



Leiding geven aan opbrengstgericht werken op een duurzame wijze

Aandacht voor de persoon en het vakmanschap van de leraar verhoogt de opbrengsten

Nico Eigenhuis

is trainer, coach, adviseur en interim manager bij Animaz. E-mail: nico.eigenhuis@planet.nl

In dit artikel laat ik zien dat de huidige en eenzijdige focus op opbrengsten en opbrengstgericht werken in het onderwijs kan leiden tot averechtse effecten.

In deze bijdrage schets ik een beeld van mogelijke problemen die kunnen ontstaan.

De indeling is in vier paragrafen:

-) Opbrengsten: slechts één van drie perspectieven van een schoolleider
-) Eénzijdige opbrengstgerichtheid in de praktijk
-) Opbrengstgerichtheid: een afgedwongen leerproces
-) Eenzijdige nadruk op opbrengsten leidt tot vervreemding

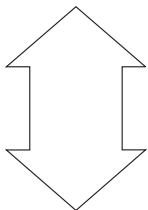
In de tekst hierna zitten impliciet reeds aanknopingspunten om het beter te doen.

Opbrengsten: slechts één van drie perspectieven van een schoolleider

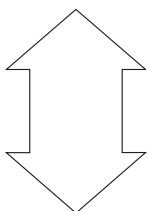
De eenzijdige focus op opbrengsten schiet haar doel voorbij: zonder serieuze aandacht voor personen en processen zullen de opbrengsten achterblijven ondanks alle inspanningen in die richting. Het wordt als 'basketballen met het oog op het scorebord', dat afleidt van de kwaliteit van het spel en het scoren van punten.

Otto Scharmer (pag. 6 en pag. 139) wijst hierop als hij spreekt van 'Three perspectives on a leaders work':

Opbrengsten
Wat het oplevert



Processen
Wat je doet:
Vakmanschap



Persoon
Wie je bent
Wat je denkt
Waar je voor staat

Scharmer verwoordt het zo: 'De zichtbare opbrengsten bestaan bij de gratie van de kwaliteit van de onzichtbare binnenkant'.

Om zichtbaar en duurzaam resultaat te boeken zullen schoolleiders dus moeten werken aan de kwaliteit van de onzichtbare binnenkant. Dit betekent binnen het thema van dit artikel: aandacht voor de persoon, het denken en de opvattingen en het vakmanschap van de leraar.

Eenzijdige opbrengstgerichtheid in de praktijk

'De voldoende is binnen', zo wordt een artikel in Het Parool van 3 april 2012 aangekondigd over een basisschool in Amsterdam West, die een jaar eerder van de onderwijsinspectie het predicaat 'zwak' had gekregen. Op dat moment (voorjaar 2011) kleurden er in een beoordelingslijst, die onderwijsexperts daar hanteren, 7 vakjes groen, 31 roze en 10 rood. Redenen voor de beoordeling 'zwak'. Onderwijsexperts komen vervolgens klassenbezoeken afleggen. De leerkrachten voelen zich daarbij niet op hun gemak zoals blijkt uit enkele reacties van leerkrachten (ik citeer):

-) 'Ze zitten stil aan de kant terwijl de leraren les geven, blade- ren door mappen om te kijken of de administratie op orde is'.
-) 'Ik haatte het bezoek van de experts, ik ben zo faalangstig. Ik ben helemaal niet mijzelf als er iemand van buiten in de klas is. Gelukkig vonden de experts 95% van wat ik deed goed'.
-) 'Het is een zwaard van Damocles' zegt een leerkracht in haar koffiepauze.

De noodzaak om de (leer)opbrengsten te verhogen onderschrijf ik van harte. Dat is de verantwoordelijkheid die het onderwijs heeft. In de eerste plaats ten opzichte van de aan ons toevertrouwde kinderen en hun ouders, en ten tweede ten opzichte van de samenleving. Deze verantwoordelijkheid kunnen we echter niet aan, als we problemen creëren door eenzijdig de opbrengsten te benadrukken.

Talentontwikkeling van leraren draagt meer bij aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijs dan het voortdurend sturen en afrekenen op prestatieafspraken.

Joseph Kessels, in zijn oratie op 30 maart 2012 als hoogleraar Opleidingskundig leiderschap aan de Open Universiteit.

-) 'Sorry', zegt een leerkracht tegen een journalist van het Parool die een onderwijsexpert wil vergezellen bij een lesobservatie, 'maar liever niet, ik heb vannacht geen oog dicht gedaan' (zie kader op pag.22).

