STEUNPUNT
CENTRALE TOETSEN
IN ONDERWIJS

FEEDBACKGEBRUIK UIT CENTRALE TOETSEN

Gebruikersonderzoek: diepte-interviews bij schoolleiders en leraren

februari 2022

Glen MOLENBERGHS
Roos VAN GASSE
Sven DE MAEYER
Jan VANHOOF

Vlaanderen
is onderwijs & vorming

INHOUD

1 Situering 4
2 Gebruikersonderzoek 6
3 Conceptuele uitgangspunten 7
3.1 Feedback 8
3.1.1 De relevantie van feedback 8
3.1.2 De perceptie van validiteit en betrouwbaarheid van feedback 8
3.1.3 De betekenisvolheid van feedback 9
3.2 Feedbackgebruik 10
3.2.1 Een systematisch en cyclisch proces 10
3.2.2 Een doelgericht proces 11
3.3 Stimulerende en hinderende factoren voor feedbackgebruik 14
3.3.1 Feedbacksysteemfactoren 14
3.3.2 Ondersteuningsfactoren 14
3.3.3 Schoolfactoren 15
3.3.4 Contextuele factoren 16
3.3.5 Gebruikersfactoren 17
3.4 Effecten van feedbackgebruik 18
4 Methodologie 20
5 Resultaten 23
5.1 Wat feedback uit centrale toetsen relevant, gepercipieerd betrouwbaar en valide, en betekenisvol maakt 23
5.1.1 Wat feedback uit centrale toetsen relevant maakt 23
5.1.2 Wat feedback uit centrale toetsen gepercipieerd betrouwbaar en valide maakt 27
5.1.3 Wat feedback uit centrale toetsen betekenisvol maakt 34
5.2 Perspectieven en doelen bij gebruik van feedback uit centrale toetsen 38
5.2.1 Feedbackgebruik van centrale toetsen voor ontwikkeling 38
5.2.2 Feedbackgebruik van centrale toetsen voor verantwoording 43
5.2.3 Schematische samenvatting 44
5.3 randvoorwaarden voor gebruik van feedback uit centrale toetsen 46
5.3.1 Feedbacksysteemfactoren 46
5.3.2 Ondersteuningsfactoren 48
5.3.3 Schoolfactoren 51
5.3.4 Contextfactoren 57
5.3.5 Gebruikersfactoren 59
5.4 Verwachte effecten van feedbackgebruik uit centrale toetsen 63
5.4.1 Gewenste effecten 64
5.4.2 Onwenselijke effecten 67
5.4.3 Schematische samenvatting en aanzet tot kwantificering 72
6 Concluderende samenvatting 75
6.1 Wat maakt feedback uit centrale toetsen voor Vlaamse schoolleiders en leraren relevant, gepercipieerd valide en betrouwbaar en betekenisvol? 75
6.1.1 Wat maakt feedback uit centrale toetsen relevant? 75
6.1.2 Wat maakt feedback uit centrale toetsen gepercipieerd betrouwbaar en valide? 76
6.1.3 Wat maakt feedback uit centrale toetsen betekenisvol? 77

6.2 Vanuit welke perspectieven en achterliggende doelen verwachten Vlaamse schoolleiders en leraren feedback uit centrale toetsen te gebruiken? 78
6.2.1 Feedbackgebruik voor ontwikkeling 78
6.2.2 Feedbackgebruik vanuit verantwoording 79
6.3 Welke randvoorwaarden stimuleren Vlaamse schoolleiders en leraren tot het gebruik van feedback uit centrale toetsen? 79
6.3.1 Feedbacksysteemfactoren 80
6.3.2 Ondersteuningsfactoren 80
6.3.3 Schoolfactoren 81
6.3.4 Contextfactoren 82
6.3.5 Gebruikersfactoren 82
6.4 Welke effecten verwachten Vlaamse schoolleiders en leraren van feedbackgebruik uit centrale toetsen? 83
6.4.1 Gewenste effecten 83
6.4.2 Onwenselijke effecten 84
6.5 Afrondend 84
7 Bronnenlijst 86
8 Bijlagen 91
8.1 Interviewleidraad bij de semigestructureerde interviews 91
8.1.1 Intro 91
8.1.2 Kernvragen 91
8.1.3 Outro 96
8.2 Codeboek 96

1 SITUERING

Scholen dienen – autonoom – hun onderwijskwaliteit te bewaken en te verbeteren. Hierbij wordt van scholen verwacht in hun kwaliteitsbeleid meer en meer expliciet – ook – aandacht te besteden aan hun leer- en onderwijsprestaties (Verhaeghe, Vanhoof, Van Petegem, Verhaeghe, & Van Damme, 2010). Tevens wordt van scholen in toenemende mate verwacht zich op basis van objectieve parameters te verantwoorden voor de eigen onderwijskwaliteit (Marsh, Pane, & Hamilton, 2006; Schildkamp, Ehren, & Lai, 2012). Hierbij is er de tendens naar het meer gericht aanspreken van onderwijsaanbieders (leraren, scholen en intermediairen) op de wijze waarop ze de autonomie die ze genieten succesvol weten aan te wenden en hoe deze autonomie zich vertaalt naar leerprestaties en leerwinst van leerlingen (Hamilton, Stecher, & Klein, 2002).

Hoewel er in de (inter)nationale context (nog) aanhoudende discussies woeden over de implementatie van systemen die leerprestaties en leerwinst van leerlingen gestandaardiseerd in kaart brengen, is het aantal landen waar deze systemen – de voorbije decennia – gemeengoed is geworden fors toegenomen (OECD, 2013). Voorstanders van gestandaardiseerde toetsen zien immers niet alleen een meerwaarde in het objectiveren van de leerprestaties van leerlingen (Marlow et al., 2014) en in het verminderen van sociale ongelijkheid door outputstandaardisatie (door het hanteren van dezelfde minimumvereisten voor alle leerlingen)(Bishop & Wößmann, 2004; van Ackeren, Block, Klein, & Kühn, 2012), ze zien ook beloftevolle mogelijkheden in dergelijke systemen inzake het versterken van zowel interne (Marsh, Pane, & Hamilton, 2005) als externe kwaliteitszorg (Parkes & Stevens, 2003; Verger & Parcerisa, 2018b). Tegenstanders van gestandaardiseerde toetsen halen veelal *teaching (to) the test* (Au, 2007; Janssens et al., 2014), het ontstaan van *rankins* (Slone et al., 2013) en de daaraan gekoppelde '*naming-and-blaming-cultuur*' (Elstad, 2009) aan als onwenselijke effecten.

Ook in Vlaanderen kan men niet om de vaststelling heen dat steeds meer aandacht wordt geschonken aan objectieve resultaten van onderwijsprocessen (op micro-, meso- en macroniveau). Het is vanuit dit laatste oogpunt dat scholen sinds het schooljaar 2018-2019 verplicht zijn gevalideerde toetsen af te nemen bij alle leerlingen op het einde van de basisschool en dit voor tenminste drie leerdomeinen[1]. Typisch voor het Vlaamse onderwijs zijn daarnaast ook de verscheidene signalen uit wetenschappelijke monitoring die aangeven dat de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs tanende is. Zo tonen de resultaten van recente peilingsonderzoeken en internationaal vergelijkende studies (o.a. PIRLS, PISA) aan dat de leerprestaties van de Vlaamse leerlingen van het lager en secundair onderwijs zich in een dalende lijn bevinden, en dit zowel voor Nederlands (lezen) als voor wiskunde (De Meyer et al., 2020; Denis, Janssen, & Aesaert, 2019; Dockx, Van Landeghem, Aesaert, Van Damme, & De Fraine, 2019; Faddar et al., 2020). Daarenboven blijkt uit de meest recente vaststellingen van de doorlichting dat voor de meeste scholen (zowel in het basis- als het secundair onderwijs) evaluatie een uitdaging is, waarbij scholen kansen onbenut laten tot een transparante en betrouwbare evaluatie die is afgestemd op het gevalideerd doelenkader[2].

Vanuit de bezorgdheid over "dalende tendensen van een aantal indicatoren die iets zeggen over de kwaliteit van ons onderwijs" voorziet de Vlaamse Overheid daarom de implementatie van net- en

[1] Omzendbrief BaO/2017/02 betreffende 'Decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, artikel 44ter, zoals ingevoegd bij Onderwijsdecreet XXVII'. Online beschikbaar via https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15086
[2] Onderwijsspiegel 2021. Online beschikbaar via https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OS2021-web.pdf

koepeloverschrijdende gevalideerde, gestandaardiseerde en genormeerde proeven (hierna 'centrale toetsen'), waarbij het meten van leerwinst een prominente plaats krijgt[3]. Er werd beslist te starten met de ontwikkeling van – op eindtermen gebaseerde – digitale centrale toetsen voor Nederlands en wiskunde, terwijl andere leergebieden in de toekomst overwogen zullen worden. De toetsen zullen worden afgenomen in het vierde en zesde leerjaar van het lager onderwijs en op het einde van de eerste graad en in het tweede leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs. Feedback wordt teruggekoppeld op zowel leerling-, klas-, als schoolniveau. De concrete timing van de implementatie hangt samen met de uitrol van de nieuwe eindtermen in het Vlaamse onderwijs en zal van start gaan tijdens het schooljaar 2023-2024.

Feedback uit centrale toetsen kan belangrijke informatie voor scholen aanleveren. Door feedback vanuit vooropgestelde doelen systematisch te interpreteren, te analyseren en verbeterpunten voorop te stellen en aan te pakken, worden kernprocessen binnen de school in kaart gebracht en geoptimaliseerd (Barrezeele, 2012). Op deze manier kan het gebruik van feedback dan ook gezien worden als een belangrijke stap om zicht te krijgen op zowel het functioneren en presteren van de school en de leraren in het algemeen, als van de leerlingen binnen de school in het bijzonder, waarbij de feedback vervolgens mee aan de basis kan liggen voor het nemen van geïnformeerde beslissingen (Levin & Datnow, 2012). Vlaams onderzoek toont echter aan dat Vlaamse scholen – op microniveau – slechts gering gebruik maken van outputinformatie met betrekking tot externe monitoring en voor het vormgeven van beleid en praktijk slechts beperkt steunen op benchmarks als de feedback niet tegemoet komt aan de noden van de gebruikers (Van Gasse, Vanhoof, Mahieu, & Van Petegem, 2015). Voor de implementatie van (het gebruik van feedback uit) centrale toetsen is het daarom van belang zowel inzicht te verwerven in hoe de feedback in Vlaamse scholen en klassen zo optimaal mogelijk in kwaliteitszorgactiviteiten kan worden binnengebracht (Schildkamp & Poortman, 2015; Van Gasse et al., 2015), als zicht te krijgen op de informatiebehoeften (Van Petegem & Vanhoof, 2007; Vanhoof, Verhaeghe, & Van Petegem, 2009) en verwachtingen van stakeholders (Datnow, Park, & Wohlstetter, 2007) met betrekking tot het gebruik van centrale toetsen. Op deze manier kunnen immers randvoorwaarden voor een succesvolle implementatie en gebruik van centrale toetsen in het Vlaamse onderwijs in kaart worden gebracht (Campbell & Levin, 2009).

[3] Beleidsnota Onderwijs 2019-2024. Online beschikbaar via https://www.vlaanderen.be/publicaties/beleidsnota-2019-2024-onderwijs

2 GEBRUIKERSONDERZOEK

Op basis van een brede literatuurstudie blijkt dat feedbackgebruik beïnvloed kan worden door talrijke randvoorwaarden. Zowel feedback-, als feedbacksysteem-, ondersteunings-, school-, context- en gebruikersfactoren kunnen het gebruik van feedback uit centrale toetsen bevorderen of belemmeren. Op basis van deze factoren werden indicatoren en een instrumentarium ontwikkeld voor een kwalitatief gebruikersonderzoek.

Om een effectief gebruik van feedback uit centrale toetsen in het Vlaams onderwijs doordacht vorm te geven, wil dit gebruikersonderzoek inzicht verwerven in hoe toekomstige schoolleiders en leraren deze randvoorwaarden invullen. Hiertoe formuleerden we vier onderzoeksvragen:

- Wat maakt feedback uit centrale toetsen relevant, (gepercipieerd) betrouwbaar en valide en betekenisvol voor Vlaamse schoolleiders en leraren?
- Vanuit welke perspectieven en achterliggende doelen verwachten Vlaamse schoolleiders en leraren feedback uit centrale toetsen te gebruiken?
- Welke feedbacksysteem-, ondersteunings-, school-, context- en gebruikersfactoren beïnvloeden Vlaamse schoolleiders en leraren in hun feedbackgebruik uit centrale toetsen?
- Welke effecten verwachten Vlaamse schoolleiders en leraren van feedbackgebruik uit centrale toetsen?

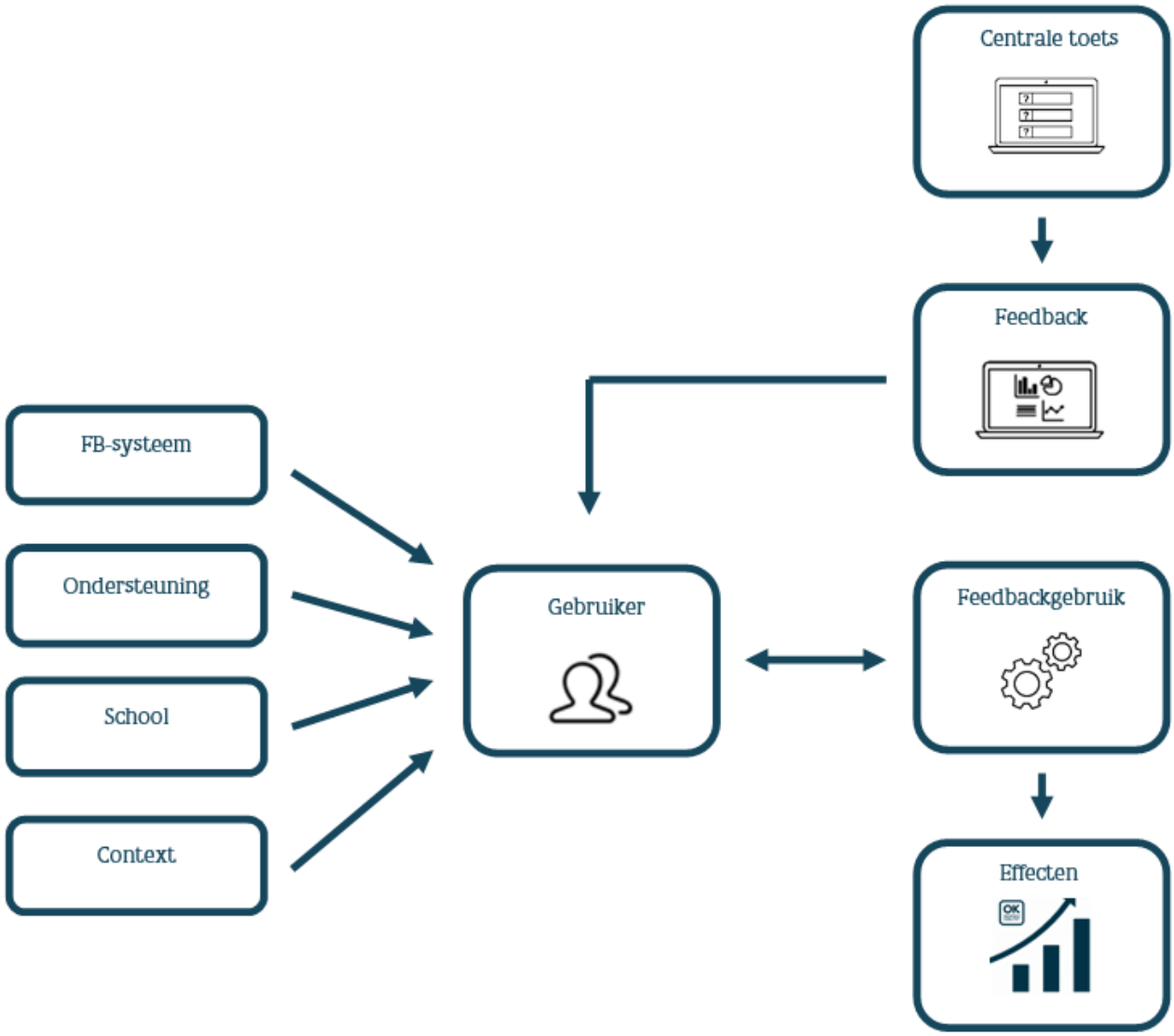
Een zicht op de (gepercipieerde) verwachtingen en randvoorwaarden van schoolleiders en leraren ten aanzien van het gebruik van feedback uit centrale toetsen zal de overheid in staat stellen kort op de bal te spelen, voorliggende scenario's te herzien en de nodige optimalisaties door te voeren. Tevens willen we met dit gebruikersonderzoek ook verder onderzoek voeden en bijdragen aan wat nationaal en internationaal geweten is over feedbackgebruik in het onderwijs.

In wat volgt, brengen we uitgebreid verslag uit over deze onderzoeksvragen. We starten met het weergeven van een conceptueel figuur als gids door enkele conceptuele uitgangspunten (paragraaf 3). Deze conceptuele uitgangspunten beschrijven een belangrijke set aan indicatoren met betrekking tot het gebruik van feedback uit centrale toetsen. In paragraaf 4 gaan we dieper in op de gehanteerde methodologie. De resultaten van het kwalitatief onderzoek worden in paragraaf 5 rond de vier onderzoeksvragen uitgewerkt. Eindigen doen we met een concluderende samenvatting (paragraaf 6) waarin we antwoorden formuleren op de onderzoeksvragen.

Bij dit rapport horen tot slot twee bijlagen (paragraaf 8): de interviewleidraad voor de semigestructureerde interviews en de gehanteerde codeboek bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

3 CONCEPTUELE UITGANGSPUNTEN

Om inzicht te krijgen in reeds bestaand onderzoek naar het gebruik van centrale toetsen en randvoorwaarden bij feedbackgebruik werd een brede literatuurstudie uitgevoerd. Op basis van deze brede literatuurstudie ontwikkelden we onderstaande conceptuele figuur (Figuur 1), die de rode draad vormt voor de beschrijving van de conceptuele uitgangspunten.



Figuur 1
Conceptuele figuur

Leerlingen leggen een centrale toets af. De toetsresultaten op deze centrale toetsen kunnen relevante feedback opleveren voor scholen. In paragraaf 3.1 besteden we daarom aandacht aan essentiële concepten en aspecten van feedback. Feedbackgebruik (paragraaf 3.2) kan gezien worden als een belangrijke stap om een zicht te krijgen op zowel het functioneren en presteren van de school en de

leraren in het algemeen, als van de leerlingen binnen de school in het bijzonder. We focussen ons op de mogelijke perspectieven van feedbackgebruik die gebruikers kunnen hanteren en op doelen die hieruit kunnen voortvloeien. Verschillen in feedbackgebruik worden aan een variatie van beïnvloedende factoren toegeschreven. In paragraaf 3.3 beschrijven we feedbacksysteem-, ondersteunings-, school-, context- en gebruikersfactoren als randvoorwaarden voor een optimaal feedbackgebruik. Tot slot staan we in paragraaf 3.4 stil bij mogelijke effecten van het gebruik van feedback uit centrale toetsen.

3.1 FEEDBACK

Nadat leerlingen de centrale toetsen hebben afgelegd, ontvangt de school hierover feedback. Feedback kan gedefinieerd worden als informatie over het functioneren en presteren van een school, die extern en vertrouwelijke aan de school wordt aangeleverd (Visscher, 2002; Visscher & Coe, 2003). Feedback uit centrale toetsen betreft bijgevolg 'alle informatie (op school-, klas- en leerlingenniveau) die naar aanleiding van centrale toetsen afkomstig is uit het feedbacksysteem'. Om een effectief gebruik van feedback te stimuleren toont onderzoek dat het belangrijk is dat feedback als relevant wordt beschouwd, dat feedback als valide en betrouwbaar gepercipieerd wordt en dat feedback als betekenisvol wordt ervaren.

3.1.1 De relevantie van feedback

Evidentie toont aan dat feedbackprocessen niet op gang komen wanneer de informatie die aan scholen teruggekoppeld wordt niet tegemoet komt aan de behoeften van de gebruikers (Van Gasse et al., 2015). Om optimaal feedbackgebruik te stimuleren is het bijgevolg van belang dat feedback als relevant ervaren wordt. Hierbij heeft relevantie betrekking op de mate waarin de feedbackgebruiker de informatie als zinvol ervaart en is dus sterk context- en persoonsgebonden en niet zomaar te objectiveren (Van Gasse et al., 2015). Het is met andere woorden de perceptie van de gebruiker hieromtrent die uiteindelijk van belang is en niet alleen deze van de ontwikkelaars van de feedback (Visscher & Coe, 2003). Om effectief feedbackgebruik te bewerkstellingen is het dus cruciaal dat feedback tegemoet komt aan de informatiebehoeften van de gebruikers. Deze informatiebehoeften vloeien in sterke mate voort uit de verwachtingen omtrent feedback (Schildkamp & Teddlie, 2008; Van Petegem & Vanhoof, 2007; Vanhoof, Verhaeghe, et al., 2009; Visscher, 2002). Bovendien leert Vlaams onderzoek dat schoolleiders en leraren behoeften ervaren aan informatie die ze meteen kunnen relateren aan hun dagelijkse praktijk. In het kader van centrale toetsen start dit bij de relevantie van getoetste leergebieden en leerinhouden (Van Gasse et al., 2015).

3.1.2 De perceptie van validiteit en betrouwbaarheid van feedback

Om een zicht te krijgen op sterktes en zwaktes binnen de school is het van belang een zo accuraat en eerlijk mogelijk beeld van de onderwijs- en leerprestaties van de leerlingen en de school te schetsen. Om de objectiviteit van feedback te waarborgen is het daarom zaak voldoende oog te hebben voor de validiteit en betrouwbaarheid van de feedback (Van Gasse et al., 2015).

Een moeilijkheid inzake de validiteit en betrouwbaarheid van feedback is de discrepantie tussen de perspectieven van waaruit men deze validiteit en betrouwbaarheid kan benaderen. Het blijkt daarom aangewezen dat feedback zowel aan de wetenschappelijke vereisten als aan het gebruikersperspectief van validiteit en betrouwbaarheid voldoet (Van Gasse et al., 2015). Opdat feedback waardevolle informatie bevat, moet zowel de totstandkoming van de feedback valide en betrouwbaar zijn, als ook zo door de gebruikers gepercipieerd worden. Gebruikers zijn immers pas geneigd met feedback aan de slag

te gaan wanneer deze ook aan hun eigen vereisten inzake validiteit en betrouwbaarheid voldoet (Pierce & Chick, 2011; Schildkamp & Teddlie, 2008).

Oog hebben voor de gepercipieerde validiteit en betrouwbaarheid heeft – vooreerst – betrekking op herkenbaarheid. Herkenbaarheid betreft hier niet alleen afnamecondities (zoals inclusie- en exclusiecriteria of het gebruik van redelijke aanpassingen voor specifieke leerlingen) en toetsprocedures, maar ook op de herkenbaarheid van toetsinhouden en de wijze van beoordelen. Dit impliceert dat de manier waarop leerlingen de toets afleggen en de manier waarop getoetst en beoordeeld wordt, niet te ver van de dagelijkse praktijk mogen staan.

Daarnaast blijkt uit Vlaams onderzoek dat schoolleiders en leraren selectief zijn op basis van hun perceptie met betrekking tot het correct in beeld brengen van onderwijs- en leerprestaties van de school. Scholen blijken sneller een beroep te doen op feedback die voldoende rekening houdt met achtergrondkenmerken van leerlingen en compositiekenmerken van scholen en zijn eerder niet geneigd feedback te gebruiken wanneer die naar hun gevoel niet 'eerlijk' is. (Vanhoof, Mahieu, & Van Petegem, 2009).

3.1.3 De betekenisvolheid van feedback

Bovendien zijn 'sterktes' en 'zwaktes' in onderwijskwaliteit van een school niet zonder meer contextloos te bepalen. Toetsresultaten op zich zijn immers betekenisloos en niet meer dan een verzameling gegevens. Door zulke gegevens – binnen een bepaald referentiekader of criterium – af te toetsen, worden ze omgezet in informatie, krijgen ze betekenis en kunnen ze een basis vormen voor het nemen van beslissingen of het ondernemen van concrete acties (Neumann, Trautwein, & Nagy, 2011; Schildkamp, Rekers-Mombarg, & Harms, 2012; Vanhoof, Mahieu, et al., 2009). Uit de literatuur blijken er drie criteria gangbaar: een standaard-criterium, een groepsnorm-criterium en een zelf-criterium (Lysne, 1984). Bij een standaard-criterium (of criteriumgerichte scoring of absolute of standaardgebaseerde scoring) worden leerprestaties vergeleken met een absoluut doel of een standaard (Hamilton et al., 2002; Neumann et al., 2011), zoals een eindterm of een ontwikkelingsdoel. Een groepsnorm-criterium (of normgerefereerd criterium of normatieve scoringsstrategie of relatieve scoring) spiegelt bepaalde toetsresultaten af tegen de betreffende toetsresultaten van anderen. Als het groepsnorm-criterium op mesoniveau gebruikt wordt, worden de gemiddelde toetsresultaten in een school vergeleken met de gemiddelde toetsresultaten in andere scholen. Dergelijke vergelijkingsbasis wordt in de literatuur als '*benchmarking*' omschreven (Kelly, 2004). Bij een zelf-criterium (of leerlinggerichte of ipsatieve scoringsstrategie) worden de toetsresultaten van een leerling, klas, school of onderwijssysteem vergeleken met eerder behaalde toetsresultaten (Van Petegem & Vanhoof, 2002). Bij de interpretatie van centrale toetsen in het kader van leer(winst)monitoring worden deze criteria veelal gecombineerd (McMillan, Myran, & Workman, 2002; Willingham, Pollack, & Lewis, 2002).

Bij de invoering van centrale toetsen binnen het Vlaamse onderwijs staat op termijn 'leerwinst' centraal. Om leerwinst in kaart te brengen, wordt er gebruik gemaakt van een zelfcriterium. Leerwinst wordt immers beschouwd als de voortgang of toename in kennis, vaardigheden en competenties die een leerling doorheen een bepaalde periode van zijn schoolloopbaan maakt (Harris, 2011). Het is een maat voor de groei van individuele leerlingen en situeert zich in de eerst plaats op het niveau van de individuele leerling (Janssens, Rekers-Mombarg, & Lacor, 2014). Leerwinst kan tevens op niveau van de school en het niveau van het onderwijssysteem beschreven worden. Zo is de leerwinst van een school gelijk aan de gemiddelde leerwinst van leerlingen in de school en de leerwinst van een onderwijssysteem gelijk aan de gemiddelde leerwinst over alle leerlingen uit alle scholen heen (Castellano & Ho, 2015).

Leerwinst kan op verschillende manieren geconceptualiseerd worden. Zo kan de leerwinst van een leerling bepaald worden op basis van een vergelijking van minstens twee leerprestaties van een leerling op twee verschillende toetsen, waarbij een positief verschil gezien wordt als leerwinst (Gong, Perie, & Dunn, 2006). Een andere veel gebruikte conceptualisering betreft het verschil tussen een gerealiseerd prestatieniveau met een verwacht prestatieniveau. In dit gebruikersonderzoek verwijst leerwinst naar de vooruitgang die een leerling maakt over de tijd, na een herhaalde meting van dezelfde kennis, vaardigheden en competenties, aan de hand van toetsen waarvan de resultaten op dezelfde meetschaal staan.

Bovenstaande conceptualiseringen van leerwinst maken het mogelijk correctiefactoren zoals eerdere leerprestaties, geslacht, etniciteit, armoede, speciale onderwijsbehoeften en beheersing moedertaal in rekening te brengen (Ray, 2006). Er zijn evenwel vele mogelijke correctiefactoren. Of en welke correctiefactoren precies in rekening moeten worden gebracht, blijft voer voor discussie (Wang, Beckett, & Brown, 2006). Keuzes omtrent het gebruik en de operationalisering van correctiefactoren kunnen een grote invloed hebben op de berekening van leerwinst (De Maeyer & Rymenans, 2004).

Het aanverwante begrip 'toegevoegde waarde' richt zich op de prestatie van de school. Het is een maat voor de bijdrage van de school aan het leren (of de leerwinst) van leerlingen (Janssens et al., 2014). Een school waarin leerlingen meer leerwinst maken in vergelijking met een vooraf bepaalde verwachting of in vergelijking met andere scholen, heeft een positieve toegevoegde waarde. Een school waarin leerlingen daarentegen minder leerwinst maken dan vooraf verwacht heeft een negatieve toegevoegde waarde.

3.2 FEEDBACKGEBRUIK

Feedbackgebruik uit centrale toetsen kan niet zonder meer letterlijk geïnterpreteerd worden en verengd worden tot het 'gebruik van feedback'. Achter het concept 'feedbackgebruik' gaat een complex proces met verschillende (f)actoren schuil, waarbij alle fasen gelieerd zijn aan vooropgestelde perspectieven en doelen en met elkaar interageren (Coburn, Touré, & Yamashita, 2009; Coburn & Turner, 2011; Mandinach, Honey, Light, & Brunner, 2008; Schildkamp, 2019; Schildkamp, Karbautzki, & Vanhoof, 2014).

3.2.1 Een systematisch en cyclisch proces

Effectief feedbackgebruik kenmerkt zich als een systematisch en cyclisch proces. Door verschillende fasen in het proces te doorlopen wordt op een systematische manier betekenis gegeven aan feedback uit centrale toetsen. Dat gebeurt stapsgewijs, door stil te staan bij en te bediscussiëren hoe de feedback geïnterpreteerd kan worden en wat deze betekent voor de school. Feedbackgebruik gaat echter ook verder, door te onderzoeken wat mogelijke verklaringen voor de feedback kunnen zijn en welke acties binnen de school gepast zijn (Schildkamp, Poortman, & Handelzalts, 2016).

Feedbackgebruik start bij het raadplegen van de feedback. Dit wil zeggen dat gebruikers een actieve rol spelen in het consulteren van de feedback uit centrale toetsen. Deze actieve rol kan voortkomen uit doelen (zie 3.3.2) die voorop gesteld worden in het kader van kwaliteitszorg (Schildkamp et al., 2016). Na het raadplegen van feedback start een proces van verkennen en overleggen. Het gaat erom te verkennen welke informatie de feedback naar de oppervlakte (kan) brengen en welke niet (Verhaeghe, Vanhoof, Valcke, & Van Petegem, 2010b). Vervolgens is het zaak om de feedback correct te interpreteren (Verhaeghe, Vanhoof, et al., 2010b). Dit wil zeggen dat er betekenis gegeven wordt aan de informatie uit het feedbacksysteem. Interpretatie van feedback vertrekt dus vanuit de vraag wat de

resultaten precies betekenen voor de school. Na het interpreteren van de feedback kan men binnen de school of de klas gaan nadenken over mogelijke oorzaken en verklaringen voor de feedback. Het doel is met andere woorden een correcte diagnose te stellen (Verhaeghe, Vanhoof, et al., 2010b), waarvoor eventueel aanvullende informatie nodig kan zijn (Schildkamp et al., 2016). Wanneer oorzaken voor bepaald presteren gevonden zijn, is het zaak om gepaste acties te plannen en te implementeren. Deze acties kunnen heel divers zijn en kunnen zich situeren op verschillende lagen in de school: op het niveau van (bepaalde) leerlingen of groepen, van leraren of ondersteuning van leraren, of op het beleidsniveau (Johnson, 1998; Verhaeghe, Vanhoof, Valcke, & Van Petegem, 2010a). Bij het invoeren van zulke veranderingen is het tevens van belang te gepasten tijde informatie te verzamelen over de effectiviteit van deze acties, door deze acties met andere woorden tijdig te evalueren.

Het belang van feedbackgebruik voor schoolontwikkeling zit echter niet alleen in concrete resultaten of uitkomsten van het proces. Het systematisch doorlopen van de verschillende activiteiten en terugkeren naar bepaalde fases wanneer het nodig is, kan op zichzelf ook waardevol zijn. Het kan een cultuur van reflectie introduceren, wat de groei van ideeën doorheen de tijd stimuleert en op deze manier beleidsvoering en besluitvorming kan beïnvloeden (Johnson, 1998).

3.2.2 Een doelgericht proces

Tot een proces van feedbackgebruik komen, kan pas wanneer er voldoende duidelijkheid is over wat men wil bereiken (Mandinach et al., 2008; Schildkamp & Poortman, 2015). Deze doelen krijgen in het algemeen vorm vanuit twee perspectieven: een ontwikkelingsperspief en een verantwoordingsperspectief (Coburn & Talbert, 2006; Diamond & Spillane, 2004; Mandinach, 2012; Schildkamp, Ehren, et al., 2012; Schildkamp et al., 2014; Schildkamp & Kuiper, 2010).

De centrale gedachte bij feedbackgebruik uit centrale toetsen is dat de beschikbare feedback de basis vormt voor het nemen van geïnformeerde beslissingen over de ontwikkeling van beleid en praktijk. Vanuit een ontwikkelingsperspectief wendt men de aanwezige kennis en expertise van scholen aan om voornamelijk interne processen autonoom vorm te geven en bij te sturen (Vanhoof & Van Petegem, 2007), zodat een evolutie van de gangbare naar de wenselijke situatie mogelijk wordt (Visscher & Ehren, 2011). Scholen wenden met andere woorden de beschikbare feedback aan om het functioneren van de school in kaart te brengen, inzicht te verwerven in de kwaliteit van haar onderwijs(processen) en tot maatregelen te komen die de onderwijskwaliteit in het algemeen en het onderwijzen en leren in het bijzonder optimaliseren (Schildkamp, Visscher, & Luyten, 2009). Dit perspectief gaat hierbij uit van een gedeelde visie op de gewenste onderwijskwaliteit en richt zich op de door de school geformuleerde doelen met betrekking tot zowel output als processen (Vanhoof & Van Petegem, 2007). Schoolontwikkeling moet dus zichtbaar worden in bijvoorbeeld verbeterde leerprestaties van leerlingen, verbeterde onderwijsprocessen en een verbeterd functioneren van de school.

Verantwoording kan gedefinieerd worden als '*a relationship between an actor and a forum, in which the actor has an obligation to explain and to justify his or her conduct, the forum can pose questions and pass judgement, and the actor may face consequences*' (Bovens, 2007, p. 450). Vanuit een verantwoordingsperspectief zullen schoolleiders en leraren feedback met andere woorden aanwenden om het functioneren van de school en de schoolkwaliteit te verantwoorden. In dit kader kunnen we een onderscheid maken tussen interne en externe verantwoording (Abelmann, Elmore, Even, Kenyon, & Marshall, 1999; Elmore, 2005b; Pollock & Winton, 2016). Externe verantwoording impliceert een op prestaties gebaseerde verantwoording of – met andere woorden – een beleid dat scholen evalueert, beloont en sanctioneert op basis van gemeten leerprestaties van leerlingen (Elmore, 2005a). Van scholen

wordt bijgevolg verwacht dat zij vooraf bepaalde doelstellingen verwezenlijken. Interne verantwoording kenmerkt zich in een samenhang en afstemming tussen individuele verantwoordelijkheden, collectieve verwachtingen (op schoolniveau) en de processen waarmee actoren binnen de school verantwoording afleggen over wat ze doen. Hierbij gaat interne verantwoording vooraf aan en bepaalt het het reflectief vermogen van de school. Interne verantwoording bepaalt bijgevolg mee de wijze waarop de implementatie van centrale toetsen gepercipieerd en toegepast wordt (Elmore, 2005a).

De balans tussen enerzijds een ontwikkelingsperspectief en anderzijds een verantwoordingsperspectief inzake feedbackgebruik kan beschreven worden aan de hand van vier factoren. Ten eerste wordt het perspectief bepaald door de mate van autonomie waarover scholen beschikken in het prioriteren van doelen en standaarden voor de leerprestaties van leerlingen. In onderwijssystemen met een sterkere nadruk op verantwoording expliciteert de overheid duidelijke doelstellingen en normen met betrekking tot (voornamelijk cognitieve) leerprestaties van leerlingen, terwijl scholen in een eerder ontwikkelingsgericht onderwijssysteem meer autonomie krijgen in het voorop stellen van doelen (Coghlan & Desurmont, 2007; Figlio & Page, 2003; O'Day, 2002). Ten tweede wordt het perspectief bepaald door de mate en de vorm waarin er controle aanwezig is op het bereiken van expliciet geformuleerde doelen en standaarden. De nadruk ligt sterker op verantwoording bij de aanwezigheid van een schoolexterne meting van de doelen en standaarden (Figlio & Page, 2003; O'Day, 2002) en sterker op ontwikkeling wanneer scholen meer autonomie krijgen in de methoden waarop men doelen evalueert (Coghlan & Desurmont, 2007). Ten derde hebben ook de gevolgen van de controle op het bereiken van doelen en standaarden een belangrijke invloed op de balans tussen verantwoording en schoolontwikkeling. Doelen in een verantwoordingsperspectief zijn gericht op het maken van een summatieve beoordeling waardoor de leerprestaties vanuit dit perspectief automatisch tot consequenties leiden (Vanhoof & Van Petegem, 2007; Wang et al., 2006; Woessmann, 2007). Ze kunnen leiden tot een blijvend of aangetast vertrouwen enerzijds en blijvende of verminderde beschikbaarheid tot bestaande (overheids)middelen anderzijds (Geijsel, Krüger, & Sleegers, 2010). Vanuit een ontwikkelingsperspectief dient een gestandaardiseerde toets een formatief doel (Figlio & Page, 2003; O'Day, 2002). Ten slotte speelt ook de openbaarheid van informatie over de toetsresultaten van leerlingen en dientengevolge over de onderwijskwaliteit van de school een bepalende rol in het perspectief. In een verantwoordingsperspectief wordt deze informatie – via publieke databanken of *rankings* – doorgaans openbaar gemaakt. In een ontwikkelingsperspectief focust het evaluatiesysteem zich op haar formatieve karakter en wordt deze informatie – doorgaans – niet openbaar gemaakt (Figlio & Page, 2003; O'Day, 2002; Pollock & Winton, 2016; Van Petegem, Vanhoof, Daems, & Mahieu, 2005).

Binnen het samenspel van deze twee perspectieven kunnen vervolgens verschillende doelen, door verschillende stakeholders, op zowel micro-, meso- als macroniveau tot stand komen. Op basis van de literatuur worden in Tabel 1 voor elk niveau zowel vanuit een ontwikkelings- als vanuit een verantwoordingsperspectief mogelijke doelen geformuleerd.

Het microniveau betreft zowel feedbackgebruik op niveau van de klas en de individuele leraar als op niveau van de individuele leerling. Zo kan de leraar – vanuit een ontwikkelingsperspectief – op klasniveau feedback over zijn/haar professionele effectiviteit met betrekking tot de getoetste leerdoelen ontvangen. Op deze manier kan feedback de leraar helpen over de eigen onderwijspraktijk te reflecteren (Breiter & Light, 2006; Brunner et al., 2005; Schildkamp & Kuiper, 2010) en om het gebruik van instructie- en interventiedoelen te plannen (Schildkamp & Kuiper, 2010), waardoor het voor de leraar mogelijk wordt op een doelgerichte(re) en efficiënte(re) manier (vormen van) differentiatie in te zetten (Collins, Reiss, & Stobart, 2010). Tevens kan de feedback uit centrale toetsen leerlingen inzicht helpen verwerven

in de eigen voortgang (Kerr, Marsh, Ikemoto, Darilek, & Barney, 2006). Vanuit een verantwoordingsperspectief kan de feedback bijvoorbeeld worden ingezet om gesprekken met leerlingen en ouders over heroriënteringen in de loop van het schooljaar voor te bereiden (Breiter & Light, 2006; Brunner et al., 2005; Young, 2006) of om beslissingen te nemen met betrekking tot het al dan niet toe laten van leerlingen tot bepaalde vormen van vervolgonderwijs (Acquah, 2013; Atkinson & Geiser, 2009). Daarenboven kan de feedback een belangrijk element zijn in de beoordeling van lerarenprestaties (Fryer, 2013; Harris, 2011).

Uit onderzoek blijkt dat schoolleiders zich voornamelijk richten naar informatie op mesoniveau die hen kan ondersteunen in beleidsvoorbereiding en beleidsvoering (Schildkamp & Kuiper, 2010). Centrale toetsen kunnen schoolleiders feedback aanreiken over de leerprestaties en voortgang van leerlingen over de klassen heen of over standaarden voor leerprestaties (Coburn & Talbert, 2006). In het kader van leer(winst)monitoring kunnen de resultaten op centrale toetsen daarenboven op schoolniveau geaggregeerd worden, waardoor kenmerken over kwaliteiten en werkpunten met betrekking tot onderwijzen en leren op schoolniveau in kaart kunnen worden gebracht (Schildkamp & Kuiper, 2010). Vanuit een ontwikkelingsperspectief kan dit de school ondersteunen bij haar processen van interne kwaliteitszorg en bij het vorm geven van effectieve professionaliseringstrajecten voor het schoolteam (Loeb, 2013; Schildkamp & Kuiper, 2010). Daarnaast kan de feedback ook ingezet worden voor verantwoordingsdoeleinden. Scholen kunnen de feedback bijvoorbeeld gebruiken in externe rapportages, zoals rapporten voor de inspectie (Coburn & Talbert, 2006; Diamond & Spillane, 2004; Lai & Schildkamp, 2013; Schildkamp & Kuiper, 2010; Wohlstetter, Datnow, & Park, 2008; Young, 2006). Tevens blijkt dat de resultaten van centrale toetsen openbaar worden gemaakt om marktmechanismen toe te laten waarbij ouders de scholen kiezen op basis van – onder meer – outputinformatie (Bishop & Wößmann, 2004). Scholen wenden op deze manier de resultaten van de centrale toetsen in hun *public relations* aan (Schildkamp & Kuiper, 2010) om zich – op een strategische manier – te verantwoorden over de eigen onderwijskwaliteit tegenover ouders (Saunders, 1999).

Ook op macroniveau kan de feedback uit centrale toetsen een informatierijke omgeving creëren voor de overheid in haar onderwijsbeleid en een belangrijke basis leggen voor de systematische evaluatie van haar effectiviteit (Loeb, 2013). Daarnaast kan het onderwijsbeleid zich aan de hand van deze objectieve informatie ook verantwoorden voor beleidskeuzes of het gevoerde beleid. “Metingen en cijfers maken een wezenlijk en zelfs erg bepalend deel uit van het ontwerpen, plannen, bijsturen en beheren van een onderwijssysteem” (Standaert, 2014, p. 16).

