

# De schooltoets na twaalf jaar

Deel I: Een evaluatie van de op de leerling gerichte functies: selectie voor het V.O., advisering aan de ouders en opsporing van reserve aan intellect.

H. BLOK EN H. WESDORP  
R.I.T.P., Amsterdam

## Samenvatting

De CITO Eindtoets Basisonderwijs bestaat 12 jaar. In 1966 werd de toets (in Amsterdam) geïntroduceerd; de constructeurs kenden 6 functies aan de toets toe. Deze waren a) Selectie voor het voortgezet onderwijs; b) Advies voor schoolkeuze aan de ouders; c) Het opsporen van reserve aan intellect; d) Analyse van de stand van het onderwijs; e) Concretisering van doelstellingen van het onderwijs en f) Beïnvloeding van het lager onderwijs. In het hiervolgende eerste deel van dit artikel worden de functies a, b en c nader beschouwd. Aan de hand van empirische gegevens wordt nagegaan hoe de selectie- en advies-functie in de huidige praktijk tot hun recht komen, en of er enige aanleiding is de ontdekking van 'reserve aan intellect' te verwachten. In het tweede deel van dit artikel, dat in het volgende nummer van *Pedagogische Studiën* zal verschijnen, worden de functies d, e en f nader bekeken. Aan de hand van enquêteresultaten wordt daarin nagegaan of het 'bevoegd gezag' van de toetsresultaten gebruik maakt bij de beleidsvoering (functie d); op grond van o.a. een nauwkeurige analyse van het taalgedeelte van de schooltoets wordt nagegaan, in hoeverre de functies e en f vervuld worden.

## 1. Inleiding; de functies van de 'Schooltoets'

In het voorjaar van 1966 werd aan 5198 zesde klas-leerlingen van Amsterdamse openbare scholen de eerste 'Amsterdamse Schooltoets' afgenomen, een schoolvorderingstoets die in het onderwijs met gemengde gevoelens werd ontvangen. De toets werd onder verantwoording van twee samenwerkende instituten - Nutsseminarium (later Kohnstamm-instituut voor Onderwijsresearch) en het Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie - geconstrueerd en geanalyseerd. Het aantal deelnemende scholen groeide zo snel, dat al na enkele jaren de organisatie van het project de krachten van de

samenwerkende onderzoeksinstituten te boven ging. Het inmiddels (in 1968) opgerichte CITO nam de toets, die al een landelijk karakter had gekregen, in 1969 over. Met ingang van de toets 1970 was er geen sprake meer van een Amsterdamse Schooltoets maar van de Schooltoetsen Basisonderwijs. In 1976 werd de naam veranderd in Eindtoets Basisonderwijs. De toets geniet als 'CITO-toets' landelijke bekendheid. En dat is geen wonder: in het cursus-jaar 1975/76 namen 39% der Nederlandse scholen deel aan de toets (Van Putten en Rijnbeek, 1978). Het CITO zelf meldt dat jaarlijks 45% van de Nederlandse zesde-klas-populatie met de toets wordt geconfronteerd (CITO, 1978). De CITO-toets is daarmee de belangrijkste toets bij de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs en heeft gezien zijn verspreiding een echt nationaal karakter.

De toets heeft bovendien nog een aantal 'soortgenoten', d.w.z. plaatselijk of regionaal geconstrueerde en geanalyseerde schoolvorderingstoetsen, die door hun vorm (het betreft meestal meerkeuzetoetsen) of inhoud (de gebruikelijke school-'vakken' Taal, Rekenen en Algemene kennis) een sterke gelijkenis met de toets vertonen. Ongeveer 20% van de Nederlandse scholen maakt van zo'n plaatselijke of regionale schoolvorderingstoets gebruik.

In dit artikel trachten wij een evaluatieve terugblik te werpen. Centraal staat de vraag: wat is er van de bedoelingen en verwachtingen van de oorspronkelijke betrokkenen terecht gekomen? Anders gezegd: in hoeverre vervult de CITO-toets de diverse functies die een schoolvorderingstoets kan vervullen? Om tot evaluatie te komen is het nuttig eerst enige aandacht te besteden aan de legitimering van de invoering van de schoolvorderingstoetsen in de jaren zestig. Met het oog op zeer bepaalde functies is toen gekozen voor deze instrumenten. Hoewel de discussie verhit was, kan men toch tot de conclusie komen dat vele deskundigen bepaalde functies vervuld wensten te zien. Welke dat waren zullen wij in het volgende behandelen.

In 1966 werd in 'Het Schoolblad' de discussie geopend door De Groot, die een zestal functies onderscheidde voor de in te voeren toets. Daar De Groots standpunt ook weergegeven is in de publicatie n.a.v. de eerste schooltoetsafname, 'Amsterdamse Schooltoetsen' (Samenwerkende instituten, 1967) vormen ze een ideaal uitgangspunt voor het nu volgende overzicht. De zes functies zijn: a. Selectie voor het V.O.; b. Advies voor schoolkeuze aan de ouders; c. Opsporen van 'reserve' aan intellect; d. Analyse van de stand van het onderwijs; e. Concretisering van doelstellingen van het onderwijs en f. Beïnvloeding van het lager onderwijs.

a. *Selectie voor het voortgezet onderwijs* wordt door De Groot niet als de belangrijkste functie van de schooltoets gezien. Toch was deze functie in 1966 de aanleiding tot de invoering<sup>1</sup>. Weliswaar acht hij zulke toetsen in het algemeen goede voorspellers voor toekomstig schoolsucces, maar hij acht de geringe meeropbrengst die zulke toetsen in het selectie-proces opleveren niet alle inspanningen waard. Wel acht hij een marginale verbetering mogelijk, maar voor de samenwerkende instituten is deze verbetering zeker geen hoofddoel van de toets-invoering. Ook zeer veel andere discussianten (Brus, 1966; Koning, 1966; Wielenga, 1966 bijv.) spreken zich duidelijk uit vóór deze functie, hoewel niet duidelijk is hoeveel gewicht zij eraan hechten en hoeveel profijt zij aan de schoolvorderingentoets als selectiemiddel toeschrijven. Stellwag (1966) en Post (1966) zien in de selectiefunctie weinig; zij verwachten in elk geval geen verbetering van de bestaande toestand en achten de onderwijsgevenden het best in staat om die functie te vervullen. Warries (1971) noemt toetsen (zoals de schooltoets) voor selectief gebruik goed geschikte instrumenten, vanwege hun meestal uitstekende meettechnische eigenschappen. Dat impliceert echter niet, dat Warries de schooltoets als selectiemiddel propageert.

b. *Advies voor schoolkeuze aan ouders* acht De Groot een aparte functie, die aparte behandeling, naast 'selectie' behoeft. Waarschijnlijk komt deze opvatting voort uit de in de jaren zestig nog gangbare praktijk schoolkeuze-adviezen te rekenen tot het terrein der (psychologische) adviesbureaus of beroepskeuzebureaus. Naar de mening van De Groot is derhalve de invoering van de toets niet gelegitimeerd met deze adviseringsfunctie. Naar onze mening is de functie der advisering nauw verweven met de boven omschreven selectie-functie; wij zien geen essentieel verschil tussen de in de 'Verant-

woording Inhoud' van de schooltoets 1970 voorkomende functie 'verantwoorde schoolkeuze bewerkstelligen' en het in de latere verantwoordingen (1972-1978) genoemde gebruik van de toets in de toelatingsprocedure. De selectie- en adviesfunctie liggen dicht bijeen. De derde door De Groot in 1966 genoemde functie staat overigens ook in nauwe relatie tot deze twee:

c. *Opsporen van 'reserve' aan intellect*. Immers, deze functie beoogt het selectieproces, waarin zonder ingreep van de toets bepaalde fouten gemaakt zouden worden, te corrigeren, en wel zodanig dat verborgen talenten worden ontdekt. Overigens acht De Groot de aldus te ontdekken reserve aan geschoold intellect niet groot, hoewel de toets bij de ontdekking een functie kan hebben. Van veel groter belang acht hij de functies d, e en f.

