

Onderzoek

Gelijke kansen door gestandaardiseerde toetsen: wat vindt de leraar?

Marijke van Vijfeijken, Edwin Buijs, Tamara van Schilt-Mol - Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Dit artikel beschrijft een kwalitatief onderzoek naar opvattingen van leraren in het primair onderwijs over de emancipatorische functie van gestandaardiseerde toetsen: het gebruik van toetsen als instrument om kansenongelijkheid te voorkomen. Twee onderzoeksvragen staan centraal. De eerste onderzoeksvraag richt zich op opvattingen van leraren over de noodzaak van gestandaardiseerde toetsen om kansenongelijkheid te voorkomen. De tweede onderzoeksvraag richt zich op verklaringen die leraren primair onderwijs geven voor de geconstateerde kansenongelijkheid van leerlingen met een lage sociaaleconomische status (SES) bij de overgang naar het voortgezet onderwijs, ondanks het gebruik van een gestandaardiseerde eindtoets. Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen hebben semigestructureerde interviews plaatsgevonden met zestien leraren. Deze leraren geven geen eenduidig antwoord op de vraag of zij gestandaardiseerde toetsen noodzakelijk vinden ter voorkoming van kansenongelijkheid. Niet alle leraren zijn zich bewust van de huidige kansenongelijkheid. Als verklaring voor kansenongelijkheid geven zij aan dat bij het geven van een schooladvies ook andere factoren meegewogen worden, zoals werkhouding, ambities van ouders en thuisondersteuning. Ook kan er sprake zijn van (onbewuste) vooroordelen. De onderzoekers adviseren schoolteams een gezamenlijke visie te ontwikkelen op kansengelijkheid, een kritische zelfanalyse te doen ten aanzien van het bestaan van (on)gelijke kansen en het gesprek te voeren over ethische dilemma's in de onderwijspraktijk rondom gestandaardiseerde toetsen en gelijke kansen. De lerarenopleiding kan aanstaande leraren voorbereiden op het voeren van een dialoog met collega's over ethische dilemma's bij het nemen van rechtvaardige beslissingen voor differentiatie en schooladviezen in het licht van gelijke kansen.

Inleiding

Van het onderwijs wordt verwacht dat het eraan bijdraagt dat kinderen, ongeacht hun afkomst, gelijke kansen krijgen om hun talenten te ontplooiën. Kansenongelijkheid wordt in Nederland gezien als een ongewenste situatie, zoals blijkt uit het onderwijsbeleid, dat zich richt op het bestrijden van achterstanden door onder meer voorschoolse educatie, schakelklassen en weekend- en/of zomerscholen. Vanuit de ideologie van gelijke kansen is het onrechtvaardig als kinderen met een vergelijkbare aanleg en prestaties een verschillende kans hebben op een succesvolle schoolcarrière vanwege achtergrondkenmerken zoals opleidingsniveau van ouders, inkomen en cultureel kapitaal van ouders (Denessen, 2017). In de praktijk blijkt het echter niet eenvoudig om alle leerlingen gelijke kansen te bieden. Vooral de verschillen tussen kinderen uit verschillende sociaaleconomische milieus zijn groot, groter dan de verschillen in culturele achtergrond (Timmermans, Kuyper, & Van der Werf, 2015). De invloed van deze sociaaleconomische status (SES) van leerlingen op leeransen blijkt, ook vergeleken met andere landen, in Nederland groot te zijn (Van de Werfhorst, Elffers, & Karsten, 2015).

Gestandaardiseerde toetsen als middel om gelijke kansen te bevorderen

Al sinds eind jaren zestig benoemen onderwijssociologen gestandaardiseerde toetsen als essentieel instrument om de kansen van kinderen met een lage SES, ook wel aangeduid als 'kansarme leerlingen', te verbeteren. Aan gestandaardiseerde toetsen wordt daarmee een emancipatorische functie toegekend (Mertens, 2016; Van Heek, 1968). In Nederland worden objectieve, gestandaardiseerde toetsen (als onderdeel

van een compleet leerlingvolgsysteem) gedurende de gehele basisschoolperiode afgenomen. Daarmee wordt de cognitieve ontwikkeling van leerlingen op vakgebieden zoals rekenen-wiskunde, begrijpend en technisch lezen en spelling gevolgd en in kaart gebracht. Sinds 2015 zijn basisscholen verplicht een leerlingvolgsysteem te gebruiken en een gestandaardiseerde eindtoets¹ af te nemen.

Ook in internationale wetenschappelijke literatuur wordt benadrukt dat gestandaardiseerde toetsen het verschil kunnen maken voor vooral leerlingen uit achterstandssituaties. Gestandaardiseerde toetsen zijn nodig om objectieve en betrouwbare informatie te verschaffen aan leerlingen en leraren. Deze toetsen kunnen voorkomen dat leraren inaccurate inschattingen maken die voortkomen uit (onbewuste) vooroordelen over kansarme leerlingen (Brown & Hattie, 2012).

