

Eindtoets verplicht, zwakke leerling de dupe?

Door Bert Groeneweg

Inleiding:

In haar brief van 9 oktober 2006¹ geeft Maria van der Hoeven aan dat zij voornemens is een eindtoets verplicht te stellen voor alle leerlingen van groep acht in het basisonderwijs. Zij baseert zich daarbij op twee rapporten, het eerste rapport is van de onderwijsinspectie² en het tweede is het rapport van het Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs (GION)³. Beide rapporten zijn op verzoek van de minister opgesteld nadat in februari 2006 in de tweede kamer uitgebreide discussies hadden plaatsgevonden over de vraag of scholen wel of geen leerlingen mogen uitsluiten van een vorm van eindtoetsing. Door een aantal politieke partijen werd verontwaardiging uitgesproken over het feit dat scholen sommige kinderen uitsluiten van het meedoen aan de eindtoets. “Dan maar iedereen verplichten mee te doen”, moet de minister hebben gedacht. “Gelijke monniken, gelijke kappen”. Hoewel uit de beide rapportages blijkt dat er voor zwakke leerlingen een alternatief voorhanden is, de zogenaamde niveautoets, is het verplicht toetsen van alle leerlingen in groep acht van het basisonderwijs een zaak die absoluut meer overdenking behoeft. In het vervolg van deze overweging hoop ik duidelijk te maken dat zwakke leerlingen onbedoeld het kind van de rekening kunnen worden; dat het nodeloos leidt tot extra bureaucratie; dat er goede alternatieven voorhanden zijn voor een verplichte eindtoets, maar vooral dat het beleid van verplicht toetsen contra-productief is ten opzichte van de eerste voorzichtige ideeën van de minister om vormen van inclusief onderwijs ook in Nederland een kans te geven.

Waarom een eindtoets?

Met een verplichte eindtoets wordt het volgende resultaat verkregen: de school heeft een beoordeling van de leerling; de inspectie heeft een beoordeling van de school en de ouders krijgen een beeld van het prestatieniveau van de school. Beide laatste punten lijken overeen te komen, maar zijn toch verschillend van aard. Dat komt door twee begrippen die in het GION-rapport dan ook uitgebreid worden behandeld, normgeïoriënteerd of criteriumgeïoriënteerd beoordelen. Beoordelen op criterium leidt tot een absolute lijst van scholen met bovenaan de school die gemiddeld de beste leerlingen van het land heeft en vervolgens aflopend tot aan de school met de minst goede leerlingen. Daar kijken de ouders naar, dat wil zeggen de zodanig betrokken en vaak hoger opgeleide ouders die op zoek zijn naar de beste school in de buurt voor hún kind. De resultaten op de toets worden dus afgemeten aan een vastgesteld criterium. Bij normgeïoriënteerd beoordelen worden de resultaten van een school vergeleken met scholen in een vergelijkbare populatie. Dat is vooral voor de inspectie een bruikbaar gegeven. Dan wordt pas duidelijk dat er scholen zijn die weliswaar gemiddeld laag op de criteriumtoetsen scoren, maar die een grote prestatie neerzetten met juist die populatie. Zo kijken ouders niet, die hebben niets aan een weliswaar goed presterende school in vergelijking met andere scholen met een moeilijke populatie, die willen gewoon de school met de beste eindresultaten en vooral geen moeilijke populatie.

Bij het bespreken van het waarom van een eindtoets kun je je ook afvragen waar de resultaten op die eindtoets voor gebruikt worden. Is het een carrièrevoorspeller, een toelatingscriterium voor het Voortgezet Onderwijs of een tussentijdse meting op weg naar een verbeterd handelingsplan voor een individuele leerling. Het eerste punt is niet aan de orde, het is geen

¹ PO/KO/2006/33586 Brief aan de tweede kamer der Staten Generaal, Onderwerp: Verantwoording over resultaten in het primair onderwijs.

² ‘Eindtoets Basisonderwijs 2006’

³ Bosker, Prof. Dr. R.J. en de Jong – Heeringa, Drs. J. Leeropbrengsten van scholen, GION, Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Rijksuniversiteit Groningen, 26 september 2006

beroepskeuzetest. Ook het laatste punt kent nauwelijks toepassing. De eindtoets (meestal CITO (85%), maar ook enkele andere worden afgenomen, terwijl 7% van de scholen helemaal geen toetsen afnemen.) wordt vooral gebruikt als schiftingsinstrument richting vervolgonderwijs. Het VO wil een hard criterium in handen hebben. In het GION-rapport wordt de adviserende waarde van de CITO-eindtoets in twijfel getrokken zolang scholen c.q. besturen (policy-governance) een zekere vrijheid hebben om de resultaten te beïnvloeden. Dat kan namelijk door leerlingen niet mee te laten doen, ze met gerichte toetstraining voor te bereiden of achteraf de zwakke presteerders buiten de schoolresultaten te houden. Een ander punt van twijfel dat in het GION-rapport wordt genoemd is de vraag of de eindtoets (CITO) wel afdoende de kerndoelen voor het primair onderwijs beoogt te meten.