d. *Analyse van de stand van het onderwijs*. Deze functie is erop gericht ten behoeve van het beleid informatie te verzamelen betreffende de stand van het onderwijs. De hoofdvraag 'Wat hebben de leerlingen bereikt, in deze stad, in dit rayon, of: landelijk?', kan met behulp van schoolvorderingentoetsen goed worden beantwoord. De Groot acht dit doel uiterst belangrijk. Ook voor de schoolleiding en voor de leerkrachten zelf is het van groot belang van de resultaten van een dergelijke vergelijkende studie te kunnen kennis nemen. Dit laatste achten wij meer 'evaluerend' gebruik, zoals dat door Warries (1971) wordt gedefinieerd, die ook de landelijke analyse noemt, maar het evaluerend gebruik vooral toespit op de evaluatie van (tekorten in) het leren van bepaalde groepen. De Groot heeft meer oog voor de functie van toetsen in dienst van de onderwijsbeleidsvoerders, die slechts op basis van inzicht in de stand van zaken hun beleid zouden kunnen vorm geven. Wielenga (1966) is eveneens overtuigd van de nuttige functie van zulke toetsen ten dienste van het bevoegd gezag. Ook in de 'Verantwoording Inhoud' bij de schooltoets 1970 lezen wij dat de studietoetsmethode bij uitstek geschikt is om door getallen een duidelijk inzicht te verschaffen in de stand van het onderwijs. Koning wijst reeds in 1966 op de eventuele gevaren voor een dergelijk beleidgericht gebruik. Hij vraagt zich af in hoeverre de vrijheid van het onderwijs wordt aangetast door de invoering van schoolvorderingentoetsen en in hoeverre de inspectie haar controlerende functie aan de opstellers van de test prijs geeft. De Groot zag overigens in 1966 heel scherp alle problemen die beklemtoning van deze functie met zich mee brengt; angst voor toezicht en onderlinge vergelijking. Bij de afname

van de eerste schooltoets werd zelfs afgesproken dat de inspectie de resultaten van de verschillende lagere scholen niet in handen zou krijgen. Maar tegelijkertijd achtte hij het noodzakelijk dat de inspectie of de afdeling onderwijs de schooluitslagen zou krijgen in de toekomst. Immers: zonder deze informatie is de betekenis van de toets voor het beleid een illusie.

e. *Concretisering van doelstellingen van het onderwijs.* Volgens De Groot heeft de schooltoets ook een belangrijke operationaliserings-functie. Het CITO deelt deze mening, blijkens de Verantwoording Inhoud 1973-1978. De vraag naar de minimum-eisen van het basisonderwijs, de vraag naar datgene wat elke leerling gehad moet hebben, kan volgens De Groot beantwoord worden met behulp van schooltoetsen. Immers, de onderwijsdoelstellingen worden pas concreet bespreekbaar als ze uitgewerkt zijn tot minimum-eisen per onderdeel, in de vorm van objectieve studietoetsvragen. Ook anderen erkennen de concretiseringsfunctie: Brus (1966) wijst erop dat de confrontatie van ons onderwijs met zichzelf een nogal pijnlijke zaak is, omdat 'het onderwijs' niet goed weet wat het wil en wat het doet. Hij verwacht van zulke toetsen zeker veranderingen ten gunste. Ook Hagens (1968) vermeldt de bijdrage aan de doelstellingendiscussie.

f. *Beïnvloeding van het lager onderwijs op een wijze, die tot verbetering leidt, acht De Groot tenslotte ook een belangrijke functie van eindtoetsen als de Amsterdamse Schooltoets 1966. Eigenlijk hangt deze functie zeer sterk samen met de onder 5 genoemde doelstellingenconcretisering. Immers, de bezinning op de doelstellingen leidt, als het goed gaat, tot een toets-instrument, dat t.a.v. de belangrijkste doelstellingen inhoudsvalide genoemd kan worden. En zulk een instrument zal een positief richteffect op het onderwijs hebben, mits het instrument enige 'status' heeft. De Groot achtte in 1966 constructie van schooltoetsen een effectief middel om positieve invloed uit te oefenen; toch wijst hij op de gevaren van zulk een externe druk - trainen voor de toets, onderwijsverschraling, etc. - en derhalve wil hij de toets minder het karakter van een examen geven. In hoeverre deze wens in overeenstemming is met de onder 1 en 2 genoemde selectie- en adviesfunctie blijft onduidelijk. Andere auteurs verwachten evenzeer positieve effecten. Hagens (1968) waarschuwt daarbij tegen de eventuele gevaren van te grote centralisatie, waardoor eventueel de stimulerende elementen van kleinschalige procedures - b.v. plaatselijke of regi-*

onale toetsen - verloren zouden kunnen gaan. Natuurlijk zijn er ook auteurs die juist een negatieve beïnvloeding van het onderwijs verwachten. In de discussie over de functies van de Amsterdamse Schooltoets in 1966 zijn de oordelen van Koning en Stellweg het negatiefst; zij verwachten verschraling van het onderwijs, verstarung van het leerplan en achten de vrijheid van het onderwijs erdoor aangetast.

Tot zover de zes functies. In de volgende paragrafen trachten wij na te gaan in hoeverre de inmiddels op VO-leeftijd gekomen schooltoets deze functies vervult. Aan het RITP zijn de laatste jaren enige onderzoeken verricht met betrekking tot de onderwijskundige effecten van objectieve studietoetsen op het onderwijs (Wesdorp, 1979). In het kader van die studies heeft Blok (1978a, 1978b) nagegaan in hoeverre de selectie- en adviesfunctie door de schooltoets wordt vervuld. In par. 2 wordt het resultaat van dat onderzoek summier weergegeven. Sniijders-Blok (1979) ging na of de schooltoets verborgen talent ontdekte en in hoeverre die ontdekking effect had. De resultaten staan in par. 3. Wolowitsj (1978) onderzocht de mate waarin schooltoetsen als de CITO-toets informatie aan het 'bevoegd gezag' verschaffen ten dienste van hun onderwijsbeleid (par. 4). In par. 5 en 6 tenslotte wordt nagegaan in hoeverre de concretiseringsfunctie en de beïnvloedingsfunctie zijn gerealiseerd. Daarbij wordt nagegaan in hoeverre door het CITO zelf verrichte enquêtes licht werpen op die functies. Tevens is de inhoud van het taalgedeelte van de toets geanalyseerd met het oog op zijn effecten op het onderwijs. Daarnaast wordt het subtoetsenaanbod geanalyseerd en de service-verlening van het CITO ten dienste van de evaluatieve functie in het betoog betrokken.

Het bovenstaande suggereert wellicht dat aan het RITP doelgericht onderzoek is gedaan om de zes functies van de schooltoets te 'evalueren'. Dat is niet het geval. In het kader van een onderzoek dat ten doel had de (gewenste en ongewenste) effecten van het gebruik van studietoetsen te bestuderen (Wesdorp, 1979) is een aantal malen aandacht geschonken aan de belangrijkste schoolvorderingentoets bij de overgang LO-VO, de CITO-toets. Dit artikel is derhalve een 'bijproduct' van het genoemde project, en heeft bescheidener pretenties dan uit de titel zou kunnen blijken.

