

onderzoeksrapport

CIJFERS CIJFERS CIJFERS

*Een verkenning naar toetsing
in het voortgezet onderwijs*

Stichting Cito | Onderzoek, Kennis & Innovatie
dr. Wilco Emons, dr. Emmelien van der Scheer, dr. Bas Hemker en drs. Judith Veldhuizen



Inleiding

Met de enorme hoeveelheid aan becijferde toetsen lijken cijfers soms de belangrijkste output in het voortgezet onderwijs. Cijfers geven leerlingen inzicht in hoe ze ervoor staan. Cijfers kunnen docenten laten zien waar extra lestijd en ondersteuning nodig is. Cijfers spelen een rol bij de kwaliteitsbewaking op bestuursniveau. Hoe meer cijfers hoe beter, lijkt het soms wel.

En toch: de laatste jaren groeit de kritiek. Enerzijds op de hoeveelheid toetsen, anderzijds op het feit dat cijfers voor verschillende doelen worden gebruikt. In de media verschijnen regelmatig berichten of blogs waarin gesproken wordt over toetsterreur, afrekencultuur en de school als cijferfabriek. Vaak zijn deze bespiegelingen gebaseerd op persoonlijke ervaringen. Maar hoe representatief zijn die berichten? Wordt er inderdaad zo ontzettend veel getoetst en becijferd in het voortgezet onderwijs? Wie maken die toetsen? *Hoe* wordt er becijferd? In hoeverre herkennen docenten zich eigenlijk in de kritiek? En wat vinden zij zinvolle alternatieven?

Op deze vragen wilden we als Stichting Cito meer zicht krijgen. De afgelopen maanden deden we daarom een eerste veldverkenning naar de toetspraktijk in het voortgezet onderwijs.¹ Via een online survey vroegen we naar de hoeveelheid toetsen en de beleving van docenten hierbij. Meer specifiek waren we geïnteresseerd in hoe toetsen eigenlijk tot stand komen. Maken docenten bijvoorbeeld gebruik van een systematische aanpak? Is er sprake van regelmatig collegiaal overleg. En hoe worden slaag-zakgrenzen bepaald? In onze online survey stonden drie hoofdvragen centraal: (1) Hoe ziet de huidige toetspraktijk eruit, en wat zijn belangrijke trends? (2) Herkennen docenten zich in de geschetste toetscultuur? En (3) hoe kunnen we de toetspraktijk verbeteren?

De vragenlijst werd door 181 respondenten bekeken. Tien van hen vulden geen van de vragen in, alle anderen beantwoordden de vragenlijst geheel of gedeeltelijk. Dat is een mooi aantal, maar wel een Gelegenheidssteekproef. In dit rapport presenteren we daarom een indruk en geen harde (landelijke) cijfers waaruit algemene conclusies te trekken zijn. Niettemin hopen we met ons onderzoek belangrijke aspecten rondom toetsing over een breder voetlicht te krijgen,

¹ Stichting Cito dankt Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO), in het bijzonder Gerdineke van Silfhout en Bas Trimbos, voor hun feedback op conceptversies van de vragenlijst en het onder de aandacht brengen van de vragenlijst in het Leernetwerk Formatief Evalueren.

en op een positieve manier bij te dragen aan de discussie rondom becijferde toetsing. Als het aan ons ligt, gaan we het onderzoek zeker uitbreiden.

Hoofdstuk 1

De respondenten: hun leservaring en vakken, hun scholen en het toetsbeleid

Werving docenten: vooral via LinkedIn

Op 18 mei 2021 zetten we een openbare online survey uit via het Cito-account op LinkedIn. We vroegen elke geïnteresseerde docent om deel te nemen aan ons onderzoek naar de cijfercultuur op hun school. In dezelfde periode werden docenten benaderd via het Leernetwerk Formatief Evalueren van de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO). Uiteindelijk werd tussen 18 mei 2021 en 27 juli 2021 de vragenlijst 181 keer aangeklikt. Tien respondenten vulden daarna helemaal niets in en één respondent gaf aan de vragenlijst alleen uit nieuwsgierigheid te hebben ingevuld. Deze respondent hebben we uitgesloten in de analyses. Van de overige respondenten vulden 141 respondenten meer dan de helft van de vragen in.

Docenten en hun diverse achtergronden

Ervaring

De docenten die deelnemen aan het onderzoek hebben een gevarieerde achtergrond. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het aantal jaren dat ze voor de klas staan. Het aantal jaren ervaring varieert van 0 tot 36 jaar. Daarbij geeft 75% van de docenten aan dat hun leservaring tussen de 9 en 24 jaar ligt.

