

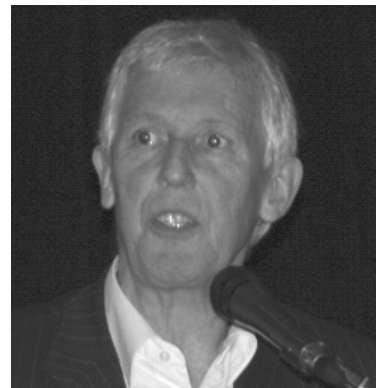
In januari van dit jaar presenteerde de commissie Meijerink, ook wel aangeduid als de 'Expertgroep Doorlopende Leerlijnen taal en rekenen', haar rapport 'Over de drempels met taal en rekenen'. Hierin doet de commissie een aantal aanbevelingen met betrekking tot doorlopende leerlijnen - over de onderwijssectoren heen, dus van basisonderwijs tot hoger beroeps- en wetenschappelijk onderwijs - voor taal en rekenen. In een interview met de voorzitter van de commissie proberen we te achterhalen hoe de commissie tot haar aanbevelingen is gekomen.

1 De context van het interview

De commissie onderscheidt niveaus voor taal en rekenen die het overgrote deel van de leerlingen moeten behalen op twaalf-, zestien- en achttienjarige leeftijd. Bovendien wordt er onderscheid gemaakt tussen een fundamenteel niveau, dat door 85 procent van de leerlingen behaald moet worden, en een streefniveau, dat bedoeld is voor 60 procent van de leerlingen. Verder meent de commissie dat van een Nederlandse burger, wat kennis van taal en rekenen betreft, mag worden verwacht dat hij het fundamentele niveau voor zestienjarigen bereikt, zodat hij hierdoor naar behoren kan functioneren in de maatschappij. In het rapport onderbouwt de commissie haar stellingname dat met haar keuzes wordt ingezet op een algemene niveauperhoging in het onderwijs. Nu behaalt slechts 75 procent van de leerlingen het beschreven fundamentele niveau. De commissie geeft aan dat een verhoging van het niveau haalbaar is, maar concretiseert dit verder nauwelijks. Daarvoor heeft men een heldere reden. In de opdracht van de commissie is namelijk aangegeven dat zij zich niet op de didactiek van het taal- of rekenonderwijs zou moeten richten. Haar is gevraagd niveauaanduidingen te geven op cruciale momenten in het leerproces. En dat gebeurt in 'Over de drempels'.

De keuze voor een beperking in de opdracht heeft ondermeer te maken met het spanningsveld tussen hoe inhoudelijke experts de resultaten van het onderwijs beoordelen en de zorgen die er in de politiek en maatschappij bestaan over het taal- en reken-wiskundeonderwijs. Het rapport is daar eerlijk in, met name ten aanzien van het reken-wiskundeonderwijs. Nationale en internationale onderzoeken tonen aan dat er werk aan de winkel is, maar

de situatie is allerm minst rampzalig. In maatschappelijke discussies komt evenwel een ander geluid naar voren. Dit is een politiek gegeven, dat actie wenselijk maakt. Dit gebeurt door te behalen referentieniveaus vast te stellen, zoals de expertgroep doet, wat vervolgens uiteraard weer op het bordje komt van inhoudelijke experts: vakdidactici en onderwijsonderzoekers, en -ontwikkelaars die een en nader zullen moeten uitwerken.



We gaan in dit interview niet expliciet in op de feitelijke inhoud van het rapport. De lezer kan hier kennis van nemen door het te *downloaden*.¹ Hier doen we verslag van een gesprek met de voorzitter van de commissie, H. Meijerink, waarin we proberen te achterhalen welke overwegingen bij de samenstelling van het rapport een rol hebben gespeeld, welke afwegingen er zijn gemaakt en hoe keuzen tot stand zijn gekomen. In het verlengde hiervan gaan we zo ook in op de betekenis van het rapport voor de ontwikkeling van het reken-wiskundeonderwijs en de kansen die het biedt om de kwaliteit van dit onderwijs te verbeteren.

