

Meer professionaliteit én betere kansen
door verstandig toetsgebruik
- Prestaties en toezicht in het onderwijs¹



dr. Paul Jungbluth

Centrum voor Onderwijskansen 'Sjoans'

Maastricht University, Maart 2008 www.sjoans.nl

Samenvatting

'Deugdelijk' primair onderwijs is een soort kansengarantie die de samenleving belooft aan alle kinderen, ongeacht hun leefwereld buiten school. Op de basisschool ontwikkelen zij sleutelcompetenties. Dán al is het wezenlijk om het prestatieniveau te ontwikkelen dat past bij hun talent, voor ieder apart én voor allen samen. Velen blijven nu (ver) achter bij hun talent, vooral bij kansarme leerlingen (allo- én autochtoon) maakt het onderwijs niet waar wat impliciet wordt beloofd. Grote inhaalstappen zijn nodig.

Onderwijs op deugdelijkheid beoordelen, dat kun je niet overlaten aan schoolteams. Je moet dat van buitenaf controleren en dat vereist dat scholen standaard meedoen aan toetsen. Belangrijker: de broodnodige professionaliseringslag van leraren blijft uit zonder extern, vergelijkend toetsgebruik. Zonder verantwoord toetsgebruik kan van professioneler onderwijs en daarmee kansenverbetering geen sprake zijn. Wie resultaat wil checken, kan er niet zonder. Al helemaal niet wie verbetering wil van het vak.

Aan toetsen kleven bezwaren, maar daar valt wat aan te doen. Adaptief toetsen, interactief en in reeks geplaatst met eerdere scores, dat kan zorgen voor én grotere validiteit en betrouwbaarheid én minder stress bij leerlingen, docenten en scholen. En hoe meer we weten over leervoorwaarden in de niet-cognitieve sfeer (nieuwsgierigheid, veiligheid, drive) hoe belangrijker het wordt dat ook die worden gemeten. Ook de toetsvaliditeit bij anderstalige leerlingen moet nodig verbeteren. Werk genoeg voor toetsontwikkelaars. Nooit zullen ze alles 'vangen' wat van belang is, maar wie wel?

Alleen het gebruik van externe, vergelijkende toetsen garandeert nog geen kwaliteit. Tussen toets en zinnig toetsgebruik zitten discutabele vertaalslagen. Wanneer precies dreigt er stagnatie in iemands ontwikkeling? Hoe voorkom je dat de toets alleen bestaande verwachtingen bevestigt? Welke remedie moet volgen bij welk scoreverloop? Hoe lang moet die remedie duren en wanneer is ze voldoende succesvol? Wanneer indiceren toetsresultaten lacunes in het onderwijsaanbod? Wanneer mag je spreken van een schooltekort, en heb je daar ook oog voor bij kansrijke leerlingen? Wat is exact nodig om tot een vervolgadvis te komen dat stuurt op kansenverbetering binnen aanvaardbare risico's? Op dit soort vragen is te weinig gestudeerd. Er is zo weinig helderheid over, dat je nu niet met gezag inhoudelijke kwaliteitscriteria kunt stellen. Ook de kostbare autoriteit van de Inspectie mag je daar nog niet aan wagen.

Vandaar dit voorstel tot een bezinning op de rolverdeling. Laat de toetsontwikkelaars vooral hun toetsen verbeteren. Tot hun vak behoort niet het vertalen van toetsscores in adviezen voor leerkrachten, directeuren, ouders of stadsbestuurders, laat staan

¹ In deze notitie voor OCW wordt teruggegrepen op werk van vakgenoten en op bestaande adviezen en beschouwingen. Het is niet doenlijk die allemaal aan te halen, voor zover het geheugen dat toe zou laten. Voor insiders is duidelijk dat hier veel bestaand gedachtegoed bij elkaar wordt gezet en in lijn is gebracht. Collega's becommentarieerden een eerdere versie van de tekst. Dank daarvoor.

oordelen over scholen. Dat zijn andere, proefondervindelijk te ontwikkelen takken van sport. Die horen voorlopig thuis bij de wetenschap (wat ook voor toetsconstructie gedeeltelijk geldt). Geef universiteiten in onderlinge concurrentie de opdracht om (liefst snel) op de proppen te komen met voorlopig nog variërende suggesties, en laat ze daarvan trachten het gelijk te bewijzen. Laat ze de ervaring die nu nog ligt bij begeleidingsinstellingen schiften en laat ze checken wat er misschien aan bruikbare volgsystemen is ontwikkeld door scholen. Zet die concurrentie maar stevig aan.