Tabel 1
Mogelijke doelen van feedbackgebruik uit centrale toetsen

	Ontwikkelingsperspectief	Verantwoordingsperspectief
Micro	- Zelfevaluatie leraren: professionele effectiviteit onderwijsprestaties - Differentiatie - Zelfevaluatie leerlingen: zicht op voortgang	- Beoordeling onderwijsprestaties leraren - Beslissingen vervolgonderwijs leerlingen
Meso	- Zelfevaluatie scholen: interne kwaliteitszorg - Basis voor professionaliseringstrajecten	- Verantwoording onderwijskwaliteit naar inspectie - Outputinformatie ten dienste van schoolkeuze
Macro	- Beleidsontwikkeling	- Beleidsevaluatie

3.3 STIMULERENDE EN HINDERENDE FACTOREN VOOR FEEDBACKGEBRUIK

Het louter implementeren van centrale toetsen zal niet voldoende zijn om de onderwijskwaliteit op te krikken. Schoolleiders en leraren moeten doelgericht aan de slag met de resulterende feedback. Uit de literatuur blijken naast feedbackfactoren (3.1) zowel feedbacksysteem- (3.3.1) als ondersteunings- (3.3.2), school- (3.3.3), context- (3.3.4) en gebruikersfactoren (3.3.5) een stimulerende of hinderende rol kunnen spelen bij feedbackgebruik door schoolleiders en leraren.

3.3.1 Feedbacksysteemfactoren

Ook feedbacksysteemfactoren kunnen een impact hebben op percepties inzake feedback en dientengevolge op de manier waarop er gebruik gemaakt wordt van de feedback (Visscher & Coe, 2003). In een feedbackysteem wordt de (verzamelde) feedback op één plaats samengebracht en op een uniforme manier opgeslagen (Han, Kamber, & Pei, 2012). Zulke systemen verlenen – bij voorkeur – gebruiksvriendelijke (Schildkamp et al., 2014; Visscher, 2002; Visscher & Coe, 2003) en tijdige toegang tot de gewenste informatie (Kerr et al., 2006; Wayman & Stringfield, 2006). Goed gestructureerde en gebruiksvriendelijke systemen stellen schoolleiders en leraren niet alleen in staat efficiënter te werken, in te spelen op de behoeften van hun leerlingen en de eigen praktijk ter discussie te stellen, ze maken bovendien samenwerking mogelijk (Lai & Hsiao, 2014).

3.3.1.1 Gebruiksvriendelijkheid

De gebruiksvriendelijkheid van het systeem wordt verondersteld een belangrijke factor te zijn voor feedbackgebruik (Visscher, 2002). Zo blijkt dat eenvoud siert. Een feedbacksysteem blijkt vormelijk best niet te ingewikkeld te zijn om feedbackgebruik te faciliteren (Coe & Visscher, 2002). In deze eenvoud beschikken dergelijke systemen – idealiter – over functionaliteiten die eenvoudige toegang verlenen tot de feedback, de feedback efficiënt organiseren en de interpretatie ervan ondersteunen (Blanc et al., 2010; Kerr et al., 2006; Schildkamp et al., 2014; Schildkamp & Visscher, 2010). Een goed georganiseerd feedbacksysteem waarin schoolleiders en leraren snel hun weg vinden, kan bijgevolg bijdragen tot het feedbackgebruik binnen de school (Van Gasse et al., 2015).

3.3.2 Ondersteuningsfactoren

Feedbackgebruik heeft het potentieel om onderwijsprocessen en -uitkomsten te beïnvloeden (Lai, McNaughton, Timperley, & Hsiao, 2009), maar dit potentieel is sterk afhankelijk van de manier waarop schoolleiders en leraren voor feedbackgebruik ondersteund worden.

3.3.2.1 Informatiemakelaarschap

Activiteiten van informatiemakelaarschap kunnen een goede basis vormen om het proces van feedbackgebruik binnen de school te ondersteunen. Het centrale uitgangspunt in het concept van informatiemakelaarschap is het faciliteren van informatie (i.c. feedback uit centrale toetsen) in beleids- en praktijkgerelateerde beslissingen (Dobbins et al., 2009). Concreet draait informatiemakelaarschap enerzijds om het creëren van informatiemobiliteit – het delen en transfereren van feedback van bepaalde individuen of organisaties naar anderen – en anderzijds om het creëren van een omgeving die feedbackgebruik stimuleert (CHSRF, 2003). Informatiemakelaars proberen dus de feedback aan bestaande informatiebehoeften te koppelen. Informatiemakelaars kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan

feedbackgebruik binnen scholen, vanwege hun faciliterende rol in het creëren, het delen én het gebruiken van feedback (Sverrisson, 2001). Doorgaans denkt men bij informatiemakelaars eerder aan externe personen of instanties (bijvoorbeeld de overheid), maar in theorie kan elk individu in een school (zoals schoolleiders, leraren of coördinatoren) de rol van informatiemakelaar voor zichzelf of voor anderen opnemen.

Informatiemakelaarschap houdt meer in dan het louter communiceren van feedback. Op basis van de context waarin informatiebehoeftes zich voordoen en de specifieke verwachtingen van feedbackgebruikers, kan de concrete invulling van informatiemakelaarsactiviteiten erg verschillen naargelang de school en de gebruikers. In het kader van het systeem van centrale toetsen kunnen drie centrale taken voor informatiemakelaars onderscheiden worden: (1) het verzamelen van feedback uit centrale toetsen en het ondersteunen van kennisontwikkeling, (2) het koppelen van de feedback aan informatiebehoeften en (3) het ontwikkelen van de capaciteit inzake feedbackgebruik (Van Gasse et al., 2015).

3.3.3 Schoolfactoren

De mate waarin feedbackgebruik uit centrale toetsen tot positieve effecten of onwenselijke neveneffecten leidt, vertoont tevens samenhang met hoe feedbackgebruik binnen de school vorm krijgt (Firestone et al., 2002).

3.3.3.1 Schoolinterne verwachtingen

Schoolinterne verwachtingen betreffen verwachtingen die scholen ten aanzien van feedbackgebruik naar voren schuiven. Uit onderzoek blijkt dat als leraren zich gedwongen voelen om feedback te gebruiken vanwege verantwoording, ze feedbackgebruik niet koppelen aan schoolontwikkeling (Hubbard, Datnow, & Pruyn, 2014; Schildkamp & Teddlie, 2008; Schildkamp & Visscher, 2010). Dit kan feedbackgebruik belemmeren, daar feedbackgebruik hierbij ervaren wordt als een verplichting (Sutherland, 2004). Daarnaast concludeerde Young (2006) dat schoolinterne verwachtingen feedbackgebruik kan belemmeren als leraren geen verband ervaren tussen feedbackgebruik en hun klaspraktijk. Aan de andere kant blijkt dat schoolinterne verwachtingen – bijvoorbeeld door middel van aanmoediging door de schoolleider – feedbackgebruik positief kunnen beïnvloeden (Schildkamp & Kuiper, 2010; Schildkamp & Teddlie, 2008; Schildkamp & Visscher, 2010). Daarenboven stelden Van Gasse en collega's (2015) vast dat hogere verwachtingen ten aanzien van feedbackgebruik, hetzij vanuit een ontwikkelings-, hetzij vanuit een verantwoordingsperspectief, een bevorderende invloed blijken te hebben op effectief feedbackgebruik.

3.3.3.2 Kenmerken van beleidsvoerend vermogen

Tevens blijken kenmerken van het beleidsvoorbereidend vermogen (Vanhoof & Van Petegem, 2017) van scholen samen te hangen met effectief feedbackgebruik. In de context van geïnformeerde besluitvorming blijkt uit de literatuur dat gezamenlijke doelgerichtheid (Schildkamp et al., 2014; Van Gasse et al., 2015; Vanhoof, Verhaeghe, Van Petegem, & Valcke, 2012), ondersteunende relaties en samenwerking (Van Gasse et al., 2015; Wayman & Jimerson, 2014) en reflectief vermogen (Earl & Katz, 2002; Vanhoof & van Petegem, 2011) tot wezenlijk verschillen in feedbackgebruik kunnen leiden. Hierbij spelen schoolleiders een sleutelrol. Ze hebben niet enkel een cruciale rol bij het formuleren van interne verwachtingen inzake feedbackgebruik (Park, Daly, & Guerra, 2013), ze blijken tevens belangrijke 'betekenis-gevers' te zijn om

met feedback aan de slag te gaan (Cosner, 2011), en kunnen ook de katalysator zijn in het opbouwen van een cultuur van feedbackgebruik (Vanhoof et al., 2012).

3.3.3.3 Structurele aspecten van de school

Daarnaast blijken ook structurele aspecten van de school feedbackgebruik te stimuleren, dan wel te hinderen. Zo kan (het ontbreken van) tijd een bepalende invloed hebben op het feedbackgebruik van leraren. De drukte van de schooldag kan doordacht feedbackgebruik in de weg staan (Jimerson, 2015; Vanhoof, Verhaeghe, et al., 2009). Tijd kan door leraren gebruikt worden om samen te werken rond het gebruik van de feedback voor instructieverbetering, om feedback te bespreken, om *good practices* te delen, om het gebruik van feedback te implementeren en/of om deel te nemen aan professionele ontwikkeling (Farley-Ripple & Buttram, 2014; Schildkamp et al., 2014; Wayman & Jimerson, 2014; Young, 2006). Verder wijzen studies op het belang van facilitering van feedbackgebruik door het verschaffen van noodzakelijke middelen. Deze middelen betreffen (budgettering voor) feedbacksystemen (Wayman, Cho, Jimerson, & Spikes, 2012), beschikbaarheid van feedback (Kerr et al., 2006) en technologie voor het opslaan, analyseren en rapporteren van data (Schildkamp et al., 2014; Schildkamp & Kuiper, 2010).

3.3.3.4 Collectieve doelmatigheid

Gezien feedbackgebruik ook plaats kan vinden in teamverband, is ook een collectief gevoel van doelmatigheid nodig om tot succesvol feedbackgebruik te komen (Prenger & Schildkamp, 2018). Collectieve doelmatigheidsbeleving drukt de gedeelde perceptie uit van het vermogen van een groep om collectieve doelen te bereiken en kan ook gedrag beïnvloeden (Bandura, 1993). In het kader van feedbackgebruik betreft de collectieve doelmatigheidsbeleving de mate waarin het schoolteam zich bekwaam voelt om de feedback te begrijpen en effectief te gebruiken om beslissingen te onderbouwen (Mandinach & Gummer, 2012). Collectieve doelmatigheidsbeleving van schoolleiders en leraren verschilt van het individuele gevoel van doelmatigheid, in die zin dat collectieve doelmatigheidsbeleving een eigenschap is van de school (of het team) (Tschannen-Moran & Barr, 2004) en een groepsattribuut is in plaats van de optelsom van individuele *self-efficacy beliefs* van leraren (Bandura, 1986). Wanneer schoolleiders en leraren met andere woorden vertrouwen hebben in de collectieve kennis en vaardigheden van het schoolteam ten aanzien van feedbackgebruik, kan deze positieve inschatting daadwerkelijk feedbackgebruik stimuleren.

3.3.4 Contextuele factoren

Feedbackgebruik wordt niet opgezet in een beleidsmatig vacuüm. Kenmerken van het macro onderwijsbeleid kunnen impact hebben op het gebruik van feedback uit centrale toetsen (Vanhoof, Verhaeghe, et al., 2009).

3.3.4.1 Schoolexterne verwachtingen

Scholen worden verantwoordelijk geacht voor het bewaken van de eigen onderwijskwaliteit in het algemeen en van het monitoren en waarborgen van de leerprestaties van leerlingen in de richting van betreffende standaarden in het bijzonder (Vanhoof, Vanlommel, Thijs, & Vanderlocht, 2014). Dit maakt scholen enerzijds autonoom in de organisatie van haar onderwijs, maar impliceert anderzijds dat zij zich op basis van objectieve standaarden moeten verantwoorden over haar onderwijskwaliteit tegenover verschillende stakeholders in het onderwijsveld (Hofman, Dijkstra, & Hofman, 2009; Schildkamp, Ehren, et al., 2012; Van Gasse et al., 2015; Vanhoof et al., 2014). Bijgevolg zijn er twee perspectieven van waaruit schoolexterne verwachtingen rond feedbackgebruik binnen scholen vorm kunnen krijgen: vanuit een

ontwikkelingsperspectief en vanuit een verantwoordingsperspectief. Binnen onderwijscontexten met een sterk verantwoordingsperspectief, wordt van scholen verwacht dat zij feedback gebruiken ter verantwoording van hun onderwijskwaliteit. Vanuit een ontwikkelingsperspectief wordt van scholen verwacht dat zij zich onder meer baseren op feedback om onderwijskwaliteit te verbeteren. Beide perspectieven hoeven elkaar niet uit te sluiten, maar de aanwezigheid van één van beide perspectieven beïnvloedt feedbackgebruik in scholen danig (Vanhoof, Verhaeghe, et al., 2009).

3.3.4.2 Inzet van de centrale toets

De *'stakes'* of inzet van de centrale toets wordt in de literatuur doorgaans bepaald door twee criteria. Ten eerste bepaalt het perspectief van waaruit de centrale toets wordt ingezet mee de inzet van de toets. *High-stakes* centrale toetsen worden vaak gebruikt in een verantwoordingsperspectief, terwijl *low-stakes* centrale toetsen eerder worden ingezet voor een ontwikkelingsgericht doel. Ten tweede is een centrale toets *high-stakes* als er rechtstreekse gevolgen verbonden zijn aan de toetsresultaten of wanneer het gebruik van de toetsresultaten – bedoeld of onbedoeld – kan leiden tot beslissingen met ernstige gevolgen voor leerlingen, leraren of scholen. Een systeem heeft daarentegen een lage inzet – of is met andere woorden *low-stakes* – als er nauwelijks consequenties aan de resultaten zijn verbonden (Au, 2007; Cizek, 2005; Verger & Parcerisa, 2018a).

3.3.5 Gebruikersfactoren

Finaal valt of staat feedbackgebruik bij het gebruik ervan door de betrokken gebruikers. Ongeacht het belang van andere randvoorwaarden, is de gebruiker zelf een cruciale schakel in het proces van feedbackgebruik.

3.3.5.1 Bekommernissen

Onderzoek leert dat schoolleiders en leraren bij innovatieprocessen – i.c. de implementatie van feedbackgebruik uit centrale toetsen – specifieke en individualistische bekommernissen hebben over de verandering en hun betrokkenheid erbij. Om deze bekommernissen het hoofd te kunnen bieden, werd het Concerns-Based Adoption Model (CBAM) ontwikkeld (Hall & Hord, 1979). Bekommernissen betreffen in dit model 'een samengestelde voorstelling van de gevoelens, zorgen, gedachten en overwegingen die gegeven worden aan een bepaalde kwestie of taak' (i.c. feedbackgebruik) (Hall, George, & Rutherford, 1979) en evolueren volgens een hiërarchisch patroon van zeven stadia, georganiseerd in drie ontwikkelingsniveaus (Hall & Hord, 1987, 2006; Hall & Hord, 2020) (Tabel 2).

In een eerste ontwikkelingsniveau zal een schoolleider of leraar zich gewoonlijk afvragen wat de innovatie voor hem of haar betekent. Bekommernissen hieromtrent houden verband met vragen en onzekerheden die wijzen op een sterke zelfbetrokkenheid en leiden veelal tot gevoelsmatige reacties. Als de zelfbetrokkenheidsbekommernissen in intensiteit verminderen of uitvoerig zijn besproken, blijkt de aandacht daarna te verschuiven naar de processen en taken in verband met het gebruik van een innovatie in de concrete praktische situatie. Hierbij ontstaan bekommernissen met meer taakgerichte vragen, waarbij men dan de aandacht richt op de consequenties van de vernieuwing voor de eigen processen en taken. Tenslotte volgt gewoonlijk de variant waarbij de aandacht vooral gericht zal zijn op anderen (George, Hall, & Stiegelbauer, 2006; Hall & Hord, 2020; Hord, Rutherford, Austin, & Hall, 1987; Vandenberghe, 1983).

De zeven stadia zijn hierbij indicatief voor iemands bereidheid om een nieuwe innovatie – i.c. feedbackgebruik – te adopteren (Charalambous & Philippou, 2010; Hall & Hord, 2006; Hall & Hord, 2020). Bekommernissen van een hoger niveau zullen bijgevolg duiden op adoptie van feedbackgebruik, terwijl bekommernissen van een lager niveau meer duiden op weerstand of gebrek aan voorbereiding om feedback te adopteren (George et al., 2006; Hall & Hord, 2020).

Tabel 2
Stadia en niveaus van bekommernissen, naar (George et al., 2006)

Ontwikkelingsniveaus	Ontwikkelingsstadia		
Andere-bekommernissen	6	Herziening	De gebruiker richt zich op het verkennen van manieren om meer universele voordelen uit de innovatie te halen, inclusief de mogelijkheid om er grote wijzigingen aan te brengen of te vervangen door een krachtiger alternatief.
	5	Samenwerking	De gebruiker richt zich op het coördineren en samenwerken met anderen met betrekking tot het gebruik van de innovatie.
	4	Gevolgen voor de leerling	De gebruiker richt zich op de impact van de innovatie op leerlingen in zijn of haar onmiddellijke invloedssfeer.
Taak-bekommernissen	3	Beheersing	De gebruiker richt zich op de processen en taken bij het gebruik van de innovatie.
Zelf-bekommernissen	2	Persoonlijke betrokkenheid	De gebruiker is onzeker over de eisen van de vernieuwingen, over zijn/haar geschiktheid om aan die eisen te voldoen, en/of zijn/haar rol bij de innovatie.
	1	Informatie	De gebruiker geeft blijk van algemene bekendheid met de innovatie en interesse om er meer details over te leren. De gebruiker lijkt niet bezorgd over zichzelf in relatie tot de innovatie.
	0	Bewustwording	De gebruiker toont weinig bezorgdheid over of betrokkenheid bij de innovatie.

3.4 EFFECTEN VAN FEEDBACKGEBRUIK

De relatie tussen verantwoording en ontwikkeling kan verschillende configuraties hebben en in elk onderwijssysteem waarin centrale toetsen worden geïmplementeerd, gaat men ervan uit dat dit zal leiden tot een verbetering van het onderwijs. Toch blijkt er steeds een spanningsveld te bestaan tussen feedbackgebruik voor verantwoordingsdoelen en ontwikkelingsdoelen (Hofman et al., 2009; Maier, 2010; Vanhoof & Van Petegem, 2007). Hoewel het verantwoordingsperspectief voor scholen een stimulans kan zijn voor feedbackgebruik, laat men zich in een sterke op verantwoording gerichte context – waarbij leer- en onderwijsprestaties veelal geopenbaard worden – eerder leiden door *outcomes* dan door processen (Elmore, Abelmann, & Fuhrman, 1996), waardoor – in dit perspectief – de focus van feedbackgebruik voornamelijk op (het verhogen van) leerlingenprestaties ligt (O'Day, 2002). Te sterke gerichtheid naar verantwoording binnen een onderwijssysteem brengt bijgevolg een te grote resultaatsgerichtheid met zich mee, wat er mogelijks toe leidt dat het doel van feedbackgebruik – het verbeteren van de kwaliteit van onderwijs binnen de school – uit het oog verloren wordt (Schildkamp, Ehren, et al., 2012). Onderzoek suggereert dan ook dat een te sterke nadruk op verantwoording soms tot onbedoelde en onwenselijke gevolgen kan leiden (Au, 2007; Ehren & Swanborn, 2012; Lee, Louis, & Anderson, 2012).

In Tabel 3 worden veronderstelde effecten van feedbackgebruik uit centrale toetsen op micro-, meso-, en macroniveau beschreven. Er wordt hierbij een onderscheid gemaakt tussen effecten die als gewenst beschouwd kunnen worden en neveneffecten die als onwenselijk geacht kunnen worden.

Tabel 3
Veronderstelde gewenste en onwenselijke effecten van (het gebruik van) centrale toetsen op micro-, meso- en macroniveau (Naar Penninckx, Vanhoof, Quintelier, De Maeyer, & Van Petegem, 2017)

	Gewenste effecten	Onwenselijke effecten
Micro	- Beter beeld van leerprestaties door een meer betrouwbare en valide evaluatie - Garantie op gelijke minimumdoelen voor alle leerlingen in alle scholen - Betere leerprestaties - Beter onderwijzen - Impact op doelmatigheidsbeleving en motivatie van leerlingen - Betere evaluatie door leraren zelf - Betere onderbouwing studiekeuze - Betere onderbouwing schoolkeuze	- Emotionele impact op schoolleiders, leraren en leerlingen - Impact op motivatie van leerlingen - Impact op motivatie, professionaliteit en status van leraren - *Teaching (to) the test* - Impact op studieloopbaan - Onwenselijk strategisch gedrag van leerlingen - Werkt ongelijkheid in de hand
Meso	- Betere interne kwaliteitszorg - Betere inzet van professionele ontwikkeling van schoolteams - Betere inzet van schoolinspectie	- *Cheating* - *Rankings*
Macro	- Beter inzicht in onderwijskwaliteit - Bijstellen van curriculum	- Grotere segregatie tussen 'sterke' en 'zwakke' scholen

4 METHODOLOGIE

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden en verwachtingen over en randvoorwaarden bij het gebruik van feedback uit centrale toetsen in het Vlaamse onderwijs te exploreren, hanteerden we een kwalitatieve benadering. Kwalitatief onderzoek kenmerkt zich immers in een streven naar het in kaart brengen van 'het echte leven' van alledaagse gebeurtenissen in hun natuurlijke omgeving (Miles & Huberman, 1984, p. 10). Hierbij opteerden we voor het afnemen van semigestructureerde diepte-interviews. Semigestructureerde interviews maken immers inzicht in de percepties, meningen en opvattingen van respondent mogelijk (Mason, 2002) en faciliteren zowel een brede als diepgaande dataverzameling (Mortelmans, 2020).

Daar de implementatie van centrale toetsen voor wiskunde en Nederlands – aanvankelijk – in het schooljaar 2023-2024 van start zou gaan in het tweede jaar van de eerste graad secundair onderwijs, beoogden we 12 interviews met schoolleiders secundair onderwijs en 12 interviews met leraren wiskunde/Nederlands eerste graad secundair onderwijs (A-stroom). Zij zouden immers als eersten gebruik kunnen maken van feedback uit centrale toetsen.

Met het oog op een rijke en diepgaande beschrijving van de onderzoeksvragen streefden we een zo heterogeen mogelijke steekproef na (Tabel 4). Hiervoor selecteerden we bewust scholen uit zowel het officieel onderwijs als het vrij onderwijs. Vanuit het oogpunt dat de meerderheid van de Vlaamse scholen tot het net van het gesubsidieerd vrij onderwijs behoort, werd in de steekproef bijgevolg een merendeel aan scholen die tot dit net behoort, opgenomen. De bevestigde deelname van een schoolleider uit het gesubsidieerd officieel onderwijs werd laat in het dataverzamelingsproces door de schoolleider herzien, waardoor dit net op niveau van de schoolleider helaas niet opgenomen kon worden. Vervolgens streefden we een vertegenwoordiging van elke Vlaamse provincie na. Gezien het onderwijsaanbod een impact kan hebben op de eigenheid van de school en bijgevolg de informatiebehoeften bij en randvoorwaarden voor feedbackgebruik uit centrale toetsen kan beïnvloeden, werden zowel 'middenscholen', als scholen met vervolgonderwijs in de finaliteit doorstroming, de finaliteit arbeidsmarkt, of de dubbele finaliteit geselecteerd.

Tabel 4
Verdeling van de scholen van de respondenten volgens onderwijsnet, ligging en studieaanbod

	Schoolleider	Leraar Nederlands	Leraar wiskunde
Totaal	12	7	5
Verdeling naar onderwijsnet			
GVO	6	5	3
GO	6	1	1
GOO	0	1	1
Verdeling naar ligging			
Antwerpen	2	5	3
Limburg	3	0	0
Oost-Vlaanderen	2	0	0
Vlaams-Brabant	2	0	0
West-Vlaanderen	3	2	2

Verdeling naar studieaanbod			
MS A/B	3	1	2
A/B + D/DA/A	5	3	2
A/B + DA/A	2	1	0
A+D	2	2	1

Opmerking 1: GVO = gesubsidieerd vrij onderwijs, GO = gemeenschapsonderwijs, GOO = gesubsidieerd officieel onderwijs
Opmerking 2: MS A/B = middenschool met A-stroom en B-stroom, A/B + … = A-stroom en/of B-stroom, …+D/DA/D = finaliteit doorstroming en/of dubbele finaliteit en/of finaliteit arbeidsmarkt

Zowel schoolleiders als leraren werden telefonisch gecontacteerd. Na het telefoongesprek ontvingen de respondenten een informatie- en toestemmingsformulier. Op deze manier werden ze op de hoogte gebracht van het doel van de studie en de manier waarop hun persoonlijke gegevens zouden worden verzameld en gebruikt. De respondenten behielden te allen tijde het recht om hun deelname stop te zetten.

Op basis van de conceptuele uitgangspunten en vanuit de onderzoeksvragen, werd voor de interviews een semigestructureerde interviewleidraad ontwikkeld (bijlage 1). Een dergelijke leidraad maakt het immers mogelijk topics voorop te stellen die tijdens het interview aan bod dienen te komen. Door het opnemen van deze topics werd getracht een breed en diepgaand antwoord op de onderzoeksvragen te verkennen.

Om het interview zo natuurlijk mogelijk te laten verlopen, werden de verschillende topics in een logische volgorde in de leidraad opgenomen. Gezien het systeem van centrale toetsen voor sommige respondenten onbekend was, werd in de leidraad ook aandacht besteed aan het duiden van de voorliggende plannen en het toelichten van concepten. Deze duiding en toelichting maakte het – in het algemeen – voor respondenten mogelijk te reflecteren over de vragen.

Om de validiteit van de leidraad te verzekeren (Maxwell, 2005), werd één pilootinterview afgenomen met een leraar Nederlands uit de eerste graad van het secundair onderwijs (A-stroom). Na dit pilootinterview werd de leidraad verfijnd, zo werden bepaalde topics van volgorde veranderd en bepaalde vragen geherformuleerd. Bovendien werd nog in de loop van de interviews – vanuit de ervaringen uit de reeds afgeronde interviews – aan de formulering van sommige hoofd- en bijvragen van de interviewleidraad gesleuteld.

De interviews vonden plaats tussen 17 mei 2021 en 5 juli 2021. Behalve één interview, werden ze online, via Teams, afgenomen. Alle interviews duurden om en bij 60 minuten. In één geval – waarbij de schoolleider ondersteund werd door een beleidsmedewerker – werd een duo-interview uitgevoerd. In totaal werden 24 interviews afgenomen met 12 schoolleiders, 7 leraren Nederlands en 5 leraren wiskunde, uit 18 verschillende scholen.

De semigestructureerde interviews werden digitaal opgenomen, ad verbatim getranscribeerd en gecodeerd met behulp van het softwarepakket Nvivo (R1.2). Gezien de wetenschappelijke onderbouwing van de conceptuele uitgangspunten, verliep de codering hoofdzakelijk deductief. In het codeboek (bijlage 2) kwamen de verschillende concepten van de conceptuele uitgangspunten aan bod (Benjamin & William, 1999), die geoperationaliseerd werden in generieke hoofdconcepten (*parent nodes*) en specifieke deelconcepten (*child nodes*). Als generiek hoofdconcept werd bijvoorbeeld 'gewenste doelen voor feedbackgebruik uit centrale toetsen', met bijhorende deelconcepten 'vanuit ontwikkelingsperspectief' en

'vanuit verantwoordingsperspectief' opgenomen in het codeboek. Wanneer aan relevante fragmenten geen voorgedefinieerde codes toegewezen konden worden, werden ze onder een brede categorie geplaatst en later aan nieuwe codes gehecht, die op inductieve wijze uit de data gegenereerd werd (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

In semigestructureerde interviews liggen de formulering, de inhoud en volgorde van de vragen niet volledig vast (Mortelmans, 2020), waardoor – op basis van de rijkdom van de antwoorden van de respondent – bepaalde topics niet, meer of minder diepgaand aan bod komen en zowel een brede als diepgaande dataverzameling tot stand gebracht kan worden. Om het belang van bepaalde concepten en het aandeel van het aantal respondenten dat bepaalde concepten als belangrijk beoordelen in te schatten, opteren we – door het tellen van tekstfragmenten per code – voor een voorzichtige kwantificering van de codes. Tekstfragmenten worden slechts in de telling opgenomen wanneer het tekstfragment in de context van het interview een unieke bijdrage levert aan de desbetreffende code. De visualisaties van het aantal toegekende codes – variërend van '+' (belangrijk) tot '+++' (zeer belangrijk) – die gepresenteerd worden in de resultatensectie dienen ter ondersteuning van de kwalitatieve data. Ze zijn kwetsbaar, maar helpen om inzicht te krijgen in het belang dat de respondenten hechten aan specifieke kenmerken bij feedback(gebruik).

Door gebruik te maken van intercollegiale toetsing bij het construeren van het codeboek en het gezamenlijk bespreken en bediscussiëren van het codeerwerk van bepaalde fragmenten van interviews met twee afzonderlijke onderzoekers trachtten we de constructvaliditeit van de codering te waarborgen (Cohen et al., 2011).

5 RESULTATEN

5.1 WAT FEEDBACK UIT CENTRALE TOETSEN RELEVANT, GEPERCIPIEERD BETROUWBAAR EN VALIDE, EN BETEKENISVOL MAAKT

Om meer inzicht te verwerven in het potentieel van feedbackgebruik uit centrale toetsen is het belangrijk na te gaan wat feedback uit centrale toetsen voor schoolleiders en leraren relevant, gepercipieerd valide en betrouwbaar en betekenisvol maakt. We beschrijven in dit luik daarom achtereenvolgens hoe de feedback uit centrale toetsen tegemoet kan komen aan de noden van schoolleiders en leraren (5.1.1), wanneer feedback als betrouwbaar en valide gepercipieerd kan worden door schoolleiders en leraren (5.1.2) en hoe informatie die handvaten biedt voor betekenisgeving ontsloten kan worden (5.1.3).

5.1.1 Wat feedback uit centrale toetsen relevant maakt

Uit de interviews met zowel de schoolleiders als leraren blijkt dat feedback uit centrale toetsen relevant kan zijn als deze aansluiting vindt bij de informatiebehoeften van respondenten. Hierin onderscheiden we de relevantie van 'wat er getoetst wordt' en de relevantie van de informatie in de feedback uit centrale toetsen. De relevantie van de informatie in de feedback uit centrale toetsen werd tijdens het interview expliciet bevraagd. Bezorgdheden bij de relevantie van 'wat er getoetst wordt', formuleerden de respondenten spontaan.

5.1.1.1 Relevantie van wat er getoetst wordt

Getoetste leergebieden

Bij het bespreken van de relevantie van feedback uit centrale toetsen verwijzen schoolleiders en leraren tijdens de interviews spontaan naar vragen over 'wat er getoetst' zal worden. Hierbij blijkt dat enkele schoolleiders en leraren nog niet op de hoogte waren van de beleidsmatige keuze voor het centraal toetsen van Nederlands (lezen, schrijven en grammatica) en wiskunde als leergebieden. Voor verschillende leraren blijkt de deelname aan het interview dan ook een eerste kennismaking met de plannen voor centrale toetsen. Andere respondenten gaven aan via de media reeds op de hoogte te zijn van het systeem van centrale toetsen.

De beleidskeuze voor het centraal toetsen van Nederlands en wiskunde wordt door respondenten zowel ondersteund als in vraag gesteld. Zo geven enkele schoolleiders en leraren aan de keuze voor Nederlands en wiskunde te begrijpen. Ze wijzen hierbij vooral op het belang van deze vakken in het algemeen en op het belang van deze vakken voor andere leergebieden in het bijzonder. Deze respondenten onderstrepen bijvoorbeeld het belang van Nederlands in 'talige vakken' zoals geschiedenis, waar de leesvaardigheid van leerlingen een impact kan hebben op de verwerking van de leerstof.

Tegelijkertijd betreuren enkele schoolleiders de beslissing van het beperken van centrale toetsen tot de leergebieden Nederlands en wiskunde. Ze opperen dat onderwijskwaliteit 'meer' is dan deze leergebieden en pleiten bijgevolg voor een bredere blik dan een loutere gerichtheid op cognitieve leerresultaten en een meer holistische kijk op onderwijskwaliteit. Deze schoolleiders schuiven daarom centrale toetsen van

bijvoorbeeld ook technische of creatieve vakken naar voren om onderwijskwaliteit van scholen in kaart te brengen.

Getoetste leerinhouden en verwachte beheersingsniveaus

Respondenten vragen zich af of de centrale toetsen zich zullen richten op de basisgeletterdheid of op eindtermen. Enkelen uiten tevens hun bezorgdheid over de selectie van eindtermen die centraal zullen staan in de toetsing. Zo pleit een leraar voor het toetsen van competenties die leerlingen nodig hebben voor andere vakken, voor competenties die doorstroomleerlingen nodig hebben voor verdere studies en voor competenties die leerlingen nodig hebben voor de arbeidsmarkt.

Ook over de mate waarin eindtermen in de diepte getoetst worden, blijken respondenten bekommerd. Zo stelt een leraar wiskunde dat het toetsen van bijvoorbeeld eindtermen met betrekking tot het uitvoeren van bewerkingen van heel eenvoudig (bijvoorbeeld 2+3) tot meer complex (bijvoorbeeld -84+75) kan gebeuren. Sommige leraren blijken zelf onzeker over de verwachtingen van het leerplan hieromtrent en geven aan dat het voor hen niet duidelijk is hoe dergelijke eindtermen vertaald zullen worden naar centrale toetsopgaves. Deze respondenten vinden het daarom van belang dat de vertaling van de eindtermen in toetsopgaves representatief is voor de beheersingsniveaus die gepaard gaan met de betreffende eindtermen. Bovendien stellen respondenten hierbij dat het aanbieden van louter gesloten vragen en reproductievragen op een centrale toets niet altijd strookt met de verwachte beheersingsniveaus bij de eindtermen en pleiten er daarom voor dat centrale toetsen tevens peilen naar inzicht en redeneringsvermogen van leerlingen.

5.1.1.2 Relevantie van informatie in de feedback

Toetsresultaten op leerling-, klas- en schoolniveau

Zowel schoolleiders als leraren geven aan behoefte te hebben aan toetsresultaten uit centrale toetsen op individueel leerlingenniveau, op klasniveau en op schoolniveau. Ze stellen hierbij dat toetsresultaten op verschillende niveaus verschillende conclusies mogelijk kunnen maken.

Respondenten stellen dat toetsresultaten op individueel leerlingenniveau hen de beste mogelijkheden geven voor het remediëren van leerlingen, het aanbieden van differentiatie en het (her)groeperen van leerlingen. Hierbij geven verschillende leraren aan dat ze niet enkel behoefte hebben aan de individuele toetsresultaten van de leerlingen op de centrale toetsen, maar ook aan meer gedetailleerde informatie zoals de individuele toetsresultaten per getoetste component van een leergebied.

> *"Bijvoorbeeld bij grammatica, daar is ook nog een onderverdeling. Dat je misschien toch echt per onderdeel nog eens eventjes kan kijken van waar valt die leerling echt wel uit. (...) Bij grammatica lijkt me dat dan wel interessant en belangrijk dat je toch wel eens eventjes kan kijken van het is bijvoorbeeld vooral de spelling waar men op uitvalt, of het is vooral het vormen van zinnen, ik zeg maar iets, of actief-passief..."* (LN05)

Daarnaast geven respondenten aan dat het wenselijk is dat feedback uit centrale toetsen tevens de toetsresultaten per getoetste eindtermen of cluster van eindtermen rapporteert. Zowel schoolleiders als leraren geven hierbij aan dat dergelijke feedback op het niveau van eindtermen hen de mogelijkheden geeft na te gaan in welke mate de vooropgestelde minimumdoelen bereikt worden en bijgevolg zwaktes

te detecteren om 'aan de slag te gaan'.

Aangezien het in kaart brengen van de mogelijkheden en beperkingen van leerlingen met het oog op een oriëntering naar een passende finaliteit in de tweede graad als een belangrijke opdracht van een schoolteam in de eerste graad wordt ervaren, merken enkele respondenten op dat feedback uit centrale toetsen hiertoe nuttige informatie kan aanleveren. Zo geven enkele respondenten aan vragende partij te zijn voor het apart rapporteren van toetsresultaten voor getoetste basisleerstof en verdiepingsleerstof. Deze respondenten menen dat deze bijkomende informatie op individueel leerlingenniveau – op het einde van de eerste graad – tot interessante inzichten kan leiden in de cognitieve mogelijkheden van een leerling en bijgevolg het advies met betrekking tot een geschikte studiekeuze kan versterken.

Om zo kwaliteitsvol mogelijk het schooljaar aan te vatten en zo gericht mogelijk te kunnen differentiëren wensen voornamelijk leraren eveneens een accuraat zicht op de beginsituatie van de leerlingen. Leraren uit het eerste jaar (van het secundair onderwijs) wensen daarom over de eerdere toetsresultaten op centrale toetsen uit het lager onderwijs te kunnen beschikken. Sommige leraren merken hierbij op dat niet de toetsresultaten an sich van belang zijn, maar wel de werkpunten die eruit voortkomen. Zo menen deze respondenten dat een zicht op de startcompetenties van de leerlingen met betrekking tot de getoetste componenten van een leergebied kan leiden tot een effectievere klaspraktijk bij aanvang van het schooljaar.

> *"Ik hoef niet te weten hoeveel een leerling op honderd haalt dan uiteindelijk, maar wel moeite met, is dat dan die schrijfvaardigheid, is het het begrijpend lezen, een tekst interpreteren, is het iets van de grammatica, ik denk dat dat wel heel handig kan zijn. (...) Tegen dat wij de sterktes en de zwaktes van een leerling weten, zijn we meestal al een trimester voorbij. Mochten we dat onmiddellijk al meekrijgen in het eerste middelbaar, dan zouden we al een stuk verder staan, dan zouden we veel sneller kunnen differentiëren met onze leerlingen."* (LN04)

Op klasniveau geven zowel schoolleiders als leraren aan dat toetsresultaten van centrale toetsen leraren zowel kunnen ondersteunen in het doorvoeren van veranderingen met betrekking tot het verbeteren van de eigen klaspraktijk als in het opvolgen van verschillen tussen klasgroepen. Zo geven enkele leraren aan dat toetsresultaten op klasniveau het mogelijk maken in kaart te brengen waar leerlingen het moeilijk mee hebben. Voor deze respondenten kan deze feedback een belangrijke bron zijn om veranderingen in de eigen onderwijsaanpak hieromtrent door te voeren. Daarnaast beschrijft een respondent dat de school in de eerste graad momenteel klasgroepen samenstelt op basis van het intelligentieniveau van de leerlingen. De school stelde eerder immers vast dat in een te 'brede' eerste graad, waarbij sterk heterogene klasgroepen onderwezen dienden te worden er met wisselend succes en te veel gedifferentieerd moest worden. Om leerlingen die 'sneller zijn van aanpak' meer leerkansen te bieden, werd besloten niveaugroepen samen te stellen. Deze respondent meent dat feedback op klasniveau de school de mogelijkheid geeft na te gaan in welke mate deze werkwijze succesvol is.

Voornamelijk schoolleiders wensen ook toetsresultaten en (in mindere mate) toetsresultaten per getoetste component van een leergebied en per eindterm of cluster van eindtermen op schoolniveau. Deze feedback maakt het voor hen mogelijk om processen van interne kwaliteitszorg te versterken en personeels- en onderwijskundig beleid bij te sturen.

Handvaten voor remediëring

Naast feedback over toetsresultaten, geven verschillende leraren aan tevens handvaten naar remediëring te willen vinden in de feedback uit centrale toetsen. Respondenten wensen in de feedback uit centrale toetsen een duidelijk antwoord op de vraag: 'Als de leerling niet goed scoort, wat dan?'. Hierbij zijn deze respondenten niet enkel vragende partij naar didactisch-pedagogische tips, maar ook naar bruikbaar remediëringsmateriaal. Zo expliciteren verschillende respondenten de vraag naar de beschikbaarheid van online taken of opdrachten die aangeboden kunnen worden aan leerlingen die onvoldoende scoren op bepaalde leerstofonderdelen, zodoende leraren erop kunnen vertrouwen dat men heel concreet en doelgericht voor die betreffende eindtermen kan remediëren. Respondenten vinden het tevens wenselijk dat deze tips en materialen zo concreet mogelijk uitgeschreven en aangeboden worden.

5.1.1.3 Schematische samenvatting

Tabel 5 beschrijft wat feedback uit centrale toetsen relevant maakt voor de bevraagde schoolleiders en leraren. Tevens willen we zicht geven op de mate waarin de respondenten deze informatie als relevant verwachten.

Tabel 5
Wat feedback uit centrale toetsen relevant maakt.

			Schoolleiders	Leraren
Wat feedback uit centrale toetsen relevant maakt				
Relevantie van wat er getoetst wordt				
	-	Getoetste leergebieden: Nederlands en wiskunde		
	-	Getoetste leergebieden: Nederlands en wiskunde en/of technische en creatieve vakken		
	-	Getoetste leerinhouden: basisgeletterdheid of (selectie) van eindtermen		
	-	Getoetste leerinhouden in relatie tot verwachte beheersingsniveaus eindtermen: reproductie, inzicht en redenering		
Relevantie van informatie in de feedback				
Leerlingen-niveau	-	Individuele toetsresultaten	+	++
	-	Individuele toetsresultaten per getoetste component van een leergebied	+	+++
	-	Individuele toetsresultaten per eindterm of cluster van eindtermen	+	++
	-	Individuele toetsresultaten voor basis- en verdiepingsleerstof	+	+
	-	Zicht op de beginsituatie van een leerling	+	++
	-	Handvaten voor remediëring	+	+++
Klas-Niveau	-	Toetsresultaten op klasniveau	+	+
	-	Toetsresultaten op klasniveau per getoetste component van een leergebied	+	+
	-	Toetsresultaten op klasniveau per eindterm of cluster van eindtermen	+	+
School-niveau	-	Toetsresultaten op schoolniveau	+++	+
	-	Toetsresultaten op schoolniveau per getoetste component van een leergebied	++	+
	-	Toetsresultaten op schoolniveau per eindterm of cluster van eindtermen	++	+

Opmerking: De mate waarin respondenten bepaalde informatie als relevant ervaren wordt weergegeven door '+', variërend van '+' (relevant) tot '+++' (zeer relevant).

5.1.2 Wat feedback uit centrale toetsen gepercipieerd betrouwbaar en valide maakt

Om een accuraat beeld te krijgen op onderwijskwaliteit is het belangrijk om de betrouwbaarheid en validiteit van toetsen te waarborgen. Maar ook vanuit het perspectief van feedbackgebruik is oog voor betrouwbaarheid en validiteit essentieel. De literatuur leert ons immers dat processen van feedbackgebruik gehinderd worden wanneer feedback de realiteit volgens gebruikers niet op een correcte manier in kaart brengt. Opdat feedback uit centrale toetsen als valide en betrouwbaar ervaren wordt, is het dus van belang het perspectief van schoolleiders en leraren hierin te kennen.