2 Maatschappij en media

Er is al spoedig na de verschijning veel aandacht besteed aan het rapport, waarbij de media zich vooral op het niveau voor rekenen-wiskunde richtten. Dat is opvallend, omdat de situatie bij rekenen-wiskunde feitelijk beter is dan bij taal. Meijerink beaamt dit. Hij meent echter dat er ook in het rekenonderwijs een probleem schuilt, vooral in de bovenbouw van het basisonderwijs, waar veel kinderen veel meer zouden kunnen presteren dan ze nu doen. We vragen Meijerink of hij kan verklaren hoe het komt dat de media haar pijlen telkens weer richten op het reken-wiskundeonderwijs en voorbij gaan aan de problemen in het taalonderwijs. Het gaat veelal om opiniërende artikelen in landelijke dagbladen, zo typeert hij de situatie, die zich richten op 'de hoger opgeleide krantenlezer', die meestal zelf geen taalproblemen heeft en zich in woord en geschrift goed kan uitdrukken. Zij ervaren soms echter wel problemen als hen inzicht in het rekenen wordt gevraagd en 'ontdekken' dat zij dan zelf ook enigermate 'ongecijferd' zijn, zoals bijvoorbeeld blijkt uit de 'Nationale Rekentoets' die 'De Volkskrant' jaarlijks in samenwerking met de NPS organiseert. Deze groep hoger opgeleiden is zich hier veelal ook terdege van bewust. Zij kunnen zich dan ook goed voorstellen dat anderen ook 'ongecijferd' zijn.

Dit sluit aan bij ervaringen van Meijerink zelf. Hij is na de hbs-A, waarin veel handelskennis zat, waarin moest worden gerekend, naar de kweekschool gegaan. Hij heeft zich daarna vooral met taalonderwijs beziggehouden. Ook bij hem nam de rekenvaardigheid aanvankelijk af toen er geen onderhoud werd gepleegd, maar de noodzaak om als onderwijzer te kunnen rekenen deed hem ertoe besluiten zijn rekenvaardigheid te verbeteren. Meijerink vermoedt dat hetzelfde voor een aantal deelnemers in het maatschappelijke debat geldt. Zij vergroten hun rekenvaardigheid binnen een werkkring of binnen andere werkzaamheden en verbazen zich erover dat de huidige leerlingen bij het verlaten van de basisschool minder vaardig rekenen. Hij concludeert dat er twee aspecten aan de rekenvaardigheid zitten: er moet worden geoefend en ze moeten worden onderhouden. Dit gebeurt in het voortgezet onderwijs helaas niet voldoende. Daar is veel winst te behalen.

3 Een kwestie van 'cultuur'?

Wij brengen een ander punt ter sprake. Er speelt bij het rekenen ook een cultuurprobleem mee. 'Ik kan niet goed rekenen', is in het sociale verkeer veel acceptabeler dan 'Ik ben niet goed in taal' of 'Ik kan niet spellen'. Publicaties en berichten over het onderwijspeil worden in zo'n

situatie al snel aangegrepen om het rekenonderwijs in een negatief daglicht te plaatsen. Zo is het ook gebeurd naar aanleiding van het rapport 'Over de drempels met taal en rekenen'. Kan Meijerink zich in die analyse vinden? Heeft het rapport misschien ook die uitwerking gehad?