Rapportages van de Inspectie van het Onderwijs (2016, 2018, 2020) laten echter zien dat kinderen met vergelijkbare prestaties naar lagere niveaus van voortgezet onderwijs gaan naarmate hun ouders lager zijn opgeleid en/of een lager inkomen hebben. Dit roept de vraag op of de emancipatorische functie van gestandaardiseerde toetsen wel voldoende wordt benut (Elffers, 2020). Het doel van dit artikel is tweeledig. Ten eerste geeft het inzicht in de opvattingen van leraren in het primair onderwijs (PO) over gestandaardiseerde toetsen voor het voorkomen van kansongelijkheid. Ten tweede geeft het inzicht in de verklaringen die PO-leraren geven voor het feit dat leerlingen met een lagere SES, ondanks vergelijkbare prestaties op de gestandaardiseerde eindtoets, lagere schooladvies krijgen dan leerlingen met een hoge(re) SES.

Vooroordelen bij differentiatiebeslissingen en schooladvies

Verschillende wetenschappelijke studies in Nederland hebben consistent aangetoond dat PO-leraren door te lage verwachtingen van kansarme leerlingen, onjuiste schooladvies geven voor het voortgezet onderwijs (Timmermans et al., 2015). Onderzoek naar de vorming van verwachtingen heeft laten zien dat vooroordelen gerelateerd aan sociale klasse hierin een belangrijke rol spelen (Rubie-Davies, 2015). Meta-analyses hebben aangetoond dat leraren over het algemeen accurate verwachtingen hebben van hun leerlingen. Voor gestigmatiseerde groepen leerlingen zoals leerlingen met een lagere SES is dat echter anders (Jussim & Harber, 2005). Over deze leerlingen worden wel vaak inaccurate verwachtingen gevormd. Naarmate de leraar in sterkere mate stereotiepe opvattingen heeft over leerlingen met een lage SES, ligt het gevaar voor het vormen van inaccurate verwachtingen eerder op de loer (Rubie-Davies, 2015). Onjuiste verwachtingen van leraren leiden in dat geval tot inaccurate inschattingen van de potentie van deze leerlingen (Babad, 2016; Rubie-Davies, 2015). Een negatieve consequentie hiervan kan zijn dat een leerling – als gevolg van een onjuiste inschatting van zijn of haar capaciteiten – bepaalde leerstof niet krijgt aangeboden en daarmee letterlijk de kans niet krijgt te leren (Rubie-Davies, 2015). Deze verschillen in leeransen tussen leerlingen leiden logischerwijs tot verschillen in leerresultaten. Negatieve effecten van te lage verwachtingen van leraren vinden plaats gedurende de gehele schoolloopbaan van leerlingen, zoals bij het aanpassen van leerstof, plaatsen in een niveaugroep en overgangsbepalingen.

Doel en onderzoeksvragen

Beslissingen zoals differentiatie en een schooladvies worden gebaseerd op afwegingen die leraren maken. Deze komen voort uit een visie of opvattingen die zij hebben op onderwijs (Schiro, 2013) en de beelden die zij hebben gevormd over hun leerlingen (Rubie-Davies, 2015). De mate waarin leraren ervan overtuigd zijn dat het afnemen van gestandaardiseerde toetsen relevant is voor het voorkomen van kansongelijkheid, beïnvloedt de manier waarop zij daarvan gebruikmaken (Brown & Hattie, 2012) en daarmee ook het effect op kansengelijkheid. Onderhavig onderzoek kan een bijdrage leveren aan de dialoog over de relatie tussen het gebruik van gestandaardiseerde toetsen bij belangrijke beslissingen en kans(en)gelijkheid.

¹ Scholen mogen hierbij kiezen uit verschillende door de minister van OCW toegelaten eindtoetsen. Voor de leesbaarheid wordt in dit artikel gesproken over 'de eindtoets', waarbij verwezen wordt naar alle toegelaten eindtoetsen.

De volgende twee onderzoeksvragen zijn geformuleerd:

1. In hoeverre vinden PO-leraren dat gestandaardiseerde toetsen noodzakelijk zijn voor het voorkomen van kansongelijkheid?
2. Hoe verklaren PO-leraren dat leerlingen met vergelijkbare prestaties op de eindtoets vaker naar lagere niveaus van het voortgezet onderwijs gaan naarmate hun ouders lager zijn opgeleid en/of een lager inkomen hebben?

Onderzoeksaanpak

Dit artikel rapporteert over een deel van de resultaten uit een kwalitatief onderzoek naar de opvattingen van leraren over vier verschillende actuele onderwijsvraagstukken in relatie tot kansengelijkheid: differentiatie, segregatie, inclusief onderwijs en gestandaardiseerde toetsen.

Methodiek

Voor het volledige onderzoek is een interviewleidraad voor de vier vraagstukken ontwikkeld. In dit artikel wordt alleen gerapporteerd over het vraagstuk met betrekking tot gestandaardiseerde toetsen. De totale semigestructureerde interviews namen gemiddeld een uur tijd in beslag, waarbij ongeveer vijftien minuten over kansengelijkheid en gestandaardiseerde toetsen gesproken is. Zestien leraren, die geworven zijn via schoolbesturen en schoolleiders uit het netwerk van de onderzoekers werkzaam bij Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN), hebben deelgenomen aan het onderzoek.