Op basis van de interviews met schoolleiders en leraren stellen we vast dat oog hebben voor de gepercipieerde betrouwbaarheid en validiteit van de centrale toetsen zowel betrekking heeft op hoe er getoetst en beoordeeld wordt als op opstappen die er zijn naar betekenisgeving toe. De perceptie van betrouwbaarheid en validiteit van hoe er getoetst en beoordeeld wordt, formuleerden respondenten spontaan als bekommernissen. De perceptie van betrouwbaarheid en validiteit van opstappen naar betekenisgeving werden expliciet bevraagd.

5.1.2.1 Perceptie van betrouwbaarheid en validiteit van hoe er getoetst en beoordeeld wordt

Kwaliteit en herkenbaarheid van de digitale toets

Uit de interviews met schoolleiders en leraren blijkt dat de kwaliteit en herkenbaarheid van de digitale toets een invloed kan hebben op de perceptie van betrouwbaarheid en validiteit van feedback uit centrale toetsen.

Zowel schoolleiders als leraren merken op dat het belangrijk is dat het taalgebruik in de centrale toetsen voldoende aansluit bij het herkenbare taalgebruik van de klas. Om een nauwkeurig beeld van onderwijskwaliteit te schetsen is het – volgens deze respondenten – belangrijk dat toetsopgaves in centrale toetsen niet alleen te begrijpen zijn voor talig sterke leerlingen, maar ook voor talig minder sterke en anderstalige leerlingen. Daarenboven zijn enkele respondenten beducht voor het gevaar dat centrale toetsen taal en elementen van cultureel kapitaal hanteren die in bepaalde milieus niet gangbaar zijn, waardoor sommige leerlingen een voorsprong hebben ten opzichte van andere leerlingen.

> *"Lang geleden toen ik nog wiskundeles gaf, had ik een vraag over de stelling van Pythagoras over een vlieger. Er was toen een leerling, een ex-OKAN leerling, in de klas, waarvan achteraf bleek dat die nog nooit een vlieger had gezien. Het was nochtans een verstandige jongen. Maar die kon dat vraagstuk niet oplossen omdat die niet wist wat een vlieger was! En dat is wel een bekommernis. Die vragen moeten op een of andere manier voldoende doordacht zijn zodanig dat dat probleem niet voorkomt."* (SL11)

Daarenboven uiten voornamelijk leraren bezorgdheden over de digitale afname van de centrale toetsen. Deze leraren merken hierbij op dat het merendeel van de leerlingen – bij aanvang van het secundair onderwijs – nog niet over de nodige basisvaardigheden voor ict beschikken. Een digitale toetsafname kan voor sommige leerlingen dan ook heel complex zijn. Een leraar Nederlands beschrijft dat bij aanvang van het eerste jaar leerlingen nog heel wat basisvaardigheden ict – zoals typen, gebruik van hoofdlettertoetsen, tekstopmaak – missen en nog moeten aanleren. Bovendien merkt een respondent op dat ook het tijdsaspect bij een digitale toetsafname van nog groter belang is. Bij gebrek aan toereikende ict-vaardigheden gaan leerlingen – zo stelt deze respondent – (nog) meer tijd nodig hebben om open vragen tot een goed einde te kunnen brengen. Deze respondent concretiseert dit door te stellen dat

bijvoorbeeld leerlingen met een traag werktempo beduidend meer tijd nodig zullen hebben om digitaal een korte tekst uit te werken. Tevens opperen leraren dat het gebruik van de computer in de klaspraktijk in het algemeen en het gebruik van de computer bij evaluatiemomenten in het bijzonder niet in alle Vlaamse scholen voldoende ingeburgerd is. Voor leerlingen kan een digitale toetsafname dan ook als niet-vertrouwd en niet-herkenbaar ervaren worden, waardoor het risico dreigt dat leerlingen niet ten volle de eigen competenties kunnen benutten tijdens het afleggen van de centrale toets.

Daarnaast merken enkele schoolleiders op dat het huidig onderwijs zich meer en meer richt op het individu en rekening houdt me de specificiteit van leerlingen, waardoor ze zich de vragen stellen in welke mate de afname van de centrale toetsen rekening zal houden met dergelijke 'niveauverschillen' tussen leerlingen en daarin gaat differentiëren. Deze respondenten pleiten daarom voor gedifferentieerde toetsen waarbij toetsopgaves aansluiten bij het beheersingsniveau van de leerling die de centrale toets aflegt.

Tot slot stellen enkele leraren dat centrale toetsen duidelijke verschillen tussen goed presterende leerlingen en minder goed presterende leerlingen aan de oppervlakte dienen te brengen. De centrale toetsen moeten het – met andere woorden – voor goed presterende leerlingen mogelijk maken goede toetsresultaten te behalen. Voor leerlingen die 'zwakker' zijn, zou ook dat moeten blijken uit de centrale toetsen. Ze stellen hierbij dat er immers leerlingen zijn die 'zwakker' zijn in een bepaald leergebied dan andere leerlingen en dat zou bijgevolg uit de centrale toetsen ook moeten blijken.

<u>Kwaliteit en herkenbaarheid van de automatische beoordeling van de toetst</u>

Voornamelijk leraren stellen zich de vraag in welke mate een automatische beoordeling van de centrale toetsen betrouwbaar en valide – en dus kwaliteitsvol – kan gebeuren. Leraren Nederlands zijn hierbij vooral bekommerd over hoe de component 'schrijven' automatisch beoordeeld zal worden. Deze respondenten beargumenteren dat het leerplan Nederlands voornamelijk streeft naar communicatieve opdrachten vanuit een functioneel gebruik van de taal en dat dergelijke geïntegreerde opdrachten automatisch beoordelen omwille van zowel inhoudelijke als vormelijke aspecten niet evident is.

> *"Ik vind dat zelf ook persoonlijk heel moeilijk. Heel vaak ga je op het technische kijken, maar aan de andere kant, sommige leerlingen schrijven dan zo'n mooie inhoud, waarvan je denkt: 'de tekst op zich klopt niet helemaal, die zinsbouw is niet wat het is, maar wat hij schrijft is wel, als je verder kijkt dan dat, is wel mooi'. Dus waar leggen ze dan de accenten op bij het verbeteren van zo een centrale toets?"* (LN04)

Ook enkele leraren wiskunde zijn bekommerd over de manier waarop de automatisch beoordeling zal verlopen. Ze menen dat niet alleen het juist formuleren van het eindresultaat op een opdracht van belang is, maar dat ook het opbouwen van de onderliggende redenering mee in de beoordeling kan opgenomen worden. Deze leraren suggereren daarom niet alleen 'punten' te geven op het eindresultaat, maar ook op 'de weg ernaartoe' en stellen zich de vraag hoe dit automatisch mogelijk is.

<u>Transparantie in afnamecondities en toetsprocedures</u>

Zowel schoolleiders en leraren geven aan zicht te willen hebben op de wijze waarop de toetsresultaten tot stand zijn gekomen. Om feedback uit centrale toetsen naar waarde te kunnen schatten wensen deze

respondenten kennis over de afnamecondities en over algemene en mogelijk aangepaste en individuele toetsprocedures bij de centrale toetsen.

Tijdens de interviews geven zowel schoolleiders als leraren aan dat onduidelijkheid over en het gevaar van willekeur in het toepassen van redelijke aanpassingen en het gebruik van hulpmiddelen (zoals het gebruik van rekentoestel, rekenkaart, stappenplan) voor leerlingen met specifieke onderwijsnoden bij het afleggen van centrale toetsen een invloed kan hebben op hun perceptie van betrouwbaarheid en validiteit. Voor zowel schoolleiders als leraren is het daarom belangrijk dat aangepaste toetsprocedures in kaart worden gebracht. Verder blijkt dat deze respondenten niet eensgezind zijn over de toepassing van dit gebruik van hulpmiddelen. Zo zijn er respondenten die menen dat leerlingen die ook in de reguliere toetsomgeving gebruik mogen maken van hulpmiddelen, ook het recht hebben tot het gebruik van dezelfde hulpmiddelen tijdens de centrale toetsen. Andere respondenten menen dat ze het 'het eerlijkst' vinden als iedereen dezelfde ondersteuning krijgt tijdens het afleggen van de centrale toetsen. Zij beargumenteren dat dit misbruik zou moeten uitsluiten. Ze vrezen immers dat er enerzijds scholen zullen zijn die sneller hulpmiddelen voor 'zwakkere' leerlingen zouden toelaten en anderzijds het gebruik van hulpmiddelen voornamelijk aangeboden zal worden aan 'mondige' leerlingen (of leerlingen met mondige ouders).

Motivatie van leerlingen bij het afleggen van de toets

Daarenboven geven respondenten aan dat ook de mate waarin de leerlingen gemotiveerd zijn bij het afleggen van de centrale toets een invloed kan hebben op het toetsresultaat. Leraren beschrijven hierbij hoe verschillende leerlingen van de klas slechts beperkt gemotiveerd zijn voor een deelname aan een wiskundewedstrijd of een taalscreeningstest, waardoor ze minder goede toetsresultaten behalen dan in de klascontext. Daarom wensen enkele leraren ook kennis van de tijd die leerlingen gebruikt hebben om de centrale toets af te leggen. Deze respondenten menen hierbij dat deze informatie belangrijk kan zijn om de inzet van de leerlingen bij het afleggen van de centrale toetsen te kunnen beoordelen. Deze leraren beargumenteren hierbij dat een leerling met een effectieve werktijd van twintig minuten en een score van 50% mogelijk een ander beeld in kaart brengt dan wanneer die zelfde leerling een effectieve werktijd van twee lesuren laat optekenen voor dezelfde score. Respondenten melden dat het daarom van belang is om leerlingen over het doel van de centrale toetsen en het belang van een gemotiveerde deelname te informeren.

5.1.2.2 Perceptie van betrouwbaarheid en validiteit in opstappen naar betekenisgeving

Herkenbaarheid van toetsresultaten

Uit de interviews blijkt vervolgens dat de perceptie van betrouwbaarheid en validiteit ook ligt in de vergelijkbaarheid van de toetsresultaten op de eigen, reguliere evaluatie met de toetsresultaten op de centrale toetsen. Zo stellen sommige respondenten dat toetsresultaten op centrale toetsen tot gelijkaardige scores zouden moeten leiden dan toetsresultaten op de eigen, reguliere toetsen. Een respondent geeft hierbij het voorbeeld dat als de centrale toets tot een onvoldoende toetsresultaat leidt, de toetsresultaten van de reguliere toetsen ook niet goed zouden mogen zijn.

> *"Ik denk wel dat dat een beeld kan geven, maar ik denk niet dat het beeld enorm veel zal verschillen van de resultaten die je krijgt op het einde van het schooljaar, op uw rapport*

eigenlijk. Ik hoop dat dat niet zo is, want anders is er inderdaad echt wel iets mis, ofwel met de testen, ofwel met de manier waarop we op school werken." (LW05)

Enkele schoolleiders en leraren stellen tevens dat de betrouwbaarheid en validiteit van centrale toetsen in het meten van leerprestaties van leerlingen gerelativeerd moeten worden. Zo stellen zowel schoolleiders als leraren dat het meten van leerprestaties via centrale toetsen slechts momentopnames betreffen. Een respondent geeft het voorbeeld van een leerling die faalangstig is en in een (centrale) toetscontext (mogelijk) minder succesvol is dan in een klascontext.

Eerlijke vergelijking van feedback uit centrale toetsen bij gebruik groepscriterium

Uit de interviews blijkt dat een groot aantal schoolleiders en leraren wensen dat vergelijkingen in de feedback uit centrale toetsen – ten aanzien van een groepscriterium (zie 5.1.3.3) – vanuit een eerlijk vergelijkingskader vorm gegeven worden. Deze respondenten geven immers aan dat de reden waarom toetsresultaten (van de leerlingen) van de school op centrale toetsen eventueel minder succesvol zouden zijn, niet noodzakelijk toegeschreven dient te worden aan de onderwijskwaliteit van de school. Een respondent geeft hierbij het voorbeeld dat de resultaten van een school met een 'moeilijk' publiek mogelijks 'niet zo schitterend' kunnen zijn, ondanks het 'keiharde en goede werk' van leraren. Het merendeel van de respondenten is dan ook van mening dat het vergelijken van de toetsresultaten van scholen op centrale toetsen overheen alle scholen niet onder alle omstandigheden eerlijk is. Enkele respondenten stellen expliciet dat centrale toetsen wel voor alle leerlingen hetzelfde zijn, maar de leerlingen die de toets afleggen niet hetzelfde zijn en het bijgevolg niet correct is 'appelen met peren' te vergelijken.

Schoolleiders en leraren stellen dat 'oneerlijke' vergelijkingen van feedback sommige scholen onterecht zullen bestempelen als 'geen goede school'. Hierbij merken enkele respondenten op dat zulk een (onterechte) perceptie vaak groter is dan de waarheid. Ze vrezen immers dat ouders de leerlingen- en schoolcontext in dergelijke vergelijkingen niet in rekening (kunnen) nemen, de totstandkoming van de schoolresultaten niet diepgaander bekijken dan de gepresenteerde toetsresultaten en louter het behalen van succesvolle toetsresultaten op centrale toetsen zullen identificeren met een 'goede' school en kwaliteitsvol onderwijs. Respondenten menen tevens dat 'goede' scholen de mogelijkheid hebben 'uit te pakken' met hun resultaten en zich (eventueel onterecht) te profileren als een 'kwaliteitsvolle school', waardoor ongewenste en onrechtvaardige concurrentie tussen scholen in de hand wordt gewerkt.

Op de vraag welke factoren dan in rekening dienen gebracht te worden in een streven naar een 'eerlijke' vergelijking van de feedback op centrale toetsen onderscheiden we op basis van de interviews zowel leerlingenkenmerken als schoolkenmerken.

Wat betreft leerlingenkenmerken vermeldt een groot aantal respondenten in de interviews kenmerken van de sociaaleconomische status van de leerlingen. Zo menen respondenten dat de mate waarin leerlingen in onderwijskansarmoede leven een wezenlijke invloed kan hebben op de toetsresultaten van de school. Zowel schoolleiders als leraren stellen dat het voor leerlingen die het Nederlands (omwille van een andere thuistaal) niet voldoende beheersen mogelijk niet evident is om de centrale toetsen tot een succesvol einde te brengen. Zo merkt een schoolleider op dat het voor anderstalige leerlingen moeilijk kan zijn om bijvoorbeeld bepaalde termen in een vraagstuk of bij het analyseren van een tekst te begrijpen. Ook het opleidingsniveau van de ouder(s) en de buurt waarin de leerlingen opgroeien worden in dit kader door verschillende respondenten aangehaald. Ook het aantal leerlingen die niet kunnen

beschikken over de nodige middelen, zoals laptop of vlotte internetverbinding en daardoor minder kansen hebben op een succesvolle deelname aan onderwijs, kunnen volgens enkele respondenten een invloed hebben op de toetsresultaten op centrale toetsen van scholen.

Daarnaast menen een groot aantal schoolleiders en leraren dat ook het intelligentieniveau van de leerlingen van de school in rekening gebracht moet worden. Het is voor een school die in dit opzicht leerlingen met meer capaciteiten telt, meer voor de hand liggend om betere toetsresultaten te laten optekenen. Desondanks hoeft dit geen accurate waardemeter te zijn voor de onderwijskwaliteit en de toegevoegde waarde van de school.

> *"Die olympiades. Wij zijn dan ongelooflijk happy dat leerlingen goed scoren, maar dan denk ik altijd in mijn achterhoofd: 'Maar wat heeft de school specifiek bijgedragen zodanig dat die leerling zo hoog scoort of is da gewoon eigenlijk bijna toeval omdat da nu gewoon een clevere gast is die clevere ouders heeft en dat DNA goed in mekaar zit?'. Dat die zodanig clever is dat die goed gescoord heeft voor wetenschappen eh, dus mag de school eigenlijk die pluim op de hoed steken of moet die leerling gewoon de pluim op de eigen hoed steken?"* (SL04)

Bovendien schuiven zowel schoolleiders als leraren ook het aantal leerlingen met leer- of ontwikkelingsstoornissen (zoals dyslexie, dyscalculie, ASS, ADHD) naar voren als factor die van invloed kan zijn op eerlijke schoolvergelijkingen. Ze zijn van mening dat het voor leerlingen met een leer- of ontwikkelingsstoornis minder evident is om in een dergelijke toetscontext succesvol te zijn. Een leraar duidt hierbij dat het afleggen van een niet-vertrouwde toets in een andere setting voor bijvoorbeeld een leerling met ASS moeizamer kan verlopen.

Verder wijzen respondenten ook op de schoolloopbaan en het aanvangsniveau van de leerlingen als factoren waar de school geen impact op heeft. Respondenten merken op dat in de A-stroom van het secundair onderwijs het 'aanvangsniveau' bij aanvang van het eerste jaar heel heterogeen is. Hoewel al deze leerlingen het getuigschrift van het basisonderwijs behaalden, stellen respondenten vast dat er toch grote verschillen bestaan tussen de verwachtingen hieromtrent bij de verschillende basisscholen. Een leraar constateert dat in de ene lagere school het 'attest' 'sneller' gegeven wordt dan in de andere, waardoor men bij aanvang van de A-stroom toch wel aan een heel gedifferentieerd publiek, met een zeer uiteenlopende basiskennis moet lesgeven.

Daarenboven blijkt uit de interviews dat ook de thuissituatie in het algemeen en de ouderlijke steun in het bijzonder een impact op de toetsresultaten van de school kunnen hebben. Zowel schoolleiders als leraren geven aan dat de mate waarin ouders ambitieus zijn voor hun kinderen en hen kunnen ondersteunen en uitdagen in hun schoolcarrière buiten de invloedssfeer van de school ligt. Zo geven respondenten voorbeelden van leerlingen die na schooltijd zelf het 'huishouden' moeten 'managen' omdat de ouders niet voor 21u00 thuis zijn, waardoor er thuis geen 'schoolwerktijd' meer is.

> *"Als er ouders zijn die zeggen ja, ons Nederlands is niet goed, maar ik ben ambitieus voor u en je moet die leraar volgen en je moet boeken lezen en kijk maar televisie in het Nederlands en doe dit en dat, dan heb je een heel ander verhaal, je voelt dat. Maar als die ouders daar niet mee bezig zijn, dan is uw impact beperkt."* (LN06)

Tot slot geven ook enkele leraren aan dat er in het kader van eerlijke schoolvergelijkingen rekening gehouden moet worden met de mate waarin de leerlingen van de school intrinsiek gemotiveerd zijn. Een

leraar stelt hierbij dat de intrinsieke motivatie van de leerling immers meer impact heeft op diens leerprestaties dan de onderwijsprestaties van de leraar.

Wat betreft schoolkenmerken geeft het merendeel van de respondenten in de interviews aan dat het van groot belang is bij de vergelijking van toetsresultaten van de school op de centrale toetsen rekening te houden met de 'breedte' van de eerste graad en het onderwijsaanbod van de bovenbouw van de school. Zo stellen respondenten dat de instroom in een eerste jaar in bijvoorbeeld een school met een gerichtheid op zowel algemeen vormend-, beroeps- en technisch onderwijs in de bovenbouw veel 'breder' is dan in een school met een exclusief ASO-aanbod. Deze respondenten zijn van mening dat daar waar de eerstgenoemde school zowel toekomstige ASO-, TSO- als BSO-leerlingen onderwijst, de laatstgenoemde – verhoudingsgewijs – een veel grotere groep van ASO-leerlingen onderwijst. Respondenten vinden het daarom evident dat het voor laatstgenoemde scholen meer voor de hand liggend is om succesvollere schoolresultaten op centrale toetsen te behalen, waardoor het onderling vergelijken van feedback van beide profielen van scholen – voornamelijk door vertegenwoordigers van de eerstgenoemde scholen – niet als eerlijk wordt ervaren. Verschillende respondenten pleiten daarom dan ook voor het vergelijken van feedback tussen scholen met een vergelijkbaar onderwijsaanbod.

> *"Wij bieden effectief een A-stroom aan, maar hebben in het vervolg op die A-stroom vooral technische- en beroepsrichtingen, waardoor dat wij weten dat hele sterke leerlingen vanuit een lagere school vaak niet de keuze maken voor onze school. Hierdoor is het voor ons moeilijk om dan vergeleken te worden met ja, om het even welk college waar dan de beste leerlingen uit de lagere school naar toe stromen. Als ge die resultaten naast elkaar legt is het altijd teleurstellend voor ons en is het van 'oei wij doen onze job hier niet goed', hoewel dat wij wel een ander publiek voor onze neus hebben zitten. Dus ik hoop op een of andere manier dat daar ook naar gekeken wordt en dat dat met de juiste resultaten vergeleken wordt."* (LW05)

Vervolgens menen schoolleiders dat ook de ligging van de school in rekening gebracht mag worden. Ze opperen hierbij dat de populatie in een stedelijke context meer uitdagingen met zich meebrengt dan de populatie in scholen in een eerder landelijke context. Deze respondenten verwijzen hierbij naar de grotere mate van anderstaligheid en onderwijskansarmoede in (groot)steden. Daarenboven opperen respondenten dat niet enkel het verschil tussen een landelijke en stedelijke context van invloed kan zijn. Sommige Brusselse respondenten geven tevens aan dat er een wezenlijk verschil bestaat tussen een Vlaamse en Brusselse context. Dit verschil weerspiegelt zich voornamelijk in het leergebied Nederlands. Een schoolleider stelt hierbij dat Brusselse scholen wel behoren tot de Vlaamse gemeenschap, maar quasi geen Vlamingen onderwijzen. Deze respondent stelt dat voor 90% van het aantal leerlingen op de school Nederlands slechts de derde of vierde taal is. Om gericht aan onderwijskwaliteit te kunnen werken, geeft deze respondenten bijgevolg aan dat het belangrijk is schoolresultaten in een Brussels – en geen Vlaams – vergelijkingskader te kunnen plaatsen.

Op het niveau van de leraar vermelden zowel schoolleiders als leraren tevens de mate van personeelsverloop binnen het schoolteam en de mate waarin het schoolteam al dan niet ervaren is als mogelijke factoren die de toetsresultaten van de school op centrale toetsen (mee) kunnen beïnvloeden. Een respondent merkt op dat de ervaring van een leraar, zeker in een 'diverse' omgeving, er toe doet en de voortdurende wisselingen van leraren in diens vakgroep zorgen baren. Een andere respondent merkt in dit opzicht op dat 'jonge' collega's voornamelijk bezig zijn met hun les- en klasmanagement en nog onvoldoende beschikken over de nodige tools om leerlingen echt te 'prikkelen'. Nog andere respondenten menen juist dat sommige 'jonge' collega's 'beter' zijn dan sommige collega's die al jaren ervaring hebben

en stellen dat ook binnen de vakgroep – ongeacht de ervaring waarover leraren beschikken – de onderwijskwaliteit van leraren enorm verschilt. Hierbij aansluitend merken verschillende leraren op dat het niet altijd evident is een (geschikte) 'vervanger' voor een afwezige leraar te vinden, waardoor sommige klassen niet of minder kwaliteitsvol onderwezen worden.

5.1.2.3 Schematische samenvatting

Tabel 6 beschrijft wat feedback uit centrale toetsen gepercipieerd valide en betrouwbaar maakt voor de bevraagde schoolleiders en leraren. Tevens willen we zicht geven op de mate waarin respondenten belang hechten aan het opnemen van specifieke kenmerken bij de totstandkoming van eerlijke vergelijkingen.

Tabel 6
Wat feedback uit centrale toetsen gepercipieerd betrouwbaar en valide maakt.

			Schoolleiders	Leraren
Wat feedback uit centrale toetsen gepercipieerd betrouwbaar en valide maakt:				
Perceptie van betrouwbaarheid en validiteit over hoe er getoetst en beoordeeld wordt				
Kwaliteit en herkenbaarheid van de digitale toets				
- Herkenbaar taalgebruik in de toetsen				
- Voldoende basisvaardigheden van leerlingen voor en vertrouwdheid met een digitale toetsenafname				
- Gedifferentieerd toetsenaanbod				
- Discriminerend vermogen van de toetsen				
Kwaliteit en herkenbaarheid van de automatische beoordeling van de toets				
- Kwaliteitsvolle digitale beoordeling van schrijven (Nederlands)				
- Kwaliteitsvolle digitale beoordeling van eindresultaat en achterliggende redenering (wiskunde)				
Transparantie in afnamecondities en toetsprocedures				
- Kennis van redelijke aanpassingen en coherent gebruik van hulpmiddelen				
Motivatie van leerlingen bij het afleggen van de toets				
- Mate waarin leerlingen gemotiveerd zijn voor de toetsafname, kennis van effectieve werktijd				
Perceptie van betrouwbaarheid en validiteit in opstappen naar betekenisgeving				
Herkenbaarheid van toetsresultaten				
- Vergelijkbaarheid van toetsresultaten centrale toets en toetsresultaten reguliere toets				
- Toets als momentopname				
Rechtvaardige vergelijking van feedback uit centrale toetsen bij gebruik groepscriterium				
Leerlingen-	-	Thuistaal	+++	+++
kenmerken	-	Opleidingsniveau ouder(s)	++	+
	-	Buurt	+	
	-	Beschikbaarheid van middelen		+
	-	Intelligentieniveau	++	++
	-	Aanwezigheid van leer- en/of ontwikkelingsstoornissen	++	++
	-	Schoolloopbaan en aanvangsniveau	+	+
	-	Ouderlijke steun	+	+
	-	(Intrinsieke) motivatie		+
School-	-	'Breedte' van de eerste graad en onderwijsaanbod	+++	+++

kenmerken	-	Stedelijke/landelijke context van de school	++	
	-	Vlaamse/Brusselse ligging van de school	+	
	-	Mate van personeelsverloop en ervaring lerarenteam	+	+

Opmerking: De mate waarin respondenten belang hechten aan het opnemen van specifieke kenmerken bij de totstandkoming van eerlijke vergelijkingen, wordt weergegeven door '+', variërend van '+' (belangrijk) tot '+++' (zeer belangrijk).

5.1.3 Wat feedback uit centrale toetsen betekenisvol maakt

Zowel schoolleiders als leraren geven aan dat het aftoetsen van de toetsresultaten aan referentiekaders de feedback uit centrale toetsen betekenisvol kan maken. Op basis van de interviews onderscheiden we hierbij de behoefte aan het gebruik van drie criteria: een standaardcriterium, een zelfcriterium en een groepscriterium. Respondenten geven aan dat het gebruik van dergelijke criteria het mogelijk maakt sterktes en zwaktes van aspecten van onderwijskwaliteit met betrekking tot de getoetste leergebieden en leerinhouden te verkennen.

5.1.3.1 Gebruik van een standaardcriterium

Voor een grote meerderheid van leraren is het belangrijk de resultaten van een individuele leerling op centrale toetsen te kunnen afspiegelen aan een te bereiken standaard, i.c. de getoetste eindtermen. Enkele leraren wensen hierbij niet enkel feedback over het wel of niet behalen van de getoetste eindtermen, maar ook een verdeling van de toetsresultaten ten aanzien van deze eindtermen over ontwikkelingsniveaus. Sommige schoolleiders en leraren stellen immers dat leraren enerzijds in het algemeen wel van mening zijn dat 'ze goed bezig zijn' en 'dat de proefwerken wel aan de eindtermen voldoen', maar anderzijds zich ook snel aanpassen aan het niveau van de leerlingen, met mogelijk kwaliteitsverlies tot gevolg. Het spiegelen van de toetsresultaten aan de eindtermen kan leraren daarom een goed beeld geven over de mate waarin het geboden onderwijs tegemoet komt aan de gestelde minimumverwachtingen van de eindtermen.

> *"Je krijgt die eindtermen wel en dat is wel voor iedereen hetzelfde, maar uiteindelijk sta je er met je vakgroep alleen voor. Persoonlijk denk ik dat ik mij snel aanpas aan het niveau van de leerlingen, en ik weet niet in welke mate dat dat altijd positief is. Dat zal wel positief zijn voor de leerlingen in één zin, maar daarom niet altijd in de andere zin... dus dan kan je op het einde van een tweede middelbaar checken, ja... Doe ik het eigenlijk goed, of niet goed he, in vergelijking met wat er verwacht wordt."* (LW03)

Deze respondenten verwachten dat een zicht op de mate waarin deze verwachtingen bereikt worden leraren de mogelijkheid kan geven de eigen klaspraktijk te verbeteren door bijvoorbeeld het onderwijzen van bepaalde leerinhouden bij te sturen.

Ook op klas- en schoolniveau blijkt dat bij schoolleiders en in mindere mate bij leraren de behoefte aan feedback over de mate waarin de leerlingen de 'standaard' bereiken, aanwezig is. Een schoolleider schuift hiervoor de manier waarop de onderwijsinspectie 2.0 haar vaststellingen situeert binnen vier ontwikkelingsschalen als goed voorbeeld naar voren.

> *"Het hangt er ook vanaf van wat men goed gaat vinden en wat men zeer goed gaat vinden. Ik denk aan de vier gradaties die nu ook door de doorlichting gebruikt worden. Het zou heel sterk zijn moesten jullie ook die vier gradaties kunnen uitschrijven per eindterm. Als je die toetsen*

afneemt en dat je dan de definitie van zeer goed en goed en voldoende en matig en onvoldoende kan beschrijven, zoals die ook voor de doorlichting gebruikt worden." (SL05)

Respondenten zijn van mening dat het in kaart brengen van de mate waarin leerlingen de getoetste eindtermen bereiken tevens belangrijke informatie kan opleveren over de mate waarin het geboden onderwijs afgestemd is op het leerplan. Deze informatie kan – volgens respondenten – schoolleiders mogelijk informeren over de geboden onderwijskwaliteit en kan bijgevolg aangewend worden om het beleid gericht bij te sturen.

5.1.3.2 Gebruik van een zelfcriterium

Uit de interviews met zowel schoolleiders als leraren blijkt dat het merendeel van de respondenten de mogelijkheid tot het in kaart brengen van de leerwinst van de leerlingen en de school als belangrijke informatie in de feedback uit centrale toetsen naar voren schuiven.

Verschillende respondenten zijn van mening dat het in kaart brengen van de groei van individuele leerlingen een belangrijkere indicator is voor onderwijskwaliteit dan de behaalde scores van de leerlingen op de centrale toets. Zo verduidelijkt een respondenten dat een leerling die een '8' scoort op een eerste meetmoment en opnieuw een '8' scoort op een tweede meetmoment, misschien wel minder kwaliteitsvol onderwijs genoten heeft dan een leerling die een evolutie maakte van '4' naar '6'. Respondenten geven dan ook aan dat de leerwinst die leerlingen al dan niet boeken scholen belangrijke inzichten kan opleveren met betrekking tot de geboden onderwijskwaliteit. Hierbij stellen enkele respondenten zich echter de vraag wanneer er 'voldoende' leerwinst geboekt wordt.

Schoolleiders benadrukken tevens dat leerwinst op schoolniveau vooral vanuit een langetermijnperspectief bekeken dient te worden. Deze respondenten beargumenteren dat klasgroepen jaarlijks verschillend zijn en mogelijk verschillend presteren. Om dergelijke fluctuaties in de scores van leerlingen te kunnen 'opvangen', wensen respondenten dat er bijvoorbeeld leerwinst overheen vijf schooljaren in kaart gebracht wordt. Het plaatsen van leerwinst in een langetermijnperspectief komt bijgevolg eveneens tegemoet aan de behoefte van zowel schoolleiders als leraren aan het zicht krijgen op evoluties en trends in de toetsresultaten op schoolniveau.

5.1.3.3 Gebruik van een groepscriterium

Uit de interviews met schoolleiders en leraren komt de vraag naar het vergelijken van de toetsresultaten van leerlingen overheen Vlaamse leerlingen naar voren. Het vergelijken van de individuele toetsresultaten met andere Vlaamse leerlingen wordt door talrijke schoolleiders en leraren als een meerwaarde van het systeem van centrale toetsen beschouwd. Respondenten menen dat voornamelijk de objectiviteit van het meetinstrument en de daaruit voortvloeiende feedback het mogelijk maken de toetsresultaten van de eigen leerlingen te spiegelen aan de toetsresultaten van Vlaamse leerlingen en ze bijgevolg naar waarde te schatten. Op die manier kunnen dergelijke vergelijkingen – volgens zowel schoolleiders als leraren – nuttige informatie opleveren voor leraren. Het maakt het voor leraren immers mogelijk na te gaan 'waar de eigen leerlingen staan'.

> *"Maar het kan ons zeker een indicatie geven in welke richting dat we moeten bijsturen, zeker wel. Dat vind ik een sterk element, want wij denken allemaal dat we goed bezig zijn. Maar als je daar vanuit de overheid of centraal vanuit Vlaanderen hoort: 'kijk pas op, het Vlaams niveau zit daar en jullie zitten daar, dus schakel bij' dan kan dat worden bijgestuurd."* (SL05)

In het kader van het vergelijken van de toetsresultaten van leerlingen schuiven enkele leraren ook de vergelijking van individuele toetsresultaten tussen 'vergelijkbare' leerlingen (zie ook 5.1.2.2) – en dus leerlingen met gelijkaardige achtergrondkenmerken – naar voren. Deze respondenten beargumenteren dat dergelijke vergelijkingen een eerlijker beeld van de leerprestatie van de leerling in kaart brengen, aangezien niet alle leerlingen over dezelfde onderwijskansen beschikken. Nog andere respondenten verkiezen echter de individuele toetsresultaten van de leerlingen te spiegelen aan de toetsresultaten van de leerlingen binnen dezelfde klas of in dezelfde school. Deze respondenten vinden net de eigen klas- en schoolcontext van essentieel belang om uitspraken over de leerprestaties van individuele leerlingen mogelijk te maken.

Leraren zijn het er echter niet over eens dat het terugkoppelen van de informatie uit dergelijke vergelijkingen voor leerlingen zelf wenselijk is. Enerzijds stellen enkele leraren dat vergelijkingen van de individuele toetsresultaten van leerlingen met de toetsresultaten van Vlaamse leerlingen voor leerlingen kunnen bijdragen aan het inzicht in de eigen competenties met betrekking tot de getoetste leergebieden. Anderzijds zijn sommige leraren van mening dat dergelijke informatie niet voor leerlingen bestemd is. Deze laatste respondenten menen immers dat het voor 'minder goed' presterende leerlingen wel erg demotiverend kan zijn bijvoorbeeld vast te stellen tot de 10 procent minst goede presteerders te behoren.

In mindere mate schuiven schoolleiders en leraren vergelijkingen van toetsresultaten op centrale toetsen op klasniveau naar voren. Hierbij melden deze respondenten dat het vergelijken van de toetsresultaten op klasniveau vooral 'binnen de school' van belang kan zijn. Zo geven schoolleiders en leraren aan dat vergelijkingen van toetsresultaten op klasniveau (binnen de school) aan bod kunnen komen tijdens evaluatie- en/of functioneringsgesprekken om op basis hiervan onderwijsprestaties van leraren gericht te kunnen verbeteren (zie 5.2.1.1). Tevens illustreren respondenten dat door dergelijke vergelijkingen het pedagogische beleid en de organisatie van de school (zoals bijvoorbeeld het indelen van klassen op basis van niveaugroepen of het besteden van complementaire uren) beter opgevolgd en geoptimaliseerd kan worden.

> *"Wij hebben in het 2de jaar van de A-stroom de richtingen STEM-wetenschappen en STEM-technieken, waarbij de ene klas een uurtje wiskunde extra krijgt ten opzichte van de andere klas. Ik denk dat dat bijvoorbeeld wel eens ofwel een bevestiging kan zijn van het feit dat daar dan sterkere leerlingen zitten, dat de leerstof daar langer blijft hangen. Of juist niet, dat daar misschien ook bijgestuurd kan worden van 'moeten we daar toch niet terug werken naar een extra uurtje ook voor de leerlingen die het dan eigenlijk meer nodig hebben'."* (LW01)

Daarnaast geven respondenten aan dat vergelijkingsmateriaal van leerprestaties op schoolniveau momenteel onvoldoende voorhanden is en dat het systeem van centrale toetsen hieraan tegemoet kan komen. De mogelijkheid van dergelijke schoolvergelijkingen wordt door een groot aantal leraren en schoolleiders bijgevolg als een meerwaarde van het systeem van centrale toetsen beschouwd. Deze respondenten geven aan benieuwd te zijn naar hoe de school presteert ten opzichte van andere Vlaamse scholen. Sommige respondenten geven hierbij aan voornamelijk op zoek te zijn naar bevestiging van het geleverde werk. Andere respondenten stellen dat 'als scholen weten waar ze staan tegenover andere scholen' dit een belangrijke input kan zijn voor interne kwaliteitszorgprocessen waardoor bijvoorbeeld het 'niveau' van de klaspraktijk kan worden aangepast en de onderwijskwaliteit van de school kan worden verbeterd.

Als toetsresultaten op schoolniveau vergelijken worden met toetsresultaten van andere Vlaamse scholen, oppert het merendeel van de respondenten om deze vergelijkingen vorm te geven vanuit een eerlijk vergelijkingskader (zie 5.1.2.2). Schoolleiders en leraren menen immers dat het vergelijken van de toetsresultaten op schoolniveau tussen scholen die bijvoorbeeld gelijkaardige studierichtingen inrichten, een gelijkaardige leerlingenpopulatie onderwijzen of zich in hetzij een Brusselse, hetzij een Vlaamse context bevinden waardevollere informatie oplevert dan een vergelijking van de toetsresultaten op schoolniveau overheen alle Vlaamse scholen. Zo stellen ook enkele respondenten voor om leerwinst op schoolniveau te spiegelen aan vergelijkbare Vlaamse scholen. Deze respondenten geven aan dat op die manier de mate waarin leerwinst geboekt wordt, beoordeeld kan worden.

> *"Lijkt me wel interessant dat je kan weten hoe dat je je positioneert als school ten opzichte van andere, maar dan wel gelijkaardige scholen. Een beetje kijken naar de instroom van je leerlingen en naar de richtingen die aangeboden worden. Ben je eerder een arbeidsmarktgerichte school of eerder een doorstroomschool? Als je kan vergelijken met gelijkaardige scholen, dan denk ik wel dat dat een meerwaarde is om te kunnen zien: zijn we goed bezig, of waar kunnen we in groeien?"* (LN02)

5.1.3.4 Schematische samenvatting

Tabel 7 beschrijft wat feedback uit centrale toetsen betekenisvol maakt voor de bevraagde schoolleiders en leraren. Tevens willen we zicht geven op de mate waarin de respondenten specifieke informatie als betekenisvol omschrijven.

Tabel 7
Wat feedback uit centrale toetsen betekenisvol maakt.

			Schoolleiders	Leraren
Wat feedback uit centrale toetsen betekenisvol maakt				
Gebruik van standaardcriterium				
Leerlingen-niveau	-	Bereiken van de getoetste eindtermen voor de individuele leerling	++	+++
	-	Verdeling van de toetsresultaten van de individuele leerling ten aanzien van de getoetste eindtermen over ontwikkelingsniveaus	+	+
Klas-niveau	-	Verdeling van de toetsresultaten op klasniveau ten aanzien van de getoetste eindtermen over ontwikkelingsniveaus	+	+
School-niveau	-	Verdeling van de toetsresultaten op schoolniveau ten aanzien van de getoetste eindtermen over ontwikkelingsniveaus	++	+
Gebruik van zelfcriterium				
Leerlingen-niveau	-	Leerwinst van de individuele leerling	++	+++
School-niveau	-	Leerwinst op schoolniveau	+++	++
	-	Leerwinst op schoolniveau : zicht op evoluties en trends	+	+
Gebruik van groepscriterium				
Leerlingen-niveau	-	Vergelijking van individuele toetsresultaten binnen de klas	+	+
	-	Vergelijking van individuele toetsresultaten binnen de school	+	+
	-	Vergelijking van individuele toetsresultaten overheen Vlaamse klassen	+	++
	-	Vergelijken van individuele toetsresultaten met vergelijkbare leerlingen		+
Klas-	-	Vergelijking van toetsresultaten binnen de school	+	+

niveau				
School-	-	Vergelijking van toetsresultaten overheen Vlaamse scholen	+++	++
niveau	-	Vergelijkingen van toetsresultaten met vergelijkbare scholen	+	+

Opmerking: De mate waarin respondenten specifieke informatie als betekenisvol omschrijven wordt weergegeven door '+', variërend van '+'(betekenisvol) tot '+++' (zeer betekenisvol).

5.2 PERSPECTIEVEN EN DOELEN BIJ GEBRUIK VAN FEEDBACK UIT CENTRALE TOETSEN

Een tweede belangrijke vraag om inzicht te verwerven in feedbackgebruik uit centrale toetsen binnen scholen is het 'waarom' van feedbackgebruik. We onderscheiden hierin enerzijds doelen vanuit een ontwikkelingsperspectief (5.2.1) en anderzijds doelen vanuit een verantwoordingsperspectief (5.2.2). Deze doelen situeren zich zowel op het niveau van de school als op het niveau van de leerling en de leraar.

5.2.1 Feedbackgebruik van centrale toetsen voor ontwikkeling

Uit de interviews met schoolleiders en leraren blijkt schoolontwikkeling het primaire verwachte doel van feedbackgebruik uit centrale toetsen. Vanuit een ontwikkelingsperspectief verwachten schoolleiders en leraren met feedback aan de slag te gaan met als uiteindelijk doel het borgen en verbeteren van (aspecten van) onderwijskwaliteit. De doelen die respondenten vanuit dit perspectief naar voren schuiven situeren zich zowel op leerling- en leraarniveau als op schoolniveau.

> *"Dus ik zie daar een dankbaar instrument in, om doelgericht aan optimalisatie te gaan doen. En dat kan op alle niveaus: voor ons als schoolleiders, dat wij als beleid misschien toch wat moeten bijsturen. Dat kan op niveau van middenkader, dat kan op niveau van leerkracht, als daar een bepaalde klaspraktijk niet goed loopt en bijgestuurd moet worden. Dat kan op diverse niveaus volgens mij ingezet worden."* (SL03)

5.2.1.1 Feedbackgebruik voor ontwikkeling op leerling- en leraarniveau

Op het niveau van de leerling en de leraar formuleren zowel schoolleiders als leraren ontwikkeldoeleinden voor feedbackgebruik uit centrale toetsen. Deze doelen richten zich enerzijds tot kwaliteitsbewaking en anderzijds tot kwaliteitsverbetering.