Vakken

Onder de deelnemende docenten zitten docenten uit allerlei vaksecties. Kijkend naar de verdeling van de deelnemende docenten over de verschillende vakken, zien we dat: 32% een taalvak geeft, 27% een van de exacte vakken, 29% een zaakvak, 9% een kunstvak en 2% een praktijkvak. Vijf respondenten zeggen twee typen vakken te doceren. Eén docent geeft aan met drie typen vakken voor de klas te staan, namelijk een exact vak, een zaakvak en een beroepsgericht vak.

Niveaus en groepen

De meeste docenten geven les op meerder niveaus. De meest voorkomende combinatie is die van havo-vwo of vmbo-bb-kb. Ook de combinaties vmbo-bb-bk-gt/tl, en vmbo-gt/tl-havo-vwo komen regelmatig voor. Verder geven de meeste respondenten les in meerdere jaargroepen. En

daarvan geven de meeste docenten weer vooral les in de bovenbouw. Misschien logisch, want dit zijn de jaren waarin toetsing een grotere rol gaat spelen in aanloop naar de examens.

Docenten en het toetsbeleid op scholen

We vroegen de docenten in ons onderzoek of ze actief betrokken zijn bij het toetsbeleid op hun school. Op deze vraag geeft 38% (van in totaal 164 docenten) aan dat dit inderdaad het geval is.

Regels en richtlijnen

Op de vraag hoe docenten de regels en richtlijnen met betrekking tot de toetsing op hun school ervaren, komen de volgende antwoorden (zie Tabel 1):

Tabel 1. Hoe ervaart u de regels en richtlijnen met betrekking tot de toetsing op uw school? (n = aantal responses)

Op mijn school...	helemaal oneens	oneens	neutraal	eens	helemaal mee eens
zijn er duidelijke regels en richtlijnen. (n = 147)	2%	19%	30%	44%	6%
zijn er te veel regels en richtlijnen. (n = 148)	4%	45%	32%	16%	3%
wordt collegiaal overleg met medevakdocenten gestimuleerd. (n = 149)	3%	11%	19%	52%	16%
wordt schoolbreed collegiaal overleg (niet-vakgebonden) gestimuleerd. (n = 150)	9%	44%	23%	21%	3%
geven de regels en richtlijnen genoeg ruimte voor individuele keuzes van de docent. (n = 151)	8%	13%	20%	51%	8%

Wat blijkt is dat de meeste respondenten redelijk neutraal tot (gematigd) positief staan ten opzichte van het toetsbeleid op hun school. Docenten voelen zich voldoende gestimuleerd en voelen voldoende individuele vrijheid. Wat opvalt is dat het collegiaal overleg vooral binnen de vaksectie plaatsvindt en minder schoolbreed.

Kennisbevordering

De vraag of op school specifiek aandacht wordt besteed aan het bevorderen van kennis over toetsing, wordt door 59 docenten ingevuld. En die antwoorden tonen een divers beeld.

Sommige respondenten stellen dat hun school systematisch aandacht aan toetsing besteedt, terwijl andere docenten aangeven dat dit summier en vrijblijvend gebeurt, of nog in ontwikkeling is. Op scholen waar aandacht wordt besteed aan deskundigheidsbevordering,

wordt het vaakst (bij)geschoold op onderwerpen als formatief evalueren en het werken met de RTTI-methode.

Respondenten: een brede afspiegeling

Over het algemeen blijken de respondenten een brede afspiegeling te vormen van de docentenpopulatie in het voortgezet onderwijs. Docenten van verschillende vakken, verschillende leerjaren, en met verschillende mate van ervaring zijn vertegenwoordigd. Binnen alle groepen zitten bovendien docenten die de vragenlijst wel of niet volledig hebben ingevuld. Omdat er geen redenen zijn om aan te nemen dat bepaalde groepen docenten bij het invullen van de (volledige) vragenlijst meer of minder goed vertegenwoordigd zijn, analyseren we in hoofdstuk 2 en 3 de beschikbare gegevens per onderdeel. Hierbij is belangrijk om mee te nemen dat we docenten vroegen om bij het beantwoorden van de inhoudelijke vragen één specifiek vak, één bepaald leerjaar en één speciaal niveau in gedachten te nemen. Dit leverde de volgende verdeling op:

