
De kwaliteit van het onderwijs

Onder deze titel is op 28 en 29 maart in Groningen een congres gehouden naar aanleiding van het tienjarig bestaan van het RION. Het congres omvatte tien inleidingen en een forumdiscussie. De meeste inleidingen werden gevolgd door een korte bespreking door een discussiant. Alle inleidingen, de besprekingen en de forumdiscussie zal ik hierna kort inhoudelijk karakteriseren in de volgorde waarin ze tijdens het congres aan de orde kwamen. Maar eerst nog iets over de organisatie. De organisatoren zijn er naar mijn oordeel niet voldoende in geslaagd om een samenhangend geheel te presenteren. Het streven om een grote variëteit aan gespreksthema's in te brengen heeft de organisatoren op een vervelende manier parten gespeeld. Verder pakte het werken met discussianten al te vaak niet goed uit, doordat enkelen hun bijdrage onvoldoende hadden kunnen voorbereiden, of omdat ze onkundig of lankmoedig waren. Meer discussie met de aanwezigen in de zaal was wellicht een heel goed alternatief geweest.

De inleidingen, besprekingen en de forumdiscussie

Minister Deetman beet de spits af. Hij merkte op, dat het streven naar het formuleren van eindtermen voor onderwijs in dienst staat van de bewaking van de kwaliteit van dat onderwijs. Eindtermen geven scholen indicaties voor de ruimte die ze hebben voor leerplanontwikkeling. Bovendien geven ze kaders aan waarbinnen het beleid regels kan stellen voor de inrichting van onderwijs. Voor zover verder bij de kwaliteitsbewaking ook nog kwaliteitsmetingen aan de orde zijn, kunnen die slechts betrekking hebben op de resultaten van on-

derwijs. Een sturing van de keuze van onderwijsinhouden via kwaliteitsmetingen wordt niet nagestreefd door de overheid, omdat daarmee de inrichtingsautonomie van scholen zou worden aangetast.

Leune (vakgroep onderwijssociologie Erasmusuniversiteit Rotterdam) maakte in zijn inleiding duidelijk dat hij andere wensen heeft wat de inrichtingsautonomie aangaat. De overheid zou zich actief moeten keren tegen pogingen om bij een eventueel toekomstige nieuwe vorm van geïntegreerd onderwijs voor 12 tot 15-jarigen de variëteit van het vakkenaanbod te vergroten. Een nieuw vak als bijvoorbeeld huishoudkunde zou gemakkelijk de aandacht voor een vak als Frans kunnen doen afnemen. De overheid zou zich in dit geval dus een actieve behoudende rol moeten toedichten. De wijze waarop de uiteindelijk te onderwijzen vakken aan de orde komen verdient echter volgens Leune meer veranderend ingrijpen van de overheid. Om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen zouden er voor het funderend onderwijs betrekkelijk hoge, voor alle leerlingen na te streven minimumdoelen moeten worden geformuleerd. Daarmee zou het streven gediend zijn om via onderwijs de kansenongelijkheid te verminderen. In dit verband keerde Leune zich tegen de zelfontplooiingsideologie die sommige politici aanhangen.

Terwel (vakgroep onderwijskunde, R.U. Utrecht) wees er in zijn discussiebijdrage ondermeer op dat Leune stellingen beschiet die nog niet zijn betrokken. Het gaat immers bij Leune niet over het bestaande onderwijs, maar over plannen van toekomstig onderwijs. Doordat Leune het zicht mist op de diverse vakdidactieken en de curriculumontwikkeling, komt zijn alternatief neer op het vasthouden van het bestaande.