Laat overheid en inspectie zich niet te gauw aan welke vondst of formule ook verbinden. Het is genoeg als ze er scherp op toezien dat alle scholen zich engageren in de noodzakelijke professionaliseringslag: er voluit aan meewerken door deelname in verantwoorde, gecontroleerde evaluaties en er lering uit trekken. En openheid geven over resultaten, naar ouders, collega's en overheid: voorwaarde voor *good governance*.

Zo'n nieuwe rolverdeling creëert de beste voorwaarden voor de hoogst noodzakelijke professionaliseringslag van leraren, *evidence-based*. Niets kan hun status meer verbeteren dan de gecontroleerde ontwikkeling van hun vakmanschap. Niets kan hun vak interessanter maken dan een eigen, afgewogen rol in die professionalisering. Geef ze de kans om een passende beroepshouding te ontwikkelen.

Vooraf

Toetsen stuit op school vaak op verzet. Tot op het onredelijke. Vandaar dit 'voorafje'.

Toegegeven: of iemand gelukkig wordt, hangt heus niet alleen af van zijn maatschappelijk succes. Het ene succes valt ook niet met het andere samen. En welk succes hij ook behaalt, het hangt zelden of nooit alléén af van zijn of haar schoolcarrière. Iemand's schoolcarrière op haar beurt wordt niet per se bepaald op het twaalfde levensjaar en beslist niet alléén door de prestaties van dat moment in de leervakken. En prestaties in de leervakken op je twaalfde worden niet per definitie valide gemeten met de CITO-eindtoets. Daarover allemaal hier geen discussie.

Maar nu omgekeerd: vrijwel niets meet voorlopig je leerprestaties zo goed op je twaalfde als de CITO-eindtoets. En niets voorspelt voorlopig je verdere schoolsucces zo goed als die toetsscore. Waarna doorgaans niets zo functioneel is voor je maatschappelijk succes als je schoolcarrière. En weinig wat je min of meer zelf in de hand hebt, is zo bepalend voor je geluk, als je maatschappelijk succes.

Het aantal factoren dat samen bepalend is voor je '*life chances*' is legio: van gezondheid tot erfenis, van toeval tot een '*boomende*' arbeidsmarkt en van '*good looks*' tot een evenwichtige persoonlijkheid. Een basisschool kan geen van al die factoren zo goed beïnvloeden - voor zover we nu weten - als je leerprestaties op je twaalfde. Je creativiteit, je zelfredzaamheid, je karakter of je welbevinden, allemaal kwestieus. Daarom is onderwijs gehouden, voor alle leerlingen van de basisschool de best mogelijke voorwaarden voor cognitieve leerprestaties te garanderen. Dat is de kern van de wettelijke zorg van de overheid voor 'deugdelijk' onderwijs. Met als tegenhanger de leerplicht staat de wet er zo voor in dat alle jonge Nederlanders gewapend worden om daarna min of meer zelfstandig 'hun geluk te kunnen nastreven'.

Alle talent aan dek!

Ooit was je sociale herkomst, je geslacht, soms ook je etniciteit, je woonplaats en je eventuele handicap bepalend voor je schoolsucces. Je hoefde toen aan het slot van je

schoolcarrière veelal niks te bewijzen. Onderwijs selecteerde nauwelijks, talent was niet doorslaggevend, je kansen waren al bepaald ‘bij geboorte’.

Moderne samenlevingen verdragen zich niet met zo’n stelsel. Alle afzonderlijke individuen (en net zo: het collectief) zijn toenemend afhankelijk van de mobilisering van beschikbaar talent tot bruikbare competenties. Slechte startkansen en tegenslagen onderweg worden ongraag voor lief genomen: ze moeten op zijn minst worden gecompenseerd door het aanbieden van rijke en passende leeromgevingen. Dat de één gedepriveerd geboren wordt en de ander geprivilegieerd, dat mag niet zomaar legitimatie zijn voor ongelijke kansen verderop. Net zo min als latere verlokkingen om alsnog af te haken of weinig inzet te tonen, zomaar worden geaccepteerd.

