden over de stimulerende rol van de inspectie. Het speciaal onderwijs is het meest kritisch. Daar is men van oordeel dat de inspectie te weinig rekening houdt met de specifieke kenmerken van de populatie, terwijl het toezicht niet als stimulerend wordt ervaren. Een aanzienlijke minderheid van scholen zou het aspect 'leeropbrengsten' buiten het eindoordeel willen houden, de helft heeft bezwaar tegen het openbaar maken van opbrengsten.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid

De WRR heeft onlangs een gedegen en belangrijk rapport het licht doen zien. In *'Bewijzen van goede dienstverlening'* (WRR, 2004) analyseert de Raad problemen rond de kwaliteit, toegankelijkheid en doelmatigheid van de maatschappelijke dienstverlening. Hoe het daarmee is gesteld wordt beantwoord voor (hoofdzakelijk) de terreinen gezondheidszorg, onderwijs, volkshuisvesting, welzijn en arbeidsvoorziening. We beperken ons hier tot wat over het (primair) onderwijs wordt opgemerkt.

Gemengd bestel

Uitgangspunt bij de beschouwingen is de aanwezigheid van een gemengd bestel, waarbij georganiseerde belanghebbenden samen met de overheid invulling geven aan het beleid en de uitvoering van publieke taken. Ook voor onderwijs is die 'dubbelheid' overduidelijk: besturen van scholen zijn verantwoordelijk voor het onderwijs en de overheid heeft met behulp van het wettelijk kader en de onderwijsinspectie meer dan een vinger in de pap. De WRR spreekt in dat verband over controlezucht van de overheid. Het gevolg is dat veel leraren van mening zijn van hun eigenlijke werk te worden afgehouden.

Aan de ontwikkelingen in de afgelopen decennia lag een bepaalde beleidsfilosofie ten grondslag. Het optreden van de overheid heeft bijgedragen aan een fixatie op management en de beheersing van risico's bij vormen van maatschappelijk dienstverlening. 'Er zijn verschillende operaties uitgevoerd om beleid en uitvoering duidelijker te scheiden. De winst zou moeten zijn dat de vrijheid van uitvoering terugkomt bij de professionals, terwijl de politieke beleidsdiscussies weer meer over de hoofdlijnen zouden moeten gaan. Terwijl het de bedoeling was dat een en ander zou leiden tot minder sturing was het resultaat juist dat nieuwe vormen van bureaucratie in het leven werden geroepen. Er kwam een stelsel van intern en extern toezicht. Maar vaak is onduidelijk aan wie verantwoording moet worden afgelegd en over wat precies.' De WRR signaleert dat daardoor het leveren van middelmatige prestaties wordt bevorderd en risicomijdend gedrag uitgelokt.

De WRR ziet mogelijkheden tot verbetering. Professionals zouden meer vertrouwen in de overheid moeten krijgen. Dat kan met behulp van over en weer van elkaar leren, in plaats van eenzijdige controle van bovenaf. Dwarsliggers moeten ruim baan krijgen, zij bevorderen innovatie. Koplopers verdienen lof en achterblijvers geen sancties, maar juist hulp en bemoediging. Toezicht en controle moeten tot het hoognodige worden beperkt. Een overmaat is kostbaar en niet productief.

Wouter Bos

Wouter Bos heeft kennis genomen van het WRR-rapport (Bos, 2005). Wat hij over nieuwe onderwijspolitiek van zijn partij naar voren brengt is sterk verwant met wat de raad signaleert en voorstelt. De WRR spreekt van de dictatuur van de middelmaat. Bos: 'Het accent ligt op het afrekenen op gemiddelden waaraan iedereen moet voldoen. Daarbij gaat de aandacht vooral uit naar instellingen die slecht presteren en de norm voor verantwoording niet halen, en nauwelijks naar instellingen die boven de maat presteren'. Over de terugtrekkende overheid: 'Maar als je goed kijkt zie je dat dit vaak niet meer was dan een cosmetische ingreep. Een te grote bemoeienis vooraf werd simpelweg ingeruild voor een grotere controle achteraf'. In het volgende citaat zullen veel scholen zich herkennen: 'Verschillen tussen scholen (.....) worden zelden gezien als een onvermijdelijk gevolg van legitieme keuzes die verschillende professionals op verschillende plaatsen onder verschillende omstandigheden maken, maar bijna altijd als even zovele inbreuken op het gelijkheidsbeginsel'.

Uit: WRR 2004

Het externe toezicht heeft als euvel de grote afstand tot het primaire proces. Dit leidt tot verminderde kwaliteit en tot eisen waarvan de ratio voor een groot deel ligt in de meetbaarheid van prestaties. De dubbelrol van het toezicht - sanctioneren en adviseren - komt daardoor onvoldoende naar voren.

Beleidsnota 'Koers'

De minister blijkt op de hoogte van problemen met het toezichtkader die bij vernieuwingscholen leven. Het lijkt er op dat ze die deelt. 'Naast waardering van scholen voor de helderheid en het houvast dat dit kader biedt, is in de dialoog ook duidelijk geworden dat sommige – met name vernieuwingsgezinde – scholen het toezichtkader als een blauwdruk ervaren. Scholen die afwijken van de 'norm' hebben de indruk dat zij negatief worden beoordeeld. Dit kan op den duur belemmerend werken op de innovatie van de sector. Scholen hebben de neiging om hun werkwijze aan te passen aan de werkwijze die de inspectie goed vindt. Hierdoor bestaat het risico dat er onvoldoende vernieuwing tot stand komt' (Ministerie OCW, 2004).

Uit: Ministerie OCW 2004

De Koersgesprekken tonen aan dat veel leraren de indruk hebben dat de school alleen wordt beoordeeld op meetbare prestaties. Dit leidt ertoe dat scholen geneigd zijn volgens bepaalde standaarden te werken en zich te concentreren op het bereiken van goede (toets-)resultaten. Daarmee lijkt het alsof de scholen worden gedwongen in het keurslijf van de CITO-toets en andere meetbare prestaties. Scholen hebben het gevoel te worden 'afgerekend' op resultaten, terwijl zij willen werken vanuit een eigen visie op het onderwijs en hun onderwijs zo willen inrichten dat iedere leerling de kansen krijgt die bij hem of haar passen.

De inhoud van wat volgt

2. De bezwaren van de NJPV tegen het toezichtkader voor 2005 worden stuk voor stuk toegelicht
3. De bezwaren worden toegepast op delen van tekst van dat kader
4. Over alternatieven: contouren van een oplossing

De onderdelen van deze publicatie zijn zo geschreven dat ze onafhankelijk van elkaar kunnen worden gelezen. Dat betekent wel dat van enige overlap sprake is.

Toetsgekte

Onze Eva is een goede leerling, niet briljant maar ze heeft een goed verstand en werkt hard. Haar rapport laat dan ook niets te wensen over. Het is een bijna saaie aaneenschakeling van A's en ZG's. Hoe die cijferlijst tot stand is gekomen, hebben we echter geweten... Twee weken lang moesten de kinderen van groep 5 toetsen maken. De Cito-taal, de Cito-spelling, de Cito-begrijpend lezen, de Cito-rekenen, enzovoort. We hebben ze allemaal voorbij zien komen. En hoewel Eva bijna nooit spontaan (laat staan uitgebreid) vertelt over wat er op school gebeurt, kwam ze nu iedere dag thuis met een uitslag. 'Het waren drie keer 25 vragen, mam. En ik had maar één fout.' Het was goed tot haar doorgedrongen dat resultaat telde. Beter gezegd, dat fouten meetelden voor het rapport. Als er een dag geen toets voorbijkwam, was dat om juf de kans te geven de uitslagen in te schrijven voor de rapporten. 'Dan moet ze alles van alle kinderen opschrijven, mam, dat is veel werk.'

Ik merkte ook op een andere manier dat resultaat telde. Eva sliep slecht en klaagde over buikpijn. Eva is zo'n meisje: als ze gestresst is of ergens mee zit, slaapt ze slecht en klaagt ze frequent over pijn in haar buik. We zijn al talloze keren bij de huisarts geweest op zoek naar een lichamelijke oorzaak, maar drie van de vier keer tevergeefs. Psychosomatisch luidde zijn conclusie. Zelfs bij een meisje van acht jaar dat makkelijk leert, resulteert dit Cito-gedoe dus in stressgerelateerde klachten.

Overigens is Eva niet de enige in haar klas die 'reageert' op de Cito. Een vriendinnetje dat dacht het aardig te doen maar bij de Cito-toets alleen maar D's en E's haalde, zit nu helemaal in de zenuwen. Ze wil nauwelijks nog naar school.

Ik zit met een dilemma. Eigenlijk heb ik niks tegen toetsen die passen in een leerlingvolgsysteem. Maar ik heb wel een paar vragen. Ten eerste: moet je een en ander voor kinderen in groep 5 al zo serieus benoemen? Is het niet wat meer relaxed om ze spelenderwijs een test voor te leggen? Ze hoeven toch niet te weten 'dat er veel van af hangt'? Ten tweede vraag ik me af of die tests een doel op zich moeten zijn? Gaat het alleen om de cijfers of zijn de cijfers een indicatie voor de begeleiding die een kind nodig heeft? Eva's vriendinnetje komt uit een familie waar veel dyslexie voorkomt. Toch bedelt haar moeder tevergeefs om een test naar aanleiding van de Cito-toets. De intern begeleider reageert laconiek: 'Ach, ze zit toch lekker in haar vel?' Al eerder zijn leerlingen van Het Kruispunt in het voortgezet onderwijs beland, waar docenten verwonderd constateerden: 'Maar hij is toch dyslectisch?!?' Toetsen, prima, maar op twee voorwaarden: maak het geheel wat minder gewichtig en laat actie volgen op een toets als daar aanleiding voor is (ook als dat geld kost). Toetsen is geen doel op zich. / Miek van Dam

Uit Didaktief, april 2005

2. NJPV - BEZWAREN TEGEN TOEZICHTKADER TOEGELICHT

In dit hoofdstuk worden de in hoofdstuk 1 genoemde bezwaren tegen het toezichtkader 2005 stuk voor stuk toegelicht.

2.1. VARIËTEIT IN HET ONDERWIJS

'Het kader doet ook nu nog onvoldoende recht aan de variëteit die kenmerkend is voor het Nederlandse primaire onderwijs'.

Levensbeschouwelijke verschillen

Kenmerkend voor het Nederlandse onderwijsstelsel is dat scholen sterk van elkaar kunnen verschillen, het (grond-)wettelijk kader staat dat toe. De schoolstrijd in de 19^e eeuw heeft uiteindelijk geleid tot erkenning van eigen ruimte voor scholen bij de inrichting van hun onderwijs in combinatie met een volledige bekostiging, een en ander onder voorwaarden die moeilijk 'streng' genoemd kunnen worden. Aanvankelijk beperkte het verschil tussen scholen zich tot de levensbeschouwelijk identiteit, ze waren rooms-katholiek, protestants-christelijk in diverse gradaties, joods of neutraal als het ging om openbare en algemeen bijzondere scholen. Prof. van Gelder heeft destijds opgemerkt - het moet in de zestiger jaren zijn geweest - dat lagere scholen na 9.00 uur 's morgens zich niet of nauwelijks van elkaar onderscheiden. Hij zag daarbij de vrijescholen en het Montessorionderwijs gemakshalve over het hoofd. Ander vernieuwingsonderwijs was er niet of nauwelijks, voor de overige vormen van onderwijs had hij gelijk. Het eerste half uur werd op de meeste confessionele scholen besteed aan godsdienstige vorming. Daarna was er nog maar weinig verschil in vorm en inhoud van het onderwijs.

Onderwijskundige verschillen

In onze tijd worden verschillen tussen scholen ook, en dat in toenemende mate, bepaald door specifieke onderwijskundige en pedagogische keuzen. Dat kan met behulp van een etiket (Freinet-, Dalton-, Jenaplan-, Montessori- en Vrijeschool, Ontwikkelings- of Ervarengericht) of zonder. Ouders hebben in Nederland, in vergelijking met het buitenland, een grote keuze uit volledig bekostigd onderwijs. Niemand pleit in dit opzicht voor meer eenheid, ook politici zijn van mening dat diversiteit een positief kenmerk is van het Nederlandse primair onderwijs. Kritiek is er waar de naam van een school of categorie scholen meer eigenheid suggereert dan wordt waargemaakt. 'Waarin onderscheidt een protestants-christelijke school met een bijna 100% 'zwarte populatie' zich van een openbare school twee straten verder met eenzelfde schoolbevolking?', die vraag wordt nogal eens gesteld. Kritiek is er ook op het toelatingsbeleid van bijzondere scholen. Het zijn met name orthodox-protestantse scholen die hier eisen stellen. Principieel valt weinig tegen hun argumenten in te brengen, zij kiezen er immers voor dat de school kinderen in het verlengde van de gezinsopvoeding opvoedt en vormt, in het bijzonder in godsdienstige zin. Het is in dit licht opmerkelijk dat er vanuit die hoek zo weinig verzet is tegen de grote invloed van de overheid en de inspectie op de dagelijkse schoolpraktijk.

Uit: WRR 2004

(...) Desondanks lijkt zich, onder invloed van kritischer keuzegedrag van ouders en de wijze waarop dat via de roep om transparantie door de overheid wordt gefaciliteerd, de paradoxale situatie voor te doen dat met de toenemende vraag-oriëntatie van het basisonderwijs tevens de inhoudelijke greep van de overheid op het curriculum via de groeiende betekenis van CITO en Onderwijsinspectie wordt versterkt. Verrassenderwijs komt het voornaamste protest daartegen niet van de kant van het bijzondere onderwijs, maar juist van de zijde van het vernieuwingsonderwijs (Jenaplan-, Dalton- en Montessorionderwijs) dat zich in het openbaar onderwijs heeft gemanifesteerd.

Toezicht en verschillen tussen scholen

De inspectie gaat bij de uitoefening van het toezicht uit van het onderwijs zoals dat op zo'n 80% van de scholen wordt verzorgd. Zo is het bij het overleg met het onderwijsveld gezegd. Problemen die kunnen ontstaan met scholen waar men anders werkt dan in de 'gemiddelde school' zouden 'in nader overleg kunnen worden opgelost.'

Nadere afspraken

Met de afzonderlijke richtingen is, voorzover ze daartoe de wens te kennen gaven, nader overleg gevoerd, dat onder meer resulteerde in aanvullende scholing voor inspecteurs. Door beide partijen werd de noodzaak daarvan ingezien. Per onderwijsconcept kwamen teksten ten behoeve van deze scholing tot stand, waarin uitgangspunten

en onderwijskenmerken zijn beschreven. Het werd inmiddels bij het toezicht in de scholen al gauw duidelijk dat menige inspecteur studie van het betreffende onderwijsconcept had gemaakt. Toch bleven er problemen, omdat de belangrijkste kenmerken van het toezichtkader zijn afgeleid van onderwijs zoals dat in de overgrote meerderheid van de scholen wordt gegeven.

Nog ver te gaan

In 1994 gaf de toenmalige staatssecretaris opdracht na te gaan hoe het met de invoering van de Wet op het Basisonderwijs (WOB) was gesteld. 'Nog ver te gaan', zo luidde de conclusie. Te verwachten viel dat het overheidsbeleid er van toen af aan op gericht zou zijn geweest om de volledige invoering van de wet met hoge prioriteit te bevorderen. Dat is des te meer het geval, omdat het slagen van de operatie 'Weer Samen Naar School' afhankelijk is van effectuering van wat de wetgever heeft beoogd. Een aanzienlijk deel van de populatie van het vroegere lomen mlk-onderwijs zou in het reguliere onderwijs moeten kunnen blijven, omdat reguliere basisscholen, anders dan onder de oude wet, rekening gingen houden met de kenmerken en behoeften van deze kinderen.

Kamerlid A.Eijsink (PvdA) in Trouw van 28 januari 2005 over zorgkinderen: 'Een bijkomend probleem is dat kinderen die extra aandacht of zorg nodig hebben dikwijls worden geweigerd door scholen. De leerlingen halen vaak lagere resultaten en drukken daardoor de gemiddelde prestatie van de scholen'.

Een te smal kader

Het toezichtkader voor het primair onderwijs moet passen bij de volledige variëteit die het onderwijsveld in Nederland vertoont. De NJPV is van mening dat dit in onvoldoende mate het geval is. Dat betekende een trendbreuk in een nog korte traditie. Het overleg is er immers op gericht om tot overeenstemming te komen. Voor het eerst bleek dat niet mogelijk.

Het is inmiddels duidelijk dat kritiek op het toezichtkader het meest leeft bij het Jenaplan- en Freinet-onderwijs en bij de Vrijescholen. Bekend is dat ook scholen die hun concept baseren op de uitgangspunten van het Ervarings- en het Ontwikkelingsgerichte Onderwijs er moeite mee hebben. Het is niet bekend in hoeverre dat bij (individuele) Montessori- en Daltonscholen het geval is.

Uit: SOVO, 2002

In de kritische internationale literatuur - met name uit het UK en de USA - wordt gesteld dat het vergelijken van scholen waar het gaat om opbrengstmeting methodologisch onverantwoord is én grote bezwaren kent. Ook wij hebben er grote problemen mee, ze worden in de brochure bij de actie 'Een streep door de eindtoets' aan de orde gesteld. Samengevat komt het er op neer dat schoolvergelijking ongewenste effecten oproept:

- *scholen met een kansarme populatie komen er bij vergelijkingen doorgaans slecht af*
- *leraren werken het liefst op scholen die hoog scoren en ontvluchten andere*
- *het vergelijken van scholen bevordert segregatie ('witte vlucht')*
- *het vergelijken en het publiceren van 'ranking' werkt motivatieverlagend, anders dan ook woordvoerders van de inspectie opmerken went dat niet*
- *vergelijken vergroot de kans op fraude (toetsafname onder andere condities dan voorschreven en manipuleren met uitslagen, beide teneinde deze in gunstige zin te beïnvloeden); scholen die zich daaraan schuldig maken drukken andere weg, het systeem werkt immers zoals 'communicerende vaten'; wie fraude ontkent of bagatelliseert geeft te kennen er niet van op de hoogte te zijn van wat op het grondvlak speelt*
- *vergelijken leidt tot 'shoppende ouders', tot sterke populatieschommelingen en tot het weren van laagscorende de leerlingen*
- *vergelijking leidt gemakkelijk tot curriculumversmalling, overaccentuering van wat toetsbaar is en instructieve vervroeging*

2.2. HOE VER NOG TE GAAN: WET EN INSPECTIE

'Niet de onderwijspraktijk die in de Wet op het Primair Onderwijs is bedoeld, maar zoals die momenteel nog in een groot deel van de basisscholen wordt aangetroffen vormt het uitgangspunt van het toezicht'.

De aanloop tot een nieuwe onderwijswet

Voor een nieuwe Wet op het Basisonderwijs kon worden ingevoerd verstreken vele jaren. Al lang leefde de overtuiging dat de Wet op het Lager Onderwijs (1920) zijn langste tijd had gehad. Aanvankelijk speelde de wens

om kleuter- en lager onderwijs te laten samengaan nog geen rol, er werd dan ook gesproken over 'kleuter- en basisonderwijs'. Later werd het voornemen om tot wetwijziging over te gaan verbreed. Een nieuwe wet zou in de plaats komen van zowel het Besluit op het Kleuteronderwijs van 1949 als van de Wet op het Lager Onderwijs. De Wet op het Basisonderwijs (WBO) trad in 1985 in werking. De term 'basisonderwijs' omvatte vanaf dat moment het onderwijs aan 4- tot ongeveer 12-jarigen. De wet ging later ook delen van het vroegere speciaal onderwijs omvatten en kreeg daarom de naam Wet op het Primair Onderwijs (WPO)

De WBO na vijf jaar

In 1990 werd de Tweede Kamer een beleidsnota aangeboden met een antwoord op de vraag hoe ver het stond met de invoering van de WBO ('Zo hard gelopen en toch nog zo ver te gaan'; zittingsjaar 1990-1991, kamerstuk 21 630). De gepresenteerde gegevens waren voor een deel door de inspectie van het onderwijs aangeleverd, zo lezen we. In de nota, met een 'ten geleide' van staatssecretaris Wallage, wordt geconcludeerd dat nog niet veel meer dan een begin is gemaakt met die invoering. Een geheel nieuw wettelijk kader omvat zo veel dat de conclusie dat er nog veel moet gebeuren weinig verrassend is, zo werd gesteld. Enkele citaten: 'Aan de WBO kunnen de volgende doelcriteria worden ontleend: a. de afstemming van het onderwijs op een ononderbroken ontwikkelingsproces van de leerlingen; b. het nastreven van een veelzijdige ontwikkeling; c. het uitgangspunt "multiculturele samenleving"; d. de vormgeving van het leer- en vormingsaanbod; e. het onderwijs in de eigen taal en cultuur; f. het vormgeven van het onderwijs via het schoolwerkplan; g. de onderwijskundige zorg aan leerlingen met leerproblemen' (Tweede Kamer, 1990).

De staatssecretaris stelde vast 'dat het beeld ten aanzien van het op korte termijn realiseren van de centrale doelen van de WBO te rooskleurig is geweest', maar hij ziet geen noodzaak om de doelen herzien. Even verder: 'Een strikt nationaal systeem van evaluatie, waarbij de overheid en onderwijsinspectie een dominante rol spelen verdraagt zich niet alleen moeilijk met de "vrijheid van inrichting" en het nieuwe besturingsconcept van de terugtrekkende overheid en autonome scholen. Het legt bovendien meer het accent op het afleggen van verantwoording dan op het versterken van incentives voor veranderingen. Een "nationaal-gediversificeerd" systeem, waarbij de school zelf verantwoordelijk is voor de eigen evaluatie en beoordeling, heeft het voordeel dat het een maximale inspanning kan geven aan scholen om het eigen leerplan, resultaten en relatieve prestaties regelmatig te onderzoeken, aan de andere kant levert een dergelijk systeem geen duidelijke maatstaven voor output-evaluatie op nationaal niveau'. In het vervolg wordt gesteld dat te denken valt aan een derde mogelijkheid, naast een nationale evaluatie of de afwezigheid daarvan: 'Een derde mogelijkheid is een "twee-lagen" systeem, aangevuld met verschillende vormen van evaluatie op nationaal niveau. Het voordeel van dit systeem is, dat het de stimulerende kwaliteit van de "gediversificeerde" benadering behoudt, terwijl het toch landelijke gegevens verschaft'.

Autonomie en onderwijsbeleid

In de nota wordt concreet ingegaan op doelen en uitgangspunten van de WBO en de vraag hoe het is gesteld met de invoering. Van artikel 8 – waarin de algemene doelen van basisonderwijs worden genoemd - wordt gezegd dat het abstract is, dat de samenhang van wat daar wordt genoemd onduidelijk is evenals de relatie met artikel 9 over de onderwijsinhouden. Over wat er in het onderwijs aan de orde moet komen is er onduidelijkheid, hetgeen de invoering van kerndoelen voor wat staat in artikel 9 lid 1 t/m 4 wenselijk maakt. In het schoolwerkplan zou een veranderingsparagraaf opgenomen moeten worden. 'Bij dat alles is het de bedoeling dat meer recht wordt gedaan aan de autonomie van schoolbesturen en vooral schoolteams, die nu feitelijk reeds bestaat, echter nog te weinig een vertaling vindt in het innovatiebeleid van de overheid'.

Conclusies

De staatssecretaris concludeert dat voortgang in de innovatie van het basisonderwijs een hoge prioriteit zou moeten krijgen. Hij stelde voor elke drie jaar de stand van zaken op te maken, met bijzondere aandacht voor het volgende:

- een beperkt deel van de scholen doet iets met differentiatie en individualisering op de diverse leer- en vormingsgebieden
- 35% van de scholen komt aan afstemming van onderwijs tussen groep 2 en 3 niet toe
- grote aandacht vraagt het gegeven dat verschillen tussen kinderen in de leeftijd van vier en vijf jaar toenemen
- er is onvoldoende deskundigheid om met die verschillen rekening te houden
- er valt een slechts bescheiden voortgang te zien bij verbreding van het onderwijsaanbod, zoals in de WBO bedoeld
- zorgwekkend is de lage prioriteit die expressie-vakken krijgen
- de geconstateerde eenzijdige nadruk op cognitieve vakken is in strijd met de WBO
- de staatssecretaris steunt initiatieven om het aantal leerkrachten uit etnische minderheden te vergroten
- de OET-leerkrachten vervullen een belangrijke functie in de school omdat ze vaak contactpersoon tussen school en ouders zijn, daarmee 'kunnen ze de herkenbaarheid van de school voor allochtone leerlingen en ouders vergroten' (!)
- er is nog weinig aandacht voor samenhang in het curriculum, aan het nieuwe vakgebied geestelijke stromingen wordt niet of nauwelijks aandacht besteed.