Het meer spraakmakende deel van het congres hadden we daarmee achter de rug. Jammer, want de volgende inleiding van De Groot (vakgroep persoonlijkheidsleer, R.U. Groningen) bevatte aanwijzingen voor een wenselijke inhoudelijke structurering van discussies over de

kwaliteit van het onderwijs. Daarmee gaf hij impliciet kritiek op de inhoudelijke opzet van het congres. Hij zette uiteen dat het voor een zinvolle discussie onontbeerlijk is om duidelijkheid te scheppen over begrippen als 'kwaliteit' en 'onderwijs'. Anders is het al te gemakkelijk om een schijndiscussie te voeren waarin concrete problemen buiten schot blijven. Werkelijk belangrijke problemen zijn volgens hem de bepaling van doelen voor onderwijs en de keuze van criteria waaraan de effectiviteit van de doelrealisatie wordt gemeten. Verder zou in de discussie over de kwaliteit van het onderwijs ook moeten worden ingegaan op een kosten-baten analyse voor bepaalde onderwijsmaatregelen. Voor De Groot is het een uitgemaakte zaak, dat uitspraken over de kwaliteit van het onderwijs slechts rationeel onderbouwd kunnen worden door onderzoek naar effecten van onderwijs. Leermiddelen en curricula staan weliswaar in functie van die effecten, maar zij geven op zich geen aangrijpingspunt voor gegevens waarmee de discussie over de kwaliteit op zinvolle wijze gevoerd kan worden.

Effectmeting zou moeten gebeuren in het verlengde van doelbepaling. Voor de discussie is het gewenst dat de doelen theoretisch zijn ingekaderd. Uiteraard zijn er verschillende theorieën denkbaar met verschillende doelen die verschillende ideeën over de kwaliteit van het onderwijs impliceren. Inzet van de huidige discussie over de kwaliteit van onderwijs kan zijn het nagaan of de doeltheorieën helder en consistent zijn geformuleerd en of ze mogelijkheden geven tot het doen van toetsbare uitspraken. De discussie kan voorlopig nog niet gaan over de juistheid van de doeltheorieën, aldus De Groot.

Na De Groot's inleiding volgde geen werkelijke discussiebijdrage, omdat de aangezochte discussiant de inleiding niet tijdig onder ogen had gekregen. Een jammerlijke organisatorische tekortkoming, want daarmee werd het effect van De Groot's betoog naar mijn oordeel geminimaliseerd.

De volgende inleiding werd verzorgd door Van der Linden (afdeling toegepaste onderwijskunde, T.H. Twente). Hij behandelde een aantal problemen bij het plan om in Nederland een periodiek peilingsonderzoek te starten naar het niveau van het onderwijs (het p.p.o.n.). Bij een dergelijk assessment-onderzoek zijn vele instanties betrokken (van indivi-

duële leerkrachten tot aan het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen) die slechts iets hebben aan de resultaten als ze daarin op specifieke analyseniveaus (leerlingen, klassen, scholen, regio's) aanknopingspunten vinden voor hun eigen activiteiten. In het onderzoek en in de verslaggeving dienen deze verschillende aggregatieniveaus dan ook te worden onderscheiden. Een ander probleem vloeit voort uit het longitudinale karakter van een dergelijk onderzoek. Inhouden van onderwijs zijn over tijd onderhevig aan veranderingen. Hoe kan het niveau van het onderwijs met een tussenperiode van een aantal jaren worden vergeleken als de onderwijshouden veranderen? Een oplossing voor dit probleem zou wellicht kunnen worden gevonden in het creëren van een itembank met een dekking voor een grote verscheidenheid aan onderwijshouden. De toedeling van items aan de itembank zou moeten geschieden op basis van inzichten uit de item-response theorie, waarbij de kans dat iemand een item juist beantwoordt centraal staat en waarbij wordt nagegaan in hoeverre een bepaalde steekproef van items gegevens oplevert die indicatief zijn voor eventuele prestaties op overige items. Als het mogelijk is een itembank samen te stellen met zulke items, die het mogelijk maken om al met een kleine steekproef van items goede schatters te krijgen voor schoolprestaties van leerlingen bij verschillende leerdoelgebieden (rekenen, moedertaal en dergelijke), dan is het voorstelbaar dat zo'n itembank, binnen grenzen, resistent is tegen variaties en wisselingen in onderwijshouden.