## 2. *Selectie en advies*

De selectieve en adviserende functie van de

schooltoets wordt in deze paragraaf om twee redenen samen behandeld. In de eerste plaats beschikken wij over te weinig gegevens om de beide functies apart te kunnen behandelen. Een belangrijker reden is dat de beide functies meer gemeen hebben dan soms wel onderkend wordt. Verwarrend in deze is dat selectie in het onderwijs als regel gedefinieerd wordt vanuit de onderwijsinstelling: selectie houdt in dat een onderwijsinstelling bepaalde kandidaten afwijst, andere kandidaten opneemt. Dit selecteren geschiedt door één of andere procedure. Bij de LO-VO-aansluiting wordt er geselecteerd door de toelatingscommissies van het voortgezet onderwijs. Voorzover de schooltoets een rol speelt in de toelatingsprocedure, vervult de schooltoets een selectieve functie. Voorzover de onderwijzersadviezen en de wens van de ouders daarin een rol spelen, vervullen ook deze een selectieve functie in de toelatingsprocedure. Aangezien schoolhoofden en ouders ook over de toetscore beschikken, kan de toets via het onderwijzersadvies en de wens van de ouders ook indirect nog een rol spelen in de toelating. De selecterende en adviserende invloed van de schooltoets zijn daardoor moeilijk te scheiden. De beide functies willen wij in zoverre als gelijk beschouwen, dat beide verwijzen naar de ondersteunende waarde van de schooltoets bij de beslissing die ouders (schoolkeuze), schoolhoofden (adviezen) en toelatingscommissies (toelatingsbeslissing) dienen te nemen. Wij menen met deze omschrijving volledig recht te doen aan de eerste twee functies die De Groot in 1966 omschreef. In het volgende gaan we na in hoeverre de schooltoets daadwerkelijk invloed heeft op de beslissingen van de diverse participanten. Maar eerst willen wij aandacht besteden aan de rol van de schooltoets in verband met de gelijke-kansen-problematiek.

### 2.1. De schooltoets en gelijke kansen

Het is een bekend feit dat kinderen uit de lage sociale milieus in het onderwijs een achterstand oplopen in vergelijking met kinderen uit de hogere milieus. Ook van meisjes is bekend dat zij een onderwijsachterstand hebben in vergelijking met jongens. Naar de oorzaken van deze achterstanden is al veel onderzoek verricht, maar tot convergerende conclusies heeft dit niet geleid. Onduidelijk is onder andere in hoeverre het lager onderwijs tijdens de LO-VO-overgang bijdraagt aan de ongelijke verdeling van onderwijs. Het is de vraag of meisjes en leerlingen uit de lagere milieus benadeeld worden door de adviezen van hun onderwijzer, en zo ja, of dit te maken heeft met lagere schoolprestaties van deze

groepen. Wij hebben enkele 'selectiemiddelen' vergeleken wat betreft de discriminatie naar milieu en sexe. Het begrip selectiemiddel moet in dit verband ruim opgevat worden; het staat voor diverse bronnen van informatie die een rol spelen bij het nemen van selectiebeslissingen. De betreffende middelen zijn de onderwijzersadviezen, de wens van de ouders en de CITO-toets.

Het onderzoek werd in 1977 uitgevoerd in Amsterdam. De overgang naar het VO verloopt daar globaal als volgt: in januari stellen leerkrachten voor iedere zesdeklasser een eerste advies of geschiktheidsverklaring op. Daarna wordt de CITO-toets afgenomen. Wanneer de resultaten daarvan bekend geworden zijn, geeft de leerkracht zijn tweede advies. Voor die tijd hebben de ouders hun wens aangaande de schoolkeuze kenbaar gemaakt en hun kind aangemeld bij een school voor voortgezet onderwijs. Het tweede advies en de wens van de ouders worden vaak in onderling overleg op elkaar afgestemd. Het tweede advies en de ouderwens zijn dus niet als onafhankelijk van elkaar te beschouwen. Wij trokken een steekproef van 34 Amsterdamse scholen, gestratificeerd naar de sociale status van de buurt waarin de school stond. Slechts 15 schoolhoofden werden bereid gevonden aan het onderzoek deel te nemen. Zij leverden gegevens over 493 zesdeklas-leerlingen. Per leerling zijn de volgende gegevens verzameld: sexe, beroep vader, de beide onderwijzersadviezen, de wens van de ouders, score op de CITO-toets en de uiteindelijke plaatsing in het voortgezet onderwijs. De beroepen van de vaders zijn ingedeeld in zes categorieën volgens de indeling van Westerlaak e.a. (1975). De advies-, wens- en plaatsingsvariabelen vormen een aanpassing van de door het CITO gehanteerde cijfercode voor het voortgezet onderwijs. Onze schaal bestaat uit negen klassen, waarbinnen de verschillende schooltypen vanaf het VWO tot het Individueel Beroepsonderwijs gerangordend zijn (VWO, VWO-HAVO, HAVO, HAVO-MAVO, etc.). De analyses werden uitgevoerd door het berekenen van correlaties en partiële correlaties<sup>2</sup>. De belangrijkste resultaten staan vermeld in Tabel 1. De berekeningen zijn gebaseerd op die leerlingen van wie alle gegevens beschikbaar waren (N = 419).

De positieve correlatie tussen milieu en toetsscore betekent dat leerlingen uit de hogere milieus hogere toetsprestaties geleverd hebben. Zij krijgen ook hogere onderwijzersadviezen, hun ouders melden deze leerlingen vaker aan op een hoger schooltype, waar zij ook vaker geplaatst worden. De vraag is nu of leerlingen uit de hogere milieus deze voordelen

Tabel 1 Product-moment correlaties en partiële correlaties gecontroleerd voor CITO-toetsscore,  $N=419$ 

	milieu	sexe	gecontroleerd voor toetsscore	
			milieu	sexe
toetsscore	.35***	.05	0	0
1e advies	.30***	.14**	.07	.15**
wens	.35***	.06	.16***	.03
2e advies	.34***	.10*	.12*	.09
plaatsing	.37***	.06	.18***	.04

\*  $p_{2z} < .05$ \*\*  $p_{2z} < .01$ \*\*\*  $p_{2z} < .001$ 

alleen te danken hebben aan hun betere schoolprestaties. Wanneer we de score op de toets opvatten als een betrouwbare en valide maat voor schoolprestaties, zouden we een antwoord op deze vraag kunnen krijgen. Bij de vervolganalyses werd de invloed van het verschil in schoolprestaties, zoals gemeten met de CITO-toets, steeds zoveel mogelijk uitgeschied. Daartoe is aangenomen dat de regressies op de toetsscore van milieu, advies, wens en plaatsing lineair zijn. Er werden partiële correlatiecoëfficiënten berekend, waardoor de gedeelde variantie van milieu en toetsscore als het ware buiten beschouwing blijft. In eenvoudige woorden zou men kunnen zeggen dat bij deze ingreep de correlatie tussen milieu en toetsscore op nul gesteld wordt. Welke gevolgen dit heeft blijkt uit Tabel 1. De wens van de ouders, het tweede advies en de plaatsing blijken statistisch significant gerelateerd te zijn aan het milieu, ook wanneer gecontroleerd wordt voor de invloed van schoolprestaties. Met andere woorden: stel dat er geen verband zou bestaan tussen milieu en toetsscores, dan zouden voor leerlingen uit de lagere milieus de wens van de ouders, het tweede advies en de plaatsing lager uitgevallen zijn dan voor leerlingen uit de hogere milieus. Het onder deze voorwaarde gevonden discriminerende effect van de ouderwens, het tweede advies en de plaatsing is echter gering.

Wanneer we kijken naar de verschillen tussen jongens en meisjes, dan zien we dat meisjes iets hogere toetsscores behaald hebben dan jongens, maar het verschil is statistisch niet significant. Wel significant is het effect dat meisjes hogere eerste en tweede adviezen krijgen dan jongens. Het effect is echter klein. Schakelen wij de (zeer geringe) invloed van schoolprestaties uit, dan blijkt alleen nog het effect van hogere eerste adviezen voor meisjes statistisch significant te zijn. Als gevolg daarvan concluderen wij dat, als jongens en meisjes gelijke

toetsscores zouden hebben behaald, meisjes waarschijnlijk hogere eerste adviezen zouden hebben gekregen.

Wij namen aan dat de score op de toets opgevat kan worden als een betrouwbare en valide maat voor schoolprestaties. Dit betekent ondermeer dat de sociale achtergrond of de sexe van de leerling op zich geen belemmering vormt voor een goede toetsprestatie. Wanneer men aan wil nemen dat de schooltoets wel een extra handicap vormt voor de lagere milieus of voor meisjes, dan verandert dat weinig aan de interpretatie van de resultaten. In plaats van een soort 'eerlijk nulpunt' te zijn, vormt de toets zelf dan al een belemmering voor de laagste milieus. Wanneer dan bijvoorbeeld blijkt dat leerkrachten in vergelijking met de toets de laagste milieus benadelen in hun tweede advies, dan heeft deze veranderde aanname alleen tot gevolg dat leerkrachten in verhevigde mate blijken te discrimineren. In elk geval is duidelijk dat de CITO-toets voor de doorstroming van de lagere milieus geen grotere belemmering is dan het onderwijzersadvies of de wens der ouders.