Hij betreurt het als dat de kern van de reactie is. Volgens Meijerink is het uiterst belangrijk dat de discussie over de kwaliteit van het reken-wiskundeonderwijs niet verder in de media gevoerd wordt en zeker niet op een wijze zoals dat de laatste tijd gebeurt. Dit heeft ertoe geleid dat er verschillen van mening in de pers zijn uitgevochten. Ook voorstanders van het realistisch reken-wiskundeonderwijs hebben hieraan meegedaan. Hij vindt het gewenst dat die strijdbijl wordt begraven en dat we ons met z'n allen richten op verbetering van ons onderwijs, want een 'stammenstrijd' werkt contra-productief. Meijerink:

Wie deze gedachte omarmt, zal zich uit een geharnaste positie moeten bevrijden. Ik zou wensen dat het idee van de noodzaak om tot onderwijsverbeteringen te komen, ook in kringen van 'realistische rekenaars' wordt onderschreven.

Een van de effecten van de ontstane situatie is namelijk dat op die manier de status van leerkrachten verder wordt aangetast. Dat is zeker niet de bedoeling geweest van het rapport, dat juist pleit voor een statusverhoging van de leraar en voor een verrijking van het leraarschap, door de leraar de kans te geven te werken aan verbeteringen in zijn onderwijs.

Volgens Meijerink gaat het er om dat rekenen-wiskunde, en ook kwesties zoals rond de staartdeling, vanuit het maatschappelijk belang kunnen worden beschouwd, maar ook als cultuurgood. Beide aspecten hebben in onze maatschappij betekenis. Zo is het in zijn ogen ook vastgelegd in het rapport, waarbij Meijerink bij rekenen-wiskunde als cultuurgood vooral de benoemde streefniveaus voor ogen heeft. Dat komt overigens bij rekenen-wiskunde minder nadrukkelijk naar voren dan bij taal, waar de culturele elementen meer algemeen aanvaard en bijvoorbeeld in het literatuuronderwijs vervat zijn.

Maar het maatschappelijk belang is in het rapport toch de kern waar het om draait. De commissie beschouwt hetgeen zij beschrijven in niveau 2F, als noodzakelijk voor het algemeen maatschappelijk functioneren. Dat gaat dus om het fundamenteel niveau voor zestienjarigen. Maar wat men beoogt en de aanbevelingen van het rapport, lijken echter niet geheel met elkaar in overeenstemming te zijn. Zo ontbreekt er een analyse van rekenkennis en -vaardigheden die in de huidige informatiemaatschappij nodig zijn. Meijerink verdedigt de gemaakte keuzes. Er wordt een doorgaande lijn geschetst van het basisonderwijs via het voortgezet onderwijs naar het hoger beroeps- en het wetenschappelijk onderwijs, maar er is ook naar beroepseisen gekeken. In het beroeps- en mbo is men al jaren bezig in kaart te brengen wat de maatschappij als vaardigheden vraagt. Men noemt dit 'burgereisen'. Het rapport sluit bij deze 'burgereisen' aan. Maar er ontbreekt een analyse van de reken-wiskun-

dige kennis die mensen nodig hebben om in de informatiemaatschappij van de toekomst te kunnen functioneren. Volgens Meijerink is in dit opzicht kritiek op het rapport mogelijk.

4 De rol van de leraar

Meijerink benadrukt dat het rapport is geschreven om de opdrachtgevers, de bewindslieden van OC&W, te informeren en hen de mogelijkheid te bieden beleid te ontwikkelen. Zij moeten in het rapport aanwijzingen vinden om hun beleid ten aanzien van rekenen en taal in de komende jaren vorm te geven. De commissie heeft er in haar rapport echter rekening mee gehouden dat ook leraren en andere belangstellenden geïnteresseerd zouden kunnen zijn in het werk van de expertgroep. ‘Zijn leraren dan niet teleurgesteld als ze het rapport lezen?’, vragen we Meijerink. Ze lezen daarin namelijk dat ze het nog beter moeten doen, terwijl ze in veel gevallen al hun uiterste best doen om leerlingen zo ver mogelijk te brengen. Het rapport biedt ook weinig houvast over de vraag hoe leraren met de zwakste rekenaars aan de slag moeten. Het geeft alleen aan dat toetsresultaten leraren zicht kunnen geven op waar de problemen zitten, terwijl ze die vaak al kennen, en dat er wat deze leerlingen betreft wellicht meer tijd nodig is om de doelen te halen, terwijl die tijd er domweg niet is.