En anno 2005?

Het is jammer dat de wettekst in artikel 8, lid 1 niet aangeeft dat de noodzaak van continuïteit betrekking heeft op 'iedere leerling'. Er staat 'leerlingen', hetgeen gemakkelijk tot onjuiste conclusies kan leiden. Een groot aantal scholen kent nog altijd een onderwijsaanbod dat in beginsel voor ieder kind gelijk is. Als er problemen zijn worden, indien personele en materiële voorzieningen dat toelaten, aanvullende maatregelen getroffen. Het zo wezenlijke 'uitgaan van verschillen' is geen gemeengoed geworden. Sterker nog. Er zijn scholen die in hun voorlichting aangeven te kiezen voor het leerstofjaarklassensysteem. In bepaalde kringen geldt die keuze kennelijk als een aanbeveling en ouders redeneren mogelijk: 'Deze school heeft geen leerlingen die de anderen ophouden omdat zij het klassikale tempo niet kunnen bijbenen'. Er zijn inspecteurs die bij schoolbezoek, geconfronteerd met deze onderwijskundige koers, terecht opmerken dat zulk onderwijs op z'n minst op gespannen voet staat met de uitgangspunten en onmiskenbare intenties van de WBO.

Met de zorg voor het kind met problemen zijn weinig vorderingen gemaakt, zoals onlangs is vastgesteld. De aandacht voor kunstzinnige vorming is in de meeste scholen marginaal en muziekonderwijs in het bijzonder nog altijd een 'schaars product'.

Van OETC via OET en OALT naar... niets

Inmiddels is het OETC, via OET en OALT uit de school verdwenen en daarmee veel leraren van niet-Nederlandse herkomst. Het is een drama dat heeft bijgedragen en nog altijd bijdraagt aan de groei van islamitisch en ander daarmee vergelijkbaar onderwijs. Het is voor veel ouders een gruwel hun kinderen te sturen naar scholen waar niemand werkt met wie ze zich, zij het tot op zekere hoogte, kunnen identificeren.

Inmiddels is het basisscholen toegestaan ook andere talen dan Nederlands en Engels (en Fries) te doceren, maar een taal als het Arabisch is daar niet bij. Dat toestaan, beter nog krachtig stimuleren, had het verdwijnen van de OALT-leraar nog enigszins kunnen compenseren. Het Arabisch is een belangrijke wereldtaal. Het besluit dat die taal en andere 'allochtone talen' niet gedoceerd mogen worden is het zoveelste signaal voor allochtonen dat ze als tweederangsburgers worden gezien en hun taal en cultuur als minderwaardig.

Inmiddels weten we ook dat een hoog percentage van de voormalige OALT-docenten, tegen de verwachtingen van de minister in, niet in het onderwijs een andere positie heeft weten te bemachtigen. Begrijpelijke bitterheid alom.

Behoeft aan innovatie?

Omdat de inspectie ook een innoverende taak heeft, onder het oude bestel zowel als onder de Wet op het Onderwijstoezicht, mag verwacht worden dat invoering van de WBO een hoge prioriteit krijgt. De conclusie moet echter een andere zijn: met de evaluatie van 1990 is weinig of niets gedaan. De toen geschetste problemen doen zich nog steeds voor, al wordt nu over hun urgentie mogelijk anders gedacht.

In de nieuwe basisschool zou zittenblijven niet meer voorkomen, het onderwijs zou voor individuele progressie borg staan. Samenhang zou het onderwijsprogramma kenmerken en een breed onderwijsaanbod zou worden gerealiseerd.

Wat is er gebeurd met wat in 1990 werd geconstateerd? Kabinetten komen en gaan, continuïteit in het beleid ontbreekt. Dat gaat ten koste van grootschalige innovatie die het juist van langetermijnplanning moeten hebben. Het is de hoogste tijd voor een onderzoek naar de stand van zaken in de scholen in het licht van de WBO en WPO. Ook voor een opdracht van de minister aan de onderwijsinspectie om bij het toezicht de zo noodzakelijke innovatie mede als uitgangspunt te kiezen.

2.3. JENAPLANCONCEPT EN INSPECTIE

'Met andere keuzen had de inspectie kunnen voorkomen dat onze (Jenaplan)scholen onder de druk van het toezicht eerder de indruk krijgen in hun ontwikkeling 'terug' dan 'verder' te moeten; dat probleem wordt al veel langer ervaren'.

Jenaplan als synthese

Het onderwijsconcept Jenaplan kan worden gezien als een synthese van diverse pogingen om tot goed onderwijs te komen. De initiator, Peter Petersen (1884-1952), heeft getracht positieve kenmerken van het traditionele onderwijs van zijn dagen te behouden en er andere aan toe te voegen. Zo wordt de school ook door hem opgevat als een instituut dat cultuuroverdracht beoogt. De Jenaplanschool is echter in de eerste plaats een leef- en werkgemeenschap en wil als zodanig een ontmoetingsplaats van volwassenen en kinderen zijn. Onderwijs is daarbij ondergeschikt aan opvoeding.

Uit: L. Stevens 1997

We doen het voorstel om anders over onderwijs te gaan denken. Voor het Nederlands onderwijs is deze gedachte niet nieuw. We kennen de zogenaamde traditionele vernieuwingsbewegingen, verbonden met de namen van Montessori, Petersen (Jenaplan), Freinet en Steiner (vrijeschool). Wat roepen deze namen bij je op? Andere schoorganisatie, andere materialen, andere normen soms, ander klimaat? Het meest echter nog onderscheiden deze vernieuwingen zich door anders denken over kinderen en hun ontwikkeling en ontlenen zij daaraan ook hun kracht. Het is in alle gevallen van belangrijke vernieuwingen ooit begonnen met een andere kijk op kinderen en onderwijs.

De school als ontmoetingsplaats

In de school is er zowel vrijheid als sturing. Het onderwijs wacht niet af, maar organiseert 'de ontmoeting van kind en wereld'. Niet zelden kan het daarvoor voldoende zijn om de school en de schoolomgeving uitnodigend in te richten, ook is de groep waarin het kind verkeert en de school als geheel een bron van sociale wereldoriëntatie. Leerstof hoeft bepaald niet uit boekenwijsheid te bestaan, maar kan voor een aanzienlijk deel direct worden ontleend aan de wereld waarin kinderen opgroeien. De school bedient zich daarbij van een scala aan ontmoetingsvormen.

De organisatie van het onderwijs wijkt sterk af van wat in de loop van de 19^e eeuw ook in ons land gebruikelijk was geworden: een opdeling van voorgeschreven leerstof in gelijke porties per leerjaar, met veronachtzaming van grote gegeven én veroorzaakte verschillen tussen kinderen, die in de loop van de (school-)jaren nog toenemen. Blindheid voor die verschillen ging de klassikale school onmiddellijk opbreken. Een hoog percentage zittenblijvers was het onvermijdelijke optredende nevenverschijnsel.

School en leven

Het traditionele onderwijs leed aan meer gebreken. Het leven buiten de school en het onderwijs hadden weinig met elkaar te maken. Hoe meer tijd kinderen op school gingen doorbrengen, des te meer dat als een bezwaar werd gevoeld. Petersen haalde activiteiten die in de buitenschoolse wereld hun betekenis voor leven en opvoeden hadden bewezen de school binnen. Wat is meer vormend voor een kind dan het gesprek met de ouders of het spel waarin het zich met hartstocht verliest? En waarom zou werk op school niet meer kunnen gaan lijken op zinvolle arbeid die met grote inzet wordt verricht en van intrinsieke motivatie getuigt. In vieringen voelen kinderen én de volwassenen die er aan deelnemen op een bijzondere manier dat ze met elkaar in deze 'samenleving in het klein'-verbonden zijn.

Zoals in een groot gezin zijn kinderen in naar leeftijd heterogene groepen geplaatst. Ze doen er rijke sociale ervaringen op in jaarlijks wisselende posities in de stamgroep. Ouders zijn partners in de opvoeding, die een deel van hun pedagogische verantwoordelijkheid tijdelijk aan de school overdragen.

Met deze kenmerken is de school ver verwijderd van 'een instituut ten behoeve van de overdracht van kennis en vaardigheden', al ontbreekt die functie niet.

Toezicht

Als toezicht alleen in de overdrachtsfunctie is geïnteresseerd en slechts een beperkt type opbrengst er kennelijk toe doet kan de meerwaarde van het onderwijsconcept Jenaplan onder druk komen te staan. Dat is des te meer het geval als kenmerken van de onderwijsorganisatie van de 'oude school', die op goede gronden werden afgewezen, bij het toezicht juist het uitgangspunt blijken te vormen. Daarbij gaat het onder meer om de verdeling van gelijke porties leerstof over acht schooljaren. Jenaplanscholen die daar onder druk aan toegeven leveren belangrijke elementen van hun onderwijsconcept in. Maar er is meer. Onderwijs dat voortkomt uit de actualiteit en de belangstelling van kinderen voor hun leefwereld wordt vervangen door in methoden vastgelegde leerstof. Opbrengsten worden beoordeeld met behulp van op gemiddelde vorderingen gebaseerde normen. En wie er op goede gronden voor kiest jonge kinderen niet te vroeg met systematisch leren te confronteren, legt het bij een vergelijking al gauw af.

Jenaplan mag

Niemand verbiedt in Nederland onderwijs in te richten dat overeenkomt met de voorstellen die Peter Petersen deed en wat daar later aan theorie en praktijk is toegevoegd. Maar als de beoordeling van het onderwijs door een invloedrijke instantie als de onderwijsinspectie in een andere richting tendeeert is het niet gemakkelijk om je daarvoor niet te laten beïnvloeden. Steeds te moeten uitleggen waarom je dingen anders wilt doen is vermoeiend. Natuurlijk speelt ook een rol dat geen school met een onvoldoende beoordeling geconfronteerd wil worden. Dat kan betekenen dat wat de inspectie beoordeelt naar verhouding meer accent krijgt. Ook dat wordt gekozen voor evaluatie-instrumenten die eigenlijk niet bij het onderwijsconcept van de school passen. Toen in de verenigingskring van de NJPV werd gesproken over de actie 'Een streep door de eindtoets' bleek dat veel Jenaplanscholen de CITO-eindtoets gebruiken. Je zou anders verwachten. Geen van deze scholen bleek er in vrijheid voor te hebben gekozen. Anders kiezen dan anderen heeft grote consequenties, de school komt al gauw in een uitzonderingspositie terecht. Wie in een samenwerkingsverband niet of anders wil toetsen haalt zich veel extra werk op de hals. Als je als enige school in een plaats of regio de CITO-eindtoets niet gebruikt is extra overleg met het voortgezet onderwijs nodig om kinderen toch geplaatst te krijgen. En als je een paar keer bent geconfronteerd met het

inspectieoordeel 'geen opbrengsten' en de omgeving toont daarvoor weinig begrip, kan het aantrekkelijk worden door de bocht te gaan 'om van het gezeur af te zijn'.

Een onvriendelijk toezichtkader

Het oorspronkelijk toezichtkader (IST, RST) was bepaald onvriendelijk voor wie anders werkte dan 'gemiddeld'. Er zit nu enige beweging in, variëteit in het onderwijsveld wordt erkend, maar dat betekent nog niet dat de druk weg is. Misschien is het belangrijkste knelpunt wel dat de inspectie haar koers (te veel) afhankelijk heeft gemaakt van wat op een bepaald moment in de samenleving aan opvattingen en praktijken domineert. In zo goed als iedere sector van de samenleving 'meet en weet' men, zo ook de inspectie. Velen in het vernieuwingsonderwijs denken tegendraads en zouden overeenkomstig willen handelen.

Uit: NRC-Handelsblad, 26 februari 2005

Peter Tellegen: 'Het is een politieke keuze. De overheid is gaan geloven in de absolute waarde van het getal. Doelstellingen moeten in cijfers worden uitgedrukt. Dat zie je bijvoorbeeld bij de politie, in de zorg. Getallen geven houvast en de schijn van wetenschappelijkheid

Tenslotte het volgende. Toezicht wordt wel voorgesteld als 'collegiaal overleg tussen school en inspectie', gesprek van gelijkwaardige partners. Dat is volstrekte onzin. De ene partij oordeelt, de andere wordt beoordeeld en loopt het risico een afstraffing te krijgen. Hoe kansarmer de schoolpopulatie, hoe groter die kans. Advisering en beoordeling gaan moeilijk samen, helemaal omdat de inspecteur ook nog vaststelt voor welk cijfer de school in aanmerking komt. Zo maak je scholen afhankelijk van het toezicht én van het apparaat dat daarbij wordt gehanteerd.

2.4. LEERSTOF EN CONTINUÏTEIT

'Belangrijke onderdelen van het toezichtkader staan op gespannen voet met de Wet op het Primair Onderwijs, zoals de koppeling van leerstof en leerjaar en de interpretatie van continuïteit en zittenblijven'.

De inspectie doet bij haar onderzoek ook navraag naar het percentage zittenblijvers. Vervolgens wordt een oordeel uitgesproken of dat aan de norm voldoet, het gemiddelde van alle basisscholen. 'Een positieve waardering wordt toegekend wanneer het percentage zittenblijvers in de groepen 3 tot en met 8 in de afgelopen twee schooljaren gemiddeld lager is dan het landelijk gemiddelde van 2.4%' (Inspectie, Handleiding Opbrengsten, april 2003). Opmerkelijk is wat volgt: 'Analyse van beschikbare gegevens heeft aangetoond dat, ongeacht de samenstelling van de populatie, het percentage leerlingen dat jaarlijks blijft zitten, nagenoeg gelijk is. Apart normeren voor verschillende schoolpopulaties is dan ook niet zinvol'.

Het zittenblijven afschaffen

Met de WBO (1985, later WPO) zou een einde komen aan het zittenblijven. Over dat door het leerstofjaarklassenstelsel veroorzaakte fenomeen verschenen in de periode die aan invoering van die wet vooraf ging tal van publicaties. Zo onderzocht K. Doornbos oorzaken en deed hij oplossingen aan de hand (K. Doornbos 1969 en 1971). Kritiek op het zittenblijven is al van veel van ouder datum. De Reformpedagogen besteedden er aan het begin van de twintigste eeuw al aandacht aan. In de onderwijsconcepten van Maria Montessori en Peter Petersen is zittenblijven uitgebannen, omdat bij hen de koppeling van leerstof en leerjaar is losgelaten. Onder de indruk van de omvang van het probleem heeft de toenmalige minister van onderwijs, Van Kemenade, rond het jaar 1980 aan de Nederlandse Montessori Vereniging en de Stichting Jenaplan gevraagd een bijdrage te leveren aan een wet voor basisonderwijs die aan het zittenblijven een einde zou maken. Beide organisaties van 'traditionele vernieuwingscholen' - de term dateert uit die tijd - zijn samen met de vrijescholen op de uitnodiging van de minister ingegaan om verworvenheden van hun onderwijsconcepten mede tot uitgangspunt voor die nieuwe school te maken. Het is daarom niet vreemd dat kenmerken van wat nu 'vernieuwingsonderwijs' wordt genoemd in de wet en de memorie van toelichting herkenbaar zijn.

Doubleren

De belangrijkste eigenschap van onderwijs dat zittenblijven (nog) wel kent is afwezigheid van continuïteit in het individuele leerproces. Zittenblijven betekent het opnieuw aangeboden krijgen van de leerstof van een leerjaar, omdat voor een of meer onderdelen een onvoldoende resultaat is behaald. Doorgaans gaat het om vorderingen bij het lees-, taal- en/of reken- en wiskundeonderwijs. Wie bijvoorbeeld op taal of lezen blijft zitten - de rest is voldoende, dat is heel goed mogelijk - moet ook het overige onderwijs van hetzelfde leerjaar volledig overdoen. Het systeem werkt sterk demotiverend, ook hebben onderzoekers aangetoond dat zittenblijven een zinloze maatregel is. Alleen vormen van individualisering en differentiatie in combinatie met het loslaten van het systeem van de leerstofjaarklasse kunnen het probleem echt oplossen. Er kan geen twijfel over bestaan dat de wetgever het zo heeft bedoeld.

Twee soorten ‘zittenblijven’

Van zittenblijven is volgens de inspectie sprake als een kind meer dan acht jaar over de basisschool doet. Daarmee worden (1) ‘doet een of meer leerjaren voor de tweede keer’ en (2) ‘doet langer dan acht jaar over de basisschool’ ten onrechte gelijkgesteld. Het eerste is een maatregel die voortvloeit uit de organisatie van het onderwijsaanbod. Het tweede is de consequentie van de opvatting dat het weinig voor de hand ligt aan te nemen dat alle kinderen voor het zich eigen maken van het onderwijsaanbod acht jaar nodig hebben. Het eerste zou vanaf de invoering van de WBO in 1985 niet meer mogen voorkomen, omdat die maatregel strijdig is met de continuïteitseis in artikel 8 van die wet. De tweede mogelijkheid is ermee in overstemming. Nergens staat dat ieder kind acht jaar moet doen over de basisschool. Er is wel bepaald dat bij de schoolorganisatie wordt uitgegaan van acht jaar basisonderwijs. Letterlijk in artikel 18.7b: ‘Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen in beginsel binnen een tijdvak van 8 aaneensluitende jaren de school kunnen doorlopen’. Die bepaling laat onverlet dat er kinderen zijn die minder of meer onderwijstijd nodig hebben. De Memorie van Toelichting bij het Voorontwerp van Wet uit 1977: ‘Daarom is in het ontwerp ook niet gesproken van een cursusduur en is bewust nagelaten de omvang van het basisonderwijs in een voor alle leerlingen geldend gelijk aantal jaren uit te drukken’. Er is weinig reden om acht jaar basisonderwijs tot norm voor ieder kind te verheffen. Maar wat maakt de inspectie ervan? ‘De leerlingen doorlopen de basisschool in beginsel binnen de verwachte periode van 8 jaar’ (concept toezichtkader voor 2005). Verwacht, hoezo?

Basisonderwijs van 4 tot en met 14 jaar

In een recente tekst van het ministerie van OCW staat ‘De doelgroep van het basisonderwijs wordt gevormd door alle kinderen in de leeftijdscategorie van ongeveer 4 tot 12 (maximaal 14) jaar’. Dat betekent dat kinderen, weliswaar in het uiterste geval, elf jaar basisonderwijs zouden kunnen volgen. In de praktijk zal acht jaar basisonderwijs voor de meeste kinderen voldoende zijn. Het is echter geen gewaagde uitspraak dat er kinderen zijn die, als ze langer in de basisschool kunnen blijven, naar een afdeling in het voortgezet onderwijs zouden kunnen gaan die hogere eisen stelt. Dat dit niet gebeurt kan gemakkelijk het gevolg zijn van strategisch beleid in de basisschool. Scholen waken ervoor boven het landelijk gemiddelde zittenblijverspercentage te komen omdat dat tenminste vragen van de inspecteur oproept. Ze gaan zulke discussies liever uit de weg. Omdat het niet altijd duidelijk is of wat de inspecteur beoordeelt een wettelijke eis betreft of dat er slechts sprake is van persoonlijke voorkeuren óf wensen van de inspectie als geheel, is het denkbaar dat wordt aangenomen dat een kind niet langer dan acht jaar de basisschool mag bezoeken en dat zulks vooralsnog oogluikend wordt toegestaan.

Acht jaar basisonderwijs te kort?

Er is door deskundigen voor gepleit om kinderen van ouders van niet-Nederlandse herkomst in de gelegenheid te stellen langer over de basisschool te doen, bijvoorbeeld negen jaar. Ze kunnen vanwege achterstand - dat is een verschil in vorderingen - in acht jaar onvoldoende profiteren van het onderwijsaanbod. Dat zou ook het geval kunnen zijn met andere kinderen. Er zijn laatbloeiers en kinderen die door ziekte of privé-omstandigheden vertraging oplopen. Ook voor hen kan verlenging wenselijk zijn. Het geldt ook voor kinderen die sinds Weer Samen Naar School in het basisonderwijs blijven.

Oneigenlijke beslissingen

De inspectie bevordert het nemen van maatregelen door scholen die erop gericht zijn binnen de beoordelingsmarges te blijven: we laten dit kind niet zitten, anders wordt ons percentage zittenblijvers te hoog, of omgekeerd: we laten dat kind zitten, want we bevinden ons nog aan de veilige kant van de norm. Beide argumenten zijn oneigenlijk. Het onderzoek van de inspectie kan innovatieve betekenis krijgen als aan de orde komt op welke gronden kinderen langer dan acht jaar de basisschool bezoeken. Scholen die het zittenblijven in de traditionele vorm nog kennen behoren de opdracht te krijgen om hun organisatie aan te passen. Scholen die het nodig achten dat een kind langer dan acht jaar over de basisschool doet én daarbij continuïteit waarborgen verdienen steun. Ze kunnen hun gegevens met landelijke data vergelijken om na te gaan in hoeverre ze ‘uit de pas’ lopen. Voor het laatste kunnen er redenen zijn, zoals de kenmerken van de (toevallige) populatie van dat moment.

Jenaplan en ‘zittenblijven’: bouwverlenging

Jenaplanscholen kennen ‘bouwverlenging’. Als het goed is wordt die maatregel niet genomen omdat de bij een bouw of leerjaar behorende leerstof onvoldoende wordt beheerst, maar omdat het kind nog niet zo ver is om naar een volgende stamgroep met overwegend oudere kinderen te gaan. De wenselijkheid of noodzaak daartoe, die altijd in overleg met ouders dient te worden besproken, is gebaseerd op een oordeel over de totale ontwikkeling van een kind.

Verlenging zou in alle bouwen evenveel moeten voorkomen. Als dat bijvoorbeeld in de onderbouw relatief vaker het geval is kan dat een indicatie zijn dat wordt voorbereid voor ‘het programma van groep 3’. Bij het Jenaplan-concept passen zulke gefixeerde porties leerstof niet. Een kind gaat in een volgende stamgroep verder waar het is gebleven. Het is de taak van de inspectie om, met de wet in de hand, bij scholen die nog niet zover zijn, daar de vinger op te leggen.

Over vervroeging

De WPO noch de WOT bevatten bepalingen waarin het onderwijs ertegen wordt gewaarschuwd leerprocessen zo te vervroegen dat problemen kunnen ontstaan. Is het evident dat de WPO bepaald niet ten doel had 'instructieve vervroeging' te bewerkstelligen? Het is opmerkelijk hoe vaak tot geruime tijd na invoering van de WBO in 1985 in beleidsstukken van de overheid de aandacht wordt gevraagd voor de positie van het jonge kind in de basisschool en dat dit onderwerp nu geheel van de agenda lijkt te zijn afgevoerd.

De vrees bestond dat de integratie van het kleuter- en lager onderwijs ten koste zou kunnen gaan van de verworvenheden en het typische karakter van onderwijs aan 4- en 5-jarigen. Als nu over onderwijs aan jonge kinderen geschreven en gesproken wordt gaat het doorgaans over kansenongelijkheid die bij bepaalde categorieën kinderen al op zeer jonge leeftijd tot negatieve effecten leidt. De vraag is dan niet wat kleuters toekomt, gezien de ontwikkelingsfase waarin ze zich bevinden, maar hoe door vroeg ingrijpen problemen voorkomen zouden kunnen worden. Het gaat daarbij veelal om kinderen die thuis weinig worden gestimuleerd in hun ontwikkeling en die opgroeien in een niet Nederlandstalig milieu.

Klassikaal kleuteronderwijs

Kritische kleuterleidsters vreesden met de komst van de basisschool 'instructieve vervroeging'. Daarmee werd toen bedoeld dat leerstof van 'klas 1' en de wijze waarop die wordt aangeboden, namelijk klassikaal, het curriculum van de groepen 1 en 2 van de basisschool zou gaan bepalen. Voor die vrees was zeker grond. Met het voortdurend naar beneden opschuiven van de leerplichtige leeftijd werd de vraag actueel of de jaren voor het zesde levensjaar wellicht 'beter' benut zouden kunnen worden door het schoolse leren te vervroegen. Waarom wachten met schrijfonderwijs tot groep 3? En eerder lezen leren kan toch ook?