De geïnterviewden waren vier mannen en twaalf vrouwen in de leeftijd van 28 tot en met 59 jaar met vijf tot dertig jaar ervaring in het onderwijs. Drie van de leraren gaven les in een groep 1-en-2-combinatie, twee in een groep 4-en-5-combinatie, twee in een groep 5-en-6-combinatie, één in groep zes, vier in groep 7 en drie in groep 8. Eén respondent was werkzaam als interne begeleider.

Als opmaat voor de interviews is mondeling een tekst voorgelegd aan de deelnemers (zie Figuur 1). In deze tekst worden argumenten voor en tegen de gestandaardiseerde eindtoets benoemd. Er is bewust voor gekozen om kansengelijkheid in de tekst als argument vóór het gebruik van een gestandaardiseerde eindtoets te benoemen. Hiermee is voorkomen dat leraren alleen voor- en nadelen van de eindtoets gaan opsommen, en is gerealiseerd dat zij ook ingaan op kansengelijkheid in relatie tot de eindtoets. De tekst in Figuur 1 gaat specifiek over de eindtoets. In het gesprek wordt het gebruik van gestandaardiseerde toetsen breder besproken door ook in te gaan op het gebruik van gestandaardiseerde toetsen in het leerlingvolgsysteem.

Een discussie die jaarlijks terugkomt in het onderwijs is het wel of niet afschaffen van de eindtoetsen. Tegenstanders vinden eindtoetsen overbodig omdat de leraar de leerlingen het beste kent en gebruik kan maken van eigen observaties, leerlingvolgsysteem en inzicht in de persoonlijke situatie van de leerling. Zij vinden een eindtoets slechts een momentopname waaraan je het niveau van de leerling niet kunt afmeten.

Voorstanders van eindtoetsen vinden het belangrijk dat er een objectieve toets wordt afgenomen. Zonder deze objectieve toets kan de kansongelijkheid worden vergroot doordat leraren soms bevooroordeeld kunnen zijn waardoor ze bij bepaalde kinderen niet zien wat zij echt kunnen.

Figuur 1. Onderwijsvraagstuk gestandaardiseerde toetsen.

Voor het beantwoorden van onderzoeksvraag 1 is na het voorlezen van de tekst de volgende startvraag gesteld: Wat is jouw mening over het gebruik van gestandaardiseerde toetsen in het onderwijs; is het wel of niet noodzakelijk voor het voorkomen van kansengelijkheid en waarom? Er zijn vervolgvragen gesteld met het doel om meer inzicht te krijgen in wat leraren verstaan onder kansengelijkheid en in de argumenten die zij gebruiken voor het wel of niet noodzakelijk vinden van gestandaardiseerde toetsen bij het voorkomen van kansengelijkheid. Om onderzoeksvraag 2 te kunnen beantwoorden is de vraag gesteld hoe zij verklaren dat leerlingen met vergelijkbare prestaties op de eindtoets vaker naar lagere niveaus van het voortgezet onderwijs gaan naarmate hun ouders lager zijn opgeleid en/of een lager inkomen hebben. Voorafgaand aan deze vraag is aan de leraren verteld dat de Inspectie van het Onderwijs deze discrepantie heeft geconstateerd en dit beschouwt als belangrijke indicator van de huidige kansengelijkheid in het onderwijs.

Analyse en rapportage

Elk interview is opgenomen en getranscribeerd. Er is gebruikgemaakt van interpretatieve fenomenologische analysetechniek (IPA) (Pietkiewicz & Smith, 2014). Hierbij ligt de focus op het begrijpen van de opvattingen van iedere leraar vanuit de context waarin zij werken en de ervaringen die zij hebben met de thematiek. De onderzoekers hebben hiervoor de transcripten meerdere keren nauwkeurig gelezen en de audio-opnames beluisterd. In de transcripten zijn informatieve uitspraken gearceerd en zijn notities gemaakt over bijvoorbeeld de stijl waarin de leraar spreekt (bijvoorbeeld aarzelend of overtuigend), de inhoud of context-relevante kenmerken en initiële interpretatieve opmerkingen. Vervolgens zijn tijdens een werkbijeenkomst met de drie onderzoekers de notities gebruikt om te komen tot analysecodes die met behulp van het softwareprogramma Atlas.ti gelinkt zijn aan de passages in de transcripten.

Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te waarborgen hebben de onderzoekers vijf dezelfde interviews op dezelfde manier geanalyseerd. Hieruit bleek een grote mate van overlap van koppeling van tekstpassages aan de geïdentificeerde analysecodes. Op basis van de interpretatieve fenomenologische analyse zijn vervolgens de twee onderzoeksvragen beantwoord in een narratief verslag geïllustreerd met fragmenten uit de interviews; dit wordt gepresenteerd in de resultaten en conclusies. Het analytisch commentaar van de onderzoekers op het narratief verslag wordt besproken in de discussieparagraaf.