Natuurlijk zijn er veel verschillende soorten talent. Alle vergen oefening. Maar welke talenten geoefend moeten worden in het onderwijs, daarover is debat. Of je op school servetten moet leren vouwen, vechttechnieken onder de knie moet krijgen of paard moet leren rijden, ooit was het allemaal thema. Dagelijks discussiëren leraren in het beroepsonderwijs over de na te streven competenties. Dagelijks worden nieuwe opvoedingsdoelen aangereikt, vaak in de vorm van praktisch kant en klare opvattingen die (zouden) moeten worden overgedragen. Soms ook als doorwrochte grondgedachten over zelfstandige informatieverwerving, sociale of communicatieve competenties of eigen oordeelsvorming. Wat daarvan in de praktijk terecht komt hangt van veel factoren af, ook van invloeden buiten het onderwijs. Maar altijd weer houdt het eindresultaat het meest nog verband met het behaalde niveau van de basisvaardigheden. Vrijwel alle onderwijspretenties zijn geringer of minder realistisch als betrokken leerlingen zwak zijn in basisvaardigheden en omgekeerd. Kansengelijkheid in de basisvaardigheden heeft dan ook heel dramatische gevolgen buiten die kernvakken zelf. Ze versterkt het proces dat sociale ongelijkheid erfelijk maakt.

Wat iedereen leert

In onderwijsland bestaat er vrij grote consensus over, welke basisvaardigheden moeten worden aangeleerd in het primair onderwijs. Het zijn vaardigheden die voorwaarde zijn voor vrijwel alle leerprocessen die daarop volgen. Ze worden wel samengevat onder ‘*the three R’s: reading, writing and arithmetic*’. Grosso modo vallen ze samen met wat met name de CITO-eindtoets bij benadering meet: taal, rekenen en informatieverwerking. Die toets is een redelijk valide meetinstrument voor dat type vaardigheden. Voor verbetering vatbaar, desgewenst aan te vullen.

Eender welke toets mag niet verward worden met dubieuze manieren van gebruik. Wie getoetst wordt, moet kunnen begrijpen wat er van hem wordt gevraagd. Als selectie-instrument past toetsen alleen als iedereen vooraf ook alle kans heeft gehad om de gemeten vaardigheden te ontwikkelen. Eerdere zwakke scores als legitimatie aanvoeren voor verarmd onderwijs, dat ondergraaft de validiteit van een vervoltoets.

Bekijken we de resultaten van allerlei prestatietoetsen, dan zien we steeds een aanzienlijke variatie in het beheersingsniveau van basisvaardigheden bij kinderen van eenzelfde leeftijd. Leerlingen verschillen hele leerjaren of meer in ontwikkeling. Die verschillen hangen in grote lijnen samen met intelligentie (die op zich ook weer in ontwikkeling is), met de buitenschoolse achtergrond (klasse, etniciteit) en met de ‘effectiviteit’ van het genoten onderwijs. Maar hoe, die factoren te ontrafelen?

De idealistische gedachte achter het primair onderwijs is dat alle kinderen er de kans krijgen om zich te ontwikkelen zonder al bloot te staan aan selectie en prestatiedruk. Door ‘interne differentiatie’ wordt niettemin ingespeeld op (eerdere) ontwikkelingsverschillen en door tijdelijke plaatsing in ‘niveaugroepen’ wordt de didactisch nodig gevonden homogeniteit toch bereikt: pragmatische concessies kortom aan de weerbarstige realiteit. Pretentie blijft niettemin dat elk kind het onderwijs krijgt dat aansluit bij wat het al kan en helpt naar het meest nabije hogere niveau. Sommige kinderen liggen relatief achter, anderen relatief voor, maar ieder is ‘in ontwikkeling’.

