Geachte leden van de vaste Kamercommissie van onderwijs,

Aanstaande 2 februari ben ik bij u uitgenodigd voor een rondetafelgesprek over de rol van eindtoetsen en de gewichtenregeling in de beoordeling van scholen. Graag ben ik daarbij aanwezig.

Ik maak hierbij gebruik van de mogelijkheid om mijn standpunten voorafgaand aan de bespreking onder uw aandacht te brengen. Ik doe dat in een viertal statements die ik in het stuk dat volgt, verder uitwerk.

1. De eindtoets is geen geschikt instrument om op basis daarvan een oordeel te geven over de brede onderwijskwaliteit zoals scholen die geacht worden te bieden. De inhoudelijke dekking van de toets is daarvoor te beperkt. Doen we het toch dan ‘verengt’ onderwijs zich heel snel tot dat wat gemeten wordt. De school als trainingsinstituut voor het leren maken van meerkeuzevragen voor taal en rekenen gaat niet leiden tot een generatie die goed is voorbereid op de uitdagingen van de 21ste eeuw.
2. Er is geen eindtoets die precies in beeld kan brengen wat de school heeft bijgedragen aan de groei van iedere individuele leerling en dat hoeft ook niet. De gedachte dat je met postcodes en extra geld gelijke kansen schept is een achterhaalde. Beoordeel het handelen van de school op basis van wat een deskundig oog kan vaststellen. In welke mate een individueel kind daarvan profiteert, is erg afhankelijk van een veelheid aan contextfactoren. Gooi het denken om: Zie toe op wat er in het onderwijs gebeurt, niet op wat eruit komt.
3. Het vroege selectie-moment in combinatie met het verplicht volgen van leerlingen gedurende het basisonderwijs (LVS) pakt zeker voor kinderen met achterstanden juist negatief uit: het voortdurend meten staat rust en ruimte voor het inhalen van achterstanden in de weg. We moeten van school geen sorteermachine maar een kansenmachine maken. Dat betekent: leerlingen langer dan nu bij elkaar houden, meer aandacht voor individuele talenten, flexibeler leerwegen en scholen die risico’s mogen nemen om het maximaal haalbare na te streven.
4. Kinderen voortdurend vergelijken met elkaar leidt niet tot groei. Integendeel. Met inhoud, aard en opzet van de huidige manier van meten in het basisonderwijs zetten we niet aan tot het wegwerken van achterstanden maar bestendigen we ze. Stigmatisering en selffulfilling prophecy doen hun werk en een gedemotiveerde instroom in het vmbo is het gevolg. Geen enkel kind is zijn hele leven een ‘E-tje’. Waarom overkomt dat kinderen in onze meetsystematiek dan toch? Ieder kind heeft talenten. Breng groei in beeld, geen ‘achterstand’.

Kortom, maak een einde aan een toetssystematiek die gebaseerd is op een deficiëntie-model en niet op een talentenmodel. Maak een einde aan school als selectiefabriek op basis van vermeende intelligentie-concepten van halverwege de vorige eeuw en ga onderwijsomgevingen bouwen waar groei van en voor alle kinderen zichtbaar wordt. Zorg ervoor dat je eigen nieuwe generatie het gevoel krijgt dat ze slagen in plaats van falen.