Tabel 2. Het aantal respondenten per vak per jaar, voor vmbo

Vak	Leerjaar				Totaal
	1	2	3	4	
taalvak	0	3	6	2	11
exact vak	0	1	5	5	11
zaakvak	0	0	3	3	6
LO/ kunst	4	2	0	1	7
beroepsgericht vak	1	3	2	0	6
Totaal	5	9	16	11	41

Tabel 3. Het aantal respondenten per vak per jaar, voor havo

Vak	Leerjaar					Totaal
	1	2	3	4	5	
taal	1	0	6	2	2	11
exact	4	5	2	6	3	20
zaakvak	2	0	1	1	3	7
lichamelijk/ kunst	1	2	0	4	3	10
Totaal	8	7	9	13	11	48

Tabel 4. Het aantal respondenten per vak per jaar, voor vwo

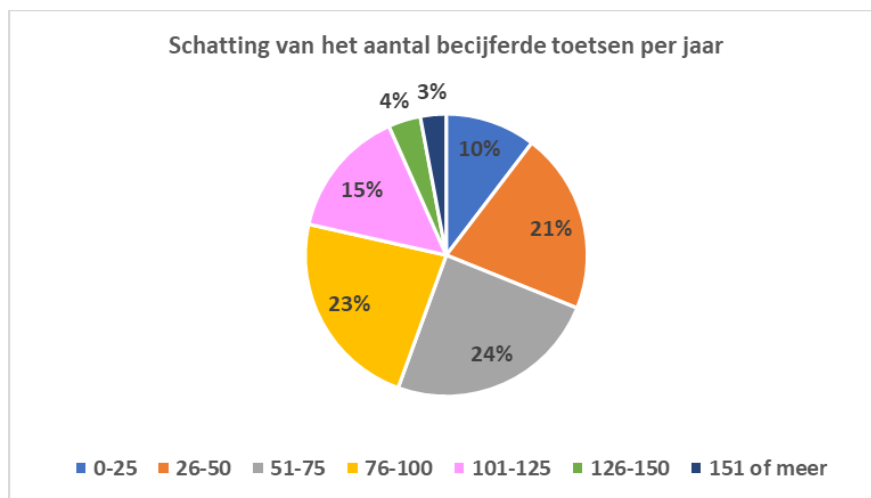
Vak	Leerjaar						Totaal
	1	2	3	4	5	6	
taal	1	4	1	0	3	0	9
exact	0	1	0	5	5	1	12
zaakvak	1	0	2	4	7	2	16
Totaal	2	5	3	9	15	3	37

Hoofdstuk 2

De cijfers: hoeveel, hoe, en waarom?

Grote variatie in aantal toetsen

Als je zicht wilt krijgen op de toetspraktijk in het voortgezet onderwijs, is de intensiteit van toetsing een belangrijk element. Daarom vroegen we docenten hoeveel er getoetst wordt. De respondenten maakten daarvoor een inschatting en gaven aan hoeveel toetsen hun leerlingen maken in een (door henzelf gekozen) leerjaar.



Figuur 1. Inschatting van docenten van het aantal becijferde toetsen die leerlingen per jaar, over alle vakken heen maken.

De variatie in antwoorden bleek redelijk groot: 50 tot 100 toetsen per jaar is zeker niet ongebruikelijk. Meer dan 125 toetsen in een schooljaar komt - volgens deze respondenten - minder vaak voor. Het soms geschetste beeld dat leerlingen standaard meer 150 toetsen per jaar te verstouwen krijgen, lijkt echt iets genuanceerder te liggen. Hoewel uit ons onderzoek geen harde conclusies te trekken zijn, onderschrijft het figuur dat toetsen hoe dan ook een prominente rol spelen in het voortgezet onderwijs.

Meeste toetsen gemaakt door docenten

Cijfers komen niet uit de lucht vallen. Ze zijn het eindresultaat van een proces waarbij de inhoudelijke onderwerpen worden gekozen, toetsvragen en antwoordmodellen worden geconstrueerd, antwoorden worden verwerkt in een score (aantal punten) en uiteindelijk het

cijfer wordt bepaald. Wie maakt deze toetsen nu eigenlijk? De docent, de docent in collegiaal overleg, of ...? Onderstaande tabel geeft de resultaten.