In de praktijk brengt dit model grote risico’s met zich. Plaatsing in het hogere niveau kan heel stimulerend zijn, maar helaas: in het lagere ook remmend. Verwachtingen kunnen dominant meeliften in de ‘interne differentiatie’. Daar waar zelfbeelden en verwachtingen samenvallen, kan net zo makkelijk een ‘winning mood’ ontstaan als fatale berusting. Onderzoek laat zien dat belangrijke groepen leerlingen (veelal te identificeren door hun lage en/of allochtone komaf) onnodig laag presteren zonder dat hun leerkrachten daar een probleem van maken. Met regelmaat wordt geadviseerd om dat verschijnsel met minimeindtermen te lijf te gaan, waaraan toch liefst alle leerlingen in een bepaald jaar moeten voldoen. Een alsmaar herhaald advies dat illustreert dat leerkrachten en scholen zo’n norm uit zichzelf doorgaans niet stellen.

Professioneel differentiëren

Eigenlijk is ook het idee van minimeindtermen een nodeloze versimpeling. Bij ruim begaafde leerlingen kan immers ook een algemeen acceptabel prestatieniveau veel te laag zijn. Een school met veel van zulke leerlingen moet bij een modaal acceptabel prestatiegemiddelde zonder meer als ‘ineffectief’ worden bestempeld. Hoewel de huidige inspectienorm daarvoor tot nu toe blind is². Segregatie resulteert anderzijds in mono-etnische scholen waar door probleemaccumulatie ook een minimumnorm (te) hoog kan liggen: ook daar blijft de inspectie tot nu toe blind. Stigmatisering dreigt.

Hoe het dan wel moet, is niet simpel. Leerlingen leren op het ene moment makkelijker dan op het andere. Sommigen liggen op het ene terrein wel goed op koers, tegelijk op een ander terrein achter. Sommige gebruikte methoden behandelen delen van de stof eerder dan andere of ze zijn didactisch niet altijd even sterk. Wie ziet daar tijdig en accuraat doorheen en kan de leerkracht attenderen op een noodzakelijke ingreep? Wie doorziet tijdig dat een schoolteam ernaast zit, als het afwijkende resultaten meent te mogen accepteren, gegeven de achtergrondkenmerken van het betrokken publiek? Het hoge landelijke percentage onderpresteerders getuigt vooral van professionele manco’s in de ondersteuning, eerder dan van tekorten bij individuele leraren.

Mag je verwachten van leerkrachten, die veelal slechts in deeltijd relatief kleine groepen leerlingen ontmoeten in de trage ‘productiecyclus’ van een vol jaar, dat ze zulke complexe processen tijdig (leren) doorzien, inclusief hun eigen rol daarin? Niet zelden overschatten zij hun pedagogisch talent. Hun idee van wat ‘professionaliteit’ inhoudt, wil nog te vaak afwijken van professionaliteitsdefinities in andere beroepen. Daar wordt professionaliteit bij voorkeur gedefinieerd als het beheersen van stan-

² Door de toenemende segregatie ‘aan de bovenkant’ zouden scholen met hoge proporties zeer kansrijke leerlingen niet zomaar mogen worden vergeleken met modale scholen. Scholen met overwegend Turkse of Marokkaanse kansarmen zouden niet vergeleken mogen worden met scholen met overwegend Surinaamse leerlingen. Ook zouden gemiddelde toetscores niet vergeleken moeten worden met gemiddelde achtergrond: individuele correcties zijn op hun plaats, wil een school haar eigen invloed kunnen inschatten. Dat gebeurt tot nu toe nu niet.

daardprocedures en -technieken. De huisarts die het nog af kan zonder bloed- of urine-onderzoek, diskwalificeert zichzelf. 'Best practices' worden in vrijwel alle beroepen niet langer aanbevolen maar voorgeschreven. Hooguit daarbovenop kan de professional tijdelijk uitblinken met iets inventiefs, even later zal dat óf worden toegevoegd aan de ook door anderen standaard uit te voeren handelingen óf worden verboden. Kortom, aan professioneel uitgevoerd werk herken je liefst de uitvoerder niet.