Omdat het tweede advies en de ouderwens vaak in overleg tot stand komen, staat niet vast aan wie de discriminerende tendensen toegeschreven kunnen worden. Omdat echter het eerste advies, na controle voor het effect van schoolprestaties, niet samenhangt met milieu en de ouderwens daarentegen wel, zou men kunnen vermoeden dat via de wens van de ouders enig nadeel voor de leerlingen uit lagere milieus geïntroduceerd wordt. Volgens dezelfde redenering kan men veronderstellen dat het voordeel voor meisjes dat leerkrachten in hun eerste advies introduceren, ongedaan gemaakt wordt door de wens van de ouders. Wanneer deze veronderstellingen terecht zijn, kan dit betekenen dat de wens

van de ouders van meer gewicht is op de plaatsing dan de onderwijzersadviezen. Aanwijzingen hiervoor werden gevonden door Blok en Saris (1979). Hoe dit ook zij, in de uiteindelijke plaatsing blijkt dat leerlingen uit lagere milieus wat minder kansrijk zijn, terwijl er tussen jongens en meisjes geen verschil optreedt.

## 2.2. De invloed van de schooltoets op de selectie.

Uit een in 1966 door De Groot gemaakte opmerking blijkt dat hij een slechts marginale verbetering van de selectie door de schooltoets mogelijk achtte. Als gevolg daarvan is de verwachte invloed van de schooltoets op de selectie niet groot. In een onderzoek dat wij in 1978 verricht hebben, trachtten wij ons een beeld te vormen over de werkelijke invloed van de CITO-toets op de selectie-beslissingen. Het onderzoek werd uitgevoerd bij drie groepen die nauw bij de overgang betrokken zijn: bij schoolhoofden, ouders en toelatingscommissies voor het voortgezet onderwijs. Doel van het onderzoek was na te gaan hoeveel gewicht de toetsscore in de schaal legde bij de beslissingen, die schoolhoofden, ouders en toelatingscommissies tijdens de selectieprocedure nemen.

Bij het verzamelen van gegevens werd gebruik gemaakt van verschillende vragenlijsten. Centraal stond een benadering waarin van schoolhoofden, ouders en toelatingscommissies een retrospectie gevraagd werd op hun beslissingsprocessen. Hiervoor werden drie vragenlijsten samengesteld, voor iedere groep één, die in hoofdlijn gelijk waren. Met behulp van schoolhoofden en schoolleiders konden vooraf via semi-gestructureerde vraaggesprekken nagenoeg complete lijsten samengesteld worden van overwegingen, die mogelijkwjs een rol spelen in de beslissingsprocessen. De score op de CITO-toets vormde steeds één van de overwegingen. Voorbeelden van andere overwegingen blijken uit Tabel 2. De centrale vraag die in de vragenlijsten gesteld werd luidde: 'Kunt u aangeven in hoeverre de volgende overwegingen een rol gespeeld hebben bij het opstellen van Uw advies (bij schoolhoofden), wens (bij ouders), of toelatingsbeslissing (bij toelatingscommissies)?' In de vragenlijsten waren de overwegingen van de nodige toelichting voorzien. De antwoorden dienden gegeven te worden op vijf-puntsschalen van oplopende belangrijkheid (zie Tabel 2). De volgorde van de overwegingen in de lijst werd voor ieder van de drie groepen at random bepaald, al werd er op toegezien dat de overweging 'schoolprestaties' steeds vermeld werd voor de overweging 'toetsprestaties'. De vragenlijsten wer-

den toegezonden aan drie landelijke steekproeven van CITO-gebruikers: 202 schoolhoofden, de ouders van 404 leerlingen en 210 toelatingscommissies. Toelatingscommissies en schoolhoofden werden nog op een andere wijze benaderd. Bij (dezelfde groep) toelatingscommissies trachtten wij te achterhalen in hoeverre toelatingscriteria in termen van toetsscores geformuleerd waren. De mate waarin dit het geval is, kan een aanwijzing vormen voor de invloed van de toets. Aan een tweede, aparte groep van 103 schoolhoofden vroegen wij te voorspellen welke percentielscores hun leerlingen zouden halen op de CITO-toets. Tevens verzamelden wij van deze leerlingen het eerste onderwijzersadvies, dat voor de toetsafname gegeven wordt en het tweede advies, dat de schoolhoofden verstrekken na het bekend worden van de behaalde toetsscores. Het verschil tussen de voorspelde en de behaalde score werd gebruikt om na te gaan in hoeverre veranderingen in het onderwijzersadvies toegeschreven kunnen worden aan de invloed van de schooltoets. De gevolgde redenering is dat de schooltoets slechts dan invloed kan hebben wanneer de behaalde score duidelijk afwijkt van de verwachte score. Op deze wijze trachtten wij een schatting te maken van de 'zichtbare' invloed van de toets. De 'verborgen' toetsinvloed, namelijk het sterken van de onderwijzer in zijn advies bleef hier dus buiten beschouwing.

De resultaten zijn als volgt samen te vatten: de bereidheid tot medewerking aan het onderzoek was laag. Van de schoolhoofden beantwoordde 50% (101) de vragenlijst over de overwegingen bij het proces van adviseren. Slechts 44% (45) leverde de complete gegevens die nodig waren voor het onderdeel waarbij de toetsscores voorspeld werden. Het antwoordpercentage op de vragenlijst bij ouders bedroeg 42% (171). Bij toelatingscommissies ligt het iets ingewikkelder. Van 137 van de 210 aangeschreven commissies (65%) werd het formulier retour ontvangen. Van hen hadden 57 van veel van de aangemelde leerlingen niet de beschikking over de score op de CITO-toets, veelal omdat zij weinig of geen door het CITO getoetste leerlingen opnamen. De bereikte conclusies zijn gebaseerd op de antwoorden van de 80 toelatingscommissies die voor minstens de helft van de aangemelde leerlingen beschikten over de toetsscore. Tabel 2 bevat de mediane belangrijkheidsoordelen van de drie groepen. In iedere groep blijken enkele overwegingen qua belangrijkheid duidelijk te overheersen. De betreffende medianen zijn cursief gezet. Omdat niet alle overwegingen voor alle partijen relevant waren, kwam een groot deel van de overwegingen niet op

Tabel 2 *Mediane belangrijkheidsoordelen aangaande de overwegingen bij de beslissingen van drie groepen respondenten*

Overwegingen	school- hoofden (n=101)	ouders (n=171)	toelatings- commissies (n=80)
1. Karakter en houding leerling	3.5*	3.0	2.7
2. Wens van de leerling	2.9	3.2	1.7
3. Adviezen externe deskundigen	1.9	2.4	2.6
4. Score op de CITO-toets	1.8	2.4	2.1
5. Schoolprestaties	3.3	3.3	—
6. Aanleg van de leerling	2.9	3.2	—
7. Gezondheid van de leerling	0.7	0.3	—
8. Doubleerstatus	—	—	1.7
9. Sexe van de leerling	0.2	—	—
10. 1e onderwijzersadvies	—	} 3.3	3.9
11. 2e onderwijzersadvies	—		3.3
12. Nader overleg met schoolhoofd	—	—	3.4
13. Persoonlijke stijl van adviseren	2.7	—	—
14. Bijzondere kenmerken afleverende school	—	—	1.7
15. Wens van de ouders	2.4	—	1.9
16. Gezinsomstandigheden	1.7	—	1.4
17. Toekomstig beroep/opleiding	—	3.2	—
18. Toekomstig inkomen	—	1.4	—
19. Vriendjes gaan ook naar die school	—	0.7	—
20. Al broertjes/zusjes op die school	—	0.3	—
21. Adviezen familie, vrienden	—	0.5	—
22. Bijzondere kenmerken V.O.-school	—	2.5	—
23. Toelatingseisen V.O.-school	2.2	—	—
24. Eigen toetsingsmiddel	—	—	0.5

\* De gehanteerde antwoordschaal:

- 0 = geheel niet van belang
- 1 = van weinig belang
- 2 = weegt mee
- 3 = belangrijk
- 4 = van het grootste belang

alle drie de vragenlijsten voor, vandaar de ontbrekende cijfers.