Doelen met betrekking tot kwaliteitsbewaking

Uit de interviews met schoolleiders en leraren ten aanzien van feedbackgebruik uit centrale toetsen blijkt dat beide groepen respondenten mogelijkheden verwachten voor leraren om feedback te gebruiken ter reflectie over de eigen onderwijsprestaties. Zo stellen verschillende respondenten dat de feedback een goed instrument kan zijn om 'na te gaan of de leraar goed bezig is' en te reflecteren over de gehanteerde didactiek en aanpak.

Respondenten verwachten bovendien dat feedback uit centrale toetsen hen helpt inzicht te verschaffen in de onderwijsprestaties van leraren en het mogelijk maakt sterktes en werkpunten aan de oppervlakte te brengen. Zo beschrijven sommige leraren de feedback ook als een soort van 'rapport' van de leraar. Al dient dit volgens enkele respondenten wel genuanceerd te worden. Zo stellen ze dat leerprestaties van

leerlingen 'natuurlijk' niet louter de verdienste zijn van de huidige leraar, maar onder andere ook van andere collega's.

Daarenboven zijn zowel schoolleiders als leraren van mening dat eindtermen en leerplannen eerder 'vaag' zijn en ruimte laten voor interpretatie, zowel naar een correcte inhoudelijke vertaling van de eindtermen, als naar het verwachte beheersingsniveau ervan. Een leraar beschrijft dat als een leraar veel onvoldoendes vaststelt op een reguliere toets er hiertoe twee mogelijke oorzaken zijn: ofwel waren de vragen te moeilijk, ofwel werd de leerstof niet adequaat onderwezen. Deze leraar geeft hierbij aan dat vooral de moeilijkheidsgraad van de vraag moeilijk in te schatten is en stelt dat het gebruik van centrale toetsen deze oorzaak alvast uitsluit. Respondenten verwachten daarom feedback uit centrale toetsen te gebruiken om meer inzicht te krijgen in de verwachtingen bij de getoetste eindtermen.

> *"Ik vind de leerplandoelen soms een beetje vaag, of dat ik soms niet goed weet ben ik nu goed bezig, als je toetsen opstelt, of examens van ben ik nu eigenlijk goed bezig in mijn vraagstelling, heb ik de leerplannen goed geïnterpreteerd? Dus op zich kan je er wel meer inzicht in krijgen."* (LW04)

Doelen met betrekking tot kwaliteitsverbetering

Het uitgangspunt voor doelen met betrekking tot kwaliteitsverbetering ligt in het doorvoeren van veranderingen die onderwijskwaliteit kunnen verbeteren. Doelen met betrekking tot kwaliteitsverbetering kunnen bijgevolg voortbouwen op doelen met betrekking tot kwaliteitsbewaking en krijgen een meer actief karakter in plaats van een eerder beschrijvend of evaluatief karakter. Doelen met betrekking tot kwaliteitsverbetering situeren zich zowel op het niveau van de leerling als op het niveau van de leraar.

Op leerlingniveau melden sommige respondenten dat er in de eerste graad vaak een enorm verschillend leerlingenpubliek aanwezig is en dat feedback uit centrale toetsen hen kan helpen bij het gerichter differentiëren en remediëren van leerlingen. Zo stellen respondenten dat het toch wel enige tijd in beslag neemt om de sterktes en zwaktes van leerlingen bij aanvang van het schooljaar te leren kennen. Het beschikbaar stellen van feedback over de leerprestaties van leerlingen uit het basisonderwijs – als informatie over de beginsituatie – zou een veel snellere en gepastere differentiatie en remediëring van leerlingen mogelijk maken. Verschillende respondenten maken in dit kader de vergelijking naar het gebruik van dia-taaltoetsen bij aanvang van het eerste jaar secundair onderwijs om de beginsituatie met betrekking tot het begrijpend lezen-niveau in kaart te brengen. Tevens stellen respondenten dat feedback belangrijke informatie kan rapporteren over de leernoden van leerlingen op het einde van de eerste graad. Indien blijkt dat leerlingen 'uitvallen' op bepaalde leerstofonderdelen van de centrale toets, kan bijvoorbeeld de leraar van het volgende jaar gebruik maken van deze informatie om gerichte remediëring aan te bieden. Hetzelfde geldt voor leerlingen die echt heel goed scoren op de centrale toetsen. Ook voor hen kan er het volgende schooljaar passende uitdaging voorzien worden.

> *"Ik denk dat dat wel belangrijke informatie kan zijn dat een leerling kan meenemen vanuit zijn lagere school, en dat dat inderdaad informatie is waarmee een leerkracht veel concreter mee aan de slag kan gaan in die eerste graad."* (LW01)

Bovendien verwachten enkele leraren dat feedback uit centrale toetsen voor leerlingen een belangrijk instrument kan zijn ter ondersteuning bij de studiekeuze hetzij naar het eerste jaar van het secundair onderwijs, hetzij naar het derde jaar van het secundair onderwijs. Leraren beargumenteren bijvoorbeeld

dat feedback uit centrale toetsen leerlingen belangrijke inzichten kan opleveren met betrekking tot hun competenties voor wiskunde, zodoende ze – in overeenstemming met hun wiskundige competenties – een geschikte keuze kunnen maken voor een passende studierichting in het derde jaar.

Op leraarniveau geven leraren aan zowel de getoetste leerinhouden als eindtermen aan de feedback te spiegelen om het onderwijzen ervan te kunnen verbeteren. Zo beschrijft een leraar dat bijvoorbeeld het ondermaats presteren van leerlingen op het onderdeel 'begrijpend lezen' van de centrale toets een aanleiding zou kunnen zijn om meer aandacht te besteden aan leesoefeningen. Een andere leraar vertelt feedback over de getoetste eindtermen te kunnen gebruiken om te sleutelen aan leerinhouden waarvan het merendeel van de leerlingen de eindtermen niet behaald heeft. Deze leraar stelt hierbij dat centrale toetsen de leraar bewuster zullen doen stilstaan bij de leerplangerichtheid in de selectie en het aanbod van de leerinhouden.

Daarnaast blijkt dat leraren feedback ook verwachten te gebruiken om hun pedagogisch-didactisch handelen te optimaliseren. Hierbij beschrijven leraren dat feedback een 'drijfveer' kan zijn om het volgend schooljaar beter te doen, innovatiever of creatiever te zijn, of de getoetste leerinhouden 'op een andere manier' aan te pakken.

> *"Ik denk als ge inderdaad goeie feedback krijgt, dat ge als leraar ook wel weet: hoe kan ik mijn onderwijspraktijk bijsturen om toch op die terreinen waar ze uitvallen om ze daar beter voor te bereiden."* (SL09)

Op de vraag of respondenten wensen dat schoolleiders feedback uit centrale toetsen opnemen tijdens evaluatie- en/of functioneringsgesprekken om de onderwijsprestaties te kunnen verbeteren, lopen de meningen – van zowel leraren als schoolleiders – uiteen.

Leraren schuiven verschillende argumenten pro en contra naar voren. Enerzijds merken leraren op dat schoolleiders weinig tot niet in de klas komen en feedback uit centrale toetsen hen wel een zicht kan geven op 'doet die leraar dat wel goed met die leerlingen?'. Deze groep leraren stelt bijgevolg dat het wel positief kan zijn dat er een gesprek over de feedback uit centrale toetsen kan plaats vinden om de onderwijsprestaties van leraren te kunnen verbeteren. Anderzijds geven andere leraren aan dat de schoolleiding ook nu reeds toegang heeft tot de puntenboeken en ook nu reeds leraren kan aanspreken op de behaalde toetsresultaten van leerlingen tijdens bijvoorbeeld klassenraden en hiervoor dus geen feedback uit centrale toetsen nodig heeft.

Toch meent een grote groep leraren dat het opnemen van feedback in evaluatie- en/of functioneringsgesprekken kan bijdragen aan de professionaliteit van leraren en onderwijsprestatie kan verbeteren. Leraren stellen immers dat een leraar 'het steeds zo goed mogelijk moet proberen te doen' en als blijkt dat de eigen leerlingen op een bepaalde component 'uitvallen' het wel wenselijk is erop aangesproken te worden zodat samen 'werkpunten' besproken kunnen worden. Enkele leraren maken tevens duidelijk dat een leraar nooit op zijn/haar lauweren mag rusten en steeds moet blijven vernieuwen en hard werken. Toch geven ze aan in de praktijk soms andere 'voorbeelden' op te merken. Een gesprek over de feedback uit centrale toetsen kan in de ogen van deze respondenten daarom een 'soort van wake-up call' zijn, die een leraar doet beseffen 'een tandje bij te steken'.

Voor sommige van deze leraren hoeft een gesprek over de feedback uit centrale toetsen niet persoonlijk te zijn. Ze geven aan dat de schoolleiding haar feedback op de toetsresultaten op centrale toetsen ook

kan communiceren via de vakgroep als 'dat is goed en daar zijn we mee mee' en 'daar zijn we niet mee mee' 'en daarmee kunnen we aan de slag'. Deze respondenten zijn bovendien van mening dat het op een positieve manier ontvangen van dergelijke feedback en bijhorende werkpunten als groep een waardevollere werkwijze is dan het gebruik van feedback tijdens individuele functioneringsgesprekken.

Leraren die het gebruik van feedback uit centrale toetsen in evaluatie- of functioneringsgesprekken positief beoordelen, geven tevens aan dat deze feedback niet gebruikt mag worden om de leraar te straffen. Zo stellen enkele leraren dat je 'maar kan werken met de kwaliteiten van de leerlingen in de klas' en feedback bijgevolg geen accuraat beeld kan geven over de onderwijsprestaties van leraren. Leraren halen hierbij het verschil in 'niveau' tussen bepaalde klassen of tussen leerlingen in de klas als voorbeeld aan. Enkele leraren stellen dat het nogal logisch zal zijn dat leerlingen uit bijvoorbeeld de Latijnse het beter zullen doen op de centrale toetsen dan leerlingen uit een sportklas. Daarom suggereren enkele leraren tevens dat het eerder wenselijk is de feedback uit centrale toetsen over een langere periode (van bijvoorbeeld vier jaren), waarbij ook van klassen gewisseld kan worden, te bekijken en te bespreken, zodat de mogelijkheid dat 'de data een vertekend beeld zou geven', verkleind kan worden.

> *"Ik zou dat jammer vinden mochten we daar echt op afgekraakt worden bij wijze van spreken. (...) Maar dat het wel iets kan zijn van daar moet aan gewerkt worden, daar moet jij mee aan de slag, om dat volgend jaar beter te doen, of te bekijken hoe het anders kan aangepakt worden."* (LN04)

Doordat feedback uit centrale toetsen geen accuraat beeld van de onderwijsprestaties van een leraar in kaart kan brengen, menen sommige leraren daarentegen dat deze feedback geenszins bruikbaar is voor individuele functioneringsgesprekken.

> *"Ik zou het echt niet goed vinden moesten die resultaten van die centrale toetsen onderdeel zijn van mijn functioneringsgesprek. Ik heb nu toevallig twee heel zwakke klassen, en ja, mijn klassen zullen ongeacht mijn lesgeven zwakker scoren dan andere klassen van andere collega's die sterker zijn."* (LW03)

Daarenboven argumenteert deze groep van leraren dat het gebruik van feedback uit centrale toetsen in functioneringsgesprekken het 'toewerken naar de toets' – ongewenst – kan bewerkstelligen.

Naast leraren, zien ook sommige schoolleiders mogelijkheden in het gebruik van feedback uit centrale toetsen bij het opvolgen en verbeteren van onderwijsprestaties van leraren. Hierbij stelt een schoolleider dat als leerlingen bij een bepaalde leraar systematisch significant minder goed scoren er toch met de leraar aan de slag moet worden gegaan.

Enkele schoolleiders stellen dat het belangrijk is zich in een evaluatie- en/of functioneringsgesprek met een leraar niet te verschuilen achter bepaalde conclusies uit de feedback uit centrale toetsen met betrekking tot onderwijsprestaties van leraren. Zij beargumenteren dat indien uit de feedback blijkt dat (een groep van) leraren echter wel 'tekort schieten', het wel van belang is het gesprek met de betrokkenen aan te gaan, maar dit eerder vanuit 'voldoende eigen argumenten' dan vanuit 'het zwaaien met de conclusies uit dat papier'. Andere schoolleiders daarentegen verwijzen net naar de objectiviteit van de meting en beargumenteren dat leraren bevindingen van schoolleiders nogal snel minimaliseren door naar externe attributies te verwijzen. Net de objectiviteit van de meting is voor deze schoolleiders een krachtige manier om met leraren aan de slag te kunnen gaan en hen te kunnen bijsturen.

5.2.1.2 Feedbackgebruik voor ontwikkeling op schoolniveau

Uit de interviews met schoolleiders en leraren blijken vooral schoolleiders (en in mindere mate leraren) ontwikkelingsdoelen op schoolniveau naar voren te schuiven. Ook deze doelen kunnen geordend worden in twee categorieën: doelen met betrekking tot kwaliteitsbewaking en doelen met betrekking tot kwaliteitsverbetering.

Doelen met betrekking tot kwaliteitsbewaking

Doelen met betrekking tot kwaliteitsbewaking richten zich op het in kaart brengen van onderwijskwaliteit van de school. Zowel bij schoolleiders als leraren leeft de verwachting dat de feedback uit centrale toetsen 'of het goed loopt op school' aan de oppervlakte kan brengen. Feedbackgebruik maakt het volgens schoolleiders mogelijk om een vinger aan de pols te houden met betrekking tot het bewaken van onderwijskwaliteit door het verwerven van een accuraat beeld over mogelijke sterktes en zwaktes van de school. In dit verband verwachten schoolleiders dan ook dat feedback kan leiden tot antwoorden op centrale kwaliteitszorgvragen als 'Doen we nu de juiste dingen?' en 'Doen we dat op de juiste manier?'. Deze respondenten menen dat feedback met andere woorden als een spiegel gebruikt kan worden die inzicht kan brengen in de mate waaraan bijvoorbeeld onderwijsprocessen tegemoet komen aan de visie en verwachtingen van het leerplan en in de mate waaraan leraren die onderwijsprocessen kwaliteitsvol vormgeven.

> *"Eigenlijk is dat wat mij betreft heel simpel, in die zin, en ik hoop dat de toetsen daar in grote maten zelf naar peilen, want onze taak als onderwijskundige is het leerplan realiseren, dat leerplan is voor mij heilig (...) Maar ik weet wel, ja, dat leerplan moet gelezen worden, moet geïnterpreteerd worden en dat moet goed gelezen worden. En een centrale vraag is dan: doen wij nu de juiste dingen? Datgene dat het leerplan voorschrijft, interpreteren wij dat juist? En een tweede vraag daarbij: doen we dat ook op de juiste manier? (...) Dus dat zijn zo een aantal centrale vragen waarvan ik hoop dat na zo'n toets en na het lezen van die feedback, dat ik daaruit kan afleiden."* (SL03)

Doelen met betrekking tot kwaliteitsverbetering

Het uitgangspunt voor doelen met betrekking tot kwaliteitsverbetering op schoolniveau ligt in het doorvoeren van veranderingen die onderwijskwaliteit op school kunnen verbeteren.

Enkele schoolleiders duiden dat mogelijk opvallende negatieve trends in toetsresultaten op centrale toetsen van de leerlingen – in bijvoorbeeld de vergelijking met de toetsresultaten uit het basisonderwijs – hen zou stimuleren tot het zoeken van mogelijke verklaringen en het doorvoeren van mogelijke acties om de onderwijsprestaties binnen de school te verbeteren. Daarnaast verwachten schoolleiders en leraren mogelijkheden tot '*benchlearning*' op basis van de feedback, waarbij het vergelijken van de toetsresultaten van de eigen school met de toetsresultaten van vergelijkbare scholen het mogelijk maakt om effectieve scholen te contacteren en expertise en kennis te delen.

> *"Stel je voor dat er ergens een school in (...) is die ongelooflijk goeie cijfers heeft voor wiskunde. Ik zeg maar iets, en wij in (...) zitten echt ongelooflijk onder dat gemiddelde, dan zou ik wel een keer willen weten hoe dat die school dat dan doet en daarmee in contact komen. En mogen wij een keer komen babbelen met jullie van op welke manier doe je dat?"* (SL04)

Via het gebruik van feedback verwachten zowel schoolleiders als leraren op die manieren het pedagogische beleid en de organisatie van de school te kunnen optimaliseren. Zo geven enkele respondenten aan te verwachten op basis van feedbackgebruik de verdeling van lestijden, de invulling van zorguren en de gok-werking te kunnen optimaliseren. Zo beschrijft een schoolleider bijvoorbeeld dat, indien de schrijfprestaties van de leerlingen van de school op Vlaams niveau ondermaats blijken en de leesprestaties van de leerlingen bovenmaats, accenten verschoven zouden kunnen worden in de onderwijstijd en de balans wat meer zou kunnen overhellen naar het schrijfonderwijs. Een andere schoolleider stelt vanuit dit perspectief mogelijkheden te zien met betrekking tot het doorvoeren van gerichte 'ambtsverrichtingen' zodanig dat klassen voor bepaalde 'probleempunten' kleiner zouden kunnen worden en deze 'probleempunten' gerichter aangepakt kunnen worden of het doelbewust inzetten van gok-uren om aan bepaalde hiaten te werken.

Tevens verwachten enkele leraren dat de feedback gebruikt kan worden voor het geïnformeerd samenstellen van klassen van (nieuwe) leerlingen. Hierbij beschrijven enkele leraren het bestaan van niveauklassen voor leerlingen met eerder een lager intelligentieniveau en klassen voor leerlingen met eerder een hoger intelligentieniveau op de school. Leerlingen die zich eerder met 'slechte' toetsresultaten op centrale toetsen in de lagere school komen aanmelden voor 1A kunnen – op basis hiervan – eerder tot inschrijving voor klassen voor leerlingen met een lager intelligentieniveau geadviseerd worden.

> *"Ja, toch wel als oriëntatie ook, omdat hier toch in het eerst jaar ook al een richting met vier en vijf uur wiskunde is. De ouders komen nu toe op de infodag en vragen zich af wat gaan we kiezen als ze naar 1A gaan. Misschien aan de hand van deze uitslagen, kunnen we misschien al een onderscheid maken."* (LW04)

5.2.2 Feedbackgebruik van centrale toetsen voor verantwoording

Vanuit een verantwoordingsperspectief verwachten schoolleiders en leraren met feedback uit centrale toetsen aan de slag te gaan om onderwijskwaliteit aan te tonen tegenover diverse stakeholders binnen het onderwijsveld. Hoewel – op basis van de interviews met schoolleiders en leraren – feedbackgebruik vanuit een verantwoordingsperspectief niet naar voren komt als primair doel, formuleren respondenten vanuit dit perspectief toch enkele doelen voor gebruik van de feedback op zowel leerling- en leraarniveau- als op schoolniveau.

5.2.2.1 Feedbackgebruik voor verantwoording op leerling- en leraarniveau

Op leerling- en leraarniveau blijken respondenten enkel externe verantwoordingsdoelen naar voren te schuiven.

Enkele leraren geven aan dat feedback uit centrale toetsen het mogelijk maakt om reguliere toetsresultaten in communicatie met ouders te staven. Deze leraren merken immers op dat ouders vaak willen weten hoe het komt dat hun kind 'slecht' scoort (op een reguliere toets). Aangezien de feedback uit centrale toetsen als een 'officiëler' document – dan een reguliere toets – beschouwd kan worden, verwachten respondenten dat feedback uit centrale toetsen bijgevolg op een objectieve manier bepaalde vaststellingen met betrekking tot de prestaties van leerlingen op reguliere toetsen kan staven.

Tevens geven enkele schoolleiders en leraren aan feedback uit centrale toetsen 'mee te zullen nemen op klassenraden'. Deze respondenten blijken echter in verschillende mate 'gewicht' toe te kennen aan de rol

van feedback op een delibererende klassenraad. Zo zijn er respondenten die verwachten feedback te gebruik voor de motivering van de attestering van leerlingen. Zij stellen dat de getoetste leerinhouden bijvoorbeeld het uitsluiten van bepaalde studierichtingen kan verantwoorden.

> *"Lijkt me wel interessant om misschien mee te nemen naar een deliberatie, wat dat ze dan he.. naar een verder jaar toe... Ze moeten dan wel de juiste keuzes maken, misschien moeten dan wel bepaalde richtingen uitgesloten worden."* (LW05)

Andere respondenten schuiven eerder het gebruik van feedback uit centrale toetsen voor het motiveren van het studieadvies naar voren. Nog andere respondenten geven aan feedback eerder als aanvullende factor te gebruiken tijdens de delibererende klassenraad en dit in het bijzonder in het voordeel van de leerling. Zo stelt een leraar dat in geval van betere toetsresultaten op de centrale toets dan op de reguliere toetsen, de leerling het voordeel van de twijfel zou verdienen om toch 'in die richting voort te gaan'.

Het merendeel van de schoolleiders en leraren verwachten echter feedback uit centrale toetsen (voorlopig) niet als onderdeel van de summatieve evaluatie van leerlingen te gebruiken. Respondenten geven hierbij aan het voor de betreffende 'vakken' niet interessant te vinden de delibererende klassenraad louter te baseren op de feedback uit centrale toetsen. Op die manier wordt immers de eerder verzamelde informatie over de (leer-)prestaties van de leerlingen genegeerd. Enkele leraren stellen hierbij dat een traject van tien maanden 'veel breder en rijker' is dan de feedback uit centrale toetsen. Daarenboven vrezen enkele respondenten negatieve effecten indien centrale toetsen een belangrijke plaats toegewezen krijgen in de summatieve evaluatie van leerlingen. Zo vrezen leraren dat collega's in functie van de 'vragenbatterij' zullen beginnen lesgeven en bijgevolg '*teaching to the test*-toestanden'.

5.2.2.2 Feedbackgebruik voor verantwoording op schoolniveau

Uit de interviews met schoolleiders en leraren blijken dat leraren verantwoordingsdoelen op schoolniveau enkel voor interne verantwoording naar voren schuiven.

Enkele schoolleiders verwachten gebruik te maken van feedback uit centrale toetsen om bepaalde keuzes ten aanzien van collega's te legitimeren. Deze schoolleiders zijn van mening dat het makkelijker is om het schoolkorps van beslissingen te overtuigen op basis van met wetenschappelijke cijfers onderbouwde argumenten dan op basis van intuïtie.

> *"En als we daar inderdaad uit kunnen staven aan de hand van cijfers, zal dat ook gemakkelijk te argumenteren zijn aan uw korps da ge moet overtuigen eh. (...) Dus op dat vlak denk ik zeker dat er mogelijkheden zijn, ja."* (SL05)

5.2.3 Schematische samenvatting

Tabel 8 beschrijft de verwachte doelen en bijhorende perspectieven voor feedbackgebruik uit centrale toetsen.

Tabel 8
Verwachte doelen en perspectieven voor feedbackgebruik uit centrale toetsen

Ontwikkeling
Doelen met betrekking tot kwaliteitsbewaking

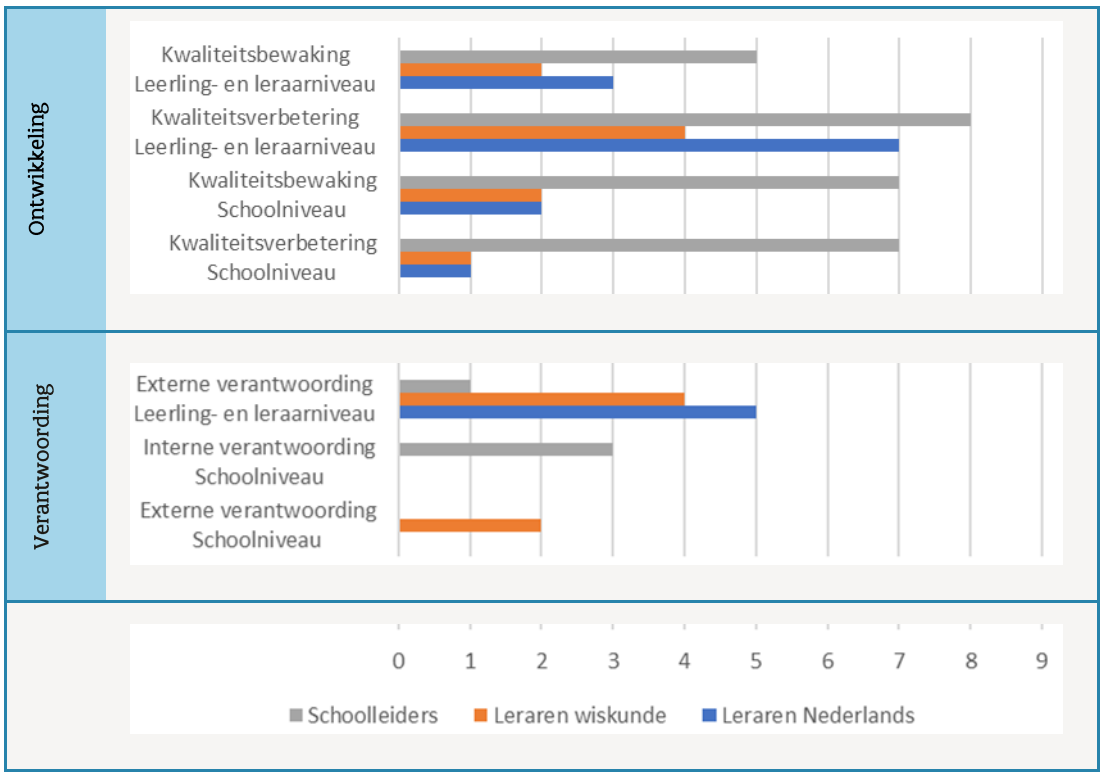
Leraarniveau: - Reflecteren over onderwijsprestaties - Grondiger inzicht verwerven in mogelijke sterktes en zwaktes van onderwijsprestaties van leraren - Grondiger inzicht verwerven in de verwachtingen bij de getoetste eindtermen	- Grondiger inzicht verwerven in mogelijke sterktes en zwaktes van de school
Doelen met betrekking tot kwaliteitsverbetering	
Leerlingniveau: - Gericht differentiëren en remediëren van leerlingen - Ondersteunen van de studiekeuze van leerlingen Leraarniveau: - Gericht verbeteren van het onderwijzen van de getoetste leerinhouden en eindtermen - Pedagogisch-didactisch handelen optimaliseren - Gebruik in evaluatie- en/of functioneringsgesprekken om onderwijsprestaties gericht te verbeteren	- *Benchlearning* - Leerprestaties van de school vergelijken om onderwijsprestaties te verbeteren - Optimaliseren van het pedagogisch beleid en de organisatie van de school - Geïnformeerd samenstellen van klassen van (nieuwe) leerlingen.
Verantwoording	
Interne verantwoording	
	- Keuzes legitimeren en beslissingen onderbouwen
Externe verantwoording	
Leerlingniveau: - Reguliere toetsresultaten staven in communicatie met ouders - Motiveren van attestering en studieadvies	

In de interviews verkenden we inhoudelijk welke doelen schoolleiders en leraren verwachten na te streven. Om een indicatie te geven van de mate waarin respondenten deze doelen voor feedbackgebruik verwachten, streefden we naar een voorzichtige kwantificering. Figuur 2 beschrijft hierbij het aantal respondenten dat verwacht gebruik te maken van feedback uit centrale toetsen hetzij vanuit een ontwikkelingsperspectief, hetzij vanuit een verantwoordingsperspectief.

Uit de interviews met schoolleiders en leraren blijken de meeste respondenten te verwachten met feedback uit centrale toetsen aan de slag te gaan vanuit een ontwikkelingsperspectief. Hierbij formuleren – in het algemeen – schoolleiders zowel doelen op leerling- en leraarniveau als op schoolniveau, terwijl leraren eerder doelen op leerling- en leraarniveau naar voren schuiven. Daarenboven stellen we aan de hand van de grafiek vast dat zowel schoolleiders als leraren feedback uit centrale toetsen op leerling- en leraarniveau voornamelijk voor kwaliteitsverbetering verwachten te gebruiken. Schoolleiders en leraren verwachten met andere woorden dat feedback gebruikt kan worden als basis om veranderingen in de (klas)praktijk door te voeren. Op leerling- en leraarniveau stellen we een beperkter verwacht gebruik van doelen met betrekking tot kwaliteitsbewaking vast. Op schoolniveau verwachten respondenten in ongeveer dezelfde mate een gebruik van feedback voor kwaliteitsverbetering en kwaliteitsbewaking.

Schoolleiders en leraren verwachten de feedback slechts in beperkte mate vanuit een verantwoordingsperspectief in te zetten. Zo schuift op schoolniveau enkel een gering aantal respondenten verantwoordingsdoelen naar voren. Daar waar schoolleiders vanuit een interne verantwoording verwachten gebruik te maken van feedback, formuleren leraren wiskunde externe verantwoordingsdoelen voor feedbackgebruik. Verantwoordingsdoelen op leerlingniveau situeren zich

uitsluitend tot externe verantwoording. Uit de interviews blijkt dus dat schoolleiders en leraren slechts in beperkte mate verwachten feedback te gebruiken als basis voor legitimering of verantwoording.



Figuur 2
Het aantal respondenten dat verwacht vanuit betreffende perspectieven gebruik te maken van feedback uit centrale toetsen.
Opmerking: n schoolleiders = 12 ; n leraren wiskunde = 5 ; n leraren Nederlands = 7

5.3 RANDVOORWAARDEN VOOR GEBRUIK VAN FEEDBACK UIT CENTRALE TOETSEN

We structuren de beschrijving van randvoorwaarden voor feedbackgebruik op basis van de factoren die in de literatuurstudie onderscheiden werden. Naast de reeds beschreven kenmerken van de feedback zelf (5.1), bespreken we in welke mate feedbacksysteemfactoren (5.3.1), ondersteuningsfactoren (5.3.2), schoolfactoren (5.3.3), contextfactoren (5.3.4) en gebruikersfactoren (5.3.5) feedbackbackgebruik uit centrale toetsen stimuleren.

5.3.1 Feedbacksysteemfactoren

Wat betreft feedbacksysteemfactoren die feedbackgebruik kunnen faciliteren, beschrijven we hier kenmerken waarvan schoolleiders en leraren verwachten dat ze bijdragen aan de gebruiksvriendelijkheid van het feedbacksysteem.

5.3.1.1 Gebruiksvriendelijkheid

Een gebruiksvriendelijk feedbacksysteem stimuleert feedbackgebruik uit centrale toetsen. Uit de interviews met schoolleiders en leraren blijkt dat zowel specifieke functionaliteiten als vormelijke vereisten bijdragen aan de gebruiksvriendelijkheid van een feedbacksysteem.

Zowel leraren als schoolleiders wensen voldoende filter- en selectiemogelijkheden met betrekking tot het online platform dat de feedback uit centrale toetsen rapporteert. Schoolleiders vinden het eerder wenselijk om te kunnen filteren op klas- en leerlingenkenmerken (zoals geslacht, leeftijd, ses-kenmerken, intelligentievermogen). Leraren vinden het eerder relevant om te kunnen filteren op leerinhoudelijke kenmerken van de centrale toets (zoals getoetste eindtermen en leerstofonderdelen).

> *"Dat ge de resultaten krijgt van elke leerling apart (...) en dat je dan met een soort van filter kan instellen: ik wil nu al de resultaten zien van getallenleer, probleemoplossend denken... Dat er dus telkens een tussenresultaat wordt gegeven en dat ge dus ook per leerling kunt aanvinken dat je dat thema even wilt bekijken, of ik wil daar nu eens een totaal van."* (LW02)

> *"Ik zou ook graag zelf kunnen spelen met de resultaten van die leerlingen. Dat ik die eens groepeer. Hoe doen die van Latijn, moderne wetenschappen, technieken, enzovoort, of al die hoge abstractieniveaus, al die standaardabstractieniveaus, zelfs al is dat maar iets van bijvoorbeeld jongens/meisjes... Gewoon dat ge daar mee kunt spelen."* (SL09)

Een schoolleider beschrijft tevens de mogelijkheid van het relateren van feedback aan onderzoeksvragen als interessant, zodat er vanuit verschillende perspectieven naar de feedback gekeken kan worden.

> *"Dat je vanuit een bepaalde onderzoeksvraag die je zelf hebt, die je stelt en dat je dan automatisch die data genereert. (...) Het is eigenlijk gewoon vanuit verschillende perspectieven naar data kijken, en dat je kunt aangeven: hoe kijk ik als school, als leerkrachten naar diezelfde data en hoe kunnen we daarmee verder aan de slag gaan? Dus geen ééndimensioneel rapport waar dat je zelf nog alles moet uitzoeken, maar dat de data ook gerelateerd kunnen worden, of zelfs al zijn, aan bepaalde onderzoeksvragen."* (SL01)

Daarenboven beschrijven respondenten ook exportmogelijkheden naar bijvoorbeeld Excel of pdf, de aanwezigheid van een directe helpdesk en de mogelijkheid tot feedback aan de toetsontwikkelaars als handig. Verder vermelden ook enkele respondenten de vraag naar een mogelijke koppeling van het feedbacksysteem aan het gebruikte online leerplatform.

Wat betreft de vormelijke vereisten van het feedbacksysteem vermelden respondenten voornamelijk het belang van een duidelijke structuur en het vermijden van informatie-overload. Feedback zou eenvoudig moeten worden weergegeven zodat je in één oogopslag het toetsresultaat kan zien, waarbij men eventueel via 'doorklikken' meer gedetailleerde informatie kan raadplegen. Een overaanbod aan informatie zorgt er volgens respondenten voor dat je 'door het bos de bomen niet meer ziet.' Ze vragen dan ook naar concrete, korte en bevattelijke 'informatieblokken', die het analyseren van de toetsresultaten snel en doordacht mogelijk kunnen maken.

Uit de interviews blijkt tevens dat het aangereikte *format* ook bepalend kan zijn voor de mate waarin feedbackgebruik gestimuleerd wordt. Daar waar enkele leraren wiskunde 'schema's, tabellen en grafiekjes' verkiezen, vragen enkele leraren Nederlands toelichting bij gepresenteerde cijfers.

> *"Ge hebt een bepaald grafiekje met: 'dit zien we op de grafiek, dit zijn de resultaten' en dan omgezet in taal, zodat je zowel de grafiek kunt zien als een tekst over wat het nu juist betekent."* (LN02)

Naast grafische voorstellingen met woordelijke toelichting en interpretatie, is het voor sommige respondenten ook handig gebruik te kunnen maken van een puntsgewijze opsomming van kwaliteiten en werkpunten. Een respondent beschrijft hierbij de werkwijze bij de rapportage van de inspectie. Ook het werken met kleurencodes (zoals bij de dia-taaltoetsen) wordt door respondenten aangehaald als gebruiksvriendelijk. Respondenten zijn van mening dat de feedback 'zo kant en klaar mogelijk' dient aangeboden te worden, zodat leraren zo weinig mogelijk werk hebben met het interpreteren van de resultaten.

5.3.1.2 Schematische samenvatting

Tabel 9 beschrijft feedbacksysteemfactoren die feedbackgebruik uit centrale toetsen kunnen stimuleren.

Tabel 9
Feedbacksysteemfactoren die feedbackgebruik uit centrale toetsen kunnen faciliteren

Feedbacksysteemfactoren
Gebruiksvriendelijkheid
Functionaliteiten: - Filter- en selectiemogelijkheden: filteren op klas- en leerlingenkenmerken voor schoolleiders, filteren op leerinhoudelijke kenmerken voor leraren - Mogelijkheid tot relateren van feedback aan onderzoeksvragen - Exportmogelijkheden naar Excel of pdf - Aanwezigheid van een helpdesk - Mogelijkheid tot formuleren van feedback - Koppeling van het feedbacksysteem aan het gebruikte online leerplatform **Vormelijke vereisten:** - Duidelijke structuur - Vermijden van informatie-overload - Concrete, korte en bevattelijke 'informatieblokken' - Grafische voorstellingen met woordelijke toelichting - Aanduiding van kwaliteiten en werkpunten

5.3.2 Ondersteuningsfactoren

Zowel schoolleiders als leraren zijn het unaniem eens over de nood aan ondersteuning met betrekking tot feedbackgebruik uit centrale toetsen.

> *"Ik denk dat daar sowieso een bepaalde ondersteuning bij nodig is. Het gaat de eerste keer zijn dat wij daarmee in contact gaan komen en ik denk dat het belangrijk is om van het onderwijsveld uit daar hulp in te gaan krijgen.* (SL07)

5.3.2.1 Intern en extern informatiemakelaarschap

Zo blijkt dat activiteiten van informatiemakelaarschap een goede basis kunnen vormen voor het faciliteren van feedbackgebruik uit centrale toetsen. Schoolleiders en leraren geven aan dat zowel schoolinterne individuen, als schoolexterne individuen of instanties de rol van informatiemakelaar kunnen opnemen. Schoolinterne informatiemakelaars betreffen – volgens respondenten – zowel de schoolleider, het hoofd van de vakwerkgroep of een 'bekwame' collega. Voornamelijk een pedagogisch begeleider of (in mindere mate) een nascholer kunnen de rol van schoolexterne informatiemakelaar opnemen.

Zowel schoolleiders als leraren hebben geen uitgesproken voorkeur met betrekking tot ondersteuning van hetzij een interne informatiemakelaar, hetzij een externe informatiemakelaar. Uit de interviews blijken immers talrijke voor- en nadelen bij de ondersteuning door interne en externe informatiemakelaars. Zo geven respondenten aan dat interne informatiemakelaars de school kennen en daardoor zicht hebben op het groter geheel. Ze kunnen ook de leerlingen beter inschatten, waardoor ze beter zicht hebben op wat er voor de leerlingen van de school haalbaar is. Een externe informatiemakelaar daarentegen kent het leerlingenprofiel van de school minder goed of niet. Hij/zij kan daar wel in groeien, maar voor de respondenten kan het ontbreken van de kennis over de school en leerlingen een drempel betekenen. Een externe informatiemakelaar kan – volgens respondenten – echter wel 'andere invloeden binnenbrengen'. Een interne informatiemakelaar is bovendien vertrouwd met de collega's en kan bijgevolg eerder ervaren worden als 'een laagdrempelige hulp die vanuit de school zelf komt'. De aanwezigheid van een externe informatiemakelaar kan daarentegen een dwingendere sfeer creëren, waardoor het gevoel dreigt ervaren te worden van 'weeral een bijscholing'. Tot slot hoeft de taak van een interne informatiemakelaar voor respondenten niet te eindigen bij het begeleiden van het feedbackgebruikproces, maar kan hij/zij ook actief ondersteunen in de klaspraktijk. Een interne informatiemakelaar kan met ander woorden flexibeler inzetbaar zijn. Daarenboven laat zijn/haar continue aanwezigheid toe om korter op de bal te spelen.

Ook merken verschillende respondenten op dat interne informatiemakelaars zelf mogelijks nog nood kunnen hebben aan een 'opleiding', waardoor ze in hun taak moeten groeien om collega's kwaliteitsvol te ondersteunen. Een informatiemakelaar die 'van buitenaf komt' heeft het grote voordeel objectief te zijn. Enkele respondenten merken tevens op dat het toelichten en bespreken van het feedbackrapport door een externe informatiemakelaar op een minder gekleurde manier zal gebeuren en daardoor ook makkelijker door collega's aanvaard zal worden. Een respondent vult hierbij aan dat bij goed functionerende vakgroepen – op basis van een wederzijdse vertrouwensband – een interne informatiemakelaar wenselijk kan zijn, daar waar er in vakgroepen waar geen overlegcultuur heerst of geen goede samenwerking mogelijk is een 'neutrale' externe informatiemakelaar effectiever kan zijn.

> *"Ik denk dat als je expertise gewoon binnen in huis hebt dat dat altijd flexibeler, gemakkelijker is, dat dat korter op de bal is. Dus dat zie ik zeker als een voordeel. Anderzijds, dat is natuurlijk niet gemakkelijk, omdat ge ergens weer mensen gaat confronteren en dan is soms een vreemde hand gemakkelijker, om mensen daarin mee te nemen... (...) Nu, ik denk van als dat echt met personeelsleden is, is dat toch wel, die moet dat mandaat wel hebben he, want een externe kan ook 'Pff daar is diejen weer...', da's wat oneerbiedig uitgedrukt, maar ja... Aan de ene kant, die binding moet er wel zijn maar langs den andere kant is het soms de vreemde hand die dwingt he."* (SL09)

Op de vraag over welke competenties een informatiemakelaar dient te beschikken zijn de antwoorden van schoolleiders en leraren zowel talrijk als divers.

Vooreerst dient een informatiemakelaar datageletterd te zijn. Voor deze respondenten betekent dit dat hij/zij bekend is met al de informatie en de resultaten, zowel op schoolniveau als op systeemniveau, waardoor de toetsresultaten van de school correct geïnterpreteerd kunnen worden en genuanceerd geduid kunnen worden in een 'goeie' vergelijking met de Vlaamse leerprestaties. Hierbij is het niet alleen wenselijk dat een informatiemakelaar de feedback kan interpreteren en analyseren, maar ook mogelijke vervolgstappen in kaart kan brengen en feedback kan vertalen in praktische beleidsaanbevelingen.

Daarenboven is het voor verschillende respondenten ook belangrijk dat een informatiemakelaar een vakexpert is. Aangezien de centrale toetsen zich baseren op de eindtermen van Nederlands en wiskunde, is het opportuun dat de informatiemakelaar ook een gedegen kennis heeft van betreffende leerplannen. Daarenboven is het ook wenselijk dat hij/zij het betreffende vak inhoudelijk beheerst en de nodige pedagogisch-didactische competenties beheerst. Op die manier verwachten respondenten dat een informatiemakelaar kan ondersteunen bij het op poten zetten van acties.

Een informatiemakelaar moet ook goed kunnen communiceren en werkpunten dúrven benoemen. Belangrijk hierbij is dat dit in dialoog gebeurt, zodat er binding en draagvlak gecreëerd wordt. Bovendien merken enkele respondenten hierbij op dat het van belang is dat de informatiemakelaar de autonomie van de school hierin respecteert en inspeelt op de vragen van de school. Een informatiemakelaar is dan ook – idealiter – iemand die actief luistert en in overleg gerichte werkpunten formuleert.

Daarenboven is een informatiemakelaar iemand die bij voorkeur geconnecteerd is met het onderwijsveld, waardoor hij/zij over de nodige onderwijservaring bezit en bijgevolg weet hoe het er in de klaspraktijk aan toe gaat. Een leraar beschrijft dat 'er niets vervelender is dan iemand die nooit in het onderwijs gestaan heeft, die komt zeggen hoe het moet'.