Wonderwel was voor de discussiebijdrage bij Van der Linden's bijdrage geen methodoloog gevraagd, maar een didaxologisch georiënteerd onderwijskundige (Lagerweij, vakgroep onderwijskunde, R.U. Utrecht). De actuele bijdrage van Van der Linden kreeg daardoor geen goed gevolg.

's Avonds ging Holmes (department of comparative education, University of London) verder op een punt dat al door De Groot was benadrukt, namelijk de noodzaak om de kwaliteit van het onderwijs te beoordelen in het licht van gestelde onderwijsdoelen. De manier waarop politici en wetenschappers de kwaliteit van onderwijs bediscussieren gaf Holmes aanleiding om te stellen dat zij het voortdurend hebben over een pseudoprobleem. In het ver-

leden zijn onderwijsdoelen die werden nagestreefd in verschillende landen nogal eens gewijzigd. Die wijzigingen werden vooral zichtbaar door verschuivingen in de manieren waarop werd geprobeerd doelen te realiseren. Daartoe zijn soms hele onderwijssystemen omgebouwd (denk aan de veranderingen in Nederland door ondermeer de mammoetwet). Evenwel, om de kwaliteit van het vernieuwde onderwijs te meten werd tot nu toe nog wel steeds gebruik gemaakt van kwaliteitsstandaarden van voor de vernieuwing. Feitelijk is het signaleren van problemen met de kwaliteit van het onderwijs dan voorbarig, conservatief gepraat, omdat de kwaliteit van het onderwijs moet worden gedefinieerd in termen van na te streven doelen en niet in termen van verouderde criteria die horen bij achterhaalde doelen. Daarmee is het pseudoprobleem omschreven. Holmes verduidelijkte deze opvatting met voorbeelden ontleend aan het onderwijs in de V.S., Groot Britannië, de U.d.S.S.R., de D.D.R. en Japan. Om van de kwaliteit een werkelijk zinvol onderzoekbaar probleem te maken, zouden nieuwe criteria en nieuwe meetinstrumenten moeten worden ontwikkeld die aansluiten bij de nieuwe onderwijsdoelen die worden nagestreefd.

De inleiding van Holmes werd onmiddellijk gevolgd door een forumdiscussie onder leiding van Koster (vakgroep interdisciplinaire onderwijskunde, R.U. Groningen) met als forumleden Leune, Lagerweij, De Groot, Liket (plv. inspecteur-generaal voor het onderwijs) en Meesters (voorzitter van de adviesraad eerste fase van het voortgezet onderwijs). Meesters en Liket verfoeiden vooral Leune, omdat deze weinig ruimte lijkt te laten voor scholen om zelf inhoud te geven aan hun onderwijs en omdat hij allerlei, in hun ogen belangrijke, nieuwe zaken als huishoudkunde, aandacht voor sociale ontwikkeling en creatieve vorming, buiten de school wil houden.

De tweede dag werd begonnen met een inleiding van Meijnen (vakgroep socialisering en welzijn, R.U. Groningen). Hij ging in op het meritocratische principe dat doorstroming in het onderwijs en het vinden van een plaats op de arbeidsmarkt zou moeten worden bepaald door de prestaties die iemand levert. Een waardering op grond van sekse, opvoedingsmilieu, ras en dergelijke zou daarbij geen invloed mogen hebben. Zowel wat betreft de door-