Toezicht en het jonge kind

Wat zegt de inspectie over het jonge kind in de basisschool? Wat is er in het toezichtkader te vinden over, bijvoorbeeld, het grote belang van spel en bewegen voor alle jonge kinderen, niet toevallig als eerste genoemd in artikel 9 van zowel de WBO als de WPO? Wat over het risico dat onderdelen van het curriculum van de eerste jaren in de lagere school leerstof voor 4- en 5-jarigen zou worden? Wat over de noodzaak om rekening te houden met grote verschillen in ontwikkeling bij alle leeftijdsgroepen, een belangrijk WSNS-thema? Over dit alles geen woord. Er zijn wel passages in het toezichtkader die er op duiden dat de inspectie de onderbouw beschouwt als een voorbereiding op het onderwijs in wat klas 1 was en nu groep 3 is: 'Er moet sprake zijn van een doorgaande lijn door de hele basisschool. Wil dat het geval zijn, dan moeten groep 1 en 2 werken op basis van een beredeneerd aanbod waarop de leerinhouden van leerjaar 3 aansluiten. Voorts moet in de leerjaren 3 tot en met 8 structureel gebruik worden gemaakt van de methoden die de school hanteert'. Anders gezegd: bij het onderwijs vanaf groep 3 hoort een in methoden omschreven onderwijsinhoud en in groep 1 en 2 worden kinderen daarop voorbereid. Hier had moeten staan dat een kind in groep 3 verder moet kunnen gaan met wat in de groepen 1 en 2 is aangeboden, zowel wat betreft de inhoud als de vorm van het onderwijs. Jonge kinderen leren anders dan oudere (Van Parreren 1988 en Westerman 2004). Dat is natuurlijk niet ineens anders als een kind naar groep 3 gaat. Er is al ver voor 1985 voor gepleit om de verworvenheden van het kleuteronderwijs 'mee te nemen' in de basisschool. Er werd in de kleuterschool minder klassikaal gewerkt en spel was een belangrijke en onmisbare activiteit. Nu wordt er meer tegelijkertijd aan de hele groep aangeboden (zo zijn er klassikale schrijflessen voor 5-jarigen gesignaleerd), er wordt meer getoetst en de activiteit spel staat onder druk. En vooral 'er moet meer.'

Afwachten en sturen

Het gaat hier niet om de tegenstelling tussen 'afwachten' in de kleuterschool en 'sturen' vanaf groep 3, zoals wel wordt voorgesteld (zoals in Karsten 2005). Veranderingen bij kinderen betekenen eerder een verruiming van mogelijkheden dan een vervanging van de ene vorm van leren door een andere. Bij een geslaagde integratie krijgen kinderen die daar merkbaar aan toe zijn in de onderbouw gelegenheid te profiteren van een meer systematisch onderwijsaanbod. Anderen mogen nog in groep 3 doorgaan met leren zoals jonge kinderen dat gewend zijn. De inspectie vertaalt de noodzaak van individuele continuïteit ten onrechte in aansluiting van de leerstofporties per leerjaar. In het onderwijsverslag over 2004 staat dat '10% van de kinderen aan het einde van groep 3 nog onvoldoende leest om over te gaan'. De wijze van evalueren die de inspectie voorstaat vergroot het risico dat kinderen te vroeg met klassikaal aangeboden leerstof worden geconfronteerd. Wie beter wil scoren om het risico te verminderen om op enig moment geconfronteerd te worden met het oordeel 'onvoldoende opbrengsten' doet er immers verstandig om aan wat wordt getoetst meer én eerder aandacht te besteden.

Uit: Leergeld 2004

Talentontwikkeling vergt aandacht voor het individu, adequate kennis van het instrumentarium dat in het onderwijs toegepast kan worden en kennis van mogelijke belemmeringen in het onderwijsproces. Dat betekent allereerst dat het onderwijs zo ingericht moet zijn, dat rekening wordt gehouden met de ontwikkelingsfase van de leerling. Niet iedere leerling heeft op dezelfde leeftijd dezelfde ontwikkelingsmogelijkheden. De voorspellende waarde van de CITO-toets blijkt bijvoorbeeld beperkt te zijn. Kinderen met een lage CITO-score ronden soms later succesvol een HBO-studie af.

Dolgedraaid?

Kritiek op de tendensen het aanbiedingsmoment van leerstof te vervroegen komt momenteel uit de hoek van medici en ontwikkelingspsychologen. In maart van dit jaar werd in Groningen door het Instituut Wenckebach een symposium georganiseerd onder de titel 'Dolgedraaid; mogen peuters nog peuteren en kleuters nog kleuteren?' Uit de inleiding van de reader: 'De wens tot voorkoming van achterstanden leidt er toe dat scholen de opdracht krijgen om rendement te leveren. Door de overheid gestelde doelen dienen bereikt te worden en scholen worden op hun output beoordeeld. Om vast te stellen of een kind een mogelijke ontwikkelingsachterstand heeft en om vast te stellen of een school wel voldoende leeropbrengst biedt moet getoetst worden.(...)' Binnen de klinische praktijk neemt het aantal jonge kinderen met ontwikkelingsstoornissen opvallend toe. Ook blijft er een toeloop van kinderen naar het speciaal basisonderwijs, waarbij vooral het grote aantal kinderen met gedragsproblemen opvalt.

P. Bergsma in Reader symposium 5 maart 2005, Wenckebach 2005

Ondanks al die prachtige uitgaven en hulpprogramma's lijken er nog nooit zo veel leer- en gedragsproblemen te zijn als momenteel. Dat is de dagelijkse ervaring van onderwijsgeevenden en wie het tijdschrift Balans voor leerontwikkelings- en gedragsstoornissen doorbladert, is stomverbaasd over het aantal kwalen, afwijkingen en problemen dat daar aan de orde gesteld wordt. Van dyslexie tot ADHD, om van PDD-NOS, MCDD, ODD, dyspraxie, concentratiestoornis, dyscalculie, dysorthografie, coördinatieproblemen, faalangst, beneden de maat presteren, NLD, het Nooman Syndroom, ADD, PDD, Gilles de la Tourette, angsten, bewegingstics, geluidstics, dwangmatige handelingen, eetstoornissen en hoge sensitiviteit maar niet te spreken. En dat in een tijdschrift dat primair voor ouders bedoeld is en niet voor specialisten. Natuurlijk maken ouders zich soms terecht zorgen en dan zijn deskundig advies en behandeling noodzakelijk, maar de huidige ontwikkeling gaat in de richting van medicalisering en problematisering van kind en onderwijs. De toename van het aantal afwijkingen al op jonge leeftijd wordt mede bewerkstelligd door de commercie en het ruime aanbod van hulpprogramma's en hulppraktijk. Uitgevers en hulpverleners hebben grote financiële belangen bij het problematische kind. Hoe jonger hoe beter, want des te langer rinkelt de kassa.

Haast in klinisch perspectief

Prof. R.J. van der Gaag zegt dat er een gevaar dreigt van verschuiving 'waardoor peuterspeelzalen eigenlijk al om kleutergedrag vragen en het leren leren de boventoon gaat voeren in de eerste twee groepen van het basisonderwijs'. Hij constateert dat er 'vanuit het klinisch perspectief helaas regelmatig onterechte verwijzingen zijn ten gevolge van het negeren van de tijd die kinderen nodig hebben om te rijpen'. Jaren geleden sprak David Elkind in dit verband al over 'The hurried child' dat de mogelijkheid om op school te spelen wordt ontnomen, terwijl vaststaat dat belangrijke leerprocessen voor jonge kinderen uitsluitend via die activiteit totstandkomen.

'Een vrolijke chaos'

Prof.P.L.C. van Geert wijst nog op een ander aspect. Toetsen en toetscurves suggereren dat bij jonge kinderen sprake is van een geleidelijke groei. In het individuele geval is dat niet zo, er is bij ontwikkelingsprocessen sprake van 'een vrolijke chaos'. Quet  let, een Belg, ontwikkelde als eerste statistische methoden voor de studie van menselijk gedrag. Aan hem en zijn vele navolgers hebben we de 'gemiddelde mens' te danken. Die 'aanpak leeft onderhuids in de sociale wetenschappen nog onverminderd voort'. Bekijken we evenwel 'de beschikbare individuele data, dan zien we het gebrek aan regelmaat en orde duidelijk optreden'. (Wenckebach Instituut, 2005)

Opvattingen over ontwikkelingen bij kinderen

Er zit ook nog een andere principiële kant aan dit probleem. De opvatting dat het onderwijs er goed aan doet bij alle kinderen met een gericht onderwijsaanbod te wachten tot bijvoorbeeld zeven jaar, zoals vrijescholen die huldigen, is vanuit dat onderwijsconcept verdedigbaar. Er is geen wetsartikel of ander voorschrift dat zo'n visie verbiedt. Scholen die zo werken scoren bij vergelijkend onderzoek voor zo goed als alle kinderen een onvoldoende en daarmee ook de school als geheel. Ze doen er verstandig aan zich niet aan zulk onderzoek te onderwerpen. De inspectie zal in dat geval oordelen dat er 'geen opbrengsten' zijn. Dat achten we een onacceptabele kwalificatie.

De wens om 'achterstanden' tijdig op te sporen en om het rendement van scholen onderling te vergelijken leidt gemakkelijk tot het vervroegen van leerprocessen. Het zou tot het standaardonderzoek van de inspectie moeten behoren te onderzoeken wat scholen doen om dat te voorkomen. Vanzelfsprekend moet het afzien van schoolvergelijking daaraan vooraf gaan, omdat die evident vervroeging bevordert.

2.5. OPBRENGSTEN

‘Een met de WPO strijdige, want smalle interpretatie van opbrengsten’.

In artikel 8 en 9 van de WPO en in de kerndoelen voor het primair onderwijs wordt aangegeven waarmee een basisschool zich moet bezighouden. Men vreesde in 1985 overlading. Voor uitbreiding van het curriculum moet een school toestemming krijgen. Een verruiming van onderwijs in vreemde talen in de basisschool heeft onlangs een wettelijke basis gekregen.

Geen eindtermen

Na invoering van de WBO in 1985 zijn kerndoelen aan het wettelijk kader toegevoegd. Er kwam behoefte aan een omschrijving van het minimum onderwijsaanbod. Daardoor zou men in het vervolgonderwijs beter weten welke basis is gelegd, echter zonder de zekerheid dat ieder kind het aangeboden beheerst. Kerndoelen zijn geen eindtermen. Dat lijkt logisch, want het basisonderwijs kent geen eindkwalificatie die geldt als een toelatingseis voor een van de vormen van voortgezet onderwijs.

Over de kerndoelen is hevig gediscussieerd. Zou het niet beter zijn ze als eindtermen te definiëren, voor het overgrote deel van de populatie bijvoorbeeld? Zijn ze concreet genoeg? De tweede vraag is onder meer afkomstig van toetsproducenten: een deel van de kerndoelen laten zich moeilijk in een evaluatie-instrument omzetten.

In het confessioneel onderwijs vraagt men zich af in hoeverre onderwijsinhoudelijke voorschriften de vrijheid van inrichting inperken. Vernieuwingscholen hebben eigen ideeën over onderwijs die ze niet altijd in kerndoelen terugvinden.

Leergebiedoverstijgende kerndoelen

Interessant is het dat er in de loop van de tijd behoefte kwam aan leergebiedoverstijgende kerndoelen. In 1998 werden die ingevoerd. Daarmee werd meer recht gedaan aan de brede doelen voor basisonderwijs, zoals in artikel 8 van de WPO omschreven. Illustratief voor het voortdurend wisselende beleid is een voorstel (2004) om de kerndoelen voor de tweede keer te herzien waarbij de leergebiedoverstijgende kerndoelen alweer op de tocht staan. Het wordt niet met zoveel woorden gezegd, maar het heeft er alle schijn van dat daarbij een rol speelt dat het vaststellen van rendement aanzienlijk moeilijker is dan bij de leergebiedspecifieke kerndoelen.

Kerndoelen en het onderwijsaanbod

Wat doet de inspectie, als ze moet onderzoeken of scholen zich houden aan de voorschriften over de inhoud van het onderwijs? Beperkt ze zich tot onderzoek van het aanbod zonder zich de vraag te stellen wat kinderen beheersen? Dat is niet mogelijk, want de WOT bepaalt dat ‘opbrengsten’ object van onderzoek zijn. De wettekst kent op dit punt geen beperkingen, hetgeen betekent dat hier de volle breedte van artikel 8 en 9 en alle kerndoelen in het geding zijn of zouden moeten zijn.

De inspectie gaat na of de kerndoelen deel uitmaken van het onderwijsaanbod. Het blijft meestal bij onderzoek van documenten, in dit geval van het schoolplan. Er zijn voorbeelden bekend van inspecteurs die bij hun bezoek navraag doen naar het muziekonderwijs en kinderen daarbij betrekken. Controle ‘op afstand’ is gemakkelijk uitvoerbaar. De school doet opgave van de methoden voor de diverse vakgebieden. Daarvan is bij de inspectie bekend of die al of niet dekkend zijn voor de kerndoelen. Daarvoor is geen nader onderzoek nodig. Methodenschrijvers vermelden, om voor de hand liggende redenen, dat hun product dekkend is voor de leergebiedspecifieke kerndoelen. Het is veel lastiger om vast te stellen of dat bij de leergebiedoverstijgende kerndoelen het geval is. Daarbij komt nog dat de inhoud van leergebieden gemakkelijk in porties per leerjaar verdeeld kan worden, het formuleren van tussendoelen is dan niet moeilijk. Bij kerndoelen als ‘Ze durven in de groep steun te geven aan iemand met een afwijkend standpunt’ is dat niet mogelijk. Zowel de planning als het bepalen van opbrengsten zijn daar problematisch.

Onderwijsplanning

De inspectie heeft de gemakkelijkste weg gekozen. Scholen die hun curriculum met behulp van methoden per leergebied verkavelen hebben het eenvoudig. Scholen die anders kiezen, omdat ze het onderwijs meer willen laten aansluiten bij de omgeving waarin de kinderen opgroeien, omdat ze ruimte willen maken voor onderwijs dat bij de actualiteit aansluit of omdat ze de aanloop van artikel 9 (‘waar mogelijk in samenhang’) serieus nemen, staan voor een lastige opgave. Ze moeten hun aanbod vooraf beschrijven en in de tijd plannen. We hebben begrepen dat onlangs met de (niet-bekostigde) leerwingscholen is overeengekomen dat ze het onderwijsaanbod achteraf mogen beschrijven. Veel andere scholen zouden met zo’n afspraak geholpen zijn.

Welke opbrengsten zijn object van onderzoek?

De inspectie doet onderzoek naar vorderingen op het gebied van taal- en reken en wiskundeonderwijs. Hoewel de wet ze als zodanig niet onderscheidt worden die beschouwd als hoofd- of kernvakken. Wat is het motief voor die verenging van het onderzoek? Uit de tekst in het toezichtkader valt af te leiden dat vorderingen in die vakken

worden gezien als bepalend voor succes in het voortgezet onderwijs. Die opvatting is niet houdbaar. Er is, waar het om taal gaat, gaat wel enig begrip voor op te brengen omdat een slechte beheersing van het Nederlands een belemmering vormt voor het volgen van onderwijs. Wie niet begrijpt wat een leraar zegt of moeite heeft met het verstaan van een tekst wordt gehinderd bij het volgen van onderwijs bij zo goed als alle vakken.

Behoefte aan taalonderwijs

Het is terecht dat scholen naar verhouding veel tijd uittrekken voor taalonderwijs. Maar de behoefte daaraan zal sterk verschillen. Er komen vierjarigen de school binnen met een woordenschat waarover anderen, ook op dezelfde school, na acht jaar basisonderwijs nog niet beschikken. Het is zaak kinderen die niet zo ver zijn gevorderd zoveel mogelijk te laten profiteren van de rijke taal waar anderen al over beschikken. Interactie kan wonderen doen, dat is al in de vroege fase van de taalontwikkeling het geval. In een rijke taalomgeving komt een jong kind, geheel zonder bewust en gepland onderwijs, in korte tijd tot enorme prestaties. Onder gunstige condities leren kinderen taal hoofdzakelijk thuis en op straat. Het belang van taalonderwijs zou voor hen overschat kunnen worden. Wie dat op tijd inziet doet met hen andere dingen, tot en met het aanleren van andere talen. Zo kunnen verbaal hoogbegaafde kinderen gelegenheid krijgen om met een zelfstudiepakket, gesteund door de moderne media en zo nodig enige hulp, een vreemde taal te verwerven.

Veel taalonderwijs vanwege succes in het voortgezet onderwijs? Voor een deel van de schoolpopulatie, maar zeker niet het algemeen.

Rekenen en wiskunde

En het belang van rekenen en wiskunde? Voor de enorme belang dat daaraan wordt gehecht is minder reden. Er is een historische verklaring: we waren een land van dominees en kooplieden, we zijn nog altijd een land van kooplieden. Nederland scoort met rekenen en wiskunde internationaal steeds hoog. Het zou kunnen zijn dat het rekenonderwijs zich gunstig onderscheidt van wat elders gebeurt. Aannemelijker is de verklaring dat we er in Nederland naar verhouding veel tijd aan besteden. Het kan niet het succes zijn van de bijzondere didactiek die we aan Prof. Freudenthal en het befaamde instituut met zijn naam in Utrecht te danken hebben. Onderzoek leverde op dat wat zij voorstaan weliswaar in methoden is verwerkt, maar nog weinig tot de dagelijks onderwijspraktijk is doorgedrongen. Rekenen is nog vaak overwegend 'koopmansrekenen' en rekestests van het bekende type - één vraag en vier antwoorden - zijn voor het vaststellen van vorderingen bij interactief en werkelijkheidsnabij reken- en wiskundeonderwijs minder geschikt. Eisen die de nieuwe didactiek aan leraren stelt zijn hoog en we weten maar al te goed hoe het met de reken- en wiskundevaardigheid van afgestudeerden aan pabo's gesteld is.

Veel scholen besteden aan taal uit taal(-boekjes) en rekenen ongeveer een uur per dag. Als lezen wordt meegerekend komt taalonderwijs uit op zo'n zeven uur per week. Voor rekenen is dat ongeveer viereneenhalf uur. In een week is er zo ruim elf uur taal- en rekenonderwijs, hetgeen overeenkomt met wat de inspectie als regel (of strenger!) hanteert: scholen worden geacht tenminste 40% van de tijd aan reken- en taalonderwijs te besteden.

Succes in het voortgezet onderwijs

Het is of was een gegeven dat adviezen van de basisschool beter voorspellen voor succes in het voortgezet onderwijs dan eindtoetsen (cijfers van recent onderzoek hebben we niet kunnen achterhalen). Daarvoor is er een verklaring. Leraren van de basisscholen laten doorgaans bij hun advies veel meer meewegen dan de taal- en rekenresultaten van een kind. Ook zijn er scholen voor voortgezet onderwijs die met het oog op een betrouwbare prognose meer in andere gegevens zijn geïnteresseerd omdat die, zo hebben ze ervaren, beter voorspellen. Er is bovendien een groeiend wantrouwen tegenover de eindtoetscores. Laten we het voorzichtig formuleren: men vreest en ervaart minder betrouwbaarheid, omdat de toets ook voor andere doelen wordt aangewend.

Bij het voorspellen van succes in het voortgezet onderwijs doet zich een nieuw probleem voor. Het is de bedoeling dat leraren onafhankelijk van het resultaat van de eindtoets hun advies geven. Maar wat als het CITO aan het begin van groep 8 informatie geeft over de kansen in de diverse afdelingen van het voortgezet onderwijs op basis van de score bij de entreetoets? Het is weinig aannemelijk dat die wetenschap geen invloed heeft op het schooladvies.

Andere succesfactoren

Het is zeker dat factoren die meebepalend of zelfs doorslaggevend zijn voor succes in het voortgezet onderwijs per kind verschillen. Bij de een kan dat doorzettingsvermogen zijn, bij een ander precisie bij het maken van opdrachten, bij een derde onmisbare steun van ouders, enzovoort. Ongetwijfeld kunnen bij een kind een of meer aspecten op het gebied van taalontwikkeling de doorslag geven, maar is er geen enkele reden om aan te nemen dat dit voor ieder kind geldt. Tussen vorderingen op het gebied van rekenen en wiskunde en succes in het voortgezet onderwijs zal er, in het algemeen gesproken, veel minder verband bestaan. Er is weinig reden om er voor alle kinderen bij voorbaat van uit te gaan dat taal- en rekenen voor succes na de basisschool de belangrijkste leergebieden zijn.

Reductie van kerndoelen

Voor taal en rekenen-wiskunde zijn er kerndoelen. Die omvatten heel wat meer dan wordt getoetst in de leerling-volgsystemen van bijvoorbeeld het CITO en van Eduforce. Ook de eindtoetsen en entreetoetsen zijn in dit opzicht zeer onvolledig. Voor het taalonderwijs kennen de kerndoelen vier domeinen: (1) mondelinge taalvaardigheid, (2) leesvaardigheid, (3) schrijfvaardigheid en (4) taalbeschouwing. Een domein kan zijn opgedeeld in items en die weer in subitems weer in subitems. We hebben onderzocht in hoeverre de opgaven voor taal in de CITO-eindtoets (2005) de kerndoelen voor taal dekken.

De CITO-eindtoets en de kerndoelen Nederlandse taal

Hier en daar zijn er enige twijfels, vaker is het heel duidelijk wanneer van dekking sprake is. Het vraagt teveel ruimte om de tekst van de kerndoelen compleet af te drukken. Ieder die over de tekst van de kerndoelen (ook op internet!) beschikt kan nagaan op welke passages het volgende betrekking heeft. Ons onderzoek leidt tot de volgende conclusies:

- Domein A (mondelinge taalvaardigheid), geen dekking
- Domein B (leesvaardigheid), item 1 geen dekking; bij item 2 is er bij het eerste subitem geen dekking; bij het tweede subitem is dat twijfelachtig, bij het derde en vierde subitem is er dekking, evenals bij item 3.
- Domein C (schrijfvaardigheid), item 1 geen dekking; bij item 2 is er bij het eerste subitem geen dekking, bij de overige drie is dat twijfelachtig
- Domein D; bij item 1 hebben alle vier subitems geen dekking; bij item 2 heeft het eerste subitem dekking, de overige drie niet; van de vijf subitems bij item 3 is alleen bij het vijfde van dekking sprake.

Gesteld dat alle domeinen even belangrijk zijn (25% per domein en onderverdeeld over items en subitems), er is weinig reden om daarvan niet uit te gaan, dan is de dekking niet meer dan een kleine 29%.

Mondeling taalgebruik

Meer dan kwalijk is het dat de mondelinge taalvaardigheid, omdat die niet op de gebruikelijke wijze te toetsen valt, geheel uit het zicht blijft. Het is het domein dat bij uitstek bepalend is voor succes in de andere taaldomeinen én bij het overgrote deel van de andere leergebieden. Overbodig op te merken dat die beperking in het bijzonder kinderen treft die van huis uit weinig meekrijgen en/of wie of op school met een tweede taal worden geconfronteerd

Uit: WRR 2004

In deze strategie (het stellen van meetbare eisen en referentiekaders, Bs) komt het accent te liggen op eisen en prestaties die te vertalen zijn in een maat en getal. (...) Dat kan ertoe kan leiden dat verantwoording vooral een manier wordt om instellingen te dwingen meetbare prestaties op papier te noteren, hetgeen slechts een schrale afspiegeling is van de werkelijkheid.

Rekenen-wiskunde en multiple choice

Bij rekenen doet zich een vergelijkbaar probleem voor. Prof. van de Heuvel-Panhuizen van het Freudenthal-instituut heeft kritiek op multiple choice-vragen. Ze stelt dat het hoog tijd wordt om wat ze noemt 'psychometrische taboes' te doorbreken. De wiskunde stelt eigen eisen aan onderzoek dat bedoeld is na te gaan of onderwijs succesvol is geweest. Daarvoor is het nodig dat vorderingenonderzoek gebaseerd is op de didactiek van de wiskunde zelf. De psychometrie kent veronderstellingen die voor wiskunde niet opgaan, integendeel. Zo geldt daar dat er slechts goede en foute antwoorden zijn. Correcte redeneringen kunnen resulteren in antwoorden in diverse gradaties van 'goed' en 'niet goed'. De kwaliteit van de redenering is belangrijker dan de oplossing.