Het schoolresultaat.

Zodra de CITO-eindtoets aan het begin van het nieuwe kalenderjaar weer wordt afgenomen komt het in het nieuws. Van Jeugdjournaal tot acht-uur-bulletin, van plaatselijk blaadje tot landelijke kwaliteitskrant. Ondanks de pogingen van meer pedagogisch ingestelde leraren die hun leerlingen geruststellen, wordt de toetsstress stevig aangewakkerd door de omgeving, niet in de laatste plaats door de ouders. Alle leerlingen, ook de goede presteerders, hebben daar in min of meerdere mate last van. Er zijn scholen die hun zwakste leerlingen niet mee laten doen, met als argument dat ze anders alleen maar boven hun frustratieniveau werken en dat het demotiverend voor hen is. Een sterk argument, ze worden namelijk beoordeeld op een groepsniveau en niet op een individueel niveau. Voor de waarde van het schoolresultaat is die redenering bedenkelijk, maar wel mee laten doen is voor het kind geen pretje.

Omdat de school een belang heeft bij een goed schoolresultaat zal er steeds naar argumenten gezocht worden om de zwakke leerling niet mee te laten doen of buiten het schoolresultaat te houden. Het mooiste is het als je eerlijk kunt zeggen dat alle leerlingen meedoen en meetellen, terwijl je toch tot de best presterende scholen behoort. Dat kan – naast de omstandigheid dat je school toevallig in een buurt zonder achterstandsleerlingen staat - echter ook gestuurd worden en wel op twee manieren. De eerste manier is om ervoor te zorgen dat je geen zwakke leerlingen aanneemt, d.w.z. selectie aan de poort. Uit eigen, veelvuldige, ervaring weet ik dat het maar al te vaak gebeurt. Zodra de school het vermoeden heeft dat een leerling (afkomst, niveau, milieu van de ouders) een risico kan vormen wordt met de al veel te lange wachtlijst geschermd en de ouders geadviseerd het bij een andere school in de buurt te proberen. Deze methode is niet waterdicht, maar levert toch al een zekere scheiding op. Daarom is er ook nog de tweede manier. Zorg dat de zwakke leerling tijdens de schoolloopbaan van school gaat of een indicatie krijgt voor een vorm van speciaal onderwijs. Gelukkig ken ik veel meer scholen die wars zijn van de hierboven beschreven handelwijze, dan scholen die dit werkelijk praktiseren, maar velen kennen de scholen waar het wel gebeurt en ik vermoed dat de inspectie ze ook kent.

De zwakke(re) leerling.

Wie is eigenlijk de zwakke leerling? Op een school die z'n leerlingen voornamelijk aflevert op HAVO/VWO-niveau, is een leerling met VMBO-t (theoretische leerweg) de zwakkere leerling. Op een school met een grote achterstandproblematiek is de leerling met VMBO-t niveau één van de betere. Op een school in een WSNS-verband waar verwijzen nog steeds de norm is, zitten relatief minder leerzwakke kinderen dan in een verband waar geprobeerd wordt alle leerlingen in de reguliere school te houden. Zwakte is een relatieve waardering. De meest zwakke kinderen zijn misschien wel de kinderen die nu op het speciaal onderwijs en op de speciale basisschool zitten. Terwijl in vrijwel alle landen ter wereld – ten gevolge van

