

Aspecten van leerplanevaluatie

Een symposium naar aanleiding van het 10-jarig bestaan van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO).

Op 3 en 4 oktober j.l. heeft een symposium plaats gevonden te Veldhoven n.a.v. het 10-jarig bestaan van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling. Het symposium droeg als titel 'Aspecten van leerplanevaluatie' en als ondertitel 'organisatie en instrumentontwikkeling'.

De samenstellers van het symposiumprogramma formuleerden als doelstelling: De deelnemers informeren over de voor- en nadelen van centralisatie/decentralisatie bij leerplanevaluatie, over de eisen die aan evaluatie-procedures en -instrumenten moeten worden gesteld en over nieuwe ontwikkelingen binnen de leerplanevaluatie. In totaal stonden op de deelnemerslijst rond 135 mensen. Daarbij viel op dat de CITO-medewerkers in grote getale aanwezig waren (± 40), de SLO was met een redelijk aantal mensen aanwezig evenals de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs. Voorts trof ik deelnemers uit de uitgeverwereld, uit landelijke en plaatselijke begeleidingsdiensten en uit (para-) universitaire instellingen. Ook was staatssecretaris Hermes uitgenodigd. Hij moest echter afzien van deelname in deze woelige periode voor het kabinet en de onderzoekerswereld.

Het symposium bestond uit plenaire voordrachten en paperlezingen in parallelsecties met voldoende mogelijkheid voor discussie. In dit verslag zal ik me beperken tot de plenaire voordrachten. Na enkele maanden verschijnt een symposiumboek waarin alle bijdragen worden gebundeld. De geïnteresseerde kan daarin de teksten van alle voordrachten vinden. Deze weergave van een symposium bevat uiteraard de subjectieve indrukken van een deelnemer.

Met de doelstelling van het symposium in gedachten viel het op dat aandacht werd besteed aan de eisen die aan evaluatieprocedures en -instrumenten moeten worden gesteld en aan 'nieuwe' ontwikkelingen binnen de leerplanevaluatie.

Het vraagstuk van de centralisatie en decentralisatie kwam slechts zeer zijdelings in de discussies aan de orde via vertegenwoordigers van SLO, uitgeverijen en de gene(n) die de voordrachten hielden. Vooral de gedachte-wisselingen (en zachte prikken) die SLO-vertegenwoordi-

gers en evaluatoren uit Citohuizen ten beste gaven, lieten zien dat de nationale taakverdeling t.a.v. evaluatie en leerplanontwikkeling niet zo helder is. In het licht van de veranderende aanpak in het onderwijs t.a.v. schoolwerkplanontwikkeling, leergangconstructie e.d. ligt het voor velen voor de hand dat een veel duidelijker relatie (of zelfs integratie?) tussen de Stichting voor Leerplanontwikkeling en CITO zou moeten worden nagestreefd. Een expliciete voordracht daarover hebben we echter gemist.

In de lijst met voordrachthouders troffen we twee buitenlanders aan. Niet de grote namen van Stake, Stufflebeam, Eisner, maar Kempf (uit Konstanz, Zwitserland) en Lewy (uit Israël). Of deze keuze opzettelijk is of pragmatisch laat ik in het midden. Van Nederlandse zijde troffen we De Groot, Warries, Wijnen, Creemers en Weeda.

De Groot, geestelijke vader van het CITO, opende de reeks voordrachten met als titel 'Leerplanevaluatie: probleemgericht benaderen.' Wie had gedacht een voordracht te kunnen beluisteren waarin probleemgericht zou worden vertaald in termen van schoolgebonden of praktijkgericht onderzoek kwam al snel tot de ontdekking dat De Groot feitelijk bleef steken - zoals ook hijzelf vaststelde - in een poging om de probleemgerichtheid te formuleren. Zijn uitgangspunt was de verbaasde vragsteller. Hij vindt dat er de laatste tijd weinig scherp gericht toetsingsonderzoek plaatsvindt, dat er weinig fundamenteels ('grote theorieën') aan de orde komt, weinig generaliserends en weinig scherpte in terminologie. Hij stelt vast dat er de neiging bestaat bij onderzoekers van het onderwijs steeds globalere vragen te stellen, een steeds minder duidelijk taalgebruik te hanteren, ad hoc te werken en veel beleidsondersteunend werk te verrichten. Zijn conclusie is: er is veel onderzoek dat weinig wetenschappelijk is. Hij heeft het allemaal al eens eerder gezien ('deja vue'). Nadat hij de ontwikkeling in de psychologie van kort voor de Tweede Wereldoorlog tot heden schetst, stelt hij dat dezelfde fouten nu opnieuw (dreigen te) worden gemaakt. Men (de onderwijskundigen van nu) wordt steeds pretentieuzer in zijn vraagstellingen, maar deze zijn

steeds minder toetsbaar. Het antwoord dat De Groot nu geeft op deze problemen is teleurstellend! Een heldere vraag stellen en rechttoe-rechtaan beantwoorden (hypothese toetsend onderzoek). Hij formuleerde daartoe een viertal eisen:

1. Goed opgezet toetsingsonderzoek inbouwen. Niet vluchten in exploratie, of in actie-onderzoek.
2. Een goede conceptuele analyse maken door gebruik te maken van een 'carteringszin' (mapping sentence).
3. Gerichtheid ontwikkelen op het 'harde denken' dat leidt tot goede theorievorming ('grote theorieën')
4. Streven naar convergentie i.p.v. naar divergentie.