Tabel 5. Wie maakt de toetsen? (n = aantal responses)

	nooit	soms	regelmatig	zeer regelmatig	altijd
Ik maak mijn eigen toetsen (n = 133).	8%	8%	29%	35%	20%
Ik gebruik de toetsen die ik samen met mijn collega's heb gemaakt (n = 132).	9%	14%	21%	37%	19%
Ik gebruik oude toetsen die door mijn collega's zijn gemaakt (n = 132).	33%	32%	17%	15%	4%
Ik maak gebruik van methode-gebonden toetsen (n = 132).	33%	31%	21%	14%	3%
Ik gebruik toetsen die ik op internet vind (n = 130).	82%	10%	8%	0%	0%
Ik gebruik bestaande toetsen die aanpas voor gebruik in mijn klas (n = 131).	21%	20%	28%	28%	3%

Als we kijken naar toetsconstructie, blijkt dat de meeste docenten hun toetsen zelf maken. Daarbij maken ze wel gebruik van feedback van hun collega's.

Slaag-zakgrenzen absoluut en consequent

In de vragenlijst besteedden we specifiek aandacht aan het bepalen van de slaag-zakgrens, of de grens tussen de voldoende en de onvoldoende. De manier waarop die grens wordt bepaald, zegt namelijk iets over de vertaalslag van de inhoudelijke eisen (zoals beschreven in de leerdoelen en eindtermen) naar een concrete inhoudelijke waardering. Het geeft dus antwoord op de vraag waar de lat wordt gelegd.

***Achtergrond** De slaag-zakgrens is de toetsscore die het onderscheid aangeeft tussen voldoende en onvoldoende op een toets. Er zijn absolute en relatieve slaag-zakgrenzen. Van een absolute grens is sprake als de grens puur gebaseerd is op het aantal te behalen punten. Er wordt dan geen rekening gehouden met de prestaties van de groep als geheel. Bij een relatieve normering wordt de grens juist wel bepaald op basis van de resultaten van de groep leerlingen. Van een relatieve slag-zakgrens is bijvoorbeeld sprake als van tevoren vastligt dat de grens moet liggen op het punt waar 40% van de leerlingen een voldoende heeft. In de praktijk kunnen absolute en relatieve slaag-zakgrenzen door elkaar*

lopen. De initiële slaag-zakgrens is dan absoluut, waarna de grens wordt bijgesteld als blijkt dat bijvoorbeeld 80% van de leerlingen de toets niet zou halen.

In ons onderzoek vroegen we hoe slaag-zakgrenzen doorgaans worden bepaald. De grootste gemene deler blijkt dan dat docenten werken met de regel: '50% van het maximaal aantal punten = 5.5'. Deze regel komt overeen met een N-term van 1 bij de centrale eindexamens. Er zijn ook docenten die aangeven dat ze rekening houden met de hoeveelheid stof en het belang van de stof. De slaag-zakgrens wordt dan bijvoorbeeld '60% van het aantal punten is een voldoende'. Daarnaast zijn er weliswaar docenten die ook rekening houden met de resultaten, maar een absolute normering is toch de dominante methode. Over het bepalen van de slaag-zakgrenzen legden we docenten ook een aantal specifieke stellingen voor:

Tabel 6. Bepalen van de slaag-zakgrenzen (n = aantal responses)

Bij het bepalen van de slaag-zakgrenzen...	nooit	soms	regelmatig	zeer regelmatig	altijd
hanteer ik bij elke schriftelijke toets dezelfde methode. (n = 119)	19%	1%	9%	41%	29%
houd ik rekening met het percentage leerlingen dat een voldoende haalt voor de toets. (n = 120)	21%	21%	37%	16%	6%
houd ik rekening met het percentage leerlingen dat in voorgaande jaren een voldoende haalde op dezelfde toets. (n = 119)	28%	29%	23%	15%	6%
houd ik bij multiple-choice toetsen rekening met gokken. (n = 104)	13%	56%	12%	13%	7%

Het blijkt dat docenten over het algemeen consistent zijn in hun methodiek om slaag-zakgrenzen te bepalen. Ze houden rekening met de resultaten zelf, maar vooral in de klas op dat moment en minder in vergelijking met voorgaande jaren. Het gebruik van een gokcorrectie² is geen gemeengoed.

² Bij multiple-choice toetsen kunnen de leerlingen het goede antwoord gokken. Stel de toets bestaat uit 20 vierkeuzevragen, dan zou een leerling die puur gokt gemiddeld genomen toch nog 5 goede antwoorden hebben. Men kan met gokgedrag rekening houden door de slaag-zakgrens wat hoger te leggen.