Meijerink herhaalt dat het rapport met het grootst mogelijke respect voor leraren is geschreven. Hij weet dat leraren het niet makkelijk hebben en dat een aanzienlijk aantal leraren ervaart dat zij in hun werk overbelast worden. Maar hij weet ook dat er leraren zijn die het wel voor elkaar krijgen hun leerlingen op een hoger niveau te brengen. In zijn ogen schiet bij een deel van de leraren de professionaliteit tekort. Hij benadrukt dat in het professionaliseren van leraren een belangrijke opdracht zit en dat we dit alleen voor elkaar kunnen krijgen als er daarvoor ook faciliteiten beschikbaar komen. Maar dan ziet Meijerink goede mogelijkheden om de kwaliteit van leraren te verhogen. Veel expertise die er binnen de vakgebieden ontwikkeld is, heeft de werkvloer immers nog niet bereikt.

Hij ziet de kern van de problematiek liggen in de opbouw van het basisonderwijs. Daar heb je in zijn ogen te maken met grote niveaoverschillen tussen leerlingen: er zijn leerlingen die reken-wiskundeonderwijs behoeven op het fundamentele niveau voor twaalfjarigen, maar ook leerlingen die beduidend meer aan kunnen. Ook zij moeten door het onderwijs uitgedaagd worden, vindt de commissie. Dan is er nog een vrij grote groep (van 15 tot 25 procent van de leerlingen) die tot de zwakke rekenaars moeten worden gerekend. Het rapport beveelt aan voor deze leerlingen aparte trajecten te ontwikkelen, die, zegt Meijerink, overigens niet los moeten worden gezien van

het reguliere onderwijs in de klas. Dat roept de vraag op hoe leerlingen en leraren dit voor elkaar krijgen. Daar zijn verschillende zaken voor nodig, geeft Meijerink aan, zoals toetsen van hoge kwaliteit, die de leraar in staat moeten stellen de ontwikkeling van zijn leerlingen in kaart te brengen. En, bijvoorbeeld ook een inspirerende schoolleider die de verbeteringen van zijn team stimuleert. Bij steun die zwakke rekenaars nodig hebben, telt met name de kwaliteit van de instructie die de leraar geeft en die kan hij verbeteren door nascholing.

5 Toetsen en methodes

We praten door over de rol die toetsen in het reken-wiskundeonderwijs, omdat het rapport het belang van toetsen onderstreept. Meijerink vertelt dat hij zijn ideeën hierover de laatste tijd wat heeft moeten bijstellen. Aanleiding daarvoor vormde de veldraadpleging, die in de aanloop naar het schrijven van het rapport werd gehouden. Het waren daar juist de leraren die om toetsen vroegen, omdat ze behoefte hebben aan instrumenten waarmee zij hun eigen onderwijs kunnen beoordelen en om na te gaan wat kinderen van het onderwijs hebben opgestoken. Een doorlopend toetsprogramma zou hierbij houvast kunnen bieden. Dat moet overigens niet verward worden met het huidige leerlingvolgsysteem van het Cito, meent Meijerink. Vooral de Cito-eindtoets leidt tot weerstanden bij leraren. Die toets heeft een speciaal karakter, omdat ze niet bedoeld is om meer greep te krijgen op mogelijkheden van leerlingen, waarmee leraren nog wat kunnen. Terwijl deze eindtoets wel wordt gebruikt om scholen te beoordelen en te vergelijken, ook door de inspectie. In dergelijke vergelijkingen komen zwakke punten van scholen naar voren, waar bepaalde columnisten weer gretig op inhaken. Zij concluderen dat er dientengevolge onvoldoende zorg is voor de meest kwetsbare groep leerlingen. De opdracht die hieruit voortvloeit, is, meent Meijerink, dat we meer verantwoorde toetsen moeten ontwikkelen en tevens meer systematisch zullen moeten toetsen. Maar met de toetsresultaten doen leraren vaak helemaal niets, reageren we. We vragen Meijerink wat een manier zou kunnen zijn om dit te veranderen. Hij ziet hierin een van de belangrijkste kwesties rond de implementatie van de voorstellen in zijn rapport: hoe kunnen we toetsen op een effectieve en systematische manier in kwalitatief goed onderwijs gebruiken?