> *"Iemand die wel wat van het onderwijsveld kent. Ook niets vervelender dan iemand die komt zeggen hoe het moet, die nooit in het onderwijs heeft gestaan. Ja... Ben aan het denken of dat dan per se een wiskundeleerkracht moet zijn, of een leerkracht met kennis van de leerplannen en de eindtermen van wiskunde, ik denk dat dat wel een hulp of meerwaarde is als je daar in gekend bent. Ja, ook het pedagogische, dus eigenlijk een beetje van alles..."* (LW03)

Respondenten bedelen informatiemakelaars een uitgebreid takenpakket toe. In het algemeen verwachten schoolleiders en leraren van een informatiemakelaar samen op pad te gaan met de feedback uit centrale toetsen: van het bespreken en duiden van de feedback, het interpreteren van de informatie, naar het analyseren en het implementeren en opvolgen van acties. Hierbij is het van belang dat een informatiemakelaar de nodige input en aanzetten geeft, begeleidt en ondersteunt in de richting van zowel schoolontwikkeling, individuele ontplooiing van de leraar, als groei in de autonomie en de expertise van de school.

> *"Eerst en vooral helpen de resultaten te interpreteren, mee te bepalen wat goed loopt en waar bijsturing nodig is. En ook echt wel de vinger op de wonde legt van hier zitten we met een hiaat of een tekortkoming of een verbeterpuntje. Om dan ook vervolgens niet te zeggen van 'trekt uw plan', maar dan ook echt concreet mee aan de slag gaan of zelfs tools aanreikt. 'We hebben*

gemerkt dat dit of dat niet goed loopt, we bieden u hier twee of drie mogelijkheden aan, waar zou u als school het beste mee voelen?' en dat dan mee concreet vorm geeft en uitwerkt." (LW01)

5.3.2.2 Schooloverstijgende ondersteuningsinitiatieven

Naast intern en extern informatiemakelaarschap beschrijven schoolleiders en leraren ook mogelijke schooloverstijgende ondersteuningsinitiatieven. Zo zijn er zowel een aantal schoolleiders als leraren die netwerken over scholen heen naar voren schuiven als stimulans voor feedbackgebruik uit centrale toetsen. Leraren geven hierbij voorbeelden van GOK-netwerking, baso-contactmomenten, ondersteuningsinitiatieven binnen de schoolgemeenschap en professionele leergemeenschappen die hen mogelijk de opportuniteit kunnen geven om over de schoolmuren (van vergelijkbare scholen) heen te kijken, expertise uit te wisselen en te leren van elkaar.

5.3.2.3 Schematische samenvatting

Tabel 10 beschrijft ondersteuningsfactoren die feedbackgebruik uit centrale toetsen kunnen stimuleren.

Tabel 10
Ondersteuningsfactoren die feedbackgebruik uit centrale toetsen kunnen stimuleren

Ondersteuningsfactoren	
Informatiemakelaarschap	
Intern:	Extern:
- Schoolleider, hoofd van de vakgroep, 'bekwame' collega	- Pedagogisch begeleider, nascholer
- Bekend met de school: zicht op het groter geheel	- Binnenbrengen van andere invloeden
- Bekend met de leerlingen: zich op mogelijkheden leerlingen	- Aanwezigheid kan tot dwingendere sfeer leiden
- Bekend met de collega's: laagdrempelige hulp	- Objectief, minder gekleurd
- Ondersteuning in de klaspraktijk	
- Continue aanwezigheid: korter op de bal spelen	
- Nood aan opleiding	
Competenties:	
- Datageletterdheid: interpreteren, analyseren, vertalen naar acties	
- Vakexpertise: kennis van eindtermen, inhoudelijk vakkennis en pedagogisch-didactisch kennis	
- Communicatie: in dialoog	
- Onderwijservaring: connectie met het onderwijsveld	
Taken:	
- Bespreken van feedback	
- Interpreteren van feedback	
- Analyseren van feedback	
- Implementeren van acties	
- Opvolgen van acties	
Schooloverstijgende ondersteuningsinitiatieven	
- Netwerken over scholen heen (zoals o.a. professionele leergemeenschappen)	

5.3.3 Schoolfactoren

Inzake schoolfactoren die feedbackgebruik uit centrale toetsen stimuleren of hinderen, wordt zowel over het ervaren van schoolinterne verwachtingen, over kenmerken van beleidsvoerend vermogen, over

structurele aspecten van de organisatie als over percepties van de collectieve doelmatigheid gerapporteerd.

5.3.3.1 Schoolinterne verwachtingen met betrekking tot feedbackgebruik

Wat betreft schoolinterne verwachtingen ten aanzien van feedbackgebruik uit centrale toetsen zijn respondenten het unaniem eens over de afwezigheid ervan op dit moment. Enkele respondenten geven hierbij aan dat scholen nog in volle onderwijsvernieuwing zitten en het alle hens aan dek is om deze te implementeren. Deze respondenten beklemtonen hierbij dat collega's nog niet wakker liggen van het systeem van centrale toetsen.

> *"Afgelopen jaar merkten we heel veel moeite met collega's, heel veel collega's die uitvielen, heel veel.. ja.. heel veel corona natuurlijk, heel veel afwezigen. En dat maakt dat de directie eigenlijk alles goed vindt, zolang ge er maar zijt. En dan is het nogal hard in de sfeer van: het is allemaal al veel, en de hervorming is al veel, dus doe maar gewoon wat ge kunt. (...) En ik hoop dat dat wel terug een beetje gaat veranderen, want ik vind dat de kwaliteit niet altijd optimaal is op die manier."* (LW02)

Hoewel schoolinterne verwachtingen met betrekking tot feedbackgebruik uit centrale toetsen afwezig zijn, beklemtonen respondenten echter wel het belang ervan. Zo stellen enkelen zich luidop de vraag wat er met de feedback uit centrale toetsen dient te gebeuren en wat hierbij expliciet de verwachtingen van de schoolleiding zijn. Daarenboven geven sommige leraren te kennen dat de schoolleiding spaarzaam zal zijn in de verwachtingen naar feedbackgebruik. Een respondent beargumenteert hierbij dat de schoolleiding niet veel druk wil leggen op het schoolteam omwille van de reeds hoge werkdruk. Enkele respondenten menen bijgevolg dat feedbackgebruik uit centrale toetsen vooral zal groeien vanuit de welwillendheid van de leraren, eerder dan vanuit verwachtingen van de schoolleiding. Toch merken respondenten tevens op dat – omwille van de vrijblijvendheid – het voor sommige collega's nodig zal zijn dat feedbackgebruik uit centrale toetsen 'een verplicht puntje' wordt.

5.3.3.2 Beleidsvoerend vermogen met betrekking tot feedbackgebruik

Schoolleiders en leraren duiden expliciet het inbedden van feedbackgebruik in de kwaliteitscultuur van de school als belangrijke stimulans voor feedbackgebruik uit centrale toetsen. Uit de interviews blijkt dat dergelijke kwaliteitscultuur ondersteund kan worden door bepaalde dragers van beleidsvoerend vermogen, namelijk ondersteunende relaties en samenwerking, leiderschap en reflectief vermogen.

> *"Ik lees er ook op dit moment heel weinig over, uh van dat soort toetsen ook naar de toekomst toe, die centrale toetsen. Wat zal daar in godsnaam mee gebeuren? (...) Ik denk dat het alleen maar zijn nut zal hebben als dat eigenlijk ingebed is in de kwaliteitscultuur van de school. En het is just verdorie dat dat op dit moment schort in heel veel scholen. (...) Dus mijn boodschap hier zou zijn: er moet zeker aandacht zijn aan het creëren van een kwaliteitscultuur en naar op welke manier je dat zou kunnen opvolgen. Dus eigenlijk naar het beleidsvoerend vermogen van scholen eh."* (SL04)

Ondersteunende relaties en samenwerking

Een belangrijke bron van ondersteunende relaties en samenwerking met betrekking tot feedbackgebruik uit centrale toetsen betreffen volgens respondenten samenwerkingsinitiatieven. Wanneer leraren gevraagd worden naar kenmerken van de schoolcultuur die feedbackgebruik mogelijk maken, spreken meerdere respondenten over de vakgroep. Leraren beschrijven vakgroepoverleg als momenten van regelmatige samenkomsten, waarop afstemming, reflectie en uitwisseling plaatsvinden en leden elkaar kunnen ondersteunen en stimuleren. Leraren beschouwen werken aan onderwijskwaliteit dan ook als een belangrijke taak van de vakgroep. Ook schoolleiders erkennen het belang van een goeie vakgroepwerking met het oog op feedbackgebruik. Schoolleiders beschouwen dit samenwerkingsinitiatief daarom als een goed instrument, waarmee de schoolleiding – via vakcoördinatoren – informatie kan delen en verwachtingen met betrekking tot feedbackgebruik kan expliciteren.

> *"Als je die gegevens duidelijk krijgt, dan denk ik dat je als vakgroep ook aan de slag kunt en zeggen van oké die eindtermen die zijn niet gedekt, die hebben we niet bereikt, hier moeten we iets aan doen bijvoorbeeld. Hoe komt dat? Omdat we er wellicht niet genoeg aan gedaan hebben, omdat wij dachten dat dat niet zo belangrijk was, omdat wij dachten dat begrijpen voldoende was en nu blijkt het dat het toepassen is dat vereist is, … Dat denk ik wel, daar kunde wel mee aan de slag als vakwerkgroep, denk ik."* (LW05)

Uit de interviews blijken tevens concrete kenmerken van dergelijke vakgroepwerking feedbackgebruik te faciliteren. Zo ervaren enkele leraren vooral de onderlinge complementariteit als een meerwaarde voor onderlinge ondersteuning, waarbij de leden van de vakgroep beroep kunnen doen op elkaars expertise en kwaliteiten. Door het bundelen van de aanwezige vakkennis ter zake, kunnen bijvoorbeeld hiaten in de leerstofverwerving of het onderwijsproces makkelijker opgespoord en aangepakt worden. Ook het ervaren van een 'gedeelde inzet' en taakverdeling worden door enkele leraren naar voren geschoven als hulp bij toekomstig feedbackgebruik. Respondenten geven aan dat als ze het gevoel hebben 'er niet alleen voor te staan' hen dit tot daadwerkelijk feedbackgebruik uit centrale toetsen kan stimuleren. Tenslotte ervaren respondenten de welwillendheid van de collega's als belangrijke stimulans. Zo geven zowel schoolleiders als leraren aan dat – behalve enkele uitzonderingen – collega's over de juiste ingesteldheid beschikken om te reflecteren over hun onderwijsprestaties. Op een school blijkt zelfs een vakgroep vragende partij voor het gebruik van centrale examens.

Indien de vakgroepwerking stroef verloopt, blijkt ook de samenwerking tussen collega's niet optimaal. Zo merkt een leraar op dat vakcollega's op de school op 'hun eiland' werken en feedbackgebruik bijgevolg eerder zullen ervaren als 'extra werk'.

Naast de vakgroep vermelden respondenten ook – in mindere mate – andere overlegorganen, zoals de pedagogische raad, waar beleidsmatige materie besproken wordt, als samenwerkingsinitiatieven waar ondersteunende relaties en samenwerking met betrekking tot feedbackgebruik tot uiting kan komen.

> *"We hebben sowieso onze vakgroepwerking maar we hebben ook werkgroepen waarin dit soort dingen besproken kunnen worden en mee op beleidsmatig niveau meedenken. We hebben over de campussen heen pedagogisch overleg ook bijvoorbeeld, dus ik denk dat dat ook wel kan helpen om daar samen over na te denken." (SL02)*

Ondersteunend leiderschap

In tal van interviews komt de rol van de schoolleider als facilitator van feedbackgebruik uit centrale toetsen naar voren (zie ook 5.3.2). Verschillende leraren verwachten van hun schoolleiding ondersteuning en begeleiding om met feedback aan de slag te gaan, zodat ze kunnen groeien in hun feedbackgebruik. Enerzijds ervaren sommige leraren momenteel reeds voldoende ondersteuning van de schoolleider in hun informatiegebruik op school. Anderzijds blijkt uit de antwoorden van enkele leraren echter dat deze ondersteuning en begeleiding op dit moment onvoldoende is en ze van schoolleiders meer feedback en coaching verwachten.

> *"Ja, … Het is een heel ander voorbeeld, maar ik geef een volledig nieuw vak op school, waar er nog maar sinds kort leerplannen over zijn. Ik heb eigenlijk geen werkgroep rond mij en ik krijg ook zelf heel weinig feedback. Ik vind dat soms moeilijk. Ik denk dat zij ook wel naar die resultaten gaan kijken en eventueel feedback geven, maar dat … Ik denk dat zij ons daar te weinig in begeleiden, dat we vooral heel veel zelf gaan moeten doen."* (LN04)

Behalve ondersteuning en begeleiding blijkt dat leraren het tevens belangrijk vinden dat schoolleiders beschikbaar zijn en openstaan voor overleg, zodat bijvoorbeeld het feedbackrapport gezamenlijk besproken kan worden en er samen op zoek gegaan kan worden naar externe hulp en expertise indien dit nodig zou blijken.

Tegenover het ervaren van ondersteuning, begeleiding en beschikbaarheid tot overleg geven – tot slot – ook enkele leraren aan net het ervaren van vrijheid en vertrouwen in hun professionaliteit als een geschikte voedingsbodem te ervaren om met feedback uit centrale toetsen aan de slag te gaan.

Reflectief vermogen

Om aan de hand van feedback uit centrale toetsen werk te maken van de verbetering van onderwijskwaliteit blijkt tevens reflectie essentieel. Respondenten melden op geregelde tijdstippen stil te staan bij onderwijsprocessen. Zo beschrijven leraren dat – in het secundair onderwijs bijvoorbeeld tijdens vakgroepoverleg – de leerinhouden bij het voorbereiden en evalueren van lessenreeksen steevast afgetoetst worden aan het leerplan en het bespreken van feedback uit centrale toetsen op een gelijkaardige manier kan gebeuren. Andere leraren stellen op hun beurt overtuigd te zijn met feedback aan de slag te gaan, daar men nu reeds de kwaliteit van de examens beschouwt en streeft naar verbetering. Ook op klassenraden – hetzij begeleidend, hetzij delibererend – geven leraren aan te reflecteren over onvoldoende leerresultaten van leerlingen. Ook dit zouden – voor deze respondenten – daarom momenten kunnen zijn om te reflecteren over feedback uit centrale toetsen.

> *"Wij hebben die neiging ook wel om ons zelf in vraag te stellen. En ook om ons zelf als leerkracht te evalueren, van: 'Zijn we goed bezig?'. Dus ik denk wel dat dat bij ons geen probleem gaat zijn."* (LN02)

Een schoolleider benadrukt ten slotte het belang van reflectief vermogen door te melden volgend schooljaar expliciet werk te maken van 'een onderzoekende houding' bij leraren om op die manier het reflectief vermogen van collega's te stimuleren.

5.3.3.3 Structurele aspecten van de school ten aanzien van feedbackgebruik

Tevens worden structurele kenmerken die feedbackgebruik kunnen stimuleren tijdens de interviews met schoolleiders en leraren vermeld.

Leraren beschouwen de huidige aanwezigheid van kwaliteitscoördinatoren en zorgleraren op school als een stimulans voor informatiegebruik en verwachten dat zij ook mogelijk feedbackgebruik kunnen ondersteunen en stimuleren. Leraren ervaren de aanwezigheid van dergelijke posities niet enkel als stimulans omdat deze collega's 'mee nadenken', maar ook omdat ze reeds (intensief) met informatie aan de slag zijn. Ook de beschikbaarheid van de collega's in zulke posities wordt als stimulerend aangestipt. Als leraren weten dat men bij iemand terecht kan met hun probleem en er gezamenlijk gezocht wordt om het probleem op te lossen, blijken zulke posities een nuttige hulp bij het aan de slag gaan met feedback uit centrale toetsen.

> *"Wij hebben sinds kort een nieuwe coördinator (...) daar kan je op elk moment van de week aankloppen met vragen. Ook zeker nu met dat systeem, is dat wel een zeer handige hulp."* (LN03)

Daarnaast zijn voornamelijk schoolleiders van mening dat het hanteren van gerichte methodieken een stimulans kan zijn om met feedback uit centrale toetsen aan de slag te gaan. Zo zien enkele schoolleiders in het werken met verticale leerlijnen mogelijkheden voor feedbackgebruik uit centrale toetsen. Andere schoolleiders melden dan weer dat zowel een BSA-benadering (beginsituatieanalyse) als een PDCA-benadering (Plan-Do-Check-Act) planmatig werken met feedback uit centrale toetsen kan stimuleren. Waar de ene schoolleider zulk een planmatige aanpak nog te weinig ingang ziet vinden in de school, blijkt in de school van de andere schoolleider zulke aanpak wel reeds goed ingeburgerd.

> *"Welk plan van aanpak, welk stappenplan gebruiken we om dat één kritisch te gaan lezen, twee te interpreteren en drie te prioriteren, en vier bepaling, wie gaat dat oppakken en wie gaat dat voorbereiden. Daar hebben we wel expertise in, en daar hebben we ook wel een vrij goei plan van aanpak in, zodat we met die informatie die binnenkomt wel aan de slag kunnen. (...) We hebben er dus wel een methodiek voor, da's wel belangrijk denk ik."* (SL03)

Ook enkele leraren melden mogelijkheden met betrekking tot het gebruik van gehanteerde methodieken. Zo geeft een leraar het voorbeeld dat op diens school van leraren verwacht wordt leerlingeninformatie verticaal te laten doorstromen aan de vakcollega van het volgende jaar aan de hand van doorstroomfiches. Voor het gericht informeren van collega's over leerlingeninformatie uit de feedback uit centrale toetsen acht deze leraar deze werkwijze eveneens als bruikbaar.

Tot slot blijkt uit de interviews dat zowel schoolleiders als leraren tijdsgebrek aanhalen als belangrijke hinderende factor voor feedbackgebruik uit centrale toetsen. Het ter beschikking stellen van lestijd en het verminderen van administratieve taken worden daarom door leraren naar voren geschoven om feedbackgebruik te faciliteren. Schoolleiders merken hierbij echter op dat ze niet over de nodige 'urenpakketten' hiervoor beschikken en dat scholen steeds minder en minder middelen ter beschikking hebben voor omkadering en dat steeds meer en meer 'vrijwillig' dient te gebeuren. Schoolleiders stellen dan ook de vraag naar bijkomende middelen hieromtrent vanuit de overheid.

> *"Ja, maar er zijn zoveel noden, dat dat eigenlijk, ja... Het is te veel. Ik weet wat er gaat gebeuren, dat is zoals met die diatoetsen ook. Het eerste jaar is iedereen geweldig geïnteresseerd, maar ja,*

ondertussen is er het ROK en de modernisering en ligt heel dat spel stil. Dat is de realiteit. Ja, als je echt professioneel wil werken, zou je eigenlijk minder lesuren moeten krijgen, in plaats van meer. Als je een leerkracht een uur geeft om met z'n allen daar rond te vergaderen en daar echt beleid mee te maken, dan gebeurt dat, maar het moet er allemaal maar bovenop." (LN06)

5.3.3.4 Perceptie van collectieve doelmatigheidsbeleving met betrekking tot feedbackgebruik

Enerzijds blijkt uit de interviews dat schoolleiders en leraren van mening zijn dat er op school de nodige competenties aanwezig zijn om met feedback uit centrale toetsen aan de slag te gaan, anderzijds zijn er ook respondenten die genuanceerder of zelfs negatief antwoorden op de vraag naar de inschatting van de collectieve doelmatigheid.

Enkele schoolleiders melden dat er op de school wel al een gewoonte is om met feedbackrapporten aan de slag te gaan. Een schoolleider vermeldt bijvoorbeeld dat hij/zij tijdens elke periode eigen feedbackrapporten opstelt als voorbereiding van de klassenraden. Indien blijkt dat er zich binnen een vakgebied bepaalde problemen stellen, worden leraren vervolgens hierop als experten aangesproken. Deze schoolleider is er dan ook van overtuigd dat zijn leraren daarom voldoende bekwaam zijn om ook met feedback uit centrale toetsen aan de slag te gaan.

Het merendeel van de respondenten die de collectieve doelmatigheid positief inschatten, nuanceren hun antwoorden echter. Zo blijkt de mate waarin men ondersteuning ervaart deze inschatting te beïnvloeden. Respondenten melden bijgevolg het belang van zowel interne ondersteuning vanuit de vakcollega's in de vakgroep en vanuit de schoolleiding, als externe ondersteuning (zoals vanuit de pedagogische begeleidingsdienst) als belangrijke stimulerende factoren (zie ook 5.3.2).

"Ja, met hulp wel. Ik denk niet dat elke leerkracht daar zomaar mee aan de slag kan gaan. Maar langs de andere kant, allez, het is ook niet de bedoeling denk ik: hier is het rapport en trek er uw plan mee. Dat zou niet werken he. (...) Er is ook nog de pedagogische begeleidingsdienst eventueel, die in gesprek kan gaan met de leerkrachten. Dan gaat dat zeker lukken om dat te doen." (SL11)

Respondenten melden tevens dat niet alle fasen van feedbackgebruik vlot zullen verlopen. Zo blijkt dat zowel het analyseren, het interpreteren en het formuleren van acties door sommige respondenten als mogelijke struikelblokken wordt ervaren.

Enkele respondenten schatten daarnaast de collectieve doelmatigheid negatief in. Zij beschrijven huidig informatiegebruik reeds als een uitdaging en een competentie waarin nog geïnvesteerd dient te worden, voornamelijk wanneer feedbackgebruik het gebruik van kwantitatieve data betreft.

5.3.3.5 Schematische samenvatting

Tabel 11 beschrijft schoolfactoren die feedbackgebruik uit centrale toetsen kunnen stimuleren.

Tabel 11
Schoolfactoren die feedbackgebruik uit centrale toetsen kunnen stimuleren

Schoolfactoren
Schoolinterne verwachtingen met betrekking tot feedbackgebruik
- Afwezig - Belang voor leraren van verwachtingen schoolleiders met betrekking tot feedbackgebruik

- Belang van verwachtingen om 'vrijblijvendheid' met betrekking tot feedbackgebruik te vermijden
Beleidsvoerend vermogen met betrekking tot feedbackgebruik
- Ondersteunende relaties en samenwerking in samenwerkingsinitiatieven (zoals de vakgroepwerking) - Leiderschap met oog voor ondersteuning en begeleiding bij feedbackgebruik, beschikbaarheid voor overleg, vrijheid en vertrouwen in de professionaliteit van leraren - Reflectief vermogen om aan de hand van de feedback werk te maken van de verbetering van onderwijskwaliteit
Structurele aspecten van de school met betrekking tot feedbackgebruik
- Reflectief vermogen, expertise in informatiegebruik en beschikbaarheid van kwaliteitscoördinatoren en/of zorgleraren - Gebruik van methodieken om planmatig met de feedback aan de slag te gaan - Beschikbaarheid van (voldoende) werktijd en middelen
Perceptie van collectieve doelmatigheidsbeleving met betrekking tot feedbackgebruik
- Positieve inschatting: nu reeds informatiegebruik - Genuanceerde positieve inschatting: belang van interne en/of externe ondersteuning - Negatieve inschatting: onvoldoende (ontwikkelde) competenties voor feedbackgebruik

5.3.4 Contextfactoren

Inzake contextfactoren die feedbackgebruik uit centrale toetsen stimuleren of hinderen, rapporteren we over het ervaren en het belang van schoolexterne verwachtingen hieromtrent.

5.3.4.1 Schoolexterne verwachtingen met betrekking tot feedbackgebruik

Zowel schoolleiders als leraren zijn het er unaniem over eens dat zij nog geen schoolexterne verwachtingen ervaren om met feedback uit centrale toetsen aan de slag te gaan, noch vanuit ontwikkelingsperspectief, noch vanuit verantwoordingsperspectief.

Desondanks blijkt uit de interviews met schoolleiders en leraren dat beide gebruikersgroepen belang hechten aan duidelijke verwachtingen hieromtrent. De verwachtingen tussen beide groepen verschillen echter inhoudelijk. Daar waar schoolleiders nood hebben aan duidelijke verwachtingen ten aanzien van de wijze van feedbackgebruik uit centrale toetsen, geven leraren aan voornamelijk nood te hebben aan duidelijke verwachtingen ten aanzien van de beheersingsniveaus van de getoetste leerinhouden.

Voor schoolleiders kunnen duidelijke verwachtingen met betrekking tot feedbackgebruik vanuit een ontwikkelingsperspectief feedbackgebruik uit centrale toetsen daadwerkelijk stimuleren. Zo stellen ze dat ze bijvoorbeeld vaak 'op hun honger blijven' tijdens begeleidingen en nascholingen en dat ze vaak te weinig aangestuurd worden doordat concrete vragen veelal niet beantwoord worden, maar verdwijnen in 'conclusieloze' gesprekken. Enkele schoolleiders stellen hierbij dat de manier waarop schoolleiders met de feedback aan de slag moeten voldoende duidelijk dient te zijn en niet herleid mag worden tot de boutade 'het is de keuze van de school'.

> *"Ik denk dus ook bij de uitrol dat het heel belangrijk zal zijn dat ook de opportuniteiten heel goed geduid worden en dat er een hele duidelijke handleiding is om mee om te gaan in elke school (...), dat we hier niet eindigen zoals we het al iedere keer kennen bij een veranderingsproces in het onderwijs: het is de beslissing van de school."* (SL08)

Ook leraren wensen duidelijkheid over de verwachtingen bij het aan de slag gaan met feedback uit centrale toetsen. Leraren verwachten vanuit een ontwikkelingsperspectief duidelijke richtlijnen en

instrumenten bij het vertalen van de feedback naar de les- en klaspraktijk, zoals bijvoorbeeld het aanbieden van remediëringsmateriaal. Daarenboven situeren schoolexterne verwachtingen van leraren zich tevens op het niveau van de beheersingsniveaus van de getoetste leerinhouden van de centrale toets. Leraren willen met andere woorden duidelijke verwachtingen over wat leerlingen moeten kennen en kunnen om de centrale toetsen succesvol af te leggen. Zo vragen enkele leraren Nederlands zich af wat verwacht wordt voor het onderdeel 'schrijven' op de centrale toets. Deze respondenten verwijzen wel naar de eindtermen met betrekking tot deze vaardigheid, maar vinden deze vaak niet eenduidig interpreteerbaar en beklemtonen daarom het belang van duidelijke verwachtingen hieromtrent. Deze respondenten stellen bijvoorbeeld dat het op voorhand duidelijk expliciteren van de gehanteerde beoordelingscriteria voor schrijfvaardigheid hen kan helpen in het scherpstellen van het schrijfonderwijs en het tegemoet komen aan de verwachtingen van het niveau van de centrale toetsen en bijgevolg de getoetste eindtermen. Ook voor leraren wiskunde blijken de bestaande eindtermen moeilijk interpreteerbaar, waardoor ook zij eveneens aangeven dat duidelijke verwachtingen met betrekking tot de beheersingsniveaus van getoetste leerinhouden wenselijk zijn. In het licht hiervan suggereert een leraar om de centrale toetsen van de kalibratiestudie te verspreiden over de vakgroepen van alle scholen. Deze respondent beargumenteert dat het ter beschikking stellen van deze toetsen aan alle deelnemende leraren hen de mogelijkheid geeft kennis te maken met de verwachtingen ten aanzien van de beheersingsniveaus van de getoetste leerinhouden en eindtermen. Voor leraren kan duidelijkheid over dergelijke verwachtingen bijgevolg een belangrijke stimulans zijn (om in een volgende fase, vanuit een ontwikkelingsperspectief) met de feedback uit centrale toetsen aan de slag te gaan.

Hier tegenover stelt een schoolleider dat schoolexterne verwachtingen niet te expliciet en dwingend zouden mogen voorschrijven wat scholen precies geacht worden te doen. Deze respondent stelt dan ook dat externe druk feedbackgebruik uit centrale toetsen eerder zal belemmeren en dat feedbackgebruik vooral vanuit schoolinterne verwachtingen dient te groeien.

> *"Die centrale toetsen dat is de schoonmoeder van Brussel die zegt wat scholen moeten doen. En dat werkt niet. (...). Ik vergelijk dat dan met een soort parachuutje dat gedropt wordt en de mensen op school denken van 'wat hebben ze hier nu weer binnen gelaten? Ah, een hoop cijfers'. Dat wordt op die manier bekeken. (...) Nu er zal wel natuurlijk gepusht worden om er iets mee te doen. Maar goed, dat is weer externe druk."* (SL04)

5.3.4.2 Schematische samenvatting

Tabel 12 beschrijft contextfactoren die feedbackgebruik uit centrale toetsen kunnen stimuleren.

Tabel 12
Contextfactoren die feedbackgebruik uit centrale toetsen kunnen stimuleren

Contextfactoren
Schoolexterne verwachtingen met betrekking tot feedbackgebruik
- Afwezig - Schoolexterne verwachtingen faciliteren feedbackgebruik van schoolleiders: verwachtingen met betrekking tot wijze van feedbackgebruik - Schoolexterne verwachtingen faciliteren feedbackgebruik van leraren: verwachtingen met betrekking tot beheersingsniveaus getoetste leerinhouden - Schoolexterne verwachtingen hinderen feedbackgebruik indien expliciet voorgeschreven wat scholen moeten doen

5.3.5 Gebruikersfactoren

5.3.5.1 Bekommernissen ten aanzien van feedbackgebruik

Uit het theoretisch kader blijkt dat de mate waarin een persoon bekommerd is over een innovatie – i.c. feedbackgebruik uit centrale toetsen – volgens een hiërarchisch patroon van zeven stadia en drie ontwikkelingsniveaus evolueert. Uit de interviews met schoolleiders en leraren stellen we vast dat de bekommernissen van schoolleiders en leraren over het gebruik van feedback zich in de drie ontwikkelingsniveaus situeren.

Zelf-bekommernissen

Zowel schoolleiders als leraren vragen zich af wat feedbackgebruik uit centrale toetsen voor zichzelf kan betekenen. Deze zelf-bekommernissen situeren zich in drie stadia: bewustwording, informatie en persoonlijke betrokkenheid.

Uit de interviews met quasi alle schoolleiders en leraren blijkt dat het systeem van centrale toetsen in het algemeen en feedbackgebruik uit centrale toetsen in het bijzonder in Vlaamse scholen 'niet leeft' en respondenten weinig betrokkenheid met het systeem van centrale toetsen tonen (*bewustwording*). Sommige respondenten geven aan slechts recent – naar aanleiding van dit onderzoek – op de hoogte gebracht te zijn over het systeem van centrale toetsen. Andere respondenten melden te zijn geïnformeerd door de media of via een gesprekje met een collega. Leraren geven aan geen of slechts zeer beperkte informatie van hun schoolleiding te hebben ontvangen met betrekking tot het systeem van centrale toetsen. Daarenboven expliciteren respondenten dat collega's 'nog niet wakker liggen' van centrale toetsen, 'andere zorgen hebben' en 'met andere dingen bezig zijn'.

Ondanks de beperkte betrokkenheid, geven schoolleiders en leraren in de interviews wel blijk van interesse om meer geïnformeerd te worden over feedbackgebruik uit centrale toetsen (*informatie*). Alle respondenten formuleren vragen over het systeem van centrale toetsen. Deze vragen behelsden zowel inhoudelijke (zoals bekommernissen over getoetste leerinhouden) en organisationele aspecten (zoals bekommernissen over het gebruik van hulpmiddelen voor leerlingen met leernoden) van de centrale toetsen als mogelijkheden met betrekking tot feedbackgebruik (zoals bekommernissen over hoe feedback de klaspraktijk kan versterken).

> *"Ik zou zelf ook wel eerst bijvoorbeeld in september een bijscholing willen waarbij er wordt uitgelegd: 'Dit is het doel, dit is waar we naartoe werken, op die manier kunt ge het aanpakken…'".* (LW02)

> *"Ik denk dat, ja als ik als beleidsmaker meer informatie wil, zoals de meerwaarde van dergelijke testen (…) misschien moeten ze daar dan ook een keer werk van maken om de mensen mee te nemen in hun verhaal."* (SL06)

Ook stellen we in de interviews met schoolleiders en leraren vast dat slechts enkele respondenten bekommernissen formuleren over de persoonlijke verwachtingen die gepaard gaan met feedbackgebruik (*persoonlijke betrokkenheid*). Aanvullend bij dit stadium blijkt dat sommige respondenten in meerdere mate bekommerd zijn over mogelijke persoonlijke gevolgen van feedbackgebruik uit centrale toetsen. Zo uiten enkele leraren bekommernissen over de mogelijkheid tot ongewenst gebruik van feedback in het

kader van lerarenbeoordelingen. Bij deze respondenten leeft dan ook de vrees dat leraren onterecht 'afgerekend' zullen worden op basis van minder succesvolle toetsresultaten op centrale toetsen.

> *"Ik ben eigenlijk gematigd positief, maar met verschillende maren eronder. Dat kan zijn effect hebben, maar ik zie twee dingen die eigenlijk fundamenteel zijn. Dat is de vraag 'kan de leraar of kan de leerling afgerekend worden op de resultaten? Zowel positieve resultaten als negatieve resultaten? Of kan de impressie ontstaan bij die groepen, dat ze daarop afgerekend worden?'. Indien niet is dat super en is dat absoluut een opportuniteit, indien wel is dat eigenlijk een pure ramp."* (SL04)

Taak-bekommernissen

Daarnaast blijkt uit de interviews dat er bij schoolleiders en leraren bekommernissen leven met betrekking tot processen en taken in verband met feedbackgebruik uit centrale toetsen. Uit de interviews met schoolleiders en leraren blijken dat taak-bekommernissen ten aanzien van feedbackgebruik uit centrale toetsen zich voornamelijk richten op de tijd- en taakbelasting van en de benodigde competenties voor feedbackgebruik (*beheersing*).

Enkele respondenten bekommeren zich om tijdbelasting. Enkele leraren beschrijven in dit kader dat het leerplan reeds goed gevuld is en dat er teveel druk zal ontstaan indien tijdens de lesuren ook nog gewerkt moet worden aan het voorbereiden op de centrale toetsen of het naar volgend jaar bijsturen van bepaalde leerstofinhouden waarop leerlingen onvoldoende scoren. Tevens zijn respondenten bekommerd over bijkomende 'planlast'. Deze respondenten vrezen dat het analyseren en interpreteren van de feedback immers 'een hoop extra werk' met zich zal meebrengen.

Daarnaast leeft er bij enkele schoolleiders en leraren tevens de bekommernis niet over de benodigde competenties te beschikken om effectief met feedback uit centrale toetsen aan de slag te gaan. Hierbij leeft niet alleen de bekommernis over 'hoe de feedback te interpreteren', maar ook over 'hoe de vertaalslag te maken van de feedback naar actiepunten'.

> *"Die datageletterdheid zit niet alleen bij de leerkrachten, maar zit ook bij de directie. Van hoe moet je zo'n rapport lezen? Hoe, op welke manier worden de absolute cijfers relatieve cijfers? Die interpretatie daarvan en hoe kan je dat omzetten in acties? Want dat is denk ik wel het ultieme doel, het opzet, dat is dat scholen bepaalde initiatieven nemen."* (SL01)

Andere-bekommernissen

Indien de bekommernissen zich vooral richten op de anderen, spreekt men van andere-bekommernissen. Uit het theoretisch kader blijkt dat het in bijzonder gaat over bekommernissen over de impact van feedbackgebruik op de leerlingen en de samenwerking met collega's. Uit de interviews met schoolleiders en leraren blijken tevens bekommernissen over de impact van feedbackgebruik op schoolniveau.

Respondenten zijn beperkt bekommerd over de impact van feedbackgebruik uit centrale toetsen op de leerlingen (*gevolgen voor de leerlingen*). Enkele schoolleiders en leraren bekommeren zich over een mogelijk summatief karakter van centrale toetsen voor leerlingen. Zo beschrijven respondenten de vrees dat de toetsresultaten op centrale toetsen een te grote impact zou hebben op het slagen of niet-slagen van een leerling. De geplande toetsmomenten (met name op het einde van de eerste en derde graad)

voeden deze perceptie. Zo stelt een schoolleider zich tevens de vraag in welke mate de centrale toets in het zesde jaar een formatieve meerwaarde kan betekenen.

> *"En, ja, een leerling, maar ik heb dat ook gelezen, dat een leerling daar niet op afgerekend wordt, dus ik denk dat we dat inderdaad niet te veel in de punten moeten laten meetellen. Ik denk dat we dat echt als een soort feedback voor hen moeten zien en niet als doorslaggevend. We kunnen wel zeggen: kijk, als we naar die testen kijken, dan lijkt die richting, als dat nu wiskunde is, niet voor jou, of naar de handel gaan, waar heel veel talen, ja je Nederlands is al heel moeilijk, we kunnen dat wel als feedback meegeven met hen. Maar ik denk niet dat we hen daarop mogen gaan afrekenen en ik ben een beetje bang dat sommige scholen, en ik zie dat bij ons misschien ook wel een beetje gebeuren, dat andere leraren daar wel enorm naar gaan kijken: ja maar, dat gaat niet gaan hoor volgend jaar, of als dat al niet lukt... Dat is dus wel een bekommernis ergens."* (LN04)

Daarnaast leven er onder respondenten ook bekommernissen over het welzijn van de leerlingen. In dit kader melden sommige leraren dat een spiegeling van de eigen leerprestaties van een leerling aan een groepscriterium wel eens de zelfwaarde van de leerling kan aantasten als deze leerling hierdoor het gevoel krijgt onvoldoende te hebben gescoord ten opzichte van leeftijdsgenoten.

De meerderheid van de respondenten blijkt geen bekommernissen te hebben wat betreft samenwerking met collega's bij feedbackgebruik uit centrale toetsen (*samenwerking*). Toch leeft er – bij enkele leraren – de bekommernis over een oneerlijke verdeling van het werk. Zo hopen deze leraren dat niet al het werk op de schouders van die collega's terechtkomt die zich er uit zichzelf voor inzetten. Deze respondenten vrezen dat door het mogelijk ervaren van feedbackgebruik als 'extra werk' en als 'een spiegel die ze niet gevraagd hebben' dat het werk niet eerlijk verdeeld zal worden en 'alweer' op het bord van gemotiveerde collega's zal belanden.

Daarnaast melden respondenten bekommernissen ten aanzien van eventuele mogelijkheden tot het vergelijken van de onderwijsprestaties van leraren, met mogelijk (onterechte) vingerwijzingen als gevolg en – in een streven de eigen onderwijsprestaties te verbeteren – een wedijver om de 'betere' klassen.

> *"Aangezien wij allemaal verschillend zijn, zijn ook al de leerkrachten verschillend hé. En zoals ik zei, de ene doet net een interim, de andere werkt maar parttime en heeft een andere drive, dan zijn er die al jaren ervaring en al jaren hetzelfde doen, en dan hebt ge vernieuwende krachten... Dus ge hebt wel wat verschil ... Er kan wel ne keer een vingerwijzing gebeuren, hé. Ja, men zegt wel eens binnen de vakgroep van 'Oei we hebben hier een minder resultaat.' 'Ah maar dat ben ik niet hoor, dat zullen waarschijnlijk jouw leerlingen zijn!'"* (SL01)

In aanvulling op het ontwikkelingsniveau 'andere-bekommernissen' uiten zowel schoolleiders als leraren bekommernissen over de mogelijke gevolgen voor de school van feedbackgebruik uit centrale toetsen (*gevolgen voor de school*). Vooreerst leven er talrijke bekommernissen over eventuele mogelijkheden tot vergelijking van de toetsresultaten op centrale toetsen tussen scholen. Een groot aantal respondenten meldt hierbij dat zulke vergelijkingen weinig steek houden, aangezien scholen slechts zeer beperkt invloed hebben op bepaalde leerlingenkenmerken zoals het intelligentieniveau en bijgevolg op de toetsresultaten. Het vergelijken van de toetsresultaten zonder leerlingenkenmerken en de schoolcontext mee in rekening te nemen, vinden vele respondenten dan ook niet eerlijk. Daarnaast bekommeren verschillende respondenten zich over het ontstaan en publiceren van *rankings*. Sommige leraren vrezen

hierbij dat een mogelijke concurrentiestrijd tussen scholen in een zoektocht naar 'goede' leerlingen ook tot een grotere segregatie tussen 'sterke' scholen en 'zwakkere' scholen zal leiden.

> *"Dat gaat het misschien wel zijn dat, dat er toch wel een onderscheid gaat komen in scholen, waar er heel veel taalsterke leerlingen zitten en die hoge resultaten halen en dat dat voor ouders een parameter is van 'ik stuur men kind daar naar school'."* (LN03)

Vanuit de vrees tot het openbaren van de toetsresultaten van scholen op centrale toetsen en het ontstaan van *rankings* bekommeren sommige respondenten zich tevens over bepaalde oneerlijke praktijken. Zo beschrijven schoolleiders hun bekommernis voor 'het wegfilteren van minder intelligente leerlingen' door hen vroegtijdig te heroriënteren, waardoor ze geen negatieve impact kunnen hebben de toetsresultaten van de school. Daarnaast leven er onder verschillende respondenten ook bekommernissen ten aanzien van *teaching (to) the test*, waarbij leraren geneigd zullen zijn les te geven volgens het verwachte toetspatroon.

Zowel schoolleiders als leraren bezitten nog geen feedbackgebruikservaring uit centrale toetsen en formuleren in de interviews bijgevolg noch concrete voorstellen tot wijzigingen met betrekking tot feedbackgebruik die ze in de praktijk zouden willen realiseren, noch alternatieven ter vervanging van feedbackgebruik (*herziening*).