stroming in het onderwijs als wat betreft het vinden van een plaats op de arbeidsmarkt is door onderzoek evenwel vast te stellen dat het streven naar doorvoering van het meritocratische principe nog niet volledig is gerealiseerd. Achtergrondvariabelen als sekse en opvoedingsmilieu lijken vooral invloed te hebben door stereotype verwachtingen van leerkrachten over het presteren van verschillende kinderen (bijvoorbeeld de verwachting dat meisjes niet geschikt zijn om technische en exacte vakken te leren) en door zelfselectie. Met de, naar mijn oordeel weinig adequate en mystificerende, aanduiding 'zelfselectie' wordt bedoeld dat leerlingen zelf keuzes maken, bijvoorbeeld voor vakkenpakketten, die hun mogelijkheden tot vervolgoopleidingen en hun beroepsmogelijkheden nodeloos beperken. Dit fenomeen leidt er ondermeer toe dat minder meisjes dan jongens een exact vak gaan studeren aan de universiteit. In principe zou het onderwijs zodanig gewijzigd kunnen worden dat de twee beschreven beïnvloedingsmechanismen sterker worden teruggedrongen. Voor arbeiderskinderen en meisjes zou het in dat verband wel eens goed kunnen zijn om hoge, voor alle leerlingen geldende onderwijsdoelen na te streven in een duidelijk gestructureerde onderwijssetting. Juist deze groepen lijken niet gebaat bij sterk individueel gericht onderwijs met een grote mate van keuzevrijheid.

Boef (medewerkster C.P.B.) merkte in haar discussiebijdrage op dat het betoog van Meijnen op sommige punten onnauwkeurig is. Meijnen spreekt weliswaar over het meritocratische principe waarin het presteren van leerlingen centraal staat, maar in zijn concrete uitwerking wisselt de invulling. Bij het vinden van een arbeidsplaats zou het volgens Meijnen in de geest van de meritocratie zijn als personen worden beoordeeld naar hun schoolse prestaties, terwijl het bij de schoolloopbaan gaat om het realiseren van in aanleg gegeven mogelijkheden tot presteren. De geweldige operationaliseringproblemen die aan de orde zijn bij onderzoek om de veronderstellingen van Meijnen een duidelijke empirische grondslag te geven liet ze jammer genoeg buiten beschouwing.

Hadden we de vorige dag al een voorproefje gehad van een buitenlandse kijk op de kwaliteit van het onderwijs, na de inleiding van Meijnen werden we vergast op maar liefst drie buitenlandse sprekers. Lundgren (Stockholm Insti-

tute of Education) opende de rij. Hij wees er op dat het in een samenleving waarin verschillende ideologieën naast elkaar bestaan, moeilijk is om tot een scherpe omschrijving van onderwijsdoelen te komen. Consensus lijkt doorgaans slechts mogelijk als doelen in algemene termen worden beschreven. Als ondanks die algemeenheid toch wordt geprobeerd om in het verlengde van die doelen de kwaliteit van het onderwijs te meten, dan ligt het voor de hand dat de opzet en de resultaten van de metingen vanuit verschillende ideologieën verschillend worden geïnterpreteerd. Eenduidige uitspraken over onderwijsdoelen en over de kwaliteit van onderwijs lijken niet mogelijk. Vanuit deze overweging kwam Lundgren tot de slotsom dat de kwaliteit van het onderwijs eenvoudig een kwestie van vertrouwen moet zijn. Dat vertrouwen kan wellicht enige grijpbare basis krijgen door invloed uit te oefenen op de leerplanontwikkeling.

Bol (psychologisch laboratorium, R.U. Utrecht) probeerde als discussiant deze laatste opvatting van Lundgren enigszins te nuanceren. Wat en hoe er in een school geleerd wordt, wordt niet slechts bepaald door wat een school als leerplan kan aanbieden. Ervaringen en motieven van leerlingen, kwaliteit van leerkrachten en ondersteuning via schooladviesdiensten en wetenschappers zijn invloedrijke factoren. De wijze waarop deze factoren invloed hebben op de effectiviteit van onderwijsleerprocessen verschilt ongetwijfeld per land. Lundgren sprak over Zweden waar een centralistisch onderwijsbeleid wordt gevoerd, terwijl Bol vooral refereerde aan de Nederlandse situatie.