De voorstellen van de commissie Wijnen voor het reken- en wiskundeonderwijs (2004, 'ze liggen in de la van het departement') worden door deskundigen gezien als een stap terug. Ze ademen de sfeer van ouderwets rekenen en dat gaat ten koste van de ontwikkeling van het wiskundig denken. Ook hier zouden methodologische argumenten in het spel (kunnen) zijn. Bij wat wel 'wiskundige geletterdheid' wordt genoemd speelt actief redeneren een grote rol en die laat zich nu eenmaal niet in een multiple choice vraagstelling onderzoeken.

Een breed curriculum?

Scholen die de WPO serieus nemen hebben een breed curriculum. Scholen die dat niet doen beperken hun onderwijsaanbod, uit traditie of om met wat wel gemeten wordt beter uit de bus te komen. Zij besteden veel tijd aan taal, rekenen en wiskunde en kunnen daarbij een groot deel van de kerndoelen negeren, omdat daarnaar toch geen onderzoek wordt gedaan. Het is de consequentie van de keuze om van een relatief klein deel van het curriculum na te gaan wat de opbrengsten zijn, maar scholen hebben het recht beoordeeld te worden op resultaten van het complete onderwijsaanbod.

2.6. ONEIGENLIJK GEBRUIK VAN GEGEVENS

'Continuering van het oneigenlijk gebruik van gegevens van uitsluitend voor individuele advisering bedoelde eindtoetsen'

Voor het bepalen van onderwijsresultaten maakt de inspectie nog altijd gebruik van het resultaat van eindtoetsen, zoals de CITO-eindtoets. Het gaat om instrumenten die zijn bedoeld om het zogenaamde 'tweede gegeven' vast te stellen ten behoeve van de plaatsing van leerlingen in een van de afdelingen van het voortgezet onderwijs. In 'Een streep door de eindtoets', een brochure die in het kader van de gelijknamige actie verscheen, is uitvoerig op dit onderwerp ingegaan. De tekst is integraal te vinden op www.jenaplan.nl en www.vernieuwingsonderwijs.nl. We beperken ons hier tot hoofdzaken en staan stil bij enkele ontwikkelingen.

100% CITO-eindtoetsgebruikers?

Het zag er rond het jaar 2000 naar uit dat, mede als gevolg van de druk van de inspectie, zo goed als alle basisscholen de CITO-eindtoets ingevoerd zouden hebben. De groeicurve van het aantal deelnemende scholen liet zo'n voorspelling toe, ook de tendens van schoolbesturen om naar Amsterdams voorbeeld aan basisscholen deelname aan die eindtoets op te leggen. Besturen meenden er verstandig aan te doen het instrument ook te gebruiken om de kwaliteit van hun scholen te beoordelen. Het CITO was van dit tweede gebruik bij het eerste schoolbestuur dat daartoe overging (het openbaar onderwijs in Amsterdam) niet alleen getuige. Het instituut werkte eraan mee, onder meer door de constructie van een correctietabel, waarin zeven categorieën scholen op basis van hun leerlingengroep worden onderscheiden.

Uit: Prick 1995

'In de jaren zeventig werkte ik bij het CITO. Evenals een collega wilde ik niet langer meewerken aan de CITO-toets. (...) Ons verzet had niet te maken met de inhoud of de kwaliteit van de toets zelf, maar met de manier waarop er door veel scholen mee werd omgegaan. Wat dit betreft was er een duidelijke richtlijn: bepaal eerst als school zelf het advies en leg vervolgens daarnaast de toetsscore. Als die twee sterk van elkaar afwijken, moet dat een reden zijn om je af te vragen hoe dat komt: klopt er iets niet met de score of zit ik als beoordelaar verkeerd? (...) Waarom had ik dan bezwaren tegen de toets? Omdat op veel plaatsen de toetsscore als allesbepalend werd gezien. Breda en Haarlem, herinner ik me, vaardigden in die tijd richtlijnen uit waarin werd bepaald met welke score een leerling naar wat voor school kon gaan. Ook bereikten ons berichten van angstzakerige leraren die de uitslag van de toets afwachtten, om vervolgens hun advies vast te leggen, bang dat die twee elkaar te veel zouden ontlopen.'

Oneigenlijk gebruik

Inmiddels wordt breed erkend dat er sprake is van oneigenlijk gebruik van eindtoetsen. De onderwijsraad is er duidelijk over geweest. Ook het CITO zelf geeft dit toe, zij het aarzelend. Men erkent dat de CITO-eindtoets alleen is gemaakt om een individuele prognose te geven én dat de toets niet op wat heet een 'hoger niveau' gebruikt zou mogen worden. Het CITO verwijst voor vergelijkingen tussen scholen naar peilingsonderzoeken en monitors die speciaal voor dat doel zijn gemaakt.

Van bezwaren tegen de praktijk van en rond de eindtoets (Boes c.s., 2002) zijn nog actueel: (1) wat schoolbesturen met de uitslagen doen, (2) de handelwijze van de inspectie en (3) onjuist gebruik van eindtoetsscores door scholen voor voortgezet onderwijs. De pers lijkt verstandiger geworden. Bij het basisonderwijs gaat het om De Volkskrant. Die krant ziet vanaf 2004 af van publicatie van gegevens per school, Trouw gaat er voor het voortgezet onderwijs nog altijd mee door.

Opbrengsten en de eindtoets

De inspectie blijft geïnteresseerd in de schoolscore van eindtoetsen. Het CITO stuurt die nu niet meer mee met de uitslagen per kind. Het heeft er de schijn van dat het CITO voor het oneigenlijk gebruik van de toets geen verantwoordelijkheid meer wil nemen. Scholen kunnen hun score wel via internet opvragen.

Voor de inspectie komen twee eindtoetsen in aanmerking, de CITO-eindtoets en het schooleindonderzoek van het GPC in Zwolle. Handleidingen voor inspecteurs geven nauwkeurig aan hoe de schoolscore berekend dient te worden, welke (individuele) scores niet behoeven te worden meegeteld en bij welke grens de schoolscore onvoldoende is. Het laatste is het geval indien de score 2.5 standaardpunt achterblijft bij het gemiddelde van de groep waartoe de school op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie behoort. Ook is er correctie voor leerlingen die korter dan zes jaar op de school verblijven en voor wie uitstromen naar het leerwegondersteunend (LWOO) of praktijkonderwijs. Als een school de CITO-eindtoets (of de Zwolse) niet gebruikt kan de score van entreetoetsen in groep 7 of 6 de eindtoetsscore vervangen. Als ook die niet beschikbaar zijn komen methodeonafhankelijke toetsen voor rekenen-wiskunde en begrijpend lezen in groep 7 en 8 in aanmerking. Die zijn er van het CITO en Eduforce. Het materiaal van Eduforce werd in 2004 in afwachting van nader onderzoek voorlopig geaccepteerd.

Oefenen?

Elk jaar opnieuw brandt de discussie over zin en onzin van met name de CITO-eindtoets los. Het gaat dan onder meer over de toets als momentopname, de spanning bij kinderen, ouders en leraren, over het nut van oefenen en over fraude. Terwijl het CITO rapporteert dat het percentage scholen dat aan de toets deelneemt gelijk blijft, is die eindtoets in een aantal regio's en steden afgeschaft. Ook bestaat op diverse locaties het voornemen om dat te doen.

Het CITO zelf discussieert volop mee, zo zou oefenen zinloos zijn. Dat is onjuist, wie meer tijd aan onderdelen die getoetst worden besteedt kan een hogere score verwachten. In veel scholen wordt intensief geoefend, ouders doen dat thuis met hun kinderen. Materiaal daarvoor is ruim voorhanden, ook het CITO speelt in op die gewekte vraag.

NRC-Handelsblad, 1 februari 2005

Om ouders en leerlingen voor te bereiden op de CITO-toets, geeft de CITO-groep sinds dit jaar een oefen-dvd uit, waarmee leerlingen thuis opgaven kunnen oefenen. Deze dvd is opmerkelijk, omdat de CITO-groep altijd zegt dat trainen voor de CITO-toets niet nodig is. Volgens het instituut helpt de dvd kinderen vooral kennis te maken met het maken van toetsen. Door de toenemende druk die ouders, scholen én buitenwereld op de toets leggen, zien de commerciële huiswerkinstellingen het aantal leerlingen dat bijles wil jaarlijks groeien. 'Circa 40 procent van de ouders overweegt hun kind naar een van de instituten te sturen', zegt V. van Dijk, woordvoerder van de koepelorganisatie huiswerkbegeleiding. Ouders worden volgens Van Dijk 'steeds nerveuzer' over de CITO-toets. 'Ze zijn bang dat hun kind niet zal slagen voor de toets en de indruk bestaat dat door veel oefenen de resultaten vanzelf beter worden.' Hij vindt dat de toets tot zo'n hoge druk bij ouders en leerlingen leidt, dat hij maar beter helemaal afgeschaft kan worden.

Fraude?

Wie hardop zegt dat fraude voorkomt krijgt van het CITO te horen krijgt dat dit niet of nauwelijks mogelijk is. Ook dat het schandig is indien wordt getwijfeld aan de integriteit van leraren en schoolleiders. De inspectie is minder naïef en heeft in het voorjaar van 2005 onaangekondigd onderzoek gedaan naar de eindtoetspraktijk in enkele scholen waarvan was gebleken dat de resultaten van tussentijdse en eindtoetsen opmerkelijk van elkaar verschillen.

Het staat voor ons vast dat met eindtoetsscores (en andere) gemakkelijk valt te manipuleren. Dat is ook het geval, omdat voorschriften waarin staat welke resultaten bij de bepaling van de schoolscore buiten beschouwing kunnen blijven daarvoor de ruimte bieden. Het gaat daarbij onder meer om de 'scores van kinderen met aangetoonde extreem sociaal-emotionele problemen', met 'extreme zorg die leidt tot plaatsing in het niet-reguliere voortgezet onderwijs' en om kinderen met een IQ van minder dan 90. Een relatief kleine 'correctie' kan grote gevolgen hebben. We komen op dat thema nog terug.

'Een streep door de eindtoets'

De actie 'Een streep door de eindtoets' riep discussie op in de media en in scholen en heeft in een aantal regio's mede geleid tot het afschaffen van de eindtoets, in andere (ook) tot intensief overleg tussen basis- en voortgezet onderwijs. Opmerkelijk is het dat de minister de inspectie opdracht heeft gegeven er vanaf de tweede helft van 2005 op toe te zien dat niet alleen het 'tweede gegeven' (lees: de score van de eindtoets) bepalend is voor plaatsing in het voortgezet onderwijs (Koers 2004). Het CITO wijst in haar voorlichting meer dan vroeger op een verkeerd gebruik van de eindtoetsscores door VO-scholen. Desondanks vertalen die de ruim geïnterpreteerde uitkomst die het CITO aangeeft in tabellen met minimumscores per afdeling, daarbij foutgrenzen negerend die vanzelfsprekend ook dit instrument eigen zijn.

En de oplossing?

Basisscholen kunnen er in volle vrijheid voor kiezen om van het afnemen van een eindtoets af te zien. Dat moet nog maar eens worden gezegd, want het misverstand dat er in deze een verplichting bestaat is hardnekkig. Het voortgezet onderwijs dient over een tweede gegeven te beschikken. Dat kan bestaan uit de score van een eindtoets, de wet noemt ook andere mogelijkheden. Voor scholen voor voortgezet onderwijs die alle afdelingen in huis hebben is die verplichting inmiddels vervallen.

Uit: Pley 2004

Groep 8, ik voorspel een pittig jaar. Ik moet knokken. Alle regels die ik vorig jaar heb aangeleerd, zijn vergeten. De kinderen zijn opgewonden. Ook ik vind het een spannend jaar. Natuurlijk doe ik net of de CITO-toets niet het belangrijkste is. Toch word ik aardig nerveus als ik aan de resultaten denk. Ik wil een goede score neerzetten, laten zien wat ik bereikt heb met mijn kinderen. Ook de directie zegt dat het hier niet alleen om gaat. Toch zullen straks de resultaten van beide groepen 8 vergeleken worden tijdens de personeelsvergadering en natuurlijk zal er gekeken worden naar de uitslagen van andere zwarte scholen in Bos en Lommer.

Iets meer zekerheid

Blijft het argument dat het wel eens voorkomt dat een leraar behoefte heeft om bij een of meer kinderen met behulp van een eindtoets meer zekerheid te krijgen, nadat een advies is opgesteld. Er is niets op tegen om, na overleg met de ouders, in zo'n geval tot het afnemen van een toets over te gaan. De uitslag kan het advies versterken of tegenspreken.

Discussie over schoolkwaliteit in de praktijk

Besturen en het bovenschools management zijn, net als de inspectie, in schoolscores zeer geïnteresseerd. Een voorbeeld uit de praktijk, het is april 2005. Vier scholen onder één bestuur doen mee met de CITO-eindtoets in groep 8. In een bijeenkomst van het bovenschools management met de schoolleiders wordt over de kwaliteit van de vier scholen gesproken, de cijfers liggen op tafel. Voor de school met een onvoldoende (de derde in zes jaar; dreigt ontslag?) is nog een mogelijkheid om deze keer aan diskwalificatie te ontsnappen want de score is nog niet op LWOO-indicatie gecorrigeerd (LWOO: leervegondersteunend onderwijs).

Er zijn ongetwijfeld besturen en managers die gesprekken over 'harde cijfers' het bewijs vinden van groeiende professionaliteit in het onderwijs. We vermoeden dat schoolleiders en leraren er heel anders over denken.

Jaar	Groep	Gemiddeld	De Narcis
2005	2	536,0	530,2
2004	2	536,6	535,4
2003	2	536,7	531,5
2002	2	536,5	533,3
2001	2	536,6	539,0
2000	2	535,9	533,8
Jaar			De Tulp
2005	3	534,0	533,5
2004	3	535,1	535,2
2003	2	536,7	537,9
2002	2	536,5	539,1
2001	2	536,6	536,1
2000	2	535,9	532,5
Jaar			De Bosbes
2005	3	534,0	538,7
2004	3	535,1	534,7
2003	3	535,0	540,3
2002	2	536,5	537,6
2001	2	536,6	542,1
2000	2	535,9	540,7
Jaar			De Roos
2005	2	536,0	536,9
2004	2	536,6	535,0
2003	3	535,0	535,5
2002	3	534,9	535,4
2001	3	535,3	534,9
2000	3	534,4	535,9

Toelichting:

-in de tweede kolom de CITO-categorieën

-cursief = onder gemiddeld

-(ook) vet = onvoldoende

Radicale oplossing

Er is ons inziens maar één echte oplossing: met zulke praktijken volledig breken. De basisschool kan volstaan met een advies aan het voortgezet onderwijs. Een school die een kind zoveel jaren heeft meegemaakt (en een ruim curriculum kent!) moet in staat worden geacht aan te geven welke mogelijkheden een kind heeft. Hoe meer scholen voor voortgezet onderwijs feedback geven op die adviezen, hoe beter: 'Dat is geadviseerd en dit is mogelijk gebleken'. De kans dat het advies goed voorspelt zal groter worden naarmate het onderwijs in de onderbouw van het VO meer gaat lijken op de basisschool. Belangrijk daarbij zijn onder meer samenhang in het programma en minder leraren voor een groep. De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs is nog altijd heel groot en de gevolgen daarvan per kind onvoorspelbaar. Beter zou het zijn als alle kinderen gezamenlijk naar het eerste jaar of de eerste jaren van het voortgezet onderwijs doorstromen. Die praktijken zijn er, ook na de onderbroken experimenten met de middenschool, nog steeds. De vrijescholen hebben sinds jaar en dag eigen voortgezet onderwijs. Wellicht komt er ooit een 'tussenschool' voor 12- tot 14-jarigen. Ook kan de basisschool worden verlengd. Bij elk van die oplossingen zijn eindtoetsen overbodig geworden.

2.7. AANVECHTBARE UITGANGSPUNTEN

'De aan het kader ten grondslag liggende uitgangspunten voor beoordeling van opbrengsten zijn aanvechtbaar: (1) het systeem van vergelijking suggereert precisie die er niet is, (2) het is fraudegevoelig, (3) het bevordert curriculum-versmalling en (4) het benadeelt scholen met een populatie waarbinnen relatief kansarmen zijn overver-teenwoordigd; een koerswijziging is vanwege het laatste van groot maatschappelijk belang'.

(1) Het vergelijkingsstelsel suggereert precisie die ontbreekt

Wie de opbrengsten van scholen onderling wil vergelijken heeft daarvoor passende data nodig. Als twee scholen 'goed' zijn valt niets te concluderen over een verschil in kwaliteit. Met een schaal waar de onderlinge afstanden tussen scores gelijk zijn is zowel vergelijking als het berekenen van gemiddelden mogelijk. Zo kan worden gezegd dat een schoolscore van 537,8 (CITO-eindtoets) precies 3,4 punten hoger is dan de 534,4 van een andere school van hetzelfde schooljaar. Zo zijn alle scholen vergelijkbaar, maar of de vergelijking echt hout snijdt hangt af van de wijze waarop een score is berekend.

Onze cultuur is gek op getallen en kwantificeren. Het schijnt interessant om te weten dat maart 'te koud', april 'te nat' en het hele jaar 'te droog' is. Maar welk verschil doet er werkelijk toe? Kleine verschillen bevinden zich nog in de buurt van de gemiddelde score. Dat geldt ook voor wat in het onderwijs wordt gemeten. Naar analogie van weerrapporten is de helft van de scores ook daar '(te) laag' en andere helft '(te) hoog'. Maar waarom zou het gemiddelde tot norm worden verheven? En bij welke 'afwijking' ten opzichte van dat gemiddelde is het nodig zich zorgen te maken? Er zijn vuistregels, maar het is niet mogelijk wetenschappelijk vast te stellen waar een probleem begint (en eindigt). De inspectie rekent prestaties van een kind nog tot 'normaal' als die niet meer dan een half jaar achter liggen in vergelijking met de hele populatie. Waarom geen vijf maanden of zeven of helemaal niet? Wie het weet mag het zeggen.

Standaarddeviaties

Een vuistregel, maar ook niet meer dan dat, is dat tot 'normaal' wordt gerekend wat in de curve binnen twee keer de gemiddelde afstand tot het gemiddelde blijft (officieel: twee standaarddeviaties). Zo kijkt de inspectie naar de kwaliteit van opbrengsten van scholen. Veel rond het gemiddelde is 'normaal' (je zou daar nog voldoende en goed kunnen onderscheiden), een klein percentage scoort onvoldoende of slecht. Een schoolscore is niet gebaseerd op vergelijking met een absolute norm, maar op de gemiddelde score. Als je uitgaat van deze regel krijgt ongeveer 2.3% van de scholen een onvoldoende beoordeling, maar wel onder de voorwaarde dat sprake is van een normaalverdeling (de 'klokfiguur'). Het percentage kan hoger of lager uitgevallen als de verdeling 'niet normaal' is. Ook als een andere norm dan twee keer de standaarddeviatie wordt toegepast. Precisie? Dat is te hopen als het om de berekening gaat. En beslissingen? Die zijn per definitie discutabel.

DLE's

Als een toets uitwijst dat een kind bij 'technisch lezen' drie maanden achterloopt (met de tests van Eduforce kan dat) heeft het er de schijn van dat het vorderingenniveau nauwkeurig is vastgesteld: geen twee, geen vier, maar drie maanden achter. Maar die zekerheid is er helemaal niet. De kans dat een hertest - waarbij met een B-versie van de toets hetzelfde wordt onderzocht - opnieuw die score oplevert is aanzienlijk minder dan 100%. Iedere toets heeft een foutmarge, hetgeen betekent dat de score hoger en lager had kunnen uitvallen. Dat betekent ook dat een vooruitgang met een maand (van drie naar twee maanden achterstand bijvoorbeeld) geen vooruitgang 'bewijst', integendeel, er zou zelfs van teruggang sprake kunnen zijn als de eerste score te hoog en de tweede te laag is uitgevallen.

Niets bijzonders, zo weten deskundigen. En leraren? Zij zijn van deze feiten lang niet altijd op de hoogte. Er zijn nog andere problemen. Het blijkt in scholen vaak niet mogelijk om toetsen af te nemen onder de strenge condities die daarvoor gelden. Te denken valt onder meer aan nauwkeurigheid bij de beschikbare tijd en de nodige stilte, veel kinderen zijn snel afgeleid. Leraren kennen de handleiding veelal niet, ze zijn door hun voorganger globaal geïnstrueerd.

Precisie

En precisie bij schoolscores? Om die te bepalen worden individuele scores opgeteld en gedeeld. Dat resulteert, bijvoorbeeld bij de CITO-eindtoets, in getallen tot achter de komma. Niet alle individuele scores tellen mee, dat valt te verdedigen. Erg zwakke leerlingen zouden de schoolscore negatief kunnen beïnvloeden en dat kan scholen ertoe brengen zulke leerlingen vanwege dat effect van deelname uit te sluiten. Als een jaargroep bijvoorbeeld 30 kinderen telt met een gemiddelde score van 527,6 wordt de score 527,8 indien de score van twee kinderen met een score van resp. 521 en 525 niet worden meegeteld. Dat kan net het verschil betekenen tussen onvoldoende en voldoende. Het zou geen probleem zijn als de kenmerken van kinderen van wie scores niet behoeven te worden meegeteld ondubbelzinnig zijn gedefinieerd, maar dat is niet het geval. We hoorden over een inspecteur die voorstelde de resultaten van enkele leerlingen niet te laten meetellen, teneinde te voorkomen dat de berekening zou uitlopen op een onvoldoende.

NRC-Handelsblad 26 februari 2005.

Hij weet nog precies wat hem aan het denken zette. Twee jaar geleden kreeg dr. Peter Tellegen, psycholoog en docent aan de Rijksuniversiteit in Groningen, een wanhopig mailtje. Een vader wilde zijn zoon met leerproblemen inschrijven op een school met een speciaal lesprogramma. De school ging akkoord, maar bij inschrijving bleek dat het kind eerder op een intelligentietest een IQ-score van 69 punten had gehaald. Sorry, zei de school, wij accepteren geen kinderen met een IQ lager dan 70 punten. Dit voorval deed Tellegen beseffen dat de intelligentietests die hij maakt soms op heel andere wijze gebruikt worden dan waar hij ze voor bedoeld heeft. 'Ik vond dit zo schandalig dat ik me erin ben gaan verdiepen.' En wat blijkt? 'Psychologen en scholen houden vaak geen enkele slag meer om de arm. De uitkomst van tests worden als een vaststaand gegeven gebruikt.' (....) 'Intelligentietests zijn enorm populair geworden. Maar het circus is volkomen doorgeslagen.'. Tellegen is verbijsterd over de manier waarop door de overheid wordt voorgeschreven hoe tests moeten worden gebruikt: 'Pure volksverlakkerij.' Voor een goed gebruik van intelligentietest, zegt hij in zijn werkkamer, zijn drie voorwaarden vereist. 'De test moet allereerst alleen worden afgenomen in het belang van het kind. Daarbij moet die zo goed mogelijk ontworpen zijn en moet de uitkomst gerelativeerd worden.' Want een mens', zegt Tellegen keer op keer, 'heeft geen IQ'. Ja, een mens heeft een lengte. Ja, hij heeft een schoenmaat. Maar geen IQ.' Een groot bezwaar is voor Tellegen de onnauwkeurigheid die per definitie bij een intelligentietest hoort. 'Ik heb uitgezocht dat als je een kind twee goede tests afneemt er in 30 procent van de gevallen veel verschil in uitkomst is van minimaal maal tien punten. Bij circa 5 procent is het verschil zelfs twintig IQ-punten of meer. Let wel, dat is nog meer dan het verschil tussen een gemiddelde leerling in de gemengde leerweg in het VMBO en een in het VWO.'