5.3.5.2 Schematische samenvatting

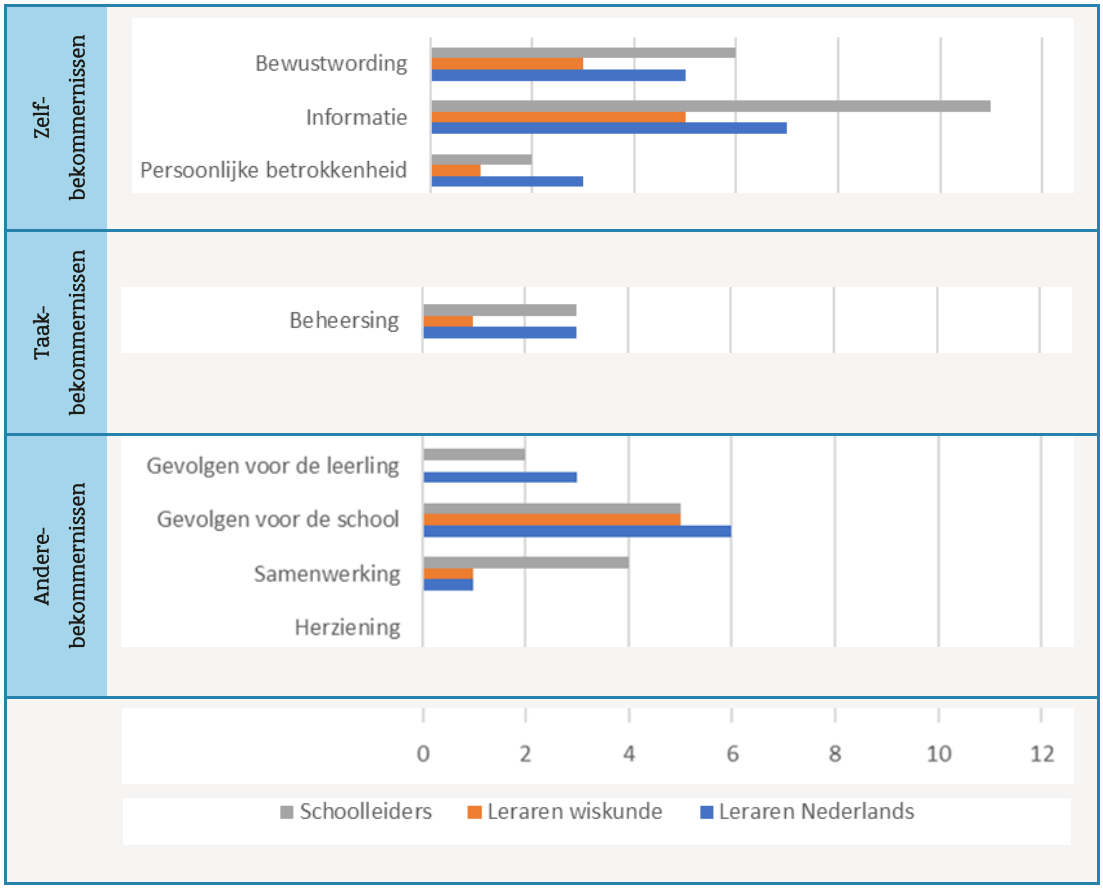
Tabel 13 beschrijft bekommernissen ten aanzien van feedbackgebruik.

Tabel 13
Bekommernissen ten aanzien van feedbackgebruik

Gebruikersfactoren
Bekommernissen ten aanzien van feedbackgebruik
Zelf-bekommernissen - Bewustwording: systeem van centrale toetsen en feedbackgebruik 'leeft niet' - Informatie: vragen over het systeem van centrale toetsen en feedbackgebruik - Persoonlijke betrokkenheid: bekommernissen over persoonlijke verwachtingen m.b.t. feedbackgebruik en mogelijke persoonlijke gevolgen van feedbackgebruik Taak-bekommernissen - Beheersing: bekommernissen over tijd- en taakbelasting van feedbackgebruik en over nodige competenties voor feedbackgebruik Andere-bekommernissen - Impact op de leerling: bekommernissen over het summatief karakter van centrale toetsen en over het welzijn van leerlingen - Impact op de samenwerking: bekommernissen over oneerlijke verdeling van het werk en over wedijver om de 'betere' klassen - Gevolgen voor de school: bekommernissen over oneerlijke schoolvergelijkingen, over de openbaarheid van toetsresultaten en *rankings*, over ongewenste concurrentiestrijd tussen scholen, over oneerlijke praktijken en over *teaching (to) the test* - Herziening

Figuur 4 toont het aantal respondenten dat dat tijdens de interviews betreffende bekommernissen formuleerde. Op basis van deze grafiek kunnen we vaststellen dat de bekommernissen van schoolleiders en leraren zich overheen de drie ontwikkelingsniveaus (zelf-bekommernissen, taak-bekommernissen en andere-bekommernissen) situeren. Het meeste aantal respondenten formuleerden zelf-bekommernissen. Quasi alle schoolleiders en leraren blijken bekommerd met betrekking tot het informatiestadium. Dit betekent dat quasi alle respondenten 'wel iets weten over feedbackgebruik uit centrale toetsen', maar

vooral vragende partij zijn naar meer informatie zodat ze de mogelijkheden ervan kunnen verkennen. In mindere maten blijken er bij respondenten taak-bekommernissen te leven. Wat betreft andere-bekommernissen, merken we op dat zowel schoolleiders als leraren zich voornamelijk bekommeren over mogelijke gevolgen van feedbackgebruik uit centrale toetsen voor de school. Bekommernissen in het stadium van herziening blijken uit de interviews met de respondenten niet aanwezig.



Figuur 3
Aantal respondenten met betreffende bekommernissen ten aanzien van feedbackgebruik

5.4 VERWACHTE EFFECTEN VAN FEEDBACKGEBRUIK UIT CENTRALE TOETSEN

In dit laatste luik worden de door schoolleiders en leraren verwachte effecten van feedbackgebruik uit centrale toetsen beschreven. Waar vooropgestelde verwachte doelen van feedbackgebruik mogelijkheden tot 'gebruik' betreffen, beschrijven de verwachte effecten opbrengsten en keerzijdes van het systeem van centrale toetsen. Hierbij wordt dus een onderscheid gemakt tussen enerzijds effecten die respondenten als positief (en dus als gewenst) verwachten (5.4.1) en anderzijds neveneffecten die respondenten als te vermijden (en dus onwenselijk) achten (5.4.2). Deze verwachte effecten situeren zich zowel op het niveau van individuele leerling en leraar, op het niveau van de school als op het niveau van de onderwijsoverheid en het onderwijssysteem.

"Ik denk dat dat net hetzelfde is voor leerlingen als voor leerkrachten. Het kan als het op een goede manier gebruikt wordt, kan dat heel positief zijn. Als dat op een slechte manier gebruikt wordt, dan kan dat nefast zijn." (LW05)

5.4.1 Gewenste effecten

Zowel schoolleiders als leraren verwachten positieve effecten van feedbackgebruik uit centrale toetsen op leerling- en leraarniveau, op schoolniveau en op onderwijssysteemniveau. In vergelijking met verwachte gewenste effecten op schoolniveau en onderwijssysteemniveau zijn verwachte gewenste effecten van feedbackgebruik op leerling- en leraarniveau beduidend talrijker.

5.4.1.1 Gewenste effecten op leerling- en leraarniveau

Respondenten verwachte gewenste effecten op zowel leerling- als op leraarniveau.

Op leerlingniveau blijkt uit de interviews dat er een grote diversiteit bestaat in de rapporten van leerlingen uit het basisonderwijs. Leraren geven hierbij aan dat de middelbare school bijgevolg niet altijd kan 'voortgaan' op de scores uit de lagere school, doordat scholen (inhoudelijk) vaak eigen klemtonen leggen. Het gebruik van centrale toetsen in het algemeen en de beschikbaarheid van toetsresultaten uit het lager onderwijs in het bijzonder kunnen bijgevolg een accurater en eenduidiger interpreteerbaar zicht schetsen met betrekking tot de beginsituatie van de leerling. Een leraar geeft hierbij het voorbeeld dat hoewel de school van nieuwe leerlingen wel een baso-fiche ontvangt, het soms toch moeilijk blijkt de beginsituatie van leerlingen goed in te schatten. Zo blijkt dat sommige leerlingen die bijvoorbeeld een aangepast traject hebben gevolgd wel een mooi eindresultaat blijken te hebben. Deze leraar vermoedt dat de uniformiteit van het systeem van centrale toetsen – elke leerling legt immers dezelfde toets af – de beginsituatie van de leerling duidelijker rapporteert.

Daarnaast melden zowel schoolleiders als leraren dat een centrale toets een meer valide en objectief evaluatie-instrument betreft dan een reguliere toets en kan zorgen voor een meer uniforme beoordeling van leerprestaties van leerlingen over de school- en gemeentegrenzen heen. Zo duiden respondenten dat nu elke school en/of elke leraar zijn/haar eigen examens opstelt. De leraar weet 'waar hij/zij naar toe wil', wat er bevraagd zal worden en kan bijgevolg het onderwijs richting de toets vorm te geven. Deze respondenten stellen dat 'je dit bij die centrale toetsen niet zal hebben', want leraren hebben de centrale toets niet zelf opgesteld en kennen dus de vragen niet en dit geldt voor alle scholen. Daarenboven is bij een reguliere toets de opsteller, de onderwijzer en de corrector dezelfde persoon, namelijk de leraar. Een schoolleider merkt hierbij op dat leraren hun leerlingen kennen en bijgevolg weten wat ze kunnen verwachten en in die richting ook verbeteren. Zo stelt deze respondent dat het gevaar bestaat dat je leest wat je verwacht te lezen op een toets. De centrale toets zal ook centraal verbeterd worden, door correctoren die onbekend zijn met de leerlingen, wat voor respondenten voor een objectievere evaluatie zorgt.

"En ik denk dat dat best menselijk is, maar ge ziet soms examens waarvan dat ge weet: die kinderen gaan die vraag kunnen beantwoorden omdat die kinderen van die leerkracht hebben les gehad. Maar als ik als surveillant bij een examen zit en ik lees die vraag, ja, die is nogal cursus gebonden of nogal gebonden aan die lessen en, da's iets waarvan ik veronderstel bij centrale toetsen is dat effect helemaal weg." (SL09)

Respondenten stellen tevens dat feedback bestaande percepties van leraren kan doorbreken. Zo blijkt uit de interviews dat leraren mogelijk – op basis van bijvoorbeeld 'kleine' toetsen – reeds een 'oordeel' gevormd hebben over leerlingen, dat een impact kan hebben op de (summatieve) evaluatie van leerlingen. Respondenten verwachten dat een objectieve centrale toets deze oordelen – in positieve zin – zouden kunnen bijstellen.

Behalve een bijdrage aan de kwaliteit en de objectiviteit van het evalueren van leerlingen, formuleren schoolleiders en leraren tevens positieve effecten van feedbackgebruik uit centrale toetsen op de te maken studiekeuze en de attestering van leerlingen. Aangezien de toets 'centraal' ontwikkeld wordt, verwachten deze respondenten dat het systeem van centrale toetsen de kans aanzienlijk verkleint dat individuele leraren en scholen vakinhoudelijk verschillende of andere (en dus mogelijk mindere) eisen aan de toets stellen. Zo menen enkele respondenten bijvoorbeeld dat leerlingen – onbewust – voorbereid worden op het examen van de school in functie van aanwezige vervolgrichtingen. Een leraar stelt bijgevolg dat zulke examenresultaten contextafhankelijk zijn. Een leraar vermeldt een vergelijkbaar voorbeeld in het kader van de heroriëntering van leerlingen. Deze leraar verwacht dat het 'toewerken naar een zelfde soort toets' en bijgevolg een zelfde beheersingsniveau van de getoetste leerinhouden een 'overstap' van de ene naar de andere school voor een leerling evidenter kan maken. Deze respondenten menen bijgevolg dat het gebruik van het systeem van centrale toetsen een leerling bijgevolg een accurater en objectiever inzicht kan verschaffen in de eigen competenties, waardoor een betere studiekeuze, zowel met betrekking tot de transitie van basisonderwijs naar secundair onderwijs, als van secundair onderwijs naar tertiair onderwijs – in overeenstemming met de eigen competenties– mogelijk wordt.

Daarenboven verwachten sommige respondenten dat het gebruik van het systeem van centrale toetsen – op een positieve manier kan bijdragen aan een meer objectieve attestering van leerlingen. Deze respondenten merken bijvoorbeeld op dat een score van 50% op het examen van de ene leraar niet dezelfde waarde heeft dan dezelfde score op het examen van een andere leraar, met als mogelijk gevolg dat de leerlingen van de ene leraar – ondanks het identieke examenresultaat – beter voorbereid zijn op vervolgonderwijs dan de leerlingen van de andere leraar. Een andere leraar betreurt dat op de eigen school er verschillende examens zijn voor een zelfde vak in een zelfde jaar. Deze leraar stelt dat dit tot oneerlijke kansen leidt voor leerlingen, doordat leerlingen op die manier gewoon 'pech' of 'chance' hebben door een bepaalde leraar beoordeeld te worden. Het systeem van centrale toetsen kan bijgevolg leiden tot het hanteren van een meer 'gelijke lat' bij de attestering van leerlingen.

Op leraarniveau verwachten leraren dat dat feedback uit centrale toetsen tot betere onderwijsprestaties kan leiden. Deze respondenten beargumenteren dat feedback – zoals bijvoorbeeld de eerder behaalde toetsresultaten van leerlingen– nuttige informatie kan opleveren over de kennis en vaardigheden van elke leerling met betrekking tot de getoetste leerinhouden en hen daarom in staat kan stellen om op een meer geïnformeerde manier (en dus beter) te differentiëren zowel in als over de klassen heen en om specifieke leerlingen gerichter te remediëren. Daarenboven kunnen toetsresultaten van de eigen leerlingen tot belangrijke inzichten leiden met betrekking tot de eigen lacunes in de klaspraktijk. Leraren stellen dat deze inzichten aanzetten kunnen betekenen voor een andere 'aanpak' en daardoor tot betere onderwijsprestaties kunnen leiden.

Verder wordt het 'toewerken' naar de centrale toets door zowel schoolleiders als leraren als een positief effect van feedbackgebruik aangehaald, met dit begrip dat respondenten 'toewerken naar de centrale toets' in dit geval invullen als *'teaching the standard'*. Zo stellen enkele leraren dat ze hun onderwijs niet

dienen aan te bieden in functie van goede resultaten op de centrale toets, maar dat ze er wel voor dienen te zorgen dat de verwachte standaard, de verwachte lat bereikt wordt. Wat die verwachte standaard inhoudt of waar die verwachte lat momenteel ligt, blikt voor verschillende respondenten niet duidelijk. Het gebruik van centrale toetsen kan hierbij echter duidelijkheid scheppen. Zo stellen enkele leraren dat eindtermen eerder ruim en vaag zijn, waardoor het voor hen vaak onduidelijk is wat er precies verwacht wordt. Zo stelt een leraar wiskunde zich bijvoorbeeld de vraag 'tot waar' leerlingen merkwaardige producten moeten kennen. Voor deze leraar is het niet duidelijk of het eerder eenvoudige toepassingen of complexe merkwaardige producten betreffen. Respondenten verwachten dat het systeem van centrale toetsen deze onduidelijkheden kan oplossen en klare verwachtingen kan scheppen hieromtrent.

Een systeem van centrale toetsen kan volgens schoolleiders en leraren niet alleen de hoogte van de lat, maar ook de inhoudelijke weg naar de lat verduidelijken. Zo stellen leraren dat je als leraar vakinhoudelijk vaak je eigen accenten kan leggen en leerinhouden waar je minder vertrouwd mee bent minder kan uitlichten. Respondenten verwachten dan ook dat het systeem van centrale toetsen leraren stimuleert zowel de juiste accenten te leggen als het volledige curriculum aan te bieden. Respondenten stellen tevens dat ook leraren die 'niet kritisch' omgaan met hun handboek en 'gewoon alles geven wat er in hun handboek aan bod komt' en leerinhouden uit het oog verliezen die 'wel degelijk gezien' moeten worden, mogelijk – na ervaring(en) met verwachtingen op centrale toetsen – leerplangerichter gaan werken.

> *"Ik denk dat je als leerkracht vaak je eigen accenten legt, en de dingen die je belangrijk vindt, dat je daar meer aandacht aan besteedt, waardoor dat andere dingen misschien weer minder uitgelicht worden, of minder aandacht krijgen. Daar hebben centrale toetsen dan wel een voordeel, in de zin van dat je je gaat focussen, wat is nu echt de basis en dan de extra tijd die je nog hebt, daar dan u accenten kunt leggen."* (LN03)

Doordat respondenten centrale toetsen als objectiever beschouwen, geven respondenten eveneens aan dat de resulterende feedback een toetssteen kan zijn voor de kwaliteit en validiteit van de eigen reguliere toetsen. Een schoolleider stelt bijvoorbeeld dat als op reguliere toetsen het klasgemiddelde 8 is en uit de 'geijkte' toetsen het klasgemiddelde 6 blijkt, de kwaliteit en validiteit van de eigen toetsen 'afgezet kan worden' tegen de centrale toets.

Daarenboven verwachten schoolleiders en leraren dat het gebruik van feedback uit centrale toetsen tevens een extra motivatie kan zijn voor leraren 'om de school zo goed mogelijk op de kaart te zetten' en 'te laten zien wat de leerlingen kunnen'. Respondenten merken hierbij op dat leraren – over het algemeen – kwaliteitsvol willen onderwijzen en goede onderwijsprestaties willen neerzetten en verwachten dat ook centrale toetsen die eigenschappen in hen naar boven kan halen.

5.4.1.2 Gewenste effecten op schoolniveau

Schoolleiders en leraren verwachten dat de toetsresultaten van leerlingen op centrale toetsen (zoals de geboekte leerwinst) belangrijke input kan zijn voor het huidige systeem van interne kwaliteitszorg. Zo stellen enkele respondenten dat feedback scholen een beter zicht kan geven op mogelijke werkpunten om vervolgens vanuit die vaststelling te kunnen werken aan kwaliteitsverbetering. Respondenten geven hierbij aan dat zowel het beoordelen van de feedback als het implementeren van acties ter verbetering van onderwijskwaliteit vanuit een langetermijnplanning en -visie bekeken dient te worden.

Daarnaast suggereren enkele leraren dat het systeem van centrale toetsen ook kan bijdragen aan de professionalisering van leraren. Zo verwachten enkele leraren dat het gebruik van feedback uit centrale toetsen samenwerking en overleg tussen collega's binnen eenzelfde vakgebied stimuleert. Zo beschrijven enkele leraren dat sommige collega's eerder op hun eilandje werken, een eigen invulling geven aan het leerplan, eigen accenten leggen in hun klas- en evaluatiepraktijk en niet bereid zijn tot het samenstellen van een gemeenschappelijk examen. Deze respondenten menen bijgevolg dat feedbackgebruik mogelijk uitnodigt tot meer samenwerking aangezien de getoetste leerinhouden van een centrale toets niet leraarafhankelijk zijn, maar identiek zijn over klassen en scholen heen.

> *"Want dat vind ik momenteel wel een groot probleem dat er verschillende examens zijn. (...) en niet alle leraren zijn momenteel akkoord om een zelfde examen te doen, en dit zou ze misschien wel stimuleren om dan toch meer samen te werken."* (LW02)

Andere respondenten schuiven ook informatiegerichtheid naar voren als gewenst effect van feedbackgebruik. Het beschikbaar stellen van feedback uit centrale toetsen kan schoolleiders en lerarenteams motiveren tot een meer informed-based werkwijze.

5.4.1.3 Gewenste effecten op onderwijssysteemniveau

Zowel schoolleiders als leraren verwachten dat het systeem van centrale toetsen het voor het onderwijsbeleid mogelijk maakt de vinger aan de pols te houden wat Vlaamse onderwijskwaliteit betreft. Hierbij beschouwen respondenten de objectiviteit van de toetsresultaten op de centrale toets vooral als een meerwaarde om een accurater beeld te krijgen.

Vanuit een zicht op de onderwijskwaliteit zien schoolleiders en leraren ook baat bij feedback uit centrale toetsen voor de evaluatie van de onderwijsvernieuwing in het algemeen en voor de evaluatie van de eindtermen in het bijzonder. Zo menen respondenten dat aan de hand van de feedback zowel de formulering – en bijgevolg het begrip ervan – als de omvang en haalbaarheid kan getoetst worden. Vervolgens is het dan – bij monde van de respondenten – aan beleidsmakers op Vlaams niveau om op basis van de analyse van die feedback – vanuit een normcriterium – conclusies te trekken. Op die manier kan feedback – volgens schoolleiders en leraren – niet alleen een beter zicht geven op onderwijskwaliteit, maar ook de onderwijskwaliteit met betrekking tot de getoetste leerdomeinen verbeteren.

> *"Hoe dat nu loopt he, zijn die eindtermen niet te groot, te omvangrijk, zijn die niet te sterk? Als blijkt uit die toetsen dat het moeilijk is die eindtermen straks te gaan realiseren - ik geef dat nu als voorbeeld he, er zijn andere voorbeelden – dan is dat wel een signaal naar de overheid toe van: ja, er moet bijgestuurd worden."* (SL03)

5.4.2 Onwenselijke effecten

Schoolleiders en leraren verwachten tevens onwenselijke effecten van feedbackgebruik uit centrale toetsen. Ook de verwachte onwenselijke effecten situeren zich op zowel leerling- en leraarniveau, op schoolniveau als op onderwijssysteemniveau.

5.4.2.1 Onwenselijke effecten op leerling- en leraarniveau

Op microniveau formuleren respondenten verwachte onwenselijke effecten op zowel leerling- als op leraarniveau.

Op leerlingniveau benadrukken verschillende schoolleiders en leraren dat het systeem van centrale toetsen vooral demotiverend kan werken voor 'minder goed presterende leerlingen'. Zo stellen enkele leraren dat een afspiegeling van de toetsresultaten van zowel 'taalzwakke' als 'minder goede' leerlingen aan de toetsresultaten van het Vlaamse gemiddelde hen niet 'vooruit' gaat helpen en mogelijks een negatieve invloed zal hebben op hun zelfbeeld. Daarnaast verwachten respondenten dat het afleggen van centrale toetsen zal zorgen voor bijkomende toetsstress. Respondenten wijten deze toename van stress vooral aan het 'onbekende' van zulke centrale toets, zowel wat betreft de setting waarin de centrale toetsen worden afgenomen, de wijze van vraagstelling als de druk die centrale toetsen met zich meebrengen om goed te scoren. Hiertegenover stellen enkele leraren zich niet meer zorgen te maken dan bij een regulier examen. Ze beargumenteren dat reguliere examens ook tot 'stress' bij leerlingen kunnen leiden. Deze respondenten zijn bijgevolg van mening dat 'dit niet erger gaat worden met centrale examens.'

Daarnaast verwachten schoolleiders door de focus van centrale toetsen op meetbare aspecten van de leerinhouden van wiskunde en Nederlands voor een bedreiging van de brede evaluatie van leerlingen. Zo vinden sommige schoolleiders het problematisch de toetsresultaten op centrale toetsen te gebruik bij de evaluatie van leerlingen. Ze vrezen dat 'dat ene toetsmoment' mogelijk 'voorrang' gaat krijgen ten opzichte van het volledige evaluatieproces van de leerling, waardoor de focus op de ontwikkeling van een holistische persoonsontwikkeling in het gedrang komt, ten voordele van wiskunde en Nederlands.

> *"We gaan niet meer kijken naar de leerlingen, naar de totaliteit van de persoon. Je wordt gereduceerd tot je bent oké, of ons onderwijsniveau is oké als we de wiskunde op peil kunnen houden en het Nederlands; terwijl ik dat heel belangrijk vind wiskunde en Nederlands, maar dat mag niet een geïsoleerde benadering zijn. Er zijn zoveel andere facetten die ertoe doen, die een maatschappij waardevol maken en we zijn dat echt aan het reduceren tot die twee vakken."* (SL08)

Op leraarniveau verwacht een groot aantal schoolleiders en leraren het 'naar de toets toe werken', waardoor het aangeboden curriculum zich vernauwt tot (enkel) die leerinhouden die getoetst worden of tot een overmatige beklemtoning van deze leerinhouden ten koste van niet-getoetste leerinhouden. Respondenten verwachten bijgevolg dat leraren – om zo succesvol mogelijke toetsresultaten op centrale toetsen te scoren – zich in hun klaspraktijk dan ook eerder zullen richten naar de centrale toetsen in plaats van naar de te realiseren eindtermen. Daarenboven geven respondenten aan dat ook de idee van verplichte begeleiding bij lage leerwinst *teaching to the test* in de hand werkt. Indien scholen immers afgerekend kunnen worden op haar toetsresultaten op centrale toetsen vrezen respondenten een gerichtheid op de in de centrale toets aangeboden leerinhouden.

Tevens verwachten enkele respondenten dat ook de manier waarop leerinhouden aan bod komen, gericht wordt naar de manier van vraagstelling. Deze respondenten vrezen dat leerinhouden (voornamelijk) aangeboden zullen worden op een manier die in overeenstemming is met de manier waarop ze ook in de centrale toetsen gepresenteerd worden.

Verder vrezen sommige respondenten niet alleen *teaching to the test*, maar ook *teaching the test*, waarbij bijvoorbeeld op de centrale toets verwachte vragen en/of leerstofinhouden expliciet worden aangeboden of eerder gebruikte toetsen worden ingeoefend. Enkele respondenten geven hierbij aan nu reeds collega's te kennen die oefen- of parallelle examens meegeven aan leerlingen ter voorbereiding van

het examen, in de hoop dat eventuele 'achterstand' gecamoufleerd wordt en bijgevolg niet met de vinger gewezen kunnen worden bij eventuele mindere toetsresultaten van de leerlingen.

> *"En dan misschien het gevolg dat leerkrachten beginnen denken van 'oei oei, ik doe het niet goed, want mijn klas is ieder jaar gebuisd, dus vanaf volgend jaar ga ik alleen nog maar lesgeven zodat zij die toetsen kunnen invullen'. Ja, dan keren we een paar twintig jaar terug in het onderwijs."* (SL06)

Daarnaast verwachten leraren bijkomende taakbelasting door (feedbackgebruik van) centrale toetsen. Leraren geven aan bekommerd te zijn over de taakbelasting die gepaard gaat met de centrale toetsafname en met feedbackgebruik. Verschillende leraren ervaren mogelijk feedbackgebruik dan ook als iets dat 'er bovenop komt'. Een leraar stelt hierbij expliciet dat lesgeven zijn/haar hoofdjob is en geen uren wil bezig zijn met het analyserenen van feedback uit centrale toetsen. Tevens beschrijven enkele leraren dat het leerplan nu reeds behoorlijk gevuld is en er bijgevolg geen tijd en ruimte is om het af te ronden zonder haast en er teveel druk zou ontstaan indien centrale toetsen tijdens de lesuren dienen voorbereid of afgenomen te worden. Tevens geven leraren (van scholen met een divers publiek bestaande uit leerlingen voor zowel doorstroom- als arbeidsmarktfinaliteit) aan dat ook de druk om met alle leerlingen de lat te halen zal toenemen. Ze vrezen immers dat dit niet voor alle leerlingen haalbaar is.

> *"Ze zitten altijd te praten over de werklast en de planlast in het onderwijs, en dit is wel een hele hoop dat er nu wel gaat bijkomen. Dus als dit instrument goed zou zijn, dan zou ik het leuk vinden dat ik vanuit die mensen geen data, geen hoop cijfers krijg die ik zelf moet analyseren, maar dat ik een verslag krijg dat geanalyseerd is. Maar nu: 'we gaan efkes een test doen, we geven u de mediaan, we geven u de standaarddeviatie, we geven u alles', 'ga er maar mee aan de slag.' Dat is weer een hoop dat er bij komt bij de school."* (LW05)

Daarenboven dreigt – volgens respondenten – het mogelijk gevaar dat leraren de toetsresultaten van hun leerlingen op centrale toetsen 'persoonlijk gaan nemen' en gaan 'afspiegelen' aan zichzelf. Het kan dan ook voor een leraar demotiverend zijn wanneer men zich 'uitslooft van 's morgens tot 's avonds' en – op basis van een vergelijking met andere scholen – vaststelt dat de behaalde toetsresultaten ver onder het gemiddelde liggen.

> *"Een leerkracht die zich effectief heel zwaar heeft ingezet, maar die haalt niet het resultaat wat hij beoogt omdat die kwaliteit die momenteel aanwezig is in de klas niet dermate dat toelaat en die krijgt dan keer op keer lik op stuk dat hij het niet haalt. Dat zou wel kunnen demotiverend werken voor die man, ja."* (SL05)

Respondenten geven dan ook aan dat het fundamenteel is dat leraren – net als leerlingen – niet afgerekend mogen en kunnen worden op de resultaten van de centrale toetsen. Sommige schoolleiders en leraren vrezen echter het gebruik van het systeem van centrale toetsen als een vorm van ongewenste evaluatie van de onderwijsprestaties van leraren. Zo meldt een leraar dat het beschikken over feedback voor ouders een aanleiding zou kunnen zijn voor het vellen van een oordeel over de onderwijsprestaties van leraren, waarbij ze minder succesvolle leerprestaties van leerlingen kunnen vertalen naar onvoldoende onderwijsprestaties van leraren.

Ook schoolleiders kunnen bepaalde vaststellingen doen op basis van feedback uit centrale toetsen. Hoewel de meeste leraren eerder aangeven het gebruik van deze vaststellingen – indien in de juiste

context geplaatst – vanuit een ontwikkelingsperspectief acceptabel te vinden (zie 5.2.1.1), geven enkele leraren eveneens aan niet graag geëvalueerd te worden. Ze geven hierbij aan dat 'geëvalueerd worden' bijkomende stress met zich meebrengt. Die stress, zo stellen deze respondenten, is eerder niet gebaseerd op de centrale toetsen *an sich*, maar eerder op het ervaren van een gevoel van 'men gaat zien hoe ik hier werk'. Een leraar merkt hier echter bij op dat leraren 'niks anders doen bij leerlingen', maar het zelf ongemakkelijk vinden.

Bovendien melden voornamelijk schoolleiders ook de mogelijkheid tot het vergelijken van feedback op klasniveau en hierbij het nagaan bij welke leraar leerlingen beter scoren als een mogelijke valkuil. Deze respondenten vrezen bijgevolg onderlinge spanning en vingerwijzingen. Respondenten verwachten tevens ongewenste concurrentie tussen leraren in een wedijver naar 'goede klassen' om goede onderwijsprestaties te kunnen voorleggen. Een 'goede' klas geeft immers meer garantie op 'goede' resultaten op de centrale toetsen.

Tot slot vrezen enkele respondenten dat het systeem van centrale toetsen de status van leraren als expert inzake leren en evalueren aantast en hen bijgevolg minder betrokken gaat maken. Ze menen dat de expertise van leraren miskend wordt door het evaluatiemoment in handen van externen te leggen. Deze respondenten verwachten dat dit mogelijk kan leiden tot een gevoel van cynisme, waarbij bijvoorbeeld leraren zich louter nog inzetten voor de eigen onderwijsopdracht en zich van het systeem van centrale toetsen distantiëren.

5.4.2.2 Onwenselijke effecten op schoolniveau

Respondenten verwachten tevens onwenselijk strategisch gedrag van scholen. Zo vrezen enkele schoolleiders en leraren dat (sommige) scholen hun leerling- en inschrijvingsbeleid zullen richten naar het behalen van succesvolle toetsresultaten op de centrale toetsen. Ze formuleren niet enkel de bezorgdheid naar het opzetten van promotiecampagnes om de school in een positief daglicht te stellen door gebruik te maken van de resultaten op de centrale toetsen, maar ook naar het 'weren' van leerlingen bij inschrijving waarvan men vermoedt dat ze een negatieve invloed zouden kunnen hebben op de resultaten van de centrale toetsen. Enkele schoolleiders verwachten bijgevolg dat het selectiever maken van het inschrijvingsbeleid zal leiden tot leerlingen die bepaalde kansen niet krijgen in bepaalde scholen omdat die de 'ranking' naar beneden zouden trekken.

> *"Je hebt scholen die - laat me zeggen - een selectief inschrijvingsbeleid zullen hanteren. 'Wie aanvaarden we?' En ik zie dan scholen rond mij, waarvan ik denk: 'Dat is niet netjes'. Men probeert een sterke start te nemen."* (SL10)

Naast het verstrengen van het inschrijvingsbeleid, verwachten respondenten ook het verstrengen van het evaluatiebeleid. Respondenten vrezen dat (sommige) scholen zullen trachten de 'leerlingenpopulatie' onder controle te houden, zodat na selectie alleen 'goede' leerlingen overblijven. Enkele schoolleiders beschrijven hierbij de valkuil tot het 'afromen' van de populatie of het heroriëntering van minder succesvolle leerlingen of leerlingen die extra en meer begeleiding nodig hebben.

> *"Dus ja, je bent in september gestart en in december is het niet goed, welke 'afroming' - als ik het zo mag noemen - gaat er al zijn in het 2de jaar als ge alleen maar de 'primus interparissen' nog overhoudt? Dan zal die testing oké zijn natuurlijk, daar moogt ge natuurlijk wel op aan."* (SL01)

5.4.2.3 Onwenselijke effecten op onderwijssysteemniveau

Een groot aantal schoolleiders en leraren vreest een – uiteindelijke – openbaarheid van feedback uit centrale toetsen die zal leiden tot het een totstandkoming van *rankings*. Respondenten lijken er hierbij van overtuigd dat zulke *rankings* – vroeg of laat en in welke vorm dan ook – zullen opduiken. Enkele respondenten verwijzen hierbij naar de 'webinar-infosessie van onderwijs Vlaanderen' waarin werd gesteld dat succesvolle scholen de mogelijkheid hebben om 'uit te pakken' met hun scores en deze wereldkundig te maken.

Een groot aantal respondenten zijn beducht voor de gevaren voor de mogelijkheden tot 'het uitpakken met succesvolle resultaten'. Ze vrezen immers dat dit zal leiden tot een ongewenste en oneerlijke concurrentiestrijd tussen scholen waarbij scholen zich – al dan niet terecht – zullen profileren als 'kwaliteitsvoller als ze bovengemiddelde toetsresultaten behalen op de centrale toetsen', met het oog op het aantrekken van nieuwe, sterke leerlingen.

Daarnaast verwachten vooral leraren dat een eventuele openbare publicatie van de toetsresultaten van scholen op centrale toetsen zal leiden tot een verhoogde segregatie tussen (taal)'sterke' en (taal)'zwakkere' scholen. Scholen die sterke(re) toetsresultaten kunnen voorleggen, zouden hierdoor sterke(re) leerlingen kunnen aantrekken. Deze respondenten vrezen dat dit bovendien versterkt zou kunnen worden doordat ouders van leerlingen uit bevoorrechte milieus met een groter 'sociaal en onderwijskundig kapitaal' hun kinderen bijgevolg zullen inschrijven in de (taal)'sterke'(re) scholen.

> *"Dat gaat het misschien wel zijn dat er toch wel een onderscheid gaat komen in scholen, waar er heel veel taalsterke leerlingen zitten en die hoge resultaten halen en dat dat voor ouders een parameter is van: 'ik stuur men kind daar naar school'."* (LN03)

Als er de mogelijkheid is tot profilering en tot 'uitpakken' met de schoolresultaten dreigt daarenboven het gevaar dat dergelijke uitspraken tot stand komen op basis van 'het vergelijken van appelen met peren'. Scholen leggen wel dezelfde test onder dezelfde afnameconditie af, maar talrijke schoolleiders en leraren stellen hierbij dat een cruciaal element van het systeem van centrale toetsen, met name de leerlingen, niet hetzelfde is over de scholen heen. Daarenboven stellen respondenten dat ook het schoolaanbod – en bijgevolg de leerlingeninstroom – een wezenlijk verschil kunnen maken in de totstandkoming van de toetsresultaten van scholen. Zo schetsen respondenten dat het in de lijn van de verwachtingen kan liggen dat een school met zowel leerlingen voor toekomstige doorstroomfinaliteit als arbeidsmarktfinaliteit andere (in dit geval minder succesvolle) toetsresultaten rapporteert dan een school met louter leerlingen voor een toekomstige doorstroomfinaliteit. Respondenten stellen bijgevolg dat dergelijke verschillen in school- en leerlingenkenmerken eerlijke vergelijkingen van toetsresultaten op centrale toetsen tussen scholen eerder niet mogelijk maken en oneerlijke vergelijkingen van toetsresultaten op schoolniveau tot foute conclusies kunnen leiden. Respondenten stellen dat er immers niet per se een één op één relatie bestaat tussen goede toetsresultaten op centrale toetsen en kwaliteitsvol onderwijs.

> *"Scholen zullen een stempel krijgen die misschien niet terecht is. De perceptie is dan vaak groter, dan de waarheid. Heb jij een secundaire school met een heel moeilijk publiek, dan gaan die resultaten niet zo schitterend zijn, maar die mensen, werken misschien wel kei hard om daar iets van te maken, en toch zou de perceptie zijn dat dat geen goede school is."* (LN06)

Verder verwachten enkele schoolleiders dat onderwijskwaliteit herleid zal worden tot de leerinhouden die in centrale toetsen gemeten worden. Ondanks het algemeen belang van Nederlands en wiskunde voor andere leergebieden menen deze respondenten dat een meer omvattende kijk op onderwijskwaliteit nodig is, waarbij tevens aandacht is voor technische en creatieve vakken en voor niet-cognitieve leerresultaten. Een respondent expliciteert hierbij dat 'dé' onderwijskwaliteit niet bestaat en dat de voorliggende plannen met betrekking tot het systeem van centrale toetsen niet eens sterktes of zwaktes van Nederlands en wiskunde als leergebied in kaart brengen, maar telkens slechts 'selecties' ervan.

> *"Hier gaat het eigenlijk alleen maar over een stukje van wiskunde, een stukje van Nederlands. Dan zal alle aandacht sowieso daarnaartoe gaan en de rest wordt dan 'ja goed, dat is wel interessant, maar het heeft eigenlijk geen enkel belang'. Ik ben daar echt ongelooflijk ongerust over, want dat zou geen goeie evolutie zijn. Dus... wat zegt dat over 'de' onderwijskwaliteit? Niks!"* (SL04)

Enkele leraren merken tot slot op dat het systeem van centrale toetsen mogelijks leidt tot een 'gerichter' onderwijs, ten koste van de (pedagogische) eigenheid en vrijheid van de school. Ze vrezen dat het systeem van centrale toetsen vanuit een verantwoordingsperspectief het onderwijs (en bijgevolg de klaspraktijk) te sterk wil sturen.

5.4.3 Schematische samenvatting en aanzet tot kwantificering

Tabel 14 beschrijft de verwachte gewenste en onwenselijke effecten van feedbackgebruik uit centrale toetsen op leerling- en leraarniveau, op schoolniveau en op onderwijssysteemniveau.

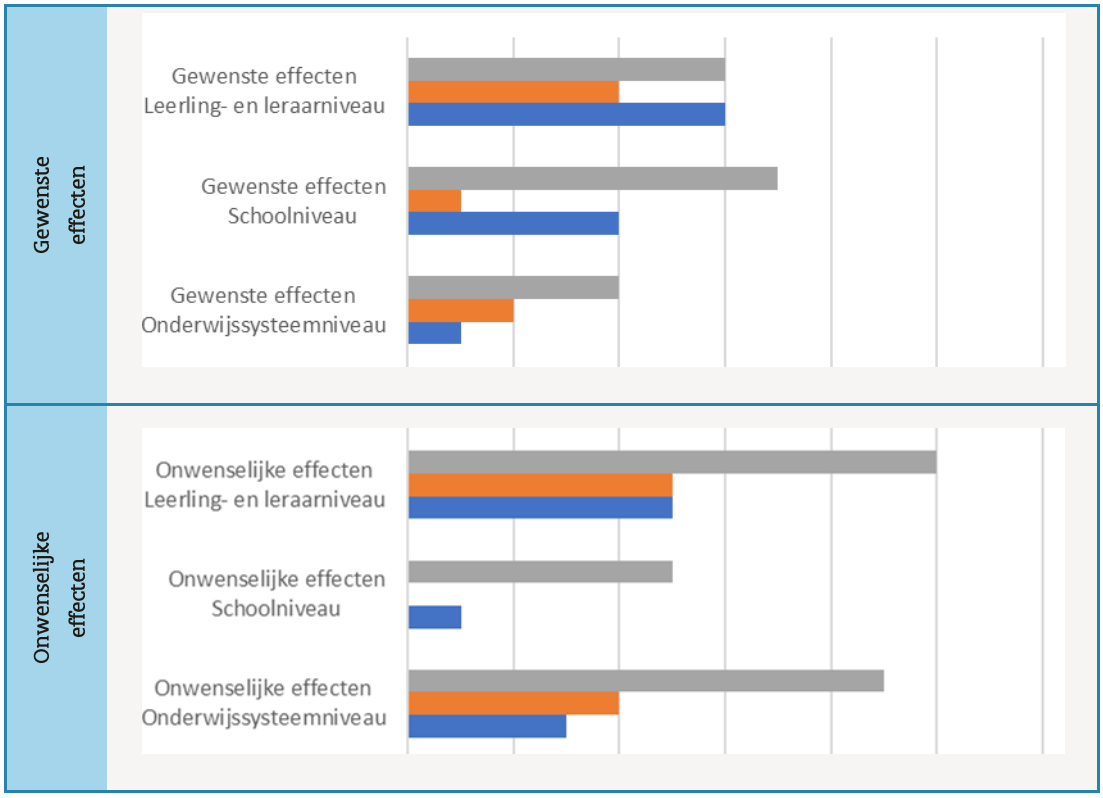
Tabel 14
Verwachte gewenste en onwenselijke effecten van feedbackgebruik op centrale toetsen op leerling- en leraarniveau, op schoolniveau en op onderwijssysteemniveau

Gewenste effecten	Onwenselijke effecten
Leerlingniveau:	
- Accurater zicht op beginsituatie van leerlingen - Kwalitatievere en objectievere evaluatie van leerlingen - Objectieve en gelijke lat bij studiekeuze en attestering van leerlingen	- Demotivatie en toename stress bij leerlingen - Bedreiging brede evaluatie van leerlingen
Leraarniveau:	
- Betere onderwijsprestaties van leraren - Bevordering van doel- en leerplangerichtheid door *teaching the standard* - Feedback als toetssteen voor de validiteit en betrouwbaarheid van de eigen reguliere toetsen - Impact op de motivatie van leraren	- *Teaching to the test* - *Teaching the test* - Toename taakbelasting en stress bij leraren - Demotivatie bij leraren - Ongewenste evaluatie van onderwijsprestaties van leraren - Onwenselijke spanningen en concurrentie tussen leraren - Bedreiging professionaliteit van leraren
Schoolniveau:	
- Impuls voor interne kwaliteitszorg - Stimulans voor professionele ontwikkeling schoolteam: samenwerking en informatiegerichtheid	- Selectiever inschrijvingsbeleid en 'afroming' van de leerlingenpopulatie
Onderwijssysteemniveau:	
- Beter zicht op onderwijskwaliteit	- Openbare publicatie en *rankings*

- Bevorderen onderwijskwaliteit door evaluatie en bijstellen onderwijsvernieuwing en eindtermen	- Ongewenste en oneerlijke concurrentiestrijd tussen scholen - Grotere segregatie tussen (taal)'sterke'(re) en (taal)'zwakke'(re) scholen - Oneerlijke schoolvergelijkingen (leiden mogelijk tot foute conclusies) - Herleiden van onderwijskwaliteit tot leerinhouden die in centrale toets gemeten worden - Bedreiging pedagogische vrijheid van scholen

In de interviews verkenden we inhoudelijk welke effecten schoolleiders en leraren verwachten van feedbackgebruik uit centrale toetsen. Om een indicatie te geven van de mate waarin respondenten deze effecten verwachten, streefden we naar een voorzichtige kwantificering. Figuur 5 beschrijft daarom het aantal respondenten die op leerling- en leraarniveau, schoolniveau en onderwijssysteemniveau hetzij gewenste, hetzij onwenselijke effecten van feedbackgebruik uit centrale toetsen verwachten.