Cijfers meestal op tienden gegeven

Cijfers geven is meer dan het bepalen van een slaag-zakgrens. Als docent moet je alle mogelijk scores omzetten naar een cijfer en beslissen hoe nauwkeurig je de cijfers rapporteert. Om met het laatste te beginnen: onderstaande tabel geeft aan met welke nauwkeurigheid cijfers worden gegeven.

Tabel 7. Nauwkeurigheid bij het geven van cijfers

Soort toets	Frequentie	hele cijfers	halve cijfers	tienden
proefwerk	105	1%	2%	97%
schriftelijke overhoring	40	0%	8%	93%
mondeling	19	11%	42%	47%
praktijkopdracht	56	2%	45%	54%
luistertoets	25	0%	0%	100%
spreekbeurt/ presentatie	26	4%	54%	42%
werkstuk	44	2%	39%	59%
eindcijfer	126	31%	8%	61%

Wat blijkt is dat docenten proefwerken en andere schriftelijke overhoringen nagenoeg altijd op tienden becijferen. Datzelfde geldt voor luistertoetsen. Bij mondelinge toetsen is het beeld meer divers, maar ook daar geeft een groot aantal docenten aan tot op tienden nauwkeurig te rapporteren. Ook eindcijfers worden meestal op tienden gerapporteerd, of – als dat niet het geval is – op hele cijfers. Op de vraag hoe het eindcijfer tot stand komt, stellen docenten dat dit meestal gebeurt op basis van deelcijfers (50%). Bij 15% van de respondenten spelen ook andere aspecten mee, waaronder bijvoorbeeld inzet. Weging vindt doorgaans plaats op basis van de inhoud van de toets (29%), de omvang (23%), of beide aspecten (31%). In bijna alle gevallen worden leerlingen hier van tevoren over geïnformeerd.

Waarom er cijfers worden gegeven

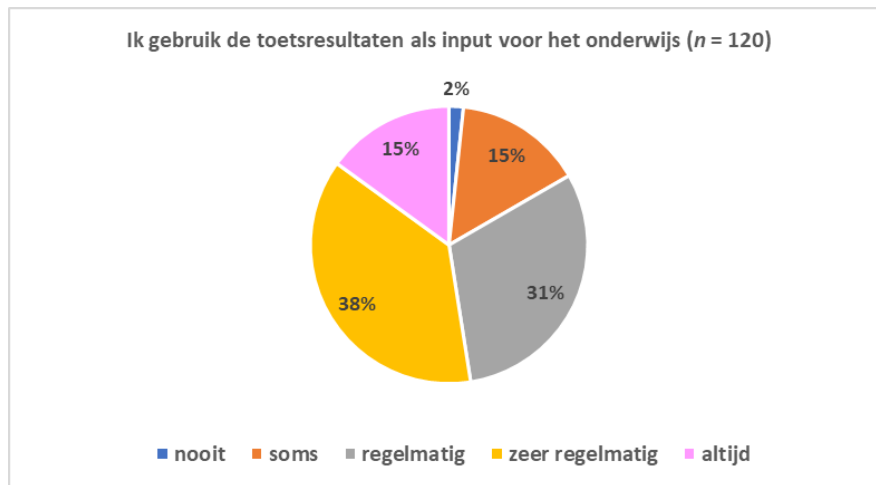
Een mooi inzicht biedt de vraag waarom docenten eigenlijk cijfers geven. Is het uit gewoonte, omdat de school erom vraagt, of zien docenten er zelf de meerwaarde van in? In ons onderzoek presenteerden we een aantal stellingen. De tabel geeft aan in hoeverre docenten zich kunnen vinden in bepaalde motieven om wel of geen cijfers te geven.

Tabel 8. Motieven voor het geven van cijfers (n = aantal responses)