Het IQ

De score van kinderen met een IQ van minder dan 90% hoeft niet te worden meegeteld, zo luiden de voorschriften. Dat lijkt een plausibele regel. Maar ook (zelfs?) hier is de suggestie dat het getal '90' iets met precisie aangeeft een onjuiste. Een deskundige veegde onlangs de vloer aan met onderwijspraktijken, waarbij een overdreven betekenis wordt toegekend aan het intelligentiequotiënt. De overheid schrijft voor bepaalde indicaties normen in termen van het IQ voor. De orthopedagoog Brouwers meldt wat daarvan het gevolg is: 'Mocht een zevende afname van een intelligentietest (desnoods binnen dezelfde week) nodig zijn om het gewenste I.Q. te verkrijgen, dan stuur je uiteraard alleen het zevende profiel op. Geen haan die er naar kraait! En dit wetende is het uiteraard ook mogelijk om verslagen van onderzoeken (met goed van pas komende resultaten) op te sturen, die in werkelijkheid nooit hebben plaatsgevonden. Heel handig is ook het gebruik van allerlei vragenlijsten die de perceptie van het kind door ouders of leerkrachten weergeven. Niet alleen zijn de resultaten buitengewoon makkelijk te beïnvloeden door de instructie waarmee je deze vragenlijsten aanbiedt, maar vervolgens doe je gewoon alsof de uitkomsten werkelijke kindkenmerken aangeven' (Brouwers, 2003)

Mentale en kalenderleeftijd

Nog meer 'IQ-onzin'. We maken bij het volgende gebruik van een berekening van het IQ die niet meer wordt toegepast, maar wel geschikt is voor een indicatie van de spreiding van de mentale leeftijd in relatie tot de kalenderleeftijd.

Er bestaat een redelijk hoge samenhang tussen de mentale ontwikkeling van een kind en diens schoolvorderingen. Kinderen zijn 'zorgkinderen' als hun prestaties een half jaar of meer achterlopen, zo staat in het toezichtkader. Die norm is voor alle leeftijden gelijk en dat is merkwaardig want de spreiding in mentale leeftijd neemt tussen 4 en 12 jaar fors toe. De inspectie heeft dat kennelijk over het hoofd gezien.

De (maximale) spreiding in mentale leeftijd is bij kinderen van 4 ongeveer 2 jaren. Vierjarige kinderen met een IQ van 80, een deel van hen gaat naar het regulier onderwijs, hebben (in decimalen!) een mentale leeftijd van 3,2 jaar, bij een begaafde kleuter met een IQ van 130 is dat 5,2. Op 12-jarige leeftijd is die spreiding opgelopen tot zeven jaar (bij een IQ van 80 is de mentale leeftijd 9,6; bij een IQ van 130 is die 15,6, een verschil van 6 jaren. Het leeftijdsverschil van één jaar tussen kinderen van eenzelfde leerjaar maakt van de 6 een 7. In het engelse onderwijs spreekt men in dit verband van 'seven years gap' aan het einde van de basisschool die onderwijskundig overbrugd moet worden.

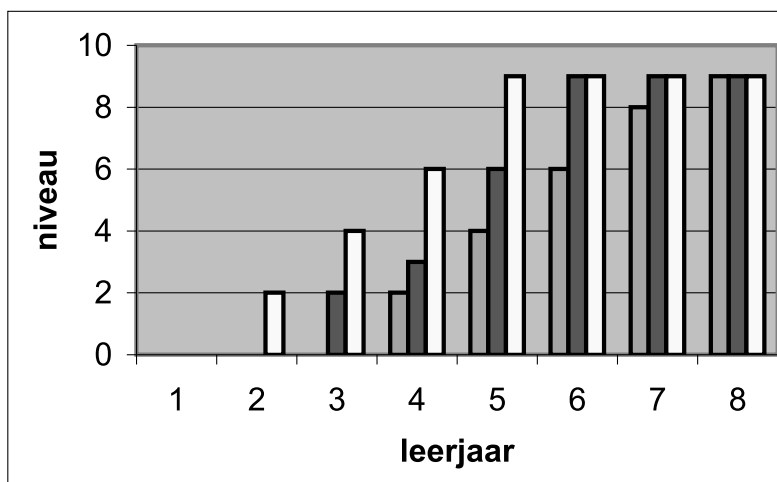
Uit: WRR 2004

Uit de samenleving komen verschillende signalen die erop wijzen dat het Nederlandse onderwijssysteem er onvoldoende in slaagt om tegemoet te komen aan (zeer) getalenteerde kinderen. Ten eerste lijkt het programma van de basisschool, maar ook dat van het vwo, veel te mager te zijn voor de intelligente leerling van vandaag. Steeds meer kinderen laten rond hun tiende levensjaar zien ruim te voldoen aan de einddoelen van de basisschool.

Het niveau van groep 8

Dat er ook wetenschappers zijn die van de grote spreiding geen idee hebben wordt in hun publicaties zichtbaar. De oorzaak van het onderpresteren van scholen zou volgens Houtveen c.s. onder meer het gevolg zijn van het gegeven dat veel leerlingen niet alle leerstof aangeboden krijgen. 'Vaak wordt op deze scholen geconstateerd dat meer dan tien procent van de leerlingen van groep 8 de boekjes van deze groep niet uitkrijgen' (Houtveen c.s., 2005). Deze wetenschappers weten niet dat bij een groot deel van de kinderen in groep 8 het beheersingsniveau bij taal en/of rekenen niet hoger is dan het niveau van boekjes die zijn bestemd voor groep 6 of 7. Niets bijzonders, het is nooit anders geweest.

Er is ook nog een onderwijskundig 'bewijs' voor het bestaan van zo'n grote spreiding. Lang geleden is in een publicatie van WSNS aangegeven welke kinderen gezien hun leesniveau nog (net) in het regulier onderwijs kunnen blijven. Dat zijn kinderen die aan het eind van groep 8 AVI-niveau 9 halen. Wie dat bereikt zou niet het risico lopen om functioneel analfabeet te worden. Het 'gemiddelde kind' haalt niveau 9 aan het eind van groep 5, later is dat gecorrigeerd in begin groep 6. Het gaat om een verschil ten opzichte van het gemiddelde van drie jaren. En er zijn kinderen die in het begin van groep drie al kunnen lezen. Dat maakt dat de gehele spreiding kan oplopen tot vijf jaar of meer. Het adagium van WSNS is daarom niet het wegwerken van verschillen, maar daarvan uitgaan.



De spreiding in vorderingen gemeten met de AVI-toets. Een van de kinderen beheerst het lezen op niveau AVI-2 al in groep twee. Een ander doet dat in het gemiddelde tempo, niveau 9 wordt gehaald in de eerste helft van groep 6. Het derde kind voldoet nog net aan de ruime norm, AVI-9 wordt nog gehaald in het achtste jaar van de basisschool.

Voor- en achterlopen

Waarom is zes maanden achterstand de norm van de inspectie? Niet veel meer dan willekeur, het is maar net waar je de grens legt. Je kunt zelf bepalen hoe groot het percentage 'onder de norm' is. Zo zei een Kamerlid, al weer jaren geleden, dat hij was geschrokken van de uitkomst van onderzoek waaruit was gebleken dat 50% van de kinderen op school achterloopt. Zou hij enige troost putten uit de zekerheid dat 50% voorloopt? Vanzelfsprekend bevinden de prestaties van verreweg het grootste deel van de populatie zich in het middengebied.

De inspectie had moeten aangeven dat de omvang van de 'achterstand' afhankelijk is van de kalenderleeftijd. Als dat niet gebeurt kunnen grote ongelukken het gevolg zijn. In het laatste onderwijsverslag stelt de inspectie vast dat het achterstandspercentage bij het begin van de basisschool in groep vier is verdubbeld. Nogal logisch, men heeft nagelaten het gegeven in verband te brengen met rekenkundige veranderingen in de statistische spreiding. Maar de inspectie noemt die verdubbeling 'schokkend' (NRC-Handelsblad, 20 april 2005). Zulke berichten scoren goed bij een deel van de pers en bij het meeste publiek.

Van CITO-bandbreedte naar onneembare drempels

Terwijl het CITO bij de uitslag van de eindtoets het te verwachten succespercentage (= de kans van slagen om een diploma te halen) bij een van de afdelingen van het voortgezet onderwijs aangeeft, dus uitgaat van een zekere bandbreedte, vertalen vo-scholen die in stringente toelatingseisen. Eén punt verschil kan al gevolgen hebben. Het is een ander voorbeeld van toekennen van een overdreven betekenis aan data. Het zou allemaal niet zo erg zijn ware het niet dat ze de basis kunnen vormen voor ingrijpende beslissingen.

Uit: Fries Dagblad 3 maart 2003

Met haar getallenfetisjisme geselt de overheid niet alleen het onderwijs. Ook publieke sectoren als de gezondheidszorg, politie en justitie gaan gebukt onder deze dwaasheid die als wijsheid verkocht wordt onder de populaire kreet 'meten is weten'. Cijfers bieden politici de illusie dat ze greep hebben op de werkelijkheid. Verhalen zijn subjectief, cijfers zijn objectief. Zelfs wanneer er een of andere 'klachtenlijn' wordt geopend waaraan mensen hun ervaringen kunnen melden, wordt de opbrengst toch vooral getalsmatig gewogen: hoeveel klachten kwamen er binnen? (zoals het 'nieuws van afgelopen dinsdag: 'in één dag 624 klachten over verpleeghuiszorg'.) De getallengekte leidt ertoe dat verkeersagenten met hun camerawagen de weg opgaan om een hen ten doel gesteld aantal bonnen te scoren. En dat het Openbaar Ministerie dossiers selecteert met oog op het hoogst haalbare oplossingspercentage. En dat een Immigratie- en Naturalisatie Dienst zijn lottobepalende werk vertaalt in productieaantallen. Door de getallengekte verandert de ziekenzaal weer in een collectie botbreuken of versleten heupen - mensen geabstraheerd tot hun kwaal, die in de boeken wordt weggewerkt. Cijfers ontzielen de werkelijkheid, ze verblinden het geweten en roepen om manipulatie. En dat allemaal omdat politici en bestuurders graag aan de knoppen zitten; ze kijken niet door hun voorruit op de weg, maar lezen liever op hun dashboard de metertjes af. Maar het zijn natuurlijk niet alleen bestuurders en volksvertegenwoordigers die smachten naar cijfers om er hun eigen werkelijkheid in uit te drukken. De kiem is gelegd door die ouderwetse onderwijzers die op het bord een openbare 'tienendienst' bijhielden, of die hardop de repetitiecijfers voorlezen. En door ouders die menen dat alleen via de CITO-score hun kind naar waarde kan worden geschat. De oogst is een samenleving die zich dagelijks gek laat maken door enquête-resultaten, kijkcijfers, prestatienormen, populariteitspolls, winstpercentages, verkiezings- prognoses, targets, kostencurves, hitlijsten en bekendheidsscores.

(2) Het vergelijkingsstelsel is fraudegevoelig

We bedoelen hier met fraude het bewust met kwantitatieve gegevens manipuleren om een oordeel over opbrengsten in de gewenste richting te beïnvloeden. Wie ontkent dat dit voorkomt heeft zand in de ogen of is naïef. Zomaar een voorbeeld dat iedereen in de regio waar het speelde kent. Een schoolleider in G. die er schoon genoeg van had dat hij ieder jaar met een lage beoordeling werd geconfronteerd verzekerde zijn collega's dat hem dat niet meer zou overkomen. Zijn 'voorspelling' kwam uit. Hij was ervan overtuigd slachtoffer te zijn van het systeem van vergelijking en van het hanteren van willekeurige normen, die bij hem slecht uitpakten.

P. Bergsma in Reader symposium 5 maart 2005, Wenckebach 2005

In Zuid-Holland werkt een aantal scholen met het systeem PamasSys. Daar kunnen ouders per computer inloggen op de toetsuitslagen van hun eigen kind. Orwell kreeg twintig jaar na zijn '1984' toch nog gelijk. Op weg naar de totale beheersing met het digitaal gecontroleerde kind. Bij leerlingvolgsystemen worden alle leerlingen gewogen en velen te licht bevonden. Als het gaat om het beoordelen van scholen maakt de inspectie gebruik van de uitslagen van de CITO-eindtoetsen. De verleiding is groot om de uitslagen te beïnvloeden met oneigenlijke middelen. Zwakke kinderen niet laten meedoen, eindeloos oefenen tot regelrechte fraude. Binnen het onderwijsachterstandsbeleid wordt door gemeenten een ingewikkeld systeem van monitoring opgezet om na te gaan of de investeringen het beoogde rendement hebben. In alle gevallen dreigen kinderen en scholen afgerekend te worden op prestaties, op cijfers.'

Openbaarheid van gegevens

Het is ontmoedigend om te kijk te worden gezet. Het systeem van vergelijken én publiceren van evaluatiegegevens treft iedereen. Wie 'goed' scoort vreest dat niveau niet te kunnen vasthouden. Wie een 'voldoende' krijgt hoopt nog te stijgen, maar is bang af te zakken. Wie 'zwak'scoort hoopt op een voldoende, maar het kan ook 'slecht' worden. Wie 'slecht' scoort krijgt een dreun die nog jaren voelbaar blijft.

Stress

Fraude kan nooit worden goedgepraat, maar het is wel begrijpelijk dat stress leidt tot het zoeken naar mogelijkheden om scores te beïnvloeden. Daar is niet veel voor nodig, kleine verschuivingen kunnen grote gevolgen hebben. Zo maken leraren die hun kinderen systematisch en langdurig trainen in het afleggen van toetsen zich aan

een ongeoorloofde praktijk schuldig. Ze beïnvloeden de scores door uitbreiding van de onderwijstijd en daarmee de resultaten.

Wie door de inspectie op zijn vingers is getikt omdat het aantal kinderen dat een E-score haalt te hoog is bij een test van het CITO-leerlingvolgsysteem kan gemakkelijk in de verleiding komen om de volgende keer met een iets soepeler 'testbeleid' de uitslag te beïnvloeden. Een toets later afnemen dan voorschreven of aangeven heeft al een scoreverhogend effect. Een schoolleider die er genoeg van kreeg steeds een negatieve beoordeling te krijgen ('U heeft teveel E-tjes') had twee lijstjes met scores, het correcte lijstje en een bijgewerkt exemplaar voor de inspectie. De schoolleider had ook nog te horen gekregen dat resultaten te denken gaven, 'Uw buurman scoort veel beter'. Dat is vergelijken op microniveau...

Uit: Pleij 2004

Er zijn veel dingen die ik eng vind, ik ben immers een meisje, maar er is één ding waar ik echt slapeloze nachten van krijg en dat is inspectie. Gedurende drie dagen zal onze school ondersteboven worden gekeerd door een stel inspecteurs. Officieel noemt men dit het IST (integraal schooltoezicht). Het bezoek zal bestaan uit klassenbezoeken en veel gesprekken, namelijk met: de directie, intern begeleider, remedial teacher, coördinatoren, leerkrachten, ouders en kinderen. Over die laatste groep maak ik me de meeste zorgen. Vannacht droomde ik hoe een aantal kinderen uit mijn klas werd verhoord. Een felle lamp scheen in het gezicht van Rabia. Ze werd aan haar haren naar achteren getrokken. Met dichtgeknepen ogen probeerde ze antwoord te geven op de zojuist gestelde vraag. Er verschenen rode plekken in haar nek. Ze deed haar mond open, maar er kwam niks uit. Een man sloeg met zijn hand op tafel en herhaalde de vraag: 'Geeft de juf wel eens muziekles?' Dit keer kwam er een toevoeging: 'Zingen jullie wel eens met de juf?' Angstig keek Rabia om zich heen. Ze zocht naar een antwoord, het goede antwoord. Ik wilde haar helpen. Ik schreeuwde dat ze de waarheid mocht vertellen. Ze negeerde me. Opeens hoorde ik een stem. Het was Burcu, de actrice. 'Iedere vrijdag hebben we muziekles. Dan zet de juf een cd op en zingt ze keihard mee. Soms danst ze ook met ons. Op andere dagen luisteren we ook vaak naar muziek, onder rekenen bijvoorbeeld.'

'Dus jullie hebben muziek aan tijdens een rekenles?' herhaalde de man verbaasd. 'Alleen als we zelfstandig moeten werken,' probeerde Burcu nog. Rabia lag huilend over de tafel en vroeg wat het goede antwoord nou was. Haar faalangst werd volkomen genegeerd door de FBI-agent. Vlak voor de volgende vraag trok hij Rabia aan haar paardenstaart omhoog en scheen een felle lamp in haar gezicht. Ze huilde en riep mijn naam. Ik schreeuwde terug dat ze de waarheid mocht zeggen, dat ze mocht zeggen dat ik er soms niks van bakte, dat ik niet volmaakt was en dat ik zeker niet voldeed aan al hun eisen.

Ik schreeuwde kennelijk zo hard dat ik er wakker van werd.

Een 'grijs gebied'

Mart Visser legt in een studie de vinger op het ongeoorloofd gebruik van de CITO-eindtoetsscores. Over fraude zegt hij dat er tal van geruchten zijn in een 'grijs gebied'. 'Er circuleren heel wat opmerkingen dat andere scholen zich er niet aan houden op een manier die hun gemiddelde CITO-score omhoog trekt, bijvoorbeeld doordat ze leerlingen met een IVBO-advies niet laten meedoen'. Hij merkt ook op dat in het voortgezet onderwijs steeds meer wordt getwijfeld aan de juistheid van CITO-scores en signaleert twijfelachtige praktijken.

Scholen die in hun onderwijs rekening houden met grote verschillen tussen kinderen lopen de kans dat bij hen minder kinderen voor aftrek in aanmerking komen. In een streng klassikale setting hebben wie laag presteren een grotere kans om tot een probleemgroep te gaan behoren. Ze vallen vroeg uit, hetgeen kan resulteren in sociaal-emotionele en gedragsproblemen. Een schoolleider: 'Je kunt, om een relatief hoge schoolscore te halen, het beste strak klassikaal werken. Dan is het uitvalpercentage het grootst en daarmee de kans op aftrek bij de berekening van de schoolscore'.

(3) Het vergelijken bevordert curriculum-versmalling

'Reken- en taalscholen'

Navraag bij vele jaargangen pabo-studenten heeft ons duidelijk gemaakt dat in een aanzienlijk deel van de scholen en in het bijzonder in de groepen 7 en 8 overmatig veel reken- en taalonderwijs wordt gegeven, vooral schriftelijk. Onderdelen die zich voor die 'werkvorm' minder lenen ontbreken. Onderwijs in biologie, aardrijkskunde en geschiedenis bestaat vaak uit het onvoorbereid hardop lezen van lesjes en het beantwoorden van 'stippeltjesvragen'. Muziek en andere gebieden van de kunstzinnige vorming ontbreken vaak geheel in het onderwijsprogramma. De eenzijdigheid van het curriculum kan het gevolg zijn van de wetenschap dat de school op reken- en taalresultaten wordt afgerekend én op de aanname dat hoge taal- en rekenresultaten meer kans bieden op succes in het voortgezet onderwijs.

Uit: Fries Dagblad, 3 maart 2005

In het onderwijs dreigt een cultuur te ontstaan van meten en scoren. Deze praktijken kunnen een eigen leven gaan leiden, waardoor ze hun doel voorbijschieten en scholen kunnen verleiden tot strategisch gedrag. Meten is nodig om voortdurend de eigen kwaliteit te bewaken en om leerlingen die achterstanden op dreigen te lopen vroegtijdig op te sporen en extra ondersteuning te bieden. Maar meten schiet zijn doel voorbij als scholen zich uitsluitend gaan richten op ontwikkelingsaspecten die eenvoudig in cijfers uit te drukken zijn. Of wanneer meten ertoe leidt dat de brede ontwikkeling van leerlingen plaats maakt voor onderwijs dat zich slechts richt op toetsbare ontwikkelingsaspecten. Meten wordt eveneens dysfunctioneel als het alleen maar gericht is op een plaats in de top honderd, liefst met stip, van hoogst scorende scholen.

De eenzijdige vraag van de inspectie naar taal- en rekenresultaten is mede oorzaak van curriculumversmalling. Die wordt ook in andere landen met tot op zekere hoogte vergelijkbare evaluatie- en vergelijkingssystemen opgemerkt. Er is maar een oplossing: scholen dwingen het curriculum in de volle breedte aan te bieden én de vraag naar opbrengsten uit te breiden tot alle onderdelen en vormingsgebieden, ook als resultaat van onderzoek niet kan worden uitgedrukt zoals dat mogelijk is bij het aantal fouten in een dictee.

Wie 'onderwijs' eenzijdig interpreteert, wie eenzijdig toetst én wie eenzijdig toeziet doet kinderen ernstig tekort.

(4) Scholen met een relatief hoog percentage kansarmen worden benadeeld

Vertrekkende schoolleiders

We weten van uitstekende schoolleiders in de USA (New York) en Engeland (Londen) die het onderwijs de rug toekeerden, omdat ze het niet langer konden verdragen dat hun school er bij de gepubliceerde vergelijkingen van onderwijsresultaten steeds slecht afkwam. Het gaat zo goed als altijd om scholen met een maatschappelijk gezien kansarme populatie.

Ook bij ons scoren 'zwarte scholen' lager dan andere, ondanks het toepassen van de leerlingenweging, zo moest de inspectie nog onlangs opnieuw vaststellen. Met de beeldvorming over het onderwijs in die scholen is het zo mogelijk nog beroerder gesteld. Ze zouden louter 'achterstandskinderen' herbergen, terwijl het niveau van het onderwijs er structureel achterblijft.

Lange tijd is onder aanvoering van de Partij van de Arbeid gedacht dat verschillen en achterstanden met constructief onderwijsbeleid zouden kunnen worden weggewerkt. 'Opheffen van educatieve achterstanden' heette het dan ook onder minister Van Kemenade en zijn opvolgers. De maakbare samenleving zou met de nodige inspanning ook dit probleem tot een oplossing kunnen brengen.

Uit: NRC-Handelsblad, 26 februari 2005

Peter Tellegen: 'Bovendien zijn allochtone leerlingen vaak sterk in het nadeel als zij een intelligentietest moeten maken. Daardoor komen er te veel allochtone kinderen in het VMBO en praktijkonderwijs terecht. Hij baseert zich op een recent onderzoek waarbij leerlingen uit de eerste klas van het voortgezet onderwijs een intelligentietest moesten maken. In de derde klas werd nagegaan wat hun onderwijsniveau was. Niet-westerse allochtone leerlingen bleken onderwijs op een hoger niveau te volgen dan op grond van de IQ-scores kon worden verwacht. Er zijn ook andere signalen die twijfel wekken of scholen wel in staat zijn om een antwoord te geven op de specifieke behoefte van achterstandsléerlingen. Zo blijven kinderen op de basisschool nog steeds zitten, ondanks de invoering van de Wet op het basisonderwijs in 1985 waarin een 'ononderbroken' leerweg wordt beloofd. Een kind laten zitten betekent in mijn ogen dat een school zich niet aanpast aan de specifieke capaciteiten, belangstelling en wil van dat kind. Het betekent dat een kind zich moet aanpassen aan het rigide leerstofjaarklassensysteem dat volledig is gebaseerd op het 'het gemiddelde kind'.

Nieuwe onderwijspolitiek

In sociaal-democratische kring is men toe aan een wisseling van perspectief. Eindelijk wordt ingezien dat het probleem veel complexer en hardnekkiger is dan vermoed en dat de mogelijkheden van een constructieve onderwijspolitiek beperkt zijn. Zo moet de uitspraak van Wouter Bos worden verstaan dat zijn partij toe is aan een nieuwe visie op onderwijspolitiek. In het recente 'Leergeld', een uitgave van de Wiardi Beckman Stichting, wordt verslag gedaan van nieuwe inzichten bij de Partij van de Arbeid. De bundel bevat ook 'opgewarmde kiekjes', waarmee duidelijk wordt dat de (interne) discussie bij de sociaal-democraten nog in volle gang is of zelfs nog moet beginnen. Voor een deel zijn de idealen van de sociaal-democratie niet verouderd, zoals het streven naar 'gelijke kansen' dat kan resulteren in het wegnemen van belemmeringen om een scholing te volgen en het bevorderen van positieve discriminatie (vergelijk: 'Dat is voor jou als meisje niet weggelegd'; 'Dat is niets voor ons mensen'; 'Je hebt de capaciteiten, maar wij kunnen die vorm van onderwijs niet betalen'). Onder socialistische bewindslieden is er veel fout gegaan, omdat de analyse van de maatschappelijke ongelijkheid niet deugde en omdat middelen om tot een oplossing te komen onjuist of ontoereikend bleken. (Karsten, 2005)

Uit: Leergeld 2005

De tendens om leraren vooral als uitvoerders van wat anderen bedacht hebben te benaderen, is eigenlijk vanaf midden jaren zestig ingezet, mede dankzij sociaal-democratische onderwijspolitiek. Het bataljon externe ondersteuners en experts, dat vanaf die tijd om de scholen heen is gecreëerd, doet onderzoek, bevordert organisatieontwikkeling, ontwikkelt leer-middelen en toetsen en loodst nieuwe thema's zoals verkeersveiligheid en sociale redzaamheid de school binnen.

