

Opbrengstgericht werken is experimenteren

Door Martin Vredeveld (oud-onderwijsadviseur en schoolleider)

Scholen moeten waar leveren voor het geld dat de samenleving betaalt. Met “waar” zijn opbrengsten bedoeld, eng gedefinieerd als (toets)resultaten voor taal, lezen, rekenen en sociale vaardigheden. Dat is in grote lijn het domein waar de Inspectie van het Onderwijs zich volgen het waarderingskader¹ mee bemoeit. De meeste scholen horen bij de groep die de inspectie “gemiddeld” noemt. De grens loopt van iets onder tot iets boven het echte gemiddelde. Als je daar binnen scoort, doe je het “goed genoeg”. Een paar van de zeventuizend scholen zijn excellent en een paar zwaar onder de maat. Dat zal ook niet veranderen. Het is een eenvoudig statistisch principe: de helft van de scholen zit nu eenmaal boven het werkelijke gemiddelde, de andere helft zit er onder. Met aan beide zijden uitschieters. Als alle scholen door opbrengst gericht werken beter gaan functioneren, verandert er per definitie niets in de ranglijstjes. Nog steeds zal de helft onder het gemiddelde scoren, hoewel dat gemiddelde op zichzelf misschien hoger uitvalt. En terwijl het algemene niveau kan verbeteren, zal er nog altijd functionele ontevredenheid blijven over grofweg de helft van de scholen.

De oriëntatie is veranderd, dat is zeker. Voorheen kende de leerkracht een inspanningsverplichting, alle boekjes voor groep vijf keurig op tijd uit: “Ze hebben alles gehad.” Nu wordt ook de vraag gesteld: “En wat hebben ze ervan onthouden?” Eigenlijk is het merkwaardig, dat er zo’n omslag nodig blijkt. Wat zou er gebeuren als je in de garage van de monteur zou horen dat hij overal aan heeft gesleuteld, ook aan de remmen, maar je vreemd aankijkt als je vraagt: “Mooi, en *doen* ze het nu ook?” “Mevrouw, ik heb aan alle schroeven, moeren en bouten die bij de remmen horen gedraaid, wat wilt u nog meer?” Er gaat nog een hartig woordje gesproken worden over de werkwijze en de rekening. Maar in de eigen werkwijze past het onderwijs die redenering niet toe. Daar lijkt het soms al voldoende als alles “aan de orde” is geweest. Met opbrengst gericht werken komt nu pas ook het bereikte effect in beeld.

Nog lang niet alle scholen werken opbrengst gericht. In 2018 moet dat het geval zijn bij 90% van de scholen². Er zijn dan nog steeds zo’n zevenhonderd scholen, waar de opbrengsten van het onderwijs niet centraal staan. Eigenlijk een onthutsend groot aantal. En ook verbijsterend, dat de aandacht voor effecten van het onderwijs, de vraag “wat heeft het nou allemaal opgeleverd”, door relatieve buitenstaanders wordt gesteld. Vrijwel alle directeuren hebben de schoolleiders opleiding gevolgd – is daar dan niets over dit thema aan de orde geweest? Waarom staan de opbrengsten van het onderwijs niet al veel langer in de schijnwerpers?

“De schoolleider moet zijn teamleden wijzen op het belang van opbrengstgericht werken en hen enthousiast maken³ – kennelijk zijn ze dat niet en met dat beeld is het moeilijk de school als professionele organisatie te zien.

Toetsresultaten en opbrengst gericht werken

De relatie tussen toets resultaten en opbrengstgericht werken is een lastige. De Inspectie adviseert een regelmatige toetsing op basis van ambitieuze doelen⁴. Het is een goed begin om de aandacht te vestigen op de effecten van het werk. Maar er zal meer nodig zijn. Toets resultaten zijn “laggard indicators”. Ze geven aan wat het effect is van activiteiten die in het verleden zijn verricht, van de lessen die al zijn gegeven. Als scholen werken met de Cito-M en E toetsen (wat de meeste doen) is er een half jaar verlopen voor er met terugwerkende kracht wordt gekeken naar wat het kennelijke effect is. Er valt dan weinig meer bij te stellen. Dat verandert niet principieel door vaker toetsen af te

¹ Waarderingskader Inspectie van het Onderwijs

² De eenvoud en complexiteit van opbrengst gericht werken - Visscher e.a Universiteit Twente 2011

³ Opbrengstgerichtheid en de professionaliteit van de leerkracht – Van Drunen e.a., CPS 2011