In zijn inleiding begon Husén (vakgroep internationale onderwijskunde, Universiteit van Stockholm) met de opmerking dat de belangstelling voor het vergelijken van de kwaliteit van het onderwijs in verschillende landen sinds de tweede wereldoorlog vooral wordt ingegeven door militaire en industriële motieven. Hij wees op een aantal vergelijkingsproblemen (verschillende schoolsystemen, verschillende inhoudelijke opzet van het onderwijs in verschillende landen), maar meende toch dat internationale studies, zoals onder meer opgezet vanuit de International Association for the Evaluation of Educational Achievement, belangrijke inzichten opleveren. Als voorbeeld noemde hij kennis over prestatieverschillen tussen leerlingen in industrie-landen en niet-

industrie-landen. De ervaringsbundeling die binnen voornoemde organisatie plaatsvindt maakt het na jaren van vergelijkingsstudies mogelijk om ook analyses te maken van prestatie-ontwikkelingen binnen een land gedurende een aantal jaren.

Warries (afdeling toegepaste onderwijskunde, T.H. Twente) kon zich in grote trekken vinden in wat Husén vertelde. Hij meende dat internationale samenwerking ook op het gebied van 'instructional designs' en computergebruik in het onderwijs zeer vruchtbaar zou kunnen zijn. Over assessment-onderzoek deed hij nog de opvallende uitspraak dat het reeds door Van der Linden genoemde p.p.o.n.-onderzoek eigenlijk vorm zou moeten krijgen binnen een internationale studie.

De laatste buitenlandse spreker was Clark (Michigan State University). Volgens hem waren alle sprekers voor hem er in geslaagd om te doen alsof hun thema's de meest belangwekkende zijn voor het algemene onderwerp. In feite echter kan er niets over de kwaliteit van het onderwijs gezegd worden zolang niets bekend is over de kennis en ervaringen van leerkrachten; zijn thema. Hij gaf vervolgens een historisch overzicht van onderzoek naar leerkrachtgedrag waarbij hij het onderzoek naar planningsgedrag centraal stelde. Aan het eind van zijn beschouwing kwam hij tot vijf conclusies:

- Planningsactiviteit van leerkrachten is vaak een individuele, onzichtbaar verloopende activiteit. Het is geen gezamenlijke activiteit van een groep leerkrachten.
- Er bestaan vele verschillende soorten planning die vooral zijn te onderscheiden naar de planningstermijn (van lesgedeelte tot een studiemester).
- In het plannings- en uitvoeringsproces passen leerkrachten een aangeboden curriculum aan bij de concrete onderwijsleersituatie.
- Er is geen algemeen geldig, optimaal model te geven voor planningsactiviteit van leerkrachten. Het varieert met de taak, de tijd en de leerkracht.
- Planningsactiviteit van leerkrachten reduceert hun onzekerheid bij het lesgeven, maar neemt de onzekerheid niet geheel weg.

Knoers (vakgroep interdisciplinaire onderwijskunde, K.U. Nijmegen) merkte als discussiant op dat het doel van het bestuderen van planningsgedrag van leerkrachten uiteindelijk

is het optimaliseren van hun onderwijsgedrag. Om die optimalisatie te kunnen realiseren is het volgens hem echter nodig dat er in studies meer aandacht wordt besteed aan zichtbaar onderwijsgedrag van leerkrachten. Bovendien pleitte hij ervoor om naast procesanalyses in leerkrachtenstudies ook bezig te gaan met effectmetingen. Onder meer uit onderzoek naar mastery-learning is duidelijk geworden hoe belangrijk effectmeting kan zijn voor het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs.