Op basis van de grafiek (Figuur 5) stellen we vast dat dat evenveel leraren gewenste als onwenselijke effecten van feedbackgebruik op leerling- en leraarniveau verwachten. Schoolleiders blijken meer verwachte onwenselijke effecten te rapporteren op leerling- en leraarniveau dan verwachte gewenste effecten. Meer leraren verwachten positieve effecten dan negatieve effecten op schoolniveau. Respondenten – voornamelijk leraren – verwachten in mindere mate onwenselijke effecten op schoolniveau. Op onderwijssyteemniveau rapporteren zowel meer schoolleiders als meer leraren verwachte onwenselijk effecten dan verwachte gewenste effecten. Algemeen beschouwd kunnen we stellen dat het aantal respondenten dat verwachte gewenste effecten van feedbackgebruik rapporteert tamelijk in balans is met het aantal respondenten dat verwachte onwenselijke effecten rapporteert .



Figuur 4
Het aantal respondenten dat effecten verwacht van feedbackgebruik uit centrale toetsen
Opmerking: n schoolleiders = 12 ; n leraren wiskunde = 5 ; n leraren Nederlands = 7

6 CONCLUDERENDE SAMENVATTING

Verwacht wordt dat een effectief gebruik van feedback uit centrale toetsen kan leiden tot een verbetering van onderwijskwaliteit. Ook onbedoelde en ongewenste effecten kunnen zich echter voordoen. Deze effecten worden bepaald door de manier waarop feedback uit centrale toetsen gebruikt wordt (Penninckx et al., 2017). Verschillen in feedbackgebruik kunnen aan een variatie van beïnvloedende factoren worden toegeschreven. Zo kunnen kenmerken van feedback, feedbacksysteemfactoren, ondersteuningsfactoren, schoolfactoren en contextfactoren een impact hebben op percepties van feedback en dientengevolge op de manier waarop er gebruik gemaakt wordt van de feedback uit centrale toetsen. Daarenboven is feedbackgebruik een proces dat geïnitieerd en uitgevoerd dient te worden door de gebruiker. Ook gebruikersfactoren kunnen daarom feedbackgebruik uit centrale toetsen stimuleren of hinderen. Het in kaart brengen van hoe de feedback uit centrale toetsen in Vlaamse scholen en klassen zo effectief mogelijk in kwaliteitszorgprocessen en klaspraktijken kan worden binnengebracht, is daarom essentieel voor het welslagen van het systeem van centrale toetsen.

Vanuit de claim dat het gebruik van feedback uit centrale toetsen het alfa en omega is van werken met centrale toetsen, is het noodzakelijk om gerichte aspecten van dit gebruik door verschillende stakeholders in kaart te brengen. Dit gebruikersonderzoek rapporteert daarom breed inhoudelijk over de verwachtingen en randvoorwaarden van twaalf Vlaamse schoolleiders en twaalf leraren Nederlands en wiskunde uit de eerste graad (A-stroom) van het secundair onderwijs bij feedbackgebruik uit centrale toetsen. Dit rapport heeft hierbij geenszins de bedoeling de resultaten te generaliseren naar het hele onderwijsveld.

In deze concluderende samenvatting formuleren we antwoorden op de vier onderzoeksvragen.

6.1 WAT MAAKT FEEDBACK UIT CENTRALE TOETSEN VOOR VLAAMSE SCHOOLLEIDERS EN LERAREN RELEVANT, GEPERCIPIEERD VALIDE EN BETROUWBAAR EN BETEKENISVOL?

6.1.1 Wat maakt feedback uit centrale toetsen relevant?

Op basis van de analyses van de interviews kunnen we besluiten dat schoolleiders en leraren verwachten dat feedback uit centrale toetsen als relevant ervaren wordt als ze rapporteert over getoetste leergebieden en leerinhouden die tevens als relevant ervaren worden. Daar waar bevraagde leraren Nederlands en wiskunde de beleidskeuze voor het centraal toetsen van de leergebieden Nederlands en wiskunde eerder spontaan ondersteunen, stellen sommige schoolleiders deze keuze tegelijkertijd ook in vraag. Enkele schoolleiders stellen immers dat onderwijskwaliteit ruimer is dan het in kaart brengen van toetsresultaten op betreffende leergebieden. Ze opperen dat er bredere keuzes gemaakt zouden kunnen worden door bijvoorbeeld technische of creatieve vakken een plaats te geven in het systeem van centrale toetsen. Met betrekking tot de getoetste leerinhouden is het voor respondenten nog niet duidelijk of de centrale toetsen zich baseren op de basisgeletterdheid van leerlingen of op (een selectie van) eindtermen. Respondenten vinden het hierbij wel belangrijk dat de vertaling van (de selectie van) eindtermen naar toetsopgaves de beoogde beheersingsniveaus achter de eindtermen respecteren. Respondenten opperen daarom om niet louter gesloten en reproductieve vragen aan te bieden, maar ook aandacht te hebben voor inzichts- en redeneringsvragen.

Daarnaast verwachten schoolleiders en leraren feedback uit centrale toetsen als relevant te ervaren als deze informatie rapporteert die tegemoet komt aan de (informatie)noden van de gebruikers en gerelateerd kan worden aan hun dagelijkse praktijk. Hierbij kunnen we in het algemeen vaststellen dat relevante informatie voor schoolleiders niet één op één dezelfde is aan relevante informatie voor leraren. Daar waar schoolleiders eerder behoefte hebben aan minder gedetailleerde toetsresultaten op schoolniveau, blijken leraren meer gedetailleerde informatie over de toetsresultaten op centrale toetsen als relevant te beschouwen. Deze (meer gedetailleerde) informatie op individueel leerlingenniveau kan leraren naar eigen zeggen ondersteunen in differentiatie, in het verbeteren van de eigen klaspraktijk of in het oriënteren van leerlingen naar een gepaste finaliteit in de tweede graad van het secundair onderwijs. Leraren blijken daarenboven een sterke nood aan handvaten naar remediëring te ervaren. Leraren willen immers gericht aan de slag gaan om getoetste componenten of eindtermen te remediëren. Hierbij pleiten ze niet alleen voor pedagogisch-didactische tips, maar ook voor de beschikbaarheid van specifiek lesmateriaal. Schoolleiders wensen voornamelijk (minder gedetailleerd) feedback op schoolniveau te ontvangen. Ze menen immers dat deze feedback het voor hen mogelijk maakt beleid bij te sturen en interne kwaliteitszorgprocessen gericht vorm te geven

6.1.2 Wat maakt feedback uit centrale toetsen gepercipieerd betrouwbaar en valide?

We kunnen op basis van de interviews stellen dat schoolleiders en leraren verwachten dat oog hebben voor de perceptie van betrouwbaarheid en validiteit van feedback uit centrale toetsen zowel betrekking heeft op 'hoe er getoetst en beoordeeld wordt' als op 'opstappen bieden naar betekenisgeving'.

Schoolleiders en leraren geven aan dat de kwaliteit en herkenbaarheid van de digitale toets een impact kan hebben op de perceptie van betrouwbaarheid en validiteit van feedback uit centrale toetsen. Hierbij hechten zowel schoolleiders als leraren veel belang aan een voor leerlingen passend taalgebruik in de centrale toetsen. Deze respondenten zijn van mening dat het taalgebruik geen invloed mag hebben op de kansen van een leerling om de centrale toetsen succesvol af te leggen. Leraren stellen daarnaast in de klaspraktijk vast dat leerlingen veelal onvoldoende beschikken over basisvaardigheden ict bij aanvang van het eerste jaar secundair onderwijs en onvoldoende vertrouwd zijn met een digitale toetsafname. Deze leraren vrezen daarom hiervan een invloed op de toetsresultaten. Leraren vinden het tevens belangrijk dat er bij de ontwikkeling van centrale toetsen oog is voor het discriminerend vermogen van de toetsen, zodat de centrale toetsen goed en minder goed presterende leerlingen en scholen aan de oppervlakte kunnen brengen. Enkele schoolleiders pleiten daarenboven voor gedifferentieerde toetsen, waarbij toetsopgaves aansluiten bij het beheersingsniveau van de leerling die de toets aflegt.

Naast de kwaliteit en herkenbaarheid van de digitale toets, schuiven schoolleiders en leraren tevens het belang van de kwaliteit en herkenbaarheid van de automatische beoordeling van de getoetste leerinhouden naar voren als belangrijke factor voor de betrouwbaarheid en validiteit van hoe er getoetst wordt. Zowel schoolleiders als leraren bestempelen het beoordelen van schrijfvaardigheid van Nederlands als een complex proces, waaraan zowel vormelijke als inhoudelijke aspecten verbonden zijn. Deze respondenten stellen zich dan ook de vraag in welke mate een digitale toetsafname en automatische beoordeling van deze competentie aan deze complexiteit kan tegemoet komen. Ook wat wiskunde betreft stellen respondenten zich de vraag in welke mate een automatische beoordeling voldoende rekening kan houden met de achterliggende redenering bij de totstandkoming van het eindresultaat van een opdracht.

De perceptie van hoe er getoetst wordt, heeft volgens schoolleiders en leraren ook betrekking op de transparantie in de afnamecondities en toetsprocedures. Schoolleiders en leraren geven niet alleen aan op de hoogte te willen zijn van de toepassing van redelijke aanpassingen en het gebruik van hulpmiddelen, ze benadrukken tevens – hoewel hierover geen eensgezindheid bestaat in de wijze waarop – een coherent gebruik ervan. Daarenboven geven schoolleiders en leraren aan dat ook de mate waarin leerlingen gemotiveerd zijn voor het afleggen van de centrale toetsen invloed kan hebben op hun perceptie van betrouwbaarheid en validiteit van de resulterende feedback. Respondenten menen immers dat een beperkte motivatie van leerlingen voor hun deelnamen aan de centrale toetsen toetsresultaten negatief kan beïnvloeden waardoor geen betrouwbaar en valide beeld ervan in kaart gebracht wordt.

Uit de interviews blijkt tevens dat de perceptie van betrouwbaarheid en validiteit in opstappen naar betekenisgeving ligt in zowel de herkenbaarheid van toetsresultaten als in het tot stand brengen van eerlijke vergelijkingen in de feedback van centrale toetsen.

Zowel schoolleiders als leraren geven aan te verwachten dat de perceptie op betrouwbaarheid en validiteit van de feedback verhoogt indien de toetsresultaten op de centrale toetsen met toetsresultaten op eigen, reguliere toetsen in lijn liggen. Daarnaast wijzen schoolleiders en leraren op de mogelijke relativiteit van de toetsresultaten van centrale toetsen. Enkele schoolleiders en leraren stippen aan dat het meten van de leerprestaties van leerlingen aan de hand van centrale toetsen immers slechts een momentopname betreft.

Daarenboven wenst een grote meerderheid van de schoolleiders en leraren dat vergelijkingen van de schoolresultaten – vanuit een groepscriterium – vormgegeven worden vanuit een eerlijk vergelijkingskader. Op de vraag hoe dergelijk vergelijkingskader tot stand kan worden gebracht, wensen schoolleiders en leraren dat er rekening gehouden wordt met zowel kenmerken van de leerlingenpopulatie van de school als met kenmerken van de eigenheid van de school. Met betrekking tot leerlingenkenmerken schuiven schoolleiders en leraren voornamelijk de thuistaal, het intelligentieniveau van de leerlingen en de mate van aanwezigheid van leer- en/of ontwikkelingsstoornissen naar voren als belangrijke factoren, met betrekking tot schoolkenmerken voornamelijk de 'breedte' van de eerste graad en de vergelijkbaarheid van de studierichtingen die in de bovenbouw aangeboden worden.

6.1.3 Wat maakt feedback uit centrale toetsen betekenisvol?

Schoolleiders en leraren verwachten dat informatie in feedback uit centrale toetsen betekenisvol kan worden door het af te toetsen aan en het combineren van een groepscriterium, een standaardcriterium en een zelfcriterium. Hierbij blijkt dat schoolleiders – in het algemeen – dergelijke vergelijkingen eerder wensen toe te passen op schoolniveau, waar leraren deze vergelijkingen eerder naar voren schuiven op individueel leerlingenniveau.

Zo geven verschillende schoolleiders en leraren aan dat het belangrijk is dat de feedback uit centrale toetsen toetsresultaten aftoetst aan de te bereiken standaard, i.c. de getoetste eindtermen (als standaardcriterium). Hierbij vinden schoolleiders en leraren het niet enkel belangrijk te kunnen nagaan of de eindtermen bereikt worden op leerlingenniveau, maar tevens in welke mate ze ook op klasniveau en schoolniveau bereikt worden. Respondenten wensen daarom dat de feedback over een verdeling van de toetsresultaten ten aanzien van de getoetste eindtermen in ontwikkelingsniveaus rapporteert.

Vanuit het gebruik van een zelfcriterium blijkt uit de interviews dat schoolleiders en leraren een grote informatiebehoefte ervaren met betrekking tot leerwinst op zowel leerling- als schoolniveau. Bovendien

pleiten schoolleiders en leraren voor informatie over toetsresultaten op schoolniveau op lange termijn. Dergelijke informatie maakt het volgens hen immers mogelijk evoluties en trends aan de oppervlakte te brengen, zodat sterktes en zwaktes zich kunnen aftekenen.

De mogelijkheid tot het vergelijken van toetsresultaten (door een gebruik van een groepscriterium) wordt zowel door schoolleiders als leraren naar voren geschoven als een meerwaarde van het systeem van centrale toetsen. Respondenten menen dat voornamelijk de objectiviteit van de centrale toetsen en de resulterende feedback vergelijkingen met zowel toetsresultaten binnen als buiten de school mogelijk maken, waardoor ze naar waarde geschat kunnen worden. In concreto wensen respondenten bijvoorbeeld dat de verdeling van de toetsresultaten ten aanzien van de getoetste eindtermen in ontwikkelingsniveaus zowel op klas- als schoolniveau gespiegeld worden aan Vlaamse scholen. Respondenten menen tevens dat dergelijke vergelijkingen nog meer betekenis krijgen als deze vorm krijgen vanuit een eerlijk vergelijkingskader, waarbij vergelijkingen tot stand komen tussen vergelijkbare leerlingen en vergelijkbare scholen. Hierbij verwachten respondenten dat bijvoorbeeld het vergelijken van de geboekte leerwinst tussen vergelijkbare scholen belangrijke inzichten over onderwijskwaliteit van scholen aan de oppervlakte kan brengen.

6.2 VANUIT WELKE PERSPECTIEVEN EN ACHTERLIGGENDE DOELEN VERWACHTEN VLAAMSE SCHOOLLEIDERS EN LERAREN FEEDBACK UIT CENTRALE TOETSEN TE GEBRUIKEN?

Met feedbackgebruik uit centrale toetsen willen schoolleiders en leraren zowel ontwikkelingsdoelen als verantwoordingsdoelen realiseren.

6.2.1 Feedbackgebruik voor ontwikkeling

Schoolleiders en leraren halen – over het algemeen – primair ontwikkelingsdoelen aan in het kader van feedbackgebruik uit centrale toetsen. Vanuit een ontwikkelingsperspectief verwachten respondenten feedback te gebruiken om (aspecten van) onderwijskwaliteit zowel te bewaken als (in meerdere mate) te verbeteren. Hierbij formuleren schoolleiders zowel doelen op leerling- en leraarniveau als op schoolniveau, terwijl leraren eerder doelen op leerling- en leraarniveau naar voren schuiven.

Vanuit een ontwikkelingsgericht gebruik met betrekking tot kwaliteitsbewaking verwachten schoolleiders en leraren dat op leraarniveau feedback uit centrale toetsen mogelijkheden biedt voor leraren bij het reflecteren over de eigen onderwijspraktijk. Daarnaast menen respondenten tevens dat leraren feedback kunnen gebruiken om een grondiger inzicht te verwerven in zowel de sterktes en zwaktes van de eigen onderwijsprestaties, als in de verwachtingen bij de getoetste eindtermen. Doelen voor kwaliteitsverbetering formuleren schoolleiders en leraren zowel op leerling- als op leraarniveau. Op leerlingniveau verwachten ze dat feedback het leraren mogelijk kan maken om leerlingen (bij aanvang van het schooljaar) gericht te differentiëren en te remediëren. Daarenboven menen schoolleiders en leraren dat de feedback leerlingen kan ondersteunen in het beslissingsproces met betrekking tot een gerichte studiekeuze. Op leraarniveau verwachten respondenten de feedback te gebruiken om het pedagogisch-didactisch handelen te optimaliseren en om het gericht verbeteren van het onderwijs ten aanzien van de getoetste leerinhouden en eindtermen. Op de vraag of schoolleiders en leraren wensen dat feedback uit centrale toetsen mee opgenomen wordt in evaluatie- en/of functioneringsgesprekken om de onderwijsprestaties te kunnen verbeteren, lopen de meningen uiteen. Daar waar respondenten menen dat het opnemen van de feedback in evaluatie- en/of functioneringsgesprekken kan bijdragen aan

de professionaliteit van leraren en onderwijsprestaties kan verbeteren, menen anderen dat de feedback er geenszins bruikbaar voor is doordat centrale toetsen immers geen accuraat beeld van de onderwijsprestaties in kaart kunnen brengen en 'het toewerken naar de toets' ongewenst kan bewerkstelligen.

Vanuit een ontwikkelingsgericht perspectief met betrekking tot kwaliteitsbewaking op schoolniveau verwachten respondenten dat de feedback een grondiger inzicht in sterktes en zwaktes van de school mogelijk maken. Met betrekking tot kwaliteitsverbetering verwachten respondenten dat het vergelijken van toetsresultaten (overheen Vlaamse scholen) een grondiger inzicht mogelijk maakt in deze sterktes en zwakten van de school, waardoor het pedagogische beleid en de organisatie van de school geïnformeerd kan worden. Tevens menen sommige respondenten dat de feedback *benchlearning* kan faciliteren, waarbij het vergelijken van toetsresultaten van de eigen school met de toetsresultaten van vergelijkbare scholen het mogelijk maakt effectieve(re) scholen te contacteren om expertise en kennis te delen. Daarenboven vinden enkele leraren de feedback bruikbaar voor het geïnformeerd samenstellen van klassen van (nieuwe) leerlingen.

6.2.2 Feedbackgebruik vanuit verantwoording

Vanuit een verantwoordingsperspectief verwachten respondenten feedback te gebruiken om onderwijskwaliteit aan te tonen ten opzichte van hun *stakeholders*. Uit de interviews met schoolleiders en leraren blijkt echter dat verantwoordingsdoelen voor feedbackgebruik op zowel leerling- en leraarniveau als op schoolniveau in mindere mate door de respondenten worden benoemd dan feedbackgebruik voor ontwikkelingsdoelen.

Op leerling- en leraarniveau verwachten schoolleiders en leraren uitsluitend feedbackgebruik voor externe verantwoording. Leraren suggereren dat de objectiviteit van het meetinstrument het mogelijk maakt toetsresultaten op reguliere toetsen naar ouders toe te staven. Schoolleiders schuiven eerder een gebruik van feedback op klassenraden naar voren. Ze menen immers dat de feedback het (beter) mogelijk maakt om de attestering van leerlingen of het uitspreken van een studieadvies te verantwoorden en/of te motiveren. Hiertegenover staan ook enkele respondenten die een eerder summatief gebruik van feedback bij toetsscores van individuele leerlingen afkeuren.

Ook op schoolniveau schuiven slechts een gering aantal respondenten verantwoordingsdoelen naar voren. Enkele schoolleiders verwachten feedback te gebruiken om intern keuzes te legitimeren.

6.3 WELKE RANDVOORWAARDEN STIMULEREN VLAAMSE SCHOOLLEIDERS EN LERAREN TOT HET GEBRUIK VAN FEEDBACK UIT CENTRALE TOETSEN?

Om zicht te krijgen op randvoorwaarden voor feedbackgebruik uit centrale toetsen, bevroegen we Vlaamse schoolleiders en leraren over welke feedbacksysteem-, ondersteunings-, school- en contextfactoren kunnen bijdragen aan feedbackgebruik. Tevens brengen we in kaart welke bekommernissen momenteel bij deze respondenten leven ten aanzien van feedbackgebruik.

6.3.1 Feedbacksysteemfactoren

Op basis van de interviews kunnen we stellen dat schoolleiders en leraren verwachten dat een feedbacksysteem dat feedback uit centrale toetsen gebruikersvriendelijk rapporteert feedbackgebruik kan faciliteren.

Met het oog op de gebruiksvriendelijkheid van een feedbacksysteem schuiven respondenten zowel inhoudelijke functionaliteiten als vormelijke aspecten als faciliterend naar voren. Wat betreft de functionaliteiten wensen schoolleiders eerder gerichte filter- en selectiemogelijkheden op klas- en leerlingenkenmerken (zoals geslecht, leeftijd, SES-kenmerken en intelligentievermogen). Leraren wensen eerder te kunnen filteren op leerinhoudelijke kenmerken (zoals de getoetste eindtermen en leerstofonderdelen). Daarnaast wensen respondenten tevens exportmogelijkheden (naar bijvoorbeeld Excel of pdf), de aanwezigheid van een helpdesk, de mogelijkheid tot het formuleren van feedback voor de centrale toetsontwikkelaars en het relateren van feedback aan gerichte onderzoeksvragen. Respondenten blijken geen vragende partij te zijn van 'alweer een ander' werkplatform binnen de school. Daarom schuiven ze ook de koppeling tussen het systeem dat de feedback uit de centrale toetsen rapporteert en het gebruikte online leerplatform naar voren als een belangrijke gebruiksvriendelijke functionaliteit.

Voor respondenten houdt gebruiksvriendelijkheid ook verband met de manier waarop feedback wordt weergegeven. Respondenten geven hierbij aan dat het belangrijk is dat informatie-overload vermeden wordt en dat feedback volgens een logisch en duidelijke structuur concrete, korte en bevattelijke informatieblokken presenteert. Daarenboven wensen respondenten tevens woordelijke toelichting bij grafische voorstellingen. Ten slotte benadrukken enkele respondenten feedback 'zo kant en klaar mogelijk' te willen kunnen raadplegen. Zij wensen daarom dat een woordelijke aanduiding van kwaliteiten en werkpunten geraadpleegd kan worden.

6.3.2 Ondersteuningsfactoren

Zowel schoolleiders als leraren schuiven expliciet ondersteuning als cruciale randvoorwaarde bij feedbackgebruik uit centrale toetsen naar voren. Uit de interviews blijkt dat deze ondersteuning best zowel gericht dient te zijn op aspecten van informatiemakelaarschap, als op andere – schooloverstijgende – ondersteuningsinitiatieven.

Met betrekking tot informatiemakelaarschap suggereren respondenten dat zowel de schoolleider, het hoofd van de vakgroep als een 'bekwame' collega de taken van een interne informatiemakelaar kunnen opnemen. Hetzelfde geldt voor een pedagogisch begeleider of nascholer. Daar waar een interne informatiemakelaar – in het algemeen – beter op de hoogte is van het leerlingen- en schoolprofiel, kan een externe informatiemakelaar 'andere' expertise binnen brengen en wordt deze als objectiever beschouwd. Daarenboven zijn respondenten van mening dat de nood voor opleiding (tot informatiemakelaar) bij een interne informatiemakelaar groter is dan bij een externe.

Van informatiemakelaars worden diverse competenties verwacht. Zo suggereren respondenten dat een informatiemakelaar zowel datageletterd is en vertrouwd moet zijn met de informatie uit de feedback, als over vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische expertise dient te beschikken, communicatief onderlegt dient te zijn en over de nodige onderwijservaring dient te beschikken. Respondenten verwachten dat een informatiemakelaar schoolleiders en leraren(teams) ondersteunt in het bespreken, interpreteren en analyseren van de feedback en in het implementeren en opvolgen van acties.

Tot slot beschrijven schoolleiders en leraren ook schooloverstijgende ondersteuningsinitiatieven, zoals een professionele leergemeenschap, als mogelijk stimulerend voor feedbackgebruik uit centrale toetsen.

6.3.3 Schoolfactoren

Op het niveau van schoolfactoren kunnen we besluiten dat schoolinterne verwachtingen, kenmerken van het beleidsvoerend vermogen, structurele aspecten van scholen en de perceptie van de collectieve doelmatigheidsbeleving volgens de bevraagde respondenten feedbackgebruik uit centrale toetsen kunnen stimuleren.

Hoewel schoolleiders en leraren aangeven dat schoolinterne verwachtingen met betrekking tot feedbackgebruik uit centrale toetsen vooralsnog afwezig zijn, beklemtonen ze wel het belang ervan in het stimuleren van feedbackgebruik. Enkele respondenten opperen dat feedbackgebruik niet mag stranden in vrijblijvendheid.

Schoolleiders en leraren verwachten dat het inbedden van feedbackgebruik in de kwaliteitscultuur van de school een belangrijke stimulans kan betekenen voor feedbackgebruik uit centrale toetsen. Uit de interviews blijkt dat dragers van het beleidsvoerend vermogen van scholen deze kwaliteitscultuur kunnen ondersteunen. Hierbij verwachten verschillende respondenten ondersteunende relaties en samenwerking met betrekking tot feedbackgebruik te ervaren in bestaande samenwerkingsinitiatieven zoals de vakgroepwerking. Respondenten vernoemen de onderlinge complementariteit, gedeelde inzet, taakverdeling en de welwillendheid van collega's als belangrijke stimuli van dergelijke vakgroepwerking die feedbackgebruik uit centrale toetsen mogelijk faciliteren.

Daarnaast blijkt uit talkrijke interviews het belang van de rol van de schoolleider als facilitator bij feedbackgebruik. Verschillende leraren verwachten van de schoolleider ondersteuning en begeleiding bij feedbackgebruik en beschikbaarheid en openheid voor overleg. Sommige leraren benadrukken wel dat ook vrijheid en vertrouwen in hun professionaliteit hen zou stimuleren in feedbackgebruik. Daarnaast verwachten respondenten tevens dat de mate van het reflectief vermogen van scholen hen (in meer of mindere mate) kan stimuleren om aan de hand van de feedback werk te maken van de verbetering van onderwijskwaliteit.

Wat structurele aspecten van de school met betrekking tot feedbackgebruik betreft, verwachten respondent dat de huidige aanwezigheid van kwaliteitscoördinatoren en/of zorgleraren, omwille van de daarmee gepaard gaande beschikbaarheid, hun reflectief vermogen en expertise in informatiegebruik, feedbackgebruik bij collega's kan ondersteunen. Verder geven voornamelijk schoolleiders aan dat tevens het hanteren van methodieken (zoals een BSA- of PDCA-benadering) het planmatig aan de slag gaan met de feedback kan stimuleren. Daarnaast geven zowel schoolleiders als leraren aan dat een gebrek aan werktijd en middelen feedbackgebruik ernstig kan belemmeren.

Ten slotte kan ook het ervaren van collectieve doelmatigheid feedbackgebruik stimuleren. Enerzijds blijkt uit de interviews dat schoolleiders en leraren – eventueel mits bijkomende ondersteuning van bijvoorbeeld de pedagogische begeleiding – hun collectieve doelmatigheid positief inschatten, anderzijds beschrijven enkele respondenten het huidig informatiegebruik als een competentie die verder ontwikkeld dient te worden.

6.3.4 Contextfactoren

Wat contextfactoren betreft, geven schoolleiders en leraren aan geen schoolexterne verwachtingen te ervaren om met de feedback uit centrale toetsen (hetzij vanuit een ontwikkelingsperspectief, hetzij vanuit een verantwoordingsperspectief) aan de slag te gaan. Desondanks wijzen ze tegelijkertijd op het belang van dergelijke verwachtingen. Schoolleiders formuleren eerder een nood aan verwachtingen ten aanzien van feedbackgebruik. Zij wensen duidelijke richtlijnen over hoe met de feedback uit centrale toetsen aan de slag te gaan. Leraren geven aan dat de huidige eindtermen niet eenduidig interpreteerbaar zijn, waardoor onderliggende verwachtingen met betrekking tot de beheersingsniveaus niet duidelijk zijn. Leraren formuleren daarom verwachtingen over de beheersingsniveaus van de getoetste leerinhouden. Leraren willen met andere woorden eerder expliciete verwachtingen over wat leerlingen moeten kennen en kunnen om de centrale toetsen succesvol af te leggen. Voor leraren kan duidelijkheid over deze verwachtingen een belangrijke stimulans zijn om vanuit een ontwikkelingsperspectief met de feedback uit centrale toetsen aan de slag te gaan.

6.3.5 Gebruikersfactoren

Met betrekking tot gebruikersfactoren die feedbackgebruik uit centrale toetsen kunnen stimuleren, rapporteren we over aanwezige bekommernissen bij schoolleiders en leraren ten aanzien van feedbackgebruik. Op basis van de interviews stellen we vast dat schoolleiders en leraren zowel zelf-bekommernissen, taak-bekommernissen als andere-bekommernissen formuleren.

Het merendeel van de bevraagde schoolleiders en leraren formuleren zogenaamde zelf-bekommernissen. Hierbij geven voornamelijk leraren aan nog niet veel over het systeem van centrale toetsen in het algemeen en over feedbackgebruik uit centrale toetsen in het bijzonder te weten. Nagenoeg alle respondenten blijken dan ook bekommernissen te formuleren met betrekking tot het informatiestadium. Quasi alle respondenten blijken met andere woorden vragende partij voor bijkomende informatie hieromtrent. Met betrekking tot bekommernissen over de persoonlijke betrokkenheid blijken slechts enkele respondenten bekommerd te zijn over verwachtingen die gepaard gaan met feedbackgebruik. Respondenten geven in dit ontwikkelingsstadium eerder aan bekommerd te zijn over mogelijke gevolgen van feedbackgebruik voor zichzelf (zoals het ongewenst gebruik van feedback als evaluatie-instrument voor leraren).

Tijdens de interviews blijkt slechts een beperkt aantal respondenten taak-bekommernissen te formuleren. Deze bekommernissen richten zich voornamelijk op de bijkomende taakbelasting van en de benodigde competenties voor feedbackgebruik. Uit de interviews blijkt dat schoolleiders en leraren slechts een beperkt begrip hebben van feedbackgebruik en veelal voorbij gaan aan de complexiteit en het systematische karakter van feedbackgebruikprocessen. Het daadwerkelijk beschikken over de feedback en het ervaren van expliciete verwachtingen tot feedbackgebruik doen taak-bekommernissen in de toekomst mogelijk groeien.

Wat bekommernissen betreft die zich op de 'andere' richten, merken we vooral de aanwezigheid op van bekommernissen over mogelijk ongewenste gevolgen van feedbackgebruik voor de school (zoals bekommernissen over oneerlijke schoolvergelijkingen, over de openbaarheid van toetsresultaten en *rankings*, over ongewenste concurrentiestrijd tussen scholen, over oneerlijke praktijken en over *teaching (to) the test*). In dit ontwikkelingsniveau formuleren respondenten tevens – maar in mindere mate – bekommernissen over de impact van het systeem van centrale toetsen op leerlingen (zoals bekommernissen over het summatief karakter van centrale toetsen en over het welzijn van leerlingen) en

– in nog mindere mate – bekommernissen over de impact op de samenwerking met en tussen collega's (zoals bekommernissen over oneerlijke verdeling van het werk en over een wedijver tot de 'betere' klassen). Bekommernissen in het stadium van herziening blijken vooralsnog afwezig.

6.4 WELKE EFFECTEN VERWACHTEN VLAAMSE SCHOOLLEIDERS EN LERAREN VAN FEEDBACKGEBRUIK UIT CENTRALE TOETSEN?

We kunnen stellen dat schoolleiders en leraren van feedbackgebruik uit centrale toetsen zowel gewenste (of positieve) als onwenselijke (of te vermijden) effecten verwachten. Deze verwachte effecten situeren zich zowel op het niveau van de leerling en leraar, op het niveau van de school als op het niveau van de onderwijsoverheid en het onderwijssysteem.

6.4.1 Gewenste effecten

Zowel schoolleiders als leraren verwachten gewenste effecten van feedbackgebruik op leerling- en leraarniveau, op schoolniveau en op onderwijssysteemniveau.

Op leerlingniveau verwachten respondenten dat feedbackgebruik leidt tot een accurater en eenduidiger zicht op de beginsituatie van leerlingen bij aanvang van het secundair onderwijs en dat feedbackgebruik zowel kan zorgen voor een kwalitatievere en objectievere evaluatie van leerlingen dan de huidige reguliere evaluatie, als voor positieve effecten op de te maken studiekeuze en de attestering van leerlingen. Op leraarniveau verwachten leraren dat feedback uit centrale toetsen tot betere onderwijsprestaties van leraren kan leiden en door *teaching the standard* kan zorgen voor de bevordering van de doel- en leerplangerichtheid van het onderwijs van leraren. Doordat respondenten centrale toetsen als objectiever beschouwen, geven respondenten eveneens aan dat de resulterende feedback een toetssteen kan zijn voor de kwaliteit en validiteit van de eigen reguliere toetsen, wat de kwaliteit van de reguliere evaluatie kan bevorderen. Tot slot menen enkele schoolleiders en leraren dat het systeem van centrale toetsen het beste in leraren kan bovenhalen en de motivatie om goed te presteren kan stimuleren.

Op school- en onderwijssysteemniveau formuleren respondenten verhoudingsgewijs minder verwachte gewenste effecten. Toch verwachten schoolleiders en leraren op schoolniveau dat de toetsresultaten van leerlingen op centrale toetsen voor belangrijke input kunnen zorgen voor interne kwaliteitszorgprocessen. Daarnaast menen leraren dat feedbackgebruik de professionele ontwikkeling van het schoolteam kan bevorderen, tot meer samenwerking kan stimuleren en kan aanzetten tot een meer een geïnformeerde werkwijze.

Op onderwijssysteemniveau verwachten schoolleiders en leraren dat het systeem van centrale toetsen het voor het onderwijsbeleid beter mogelijk zal maken een vinger aan de pols te houden ten aanzien van de Vlaamse onderwijskwaliteit. Vanuit dit zicht op onderwijskwaliteit menen schoolleiders en leraren tevens dat feedback het evalueren en (indien nodig) het bijstellen van de onderwijsvernieuwing in het algemeen en van het gebruik van eindtermen als kwaliteitsinstrument kan faciliteren, zodat de onderwijskwaliteit (met betrekking tot de getoetste leerdomeinen en leerinhouden) gericht verbeterd kan worden.

6.4.2 Onwenselijke effecten

Schoolleiders en leraren verwachten tevens onwenselijke effecten van feedbackgebruik uit centrale toetsen op zowel leerling- en leraarniveau, schoolniveau als onderwijssysteemniveau.

Op leerlingenniveau verwachten respondenten vanuit hun huidige kennis van de invulling van het toetssysteem demotivatie voor minder goed presterende leerlingen en enkelen wijzen ook op het gevaar van bijkomende toetsstress. Daarnaast verwachten schoolleiders door de focus van centrale toetsen op meetbare aspecten van wiskunde en Nederlands een vernauwing van de brede evaluatie van leerlingen en een bedreiging van de holistische persoonsontwikkeling. Op leraarniveau verwacht een groot aantal schoolleiders en leraren ongewenste praktijken van *teaching to the test* en *teaching the test*. Doordat respondenten vrezen dat feedbackgebruik mogelijk ervaren wordt als 'iets dat er boven op komt', verwachten leraren tevens bijkomende taakbelasting. Hoewel respondenten aangeven dat feedback vanuit een ontwikkelingsperspectief deel kan uitmaken van een evaluatie- en/of functioneringsgesprek, geven leraren tegelijkertijd aan het systeem van centrale toetsen te ervaren als een vorm van ongewenste evaluatie van onderwijsprestaties van leraren met mogelijk bijkomende stress, demotivatie en onwenselijke spanning en concurrentie tussen leraren als gevolg. Tot slot vrezen enkele respondenten dat het systeem van centrale toetsen de status van leraren als expert inzake (leren en) evalueren aantast en hen bijgevolg minder betrokken gaat maken.

Op schoolniveau verwachten respondenten, door een focus van scholen op het behalen van succesvolle toetsresultaten op centrale toetsen, onwenselijk strategisch gedrag door het voeren van een selectiever inschrijvings- en leerlingenbeleid, waardoor '(taal-)zwakkere' leerlingen (in bepaalde scholen) van minder onderwijskansen gebruik kunnen maken.

Op onderwijssysteemniveau vreest een groot aantal schoolleiders en leraren een uiteindelijke openbaarheid van de feedback uit centrale toetsen die zou kunnen leiden tot een totstandkoming van *rankings*. Hierbij verwachten respondenten niet alleen oneerlijke schoolvergelijkingen die mogelijk leiden tot ongeoorloofde conclusies, maar ook een ongewenste en oneerlijke concurrentiestrijd tussen scholen met een toenemende segregatie tussen scholen tot gevolg. Verder verwachten enkele schoolleiders dat onderwijskwaliteit herleid zal worden tot de leerinhouden die in de centrale toetsen gemeten worden. Tot slot merken enkele leraren op dat het systeem van centrale toetsen mogelijk leidt tot een 'gerichter' onderwijs, wat de pedagogische eigenheid en vrijheid van scholen kan bedreigen.

6.5 AFRONDEND

Het Vlaams systeem van centrale toetsen streeft kwaliteitsverbetering in het onderwijs na. Het gebruik van feedback uit centrale toetsen maakt deel uit van een cyclische benadering waarin scholen hun eigen kernprocessen in kaart kunnen brengen en optimaliseren. Dit doet het bewustzijn groeien dat kwaliteitsverhoging in het onderwijs via centrale toetsen pas realiseerbaar is als gebruikers doelbewust en systematisch aan de slag gaan met de feedback. Het in kaart brengen van hoe de feedback uit centrale toetsen in scholen en klassen zo effectief mogelijk in kwaliteitszorgprocessen en klaspraktijken kan worden binnengebracht, is daarom essentieel voor het welslagen van het systeem van centrale toetsen in het verbeteren van de Vlaamse onderwijskwaliteit. Hiertoe beoogt dit kwalitatief gebruikersonderzoek bij te dragen door te peilen naar verwachtingen die leven onder Vlaamse schoolleiders en leraren omtrent het systeem van centrale toetsen en te beschrijven hoe zij de uit de literatuur gekende randvoorwaarden voor feedbackgebruik invullen. Afrondend kunnen we besluiten dat er onder de bevraagde schoolleiders en leraren nog veel onwetendheid is ten aanzien van het

Vlaamse systeem van centrale toetsen en ze zowel bekommerd over als welwillend voor feedbackgebruik zijn.

7 BRONNENLIJST

Abelmann, C., Elmore, R., Even, J., Kenyon, S., & Marshall, J. (1999). When Accountability Knocks, Will Anyone Answer?

Acquah, D. (2013). *Examining School Accountability*. Manchester, UK: Centre for Education Research and Policy.

Atkinson, R. C., & Geiser, S. (2009). Reflections on a century of college admissions tests. *Educational researcher, 38*(9), 665-676.

Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational researcher, 36*(5), 258-267.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.

Barrezeele, G. (2012). *Informatiemanagement: een nieuw tijdperk, een nieuwe aanpak: praktijkgids voor geavanceerd informatiebeheer*. Leuven: Acco.

Benjamin, F. C., & William, L. M. (1999). *Doing Qualitative Research* (2 ed.). Thousand Oaks: Sage.

Bishop, J. H., & Wößmann, L. (2004). Institutional effects in a simple model of educational production. *Education Economics, 12*(1), 17-38.

Blanc, S., Christman, J. B., Liu, R., Mitchell, C., Travers, E., & Bulkley, K. E. (2010). Learning to learn from data: Benchmarks and instructional communities. *Peabody Journal of Education, 85*(2), 205-225.

Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework 1. *European law journal, 13*(4), 447-468.

Breiter, A., & Light, D. (2006). Data for school improvement: Factors for designing effective information systems to support decision-making in schools. *Journal of Educational Technology & Society, 9*(3), 206-217.

Brunner, C., Fasca, C., Heinze, J., Honey, M., Light, D., Mardinach, E., & Wexler, D. (2005). Linking data and learning: The Grow Network study. *Journal of Education for Students placed at Risk, 10*(3), 241-267.

Campbell, C., & Levin, B. (2009). Using data to support educational improvement. *Educational Assessment Evaluation and Accountability, 21*(1), 47-65. doi:10.1007/s11092-008-9063-x

Castellano, K. E., & Ho, A. D. (2015). Practical differences among aggregate-level conditional status metrics: From median student growth percentiles to value-added models. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 40*(1), 35-68.

Charalambous, C. Y., & Philippou, G. N. (2010). Teachers' concerns and efficacy beliefs about implementing a mathematics curriculum reform: integrating two lines of inquiry. *Educational studies in Mathematics, 75*(1), 1-21.

CHSRF. (2003). *The theory and practice of knowledge brokering in canada's health system*. Ottawa: Canadian Health Services Research Foundation.

Cizek, G. J. (2005). High-stakes testing: Contexts, characteristics, critiques, and consequences. In R. P. Phelps (Ed.), *Defending standardized testing* (pp. 23-54). Mahaj, NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Coburn, C. E., & Talbert, J. E. (2006). Conceptions of evidence use in school districts: Mapping the terrain. *American journal of Education, 112*(4), 469-495.

Coburn, C. E., Touré, J., & Yamashita, M. (2009). Evidence, interpretation, and persuasion: Instructional decision making at the district central office. *Teachers College Record, 111*(4), 1115-1161.

Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective, 9*(4), 173-206.

Coe, R., & Visscher, A. J. (2002). Drawing up the blance sheet for school performance feedback systems. In A. J. Visscher & R. Coe (Eds.), *School improvement through performance feedback* (pp. 221-255). Lisse: Swets & Zei.

Coghlan, M., & Desurmont, A. (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*. Brussel: Eurydice.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). Data Analysis: Coding and Content Analysis. In *Research Methods in Education* (7 ed., pp. 559-573). New York: Routledge.

Collins, S., Reiss, M., & Stobart, G. (2010). What happens when high-stakes testing stops? Teachers' perceptions of the impact of compulsory national testing in science of 11-year-olds in England and its abolition in Wales. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 17*(3), 273-286.

Cosner, S. (2011). Supporting the initiation and early development of evidence-based grade-level collaboration in urban elementary schools: Key roles and strategies of principals and literacy coordinators. *Urban Education, 46*(4), 786-827.

Datnow, A., Park, V., & Wohlstetter, P. (2007). *Achieving with data: How high-performance school systems use data to improve instructions for elementary students*. Los Angeles: University of Southern California, Center on Educational Governance.

De Maeyer, S., & Rymenans, R. (2004). *Onderzoek naar kenmerken van effectieve scholen. Kritische factoren in een onderzoek naar schooleffectiviteit in het technisch en beroepssecundair onderwijs in Vlaanderen*. Gent: Academia Press.