Resultaten en conclusies

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is de tekst uit Figuur 1 voorgelezen en zijn open vragen gesteld. In deze paragraaf worden de resultaten weergegeven. We starten met een beschrijving van wat leraren verstaan onder het begrip kansengelijkheid. Vervolgens gaan we in op de ervaren noodzaak voor het voorkomen van kansengelijkheid (onderzoeksvraag 1) en de verklaringen die leraren geven voor de verschillen in schooladvisering bij vergelijkbare prestaties op eindtoetsen (onderzoeksvraag 2).

Gelijke kansen in het onderwijs volgens PO-leraren

De geïnterviewde leraren vinden het moeilijk om antwoord te geven op de vraag wat kansengelijkheid is. De beschrijvingen die aan dit begrip worden gegeven verschillen sterk van elkaar. De leraren zoeken naar woorden om te beschrijven wat zij onder kansengelijkheid verstaan: *“Gelijke kansen in het onderwijs. Goh, dat vind ik moeilijk. Ja, dat ze wel allemaal dezelfde mogelijkheid krijgen om hetzelfde te kunnen doen en te leren, alleen op hun gericht of wat ze aankunnen, maar dat je wel dat wat ze moeten leren, dat ze dat ook aangeboden krijgen. Je probeert ze ook vooruit te helpen, of wat dat dan ook is. Ja, dat vind ik moeilijk.”* In de antwoorden die leraren geven, is het maatschappelijk perspectief op kansengelijkheid (te weten de ‘gelijke-kansenideologie’: ieder een gelijke kans op een succesvolle schoolcarrière ongeacht achtergrondkenmerken) vaak niet te herleiden. Leraren geven vooral inhoud aan het begrip gelijke kansen vanuit een meer pedagogisch en soms didactisch perspectief: *“Gelijke kansen, dat is... Wij werken bijvoorbeeld met een schaduwtoets van rekenen, en ieder kind kan aangeven waar hij dan nog instructie wil, en dan plan je de kinderen allemaal in. Kinderen die alles goed beheersen, die ga je compacten en verrijken. Dus ook daarin zorg jij dat je gelijke*

momenten aan instructie geeft.” Gelijke kansen bieden wordt ook beschreven vanuit het perspectief dat iedereen evenveel ondersteuning moet krijgen op school ongeacht de prestatie: “Nou ja, eigenlijk zou ik willen, inderdaad meer tijd hebben om kinderen individueel te begeleiden en dat zit hem ook op een organisatorisch punt en eigenlijk wel inderdaad ieder kind evenveel kansen geven en evenveel tijd geven. En evenveel kansen bedoel ik dan niet om op hetzelfde niveau uit te komen, want dat is gewoon niet reëel. Je kunt niet alle kinderen uiteindelijk op hetzelfde niveau maar je moet wel alle kinderen de kans geven om te ontwikkelen. En dat betekent dat je van alle kinderen moet kunnen zien en dat je niet alleen bezig moet zijn met je kinderen die aan de ene kant uitvallen of die aan je andere kant uitvallen.”

Gestandaardiseerde toetsen voor het voorkomen van kansengelijkheid

De vraag of gestandaardiseerde toetsen noodzakelijk zijn voor het voorkomen van kansengelijkheid wordt niet eenduidig beantwoord. De leraren lijken hier niet zo'n uitgesproken opvatting over te hebben. Dit blijkt uit startzinnen als: *“Ja, dat is een mooie discussie”, “Ik vind dat een hele lastige” en “Bij de eerste [argumenten tegen de gestandaardiseerde eindtoets] dacht ik: ja. Maar bij de tweede [argumenten voor de gestandaardiseerde eindtoets] dacht ik ook: ja”.*

Regelmatig komt het voor dat een leraar start met de mening dat gestandaardiseerde toetsen niet noodzakelijk zijn voor kansengelijkheid, om daarna toch zelf argumenten te geven voor gestandaardiseerde toetsen. Dit geldt zowel voor gestandaardiseerde toetsen binnen het leerlingvolgsysteem als voor de eindtoets.

De meeste leraren vinden dat gestandaardiseerde toetsen waardevol zijn als check of controlemiddel ter bevestiging van hun eigen inschattingen van het niveau van de leerling gedurende de schooljaren en voor het schooladvies. In die zin erkennen zij de objectiviteit van de toets: *“Wat dat betreft kan het denk ik geen kwaad om een eindtoets af te nemen, alhoewel het een momentopname is. Dan vind ik het prima dat er een eindtoets is. Maar ook een beetje als bescherming voor jou als leerkracht. Of de spiegel die het je voorhoudt. Ik had een bepaalde indruk van deze leerling, klopt die indruk? Daar ben ik wel een voorstander van.”* Daarnaast vinden sommige leraren de toetsen waardevol als middel om anderen en/of zichzelf te wapenen tegen eventuele onbewuste vooroordelen: *“Ik weet niet zo goed, ik zou het wel graag willen dat ik dat echt kon zeggen, van: ‘Nee, dat hebben we niet nodig en dan zijn we nog steeds heel objectief.’ Maar dat moet dan nog wel blijken of dat ook echt kan. Want je zit inderdaad wel met vooroordelen, met aannames van leerkrachten. Sowieso heel veel verschil tussen leerkrachten over hoe ze naar dingen kijken. Dus dat vind ik wel een lastige. Dus wat dat betreft, als je op dat punt kijkt, kun je beter een gestandaardiseerde toets afnemen. Dan is het voor iedereen hetzelfde even.”*