Onderwijsverslag

In het in april 2005 verschenen onderwijsverslag van de inspectie over de jaren 2003 en 2004 speelt de achterstandsproblematiek een hoofdrol. Uitvoerig wordt ingegaan op cijfermateriaal waaruit zou blijken dat problemen, ondanks allerlei extra maatregelen en middelen, onopgelost blijven of, in de optiek van de inspectie, voor een deel zelfs in omvang toenemen. De aandacht voor achterstanden bij allochtonen zou ten koste gaan van autochtonen met dezelfde problemen. Een deel van de allochtonen lijkt een achterstand te hebben ingehaald. De problematiek bij autochtonen blijkt veel hardnekkiger te zijn dan gedacht, ook omdat de aandacht in het maatschappelijk en politieke debat minder naar hen uitgaat.

Uit: Inspectie van het Onderwijs, Onderwijsverslag over 2003/2004.

Hardnekkiger zijn de achterstanden van kinderen van laagopgeleide autochtone ouders en van kinderen van niet-westerse migranten. De laatsten behoren echter ook tot de absoluut laagst opgeleide groepen (vaak analfabeten) en het is om die reden dan ook niet verwonderlijk dat hun kinderen ver achterblijven in het onderwijs. Het feit dat Nederlands niet hun moedertaal is, speelt uiteraard ook een rol. Als kinderen van laagopgeleide Turkse of Marokkaanse ouders op vierjarige leeftijd aan het basisonderwijs beginnen, hebben ze gemiddeld reeds een achterstand van ongeveer anderhalf jaar in cognitieve ontwikkeling. Voor kinderen van laagopgeleide autochtone ouders is dat ongeveer driekwart jaar.

De 'onderklasse' in het onderwijs

Dit is niet de plaats om uitvoerig op het probleem in te gaan. In het licht van wat hier wel aan de orde komt is er één aspect dat niet onbelicht mag blijven. De vergelijking van schoolresultaten werkt voor de 'onderklasse in het onderwijs' extra nadelig. De correctie van schoolscores met behulp van de zeven categorieën lost die ongelijkheid niet op.

Taalachterstand

'Kinderen op zwarte scholen hebben twee jaar taalachterstand', zo omschreef staatssecretaris Adelmund hun probleem. Maar die zou spoedig kunnen verdwijnen of tenminste verminderen, dankzij een pakket aan maatregelen. Sterk onder druk gezet beloofde de staatssecretaris de Kamer, niet gehinderd door al te veel kennis op dit gebied, op korte termijn de achterstand met een half jaar terug te brengen. We hebben er niets meer over gehoord.

Verschillen: een gegeven

Er zit niets anders op dan te erkennen dat verschillen tussen kinderen in de school groot zijn en dat onderwijs en onderwijspolitiek die dat niet als een gegeven accepteren grote kans lopen brokken te maken. Pas daarna is de vraag aan de orde wat er in het bijzonder kan worden gedaan om de positie van wie 'van-huis-uit' meer risico's lopen te versterken. Dat betekent onder meer structureel extra hulp, kosteloos onderwijs tot het eind van de leerplichtige leeftijd en het toepassen van strategieën die er toe kunnen leiden dat school en ouders meer met elkaar gaan samenwerken. Het laatste is voor alle onderwijs belangrijk, maar hier bijna een voorwaarde voor succesvol onderwijs. Nodig is voorts het zoeken naar onderwijs dat voor deze kinderen tot optimale prestaties kan leiden.

Heterogeniteit

Heel onverstandig is het 'achterstandskinderen' als probleemgroep te isoleren, onderzoek heeft dat ondubbelzinnig duidelijk gemaakt: 'De algemene conclusie die men uit onderzoek kan trekken is dat homogeen groeperen vooral ten nadele is van laag presterenden. Leerkrachten en leerlingen passen bij groepen laagpresterende leerlingen hun verwachtingen en gedrag voortdurend in een neerwaartse spiraal aan. In heterogene groepen blijken zwakke leerlingen beter te presteren. Als leerkrachten een adequate didactiek toepassen blijken de talentvolle leerlingen van heterogeen groeperen geen hinder te ondervinden' (Meijnen, 2003; zie ook Dixon 2002 en Hart 2004).

'Smal onderwijs'

Eerder is aan de orde gesteld dat de manier waarop opbrengsten van scholen worden bepaald kunnen leiden tot curriculumversmalling. De gevolgen daarvan zijn voor onderwijs aan allochtonen extra nadelig. Als een 'zwarte school' bij het vergelijken van opbrengsten beter wil scoren zijn er diverse mogelijkheden: het onderwijs beperken tot wat wordt getoetst en daar eerder mee beginnen en flink oefenen. Het is geen gewaagde veronderstelling dat in 'zwarte scholen' veel minder aandacht wordt geschonken aan mondelinge taalvaardigheid dan voor deze populatie nodig is, het is voor hen het belangrijkste taaldomein.

Kinderen die in een Nederlandse taalomgeving opgroeien leren zo goed als vanzelf luisteren en met elkaar spreken, vooral buiten de school. De school kan aan wat zij al beheersen als ze naar school komen nog veel toevoegen. Maar hoe anders is het met kinderen die van huis uit een andere taal hebben meegekregen, in het bijzonder als het taalniveau daarvan niet hoog is, of waar thuis gebrekkig Nederlands wordt gesproken. Zij hebben een grote achterstand ten opzichte van wie opgroeien onder gunstige condities. Spreken gaat aan lezen en schrijven vooraf. Zulke kinderen zouden dagelijks mondeling taalonderwijs moeten krijgen.

Uit: NRC-Handelsblad, 11 maart 2005

(...) Dit is een voorbeeld van de manier waarop allochtone analfabeten Nederlands leren. Met een sterke nadruk op spreken. En dat is nieuw, want of je nu analfabeet bent of in je jeugd het lyceum hebt gedaan: in alle lesmethodes voor NT2 vormen lezen en schrijven de hoofdmoot. (...) De docenten Hilderink en Van Rossenberg gooiden het roer om. Hun lessen zouden voortaan voor 50 procent uit spreekvaardigheid bestaan. Hilderink: "We hebben berekend dat vroeger cursisten in één les van tweeënhalve uur gemiddeld acht minuten aan het woord waren. Per week is dat dus hoogstens veertig minuten. Als je bedenkt dat voor veel allochtonen de les het enige moment is waarop ze Nederlands spreken, dan snap je waarom het spreken weinig vordert."

Scoren met taalonderwijs

Scholen met een hoog percentage anderstaligen willen bij vergelijking niet achterblijven. Ze besteden daarom veel aandacht aan wat wordt getoetst, andere onderdelen van het taalonderwijs tellen immers, in de meest letterlijke zin, niet mee. Het maken van schriftelijke taaloefeningen kan voor de schoolscore gunstig uitpakken, maar daarmee leren de kinderen niet wat ze in de eerste plaats nodig hebben. Er is een grote kans dat in het voortgezet onderwijs een aanzienlijk deel van wat wordt gezegd en uitgelegd aan hen voorbij gaat. Een extra complicatie daarbij is dat zij moeten wennen aan een groot aantal leraren. Gewenning aan divers taalgebruik, met inbegrip van intonatie en vormen van non-verbale communicatie, verloopt bij hen veel moeizamer. Dat maakt hen onzeker én versterkt het gevoel dat hun eigen taal minderwaardig is. Druk van de ouders om met het oog op een maatschappelijke carrière hoge schoolprestaties te leveren kan het zelfvertrouwen nog verder ernstig aantasten.

Er is voldoende grond om aan te nemen dat veel onaanvaardbaar gedrag van allochtone scholieren en andere jongeren op negatieve ervaringen in het onderwijs is terug te voeren. Ook deze kinderen hebben recht op onderwijs dat past bij hun actuele ontwikkelingsniveau, maar met die afstemming is het vaak droef gesteld. Een eenzijdige kijk op opbrengsten is voor hen in het bijzonder nadelig.

2.8. INSTRUMENTEN

'Een te beperkte keuze van onderzoeksinstrumenten. Er is veel meer bruikbaar voor evaluatie in het onderwijs dan wat binnen de criteria van de COTAN valt: leraren verrichten geen wetenschappelijk onderzoek, zij dienen over de volle breedte van het curriculum na te gaan of het bereikte met het ten doel gestelde in overeenstemming is, niet meer en niet minder.'

Een COTAN-keurmerk

Nog altijd verschuilt de inspectie zich achter de criteria van de COTAN, de Commissie Test Aangelegenheden Nederland van het Nederlands Instituut van Psychologen. Die commissie zou bepalen welke instrumenten voor het onderwijstoezicht in aanmerking komen en welke niet, zo werd en wordt nog altijd gezegd. Het is een onjuiste voorstelling van zaken. De commissie keurt niets goed of af, maar geeft een oordeel over zeven kwaliteitskenmerken. Het is aan de gebruiker (of anderen) om te bepalen welk gewicht aan ieder van die kenmerken en aan het geheel wordt toegekend. Sinds het testen van alle kinderen op school usance is geworden - vroeger gebeurde dat bij bijzondere problemen en plaatsing in het speciaal onderwijs - ziet de COTAN zich geconfronteerd met onderzoek van een schier onafzienbare hoeveelheid tests die zijn bedoeld voor het meten van vorderingen in het onderwijs.

Nieuwe of verbeterde tests worden aan de COTAN voorgelegd in de hoop een profiel te halen dat garant kan staan voor een aantrekkelijk marktaandeel. Er valt aan de verkoop van tests veel te verdienen.

Streng eisen

Wat onderzoekt de COTAN? Zoals gezegd zijn er zeven criteria: uitgangspunten van de testconstructie, kwaliteit van het testmateriaal, kwaliteit van de handleiding, normen, betrouwbaarheid, begripsvaliditeit en criteriumvaliditeit. Per aspect zijn er drie beoordelingen mogelijk: onvoldoende, voldoende en goed. Afwezigheid van een kenmerk én negatieve beoordelingen resulteren beide in een onvoldoende.

De eisen die de COTAN stelt zijn streng en oorspronkelijk bedoeld voor de kwaliteit van psychologische tests.

Zulke instrumenten zijn een hulp bij het nemen van belangrijke beslissingen en het verstrekken van adviezen. Afname is voorbehouden aan wetenschappelijk geschoolden.

De AVI-toets

Enige tientallen jaren geleden deden evaluatie-instrumenten die niet aan strenge wetenschappelijke eisen voldeden hun entree in de school. De AVI-toets is er een goed voorbeeld van. De norm om het peil van individuele vorderingen bij het (voornamelijk) technisch lezen vast te stellen was gebaseerd op een steekproef in een deel van Brabant. Met de groei van het aan de AVI-toets toegekende belang werden ook de eisen strenger. In latere versies werd normering meer betrouwbaar omdat steekproeven landelijk werden getrokken.

De toetsbijbel?

In het COTAN-testboek (Evers, 2002) krijgen tests die de commissie krijgt aangeboden een beoordelingsprofiel. Gebruikers krijgen zo een indruk van de kwaliteit. Het is goed dat testmateriaal door een onafhankelijke instantie wordt onderzocht. Dat kan voorkomen dat ingrijpende beslissingen op twijfelachtige gronden worden genomen. Maar met de 'keuring' zijn natuurlijk niet alle denkbare problemen opgelost. Een goed instrument kan voor een verkeerd doel worden gebruikt en de uitslag van het onderzoek onjuist toegepast.

Alles COTAN-proof?

Zou het gewenst zijn dat alle evaluatie-instrumenten die voor het onderwijs zijn bedoeld hoog op de COTAN-criteria scoren?

De veel toegepaste betrokkenheidschalen van het ervaringsgericht onderwijs (EGO) voldoen er niet aan en de vraag is of dat een probleem is. Een woordvoerder van het CITO: 'Het is een mooi instrument, maar er moet nog heel wat aan gebeuren'. Bedoeld wordt dat het niet voldoet aan eisen die het CITO stelt en die sterk overeenkomen met die van de COTAN. Een probleem? Het antwoord hangt af van de vraag waarvoor instrumenten dienen.

Wie werkt volgens het EGO-concept heeft een opvatting over evaluatie die daaruit voortvloeit. Duidelijk wordt dat zichtbaar in het EGO-leerlingvolgsysteem, dat een andere invalshoek kent dan dat van bijvoorbeeld het CITO. Bij het EGO ligt een sterk accent op wat leraren bij hun kinderen in de meeste brede zin waarnemen. Daarom is meer evaluatie 'tijdens' het onderwijs zelf dan in speciaal voor evaluatie gereserveerde situaties, zoals dat bij een afsluitend proefwerk het geval is. Waar een hoge mate van betrokkenheid én van welbevinden (een andere belangrijk EGO-criterium) bij een kind zichtbaar worden gaat men er vanuit dat het optimaal van onderwijs profiteert. Dat blijkt uit persoonlijke groei die op termijn zichtbaar wordt. Het is niet steeds nodig om het rendement zelf met behulp van meetinstrumenten vast te stellen, al ontbreekt ook dat aspect van evaluatie bij het EGO niet.

Beperkingen van een instrument

De EGO-schalen voor betrokkenheid en welbevinden hebben beperkte toepassingsmogelijkheden. Zo is het niet alleen onzinnig, maar methodologisch gezien bovendien onmogelijk om er gemiddelden mee te berekenen. Evenmin om kinderen, groepen of scholen onderling te vergelijken. Voor het doel waarvoor deze instrumenten zijn vervaardigd is dat geen tekortkoming. Wie er mee werken ervaren de uitkomst van het onderzoek als verhelderend en onmiddellijk bruikbaar. De EGO-theorie en praktijkvoorstellen omvatten aanwijzingen om de betrokkenheid en het welbevinden van een kind te verhogen. Met dezelfde instrumenten, later opnieuw gebruikt, kan worden vastgesteld of van vorderingen sprake is. Maar er is geen oplopende schaal van vorderingen voor acht jaar basis-onderwijs. Bij een kind dat bij binnenkomst op school hoog scoort op betrokkenheid is natuurlijk het streven om dat niveau vast te houden, maar het is onwaarschijnlijk dat betrokkenheid die acht jaar lang hoog blijft. Leraren van EGO-scholen leren in cursussen en van collega's hoe ze de schalen moeten hanteren, zodanig dat het resultaat van hun onderzoek een acceptabele graad van betrouwbaarheid vertoont. Strengere eisen acht men niet nodig.

De relatieroos

Omdat het illustratief is voor anders denken en handelen nog een voorbeeld uit hetzelfde onderwijsconcept. De relatieroos is een instrument waarmee onderzoek wordt gedaan naar de relatie tussen de leraar en de kinderen van zijn groep. Een tweezijdige positieve relatie wordt gezien als een voorwaarde voor optimaal onderwijs. Het instrument is eenvoudig, de uitkomst maakt duidelijk waar in de komende periode de aandacht vooral naar uit zal moeten gaan: verbetering waar sprake is van 'neutrale' of negatieve relaties. Als de leraar de onderzoeksvraag niet kan beantwoorden stelt hij zichzelf de opgave om duidelijkheid te krijgen. Het is een 'tweezijdig' onderzoek. De dubbele vraag die wordt gesteld luidt: hoe is mijn relatie tot dit kind en hoe verhoudt het kind zich tot mij? Die twee gaan lang niet altijd samen. Na verloop van tijd wordt het onderzoek herhaald. Is er iets veranderd?

Het instrument biedt interessante mogelijkheden als parttimers aan dezelfde groep onderwijs geven. Ze kunnen de resultaten vergelijken en uitwisselen. Het levert belangrijke gespreksstof voor overleg met collega's over de kinderen waarvoor het team van de school samen verantwoordelijk is. De relatieroos zou over de gehele linie van een COTAN-beoordeling een dikke onvoldoende krijgen, geen twijfel mogelijk. Er is ook niemand in de EGO-kring die erover piekert het instrument ter beoordeling voor te leggen.

Nog een andere invalshoek

Peter Petersen onderscheidt in het geheel van onderwijs 'Fernziele'. Dat zijn doelen die op de lange termijn gehaald kunnen worden en moeilijk of niet in tussenstappen kunnen worden opgedeeld, zoals dat bij het leren autorijden het geval is. Ze zijn daarom niet minder belangrijk dan andere, integendeel, ze kunnen van meer gewicht zijn, hoewel het bereiken van het doel niet 'programmeerbaar' is.

Stel dat de school wil bijdragen aan de ontwikkeling van sociaal gedrag (artikel 8 van de WPO) en dat ook vertaalt in 'inlevingsvermogen'. Het ligt niet voor de hand om hier aan het werk te gaan met nauwkeurig omschreven tussendoelen, laat staan om die aan leerjaren te koppelen. Er is nog een probleem. Het doel is niet zo omschreven dat op enigerlei moment met 100% zekerheid kan worden vastgesteld of het is bereikt. Er is geen minimumniveau dat na acht jaar basisonderwijs gehaald moet worden. Zo'n systematiek is hier geheel onbruikbaar. Inlevingsvermogen is sterk afhankelijk van de situatie waarin iemand zich bevindt. Als onderwijs aan de ontwikkeling van inlevingsvermogen wil bijdragen is er maar een mogelijkheid: kinderen in situaties brengen waar dat vermogen kan worden bevorderd en in de praktijk 'getoetst'. Voor wie van buitenaf wil vaststellen of het onderwijs er iets aan doet heeft slechts twee mogelijkheden: zelf meedoen en 'proeven', of ervaringen van wie erbij waren aanhoren of erover lezen. 'Harder' onderzoek is niet mogelijk. Maar is bevorderen van het inlevingsvermogen door genoemde beperkingen daarom minder belangrijk? En wat kan onderwijstoezicht doen om ook 'Fernziele' het nodige gewicht te geven?

Inspectie en onderzoek

De inspectie lijkt niet eenkennig. In het toezichtkader wordt het volgende gezegd: 'De school gebruikt een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van leerlingen (...). Het gaat dan om alle gestructureerde observaties, methodegebonden en landelijke genormeerde, valide en betrouwbare toetsen ten minste op het gebied van de Nederlandse taal en rekenen/wiskunde.' Is er sprake van nevenschikking of van verschil in belang en waardering? Met deze passage blijven we daarover nog in het ongewisse, maar elders wordt wel duidelijkheid verschaft: er is maar een vorm van onderzoek die echt telt: het afnemen van methodeonafhankelijke, landelijk genormeerde, valide en betrouwbare toetsen. Anders gezegd: onderzoek met toetsen die aan COTAN-criteria voldoen. Het is ons inziens een onjuiste beperking, met grote gevolgen. Het oordeel over de opbrengsten van een school wordt zo alleen gebaseerd op de uitkomsten van wat wordt genoemd 'hard onderzoek'.

Nog een keer AVI

Het is mogelijk leesboekjes in te delen naar hun technische moeilijkheidsgraad. De negen AVI-niveaus kunnen daarvoor dienen. Om er zeker van te zijn dat een kind in staat is om een boek te lezen om zijn leesvaardigheid te bevorderen, kan een toets worden afgenomen die aantoont welk niveau het inmiddels heeft bereikt én wat vervolgens het te oefenen niveau is. Voor het gemak werden leesboekjes op school in negen niveaus ingedeeld. 'Je mag nu een boekje met AVI-6 kiezen', maar ook 'Je hebt de AVI-toets niet goed gemaakt, je kunt niet naar de volgende groepen en moet de boekjes nog een keer doen'.

De AVI-toets mag dan wellicht aan de wetenschappelijke normen voldoen, de geschetste toepassing is onderwijskundig gezien laakbaar. We weten dat het niet verstandig is om een kind toe te staan slechts boeken te lezen met de moeilijkheidsgraad waarvan is vastgesteld dat het die aankan. Zoiets als: 'Een niveau lager dan het beheerst mag niet want dan leert het niet meer bij. Hoger ook niet, want dat niveau kan het nog niet aan'. Onjuist, want als een kind in het onderwerp van een boek geïnteresseerd is blijkt het vaak in staat de technische moeilijkheden te overwinnen, ook als het 'nog niet zo ver is'. En waarom zou je van tijd tot tijd, ook op school, niet een lekker gemakkelijk leesbaar boek mogen kiezen?

Leesvorderingen meten of leesplezier vaststellen? Het eerste kan voor een kind dat niet of weinig vordert van belang zijn, daarom de vinger aan de pols. Maar voor het merendeel van de kinderen is frequent toetsen helemaal niet nodig en ze kiezen zelf hun boeken wel. Laat de inspecteur zich bij de meeste kinderen maar beperken tot het vaststellen van leesplezier. Ook dat is evalueren.

Naar de leeskliniek

Een 'zwaar dyslectische' jongen van negen jaar oud - hij bleef maanden op dezelfde lage Brus en AVI-scores hangen - werd ten einde raad aangemeld bij de leeskliniek van de VU in Amsterdam. Ook daar ging het allemaal uiterst moeizaam. Toen hij op een dag uit de wachtkamer werd opgehaald zag de psycholoog hem nog net een boek in zijn tas doen. Een boek! 'Wat was je aan het doen?' 'Ik las een heel spannend boek'. 'Mag ik het eens zien'. De titel? In de ban van de ring! En maar toetsen met onvoorbereid hardop lezen van losse woordjes en uiterst simpele verhaaltjes. Maar gelukkig alle kans dat zijn score bij die van de groep niet hoeft te worden meegeteld!

Het CITO-leerlingvolstelsysteem

De toetsen van het CITO-llvs worden in de meeste scholen klassikaal afgenomen. Dat gebeurt op momenten die in de handleiding staan aangegeven, aan het begin, midden of eind van een leerjaar. De toetskalender van de school vermeldt ze, er zijn inspecteurs die er naar vragen. Op scholen die leerstof aan leerjaren koppelen ligt dat voor de hand. En wie het anders wil? Dat kan, maar onderlinge vergelijking van de prestaties van kinderen, groepen en

scholen wordt dan problematisch, evenals het onderbrengen van vorderingen in de categorieën A t/m E. Voor het speciaal (basis-)onderwijs pleit het CITO er al jaren voor de vorderingen van een kind alleen te vergelijken met wat het eerder presteerde. Zo wordt individuele progressie zichtbaar. Het argument van het CITO om het daar zo te doen? Kinderen verschillen in dat type onderwijs zo sterk van elkaar dat vergelijken niet zinvol is. Er is een schooltype waar die verschillen nog veel groter zijn: het basisonderwijs!

Een vrije keuze

We pleiten ervoor dat scholen vrij zijn in het kiezen van het instrumentarium dat ze gebruiken bij de evaluatie van hun onderwijs. Instrumenten die niet aan wetenschappelijke eisen van een bepaald soort voldoen - niemand heeft op dit gebied de waarheid in pacht - kunnen in een school vaak uitstekend dienst doen. Omgekeerd kunnen instrumenten die aan de hoogste eisen voldoen slecht worden gebruikt. Het spreekt vanzelf dat iedere school zich intensief dient bezig te houden met de vraag wat hen verder kan helpen, daarbij niet gehinderd door eenzijdig toezicht.

2.9. INSPECTEUR-ONAFHANKELIJK TOEZICHT

'Onze scholen ervaren te grote verschillen in de praktijk van het toezicht'

We kunnen hier kort zijn. Terwijl de inspectie te kennen geeft veel aandacht te besteden aan de intersubjectiviteit van het toezicht ervaren scholen grote verschillen. Die hebben vaak betrekking op waardering voor schoolspecifieke kenmerken en praktijken. Werken met tweetallen zou dat probleem kunnen verhelpen of tenminste verkleinen, maar dat biedt geen zekerheid. Menige school heeft meegemaakt dat een van beide inspecteurs de koers bepaalde.

Hoe ruimer de inspecteurs hun werk interpreteren en hoe meer scholen de ruimte krijgen om zich te tonen, des te minder zal een school zich afhankelijk voelen van de persoon van inspecteur en zijn opvattingen. Studie van wat binnen de brede kaders van de WBO allemaal mogelijk is zou voorrang moeten krijgen bij de interne scholing van de inspectie. Hoe de 'gemiddelde school' er uitziet is wel bekend.