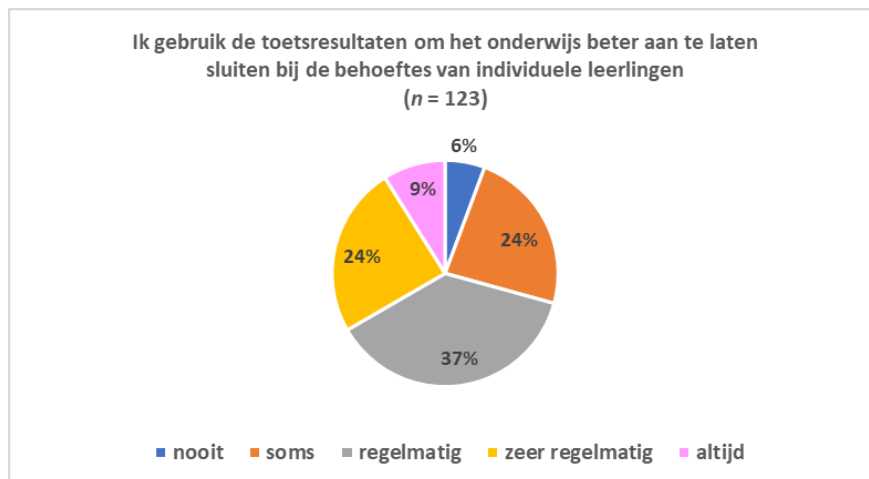
Ik geef cijfers omdat...	helemaal oneens	oneens	neutraal	eens	helemaal mee eens
dit het schoolbeleid is. (n = 123)	4%	6%	15%	51%	24%
ik dat eerlijk vind. (n = 121)	3%	12%	24%	49%	12%
het mij helpt bij beslissingen. (n = 120)	3%	6%	15%	62%	15%
het gemakkelijk communiceert (met leerlingen, ouders, collega's). (n = 122)	2%	4%	16%	61%	16%
ik daarmee leerlingen help om de stof gemakkelijker te begrijpen. (n = 120)	17%	29%	23%	27%	5%
het leerlingen motiveert. (n = 122)	5%	16%	23%	49%	7%
ik niet weet wat ik anders moet doen. (n = 120)	35%	38%	17%	9%	2%
ik niet anders gewend ben. (n = 121)	22%	22%	22%	28%	5%
alternatieven veel lastiger uit te leggen zijn. (n = 122)	15%	27%	23%	27%	8%
omdat cijfers de beste manier zijn om prestaties te evalueren. (n = 120)	22%	28%	29%	12%	9%

De resultaten laten een genuanceerd beeld zien. De belangrijkste redenen voor het geven van cijfers lijken het schoolbeleid te zijn, dat cijfers docenten helpen bij beslissingen en dat ze gemakkelijk communiceren. Daarnaast geeft het merendeel van de docenten aan dat cijfers de leerlingen motiveren en dat ze het toekennen ervan eerlijk vinden. Tegelijkertijd blijken docenten cijfers niet te beschouwen als de beste manier om leerlingen te evalueren. En geven ze aan dat ze ook andere vormen van evaluatie kennen en hanteren, zoals diagnostische/ formatieve toetsen, een quiz in de klas, mondelinge feedback, of practica die naar behoren uitgevoerd moeten worden. Deze uiteenlopende resultaten onderschrijven de communicatieve waarde van cijfers, maar relativeren tegelijkertijd hun beperkingen als middel om het leerproces te ondersteunen of te sturen.

Onderstaande taartdiagrammen laten zien in hoeverre cijfers als input dienen voor het onderwijs.



Figuur 2. Gebruik van toetsresultaten als input voor het onderwijs.



Figuur 3. Gebruik van toetsresultaten om het onderwijs beter aan te laten sluiten bij de behoeftes van individuele leerlingen.

De diagrammen laten zien dat docenten toetsresultaten inderdaad gebruiken als input voor hun onderwijs. Maar daarbij geven ze ook aan dat ze hun onderwijs niet in alle gevallen ook afstemmen op behoeftes van individuele leerlingen.