Daartegenover staat dat sommige leraren vinden dat zij ook zonder gestandaardiseerde toetsen goede inschattingen kunnen maken van het niveau van de leerlingen; tenminste als ze voldoende leservaring hebben: *“Als je wat langer in het onderwijs zit dan heb je die toets niet nodig om te zien of kinderen uitvallen op bepaalde gebieden, want dan weet je dat.”* Meer ervaren leraren benadrukken dan ook dat gestandaardiseerde toetsen vooral voor beginnende leraren een hulpmiddel kunnen zijn voor het verzorgen van een passend onderwijsaanbod: *“Maar voor jonge leerkrachten is het juist heel fijn en is het echt een belangrijk instrument om je onderwijs te kunnen differentiëren en aan te kunnen passen, omdat je het niet altijd meteen zelf kunt zien. Dus het is wel degelijk een belangrijk instrument, maar het gaat erom hoe je het gebruikt.”*

De leraren benoemen ook negatieve effecten van de inzet van gestandaardiseerde toetsen op gelijke kansen. Leerlingen kunnen stress en/of faalangst krijgen omdat zij zichzelf veel druk opleggen om goed te presteren en/of (onbewust) dat gevoel meekrijgen van ouders of leraren. Deze stress of faalangst kan zo sterk zijn dat leerlingen slechter presteren en niet kunnen laten zien wat zij daadwerkelijk in potentie in zich hebben. Dit speelt in grotere mate voor de eindtoets dan voor toetsen uit het volgsysteem: *“Dat vind ik juist kansengelijkheid. Als jij iemand bent die zenuwachtig is voor toetsen, dan bak je er niets van.”*

Samengevat. Leraren hebben moeite met het definiëren van wat zij verstaan onder kansengelijkheid en hanteren vaker een pedagogisch perspectief op gelijke kansen dan het maatschappelijke perspectief vanuit de ‘gelijke-kansenideologie’. Ook de vraag of gestandaardiseerde toetsen noodzakelijk zijn om kansenongelijkheid te voorkomen vinden ze moeilijk eenduidig te beantwoorden. De meeste leraren erkennen de noodzaak van gestandaardiseerde toetsen om de objectiviteit te waarborgen en zichzelf te wapenen tegen (onbewuste) vooroordelen. Meer ervaren leraren zien die noodzaak minder. De leraren zien ook mogelijke negatieve effecten van gestandaardiseerde toetsen op kansengelijkheid. Dit kan ontstaan als leerlingen lagere scores (dan verwacht) behalen op een gestandaardiseerde toets door stress en/of faalangst en hierdoor geen passend onderwijsaanbod of schooladvies krijgen.

Verklaringen voor lagere schooladviezen voor kansarme leerlingen

Aan de leraren is gevraagd hoe zij verklaren dat leerlingen met vergelijkbare prestaties op de eindtoets vaker naar lagere niveaus van het voortgezet onderwijs gaan naarmate hun ouders lager zijn opgeleid en/of een lager inkomen hebben (onderzoeksvraag 2). De leraren geven in verschillende bewoordingen weer het zorgelijk te vinden dat er bij schooladvisering sprake is van kansenongelijkheid. Zij vinden het moeilijk te bedenken hoe deze situatie is ontstaan. Het volgende citaat laat zien dat het ook veel vragen oproept: *“Nou, dat vind ik wel zorgelijk. Dat is, ja. Ja, dat zou niet moeten mogen. Nee, dat zou zo niet moeten zijn natuurlijk. Dan vraag ik me alleen af, waar zit dat dan in?”*

Er is ook sprake van oprechte verbazing omdat er volgens de leraren geen sprake is van het bewust creëren van ongelijke kansen, zoals het volgende citaat illustreert: *“Veel vragen. Ik kan niet terugvinden wat ouders voor baan hebben en wat voor opleiding ze hebben. Ik vraag me af of dit wordt meegenomen in het advies. Dat is misschien mijn visie, dat het losstaat van elkaar. Het kan wat zeggen over het kind, maar het kan er ook volledig los van staan. Dan heb ik meer de vraag: hoe wordt het meegenomen? Is het iets objectiefs of nemen scholen het echt mee in hun advies? Het verbaast me.”*