**Het basisonderwijs als efficiënte selectie-fabriek**

*Nog maar ruim 50 jaar geleden bepaalde de plek waar je wieg stond in hoge mate je kansen in de maatschappij. Dat A.D. de Groot, grondlegger van het Cito, met zijn oproep tot eerlijke selectie met behulp van objectieve metingen[[1]](#footnote-1) in 1966 breed gehoor vond, is tegen die achtergrond heel begrijpelijk. Toch constateert de Inspectie van het Onderwijs in haar laatste onderwijsverslag (De Staat van het Onderwijs 2014-2015) dat bij gelijke intelligentie het gezin waaruit je komt in hoge mate je kansen bepaalt. Net als vijftig jaar geleden. Hoe kan dat als we ons bedenken dat we alleen maar meer en meer gebruik zijn gaan maken van gestandaardiseerde toetsen? Hoe objectief en kansen vergrotend is het huidige (toets)beleid? Het wordt tijd dat we onder ogen zien dat we met verplichte eindtoetsen in combinatie met een verplichte vorm van een Leerling Volgsysteem (LVS) niet in staat zijn onderwijsachterstanden aan te pakken en onze kinderen goed toegerust op hun toekomst voor te bereiden.*

Hieronder ga ik in op aspecten van het huidige (toets)beleid die op gespannen voet staan met de ambities van kansengelijkheid en groei van *alle* kinderen, ongeacht hun achtergrond of achterstand.

**Kinderen starten niet gelijk**

Kinderen verschillen enorm als ze aan de start van het basisonderwijs verschijnen. Die verschillen zijn de laatste decennia verder toegenomen als we alleen al kijken naar het aantal kinderen dat in een andere moedertaal opgroeit. Met een zo ongelijke start is het heel lastig om in een relatief korte tijd achterstanden weg te werken, gezien de selectie die al op 12-jarige leeftijd plaatsvindt (ook de OESO wijst in het laatste rapport op de gevaren van onze vroege selectie[[2]](#footnote-2)). Als wat op school gebeurt, mag en moet, nauw aansluit bij wat je vanuit huis gewend bent, gedij je sneller dan wanneer de afstand tussen thuis en school groter is, nog los van een taalachterstand. En de praktijk op school sluit niet naadloos aan bij ieder kind, en vooral niet bij veel leerlingen met leerachterstanden. Voor leerlingen met een andere moedertaal geldt daarbij nog eens dat kinderen zo’n 5 tot 8 jaar nodig hebben om ook hun schooltaalvaardigheid op een gelijk peil te krijgen met moedertaalkinderen[[3]](#footnote-3). Voor veel kinderen is de tijd in het basisonderwijs simpelweg te kort om hun achterstand tot hun midden- en hogere klasse moedertaalsprekende medeleerlingen in te lopen. Zeker omdat die snel en makkelijk gedijen in het huidige onderwijs en wel goed en snel uit de startblokken kunnen. Allemaal op dezelfde leeftijd naar school en allemaal op het zelfde moment een zelfde toets afleggen, geeft nog geen gelijke kansen voor ieder kind.

**Selectie staat centraal in de huidige systematiek van meten**

Nergens is beschreven en onderbouwd wat nu de eisen zijn die het onderwijs stelt aan een vwo-leerling, een havo-leerling of een vmbo-leerling. Het huidige meetsysteem selecteert op basis van vaste percentages: de beste 20% voor vwo, de volgende 30% voor Havo en de overige 50% worden verdeeld over de verschillende niveaus van het vmbo. Deze percentages zijn al jaren vrijwel stabiel.[[4]](#footnote-4) Het primaire doel van ons huidige meetsysteem is dan ook om zo jong mogelijk de ‘vaardigen’ van de ‘minder vaardigen’ te onderscheiden. Is zo’n focus op (talige) intelligentie als selectiecriterium terecht gegeven wat we de afgelopen decennia weten uit onderzoek over leren? Intelligentie blijkt niet statisch maar juist enorm te beïnvloeden door de omgeving waarin het kind zich bevindt.[[5]](#footnote-5) Is het onderwijs de plek waar we zo jong mogelijk moeten vaststellen met welk intelligentieniveau het kind naar school komt of is onderwijs de plek waar we zo hard mogelijk moeten werken om dat wat beïnvloedbaar is te beïnvloeden om zo leerlingen zover mogelijk te brengen gegeven dat wat aangeboren en niet veranderbaar is? Omdat onderzoek van de laatste decennia ook nog eens laat zien dat ook heel andere eigenschappen bepalend zijn voor schoolsucces[[6]](#footnote-6) is het hoog tijd dat we vijftig jaar na de introductie van de Amsterdamse Schooltoets (voorloper van de Cito-toets) ons bezinnen op vormen van meten die aansluiten bij de *huidige* inzichten over leren en onderwijs en een meetsysteem gebaseerd op intelligentie-metingen achter ons laten.