⁴ Opbrengsten, maak er werk van – Inspectie van het Onderwijs, 2011

nemen: nog steeds gaat het over in het verleden bereikte resultaten. Door een analyse van deze gegevens, krijg je inzicht in het werk dat verricht is. Anders dan in productiebedrijven, moet je in het onderwijs een jaar wachten voor je het spelletje opnieuw mag spelen en dan ook nog met andere kinderen. Het verbeteren van de opbrengsten van het onderwijs gaat op deze manier heel traag, hoewel er snelle resultaten geboekt kunnen worden door de aandacht op opbrengsten op zichzelf: “What gets measured, gets managed.”⁵ Maar dat zijn dan min of meer toevalstreffers. “Governance arguably suffers most, though, when boards spend too much time looking in the rear-view mirror and not enough scanning the road ahead.”⁶ De in het verleden bereikte resultaten bieden geen garantie voor de toekomst. Je moet vooruit kijken als je opbrengstgericht wilt werken. Weer zin krijgen om iets te proberen, in experimenteren omdat je het *zelf* steeds beter wilt doen en daardoor een gevoel van “mastery” te ontwikkelen als drive in je werk. Dan worden toetsresultaten en de analyse ervan hulpmiddel. En niet een doel op zichzelf, zoals nu vaak lijkt.

Ambitieuze doelen

Opbrengsten worden geformuleerd als doelen. Op sommige scholen worden opbrengsten al van tevoren gedefinieerd. Ze moeten met een bepaald percentage stijgen, of niet meer dan 15% van de kinderen in de Cito-categorieën IV en V. Er spreekt ambitie uit en daar is op zich niets mis mee. Maar het is geen duurzame functie van opbrengstgericht werken. Zolang de school of de leerkracht dat percentage niet heeft gehaald is er werk aan de winkel. Maar wat gebeurt er als dat percentage wel is gehaald? Voor zover het een bron van motivatie was, eindigt die acuut op het moment dat het doel is bereikt: “Dan zijn we nu dus klaar!” Je kunt de doelen zo extreem stellen dat ze bijna niet gehaald kunnen worden, maar daar gaat dan nauwelijks nog motivatie van uit: het opgelegd krijgen van een bijna onhaalbaar doel is niet productief. Met het behalen van het realistische doel (de R uit SMART) stopt de ontwikkeling. Het opnieuw verhogen van de doelen tast de geloofwaardigheid aan. In onderhandelingen heet zoiets de salami-tactiek en je positie wordt er niet sterker door: “Het is ook nooit genoeg, wat wil je nu eigenlijk?” Er is niet goed stil gestaan bij de gevolgen en het negatieve effect ervan als een leerkracht zich teveel moet richten op een indicator.⁷

Er schuilen meer gevaren in het werken met vastgestelde doelen⁸. Ze leiden bijvoorbeeld tot calculerend gedrag, alleen die dingen doen die effect hebben op de resultaten. Allerlei vaardigheden of kennis die wel handig is (nice to know) maar niet gemeten wordt (need to know) wordt geschrappt uit het programma of krijgt in de praktijk nauwelijks aandacht. Hoeveel scholen zijn er die dans en drama een volwaardige plaats toegekend hebben in het dagelijkse werk? Leerlingen worden virtueel geschrappt, zijn “ziek” tijdens de toets, krijgen in de voorafgaande weken opvallend vaak extra instructie op een bepaald thema en worden onopvallend geholpen tijdens de toets. Zo gaan die dingen. Ook bestaat het gevaar van bureaucrativering, het nog steviger positioneren van bijvoorbeeld de intern begeleider en een bepaald programma omdat daarmee de cijfers toonbaar gemaakt kunnen worden (“... het moet wel in ParnasSys.”). Mensen vinden altijd een manier om dit soort systeemdruk te manipuleren (streetlevel bureaucracy). En gelukkig zijn leerkrachten soms net mensen.

Maar met die mensen moet je het wel doen. Ze zijn niet allemaal even sterk als leerkracht, sommigen lijken alles te kunnen, anderen zitten al gauw met de handen in het haar. Ook voor het personeelsbestand geldt de normaalverdeling: een gemiddelde, toppers en achterblijvers⁹. Wie neem je als referentiepunt voor de te bereiken doelen? Als je je richt op de gemiddelde leerkracht,

⁵ De uitspraak is van Peter Drucker

⁶ Building a forward looking board – Casal e.a. – McKinsey Quarterly, feb 2014

⁷ Verdraaide organisaties – Hart, Kluwer 2013

⁸ Outputsturing in publieke organisaties – H. de Bruijn, M&O 2002

⁹ Why things go wrong – Fellers, Pelican Publishing 1994

kun je er statistisch gezien van uit gaan dat de helft van het team dat niveau niet haalt. Misschien is de praktijk wat minder extreem dan dit voorbeeld, het is wel iets om in het achterhoofd te houden.