Is onderwijs in die zin professioneel? Volgens sommige leerkrachten kan dat niet. Sommigen mythologiseren het vak graag of voeren hun vaardigheden terug op natuurtalent. Bijna nergens (de betere *remedial-teaching* varianten en sommige hoogstaande beroepsopleidingen daargelaten) is het onderwijsvak zo geprofessionaliseerd, dat het optimaal steunt op standaardtechnieken en -draaiboeken. Gegeven de belangen waar het om gaat, is die uitblijvende professionalisering laakbaar. Vast staat dat onderwijs heel wat professioneler kan. Dat vergt een omslag in beroepsopvatting.

Metten wat je doet

Alweer enkele decennia wordt in het onderwijsveld de komst van monitoren aangekondigd. Sommigen gebruiken er een. Sterker: sommigen doen er zinnige dingen mee. Zij zijn te prijzen. Toch is in het onderwijsveld bij verre na niet sprake van een professioneel sluitend stelsel van controle en bijstelling. Dat is niet verbazingwekkend als je bedenkt hoe ingewikkeld onderwijs eigenlijk is. Tussen controle en bijstelling moet standaard alles telkens worden weg gereduceerd wat wel gecheckt moet worden, maar bij nader inzien geen terugkoppeling behoeft. Bij dat wat wel terugkoppeling behoeft, hoort eigenlijk ook een receptuur: wat nu te doen? En meteen ook de vraag wie dat dan moet doen, hoelang en wanneer een nieuwe check aan de orde is. Alleen zo voorkom je dat straks opnieuw moet worden geconcludeerd dat velen effectief onderwijs ontbeerden en daarom lager werden opgeleid dan hun talent toeliet.

Vier bijzondere aspecten van die terugkoppeling vragen hier om extra aandacht:

- de 'zie-je-wel'-functie van de monitor;
- de kansarmen zonder zorgbehoefte;
- de advisering richting VO en
- de beoordeling van scholen op kwaliteit.

Niet zelden bevestigt elke volgende toets de verwachting van de leerkracht. Je kunt je afvragen of het nodig is om steeds opnieuw te horen dat je op koers ligt, zolang er geen reden is, daaraan te twijfelen. Problematisch wordt het, als die koers geënt is op lage verwachtingen die in alsmaar dezelfde omgeving steeds opnieuw worden bevestigd. Dan kan de toets werken als de 'externe deskundige' die vooral stereotypen bevestigt. Als onderwijs streeft naar betere resultaten, moet ook de terugkoppeling op die valkuil anticiperen. Hoe dat het best kan, weten we overigens nog niet.

Steeds weer worden kansarme leerlingen vereenzelvigd met leerlingen die extra zorg behoeven. Meestal ten onrechte. De eerste categorie vraagt om extra intensief onderwijs bij gebrek aan gunstige ontwikkelingsvoorwaarden thuis, niet per se om iets therapeutisch. In principe hebben zij geen leerstoornissen, alleen behoefte aan extra intensief onderwijs ter compensatie voor wat thuis aan ondersteuning ontbreekt. Zij vormen ruim een derde van de totale populatie en op sommige scholen vormen zij de absolute meerderheid. Zij moeten op school de extra stimulansen en extra uren les krijgen die andere leerlingen ongemerkt thuis krijgen. Leerlingen die behoefte hebben aan zorgbreedte, vormen een wezenlijk andere categorie: zij vallen om speciale

redenen (op onderdelen) buiten de range. Zij hebben wel behoefte aan speciaal aangepaste ondersteuning. Ze vormen - pak weg - vijf tot tien procent van de populatie en vallen maar voor een klein deel samen met de kansarme categorie; bij kansarmen worden leerproblemen juist vaker niet ontdekt. Wie de twee categorieën op één hoop gooit, verwaarloost meestal de grote groep onopvallende kansarme leerlingen (en wellicht ook de hoogbegaafden). Juist ook op hen moet een volgsysteem attenderen: ze dreigen met twee jaar achterstand de basisschool te verlaten zonder ooit als probleemleerling te zijn gecategoriseerd. (Of ze gaan tegendraads reageren op een onvoldoende stimulerende leeromgeving.) Overigens loopt die kansarme categorie leerlingen - als ze het wel goed doen op school, en dat dóet een aanzienlijk deel van hen - het risico om bij elke volgende fase alsnog af te haken. Ook dat vergt signalering, liefst risicosignalering vooraf (en dus extra attentie van het volgsysteem).