**Onderwijs is verworden tot een wedstrijd waarbij ook de oefenpotjes meetellen**

Door het verplaatsen van de eindtoets naar een moment na het schooladvies, is het belang van de scores op het LVS toegenomen. Scholen baseren hun schooladvies meer dan ooit op de behaalde scores *gedurende* het onderwijs. Daarmee hebben de metingen ‘onderweg’ een veel belangrijker plek gekregen. Vanaf groep 1 worden kinderen namelijk in ons onderwijs ‘achtervolgd’ door voortdurende metingen. Het meeste gebruikte LVS (Cito) bevat maximaal 157 toetsen die verspreid over 8 jaar basisonderwijs moeten worden afgenomen[[7]](#footnote-7). Het LVS neemt alle kinderen op hetzelfde moment dezelfde toets af om leerlingen vervolgens *met elkaar* te kunnen vergelijken. Je kunt dus alleen maar vooruit gaan *in vergelijking* met anderen. Maar die anderen gaan ook vooruit. Het inlopen van achterstanden is dus heel moeilijk inzichtelijk te maken. Voor het kind maar ook voor leerkrachten. Het relatieve, rangschikkend meten is voor hen net als voor de kinderen frustrerend: energie die zij steken in leerlingen zien ze niet zomaar één op één terug met dit vergelijkende meten. In de praktijk is het moeilijk om je plek in de rangschikking te veranderen. Dit is heel demotiverend voor kinderen én hun leerkrachten. Zo stelt ook de ouderfolder bij het LVS: ‘Leerlingen met een (forse) achterstand zullen dikwijls een V- of E-score hebben én houden.’ Het beeld dat leerkrachten van leerlingen middels dit vele meten van kinderen hebben, blijkt uit tal van onderzoeken in hoge mate hun handelen te bepalen: selffulfilling prophecy is een bijzonder sterk mechanisme: kinderen worden door het voortdurend, vergelijkend meten niet alleen gedemotiveerd maar gaan ook geloven dat ze dom zijn en niks kunnen. En zo fixeert de praktijk van een LVS kinderen in de eigen perceptie én in die van de leerkracht tot ‘een E-tje’ of een ‘A-tje’ wat in de wandelgangen al snel verwordt tot ‘dom’ of ‘slim’. Er zijn scholen waar de scores van de kinderen in het zicht in de klas hangen.

En als al die scores van het LVS dan ook nog gemiddeld worden en zo vanaf een eerste meting een stevige invloed hebben op het schooladvies dat wordt gegeven, dan is een kind met achterstand op voorhand kansloos. Al dat meten en rangschikken past niet bij onderwijs dat de ambitie heeft achterstanden weg te werken en kansengelijkheid te vergroten.

*Verdeling over de groepen bij de niveauindelingen I t/m V en A t/m E (uit de ouderfolder van het LVS van Cito)*

**I – V A – E**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 20% hoogst scorende leerlingen | I  20% | A 25% | 25% hoogst scorende leerlingen |
| 20% boven  het landelijk gemiddelde | II  20% |
| B 25% | 25% ruim boven tot net boven het landelijk gemiddelde |
| 20% landelijk gemiddelde | III  20% |
| C 25% | 25% net tot ruim  onder het landelijk gemiddelde |
| 20% onder  het landelijk gemiddelde | IV  20% |
| D 15% | 15% ruim onder het landelijk gemiddelde |
| 20% laagst scorende leerlingen | V 20% |
| E  10% | 10% laagst scorende leerlingen |