Opbrengstgericht werken is geen snelweg naar Utopia. Het is geen panacee, maar eerder wishful thinking van mensen die de complexiteit en dynamiek van onderwijs zijn vergeten¹⁰.

Directe instructie

Opbrengstgericht werken en directe instructie (DI) lijken voor elkaar geschapen. Op Google kun je tal van checklists vinden waarmee afgevinkt kan worden of de leerkracht aan alle facetten van DI heeft voldaan: doel aangegeven, soorten instructie enz. Wil je dat kinderen een bepaalde opbrengst kunnen tonen, iets kunnen of weten, dan zorg je ervoor dat de instructie exact daarop is gericht. DI geeft een sterke centrale en sturende rol aan de leerkracht. Het is soms ook letterlijk instructie: luister goed naar mij en dan kun je het zelf. En aan het eind van de les kan worden nagegaan wie het begrepen heeft. Van de leerling wordt een overwegend receptieve rol verwacht. Op korte termijn is het goed passend bij opbrengstgericht werken: aan het eind van de les volgt de feedback naar de leerkracht: gesnapt! Op langere termijn kunnen de effecten wel eens anders zijn. Peter Johnston¹¹ haalt een onderzoek aan waarin de lange termijn effecten van Directe Instructie worden vergeleken met die van het High/Scope programma, in Nederland bewerkt onder de titel Kaleidoscoop.

| Indicator voor sociaal morele ontwikkeling | High/Scope % | DI % |
|---|-----------------|---------|
| Behandeld voor emotionele beschadiging of stoornis uit de schoolperiode | 6 | 47 |
| Deelname aan vrijwilligerswerk | 43 | 11 |
| Gearresteerd wegens mishandeling | 10 | 39 |
| Gearresteerd wegens diefstal | 0 | 38 |
| Last hebben van mensen | 36 | 39 |
| Getrouwd en nog steeds bij elkaar | 31 | 0 |

Het gaat hier om de uitkomsten van 27-jarigen die op de basisschool les kregen volgens een van beide programma's. Het is de vraag of je de cijfers zonder meer kunt toepassen op de Nederlandse situatie, maar het zijn wel grote en opmerkelijke verschillen van effecten op de lange duur die tot nadenken stemmen. Een belangrijk deel van de oorzaak heeft te maken met de cultuur binnen het programma. DI is sterk gericht op het juiste antwoord of de juiste werkwijze. De juf bevestigt dat het goed is: hiërarchie en afhankelijkheid. Die zijn in het High/Scope model minder nadrukkelijk aanwezig, waardoor leerlingen meer op zichzelf leren vertrouwen. (De concepten fixed en growth mindset (Dweck) worden hierop ook toegepast.) Het is de vraag of dat altijd zo doorwerkt. Diezelfde Peter Johnston stelt vast dat er nog opmerkelijk weinig onderzoek bestaat naar dit soort *lange* termijn effecten van en werkwijzen. Maar stel dat die effecten inderdaad zo zijn, en ze ook voor ons land opgaan, dan creëren we met DI korte termijn successen, maar mogelijk op lange termijn een vorm van sociale problematiek. Helaas lijkt een lange termijn visie niet zo zwaarwegend in de onderwijspolitiek.

De paradox

Het kernpunt is de vraag wat je als directeur voor ogen hebt als je over opbrengstgericht werken begint. Kom je niet verder dan "voldoende op de Cito-toets", dan is de kans groot dat je vastloopt en de boel nauwelijks meer op gang krijgt. Opbrengsten op deze manier zijn alleen van belang om de samenleving te tonen dat de ter beschikking gestelde financiële middelen op een verantwoorde manier zijn gebruikt. Daarmee voorkom je een hoop gedoe met Bestuur en Inspectie en stel je werkgelegenheid veilig. De Cito-toets is om die reden wel degelijk van belang. En het is ook weer niet

¹⁰ Weg met de controlerende manager – Ten Bos, AVS Kader Primair jan 2013

¹¹ Opening minds – Johnston, Stenhouse Publishers 2012, p 90.

heel ingewikkeld om een mooie score te tonen: “teaching to the test” heet het fenomeen. Het is een van de “perverterende” gevolgen van opbrengstgericht werken. Een manager zal er tevreden mee zijn, maar een echte schoolleider zal er anders tegen aan kijken.