Naarmate het inspectiebezoek van voorjaar 2012 nadert 'kleuren er steeds meer vakjes groen in de beoordelingsmatrix van de onderwijsexperts' (Het Parool, 3 april 2012).

De prestatieafspraken zijn gehaald. De inspectie beoordeelt de school als voldoende.

Iedereen tevreden

Maar is die tevredenheid terecht? Of is hier sprake van een oppervlakkige ervaring?

Hoe staat het in deze situatie met de 'talentontwikkeling van leraren' (zie uitspraak van Joseph Kessels aan het begin van dit artikel)? Kunnen leraren hun talenten ontwikkelen in een context waarin ze de bezoeken haten, niet zichzelf kunnen zijn, de werkwijze als een zwaard van Damocles ervaren, 's nacht geen oog dicht doen wanneer een expert hun les komt beoordelen? Mochten leerkrachten door deze werkwijze dingen beter gaan doen, hoe duurzaam zijn dan die verbeteringen?

Volgens Kessels, Scharmer en Parikh zijn de kansen op hogere opbrengsten groter als men zich meer zou concentreren op de talenten en de inspanningen van de leraren. De ontwikkeling van de leraren wordt belemmerd door het leren onder dwang. Afgedwongen leren leidt tot verrassende en ongewenste resultaten, zoals hieronder zal blijken (zie kader op pag. 23).

Een afgedwongen leerproces

Om de resultaten van het basisonderwijs te vergroten zijn gemeenten en besturen soms geneigd als het ware een leerproces bij de directies en leerkrachten af te dwingen. Heel begrijpelijk vanwege de enorme verantwoordelijkheid die men heeft ten opzichte van de vele kinderen die het basisonderwijs bezoeken, waarbij de ouders terecht de verwachting hebben dat de schoolbesturen en gemeenten er alles aan doen om de kinderen het maximale te laten presteren. Door middel van zo'n 'afgedwongen leerproces' denken bevoegde gezagen ten onrechte dat ze hiermee op een effectieve wijze hun verantwoordelijkheid nemen en zich kwijten van hun buitengewoon belangrijke taak. Erik van de Loo schetst in zijn artikel 'Waarom leren gevaarlijk is', dat een afgedwongen leerproces kan leiden tot een reactie waarbij de deuren naar denken en reflecteren zullen worden dichtgehouden. Als men in deze situatie '... twijfels uitsprekt of hardop nadenkt loopt men het risico verweten te worden niet loyaal te zijn of weerstand tegen verandering te tonen'. Resultaat is dat '... men zich of liever snel aanpast of zich te vroeg ingraaft in een uitgesproken standpunt. In beide gevallen wordt er niet meer echt nagedacht'. Ook maakt hij onderscheid tussen

de aanpak van eenvoudige problemen en problemen die ingewikkelder zijn. Eenvoudige problemen zijn vlot en vaak met wat technische aanpassingen op te lossen. Oplossing van gecompliceerder problemen (waartoe we de verbetering van het onderwijs toch wel mogen rekenen) vereisen dat betrokkenen '... bereid zijn om de eigen overtuigingen, waarden en oriëntaties te veranderen' en '... dat veranderprocessen falen wanneer men deze dimensie overslaat: wat in feite om een diepere verandering vraagt, wordt dan benaderd alsof een technische aanpassing voldoende is. Dat levert ook een crisis voor het leiderschap op'. Leiders aan wie de verantwoordelijkheid voor de verandering is toevertrouwd, verliezen door dat falen immers hun geloofwaardigheid.

Een afgedwongen leerproces gaat ook voorbij aan de noodzaak dat leraren (en schoolleiders) de urgentie voelen om hun onderwijs te verbeteren teneinde de opbrengsten te verhogen. In een afgedwongen leerproces worden betrokkenen onvoldoende aan het denken gezet en krijgen (en nemen) ze onvoldoende zelf de verantwoordelijkheid om te bepalen waar verbeteringen noodzakelijk zijn. Het gevoel ontstaat dat door anderen bedachte oplossingen moeten worden ingevoerd. Oplossingen waarvan betrokkenen niet duidelijk voor

ogen hebben welke problemen daarmee worden opgelost. Wat het geheel nog gecompliceerder maakt is dat leraren en schoolleiders niet zo zeer worden aangesproken op de kwaliteit van hun handelen, maar op de opbrengsten die door hun handelen worden voortgebracht. Weten is echter meer dan meten! Ik acht het zeker noodzakelijk dat regelmatig de kwaliteit van het onderwijs en de leraren worden beoordeeld met het doel voor verder kwaliteitsverbetering (met name de kwaliteit van leraren in hun rol als pedagoog en didacticus) te zorgen. Een eenzijdige nadruk op het meten dient echter geen enkel doel. Dit is vergelijkbaar met het gegeven dat een varken niet vetter wordt door het steeds maar te wegen (zie Verbiest, pag 16). Hier moeten we ook denken aan Oscar Wilde die de eenzijdige nadruk op meetbaarheid een beperkte en cynische werkwijze vond: 'Een cynicus is iemand die van alles de prijs kent maar van niets de waarde'.