We concluderen gezamenlijk, dat er op dit moment nauwelijks sprake is van voor het onderwijs effectieve toetsen en dat de huidige toetspraktijk eerder conserverend dan ontwikkelend werkt op het onderwijs. Er is zelfs sprake van ‘in een kringetje ronddraaien’, zegt Meijerink: methodeschrijvers stemmen hun inhouden en doelen af op wat er in de toets staat en de ontwikkelaars van toetsen

kijken bij hun werk vooral naar wat er in methoden staat. Meijerink stelt dat het Cito in het rapport impliciet wordt gevraagd om opnieuw te bekijken hoe je toetsen in het onderwijs kunt gebruiken. Het gaat dan om toetsen die beter in beeld brengen wat kinderen kunnen en die tevens daardoor minder vrijblijvend zijn voor leraren. Zulke toetsen moeten de leraar helpen een remedie te vinden voor problemen bij individuele leerlingen en bovendien de zwakke en sterke kanten van het eigen onderwijs zichtbaar maken.

We vragen aan Meijerink over de opdracht die het rapport in petto heeft voor methodemakers. Dat blijkt geen eenvoudige vraag. Methodeschrijvers volgen veelal de wensen van gebruikers. Dit leidt er vaak toe dat leraren de methode slaafs volgen, wat weliswaar garanties biedt voor het aan de orde stellen van alle elementen in het programma, maar weinig beroep doet op de professionaliteit van de leraar. Daarbij komt dat reken-wiskundemethoden in het algemeen goed doordacht zijn en dat handleidingen kunnen worden beschouwd als didactische handboeken, die de leraar verder kunnen brengen. Uitgevers hebben belang bij zowel stabiliteit en continuïteit als bij vernieuwing van methoden. Meijerink zegt voor een 'scheve' methode te zijn, niet dekkend voor een bepaalde didactische aanpak in het onderwijs, maar zoekend naar een nieuwe verhouding tussen leraar en schoolboek. Dit zou moeten leiden tot een situatie waarbij de leraar meer zelf de richting van het onderwijsproces bepaalt. Verder zouden uitgevers – zoals nu al incidenteel gebeurt – meer verantwoording moeten nemen voor de implementatie van een methode in een school en voor de bijbehorende professionele ontwikkeling van leraren.

6 Professionalisering en de opleiding van leraren

Dit brengt het gesprek op de professionalisering van 'zittende' leraren. In het rapport komt verschillende keren naar voren dat de professionalisering van leraren van belang is om gestelde doelen te halen. Tot nu toe is dit nauwelijks van de grond gekomen. In het rapport beveelt de commissie de bewindslieden aan verschillende typen nascholing op te zetten. Meijerink benadrukt dat de leraar voor de klas kwaliteit moet leveren; over zijn functioneren in de klas gaat het rapport in wezen. Zijn deskundigheid moet ontwikkeld worden, gericht op zowel zijn eigen ontwikkeling als de ontwikkeling van zijn didactische deskundigheid voor het vak rekenen-wiskunde. Die deskundigheid moet al tijdens het initiële traject worden aangezet en opgebouwd. Meijerink onderstreept ook het belang van aandacht voor rekenen-wiskunde tijdens de opleiding van leraren op de pabo; niet alleen voor wat betreft de rekenvaardigheid, zoals getoetst met de Wiscat-toets, maar ook ten aanzien van het verwerven

van een professionele gecijferdheid van leraren. Hij heeft twijfels over de huidige ontwikkelingen in de opleidingen, waarbij de geformuleerde competenties zijns inziens te vaak als onaantastbaar uitgangspunt worden genomen. Omdat de competentiebeschrijving vooralsnog nauwelijks vakdidactisch en vakinhoudelijk is ingevuld, ligt daar een belangrijk probleem dat de kwaliteit van het onderwijs in de toekomst mede beïnvloedt.