Het paradoxale van opbrengst gericht werken is dat het helemaal niet over opbrengsten gaat. Opbrengsten zijn een bijproduct van je intenties. Want eigenlijk wil je niet een score van 548 gemiddeld op de Cito-eindtoets. Dat soort dingen is uit de lucht gegrepen, fictief en gebaseerd op wat interessant lijkt. Wat je wel wilt, is dat mensen op zoek gaan naar mogelijkheden om zichzelf te verbeteren als onderwijsgevende, nieuwe werkwijzen zoeken en buiten de lijntjes kleuren om daarmee een gunstig effect op het leren van de leerlingen te realiseren. Daar gaat het om, om het verband tussen jouw onderwijs en het leren van kinderen. Opbrengst gericht werken is daarom ten diepste *experimenteel* onderwijs. En opbrengstgericht leiderschap gaat in essentie over leidinggeven aan experimenteren. Experimenteren is geen waterdichte garantie voor succes¹². Daar zit een ethisch aspect aan, want je hebt het wel over kinderen: mag je hen dit aandoen? Het plaatst de schoolleider in een heel andere positie en rol. Naast bewaker van opbrengsten wordt hij regisseur van gezamenlijk leren en experimenteren. Helaas is dit geen officiële schoolleiderscompetentie.

Leiding geven aan opbrengstgericht werken

Da's niet eenvoudig, het evenwicht bewaken tussen experimenterdrift en effect. Hoe voorkom je dat je een kruiwagen vol enthousiast experimenterende kikkers krijgt, waar iedere lijn ontbreekt, iedereen voor zichzelf werkt en waar het totaal veel minder blijkt dan de som der delen? De “lijm”, de “sense of belonging”¹³ wordt geleverd door een goede missie, het antwoord op de vraag “waarom doen we dit allemaal?”¹⁴ Als het je niet uitmaakt waarheen je gaat, is elke weg goed – de bekende scene uit Alice in Wonderland is hier van toepassing. Dus zorg dat het reisdoel vaststaat, maar laat je mensen hun eigen trektocht maken.

“Er naar toe” is toekomst gericht. Je onderzoekt hoe je die toekomst kunt bereiken, wat je dan moet doen en wat je vooral moet laten. Op microniveau, in een bepaalde lessenreeks, ga je na hoe je een maximaal resultaat kunt halen. Wat zegt de methode, wat zegt jouw ervaring met die les, met deze kinderen? Welke adviezen hebben collega's? En vooral ook: wat zegt jouw gut-feeling. Want daarin komt professionaliteit tot uiting, in het gevoel hebben dat het tóch anders moet. Daaruit volgt een bepaalde aanpak, die goed kan verschillen van wat tot nu toe gebruikelijk was. Het (toets)resultaat geeft aan of die aanpak zinvol was of niet. Nieuwe werkwijzen vinden, je didactische trukendoos maximaal exploiteren, observeren hoe kinderen erop reageren, de “profound joy”¹⁵ beleven dat het werkt, of juist te weten komen dat deze aanpak in ieder geval niet werkt. En dan uitvinden wat nu precies de doorslaggevende elementen bleken, het conceptualiseren¹⁶. Dat doe je niet met alle activiteiten en lessen. Maar elke leerkracht weet dat de leerlijn voor haar klas verdichtingen kent, waarin essentiële leerstof (de sleutelvaardigheden) voor dit jaar aan de orde komt.

Dan nog bestaat het gevaar dat enthousiaste mensen van alles gaan uitproberen. Hoewel dat een geweldige belevenis is voor een leidinggevende, kan het chaotisch worden en daardoor minder effectief. Want als je in groep drie een fantastische werkwijze hebt gevonden, is het handig als groep vier niet een volledig tegenovergestelde werkwijze hanteert. Daarom is er geen absolute vrijheid om maar van alles uit te proberen. Collega's moeten weten waarmee je bezig bent, bevraag hen eerst zodat niet opnieuw het (verkeerde) wiel wordt uitgevonden. En het experiment moet gekaderd zijn: wat wil je en wanneer stopt jouw experiment. Daarmee wordt voorkomen dat pogingen te lang