Verschillende leraren die werken op een plattelandschool of op een school met (relatief) veel hoopopgeleide ouders nemen aan dat kansenongelijkheid alleen speelt op scholen met veel allochtone leerlingen of leerlingen van lager opgeleide ouders: *“Ik vind dat best wel schrijnend. Ik herken mezelf daar niet in, ook onze school niet. Maar ik denk ook dat wij een hele andere populatie hebben en er dus totaal niet mee te maken hebben. Maar ik ken wel vriendinnen die wel lesgeven op een school waar ouders bijna geen Nederlands kunnen en ze door de broer naar school gebracht worden, bij wijze van spreken. Daar ligt dat heel anders. Het is heel persoonlijk. Het is leerkrachtafhankelijk en schoolafhankelijk hoe daar dan mee om wordt gegaan.”*

Sommige leraren expliciteren dat zij iedere leerling een kans geven en dat zij niet op de hoogte zijn van de SES van leerlingen en dit daardoor ook niet (on)bewust mee kunnen nemen in hun oordeel. Daarnaast zien zij een bevestiging in hun oordeel omdat leerlingen van hun school uiteindelijk ook het geadviseerde niveau van onderwijs volgen en behalen.

De verklaringen die leraren geven voor het gegeven dat leerlingen met een lagere SES, ondanks vergelijkbare prestaties, vaker een lager advies krijgen dan leerlingen met een hoge(re) SES, zijn:

1 Onbewuste vooroordelen

De leraren sluiten niet uit dat zij zelf weleens onbewust lagere verwachtingen kunnen hebben van bepaalde leerlingen door bijvoorbeeld de thuissituatie of achtergrond: *“Aannames: Die zal het wel niet halen. En dan de zorgen. Dan geef ik hem wat zekerheid. Dus dan zet ik wat lager in, dan zal hij wel succesvol zijn.”* Een lager schooladvies is dan niet bedoeld om minder kansen te geven maar is een goedbedoeld advies ter bescherming van de leerling: *“Ik kan me voorstellen dat het ontstaat. Ik denk dat het soms uit een stukje bescherming wordt gedaan. Dat je denkt van: ik bescherm die leerling om het hem niet te moeilijk te maken want hij heeft het al moeilijk op andere plekken.”*

2 Lage ambities bij laagopgeleide ouders

De leraren benoemen dat lage ambities van ouders die zelf laagopgeleid zijn, eraan bijdragen dat het schooladvies lager uitvalt dan bij leerlingen met ouders die een hogere opleiding hebben gehad. Sommige leraren hebben de ervaring dat zij laagopgeleide ouders ervan moeten overtuigen dat hun kind een hogere opleiding aankan dan die zij zelf hebben gevolgd: *“Laagopgeleide ouders gaan vaak zelf lager zitten met hun advies. Ze denken: ‘Maar die van mij kan toch niet...?’ Daarom hebben we vaak die gesprekken: ‘Dat kan hij wel.’”* Een andere leraar verwoordt dit door de ambities van laagopgeleide ouders te vergelijken met de ambities van hoogopgeleide ouders: *“De hoger opgeleiden overschatten hun kinderen soms. Dat is het verschil. Bij lager opgeleide ouders heb je vaak gesprekken als: ‘Maar dat kan hij wel. Geloof ons. Ga ervoor.’ Bij hoogopgeleide ouders moeten we vaak zeggen: ‘Maar daar wordt je kind doodongelukkig van.’ Dus als er een verschil is, is dat het verschil.”* Leerlingen kunnen ook de ambities van ouders overnemen en/of zelf lagere ambities hebben doordat ze al vroeg weten voor welk beroep ze willen leren en welke opleiding ze daarvoor nodig hebben. Dit geldt meestal voor praktische beroepen, waarvoor in de meeste gevallen ook een lagere opleiding nodig is. Dan kiezen deze leerlingen zelf voor een lagere opleiding dan wellicht volgens de eindtoets of schooladvies haalbaar is: *“Soms kunnen ouders ook aangeven, en het kind, van: ‘Ik wil toch kapster worden’, ik zeg maar iets, dus dat het door de ouders zelf al bepaald is van: ‘Ik wil gewoon iets met mijn handen doen, ik wil gewoon timmeren, ik vind leren niks aan.’ Dat dat al is bedacht van: ‘Het is prima dat ik dit of dat ga doen en dan hoef ik niet naar een theoretische opleiding, niet naar vmbo-t, want hij of zij wil toch het liefst de verzorging in’, weet ik veel. Dat kun je ook vanuit vmbo-t.”*

3 Minder ondersteunende thuissituatie

De leraren kunnen zich voorstellen dat bij het geven van een schooladvies leraren rekening houden met de hoeveelheid ondersteuning die leerlingen van huis uit kunnen krijgen. Bij een twijfelgeval tussen twee niveaus zal bij een leerling die ouders heeft die hun kind weinig kunnen begeleiden bij het huiswerk, eerder de laagste keuze worden gemaakt: *“Ik kan me ook voorstellen dat daar soms ook een redenatiewijze achter zit: een leerling moet het gaan doen. Soms heeft een leerling daadwerkelijk dat je denkt... Bij wijze van, we hebben het over kader/mavo. Wordt het mavo of kader? Daarin is de leerling soms afhankelijk van de steun die er thuis wel of niet is. De steun kan zowel mentaal zijn, van: er voor je zijn als kind, maar ook soms cognitief. Ik denk met name mentaal dat het wel... dat je soms ernaar kijkt van, deze leerling moet het wel in zijn uppie gaan doen. En dat je daar soms denkt: gaat die leerling dat in zijn uppie kunnen? Omdat zijn ouders hem bij wijze van mentaal niet ondersteunen.”*