**Door de competitieve insteek kan groei niet zichtbaar worden**

Het voortdurende rangschikken blijkt voor leerlingen die hoog scoren minstens zo nadelig uit te pakken als voor de leerlingen aan de onderkant van de rangschikking als het gaat om het stimuleren van hun potentie om te groeien[[8]](#footnote-8). Want als topscoorder kun je alleen maar afgaan als je iets nieuws doet of eens iets anders probeert: Je kunt dan je positie als topscoorder verliezen. En (ook) kinderen willen dat niet. Over de gehele linie creëert het voortdurend meten en vergelijken van kinderen met elkaar dus een competitieve cultuur waarin weinig ruimte is voor het maken van fouten. Terwijl fouten maken en onderwijs juist zo nauw met elkaar verweven zijn. ‘In een onderwijs dat gericht is op de duurzame verwerving van complexe competenties moeten fouten verwelkomd worden als normale, natuurlijke en zelfs noodzakelijke stappen in een leerproces.’[[9]](#footnote-9) Voor kinderen moet onderwijs de plek zijn waar ze veilig kunnen experimenteren en ervaren. Dát past bij leren. Niet een competitieve afrekencultuur.

*Alle* kinderen hebben er in ons onderwijs recht op vooruit te gaan. En dat moet ook aantoonbaar gemaakt kunnen worden. Voor het kind zelf maar ook voor de ouders, de school en de samenleving. Daartoe is het belangrijk te beschikken over duidelijke en gelegitimeerde minimumdoelstellingen. Dergelijke doelstellingen laten succesbeleving en groei toe. Niet vergelijkend meten, maar doelstellingengericht geeft het benodigde inzicht en kan kinderen in een flow om te leren brengen[[10]](#footnote-10).

**Met een afvalrace blijft talent onontdekt**

Door kinderen voortdurend te meten en met elkaar te vergelijken, geven we kinderen geen ruimte om zich vrij te ontwikkelen, fouten te maken, op adem te komen, te ontdekken dat het kind wel degelijk groeit en daar positieve energie uit te halen om verder te leren. Hoe verhoudt zich dat tot de ambitie die we als samenleving voorzien voor kinderen in de 21ste eeuw die positief tegenover leren moeten staan omdat ze zich ervan bewust moeten zijn dat ze hun leven lang zullen moeten blijven leren? ‘Het voortdurende onderscheid tussen ‘goede’ en ‘slechte presteerders is een bron van demotivatie.’[[11]](#footnote-11) Willen we werk maken van onderwijsachterstanden dan moet het *wégwerken* van achterstanden centraal staan gedurende de basisschoolperiode en niet het voortdurend bevestigen ervan middels toetsing. Het selectie-traject van LVS en Eindtoets samen zorgt ervoor dat ieder jaar de laagst scorende 50 % van de totale populatie een vmbo-advies krijgt[[12]](#footnote-12). Voor veel kinderen voelt dit als het verliezen van een wedstrijd. Maar waar op de arbeidsmarkt kinderen ook uiteindelijk terechtkomen, in alle gevallen is een positieve mindset bij de start van groot belang. De leerweg via het vmbo en het mbo is belangrijk voor zo’n groot deel van onze leerlingen en voor onze economie en samenleving. Een selectie ombuigen tot een meer open keuze-proces waarbij leerkrachten, leerlingen en hun ouders gezamenlijk kijken naar het kind en wat daar het beste bij past, kan leiden tot een positieve start in het vervolgonderwijs, ongeacht waar het kind terecht komt. En positieve, gemotiveerde leerlingen kunnen ons onderwijs ook nog eens veel aantrekkelijker maken, voor de leerlingen zelf maar ook voor hun (toekomstige) docenten.