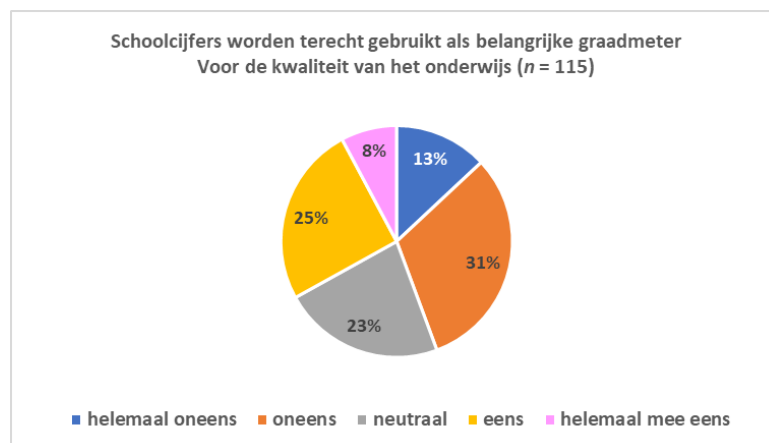
Hoofdstuk 3

De rol van cijfers: onderwijskwaliteit, motivatie, hoge druk

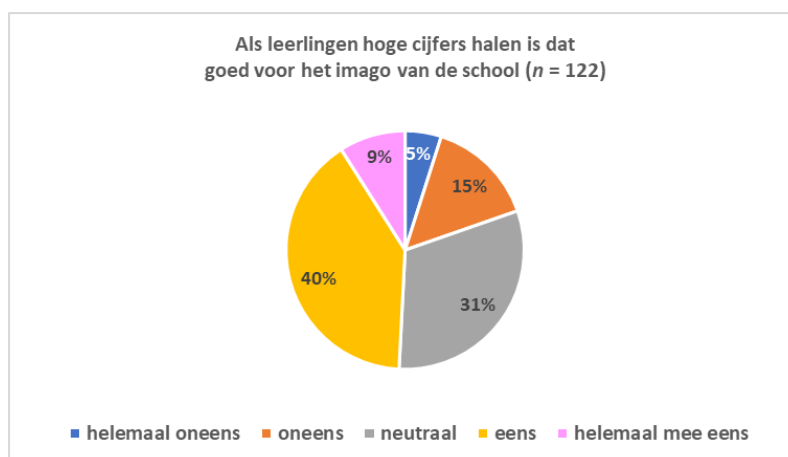
Ook in een bredere onderwijscontext kunnen toetsing en schoolcijfers een rol spelen. Hoe denken docenten daar eigenlijk over? We vroegen hun reactie op een aantal algemenere stellingen.

Graadmeter voor kwaliteit

Cijfers die worden gebruikt als graadmeter voor onderwijskwaliteit. Is dat terecht? We legden deze stelling voor aan onze respondenten. Zoals uit Figuur 4 blijkt, geeft 33% van de respondenten in onze veldverkenning aan het hiermee eens of helemaal eens te zijn. Verder is 23% neutraal en is 13% uitgesproken sceptisch over het gebruik van cijfers voor kwaliteitsdoeleinden.



Figuur 4. Schoolcijfers worden terecht gebruikt als belangrijke graadmeter voor de kwaliteit van het onderwijs.



Figuur 5. Als leerlingen hoge cijfers halen is dat goed voor het imago van de school.

Nog zo'n vraag: dragen hoge cijfers bij aan het goede imago van de school? De resultaten staan in Figuur 5. Wat blijkt is dat bijna de helft van de docenten inderdaad het idee heeft dat het halen van hoge cijfers meespeelt in het imago van de school. Een derde van de docenten staat er neutraal in.

Middel voor motivatie

We vroegen docenten ook of toetsing en cijfers de motivatie van leerlingen kunnen triggeren. Helpt het vooruitzicht van een toets om leerlingen aan het werk te krijgen? Tabel 9 laat dan zien dat dit volgens veel docenten inderdaad het geval is: cijfers kunnen fungeren als extrinsieke motivator. Tegelijkertijd ervaren docenten ook het motivatie-ondermijnende gevaar van de huidige cijfercultuur.

Tabel 9. Hoe denkt u over de toetsing? (n = aantal responses)

Stelling	helemaal oneens	oneens	neutraal	eens	helemaal mee eens
Leerlingen zijn alleen gemotiveerd als er een cijfer aan vasthangt. (n = 126)	6%	23%	21%	42%	7%
Het geven van cijfers motiveert leerlingen hun lessen te leren. (n = 124)	2%	19%	23%	51%	6%
De huidige toetsingscultuur ondermijnt de intrinsieke motivatie van leerlingen. (n = 124)	6%	19%	21%	33%	21%

Hoge toetsdruk én goed inzicht

Hoe docenten zich verhouden tot de toetscultuur in het voortgezet onderwijs, peilden we met stellingen over bijvoorbeeld toetsdruk, toetsterreur en de zesjescultuur.

Tabel 10. Attitude toetscultuur (n = aantal responses)

Stelling	helemaal oneens	oneens	neutraal	eens	helemaal mee eens
Het aantal becijferde schriftelijke toetsen per jaar is te hoog. (n = 125)	6%	21%	14%	38%	22%
Onderwijs zou prima zonder becijferde toetsen kunnen. (n = 127)	20%	39%	16%	17%	8%
De nadruk op cijfers zijn het resultaat van rendementsdenken. (n = 120)	7%	15%	23%	40%	15%
Cijfers geven goed inzicht hoe de leerling er voor staat. (n = 125)	4%	21%	22%	46%	6%
De tijd die aan toetsing wordt besteed vergt onevenredig veel onderwijstijd. (n = 125)	5%	36%	22%	26%	11%
Er sprake is van "toetsterreur". (n = 125)	12%	30%	23%	18%	17%
De huidige toetscultuur werkt een zesjes-mentaliteit in de hand. (n = 123)	11%	17%	20%	28%	24%