7 Kansen en risico's

Het rapport van de commissie legt grote nadruk op de basisvaardigheden die leerlingen zouden moeten verwerven, omdat deze in de ogen van de commissie noodzakelijk zijn voor het maatschappelijk functioneren en om leerlingen zo een goede startpositie te bieden voor het vervolgonderwijs. Maar expliciete nadruk op deze rekenvaardigheden houdt ook risico's in, menen wij als interviewers. Het onderwijs zou zich eenzijdig kunnen richten op het leren uitvoeren van standaardaanpakken. Dit risico wordt nog versterkt wanneer die aanpak wordt gekoppeld aan frequente toetsing. Ziet Meijerink dit ook zo? Meijerink meent dat toetsen erg belangrijk zijn. Toetsen bieden de leerkracht de mogelijkheid de vaardigheden van zijn leerlingen beter te overzien. Maar daarvan is alleen sprake als leerkrachten voldoende geëquipeerd zijn om de toetsen effectief voor dit doel te gebruiken. Dit lijkt op dit moment niet het geval. De in het rapport geschetste omslag vraagt daarom tijd, ook met het oog op een weloverwogen invoering van die toetsen en om aan de professionalisering van zittende leraren te werken. Meijerink meent dat de door de commissie gepresenteerde plannen geen grote kans maken als ze niet worden ondersteund door gerichte en weinig vrijblijvende professionaliseringstrajecten voor (vrijwel) alle leraren in het basisonderwijs, die zich zouden moeten richten op:

- het effectief omgaan met toetsgegevens;
- het passend maken van het onderwijs voor de zwakste rekenaars;
- het effectief omgaan met de methode.

8 Conclusie

Het verleden leert dat het bij het realiseren van doorgaande leerlijnen rekenen-wiskunde niet om een eenvoudige kwestie gaat. Het vraagt om een grote inzet van verschillende spelers in het onderwijs, betoogt Meijerink. De uitdaging voor de politiek ligt er nu in het onderwijs faciliteiten te bieden voor de professionalisering op het gebied van het reken-wiskundeonderwijs. De uitdaging voor ontwikkelaars en onderzoekers houdt dan in deze

trajecten zo te maken dat ze naadloos aansluiten bij de vragen die er op dit moment in het veld leven.

Hoewel Nederland er met zijn reken-wiskundeonderwijs niet slecht voorstaat, is er wel werk aan de winkel. Het is de vraag of het hoge ambitieniveau dat uit het rapport Meijerink spreekt, haalbaar is. Wel is zeker dat, om een of enkele stappen in de bedoelde richting op te schuiven, een gezamenlijke investering van alle betrokkenen noodzakelijk is. Dit betekent bijvoorbeeld ook dat criticasters van het huidige reken-wiskunde-onderwijs hun mening ventileren in een meer constructieve dialoog. Daarbij kunnen we denken aan een proces dat zich nog niet zo

lang geleden rond het taalonderwijs heeft afgespeeld. Meijerink ziet hierin parallellen tussen reken-wiskunde-onderwijs en taalonderwijs. Maar, zo betoogt hij aan het eind van ons gesprek nogmaals, we zouden ons door interne tegenstellingen niet de kans moeten laten ontnemen om het onderwijs te verbeteren. Er moet gewerkt worden aan een integratie van ideeën die tot verbetering van ons onderwijs kunnen leiden. Ook daarom moeten we ‘de zaak’ bij elkaar proberen te houden.

Noot

1 <http://www.slo.nl/actueel/nieuws/dll/>

Summary