4 Werkhouding

De leraren geven aan dat de werkhouding van leerlingen een (belangrijke) rol kan spelen in het schooladvies: *“Kijk, als iemand op een Cito havo scoort met een keurige werkhouding, inzet in de klas en de methode-toetsen op niveau, dan geef ik die een havo/two-advies. Kinderen die havo scoren op de Cito en die er verder niks voor doen en waar je je zorgen over maakt gezien de thuissituatie, kun je beter wegzetten met t-havo met doorgroeimogelijkheden.”* De gedachte is dat kansarme leerlingen vaker een minder goede werkhouding hebben en mogelijk hierdoor ook eerder een lager schooladvies krijgen dan op grond van prestaties verwacht kan worden: *“Ik kan me er iets bij voorstellen dat bijvoorbeeld werkhouding, de houding, dat dat mee zou kunnen spelen. Dat die kinderen ook minder gemotiveerd zijn om te willen leren, en dat speelt ook mee, want je moet ook iets doen op de middelbare school. Ik denk dat dat mee zou kunnen spelen. Het gedrag van een kind, werkhouding en gedrag, dat dat meespeelt.”*

Samengevat. Er komen verschillende emoties naar boven als gevraagd wordt naar verklaringen voor de lagere schooladviezen voor leerlingen met een lagere SES dan voor leerlingen met een hogere SES met vergelijkbare prestaties. De leraren maken zich zorgen, zijn verbaasd of kunnen zich er nauwelijks iets bij voorstellen. Daarentegen komen ze wel met vier mogelijke verklaringen. Leraren kunnen last hebben van (onbewuste)

vooroordelen ten aanzien van kansarme leerlingen (1). Leraren (en ook leerlingen) kunnen worden beïnvloed door lage ambities van de ouders (2). Leraren zien dat leerlingen weinig ondersteuning krijgen van huis uit en geven ter bescherming van de leerling een lager advies (3). Kansarme leerlingen hebben vaker een minder goede werkhouding en dit speelt ook een rol bij het uiteindelijke advies (4).

Discussie

Ondanks dat de Inspectie van het Onderwijs al in 2015 de noodklok luidde omdat de kansenongelijkheid was gestegen, is de laatste jaren geen verbetering geconstateerd (Inspectie van het Onderwijs, 2018, 2020). Uit de interviews die in het kader van het onderzoek zijn gevoerd, komt naar voren dat leraren zich niet altijd bewust lijken te zijn van de ongelijke kansen van leerlingen met een lage SES, zogenoemde kansarme leerlingen. Gestandaardiseerde objectieve toetsen kunnen leraren in het algemeen behoeden voor vooroordelen ten aanzien van de potentie van leerlingen. Uit de interviews komt echter naar voren dat leraren ook andere kenmerken dan prestaties op gestandaardiseerde toetsen meenemen – zoals werkhouding, ambities van ouders en ondersteuning van huis uit – bij het nemen van beslissingen voor het onderwijsaanbod of schooladvies. Hoewel het begrijpelijk is dat beslissingen worden genomen op basis van een totaalbeeld van een leerling vormt dit mogelijk wel een probleem. Dit is het geval als bij het inschatten van factoren als werkhouding, ambities van ouders en ondersteuning van huis uit (onbewuste) vooroordelen een rol spelen en leraren hierdoor onjuiste inschattingen maken. Zeker met de kennis dat vooroordelen en onjuiste inschattingen van leerlingen uit gestigmatiseerde groepen zoals leerlingen met een lage SES vaak voorkomen (Jussim & Harber, 2005; Rubie-Davies, 2015; Timmermans et al., 2015). Dit brengt de gelijke-kansenideologie in gevaar: Hebben alle kinderen – ongeacht opleidingsniveau van ouders, inkomen en cultureel kapitaal van ouders – met een vergelijkbare aanleg en prestaties dan wel evenveel kansen op een succesvolle schoolcarrière?