¹² The discipline of marketleaders – Treacy, Wiersema: dit is een kenmerk van wat zij noemen “product innovation”

¹³ Verandermanagement in 28 stappen – Boonstra, Business Contact 2013

¹⁴ Creating and sustaining an effective professional learning community – Stoll e.a., National College for Schoolleadership UK

¹⁵ Over leiderschap – Blanchard, Pearson 2007

¹⁶ Leren en laten leren in onderwijsorganisaties – Van der Hilst, Centrum voor nascholing Amsterdam 2012

doorgaan. Als het werkt, heeft het effect dat binnen een bepaalde termijn zichtbaar wordt. En binnen die termijn is er de vrijheid om uit te proberen. Dergelijke momenten worden greenfields¹⁷ genoemd, of skunk-works: “Dit is iets heel anders en alleen ik (of wij) mag dat doen; over vier weken vertel ik jullie wat het effect was en spreken we erover met elkaar.” Zo houd je als directeur het overzicht over wat waar gebeurt en hoe lang.

En wat doe je dan als directeur precies

Een opbrengstgericht leider focust niet op opbrengsten. Die spelen op de achtergrond een rol, omdat ze het bestaansrecht van de school bepalen, bij de “hygiënische” factoren horen. De focus ligt vooral op organisatie. Leerkrachten moeten de tijd en ruimte krijgen zich maximaal te kunnen richten op hun vak: onderwijsgeven, onderzoeken, experimenteren en verbeteren. Er is een “hitteschild” nodig¹⁸ tussen leerkrachten en een al te opdringerige buitenwereld. Een stevig filter, dat alleen die thema’s doorlaat die direct van belang zijn voor het werk van de leerkracht. Dat betekent ook dat een directeur zelf meer zaken afhandelt, zonder het team er bij te betrekken. Dat lijkt een breuk met het staande beleid, waarin leerkrachten een belangrijke rol hebben in het schoolbeleid. Het gaat erom dat directeur en leerkracht (weer) erkend worden in hun specifieke kwaliteit. Leerkrachten geven onderwijs, dat is een vak, een professie. De directie zorgt dat dit organisatorisch (in de meest brede zin) mogelijk wordt gemaakt en ook dat is een vak op zich. Het is in een opbrengst gerichte school een misvatting te denken dat je beide aspecten kunt beheersen; een miskennis van de kwaliteiten die daarvoor nodig zijn¹⁹.

In een opbrengst gerichte organisatie hoef je niet bang te zijn voor gedoe. De missie zorgt voor richting en een hoge mate van vertrouwen doet de rest. Dat klinkt eenvoudig en dat is het ook. Een directeur die de kwaliteit van zijn medewerkers of van zichzelf onvoldoende vertrouwt, heeft een ander probleem.

De directeur zorgt ervoor dat teamleden hun werk kunnen doen, houdt het gedoe bij hen weg, filtert alle afleiding, kent en bewondert zijn mensen. Daardoor ontstaat een eigen dynamiek, waarin sterke punten en mooie ervaringen continu onderwerp van gesprek zijn en bron van wederzijds leren. De directeur is alert op SIGN-activiteiten²⁰: Succes (iemand is ergens goed in), Instinct (wil er graag mee verder), Growth (er is ruimte voor die ontwikkeling) en Need (en het geeft een gevoel van voldoening). Je merkt dat aan de manier, aan het enthousiasme en de gedrevenheid waarmee mensen erover spreken. Als directeur entameer je dat gesprek. Door opmerzaam te zijn ontdek je de aanleg van mensen, hun passie en help je hen die vorm te geven²¹. En je bent alert op allerlei waarschuwingssignalen²²: zwijgen, oneerlijkheid, anonimiteit en passiviteit.

Leidinggeven aan opbrengst gericht werken gaat niet over opbrengsten. Het gaat over mensen die de kans krijgen te laten zien waar ze goed in zijn en waar ze van genieten: de flow. Resultaten komen dan vanzelf.

¹⁷ Anders leren, anders organiseren – Kluijtmans e.a., Ruud de Moorcentrum 2005

¹⁸ Verdraaide organisaties – Hart, Vakmedianet Management 2012

¹⁹ Three cultures of management – Schein, Sloan Management Review 1996

²⁰ Ontdek en verbeter je sterke punten- Buckingham, Spectrum 2013

²¹ Het element – Robinson, Spectrum 2011

²² Bad to great: the path to upgrading excellence, Rao ea, Mc Kinsey Quarterly feb 2014