Eenzijdige nadruk op opbrengsten leidt tot vervreemding

Het citaat van Joseph Kessels bij de start van dit artikel wijst er al op dat er meer resultaat valt te verwachten wanneer er wordt geïnvesteerd in het vakmanschap en het talent van de leraar in plaats van voortdurend te benadrukken dat de resultaten omhoog moeten. Volgens MacDonald en Shirley is het nog veel ernstiger: leerkrachten die zich verplicht voelen te voldoen aan externe eisen (bijvoorbeeld hoge toetsuitslagen), die zij niet zelf hebben gekozen en waarvan zij het gevoel hebben dat deze 'vernieuwingen' het leren van de kinderen niet dienen zullen zich geleidelijk aan vervreemd voelen van hun eigenlijke taak. Zij spreken van 'alienated teaching'. Daarmee wordt bedoeld dat leraren weliswaar proberen te voldoen aan de gestelde eisen, maar dat dat niet (meer) aansluit bij wat zij echt van waarde vinden in hun vak. Hieronder schets ik eerst het pro-

De reacties van deze leerkrachten wijzen op spanningen die de beoordelingsbezoeken kennelijk oproepen. Leerkrachten zijn waarschijnlijk niet gewend dat er wordt meegekeken in hun klaspraktijk. Beoordelingen van de onderwijskwaliteit door inspecteurs zijn in Nederland wettelijk verplicht. In Finland bestaat er geen onderwijsinspectie en zijn de opbrengsten zichtbaar hoger dan in Nederland. Daarmee kunnen we niet direct afleiden dat er een negatief verband bestaat tussen inspectiebezoek en de kwaliteit van het onderwijs. Wat we wel kunnen constateren is dat de focus op opbrengsten afleidt van waar het in essentie om gaat: de ontwikkeling van de kwaliteit van de leraren. Wie kent niet de situaties op scholen dat de weken voorafgaand aan het inspectiebezoek alles in het teken staat van het op orde hebben van de spullen en de ontwikkeling van het primaire proces 'even' buiten beeld is. In Amerikaans onderzoek is zelfs aangetoond dat dit kan leiden tot 'cheating the system', frauderen om de prestatiestandaarden te halen waaraan leraren en schoolleiders zouden moeten voldoen. (Hargreaves, pag. 103). Deze uitingen in het onderwijs staan in een groter kader: Recente voorbeelden daarvan zijn respectievelijk te vinden in het Wetenschappelijk Onderwijs waar ex-hoogleraar Stapel in Tilburg fraudeerde om gewenste opbrengsten te bereiken. En in de Europese Unie waar de opbrengsten van (Griekse) banken soms florissant werden voorgesteld dan ze in werkelijkheid waren. De gevolgen van deze ontwikkeling voelen we momenteel aan den lijve. Tobias Reijngoud laat in zijn boek zien dat '... een ... cijfermatige benadering armoedig is en leidt tot verschraling in onderwijs ...'. (Reijngoud 2012, pag. 9-10).

bleem dat tot die vervreemding kan leiden en vervolgens laat ik zien op welke mogelijke manieren daarop vervolgens door leraren (en mogelijk ook schoolleiders) gereageerd wordt.

Twee oorzaken

Volgens MacDonald en Shirley zijn er minstens twee oorzaken aan te wijzen voor deze vervreemding:

-) Politiek en beleidsmakers verdenken 'het onderwijs' ervan dat het onvoldoende niveau heeft en dat het niet voldoet aan de kritische eisen die men mag stellen. Tegelijkertijd pakt de politiek de lange-termijn-tekortkomingen in de maatschappij niet aan. Om hieraan een eind te maken eist men van het onderwijs hogere opbrengsten.
-) Eigen (vaak onbewuste) capitulatie van bestuurders en leerkrachten voor bedenkelijke tendensen in de maatschappij die het persoonlijk gevoel van 'een morele opdracht te hebben' en een gevoel van 'er toe doen' aantasten.