**Van objectief en waardevrij meten is geen sprake**

De *vorm* waarin we meten, bepaalt in hoge mate wat we meten. Met meerkeuze-vragen (en dat zijn alle vragen uit de Centrale Eindtoets) kunnen we niet veel meer dan oppervlakkige feitenkennis meten. En om een goede, eenduidige meerkeuzevraag te kunnen maken, moeten doelen uit elkaar gepeuterd worden tot eenvoudig te toetsen, losse elementen. Die losse elementen kunnen dan vooral op een cognitief eenvoudig niveau in een opgave omgezet worden. De opgaven worden vervolgens ook nog eens vooral geselecteerd op de mate waarin ze goed kunnen ‘discrimineren’ tussen zwakke en sterke leerders en niet zozeer omdat ze een mooi dekkend geheel vormen van de doelen van ons onderwijs. En zo dekken de eindtoetsen (en het LVS) niet alleen maar heel beperkt de inhoud van het geheel van doelen van ons basisonderwijs maar draagt ook de vorm van de toetsen (toetsen met meerkeuzevragen) bij aan een verdere verschraling van wat we daadwerkelijk willen meten en zo dan ook weer van het onderwijs. Het voordeel dat met meerkeuzevragen subjectieve beoordelingen vermeden kunnen worden, maakt een toets met meerkeuzevragen dus zeker niet waardevrij. Als we doorgaan met de eindtoetsen in hun huidige vorm en inhoud, lopen we het risico dat we als onderwijs de focus op samenhang, verbanden tussen leerstof, de brede blik en juist ook de andere vaardigheden zoals analytisch denken en verbanden leggen uit het oog verliezen terwijl *alle* leerlingen dat zo hard nodig hebben met het oog op de toekomst. De beperking in inhoud die meten met meerkeuzevragen nu eenmaal met zich meebrengt, is een serieuze bedreiging voor het niveau en de kwaliteit van ons onderwijs.

**‘Teaching to the test’ schuift brede doelen naar de achtergrond**

Als we de Centrale Eindtoets PO van ‘second opinion’ meer en meer de rol geven van leidende norm waar we andere oordelen (lees: schooladviezen, schoolprestaties en scores van andere eindtoetsen) mee vergelijken en mee be- en veroordelen, krijgt deze eindtoets steeds meer grip op het onderwijs zelf. Het onderwijs zal dan (nog) meer focussen op dat wat met de eindtoets gemeten wordt[[13]](#footnote-13). Een toets met zulke vergaande consequenties als zich nu aftekent met de huidige wetgeving en het daaraan gekoppelde toezicht door de Inspectie van het Onderwijs, gaat leiden tot bedenkelijk handelen. Simpelweg omdat de belangen te groot worden. In het kader van kansengelijkheid is het lastig te verdragen dat er nu al tal van trainingsinstituten bestaan die kinderen met dure trainingen trainen in het maken van opgaven zoals die voorkomen in de eindtoetsen. Dat er uitgeverijen bestaan die dure oefenmaterialen verkopen aan scholen en ouders. Maar ook scholen zelf hebben in de afgelopen jaren laten zien dat ze gevoelig zijn voor het behalen van hoge scores: kinderen met mogelijk lage scores hoefden niet mee te doen aan de toetsing[[14]](#footnote-14) en goede voorbereiding op de toets blijkt in de praktijk de kant op te gaan van training voor de toets. Omdat scholen aangesproken worden op het feit dat hun schooladvies niet teveel mag afwijken van de uitkomsten van de eindtoetsmeting, gaan de uitkomsten uit het LVS en de entreetoets van groep 7 op dit moment een steeds grotere rol spelen in het onderbouwen van het schooladvies wat de selectie alleen maar verder vervroegt en zorgt voor minder focus op dat wat nodig is voor het wegwerken van achterstanden. Dit is inherent aan het belang dat de overheid toekent aan de uitkomsten van een meting die maar een beperkt deel van de ambities van het basisonderwijs kan dekken. Een versmalling van het basisonderwijs tot een training in die taal-[[15]](#footnote-15) en rekenvaardigheid die met de eindtoetsen in combinatie met een LVS gemeten wordt, is maar een heel beperkte afspiegeling van wat we ooit met elkaar als de doelen voor bet basisonderwijs hebben geformuleerd. Zeker met de blik op de toekomst en de vaardigheden die onze kinderen daarvoor nodig lijken te hebben, moeten we juist kunnen blijven sturen op de brede doelen van ons onderwijs. Het huidige systeem van meten en verantwoorden staat dit in de weg.