Schoolhoofden zeggen zich in hun adviezen vooral te laten leiden door het karakter (werkhouding, werkt tempo, mate van zelfstandigheid, doorzettingsvermogen) en de schoolprestaties van de leerling. Deze overwegingen worden ook door de ouders zeer belangrijk genoemd. De ouders zeggen daarnaast in belangrijke mate rekening te houden met de aanleg van hun kind, de onderwijzersadviezen, het toekomstige beroep (of vervolgopleiding) en de eigen wensen van het kind. Toelatingscommissies geven aan dat zij hun beslissingen vooral baseren op de onderwijzersadviezen en nader overleg met het schoolhoofd. Bij geen van de drie groepen lijkt de score op de schooltoets een

belangrijke rol te spelen. Het zijn de ouders die nog het meeste belang hechten aan de toetsscore. De toetsscore heeft het minste belang voor schoolhoofden. Qua belangrijkheid staat de toetsscore op ongeveer gelijke hoogte met de adviezen van externe deskundigen (school- of beroepskeuzepsychologen). Dit is opvallend omdat de schooltoets bij alle leerlingen wordt afgenomen en de adviezen van externe deskundigen meestal slechts voor enkele leerlingen beschikbaar zijn, namelijk na speciaal daartoe strekkende aanvragen. Deze resultaten aangaande het gewicht van de toetsscore zijn van beperkte betekenis. De toetsresultaten zullen veelal overeenkomen met de reeds bestaande indruk van de schoolprestaties. Als gevolg daarvan is het wellicht moeilijk het juiste gewicht van de toetsscore te onderkennen. Het moet mogelijk geacht worden

dat het belang van de toetsscore varieert met de mate waarin de toets een onverwachte score oplevert. Nadere aanwijzingen hierover kunnen we verkrijgen met behulp van de resultaten van het onderdeel waarbij schoolhoofden de toetsscores van hun leerlingen dienden te voorspellen.

In dat onderdeel bleek dat schoolhoofden bij circa 20% (115) van de leerlingen het eerste advies dat voor de toetsafname in januari gegeven werd, herzagen. Van de leerlingen met een veranderd advies kreeg circa tweederde deel (namelijk 76), nadat de toetsscores in april bekend werden, een verhoogd tweede advies; 39 leerlingen werden geconfronteerd met een verlaagd tweede advies. Doordat de schoolhoofden voor iedere leerling een verwachte toetsscore opgaven, was het mogelijk te bepalen of de behaalde score mee- dan wel tegenviel. In het algemeen bleken de schoolhoofden de toetsscore heel behoorlijk voorspeld te hebben. De correlatie tussen de voorspelde en behaalde toetscore bedroeg .82. Bijna de helft van de voorspellingen was er maar hoogstens 10 procentielpunten naast. Gemiddeld hebben de schoolhoofden iets te hoog voorspeld. Uit het feit dat leerlingen wier toetsscore meeviel vaker een verhoogd tweede advies kregen dan leerlingen wier score tegenviel, zou opgemaakt kunnen worden dat de toets invloed uitoefent op de adviesveranderingen. Dat er echter leerlingen zijn die een tegenvallende toetsprestatie leverden maar toch een verhoogd tweede advies kregen, illustreert dat ook andere invloeden de adviesveranderingen bepalen. Het toeschrijven van adviesveranderingen aan invloed van de toets kan slechts dan met enige zekerheid geschieden, wanneer er sprake is van een aanzienlijk verschil tussen de verwachte en de behaalde score. Enigszins arbitrair beschouwden wij een verschil van 20 procentielpunten als een aanzienlijk verschil. Andere grenzen tasten de conclusies echter niet wezenlijk aan. Het blijkt dat de behaalde toetsscore bij 4% (25) van de leerlingen meer dan 20 procentielpunten meeviel. Van 14% (85) van de leerlingen viel de score meer dan 20 procentielpunten tegen. In totaal hadden dus 18% (110) van de leerlingen een score die duidelijk niet verwacht was. Voor 14% (86) bleek het advies ongewijzigd, 3% kreeg een adviesverandering die in overeenstemming was met de toetsinvloed en 1% (5) kreeg een adviesverandering die tegengesteld was aan de mogelijke invloed van de toets. Op deze manier kan aannemelijk gemaakt worden dat de toets bij 3% van het totaal aantal betrokken leerlingen een belangrijke stoot tot adviesverandering gegeven heeft. Deze

bevinding vormt een bevestiging van de vorige conclusie dat de schoolhoofden zeggen de toetsscore van weinig belang te achten voor hun adviezen. Ook wanneer de toetsscore onverwachte informatie oplevert, leidt dit meestal niet tot adviesverandering. Verder zijn er aanwijzingen dat de toets vaker ten voordele dan ten nadele van de leerling wordt gebruikt. Want ten eerste zijn er tweemaal zoveel verhoogde als verlaagde adviezen; ten tweede blijkt een meevallende score vaker tot adviesverandering te leiden dan een tegenvallende score.

Uit Tabel 2 blijkt dat de toelatingscommissies een tussenpositie innemen wat betreft het belang dat zij aan de toetsscore hechten. Zij vinden de toetsscore minder belangrijk dan de ouders en hechten er wat meer waarde aan dan de schoolhoofden. Men zou kunnen zeggen dat de toetsscore meeweegt bij de toelatingsbeslissing. Wat dit betekent, wordt duidelijker door de bevinding dat 51 van de 80 commissies toelatingscriteria geformuleerd hebben in termen van toetsscores, meestal in de vorm van percentielscores. De toelatingscriteria bestaan meestal uit een combinatie van onderwijzersadviezen en toetsscores, waarbij de eerste belangrijker zijn: in het algemeen worden geen leerlingen afgewezen op grond van alleen een te lage toetsscore. Wanneer het onderwijzersadvies positief is maar de toetsscore beneden de gestelde grens, volgt er altijd nadere bespreking binnen de commissie. Bij twijfel- of negatieve adviezen gaat de toetsscore een belangrijker rol spelen. Vaak wordt dan echter nog een derde criterium gehanteerd in de vorm van een toelatingsexamen of een advies van school- of beroepskeuze-psychologen. Wanneer ook het derde criterium twijfels laat, dan is afwijzing mogelijk op grond van een te lage toetsscore. Toelating evenzeer, maar wel worden dan soms hogere toetsscores geëist dan wanneer het onderwijzersadvies positief geweest zou zijn. Voor het interpreteren van deze resultaten zijn kwantitatieve gegevens over de toelating noodzakelijk. Op de 80 betrokken scholen werden ca. 15.200 leerlingen aangemeld. Het blijkt dat 88% van de aangemelde leerlingen direct werd toegelaten, 3% direct werd afgewezen, 9% een geval van bespreking vormde voor de commissie, waarvan uiteindelijk 7% werd toegelaten en 2% werd afgewezen. We kunnen hieruit afleiden dat bij 88% van de leerlingen het onderwijzersadvies overeenstemde met de toetsscore: deze leerlingen werden direct toegelaten. Slechts bij maximaal 9 tot 12% van de leerlingen (de bespreekgevallen plus de direct afgewezen kandidaten) vormde de toetsscore een



overweging die aanleiding heeft gegeven tot een andere beslissing dan direct toelaten.