internationale akkoorden⁴ – gewerkt wordt richting inclusief onderwijs⁵ blijft Nederland daar voorsnog sterk bij achter. WSNS⁶ heeft niet geleid tot vermindering van het aantal kinderen in het speciaal onderwijs. Nederland is één van de zeer weinige landen in de wereld die een systeem kennen voor LOM/MLK⁷ leerlingen, een categorie die met de komst van de Wet Primair Onderwijs van 1998 werd omgedoopt tot speciaal basisonderwijs. Hiermee werd getracht internationaal aantoonbaar te maken dat Nederland werkelijk pogingen deed om het aantal kinderen in het speciaal onderwijs te verminderen, immers we noemden deze categorie voortaan basisonderwijs en niet speciaal onderwijs. De truc werd door het OECD⁸ voorzien en niet gehonoreerd in de statistieken. De wet LGF⁹ – de rugzak – leidt wel tot meer participatie van speciale leerlingen in het regulier onderwijs. Echter, dit gaat nog steeds op vrijwillige basis (keuze van de ouders) en de voorzieningen en bekostiging van de speciale leerling in de reguliere setting zijn voorsnog op een zodanig niveau dat veel ouders, leerkrachten en scholen na enige tijd spijt krijgen en noodgedwongen terugkeren naar het speciaal onderwijs. Dit speelt nog sterker als het kind moet worden aangemeld voor het voortgezet onderwijs. Daar is de selectie aan de poort (wij willen de beste leerlingen) zo sterk dat het vrijwel onmogelijk is een speciale leerling op een reguliere school geplaatst te krijgen. Een aantal zeer goede en soms bevlogen uitzonderingen daargelaten. Bemoedigend is de notitie¹⁰ van de minister van september 2005 en de uitwerkingsnotitie¹¹ van september 2006. Hierin is een aantal maatregelen aangekondigd die het scholen die dat willen¹² – meer dan nu – mogelijk moeten maken inclusief onderwijs op een meer reële manier ter hand te nemen. De tendens die uit dit beleid kan worden afgeleid is: meer kinderen die nu als special worden geïndiceerd opnemen in het regulier onderwijs met voldoende ondersteuning, hoger opgeleid personeel, betere ondersteuning voor ouders en afschaffing van tijdrovende toelatingsprocedures. Tevens wordt de samenvoeging bepleit van verschillende budgetten. De kinderen met een speciale indicatie zijn vaak leerlingen die door hun beperking gerekend worden tot de zwakkere presteerders (soms door gedrag, soms door geestelijke beperkingen, soms door fysieke belemmeringen en soms vanwege ziekte en daardoor opgelopen onderwijsachterstanden). Behoeft het nog betoog dat scholen die afgerekend worden op hun schoolresultaten deze leerlingen niet altijd met open armen zullen ontvangen?

De inspectie en toetsen, is dat dubbelop?

De onderwijsinspectie toetst de school en de eindtoets toetst de school. Omdat is geconstateerd dat de eindtoets niet overal en ook niet overal op gelijke wijze wordt afgenomen stelt het inspectierapport (zie voetnoot 2) een pakket maatregelen voor om te zorgen dat iedere school de toets afneemt onder gelijke omstandigheden, zonder leerlingen uit te sluiten en zonder de schoolresultaten te manipuleren. Dat moet natuurlijk gecontroleerd gaan worden. Daartoe hebben we de onderwijsinspectie. Dat betekent een extra taak voor de

⁴ 1994, 92 landen ondertekenen de Salamanca-Statement, Unesco.

1994, 15 landen van de Europese Unie onderschrijven Verdrag van Parijs.

⁵ Inclusief onderwijs: het opnemen van alle kinderen, ook die met een beperking, op een reguliere school teneinde te werken aan een open en tolerante maatschappij zonder discriminatie met een garantie van volwaardig burgerschap voor alle inwoners.

⁶ Weer Samen Naar School, 1994.

⁷ Leer en Opvoedings Moeilijkheden / Moeilijk Lerende Kinderen.

⁸ OECD: monitor van de Unesco om o.a. de resultaten van de afzonderlijke landen in het uitvoeren van de Salamanca verklaring wereldwijd te kunnen volgen.

⁹ Leerling Gebonden Financiering 2003

¹⁰ Notitie Vernieuwing van de zorgstructuur in het funderend onderwijs

¹¹ Uitwerkingsnotitie Vernieuwing van de zorgstructuur in het funderend onderwijs

¹² Scholen krijgen een verplichting tot het aanbieden van een passend onderwijsarrangement. Je kunt dat natuurlijk ook blijven doen door de leerling naar een partner te verwijzen, meestal een speciale school.

onderwijsinspectie met een vermeerdering van bureaucratie tot gevolg en een grotere uitgave voor onderwijs zonder dat die uitgave leidt tot meer “handjes in de klas” om de zwakke leerlingen uit de notitie vernieuwing van de zorgstructuur te helpen. Zo bezien is het contraproductief. Het is slechts een verzwarend bij de regelgeving en controle daarop, terwijl de kabinetten Balkenende er toch op uit waren om de regeldruk te verminderen ten gunste van het primaire proces.