**Samengevat**

Onderwijs is geen proces waar output-denken bij past. We doen er goed aan de effecten van de vroege selectie middels inhoud, vorm en aard van het huidige meetsysteem (eindtoets en LVS samen) onder ogen te zien. Het wordt tijd dat we erkennen dat we op dit moment alle kinderen maar zeker de kinderen met achterstanden onvoldoende tijd en ruimte geven te laten zien wat hun ontwikkelpotentieel is, feitelijk hun de zin en moed om te leren ontnemen door voortdurend te bevestigen wat we op basis van de informatie aan de poort van het basisonderwijs al weten en hen zo een veilige context om te leren onthouden terwijl onderwijs die veiligheid bij uitstek zou moeten bieden om kinderen tot wasdom te laten komen.

Karen Heij

*Werkzaam als zelfstandig toetsexpert en momenteel bezig met promotie-onderzoek naar de cultuur van toetsen in Nederland . Tot 1 april 2016 was zij werkzaam als directeur bij Bureau ICE, specialist in toetsen en examens en verantwoordelijk voor de eerste ontwikkeling van de IEP Eindtoets (eindtoets PO van Bureau ICE).*

1. De Groot, A.D. (1966), *Tussen vijven en zessen.* [↑](#footnote-ref-1)
2. OECD (2016), Review of National Policies for Education: Netherlands 2016 [↑](#footnote-ref-2)
3. Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualisme.* [↑](#footnote-ref-3)
4. Eck, E. (2013). *Opwaarts, mars!: een verklarende analyse van (verwachte) ontwikkelingen in de deelname aan het vmbo en het vo*. Kohnstamm Instituut [↑](#footnote-ref-4)
5. Hanson, F. Allan (1993), *Testing Testing* [↑](#footnote-ref-5)
6. Tough, P. (2016), *Helping children succeed* [↑](#footnote-ref-6)
7. Een deel van de toetsen is voor alle kinderen verplicht en een deel niet. Het niet-verplichte deel is vooral bedoeld voor kinderen met achterstanden. [↑](#footnote-ref-7)
8. Dweck, C. (2011). *Mindset. De weg voor succesvol leren* [↑](#footnote-ref-8)
9. Van der Branden, K. (2015), *Onderwijs voor de 21ste eeuw* [↑](#footnote-ref-9)
10. Bors, G & Stevens, L. (2010), *De gemotiveerde leerling* [↑](#footnote-ref-10)
11. Bors, G. & Stevens, L. (2010), *De gemotiveerde leerling* [↑](#footnote-ref-11)
12. Eck, E. (2013). *Opwaarts, mars!: een verklarende analyse van (verwachte) ontwikkelingen in de deelname aan het vmbo en het vo*. Kohnstamm Instituut [↑](#footnote-ref-12)
13. Lees over de verschraling van het onderwijs dat optrad na de start van het programma No Child Left Behind ten tijde van de regering van Bush o.a. in het boek van Diane Ravitch (2010).*The death and life of the great america school system*. [↑](#footnote-ref-13)
14. Dit is nu niet meer mogelijk omdat de huidige wetgeving scholen verplicht alle leerlingen mee te laten doen aan de eindtoetsing. [↑](#footnote-ref-14)
15. Bij taalvaardigheid meten we geen directe schrijfvaardigheid, spreekvaardigheid of luistervaardigheid. [↑](#footnote-ref-15)