De Meyer, I., Janssens, R., Warlop, N., Valcke, M., De Wever, B., & Van Keer, H. (2020). *Leesvaardigheid van 15-jarigen. Vlaams rapport PISA 2018.* Gent: Universiteit Gent.

Denis, J., Janssen, R., & Aesaert, K. (2019). *Peiling Nederlands lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs 2018 - Brochure.* Leuven: KU Leuven, Steunpunt voor Toetsontwikkelingen en Peilingen.

Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2004). High-stakes accountability in urban elementary schools: Challenging or reproducing inequality? *Teachers College Record, 106*(6), 1145-1176.

Dobbins, M., Robeson, P., Ciliska, D., Hanna, S., Cameron, R., O'Mara, L., . . . Mercer, S. (2009). A description of a knowledge broker role implemented as part of a randomized controlled trial evaluating three knowledge translation strategies. *Implementation science, 4*(1), 1-9.

Dockx, J., Van Landeghem, G., Aesaert, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2019). *Begrijpend lezen van het vierde naar het zesde leerjaar. Herhalingsmeting van PIRLS in 2018 vergeleken met PIRLS 2016.* Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijsefffectiviteit en -evaluatie.

Earl, L., & Katz, S. (2002). *Second international handbook of educational leadership and administration.* New York: Springer.

Ehren, M. C. M., & Swanborn, M. S. L. (2012). Strategic data use of schools in accountability systems. *School Effectiveness and School Improvement, 23*(2), 257-280. doi:10.1080/09243453.2011.652127

Elmore, R. F. (2005a). Accountable leadership. *The Educational Forum, 69*(2), 134-142.

Elmore, R. F. (2005b). *Accountable leadership.* Paper presented at the The Educational Forum.

Elmore, R. F., Abelmann, C. H., & Fuhrman, S. H. (1996). The new accountability in state education reform: From process to performance. *Holding schools accountable: Performance-based reform in education*, 65-98.

Faddar, J., Appels, L., Merckx, B., Boeve-de Pauw, J., Delrue, K., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2020). *Vlaanderen in TIMSS 2019. Wiskunde- en wetenschapsprestaties van het vierde leerjaar in internationaal perspectief en doorheen de tijd.* Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Farley-Ripple, E. N., & Buttram, J. L. (2014). Developing collaborative data use through professional learning communities: Early lessons from Delaware. *Studies in Educational Evaluation, 42*, 41-53.

Figlio, D. N., & Page, M. E. (2003). Can school choice and school accountability successfully coexist? In *The economics of school choice* (pp. 49-66). Chicago: University of Chicago Press.

Firestone, W. A., Monfils, L., Camilli, G., Schorr, R. Y., Hicks, J., & Mayrowetz, D. (2002). The ambiguity of test preparation. A multimethod analysis in one state. *Teachers College Record, 104*, 1485-1523.

Fryer, R. G. (2013). Teacher incentives and student achievement: Evidence from New York City public schools. *Journal of Labor Economics, 31*(2), 373-407.

Geijsel, F. P., Krüger, M. L., & Sleegers, P. J. (2010). Data feedback for school improvement: The role of researchers and school leaders. *The Australian Educational Researcher, 37*(2), 59-75.

George, A. A., Hall, G. E., & Stiegelbauer, S. M. (2006). *Measuring implementation in schools: The Stages of Concern Questionnaire.* Austin, TX: : Southwest Educational Development Laboratory.

Gong, B., Perie, M., & Dunn, J. (2006). *Using student longitudinal growth measures for school accountability under No Child Left Behind: An update to inform design decisions.* Center for Assessment–NCLB growth update.

Hall, G. E., George, A. A., & Rutherford, W. L. (1979). *Measuring stages of concerns about the innovation: A manual for use of the SoC Questionnaire.* Austin: University of Texas.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (1979). *Change in schools: Facilitating the process.* New York: State University of New York Press.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process.* New York: State University of New York Press.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (2006). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (2nd ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (2020). *Implementing change. Patterns, principles, and potholes* (5 ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Klein, S. P. (2002). *Making sense of test-based accountability in education.* Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Han, J., Kamber, M., & Pei, J. (2012). *Data mining: Concepts and techniques* (3rd ed.). San Francisco, CA: Morgan Kaufmann.

Harris, D. N. (2011). Value-added measures and the future of educational accountability. *Science, 333*(6044), 826-827.

Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Hofman, W. H. A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement, 20*(1), 47-68. doi:10.1080/09243450802664115

Hord, S. M., Rutherford, W. L., Austin, L. H., & Hall, G. E. (1987). *Taking charge of change.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hubbard, L., Datnow, A., & Pruyn, L. (2014). Multiple initiatives, multiple challenges: The promise and pitfalls of implementing data. *Studies in Educational Evaluation, 42*, 54-62. doi:10.1016/j.stueduc.2013.10.003

Janssens, F. J. G., Rekers-Mombarg, L., & Lacor, E. (2014). *Leerwinst en toegevoegde waarde in het primair onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
Jimerson, J. B. (2015). How are we approaching data-informed practice? Development of the Survey of Data Use and Professional Learning. *Educational Assessment Evaluation and Accountability, 28*(1), 61-87. doi:10.1007/s11092-015-9222-9
Johnson, R. B. (1998). Toward a theoretical model of evaluation utilization. *Evaluation and Program Planning, 21*(1), 93-110.
Kelly, A. (2004). *Benchmarking for school improvement. A practical guide for comparing and achieving effectiveness*. London/New York: Routledge Falmer.
Kerr, K. A., Marsh, J. A., Ikemoto, G. S., Darilek, H., & Barney, H. (2006). Strategies to promote data use for instructional improvement: Actions, outcomes, and lessons fromthree urban districts. *American journal of Education, 112*(4), 496-520.
Lai, M. K., & Hsiao, S. (2014). Developing data collection and management systems for decision-making: What professional development is required? *Studies in Educational Evaluation, 42*, 63-70.
Lai, M. K., McNaughton, S., Timperley, H., & Hsiao, S. (2009). Sustaining continued acceleration in reading comprehension achievement following an intervention. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education), 21*, 81-100.
Lai, M. K., & Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. *Data-based decision making in education*, 9-21.
Lee, M., Louis, K. S., & Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement, 23*(2), 133-158.
Levin, J. A., & Datnow, A. (2012). The principal role in data-driven decision making: Using case-study data to develop multi-mediator models of educational reform. *School Effectiveness and School Improvement, 23*(2), 179-201.
Loeb, S. (2013). How can value-added measures be used for teacher improvement. *What we know series: Value-added methods and applications. Stanford, CA: Carnegie Knowledge Network*.
Lysne, A. (1984). Grading of student's attainment: Purposes and functions. *Scandinavian Journal of Educational Research, 28*(3), 149-165.
Maier, U. (2010). Accountability policies and teachers' acceptance and usage of school performance feedback—a comparative study. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(2), 145-165.
Mandinach, E. B. (2012). A Perfect Time for Data Use: Using Data-Driven Decision Making to Inform Practice. *Educational Psychologist, 47*(2), 71-85. doi:10.1080/00461520.2012.667064
Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2012). *Navigating the Landscape of Data Literacy: It IS Complex*. San Francisco, CA: WestEd and Education Northwest.
Mandinach, E. B., Honey, M., Light, D., & Brunner, C. (2008). A Conceptual Framework for Data-Driven Decision-Making. In E. Mandinach & M. Honey (Eds.), *Data-Driven School Improvement: Linking Data and Learning*. New York, Y: Teachers College Press.
Marlow, R., Norwich, B., Ukoumunne, O. C., Hansford, L., Sharkey, S., & Ford, T. (2014). A comparison of teacher assessment (APP) with standardised tests in primary literacy and numeracy (WIAT-II). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 21*(4), 412-426.
Marsh, J. A., Pane, J. F., & Hamilton, L. S. (2005). *Making sense of data-driven decision making in education*. Santa Monica, CA: Rand Education.
Marsh, J. A., Pane, J. F., & Hamilton, L. S. (2006). *Making Sense of Data-Driven Decision Making in Education. Evidence from Recent Rand Research. Occasional Paper*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2 ed.). London: Sage.
Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2 ed.). Thousand Oaks: Sage publications.
McMillan, J. H., Myran, S., & Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *The journal of educational research, 95*, 203-213.
Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*.
Mortelmans, D. (2020). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco
Neumann, M., Trautwein, U., & Nagy, G. (2011). Do central examinations lead to greater grading comparability? A study of frame-of-reference effects on the University entrance qualification in Germany. *Studies in Educational Evaluation, 37*(4), 206-217.
O'Day, J. A. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review, 72*(3), 293-329. doi:10.17763/haer.72.3.021q742t8182h238
OECD. (2013). *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD.
Park, V., Daly, A. J., & Guerra, A. W. (2013). Strategic framing: How leaders craft the meaning of data use for equity and learning. *Educational Policy, 27*(4), 645-675.

Parkes, J., & Stevens, J. J. (2003). Legal issues in school accountability systems. *Applied measurement in education, 16*(2), 141-158.
Penninckx, M., Vanhoof, J., Quintelier, A., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2017). *Zicht op Leerwinst*. Leuven: Acco.
Pierce, R., & Chick, H. (2011). Teachers' intentions to use national literacy and numeracy assessment data: A pilot study. *The Australian Educational Researcher, 38*(4), 433-447.
Pollock, K., & Winton, S. (2016). Juggling multiple accountability systems: how three principals manage these tensions in Ontario, Canada. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 28*(4), 323-345.
Prenger, R., & Schildkamp, K. (2018). Data-based decision making for teacher and student learning: a psychological perspective on the role of the teacher. *Educational Psychology, 38*(6), 734-752. doi:10.1080/01443410.2018.1426834
Ray, A. (2006). *School value added measures in England: A paper for the OECD project on the development of value-added models in education systems*. Department for Education and Skills, London.
Saunders, L. (1999). A Brief History of Educational 'Value Added': How did we get to where we are? *School Effectiveness and School Improvement, 10*(2), 233-256.
Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research, 61*(3), 257-273. doi:10.1080/00131881.2019.1625716
Schildkamp, K., Ehren, M., & Lai, M. K. (2012). Editorial article for the special issue on data-based decision making around the world: from policy to practice to results. *School Effectiveness and School Improvement, 23*(2), 123-131. doi:10.1080/09243453.2011.652122
Schildkamp, K., Karbautzki, L., & Vanhoof, J. (2014). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation, 42*, 15-24. doi:10.1016/j.stueduc.2013.10.007
Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 482-496. doi:10.1016/j.tate.2009.06.007
Schildkamp, K., & Poortman, C. (2015). Factors influencing the functioning of data teams. *Teachers College Record, 117*, 1-42.
Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(2), 228-254. doi:10.1080/09243453.2015.1056192
Schildkamp, K., Rekers-Mombarg, L. T. M., & Harms, T. J. (2012). Student group differences in examination results and utilization for policy and school development. *School Effectiveness and School Improvement, 23*(2), 229-255. Retrieved from https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09243453.2011.652123?needAccess=true
Schildkamp, K., & Teddlie, C. (2008). School performance feedback systems in the USA and in The Netherlands: A comparison. *Educational Research and Evaluation, 14*(3), 255-282.
Schildkamp, K., & Visscher, A. (2010). The use of performance feedback in school improvement in Louisiana. *Teaching and Teacher Education, 26*(7), 1389-1403. doi:10.1016/j.tate.2010.04.004
Schildkamp, K., Visscher, A., & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement, 20*(1), 69-88. doi:10.1080/09243450802605506
Standaert, R. (2014). *De becijferde school. Meetcultus en meetcultuur*. Leuven: Acco.
Sutherland, S. (2004). Creating a culture of data use for continuous improvement: A case study of an Edison Project school. *American Journal of Evaluation, 25*(3), 277-293.
Sverrisson, Á. (2001). Translation networks, knowledge brokers and novelty construction: Pragmatic environmentalism in Sweden. *Acta sociologica, 44*(4), 313-327.
Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools, 3*(3), 189-209.
van Ackeren, I., Block, R., Klein, E. D., & Kühn, S. M. (2012). The impact of statewide exit exams: A descriptive case study of three German states with differing low stakes exam regimes. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 20*, 1-28.
Van Gasse, R., Vanhoof, J., Mahieu, P., & Van Petegem, P. (2015). *Informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
Van Petegem, P., & Vanhoof, J. (2002). *Evaluatie op de testbank. Een handboek voor het ontwikkelen*. Mechelen: Wolters Plantyn.
Van Petegem, P., & Vanhoof, J. (2007). Towards a model of effective school feedback: School heads' points of view. *Educational Research and Evaluation, 13*(4), 311-325.
Van Petegem, P., Vanhoof, J., Daems, F., & Mahieu, P. (2005). Publishing information on individual schools? *Educational Research and Evaluation, 11*(1), 45-60.
Vandenberghe, R. (1983). *Studying Change in Primary and Secondary Schools in Belgium and the Netherlands*.
Vanhoof, J., Mahieu, P., & Van Petegem, P. (2009). Geïnformeerde schoolontwikkeling: van een nieuw gegeven naar een beleidsinstrument. *Kwaliteitszorg in het onderwijs, 22*, 17-51.

Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: Lessons from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation, 33*(2), 101-119.
Vanhoof, J., & van Petegem, P. (2011). (Hoe) het proces van schoolzelfevaluaties bevorderen en evalueren? Beleidvoerend vermogen als richtinggevend kader. *Handboek beleidvoerend vermogen, 30*, 1-18.
Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). *Doeltreffend schoolbeleid: praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen*. Leuven/Den Haag: Acco.
Vanhoof, J., Vanlommel, K., Thijs, S., & Vanderlocht, H. (2014). Data use by Flemish school principals: impact of attitude, self-efficacy and external expectations. *Educational Studies, 40*(1), 48-62. doi:10.1080/03055698.2013.830245
Vanhoof, J., Verhaeghe, G., & Van Petegem, P. (2009). Verschilllen in het gebruik van schoolfeedback: een verkenning van verklaringsgronden. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*(4), 306-322.
Vanhoof, J., Verhaeghe, G., Van Petegem, P., & Valcke, M. (2012). Flemish primary teachers' use of school performance feedback and the relationship with school characteristics. *Educational Research, 54*(4), 431-449. doi:10.1080/00131881.2012.734726
Verger, A., & Parcerisa, L. (2018a). Test-based accountability and the rise of regulatory governance in education: A review of global drivers. *Education governance and social theory: Interdisciplinary approaches to research*, 139-158.
Verger, A., & Parcerisa, L. (2018b). Test-based accountability and the rise of regulatory governance in education: A review of global drivers. In A. Wilkins & A. Olmedo (Eds.), *Education governance and social theory: Interdisciplinary approaches to research* (pp. 139-158). London: Bloomsbury.
Verhaeghe, G., Vanhoof, J., Valcke, M., & Van Petegem, P. (2010a). Effecten van ondersteuning bij schoolfeedbackgebruik. *Pedagogische Studien, 88*, 90-106.
Verhaeghe, G., Vanhoof, J., Valcke, M., & Van Petegem, P. (2010b). Using school performance feedback: perceptions of primary school principals. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(2), 167-188. doi:10.1080/09243450903396005
Verhaeghe, G., Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhaeghe, J. P., & Van Damme, J. (2010). *Het gebruik van outputgegevens in basisscholen: concretiseringen en illustraties uit het Schoolfeedbackproject*.
Visscher, A. (2002). School improvement through performance feedback. In A. J. Visscher & R. Coe (Eds.), *School Effectiveness and School Improvement*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
Visscher, A., & Coe, R. (2003). School performance feedback systems: Conceptualisation, analysis, and reflection. *School Effectiveness and School Improvement, 14*(3), 321-349. doi:10.1076/sesi.14.3.321.15842
Visscher, A., & Ehren, M. (2011). *De eenvoud en complexiteit van Opbrengstgericht Werken*. Universiteit Twente, Vakgroep Onderwijsorganisatie en-management.
Wang, L., Beckett, G. H., & Brown, L. (2006). Controversies of standardized assessment in school accountability reform: A critical synthesis of multidisciplinary research evidence. *Applied measurement in education, 19*(4), 305-328.
Wayman, J. C., Cho, V., Jimerson, J. B., & Spikes, D. D. (2012). District-Wide Effects on Data Use in the Classroom. *Education Policy Analysis Archives, 20*(25).
Wayman, J. C., & Jimerson, J. B. (2014). Teacher needs for data-related professional learning. *Studies in Educational Evaluation, 42*, 25-34. doi:10.1016/j.stueduc.2013.11.001
Wayman, J. C., & Stringfield, S. (2006). Technology-supported involvement of entire faculties in examination of student data for instructional improvement. *American journal of Education, 112*(4), 549-571.
Willingham, W. W., Pollack, J. M., & Lewis, C. (2002). Grades and test scores: Accounting for observed differences. *Journal of Educational Measurement, 39*(1), 1-37.
Woessmann, L. (2007). International evidence on school competition, autonomy, and accountability: A review. *Peabody Journal of Education, 82*(2-3), 473-497.
Wohlstetter, P., Datnow, A., & Park, V. (2008). Creating a system for data-driven decision-making: Applying the principal-agent framework. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(3), 239-259.
Young, V. M. (2006). Teachers' use of data: Loose coupling, agenda setting, and team norms. *American journal of Education, 112*(4), 521-548.

8 BIJLAGEN

8.1 INTERVIEWLEIDRAAD BIJ DE SEMIGESTRUCTUREERDE INTERVIEWS

8.1.1 Intro

Goeiemiddag, [naam respondent].

Ik stel me graag even aan u voor. Ik ben (...). In opdracht van het Steunpunt voor Centrale Toetsen voeren we een gebruikersonderzoek uit. Vanaf het schooljaar 2023-2024 wil de Vlaamse overheid immers centrale toetsen voor wiskunde en Nederlands organiseren in het tweede jaar S.O. De resultaten van deze centrale toetsen kunnen belangrijke feedback opleveren voor scholen. De veronderstelling en verwachting is dat scholen op basis van deze feedback komen tot nog beter geïnformeerde beslissingen. Om het systeem van centrale toetsen doordacht vorm te geven willen wij zicht krijgen op de verwachtingen en bekommernissen van schoolleiders en leraren bij deze bestaande plannen. Op deze manier kunnen we randvoorwaarden voor een succesvolle uitrol van deze centrale toetsen in kaart brengen.

Aangezien u schoolleider/leraar wiskunde/Nederlands bent, wil ik graag aftoetsen wat er hierover bij u leeft. Het interview duurt maximaal één uur en gaat dus over uw percepties met betrekking tot het gebruik van feedback uit centrale toetsen. Foute antwoorden kan u bijgevolg niet geven. Ik nodig u dan ook uit om vrij en open te antwoorden. Alles wat u denkt of voelt en wat volgens u met de vraag te maken heeft, mag u aanhalen.

- Heeft u het informatie- en toestemmingsformulier goed ontvangen?

Alle informatie uit dit interview zal strikt vertrouwelijk behandeld worden en uw anonimiteit is zeker gewaarborgd. Alle interviews worden samen verwerkt en enkel het eindrapport is publiek.
Voor een optimale dataverwerking, zou ik het gesprek graag opnemen.

- Is dat goed voor u?
- Heeft u nog bijkomende vragen of bedenkingen?

Vooraleer we ons gesprek beginnen, zou het prettig zijn mocht u u zelf ook even kort voorstellen. Hierbij had ik ook graag te weten gekomen of u al ervaring hebt met (één of andere vorm van) gestandaardiseerde toetsen?

8.1.2 Kernvragen

De Vlaamse overheid wil dus zogenaamde centrale toetsen uitrollen in het onderwijs. Kenmerkend voor deze centrale toetsen is dat zowel de inhoud, als de afnamecondities overheen alle scholen en leerlingen hetzelfde zullen zijn. De centrale toetsen focussen zich in eerste instantie op Nederlands (begrijpend lezen, schrijven, grammatica) en wiskunde en baseren zich op de eindtermen van de respectievelijke vakken. Alle scholen nemen de testen (verplicht) af bij alle leerlingen op twee momenten in het lager onderwijs (in het vierde en zesde leerjaar) en aan het einde van de eerste en de derde graad van het secundair onderwijs. Zowel in het secundair als in het lager onderwijs start een eerste Vlaanderenbrede afname in 2024. De centrale toetsen worden centraal opgesteld en verbeterd en worden digitaal aangeboden. Met de implementatie van centrale toetsen wil de Vlaamse overheid scholen en leraren een spiegel aanbieden om hun eigen

beleid en praktijk tegen het licht te houden, een instrument aanreiken voor de evaluatie van leerlingen en de onderwijskwaliteit zowel op het niveau van de scholen als op systeemniveau opvolgen.

Wat vindt u van het invoeren van centrale toetsen (vanaf 2023-2024)? Maakt het u enthousiast of bent u eerder sceptisch?

8.1.2.1 Verwachte (on)gewenste effecten bij het gebruik van feedback uit centrale toetsen

Wanneer leerlingen de centrale toetsen afgelegd hebben, ontvangt de school feedback.

- Als u het idee van feedback aan uw collega's zou moeten verkopen welke argumenten zou u dan gebruiken?
- *Welke positieve effecten verwacht u van het gebruik van dergelijke feedback?*
    - *Voor u(w) (als) schoolleider?*
    - *Voor u(w) (als) leraar?*
    - *Voor uw leerlingen?*
    - *Voor uw school?*

- Welke (deel)aspecten van het gebruik van feedback maken u argwanend/kritisch? Waarom?
- Denkt u dat het gebruik van dergelijke feedback ook een negatieve kant kan hebben? Welke? Onder welke condities zullen ze aanwezig zijn?
- Welke negatieve effecten van dergelijke feedback verwacht u op uw leerlingen?
    - *Verwacht u gevolgen op het gedrag (emotionele impact, motivatie, onwenselijk strategisch gedrag) van de leerlingen? Welke? Wanneer?*
    - *Verwacht u dat centrale toetsen zorgen voor meer gelijkheid tussen de leerlingen of vreest u dat centrale toetsen net voor meer ongelijkheid zullen zorgen? In welke omstandigheden?*
- Welke negatieve effecten van dergelijke feedback verwacht u op uw leraren/collega's?
    - *Verwacht u negatieve gevolgen op het gedrag van leraren (motivatie, emotionele impact) van leraren? Welke? Wanneer?*
    - *Verwacht u negatieve gevolgen (teaching to the test) op de klaspraktijk van de leraar? Welke? Wanneer?*
- Welke negatieve effecten van dergelijke feedback verwacht u op uw school?
    - *Vreest u voor rankings? Waarom?*
    - *Waarom zouden rankings nadelig zijn voor uw school?*
- Welke negatieve effecten van dergelijke feedback verwacht u op het onderwijs in het algemeen? Wanneer?

- Hoe denkt u met de ontvangen feedback in de praktijk aan de slag te gaan?
- Op welke manier zou het gebruik van dergelijke feedback positief zijn voor u(w) (als) schoolleider?
    - *Op welke manier zou het gebruik van dergelijke feedback – met andere woorden – positief kunnen zijn voor (de werking van) de school?*
    - *Zou dergelijke feedback kunnen helpen bij huidige of toekomstige plannen in het beleid van de school?*
    - Zou dergelijke feedback huidige problemen op de school kunnen helpen oplossen?
- Zou dergelijke feedback leraren kunnen helpen in hun klaspraktijk?
- Op welke manier zou het gebruik van dergelijke feedback positief kunnen zijn voor de leerlingen?
- Welke problemen/moeilijkheden in het onderwijs (tout court) kunnen aangepakt worden met dergelijke feedback?

- Ziet u nog andere doelen of positieve effecten die bereikt kunnen worden door het gebruik van dergelijke feedback?

Feedback uit centrale toetsen kan (zoals reeds aanbod gekomen is) ingezet worden om het beleid/processen/praktijken te optimaliseren, maar kan ook ingezet worden om het beleid/processen/praktijken/acties/beslissingen te verantwoorden naar anderen.

- Zou u feedback ook gebruiken om acties/beslissingen/beleid naar anderen (overheid, school, collega's, ouders) te verantwoorden? Kan u voorbeelden geven?
- *Vindt u dat u(w) (als) schoolleider de feedback mag gebruik om de onderwijsprestaties van leraren te beoordelen? Waarom (niet)?*
- *Vindt u dat dergelijke feedback gebruik mag worden voor het toekennen van het attest aan leerlingen? Waarom (niet)?*
- *Vindt u dat dergelijke feedback gebruikt mag worden voor verantwoording van de onderwijskwaliteit naar ouders (in functie van schoolkeuze van nieuwe leerlingen)? Waarom (niet)?*
- *Vindt u dat dergelijke feedback gebruikt mag worden om het onderwijssysteem te meten en bij te sturen? Waarom (niet)?*

- Zijn er nog andere redenen die u niet vernoemde waarvoor u dergelijke feedback zou gebruiken?

8.1.2.2 Feedback uit centrale toetsen als relevante, valide en betrouwbare en betekenisvolle informatiebron

We bespraken net voor welke doeleinden feedback gebruikt kan worden.

- Welke info zou zo'n feedback volgens u dan idealiter/zeker moeten bevatten? Waarom?
- *Welke mogelijke info lijkt u niet bruikbaar? Waarom?*

Volgens de beleidsnota van de minister van onderwijs zal de feedback zowel informatie bevatten over de prestaties van de leerlingen, als over prestaties van de klas en school.

- Geven resultaten van leerlingen op centrale toetsen een goed beeld van de onderwijsprestaties/onderwijskwaliteit van de school?
- Waarom (niet)?
  Indien negatief antwoord:
  - Welke informatie geven de resultaten van centrale toetsen dan over de school?
  - Op welke manier kunnen resultaten op centrale toetsen toch iets zeggen over de onderwijskwaliteit van de school?

- Vindt u het belangrijk om de prestaties van de eigen school te kunnen vergelijken met deze van andere scholen? Waarom (niet)?
- Wat is een 'vergelijkbare' school?
- Wat maakt een eerlijke vergelijking van de onderwijsprestaties van scholen (op basis van centrale toetsen) mogelijk?
- Waarmee moet in een faire vergelijking van de onderwijsprestaties/onderwijskwaliteit van de school rekening gehouden worden?
- Hoe kan een faire vergelijking tussen de onderwijsprestaties/onderwijskwaliteit van scholen gemeten/gerapporteerd worden?

- In welke mate zou je willen dat de (leer)prestaties van leerlingen vergeleken worden? (Vergelijking met zichzelf, met de groep, met een norm?)

- Hoe komen zulke vergelijkingen best tot stand?
- Hoe kunnen zulke vergelijkingen gemeten/gerapporteerd worden
- Welke voordelen ziet u in zo'n vergelijking(en)?
- Welke valkuilen schuilen in zo'n vergelijking(en)?
- Hoe kunnen de (leer)prestaties van leerlingen zo fair mogelijk vergeleken worden (met *anderen*)?
- Waarmee moet in een faire vergelijking van de prestaties van leerlingen rekening gehouden worden?
- Hoe kan zo'n faire vergelijking gerapporteerd worden?

8.1.2.3 Motivatie om met feedback uit centrale toetsen aan de slag te gaan

We bespraken (breed) onderwijskundig reeds mogelijkheden voor het gebruik van feedback, maar...

- Hoe kijkt u persoonlijk aan tegenover het idee om met dergelijke feedback aan de slag te kunnen? Is het aan de slag gaan met feedback eerder vanuit een gevoel van 'willen' of 'moeten'.

In geval van motivatie:

- Waarom wilt u zelf met de feedback aan de slag gaan?
- *Wat drijft u persoonlijk om met feedback aan de slag te gaan?*
- Zou u aan de slag gaan met feedback omdat u er zich slecht of beschaamd bij zou voelen als u het niet doet? Kan u verduidelijken?
- Vindt u het belangrijk met dergelijke feedback aan de slag te gaan om anderen duidelijk te maken dat u een goed(e) schoolleider/leraar bent? Waarom (niet)?
- Met feedback aan de slag gaan, is dat iets dat u interesseert en/of boeiend vindt? Kan je hier voorbeelden van geven?
- Met feedback aan de slag gaan, is dat voor u iets wat je zelf en weloverwogen kiest? Of zou u er eerder mee aan de slag gaan omdat anderen dit van u verwachten? Kan u dit verduidelijk?
- Ervaart u verwachtingen/druk van anderen om met die feedback aan de slag te gaan?
- Ervaart u verwachtingen/druk van binnen de school om met de feedback aan de slag te gaan? Van wie? Hoe ervaart u dat?
- In welke mate ervaart u externe verwachtingen/druk om met feedback aan de slag te gaan? Van wie? Hoe ervaart u dat?

In geval van amotivatie:

- Waarom kijk je er (nog) niet naar uit om met feedback aan de slag te gaan?
- Is de reden waarom u met dergelijke feedback aan de slag zou gaan voor u al duidelijk? Kan je dat verklaren?
- Denkt u dat het gebruik van feedback een verschil zou maken? Waarom (niet)?
- Zou u aan de slag gaan met feedback omdat u er zich slecht of beschaamd bij zou voelen als u het niet doet? Kan u verduidelijken?
- Vindt u het belangrijk met dergelijke feedback aan de slag te gaan om anderen duidelijk te maken dat u een goed(e) schoolleider/leraar bent? Waarom (niet)?
- Zou u er mee aan de slag gaan omdat anderen dit van u verwachten? Kan u dit verduidelijk?
- Ervaart u verwachtingen/druk van anderen om met die feedback aan de slag te gaan?
- Ervaart u verwachtingen/druk van binnen de school om met de feedback aan de slag te gaan? Van wie? Hoe ervaart u dat?
- In welke mate ervaart u externe verwachtingen/druk om met feedback aan de slag te gaan? Van wie? Hoe ervaart u dat?

8.1.2.4 Bekommernissen over het gebruik van feedback uit centrale toetsen

Hoewel u reeds gemotiveerd bent om met feedback aan de slag te gaan, zit u misschien toch ook nog met enkele vragen, bekommernissen, bezorgdheden…
OF: Je gaf net aan toch ook wel wat vragen, bekommernissen, bezorgdheden te hebben…

- Welke bekommernissen leven er bij u m.b.t. het idee om vanaf 2023-2024 met het gebruik van feedback aan de slag te kunnen? Waarom?
- *Welke vragen/zorgen roept het gebruik van feedback bij u op? Waarom?*
- *Welke twijfel/gedachten roept het gebruik van* feedback *bij u op? Waarom?*
- Hebt u vragen/bekommernissen m.b.t. het gebruik van feedback over wat deze vernieuwing voor u als schoolleider/leraar betekent? Welke? Waarom?
- Hebt u bekommernissen over de taken en/of processen om met de feedback aan de slag te kunnen/gaan? Welke? Waarom?
- Hebt u bekommernissen over de mogelijke gevolgen van het gebruik van feedback (voor de leerlingen)? Welke? Waarom?
- Hebt u bekommernissen over de samenwerking met uw collega's m.b.t. het gebruik van feedback? Welke? Waarom?
- Zijn er nog bekommernissen die u niet aangehaald heeft? Welke? Waarom?

8.1.2.5 (Andere) randvoorwaarden bij het gebruik van feedback uit centrale toetsen

We hebben al heel wat besproken over feedback naar aanleiding van centrale toetsen. Aan de slag gaan met dergelijke feedback is misschien wel makkelijker gezegd dan gedaan. Daarom zou ik – tot slot – ook nog even willen stil staan bij (andere) randvoorwaarden die het gebruik van dergelijke feedback kunnen stimuleren.

- Welke eigenschappen/kenmerken/elementen/manieren van (samen)werken met uw collega's zullen u helpen om met feedback aan de slag te gaan?
- Welke eigenschappen/kenmerken/elementen/manieren van (samen)werken met partners buiten de school zullen u helpen om met feedback aan de slag te gaan?
- Denkt u over voldoende competenties te beschikken om met de feedback aan de slag te kunnen?
- In welke mate denkt u dat er op uw school voldoende competenties aanwezig zijn om met de feedback aan de slag te kunnen?

- In welke mate kan de overheid u of uw school stimuleren/helpen om met feedback aan de slag te gaan?
- Wat dient er op uw school (m.b.t. samenwerking/rol met collega's en schoolleider) (nog) te veranderen om met feedback aan de slag te gaan?
- Hoe kan uzelf ondersteund worden om met feedback aan de slag te gaan?

Stel dat u zelf invulling mag geven aan de functie van een ondersteuner voor het gebruik van de feedback (informatiecoach/-makelaar).

- Is dit dan een persoon binnen het schoolteam of een extern iemand? Waarom?
- Over welke competenties moet deze persoon beschikken?
- Wat moet er zeker opgenomen worden in zijn/haar takenpakket?

Ook het digitale (informatie)systeem dat over de feedback zal rapporteren kan het gebruik ervan stimuleren.

- Aan welke kenmerken dient zo'n (informatie)systeem te voldoen?
- Wanneer zal het systeem uitnodigend zijn om met de feedback aan de slag te gaan?

- Wanneer beschouwt u zo'n systeem als gebruiksvriendelijk?

8.1.3 Outro

Er zijn in het gesprek heel wat belangrijke elementen over (het gebruik van) feedback uit centrale toetsen aan bod gekomen.

- Tot slot, als je een minuut met de minister van onderwijs over het gebruik van dergelijke feedback zou mogen spreken, wat zou je hem dan zeker willen zeggen?

Vooraleer ons gesprek te beëindigen, zou ik u willen vragen of er bepaalde zaken volgens u niet aan bod zijn gekomen?

- Is er nog iets dat u wil vertellen of vragen in het kader van feedback naar aanleiding van centrale toetsen?

Dan wil ik u van harte bedanken voor uw medewerking aan dit onderzoek!

8.2 CODEBOEK

Tabel 15 geeft meer inzicht in de gebruikte codes met het oog op het beantwoorden van de verschillende onderzoeksvragen. Tevens biedt de tabel meer inzicht in de codering van het onderzoek.

Tabel 15
Codeboek met gehanteerde codes en hun conceptuele omschrijving

Thema/ Subthema	Conceptuele omschrijving
OV1 – Feedback	
Relevantie	De mate waarin gebruikers feedback uit centrale toetsen als zinvol ervaren
/ Relevantie van wat er getoetst wordt	Relevantie van getoetste leergebieden en leerinhouden
/ Leergebieden	Centraal getoetste vakken
/ Leerinhouden en beheersingsniveaus	Getoetste leerinhouden en eindtermen en bijhorende verwachte beheersingsniveau
/ Relevantie van informatie uit feedback	Informatiebehoeften met betrekking tot feedback uit centrale toetsen
/ Toetsresultaten	Score(s) op de centrale toets
/ Handvaten voor remediëring	Hulpmiddelen voor het wegwerken van 'tekorten'
Perceptie van validiteit en betrouwbaarheid	Feedback die door gebruikers als valide en betrouwbaar gepercipieerd wordt
/ Perceptie van betrouwbaarheid en validiteit van hoe er digitaal getoetst en beoordeeld wordt	De mate waarin de inhoud en de wijze van centrale toetsing alsook de beoordeling als valide en betrouwbaar gepercipieerd wordt
// Digitale toets	Herkenbaarheid van de digitale toets
// Automatische beoordeling	Herkenbaarheid van de automatische beoordeling van de getoetste leerinhouden
// Toetsprocedures en afnamecondities	Transparantie ten aanzien van procedures en condities met betrekking tot de wijze waarop leerlingen de centrale toets afleggen
// Motivatie	De mate waarin leerlingen gemotiveerd zijn om de centrale toetsen af te leggen
/ Perceptie van betrouwbaarheid en validiteit over opstappen naar betekenisgeving	De mate waarin de informatie in de feedback uit centrale toets als valide en betrouwbaar gepercipieerd wordt
// Herkenbaarheid toetsresultaten	Vergelijkbaarheid van de toetsresultaten op centrale toetsen met de toetsresultaten op reguliere toetsen
// Eerlijke vergelijkingen	Vormgeven aan eerlijke vergelijkingen (van leer- en onderwijsprestaties) in

	feedback vanuit een groepscriterium
/// Populatie-kenmerken	Kenmerken van de (samenstelling van de) leerlingen (van de school)
/// School-kenmerken	Kenmerken van de school
Betekenisvolheid	Feedback uit centrale toetsen krijgt betekenis door het af te toetsen aan (een) referentiekader(s)
/ Groepscriterium	Feedback uit centrale toetsen van andere(n) (scholen) als vergelijkingsbasis
/ Standaardcriterium	Absoluut doel of standaard als vergelijkingsbasis
/ Zelfcriterium	Eerder behaald resultaat als vergelijkingsbasis; leerwinst
OV2 – Feedbackgebruik	
Ontwikkelingsperspectief	Feedback als basis voor het autonoom vormgeven en bijsturen van (voornamelijk) interne processen.
/ Micro	Doelen op het niveau van de klas en de individuele leerling en leraar
/ Meso	Doelen op het niveau van de school
/ Kwaliteitsbewaking	Doelen om de kwaliteit van de school in kaart te brengen
/ Kwaliteitsverbetering	Doelen met betrekking tot acties om onderwijskwaliteit te verbeteren
Verantwoordingsperspectief	Feedback als basis voor het verantwoorden van het functioneren van de school en de schoolkwaliteit
/ Micro	Doelen op het niveau van de klas en de individuele leerling en leraar
/ Meso	Doelen op het niveau van de school
/ Interne verantwoording	Verantwoording binnen de school zelf
/ Externe verantwoording	Verantwoording gericht naar externen
OV3 – Stimulerende en hinderende factoren voor feedbackgebruik	
Feedbacksysteemfactoren	Beïnvloedende factoren voor feedbackgebruik op het niveau van het systeem dat feedback verzamelt en presenteert.
/ Gebruiksvriendelijkheid	De mate waarin toegang tot (het) feedback(systeem) als gebruiksvriendelijk ervaren wordt
// Functionaliteiten	Gewenste functionaliteiten betreffende het feedbacksysteem
// Vormelijke vereisten	Gewenste kenmerken betreffende de vormgeving van (het) feedback(systeem)
/ Toegang	De mate waarin verschillende gebruikers toegang krijgen tot bepaalde informatie in de feedback
Ondersteuningsfactoren	Beïnvloedende factoren voor feedbackgebruik op het niveau van ondersteuning.
/ Informatiemakelaarschap	Het faciliteren van feedbackgebruik
/ Andere ondersteunings-initiatieven	Andere initiatieven ter ondersteuning van schoolleiders en leraren bij feedbackgebruik
Schoolfactoren	Beïnvloedende factoren voor feedbackgebruik op het niveau van de school.
/ Schoolinterne verwachtingen	Schoolinterne verwachtingen met betrekking tot feedbackgebruik
/ Beleidsvoerend vermogen	De mate waarin een school de haar beschikbare beleidsruimte succesvol aanwendt om te komen tot een voortdurend proces van behouden of veranderen van haar functioneren met als doel het verbeteren van haar onderwijskwaliteit en het bereiken van de haar opgelegde en eigen doelen
// Ondersteunende relaties, samenwerking	De mate waarin collega's elkaar ondersteunen en samenwerken met betrekking tot feedbackgebruik
// Ondersteunende leiderschap	De mate waarin de schoolleider feedbackgebruik faciliteert en ondersteunt.
/ /Reflectief vermogen	De mate waarin de school in staat is om op basis van de feedback kennis te creëren en te leren.

/ Structurele aspecten	De mate waarin de school feedbackgebruik op een gepaste manier organiseert
/ Perceptie van collectieve doelmatigheid	Perceptie van de toekomstgerichte overtuiging dat het schoolteam over de nodige competenties beschikt voor effectief feedbackgebruik.
Contextfactoren	Beïnvloedende factoren voor feedbackgebruik op het niveau van de schoolcontext
/ Schoolexterne verwachtingen	Schoolexterne verwachtingen met betrekking tot feedbackgebruik
Gebruikersfactoren	Beïnvloedende factoren voor feedbackgebruik op het niveau van de leraar of schoolleider
/ Bekommernissen	Een samengestelde voorstelling van de gevoelens, zorgen, gedachten en overwegingen met betrekking tot feedbackgebruik
// Zelf-bekommernissen	Bekommernissen met betrekking tot zelfbetrokkenheid ten aanzien van feedbackgebruik
/// Bewustwording	De gebruiker toont weinig bezorgdheid over of betrokkenheid bij feedbackgebruik
/// Informatie	De gebruiker geeft blijk van algemene bekendheid en interesse om meer over feedbackgebruik te weten.
/// Persoonlijke betrokkenheid	De gebruiker is onzeker over de persoonlijke rol bij en over de geschiktheid om aan verwachtingen van feedbackgebruik te voldoen.
// Taak-bekommernissen	Bekommernissen met betrekking tot processen en taken in verband met feedbackgebruik (in de concrete praktische situatie)
/// Beheersing	De gebruiker richt zich op de processen en taken bij feedbackgebruik
// Andere-bekommernissen	Bekommernissen met betrekking tot de anderen ten aanzien van feedbackgebruik
/// Gevolgen leerlingen	De gebruiker richt zich op de impact van feedbackgebruik op leerlingen
/// Samenwerking	De gebruiker richt zich op het coördineren en samenwerken met anderen met betrekking tot feedbackgebruik
/// Gevolgen voor de school	De gebruiker richt zich op de impact van feedbackgebruik op de school
/// Herziening	De gebruiker richt zich op het verkennen van manieren om wijzigingen aan te brengen in het (huidige) feedbackgebruik
/Motivatie	Drijfveren die leraren en schoolleiders aanzetten tot feedbackgebruik
// Autonome motivatie	Feedbackgebruik op basis van het ervaren van welwillendheid
/// Intrinsieke regulatie	Feedbackgebruik omwille van interesse en plezier
/// Geïdentificeerde regulatie	Feedbackgebruik omwille van persoonlijke relevantie
// Gecontroleerde motivatie	Feedbackgebruik op basis van het ervaren van druk
/// Geïntrojecteerde regulatie	Feedbackgebruik omwille van interne druk
/// Externe regulatie	Feedbackgebruik omwille van externe druk
// Amotivatie	Gebrek aan of ontbreken van motivatie ten aanzien van feedbackgebruik
OV4 – Verwachte effecten van feedbackgebruik	
Gewenste effecten	Effecten van feedbackgebruik die nastrevenswaardig en gewenst zijn
/ Micro	Effecten van feedbackgebruik op het niveau van de klas en de individuele leerling en leraar
/ Meso	Effecten van feedbackgebruik op het niveau van de school
/ Macro	Effecten van feedbackgebruik op niveau van de onderwijsoverheid en het onderwijssysteem.
Onwenselijke effecten	Neveneffecten van feedbackgebruik die onwenselijk en te vermijden zijn
/ Micro	Effecten van feedbackgebruik op het niveau van de klas en de individuele leerling

	en leraar
/ Meso	Effecten van feedbackgebruik op het niveau van de school
/ Macro	Effecten van feedbackgebruik op niveau van de onderwijsoverheid en het onderwijssysteem.