Een extra complicatie

Het is een extra complicatie dat de inspecteur onverhopen of 'tussen de regels door' andere voorkeuren vertoont dan het onderwijs waarvoor menige school kiest. We voeren in ons betoog geen sprekende inspecteurs op, met één uitzondering. Het was ongeveer twee jaar geleden in Noord-Brabant. De inspecteur: 'Ik heb van het concept van uw Jenaplanschool grondig kennis genomen en ben tot de conclusie gekomen dat ons toezichtkader niet bij uw onderwijs past. Zie ik dat goed?' Het antwoord van de schoolleider laat zich raden.

Het voorliggende toezichtkader is een mogelijke uitwerking van de WOT, niet de enig denkbare, zo luidt ook het oordeel van door ons geraadpleegde onderwijsjuristen. We zijn van mening dat verkeerd, want 'te smal' is gekozen. We zijn van mening dat het 'Pas toe of leg uit' van de inspectie in het toezichtkader voor 2005 dat probleem niet echt kan oplossen.

Nog eens zelfevaluatie

Een grote plaats voor zelfevaluatie zou het probleem kunnen verkleinen, omdat een school daarmee de koers van het onderzoek meer in de eigen hand zou kunnen houden. Het thema kwam al eerder aan de orde. Het is een publiek geheim dat de ontwikkelingen op het gebied van zelfevaluatie traag verlopen, terwijl er in de WOT en publicaties van de inspectie zo hoog over wordt opgegeven. Er is onduidelijkheid over de eisen die de inspectie aan instrumenten voor zelfevaluatie stelt, hetgeen betekent dat scholen niet weten of wat zelfevaluatie oplevert in mindering komt op het externe onderzoek. Het is begrijpelijk dat ze er daarom maar weinig in willen investeren. Een voorbeeld. Een groep scholen maakte een instrument om beter zicht te krijgen op de ontwikkeling van zelfstandigheid bij jonge kinderen. Het kreeg weliswaar een positieve beoordeling van begeleiders, maar er ontbrak 'een transcriptie zodat dat resultaten in kengetallen kunnen worden uitgedrukt'. Bij het instrument maakte men gebruik van een zogenaamde 'zachte schaal'. Hier wreekt zich een te beperkte opvatting over onderzoek.

Averechtse waarderings

Tenslotte een kras voorbeeld van ongelijke waarderings. In een school 'op weg naar Jenaplan' bevestigde een inspecteur dat strak klassikaal onderwijs werken onder de WPO 'eigenlijk niet meer kan'. Anderhalf jaar later bleek een andere inspecteur bijna uitsluitend geïnteresseerd te zijn in de omvang van de groep kinderen die 'E' scoort bij de toetsen van het CITO-leerlingvolgsysteem. Scholen ervaren te vaak een wereld van verschil tussen inspecteurs. Als die zich tot advisering zouden beperken is het probleem niet zo groot, maar ze beoordelen ook. Misschien moet uiteindelijk toch worden gekozen voor toezicht door in bepaalde onderwijsconcepten geschoolde inspecteurs.

3. NOTITIES BIJ HET (CONCEPT-)TOEZICHTKADER VOOR 2005

De negen bezwaren van de NJPV tegen het toezichtkader voor 2005 zijn nu toegelicht. In wat volgt worden, bij wijze van toepassing, notities gemaakt bij de letterlijke tekst van het kader. Een drietal opmerkingen vooraf:

- Vanwege de omvang van het kader is ervoor gekozen alleen die passages te vermelden waarop onze kritiek betrekking heeft. Die keuze heeft ten gevolge dat de structuur niet meer zichtbaar is, zoals het onderscheid tussen kwaliteitscriteria en indicaties.
- Er wordt gerefereerd aan een conceptversie van het kader (april 2005), waarvan bij het ter perse gaan van deze tekst vaststond dat daarin niet of nauwelijks nog zou worden gewijzigd.
- Ons commentaar is onder de letterlijke tekst van het toezichtkader cursief afgedrukt.
- De tussenkopjes zijn van onze hand.

Variëteit in het onderwijs

De inspectie is zich ervan bewust dat zich situaties kunnen voordoen waarbij een school van opvatting is dat de basisset indicatoren niet in alle opzichten op haar van toepassing is. Ook kan zij ervan overtuigd zijn dat een verbreding of verdieping van het kader met de indicatoren nog onvoldoende recht doet aan de specifieke situatie van de school of aan het eigen schoolconcept. Bij de voorbereiding van een onderzoek, dat meer dan voorheen in overleg met de school gebeurt kan de school dit kenbaar maken. De inspectie zal dan het principe hanteren 'pas toe of leg uit'. Als de school vindt dat het waarderingskader niet volledig op haar van toepassing is, dan wordt zij verzocht dit uit te leggen. De inspectie vraagt de school de bewuste afwijkingen te onderbouwen en zich te verantwoorden over het resultaat van de ambities die de school op dit gebied voor zichzelf heeft geformuleerd. Door deze werkwijze is het waarderingskader geen keurslijf voor de school; wel verplicht het de school om zich te verantwoorden over de eigen keuzen.

Een belangrijke tegemoetkoming aan scholen die anders werken vanwege hun situatie of opvattingen, zo lijkt het. Maar de term 'afwijking' roept vragen op. Er kunnen zich in scholen omstandigheden voordoen waarbij delen van het kader, al of niet voor een lange periode, niet van toepassing zijn. Maar wanneer is er sprake van een afwijkend schoolconcept? En wat zijn de criteria die de inspectie doen besluiten om een toepassing of uitleg te accepteren? De kern van onze kritiek was en is dat het toezichtkader onvoldoende is toegesneden op de volle breedte van het gesubsidieerde onderwijs dat onder de WPO functioneert. Waarom zou een school zich meer moeten verantwoorden naarmate de onderwijspraktijk anders is dan gemiddeld?

Nederlandse taal en rekenen en wiskunde

De aangeboden leerinhouden voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde zijn dekkend voor de kern-doelen;

Waarom beperkt tot die vakken? Daarmee wordt gesuggereerd dat zo'n eis voor andere leergebieden niet geldt of minder van betekenis zou zijn. In iedere school wordt aan taal en rekenen-wiskunde veel aandacht besteed. Als er al noodzaak is om voor bepaalde onderdelen van het curriculum bijzondere aandacht te vragen was het beter geweest de 'stiefkinderen van de onderwijspraktijk' te noemen, zoals muziekonderwijs of het hele gebied van de kunstzinnige vorming. De meest voor de hand liggende formulering is dat het onderwijsaanbod voor alle kern-doelen dekkend is, de leergebiedoverstijgende daarbij inbegrepen.

De school heeft voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde onderwijstijd gepland conform het landelijk gemiddelde van scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie.

Aan gemiddelden hebben scholen in principe geen boodschap. Het staat scholen vrij anders te kiezen dan elders gebeurt, maar natuurlijk ook om zich aan anderen te spiegelen. En wat wordt allemaal tot taalonderwijs gerekend? Is een groeps gesprek over homoseksualiteit (mondeling) taalonderwijs, maatschappelijke verhoudingen, expressie (bevordering van het taalgebruik) en/of (mogelijk een beetje) biologie? We stellen geestelijke stromingen voor...

'Eindniveau'

De leerinhouden voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde worden aan voldoende leerlingen aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8;

Het niveau van groep 8 is niet gedefinieerd, ook niet in de kerndoelen. En wat zijn 'voldoende leerlingen'? Als geen van de kinderen het niveau van 'deeltje 8' van de methode haalt – dat zal wel bedoeld zijn – is de eis onzinnig. Onderwijs moet aansluiten bij het actuele ontwikkelings- en beheersingsniveau van ieder kind. Om die reden kan dit criterium beter vervallen.

Differentiatie en leerinhouden

De leerinhouden in de verschillende leerjaren sluiten op elkaar aan.

Een onjuiste interpretatie van artikel 8 van de WPO, waar wordt bedoeld dat het onderwijs borg moet staan voor individuele progressie als gevolg waarvan het zittenblijven (in de traditionele betekenis) kan verdwijnen. De formulering bewijst dat wordt uitgegaan van het leerstofjaarklassensysteem. Geldt hier dat wie onderwijs anders organiseert dat mag uitleggen?

De leerinhouden voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde zijn afgestemd op de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen;

Er is geen reden de eis om te differentiëren tot deze leergebieden te beperken. De noodzaak tot differentiatie en individualisering heeft betrekking op grote delen van het curriculum.

De school met een substantieel aantal leerlingen met een leerlingengewicht biedt leerinhouden aan bij Nederlandse taal die passen bij de onderwijsbehoeften van leerlingen met een taalachterstand;

Ook als er maar één leerling is 'met een leerlingengewicht' (bedoeld is 'anders dan gewicht 1') dient het onderwijs bij de behoeften van dat kind aan te sluiten.

De school stemt de hoeveelheid tijd voor leren en onderwijzen bij Nederlandse taal en rekenen en wiskunde af op de onderwijsbehoeften van leerlingen.

Opnieuw: waarom alleen voor taal en rekenen-wiskunde deze eis gesteld?

Onderwijzen

De leraren realiseren een taakgerichte werksfeer; de leraren leggen duidelijk uit;

De suggestie wordt gewekt dat onderwijs voornamelijk bestaat uitleggen en oefenen. Waarom (ook) niet en met evenveel recht: 'Leraren stimuleren het behoud én de ontwikkeling van creativiteit?', enzovoort.

De leraren stemmen de instructie en verwerking af op de verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.

Met verschillen tussen kinderen moet in veel meer situaties worden gerekend dan alleen bij uitleggen en oefenen.

Verwachte resultaten

De resultaten van de leerlingen aan het eind van de schoolperiode liggen ten minste op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht;

Het is kenmerkend voor leerresultaten dat die vaak niet in de pas lopen met verwachtingen. Het rendement van onderwijs is voor een aanzienlijk deel van buitenschoolse factoren afhankelijk.

De resultaten van de leerlingen voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde tijdens de schoolperiode liggen ten minste op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht;

Opnieuw: waarom ook hier beperkt tot taal en rekenen?Waarom, bijvoorbeeld, niets over het spelniveau van kinderen in de onderbouw?

De sociale vaardigheden van de leerlingen liggen op een niveau dat mag worden verwacht. Ook bij het bepalen van de opbrengsten in termen van vaardigheden gaat het de inspectie nadrukkelijk om resultaten van het onderwijs. Onder de sociale vaardigheden vallen het zelfbeeld, het kunnen samenwerken, de zelfstandigheid en zelfredzaamheid van leerlingen. Er zijn nog weinig evaluatie-instrumenten en (landelijk) genormeerde toetsen voor het 'meten' van sociale vaardigheden. Daar waar scholen het niveau van de sociale vaardigheden van de leerlingen om die reden niet kunnen aantonen, beschrijft en beoordeelt de inspectie vooralsnog het aanbod dat de school op dit gebied heeft.

Het laatste komt in de buurt van een aanvaardbare oplossing voor alle opbrengsten, met een variant: de school beschrijft en de inspectie beoordeelt het aanbod, rekening houdend met het schoolconcept en met de specifieke eigenschappen van de schoolpopulatie.

Zelfevaluatie en proportioneel onderzoek

Artikel 12 van de WOT bepaalt dat de inspectie bij haar onderzoek uitgaat van de uitkomsten van evaluatie van de kwaliteit door of vanwege de school. Het gaat hier allereerst om de uitkomsten van zelfevaluatie door de school zelf. Daarbij kan de inspectie uitkomsten betrekken van externe beoordelingen, soms in aanvulling op de zelfevaluatie, zoals neergelegd in visitatierapporten, doorlichtingsrapporten, onderzoeksrapporten en dergelijke. Onder de uitkomsten van zelfevaluatie worden zowel de oordelen van de school verstaan als de onderliggende gegevens waarop de school haar oordeel gebaseerd heeft.

Het is droef gesteld met zelfevaluatie waarover in de WOT zo hoog wordt opgegeven. Een van de oorzaken is dat er bij scholen nog altijd onduidelijkheid bestaat aan welke eisen zulk onderzoek moet voldoen wil het leiden tot 'meetellen' bij en verminderen van externe evaluaties.

Proportioneel onderzoek houdt in dat de inspectie zelf niet meer onderzoek op scholen doet dan nodig om tot een oordeel over de kwaliteit te komen. Als een school zelf betrouwbare gegevens beschikbaar stelt, zal de inspectie het onderzoek ernaar niet overdoen. Op dit moment is de kwaliteitszorg in scholen sterk in ontwikkeling. Toezicht dat aansluit bij zelfevaluatie is nieuw en zal de komende jaren vorm krijgen. Hoe meer relevante gegevens een school beschikbaar kan en wil stellen, des te minder intensief kan het feitelijke onderzoek in de school zijn. De benutting van de zelfevaluatie is een onderdeel van het inspectieonderzoek.

Ook deze passage getuigt van een te optimistische kijk op ontwikkelingen op het gebied van de zelfevaluatie. Onderzoek naar de stand van zaken geeft aanleiding tot grote scepsis. Een doorbraak valt slechts te verwachten als scholen worden vrij gelaten in de keuze van de instrumenten en de inspectie afstapt van het vergelijken van de opbrengsten van scholen.

Aansluiting bij het voortgezet onderwijs

De kerndoelen voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde bevatten geen niveauaanduiding. Voor een goede aansluiting op het vervolgonderwijs is het echter van belang dat de leerinhouden ook feitelijk aan voldoende leerlingen worden aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8. Deze indicator wordt positief beoordeeld als de leerinhouden van leerjaar 8 aan tenminste 90% van de leerlingen (uitgezonderd de leerlingen met een advies voor LWOO en praktijkonderwijs) zijn aangeboden. Dit kan blijken uit analyse van leerlingwerken en uit de feitelijke leerinhouden waarmee men in leerjaar 8 tijdens het lesbezoek bezig was.

Onjuist, in het voortgezet onderwijs sluit men zeker niet bij 90% van de leerlingen aan op 'het niveau van leerjaar 8' (ook hier zal de leerstof in deeltje 8 van de methode zijn bedoeld). Het onderwijsverslag (april 2005) meldt dat er kinderen zijn die aan het eind van hun achtste schooljaar een niveau hebben bereikt dat te vergelijken valt met dat van het gemiddelde aanbod in het begin groep 6. Er zijn er ook die veel verder zijn dan 'niveau van groep 8'. Hier is sprake van een normale spreiding. Basis- én voortgezet onderwijs dienen van dit gegeven uit te gaan. Vroeger sloot het rekenonderwijs in klas 1 van de technische school aan bij de rekenstof van ten hoogste eind klas 4. De eenvoudigste opgaven in de CITO-eindtoets voor rekenen hebben dat niveau. Dat is nodig om ook bij lage scores in de uitslag voldoende spreiding zichtbaar te maken. Rapportages en commentaren die suggereren dat we hier met een nieuw én ernstig probleem te maken hebben zijn tendentius.

Het leerstofaanbod bereidt de leerlingen voor op het vervolgonderwijs.

De wet formuleert bewust anders. Het basisonderwijs legt een fundament voor een succesvol vervolg in het voortgezet onderwijs. Het is niet de bedoeling dat vo-scholen aan het basisonderwijs eisen stelt. Het is omgekeerd: het onderwijs daar dient aan te sluiten bij het actuele beheersingsniveau dat een kind aan het einde van het basisschool heeft bereikt.

Doorgaande lijn

De leerinhouden in de verschillende leerjaren sluiten op elkaar aan. De leerinhouden in de opeenvolgende leerjaren moeten goed op elkaar aansluiten. Er moet sprake zijn van een doorgaande lijn door de hele basisschool. Wil daarvan sprake zijn, dan moeten groep 1 en 2 werken op basis van een beredeneerd aanbod waarop de leerinhouden van leerjaar 3 aansluiten. Voorts moet in de leerjaren 3 tot en met 8 structureel gebruik worden gemaakt van de methoden die de school hanteert. Als de school niet over methoden beschikt dan dienen de leerinhouden in leerlijnen met tussendoelen beschreven te zijn.

Dit kunnen hoogstens eisen zijn voor scholen die met het leerstofjaarklassensysteem werken. De inspectie zou, in het licht van de in de WPO en WSNS bedoelde innovatie, zodanig georganiseerd onderwijs nog slechts voorlopig moeten accepteren.

Differentiatie, methoden en onderwijstijd

Voor haar aanbod (bedoeld is hier taal en rekenen-wiskunde) maakt de school gebruik van methoden die mogelijkheden bieden voor herhalings- en verrijkingsstof. Daarnaast gebruikt de school voldoende additionele leermaterialen, remediërende materialen, aparte pakketten voor meer- en hoogbegaafde leerlingen en teacher-free materialen, onder andere in de vorm van software, die het mogelijk maken om de leerinhouden af te stemmen op de onderwijsbehoeften van zowel zwakkere als meer begaafde leerlingen.

Het hier bedoelde BHV-model (basisstof, herhaling, verrijking) biedt geen enkele oplossing voor het gegeven dat de vorderingen van kinderen zo sterk verschillen. De inspectie kiest niettemin voor identieke leerstof met differentiële aanvullingen. In het licht van de WPO en WSNS is dat zowel onbegrijpelijk als kwalijk.

De school stemt de hoeveelheid tijd voor leren en onderwijzen bij Nederlandse taal en rekenen en wiskunde af op de onderwijsbehoeften van leerlingen. Indien de resultaten van toetsen op tussenmomenten een (grote) uitval van leerlingen laten zien (> half jaar achterstand), breidt de school de onderwijstijd voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde aantoonbaar uit. Als leerlingen erg hoog scoren, past de school de onderwijstijd voor deze leerlingen aan. Dit blijkt onder meer uit het volgende. In reguliere lessen en/of momenten van zelfstandig werken vindt differentiatie in onderwijstijd plaats afhankelijk van de onderwijsbehoeften van groepjes en/of individuele leerlingen, waar nodig aan de hand van handelingsplannen. Daarnaast kan de onderwijstijd voor bepaalde leerlingen worden vergroot door het geven van huiswerk of gerichte thuisopdrachten als onderdeel van handelingsplanning. Op scholen met veel leerlingen uit achterstandscategorieën kan de onderwijstijd uitgebreid worden in het kader van een verlengde schooldag.

Kinderen die bij een gelijk en leerjaargebonden aanbod minder presteren krijgen extra rekenen-wiskunde en/of taalonderwijs. Voor de anderen ('gemiddeld en hoger') is een ruimer curriculum bedoeld. We achten deze keuze een onjuiste. Alle kinderen hebben recht op een breed curriculum. Daar komt bij dat zo goed als alle onderwijs ook taalonderwijs is, waarvan ieder kind moet kunnen profiteren. Zo wordt de woordenschat niet vergroot door extra uren taalonderwijs, maar door te verkeren in het rijke taalmilieu dat de school behoort te zijn. Het (school-organisatorisch) uit elkaar halen van minder en meer presterenden gaat ten koste van de eersten.

De leraren leggen duidelijk uit. Een duidelijke uitleg is doelmatig en beknopt. Ze bevat een terugblik op eerdere lessen, plaatst de leerstof in een betekenisvolle context, actualiseert voorkennis, verloopt in kleine stappen en bevat voldoende herhaling. De leraren vatten de uitleg regelmatig samen en bieden de leerlingen de gelegenheid vragen te stellen.

Behoefte aan uitleg verschilt per kind. Het is onjuist is het in het algemeen te stellen dat die beknopt dient te zijn. Effectieve instructie varieert van 'helemaal niet' tot 'zeer uitvoerig'.

De leraren stemmen de instructie en verwerking af op de verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen. Leraren differentiëren de onderwijsactiviteiten voor leerlingen die dat nodig hebben. Zij richten zich expliciet tot zwakkere of juist goede leerlingen, geven hen vaker beurten en extra voorbeelden, bieden aparte voor-, her- of neven-instructie aan. Leerlingen voor wie de instructie niet is bedoeld zetten zij aan het werk.

Ook hier wordt duidelijk welke onderwijspraktijk de inspectie voor ogen staat: er is klassikale instructie voor iedereen, daarna is er differentiatie.

Volgen vorderingen en leerlingen zorg

De leraren volgen de vorderingen van hun leerlingen systematisch. De leraren bepalen regelmatig de vorderingen en ontwikkeling (waaronder de sociaal-emotionele) van de leerlingen met de hun daartoe ter beschikking staande middelen, zoals: observatie-instrumenten, methodegebonden toetsen, proefwerken en dictees, alsmede met methode-onafhankelijke toetsen. Zij administreren de resultaten op groepsniveau op overzichtelijke wijze.

Methodeonafhankelijke toetsen kunnen slecht aansluiten bij het actuele onderwijsaanbod (tenzij men toetsen traint...). Vaak zijn die op het leerstofjaarklassensysteem gebaseerd, ze hebben dan ook gefixeerde afname-momenten. Als het onderwijsaanbod en de toets niet voor de volle 100% op hetzelfde betrekking hebben is het toetsresultaat niet valide: doel van het onderzoek is niet de discrepantie vast te stellen tussen het onderwijsaanbod en de inhoud van de toets, maar het rendement van het aanbod. De term 'groepsniveau' suggereert een voor alle kinderen van een leerjaar identiek leerstofaanbod.

De school gebruikt een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen. De leer- en ontwikkelingsprogressie van leerlingen wordt gewaardeerd door een pakket van instrumenten, dat passend is bij de kenmerken van de leerlingenpopulatie. Het gaat dan om alle gestructureerde observaties, methodegebonden en landelijk genormeerde, valide en betrouwbare toetsen ten

minste op het gebied van de Nederlandse taal en rekenen en wiskunde. Zowel in de kleuterbouw als de jaren erna. Over het gebruik van deze instrumenten en de interpretatie van de verkregen gegevens zijn op teamniveau afspraken gemaakt.

In de praktijk blijkt dat de inspectie alleen betekenis hecht aan de scores van methodeonafhankelijke toetsen.

Op basis van een analyse van de verzamelde gegevens, bepaalt de school de aard van de zorg voor de zorgleerlingen. De verzamelde gegevens over het actuele leer- en ontwikkelingsproces van de leerling worden geanalyseerd. Een leerling is een zorgleerling indien sprake is van een leerachterstand van een half jaar of meer of van een indicatie van de PCL. Deze analyse leidt tot een onderbouwde planning van het (ortho-)pedagogisch, didactisch (en/of therapeutisch) handelen (vormen van handelingsplanning) die gericht zijn op het wegnemen van geconstateerde belemmeringen en/of het op gang brengen van het bij de leerling passende leer- en ontwikkelingsproces.

Een half jaar negatief verschil in vorderingen ten opzichte van het gemiddelde is er in de onderbouw al bij een aanzienlijk percentage van de kinderen. Er is een spreiding van tenminste twee jaar in mentale ontwikkeling, in de bovenbouw is die opgelopen tot zes à zeven jaar. Dat betekent dat 20 tot 30% van de kinderen in de bovenbouw het etiket 'zorgleerling' krijgt opgeplakt. Hier wreekt zich ook het ontbreken van onderscheid tussen (gegeven) verschillen en (veroorzaakte) achterstanden. We hebben er de kwalijke term 'achterstandskinderen' (vgl. 'achterbuurten') aan te danken.

De school signaleert vroegtijdig welke leerlingen zorg nodig hebben.

Tenminste een riskante formulering die gemakkelijk kan leiden tot het uitlokken van problemen. Veel onderwijs lijdt aan 'probleemjacht'.

Verlengde kleuterperiode, ook verlengde basisschool?

De leerlingen doorlopen in beginsel de school binnen de verwachte periode van 8 jaar

'De verwachte periode van 8 jaar', een ons inziens ongeoorloofde vertaling van wat in het wettelijk kader wordt gesteld en in de Memorie van Toelichting onderbouwd.

Aanvullend hierop wordt rekening gehouden met het aantal leerlingen, dat in de leerjaren 1 en 2 een verlengde kleuterperiode krijgt. Twee zaken zijn hierbij van belang: (1) Het beleid van de school bij de overgang van leerjaar 1 naar leerjaar 2 en van leerjaar 2 naar leerjaar 3; (2) het beleid van de school ten aanzien van doorstroming vanuit leerjaar 8. Van scholen mag worden verwacht dat zij argumenten hebben om leerlingen in de leerjaren 1 en 2 een verlengde kleuterperiode te geven.

Ook dit criterium is gebaseerd op een onjuiste interpretatie van 'continuïteit' in artikel 8 van de WPO.

4. ALTERNATIEVEN

Wie kritiek uitoefent - dat daarvan in deze publicatie sprake is kan de lezer moeilijk ontgaan – mag worden gevraagd naar alternatieven. We willen die vraag niet uit de weg gaan en in hoofdlijnen aangeven hoe aan de vele bezwaren, waarvan we meer dan vermoeden dat die breed worden gedeeld, tegemoet kan worden gekomen.