De resultaten blijken het algemene beeld te onderschrijven. De docenten in ons onderzoek ervaren de toetsdruk als hoog en zien de nadruk die er ligt op rendementsdenken. Toch geven de resultaten ook aanleiding tot nuancering. Docenten onderschrijven namelijk niet massaal dat het onderwijs ook prima zónder becijferde toetsen kan. Van de respondenten vindt 52% dat cijfers goed inzicht geven in hoe een leerling ervoor staat (wel is 25% hierover negatief). Ook op de vraag of sprake van toetsterreur, komen uiteenlopende antwoorden. Dat laat zien dat docenten ook weer niet uitgesproken negatief zijn over de toetscultuur.

Hoofdstuk 4

En toen kwam corona ...

In 2020 werden we wereldwijd geconfronteerd met de gevolgen van het coronavirus. Scholen moesten sluiten en docenten gingen noodgedwongen over op afstandsonderwijs. De opgave om het onderwijs zo goed mogelijk door te laten gaan betekende voor veel docenten een enerverende periode. En die had zeker ook impact op de toetsing. Want hoe houd je zicht op de leervorderingen en hoe organiseer je een toets op afstand?

Omdat ingrijpende gebeurtenissen vaak voer zijn voor een kritische reflectie op de praktijk van alledag, stelden we docenten in ons onderzoek de vraag of ze door de effecten van de coronapandemie anders zijn gaan kijken naar toetsing. Bij een aantal blijkt dat inderdaad het geval te zijn, zij het op verschillende manieren. Zo stellen de volgende twee respondenten:

“Ik vond de toetsingsdruk erg hoog voor de leerlingen. Maar tot mijn verrassing geven zij nu zelf aan dat het toetscijfer door henzelf wordt gemist als graadmeter voor hun eigen leerproces.”

“Ik heb gemerkt dat leerlingen niet slechter zijn gaan leren, nu ze geen cijfers krijgen voor leerwerk.”

Sommige docenten zijn ook anders gaan toetsen. Bijvoorbeeld met meer essayvragen en praktische opdrachten. Andere docenten lijken in de coronaperiode vooral een bevestiging te zien van hun eerdere ervaringen. Een belangrijke factor hierin is motivatie: intrinsiek gemotiveerde leerlingen kunnen prima zonder cijfers, voor andere leerlingen zijn cijfers een belangrijke stok achter de deur. Of zoals een docent het verwoordde:

“Leerlingen in de leeftijdscategorie (12 – 16 jaar) hebben deze stok achter de deur gewoon nodig. Kortom, toetsing hoort er gewoon bij, je zult de leerlingen toch moeten ‘meten’.”

Hoewel het lastig was om een grootste gemene deler te vinden in alle reacties, geven docenten vooral aan dat het gaat om de juiste balans in formatief en summatief evalueren. Toetsen met cijfers kunnen daar een nuttige bijdrage aan leveren.

Hoofdstuk 5

Slotwoord

Toetsen en cijfers spelen ontegenzeggelijk een prominente rol in het onderwijs. In dit onderzoek hebben we geprobeerd meer te leren over de praktijk en hoe docenten zelf over toetsing denken. We willen zo bijdragen aan een open en geïnformeerde discussie over de rol van cijfers.

Wat het onderzoek meer dan eens duidelijk maakt, is dat docenten heel verschillend denken over toetsing. Tegelijkertijd zijn we ons ervan bewust dat je terughoudend moet zijn als het gaat om de resultaten van openbare enquêtes. Niettemin leveren de antwoorden van onze respondenten interessante aanknopingspunten op en mogelijke nuanceringen. Hoewel docenten kritisch staan tegenover toetsing, zien docenten er ook de meerwaarde van in. Cijfers hebben weliswaar soms een negatief imago, maar is het geven van cijfers daadwerkelijk het probleem, of is het een symptoom van andere factoren die in het onderwijs een rol spelen (kwaliteitsbewaking, financiering)?

Er valt nog veel te leren. In de toekomst hopen we daarom vaker, en wellicht op een meer systematische manier, onderzoek te blijven doen naar (becijferde) toetsing in het voortgezet onderwijs. Wij gaan hierover graag met scholen en docenten in gesprek.