Velen waren geïnteresseerd in de conceptuele analyse, omdat daardoor de probleemgerichte evaluatie meer body gekregen zou hebben. Maar hier eindigde De Groot. Het leek wel 1961 toen zijn 'Methodologie' verscheen.

Kempf hield een voordracht over de impliciete vooronderstellingen van de psychologische testtheorie en de adequaatheid van die theorie om curriculumevaluatieproblemen op te lossen. Zijn voordracht was echter zo gecondenseerd en bevatte zoveel grote theoretische invalshoeken (testleer, epistemologie, Theorie der Schule, evaluatietheorie, information processing) dat de kern van de voordracht noch bij de deelnemers (dacht ik), noch bij mij voldoende overkwam. De Groot adviseerde daarom de tekst later maar eens in alle rust te gaan lezen. Lewy hield een betoog over 'Focused studies in Educational Evaluation'. Het uitgangspunt voor Lewy is de hoeveelheid tijd die een evaluatieteam nodig heeft om een onderzoek uit te voeren. Hij stelt vast dat veel evaluatie-onderzoek veel te lang duurt om tot effectieve resultaten te komen. Hij is bovendien van mening dat de tijdsduur niet alleen technische oppervlakkige verschillen te zien geeft, maar ook verschillen t.a.v. de rol van evaluatie-onderzoek in de context van onderwijsinnovaties. Hij voert daarom een pleidooi voor kortlopende zeer gerichte evaluatiestudies (tijdsduur 2 - 6 maanden), de z.g. 'focused studies', naast evaluatie-onderzoek met een langere looptijd (3 - 4 jaren), de z.g. 'protracted studies' (letterlijk: langdurige studies). Aan de hand van een aantal voorbeelden (b.v. telefonisch enquêteren), het werken met voorgeselecteerde steekproeven, het opzetten van nationale en internationale data-banken t.b.v. de constructie van meetinstrumenten en het effectief en flexibel gebruik van computers, laat hij zien dat de door hem voorgestane focused studies de snelheid van data-analyse en presentatie vergroot. Lewy's voorstel is meer gericht op scherpere rationalisering en efficiencyverhoging van de traditioneel langzaam verlopende evaluatie-onderzoeken. Het door hem getroffen onderscheid levert wel weer nieuwe begrippen op in het onderwijskundig jargon, maar betwijfeld kan worden of ze essentieel nieuwe informatie toevoegen.

Creemers plaatst in zijn voordracht 'Evaluatieve kanttekeningen over leerplanevaluatie' kanttekeningen bij het evaluatiebegrip, de verschillende evaluatiemodellen vooral t.a.v. de bruikbaarheid. N.a.v. een studie van Fullan en Pomfret (1977) over implementatie (invoerings-

problemen) laat hij zien dat er meer te evalueren valt dan een curriculum als document(produkt). Hij vindt daarom dat leerplanevaluatie opgenomen zou moeten worden binnen een theorie voor het onderwijs, aansluiting zou moeten vinden bij leertheorieën en curriculumtheorieën en last but not least bij theorieën over onderwijsverandering. De kanttekeningen verwijzen eerder naar een programma, dan naar rechtstreekse voorstellen voor het verbeteren van evaluatieprocedures, waartoe een door hem geïnitieerd onderzoekje onder Nederlandse curriculumontwikkelingsprojecten feitelijk wel aanleiding biedt. De vraag blijft of Creemers het evaluatieprobleem niet verlegt naar niet op korte termijn te vervullen opdrachten als het ontwikkelen van school-, onderwijs-, en veranderings-theorieën.