Finland?

Een 'Finse oplossing' is de meest radicale, het land heeft geen onderwijstoezicht zoals wij dat kennen. Dat uiteindelijk ook bij ons daarvoor wordt gekozen achten we niet denkbeeldig. Dat zou bijvoorbeeld het geval zijn zodra zelfevaluatie onderdeel is geworden van het geheel aan verantwoordelijkheid dat scholen voelen voor de kwaliteit van hun onderwijs. Het spreekt daarbij vanzelf dat aan derden verslag wordt gedaan van bevindingen en onderwijsresultaten, ouders daarbij in de eerste plaats. De overheid kan zich beperken tot onderzoek naar de naleving van wettelijke bepalingen, die een minimale omvang kunnen hebben, hetgeen recht doet aan de grote diversiteit van ons onderwijs. Ze ziet er op toe dat gemeenschapsgeld goed wordt besteed, maar mengt zich niet of nauwelijks in onderwijsinhoudelijke zaken omdat die deel uitmaken van het contract tussen school en ouders. Globale kerndoelen, leergebiedspecifieke en leergebiedoverstijgende, geven de nodige sturing en garanderen een breed aanbod. Zover zijn we nog lang niet, het heeft weinig zin die gedachte hier verder uit te werken. We gaan daarom liever uit van de huidige situatie.

Het is voor ons duidelijk dat de inspectie als eerste aan zet is, de scholen zijn daarvan afhankelijk, hoe fraai hun autonomie ook wordt voorgesteld.

Uit: Inspectie van het onderwijs, Onderwijsverslag 2003-2004

De discussie over onderwijsopvattingen vindt soms met grote verbetering plaats, met dikwijls nauwelijks plaats voor nuanceringen. Een voorbeeld daarvan is het dispuut over toetsen. Jaarlijks, zo rond de afname van de CITO-eindtoets, besteden kranten, radio en televisie aandacht aan scholen die niet willen worden 'afgerekend' op hun opbrengsten en die overwegen om te stoppen met het afnemen van landelijk genormeerde toetsen. 'Wel of niet toetsen?' Die vraag is niet relevant: het gaat erom dat scholen verstandig met toetsen omgaan en deze functioneel gebruiken.

Verantwoording

De gerechtvaardigde vraag van de samenleving of middelen aan onderwijs besteed goed terecht komen kan worden beantwoord met andere vormen van onderzoek dan het periodiek doorlichten van iedere school afzonderlijk. Over de kwaliteit van het basisonderwijs kunnen in het algemeen uitspraken worden gedaan, ook in vergelijking met vroeger én met onderwijs in het buitenland. We kennen het PPON (Periodiek Peilingsonderzoek Nederland), PRIMA en de Europese variant PISA. Iedere afzonderlijke school kan zich aan de uitkomst daarvan spiegelen of die negeren, bijvoorbeeld omdat er andere keuzen zijn gemaakt en vergelijken dan weinig zinvol is. Binnen de wettelijke kaders, waarin 'minima' als bekostigingseisen worden geformuleerd, moeten scholen de gelegenheid krijgen eigen keuzen te maken, niet omdat ze 'afwijken'. Het 'anders dan de andere scholen' heeft tenminste twee gronden: de (lokale) onderwijsfilosofie én de aard en opbouw van de schoolpopulatie. De plaats waar de school staat zou een derde kunnen zijn. Wat kinderen in een dorp 'vanzelf' leren is in de grote stad 'leerstof' in het onderwijs. Waar thuis niet wordt gelezen gebeurt dat op school extra, enzovoort: geen twee scholen met een gelijk curriculum.

Uit: WRR 2004

De nieuwe Wet op het Onderwijstoezicht (WOT) regelt de taken en bevoegdheden van de Inspectie van het onderwijs. Het vernieuwde toezicht baseert zich in eerste instantie op de zelfevaluaties van de instellingen en legt in zogenoemde toezichtkaders vast op welke wijze de inspectie het periodieke kwaliteitsonderzoek verricht. Het toezicht kenmerkt zich - volgens de WOT - verder door proportionaliteit; instellingen worden niet meer belast dan nodig is.

Voor de werking van het toezicht in de praktijk is de operationalisering van de zogenoemde kwaliteitskenmerken wezenlijk. De kwaliteitskenmerken, zoals leerresultaten, leertijd en het pedagogisch klimaat, dienen ten behoeve van de uitoefening van het toezicht een nadere uitwerking te krijgen. Dit kan op verschillende wijzen geschieden. De inspecteur kan daaraan zijn 'eigen' persoonlijke invulling geven, de inspectie 'als geheel' kan dit op een meer uniforme wijze doen, maar denkbaar is ook dat de invulling tot stand komt door interactie tussen de inspectie en vertegenwoordigers van de onderwijsinstellingen. De laatste aanpak biedt het voordeel van een gedeeld beoordelingskader, terwijl de invulling door de inspecteur of de inspectie alleen het gevaar herbergt dat via de 'achterdeur' van het toezicht toch weer

bepaalde voorschriften aan de instellingen worden opgelegd. Door te investeren in overleg over de invulling van de kwaliteitskenmerken kan de inspectie daarentegen stimuleren dat de instellingen zelf (mede) aangeven wat zij willen bereiken op de diverse kenmerken en is de kans ook groter dat zij zich daadwerkelijk inspannen om dat waar te maken.

Vergelijken?

De erkenning en noodzaak van verschillen heeft grote gevolgen, want het is dan niet langer zinvol 'opbrengsten' van scholen met elkaar te vergelijken en al helemaal niet als die betrekking heeft op een klein deel van het curriculum, zoals dat nu het geval is. Dat laat onverlet dat scholen zelf de behoefte kunnen hebben om zich letterlijk met andere te meten, dat kan altijd. Het ligt daarentegen niet voor de hand om vergelijking tussen scholen tot uitgangspunt van het toezicht te nemen.

Van externe controle naar zelfevaluatie

We beginnen met een voorbeeld. Iedere leraar die zijn werk met zorg verricht zal zich met regelmaat afvragen wat de resultaten van zijn onderwijs zijn. Hij zal daarbij onderscheid maken tussen evaluatie op korte en lange termijn. Wie een kind leert de hoofdletter H te schrijven zal vooral aan de eerste behoefte hebben. Maar de tweede vorm van evaluatie kan onmiddellijk een rol spelen: hoe zal op termijn het handschrift van dit kind eruit zien? Hoe verhoudt zich het actuele schrijftempo met wat later zal worden gevraagd? Natuurlijk weet de leraar wat de vorige letter was die is geoefend. Ook of de 'H' voor dit kind een grote of een kleine stap verder is.

Het is goed om zaken vast te leggen. Bijvoorbeeld met een eenvoudige notitie, de H wordt in een lijst omcirkeld. Maar het kan ook wenselijk zijn dat voor dit kind uitvoeriger te doen. Er is geen reden om daarvoor een standaard evaluatiemodel te gebruiken.

Bij goed schrijfonderwijs, geen deskundige op dit gebied zal er anders over denken, moet stevig gedifferentieerd worden. Bij sommige kinderen (vooral jongens, maar niet alle) komt de noodzakelijke rijping relatief laat, maar waarom wachten tot alle kinderen zover zijn? Dus de een vroeg en de ander later, het maakt voor het resultaat op termijn geen enkel verschil. Dat is er ook niet bij het loopgedrag van 12-jarigen. Of ze er vroeg of laat mee zijn begonnen, dat maakt niet uit.

Gerijpt vakmanschap

Het kan niet anders of door vakmanschap gerijpte reflectie en evaluatie hebben zowel betrekking op het onderwijsproces als op de 'opbrengst'. Kinderen vergelijken met wat een 'gemiddeld kind' kan? Vijf maanden achter? Zinloos en ook nog 'schijnexactheid.' Groepen vergelijken, nog nuttelos. Scholen en het resultaat publiceren? Waarom? Wat levert dat op? In ieder geval geen stimulansen. Wel stress, verlies van betrokkenheid en niet zelden verdriet en woede.

Kennisnemen van de stand van het Nederlandse schrijfonderwijs, vastgesteld met een steekproef? Dat kan zinvol zijn, zeker als daarbij wordt vermeld welke praktijken voorkomen, welke methoden worden gebruikt of hoe dat gaat zonder methode, in hoeverre scholen differentiëren, enzovoort. Wie iets interessants bij een andere school vermoedt neemt contact op, mailt en telefoneert en, als het vermoeden juist is, gaat er op bezoek

Met al deze gegevens kan een leraar zich een voorstelling maken van – om bij het voorbeeld te blijven – de kwaliteit van zijn schrijfonderwijs. Vanzelfsprekend overlegt hij daarover met zijn collega en in het bijzonder met wie hij samen de groep heeft. Hij houdt de literatuur bij en volgt, ook voor dit vakgebied, van tijd tot tijd bijscholingsactiviteiten.

Kengetallen: delete!

Een persiflage, maar met een kern van waarheid: 'In onze groep 4 is 45,6 % van de kinderen op 3 april in staat de hoofdletter 'H' te schrijven, we hebben de COTAN-proof schrijftoets voor de eerste helft van de maand april in groep 4 afgenomen. Er komt een standaard e-mailtje terug: 'Landelijk is het percentage op die datum 52,4 bij scholen van uw categorie. Vorige jaar was de score 44,7 %, maar de toen gesignaleerde achterstand is nog niet weggewerkt. Heeft u de score van linkshandigen voor de helft meegeteld? Dat is sinds januari j.l. na Kamervragen daarover toegestaan. Houdt u er rekening mee dat een derde onvoldoende op rij niet zonder gevolgen kan blijven. U kunt via uw bestuur binnen een termijn van vier weken tegen ons oordeel in beroep gaan'.

Het kan allemaal eenvoudiger. Op de administratie van de school wordt de meest recente score elektronisch doorgegeven, per omgaande komt een gestandaardiseerde reactie binnen.

Leergebiedoverstijgende kerndoelen

Er zijn bij de leergebiedoverstijgende kerndoelen enkele 'juwelen'. Zoals bij sociaal gedrag: 'De leerlingen durven in een groep voor hun eigen standpunt uit te komen'. Nog mooier: 'Ze durven in een groep steun te geven aan iemand met een afwijkend standpunt'. Met de huidige opvattingen over opbrengst en opbrengstmeting kan een school niet aantonen er iets mee te doen. Dat was waarschijnlijk, hoewel niet zo uitgesproken, een reden voor de commissie Wijnen om voor te stellen kerndoelen van dit type weer te schrappen. Jammer, want hoe stimulerend kan dit kerndoel zijn voor goed onderwijs, en tegelijkertijd: hoezeer heeft onze samenleving mensen nodig die over deze vaardigheden beschikken! Het bereiken van zo'n kerndoel kun je niet plannen: 'Op die dag ga ik er met mijn

groep 's middags van 14.00 tot 15.00 uur aan werken. Een week daarna neem ik een gestandaardiseerde toets af om er zeker van te zijn dat ik mijn doel heb bereikt of dat althans dichterbij heb gebracht. Wie niet zover is of komt krijgt extra onderwijs en als dat onvoldoende helpt een handelingsplan.' Hoe kan een leraar dan wel met zo'n belangrijk kerndoel werken? In de eerste plaats kent hij het. Menige leraar zal nu verrast zijn te lezen dat dit kerndoel bestaat. Daarna vraagt hij zich af in welke situaties het een plaats kan krijgen. In een goede basisschool is het antwoord gemakkelijk te vinden. Er zijn gespreksituaties, omdat de school veel aandacht besteedt aan mondeling taalgebruik en sociale vorming, ook als resultaten daarvan niet met gestandaardiseerde toetsen meetbaar zijn en voor de schoolscore niet meettellen. Het kerndoel maakt deel uit van het scala aan aspecten die de leraar bij zijn participerende observatie hanteert. Als de leraar zijn kinderen kent, hetgeen onder meer wordt bevorderd door niet jaarlijks van groep te wisselen en frequent intensief te overleg met de duo-collega- (ook hier: over continuïteit gesproken!) kan hij vertellen welke kinderen genoemd gedrag (al) vertonen, bij wie dat voorlopig niet te verwachten valt, bij wie 'dat er waarschijnlijk niet in zit', ook wat zijn rol kan zijn bij het bevorderen van dat gedrag. Hij kan collega's en ouders ruim informeren. Maar op de vraag hoeveel maanden een kind 'voor' of 'achter' ligt moet hij het antwoord schuldig blijven.

Waarom zou het bij andere onderdelen van het curriculum eigenlijk anders (moeten) gaan?

Opbrengsten naar zelfevaluatie

We stellen voor gehele gebied 'opbrengsten' onder te brengen bij zelfevaluatie, waarbij scholen vrij zijn in de keuze van instrumenten: bestaande, zelfgemaakte, met 'harde' én met 'zachte' schalen. Hoe vaak evalueren? Naar behoefte natuurlijk. Je gaat iets toch niet onderzoeken als je er volstrekt zeker van bent. Dat is zonde van de kostbare (onderwijs-)tijd. En als je toetst, toch niet (steeds) bij iedereen? Er is evaluatie die uitloopt op een getal (plezierig als je zelf zou willen vergelijken) en andere die bestaat uit een 'verhaal': het kan niet korter op straffe van verlies aan relevante, zo niet doorslaggevende informatie. Het een is niet per definitie beter dan het ander.

En de inspecteur dan? Die vraagt steekproefsgewijs en geeft er blijk van deskundig te zijn. Daarom is het voeren van gesprekken met die functionaris zo plezierig, dat stimuleert!

Dus vrijheid blijheid? Die conclusie komt te vroeg.

Succesfactoren

Veel interessanter dan scores is het antwoord op de vraag welke factoren bijgedragen aan het bereiken van onderwijsdoelen. Op bescheiden wijze kan de onderwijskunde hier helpen. Het is jammer dat slechts over een beperkt deel van wat op school moet gebeuren iets bekend is over effectiviteit. Zo zijn er tot op zekere hoogte algemeen aanvaarde kenmerken van doelmatig instrueren. De inspectie maakt er gebruik van, maar vertaalt die bijna uitsluitend voor groepsinstructies. Individuele uitleg is tenminste even belangrijk, die stelt voor een deel andere eisen.

Gestuurde zelfevaluatie

We stellen voor de invulling van de zelfevaluatie van opbrengsten niet geheel vrij te laten. Er kunnen richtlijnen komen, waarvoor we hier enkele voorstellen doen. De richtlijnen worden in het reguliere overleg tussen inspectie en het onderwijsveld vastgesteld, nadat daarover volledige overeenstemming is bereikt. Dat kan een boeiend gesprek worden met onder meer islamitische en hindoe-scholen, traditionele vernieuwingscholen (met vrijescholen en Montessori-onderwijs daarbinnen als uitersten), EGO, OGO, 'wit' en 'zwart' en van zeer klassikaal tot vergaand geïndividualiseerd. Er zit niets anders op, hier moet 'gepolderd' worden!

In alle voorlopigheid denken we aan het volgende:

- Iedere school stelt met regelmaat zichzelf de vraag of met haar onderwijs het ten doel gestelde wordt bereikt.
- Daarvoor wordt een cyclus vastgesteld met een vaste duur (te denken valt aan vier jaren).
- Die cyclus omvat alle onderdelen van het verplichte curriculum.
- De school is vrij in het kiezen van instrumenten: er kan worden gekozen uit het beschikbare aanbod, de school kan ook zelf instrumenten (laten) maken.
- De school formuleert voor wat in (alle) kerndoelen wordt genoemd de omstandigheden en voorwaarden die aan een optimale opbrengst kunnen bijdragen.

Verplicht te beantwoorden vragen:

- Is de aandacht voor de diverse gebieden van het curriculum goed verdeeld: in de school als geheel, voor groepen van kinderen en voor kinderen individueel?
- Vertoont het curriculum de hoogst mogelijke samenhang? (een verwaarloosde eis in artikel 9 van de WPO)?
- Zijn het aanleren van vaardigheden en verkrijgen van inzicht zo nauw mogelijk verbonden met hun toepassing?
- Wordt naar behoefte instructie gegeven? (individueel, per groep, per categorie kinderen, enz.)
- Wordt bij de inhoud en vormgeving van het onderwijs uitgegaan van het gegeven dat kinderen van gelijke leeftijd al bij hun binnenkomst in de basisschool sterk van elkaar verschillen en dat die verschillen in de loop van de tijd toenemen?

Er zijn ook aanbevelingen

- Scholen doen er goed aan om van tijd tot tijd voor de gebieden van het curriculum die zich daarvoor lenen, de eigen schoolopbrengsten te spiegelen aan de uitkomsten van sectoraal kwaliteitsonderzoek, mede in het licht van het eigen onderwijsconcept en de specifieke opbouw van de schoolpopulatie.
- Voor scholen die overwegend klassikaal werken heeft het zin groepsscores vast te stellen, niet als het onderwijs anders is georganiseerd.
- Extra aandacht verdient de effectiviteit van het onderwijs voor wie minder goed of minder snel kunnen meekomen én wie zich sneller ontwikkelen en meer aankunnen, een en ander over de volle breedte van het curriculum.

We stellen dus een radicaal andere werkwijze voor dan wat tot nu toe gebruikelijk is. Daarvoor pleiten:

- honoreren van het grote belang dat in de WOT aan zelfevaluatie wordt toegekend
- fraude is 'niet nodig'
- aan het publiceren van gestandaardiseerde gegevens, met alle erkende en vermoede risico's en bezwaren van dien, komt een einde
- het risico van reductie van het curriculum wordt aanzienlijk kleiner
- het gevoel bij (veel) scholen bij toezicht 'afgerekend te worden' verdwijnt
- geen verlies van tijd door toetstraining
- het wegnemen van stress bij leraren, kinderen en hun ouders,
- voorkomen van 'labelling' van scholen met een eenzijdige bevolkingsopbouw
- voeren van 'strategisch beleid' om aan externe eisen te voldoen behoort tot het verleden
- niet langer weren van leerlingen die schoolscores negatief kunnen beïnvloeden.

Onderwijstijd

Onderwijskundigen hebben bij herhaling vastgesteld en opgemerkt dat het niet mogelijk is precies aan te geven welke factoren bijdragen aan onderwijssucces, met een erg voor de hand liggende uitzondering. Zo is er wel rechtstreeks verband vastgesteld tussen opbrengsten en onderwijstijd. Wie meer tijd besteedt aan leesonderwijs kan verwachten dat de resultaten daarvan, bij populaties met gelijke eigenschappen, hoger uitvallen. Deze vaststelling heeft geresulteerd in het aandachtspunt 'onderwijstijd' bij het schooltoezicht: is voor verplichte curriculumonderdelen voldoende tijd uitgetrokken en gaat er geen tijd verloren? Het is zinvol dat scholen zich de vraag te stellen wat nog meer bevorderlijk kan zijn voor hun opbrengsten, al levert de onderwijskunde aan het antwoord op die vraag tot nu toe een uiterst bescheiden bijdrage.

Brede (voor-)kennis

Deze en andere vragen kan een school alleen zelf beantwoorden. Daarvoor is een brede kennis van wat daar gebeurt, met alle factoren die daarop van invloed zijn, verondersteld. Het in de tijd beperkte schoolbezoek van een inspecteur leent zich daarvoor niet. Het is van groot belang dat scholen ervaren dat een oordeel over de kwaliteit van hun onderwijs niet afhankelijk is van de min of meer toevallige indrukken van externen en de daaraan ten grondslag liggende onderwijsopvattingen, die niet noodzakelijk worden gedeeld.

'Ja' of 'nog niet'

De vraag die de inspectie beantwoordt is in dit voorstel slechts of de school zich in voldoende mate inspant om kinderen in omstandigheden te brengen die tot optimale vorderingen kunnen leiden. Het antwoord is 'ja' of 'nog niet'. In het laatste geval is er een collegiaal gesprek over wat als eerste zal worden aangepakt, beide 'partijen' zijn deskundig.

Het kan haast niet anders of zo toezicht uitoefenen is ook voor de inspectie zelf heel aantrekkelijk.

LITERATUUR

- Boes, A.W., c.s. *Streep door de eindtoets*, Valthe 2002
- Boes, A.W. Toetsen, zin en onzin. In: *Jeugd in School en Wereld (JSW)*, jaargang 87 / 4, december 2002
- Boes, A.W. Toetsen op school. In: *Pedagogiek in Praktijk*, jaargang 9/14, september 2003
- Bos, W. *Futur-lezing 2005*, Bureau Partij van de Arbeid, Amsterdam Den Haag 2005
- Brouwers, G.W. Zogenaamde Classificerende Diagnostiek, opmaat naar bureaucratie en gesjoemel. In: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* (42), 2003 (396-398)
- Brouwers, G.W. *Instrumentele diagnostiek en het kind als machientje*, SIMEA-lezing, Lunteren april 2004
- Dam, M. van Toetsgekte. In: *Didaktief*, jaargang 35 / 4, april 2005
- Dixon, A., c.s. Terug bij af? Het ontwikkelen van onderwijs zonder etiketten. In: *Mensen-kinderen*, november 2002
- Doornbos K. *Opstaan tegen het zittenblijven*, Den Haag 1969
- Doornbos K. *Geboortemaand en schoolsucces*, Groningen 1971
- Emmelot Y., c.s. *Ervaringen met het vernieuwde onderwijstoezicht*, SCO-Kohnstamm Instituut, Amsterdam 2004
- Evers A., c.s. *COTAN-testboek*, Meppel 2002
- Hart, S. c.s. *Learning without Limits*. Buckingham/ New York, 2004
- Heuvel M. v.d. *The need for a didactic-based model for assesement design in mathematics education*, Utrecht Freudenthal Instituut 2004
- Houtveen, T., c.s. Langzaam beter worden. In: *Didaktief*, jaargang 35, 1-2; januari / februari 2005
- Inst.Wenckebach *Dolgedraaid; mogen peuters nog peuteren en kleuters nog kleuteren?* reader Symposium, Groningen 2005
- Karsten S., c.s. *Leergeld*. Wiardi Beckman Stichting, Amsterdam 2005
- Meijnen W., red. *Onderwijsachterstanden*, Antwerpen / Apeldoorn 2003
- Ministerie OCW *Koers Primair Onderwijs*, Den Haag 2004
- Parreren C.F.van *Ontwikkeland onderwijs*, Leuven / Amersfoort 1988
- Pleij, E. *Juf met staarten*, Meppel 2004
- Prick L., *Vitale leraren*, Amsterdam 1995
- Sluijter C., c.s. 'Toetsen en leerlingvolgsystemen'. In: *Jeugd in School en Wereld (JSW)*, jaargang 87/4, december 2002
- SOVO *Interne notitie SOVO, EGO en OGO*, z.pl 2002
- Stevens, L. *Overdenken en doen*, Procesmanagement Primair Onderwijs, Den Haag 1997
- Visser, M. *Schoolkeuzeprocedure, kwaliteit en kwaliteitszorg*, diss. Rijksuniversiteit Groningen 2003
- Westerman W., c.s. *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*, Baarn 2004
- WRR *Bewijzen van goede dienstverlening*, Amsterdam 2005

UITGAVEN NJPV

Jenaplan op weg naar de 21 ^e eeuw De Rozentuin	Kees Both	€ 19,50
	Kees Both, Henk Veneman, Jaap Meijer	€ 7,00
Gesprekken in de kring	Ad Boes	€ 21,00
Spel, als basisactiviteit	Tom de Boer	€ 15,00
Dat's andere taal	Rouke Broersma, e.a. boek en map met leerlijnen	€ 29,00
Kindbiografie	Ad Boes	€ 18,50
Jenaplan, historie en actualiteit	Ad Boes	€ 14,00
Jenaplanposters		€ 12,00
Jenaplanvideo: Leven leren		€ 68,00
Mappen Wereldorientatie	complete set	€ 160,00
Abonnement Mensenkinderen		€ 35,00
Van didactiek naar onderwijspedagogiek	Peter Petersen	€ 18,00

Bestellen is mogelijk via www.jenaplan.nl. Menu: leerkrachten. Rubriek: Bestelformulier. Daarbij ook meer informatie over deze titels. Alle prijzen zijn excl. administratie- en verzendkosten.

Binnen 3 dagen na een ingediende bestelling ontvangt u een factuur. De bestelling wordt uitgevoerd, nadat het factuurbedrag bij de NJPV is overgeschreven