Het derde aspect dat hier aandacht vraagt is de advisering richting Voortgezet Onderwijs. Scholen en leerkrachten voelen zich kennelijk in hun beroepseer aangetast als ze daarin dreigen te worden 'overruled' door bij voorbeeld de Citotoets. In hun ogen weten zij dingen van de leerling (motivatie, werkhouding, steun thuis) die ze van belang achten voor het vervolgadvisie en die niet door een toets te meten zijn. Maar: hun vervolgadvisie leidt tot nog grotere sociale ongelijkheid dan de toets! Hun extra kennis wordt zelden vertaald in het combinatie-advies bij kansarmen 'wél doen, maar extra mentoring vereist in het VO', al te vaak resulteert het in te terughoudende advisering. De huidige financiering en beoordeling van VO-scholen vraagt in dit verband om een cruciale aanpassing. Het is van essentieel belang dat scholen voor VO risico's durven nemen met kansarme leerlingen, ook al daalt daarmee wellicht het cijfergemiddelde of stijgt desnoods het aantal doubleurs. Onderwijskwaliteit bevorderen door selectie aan de poort mag gerust een 'perverse prikkel'³ worden genoemd van een onvolwassen kwaliteitssysteem in het VO. Een beter doordacht stelsel, waarin de CITO-eindtoets (of vergelijkbare andere toetsen) naast eerdere toetsscores in de prognose worden verwerkt (misschien wel aangevuld met intelligentie- of motivatiescores en vergezeld van een mentoring-opdracht) zou wel eens de voorkeur verdienen. Mits het de opstroom bevordert. Laten we dat uitzoeken.

Daarmee zijn we beland bij het laatste aandachtspunt: het gebruik van de toets voor beoordeling van scholen of leerkrachten daarbinnen. Op dit moment worden scholen beoordeeld op toetsresultaten op basis van wel heel grove referentie-tabellen. Suggestie: beoordeel ze op de professionaliteit van hun toetsgebruik en de openlijke rapportage daarover. De rest volgt dan vanzelf en ook ineffectieve elitescholen worden zichtbaar. Beoordeling op toetsresultaten vergt zorgvuldige verdiscontering van achtergrondkenmerken, van tussentijdse schoolwisselingen, misschien ook wel van gevoelens van veiligheid of traumatische ervaringen. Nu doet de inspectie dat met minstens één oog half dicht: of een allochtoon Marokkaan is of Surinamer, of de modale autochtoon middelbaar dan wel hoogopgeleide ouders heeft, of de gemiddelde CITOscore van de school sterk wordt bepaald door extreme scores of niet, het wordt nu allemaal niet verdisconteerd. Dat kan ongetwijfeld veel professioneler; laten we het uitzoeken.

Toetsgegevens gebruiken voor personeelsbeoordeling vraagt om wel heel bijzondere omzichtigheid. Het aantal geruchten over min of meer frauderende teams (bij de

³ Scholen die leerlingen uit kansarme categorieën de gelegenheid gunnen op hoge doorstroming, nemen het risico van lagere cijfers of van doubleren. Beide laatste worden nu negatief gewaardeerd in de kwaliteitsbeoordeling van scholen. Zo dreigt de gehanteerde kwaliteitsdefinitie in de weg te staan van doorstroming. Scholen zouden voor het bewust 'meenemen' van kansarme leerlingen - mits ze onderweg professionele ondersteuning organiseren - juist moeten worden beloond.

toetsafname) is hopelijk meer een indicatie voor de angst die onhandig toetsgebruik teweeg brengt dan voor werkelijke fraude. Opmerkelijke lacunes in de ontwikkeling van groepen of hele jaargangen leerlingen vragen natuurlijk wel om verklaring (systeemanalyse) en om ingrijpen. Die vertaalslag vergt meer en andere deskundigheid dan nu in de meeste teams aanwezig is. Mobiliseer de wel aanwezige deskundigheid en laat ze onderling 'evidence-based' concurreren op zoek naar 'best practices'.