En het alternatief? In Oostenrijk is er geen centrale toetsing van de leerlingresultaten. Iedere school toetst naar eigen inzicht. Dat kan ook niet anders, want bijvoorbeeld in de provincie Steiermark is de participatie van speciale leerlingen in het regulier onderwijs 85%¹³. Op de scholen wordt individueel getoetst, omdat ieder kind op de eigen manier, in eigen tempo, met instructie op maat weliswaar hetzelfde curriculum volgt, maar dit naar eigen kunnen en niveau afrondt. Sinds de start van dit proces in 1985 is de vooruitgang in leerresultaten gemeten van alle leerlingen. Die vooruitgang is aantoonbaar en significant. Dus ook de leerlingen zonder beperkingen zijn vooruit gegaan. Dit is te danken aan de grotere vaardigheden en kennis van leerkrachten om om te gaan met verschillen in de klas en de daaruit voortvloeiende noodzaak om het leerproces veel beter te doorgronden en handelingsalternatieven voorhanden te hebben om met die diversiteit in hetzelfde curriculum te kunnen omgaan. De inspectie ziet toe op de werkwijze van de scholen, de inspectie beoordeelt of een school alle condities en voorwaarden weet te creëren en uit te voeren om het onderwijs optimaal te laten zijn voor alle kinderen. En daar zou de inspectie in Nederland ook heel goed voor kunnen worden ingezet, dan hebben we die centrale toetsing helemaal niet meer nodig. Het scheelt bureaucratie, het scheelt manipulatie door scholen, het scheelt stress bij leerlingen en leerkrachten en het scheelt financiën en menskracht die beter omgezet kunnen worden in extra handen voor de klas. Inspectie en eindtoets, ja dat is dubbelop.

Pedagogisch klimaat.

We spraken nog niet over dat wat de eindtoets eigenlijk meet. Dat doet de inspectie in haar rapport waarop de minister haar brief van 9 oktober baseert gelukkig wel, ik citeer: *“Tot slot constateert de inspectie dat slechts 11% van de scholen zich kan verantwoorden over de sociale vaardigheden en/of sociaal-emotionele ontwikkeling van hun leerlingen. Ook deze aspecten zijn van groot belang voor de succesvolle schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs en voor een adequate participatie in de samenleving.”* Die 11% kan overigens niet door de eindtoets worden gemeten, maar door de inspecteurs zelf. De eindtoets toetst slechts kennis en vaardigheden op cognitief gebied. Het hele – o zo belangrijke gebied – van sociale vaardigheden, het pedagogisch klimaat in de school en de sociaal –emotionele ontwikkeling van de kinderen blijft volledig buiten beschouwing. Ook scholen die werken volgens de principes van multiple intelligence¹⁴ of andere uitdagende en aan meer kennis- en vaardigheidsgebieden appellerende pedagogiek zullen zich niet of onvoldoende herkennen in de eindtoets. Juist op de vaardigheids- en kennisgebieden buiten onze vaak cognitieve gerichtheid kunnen kinderen met beperkingen veel plezier en resultaat beleven. En wat voor kinderen met beperkingen geldt, geldt voor alle kinderen. Waarom worden verbale uitdrukkingsvaardigheid of creatieve prestaties minder of helemaal niet gewaardeerd? Is dat misschien omdat het voor de cognitieve vakken al zo moeilijk is om de resultaten objectief te meten? Moeten we er al helemaal niet aan denken dat we dat ook nog op andere terreinen zouden moeten doen? De inspectie moet wel in staat worden gesteld om scholen op die punten te beoordelen. Daarmee doen we recht aan de verscheidenheid en eigenheid van alle leerlingen.

¹³ Rapport Landesschulrat für die Steiermark, 2005

¹⁴ Gardner, Howard (1983; 1993) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books

Ten slotte ...

Natuurlijk is nog lang niet iedereen in het Nederlandse onderwijsgebied overtuigd van de meerwaarde van inclusief onderwijs. Als tegenargument krijg ik vaak te horen dat het in bijvoorbeeld Engeland tot onverkwikkelijke resultaten heeft geleid die we moeten voorkomen in ons land. Helemaal mee eens. Maar er zijn ook hele goede voorbeelden. We moeten het op onze manier doen, maar wel met meer handen voor de klas, een zoveel mogelijk terugdringen van taken en functies die niet bijdragen aan het primaire proces (het werken met kinderen in de klas), terugdringen van bureaucratie en slagboomdiagnostiek, vergroten van de pedagogische en didactische vaardigheden van leerkrachten, speciaal onderwijzen tot taak van iedere leerkracht maken, kortom ... werken aan een inclusieve samenleving met daarbij passend onderwijs. Centrale toetsing is op die weg een belemmering, en het is al vervelend genoeg als je noodgedwongen met een geestelijke of lichamelijke belemmering moet leven, laten we er dus niet kunstmatig ook nog eens bureaucratische belemmeringen bij maken in de vorm van eindtoetsen en controle op het uitvoeren van de eindtoetsen.

Drs. H.G. Groeneweg
Onderwijsadviseur Seminarium voor Orthopedagogiek
Onderdeel Hogeschool Utrecht