We kunnen deze resultaten beschouwen als een ondersteuning van de geuite verwachting: de invloed van de CITO-toets op selectiebeslissingen is bij alle drie de groepen gering. Schoolhoofden, ouders en toelatingscommissies zeggen dat zij zich bij hun beslissingen slechts in geringe mate laten beïnvloeden door de score op de CITO-toets. Een doorslaggevende invloed van de toets op de overgangsbeslissing lijkt zelden voor te komen. Hieruit kan niet afgeleid worden dat de toets geen invloed heeft op de selectiebeslissingen. Dat de toets zelden tot andere selectiebeslissingen leidt, lijkt een meer verantwoorde conclusie. De mogelijkheid dat de leerkracht in zijn eerste advies vooruit loopt op de verwachte toetsscore, bleef hier buiten beschouwing. Dat deze mogelijkheid reëel is, blijkt uit Blok en Saris (1979), die een groter effect van de voorspelde toetsscore op het eerste advies vonden dan van de behaalde toetsscore op het tweede advies. Voorts werd in het onderzoek niet duidelijk in hoeverre er sprake is van een 'onzichtbare' toetsinvloed. Het moet mogelijk geacht worden dat de toetsscore de onderwijzer in zijn oordeel sterkt.

### 3. Opsporen van 'reserve' aan intellect

Leerkrachten zijn in het algemeen goed op de hoogte van de schoolvorderingen van hun leerlingen. De schooltoets, die de schoolvorderingen van leerlingen in de kernvakken meet, zal als regel nauwelijks tot nieuwe inzichten leiden bij de leerkrachten. Hun indrukken over de schoolprestaties van leerlingen worden over het algemeen ondersteund door de schooltoetsscores. De vraag kan echter worden gesteld of de schooltoets soms ook tot verrassende indrukken leidt. De Groot achtte het in 1966 mogelijk dat door een schooltoets een kleine reserve van geschoold intellect aangeboord kon worden. Deze reserve van geschoold intellect wordt gevormd door een groep leerlingen met een zodanig hoge toetscore dat deze niet in overeenstemming is met het advies van het schoolhoofd. We zouden hier van verborgen talenten kunnen spreken, omdat uit het advies van het schoolhoofd niet blijkt dat deze het talent van de leerlingen, d.w.z. diens goede taal- en rekenprestaties erkend heeft. Een tweede opvatting van verborgen talent is echter ook mogelijk. Leerlingen met een lage score en een hoog advies beschikken blijkbaar over talenten die op de toets verborgen zijn gebleven. Er is, althans in theorie,

nog een derde groep van verborgen talenten. Dit zijn leerlingen wier talenten zowel voor de onderwijzer als voor de toets verborgen blijven. Het gaat hier om reserve aan 'ongeschoold intellect', leerlingen met meer intellect dan er aan schoolprestaties uitkomt. Snijders-Blok voerde in 1978 een onderzoek uit naar de mogelijkheid dat met de CITO-toets verborgen talent wordt ontdekt. De volgende omschrijving van verborgen talent werd gebruikt: een verborgen talent is een leerling met een veel hogere toetsscore dan het eerste onderwijzersadvies zou doen vermoeden. De mogelijkheid dat op de CITO-toets talenten verborgen blijven (volgens de tweede en derde opvatting van verborgen talent), bleef dus buiten beschouwing in dit onderzoek waarin een evaluatie van de derde functie van de schooltoets centraal stond. Aan deze opvatting van verborgen talent ligt de aanname ten grondslag dat de toetsprestaties perfect correleren met schoolprestaties. Aangezien de betrouwbaarheid van de CITO-toets altijd hoog is (jaarlijks circa .95) en wij ook de validiteit van de toets als maat voor schoolprestaties niet in twijfel trekken, verwachten wij dat het aantal miskwalificaties als gevolg van de niet-perfecte betrouwbaarheid en validiteit gering zal zijn.

Het CITO bepaalde voor ieder schooltype de cumulatieve frequentieverdeling van de toetsscores van de leerlingen die er geplaatst werden (Jansen, 1977). Deze analyses stelden ons in staat de definitie te operationaliseren. Daartoe werden de onderwijzersadviezen gerangordend van 1 (LBO-advies) tot 7 (een VWO-advies). Er is nu sprake van een verborgen talent wanneer een leerling met advies  $x$  een toetsscore behaalde die circa tweederde deel van de leerlingen met een advies  $x + 2$  ook behaalde. In concreto werd in de volgende gevallen van een verborgen talent gesproken:

- bij leerlingen met een LBO-advies en een CITO-standaardscore  $\geq 540$ ; deze zouden op het MAVO minstens in de 71ste percentielgroep vallen.
- bij leerlingen met een MAVO/LBO/etc.-advies en een CITO-standaardscore  $\geq 544$ ; deze zouden op het MAVO/HAVO minstens in de 71ste percentielgroep vallen.
- bij leerlingen met een MAVO-advies en een CITO-standaardscore  $\geq 545$ ; deze zouden op het HAVO minstens in de 64ste percentielgroep vallen.
- bij leerlingen met een HAVO/MAVO/etc.-advies en een CITO-standaardscore  $\geq 547$ ; deze zouden op het HAVO/VWO minstens in de 66ste percentielgroep vallen.

- e) bij leerlingen met een HAVO-advies en een CITO-standaardscore  $\geq 549$ ; deze zouden op het VWO minstens in de 69ste percentielgroep vallen.

De belangrijkste vragen die in het onderzoek aan bod kwamen waren: hoeveel verborgen talenten worden er met de CITO-toets ontdekt en hoe vaak resulteren deze ontdekkingen in een verhoogd tweede onderwijzersadvies? Daarnaast werd getracht de groep door de CITO-toets ontdekte talenten op enkele relevante kenmerken te beschrijven en na te gaan welke de motivering was voor het al dan niet verhogen van het tweede advies.

Het onderzoek werd verricht in drie rayons van het CITO. Van alle door het CITO bediende scholen in de regio's Hilversum, Alkmaar en Aalsmeer werden de eerste onderwijzersadviezen vergeleken met de toetsscores. Aan de scholen met minstens één verborgen talent werd vervolgens een verzoek tot deelname aan het onderzoek gericht. Van de 243 aangeschreven scholen reageerden er 142 positief. Elf van deze scholen bleken echter ook aan andere onderzoeken deel te nemen. Zij zijn daarom verder buiten beschouwing gebleven. Aan de overige 131 scholen werd een vragenlijst toegezonden die betrekking had op één, per school aselekt uitgekozen verborgen talent. De vragen betroffen enkele belangrijke leerlinggegevens en de motivering voor het gegeven advies. Van 114 scholen kon de ingevulde vragenlijst in bewerking worden genomen.

Omdat alleen gegevens verkregen werden van scholen die in het onderzoek hadden toegestemd, kon slechts een schatting gemaakt worden van de hoeveelheid verborgen talent die door de CITO-toets wordt ontdekt. In de drie regio's tesamen werden in 1978 door het CITO 427 scholen bediend

met 13.252 zesde klasleerlingen. Op 184 scholen werd geen verborgen talent aangetroffen. Van de 243 scholen waar door de toets talent werd ontdekt, hebben er 114 wel meegewerkt aan het onderzoek en 129 niet. Van deze groep van 129 is alleen bekend dat er op deze scholen verborgen talenten aanwezig waren. Omdat deze 129 scholen geen medewerking wilden verlenen, is echter niet bekend hoeveel verborgen talenten daar aanwezig waren. Van de onderzoeksgroep van 114 scholen is dit wel bekend. Wij troffen daar 402 verborgen talenten aan. Dat is een gemiddelde van 3.5 talent per school. We nemen aan dat dit gemiddelde ook geldt voor de groep van 129 scholen. We kunnen dan verwachten dat zich op de 243 scholen met verborgen talenten naar schatting  $243 \times 3.5 = 851$  talenten bevonden. Op een totaal van 13.252 leerlingen betekent dit dat 6.4% van alle leerlingen in deze regio's beschouwd kunnen worden als een verborgen talent volgens onze definitie. Deze schatting wordt met enige voorzichtigheid gepresenteerd. Dit resultaat is afhankelijk van onze omschrijving van een verborgen talent. Een andere definitie leidt waarschijnlijk tot een andere schatting. Verder zijn slechts drie van de regio's waar in 1978 de CITO-toets werd afgenomen in deze berekening betrokken. Tenslotte is dit resultaat een schatting, gebaseerd op de verwachting dat de 129 niet-deelnemende scholen verhoudingsgewijs evenveel verborgen talenten herbergen als de 114 wel-deelnemende scholen. Van de verdeling van de verborgen talenten over de scholen kan nog het volgende gezegd worden. Op 184 scholen werd geen verborgen talent aangetroffen, dat is 43% van de totale groep van 427 scholen. Van de 114 deelnemende scholen waren er 60 met één of twee verborgen talenten; 24 scholen bezaten 3 of 4 verborgen talenten; 23 scholen bezaten 5 tot 10 verborgen talenten; 7 scholen bevatten minstens 10 verborgen talenten. We zouden kunnen zeggen: er zijn veel scholen met weinig of geen verborgen