Kortom, de vertaalslag tussen toets, terugkoppeling en gevolgtrekking is nog verre van volwassen. Het wordt nu deels verzorgd door het CITO, met het risico dat sommige probeersels niet brengen wat ze beloven en die teleurstelling straks afstraalt op het hele toetsgebouw. Vandaar de suggestie om eender welk toetsinstituut van zo'n risico te bevrijden. Er is voor hen genoeg en dringend werk te doen: waar blijft een stelsel van interactieve adaptieve toetsen die aanzienlijk minder tijd kosten, ook valide zijn bij anderstaligen, minder frustratie oproepen bij zowel laag als hoog presteerders, accurater kunnen zijn, meer valide en betrouwbaarder? Waarom niet een eigen gebruiksvriendelijke, misschien wel systematisch motiverende en opbeurende digitale relatie gelegd tot individuele leerlingen die intussen ook met vaste regelmaat worden bevraagd en getoetst? Waarom niet routinematig elke schoolmonitor checken op compleetheid, leraren en school op lacunes attenderen en - onder degelijke garanties van vertrouwelijkheid - tussentijds terugkoppelen naar de universiteit bij wie de school heeft ingetekend voor de vertaalslag tussen toets en slotsom? Een vertaalslag waarvan de kern overigens onder een regime van 'good governance' beschikbaar hoort te komen voor alle relevante 'stakeholders', onder wie zowel bestuur als team, maar vooral ook ouders en niet te vergeten: de uitermate belanghebbende gemeente. Gegeven het publieke belang van wat scholen doen, vereist schoolautonomie toch als tegenhanger een veel nauwgezetter stelsel van verantwoording afleggen dan nu praktijk is?!

En het toezicht dan?

Welke taak rest in zo'n rolverdeling de Inspectie? Eigenlijk alles wat de wet daarover nu zegt. Laat elke school de Inspectie maar overtuigen van haar professionaliteit. Daarbij speelt het gebruik van toetsen een rol, maar ook heel andere dingen, net zoals nu. Alleen hoeft de Inspectie niet langer zelf te oordelen over de feitelijke toetsresultaten. Die interpretatie ligt dan elders en de vraag is nu juist, wat de school met de bijbehorende adviezen (van de met haar coöpererende universiteit) doet. Naast de vraag of de school de professionele attitude opbrengt om voldoende mee te werken aan zo'n kwaliteitsstelsel, is de belangrijkste kwaliteitsvraag die naar de reactie van de school op extern getrokken slotsommen uit de verzamelde gegevens.

Bij zo'n rolverdeling hoort een sterk competitieve opstelling van de betrokken universitaire onderzoekers. Zij moeten de inventiviteit opbrengen om snel toe te werken naar degelijke gebruiksmoeders en interpretatieformats voor de bij leerlingen verzamelde toetsgegevens. Gepaste haast is geboden naast zorgvuldigheid.

Waar blijft zo de professional vóór de klas?

Wordt het beroep van leraar in dit voorstel verder uitgediept? Allermindst en in tegendeel. Wat hier wordt voorgesteld is juist een volgende moderniseringsslag om het lerarenberoep professioneel neer te zetten. Leraren hebben een sleutelpositie in de belofte die wij samen doen aan kinderen: de belofte van deugdelijk onderwijs. Die kunnen leerkrachten per definitie niet waarmaken zonder een infrastructuur die hen tijdig attendeert op wat er zoal dreigt mis te gaan en die suggesties geeft voor 'een uit systematische ervaring nuttig gebleken bijsturing'. De beroepsstatus van piloten is

toch zeker niet gedaald sinds de uitvinding van het hoogteroer en alles wat hen sindsdien voortdurend aan metertjes, berichten en procedures wordt voorgehouden, voorgeschreven, ingefluisterd of desnoods wordt verboden?

Overigens is ‘*evidence-based education*’ vooralsnog een imaginair gebouw met veel lege kamers. Er is grote behoefte aan leraren die de noodzakelijke *habitus* bezitten (en opleiding) om in gecontroleerde experimenten te helpen zoeken naar *best practices*, in samenwerking met hogescholen die zich op praktijkverbetering richten en in samenwerking met universiteiten die grensverleggend onderzoek doen. Door zelf mee te werken aan de professionalisering van hun beroep, zullen zij ongetwijfeld de statuspositie her- of veroveren die professionals altijd vanzelf afdwingen.