De laatste inleiding tijdens het congres werd verzorgd door Creemers (vakgroep onderwijskunde, R.U. Groningen en directeur van het RION). Zijn inleiding ging over de bijdrage die onderzoek levert aan de verhoging van de kwaliteit van het onderwijs. Volgens Creemers zijn de criteria voor het bepalen van die kwaliteit uiteindelijk het resultaat van een politieke discussie. Resultaten uit empirisch onderzoek kunnen wellicht een bijdrage leveren aan het verhogen van de rationaliteit van die discussie. Het is in het verleden echter nogal eens gebeurd dat vragen, waarvan de beantwoording belangrijk zou zijn geweest voor de discussie, niet zijn onderzocht, terwijl het ook te vaak voorkwam dat vragen slecht zijn onderzocht. Het onderzoekshandwerk werd al te vaak slordig en onjuist bedreven. Toch hoeven we over de mogelijke bijdrage van de onderwijswetenschap niet al te triest te doen, meende Creemers. Er zijn al veel onderwijskundige inzichten beproefd en beschreven. Een moeilijkheid bij het gebruik van die inzichten voor het inrichten van onderwijs is, dat ze betrekking hebben op allerlei deelgebiedjes van onderwijs. Aan een integratie van onderzoeksgegevens waaruit een beter te verantwoorden inrichting van onderwijs resulteert, moet nadrukkelijk worden gewerkt. Voorlopig zullen produkten van integratiepogingen nog zorgvuldig moeten worden gecontroleerd als ze worden gebruikt in de onderwijspraktijk. Die controle kan worden gerealiseerd in de vorm van implementatie-onderzoek.

Vandenbergh (Universiteit van Leuven) wees in zijn discussiebijdrage op gevaren van Creemers' ingenomenheid met de veelheid van grotendeels onsamenhangende onderzoeksresultaten en van diens opvatting dat onderwijsonderzoek een hoge mate van zelfstandigheid dient te bezitten ten opzichte van zowel de onderwijspolitiek als de onderwijspraktijk.

Volgens Vandenbergh passen deze opvattingen goed bij de huidige onderzoeksorganisatie waarin onderzoekers voortdurend bezig zijn nieuwe modieuze onderzoeksonderwerpen te exploiteren. Het bestuderen van de praktische en theoretische relevantie van onderwijsonderzoeken, dat juist belangrijk is voor een samenhangende ideeënontwikkeling, dreigt te veel te worden genegeerd.

Vandenbergh meende verder dat Creemers zich wat betreft de invloed van onderzoek op het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk al bij voorbaat in een zwakke positie manoeuvreert. In tegenstelling tot Creemers pleitte hij voor het betrekken van politici en onderwijspractici in het opzetten en uitvoeren van onderzoek. Zij moeten juist meedoen om de validiteit van onderzoek te verhogen in functie van de nagestreefde kwaliteitsverbetering van het onderwijs.

Nabeschuiving

In het voorgaande overzicht heb ik al laten doorklinken sympathie te hebben voor De Groots opvatting dat het voor het praten over de kwaliteit van het onderwijs onontbeerlijk is vast te stellen wat wordt verstaan onder de begrippen 'kwaliteit' en 'onderwijs'. De meeste inleiders kwamen daar niet aan toe. Dat is vreemd en jammer tegelijk op een congres over de kwaliteit van het onderwijs. Er werd weliswaar gepraat in termen van 'kwaliteit' en 'onderwijs' maar de invulling was doorgaans beperkt, impliciet en persoonlijk. Aan explicitering en beoordeling van doeltheorieën, een onmisbare stap in een discussie over de kwaliteit van het onderwijs, kwam hooguit Lundgren toe en dan ook nog met de voor de wetenschap fatale conclusie dat de kwaliteit van het onderwijs niets anders kan zijn dan een kwestie van vertrouwen tussen de betrokkenen. Conclusie: Waarover het naar mijn oordeel eigenlijk had moeten gaan, daarover ging het niet. De meeste inleiders haalden hun al lang bekende stokpaardjes van stal.

Het RION heeft naar aanleiding van het congres een bundel uitgegeven waarin alle bijdragen zijn opgenomen.

P. Vedder

Manuscript aanvaard 28-6-'83