Tabel 3 *Kruistabel van advies  $1 \times$  standaardscore bij 114 verborgen talenten*

Advies 1	Standaardscore											Totaal	
	540	541	542	543	544	545	546	547	548	549	550	Abs.	Perc.
1. LBO	8	3	0	3	3	3	0	1	1	0	0	22	19.3
2. MAVO+LBO					1	2	0	0	0	0	0	3	2.6
3. MAVO						19	9	14	3	2	1	48	42.1
4. (VWO+)HAVO+MAVO								14	6	6	5	31	27.2
5. HAVO										4	6	10	8.8
Totaal	8	3	0	3	4	24	9	29	10	12	12	114	100.0

Tabel 4 *Kruistabel van advies 1 × advies 2, bij 114 verborgen talenten*

Advies 1	Advies 2							Totaal
	1	2	3	4	5	6	7	
1. LBO	14	1	3	0	2	2	0	22
2. MAVO+LBO	0	1	1	1	0	0	0	3
3. MAVO	1	1	26	6	7	7	0	48
4. (VWO+)HAVO+MAVO	0	0	1	16	3	10	1	31
5. HAVO	0	0	0	0	6	3	1	10
Totaal	15	3	31	23	18	22	2	114

talenten en enkele scholen met veel tot zeer veel verborgen talenten. De hoeveelheid verborgen talent varieert kennelijk in hoge mate per school. Het blijkt dat 60% van de door ons aangetroffen verborgen talenten zich bevindt op scholen met minstens 5 verborgen talenten. Het merendeel van de verborgen talenten vormt dus geen 'incidenteel verschijnsel'.

Onze definitie van verborgen talent was gebaseerd op nauwkeurig gedefinieerde combinaties van adviezen en toetsscores. Tabel 3 laat zien hoe de groep van verborgen talenten is samengesteld naar eerste advies en standaard score.

Wij vonden 48 leerlingen met een MAVO-advies, die volgens hun toetsscore op het HAVO tot de beste 36% zouden behoren. Ook leerlingen met een advies voor een (VWO+)HAVO+MAVO scholengemeenschap of met een LBO-advies komen in onze groep veelvuldig voor. Feitelijk doorbreekt het vierde advies enigszins het ordinale karakter van de adviesschaal omdat het zowel gegeven wordt aan leerlingen geschikt voor een HAVO-MAVO scholengemeenschap als aan geschikten voor een VWO-HAVO-MAVO scholengemeenschap. Dus de 32 leerlingen met een dergelijk advies en een toetsscore die ze geschikt doet lijken voor een VWO-HAVO scholengemeenschap krijgen wellicht toch een 'gepast' advies. Uit het vervolg (Tabel 4) zal echter blijken dat deze leerlingen, net als de anderen regelmatig een verhoogd tweede advies krijgen. Derhalve worden deze leerlingen vermoedelijk terecht door ons als verborgen talenten beschouwd.

In veel onderzoek duikt regelmatig het verschijnsel op dat jongens het op de lagere school moeilijker hebben dan meisjes: zij doubleren vaker, zij worden

meer ondergewaardeerd door leerkrachten, zij worden vaker naar het BuO verwezen, etc. Hoewel dit verschijnsel nog niet bevredigend is verklaard, verwachtten wij in onze groep verborgen talenten toch meer jongens dan meisjes aan te treffen. Wij vonden 65 jongens en 49 meisjes maar dit verschil bleek bij statistische toetsing niet significant te zijn. Ook gingen wij na of het sociale milieu van de leerling een rol speelt bij het verborgen blijven van een talent. Wij deelden op basis van het beroep van de vader de leerlingen in naar beroepsniveau (Westerlaak e.a., 1975). Maar de resulterende verdeling over de beroepsniveaus week niet noemenswaardig af van de verdeling die wij vonden bij een aselecte steekproef doorsnee leerlingen, waar wij elders over schreven (Blok, 1978b). Men zou kunnen denken dat een aantal door ons aangetroffen verborgen talenten onterecht als zodanig geclassificeerd zijn omdat zij hun hoge toetsscore vooral te danken hebben aan het doubleren van één of meer leerjaren. Deze leerlingen zouden daardoor wel een stevig fundament opgebouwd hebben op de lagere school, maar niet in staat zijn het ver te schoppen in het voortgezet onderwijs. Deze alternatieve verklaring vindt in onze gegevens geen steun. Slechts 11 van de 114 verborgen talenten doubleerden ooit.

Dat er in onze groep terecht sprake is van verborgen talent, kan blijken uit de vele adviezen die na de toetsafname omhoog gaan. Wij vonden in ander onderzoek, waar wij in 2.2. reeds over schreven, dat bij doorsnee groepen leerlingen 13% van de adviezen na de toetsafname verhoogd werden. In de groep verborgen talenten gaan 42% van de adviezen omhoog, waarvan 30% minstens twee eenheden. In Tabel 4 kunnen per adviescategorie de verschuivingen afgelezen worden.

De cursief gedrukte aantallen op de diagonaal

geven de leerlingen aan met een ongewijzigd advies. Dat zijn er in totaal 63 (ca. 55%). Bij de leerlingen boven de diagonaal heeft de hoge toetsscore geresulteerd in een verhoogd tweede advies. Opvallend is dat drie leerlingen, zeer tegen de verwachtingen in, een verlaagd tweede advies kregen. De reden hiervoor kon niet achterhaald worden. Aangaande de leerlingen wier adviezen niet verhoogd zijn, zijn twee conclusies mogelijk. Ofwel deze groep is door ons onterecht gekenmerkt als verborgen talenten; blijkbaar zijn er dermate zwaarwegende redenen voor een laag advies dat een hoge toetsscore daarin geen wijziging kan brengen. We kunnen hierbij denken aan een zeer besliste voorkeur van ouders of kind zelf. Of ook is het mogelijk dat een aantal leerlingen tijdens de toets bereid is zich extra in te spannen. De onderwijzer kan dit als een tijdelijke inzet waarden, maar toch bij zijn advies blijven. Dit voert ons naar de tweede mogelijke conclusie: het is denkbaar dat voor deze leerlingen geldt dat hun hoge toetsscore de leerkracht ten onrechte niet overtuigd heeft. Deze leerlingen zijn verborgen talenten en blijven dat ook. Welke verklaring voor welk verborgen talent juist is, kan misschien blijken uit de motieven die geleid hebben tot het tweede onderwijzersadvies. Daartoe hebben wij de leerkrachten gevraagd welke overwegingen zij lieten gelden bij hun tweede advies over de betreffende leerling. Wij legden hun een lijst van 12 mogelijke overwegingen voor. Voor iedere overweging gaven de leerkrachten aan hoe belangrijk deze was bij het opstellen van het tweede advies. De overwegingen zijn dezelfde die in één van onze vorige onderzoeken ook aan schoolhoofden aangeboden werden (zie par. 2.2.). De ant-

woorden werden op 5-puntsschalen van 0-4 gegeven, hoe hoger, des te belangrijker. De belangrijkheidsoordelen van leerkrachten die hun advies niet verhoogd hadden, werden vergeleken met die van leerkrachten, die hun advies wel verhoogd hadden (zie Tabel 5).