Om de emancipatorische functie van gestandaardiseerde toetsen tot haar recht te laten komen – en daarmee kansengelijkheid te bevorderen – is het van belang dat schoolteams een gezamenlijke visie ontwikkelen op het gebruik van gestandaardiseerde toetsen ter voorkoming van kansenongelijkheid. Dit betekent dat leraren met elkaar het gesprek aan moeten gaan over wat zij onder gelijke kansen verstaan en een kritische zelfanalyse moeten doen met betrekking tot gelijke kansen op hun eigen school. Om te voorkomen dat onbewuste vooroordelen de kansen van kansarme leerlingen belemmeren, is bewustwording van de invloed van de eigen leraarverwachtingen op leerresultaten noodzakelijk. Leraren kunnen met elkaar het gesprek voeren door het bespreken van ethische dilemma's die zich voordoen in de onderwijspraktijk rondom gestandaardiseerde toetsen, gelijke kansen en schooladvisering. Hierin kan de betekenis en het belang van factoren als werkhouding, ondersteuning van huis uit en ambities van ouders bij het nemen van beslissingen voor differentiatie en schooladvisering aan bod komen. Ook op de lerarenopleiding is aandacht nodig voor begripsvorming van kansengelijkheid en de emancipatorische taak van het onderwijs, en de rol die gestandaardiseerde toetsen hierin kunnen spelen. De lerarenopleiding kan aanstaande leraren voorbereiden op het kunnen voeren van een dialoog met collega's over ethische dilemma's bij het nemen van beslissingen voor differentiatie en schooladviezen in het licht van gelijke kansen (Van Vijfeijken, Denessen, Van Schilt-Mol, & Scholte, 2019, 2020).

De in dit artikel beschreven resultaten maken deel uit van een promotietraject naar differentiatieopvattingen van PO-leraren in relatie tot hun differentiatiepraktijk in de context van sociale rechtvaardigheid en kansengelijkheid. Vervolgonderzoek binnen dit traject zal zich mede richten op het ontwerpen en evalueren van professionaliseringsactiviteiten voor (toekomstige) leraren en schoolteams gericht op het tegengaan van kansenongelijkheid.

Marijke van Vijfeijken

Marijke van Vijfeijken werkt als senioronderzoeker bij het onderzoeksteam Kwaliteiten van leraren van de Academie Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Zij doet promotieonderzoek naar differentiatieopvattingen van PO-leraren in relatie tot hun differentiatiepraktijk in de context van sociale rechtvaardigheid en kansgelijkheid.

marijke.vanvijfeijken@han.nl

Edwin Buijs

Edwin Buijs werkt als onderzoeker bij het onderzoeksteam Kwaliteiten van leraren van de Academie Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. (Onderzoeks)projecten waaraan hij werkt betreffen onder meer kansgelijkheid, formatief toetsen en vernieuwingsgericht opleiden.

edwin.buijs@han.nl

Tamara van Schilt-Mol

Tamara van Schilt-Mol is lector Eigentijds Beoordelen en Beslissen bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Haar onderzoek focust op de vraag hoe toetsing kan bijdragen aan het stimuleren van leren, het nemen van zorgvuldige beslissingen en het optimaliseren van de kwaliteit van onderwijs.

tamara.vanschiltmol@han.nl

Referenties

- Babad, E. (2016). Pygmalion and the classroom after 50 years. In S. Trusz & P. Babel (Eds.), *Interpersonal and intrapersonal expectancies* (pp. 125-133). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Brown, G.T.L., & Hattie, J.A. (2012). The benefits of regular standardized assessment in childhood education: Guiding improved instruction and learning. In S. Suggate & E. Reese (Eds.), *Contemporary debates in child development and education* (pp. 287-292). London: Routledge.
- Denessen, E. (2017). Ongelijke kansen in het onderwijs: verklaringen en voorstellen in beleid. In K. Hoogeveen, Y. Jepman, & F. Studulski (Eds.). *Kansen bieden in plaats van uitsluiten. Jubileum uitgave 1992-2017*. Utrecht: Sardes.
- Elffers, L. (2020). *Eindtoets: gelijke kansen*. Didactief, januari-februari. Geraadpleegd op 20 augustus 2020, van <https://didactiefonline.nl/blog/louise-elffers/eindtoets-gelijke-kansen>
- Inspectie van het Onderwijs. (2016). *De Staat van het Onderwijs 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2018). *Kansen(on)gelijkheid bij de overgangen PO-VO. Bevindingen en bevorderende factoren. Een verkorte versie van het onderzoeksverslag*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2020). *De Staat van het Onderwijs 2020*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jussim, L., & Harber, K.D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- Mertens, F.J.H. (2016). *'Vijven en Zessen' van Prof. Adriaan de Groot een boekje dat geschiedenis maakte*. Oisterwijk: Wolf Legal Publishers (WLP).
- Pietkiewicz, I., & Smith, J.A. (2014). A practical guide to using Interpretative Phenomenological Analysis in qualitative research psychology. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal* 20(1), 7-14.
- Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Schiro, M.S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. 2nd Ed., Los Angeles/London/New Delhi/Washington DC: Sage Publications.
- Timmermans, A.C., Kuyper, H., & Van der Werf, M.P.C. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, 85, 459-478.
- Van de Werfhorst, H., Elffers, L., & Karsten, S. (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken en burgerschap*. Didactief onderzoek.
- Van Heek, F. (1968). *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Meppel: Boom.

Van Vijfeijken, M., Denessen, E., Van Schilt-Mol, T., & Scholte, R. (2019). *Op welke leerling zet je in? Didactief*, 49(9), 32-33.

Van Vijfeijken, M., Denessen, E., Van Schilt-Mol, T., & Scholte, R.H.J. (2020). Social justice beliefs and differentiation practices of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*. Artikel toegevoegd voor publicatie.