Vier manieren om met die vervreemding om te gaan

Op basis van onderzoek van dezelfde auteurs en praktijkkennis van het Nederlandse onderwijs kunnen we vier manieren onderscheiden om met die vervreemding om te gaan.

Eigenlijk zijn het vier afweermechanismen die leerkrachten (en directeuren) hebben ontwikkeld om aan de ontstane situatie te ontsnappen:

1. Protesteren

Hierbij heeft men nog het lef om te gaan argumenteren. Bijvoorbeeld dat het ten koste gaat van 'mijn professionele autonomie'. Deze houding kost de schoolleider/leerkracht veel: hij wordt dan misschien niet ontslagen, maar wel dreigt hierdoor verlies aan professionele mogelijkheden/kansen en status in het team en bij het bestuur vanwege openlijke weigering opdrachten uit te voeren.

2. Zich loyaal tonen

Omdat je binnen de grote (bestuurs)organisatie niet hoog in de hiërarchie zit pas je je maar zo goed mogelijk aan aan de eisen die gesteld worden en de opdrachten die gegeven worden. Je laat bekende en gekoesterde werkwijzen dan maar los, en zeurt er verder maar niet (meer) over. Het werk wordt zo goed mogelijk aangepast aan de vereiste standaarden en praktijken. 'Men gaat mee om het vol te houden'.

3. Ondergronds gaan

De klasdeur dichtdoen en je gang gaan als een eenzame rebel. Soms is het een strategie om onder te duiken tot er (bijvoorbeeld) 'een nieuwe directeur komt'. Vanuit de gedachte dat met voldoende geduld en een beetje geluk de vlag er binnenkort wel weer anders bij hangt. Deze manier van eigen-stijl-onderwijs is populair en waarschijnlijk veelvoorkomend bij oudere leerkrachten, die alle vernieuwingen al eens hebben zien voorbijkomen en zich dan maar beperken tot de zaken 'die zich bewezen hebben' voor hun gevoel.

4. Vertrekken

Dit gebeurt vaak door beginnen de schoolleiders/leerkrachten in hun eerste drie jaar. Omdat voor velen van hen professionele autonomie een belangrijke voorwaarde voor welbevinden/werktevredenheid is.

Talentontwikkeling van leraren draagt meer bij aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijs dan het voortdurend sturen en afrekenen op prestatieafspraken. Met dit citaat startte dit artikel. Vervolgens schetste ik de mogelijke nadelige effecten van een eenzijdige nadruk op prestaties en opbrengsten. Begrijpelijk dat bevoegde gezagen en gemeenten graag de opbrengsten van het onderwijs willen verhogen, maar daarbij dreigt in veel situaties de kwaliteit van het proces, dat leidt tot die hogere opbrengsten, uit het oog te worden verloren. Gelukkig geldt dit niet voor alle

'Leg de lat hoog, wees ambitieus, maar ... het proces is het doel. Richt je op de inspanning om resultaat te bereiken. Want als je over het resultaat inzit, dan bederf je de inspanning en wordt het resultaat minder. Maar als je je alleen op de inspanning concentreert en altijd je best doet en je niet druk maakt over het resultaat, dan is de kans op een goed resultaat veel groter.'

Jagdish Parikh, docent business schools aan Harvard University

scholen. Het is bewonderenswaardig om te zien hoeveel schoolleiders en leerkrachten hun verantwoordelijkheid blijven nemen en ondanks allerlei storende invloeden op een fantastische wijze aan de kwaliteit van hun school en hun onderwijs werken.

Literatuur

- Hargreaves, Andy, en Shirley Dennis (2009). *The Fourth Way*. California: Corwin.
- De voldoende is binnen. *Het Parool* d.d. 3 april 2012.. Amsterdam.
- Kessels, prof. dr. Joseph W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit/Ruud de Moor Centrum.
- Loo, prof. dr. Erik van de (2010). *Waarom leren gevaarlijk is*. In: *M&O* nr. 4 juli/augustus 2010.
- MacDonald, Elizabeth, en Shirley Dennis(2009). *The Mindful Teacher*. New York: Teachers College Press.
- Reijngoud, Tobias (2012). *Weten is meer dan meten*. Uitg. Lias.
- Scharmer, C. Otto (2009). *Theory U, leading from the future as it emerges*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Verbiest, E (2012). *Varkens worden niet zwaarder door ze te wegen*. In: *BasisschoolManagement* nummer 3/2012.