Wij toetsten voor elke overweging de hypothese dat er geen verschil is tussen de frequentieverdelingen van de beide groepen leerkrachten (Mann-Whitney U-toets,  $\alpha = .05$  tweezijdig). Slechts in twee gevallen blijken de beide groepen enigszins te verschillen in hun overwegingen voor het tweede advies. Verhogers zeggen meer waarde te hechten aan de adviezen van externe deskundigen dan niet-verhogers. Dit verschil is statistisch echter niet significant ( $p = .07$ ). Niet-verhogers geven aan bij hun advies meer rekening te houden met de aanleg van de leerling (zoals zij die waarnemen) dan verhogers ( $p = .03$ ). Deze resultaten kunnen op de volgende wijze geïnterpreteerd worden. Wellicht spelen bij het verhogen van het advies vooral de adviezen van school- en beroepskeuzepsychologen een rol. Het kan zijn dat voor leerlingen met een verhoogd advies vaker een externe deskundige ingeschakeld werd. De schoolprestaties werden in beide groepen erg belangrijk geacht, de aanleg van de leerling echter meer bij niet-verhogende leerkrachten. Zouden deze leerkrachten de aanleg van de leerling aangrijpen om het advies niet te verhogen? Verder blijkt dat verhogers evenveel belang zeggen te hechten aan de toetsscore als niet-verhogers. Dit kan een aanwijzing zijn dat de toetsscore geen bijzondere rol gespeeld heeft bij de

Tabel 5 *Het mediane belang van 12 overwegingen bij de tweede advisering van twee groepen schoolhoofden: zij die hun advies verhoogden en zij die dat niet deden*

Overweging	verhoogd 2e advies (n=48)	niet verhoogd 2e advies (n=66)
1. Karakter en houding van leerling	3.8	3.7
2. Gezondheid van leerling	1.0	0.9
3. Gezinsomstandigheden	2.4	2.3
4. Adviezen van externe deskundigen	2.0	1.3
5. Schoolprestaties	3.4	3.2
6. Aanleg van de leerling	2.8	3.1
7. Wensen van de ouders	2.3	2.4
8. CITO-toetsscore	1.8	1.6
9. Toelatingseisen V.O.-school	1.7	1.7
10. Eigen voorkeur leerling	2.6	2.7
11. Persoonlijke stijl van adviseren	2.6	2.5
12. Sexe van de leerling	0.1	0.1

adviesverhoging. Dit vermoeden verdient echter nader onderzoek.

Concluderend willen we stellen dat met de CITO-toets inderdaad een groep leerlingen ontdekt wordt, die qua toetscore een hoger schooltype zouden kunnen kiezen dan het eerste onderwijsadvies aan geeft. Deze groep leerlingen werd door ons verborgen talenten genoemd. De grootte van deze groep is niet onaanzienlijk en bedraagt naar schatting circa 6% van het totaal aantal getoetste leerlingen. Na de toetsafname wordt 40% van de onderwijzersadviezen in deze groep verhoogd. Het is echter nog de vraag of de toets meespeelt bij de effectuering van de ontdekking in een verhoogd tweede advies. Er is een aanwijzing dat adviesverhoging in onze groep verborgen talenten meer afhangt van adviezen van school- of beroepskeuze-psychologen dan van de score op de toets.

In paragraaf 7 (zie het volgende nummer) zullen wij het gehele artikel samenvatten en een conclusie formuleren. Preluderend daarop willen wij het eerste deel van het artikel besluiten met enkele afsluitende opmerkingen over het voorgaande. In de inleiding hebben wij zes functies van de schooltoets beschreven. Wat betreft de selectieve functie kan worden opgemerkt dat de CITO-toets voor de doorstroming van de leerlingen uit de lagere milieus geen grotere belemmering is dan het onderwijzersadvies of de wens der ouders. Verder blijkt dat schoolhoofden, ouders en toelatingscommissies zich naar eigen zeggen maar in geringe mate laten beïnvloeden door de score op de CITO-toets. Slechts zelden lijkt de toets aanleiding te geven tot een gewijzigde beslissing. Er is een aanwijzing dat de toets vaker ten voordele dan ten nadele van de leerling wordt gebruikt. Wat betreft het opsporen van talent kan de toets inderdaad een functie vervullen. Ongeveer 6% van de leerlingen behaalt een duidelijk hogere score dan het eerste onderwijzersadvies zou doen vermoeden. Onduidelijk blijft echter of de toets meespeelt bij de effectuering van de ontdekking in een verhoogd tweede advies.

#### Noten

1. Aanleiding was het K.B. dat van kracht werd in 1966 en dat vier toelatingsregelingen kende: de proefklas, de psychologische test, een onderzoek naar de schoolvorderingen en het toelatingsexamen.

2. Strikt genomen zijn de variabelen slechts op ordinaal niveau gemeten. De afstanden tussen de schaalpunten hoeven derhalve niet gelijk te zijn, al verwachten wij geen grote afwijkingen van een intervallschaal. Aangezien de p.m.-correlatie een robuuste maat is, is de fout die wij kunnen maken waarschijnlijk gering.

#### Literatuur

- Blok, H., *De schooltoets en 'gelijke kansen'*. R.I.T.P., Amsterdam, 1978a.
- Blok, H., *Het gebruik van de CITO-toets bij de overgang van het lager naar het voortgezet onderwijs*. R.I.T.P., Amsterdam, 1978b.
- Blok, H., en W. E. Saris, *De relevantste variabelen bij de overgang van het lager naar het voortgezet onderwijs*. Paper ORD '79. R.I.T.P., Amsterdam, 1979.
- Brus, B. Th., *Onderwijstoetsen en onderwijs*. *Het Schoolblad*, 1, 1966, 398-399.
- CITO, *Meningen over de eindtoets en plannen voor de toekomst*. CITO, Arnhem, 1978.
- Groot, A. D. de, *Het nut van een schooltoets in de zesde klas L.O.* *Het Schoolblad*, 1, 1966, 288-292.
- Hagens, W. G., *Het schooleindonderzoek*. Alphen a/d Rijn, Samson, 1968.
- Jansen, G. G. H., *Het 1977 normeringsonderzoek bij de Eindtoets Basisonderwijs*. CITO, Arnhem, 1977.
- Koning, J., *Schoolvorderingentest selectiemiddel voor toelating V.O.-scholen?* *Het Schoolblad*, 1, 1966, 420-421.
- Post, P., *De Schoolvorderingentest*, *Het Schoolblad*, 1, 1966, 226-227.
- Putten, K. van en K. Rijnbeek, *Klassikale tests en toetsen bij de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs 1975-1976 in Nederland*. Doctoraalscriptie, Vakgroep onderwijskunde, Rijksuniversiteit, Leiden, 1978.
- Samenwerkende instituten, *Nutsseminarium en R.I.T.P., Amsterdam Schooltoetsen*. Groningen, Wolters, 1967.
- Snijders Blok, J., *De schooltoets en het verborgen talent*. Doctoraalwerkstuk, RITP, Amsterdam, 1979 (in voorbereiding).
- Stellwag, H. W. F., *Schoolvorderingentest als selectiemiddel*. *Het Schoolblad*, 1, 1966, 356-357.
- Warries, E., *Drie redenen om te toetsen in het onderwijs*. *Pedagogische Studiën*, 48, 1971, 152-161.
- Wesdorp, H. (red.), i.s.m. H. Blok, E. de Graaff, A. Wolowitsj en S. Zijlmans, *Studiëtoetsen en hun effecten op het onderwijs*. R.I.T.P., Amsterdam, 1979.
- Westerlaak, J. M. van, J. A. Kropman en J. W. M. Collaris, *Beroepenklapper*. Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1975.
- Wielenga, G., *Schoolvorderingentest als selectiemiddel*, *Het Schoolblad*, 1, 1966, 330-332.
- Wolowitsj-Schelvis, J. J., *De invloed van toetsinformatie op het beleid*. R.I.T.P., Amsterdam, 1978.