De titel 'CITO en leerplanevaluatie' wekt verwachtingen bij hen die de CITO-toetsen zien als een uitloeijsel van het pure selectieve denken in het onderwijs. Solberg, directeur van het CITO, vermeldde in zijn welkomstwoord dat het CITO van oudsher een drietal taken heeft: diagnose, selectie en evaluatie. Van deze drie is de selectie wel het meest voorwerp geweest van CITO-activiteiten, althans de meest naar buiten opvallende activiteit. Evaluatie en diagnose zijn relatief weinig aan het daglicht getreden. Van de bijdrage van Weeda, sinds korte tijd medewerker aan het CITO, zou daarom verwacht mogen worden dat de relatie van de drie taken met leerplanontwikkeling expliciet aan de orde zou worden gesteld. Weeda echter voert een pleidooi voor scherp omschreven doelstellingen (in operationele termen) in een leerplan (waaronder hij gevoeglijk onderwijsleerpakketten, schoolwerkplannen, cursussen samenvat!). Juist in een beschouwing over de rol van evaluatie bij open en gesloten leerplannen kiest hij voor de beter toetsbare doelstellingen van het gesloten curriculum. Ook de rol van de evaluator stelde hij aan de orde. Hij kent aan de evaluator de rol toe evaluatieve informatie ter beschikking te stellen, deze te interpreteren en daarover zelfs een waardeoordeel uit te spreken. Dit bracht mij op de gedachte of het CITO weer sterk de selectieve weg wil bewandelen en conserverend werkt op de onderwijsdoelstellingen in Nederland(?). Het lijkt me toe dat waar de SLO leerplanmodellen ontwikkelt en modellen voor onderwijsleerpakketten, wat deze ook mogen zijn, het CITO de mankracht en deskundigheid heeft om (alle?) aspecten van leerplanevaluatie te ondersteunen. Dat brengt me tevens op de bijdrage van Warries die niet over de rol van metingen bij het ontwikkelen van leerplannen sprak, zoals aangekondigd, maar over het produceren van leermaterialen. In een bondige voordracht met veel zelfspot pleit hij voor het opzetten van produktieprojecten. Dat zijn ontwikkelingsprojecten waarin op pragmatische wijze verschillende disciplines (interdisciplinair of multidisciplinair) samenwerken om op korte termijn tot bruikbare onderwijsleerpakketten te komen. Hij denkt daarbij ook aan ontwikkelingsstrategieën die niet in eerste instantie fundamentele discussies over schoolingsconcepten aan de orde stellen, hij verwacht ook geen zendelingenarbeid (grote innovatiedoelen). Hij wil dat het metier d.w.z. degelijke curriculumconstructie wordt uitgevoerd, maar stelt echter wel als eis dat

algemeen maatschappelijke eisen als beroepsverwachtingen, arbeid en vrije tijd, motivatieproblemen grondig bekeken worden. Voorts werd de eis geformuleerd dat vooral *eclectisch* te werk zou moeten worden gegaan. Daarmee doelde hij op het gebruikmaken van wat de onderwijskunde momenteel aan know how te bieden heeft (b.v. leerstrategieën, leertheorieën). In de discussie kwam naar voren dat Warries toch wel inconsistent is wanneer hij enerzijds niet op de scholingsconceptuele problematiek wil ingaan bij curriculumconstructie, maar wel op maatschappelijke eisen. Ook was niet zo duidelijk hoe een interdisciplinair team *eclectisch* moet werken. Zijn bepaalde leertheorieën niet strijdig?

Wijnen besloot de reeks van voordrachten met een heldere en visueel goed ondersteunde weergave van een cursusevaluatie aan de medische opleiding aan de Rijksuniversiteit te Limburg. I.p.v. in te gaan op allerlei evaluatiebegrippen en overwegingen, gaf hij beknopt weer hoe in een blokkensysteem de kennis van medische studenten wordt getoetst, alsmede de functionele kennis die een toekomstig arts zou moeten beheersen. De hele procedure, van zowel formatieve als summatieve evaluatieve aard, liet zien hoe de resultaten tot zowel bijstelling van de cursus aanleiding gaf, als tot selectie van studenten leide (opnieuw volgen van een blok). Pikant detail was het gebruik van afgestudeerde artsen t.b.v. de legitimering (validering) van de voortgangstoetsen die gericht zijn op het meten van functionele kennis. Ik heb me daarbij de vraag gesteld of de functionele kennis bij een traditionele arts niet anders is dan bij een arts die homeopathische

geneswijzen hanteert, en ook of functionele kennis door de snelle ontwikkelingen in de medische wetenschappen niet verouderd? De nu gekozen artsen waren zes jaar afgestudeerd.

Ik heb gekozen voor een beschrijving van enkele saillante punten uit de voordrachten en heb niet getracht door de voordrachten heen naar convergentie te zoeken. Dat bleek trouwens ook niet zo eenvoudig. Achteraf heb ik me de vraag gesteld of de voordrachten, inclusief de paperlezingen in de middagsecties, wel over *leerplanevaluatie* handelden. In veel gevallen was sprake van cursusevaluatie, leergangevaluatie, blokevaluatie en nauwelijks van leerplan- of zelfs schoolwerkplanevaluatie. Ook kwam niet de evaluatie van ontwikkelingsstrategieën aan bod. Eindindruk is: een grote mate van heterogeniteit, nog weinig convergentie, veel evaluatietermen en -begrippen, geen echte nieuwe ontwikkelingen. Wellicht dat De Groot kans ziet zijn 'carteringszin' zodanig uit te werken dat CITO en SLO vruchtbaar kunnen gaan samenwerken in een probleemgerichte leerplanevaluatie.

W. J. Nijhof

Literatuur

Fullan, M. en A. Pomfret, Research on curriculum and instruction implementation, *Review of educational research*, 1977 (47) 335 - 397.